Études de l'OCDE sur les compétences

L'importance des compétences

NOUVEAUX RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES ADULTES

OCDE

Études de l'OCDE sur les compétences

L'importance des compétences

NOUVEAUX RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES ADULTES

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 (2016), *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264259492-fr

ISBN 978-92-64-25948-5 (imprimé)
ISBN 978-92-64-25949-2 (PDF)

Série : Études de l'OCDE sur les compétences
ISSN 2518-9484 (imprimé)
ISSN 2519-1829 (en ligne)

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

Crédits photo :
© aleksandr-mansurov-ru/iStockphoto
© Don Pablo/Shutterstock
© Jamie Grill/Getty Images
© Jaroslav Machacek/Shutterstock
© Konstantin Chagin/Shutterstock
© Lightspring/Shutterstock
© momentimages/Tetra Images/Inmagine LTD
© Ocean/Corbis

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles en ligne à l'adresse suivante : *www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm*.

© OCDE 2016

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

Avant-propos

Alors que des millions d'individus sont sans emploi, de nombreux employeurs se plaignent de ne pas trouver de travailleurs qualifiés. De toute évidence, nos sociétés souffrent d'un réel déséquilibre à cet égard. L'adéquation entre l'offre et la demande de compétences est l'une des problématiques sous-jacentes. Les gouvernements ont besoin d'avoir une idée plus précise non seulement de l'évolution des marchés du travail, mais également de la mesure dans laquelle leurs citoyens ont la capacité de participer à des économies toujours plus axées sur le savoir et d'en tirer parti. L'Évaluation des compétences des adultes, lancée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), répond à ce besoin. Elle recueille des informations sur les compétences des adultes en littératie, en numératie et en résolution de problèmes, ainsi que sur l'utilisation de ces compétences dans le cadre professionnel et tout au long de la vie.

« L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'Évaluation des compétences des adultes » développe les données et analyses présentées dans les *« Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes »*, en incluant les données de neuf pays supplémentaires ayant administré l'évaluation en 2014-15. Les résultats indiquent que de faibles niveaux de compétences limitent fortement l'accès des individus à des emplois mieux rémunérés et plus gratifiants. La répartition des compétences a également des implications significatives sur la manière dont les bénéfices de la croissance économique sont partagés au sein des sociétés. En d'autres termes, lorsque d'importantes proportions d'adultes présentent de faibles niveaux de compétences, il est difficile d'introduire des technologies améliorant la productivité et de nouvelles façons de travailler, ce qui freine l'amélioration du niveau de vie. Les résultats de l'évaluation montrent que les compétences ont davantage d'impact que les salaires ou l'emploi. Dans tous les pays, les adultes peu compétents sont plus susceptibles d'indiquer être en mauvaise santé, de penser n'avoir que peu d'incidence sur le processus politique et de n'avoir que peu confiance en autrui, en comparaison de leurs homologues plus compétents en littératie.

Le rapport établit en outre que si l'acquisition des compétences appropriées est certainement cruciale, elle peut ne pas être suffisante pour parvenir à intégrer le marché du travail avec succès. Les compétences doivent être utilisées de manière productive, non seulement pour éviter qu'elles ne déclinent, mais aussi pour en tirer les bénéfices intangibles qui contribuent au bien-être général des adultes. Par exemple, ce rapport montre que l'intensité avec laquelle les travailleurs utilisent leurs compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel est liée à la probabilité qu'ils soient satisfaits de leur vie professionnelle.

L'OCDE travaille actuellement avec les gouvernements en vue d'élaborer des stratégies nationales en matière de compétences, qui leur permettront de s'assurer que leurs citoyens sont dotés des compétences adéquates pour les économies du XXIe siècle et qu'ils les utilisent de manière productive. Nous savons que les compétences sont tout aussi importantes pour les travailleurs que pour les employeurs ; nous devons maintenant parvenir à un juste équilibre.

Angel Gurría
Secrétaire général de l'OCDE

Remerciements

L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) est le fruit d'une étroite collaboration entre les pays participant à l'évaluation, le Secrétariat de l'OCDE, la Commission européenne et un Consortium international dirigé par Educational Testing Service (ETS). Miloš Kankaraš, Guillermo Montt, Marco Paccagnella, Glenda Quintini et William Thorn ont participé à la rédaction de ce rapport. Ils ont reçu l'aide et l'appui de Vanessa Denis, Paulina Granados-Zambrano et François Keslair.

Marilyn Achiron, Marika Boiron, Jennifer Cannon, Cassandra Davis et Marta Encinas-Martin, ont, de leur côté, apporté un précieux soutien dans la préparation et l'édition de ce document. Sabrina Leonarduzzi a fourni le support administratif.

Sous la direction d'Irwin Kirsch, le Consortium international a eu pour mission de développer les instruments d'évaluation et de préparer les données qui constituent la base scientifique du présent rapport.

Le projet PIAAC a été mis sur pied et mené sous la houlette du Conseil des pays participants. Lors de la mise en œuvre de la deuxième vague de l'Évaluation des compétences des adultes (de 2011 à 2016), le Conseil a été co-présidé par Dan McGrath (États-Unis) de 2010 à 2013, Patrick Bussière (Canada) de 2014 à 2015 et Aviana Bulgarelli (Italie) depuis 2016. La liste complète des membres du Conseil des pays participants, des Chefs nationaux de projet, des experts consultés dans le cadre de cette évaluation, des membres du Consortium international et du personnel du Secrétariat de l'OCDE ayant contribué à ce projet peut être consultée aux annexes C et D de *L'Évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage du lecteur, seconde édition* (OCDE, 2016).

Table des matières

GUIDE DU LECTEUR 13

SYNTHÈSE 17

CHAPITRE 1 **VUE D'ENSEMBLE : L'IMPORTANCE DES COMPÉTENCES** 19

Maîtrise des compétences en traitement de l'information chez les adultes 22

Compétences et caractéristiques socio-démographiques 25

Compétences en traitement de l'information et bien-être 26

Compétences en traitement de l'information et marché du travail 27

- Compétences en traitement de l'information et résultats sur le marché du travail 27

Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel 29

- Inadéquations des qualifications et des compétences 30

CHAPITRE 2 **LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES CLÉS EN TRAITEMENT DE L'INFORMATION CHEZ LES ADULTES** 33

Présentation des résultats 38

Compétences en littératie 39

- Niveaux de compétences en littératie dans les pays et économies 40
- Non-réponses liées aux compétences en littératie 43

Composantes de lecture 43

Répartition des scores sur l'échelle de compétences entre les pays/économies 45

- Scores moyens sur l'échelle de compétences en littératie 45
- Variation des scores sur l'échelle de compétences au sein des pays/économies 47

Compétences en numératie 49

- Niveaux de compétences en numératie dans les pays/économies 49
- Non-réponses liées aux compétences en littératie 51

Répartition des scores sur l'échelle de compétences entre les pays/économies 51

- Scores moyens sur l'échelle de compétences en numératie 51
- Variation des scores sur l'échelle de compétences au sein des pays/économies 53

Compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique 54

- Niveaux de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique dans les pays/économies 55
- Proportion d'adultes sans compétences de base en informatique 55

Corrélation entre les trois types de compétences 58

Comparaison des résultats de l'Évaluation des compétences des adultes avec les résultats des enquêtes précédentes 61

Synthèse des performances des différents pays/économies 63

Résumé 65

CHAPITRE 3 **LA RÉPARTITION SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE DES COMPÉTENCES CLÉS EN TRAITEMENT DE L'INFORMATION** 69

Aperçu des différences socio-démographiques sur le plan des compétences 70

Différences de compétences liées au niveau de formation 72

- Compétences en littératie et en numératie des adultes peu instruits ou très instruits 72

- Compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique des adultes peu instruits 74
- Compétences et éducation chez les jeunes adultes 75

Différences de compétences liées à l'âge 78
- Compétences en littératie et en numératie des adultes plus jeunes ou plus âgés 80
- Compétences des adultes plus jeunes ou plus âgés en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique 82

Différences de compétences liées au sexe 84
- Compétences des hommes et des femmes en littératie et en numératie 85
- Compétences des hommes et des femmes en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique 87

Différences de compétences liées au pays d'origine et à la langue 87
- Compétences en littératie des adultes autochtones et des adultes nés à l'étranger 87
- Compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique des adultes autochtones et des adultes nés à l'étranger 89

Différences de compétences liées au milieu socio-économique 90
- Compétences en littératie chez les adultes dont les parents sont peu instruits ou très instruits 92

Adultes aux faibles compétences 93

Résumé 95

CHAPITRE 4 **L'UTILISATION DES COMPÉTENCES DANS LE CADRE PROFESSIONNEL** 99

Mesure de l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne 101

Niveaux d'utilisation des compétences dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne 103

Importance de l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel 106
- Utilisation des compétences, rémunération et satisfaction professionnelle 106
- Utilisation des compétences et productivité 106

Relation entre la maîtrise des compétences et l'utilisation des compétences en traitement de l'information 107

Variation de l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel 108

Répartition de l'utilisation des compétences, selon le sexe, l'âge et le niveau de formation des répondants 111
- Sexe 111
- Âge 112
- Niveau de formation 114

Demande en matière de compétences : influence des caractéristiques des entreprises et des emplois sur l'utilisation des compétences 114
- Secteur d'activité, taille et branche d'activité de l'entreprise 116
- Types de contrats 118
- Organisation du travail 119

Résumé 123

CHAPITRE 5 **LES RETOMBÉES DES INVESTISSEMENTS EN FAVEUR DES COMPÉTENCES** 127

Compétences, situation au regard de l'emploi et rémunération 129
- Compétences et emploi 129
- Compétences en littératie, éducation et emploi 130
- Compétences et rémunération 132
- Compétences en littératie, éducation et rémunération 135

Inadéquation entre les compétences des travailleurs et les compétences exigées dans le cadre professionnel, et effets sur la rémunération 139
- Concept d'inadéquation dans l'Évaluation des compétences des adultes 140

- Recoupements entre inadéquation des compétences, inadéquation du domaine d'études et inadéquation des qualifications 144
- De quelle façon l'inadéquation interagit-elle avec les compétences et les autres caractéristiques personnelles et professionnelles ? 147
- Effet de l'inadéquation sur les salaires 152

Compétences et retombées non économiques 155
- Confiance 155
- Bénévolat 157
- Efficacité politique 157
- Santé 158

Résumé 160

ANNEXE A **L'IMPORTANCE DES COMPÉTENCES : NOUVEAUX RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES ADULTES – TABLEAUX DES RÉSULTATS 165**

ANNEXE B **L'IMPORTANCE DES COMPÉTENCES : NOUVEAUX RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES ADULTES – TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES 169**

ENCADRÉS

Encadré 1.1 Données clés sur l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) 20

Encadré 2.1 Contexte des études comparatives internationales sur les compétences des adultes 35
Encadré 2.2 Lecture sur écran ou sur support papier : quel impact sur les compétences en littératie ? 39
Encadré 2.3 Comparaison des résultats entre pays/économies et entre sous-groupes de population 45
Encadré 2.4 Adultes n'ayant pas souhaité passer l'évaluation informatisée 57
Encadré 2.5 Maîtrise des compétences chez les adultes des pays/économies ayant participé à la deuxième vague de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) 64

Encadré 4.1 Mesure de l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans l'Évaluation des compétences des adultes 102

Encadré 5.1 Mesure de l'inadéquation des qualifications, des compétences et du domaine d'études dans l'Évaluation des compétences des adultes 142
Encadré 5.2 L'évaluation des compétences STEP : une étude des compétences dans les pays à revenu faible ou intermédiaire 154

GRAPHIQUES

Graphique 1.1 Synthèse de la performance en littératie, en numératie et en résolution de problèmes 23
Graphique 1.2 Scores en numératie : moyenne et variabilité 24
Graphique 1.3 Niveau de compétences en littératie, selon le niveau de formation 26
Graphique 1.4 Incidence du nombre d'années d'études, du niveau de compétences en littératie et de l'utilisation de la lecture dans le cadre professionnel sur la rémunération 27
Graphique 1.5 Contribution du nombre d'années d'études et des niveaux de compétences en littératie et en numératie à la variation de la rémunération 28
Graphique 1.6 Corrélation entre la productivité de la main-d'œuvre et l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel 31

Graphique 2.1 PIB par habitant, en USD 36
Graphique 2.2 Population diplômée de l'enseignement tertiaire 37
Graphique 2.3 Population dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire 37
Graphique 2.4 Population née à l'étranger, en pourcentage de la population totale 38
Graphique 2.5 Pourcentage de répondants empruntant différents parcours dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) 40
Graphique 2.6 Compétences en littératie chez les adultes 42
Graphique 2.7 Relation entre le niveau de compétences en littératie et la performance en composantes de lecture 43
Graphique 2.8 Performance à l'évaluation des composantes de lecture 44

Graphique 2.9 Comparaison des compétences moyennes en littératie 46
Graphique 2.10 Répartition des scores sur l'échelle de compétences en littératie 47
Graphique 2.11 Score en littératie : moyenne et répartition 48
Graphique 2.12 Compétences en numératie chez les adultes 50
Graphique 2.13 Comparaison des compétences moyennes en numératie 51
Graphique 2.14 Répartition des scores sur l'échelle de compétences en numératie 52
Graphique 2.15 Score en numératie : moyenne et répartition 53
Graphique 2.16 Compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique chez les adultes 56
Graphique 2.17 Caractéristiques socio-démographiques des adultes selon leur niveau d'expérience en informatique 57
Graphique 2.18 Relation entre la littératie et la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique 59
Graphique 2.19 Relation entre la numératie et la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique 60
Graphique 2.20 Variation des scores en littératie entre les enquêtes IALS, ALL et PIAAC 61
Graphique 2.21 Variation des scores en numératie entre les enquêtes PIAAC et ALL 62
Graphique 2.22 Résumé de la maîtrise des compétences clés en traitement de l'information 63

Graphique 3.1 Différences de score en littératie selon les caractéristiques socio-démographiques 71
Graphique 3.2 Différences de score en littératie selon le niveau de formation 73
Graphique 3.3 Compétences en résolution de problèmes selon le niveau de formation 75
Graphique 3.4 Différences de score en littératie selon le niveau de formation, jeunes âgés de 16 à 24 ans 76
Graphique 3.5 Différences de score en littératie selon le niveau de formation, jeunes âgés de 20 à 24 ans 77
Graphique 3.6 Relation entre les compétences et l'âge 79
Graphique 3.7 Différences de score en littératie selon l'âge 80
Graphique 3.8 Compétences en résolution de problèmes chez les adultes plus jeunes et plus âgés 82
Graphique 3.9 Relation entre la littératie et la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, selon l'âge 83
Graphique 3.10 Différences de score en littératie et en numératie selon le sexe 84
Graphique 3.11 Différences de score en littératie et en numératie entre les sexes, selon l'âge 85
Graphique 3.12 Compétences en résolution de problèmes chez les femmes et les hommes 86
Graphique 3.13 Différence de score en littératie entre les adultes autochtones et ceux nés à l'étranger 88
Graphique 3.14 Différence de score en littératie selon le statut au regard de l'immigration et la langue parlée en famille 90
Graphique 3.15 Compétences en résolution de problèmes parmi les adultes nés à l'étranger parlant une langue étrangère et parmi les autochtones 91
Graphique 3.16 Différence de score en littératie selon le niveau de formation des parents 92
Graphique 3.17 Pourcentage d'adultes peu performants 93
Graphique 3.18 Faible performance : synthèse des différences socio-démographiques 94

Graphique 4.1 Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel 104
Graphique 4.2 Utilisation des compétences en traitement de l'information dans la vie quotidienne 105
Graphique 4.3 Productivité de la main-d'œuvre et utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel 107
Graphique 4.4 Utilisation des compétences dans le cadre professionnel et niveau de compétences de la main-d'œuvre 108
Graphique 4.5 Utilisation des compétences dans le cadre professionnel, selon le niveau de compétences 109
Graphique 4.6 Facteurs sous-tendant l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel 110
Graphique 4.7 Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le sexe 111
Graphique 4.8 Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le groupe d'âge 113
Graphique 4.9 Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le niveau de formation 115
Graphique 4.10 Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le secteur 117
Graphique 4.11 Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon la taille de l'entreprise 118
Graphique 4.12 Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le type de contrat 120
Graphique 4.13 Utilisation des compétences selon les pratiques de travail à haut rendement 121
Graphique 4.14 Pratiques de travail à haut rendement (PTHR), par type de pratique 122

Graphique 5.1 Niveau de compétences moyen en littératie, selon la situation au regard de l'emploi 130
Graphique 5.2 Effet du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en littératie sur la probabilité d'occuper un emploi 131
Graphique 5.3 Distribution des salaires, selon le niveau de compétences en littératie 133
Graphique 5.4 Effet du nombre d'années d'études, du niveau de compétences en littératie et de l'utilisation de la lecture dans le cadre professionnel sur la rémunération 136
Graphique 5.5 Contribution du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en littératie et en numératie à la variation de la rémunération horaire 137
Graphique 5.6 Contribution du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en littératie et en numératie à la variation de la rémunération horaire, selon le groupe d'âge et le sexe 138
Graphique 5.7 Inadéquation en matière de qualifications, de compétences en littératie et de domaine d'études 143
Graphique 5.8a Travailleurs surqualifiés en situation d'inadéquation en matière de compétences en littératie ou de domaine d'études 144
Graphique 5.8b Travailleurs en situation d'inadéquation en matière de domaine d'études, également en situation d'inadéquation en matière de qualifications et de compétences en littératie 145
Graphique 5.9 Surqualification, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles 146
Graphique 5.10 Surcompétence en littératie, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles 149
Graphique 5.11 Inadéquation du domaine d'études, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles 151
Graphique 5.12 Effet de l'inadéquation en matière de qualifications, de compétences en littératie et de domaine d'études sur la rémunération 153
Graphique 5.13 Niveau de compétences en littératie et retombées sociales positives 156
Graphique 5.14 Dépenses privées en matière de santé et association entre le niveau de compétences en littératie et la perception de l'état de santé 159

TABLEAUX

Tableau 2.1 Description des niveaux de compétences en littératie 41
Tableau 2.2 Description des niveaux de compétences en numératie 49
Tableau 2.3 Description des niveaux de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique 54

Tableau 4.1 Indicateurs d'utilisation des compétences dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne 102
Tableau 4.2 Secteurs d'activité où l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel est la moins/la plus élevée 116

Tableau 5.1 Glossaire des principaux termes relatifs à l'inadéquation 141

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs
http://www.facebook.com/OECDPublications
http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871
http://www.youtube.com/oecdilibrary
http://www.oecd.org/oecddirect/

Ce livre contient des...

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

En bas des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : *http://dx.doi.org*, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

Guide du lecteur

Données des graphiques

Les données mentionnées dans les graphiques du présent rapport sont présentées dans le détail dans des tableaux à l'annexe A. Ces graphiques et tableaux sont numérotés sur la base du chapitre auquel ils se rapportent et comportent une abréviation entre parenthèses renvoyant au domaine de compétences concerné : littérarité (L), numératie (N) et résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique (P). Par exemple, le graphique 3.1 (L) renvoie au premier graphique du chapitre 3 qui concerne l'échelle de compétences en littératie, et a comme corollaire le tableau 3.1 (L) à l'annexe A.

L'annexe B comprend d'autres tableaux de données qui correspondent soit à des graphiques présentés dans des encadrés, soit à des éléments mentionnés dans le rapport, mais pour lesquels il n'y a pas de graphique correspondant.

Sauf indication contraire, les données présentées dans les graphiques et tableaux concernent une population adulte âgée de 16 à 65 ans.

Ressources sur le web

Les graphiques du présent rapport et les tableaux de données qui s'y rapportent (voir les annexes A et B) fournissent des données pour un seul des trois domaines évalués : soit la littératie (L), soit la numératie (N), soit la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique (P). Un ensemble plus exhaustif de tableaux peut être consulté en anglais sur le web à l'adresse www.oecd.org/site/piaac/. Ces ressources disponibles sur le web comprennent tous les tableaux et graphiques présentés dans ce rapport, mais aussi des tableaux de données portant sur des compétences uniquement mentionnées, mais pas étudiées, dans le rapport. Cette documentation se présente sous format de classeurs Excel® pouvant être consultés et téléchargés par chapitre.

StatLinks

Une adresse URL Statlink est fournie en-dessous de chaque graphique et tableau. Il suffit aux lecteurs de la version PDF du rapport de cliquer sur le lien Statlink qui les intéresse afin d'ouvrir ou de télécharger le classeur Excel® qui contient les graphiques et les tableaux (en anglais). Les lecteurs de la version papier du rapport peuvent consulter les classeurs Excel® en retranscrivant dans leur navigateur Internet l'adresse Statlink.

Calcul des moyennes internationales

La plupart des graphiques et tableaux présentés dans ce rapport et disponibles sur le site web font référence à une moyenne OCDE, en plus des valeurs pour chaque pays ou entité infranationale. La moyenne dans les graphiques et tableaux correspond à la moyenne arithmétique des estimations pour chaque pays ou entité infranationale de l'OCDE repris dans le graphique ou le tableau en question. Dans le calcul de la moyenne OCDE, l'Angleterre (Royaume-Uni) et l'Irlande du Nord (Royaume-Uni) sont considérées comme deux entités distinctes. Chypre*, Djakarta (Indonésie), la Fédération de Russie** et la Lituanie ne sont pas inclus dans les moyennes OCDE présentées dans les graphiques et tableaux.

Erreur-type (Er.-T.)

Les estimations statistiques présentées dans ce rapport se basent sur des échantillons d'adultes et ne correspondent pas aux valeurs que l'on obtiendrait si toutes les personnes dans la population cible avaient répondu aux diverses questions. Il en découle que les estimations comprennent un degré d'incertitude qui est lié aux erreurs d'échantillonnage et de mesure, qui peut être exprimé sous la forme d'une erreur-type. L'utilisation d'intervalles de confiance permet de faire des inférences sur les moyennes et les pourcentages tout en tenant compte de l'incertitude propre aux estimations basées sur des échantillons. Dans ce rapport, les intervalles de confiance ont un seuil de confiance de 95 %. En d'autres termes, les résultats obtenus pour une population donnée se trouveront dans cet intervalle de confiance 95 fois sur 100 si différents tirages sont effectués sur cette même population.

Signification statistique

Sauf indication contraire, les différences considérées comme statistiquement significatives (par rapport à zéro ou à d'autres estimations) sont basées sur un seuil de signification de 5 %. Dans les graphiques, les estimations statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Symboles des données manquantes et abréviations

a	Les données de la catégorie sont sans objet.
c	Les observations sont trop peu nombreuses (ou inexistantes) pour calculer des estimations fiables (par exemple, les données portent sur moins de 30 observations). Ce symbole est aussi utilisé pour indiquer des rapports de cotes instables lorsque les probabilités sont très proches de 0 ou de 1.
m	Les données ne sont pas disponibles. Les données n'ont pas été soumises par le pays ou ont été collectées, mais ensuite exclues du rapport pour des raisons techniques.
w	Les données ont été exclues à la demande du pays concerné.
Er.-T.	Erreur-type
Éc.-T.	Écart-type
Diff. de score	Différence en points de score entre x et y
Diff. de %	Différence en points de pourcentage entre x et y
Prob. marg.	Probabilité marginale
(L)	Littératie
(N)	Numératie
(P)	Résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique
PIB	Produit intérieur brut
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CITP	Classification internationale type des professions

Pays couverts

Cette publication comprend des données sur 28 pays membres de l'OCDE (ou régions au sein de ces pays) : 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***, l'Irlande, Israël, l'Italie, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède et la Turquie. En Belgique, les données n'ont été collectées qu'en Flandre. Au Royaume-Uni, les données n'ont été collectées qu'en Angleterre et en Irlande du Nord. En outre, cinq pays non membres de l'OCDE ont participé à l'évaluation : Chypre*, Djakarta (Indonésie), la Fédération de Russie**, la Lituanie et Singapour. Les estimations concernant l'Angleterre (Royaume-Uni) et l'Irlande du Nord (Royaume-Uni) sont présentées séparément.

Les noms des pays ayant participé à la deuxième vague de l'Évaluation des compétences des adultes sont présentés en bleu dans tous les graphiques et tableaux.

Arrondis

Les données, notamment les scores moyens, les pourcentages et les erreurs-types, sont en règle générale arrondies à la première décimale. Si « 0.0 » est indiqué, cela ne signifie donc pas que l'erreur-type est nulle, mais qu'elle est inférieure à 0.05.

Niveaux de formation

La classification des niveaux de formation se fonde sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). Une version révisée de la CITE (CITE 2011) a été adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO lors de sa 36e session en novembre 2011 (ISU, 2012). Depuis 2014, les États membres appliquent la CITE 2011 pour leurs déclarations statistiques dans le domaine de l'éducation. Lors de la première vague de l'Évaluation des compétences des adultes, le codage des données sur la participation aux différents niveaux d'enseignement et le niveau de formation se fondait sur la CITE-97. Afin de garantir la comparabilité avec les données de la première vague, le codage des données de la deuxième vague se fonde également sur la CITE-97.

Autres références

Les normes techniques détaillées qui ont servi à la conception et à la mise en œuvre de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) peuvent être consultées à l'adresse suivante : www.oecd.org/site/piaac/. Des informations générales concernant la conception, la méthodologie et la mise en œuvre de l'évaluation sont également disponibles dans *L'Évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs, seconde édition* (OCDE, 2016). Des informations plus détaillées sont fournies dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes (*Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

**** Note concernant Chypre***

Note de la Turquie

Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne

La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Tout au long du présent rapport, y compris dans les encadrés et les annexes, un symbole figure en regard de Chypre, qui invite les lecteurs à se reporter aux notes ci-dessus.

***** Note concernant la Fédération de Russie***

L'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, *à l'exclusion* de la population de la municipalité de Moscou. Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes (*Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

****** Note concernant la Grèce***

Les données de la Grèce incluent un grand nombre de cas (1 032) pour lesquels on dispose de réponses au questionnaire de base, mais pas à l'évaluation. Les scores sur les échelles de compétences de ces répondants ont donc été estimés sur la base de leurs réponses au questionnaire de base et du modèle démographique utilisé pour l'estimation des valeurs plausibles des réponses manquantes à partir des 3 893 cas restants. Des informations plus détaillées sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes (*Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Références

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*.

OCDE (2016), *L'Évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs, seconde édition*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258075-en (à paraître en français).

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

Synthèse

La capacité à gérer les informations et à résoudre des problèmes en utilisant un ordinateur devient une nécessité à l'heure où les applications TIC deviennent omniprésentes au travail, à l'école, à la maison, et dans les interactions sociales de façon plus générale. L'Évaluation des compétences des adultes, lancée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), a été conçue pour évaluer les compétences clés des adultes en traitement de l'information, à savoir en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les adultes qui maîtrisent les compétences mesurées par l'évaluation auront plus de chances de profiter des occasions offertes par les changements technologiques et structurels que vivent les sociétés modernes. En revanche, les adultes qui ont des difficultés à utiliser ces nouvelles technologies risquent d'être fortement pénalisés.

Les résultats des 24 pays et économies qui ont participé à la première vague de l'évaluation sont présentés dans les *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Neuf autres pays et économies ont collecté des données en 2014-15. Le présent rapport présente les principaux résultats de l'ensemble des 33 pays et économies qui ont participé aux deux vagues de l'évaluation. Il met en lumière l'existence de variations importantes entre les pays/économies concernant les compétences moyennes des adultes dans les trois domaines évalués. Plus de 80 points de score séparent le pays dont le score est le plus élevé du pays dont le score est le plus bas ; les scores de nombreux pays et économies sont néanmoins relativement proches. Au sein même des pays/économies, les niveaux de compétences en littératie et en numératie varient considérablement : en moyenne, en littératie et en numératie, respectivement 62 et 68 points de score séparent les 25 % d'adultes présentant le niveau le plus élevé de compétences des 25 % d'adultes présentant le niveau le plus faible.

Dans la quasi-totalité des pays/économies, une proportion assez importante d'adultes présente de faibles compétences en lecture (18.5 % des adultes, en moyenne) et en numératie (22.7 % des adultes, en moyenne). Environ un adulte sur quatre n'a aucune expérience des ordinateurs ou n'en a qu'une expérience limitée, ou manque de confiance en ses capacités à utiliser les ordinateurs. En outre, près d'un adulte sur deux ne se situe qu'au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Ces adultes ne sont qu'en mesure de procéder à des manipulations courantes pour résoudre des problèmes en un nombre limité d'étapes avec des consignes explicites, comme classer des courriers électroniques dans des dossiers existants.

COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES

L'évaluation montre que le niveau de compétences en littératie et en numératie atteint son niveau le plus élevé à l'âge de 30 ans environ, contre 25 ans environ pour le niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. En moyenne, les adultes plus âgés (55-65 ans) obtiennent en littératie un score inférieur d'environ 30 points à celui des individus âgés de 25 à 34 ans. Les écarts de compétence liés à l'âge sont en grande partie associés à d'autres caractéristiques individuelles, notamment le niveau de formation des adultes. Ceci s'explique sans doute par le fait que les adultes hautement compétents sont plus susceptibles d'accéder à des niveaux de formation plus élevés, et par le fait que suivre des études plus longues donne la possibilité de développer des niveaux plus élevés de compétences en traitement de l'information.

Le niveau de formation des parents, indicateur du milieu socio-économique, a une influence significative sur le niveau de compétences des adultes en littératie. Le fait qu'au moins l'un des parents des adultes soit diplômé de l'enseignement tertiaire est associé à un avantage de 40 points de score par rapport aux adultes dont aucun des parents n'a atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les écarts de compétences liés au sexe – négligeables en littératie et s'élevant en moyenne à environ 10 points de score en numératie en faveur des hommes – sont plus prononcés chez les adultes plus âgés. Ce constat peut refléter soit le fait que les écarts de niveau de formation liés au sexe sont plus importants chez les adultes plus âgés, soit le fait que les compétences des femmes en numératie déclinent avec le temps, peut-être parce qu'elles participent moins au marché du travail.

COMPÉTENCES ET MARCHÉ DU TRAVAIL

Les adultes hautement compétents en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique présentent en général de meilleurs résultats sur le marché du travail par comparaison avec leurs homologues moins compétents. Ils ont plus de chances de trouver un emploi et, lorsqu'ils occupent un emploi, d'avoir un salaire plus élevé. Parmi les pays et économies ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, un individu dont le score est supérieur d'un écart-type à celui de l'un de ses homologues sur l'échelle de compétences en littératie (environ 48 points de score) est en moyenne plus susceptible – dans une mesure égale à 0.8 point de pourcentage – d'occuper un emploi que d'être au chômage, après contrôle d'autres facteurs, notamment le niveau de formation. En outre, dans les 33 pays et économies participants, une augmentation d'un écart-type des compétences en littératie est associée à une augmentation moyenne de la rémunération de 6 %.

Les travailleurs faisant une utilisation plus intensive de leurs compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel tendent également à avoir un salaire plus élevé, même après contrôle des différences de niveau de formation et de niveau de compétences. Ce sont les compétences en écriture et en résolution de problèmes qui sont les plus fréquemment utilisées au travail ; les compétences en lecture suivent de près, tandis que les compétences en numératie et en TIC sont les moins utilisées. Les compétences en informatique et en compréhension de l'écrit sont celles qui présentent le lien le plus étroit avec le salaire horaire. En moyenne, dans les pays et économies ayant participé à l'évaluation, l'intensité avec laquelle les travailleurs utilisent leurs compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel est également en lien avec la probabilité qu'ils soient extrêmement satisfaits de leur vie professionnelle, même après contrôle du niveau de compétences, du niveau de formation, du salaire horaire brut et d'un certain nombre de caractéristiques socio-démographiques. L'organisation du travail – par exemple à l'aide de la mise en œuvre de pratiques de travail à haut rendement telles que le travail en équipe, l'autonomisation, la hiérarchisation des tâches, le mentorat, la rotation des postes et la formation continue – est susceptible d'accroître la fréquence d'utilisation des compétences dans le cadre professionnel.

COMPÉTENCES ET ENGAGEMENT CITOYEN

La maîtrise des compétences en traitement de l'information présente une corrélation positive avec de nombreux aspects du bien-être individuel, notamment la santé, la perception de l'impact personnel sur le processus politique, la confiance en autrui et la participation à des activités bénévoles ou associatives. Dans la plupart des pays, les adultes les moins compétents en littératie étaient plus susceptibles, par comparaison avec leurs homologues plus compétents, d'indiquer être en mauvaise santé, de penser avoir peu d'influence sur le processus politique et de ne pas participer à des activités associatives ou bénévoles. Les individus peu compétents avaient aussi davantage tendance à ne faire que peu confiance à autrui par comparaison avec leurs homologues plus compétents.

Les résultats de l'évaluation montrent sans équivoque que les compétences des individus et la façon dont ils en tirent parti influent sensiblement sur leurs chances de réussite dans la vie. Les compétences sont devenues la monnaie mondiale des économies du XXIe siècle ; cette « monnaie » peut cependant se déprécier dans la mesure où les exigences des marchés du travail évoluent et où les individus perdent les compétences qu'ils n'utilisent pas. Afin de s'assurer que les individus acquièrent les compétences adéquates et que les économies et les sociétés fassent bon usage de ces compétences, des efforts concertés sont nécessaires à différents niveaux : de la part des gouvernements, qui doivent concevoir des incitations financières et des politiques fiscales propices au développement des compétences ; de la part des systèmes d'éducation, qui doivent favoriser l'entrepreneuriat et proposer des formations professionnelles ; de la part des employeurs, qui doivent investir dans la formation et peuvent encourager leurs collaborateurs à utiliser davantage leurs compétences ; de la part des syndicats, qui doivent s'assurer que les investissements en matière de formation débouchent sur de meilleurs emplois et des salaires plus élevés ; et de la part des individus, qui doivent profiter des possibilités d'apprentissage qui leur sont offertes et faire bon usage de leurs compétences dans le cadre tant professionnel que privé. L'OCDE collabore avec de nombreux pays ayant participé à l'évaluation en vue d'élaborer des stratégies nationales en matière de compétences, qui permettront à l'ensemble de ces acteurs d'unir leurs efforts pour atteindre ces objectifs.

1

Vue d'ensemble : l'importance des compétences

Note concernant les données d'Israël

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.

L'Évaluation des compétences des adultes, lancée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), évalue les compétences clés des adultes (16-65 ans) en traitement de l'information dans trois grands domaines, à savoir en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. L'évaluation constitue une mine de données pour les décideurs, les analystes et les chercheurs qui s'occupent de questions telles que le développement et le maintien des compétences d'une population, les relations entre le système d'éducation et le marché du travail, l'efficacité du marché du travail à assurer l'adéquation entre les compétences et les emplois, les inégalités, ainsi que l'intégration sociale et professionnelle de certains sous-groupes de la population, notamment les immigrants. En plus d'offrir un aperçu du niveau et de la répartition des compétences en traitement de l'information au sein de la population dans son ensemble et dans certains sous-groupes clés, l'évaluation fournit des informations sur les avantages qu'offrent ces compétences sur le marché du travail et dans la vie quotidienne. Des informations concernant la mise en œuvre de l'évaluation et les éléments sur lesquels elle porte sont présentées dans l'encadré 1.1.

Les résultats de la première vague de l'évaluation, à laquelle 24 pays/économies ont participé, ont été publiés en octobre 2013 (OCDE, 2013). Les résultats de neuf pays/économies supplémentaires ayant collecté des données en 2014-15 sont désormais disponibles. Ce rapport présente les principaux résultats des 33 pays/économies ayant participé aux deux vagues de l'enquête.

Encadré 1.1 **Données clés sur l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)**

Éléments évalués

L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) évalue le niveau de compétences des 16-65 ans en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Il s'agit des « compétences clés en traitement de l'information » pertinentes pour les adultes dans de nombreux contextes sociaux et professionnels, et nécessaires à leur pleine intégration et participation au marché du travail, à l'éducation, à la formation, et à la vie sociale et civique.

En outre, cette évaluation permet de collecter toute une série d'informations sur les activités des répondants liées à la compréhension de l'écrit et à la maîtrise des chiffres, et sur l'utilisation des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne. L'évaluation fournit également des informations sur la pratique de tout un ensemble de compétences génériques supplémentaires requises dans le cadre professionnel, comme la collaboration avec autrui ou l'organisation de son temps. Il a également été demandé aux répondants si leurs compétences et leurs qualifications correspondent aux exigences du métier qu'ils exercent, et s'ils disposent d'autonomie dans le cadre de cette activité.

Méthodes

Deux vagues de collecte de données ont été menées dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes.

Lors de la première vague, environ 166 000 adultes âgés de 16 à 65 ans ont été interrogés dans 24 pays/économies. Dans 21 pays – l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Canada, Chypre[1], la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, l'Irlande, l'Italie, le Japon, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Suède –, la totalité de la population nationale a été couverte. En Belgique, les données ont été collectées en Flandre ; au Royaume-Uni, les données ont été collectées en Angleterre et en Irlande du Nord (les données sont présentées séparément pour ces deux entités dans le présent rapport). Les données de la Fédération de Russie ne couvrent pas la municipalité de Moscou.

La collecte des données de la première vague de l'Évaluation des compétences des adultes s'est déroulée du 1er août 2011 au 31 mars 2012 dans la plupart des pays/économies participants. Au Canada et en France, les données ont été collectées respectivement de novembre 2011 à juin 2012, et de septembre à novembre 2012.

Neuf pays ont participé à la deuxième vague de l'évaluation : le Chili, la Grèce, l'Indonésie, Israël, la Lituanie, la Nouvelle-Zélande, Singapour, la Slovénie et la Turquie. Un total de 50 250 adultes ont été évalués. Dans tous les pays à l'exception de l'Indonésie, la totalité de la population nationale a été couverte. En Indonésie, les données ont été uniquement collectées dans la municipalité de Djakarta.

…

La collecte des données de la deuxième vague de l'Évaluation des compétences des adultes s'est déroulée d'avril 2014 à la fin mars 2015. Elle a duré de 100 à 330 jours, selon les pays.

La langue de l'évaluation correspond à la(les) langue(s) officielle(s) de chaque pays/économie participant. Dans certains pays, l'évaluation a également été administrée dans des langues minoritaires ou régionales parlées par un grand nombre d'habitants.

Trois domaines de compétences ont été évalués : la littératie, la numératie et la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. En outre, l'enquête comprend une évaluation distincte des « composantes de lecture », qui constituent les éléments fondamentaux d'une compréhension de l'écrit efficace : la connaissance du vocabulaire, la capacité de comprendre la logique des phrases et la maîtrise de la lecture de courts textes. Parmi les pays ayant participé à la première vague de l'évaluation, quatre ont choisi de ne pas administrer l'évaluation des compétences en résolution de problèmes (Chypre[1], l'Espagne, la France et l'Italie), et quatre (la Fédération de Russie, la France, la Finlande et le Japon) ont choisi de ne pas administrer l'évaluation des composantes de lecture.

Tous les pays/économies ayant participé à la deuxième vague de l'évaluation ont mis en œuvre la totalité de ses composantes, à l'exception de Djakarta (Indonésie), où l'évaluation des compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique n'a pas été administrée. L'évaluation de la résolution de problèmes n'était en effet disponible que sous forme informatisée, alors que l'Indonésie avait choisi d'administrer toutes les composantes de l'évaluation exclusivement dans leur version papier-crayon.

La population cible de l'évaluation était la population non institutionnalisée des individus âgés de 16 à 65 ans résidant dans le pays ou l'économie au moment de la collecte des données, quelle que soit leur nationalité, leur citoyenneté ou leur langue.

La taille des échantillons dépendait principalement du nombre de domaines cognitifs évalués et du nombre de langues dans lesquelles l'évaluation était administrée. Certains pays ont augmenté la taille des échantillons afin d'obtenir des estimations plus fiables des compétences des résidents d'une région géographique particulière et/ou de certains sous-groupes de la population comme les autochtones ou les immigrants. La taille des échantillons nationaux varie donc d'environ 4 000 personnes à près de 27 300 personnes.

L'évaluation s'est déroulée sous la surveillance d'enquêteurs spécialement formés, soit au domicile du répondant, soit dans un lieu convenu entre le répondant et l'enquêteur. Le questionnaire de base a été administré par l'enquêteur sous la forme d'un entretien individuel assisté par ordinateur (EIAO). En fonction de la situation du répondant, le temps nécessaire pour compléter ce questionnaire était compris entre 30 et 45 minutes.

Après avoir répondu au questionnaire de base, le répondant complétait l'évaluation sur un ordinateur portable ou sur papier (sous forme de carnets de test), en fonction de ses compétences informatiques. Les répondants étaient libres de prendre autant de temps que nécessaire pour compléter l'évaluation. En moyenne, les répondants ont pris 50 minutes pour compléter l'évaluation cognitive.

Les mêmes instruments ont été utilisés pour la première et la deuxième vague de l'évaluation. La seule exception concerne Djakarta (Indonésie) : étant donné que seule la version papier-crayon des instruments y était utilisée, des items supplémentaires ont été ajoutés aux instruments papier-crayon utilisés dans les autres pays/ économies. En termes concrets, les instruments indonésiens contenaient 49 items de littératie et 49 items de numératie, tandis que la version papier-crayon des instruments utilisés dans les autres pays/économies contenait 20 items dans chacun des deux domaines.

Les répondants présentant de très faibles compétences en littératie n'ont pas effectué les évaluations complètes de littératie, de numératie et de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, et sont directement passés à un test sur leurs compétences de base en « composantes de lecture ». Le temps mis par les répondants pour effectuer les tâches faisait partie intégrante du test et a été enregistré avec leurs réponses. L'évaluation des composantes de lecture a également été effectuée par tous les répondants ayant répondu à la version papier-crayon de l'évaluation.

Présentation des résultats

Les résultats de l'évaluation sont présentés sur une échelle de 500 points, un score élevé correspondant à un niveau de compétences élevé. Afin de faciliter l'interprétation des scores, l'échelle a été divisée en niveaux de

…

compétences. Il existe six niveaux pour la littératie et la numératie (de en deçà du niveau 1, le plus faible, au niveau 5, le plus élevé), et quatre niveaux pour la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique (de en deçà du niveau 1, le plus faible, au niveau 3, le plus élevé).

À chaque niveau, les individus sont en mesure de réaliser certains types de tâches. Par exemple, un individu obtenant un score situé au niveau 1 de compétences en littératie est en mesure de lire des textes relativement courts et comprenant peu d'informations contradictoires, afin de trouver une information identique ou synonyme à l'information donnée dans la question ou la consigne. Une personne se situant au niveau 5 de compétences en littératie est en mesure de rechercher des informations dans plusieurs textes denses et de les intégrer, de synthétiser des idées semblables ou contraires, ou d'évaluer des arguments et des preuves. Il ou elle peut appliquer et évaluer des modèles logiques et conceptuels, et analyser la fiabilité des sources d'information, ainsi que sélectionner les informations clés. Il ou elle reconnaît les marqueurs rhétoriques subtils et effectue des inférences de haut niveau ou recourt à des connaissances spécifiques.

Les résultats de 33 pays/économies sont présentés dans cette publication. En ce qui concerne le Royaume-Uni, les résultats sont présentés séparément pour l'Angleterre et l'Irlande du Nord.

Comparaison des résultats des pays/économies pour la première vague et la deuxième vague de l'évaluation

Les mêmes instruments de collecte de données et la même méthodologie ont été utilisés pour la première et la deuxième vague de l'évaluation. La seule différence est que les collectes de données pour la première et la deuxième vague se sont déroulées à trois ans d'intervalle. Il est peu probable que cet intervalle entre les deux vagues de l'évaluation ait eu une incidence sur la comparabilité des compétences des populations d'adultes des pays/économies ayant participé à la première vague et de ceux ayant participé à la deuxième vague. Néanmoins, les données ont été collectées à différents moments du cycle économique lors des deux vagues de l'évaluation, et ceci peut notamment avoir une incidence sur les relations observées entre les compétences, les résultats sur le marché du travail et les caractéristiques des emplois dans les pays/économies des deux différentes vagues.

1. *Note de la Turquie :* Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

MAÎTRISE DES COMPÉTENCES EN TRAITEMENT DE L'INFORMATION CHEZ LES ADULTES

Les compétences moyennes des adultes en traitement de l'information varient considérablement entre les 33 pays/économies couverts par l'Évaluation des compétences des adultes, bien que les scores moyens de nombreux pays/économies se situent dans une fourchette relativement restreinte. Environ 97 points de score[2] séparent le niveau moyen de compétences des adultes en littératie au Japon et à Djakarta (Indonésie), qui sont les pays/économies ayant obtenu le score le plus élevé et le score le plus bas, respectivement. Les écarts entre les pays/économies couverts par l'évaluation reflètent, en partie, les différents points de départ et les différents parcours que ces pays/économies ont suivis au cours de la deuxième moitié du siècle précédent en matière de développement économique, éducatif et social, ainsi que leurs différentes dispositions institutionnelles et politiques actuelles. Par exemple, le développement rapide de l'économie et de l'éducation au cours de la période de l'après-guerre en Corée et à Singapour se reflète dans les faibles niveaux de formation et de compétences parmi les générations plus âgées, et les hauts niveaux de formation et de compétences chez les adultes plus jeunes. Dans certains pays/économies, un niveau de compétences moyen élevé en littératie et en numératie n'est pas nécessairement accompagné d'un niveau de compétences élevé en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Ceci peut refléter des différences historiques entre les pays/économies concernant le développement de l'accès aux TIC parmi la population.

Il existe également des différences considérables concernant l'amplitude des écarts ou de la dispersion des compétences entre les pays/économies. En outre, l'amplitude des écarts de score au sein des pays/économies est inversement proportionnelle à leur niveau moyen de compétences. En d'autres termes, une bonne performance moyenne est

généralement associée à une variation moins importante des scores au sein d'un pays ou d'une économie. Il convient néanmoins d'interpréter cette corrélation avec précaution, car elle est relativement faible et repose essentiellement sur un nombre restreint de pays (chacun étant un cas particulier).

Graphique 1.1 ▪ **Synthèse de la performance en littératie, en numératie et en résolution de problèmes**

Score moyen des individus âgés de 16 à 65 ans en littératie et en numératie, et pourcentage d'individus de ce groupe d'âge se situant au niveau 2 ou 3 de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique

Significativement **supérieur** à la moyenne
Ne s'écartant pas de la moyenne dans une mesure significative
Significativement **inférieur** à la moyenne

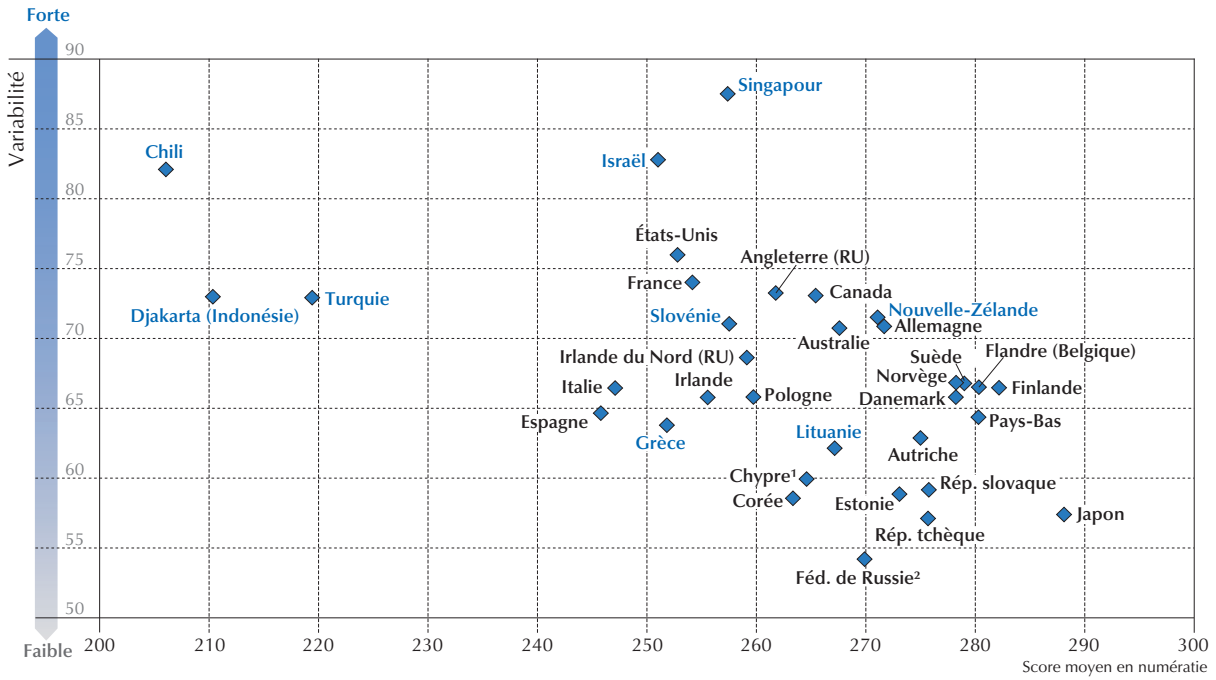
	Littératie	Numératie	Résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique
	Score moyen	Score moyen	(% au niveau 2 ou 3)
Pays et économies de l'OCDE			
Australie	280	268	38
Autriche	269	275	32
Canada	273	265	37
Chili	220	206	15
Rép. tchèque	274	276	33
Danemark	271	278	39
Angleterre (RU)	273	262	35
Estonie	276	273	28
Finlande	288	282	42
Flandre (Belgique)	275	280	35
France	262	254	m
Allemagne	270	272	36
Grèce	254	252	14
Irlande	267	256	25
Israël	255	251	27
Italie	250	247	m
Japon	296	288	35
Corée	273	263	30
Pays-Bas	284	280	42
Nouvelle-Zélande	281	271	44
Irlande du Nord (RU)	269	259	29
Norvège	278	278	41
Pologne	267	260	19
Rép. slovaque	274	276	26
Slovénie	256	258	25
Espagne	252	246	m
Suède	279	279	44
Turquie	227	219	8
États-Unis	270	253	31
Moyenne OCDE	**268**	**263**	**31**
Partenaires			
Chypre[1]	269	265	m
Djakarta (Indonésie)	200	210	m
Lituanie	267	267	18
Féd. de Russie[2]	275	270	26
Singapour	258	257	37

Remarque : Chypre[1], Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie n'ont pas participé à l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.
1. Voir la note dans l'encadré 1.1.
2. Voir la note à la fin de ce chapitre.
Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.
Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A2.3, A2.5 et A2.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365695

Dans la quasi-totalité des pays/économies, une proportion assez importante d'adultes présente de faibles compétences en lecture (18.9 % des adultes en moyenne) ainsi qu'en numératie (22.7 % des adultes en moyenne). La proportion des adultes se situant au niveau 1 ou en deçà en littératie va de 69.3 % à Djakarta (Indonésie) à 4.9 % au Japon et, en numératie, de 61.9 % au Chili à 8.1 % au Japon. Ces adultes sont en mesure de réaliser des tâches de lecture ne reposant que sur des textes courts et simples, et des tâches en mathématiques ne reposant que sur des opérations de base.

Graphique 1.2 ■ **Scores en numératie : moyenne et variabilité**

Relation entre le score moyen en numératie et la variabilité



Remarque : L'indicateur utilisé pour la variabilité est l'écart interquartile (soit la différence entre le 3e quartile et le 1er quartile).
1. Voir la note dans l'encadré 1.1.
2. Voir la note à la fin de ce chapitre.
Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.5.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365704

Néanmoins, très peu d'adultes dans les pays/économies participants peuvent être considérés comme analphabètes dans la langue du test. Dans le cadre de l'évaluation, des informations ont été collectées sur la connaissance du vocabulaire, le niveau de compréhension de la logique des phrases et la maîtrise de la lecture de textes courts chez les adultes disposant de faibles compétences en lecture. Dans la plupart des cas, les adultes peu compétents en lecture ont démontré une bonne connaissance du vocabulaire, mais leur compréhension de la logique des phrases était assez limitée et ils avaient une certaine difficulté à maîtriser la lecture de passages de textes. Ils ont également eu besoin de davantage de temps pour réaliser les tâches liées au vocabulaire, au traitement de phrases et à la lecture de textes que les adultes plus compétents en lecture. En d'autres termes, ils n'avaient pas atteint le niveau d'automaticité qui caractérise une compétence de lecture efficace.

De nombreux adultes dans tous les pays/économies n'ont jamais utilisé d'ordinateur ou disposent de compétences extrêmement limitées en matière de TIC, ou affichent des compétences faibles en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Environ un adulte sur quatre n'a jamais utilisé d'ordinateur ou en a une connaissance limitée, ou manque de confiance en ses capacités à utiliser les ordinateurs. En outre, presque un adulte sur deux a un niveau inférieur ou égal au niveau 1 sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, ce qui signifie qu'il est capable de procéder à des manipulations courantes pour résoudre des problèmes en un nombre limité d'étapes avec des consignes explicites, comme classer des courriers électroniques dans des dossiers existants.

On constate l'existence d'une relation étroite entre des niveaux peu élevés de compétences en littératie et en numératie, des niveaux peu élevés de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, et des connaissances limitées en informatique. En effet, des niveaux peu élevés de compétences en littératie et en numératie peuvent venir entraver de manière significative l'utilisation des applications TIC permettant de traiter les informations. En premier lieu, un faible niveau de compétences en littératie peut entraver l'acquisition des compétences de base en informatique. Ensuite, il est difficile pour les adultes dont les niveaux de compétences

en littératie et en numératie sont faibles, même s'ils possèdent des compétences en informatique, d'appréhender une grande partie des tâches de gestion et de traitement des informations associées à Internet. Ce constat implique que, dans certains pays/économies, les adultes peu compétents en littératie et en numératie peuvent avoir des difficultés à adopter et utiliser les technologies de l'information, ce qui peut limiter leurs résultats sur le marché du travail. Au vu de ces constats, les politiques visant à améliorer les compétences des adultes en TIC doivent autant se concentrer sur l'amélioration des compétences en littératie et en numératie que sur l'amélioration de l'accès aux technologies (OCDE, 2015).

COMPÉTENCES ET CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Au sein des pays/économies, la maîtrise des compétences en traitement de l'information varie considérablement parmi les adultes dont les caractéristiques socio-démographiques diffèrent. Les compétences sont notamment étroitement liées à l'âge, au niveau de formation, au niveau d'études des parents et au statut au regard de l'immigration, mais peu liées au sexe.

De manière générale, le niveau le plus élevé de compétences en littératie et en numératie est atteint à l'âge d'environ 30 ans, tandis que le niveau le plus élevé de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique est atteint à l'âge d'environ 25 ans. En moyenne, les adultes plus âgés (55-65 ans) obtiennent un score en littératie inférieur d'environ 30 points à celui des 25-34 ans. Une importante proportion des écarts de maîtrise des compétences liés à l'âge est associée à d'autres caractéristiques individuelles, notamment le niveau de formation des adultes. La prise en compte d'autres caractéristiques contextuelles réduit fortement les écarts de maîtrise des compétences liés à l'âge, notamment dans les pays/économies qui ont développé l'accès à l'enseignement supérieur au cours des trois dernières décennies ; néanmoins, dans la plupart des pays, ces écarts n'ont pas complètement disparu. Toutefois, les variations entre les pays concernant la maîtrise des compétences en fonction de l'âge semblent indiquer que l'évolution des compétences tout au long de la vie n'est pas seulement déterminée par des facteurs biologiques ; les politiques peuvent également influer sur le maintien ou la perte des compétences chez les adultes plus âgés.

Comme on pouvait s'y attendre, il existe, dans tous les pays/économies, une corrélation étroite entre le niveau de formation des adultes et leurs compétences en traitement de l'information. Ceci est probablement dû au fait que, d'un côté, les adultes plus compétents sont plus susceptibles d'accéder à des niveaux de formation plus élevés et, de l'autre, au fait que suivre des études plus longues donne la possibilité de développer des niveaux plus élevés de compétences en traitement de l'information. Parmi les individus âgés de 25 à 65 ans (c'est-à-dire les adultes qui ont en général terminé leurs études dans le cadre institutionnel), ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire présentent les compétences les plus élevées, et ceux dont le niveau de formation est inférieur au secondaire présentent les compétences les plus faibles. En moyenne, quelque 61 points de score séparent le niveau estimé de compétences en littératie d'un adulte âgé de 25 à 65 ans diplômé de l'enseignement tertiaire d'un adulte du même groupe d'âge, mais dont le niveau de formation est inférieur au secondaire.

Le niveau de formation des parents influe considérablement sur le niveau de compétences des adultes en littératie. Le fait qu'au moins l'un des parents soit diplômé de l'enseignement tertiaire est associé à un avantage de 40 points de score par rapport aux adultes dont aucun des parents n'a atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une partie importante de cette différence (environ la moitié) s'explique par d'autres caractéristiques socio-démographiques, notamment le fait que les enfants dont les parents sont très instruits sont eux-mêmes plus susceptibles d'atteindre des niveaux plus élevés de formation.

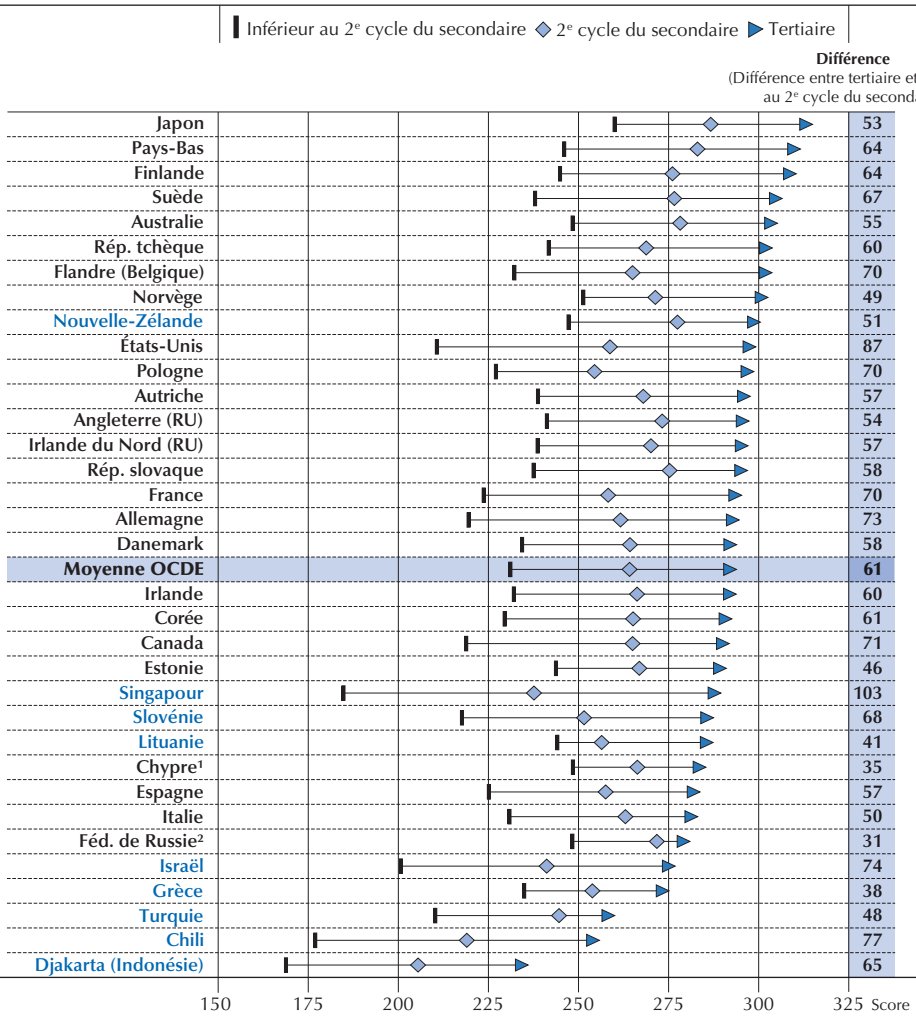
Les immigrants qui ont été élevés dans une autre langue que celle de l'évaluation présentent un niveau moyen de compétences significativement moins élevé. Les adultes autochtones dont la première ou la deuxième langue apprise dans l'enfance est celle de l'évaluation ont obtenu un score supérieur de 30 points, en moyenne, à celui des adultes nés à l'étranger dont la langue maternelle diffère de celle de l'évaluation. Les immigrants dont la langue maternelle est identique à celle du pays d'accueil tendent à obtenir un score significativement plus élevé que les autres immigrants, et sont souvent presque aussi compétents que les adultes autochtones. L'amplitude des écarts de compétences, et la mesure dans laquelle d'autres caractéristiques contextuelles peuvent les expliquer, varient considérablement entre les pays/économies et reflète l'importante différence de leur parcours et de leurs politiques en matière de migration.

Dans certains pays/économies, les compétences des immigrants en lecture dans la langue du pays d'accueil sont extrêmement faibles, en termes absolus ainsi qu'en comparaison de celles des adultes autochtones qui utilisent la langue du pays depuis la naissance. Tandis que cette tendance est en partie liée à l'âge d'arrivée dans le pays d'accueil, elle indique aussi de possibles difficultés à s'intégrer sur le marché du travail.

L'écart de compétences en littératie entre les hommes et les femmes est négligeable. En numératie, les hommes bénéficient d'un avantage plus significatif et obtiennent un score supérieur d'environ 10 points, en moyenne, à celui des femmes. Les écarts de compétences liés au sexe sont plus prononcés chez les adultes plus âgés. Ce constat peut soit refléter le fait que les écarts de niveau de formation liés au sexe sont plus importants chez les adultes plus âgés, soit celui que les compétences des femmes déclinent davantage avec le temps, peut-être parce qu'elles participent moins au marché du travail.

Graphique 1.3 ▪ **Niveau de compétences en littératie, selon le niveau de formation**

Score moyen en littératie, selon le niveau de formation (adultes âgés de 25 à 65 ans)



Remarques : Toutes les différences sont statistiquement significatives. Par « inférieur au deuxième cycle du secondaire », on entend les niveaux CITE 1, 2 et 3C court. Par « deuxième cycle du secondaire », on entend les niveaux CITE 3A, 3B, 3C long et 4. Par « tertiaire », on entend les niveaux CITE 5A, 5B et 6. Dans la mesure du possible, les diplômes étrangers sont inclus au niveau correspondant le plus proche dans les systèmes d'éducation nationaux respectifs.

1. Voir la note dans l'encadré 1.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du score moyen en littératie des adultes âgés de 25 à 65 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.2 (L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365719

COMPÉTENCES EN TRAITEMENT DE L'INFORMATION ET BIEN-ÊTRE

La maîtrise des compétences en traitement de l'information présente une corrélation positive avec de nombreux aspects importants du bien-être individuel, notamment la santé, la perception de l'impact personnel sur le processus politique, la confiance en autrui et la participation à des activités bénévoles. Cette tendance se vérifie en moyenne parmi les pays/économies ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, mais également dans la plupart des pays/économies. Dans la plupart des pays/économies, les adultes moins compétents en littératie étaient plus susceptibles, par comparaison

avec leurs homologues plus compétents, d'indiquer être en mauvaise santé, de penser avoir peu d'influence sur le processus politique et de ne pas participer à des activités associatives ou bénévoles. Les individus peu compétents avaient aussi davantage tendance à ne faire que peu confiance à autrui par comparaison avec leurs homologues plus compétents. Ces corrélations se vérifient même lorsque le niveau de formation et d'autres caractéristiques socio-démographiques, telles que l'âge, le sexe et la situation familiale, sont pris en compte. Comme l'explique plus en détail la section suivante, les adultes plus compétents en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique tendent également à présenter de meilleurs résultats sur le marché du travail.

COMPÉTENCES EN TRAITEMENT DE L'INFORMATION ET MARCHÉ DU TRAVAIL

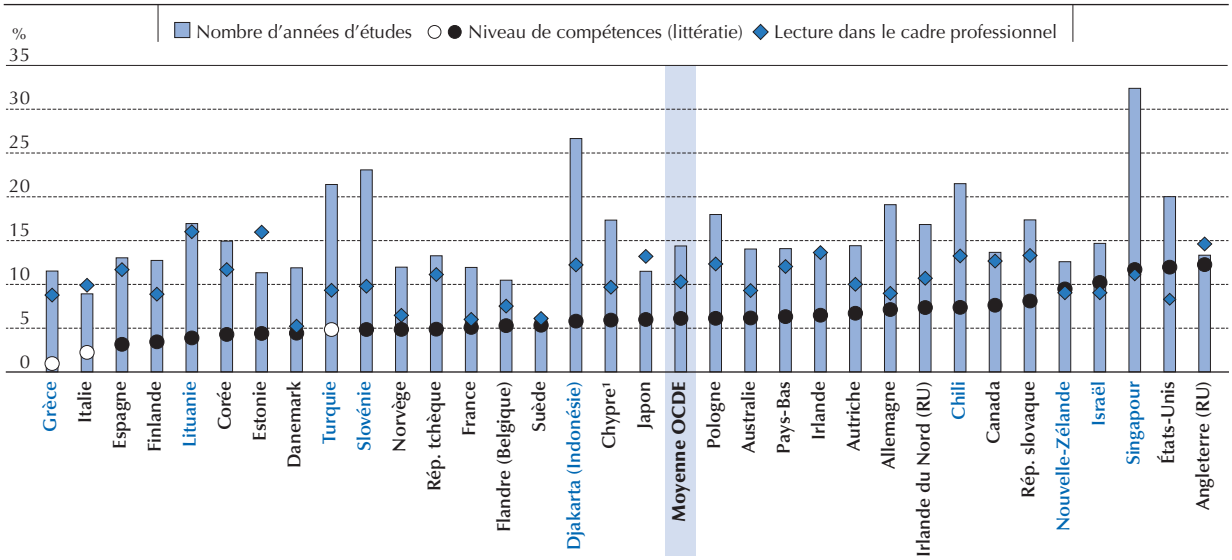
L'Évaluation des compétences des adultes constitue une mine de données pour l'analyse de questions liées au marché du travail, notamment les questions suivantes : la relation de la maîtrise des compétences en traitement de l'information et d'autres composantes du capital humain avec l'emploi et la rémunération ; la mesure dans laquelle les travailleurs utilisent leurs compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel et les facteurs encourageant une utilisation plus ou moins fréquente de ces compétences ; et l'efficacité du marché de l'emploi à assurer une bonne adéquation entre les qualifications et compétences des travailleurs d'un côté, et les exigences de leur emploi, de l'autre.

Compétences en traitement de l'information et résultats sur le marché du travail

Les adultes plus compétents en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique présentent, en général, de meilleurs résultats sur le marché du travail par rapport à leurs homologues moins compétents. Ils sont plus susceptibles de trouver un emploi et, lorsqu'ils occupent un emploi, plus susceptibles d'être mieux payé. Ce constat se vérifie également après contrôle d'autres facteurs généralement associés à de meilleurs résultats sur le marché du travail, comme le niveau de formation, l'expérience professionnelle, le type d'emploi et le domaine d'études choisi.

Graphique 1.4 ▪ **Incidence du nombre d'années d'études, du niveau de compétences en littératie et de l'utilisation de la lecture dans le cadre professionnel sur la rémunération**

Variation (en pourcentage) de la rémunération associée à la variation d'un écart-type du nombre d'années d'études, du niveau de compétences en littératie et de l'utilisation de la lecture dans le cadre professionnel



Remarques : Rémunération horaire, primes incluses, en USD convertis sur la base des PPA (2012). Coefficients de la régression MCO de la rémunération horaire logarithmique sur le nombre d'années d'études, le niveau de compétences en littératie et l'utilisation de la lecture dans le cadre professionnel, directement interprétés comme les effets en pourcentage sur la rémunération. Les coefficients tiennent compte de l'âge, du sexe, du statut au regard de l'immigration et de l'ancienneté dans l'emploi occupé. La distribution des salaires a été revue pour supprimer les 1er et 99e centiles. Le niveau de compétences en littératie et le nombre d'années d'études présentent respectivement un écart-type de 48 points et de 3.2 ans. L'analyse exclut la Fédération de Russie, car la comparabilité n'est pas bonne entre les données sur les salaires de ce pays recueillies dans le cadre de l'enquête et celles émanant d'autres sources. Il convient donc de réaliser des vérifications supplémentaires avant de pouvoir confirmer la fiabilité des données de ce pays sur les salaires. Les valeurs statistiquement significatives (à un niveau de 10 %) sont indiquées dans une couleur plus foncée.

1. Voir la note dans l'encadré 1.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'incidence du niveau de compétences en littératie sur la rémunération.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365726

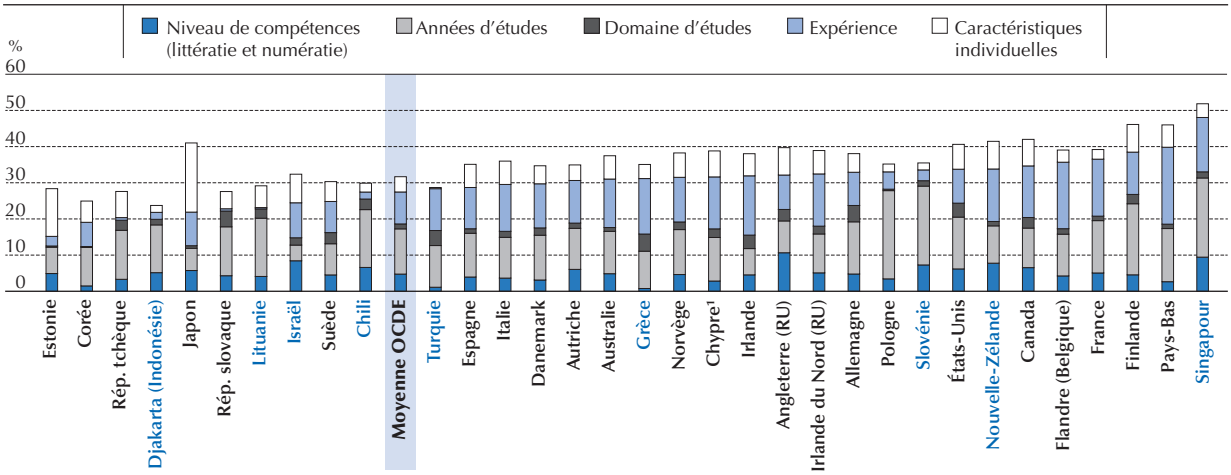
Parmi les pays/économies ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, un individu dont le score est supérieur de 48 points (soit l'équivalent d'un écart-type) à celui de l'un de ses homologues sur l'échelle de compétences en littératie est, en moyenne, plus susceptible – dans une mesure égale à 0.8 point de pourcentage – d'occuper un emploi que d'être au chômage, après contrôle d'autres facteurs, notamment le niveau de formation. La corrélation entre compétences en littératie et emploi varie considérablement d'un pays/d'une économie à l'autre. Alors que dans la plupart des pays/économies, la corrélation entre les compétences en littératie et les chances d'occuper un emploi est forte et positive, elle est faible ou même négative dans quelques pays/économies. Ceci peut refléter des différences entre les pays/économies concernant le soutien et les mesures incitatives dont bénéficient les demandeurs d'emploi ayant différents niveaux de compétences. Dans les pays/économies dont les dispositifs de soutien destinés aux demandeurs d'emploi sont insuffisants, les individus peu compétents peuvent être contraints de trouver un emploi – quel qu'il soit – afin de maintenir une certaine sécurité financière ; dans ces pays/économies, les individus très compétents et ayant des économies sont peut-être les seuls à pouvoir rester sans emploi pendant un certain temps. Dans les pays/économies où les dispositifs d'aide au revenu destinés aux demandeurs d'emploi assurent une plus large couverture, les individus ont davantage la possibilité, quel que soit leur niveau de compétences, de prendre le temps de trouver un emploi adéquat.

La corrélation entre compétences en littératie et emploi n'est pas aussi forte que celle entre niveau de formation[3] et emploi. Une augmentation de 3.4 ans du nombre d'années d'études suivies (soit l'équivalent d'un écart-type) est associée à une augmentation des chances d'occuper un emploi de 3.1 points de pourcentage. Ce constat n'est pas surprenant, compte tenu de l'étendue et de la diversité des compétences développées dans le cadre des systèmes d'éducation et de formation, et du rôle des qualifications comme indicateur du niveau des compétences d'un individu.

En matière d'emploi, l'importance des compétences en littératie par rapport aux qualifications augmente avec l'âge. Cette tendance est en phase avec le phénomène d'« apprentissage des employeurs » (OCDE, 2014). Dans le cas des jeunes adultes qui ont peu d'expérience professionnelle, les employeurs ont tendance à se fier aux indicateurs de compétences disponibles, bien qu'imparfaits, comme les qualifications, pour recruter ou licencier un individu. Concernant les adultes qui ont davantage d'expérience professionnelle et dont les performances ont été observées dans le temps, leurs compétences réelles sont un indicateur plus solide de leurs résultats sur le marché du travail que leurs qualifications.

Graphique 1.5 ▪ **Contribution du nombre d'années d'études et des niveaux de compétences en littératie et en numératie à la variation de la rémunération**

Contribution de chaque facteur au pourcentage de la variation expliquée (R^2) de la rémunération horaire



Remarques : Résultats obtenus à l'aide d'une décomposition par régression suivant la méthodologie de Fields (2004). Chaque barre synthétise les résultats d'une régression, sa hauteur représentant le coefficient R^2 de cette régression. Les sous-composantes de chaque barre indiquent la contribution de chaque facteur (ou ensemble de variables explicatives) au coefficient R^2 total. Une explication plus détaillée de la décomposition de Fields peut être consultée dans l'encadré 5.4 des *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014* (OCDE, 2014).

La variable explicative dans le modèle de régression est le logarithme de la rémunération horaire, primes incluses, en USD convertis sur la base des PPA (2012). Les variables explicatives de chaque facteur sont : le nombre d'années d'expérience professionnelle et son terme au carré pour le facteur « Expérience » ; le niveau de compétences en littératie et en numératie pour le facteur « Niveau de compétences » ; le nombre d'années d'études pour le facteur « Années d'études » ; et le sexe, la situation matrimoniale, le statut au regard de l'immigration et la langue parlée en famille pour le facteur « Caractéristiques individuelles ».

L'analyse exclut la Fédération de Russie, car la comparabilité n'est pas bonne entre les données sur les salaires de ce pays recueillies dans le cadre de l'enquête et celles émanant d'autres sources.

1. Voir la note dans l'encadré 1.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la somme des contributions du nombre d'années d'études, du niveau de compétences, du domaine d'études et de l'expérience professionnelle.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365732

Un niveau de compétences plus élevé en littératie est également associé à une rémunération plus élevée. Dans les 33 pays/économies participants, une augmentation d'un écart-type des compétences en littératie est associée à une augmentation moyenne de la rémunération de 6 %. Cette augmentation varie de 4 % ou moins en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Italie, en Lituanie et en Slovénie, à 10 % ou plus en Angleterre (Royaume-Uni), aux États-Unis, en Israël et à Singapour. Comme en matière d'emploi, d'autres facteurs ont aussi une incidence sur la rémunération, notamment le niveau de formation et l'expérience professionnelle. L'augmentation de la rémunération associée à une augmentation d'un écart-type du nombre d'années d'études (soit environ 3.2 ans) est plus importante (14 %), allant de moins de 7 % en Suède à plus de 20 % au Chili, à Djakarta (Indonésie), aux États-Unis, en Slovénie et en Turquie, et jusqu'à plus de 30 % à Singapour.

Un autre moyen d'évaluer l'influence relative des compétences et d'autres facteurs sur la rémunération est d'examiner la proportion de la variation expliquée par chaque facteur. D'après les résultats de l'évaluation, environ 32 % de la variation de la rémunération observée dans les pays/économies s'expliquent par des facteurs tels que l'âge, l'utilisation des compétences, l'expérience professionnelle et les caractéristiques de l'emploi, le nombre d'années d'études et la maîtrise des compétences. La maîtrise des compétences en traitement de l'information explique 5 % de cette variation, tandis que 13 % sont liés au niveau de formation, 1 % au domaine d'études choisi, et 9 % à l'expérience professionnelle. Les caractéristiques individuelles, notamment le sexe, le statut au regard de l'immigration, la situation matrimoniale et la langue parlée en famille, expliquent 4 % de cette variation. En résumé, les compétences en littératie et en numératie, le niveau de formation, le domaine d'études et l'expérience professionnelle peuvent être considérés comme différents aspects du capital humain qui contribuent de manière indépendante à la productivité et à la rémunération des adultes.

UTILISATION DES COMPÉTENCES EN TRAITEMENT DE L'INFORMATION DANS LE CADRE PROFESSIONNEL

Comme indiqué précédemment, les travailleurs qui utilisent leurs compétences en traitement de l'information plus intensément dans le cadre professionnel tendent également à avoir une rémunération plus élevée, même après contrôle des différences de niveau de formation, de maîtrise des compétences et de type d'emploi. Les compétences en écriture et en résolution de problèmes sont les plus fréquemment utilisées au travail ; les compétences en lecture suivent de près, tandis que les compétences en numératie et les compétences liées aux TIC sont les moins utilisées. Les compétences en informatique et en lecture sont celles qui présentent le lien le plus étroit avec la rémunération horaire. En revanche, alors que l'utilisation des compétences en numératie et en résolution de problèmes dans le cadre professionnel importe autant que la maîtrise de ces compétences, sa corrélation avec la rémunération est beaucoup plus faible que celle de l'utilisation des compétences en TIC et en lecture.

Les tâches associées à un emploi présentent également une corrélation avec un niveau plus élevé de satisfaction et de bien-être professionnels. Ce constat est conforme aux résultats d'autres travaux de recherche dans lesquels l'utilisation des compétences a parfois été associée au concept de qualité de l'emploi (par ex., Green et al., 2013), avec de possibles répercussions sur la satisfaction par rapport à la vie de manière plus générale et sur une meilleure santé. En moyenne, dans les pays/économies ayant participé à l'évaluation, l'intensité avec laquelle les travailleurs utilisent leurs compétences en traitement de l'information est en lien avec la probabilité qu'ils soient extrêmement satisfaits de leur vie professionnelle, même après contrôle de la maîtrise des compétences, du niveau de formation, du salaire horaire brut et d'un certain nombre de caractéristiques socio-démographiques. De fait, l'utilisation des compétences en traitement de l'information influe plus fortement sur la satisfaction professionnelle que le niveau de compétences ou le nombre d'années d'études. Bien que l'ampleur de ces tendances varie, les schémas observés dans les différents pays/économies sont remarquablement similaires. Les liens existant entre l'utilisation des compétences en lecture, en écriture et en TIC dans le cadre professionnel d'une part, et la satisfaction professionnelle d'autre part, sont statistiquement significatifs dans presque tous les pays/économies, tandis que c'est rarement le cas en ce qui concerne l'utilisation des compétences en numératie et en résolution de problèmes.

L'intensité avec laquelle les travailleurs utilisent leurs compétences en traitement de l'information présente une corrélation étroite et positive avec la mise en œuvre de pratiques de gestion et de formes d'organisation du travail pouvant être décrites comme des pratiques de travail à haut rendement (PTHR). Les PTHR comprennent les aspects de l'organisation du travail – le travail en équipe, l'autonomie, la hiérarchisation des tâches, le mentorat, la rotation des postes et la mise en pratique de nouveaux apprentissages – ainsi que les pratiques de gestion – la participation des employés, les dispositifs de rémunération incitative, les pratiques en matière de formation et la flexibilité des horaires de travail (Johnston et Hawke, 2002). Les travailleurs qui bénéficient de ces pratiques dans le cadre de leur emploi ont davantage recours à leurs compétences en écriture, en lecture, en numératie, en TIC et en résolution de problèmes. La mesure

dans laquelle les travailleurs sont engagés dans ces pratiques explique entre 14 % et 27 % de la variation de l'intensité avec laquelle ils utilisent leurs compétences en traitement de l'information. L'organisation du travail (l'importance du travail en équipe, l'autonomie, la hiérarchisation des tâches, le mentorat, la rotation des postes et la mise en pratique de nouveaux apprentissages) influence le degré de flexibilité d'une entreprise pour adapter les tâches professionnelles aux compétences des nouveaux employés. Certaines pratiques de gestion (primes, formations et/ou flexibilité des horaires de travail) peuvent inciter les travailleurs à adapter leur emploi ou leurs tâches professionnelles en fonction de leurs propres compétences et centres d'intérêt.

Des études ont montré l'existence d'un lien entre une utilisation plus intense des compétences, une productivité accrue (UKCES, 2014) et une rotation moins importante du personnel dans les entreprises. Certains ont avancé qu'une utilisation intense des compétences stimule l'investissement, l'engagement des employés et l'innovation (Wright et Sissons, 2012). L'Évaluation des compétences des adultes montre que l'intensité de l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel est fortement corrélée avec la productivité par heure travaillée. Ce constat s'applique également aux compétences en écriture. Parmi les explications possibles figure le fait que l'utilisation des compétences reflète simplement la maîtrise de ces dernières par les travailleurs. Dans ce cas, la relation entre l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel et la productivité refléterait en fait une corrélation entre le niveau de compétences en littératie et la productivité.

Mais ce n'est pas ce que montrent les données. La corrélation positive entre la productivité de la main-d'œuvre et l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel reste marquée, même après contrôle des niveaux moyens de compétences en littératie et en numératie[4]. Une fois ces ajustements effectués, l'utilisation moyenne des compétences en lecture explique une plus petite partie de la variation de la productivité de la main-d'œuvre entre les pays/économies (26 % par rapport aux 32 % relevés avant ajustement), mais cette variation reste toutefois statistiquement significative. Plus simplement, la façon dont les travailleurs utilisent les compétences en traitement de l'information permet d'expliquer les écarts de productivité de la main-d'œuvre, au-delà du niveau de compétences des travailleurs.

Inadéquations des qualifications et des compétences

S'il est important de disposer d'un système d'éducation et de formation garantissant que les adultes développent les compétences nécessaires sur le marché du travail, il importe également que ce même marché permette aux travailleurs d'occuper un emploi adéquat dans lequel ils peuvent mettre pleinement à profit leur capital humain. Cette adéquation est primordiale si les pays/économies souhaitent tirer le meilleur parti de leurs investissements en capital humain et favoriser une croissance aussi solide que globale. Il s'agit également d'un résultat souhaitable pour les individus. L'inadéquation entre les compétences des travailleurs et les exigences de leur emploi a des implications économiques potentiellement significatives. Au niveau individuel, elle affecte la satisfaction professionnelle et la rémunération. Au niveau de l'entreprise, elle augmente le taux de rotation du personnel et peut grever la productivité. Au niveau macro-économique, elle augmente le chômage et affaiblit la croissance du PIB en gaspillant le capital humain et en diminuant la productivité.

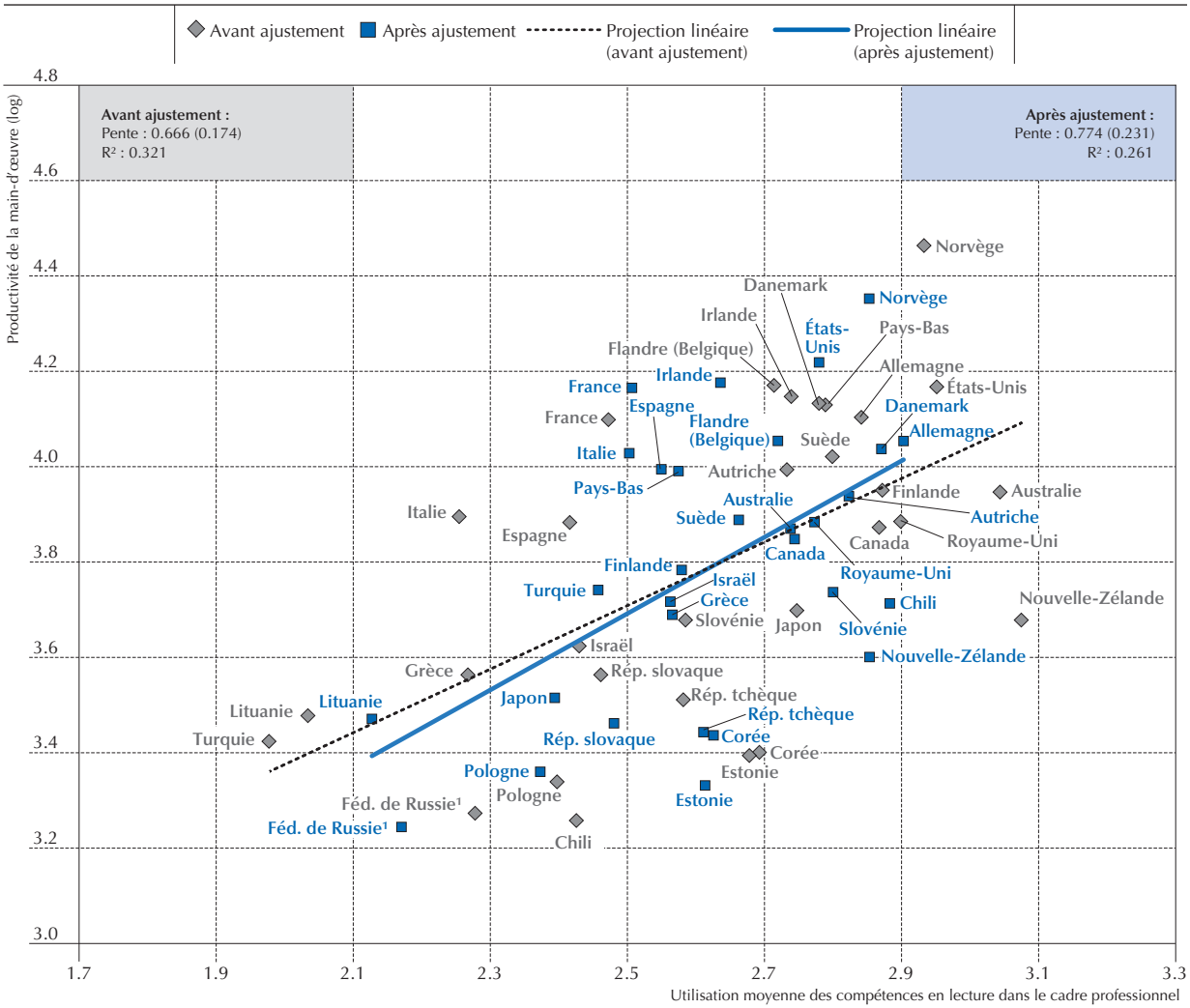
L'Évaluation des compétences des adultes offre une source unique d'informations sur l'adéquation entre les travailleurs et les compétences professionnelles requises dans leur emploi, plus particulièrement en termes de qualifications, de domaine d'études et de compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes. Les inadéquations entre les compétences des adultes et ce que l'on attend ou exige d'eux dans le cadre professionnel sont fréquentes, mais elles ont des conséquences négatives pour les travailleurs lorsqu'elles se rapportent à leur surqualification (Montt, 2015) ou pour les économies lorsqu'elles se rapportent à des situations de surcompétence ou de sous-compétence (Adalet McGowan et Andrews, 2015).

En moyenne, environ 22 % des travailleurs déclarent être surqualifiés (c'est-à-dire que leurs qualifications sont supérieures à celles exigées par leur emploi), tandis que 13 % déclarent être sous-qualifiés (c'est-à-dire que leurs qualifications sont inférieures à celles exigées par leur emploi). De plus, 11 % des travailleurs font état de niveaux de compétences en littératie plus élevés que ceux qui sont exigés par leur emploi (surcompétents), tandis que 4 % sont sous-compétents. Enfin, environ 40 % des travailleurs occupent un emploi dans un secteur sans lien avec leur domaine d'études.

Un certain niveau d'inadéquation est inévitable dans une économie dynamique. Les exigences concernant les compétences et les qualifications ne sont jamais définitives. Les tâches propres à chaque emploi sont amenées à évoluer avec le temps en réponse aux évolutions des technologies et de l'organisation de l'entreprise, à la demande des consommateurs et à l'évolution de l'offre de la main-d'œuvre. Les jeunes qui finissent leurs études et les chômeurs qui retrouvent un emploi, par exemple, peuvent accepter un poste qui n'est pas forcément en parfaite adéquation avec leurs qualifications et leurs

compétences. Ainsi, pour de nombreuses raisons, certains travailleurs sont susceptibles d'occuper un emploi pour lequel ils sont surqualifiés, et d'autres, du moins temporairement, pour lequel ils ne possèdent pas les qualifications nécessaires.

Graphique 1.6 ▪ **Corrélation entre la productivité de la main-d'œuvre et l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel**



Remarques : Les droites correspondent aux meilleures projections linéaires. La productivité de la main-d'œuvre correspond au PIB par heure travaillée, en USD à prix courants de 2012 ou de 2014 respectivement pour les pays et économies de la 1re ou de la 2e vague de l'enquête. Les estimations ajustées sont issues de régressions MCO qui intègrent des variables de contrôle pour les scores en littératie et en numératie. Les erreurs-types sont indiquées entre parenthèses.

1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A4.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365746

L'inadéquation des qualifications semble avoir un impact plus important sur la rémunération que d'autres formes d'inadéquation. En moyenne, dans tous les pays/économies, à niveau égal de qualifications et de compétences, les travailleurs surqualifiés ont une rémunération inférieure d'environ 14 % à celle des travailleurs en situation d'adéquation. Par comparaison avec des travailleurs occupant le même poste, les travailleurs surqualifiés ont une rémunération supérieure de 4 %. Au niveau de l'entreprise, il peut exister des incitations à engager des travailleurs surqualifiés : ils sont plus productifs, comme en attestent leur rémunération. Mais dans l'ensemble, l'économie et ces travailleurs auraient avantage à ce que ces derniers occupent un emploi en adéquation avec le niveau de leurs qualifications (Montt, 2015). Les conséquences de la surcompétence sur la rémunération sont minimes et souvent non statistiquement significatives. L'inadéquation entre l'emploi et le domaine d'études n'a pas un fort impact sur la rémunération, et dans de nombreux pays/économies, une telle inadéquation n'est pas nécessairement négative. Les travailleurs occupant un emploi en inadéquation avec le domaine de leurs études ne subissent un désavantage salarial significatif que lorsqu'ils deviennent surqualifiés.

Notes

1. Voir la note concernant Chypre dans l'encadré 1.1.

2. Ceci représente environ 1.6 d'écart-type.

3. Il convient cependant de reconnaître qu'il est difficile de distinguer les effets des compétences et du niveau de formation, étant donné qu'ils se renforcent mutuellement. Les adultes plus compétents sont plus susceptibles de suivre des niveaux de formation plus élevés, ce qui favorise le développement de compétences plus élevées.

4. L'ajustement se fonde sur une analyse de régression multiple. Premièrement, tant la productivité de la main-d'œuvre que l'utilisation moyenne des compétences en lecture dans le cadre professionnel sont régressées séparément sur les scores moyens en littératie et en numératie : elles sont ajustées pour contrôler l'effet du niveau de compétences en littératie et en numératie. Puis, les résidus de ces deux régressions sont à leur tour régressés mutuellement. Les résultats ajustés présentés dans le graphique 1.6 sont issus d'une régression de ce type. Il s'agit d'une procédure économétrique classique, connue sous le nom de *régression décomposée*.

Note concernant la Fédération de Russie

L'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, *à l'exclusion* de la population de la municipalité de Moscou.

Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, seconde édition (*Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Références et autres ouvrages à consulter

Adalet McGowan, M. et D. Andrews (2015), « Labour market mismatch and labour productivity: Evidence from PIAAC data », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 1209, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js1pzx1r2kb-en.

Fields, G.S. (2004), *Regression-based Decompositions: A New Tool for Managerial Decision-making*, Department of Labor Economics, Cornell University, pp. 1-41.

Green, F., A. Felstead, D. Gallie et **H. Inanc** (2013), *Job-related Well-being in Britain, First Findings from the Skills and Employment Survey 2012*, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Institute of Education, Londres, www.cardiff.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0003/118659/6.-Job-related-Well-being-in-Britain-mini-report.pdf.

Johnston, R. et **G. Hawke** (2002), *Case Studies of Organisations with Established Learning Cultures*, NCVER, Adelaïde.

Montt, G. (2015), « The causes and consequences of field-of-study mismatch: An analysis using PIAAC », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 167, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jrxm4dhv9r2-en.

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*.

OCDE (2016), *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (Base de données 2012, 2015)*, www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm.

OCDE (2015), *Les adultes, l'informatique et la résolution de problèmes : Où est donc le problème ?*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264251069-fr.

OCDE (2014), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2014-fr.

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

UKCES (2014), *The Labour Market Story: Skills Use at Work*, document d'information, UK Commission for Employment and Skills, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/343457/The_Labour_Market_Story-_Skills_Use_at_Work.pdf.

Wright, J. et **P. Sissons** (2012), *The Skills Dilemma - Skills Under-Utilisation and Low-Wage Work - A Bottom Ten Million Research Paper*, The Work Foundation, Lancaster University, www.theworkfoundation.com/DownloadPublication/Report/307_Skills%20Dilemma.pdf.

2

La maîtrise des compétences clés en traitement de l'information chez les adultes

Le présent chapitre décrit les niveaux des trois compétences en traitement de l'information évaluées – littératie, numératie et résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique – et leur répartition chez les adultes dans les pays et économies participants. Pour aider le lecteur dans son interprétation, la description des aptitudes concrètes des adultes ayant obtenu un score donné accompagne les résultats. Outre la présentation de la répartition des scores dans l'ensemble des pays/économies, ce chapitre présente également la variation des scores chez les adultes au sein de chaque pays/économie, ainsi que la relation entre le niveau moyen de compétences et le degré de la variation des scores au sein des pays/économies. Ce chapitre examine par ailleurs les relations entre les trois compétences évaluées et compare les résultats de cette évaluation avec ceux des deux précédentes enquêtes menées sur les compétences des adultes : l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS) et l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ALL).

Note concernant les données d'Israël

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.

L'Évaluation des compétences des adultes, lancée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), évalue les compétences des adultes en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. On considère qu'il s'agit de « compétences clés en traitement de l'information » (OCDE, 2013a, p.94), dans la mesure où :

- Elles sont nécessaires pour réussir son intégration et sa participation au marché du travail, à l'éducation et à la formation, ainsi qu'à la vie sociale et citoyenne.
- Elles sont hautement transférables, car elles sont utiles dans de nombreux contextes sociaux et situations professionnelles.
- On peut les acquérir et elles sont donc soumises à l'influence des politiques.

La littératie et la numératie représentent les compétences de base permettant de développer des aptitudes cognitives supérieures, telles que le raisonnement analytique, et sont essentielles pour accéder à des domaines de savoir spécifiques et les comprendre. En outre, ces compétences sont utiles dans de nombreuses situations quotidiennes, de l'éducation au travail, en passant par la vie familiale et sociale, ainsi que pour interagir avec les pouvoirs publics. La capacité à gérer les informations et à résoudre des problèmes dans des environnements à forte composante technologique devient une nécessité à l'heure où les applications des technologies de l'information et de la communication (TIC) deviennent omniprésentes au travail, à l'école, à la maison, et dans les interactions sociales de façon générale. Les adultes qui maîtrisent les compétences mesurées par l'Évaluation des compétences des adultes auront plus de chances de profiter des occasions offertes par les changements technologiques et structurels que vivent les sociétés modernes. En revanche, les adultes qui ont des difficultés à utiliser ces nouvelles technologies risquent d'être fortement pénalisés.

Les compétences évaluées dans l'Évaluation des compétences des adultes sont chacune définies par un cadre régissant la conception de l'évaluation et représentant un point de référence pour l'interprétation des résultats. Chaque cadre définit les compétences évaluées en termes de :

- **Contenu :** les textes, applications, outils, connaissances, représentations et difficultés cognitives constituant le corpus auquel les adultes doivent répondre ou qu'ils doivent utiliser quand ils lisent, effectuent des calculs ou résolvent des problèmes dans des environnements à forte composante technologique.
- **Stratégies cognitives :** les processus que les adultes doivent employer pour répondre au contenu ou l'utiliser de manière adéquate.
- **Contexte :** les différentes situations dans lesquelles les adultes doivent lire, compter et résoudre des problèmes.

Pour un aperçu des cadres conceptuels des trois domaines, veuillez consulter le *Manuel à l'usage des lecteurs* (OCDE, 2016a).

Les principaux résultats examinés dans ce chapitre sont les suivants :

- La variation entre les pays/économies des compétences moyennes des adultes dans les trois domaines faisant l'objet de l'Évaluation des compétences des adultes est considérable : quelque 97 et 82 points de score séparent les pays/économies ayant obtenu les scores les plus élevés en littératie et en numératie, respectivement, des pays/économies ayant obtenu les scores les plus faibles ; les scores de nombreux pays/économies sont néanmoins relativement proches.
- Alors que la maîtrise des compétences chez les adultes diffère selon les pays/économies, elle varie dans une plus large mesure encore au sein des pays/économies, avec un écart de 62 points de score entre les 25 % d'adultes présentant le niveau le plus élevé de compétences en littératie et les 25 % d'adultes présentant le niveau le plus faible dans ce domaine, cet écart représentant 68 points de score en numératie. Les pays/économies dont les scores moyens sont plus élevés ont tendance à présenter une variation de scores moins importante, avec des corrélations négatives au sein des pays/économies allant de r = -0.44 en littératie à r = -0.52 en numératie.
- Parmi les pays/économies ayant participé à la deuxième vague de l'évaluation, c'est en Nouvelle-Zélande que les adultes ont obtenu les meilleurs résultats, avec des scores significativement supérieurs à la moyenne dans les trois domaines. Les résultats des adultes en Lituanie et à Singapour sont au-dessus de la moyenne dans certains domaines (en numératie et en résolution de problèmes, respectivement) et se situent autour de la moyenne ou légèrement en deçà dans les autres domaines. Les résultats des adultes en Grèce, en Israël et en Slovénie se situent sous la moyenne dans les trois domaines mais, à l'exception de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique en Grèce, ils sont relativement proches de la moyenne des pays de l'OCDE. Les scores moyens au Chili et en Turquie dans les trois domaines sont considérablement inférieurs à la moyenne OCDE. En outre, le Chili, Israël et Singapour ont présenté la plus importante dispersion des scores parmi les adultes, ce qui indique la nécessité de politiques spécifiquement axées sur les adultes peu compétents.

- Comme on pouvait s'y attendre, les niveaux de compétences des individus en littératie et en numératie sont fortement corrélés. Les adultes hautement compétents dans un domaine tendent à l'être également dans l'autre. Il existe également une forte corrélation positive entre les niveaux de compétences en littératie et en numératie, d'un côté, et le niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, de l'autre.
- Les adultes peu compétents représentent une proportion significative de la population dans tous les pays/économies. À l'exception du Japon, tous les pays/économies participant à l'évaluation comptent au moins un adulte sur dix à un niveau inférieur ou égal au niveau 1 sur l'échelle de compétences en littératie ou en numératie. Au Chili et à Djakarta (Indonésie), plus d'un adulte sur deux se situent à ces niveaux en littératie. À ces niveaux, les adultes sont en général capables de réaliser des tâches de lecture et de calcul simples, comme par exemple localiser des informations dans un texte court ou effectuer des opérations arithmétiques simples comportant une étape. Cependant, ils rencontrent des difficultés à extraire des informations dans des textes plus longs et plus complexes, ou à accomplir des tâches portant sur des nombres qui impliquent plusieurs étapes et dans lesquelles les informations mathématiques sont représentées de différentes manières.
- Environ un adulte sur quatre n'a jamais utilisé d'ordinateur ou en a une connaissance limitée, ou manque de confiance en ses capacités à utiliser les ordinateurs. En outre, près d'un adulte sur deux a un niveau inférieur ou égal au niveau 1 sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Cela signifie qu'ils sont uniquement capables de procéder à des manipulations courantes pour résoudre des problèmes en un nombre limité d'étapes avec des consignes explicites, comme classer des courriers électroniques dans des dossiers existants.

Encadré 2.1 **Contexte des études comparatives internationales sur les compétences des adultes**

La mise en œuvre de l'Évaluation des compétences des adultes comprend plusieurs vagues par cycle, qui s'appuient sur les mêmes protocoles et instruments d'enquête. La vague I, à laquelle 24 pays/économies ont participé, s'est déroulée en 2011-12, et neuf pays/économies supplémentaires ont participé à la vague II, mise en œuvre en 2014-15. Six autres pays participeront à la vague III (2017-18).

L'évaluation a été conçue de telle manière qu'elle puisse garantir la comparabilité internationale des niveaux de maîtrise des compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, et des efforts ont été consentis pour mettre au point des évaluations de difficulté identique dans chacune des 28 versions linguistiques. Des efforts ont également été faits pour standardiser la mise en œuvre de l'évaluation, y compris la constitution des échantillons et les opérations de terrain, dans les 33 pays/économies participants. L'assurance qualité et les procédures de contrôle de la qualité figurent parmi les plus complètes et les plus strictes jamais utilisées dans une enquête effectuée auprès des ménages à l'échelle internationale. Les détails des normes techniques régissant la conception et la mise en œuvre de l'évaluation peuvent être consultés dans le *Manuel à l'usage des lecteurs* accompagnant le précédent rapport et le présent rapport (OCDE, 2013a ; OCDE, 2016a), et dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes (*Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OCDE, à paraître en anglais uniquement).

L'interprétation des différences de résultats entre les pays/économies n'en reste pas moins une tâche ardue, notamment parce que l'Évaluation des compétences des adultes concerne les individus nés entre 1946 et 1996 (pays inclus dans la vague 1), et entre 1948 et 1998 (pays inclus dans la vague 2). Ces adultes ont commencé leur scolarité entre le début des années 50 et le début des années 2000, et sont entrés sur le marché du travail entre le début des années 60 et aujourd'hui. Les résultats observés pour chaque pays/économie participant, du moins le résultat total consigné dans le présent chapitre, sont le reflet d'une période de l'histoire qui remonte jusqu'à l'après-guerre, période marquée par des changements sociaux, politiques et économiques considérables. C'est pourquoi ces résultats ne devraient pas uniquement, ni même principalement, être interprétés à la lumière des cadres politiques actuels ou récents, même si leur importance ne peut être négligée. Les possibilités de développer, d'améliorer et d'entretenir les compétences évaluées ont changé de façon considérable au cours de cette période, entre les différentes cohortes d'âges, entre les pays/économies, en fonction de l'évolution des politiques en matière d'éducation et de formation, du développement économique national et des nouvelles normes sociales.

…

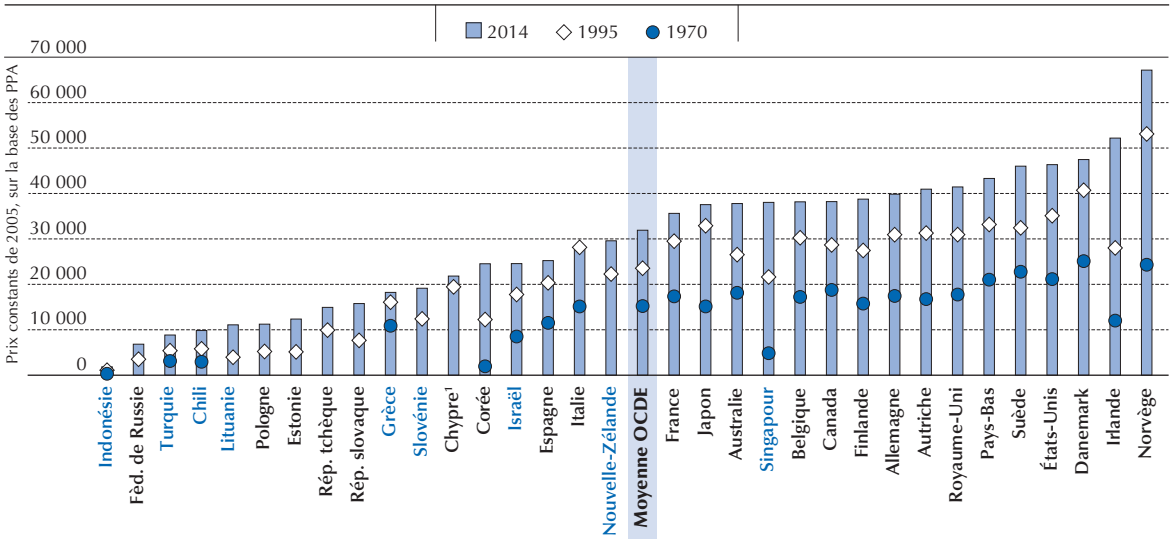
La diversité des pays/économies ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes est manifeste quand on considère le moment et l'ampleur de l'expansion économique et du développement de l'éducation, ainsi que la croissance de la population allochtone des pays/économies. Comme le montre le graphique 2.1, si tous les pays/économies participants ont connu une hausse générale de leur PIB par habitant de 1970 à 1995, et jusqu'en 2014, c'est en Corée, en Irlande, en Norvège et à Singapour que cette hausse a été la plus forte. Le Chili, l'Estonie, la Fédération de Russie et la Lituanie ont également enregistré une hausse rapide de leur PIB par habitant au cours des deux dernières décennies.

Dans le même temps, certains pays participants, comme la Corée, la Pologne et Singapour, ont connu une expansion rapide du secteur de l'enseignement supérieur (voir le graphique 2.2) depuis un niveau de départ relativement bas, qui se reflète dans l'écart plus important entre le taux de personnes plus âgées diplômées de l'enseignement tertiaire, et celui des individus plus jeunes. Dans d'autres pays, comme le Canada, l'Estonie, les États-Unis, la Fédération de Russie, Israël et la Nouvelle-Zélande, le niveau de participation à l'enseignement tertiaire est élevé depuis la période de l'après-guerre. Par contraste, dans certains pays participants, une grande partie des adultes plus âgés n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique 2.3). Si, parmi ces pays, certains, comme la Corée, la Grèce, l'Irlande et Singapour, ont constaté une baisse considérable de la proportion de jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, cette situation concerne encore plus de la moitié des jeunes adultes en Turquie et un quart des jeunes adultes en Espagne et en Italie.

Le pourcentage de la population née à l'étranger renforce la diversité des contextes nationaux. Comme le montre le graphique 2.4, le pourcentage de la population née à l'étranger en 2011 variait de moins de 1 % en Corée à plus de 25 % en Australie. Au cours de la période allant de 1995 ou 2000 à 2011, la proportion de la population née à l'étranger a plus que doublé en Espagne, en Irlande et en Norvège, tandis qu'elle a diminué en Israël et, dans une moindre mesure, en Estonie.

Graphique 2.1 ▪ **PIB par habitant, en USD**

Prix constants de 2005, sur la base des PPA



1. *Note de la Turquie :* Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Les pays sont classés par ordre croissant de leur PIB par habitant en 2014.

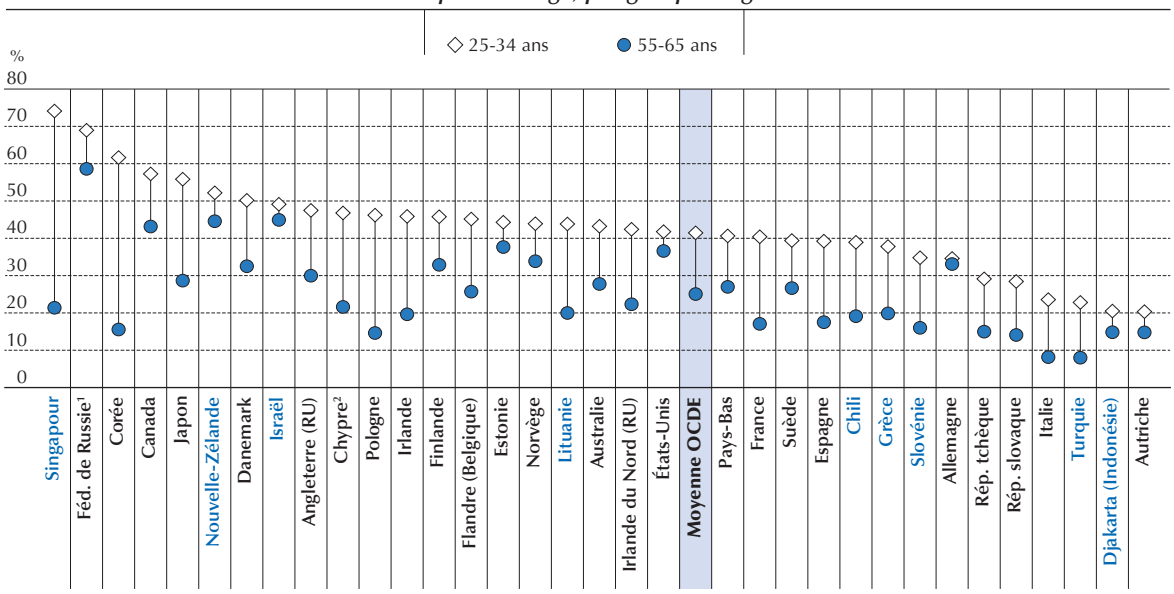
Source : Banque mondiale, *Indicateurs du développement dans le monde ;* tableau B2.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365757

…

Graphique 2.2 ▪ **Population diplômée de l'enseignement tertiaire**

En pourcentage, par groupe d'âge



1. Voir la note en fin de chapitre.
2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

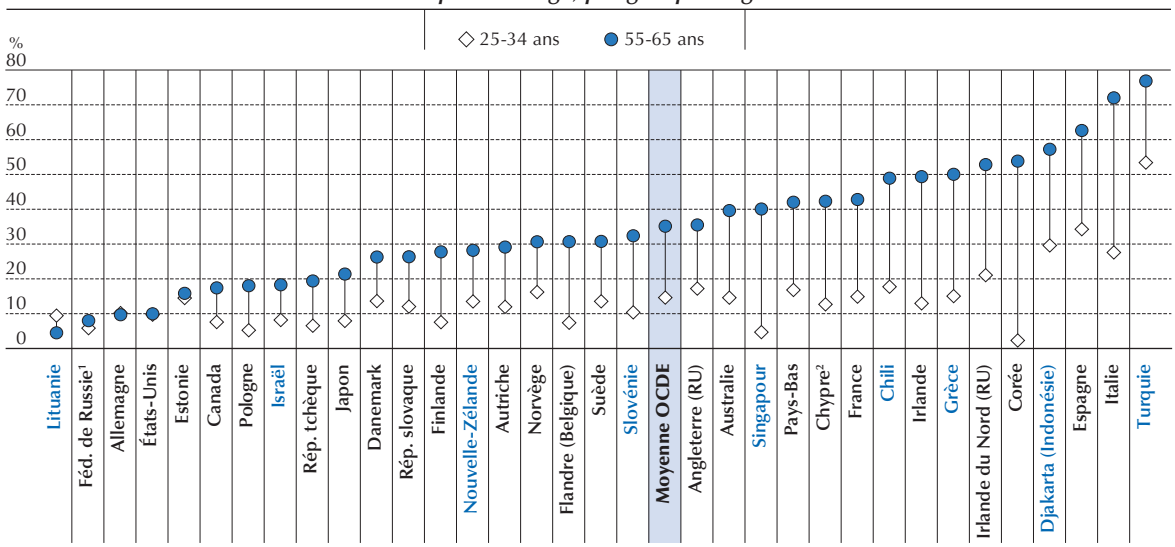
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau B2.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365761

Graphique 2.3 ▪ **Population dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire**

En pourcentage, par groupe d'âge



1. Voir la note en fin de chapitre.
2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

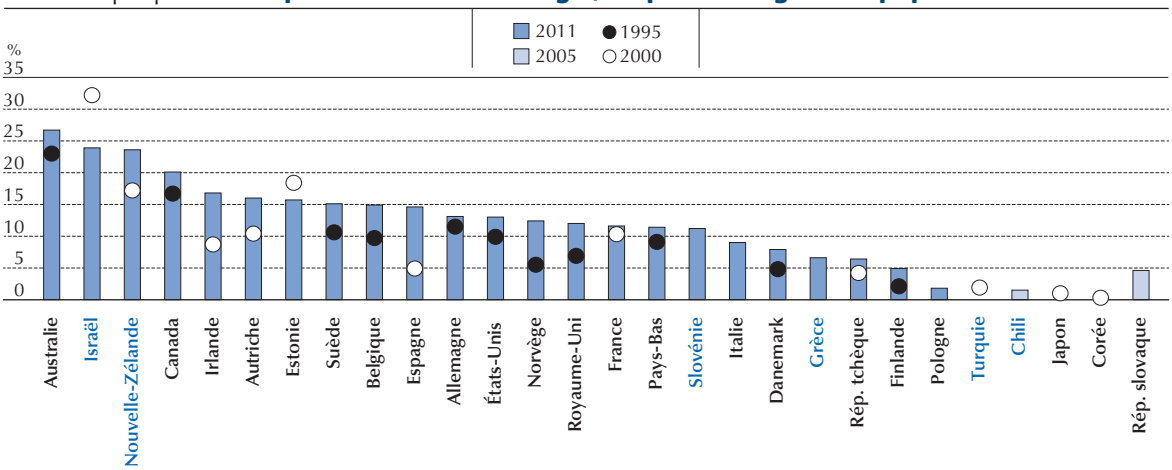
Les pays et économies sont classés par ordre croissant de leur pourcentage d'individus âgés de 55 à 65 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau B2.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365773

…

Graphique 2.4 ▪ **Population née à l'étranger, en pourcentage de la population totale**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage, en 2011, d'individus nés à l'étranger dans la population totale.
Source : OECD.Stat, Base de données des profils par pays ; tableau B2.3.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365785

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans chacun des trois domaines évalués, la compétence est considérée comme un continuum d'aptitudes impliquant la maîtrise de tâches de traitement de l'information de difficulté croissante. Les résultats sont présentés sur une échelle de 500 points, allant de 0 à 500.

Chacune des trois échelles de compétences est divisée en « niveaux de compétences » en fonction des plages de scores et du degré de difficulté des tâches comprises dans ces plages. Les descripteurs résument les types de tâches susceptibles d'être réussies par les adultes obtenant un score donné dans une plage définie de l'échelle de compétences. En d'autres termes, ils indiquent ce que les adultes sont capables de faire quand ils parviennent à tel ou tel score sur l'échelle de compétences. Il existe six niveaux de compétences pour la littératie et la numératie (niveaux 1 à 5, et niveau inférieur au niveau 1) et quatre niveaux pour la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique (niveaux 1 à 3, et niveau inférieur au niveau 1)[1]. Les échelles de valeurs définissant les différents niveaux et leurs descripteurs respectifs sont présentées dans les tableaux 2.1, 2.2 et 2.3 du présent chapitre, et au chapitre 4 du *Manuel à l'usage des lecteurs* accompagnant le présent rapport (OCDE, 2016a)[2].

La difficulté des tâches (des items d'évaluation) est variable et celles-ci se situent donc à différents points sur les échelles de compétences. Par exemple, certaines tâches sont faciles et peuvent être réussies par la plupart des répondants présentant un faible niveau de compétences, tandis que d'autres sont difficiles et ne peuvent être réussies que par les répondants hautement compétents. Une personne ayant obtenu un score situé dans la partie intermédiaire d'un niveau de compétences peut réussir les tâches correspondant à ce niveau environ deux fois sur trois. Une personne ayant obtenu un score situé dans la partie inférieure de ce niveau réussira les tâches correspondantes environ une fois sur deux. Une personne ayant obtenu un score situé dans la partie supérieure de ce niveau réussira les tâches correspondantes environ huit fois sur dix.

Les niveaux de compétences ont une finalité descriptive. Ils décrivent les caractéristiques des tâches réussies de manière générale par les adultes parvenant à un score donné sur l'échelle de compétences afin de faciliter l'interprétation et la compréhension des échelles de réponses. Il est à noter qu'ils ne comportent pas de composante normative et ne doivent pas être compris dans le sens de « normes » ou de « références » définissant des niveaux de compétences nécessaires pour répondre à un objectif précis (par exemple, accéder à l'enseignement post-secondaire ou participer pleinement à une économie moderne) ou concernant des groupes de population particuliers. Pour simplifier la lecture des graphiques présentant la répartition de la population par niveaux de compétences, une division a été ajoutée d'une part, entre le niveau 2 et en deçà et le niveau 3 et au-delà en littératie et en numératie, et d'autre part, entre le niveau 2 et au delà et le niveau 1 et en deçà en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Cette division ne signifie aucunement que le niveau 3 en littératie ou le niveau 2 en résolution de problèmes doit être considéré comme un niveau de référence en matière de résultats.

COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE

L'Évaluation des compétences des adultes définit la littératie comme la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits afin de participer à la société, d'accomplir ses objectifs et de développer ses connaissances et son potentiel. Dans l'étude, le terme « littératie » se rapporte à la lecture de textes écrits et ne concerne ni la compréhension ou la production orale, ni la production de textes écrits. En outre, au vu de l'importance croissante des supports et des applications numériques comme moyen de générer, de sauvegarder et de localiser des textes écrits, la lecture de textes numériques fait partie intégrante de la littératie mesurée dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes (voir l'encadré 2.2).

Les textes numériques sont des textes stockés sous la forme de données numériques et affichés sur les écrans d'appareils tels que les ordinateurs et les téléphones intelligents. Les textes numériques se distinguent des textes imprimés par leur gamme de fonctionnalités : outre l'affichage sur écran, ils comprennent des liens hypertextes vers d'autres documents, des fonctions de navigation particulières (par exemple, barre de défilement, menus) et sont interactifs. L'Évaluation des compétences des adultes est la première évaluation de la littératie des adultes à intégrer cette dimension de la lecture.

Encadré 2.2 **Lecture sur écran ou sur support papier : quel impact sur les compétences en littératie ?**

Les composantes de l'Évaluation des compétences des adultes ont été administrées en version informatisée et en version papier-crayon. En moyenne, 72 % des participants ont effectué l'évaluation informatisée et quelque 24 % l'évaluation papier-crayon parce qu'ils disposaient de peu, voire d'aucune connaissance informatique, ou ont simplement préféré répondre sur papier (voir le graphique 2.5).

Il existe deux différences majeures entre ces deux types d'évaluation. Premièrement, l'évaluation sur papier teste uniquement la lecture de textes imprimés, alors que la version informatisée comprend la lecture de textes numériques, par exemple des simulations de sites web, de pages de résultats de moteurs de recherche et de commentaires sur un blog, en plus de la lecture de textes imprimés affichés à l'écran. Ainsi, tandis qu'un ensemble d'items comprenant un texte imprimé est commun aux deux modes d'administration, un sous-ensemble d'items comprenant un texte numérique sera uniquement utilisé dans l'évaluation informatisée.

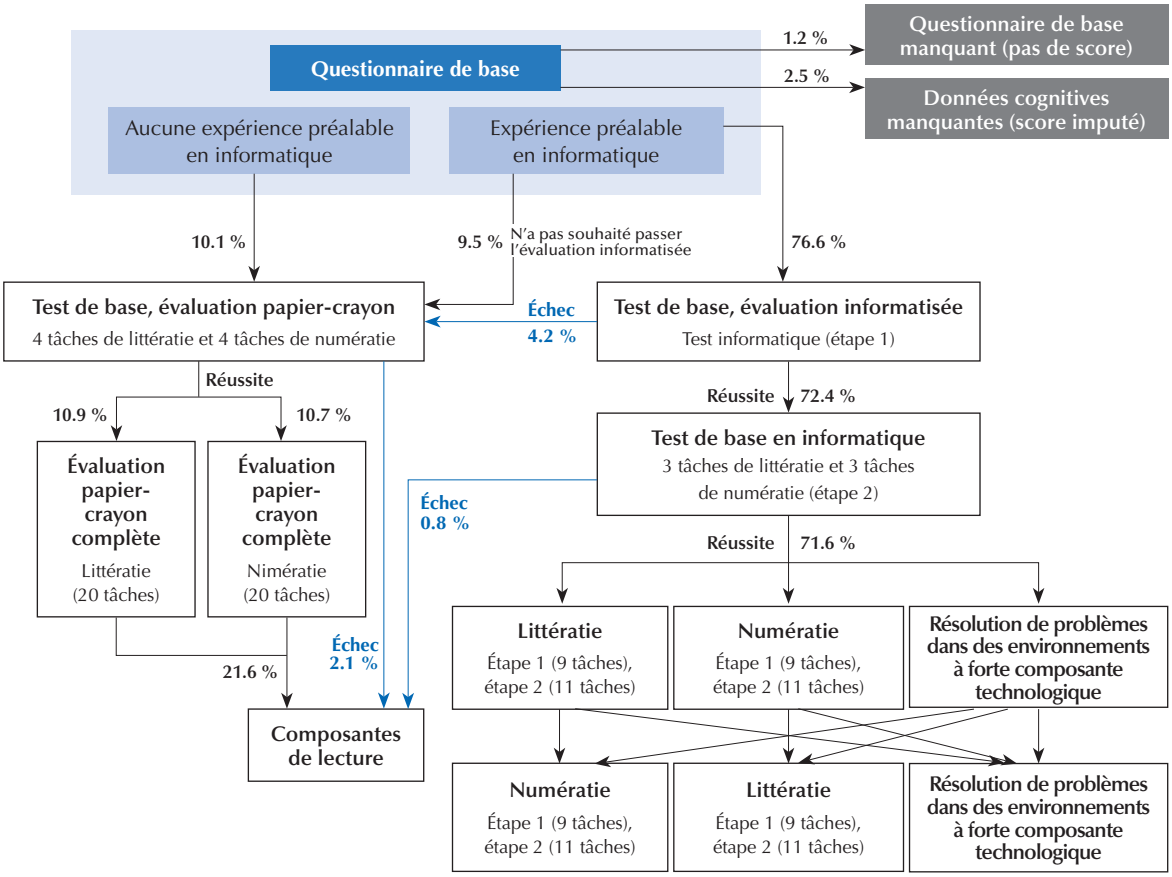
Deuxièmement, les modes de réponse sont différents. Dans l'épreuve papier-crayon, les participants répondent par écrit dans des carnets de test. En revanche, pour effectuer les tâches d'évaluation de l'épreuve informatisée, il faut interagir avec le texte et les affichages visuels sur l'écran à l'aide de dispositifs tels que le clavier et la souris, et en utilisant des fonctions telles que le surlignage et le glisser-déplacer.

Malgré ces différences, la plupart des items d'évaluation communs aux deux versions présentent des degrés de difficulté et des propriétés de discrimination identiques (pour des informations plus détaillées, voir OCDE, 2013b). En d'autres termes, les propriétés de mesure des items ne sont pas affectées par le mode d'administration de l'évaluation et ils peuvent donc être placés sur la même échelle. Cela signifie que les processus de compréhension de la signification d'un texte sont fondamentalement identiques pour tous les types de texte.

L'analyse des résultats de l'Évaluation des compétences des adultes indique qu'une fois que les facteurs socio-démographiques (l'âge, le niveau de formation, le statut au regard de l'immigration et le sexe) sont pris en compte, il n'existe pas de différences systématiques entre les scores des adultes qui ont répondu à l'évaluation papier-crayon et les scores de ceux qui ont répondu à l'évaluation informatisée (les différences relatives à plusieurs variables entre les adultes qui ont répondu à l'évaluation papier-crayon et ceux qui ont répondu à l'évaluation informatisée sont présentées dans les tableaux B2.4, B2.5, B2.6, B2.7 et B2.8 à l'annexe B).

…

Graphique 2.5 ▪ **Pourcentage de répondants empruntant différents parcours dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)**



Remarque : Les pourcentages présentés dans ce diagramme se fondent sur la moyenne des pays/économies de l'OCDE participant à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365791

Niveaux de compétences en littératie dans les pays et économies

L'échelle de compétences en littératie est divisée en six niveaux : les niveaux 1 à 5, et le niveau inférieur au niveau 1. Les caractéristiques des tâches correspondant à ces niveaux sont décrites en détail dans le tableau 2.1 (pour des exemples d'items de littératie, voir OCDE, 2013c) et dans le *Manuel à l'usage des lecteurs* accompagnant le présent rapport (OCDE, 2016a).

Le graphique 2.6 présente, pour chaque pays participant, le pourcentage d'adultes atteignant chacun des six niveaux sur l'échelle de compétences en littératie.

En moyenne, un adulte sur dix (10.6 %) se situait à un niveau égal ou supérieur au niveau 4, et un sur trois (35.4 %) se situait au niveau 3. En règle générale, près de la moitié des adultes (46.0 %) se situaient aux trois niveaux les plus élevés (niveau 3, 4 ou 5). Le Japon (71.1 %), la Finlande (62.9 %) et les Pays-Bas (59.6 %) comptaient la proportion la plus élevée d'adultes atteignant le niveau 3 ou un niveau supérieur. Moins d'un adulte sur six en Turquie (12.0 %) et au Chili (14.5 %) atteignait ces niveaux de compétences en littératie. À Djakarta (Indonésie), seuls 6 % des adultes se situaient aux trois niveaux les plus élevés en littératie.

Dans l'ensemble, moins de 1 % (0.7 %) des adultes atteignait le niveau de compétences le plus élevé (niveau 5). À l'exception de la Finlande (2.2 %), aucun autre pays ou économie ne comptait plus de 1.3 % d'adultes atteignant ce niveau. Dans un certain nombre de pays, comme le Chili, l'Italie et la Turquie, très peu d'adultes se situaient à ce niveau de compétences en littératie (voir le tableau A2.1 à l'annexe A). Compte tenu de la demande croissante de compétences complexes en traitement de l'information sur le marché du travail (Author, Levy et Murnane, 2003 ; Levy et Murnane, 2006), ces faibles pourcentages sont préoccupants.

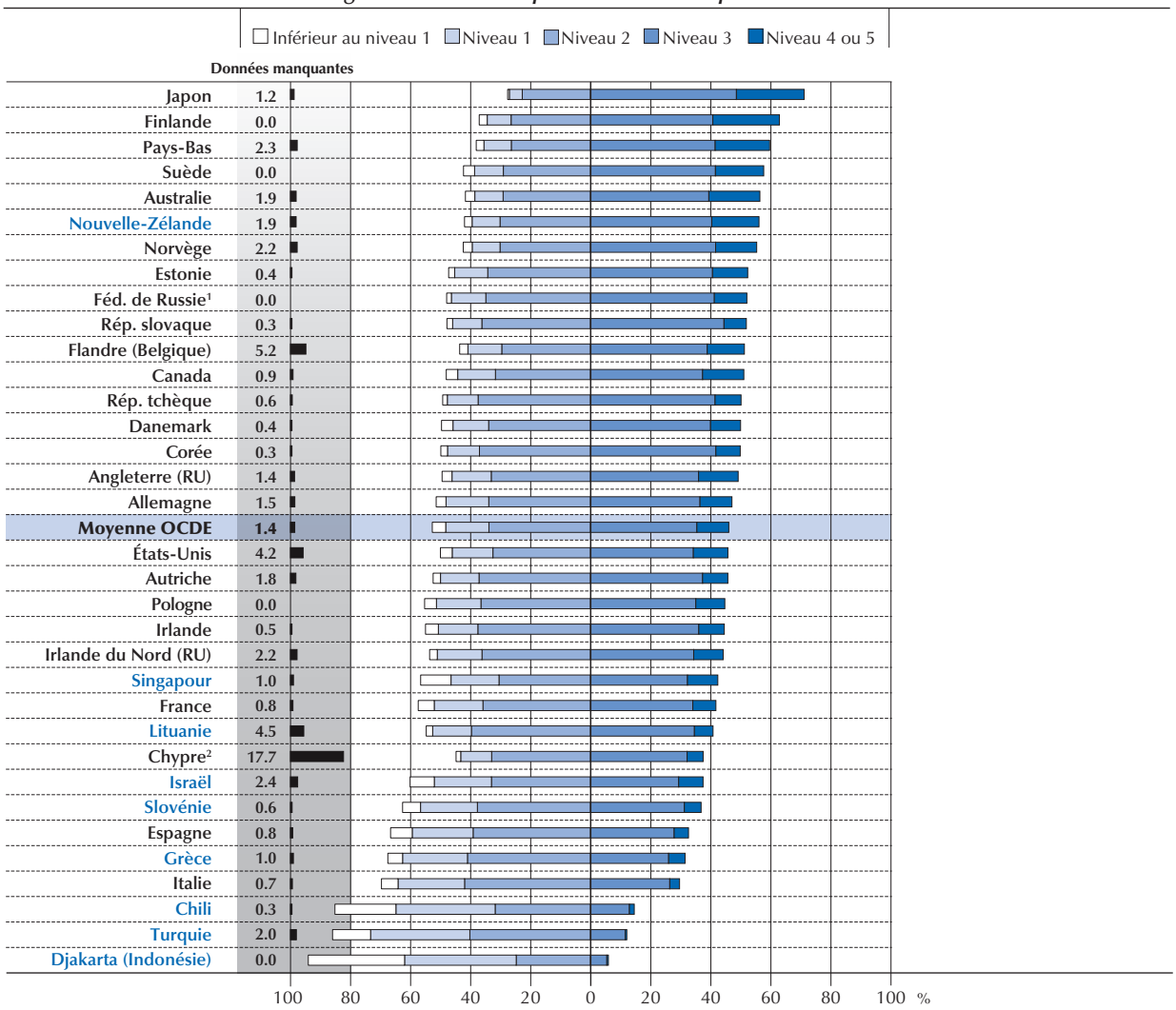
Tableau 2.1 Description des niveaux de compétences en littératie

Niveau	Plage de scores	Pourcentage d'adultes atteignant chaque niveau (moyenne)	Types de tâches réussies à chaque niveau de compétence
Inférieur au niveau 1	Inférieur à 176 points	4.5 %	Les tâches correspondant à ce niveau demandent au répondant de lire des textes courts sur des sujets familiers pour trouver une information précise afin de localiser un seul fragment d'information. Le texte comprend rarement des informations contradictoires et les informations demandées sont de forme identique à celles de de la question ou la consigne. Le répondant peut devoir localiser une information dans de courts textes continus. Néanmoins, dans ce cas, l'information pourra être localisée comme si le texte était non continu. Seul un vocabulaire de base est requis et le lecteur n'a pas besoin de comprendre la structure des phrases ou des paragraphes, ou d'utiliser d'autres caractéristiques du texte. Les tâches inférieures au niveau 1 ne font appel à aucune caractéristique propre aux textes numériques.
1	Entre 176 points et moins de 226 points	14.4 %	La plupart des tâches de ce niveau ont pour objet de lire des textes numériques ou imprimés continus, non continus ou mixtes relativement courts afin de trouver une information identique ou synonyme à l'information donnée dans la question ou la consigne. Certaines tâches, dont celles impliquant des textes non continus, peuvent demander au répondant d'entrer des informations personnelles dans un document. Les textes comprennent peu, voire aucune information contradictoire. Certaines tâches peuvent nécessiter de passer simplement en revue plusieurs informations. Les connaissances et les compétences testées sont la reconnaissance du vocabulaire de base déterminant le sens des phrases, ainsi que la lecture de différents paragraphes du texte.
2	Entre 226 points et moins de 276 points	33.9 %	À ce niveau, le support des textes peut être numérique ou imprimé, et les textes peuvent être de type continu, non continu ou mixte. Le répondant doit établir des correspondances entre le texte et les informations, et peut devoir effectuer des paraphrases ou des inférences simples. Les textes peuvent comprendre des informations contradictoires. Pour certaines tâches, le répondant doit : ▪ examiner ou intégrer deux informations ou plus en fonction de critères donnés ▪ comparer les informations demandées dans la question, les mettre en opposition ou engager une réflexion à leur sujet ▪ parcourir des textes numériques pour localiser et identifier les informations dans différentes parties d'un document.
3	Entre 276 points et moins de 326 points	35.4 %	Les textes de ce niveau sont souvent denses ou longs, et sont de forme continue, non continue, mixte ou comprennent plusieurs pages. Pour réussir les tâches, il est essentiel de comprendre les structures textuelles et rhétoriques, et notamment de parcourir des textes numériques complexes. Le répondant doit identifier une ou plusieurs informations, les interpréter ou les évaluer, et doit souvent effectuer des inférences de plusieurs niveaux. Dans de nombreuses tâches, il doit dégager le sens de fragments de textes plus longs ou effectuer des opérations en plusieurs étapes afin de trouver et de formuler les réponses. Il doit également souvent écarter des informations qui sont hors sujet ou incorrectes pour donner la bonne réponse. Les textes comportent souvent des informations contradictoires, qui ne dépassent pas en quantité les informations correctes.
4	Entre 326 points et moins de 376 points	10.0 %	À ce niveau, le répondant doit souvent effectuer des opérations en plusieurs étapes pour intégrer, interpréter ou synthétiser les informations à partir de textes complexes ou longs continus, non continus, mixtes ou multiples. Il doit parfois effectuer des inférences complexes et utiliser ses connaissances. De nombreuses tâches demandent d'identifier et de comprendre une ou plusieurs idées secondaires précises afin d'interpréter ou d'évaluer des affirmations ou des argumentaires subtils. Le répondant doit fréquemment tenir compte des informations conditionnelles présentes dans ces tâches. Les textes comprennent des informations contradictoires, parfois aussi importantes que les informations correctes.
5	Égal ou supérieur à 376 points	0.7 %	À ce niveau, le répondant doit rechercher des informations dans plusieurs textes denses et les intégrer, synthétiser des idées ou des points de vue semblables ou contraires, ou évaluer des arguments fondés sur des faits concrets. Il peut devoir appliquer et évaluer des modèles logiques et conceptuels d'idées pour accomplir ces tâches. Il doit fréquemment évaluer la fiabilité des sources d'information et sélectionner des informations clés. Le répondant doit souvent reconnaître des marqueurs rhétoriques subtils et effectuer des inférences de haut niveau ou encore utiliser des connaissances spécifiques.

Remarque : La somme des pourcentages d'adultes aux différents niveaux de compétences atteint 100 % quand on prend en compte les 1.4 % de non-réponses en lien avec les compétences en littératie dans l'ensemble des pays/économies. Les adultes de cette catégorie n'ont pas été en mesure de remplir le questionnaire de base en raison de difficultés linguistiques ou d'apprentissage, ou encore de troubles mentaux (voir la section sur les non-réponses liées aux compétences en littératie).

Graphique 2.6 ▪ **Compétences en littératie chez les adultes**

Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en littératie



Remarques : Les adultes de la catégorie « données manquantes » n'ont pas été en mesure de donner assez d'informations contextuelles pour obtenir des scores sur l'échelle de compétences en raison de difficultés linguistiques, de troubles de l'apprentissage ou de troubles mentaux («-non-réponses liées aux compétences en littératie »).

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des pourcentages combinés d'adultes se situant au niveau 3 et au niveau 4/5.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365800

En moyenne, environ un adulte sur trois (33.9 %) se situait au niveau 2. La Grèce (41 %), l'Italie (42.0 %) et la Turquie (40.2 %) sont les pays où la proportion d'adultes se situant à ce niveau est la plus élevée. En revanche, la Finlande (26.5 %), le Japon (22.8 %) et les Pays-Bas (26.4 %) enregistrent les pourcentages les plus faibles d'adultes à ce niveau.

Dans l'ensemble, environ un adulte sur cinq se situait au niveau 1 (14.4 %) ou à un niveau inférieur (4.5 %). Les pays/économies où la proportion d'adultes se situant au niveau 1 ou en deçà est la plus élevée sont le Chili (53.4 %), la Turquie (45.7 %), l'Italie (27.7 %), l'Espagne (27.5 %) et Israël (27.1 %). À Djakarta (Indonésie), cette proportion est encore plus élevée, avec 69.3 % d'adultes se situant aux deux niveaux les plus faibles de compétences en littératie. Le Japon (4.9 %), la Finlande (10.6 %), la République slovaque (11.6 %), les Pays-Bas (11.7 %), la Nouvelle-Zélande (11.8 %) et la République tchèque (11.8 %) comptaient le pourcentage le plus faible d'adultes se situant au niveau 1 ou en deçà. L'évaluation des composantes de lecture fournit des informations plus détaillées sur les aptitudes des lecteurs dont le niveau de compétences en littératie est faible (voir ci-dessous).

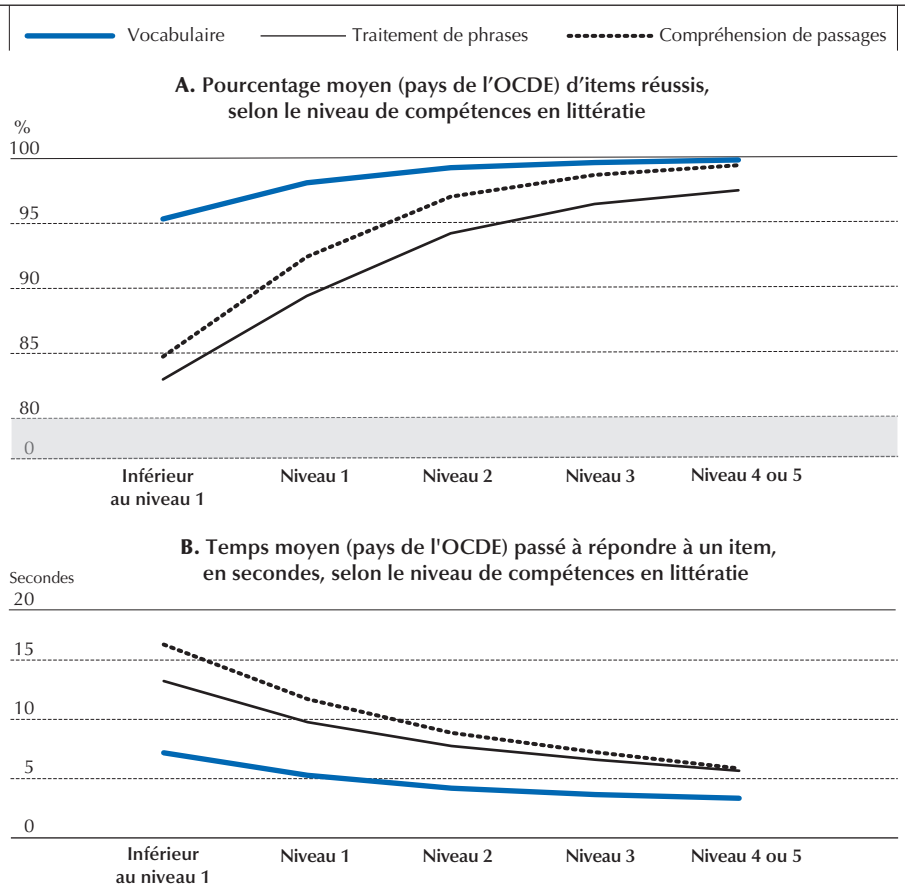
Non-réponses liées aux compétences en littératie

Dans la totalité des pays/économies participants, certains adultes n'ont pas réussi à remplir le questionnaire de base parce qu'ils ne comprenaient pas ou ne savaient pas lire la langue de l'évaluation, avaient des difficultés à lire ou à écrire, ou souffraient de difficultés d'apprentissage ou de troubles mentaux. Dans le cas du questionnaire de base, il n'y avait personne (que ce soit la personne qui menait l'entretien ou une autre personne) pour traduire les questions dans la langue du répondant ou répondre à sa place. Dans ce cas, seuls l'âge, le sexe et dans certains cas, le niveau de formation de ces personnes sont connus. Dans la plupart des pays, les non-répondants représentent moins de 5 % de la population totale. Cette catégorie est représentée séparément dans le graphique 2.6 sous la forme d'une barre noire pour chaque pays (répertoriée comme « données manquantes »). S'il est probable que les compétences de ce groupe varient entre les pays, dans la plupart des cas, ces personnes sont susceptibles d'avoir un niveau de compétences faible (niveau inférieur ou égal au niveau 1) dans la langue ou les langues de l'évaluation du pays concerné.

COMPOSANTES DE LECTURE

L'Évaluation des compétences des adultes comprend une évaluation des composantes de lecture destinée à fournir des informations sur les adultes dont le niveau de compétences en lecture est très faible. Ce module a été mis en œuvre dans 29 des 33 pays/économies participants (la Fédération de Russie, la Finlande, la France et le Japon n'ont pas participé à cette évaluation). Les composantes de lecture ont été conçues pour évaluer les trois compétences considérées comme essentielles pour comprendre le sens des textes écrits : la connaissance du vocabulaire (reconnaissance des mots), la capacité à évaluer la logique des phrases (traitement de phrases) et l'aisance dans la lecture d'extraits de textes (compréhension de passages). Les lecteurs compétents sont capables d'effectuer ces opérations automatiquement.

Graphique 2.7 ▪ **Relation entre le niveau de compétences en littératie et la performance en composantes de lecture**



Remarques : Les résultats de chaque pays/économie peuvent être consultés dans le tableau mentionné dans la source ci-dessous. La Finlande, la France et le Japon n'ont pas pris part à l'évaluation des composantes de lecture.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365810

L'exercice de vocabulaire demandait aux répondants de sélectionner le terme correspondant à une image ou à un objet dans une liste de quatre mots différents. L'exercice de traitement de phrases demandait aux répondants de déterminer si une phrase était logique dans le monde réel. L'exercice de compréhension de passages impliquait de lire un texte suivi. À certains endroits du texte, les répondants avaient le choix entre deux mots et devaient sélectionner celui qui correspondait le mieux au contexte exposé dans le passage. Le chapitre 1 du *Manuel à l'usage des lecteurs* accompagnant le présent rapport montre des exemples de tâches de composantes de lecture (OCDE, 2016a).

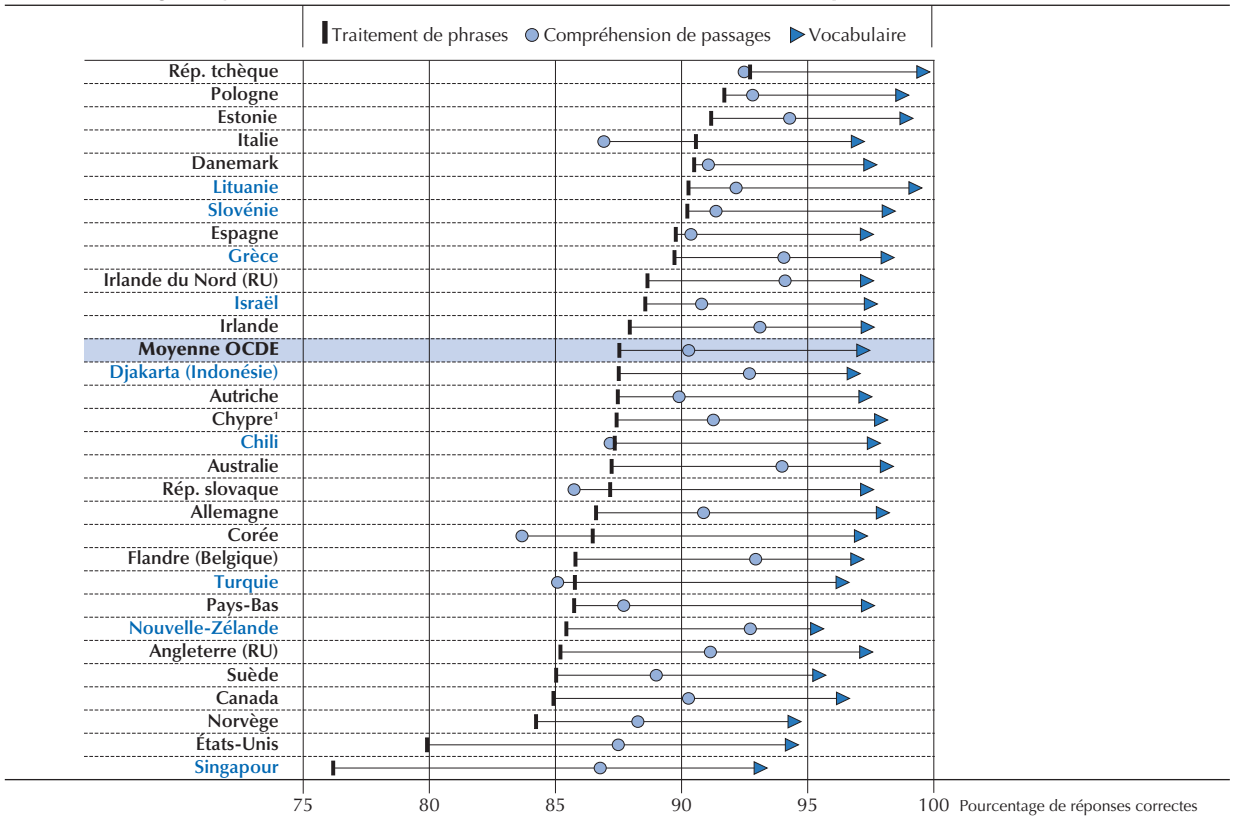
Les répondants qui ont échoué à l'évaluation informatisée de la littératie et de la numératie, ainsi que tous les participants ayant choisi l'évaluation papier-crayon, ont effectué l'évaluation des composantes de lecture afin d'obtenir des résultats comparatifs (voir l'encadré 2.2, graphique 2.5).

Le graphique 2.7 indique la corrélation entre le niveau de compétences en littératie et la performance moyenne dans les trois composantes de cette évaluation dans les pays/économies de l'OCDE qui ont participé à l'évaluation des composantes de lecture. Des informations sur les deux dimensions de la performance dans les composantes de lecture sont disponibles : le pourcentage d'items complétés correctement par les répondants et le temps nécessaire pour répondre à l'évaluation. Le graphique 2.7a indique le rapport entre le niveau de compétences en littératie et le pourcentage d'items complétés correctement (exactitude). Le graphique 2.7b indique quant à lui le rapport entre les compétences en littératie et le temps nécessaire (en secondes) pour répondre à un item (rapidité). Plus le répondant est compétent dans les trois composantes, plus son exactitude et sa rapidité augmentent. Cette augmentation est nettement marquée pour les adultes qui atteignent ou dépassent le niveau 2.

Le graphique 2.8 présente les pourcentages moyens d'items réussis dans chacun des pays/économies et dans chacune des trois composantes de lecture. Étant donné que les adultes présentant un niveau plus élevé de compétences en littératie (niveau 2 ou au-delà) réussissent la presque totalité des tâches, les résultats ne sont présentés que pour les adultes se situant au niveau 1 ou en deçà en littératie. Les scores qu'ils ont obtenus à l'évaluation des composantes de lecture varient dans une bien plus large mesure.

Graphique 2.8 ▪ **Performance à l'évaluation des composantes de lecture**

Pourcentage moyen d'items réussis, adultes se situant au niveau 1 de compétences en littératie ou en deçà



Remarque : La Fédération de Russie, la Finlande, la France et le Japon n'ont pas pris part à l'évaluation des composantes de lecture.

1. Voir la note 1 du graphique 2.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage moyen d'items réussis en traitement de phrases.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365824

Il existe peu de différences entre les pays/économies concernant le pourcentage moyen de réponses correctes dans la composante de vocabulaire, ce pourcentage variant de 93 % à Singapour à 99.6 % en République tchèque. Une variation plus importante s'observe dans le cas de la compréhension de passages de textes. La variation la plus nette concerne la composante de traitement de phrases, où la proportion de réponses correctes varie de 76 % à Singapour à 92.7 % en République tchèque.

La réalisation des tâches de compréhension de passages de textes a demandé davantage de temps, en moyenne, dans la majorité des pays/économies, et les adultes peu compétents en littératie ont eu le sentiment que les tâches de traitement de phrases étaient les plus difficiles. Les adultes peu compétents à Singapour et aux États-Unis ont eu plus de difficultés à réaliser les tâches des trois composantes de lecture que leurs homologues des autres pays/économies participants. Ces résultats sont peut-être liés au contexte linguistique de la population allochtone aux États-Unis et, dans le cas de Singapour, aux niveaux de formation beaucoup moins élevés et aux compétences plus faibles en langue anglaise parmi les cohortes plus âgées (voir les graphiques 2.2 et 2.3 dans l'encadré 2.1)[3]. Une analyse plus détaillée des résultats pour les composantes de lecture est présentée dans un rapport récemment publié sur les adultes peu compétents en littératie et en numératie (Grotlüschen et al., 2016).

RÉPARTITION DES SCORES SUR L'ÉCHELLE DE COMPÉTENCES ENTRE LES PAYS/ÉCONOMIES

Scores moyens sur l'échelle de compétences en littératie

Les scores moyens en littératie des adultes dans les pays/économies ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes sont présentés dans le graphique 2.9. Les pays ayant obtenu des scores moyens qui ne diffèrent pas de ceux d'autres pays dans une mesure statistiquement significative sont indiqués (voir l'encadré 2.3). Par exemple, le score moyen des adultes en Israël (255 points) est similaire à celui de la Slovénie (256 points) et de la Grèce (254 points), mais inférieur à celui de Singapour (258 points) et de la France (262 points), et supérieur à celui de l'Espagne (252 points) et des autres pays dont le score est inférieur à celui de l'Espagne. Pour chaque pays, une liste de pays ayant obtenu des scores statistiquement similaires est également présentée.

Encadré 2.3 **Comparaison des résultats entre pays/économies et entre sous-groupes de population**

Les statistiques du présent rapport représentent des estimations des résultats nationaux basés sur des échantillons d'adultes issus de chaque pays/économie, et non les valeurs que l'on obtiendrait si chaque individu de la population cible de chaque pays/économie avait répondu à chaque question. C'est pourquoi dans l'Évaluation des compétences des adultes, chaque estimation est corrélée à un certain niveau d'incertitude qui est représenté par une erreur-type. L'utilisation d'intervalles de confiance permet de réaliser des inférences concernant les moyennes et les proportions de la population de manière à refléter l'incertitude concernant les estimations basées sur les échantillons. À partir d'une statistique basée sur un échantillon, et en supposant une répartition normale, on peut déduire que le résultat pour la population correspondant à cet échantillon est compris dans l'intervalle de confiance dans 95 % des répétitions de la mesure, effectuées sur des échantillons différents prélevés sur la même population.

Dans de nombreux cas, les lecteurs cherchent surtout à savoir si une valeur donnée dans un pays particulier diffère d'une seconde valeur dans le même pays ou dans un pays différent, par exemple, si les femmes d'un pays ont de meilleurs résultats que les hommes de ce même pays, ou encore si les adultes d'un pays obtiennent des scores moyens plus élevés que les adultes d'un autre pays. Dans les tableaux et les graphiques du présent rapport, les différences sont considérées comme statistiquement significatives lorsqu'il existe moins de 5 % de chances qu'une différence observée entre deux échantillons représentatifs reflète une variation de l'échantillon aléatoire, plutôt que les différences réelles entre ces populations.

Outre l'erreur liée aux échantillons, il existe d'autres sources d'erreurs possibles dans les enquêtes par sondage telles que l'Évaluation des compétences des adultes, notamment l'erreur liée à la non-réponse (voir le chapitre 3 du *Manuel à l'usage des lecteurs* accompagnant le présent rapport pour une analyse des taux de réponse et des biais liés à la non-réponse [OCDE, 2016a]). Alors que le niveau probable des biais liés à la non-réponse est évalué comme étant de minimal à faible pour la plupart des pays/économies participant à l'évaluation, on ne peut exclure leur existence. Par conséquent, il est conseillé aux lecteurs d'être prudents quand ils tirent des conclusions à partir de petits écarts de score entre des pays ou des groupes de populations, même si ces écarts sont statistiquement significatifs.

Le score moyen en littératie des pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'évaluation est de 268 points. Le Japon était en tête, avec le score moyen en littératie le plus élevé (296 points), suivi par la Finlande (288 points) et les Pays-Bas (284 points). Parmi tous les pays participants, ce sont le Chili (220 points) et la Turquie (227 points) qui ont enregistré les scores moyens

les plus faibles. Djakarta (Indonésie) a même enregistré un score moyen encore plus faible (200 points). Étant donné que le niveau 2 se situe entre 226 et 275 points, et que le niveau 3 se situe entre 276 et 325 points, le score des adultes des huit pays les plus performants se situe, en moyenne, dans la partie inférieure du niveau 3. Ceci implique qu'un adulte moyen dans ces pays est en mesure de réussir la presque totalité des tâches de niveau 2 et en deçà, et plus de la moitié des tâches de niveau 3.

Graphique 2.9 ▪ **Comparaison des compétences moyennes en littératie**

Score moyen des 16-65 ans en littératie

Significativement **supérieur** à la moyenne
Ne s'écartant pas de la moyenne dans une mesure significative
Significativement **inférieur** à la moyenne

Score moyen	Pays/économie de référence	Pays/économies dont le score moyen n'est PAS significativement différent de celui du pays/de l'économie de référence
296	**Japon**	
288	**Finlande**	
284	**Pays-Bas**	
281	**Nouvelle-Zélande**	Australie, Suède, Féd. de Russie[1]
280	**Australie**	Nouvelle-Zélande, Norvège, Suède, Féd. de Russie[1]
279	**Suède**	Australie, Nouvelle-Zélande, Norvège, Féd. de Russie[1]
278	**Norvège**	Australie, Suède, Féd. de Russie[1]
276	**Estonie**	Rép. tchèque, Flandre (Belgique), Féd. de Russie[1]
275	**Flandre (Belgique)**	Rép. tchèque, Estonie, Rép. slovaque, Féd. de Russie[1]
275	**Féd. de Russie[1]**	Australie, Canada, Rép. tchèque, Danemark, Angleterre (RU), Estonie, Flandre (Belgique), Allemagne, Corée, Nouvelle-Zélande, Irlande du Nord (RU), Norvège, Rép. slovaque, Suède, États-Unis
274	**Rép. tchèque**	Canada, Angleterre (RU), Estonie, Flandre (Belgique), Corée, Rép. slovaque, Féd. de Russie[1]
274	**Rép. slovaque**	Canada, Rép. tchèque, Angleterre (RU), Flandre (Belgique), Corée, Féd. de Russie[1]
273	**Canada**	Rép. tchèque, Angleterre (RU), Corée, Rép. slovaque, Féd. de Russie[1]
273	**Angleterre (RU)**	Canada, Rép. tchèque, Danemark, Corée, Irlande du Nord (RU), Rép. slovaque, États-Unis, Féd. de Russie[1]
273	**Corée**	Canada, Rép. tchèque, Angleterre (RU), Irlande du Nord (RU), Rép. slovaque, Féd. de Russie[1]
271	**Danemark**	Autriche, Angleterre (RU), Allemagne, Irlande du Nord (RU), États-Unis, Féd. de Russie[1]
270	**Allemagne**	Autriche, Danemark, Irlande du Nord (RU), États-Unis, Chypre[2], Féd. de Russie[1]
270	**États-Unis**	Autriche, Danemark, Angleterre (RU), Allemagne, Irlande du Nord (RU), Chypre,[2] Féd. de Russie[1]
269	**Autriche**	Danemark, Allemagne, Irlande du Nord (RU), États-Unis, Chypre[2]
269	**Chypre[2]**	Autriche, Allemagne, Irlande, Irlande du Nord (RU), États-Unis, Lituanie
269	**Irlande du Nord (RU)**	Autriche, Danemark, Angleterre (RU), Allemagne, Irlande, Corée, Pologne, États-Unis, Chypre[2], Lituanie, Féd. de Russie[1]
268	**Moyenne OCDE**	**Irlande, Irlande du Nord (RU), Pologne, Chypre,[2] Lituanie**
267	**Pologne**	Irlande, Irlande du Nord (RU), Lituanie
267	**Lituanie**	Irlande, Irlande du Nord (RU), Pologne, Chypre[2]
267	**Irlande**	Irlande du Nord (RU), Pologne, Chypre[2], Lituanie
262	**France**	
258	**Singapour**	Slovénie
256	**Slovénie**	Grèce, Israël, Singapour
255	**Israël**	Grèce, Slovénie
254	**Grèce**	Israël, Slovénie, Espagne
252	**Espagne**	Grèce, Italie
250	**Italie**	Espagne
227	**Turquie**	
220	**Chili**	
200	**Djakarta (Indonésie)**	

Remarques : Le seuil de signification statistique s'établit à 5 %. Le calcul des scores moyens ne tient pas compte des non-réponses liées aux compétences en littératie (données manquantes).

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365839

Dans la plupart des pays, la maîtrise moyenne des compétences, ainsi que la moyenne internationale, se situe dans la partie supérieure du niveau 2. Un adulte moyen dans ces pays est ainsi capable de réussir la presque totalité des tâches de niveau 2 et une partie des tâches de niveau 3. En revanche, le score moyen au Chili se situe en deçà du niveau 2 (dans la partie supérieure du niveau 1), ce qui indique qu'un adulte moyen au Chili peut réussir la plupart des tâches de niveau 1, mais seulement quelques tâches de niveau 2. Un adulte moyen à Djakarta (Indonésie) ne peut réussir qu'une partie des tâches de niveau 1 (environ les deux tiers) et très peu de tâches de niveau 2, voire aucune.

Dans l'ensemble, la variation en termes de maîtrise des compétences en littératie est considérable entre les pays/économies. L'écart entre le score moyen le plus élevé et le score moyen le plus faible entre les pays/économies est de l'ordre de 76 points

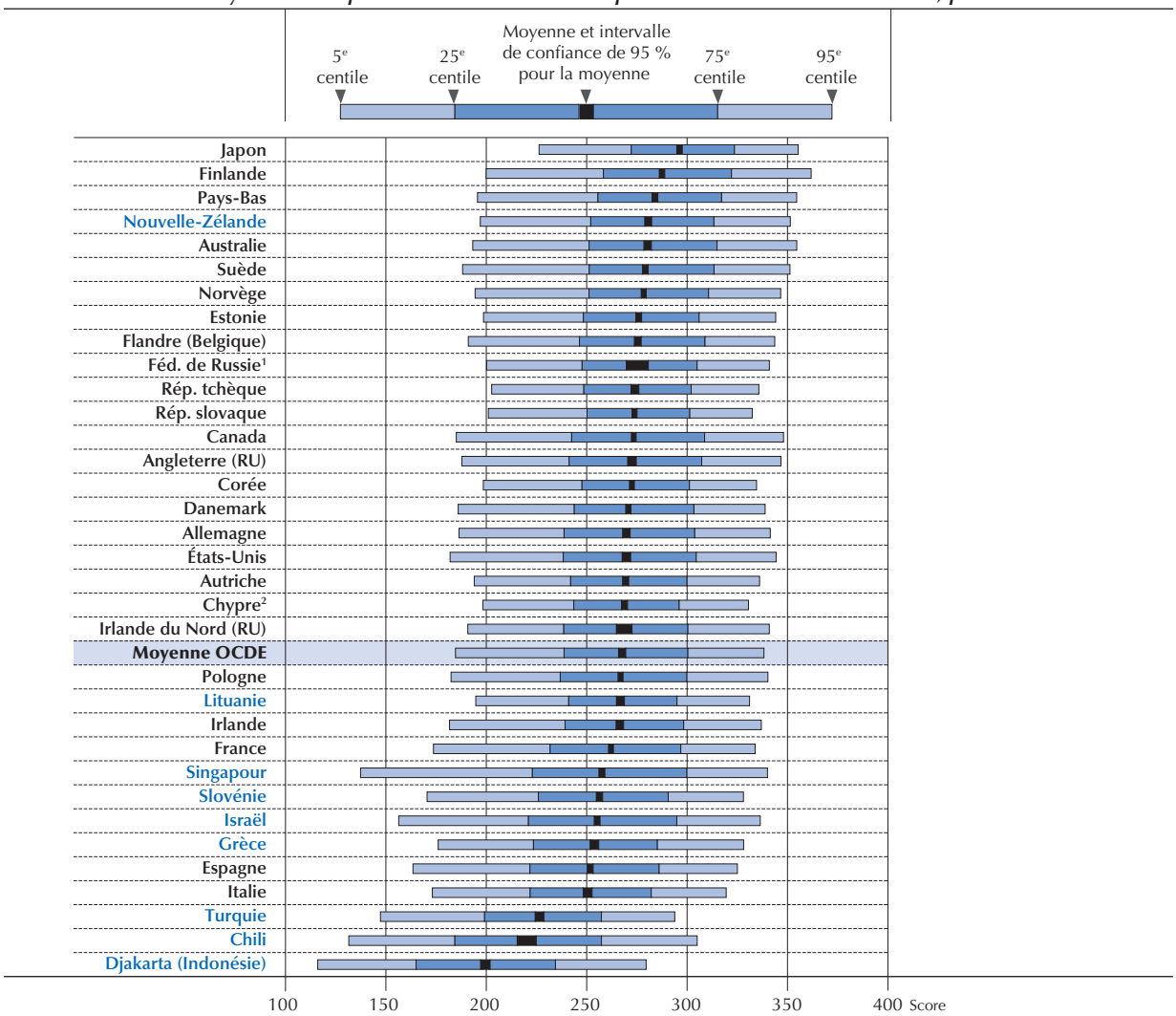
(96 points si Djakarta [Indonésie] est incluse dans la liste des pays/économies). Toutefois, environ deux tiers des pays/économies (22 sur 33) présentent un écart de 21 points de score ou moins (ils obtiennent des scores moyens dans une fourchette située entre 267 et 288 points), et la moitié environ des pays/économies (16) présentent un écart de 9 points de score ou moins (ils obtiennent des scores moyens dans une fourchette située entre 267 et 276 points). En comparaison, dans l'ensemble des pays/économies, l'écart de score moyen en littératie entre les 25 % d'adultes atteignant les scores les plus élevés (premier quartile) et les 25 % obtenant les scores les moins élevés (troisième quartile) est de 62 points de score (voir le tableau A2.3 à l'annexe A).

Variation des scores sur l'échelle de compétences au sein des pays/économies

Outre l'examen des différences de moyennes nationales en termes de maîtrise des compétences en littératie, il est également utile d'étudier la répartition des scores sur l'échelle de s au sein de chaque pays/économie. Pour ce faire, il faut déterminer les points de score en deçà desquels se situent 5 %, 25 %, 75 % et 95 % des adultes. La comparaison des différences en points de score parmi les adultes à différents niveaux de l'échelle de compétences permet de mesurer le degré de variation de la répartition dans chaque pays ou économie participant. Le graphique 2.10 présente la répartition des scores au sein des pays/économies, en plus du score moyen. Une barre plus longue traduit des variations plus importantes des compétences en littératie au niveau national et une barre plus courte, des variations plus faibles.

Graphique 2.10 ▪ **Répartition des scores sur l'échelle de compétences en littératie**

Niveau moyen de compétences en littératie et répartition des scores en littératie, par centile



Remarques : Les scores moyens sont présentés avec un intervalle de confiance de 95 %. Le calcul des scores moyens ne tient pas compte des non-réponses liées aux compétences en littératie (données manquantes).

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.3.

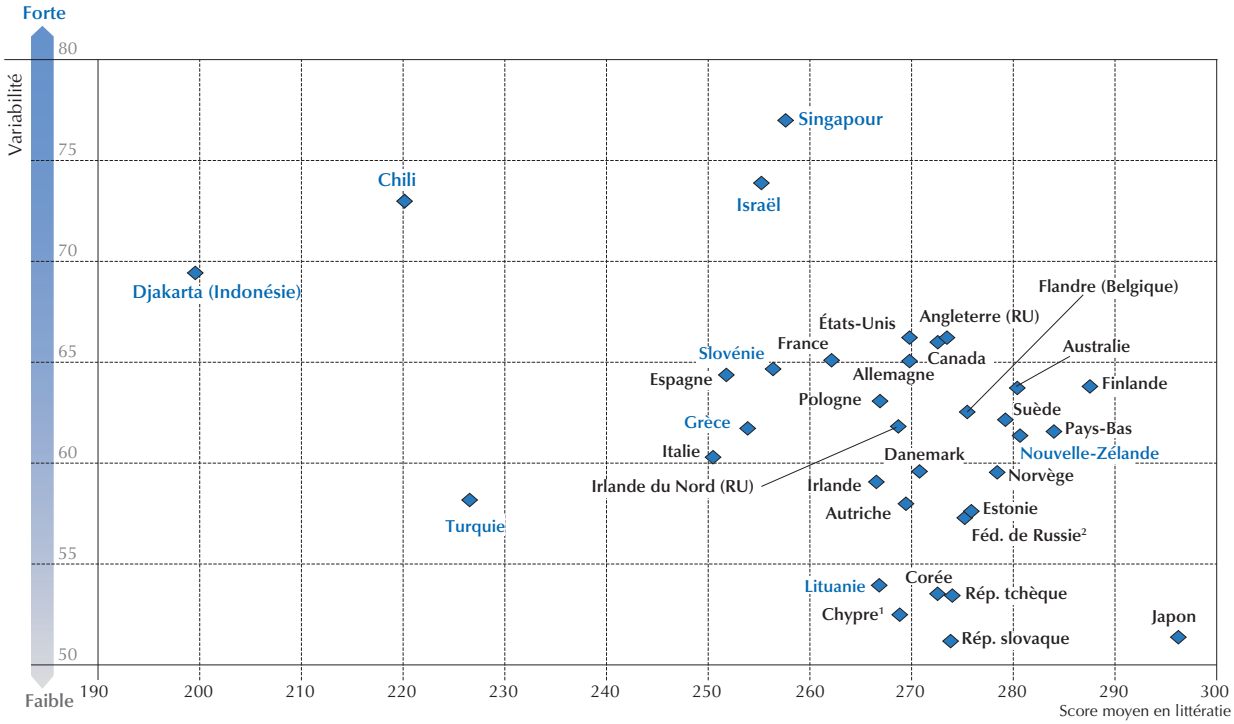
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365842

En moyenne, 62 points de score séparent les 25 % d'adultes présentant le niveau le plus élevé de compétences en littératie des 25 % d'adultes présentant le niveau le plus faible (écart interquartile). Certains pays enregistrent des variations comparativement faibles de compétences en littératie. Cela est par exemple le cas du Japon (51 points), de la République slovaque (51 points), de Chypre[4] (52 points) et de la République tchèque (53 points). Les pays où les variations de scores sont comparativement importantes entre les 25 % d'adultes présentant le niveau le plus élevé de compétences en littératie et les 25 % d'adultes présentant le niveau le plus faible sont notamment Singapour (77 points), Israël (74 points) et le Chili (73 points).

Il est intéressant de constater qu'il existe une corrélation inverse modérée (r=-0.44) entre le niveau global de compétences en littératie et la variation des scores : plus le niveau moyen de compétences est élevé, moins la variation des scores est importante. Le graphique 2.11 présente cette corrélation entre les scores moyens et la variation des scores, exprimée en écart interquartile, dans les pays/économies. Ceci donne à penser qu'une maîtrise moyenne plus élevée des compétences n'entre pas nécessairement en contradiction avec une répartition moins inégale des compétences. Néanmoins, il convient d'interpréter cette corrélation avec précaution, car elle est relativement faible et repose essentiellement sur un nombre restreint de pays/économies (chacun étant un cas particulier).

Graphique 2.11 ▪ **Score en littératie : moyenne et répartition**

Relation entre le score moyen en littératie et la variabilité



Remarque : L'indicateur utilisé pour la variabilité est l'écart interquartile (soit la différence entre le 3e quartile et le 1er quartile).

1. Voir la note 1 du graphique 2.1.
2. Voir la note en fin de chapitre.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365856

On constate des variations de scores minimes dans des pays/économies où le niveau global de compétences en littératie est élevé (Japon) ou moyen (République slovaque et République tchèque), tandis que des variations de scores importantes s'observent dans les pays/économies présentant de faibles niveaux de compétences en littératie (Chili, Israël et Singapour). Une variation relativement importante s'observe également à Djakarta (Indonésie). La Turquie fait figure d'exception : le niveau global de compétences en littératie y est faible, mais les variations de scores y sont moins importantes. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que peu d'adultes y obtiennent un score situé dans la partie supérieure de l'échelle de compétences en littératie.

Les raisons sous-jacentes expliquant ces différences de répartition des scores sont indubitablement complexes et il est probable que des facteurs tels que les tendances historiques en matière de scolarisation, de promotion de la formation des adultes, de pratique des compétences dans le cadre privé et professionnel et d'immigration entrent en ligne de compte. À Singapour, par exemple, un écart important dans la performance moyenne des différentes cohortes d'âge a contribué à une dispersion plus importante des scores et à un niveau moyen de compétences plus faible (voir le chapitre 3).

COMPÉTENCES EN NUMÉRATIE

L'Évaluation des compétences des adultes définit la numératie comme la capacité de localiser, d'utiliser, d'interpréter et de communiquer des informations et des concepts mathématiques afin de s'engager et de gérer les demandes mathématiques d'un éventail de situations de la vie adulte. Une personne compétente en numératie répond correctement au contenu, aux informations et aux concepts mathématiques représentés de façons diverses afin de gérer des situations et de résoudre des problèmes de la vie réelle. Si les performances en numératie dépendent en partie de la capacité à lire et à comprendre un texte, la numératie implique d'autres capacités que l'application de compétences arithmétiques à des informations comprises dans un texte.

Niveaux de compétences en numératie dans les pays/économies

Comme l'échelle de compétences en littératie, l'échelle de compétences en numératie est divisée en six niveaux : les niveaux 1 à 5, et le niveau inférieur au niveau 1. Les caractéristiques des tâches correspondant à ces niveaux sont décrites en détail dans le tableau 2.2 (pour des exemples d'items de numératie, voir OCDE, 2013c).

Tableau 2.2 Description des niveaux de compétences en numératie

Niveau	Plage de scores	Pourcentage d'adultes atteignant chaque niveau (moyenne)	Types de tâches réussies à chaque niveau de compétence
Inférieur au niveau 1	Inférieur à 176 points	6.7 %	À ce niveau, le répondant doit effectuer des opérations simples, comme compter, classer, exécuter des calculs arithmétiques simples avec des nombres entiers ou de l'argent, ou encore reconnaître des représentations spatiales courantes dans des contextes concrets et familiers où le contenu mathématique est explicite et contient peu ou pas du tout de texte ou de distracteurs.
1	Entre 176 points et moins de 226 points	16.0 %	À ce niveau, le répondant doit exécuter des opérations mathématiques de base dans des contextes courants et concrets présentant un contenu mathématique explicite avec peu de textes et des distracteurs limités. Il s'agit généralement de processus en une étape ou simples demandant de compter, de classer, d'effectuer des opérations arithmétiques de base, de comprendre des pourcentages simples comme 50 %, et de situer et de reconnaître des éléments de représentations graphiques ou spatiales simples ou courantes.
2	Entre 226 points et moins de 276 points	33.0 %	À ce niveau, le répondant doit reconnaître et interpréter des informations et des concepts mathématiques se trouvant dans différents contextes courants dont le contenu mathématique est assez explicite ou visuel, avec relativement peu de distracteurs. Il faut alors généralement procéder en deux étapes ou plus, et effectuer : des calculs avec des nombres entiers et des nombres décimaux, des pourcentages et des fractions ; des mesures et des représentations spatiales simples ; des estimations ; et l'interprétation de données et de statistiques relativement simples dans des textes, des tableaux et des graphiques.
3	Entre 276 points et moins de 326 points	31.8 %	À ce niveau, le répondant doit comprendre des informations mathématiques moins explicites, intégrées dans des contextes parfois inconnus et représentées de façon plus complexe. Les questions comprennent plusieurs étapes et il peut être nécessaire de recourir à des stratégies de résolution de problèmes et à d'autres processus pertinents. Il faut généralement appliquer son sens des nombres et de l'espace, reconnaître et utiliser les rapports, structures et proportions mathématiques exprimés de façon verbale ou numérique, et interpréter et analyser de façon sommaire les données et statistiques dans des textes, tableaux et graphiques.
4	Entre 326 points et moins de 376 points	10.2 %	À ce niveau, le répondant doit comprendre un large éventail d'informations mathématiques parfois complexes, abstraites ou intégrées dans des contextes inconnus. Ces tâches nécessitent de procéder en plusieurs étapes et de choisir des stratégies de résolution de problèmes adaptées. Il peut être nécessaire d'effectuer des analyses ou des raisonnements plus complexes au sujet de quantités et de données, de statistiques et de probabilités, de rapports spatiaux, ainsi que sur des changements, des proportions et des formules. À ce niveau, les tâches impliquent parfois de comprendre des arguments ou d'expliquer de façon argumentée ses réponses ou ses choix.
5	Égal ou supérieur à 376 points	1.0 %	À ce niveau, le répondant doit comprendre des représentations complexes ainsi que des concepts abstraits, statistiques et de mathématiques classiques, parfois intégrés dans des textes complexes. Dans certains cas, le répondant doit : intégrer plusieurs types d'informations mathématiques demandant un travail de traduction ou d'interprétation considérable ; réaliser des inférences ; développer ou utiliser des arguments ou des modèles mathématiques ; et justifier, évaluer ou réfléchir de façon critique sur ses solutions ou ses choix.

Remarque : La somme des pourcentages d'adultes aux différents niveaux de compétences atteint 100 % quand on prend en compte les 1.4 % de non-réponses des pays/économies liées aux compétences en littératie dans l'ensemble des pays. Les adultes de cette catégorie n'ont pas été en mesure de remplir le questionnaire de base en raison de difficultés linguistiques ou d'apprentissage, ou encore de troubles mentaux (voir la section précédente sur les non-réponses liées aux compétences en littératie).

Le graphique 2.12 présente, pour chaque pays/économie participant, le pourcentage d'adultes qui ont atteint chacun des six niveaux sur l'échelle de compétences en numératie.

En moyenne, seul 1.0 % des adultes atteignent le niveau 5 et 10.2 % atteignent le niveau 4 en numératie, dans les pays/économies de l'OCDE participants (voir le tableau 2.4 à l'annexe A). La Finlande (19.6 %), le Japon (18.8 %) et la Suède (18.6 %) comptaient le pourcentage le plus élevé d'adultes atteignant les deux niveaux les plus élevés en numératie (niveau 4 ou 5). En revanche, Djakarta (Indonésie) (1.4 %), la Turquie (1.5 %) et le Chili (1.9 %) comptaient la proportion la moins élevée d'adultes atteignant ces niveaux de compétences.

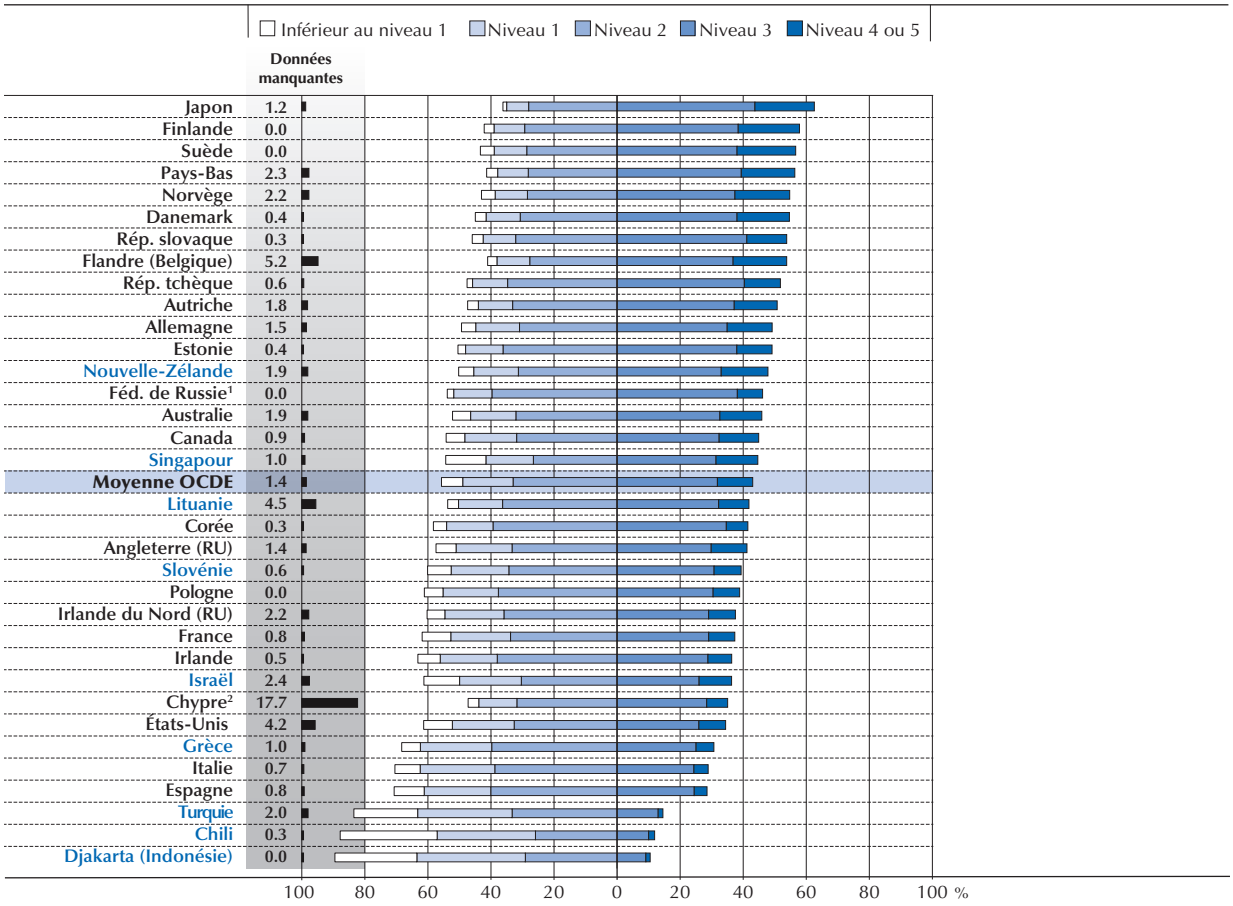
En moyenne, environ un adulte sur trois se situait au niveau 3 (31.8 %) et un autre tiers se situait au niveau 2 (33.0 %). C'est au Japon (43.7 %) que le pourcentage d'adultes atteignant le niveau 3 est le plus élevé, et à Djakarta (Indonésie) et au Chili qu'il est le plus faible, avec seulement un adulte sur dix atteignant le niveau 3 (respectivement 9.1 % et 10.0 %), ainsi qu'en Turquie (13.0 %).

Environ quatre adultes sur dix se situaient au niveau 2 en Espagne (40.1 %), en Grèce (39.8 %), en Fédération de Russie (39.7 %), en Corée (39.4 %) et en Italie (38.8 %), tandis que le pourcentage d'adultes se situant à ce niveau était le plus faible au Chili (25.9 %), à Singapour (26.6 %) et en Flandre (Belgique) (27.7 %).

Environ un adulte sur quatre (22.7 %) dans les pays/économies de l'OCDE se situait aux deux niveaux les plus faibles de compétences en numératie (16 % au niveau 1 et 6.7 % en deçà du niveau 1). Presque un adulte sur trois au Chili (61.9 %) et environ la moitié des adultes en Turquie (50.2 %) se situaient à ces deux mêmes niveaux. En revanche, seulement un adulte sur dix environ au Japon (8.1 %), en Finlande (12.8 %) et en République tchèque (12.9 %) se situait au niveau 1 ou en deçà.

Graphique 2.12 ▪ **Compétences en numératie chez les adultes**

Pourcentage d'individus âgés de 16 à 65 ans à chaque niveau de compétences en numératie



Remarques : Les adultes de la catégorie « données manquantes » n'ont pas été en mesure de donner assez d'informations contextuelles pour obtenir des scores sur l'échelle de compétences en raison de difficultés linguistiques, de troubles de l'apprentissage ou de troubles mentaux («-non-réponses liées aux compétences en littératie »).

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des pourcentages combinés d'adultes se situant au niveau 3 et au niveau 4/5.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365863

Non-réponses liées aux compétences en littératie

Comme susmentionné, dans la totalité des pays/économies, certains adultes n'ont pas réussi à remplir le questionnaire de base parce qu'ils ne savaient pas parler ou lire la langue de l'évaluation, avaient des difficultés à lire ou à écrire, ou encore souffraient de difficultés d'apprentissage ou de troubles mentaux. Cette catégorie est représentée séparément dans le graphique 2.12 sous la forme d'une barre noire pour chaque pays/économie (répertoriée comme « données manquantes »). Dans la plupart des cas, ces personnes obtiendraient un niveau de compétences faible (niveau 1 ou en deçà) en numératie s'ils étaient évalués dans la langue ou les langues de l'évaluation du pays concerné.

RÉPARTITION DES SCORES SUR L'ÉCHELLE DE COMPÉTENCES ENTRE LES PAYS/ÉCONOMIES

Scores moyens sur l'échelle de compétences en numératie

Les scores moyens en numératie des adultes dans les pays/économies ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes sont présentés dans le graphique 2.13. Les pays/économies ayant obtenu des scores moyens qui ne diffèrent pas de ceux d'autres pays/économies dans une mesure statistiquement significative sont indiqués. Par exemple, le score moyen des adultes en France (254 points) est similaire à celui de l'Irlande (256 points) et des États-Unis (253 points), mais différent dans une mesure statistiquement significative de celui d'autres pays/économies avec un niveau de confiance de 95 % (voir l'encadré 2.3).

Graphique 2.13 ▪ **Comparaison des compétences moyennes en numératie**

Score moyen des 16-65 ans en numératie

Significativement **supérieur** à la moyenne
Ne s'écartant pas de la moyenne dans une mesure significative
Significativement **inférieur** à la moyenne

Score moyen	Pays/économie de référence	Pays/économies dont le score moyen n'est PAS significativement différent de celui du pays/de l'économie de référence
288	**Japon**	
282	**Finlande**	Flandre (Belgique), Pays-Bas
280	**Flandre (Belgique)**	Danemark, Finlande, Pays-Bas, Norvège, Suède
280	**Pays-Bas**	Finlande, Flandre (Belgique), Norvège, Suède
279	**Suède**	Danemark, Flandre (Belgique), Pays-Bas, Norvège
278	**Norvège**	Danemark, Flandre (Belgique), Pays-Bas, Suède
278	**Danemark**	Flandre (Belgique), Norvège, Suède
276	**Rép. slovaque**	Autriche, Rép. tchèque
276	**Rép. tchèque**	Autriche, Rép. slovaque
275	**Autriche**	Rép. tchèque, Estonie, Rép. slovaque, Féd. de Russie[1]
273	**Estonie**	Autriche, Allemagne, Nouvelle-Zélande, Féd. de Russie[1]
272	**Allemagne**	Estonie, Nouvelle-Zélande, Féd. de Russie[1]
271	**Nouvelle-Zélande**	Estonie, Allemagne, Féd. de Russie[1]
270	**Féd. de Russie[1]**	Australie, Autriche, Canada, Estonie, Allemagne, Nouvelle-Zélande, Chypre[2], Lituanie
268	**Australie**	Canada, Lituanie, Féd. de Russie[1]
267	**Lituanie**	Australie, Canada, Chypre[2], Féd. de Russie[1]
265	**Canada**	Australie, Chypre[2], Lituanie, Féd. de Russie[1]
265	**Chypre[2]**	Canada, Corée, Lituanie, Féd. de Russie[1]
263	**Corée**	Angleterre (RU), Chypre[2]
263	**Moyenne OCDE**	**Angleterre (RU), Corée, Chypre[2]**
262	**Angleterre (RU)**	Corée, Irlande du Nord (RU), Pologne
260	**Pologne**	Angleterre (RU), Irlande du Nord (RU), Slovénie
259	**Irlande du Nord (RU)**	Angleterre (RU), Irlande, Pologne, Slovénie, Singapour
258	**Slovénie**	Irlande, Irlande du Nord (RU), Pologne, Singapour
257	**Singapour**	Irlande, Irlande du Nord (RU), Slovénie
256	**Irlande**	France, Irlande du Nord (RU), Slovénie, États-Unis, Singapour
254	**France**	Irlande, États-Unis
253	**États-Unis**	France, Grèce, Irlande, Israël
252	**Grèce**	Israël, États-Unis
251	**Israël**	Grèce, États-Unis
247	**Italie**	Espagne
246	**Espagne**	Italie
219	**Turquie**	
210	**Djakarta (Indonésie)**	Chili
206	**Chili**	Djakarta (Indonésie)

Remarques : Le seuil de signification statistique s'établit à 5 %. Le calcul des scores moyens ne tient pas compte des non-réponses liées aux compétences en littératie (données manquantes).

1. Voir la note en fin de chapitre.
2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.5.

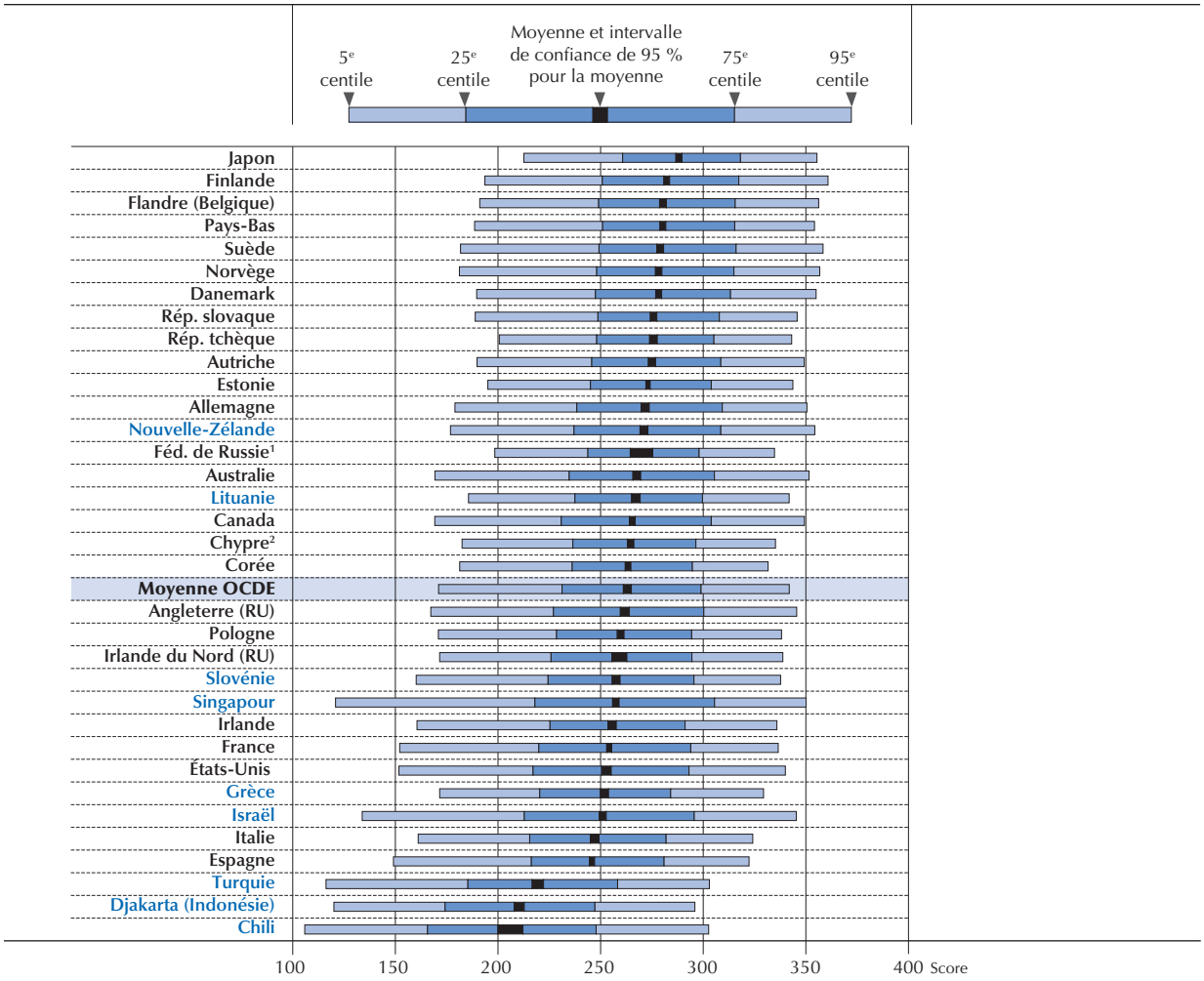
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365873

Le score moyen en numératie des pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'évaluation est de 263 points. Le Japon est en tête, avec un score moyen en numératie de 288 points, suivi de la Finlande (282 points). Le Chili (206 points), Djakarta (Indonésie) (210 points) et la Turquie (219 points) ont enregistré les scores moyens les plus faibles. Un adulte obtenant un score égal à la moyenne nationale en Israël (251 points) ou en Grèce (252 points) pourrait réussir environ deux tiers des items de niveau 2. En revanche, un adulte moyen en Autriche, en République slovaque et en République tchèque a obtenu un score compris entre la limite supérieure du niveau 2 et la limite inférieure du niveau 3, ce qui signifie qu'il a réussi environ 80 % des items de niveau 2 et environ la moitié des items de niveau 3. Un adulte moyen au Chili, à Djakarta (Indonésie) et en Turquie a réussi la plupart des items correspondant au niveau 1, mais seulement quelques items de niveau 2 et très peu d'items de niveau 3, voire aucun.

Dans l'ensemble, la variation des scores moyens entre les pays/économies est relativement importante. L'écart entre le score moyen le plus élevé et le score moyen le plus faible est de 82 points. Toutefois, la majorité des pays/économies (26 sur 33) présentent un écart de 29 points de score ou moins (scores moyens dans une fourchette située entre 251 et 280 points). En comparaison, dans l'ensemble des pays/économies, l'écart de score moyen en numératie entre les 25 % d'adultes atteignant les scores les plus élevés et les 25 % obtenant les scores les moins élevés (écart interquartile) est de 68 points de score (voir le tableau A2.5 à l'annexe A).

Graphique 2.14 ▪ **Répartition des scores sur l'échelle de compétences en numératie**

Niveau moyen de compétences en numératie et répartition des scores en numératie, par centile



Remarques : Les scores moyens sont présentés avec un intervalle de confiance de 95 %. Le calcul des scores moyens ne tient pas compte des non-réponses liées aux compétences en littératie (données manquantes).

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365881

Si la plupart des pays/économies enregistrent des scores moyens similaires en littératie et en numératie, il existe néanmoins des exceptions notables. Les adultes en Corée et en Angleterre (Royaume-Uni), par exemple, ont obtenu un score moyen proche de la moyenne internationale en numératie, tandis que leur score moyen en littératie se situait au-dessus de la moyenne. Les adultes en Irlande, en Irlande du Nord (Royaume-Uni) et en Pologne ont obtenu un score moyen proche de la moyenne internationale en littératie, tandis que leur score moyen en numératie se situait en deçà de la moyenne. Les adultes aux États-Unis se situaient au-dessus de la moyenne internationale en littératie, mais bien en deçà en numératie (voir le graphique 2.22 ci-après).

Variation des scores sur l'échelle de compétences au sein des pays/économies

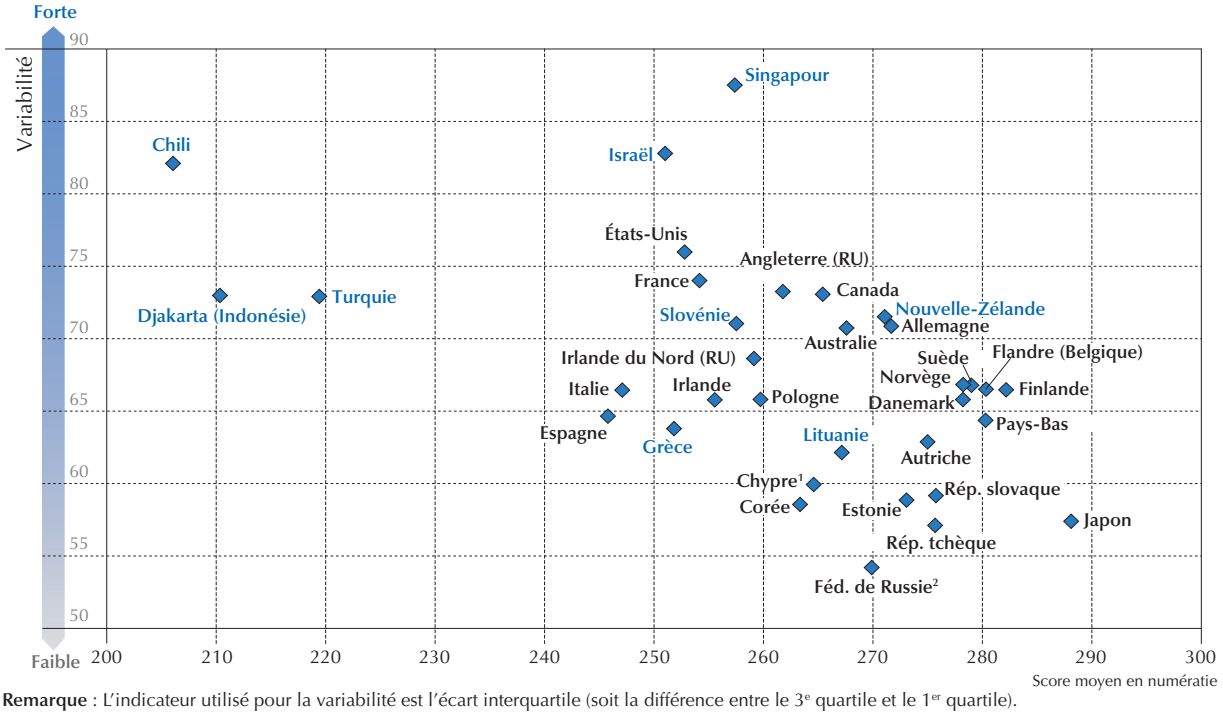
Comme pour les compétences en littératie, la variation des résultats au sein d'un pays/économie est analysée en déterminant les points de score sous lesquels 5 %, 25 %, 75 % et 95 % des adultes ont obtenu leur score. Le graphique 2.14 présente la répartition des scores au sein des pays/économies, en plus du score moyen. Une barre plus longue traduit des variations nationales plus importantes en ce qui concerne les compétences en numératie et une barre plus courte, des variations plus faibles.

En moyenne, 68 points de score séparent les 25 % d'adultes présentant le niveau le plus élevé de compétence en numératie des 25 % d'adultes présentant le niveau le plus faible. La répartition des scores la plus étroite sur l'échelle de compétences en numératie s'observe en Fédération de Russie (54 points d'écart), en République tchèque (57 points d'écart) et au Japon (57 points d'écart). Les écarts les plus importants entre les adultes obtenant les scores les plus élevés et les adultes obtenant les scores les plus faibles s'observent à Singapour (88 points), en Israël (83 points) et au Chili (82 points).

Comme dans le cas des compétences en littératie, il existe une corrélation inverse modérée (r = -0.52) entre le niveau global des compétences en numératie et le degré de la variation des scores (exprimée en termes d'écart interquartile) (voir le graphique 2.15). De manière générale, les pays/économies ayant obtenu des scores moyens plus élevés en numératie (par ex., l'Estonie, le Japon, la République slovaque et la République tchèque) présentent les variations de compétences les plus faibles, tandis que les pays ayant obtenu les scores moyens en numératie les plus faibles (le Chili, Djakarta [Indonésie], la Turquie et Israël) présentent les variations de scores les plus importantes. Singapour est la seule exception à cette tendance : son score moyen en numératie est proche de la moyenne des pays de l'OCDE, mais elle enregistre la variation de scores en numératie la plus importante. L'écart important des résultats en numératie – comme en littératie – à Singapour pourrait être partiellement dû au fait que, par rapport aux cohortes plus jeunes, les cohortes plus âgées présentent un niveau de formation moins élevé et ont plus souvent reçu leur instruction dans une langue autre que celle de l'évaluation.

Graphique 2.15 ▪ **Score en numératie : moyenne et répartition**

Relation entre le score moyen en numératie et la variabilité



Remarque : L'indicateur utilisé pour la variabilité est l'écart interquartile (soit la différence entre le 3e quartile et le 1er quartile).

1. Voir la note 1 du graphique 2.1.
2. Voir la note en fin de chapitre.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365890

COMPÉTENCES EN RÉSOLUTION DE PROBLÈMES DANS DES ENVIRONNEMENTS À FORTE COMPOSANTE TECHNOLOGIQUE

L'Évaluation des compétences des adultes définit la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique comme la capacité à « utiliser des technologies numériques, des outils de communication et des réseaux

Tableau 2.3 Description des niveaux de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique

Niveau	Plage de scores	Pourcentage d'adultes atteignant chaque niveau (moyenne)	Types de tâches réussies à chaque niveau de compétence
Aucune expérience de l'utilisation des ordinateurs	Sans objet	10.0 %	Les adultes faisant partie de cette catégorie ont indiqué n'avoir jamais utilisé d'ordinateur auparavant. Par conséquent, ils n'ont pas participé à l'évaluation informatisée, mais ont répondu à la version papier-crayon qui n'inclut pas le module de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.
Adultes ayant échoué au test de base en informatique	Sans objet	4.7 %	Les adultes faisant partie de cette catégorie avaient déjà utilisé un ordinateur, mais ont échoué au test de base en informatique qui évalue les compétences de base nécessaires pour pouvoir passer l'évaluation informatisée, telles que l'aptitude à utiliser une souris ou à parcourir une page web. Par conséquent, ils n'ont pas participé à l'évaluation informatisée, mais ont répondu à la version papier-crayon qui n'inclut pas le module de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.
Adultes n'ayant pas souhaité passer la version informatisée de l'évaluation	Sans objet	9.6 %	Les adultes faisant partie de cette catégorie ont décidé de passer l'évaluation papier-crayon sans passer tout d'abord le test de base en informatique, bien qu'ils aient indiqué avoir déjà utilisé un ordinateur auparavant. Ils n'ont pas non plus participé à l'évaluation informatisée, mais ont répondu à la version papier-crayon qui n'inclut pas le module de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.
Inférieur au niveau 1	Inférieur à 241 points	14.2 %	Les tâches sont basées sur des problèmes bien définis qui impliquent l'utilisation d'une fonction unique dans une interface générique afin de remplir un critère explicite sans devoir recourir à un raisonnement catégorique ou inférentiel, ni à une transformation des informations. Elles requièrent peu d'étapes et aucun sous-objectif ne doit être fixé.
1	Entre 241 points et moins de 291 points	28.7 %	À ce niveau, les tâches requièrent généralement l'utilisation d'applications technologiques largement accessibles et connues des participants, telles qu'un logiciel de messagerie électronique ou un navigateur web. Localiser les informations ou les commandes permettant de résoudre le problème demande peu, voire aucune navigation. Le problème peut être résolu que le répondant connaisse et utilise ou non des outils et des fonctions spécifiques (une fonction de tri, par exemple). Les tâches incluent peu d'étapes et un nombre minimal d'opérateurs. Au niveau cognitif, le répondant peut facilement déduire l'objectif à partir de l'énoncé de la tâche ; la résolution du problème nécessite d'appliquer des critères explicites ; et le niveau de contrôle nécessaire est limité (par exemple, le répondant ne doit pas vérifier qu'il a utilisé la procédure adéquate ou progressé vers la solution). L'identification du contenu et des opérateurs peut s'effectuer par une simple association. Seules des formes simples de raisonnement, telles que la classification d'éléments par catégorie, sont requises ; il n'est pas nécessaire de comparer ou d'intégrer des informations.
2	Entre 291 points et moins de 341 points	25.7 %	À ce niveau, les tâches requièrent généralement l'utilisation d'applications technologiques génériques et plus spécifiques. Par exemple, le répondant peut devoir utiliser un formulaire en ligne qu'il n'a jamais utilisé auparavant. Il doit naviguer sur plusieurs pages et utiliser des applications afin de résoudre le problème. La résolution peut être simplifiée par l'utilisation d'outils (une fonction de tri, par exemple). Les tâches peuvent inclure de multiples étapes et opérateurs. Le répondant peut devoir définir l'objectif du problème, même si les critères à remplir sont explicites. Le niveau de contrôle nécessaire est plus élevé et le répondant peut devoir faire face à des résultats inattendus ou à des impasses. Les tâches peuvent demander d'évaluer la pertinence d'une série d'éléments afin d'éliminer les distracteurs. Il peut être nécessaire de recourir à un processus d'intégration ou à un raisonnement inférentiel.
3	Égal ou supérieur à 341 points	5.4 %	À ce niveau, les tâches requièrent généralement l'utilisation d'applications technologiques génériques et plus spécifiques. Le répondant doit naviguer sur plusieurs pages et utiliser des applications afin de résoudre le problème. L'utilisation d'outils (une fonction de tri, par exemple) est essentielle pour progresser vers la solution. Les tâches peuvent inclure de multiples étapes et opérateurs. Le répondant peut devoir définir l'objectif du problème et les critères à remplir peuvent ne pas être explicites. Le niveau de contrôle nécessaire est généralement élevé et le répondant devra probablement faire face à des résultats inattendus ou à des impasses. Les tâches peuvent demander d'évaluer la pertinence et la fiabilité des informations afin d'éliminer les distracteurs. Il peut être nécessaire de recourir dans une large mesure à un processus d'intégration ou à un raisonnement inférentiel.

Remarque : La somme des pourcentages d'adultes aux différents niveaux de compétences atteint 100 % quand on prend en compte les 1.9 % de non-réponses liées aux compétences en littératie dans l'ensemble des pays/économies. Les adultes de cette catégorie n'ont pas été en mesure de remplir le questionnaire de base en raison de difficultés linguistiques ou d'apprentissage, ou encore de troubles mentaux (voir la section précédente sur les non-réponses liées aux compétences en littératie).

pour acquérir et évaluer de l'information, communiquer avec autrui et accomplir des tâches pratiques ». L'évaluation met l'accent sur les capacités à « résoudre des problèmes à des fins personnelles, professionnelles ou civiques en mettant en place des objectifs et des plans appropriés, et en localisant et en utilisant l'information via les ordinateurs et les réseaux d'ordinateurs » (OCDE, 2012a).

L'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique ne mesure pas de manière isolée les compétences cognitives requises pour résoudre des problèmes. Elle mesure à la fois les compétences en résolution de problèmes et les compétences en informatique (c'est-à-dire la capacité à utiliser les outils et les applications relevant des TIC). Pour ce faire, on évalue la capacité des adultes à utiliser les outils et les applications informatiques afin d'accéder à des informations, et de les traiter, les évaluer et les analyser dans un but précis. Pour obtenir des informations plus détaillées sur les caractéristiques des tâches de résolution de problèmes et en voir des exemples, voir OCDE, 2013c.

Disposer de compétences rudimentaires en utilisation d'outils et d'applications informatiques représente une condition préalable à la maîtrise de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Étant donné les niveaux très différents de maîtrise des applications informatiques dans les pays/économies participant à l'Évaluation des compétences des adultes, les proportions de la population auxquelles les estimations de compétences dans ce domaine se rapportent varient énormément d'un pays/économie à l'autre. C'est pourquoi la présentation des résultats cible davantage la proportion de la population par niveau de compétences que la comparaison des scores moyens sur l'échelle de compétences[5].

L'évaluation fournit deux informations distinctes, mais néanmoins liées, concernant l'aptitude des adultes à gérer les informations dans des environnements à forte composante technologique. La première de ces informations est la proportion d'adultes qui connaissent suffisamment bien les ordinateurs pour les utiliser dans des tâches de traitement de l'information. La seconde concerne le niveau de maîtrise des adultes disposant au moins de quelques compétences en informatique pour résoudre les types de problèmes qu'ils rencontrent couramment dans leur vie de travailleur, de citoyen et de consommateur dans notre monde à forte composante technologique.

Niveaux de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique dans les pays/économies

L'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique est divisée en quatre niveaux de compétences (niveaux 1 à 3, et niveau inférieur au niveau 1). Les caractéristiques des tâches correspondant à ces niveaux sont décrites en détail dans le tableau 2.3 (pour consulter des exemples d'items de résolution de problèmes, voir OCDE, 2013a et 2013c).

Le graphique 2.16 présente la répartition des adultes de tous les pays/économies participants dans les quatre niveaux sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

Seuls 5.4 % des adultes dans les pays/économies de l'OCDE ont atteint le niveau 3, le niveau de compétences le plus élevé, tandis qu'un adulte sur quatre environ (25.7 %) a atteint le niveau 2. Si l'on considère l'ensemble des deux niveaux les plus élevés de compétences en résolution de problèmes (niveaux 2 et 3), environ un adulte sur trois (31.1 %) les a atteints, en moyenne. La proportion varie de plus de quatre adultes sur dix en Nouvelle-Zélande (44.2 %), en Suède (44.0 %), en Finlande (41.6 %), aux Pays-Bas (41.5 %) et en Norvège (41.0 %), à moins d'un adulte sur dix (7.8 %) en Turquie, et environ un sur sept en Grèce (14.0 %) et au Chili (14.6 %).

Sur l'ensemble des pays/économies, la proportion d'adultes ayant atteint le niveau 1 est la plus importante (28.7 %), et environ un adulte sur sept (14.2 %) se situait en deçà du niveau 1. Plus d'un adulte sur quatre au Chili (26.8 %) et en Lituanie (25.5 %) se situait en deçà du niveau 1 sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes. En revanche, moins d'un adulte sur dix au Japon (7.6 %), en République slovaque (8.9 %), en Australie (9.2 %), en Corée (9.8 %) et en Autriche (9.9 %) se situait à ce niveau.

Proportion d'adultes sans compétences de base en informatique

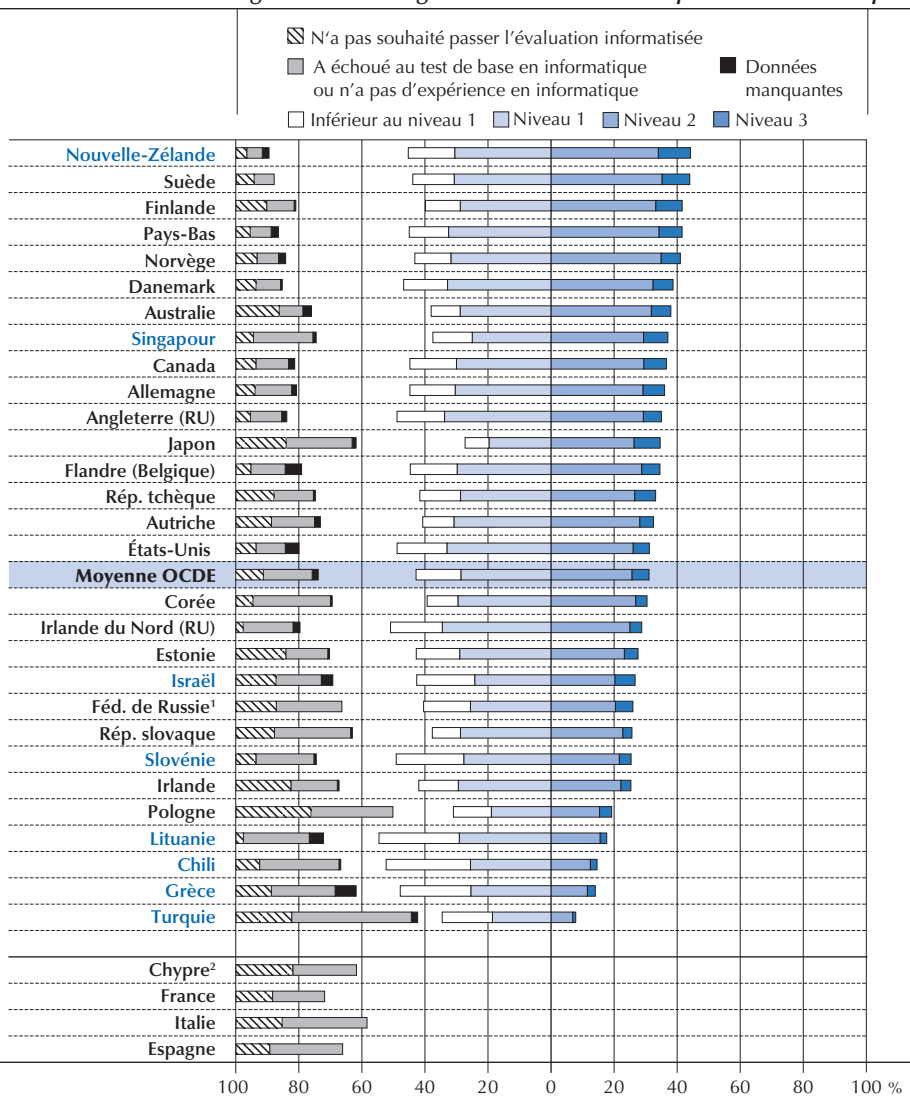
Dans chaque pays/économie participant, une proportion considérable des adultes ont effectué l'évaluation sous sa forme papier-crayon, et par conséquent, leurs compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique n'ont pas pu être évaluées[6]. Trois groupes distincts d'adultes relèvent de cette catégorie : les adultes n'ayant jamais utilisé d'ordinateur, les adultes ayant échoué au test de base en informatique et ne disposant donc pas des compétences informatiques nécessaires pour l'évaluation informatisée, et les adultes ayant choisi d'effectuer l'évaluation papier-crayon bien qu'ils aient indiqué avoir déjà utilisé un ordinateur.

Globalement, environ un adulte sur dix (10.0 %) a indiqué n'avoir jamais utilisé d'ordinateur. Cette proportion variait de moins de 2 % des adultes en Suède (1.6 %) et en Norvège (1.6 %), à plus d'un adulte sur trois en Turquie (35.6 %), et à plus d'un adulte sur cinq en Italie (24.4 %) et en République slovaque (22.0 %).

Par ailleurs, 4.7 % des adultes ne disposaient pas des compétences de base en informatique évaluées dans le test de base en informatique, telles que la capacité à utiliser une souris ou à faire défiler une page web (voir le graphique 2.5 dans l'encadré 2.2). Ce constat vaut pour environ 2 % des adultes à Chypre[4] (1.9 %), en République tchèque (2.2 %) et en République slovaque (2.2 %). Le pourcentage d'adultes ayant échoué au test de base est élevé au Japon (10.7 %)[7], en Corée (9.1 %), au Chili (7.8 %) et à Singapour (7.1 %) (voir le tableau A2.6 à l'annexe A).

Graphique 2.16 ▪ **Compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique chez les adultes**

Pourcentage d'individus âgés de 16 à 65 ans à chaque niveau de compétences



Remarques : Les adultes de la catégorie « données manquantes » n'ont pas été en mesure de donner assez d'informations contextuelles pour obtenir des scores sur l'échelle de compétence en raison de difficultés linguistiques, de troubles de l'apprentissage ou de troubles mentaux (« non-réponses liées aux compétences en littératie »). Cette catégorie comprend également les adultes qui n'ont pas pu effectuer l'évaluation de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique en raison de problèmes techniques avec l'ordinateur utilisé lors de l'enquête. Chypre[2], Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie n'ont pas pris part à l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les résultats de Djakarta (Indonésie) ne sont pas présentés, l'évaluation y ayant été administrée uniquement au format papier-crayon.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des pourcentages combinés d'adultes se situant aux niveaux 2 et 3.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365903

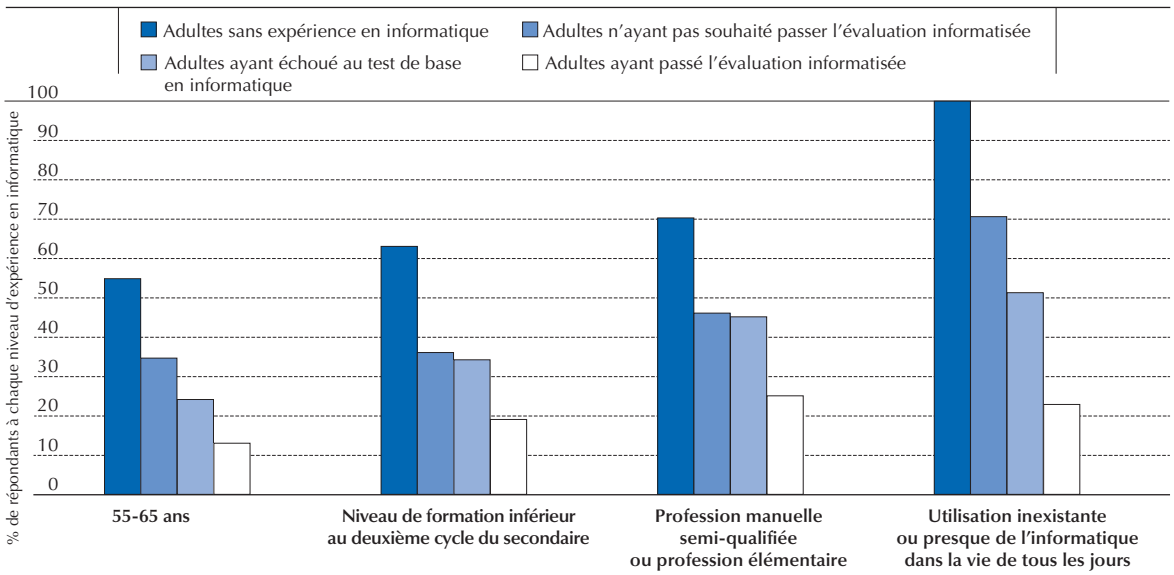
Certains adultes ont préféré ne pas utiliser d'ordinateur pour passer une évaluation, même s'ils ont déclaré en avoir déjà utilisé auparavant. En moyenne, environ un adulte sur dix (9.6 %) a choisi d'effectuer la version papier-crayon de l'évaluation sans commencer par effectuer le test de base en informatique (voir l'encadré 2.2). En Pologne (23.8 %), à Chypre[4] (18.0 %), en Turquie (17.7 %) et en Irlande (17.4 %), le pourcentage d'adultes n'ayant pas souhaité passer la version informatisée de l'évaluation était particulièrement élevé, contrairement à l'Irlande du Nord (Royaume-Uni) (2.3 %), à la Lituanie (2.3 %) et à la Nouvelle-Zélande (3.4 %), où ce pourcentage était relativement faible.

La raison pour laquelle ces individus ont choisi d'effectuer la version papier-crayon de l'évaluation est inconnue[8]. Cependant, les informations concernant les caractéristiques de ces individus et leur utilisation de l'informatique sont disponibles, et peuvent permettre de déduire leur niveau probable de compétences en informatique et/ou leur aisance en ce qui concerne l'utilisation d'un ordinateur dans une situation de test. En résumé, les données laissent penser que de nombreuses personnes de ce groupe sont susceptibles d'avoir un niveau de compétences en informatique relativement faible (voir l'encadré 2.4).

Encadré 2.4 **Adultes n'ayant pas souhaité passer l'évaluation informatisée**

Les répondants qui n'ont pas souhaité passer l'évaluation informatisée ressemblent bien plus, sur le plan de l'âge, du niveau de formation et de la profession, aux répondants qui ont échoué au test de base en informatique qu'à ceux qui ont réussi le test de base en informatique et ont passé l'évaluation informatisée (voir le graphique 2.17). Dans l'ensemble, les répondants qui n'ont pas souhaité passer l'évaluation informatisée étaient moins âgés que ceux qui n'avaient aucune expérience en informatique, mais plus âgés que ceux qui ont échoué au test de base en informatique et que ceux qui ont réussi ce test et passé l'évaluation informatisée. Par exemple, les adultes âgés de 55 à 65 ans représentaient environ 55 % des adultes ayant indiqué qu'ils n'avaient jamais utilisé d'ordinateur, tandis qu'ils représentaient 35 % des adultes n'ayant pas souhaité passer l'évaluation informatisée, 24 % des adultes ayant échoué au test de base en informatique, et seulement 13 % des adultes ayant passé l'évaluation dans sa version informatisée. Les adultes n'ayant pas souhaité passer l'évaluation informatisée avaient un niveau de formation et un type de profession similaires à ceux des répondants ayant échoué au test de base en informatique, et ils avaient un niveau de formation inférieur à ceux qui avaient réussi le test de base en informatique et étaient moins susceptibles que ces derniers d'occuper une profession qualifiée. Par rapport aux répondants qui ont échoué ou qui ont réussi au test de base en informatique, les répondants qui n'ont pas souhaité passer l'évaluation informatisée ont indiqué utiliser moins fréquemment l'informatique dans leur vie quotidienne et au travail. Les répondants qui n'ont pas souhaité passer l'évaluation informatisée ont obtenu des scores moyens légèrement plus élevés en littératie et en numératie que ceux qui ont échoué au test de base en informatique. En revanche, leurs résultats sont inférieurs à ceux des adultes ayant réussi le test de base en informatique (voir les graphiques 2.18 et 2.19).

Graphique 2.17 ▪ **Caractéristiques socio-démographiques des adultes selon leur niveau d'expérience en informatique**



Remarques : Les barres présentées dans ce graphique se fondent sur les moyennes OCDE ; les résultats de chaque pays/économie peuvent être consultés dans les tableaux cités dans la source ci-dessous. La moyenne internationale est calculée pour les pays/économies de l'OCDE participants.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux B2.4, B2.5, B2.6, B2.7 et B2.8.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365918

CORRÉLATION ENTRE LES TROIS TYPES DE COMPÉTENCES

Il existe une corrélation étroite entre la maîtrise des compétences en littératie et la maîtrise des compétences en numératie, le coefficient de cette corrélation étant de 0.86. Cette corrélation varie de 0.93 à Singapour à 0.79 en Fédération de Russie (pour une liste détaillée des coefficients de corrélation dans l'ensemble des pays/économies, voir le tableau A2.7 à l'annexe A). Ce niveau de corrélation est conforme aux prévisions. En effet, on trouve des niveaux de corrélation similaires (r=0.85) dans les évaluations PISA entre les compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques des jeunes de 15 ans (OCDE, 2012b, p.194) et dans l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes entre la compréhension de textes suivis et schématiques et la numératie (respectivement r = 0.83 et r = 0.86). Des niveaux de corrélation encore plus élevés (r = 0.93) entre la compréhension de textes suivis et la numératie s'observent dans l'Enquête internationale sur la littératie des adultes.

Sachant que les adultes utilisent des stratégies cognitives similaires dans des situations comparables dans la vie privée et professionnelle, ceux qui sont très performants dans l'un des domaines sont plus susceptibles d'être aussi très performants dans l'autre domaine, et inversement. Néanmoins, la littératie et la numératie représentent des domaines distincts, chacun étant défini par son propre cadre conceptuel. Chaque domaine est notamment caractérisé par un type de contenu différent (contenu textuel ou mathématique) auquel les adultes doivent répondre, ainsi que par les différentes stratégies cognitives requises pour traiter ces contenus. Ainsi, le degré de la corrélation entre les compétences et d'autres résultats, comme l'emploi et la rémunération, varie entre la littératie et la numératie. Les compétences en numératie sont par exemple plus fortement corrélées à la rémunération que les compétences en littératie (Hanushek et al., 2013). De même, les scores moyens des pays/économies peuvent varier considérablement entre les deux domaines, à la fois par rapport à ceux d'autres pays/économies et à la moyenne des pays de l'OCDE (voir le graphique 2.22).

Afin d'examiner plus attentivement la corrélation entre les compétences dans les deux domaines principaux et les compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, les scores moyens en littératie (graphique 2.18) et en numératie (graphique 2.19) sont représentés sur les quatre niveaux de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. En outre, les scores moyens en littératie et en numératie sont également indiqués pour les adultes sans compétences en informatique ou disposant seulement de compétences de base dans ce domaine, ainsi que pour les adultes n'ayant pas souhaité passer l'évaluation informatisée.

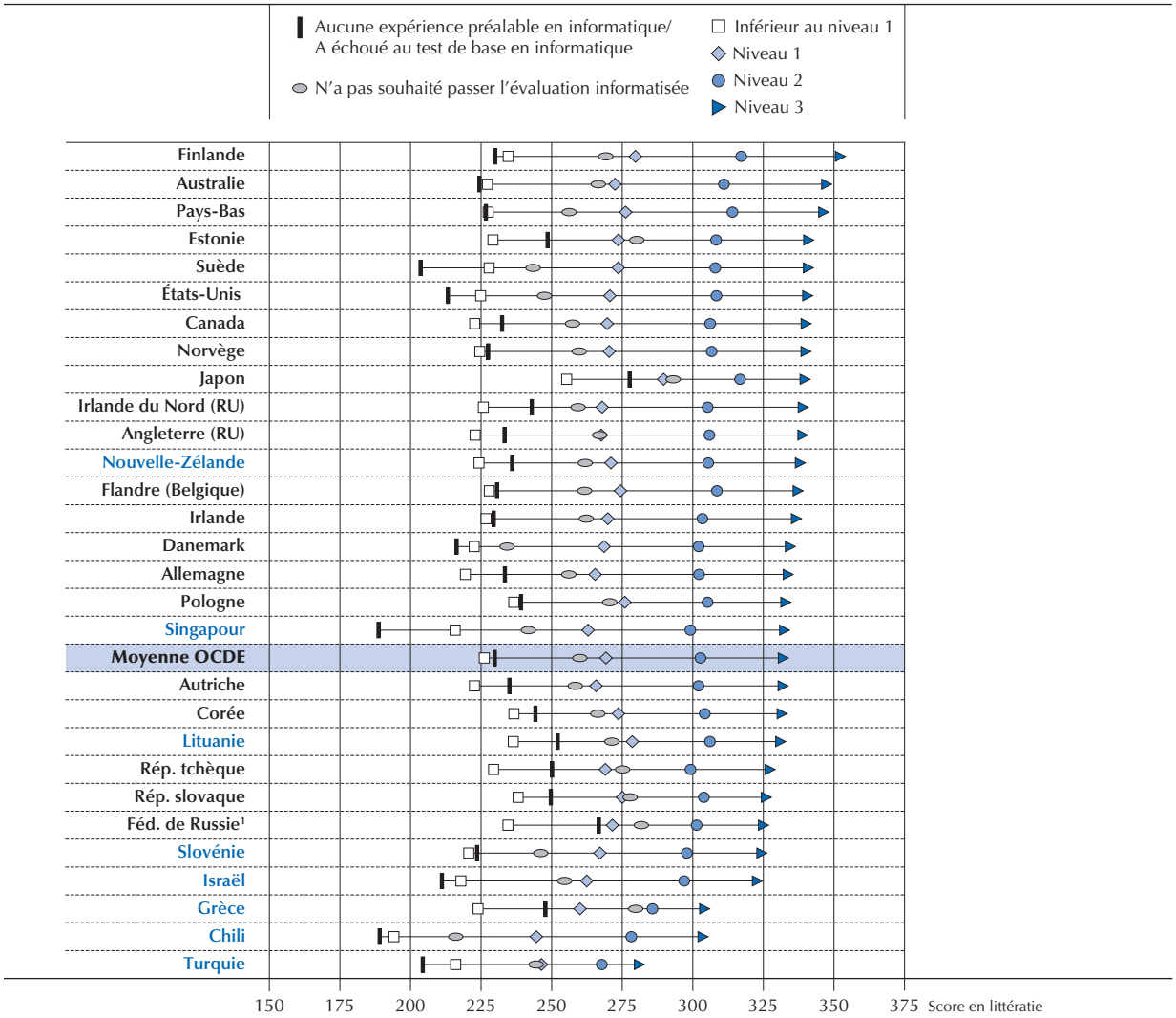
Comme on pouvait s'y attendre, il existe une forte corrélation positive entre les compétences en résolution de problèmes d'un côté, et les compétences en littératie et en numératie, de l'autre. Plus les scores moyens en littératie et en numératie sont élevés, plus la maîtrise des compétences en résolution de problèmes est élevée. En moyenne, les individus ayant atteint le niveau 3 sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique ont obtenu un score situé dans la partie inférieure du niveau 4 sur les échelles de compétences en littératie et en numératie (avec des scores moyens de 332 points en littératie et de 333 points en numératie). En moyenne, les individus ayant atteint le niveau 2 sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique ont obtenu un score situé dans la partie intermédiaire du niveau 3 sur les échelles de compétences en littératie et en numératie (303 points et 302 points, respectivement). En moyenne, les individus ayant atteint le niveau 1 sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique ont obtenu un score situé dans la partie supérieure du niveau 2 ou dans la partie inférieure du niveau 3 sur les échelles de compétences en littératie et en numératie (269 points et 268 points, respectivement). En moyenne, les individus se situant en deçà du niveau 1 sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes ont obtenu un score situé dans la partie inférieure du niveau 2 ou dans la partie supérieure du niveau 1 sur les échelles de compétences en littératie et en numératie (226 points dans les deux domaines).

La variation entre les pays/économies à cet égard est relativement faible. Seul le Japon fait figure d'exception : en effet, les individus qui se situent au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique y obtiennent des scores nettement plus élevés en littératie et en numératie que les adultes des autres pays/économies participants, à niveau similaire de compétences en résolution de problèmes. Les adultes au Chili, en Grèce et en Turquie ayant atteint les deux niveaux les plus élevés sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes ont obtenu des scores nettement plus faibles en littératie et en numératie, en moyenne, que les adultes des autres pays/économies, à niveau similaire de compétences en résolution de problèmes.

Les niveaux de compétences en littératie et en numératie chez les individus qui n'ont pas souhaité passer l'évaluation informatisée sont, en moyenne, légèrement plus élevés que ceux des individus dont les compétences en informatique

Graphique 2.18 ▪ **Relation entre la littératie et la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique**

Score moyen en littératie, selon le niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique



Remarque : Chypre[2], Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie n'ont pas pris part à l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du score moyen en littératie des adultes se situant au niveau 3 de l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.8.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365924

sont inexistantes ou seulement basiques, à la fois sur l'ensemble des pays/économies participants ainsi qu'au sein de chaque pays/économie. En moyenne, les adultes n'ayant pas souhaité passer l'évaluation informatisée se situaient dans la partie intermédiaire du niveau 2 en littératie et en numératie (260 points et 244 points, respectivement), tandis que ceux dont les compétences en informatique sont inexistantes ou seulement basiques ont obtenu un score situé dans la partie inférieure du niveau 2 ou dans la partie supérieure du niveau 1 sur les échelles de compétences en littératie et en numératie.

Un niveau élevé de compétences en littératie et en numératie s'accompagne d'un niveau élevé de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, et vice versa. Des niveaux peu élevés de compétences en littératie et en numératie peuvent donc venir entraver de manière significative l'utilisation des applications relatives aux TIC permettant de traiter les informations et de résoudre des problèmes plus complexes.

Graphique 2.19 ▪ **Relation entre la numératie et la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique**

Score moyen en numératie, selon le niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique

Remarque : Chypre[2], Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie n'ont pas pris part à l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 du graphique 2.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du score moyen en numératie des adultes se situant au niveau 3 de l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A2.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365938

Comme indiqué précédemment, des compétences de base en informatique insuffisantes peuvent également venir entraver le développement des compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Par ailleurs, ces compétences requièrent un niveau minimum de compétences en littératie et numératie. En effet, même si les adultes ont quelques compétences en informatique, il s'avère difficile pour ceux dont les niveaux de compétences en littératie et en numératie sont faibles d'assumer de nombreuses tâches nécessitant de gérer et de traiter les informations qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans la vie quotidienne. Dans nos sociétés modernes, il est devenu de plus en plus courant – voire parfois la norme – d'utiliser des informations disponibles sur Internet pour effectuer des tâches quotidiennes, comme s'informer, communiquer, faire des achats, gérer des services et interagir avec les pouvoirs publics. Les informations textuelles occupant une part significative du monde de l'Internet, il faut donc envisager l'accès à ce monde non seulement en termes de compétences dans le domaine technologique, mais

également en termes de compétences en littératie. Autrement dit, la fracture numérique peut refléter une fracture dans le domaine de la littératie et de la numératie.

COMPARAISON DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES ADULTES AVEC LES RÉSULTATS DES ENQUÊTES PRÉCÉDENTES

L'Évaluation des compétences des adultes a été conçue pour fournir des comparaisons fiables avec les résultats de l'enquête IALS (*International Adult Literacy Survey* – Enquête internationale sur la littératie des adultes) menée dans 21 pays entre 1994 et 1998, et ceux de l'enquête ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey* – Enquête sur la littératie et les compétences essentielles des adultes) menée dans 13 pays entre 2003 et 2007. Au total, 19 pays/économies participant à l'Évaluation des compétences des adultes ont participé à l'enquête IALS et sept ont participé aux deux enquêtes (IALS et ALL).

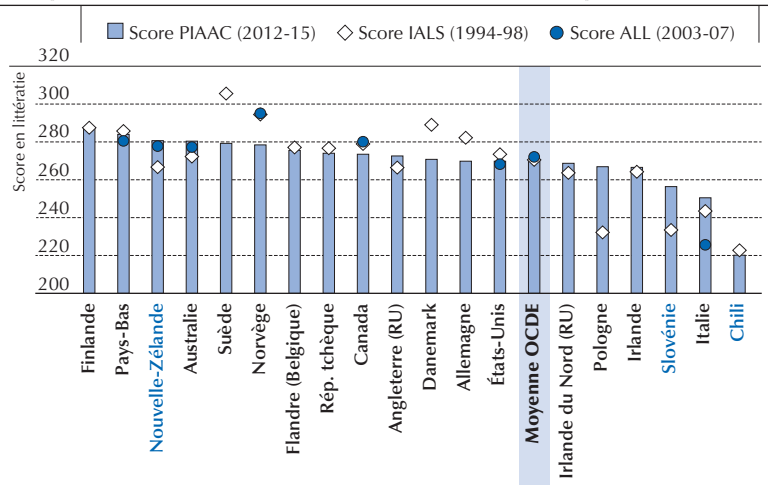
Une vue d'ensemble du rapport entre l'Évaluation des compétences des adultes et les enquêtes IALS et ALL est fournie au chapitre 5 du *Manuel à l'usage des lecteurs* accompagnant le présent rapport (OCDE, 2016a). Une analyse comparative des résultats des enquêtes IALS, ALL et PIAAC et l'étude de questions connexes seront prochainement disponibles dans un document de travail sur ce sujet (Paccagnella, à paraître). Comme indiqué dans le *Manuel à l'usage des lecteurs*, compte tenu de l'intervalle important entre la mise en œuvre des enquêtes IALS et PIAAC (entre 13 et 18 années), des différences concernant leur mode d'administration et leurs procédures opérationnelles, et des faibles taux de réponse dans certains pays/économies, une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation des variations de compétences observées entre PIAAC et les enquêtes précédentes.

Par exemple, les domaines couverts par les différentes enquêtes diffèrent dans une certaine mesure (OCDE et Statistiques Canada, 2000 et 2011 ; Statistiques Canada et OCDE, 2005). Les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes portent sur un seul domaine, celui de la littératie, qui correspond à la compréhension de textes suivis et schématiques, ainsi que des textes sur support numérique, tandis que les enquêtes IALS et ALL envisagent la littératie sous deux aspects distincts : la compréhension de textes suivis et la compréhension de textes schématiques. Parallèlement, bien que le concept de numératie reste en grande partie inchangé entre l'enquête ALL (à l'occasion de laquelle le concept a été introduit) et l'Évaluation des compétences des adultes, cette dernière fournit une quantité d'informations bien plus importante permettant d'établir l'échelle de compétences en numératie.

Afin de pouvoir comparer les évolutions dans le temps, les résultats relatifs à la compréhension de textes suivis et à la compréhension de textes schématiques des enquêtes IALS et ALL ont été combinés et réévalués pour pouvoir être présentés sur une même échelle que les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes. Les résultats pour la numératie de l'enquête ALL ont également été réévalués pour les pays qui ont participé aux deux enquêtes. Par conséquent, les comparaisons entre les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes et ceux des enquêtes précédentes doivent se baser uniquement sur les données révisées des enquêtes IALS et ALL. Ces comparaisons sont présentées dans les graphiques 2.20 et 2.21 ci-après.

Graphique 2.20 ▪ **Variation des scores en littératie entre les enquêtes IALS, ALL et PIAAC**

Score moyen en littératie dans l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS), l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ALL) et l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)



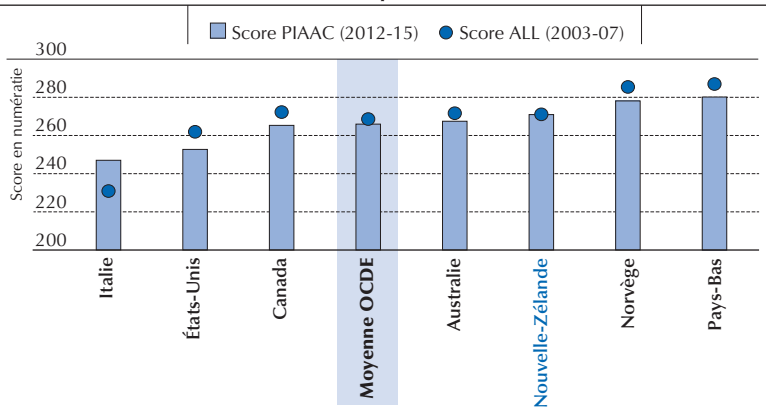
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC).

Sources : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS) et Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ALL) ; voir le tableau A2.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365943

Graphique 2.21 ▪ **Variation des scores en numératie entre les enquêtes PIAAC et ALL**

Score moyen en numératie dans l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ALL) et l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC).

Sources : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015) et Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ALL) ; voir le tableau A2.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365958

Concernant l'examen des tendances relatives aux compétences en littératie, trois groupes distincts de pays/économies peuvent être identifiés. En premier lieu, dans la plupart des pays/économies (13 sur 19), les résultats n'ont pas évolué de façon importante au cours des deux dernières décennies. Par exemple, au Chili, en Finlande, en Flandre (Belgique), en Irlande et en République tchèque, les scores moyens en littératie dans l'enquête IALS et dans l'Évaluation des compétences des adultes sont presque identiques. Dans le second groupe de pays/économies, comprenant l'Allemagne, le Danemark, la Norvège et la Suède, les scores moyens ont considérablement diminué entre IALS et l'Évaluation des compétences des adultes, la Suède présentant une baisse particulièrement importante. Enfin, une augmentation significative de la moyenne nationale s'observe en Italie, en Pologne et en Slovénie. La Pologne a de loin enregistré l'évolution la plus importante des scores moyens en littératie avec une augmentation de 35 points.

L'évolution des scores en numératie entre l'enquête ALL et l'Évaluation des compétences des adultes n'est pas aussi prononcée, à l'exception de l'Italie où les scores ont considérablement augmenté au cours de la période considérée. Une baisse modérée des scores en numératie s'observe au Canada, aux États-Unis, en Norvège et aux Pays-Bas.

La principale tendance observée est une réduction considérable de l'écart entre les pays/économies les moins performants et les pays/économies les plus performants, qui se traduit par une répartition plus égale des scores moyens entre les pays/économies. Cette tendance est peut-être en partie due aux différences de niveau de formation entre les différents groupes d'âge. Les jeunes adultes présentent ainsi des niveaux de formation plus similaires entre les pays/économies que les adultes plus âgés (voir les graphiques 2.2, 2.3 et 2.4, et l'encadré 2.1). Par exemple, la proportion d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire a doublé en Italie, en Pologne et en Slovénie au cours des trois dernières décennies, tandis que les pays où les moyennes nationales ont diminué n'ont pas connu de changement (l'Allemagne, par exemple) ou seulement une légère augmentation du niveau de formation parmi les jeunes générations (dans ce dernier groupe de pays, cependant, les niveaux de formation initiaux étaient nettement plus élevés que dans le groupe précédent). Il est intéressant de noter que la richesse nationale n'est pas directement corrélée à une augmentation des scores sur les échelles de compétences. En Pologne, par exemple, le PIB et les scores sur les échelles de compétences ont tous deux considérablement augmenté au cours des 25 dernières années, tandis qu'au Chili et en Irlande, les fortes augmentations du PIB au cours de la même période ne se sont pas accompagnées d'améliorations des compétences en littératie et en numératie.

La baisse des scores en littératie observée au Danemark, en Norvège et en Suède entre l'enquête IALS (et l'enquête ALL dans le cas de la Norvège) et l'Évaluation des compétences des adultes peut résulter en partie d'un certain nombre de facteurs démographiques, notamment le vieillissement de la population et l'accroissement de la proportion d'immigrés dans la population. Néanmoins, cette baisse des scores peut également indiquer des exigences académiques relativement moins élevées à l'égard des jeunes adultes par rapport à leurs aînés, ce qui pourrait expliquer qu'ils n'atteignent pas des niveaux de littératie et de compétences aussi élevés que leurs compatriotes plus âgés. Ainsi, même si le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté dans le temps, les jeunes adultes peuvent présenter des compétences plus faibles que leurs aînés qui ont atteint le même niveau de formation (Paccagnella, 2016).

SYNTHÈSE DES PERFORMANCES DES DIFFÉRENTS PAYS/ÉCONOMIES

Le graphique 2.22 résume les compétences des adultes dans les pays/économies participants pour chacun des trois domaines évalués. Il fournit une vue d'ensemble des compétences moyennes dans chacun des pays/économies participants par rapport à la moyenne dans chaque domaine.

Graphique 2.22 ▪ **Résumé de la maîtrise des compétences clés en traitement de l'information**

Score moyen des 16-65 ans en littératie et en numératie, et pourcentage d'individus de ce groupe d'âge se situant au niveau 2 ou 3 de l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique

Significativement **supérieur** à la moyenne
Ne s'écartant pas de la moyenne dans une mesure significative
Significativement **inférieur** à la moyenne

	Littératie	Numératie	Résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique
	Score moyen	Score moyen	% au niveau 2 ou 3
Pays et économies de l'OCDE			
Australie	280	268	38
Autriche	269	275	32
Canada	273	265	37
Chili	220	206	15
Rép. tchèque	274	276	33
Danemark	271	278	39
Angleterre (RU)	273	262	35
Estonie	276	273	28
Finlande	288	282	42
Flandre (Belgique)	275	280	35
France	262	254	m
Allemagne	270	272	36
Grèce	254	252	14
Irlande	267	256	25
Israël	255	251	27
Italie	250	247	m
Japon	296	288	35
Corée	273	263	30
Pays-Bas	284	280	42
Nouvelle-Zélande	281	271	44
Irlande du Nord (RU)	269	259	29
Norvège	278	278	41
Pologne	267	260	19
Rép. slovaque	274	276	26
Slovénie	256	258	25
Espagne	252	246	m
Suède	279	279	44
Turquie	227	219	8
États-Unis	270	253	31
Moyenne OCDE	**268**	**263**	**31**
Partenaires			
Chypre[1]	269	265	m
Djakarta (Indonésie)	200	210	m
Lituanie	267	267	18
Féd. de Russie[2]	275	270	26
Singapour	258	257	37

Remarque : Chypre[2], Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie n'ont pas pris part à l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

1. Voir la note 1 du graphique 2.1.
2. Voir la note en fin de chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A2.3, A2.5 et A2.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365964

Il indique également si le score moyen d'un pays/économie est statistiquement supérieur, égal ou inférieur à la moyenne de l'ensemble des pays/économies de l'OCDE participants. Dans le cas de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, les compétences moyennes ne sont pas indiquées en raison des

variations entre les pays/économies des proportions de répondants qui n'ont pas effectué l'évaluation informatisée et qui n'ont pas été évalués dans le domaine de la résolution de problèmes. En lieu et place, le graphique indique la proportion de la population totale ayant atteint le niveau 2 ou 3 sur cette échelle de compétences.

Les adultes de 11 pays/économies sur 33 présentent des niveaux de compétences supérieurs à la moyenne dans les trois domaines. Parmi ces pays/économies, c'est le Japon qui a obtenu les scores moyens les plus élevés en littératie et en numératie, tandis que la Nouvelle-Zélande et la Suède ont enregistré la plus forte proportion d'adultes situés au niveau 2 ou 3 pour la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

Dans cinq pays – le Chili, la Grèce, Israël, la Slovénie et la Turquie –, les scores moyens des adultes étaient statistiquement nettement inférieurs à la moyenne dans les trois domaines, et dans quatre des cinq pays/économies qui n'ont pas participé à l'évaluation de la résolution de problèmes – Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie –, les scores moyens en littératie et en numératie étaient inférieurs à la moyenne. Les adultes de Djakarta (Indonésie) et du Chili ont obtenu les scores moyens les plus faibles en littératie et en numératie, respectivement, tandis que la Turquie a enregistré la plus faible proportion d'adultes situés au niveau 2 ou 3 pour la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les adultes des 14 pays/économies restants ont obtenu des résultats inégaux. L'encadré 2.5 présente un aperçu plus détaillé des résultats des pays/économies qui ont participé à la deuxième vague de l'évaluation.

Encadré 2.5 **Maîtrise des compétences chez les adultes des pays/économies ayant participé à la deuxième vague de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)**

Les compétences des adultes des neuf pays/économies ayant participé à la deuxième vague de l'Évaluation des compétences des adultes varient considérablement, reflétant la diversité des situations économiques actuelles de ces pays, ainsi que les différences concernant leur développement au niveau social, éducatif et économique au cours des cinq dernières décennies.

Parmi ces pays/économies, c'est la Nouvelle-Zélande qui a obtenu les scores moyens les plus élevés, avec une large avance, dans les trois domaines évalués. De fait, avec la Suède, la Nouvelle-Zélande a enregistré la plus forte proportion d'adultes situés aux deux niveaux les plus élevés de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique (niveaux 2 et 3) parmi tous les pays/économies qui ont participé aux deux vagues de l'évaluation, et elle a obtenu le quatrième meilleur score en littératie. Les adultes de Nouvelle-Zélande n'ont pas atteint des scores aussi élevés en numératie qu'en littératie, mais leur score moyen en numératie se situait néanmoins nettement au-dessus de la moyenne internationale.

Les performances des adultes de Lituanie étaient proches de la moyenne internationale en littératie et supérieures à la moyenne en numératie. De façon assez surprenante, leur niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique était significativement inférieur à la moyenne internationale, avec seulement 18 % des adultes atteignant l'un des deux niveaux les plus élevés. La proportion relativement importante d'adultes indiquant n'avoir jamais utilisé d'ordinateur (16 %) suggère que ces résultats peuvent refléter le niveau peu élevé de compétences en informatique dans le pays.

En revanche, les scores moyens en littératie et en numératie des adultes de Singapour se situaient quelque peu en deçà de la moyenne internationale, mais leurs scores en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique étaient bien supérieurs à la moyenne. Il existe des différences importantes de niveau de formation entre les différentes cohortes d'âge à Singapour : les jeunes adultes ont atteint des niveaux de formation nettement plus élevés que les adultes plus âgés. En fait, en comparaison de leurs homologues dans d'autres pays, les jeunes adultes à Singapour étaient parmi les plus compétents dans les trois domaines évalués. En outre, une proportion significative des adultes des cohortes plus âgées dont le niveau de formation était relativement plus élevé ont reçu leur instruction dans une autre langue que celle de l'évaluation. Ces constats pourraient en partie expliquer les raisons pour lesquelles Singapour enregistre les variations de scores en littératie et en numératie les plus importantes.

Les scores des adultes en Slovénie étaient quelque peu inférieurs à la moyenne dans les trois domaines évalués. La comparaison des performances de la Slovénie dans le cadre de l'enquête IALS et de l'Évaluation des compétences des adultes suggère que le niveau de compétences des adultes de ce pays en littératie a considérablement augmenté

…

au cours des 15 dernières années. Ces résultats sont peut-être liés à certaines des transformations politiques et économiques intenses que le pays a connues au cours de ces dernières décennies.

Les scores moyens des adultes en Israël étaient aussi quelque peu inférieurs à la moyenne internationale dans les trois domaines. Après Singapour, Israël enregistre la deuxième dispersion la plus élevée des scores individuels, ce qui indique une répartition hétérogène des compétences parmi la population adulte.

Les adultes de Grèce ont obtenu des scores moyens en littératie et en numératie similaires à ceux des adultes de Slovénie et d'Israël, inférieurs de 12 points à la moyenne internationale. Toutefois, leurs résultats en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique étaient beaucoup plus faibles, 14 % des adultes seulement atteignant l'un des deux niveaux les plus élevés de compétences dans ce domaine – la deuxième proportion la plus faible parmi les pays/économies qui ont participé aux deux vagues de l'évaluation.

Les scores moyens en littératie et en numératie des adultes de Turquie étaient inférieurs de plus de 40 points à la moyenne internationale (soit environ un écart-type). Leur niveau moyen de compétences en littératie et en numératie (situé entre la partie supérieure du niveau 1 et la partie inférieure du niveau 2) était donc inférieur de presque un niveau sur l'échelle de maîtrise par rapport à la moyenne internationale (située dans la partie supérieure du niveau 2). En outre, les niveaux de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique d'une majorité des adultes en Turquie étaient nuls ou très faibles. Seuls 8 % des adultes ont atteint l'un des deux niveaux les plus élevés de compétences dans ce domaine. Étant donné que presque 40 % des adultes indiquaient n'avoir jamais utilisé d'ordinateur ou ont échoué au test de base en informatique, l'insuffisance des compétences de base en informatique parmi une large proportion des adultes pourrait être la principale raison expliquant la faible performance des adultes de Turquie dans ce domaine.

Les adultes au Chili ont obtenu le score moyen le plus faible en numératie et le deuxième score le plus faible en littératie sur l'ensemble des pays/économies lors des deux vagues de l'évaluation. Le score moyen des adultes du Chili en littératie était inférieur de 48 points à la moyenne internationale. En numératie, leur score moyen était inférieur de 57 points à la moyenne internationale. Les résultats du Chili étaient relativement meilleurs en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, une proportion un peu plus importante des adultes, en comparaison des adultes en Turquie et en Grèce, ayant atteint l'un des deux niveaux les plus élevés de compétences dans ce domaine. Avec Singapour et Israël, le Chili est également l'un des pays présentant les variations les plus importantes de compétences en littératie et en numératie. Les compétences moyennes des adultes du Chili en littératie semblent avoir peu évolué au cours des 15 années qui séparent l'enquête IALS de l'Évaluation des compétences des adultes.

Les scores moyens des adultes à Djakarta (Indonésie) sont les plus faibles en littératie parmi les pays/économies participants, et les deuxièmes les plus faibles en numératie. En outre, la variation individuelle des scores y est relativement élevée, bien que peu d'adultes seulement aient atteint les deux niveaux les plus élevés de compétences. Puisque seule la version papier-crayon de l'évaluation a été utilisée à Djakarta (Indonésie), aucune information n'est disponible concernant le domaine de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

RÉSUMÉ

L'Évaluation des compétences des adultes mesure le niveau de compétences des 16-65 ans en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Elle montre que la variation des scores moyens dans les trois domaines évalués sur l'ensemble des pays/économies est importante, bien que de nombreux pays/économies aient obtenu des scores relativement proches. Toutefois, même des différences relativement faibles dans les moyennes nationales (une différence de 10 points de score, par exemple) sont significatives, puisque les scores moyens au niveau national représentent le niveau de compétences de la totalité de la population en âge de travailler d'un pays. L'amélioration des scores de chaque individu sur les échelles de compétences suppose donc l'engagement d'efforts et de moyens financiers importants.

Les variations de scores chez les adultes au niveau national sont encore plus importantes que les variations entre les pays/économies. Les pays/économies dont les scores moyens sont plus élevés ont tendance à présenter une variation de scores moins importante chez les adultes. D'un côté, cette corrélation pourrait être considérée comme encourageante pour les

pays/économies, étant donné qu'elle implique que des niveaux plus élevés de compétences en littératie s'accompagnent d'une répartition plus égale et homogène de la maîtrise des compétences parmi la population adulte, ou au moins qu'ils n'y font pas obstacle. D'un autre côté, elle pourrait aussi être perçue comme une indication de l'urgence pour les pays/économies enregistrant de faibles niveaux de compétences et des variations de scores importantes, comme le Chili, d'agir afin d'améliorer les niveaux de compétences dans leur ensemble et de réduire les inégalités.

Parmi les pays/économies ayant participé à la deuxième vague de l'évaluation, les adultes de Nouvelle-Zélande ont obtenu les meilleurs résultats, avec des scores significativement supérieurs à la moyenne dans les trois domaines. Les résultats des adultes en Lituanie et à Singapour sont au-dessus de la moyenne dans certains domaines (en numératie et en résolution de problèmes, respectivement), et se situent autour de la moyenne ou légèrement en deçà dans les autres domaines. Les résultats des adultes en Grèce, en Israël et en Slovénie se situent sous la moyenne dans les trois domaines, mais, à l'exception de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique en Grèce, ils sont relativement proches de la moyenne des pays de l'OCDE. Les scores moyens au Chili et en Turquie dans les trois domaines sont considérablement inférieurs à la moyenne OCDE, ce qui représente pour ces pays d'importants défis politiques. En outre, le Chili, Israël et Singapour ont présenté la plus importante dispersion des scores parmi les adultes, ce qui indique la nécessité de politiques spécifiquement axées sur les adultes peu compétents.

Comme on pouvait s'y attendre, les niveaux de compétences en littératie et en numératie sont étroitement liés : les adultes hautement compétents dans un domaine tendent à l'être également dans l'autre. Néanmoins, la littératie et la numératie requièrent des stratégies cognitives différentes et recouvrent des aptitudes distinctes. Il existe également une forte corrélation positive entre les compétences en littératie et en numératie, d'un côté, et les compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, de l'autre.

Les adultes peu compétents sont nombreux dans tous les pays/économies, la proportion d'adultes se situant au niveau 1 ou en deçà en littératie et en numératie variant d'un adulte sur dix à un adulte sur deux. À ces niveaux, les adultes sont en général capables de réaliser des tâches de lecture et de calcul simples, comme par exemple localiser des informations dans un texte court ou effectuer des opérations arithmétiques simples ne comportant qu'une étape. Cependant, ils rencontrent des difficultés à extraire des informations dans des textes plus longs et plus complexes, ou à accomplir des tâches portant sur des nombres qui impliquent plusieurs étapes et dans lesquelles les informations mathématiques sont représentées de différentes manières.

Dans tous les pays/économies ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, une proportion considérable d'adultes présente des compétences en informatique inexistantes ou très limitées. En outre, près de la moitié des adultes sont peu compétents en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Cela signifie qu'ils sont capables de procéder uniquement à des manipulations courantes pour résoudre des problèmes en un nombre limité d'étapes avec des consignes explicites, comme classer des courriers électroniques dans des dossiers existants. À la lumière de ce qui précède, les gouvernements auraient peut-être intérêt à repenser la façon dont ils conçoivent et mettent en œuvre les politiques relatives à l'économie numérique, en particulier celles qui ont trait à l'accès en ligne aux services publics.

Notes

1. Le nombre inférieur de niveaux de compétences dans le domaine de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique indique une échelle moins précise, en raison du nombre bien inférieur d'items utilisés dans l'évaluation de la résolution de problèmes (16 items) par rapport au nombre d'items inclus dans l'évaluation de la littératie (58 items) et de la numératie (56 items).

2. La dénomination commune des différents niveaux (niveau 1, 2 ou 3) ne signifie pas que les facteurs ayant une incidence sur la difficulté des tâches à un niveau donné de chacun des domaines soient implicitement similaires. Les descripteurs des différents niveaux de chaque domaine sont le reflet des caractéristiques du cadre conceptuel correspondant et des facteurs particuliers déterminant la difficulté dans chaque domaine.

3. La langue de l'évaluation à Singapour était l'anglais uniquement.

4. Voir les notes concernant Chypre sous le graphique 2.1.

5. C'est pourquoi la présentation des résultats cible davantage la proportion de la population par niveau de compétences que la comparaison des scores moyens sur l'échelle de compétences.

6. L'évaluation des compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique n'était possible que sous une forme informatisée. Les évaluations en numératie et en littératie, quant à elles, étaient disponibles dans une version papier-crayon ainsi que dans une version informatisée.

7. Il se peut que ce chiffre surévalue la proportion de la population adulte du Japon ayant des compétences très faibles en informatique. En effet, le niveau de compétences en littératie et en numératie de ces adultes était largement supérieur à celui d'adultes d'autres pays n'ayant jamais utilisé d'ordinateur auparavant. Parallèlement, la majorité des individus ayant échoué au test de base en informatique au Japon ont déclaré utiliser peu l'informatique dans leur vie quotidienne.

8. On peut supposer qu'ils considéraient que leurs compétences en informatique étaient trop faibles, ou qu'ils se sentaient plus à l'aise avec la version papier-crayon de l'évaluation ou pensaient mieux réussir avec cette version que sur ordinateur.

Note concernant la Fédération de Russie

L'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, *à l'exclusion* de la population de la municipalité de Moscou.

Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, seconde édition (*Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Références et autres ouvrages à consulter

Autor, D., F. Levy et **R.J. Murnane** (2003), « The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration », *Quarterly Journal of Economics*, n° 118/4, pp. 1279-1334.

Banque mondiale (2015), « PIB par habitant ($ US constants de 2005) », http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.KD (consulté le 2 mai 2016).

Grotlüschen, A. et al. (2016), « Adults with low proficiency in Literacy or Numeracy », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 131, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jm0v44bnmnx-en.

Hanushek, E.A. et al. (2013), « Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 101, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqmvtq2-en.

Levy, F. et **R.J. Murnane** (2006), « Why the changing American economy calls for twenty-first century learning: Answers to educators' questions », *New Directions for Youth Development*, n° 110, pp. 53-62.

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*.

OCDE (2016a), *L'Évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage du lecteur, seconde édition*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258075-en.

OCDE (2016b), *L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (Base de données 2012, 2015)*, www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm.

OCDE (2015), *Profils statistiques par pays* (base de données), http://stats.oecd.org (consulté le 2 mai 2016).

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

OCDE (2013b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf.

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

OCDE (2012a), *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en.

OCDE (2012b), *PISA 2009 Technical Rapport*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en.

OCDE et **Statistiques Canada** (2011), *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les composantes des adultes*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091283-fr.

OCDE et **Statistiques Canada** (2005), *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264010413-fr.

OCDE et **Statistiques Canada** (2000), *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264281769-fr.

Paccagnella, M. (à paraître), « Literacy and numeracy proficiency in IALS, ALL, and PIAAC », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, Éditions OCDE, Paris.

Paccagnella, M. (2016), « Age, ageing and skills: Results from the Survey of Adult Skills », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 132, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en.

3

La répartition socio-démographique des compétences clés en traitement de l'information

Ce chapitre examine les écarts dans la maîtrise des compétences entre différents groupes d'individus, définis en fonction de l'âge, du sexe, du milieu socio-économique, du niveau de formation, du statut au regard de l'immigration et de la langue. L'analyse porte principalement sur les compétences en littératie ; les résultats concernant la numératie sont généralement similaires, mais sont examinés en détail lorsque ce n'est pas le cas. Les résultats concernant la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique sont examinés séparément.

Note concernant les données d'Israël

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.

Connaître les niveaux de compétences de différents sous-groupes de la population permet aux décideurs politiques de cibler les interventions des pouvoirs publics et d'identifier les forces et les faiblesses de politiques spécifiques. À cette fin, ce chapitre tente d'identifier les groupes particulièrement susceptibles de pâtir d'une faible maîtrise des compétences en littératie, en numératie et/ou en résolution de problèmes. Le manque de compétences en traitement de l'information peut être un obstacle majeur à la pleine participation à la vie dans les sociétés modernes, et peut mener à l'exclusion sociale et économique, ainsi qu'à la marginalisation.

APERÇU DES DIFFÉRENCES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES SUR LE PLAN DES COMPÉTENCES

Le graphique 3.1 présente un aperçu des différences de compétences associées à diverses caractéristiques socio-démographiques, telles que mises au jour par l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Les barres représentent les différences brutes (c'est-à-dire avant ajustement), tandis que les ronds représentent les différences après ajustement, estimées après la prise en compte de l'impact d'autres caractéristiques contextuelles[1]. L'analyse porte principalement sur les compétences en littératie, mais les résultats relatifs à la numératie sont généralement similaires.

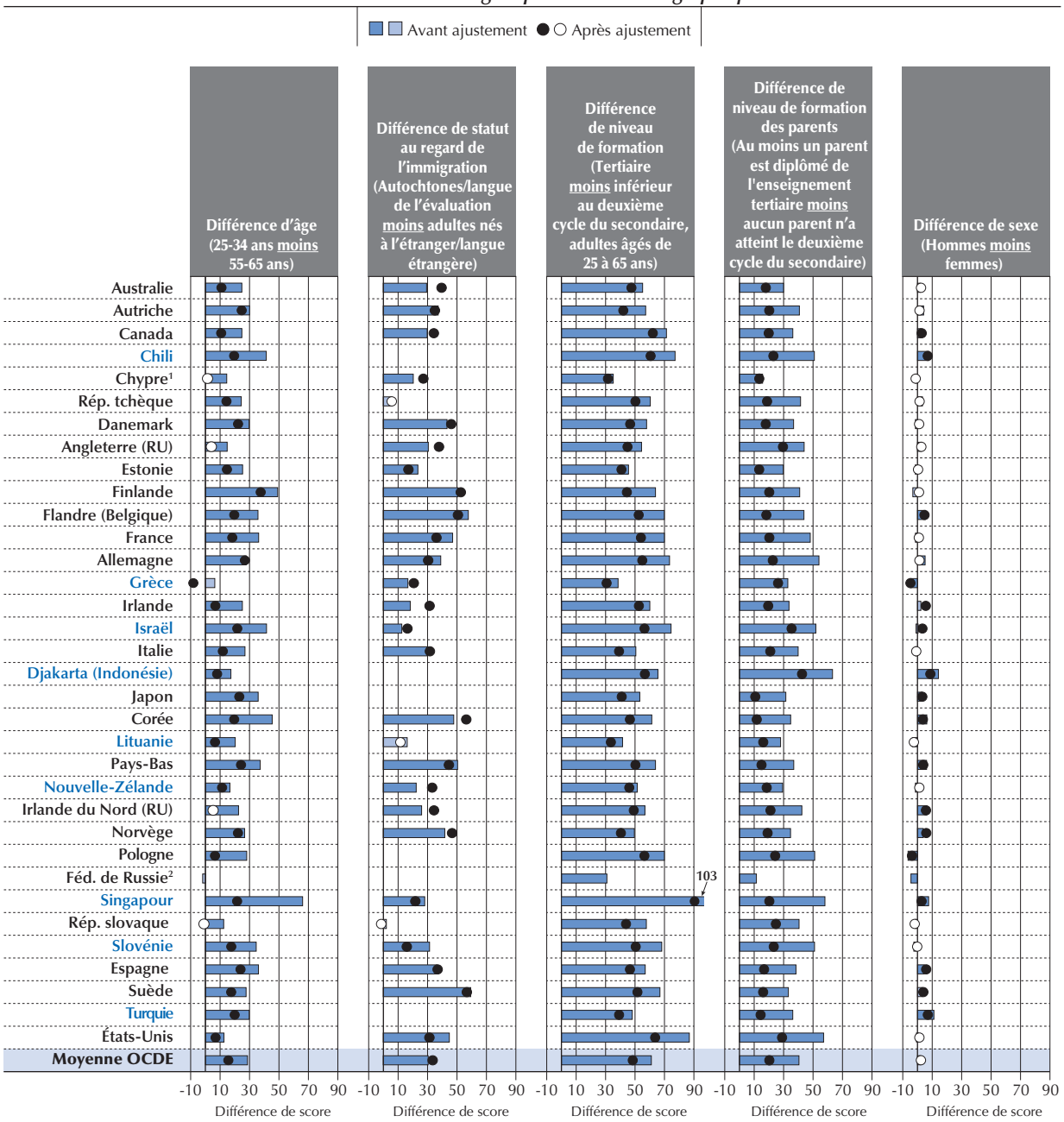
Parmi toutes les caractéristiques socio-démographiques examinées dans ce chapitre, c'est le niveau de formation qui présente la plus forte corrélation avec les compétences, avant comme après la prise en compte de l'incidence des autres caractéristiques socio-démographiques. En ce qui concerne le niveau de formation, les différences après ajustement sont en général proches des différences avant ajustement, ce qui signifie que les caractéristiques contextuelles telles que l'âge, le sexe ou la situation familiale ont peu d'impact sur l'intensité de la corrélation entre niveau de formation et compétences. En fait, la prise en compte des différences de niveau de formation diminue généralement dans une large mesure l'intensité de la corrélation entre les compétences et les autres caractéristiques contextuelles. En d'autres termes, tandis que le niveau de formation explique en grande partie les différences de compétences entre les adultes plus âgés et les adultes plus jeunes, le contraire n'est pas vrai. En effet, les différences de compétences parmi les adultes présentant différents niveaux de formation restent importantes même après la prise en compte de l'âge.

Les principaux résultats examinés dans ce chapitre sont les suivants :

- Les écarts de compétences en littératie les plus importants sont généralement liés aux différences de niveau de formation, les adultes âgés de 25 à 65 ans et diplômés de l'enseignement tertiaire obtenant des scores supérieurs d'environ 60 points, en moyenne, à ceux des adultes de ce groupe d'âge dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet écart va de plus de 100 points de score à Singapour à environ 30 à 40 points de score en Fédération de Russie[2] et en Grèce.
- Il existe une forte corrélation entre l'âge et les compétences. Les capacités cognitives atteignent généralement leur niveau le plus élevé entre 25 ans et un peu plus de 30 ans environ, puis déclinent ensuite progressivement (voir Desjardins et Warnke, 2012 ; Paccagnella, 2016, et les références qui y sont indiquées). La maîtrise des compétences en traitement de l'information suit une courbe similaire. Dans l'Évaluation des compétences des adultes, les scores des adultes plus âgés (de 55 à 65 ans) étaient inférieurs de presque 30 points à ceux des adultes âgés de 25 à 34 ans, en moyenne. Toutefois, l'intensité de la corrélation entre les compétences et l'âge varie considérablement entre les pays. Ce constat donne à penser que l'évolution des compétences tout au long de la vie n'est pas uniquement déterminée par des facteurs biologiques. La prise en compte d'autres caractéristiques contextuelles – notamment l'éducation – réduit fortement les différences de compétences liées à l'âge, en particulier dans les pays/économies qui ont développé l'accès à l'enseignement supérieur au cours des trois dernières décennies.
- L'écart de compétences en littératie entre les hommes et les femmes est négligeable. En numératie, les hommes bénéficient d'un avantage plus significatif et obtiennent un score supérieur d'environ 10 points à celui des femmes, en moyenne. L'écart de compétences lié au sexe est plus prononcé parmi les cohortes plus âgées. Ce constat peut soit refléter le fait que les écarts de niveau de formation liés au sexe sont plus importants chez les adultes plus âgés, ou le fait que les compétences des femmes déclinent davantage avec le temps, peut-être parce qu'elles participent moins au marché du travail.
- Le score des adultes autochtones était en moyenne supérieur de 24 points à celui des adultes nés à l'étranger. Néanmoins, les immigrés dont la langue maternelle est la même que celle du pays d'accueil tendent à obtenir un score significativement plus élevé que les autres immigrés, et sont souvent presque aussi compétents que les adultes autochtones. L'ampleur des écarts, et la mesure dans laquelle d'autres caractéristiques contextuelles peuvent les expliquer, varie considérablement entre les pays/économies et reflète l'importante différence de leur parcours et de leurs politiques en matière de migration.

Graphique 3.1 ▪ **Différences de score en littératie selon les caractéristiques socio-démographiques**

Différences de score en littératie, avant et après ajustement, entre catégories de contraste au sein de différents groupes socio-démographiques



Remarques : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les estimations basées sur des échantillons de moins de 30 observations (ex : différence de statut au regard de l'immigration au Chili, à Djakarta [Indonésie], au Japon, en Pologne et en Turquie) n'apparaissent pas. Les différences avant ajustement correspondent à la différence entre les deux moyennes de chaque catégorie. Les différences après ajustement sont basées sur un modèle de régression qui prend en compte les différences associées aux variables suivantes : âge, sexe, niveau de formation, statut au regard de l'immigration et langue, et niveau de formation des parents. Seule la différence de score entre deux catégories est indiquée, ce qui permet de mettre en évidence l'importance relative de chaque variable socio-démographique sur les différences de score observées. L'ensemble des différences après ajustement et des estimations relatives au statut au regard de l'immigration sont manquantes pour la Fédération de Russie en raison de l'absence des variables linguistiques.

1. *Note de la Turquie :* Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

2. Voir la note en fin de chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A3.1 (L), A3.2(L), A3.5 (L), A3.9 (L), A3.12 (L) et A3.14 (L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365979

- Le milieu socio-économique a une incidence considérable sur le niveau de compétences des adultes en littératie. Le fait qu'au moins l'un des parents des adultes soit diplômé de l'enseignement tertiaire est associé à un avantage de 40 points de score par rapport aux adultes dont aucun des parents n'est diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une partie importante de cette différence (environ la moitié) s'explique par d'autres caractéristiques socio-démographiques, notamment le fait que les enfants dont les parents sont très instruits sont eux-mêmes plus susceptibles d'atteindre des niveaux plus élevés de formation.

DIFFÉRENCES DE COMPÉTENCES LIÉES AU NIVEAU DE FORMATION

L'apprentissage et le développement des compétences peuvent se faire dans des contextes très variés et de nombreuses façons. Toutefois, la majeure partie des connaissances et des compétences sont acquises dans le cadre des programmes d'enseignement et de formation dispensés par les établissements d'enseignement, comme les écoles, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur. Tandis que les enfants apprennent dans le cadre familial, que les adultes continuent à acquérir, développer et entretenir leurs compétences dans le cadre professionnel, les établissements scolaires et certains prestataires de formation pour adultes sont les seules institutions dont l'objectif principal et explicite est de doter les individus des compétences en lecture et en mathématiques nécessaires pour participer pleinement à la vie en société. L'existence même de la scolarité obligatoire indique l'importance accordée à la scolarisation et renvoie à la certitude commune que celle-ci constitue le moyen le plus efficace d'éduquer les jeunes individus.

Le lien entre éducation et compétences est complexe. L'instruction est seulement l'un des canaux possibles par lesquels ces deux éléments sont reliés. Les individus bénéficiant d'aptitudes innées plus élevées sont susceptibles de mieux maîtriser les compétences en traitement de l'information et d'obtenir des niveaux de qualification plus élevés, auquel cas le lien de causalité s'établirait des compétences vers l'éducation, plutôt que dans le sens inverse. Les individus plus instruits sont aussi plus susceptibles d'occuper un emploi, ce qui leur donne davantage d'opportunités de mettre en pratique leurs compétences et de prévenir (ou de ralentir) le déclin des fonctions cognitives naturellement associé au vieillissement. Ce constat implique que les individus qui n'ont pas le même niveau de qualification diffèrent également par rapport à d'autres caractéristiques pertinentes associées aux compétences.

En outre, les niveaux de qualification ne sont pas exactement comparables entre les pays, ou dans le temps. La sélectivité des systèmes d'éducation et les contenus des programmes scolaires diffèrent selon les pays, en particulier aux niveaux de formation les plus élevés. Même au sein d'un pays, la nature changeante des systèmes d'éducation et des politiques en matière d'éducation implique qu'un individu ayant obtenu un diplôme de l'enseignement tertiaire il y a 30 ans a probablement eu une expérience de l'enseignement tertiaire très différente de celle d'un individu diplômé plus récemment.

L'analyse des écarts de compétences en fonction du niveau de formation se trouve compliquée encore davantage par le fait que, parmi les groupes d'âge les plus jeunes ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, une proportion assez importante des répondants sont toujours scolarisés. Par conséquent, cette section présentera séparément l'analyse des compétences des répondants âgés de 16 à 24 ans. L'analyse principale des différences de compétences liées au niveau de qualification s'applique au sous-échantillon des répondants âgés de 25 à 65 ans.

Compétences en littératie et en numératie des adultes peu instruits ou très instruits

Comme on pouvait s'y attendre, dans tous les pays, les adultes très instruits âgés de 25 à 65 ans (les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et au-delà) ont obtenu des résultats en littératie et en numératie supérieurs à ceux des adultes ayant achevé au plus le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et les résultats de ces derniers sont eux-mêmes supérieurs à ceux des adultes n'ayant pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (désignés ci-après comme les adultes « peu instruits »). Dans l'ensemble des pays et économies de l'OCDE ayant participé à l'évaluation, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ont obtenu 292 points en moyenne sur l'échelle de compétences en littératie, tandis qu'en moyenne, les adultes ayant seulement achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont obtenu 264 points et les adultes peu instruits ont obtenu 231 points. En moyenne, 42 % des adultes peu instruits se situaient au niveau 1 ou en deçà, soit plus du double de la proportion d'adultes ayant achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans ce cas (un peu moins de 20 %). Moins de 10 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire se situaient en deçà du niveau 2, et 21 % ont atteint le niveau 4 ou 5. De manière générale, les différences de score en fonction du niveau de formation sont encore plus importantes en ce qui concerne les compétences en numératie (voir les tableaux A3.3 [L] et A3.3 [N]).

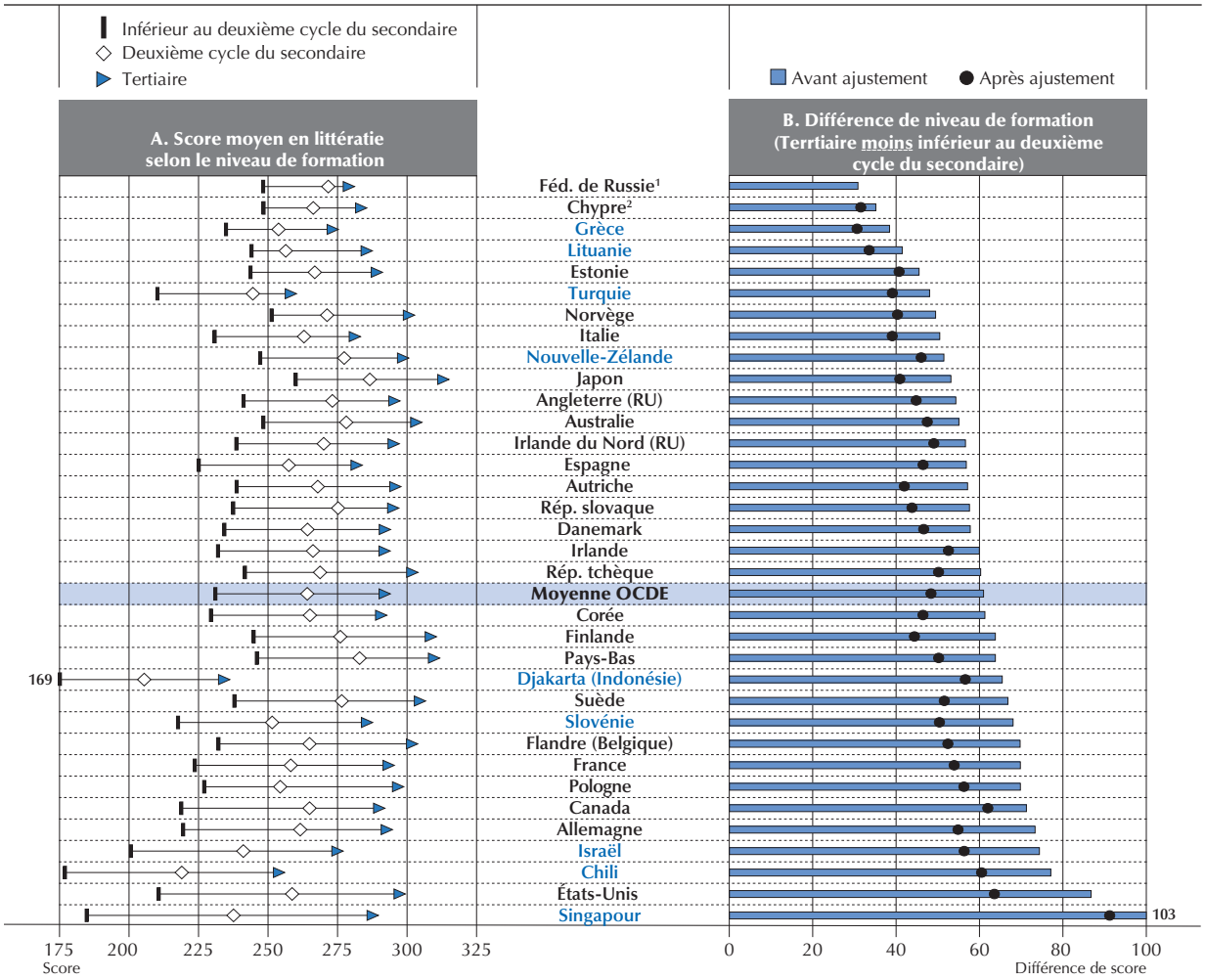
Le graphique 3.2 présente les compétences moyennes en littératie en fonction du niveau de formation (panneau de gauche) et les différences de compétences entre les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et les adultes n'ayant

pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (panneau de droite). Les pays/économies présentent des différences très importantes pour ces deux dimensions.

Les adultes peu instruits au Chili, à Djakarta (Indonésie), en Israël, à Singapour et en Turquie ont obtenu des résultats particulièrement faibles (voir le tableau A3.3 [L]). Au Chili, 87 % des adultes n'ayant pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se situaient au niveau 1 ou en deçà, et à Djakarta (Indonésie), 90 % des adultes de cette catégorie se situaient à ce niveau. Ces résultats sont particulièrement significatifs, étant donné qu'au Chili, les adultes peu instruits représentent 32 % de la population totale, contre 21 % à Singapour et 13 % en Israël (voir le tableau B3.1). À Djakarta (Indonésie), les adultes peu instruits représentent près de 40 % de la population totale. En Lituanie et en Nouvelle-Zélande, les résultats des adultes peu instruits étaient supérieurs à la moyenne : moins d'un adulte sur trois se situait au niveau 1 ou en deçà, et environ un sur quatre se situait au niveau 3 ou au-delà.

Graphique 3.2 ▪ **Différences de score en littératie selon le niveau de formation**

Adultes âgés de 25 à 65 ans



Remarques : Toutes les différences de score dans le panneau B sont statistiquement significatives. Les différences avant ajustement correspondent à la différence entre les deux moyennes de chaque catégorie. Les différences après ajustement sont basées sur un modèle de régression qui prend en compte les différences associées aux variables suivantes : âge, sexe, statut au regard de l'immigration et langue, et niveau de formation des parents. Seule la différence de score entre deux catégories apparaît dans le panneau B, ce qui permet de mettre en évidence l'importance relative du niveau de formation sur les différences de score observées. Par « inférieur au deuxième cycle du secondaire », on entend les niveaux CITE 1, 2 et 3C court. Par « deuxième cycle du secondaire », on entend les niveaux CITE 3A, 3B, 3C long et 4. Par « tertiaire », on entend les niveaux CITE 5A, 5B et 6. Dans la mesure du possible, les diplômes étrangers sont inclus au niveau correspondant le plus proche dans les systèmes d'éducation nationaux respectifs. La différence après ajustement est manquante pour la Fédération de Russie en raison de l'absence des variables linguistiques.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en littératie avant ajustement (tertiaire moins inférieur au deuxième cycle du secondaire).

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A3.1 (L) et A3.2 (L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365986

Au Chili et en Turquie, une large majorité des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire se situaient en deçà du niveau 3 en littératie, et moins de 5 % ont atteint le niveau 4 ou 5. Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ont obtenu des résultats similaires à Djakarta (Indonésie). Les compétences en littératie des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ne sont que légèrement supérieures en Grèce et en Israël, où environ 50 % de ces adultes se situaient en deçà du niveau 3 et moins de 15 % ont atteint le niveau 4 ou 5. En revanche, la maîtrise des compétences chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est proche de la moyenne internationale[3] en Lituanie, à Singapour et en Slovénie, tandis qu'elle est supérieure à la moyenne de presque 10 points en Nouvelle-Zélande, où 26 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ont atteint le niveau 4 ou 5 (contre une moyenne de 21 % parmi les pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'évaluation).

Singapour est le pays qui enregistre l'écart de compétences le plus important entre les adultes très instruits et les adultes peu instruits dans le groupe d'âge des 25-65 ans, cet écart s'élevant à environ 100 points de score. Ces résultats sont principalement dus aux performances comparativement faibles des adultes peu instruits. Cette explication vaut également pour les importantes différences observées au Chili, aux États-Unis et en Israël. En revanche, la corrélation entre un niveau de formation élevé et des compétences élevées est beaucoup moins forte en Grèce, en Lituanie et en Turquie. Toutefois, en Lituanie, seuls 6 % des adultes ont indiqué avoir un faible niveau de formation, une proportion beaucoup moins élevée que dans la plupart des autres pays/économies ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes. En Lituanie, la différence de compétences entre les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et les adultes ayant atteint au maximum le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est proche de la moyenne internationale. En Grèce et en Turquie, les différences de compétences relativement faibles entre les adultes très instruits et les adultes peu instruits sont principalement dues à la faible maîtrise des compétences parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire. À Djakarta (Indonésie), la différence de compétences entre les adultes très instruits et les adultes peu instruits est similaire à la moyenne internationale : pour tous les niveaux de formation, la maîtrise des compétences en littératie est inférieure à la moyenne internationale dans une mesure à peu près identique (environ 60 points de score).

La prise en compte d'autres caractéristiques socio-démographiques tend à réduire l'écart de compétences associé au niveau de formation. Dans tous les pays/économies, les adultes ayant un niveau de formation élevé tendent à être issus de milieux favorisés, ou présentent d'autres caractéristiques qui ont tendance à être positivement corrélées avec les compétences en littératie. L'effet de ces autres caractéristiques contextuelles est cependant faible et varie peu d'un pays à l'autre. Ce constat est une preuve supplémentaire de la forte corrélation entre formation scolaire et maîtrise des compétences en traitement de l'information.

Compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique des adultes peu instruits ou très instruits

L'avantage dans la maîtrise des compétences chez les adultes très instruits est encore plus frappant en ce qui concerne les compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique (voir le graphique 3.3). Seuls 7 % environ des adultes peu instruits ont atteint le niveau 2 ou 3 en résolution de problèmes, contre 48 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire.

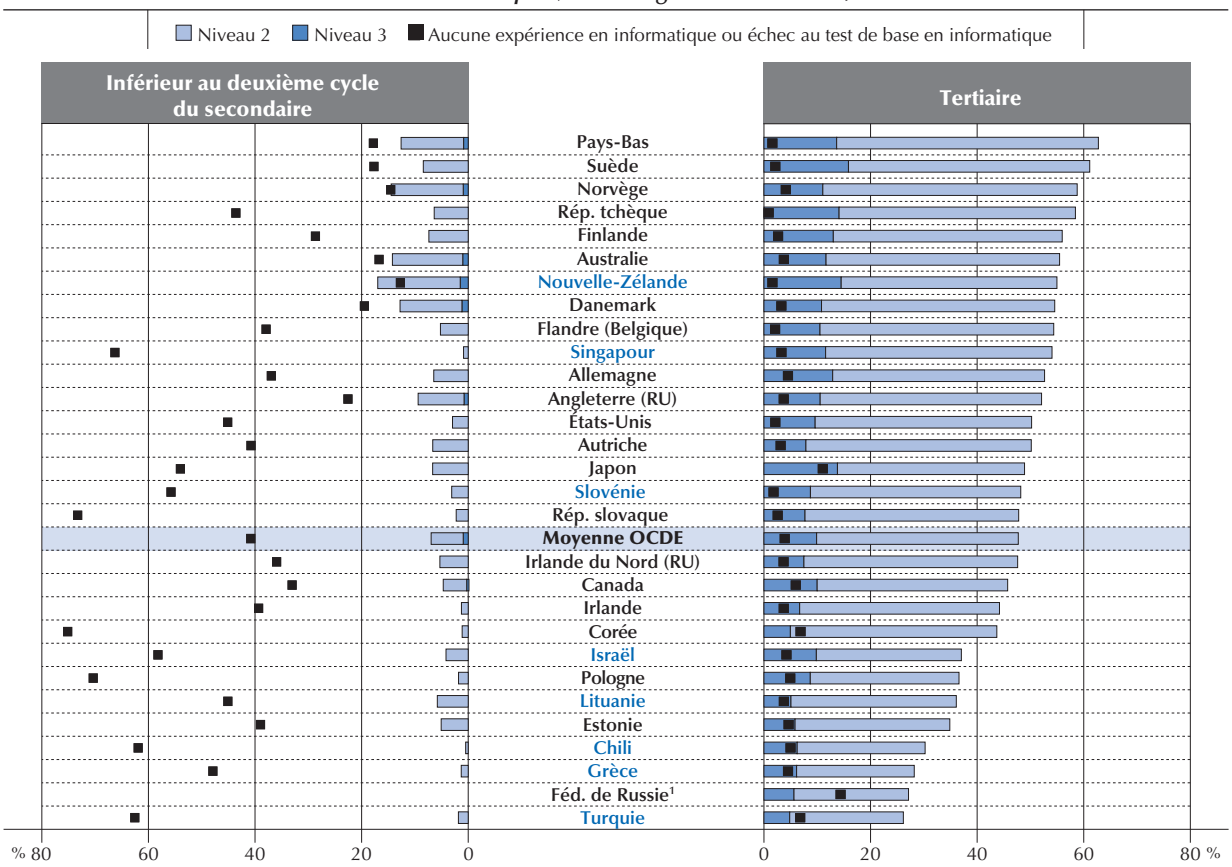
À cet égard, les différences entre les pays/économies sont faibles. La proportion d'adultes peu instruits qui se sont montrés hautement compétents en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique est inférieure à 3 % dans un groupe conséquent et hétérogène de pays comprenant le Chili, la Corée, les États-Unis, la Grèce, l'Irlande, la Pologne, la République slovaque, Singapour et la Turquie, et cette proportion est supérieure à 10 % dans cinq pays seulement (Australie, Danemark, Norvège, Nouvelle-Zélande et Pays-Bas).

La variation dans le bas de l'échelle de compétences est néanmoins bien plus importante. Une moyenne de 41 % des adultes peu instruits ont indiqué n'avoir jamais utilisé d'ordinateur ou ont échoué au test de base en informatique. Cette proportion varie de plus de 70 % en Corée, en Pologne et en République slovaque, à environ 60 % au Chili, en Israël, à Singapour, en Slovénie et en Turquie, à 48 % en Grèce et à moins de 20 % dans un grand nombre de pays, dont la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède.

En ce qui concerne les adultes très instruits, on observe un schéma inverse : les différences entre les pays/économies sont beaucoup plus prononcées dans le haut de l'échelle de compétences que dans le bas. La proportion d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont échoué au test de base en informatique, ou qui ont indiqué n'avoir jamais utilisé d'ordinateur varie de 2 % en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, à 7 % en Turquie (et 12 % au Japon). En revanche, moins de 30 % des adultes très instruits en Grèce et en Turquie se situaient au niveau 2 ou au-delà, tandis que ce pourcentage

Graphique 3.3 ▪ **Compétences en résolution de problèmes selon le niveau de formation**

Pourcentage d'adultes peu ou très instruits se situant au niveau 2 ou 3 sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique ou n'ayant aucune expérience en informatique (adultes âgés de 25 à 65 ans)



Remarques : Les pourcentages sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique sont calculés de sorte que la somme des proportions mutuellement exhaustives soit égale à 100 % : n'a pas souhaité passer l'évaluation informatisée ; n'a aucune expérience en informatique ; a échoué au test de base en informatique ; a obtenu un score inférieur au niveau 1, de niveau 1, de niveau 2 et de niveau 3. Pour consulter des résultats plus détaillés pour chaque catégorie, voir les tableaux correspondants cités dans la source ci-dessous. Par « inférieur au deuxième cycle du secondaire », on entend les niveaux CITE 1, 2 et 3C court. Par « deuxième cycle du secondaire », on entend les niveaux CITE 3A, 3B, 3C long et 4. Par « tertiaire », on entend les niveaux CITE 5A, 5B et 6. Dans la mesure du possible, les diplômes étrangers sont inclus au niveau correspondant le plus proche dans les systèmes d'éducation nationaux respectifs. Chype[2], Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie n'ont pas pris part à l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des pourcentages combinés d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire se situant aux niveaux 2 et 3.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.3 (P).

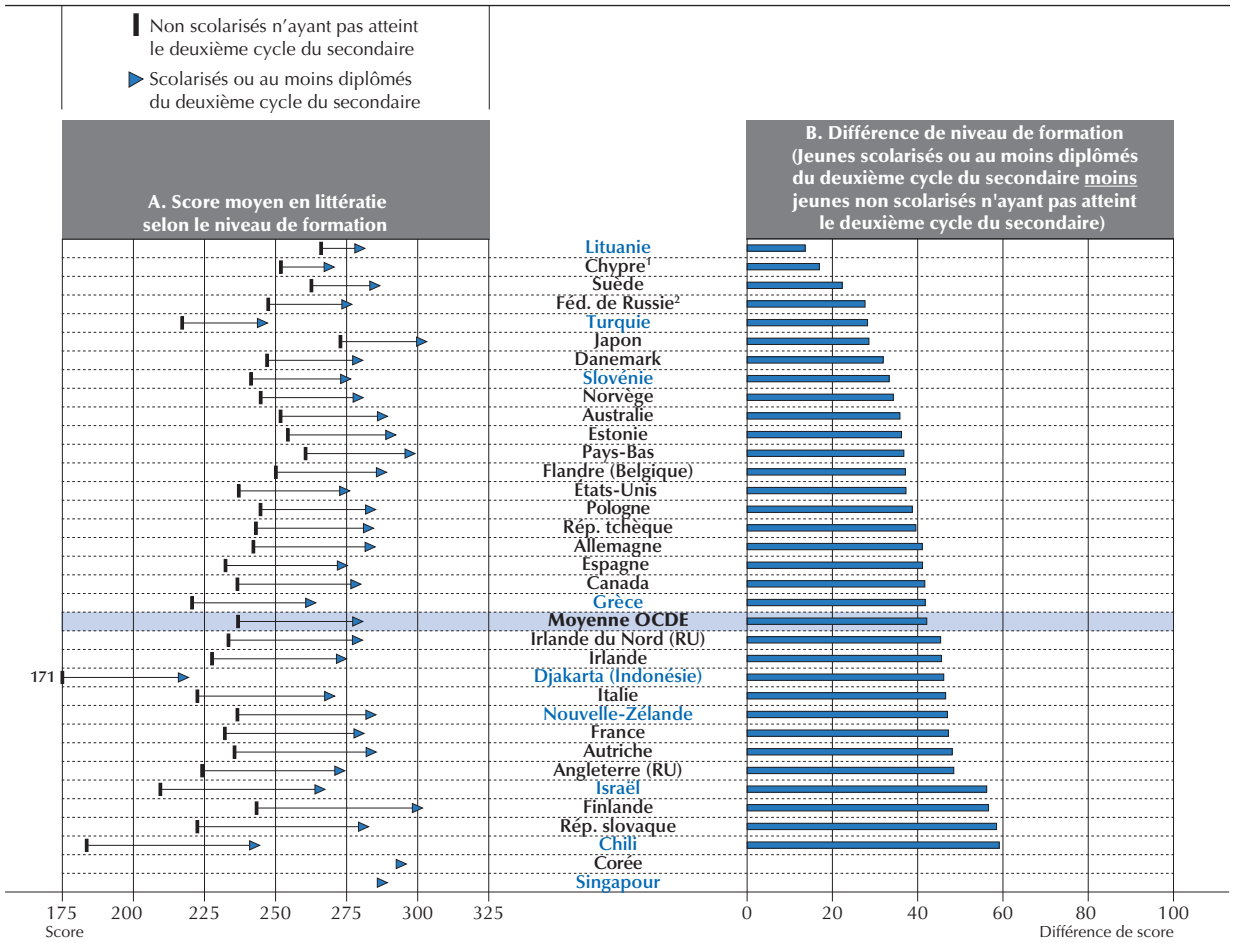
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933365994

était compris entre 54 % et 63 % dans dix autres pays/économies, dont l'Australie, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, Singapour et la Suède.

Compétences et éducation chez les jeunes adultes

Dans la plupart des pays, les jeunes adultes (âgés de 16 à 24 ans) sont à une étape de leur vie au cours de laquelle ils sont amenés à faire des choix qui ont d'importantes implications à long terme pour leur parcours éducatif. Si la situation dans chaque pays est différente, c'est néanmoins généralement entre l'âge de 16 et 24 ans que la scolarité cesse d'être obligatoire, et que les jeunes adultes doivent décider s'ils veulent ou non continuer leurs études, terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et suivre des études dans l'enseignement supérieur. Dans de nombreux pays, les élèves doivent aussi décider s'ils souhaitent suivre un programme d'enseignement général ou professionnel. Bien qu'il soit théoriquement possible de reprendre des études à tout moment, en pratique, une grande partie des choix faits à la fin de l'adolescence ou au début de l'âge adulte tendent à être irréversibles.

Graphique 3.4 ▪ **Différences de score en littératie selon le niveau de formation, jeunes âgés de 16 à 24 ans**



Remarques : Toutes les différences de score dans le panneau B sont statistiquement significatives. Les estimations basées sur des échantillons de moins de 30 observations n'apparaissent pas dans les panneaux A et B (Corée et Singapour). Par « deuxième cycle du secondaire », on entend les niveaux CITE 3A, 3B, 3C long et 4. Dans la mesure du possible, les diplômes étrangers sont inclus au niveau correspondant le plus proche dans les systèmes d'éducation nationaux respectifs.

1. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

2. Voir la note en fin de chapitre.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en littératie (scolarisés ou au moins diplômés du deuxième cycle du secondaire moins non scolarisés n'ayant pas atteint le deuxième cycle du secondaire).

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.4 (L).

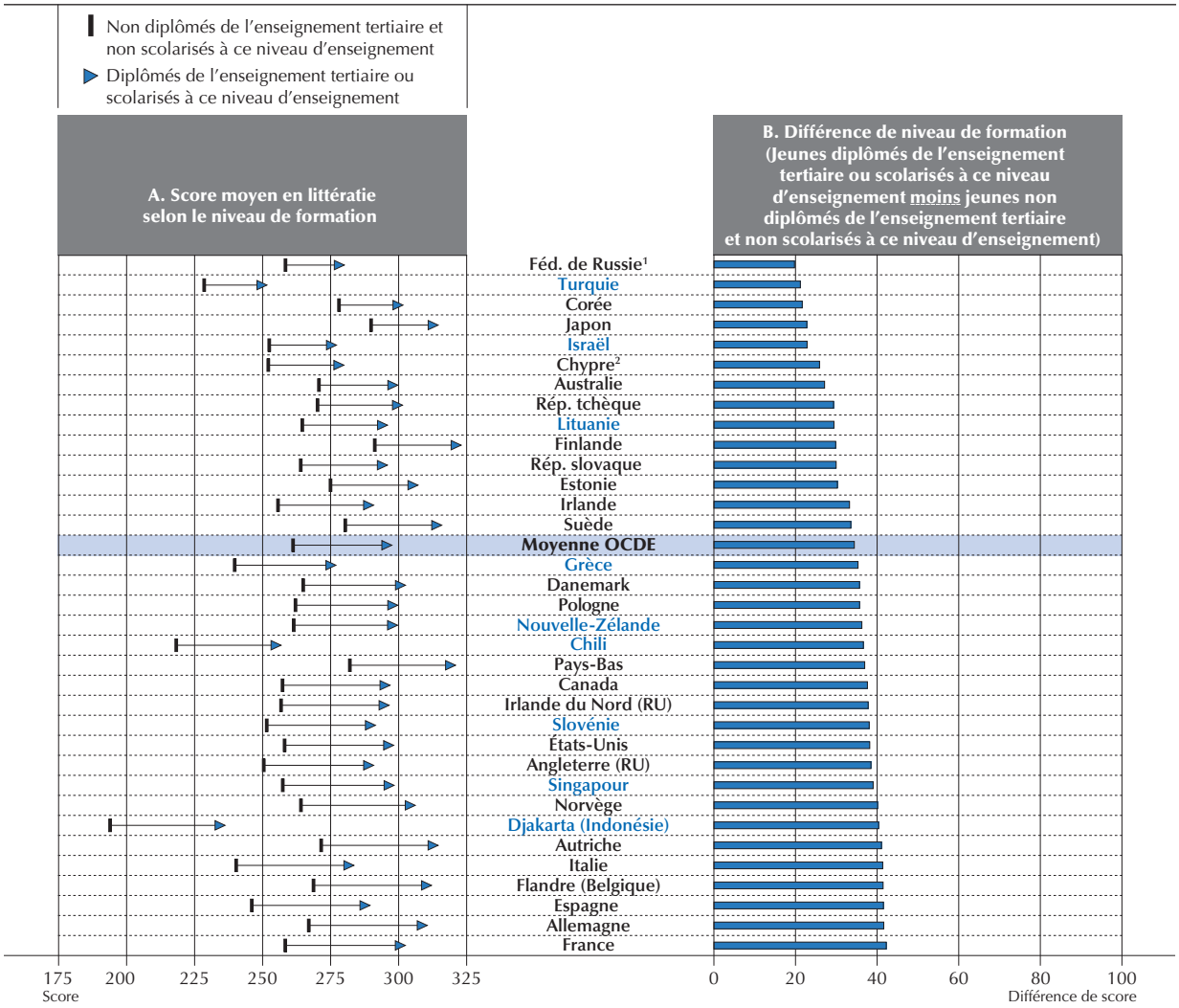
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366007

Compte tenu de la nature dynamique de cette étape de la vie, notamment en ce qui concerne les transitions d'un niveau de formation à un autre et la transition des études à la vie active, cette partie du chapitre examine plus en détail les compétences des jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans. Dans le cadre de cette analyse, la population est subdivisée en trois grands groupes qui reflètent les moments de transition clés dans le parcours éducatif des jeunes adultes. Le premier groupe est constitué des individus qui ont quitté l'école prématurément, c'est-à-dire ceux qui ont interrompu leur scolarité avant d'obtenir le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le deuxième groupe est constitué des individus qui ont achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais ont décidé de ne pas poursuivre d'études dans l'enseignement tertiaire. Le troisième groupe est constitué des jeunes adultes qui suivent des études dans l'enseignement tertiaire ou sont déjà diplômés de ce niveau d'enseignement. En ce qui concerne ce dernier groupe, l'analyse est restreinte aux individus âgés de 20 à 24 ans, car les différences entre les pays concernant l'âge typique auquel les élèves achèvent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire généreraient des écarts importants (et relativement artificiels) dans la proportion d'individus âgés de 16 à 19 ans qui suivent des études dans l'enseignement tertiaire.

Dans de nombreux pays, l'arrêt des études avant l'obtention d'une qualification du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est un phénomène significatif et inquiétant. En 2013, les taux de scolarisation parmi les individus âgés de 15 à 19 ans étaient en moyenne de 84 % dans les pays/économies de l'OCDE, mais variaient de bien plus de 90 % en Irlande

et en Slovénie, à 69 % en Turquie et 65 % en Israël (OCDE, 2015a). Dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes, les individus considérés comme ayant quitté l'école de manière prématurée sont les individus âgés de 16 à 24 ans qui n'ont pas obtenu de qualification du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ne sont pas scolarisés dans le cadre institutionnel. Sur la base de cette définition, 10 % en moyenne des individus âgés de 16 à 24 ans ont quitté l'école prématurément, ce pourcentage variant de 1 % à Singapour à environ 5 % en Israël et en Slovénie, 23 % en Espagne et 31 % en Turquie. La proportion d'individus ayant quitté l'école de manière prématurée est également relativement importante à Djakarta (Indonésie), où elle atteint 18 % (voir le tableau B3.2).

Graphique 3.5 ▪ **Différences de score en littératie selon le niveau de formation, jeunes âgés de 20 à 24 ans**



Remarques : Toutes les différences de score dans le panneau B sont statistiquement significatives. Par « tertiaire », on entend les niveaux CITE 5A, 5B et 6. Dans la mesure du possible, les diplômes étrangers sont inclus au niveau correspondant le plus proche dans les systèmes d'éducation nationaux respectifs.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en littératie (diplômés de l'enseignement tertiaire ou scolarisés à ce niveau de l'enseignement moins non diplômés de l'enseignement tertiaire et non scolarisés à ce niveau d'enseignement).

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.4 (L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366017

Le graphique 3.4 montre que le fait de quitter le système d'éducation sans avoir obtenu une qualification du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est fortement corrélé à d'importants déficits de compétences en littératie, en comparaison des individus qui ont achevé ce niveau d'enseignement. L'écart moyen est d'environ 40 points de score sur l'échelle de compétences, ce qui est supérieur à la différence en points de score séparant les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et les adultes ayant seulement achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la

tranche d'âge des 25-65 ans. En moyenne, les individus qui ont quitté l'école prématurément ont obtenu 237 points sur l'échelle de compétences en littératie, atteignant ainsi à peine le niveau 2 ; au Chili, à Djakarta (Indonésie), en Grèce, en Israël et en Turquie, les scores moyens étaient inférieurs à 225 points. Le score moyen des individus ayant quitté l'école prématurément se situait dans tous les pays/économies en deçà du niveau 3. Les différences de maîtrise des compétences en littératie les plus importantes (environ 60 points de score) entre les individus ayant quitté l'école prématurément et les autres individus âgés de 16 à 24 ans ont été enregistrées au Chili, en Finlande, en Israël et en République slovaque, tandis qu'en Lituanie, l'écart est inférieur à 15 points de score.

Les jeunes adultes (âgés de 20 à 24 ans) qui suivent des études dans l'enseignement tertiaire, ou qui en sont déjà diplômés, sont plus compétents que leur homologues du même âge qui ne suivent pas d'études supérieures (voir le graphique 3.5). La différence moyenne entre ces deux catégories est d'environ 34 points de score, ce qui est légèrement inférieur aux 39 points de différence séparant les adultes âgés de 25 à 65 ans qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux qui ne le sont pas (voir tableau A3.4 [L]). Toutefois, l'écart de compétences entre ces deux groupes est peut-être sous-estimé, étant donné que de nombreux adultes âgés de 20 à 24 ans n'ont pas encore achevé leurs études supérieures, et que l'on peut s'attendre à ce que cet écart augmente avec chaque année supplémentaire qu'ils passeront dans l'enseignement tertiaire.

DIFFÉRENCES DE COMPÉTENCES LIÉES À L'ÂGE

L'évolution de la maîtrise des compétences en traitement de l'information tout au long de la vie peut être considérée comme le résultat de différents processus séparés sur le plan conceptuel. En premier lieu, les capacités cognitives se développent avec l'âge et la maturité, puis déclinent inévitablement en raison du vieillissement, selon un processus « naturel » ou biologique. Toutefois, les choix individuels peuvent influer considérablement sur ce processus, comme la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur et/ou d'une carrière professionnelle spécifique, et la mise en pratique des compétences en traitement de l'information à la fois dans le cadre professionnel et en dehors de celui-ci. En outre, la mesure dans laquelle ces choix individuels affectent l'évolution des compétences en fonction de l'âge varie selon les pays, en raison de différences dans la qualité de l'éducation, la qualité de l'apprentissage tout au long de la vie et l'accès à celui-ci, la structure des branches d'activité industrielle et les institutions du marché du travail, pour ne citer que quelques facteurs.

L'Évaluation des compétences des adultes offre un aperçu du niveau de compétences des adultes de différents âges à un moment donné, et ne permet donc pas de suivre l'évolution des compétences d'une même cohorte d'âge dans le temps. Par conséquent, il est impossible de distinguer les effets de l'âge (c'est-à-dire les conséquences du vieillissement), les effets de cohorte (les conséquences du fait que les individus sont nés à des moments différents) et les effets de période (les conséquences des influences qui varient avec le temps, comme les récessions économiques).

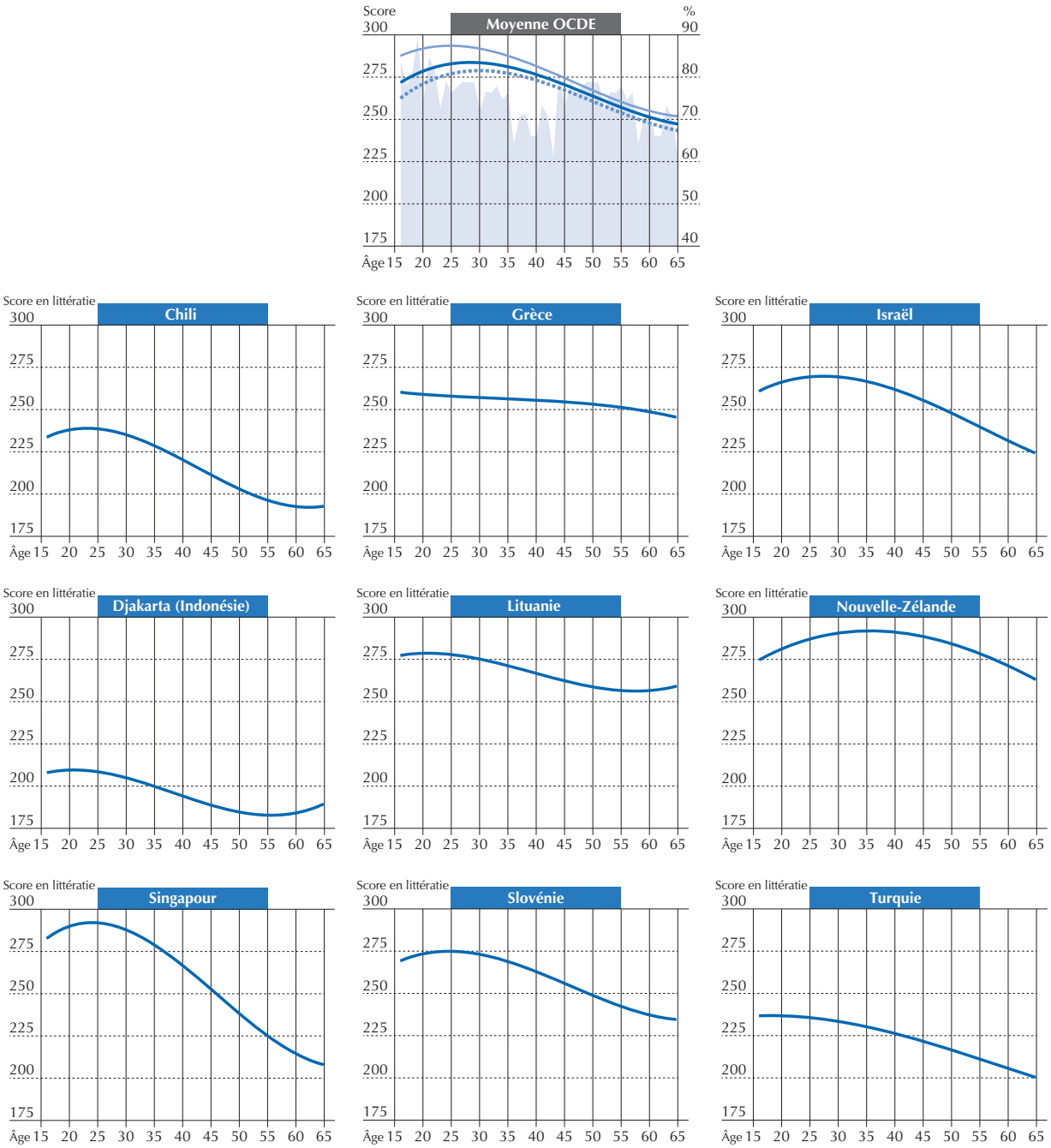
Malgré ces limitations, les différences liées à l'âge telles qu'elles sont observées et mesurées dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes fournissent des informations utiles aux décideurs politiques. Les comparaisons entre les pays/économies, associées à la connaissance détaillée de l'évolution des politiques et des institutions dans chacun d'entre eux, peuvent permettre d'identifier les forces et les faiblesses. Sur un plan plus immédiat, comprendre comment les compétences en traitement de l'information sont réparties parmi différents groupes d'âge peut permettre de cibler les stratégies politiques plus précisément par rapport aux individus particulièrement vulnérables. Les adultes nés à l'étranger sont exclus de l'analyse ci-dessous car la nature de la structure démographique de la population immigrée tend à être différente de celle des adultes autochtones.

Le graphique 3.6 représente le profil moyen de l'évolution des compétences en littératie et en numératie en fonction de l'âge dans les pays/économies de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes. Le profil des compétences en littératie dans les neuf pays/économies ayant participé à la deuxième vague de l'évaluation est également présenté[4]. Le profil de l'évolution des compétences en fonction de l'âge varie considérablement entre les pays, bien que, en moyenne et dans la majorité des pays, la maîtrise des compétences ait tendance à atteindre son niveau le plus élevé autour de l'âge de 30 ans, pour ensuite décliner progressivement dans le temps (Desjardins et Warnke, 2012 ; Paccagnella, 2016).

Contrairement au profil observé dans la plupart des pays, le niveau de compétences semble ne progresser que très légèrement entre 16 et 30 ans en Lituanie, en Slovénie et en Turquie. Ce constat vaut également pour Djakarta (Indonésie). Divers facteurs pourraient expliquer cette tendance, des taux d'inscription dans l'enseignement tertiaire jusqu'à la qualité de l'éducation, en passant par la mesure dans laquelle les premières années de la vie active favorisent le développement de la maîtrise des compétences en traitement de l'information. En Grèce, on observe un léger déclin des compétences entre l'âge de 16 ans et l'âge de 25 ans, après quoi la courbe du profil de l'évolution des compétences en fonction de l'âge est inhabituellement plate, avant de marquer un léger déclin progressif autour de l'âge de 55 ans.

Graphique 3.6 ▪ **Relation entre les compétences et l'âge**

Évolution des scores selon l'âge, adultes nés à l'étranger non compris



Remarques : Une spécification cubique des courbes de tendances apparaît comme l'illustration la plus précise de la répartition des scores selon l'âge dans la plupart des pays et économies. Les adultes nés à l'étranger sont exclus de l'analyse. Voir les tableaux correspondants cités dans la source ci-dessous pour les paramètres de régression et les estimations de signification. Seuls sont présentés les pays et économies participant à la seconde vague de l'évaluation. Les résultats des pays et économies ayant pris part à la première vague de l'évaluation peuvent être consultés dans OCDE (2013), figure 5.2b (L).

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

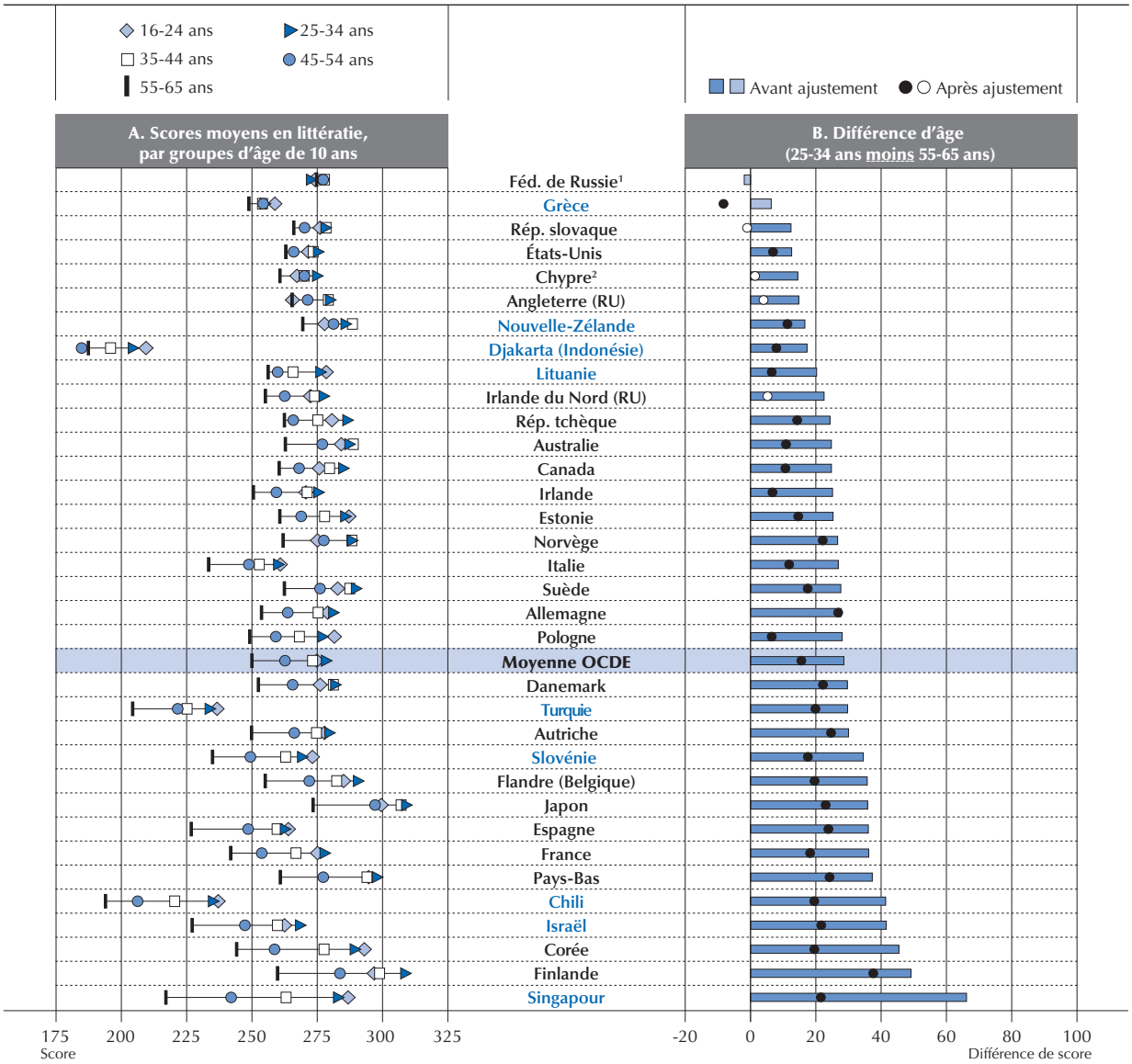
Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A3.6 (L), A3.6 (N) et A3.6 (P).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366025

Compétences en littératie et en numératie des adultes plus jeunes ou plus âgés

Le graphique 3.7 représente les compétences moyennes parmi les différents groupes d'âge (panneau de gauche) et les différences de compétences en littératie parmi les adultes âgés de 55 à 65 ans et de 25 à 34 ans, c'est-à-dire les deux groupes d 'âge qui, dans la plupart des pays, présentent les niveaux de compétences en littératie les plus faibles et les plus élevés, respectivement (panneau de droite). Bien que les 16-24 ans aient obtenu des résultats supérieurs à ceux des 25-34 ans dans certains pays/économies, les différences de compétences entre ces deux groupes d'âge sont généralement faibles, s'établissant à moins de 5 points de score au Chili, à Djakarta (Indonésie), en Grèce, en Lituanie, à Singapour et en Turquie. Dans la plupart des pays/économies, toutefois, les 25-34 ans présentent des compétences moyennes supérieures à celles des 16-24 ans, la différence s'élevant à environ 7 points en Israël et en Nouvelle-Zélande, et à bien au-delà de 10 points en Angleterre (Royaume-Uni), en Finlande et en Norvège.

Graphique 3.7 ▪ **Différences de score en littératie selon l'âge**



Remarques : Les différences statistiquement significatives du panneau B sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les différences avant ajustement correspondent à la différence entre les deux moyennes de chaque catégorie. Les différences après ajustement sont basées sur un modèle de régression qui prend en compte les différences associées aux variables suivantes : niveau de formation, statut au regard de l'immigration et langue, et niveau de formation des parents. Seule la différence de score entre deux catégories apparaît dans le panneau B, ce qui permet de mettre en évidence l'importance relative de l'âge sur les différences de score observées. La différence après ajustement est manquante pour la Fédération de Russie en raison de l'absence des variables linguistiques.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en littératie avant ajustement (25-34 ans moins 55-65 ans).

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A3.1 (L) et A3.5 (L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366032

Les compétences en littératie des adultes âgés de 55 à 65 ans sont particulièrement faibles au Chili, en Israël, à Singapour et en Turquie. Dans ces pays/économies, la proportion d'adultes plus âgés se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie varie de 44 % en Israël à 73 % au Chili (voir le tableau A3.7 [L]). Des résultats similaires ont été enregistrés à Djakarta (Indonésie), où 76 % des adultes âgés de 55 à 65 ans se situaient à ces mêmes niveaux. En Nouvelle-Zélande, cette proportion est de 16 %, soit nettement en deçà de la moyenne internationale de 28 %, et l'une des proportions les plus faibles sur l'ensemble des pays/économies ayant participé à l'évaluation. La Nouvelle-Zélande a enregistré la plus forte proportion d'adultes plus âgés situés au niveau 4 ou 5 (légèrement supérieure à 10 %).

Au Chili et en Turquie, les adultes âgés de 25 à 34 ans sont particulièrement peu compétents en littératie : environ 40 % d'entre eux se situaient au niveau 1 ou en deçà (la moyenne de l'OCDE étant inférieure à 15 %). Cette proportion est encore plus importante à Djakarta (Indonésie), où elle s'élève à 66 %. En Grèce, environ 25 % des 25-34 ans se situaient au niveau 1 ou en deçà. En Nouvelle-Zélande et à Singapour, les résultats des adultes de ce même groupe d'âge se situaient au-dessus de la moyenne, mais nettement en deçà de ceux des adultes du même âge les plus performants en Finlande, au Japon et aux Pays-Bas. Cette différence de compétences est due à la fois à une plus forte proportion d'individus se situant dans le bas de l'échelle de compétences, et à une plus faible proportion d'individus atteignant les niveaux de compétences les plus élevés.

L'interprétation des écarts de compétence en littératie selon l'âge se trouve compliquée par le fait que, inévitablement, ces différences incluent à la fois les effets de l'âge et les effets de cohorte. L'intensité relative des effets de cohorte est susceptible de varier considérablement entre les pays étant donné que l'expansion des systèmes d'éducation (un facteur déterminant des effets de cohorte, bien qu'il ne s'agisse pas du seul) a eu lieu à différents moments dans les différents pays. Ce phénomène apparaît clairement dans le panneau droit du graphique 3.7, où la prise en compte d'autres caractéristiques (y compris le niveau de formation) a divers effets sur l'ampleur des différences liées à l'âge[5].

Les différences de compétences en littératie après et avant ajustement sont en fait similaires en Allemagne, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, où les différences de niveau de formation entre les adultes âgés de 55 à 65 ans et les adultes âgés de 25 à 34 ans ne sont pas très importantes. En Allemagne, la proportion d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est très similaire pour ces deux groupes d'âge ; en Norvège et en Nouvelle-Zélande, cette proportion chez les adultes âgés de 25 à 34 ans est supérieure de 8 et 10 points de pourcentage, respectivement (voir le tableau B3.4).

En revanche, au Chili, en Corée, en Lituanie, en Pologne et à Singapour, les différences après ajustement sont beaucoup plus faibles que les différences avant ajustement. Tous ces pays/économies ont connu une augmentation de plus de 20 points de pourcentage de leurs taux d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire au cours d'un passé récent. La proportion des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est supérieure à celle des 55-65 ans d'environ 20 points de pourcentage au Chili et en Lituanie, de 46 points de pourcentage en Corée, et de 53 points de pourcentage à Singapour.

En Israël, la différence de niveau de formation entre ces deux groupes d'âge n'est pas élevée. Les différences de compétences en littératie après ajustement sont beaucoup plus faibles que les différences avant ajustement en raison de la différence de la proportion d'adultes nés à l'étranger entre ces deux groupes d'âge. En Israël, seuls 47 % des adultes âgés de 55 à 65 ans sont des locuteurs natifs nés dans le pays (contre 86 % en moyenne dans les pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'évaluation), contre 73 % des adultes âgés de 25 à 34 ans (voir le tableau B3.6). Ce constat est encore plus frappant à Singapour, où seuls 15 % des adultes plus âgés sont des locuteurs natifs nés dans le pays, tandis que 67 % d'entre eux ne sont pas des locuteurs natifs de la langue de l'évaluation (l'anglais) bien qu'ils soient nés dans le pays. Parmi les adultes âgés de 25 à 34 ans, ces proportions sont de 27 % et de 45 %, respectivement.

Les deux cas les plus extrêmes (l'Allemagne et Singapour) illustrent la mesure dans laquelle le développement de l'éducation génère des effets de cohorte qui influent profondément sur les différences liées à l'âge observées dans les données transversales. En Allemagne, les niveaux de formation parmi les adultes âgés de 25 à 34 ans sont quasiment identiques à ceux des adultes plus âgés. Dans les deux groupes d'âge, environ 35 % des adultes sont diplômés de l'enseignement tertiaire, environ 55 % sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et 10 % n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau B3.1). À Singapour, la proportion d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est de 21 % parmi les 55-65 ans, tandis qu'elle atteint 74 % parmi les 25-34 ans (voir le tableau B3.4). Quant à la proportion d'adultes qui n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, elle passe de 40 % chez les 55-65 ans à un peu moins de 5 % chez les 25-34 ans.

Toutefois, le niveau de formation n'explique pas tout. Le déclin des capacités cognitives lié au vieillissement, ainsi que les effets de cohorte liés à des facteurs inobservables, comme la qualité de l'éducation, jouent un rôle significatif, bien que dans une mesure différente selon les pays. Par conséquent, les différences après ajustement dans le profil de l'évolution des compétences en fonction de l'âge s'élèvent en moyenne à 16 points de score, et varient de -8 points en Grèce à 38 points

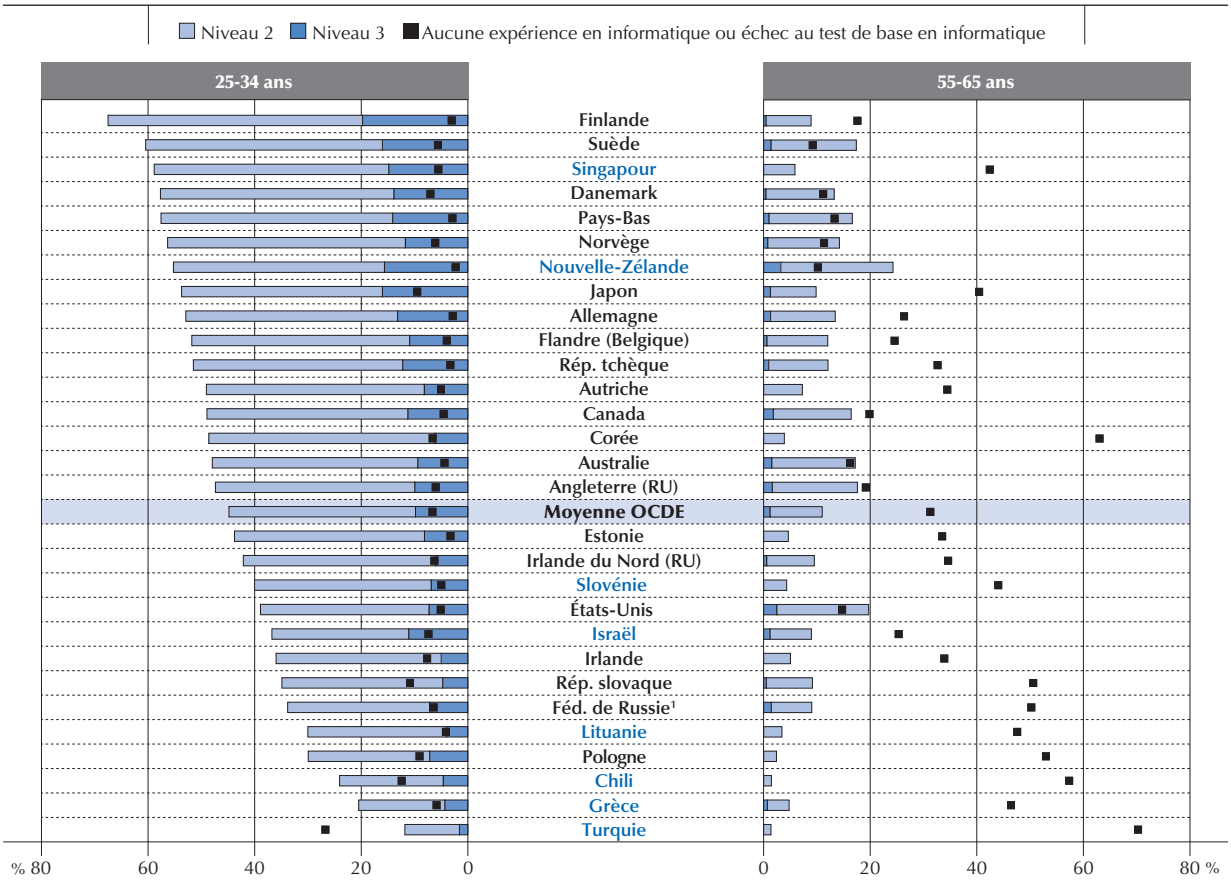
en Finlande. L'estimation négative en Grèce est due au fait que l'important développement de l'éducation (seulement 15 % des adultes âgés de 25 à 34 ans n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 50 % des adultes plus âgés) ne s'est pas traduit par une amélioration de la maîtrise des compétences en littératie. En Grèce, les adultes âgés de 25 à 34 ans n'ont obtenu que 6 points de plus que les adultes âgés de 55 à 65 ans.

Compétences des adultes plus jeunes ou plus âgés en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique

Les différences liées à l'âge sont encore plus prononcées en ce qui concerne les compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Cette évaluation reposait davantage sur la familiarisation avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) que les évaluations de la littératie et de la numératie. Étant donné que l'utilisation répandue des TIC est un phénomène relativement récent, les adultes plus âgés se trouvaient nettement désavantagés par rapport aux adultes plus jeunes, comme l'indique la forte proportion d'adultes âgés de 55 à 65 ans qui n'ont pas passé l'évaluation de la résolution de problèmes parce qu'ils n'étaient pas suffisamment familiarisés avec les ordinateurs ou parce qu'ils ont échoué au test de base en informatique. En outre, le taux de pénétration des TIC varie considérablement entre les pays. Bien que les niveaux d'utilisation soient convergents, des différences subsistent entre les pays.

Graphique 3.8 ▪ **Compétences en résolution de problèmes chez les adultes plus jeunes et plus âgés**

Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans et de 55 à 65 ans se situant au niveau 2 ou 3 de l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique ou n'ayant aucune expérience en informatique



Remarques : Les pourcentages sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte compostante technologique sont calculés de sorte que la somme des proportions mutuellement exhaustives soit égale à 100 % : n'a pas souhaité passer l'évaluation informatisée ; n'a aucune expérience en informatique ; a échoué au test de base en informatique ; a obtenu un score inférieur au niveau 1, de niveau 1, de niveau 2 et de niveau 3. Pour consulter des résultats plus détaillés pour chaque catégorie, voir le tableau correspondant cité dans la source ci-dessous. Chype[2], Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie n'ont pas pris part à l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des pourcentages combinés d'adultes âgés de 25 à 34 ans se situant aux niveaux 2 et 3.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.7 (P).

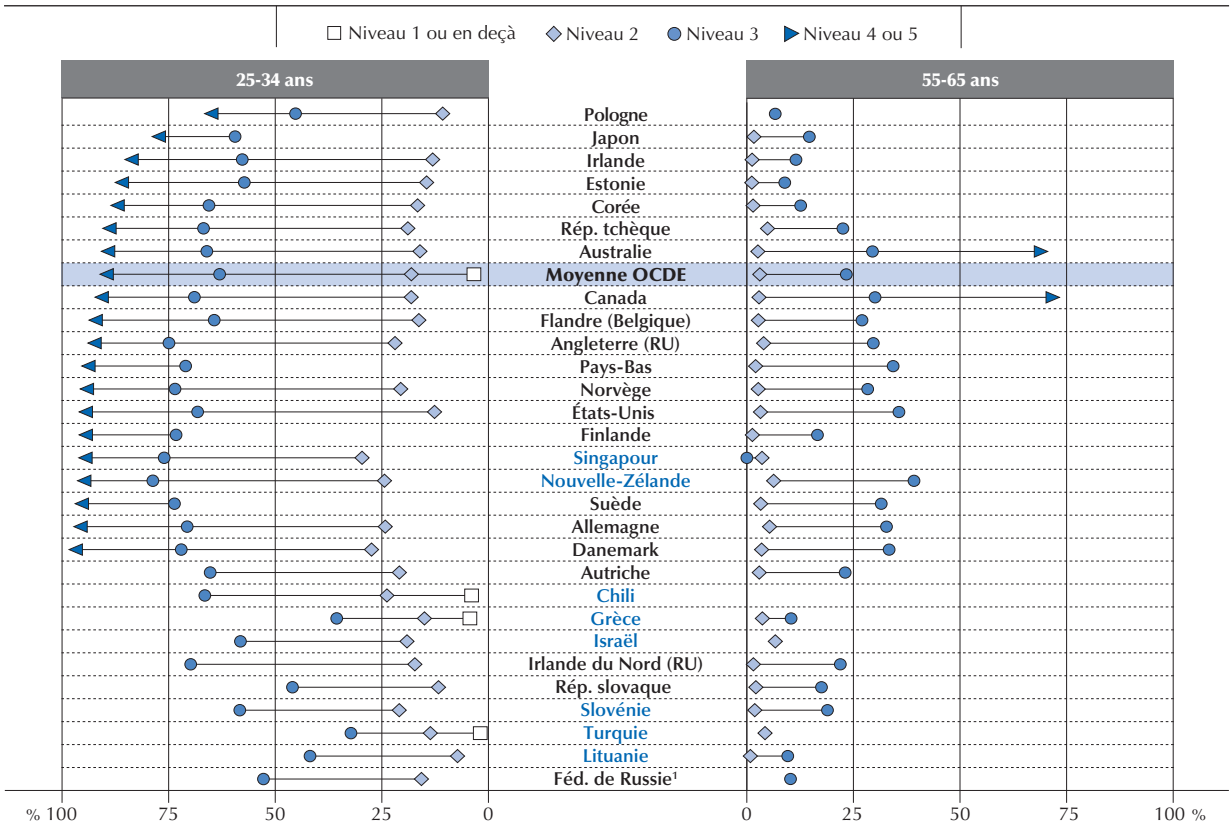
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366049

Le graphique 3.8 illustre bien cette tendance. En moyenne, environ 45 % des adultes âgés de 25 à 34 ans ont atteint le niveau 2 ou 3 en résolution de problèmes, contre seulement 11 % des adultes plus âgés. Les compétences des adultes plus jeunes en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique varient considérablement entre les pays. Au Chili, en Grèce et en Turquie, de 12 % à 24 % des répondants ont atteint le niveau 2 ou 3, contre 55 % ou plus au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, à Singapour et en Suède, et 67 % en Finlande. En Nouvelle-Zélande, 24 % des adultes plus âgés ont atteint le niveau 2 ou 3, mais dans la plupart des autres pays, cette proportion était inférieure à 10 %.

Peu d'adultes âgés de 25 à 34 ans n'ont pas passé l'évaluation de la résolution de problèmes parce qu'ils n'étaient pas suffisamment familiarisés avec les ordinateurs ou parce qu'ils ont échoué au test de base en informatique (la proportion de ces adultes étant nettement inférieure à 10 % dans la plupart des pays, bien qu'elle atteigne 27 % en Turquie). L'insuffisante familiarisation avec les TIC a cependant constitué un obstacle majeur pour les adultes plus âgés. En moyenne, 32 % des adultes âgés de 55 à 65 ans n'ont pas été en mesure de passer l'évaluation, mais cette proportion varie de 10 % en Nouvelle-Zélande et en Suède, à presque 50 % en Grèce et en Lituanie, à presque 60 % au Chili, et à 71 % en Turquie.

Graphique 3.9 ▪ **Relation entre la littératie et la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, selon l'âge**

Pourcentage d'adultes se situant au niveau 2 ou 3 de l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des envrionnements à forte composante technologique selon leur niveau de compétences en littératie, parmi les adultes plus jeunes et plus âgés



Remarques : Chype[2], Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie n'ont pas pris part à l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les estimations basées sur des échantillons de petite taille ne sont pas présentées.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans se situant au niveau 2 ou 3 sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique parmi les adultes du même groupe d'âge se situant au niveau 4 ou 5 de compétences en littératie.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.8(L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366059

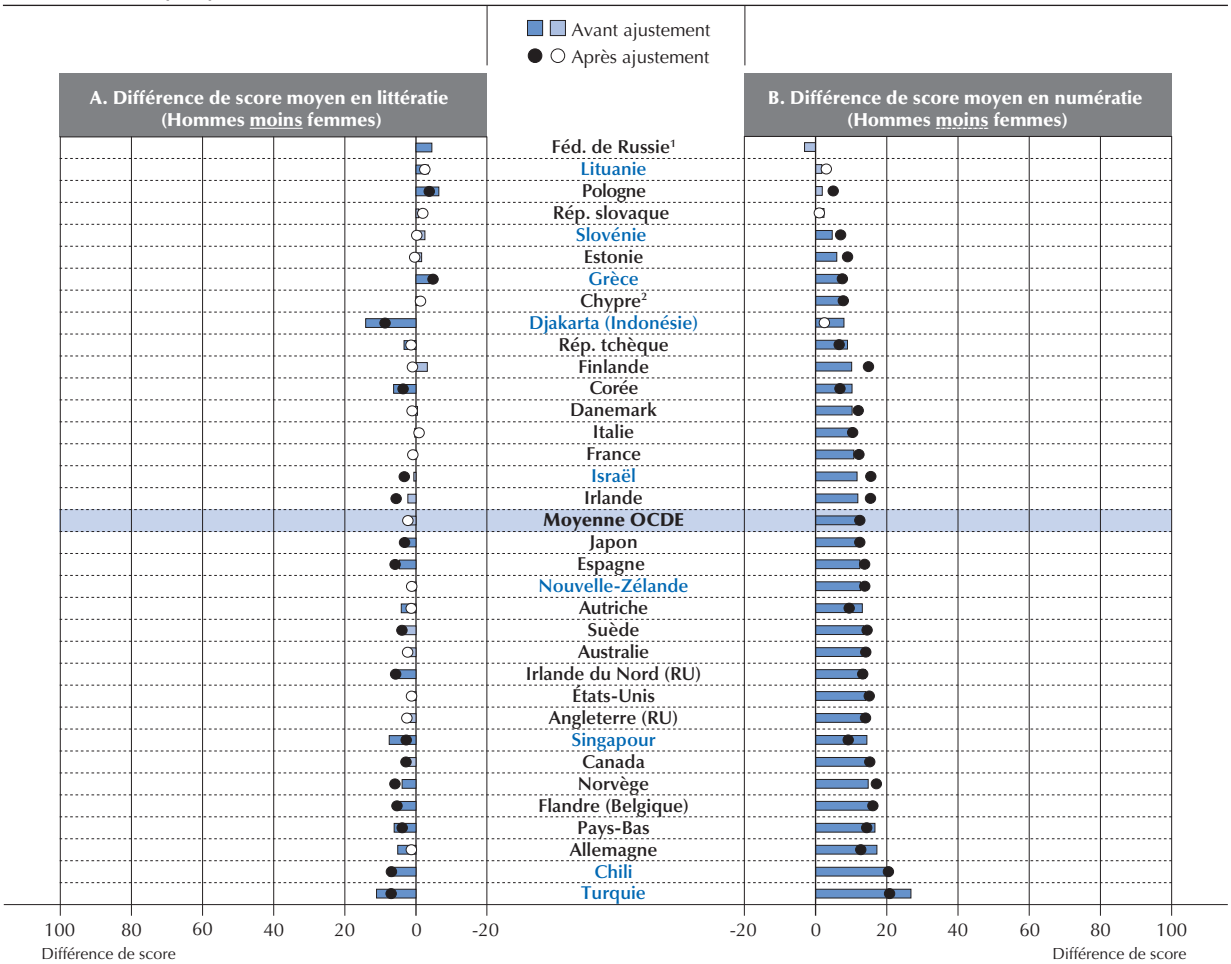
Les écarts de compétences en TIC selon l'âge sont également susceptibles d'influer sur la corrélation entre les compétences dans les différents domaines. Le graphique 3.9 montre la proportion d'adultes âgés de 25 à 34 ans et de 55 à 65 ans qui ont atteint le niveau 2 ou 3 en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, en fonction du niveau de compétences en littératie (la portée de l'analyse est limitée par la taille réduite des échantillons dans certains

pays). Comme on pouvait s'y attendre, pour chaque niveau de compétences en littératie, les adultes âgés de 25 à 34 ans sont beaucoup plus susceptibles que les adultes plus âgés d'atteindre le niveau 2 ou 3 en résolution de problèmes. En moyenne, 90 % des adultes âgés de 25 à 34 ans qui ont atteint le niveau 4 ou 5 en littératie, et plus de 60 % de ceux qui se situaient au niveau 3, ont atteint le niveau 2 ou 3 en résolution de problèmes. Même parmi les adultes qui se situaient seulement au niveau 2, près d'un sur cinq a atteint un niveau élevé de compétences en résolution de problèmes (les probabilités réelles variant de 7 % en Lituanie à presque 30 % à Singapour). Étant donné que les adultes plus âgés sont beaucoup moins susceptibles d'atteindre des niveaux élevés de compétences en résolution de problèmes, la corrélation entre les compétences en littératie et en résolution de problèmes s'avère plus forte chez les adultes plus âgés. De fait, le passage du niveau 2 au niveau 3 sur l'échelle de compétences en littératie est associé à une probabilité sept fois plus élevée (la probabilité passant de 3 % à 23 %) qu'un adulte âgé entre 55 et 65 ans atteigne le niveau 2 ou 3 en résolution de problèmes ; chez les adultes âgés de 25 à 34 ans, cette probabilité est moins de quatre fois supérieure (la probabilité passant de 18 % à 63 %, en moyenne).

DIFFÉRENCES DE COMPÉTENCES LIÉES AU SEXE

Le développement de l'éducation dans de nombreux pays au cours des dernières décennies n'a pas seulement permis d'élever le niveau de scolarité moyen de la population, mais a aussi considérablement réduit l'écart de niveau d'instruction entre les sexes. Les filles sont plus performantes que les garçons en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans, et sont plus susceptibles de poursuivre des études dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2015b).

Graphique 3.10 ▪ **Différences de score en littératie et en numératie selon le sexe**



Remarques : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les différences avant ajustement correspondent à la différence entre les deux moyennes de chaque catégorie. Les différences après ajustement sont basées sur un modèle de régression qui prend en compte les différences associées aux variables suivantes : âge, niveau de formation, statut au regard de l'immigration et langue, et niveau de formation des parents. La différence après ajustement est manquante pour la Fédération de Russie en raison de l'absence des variables linguistiques.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en numératie avant ajustement (hommes moins femmes).

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A3.1 (L), A3.9 (L) et A3.9 (N).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366065

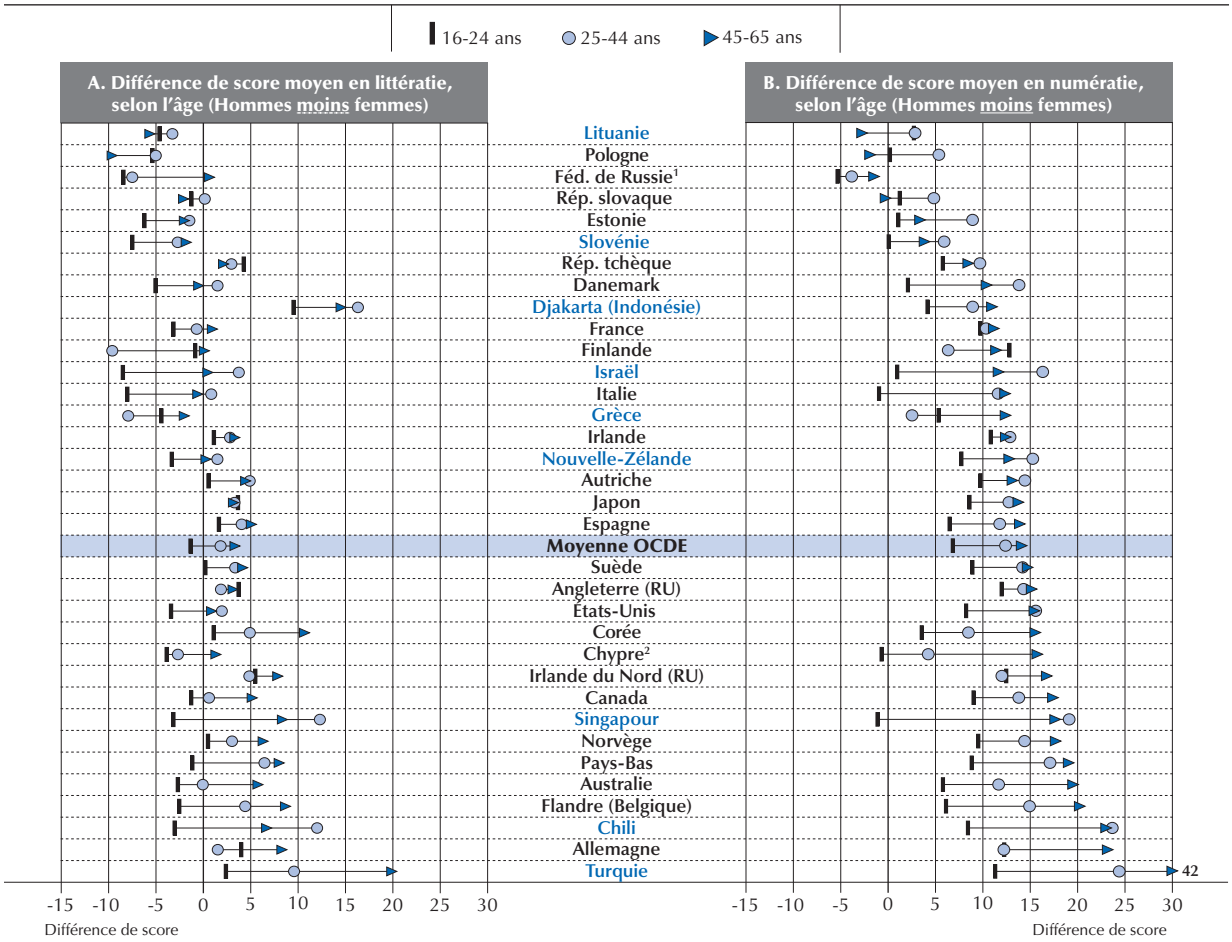
L'Évaluation des compétences des adultes montre qu'il existe de faibles différences de compétences en littératie entre les sexes, et des différences plus importantes en numératie, domaine dans lequel les hommes ont un net avantage. Étant donné que les écarts de niveau de formation entre les sexes se sont considérablement réduits au cours des dernières décennies, les différences de maîtrise des compétences sont beaucoup plus prononcées chez les adultes plus âgés, et sont presque inexistantes chez les adultes plus jeunes.

Compétences des hommes et des femmes en littératie et en numératie

Le graphique 3.10 montre clairement que dans la plupart des pays, il n'y a pas de différences de score significatives en littératie entre les hommes et les femmes. Même dans les pays/économies où une différence statistiquement significative est détectée, l'écart est faible : les hommes ont un avantage de 11 points de score en Turquie et de 8 points au Chili, tandis que les femmes obtiennent environ 5 points de plus que les hommes en Grèce et 6 points de plus en Pologne. La différence la plus importante est enregistrée à Djakarta (Indonésie), où les hommes ont un avantage de 14 points par rapport aux femmes.

En ce qui concerne la numératie, néanmoins, la situation est différente. Dans une large majorité des pays, les hommes ont obtenu 12 points de plus que les femmes à l'évaluation de la numératie, en moyenne. Des écarts plus importants entre les sexes (environ 20 points de score) s'observent au Chili et en Turquie, tandis que dans les pays d'Europe centrale et orientale, notamment en Estonie, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque et en Slovénie, les différences de score en numératie entre les sexes sont faibles. À Djakarta (Indonésie) seulement, les écarts sont plus faibles en numératie (8 points de score) qu'en littératie (14 points de score).

Graphique 3.11 ▪ **Différences de score en littératie et en numératie entre les sexes, selon l'âge**



1. Voir la note en fin de chapitre.
2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score en numératie entre les sexes parmi les 45-65 ans.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A3.10 (L) et A3.10 (N).

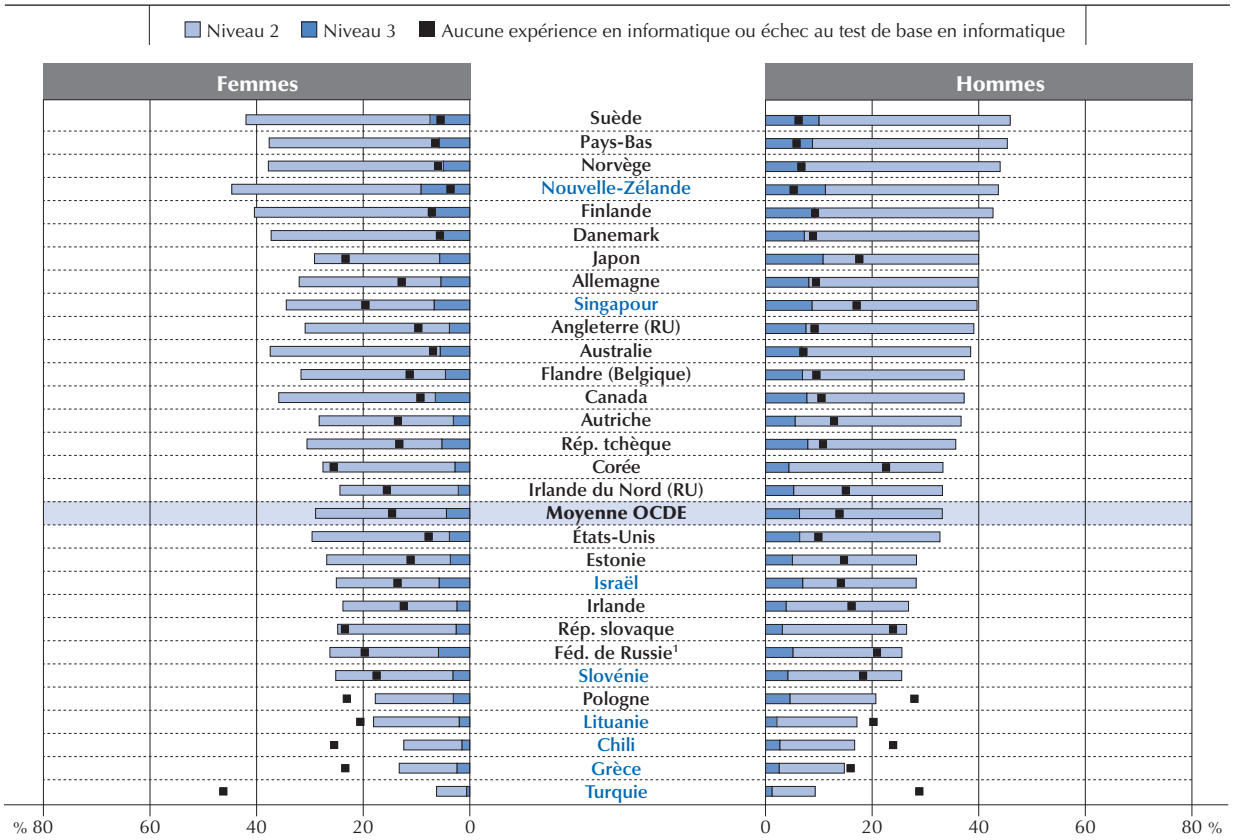
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366071

L'ampleur des écarts de compétences en littératie et en numératie entre les sexes semble liée à l'âge des répondants. En numératie notamment, les écarts entre les sexes s'avèrent moindres chez les 16-24 ans et significativement plus importants chez les 25-44 ans et les 45-65 ans (voir le graphique 3.11). Les effets de l'âge et les effets de cohorte sont tous deux susceptibles de jouer un rôle, mais il est difficile de les distinguer. La prise en compte des différences concernant les autres caractéristiques observables, notamment le niveau de formation, entraîne généralement une légère réduction de l'écart entre les sexes chez les 45-65 ans, et une légère augmentation chez les 16-24 ans et les 25-44 ans (voir le tableau A3.10 [N]).

Les écarts entre les sexes observés chez les adultes ayant participé à l'évaluation diffèrent de ceux observés chez les élèves de 15 ans dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), où les filles tendent à avoir un net avantage en compréhension de l'écrit, tandis que les garçons tendent à avoir un net avantage en mathématiques. Les évaluations de la compréhension de l'écrit ou de la littératie et des mathématiques ou de la numératie dans le cadre des enquêtes PISA et PIAAC sont basées sur des cadres conceptuels légèrement différents, compte tenu de la différence entre les populations de référence. Bien que cette différence ne permette pas une comparaison directe des scores obtenus aux évaluations PIAAC et PISA, les cadres conceptuels sont suffisamment similaires pour permettre une comparaison qualitative des écarts entre les sexes entre les deux enquêtes.

Graphique 3.12 ▪ **Compétences en résolution de problèmes chez les femmes et les hommes**

Pourcentages de femmes et d'hommes se situant au niveau 2 ou 3 de l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique ou n'ayant aucune expérience en informatique



Remarques : Les pourcentages sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte compostante technologique sont calculés de sorte que la somme des proportions mutuellement exhaustives soit égale à 100 % : n'a pas souhaité passer l'évaluation informatisée ; n'a aucune expérience en informatique ; a échoué au test de base en informatique ; a obtenu un score inférieur au niveau 1, de niveau 1, de niveau 2 et de niveau 3. Pour consulter des résultats plus détaillés pour chaque catégorie, voir le tableau correspondant cité dans la source ci-dessous. Chype[2], Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie n'ont pas pris part à l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des pourcentages combinés d'hommes se situant aux niveaux 2 et 3.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.11 (P).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366088

La comparaison des deux évaluations offre un aperçu plus complet de l'évolution des différences de compétences entre les sexes tout au long de la vie (sachant que les effets de cohorte ont aussi une incidence). Il apparaît que les écarts de compétences en littératie entre les sexes se réduisent (et s'inversent souvent) avec l'avancement dans l'âge ; en numératie, les hommes maintiennent ou renforcent leur avantage. Ces tendances semblent s'interrompre une fois que les individus sont passés dans l'âge adulte : l'ampleur des écarts entre les sexes est similaire parmi les 25-44 ans et les 45-65 ans. L'explication de ces tendances constitue un sujet pour de futurs travaux de recherche et sort du cadre de ce rapport. Le taux d'emploi plus élevé chez les hommes que chez les femmes (pour des raisons qui peuvent être sans lien avec la maîtrise des compétences) est une explication possible de l'évolution des écarts entre les sexes. La compréhension de l'écrit étant une compétence transversale qui est mise en pratique dans un large éventail de professions, les hommes ont peut-être plus d'opportunités de mettre en pratique leurs compétences en compréhension de l'écrit que les femmes. Les hommes sont également beaucoup plus susceptibles que les femmes de poursuivre des carrières professionnelles dans des domaines qui requièrent une utilisation plus intensive des compétences en numératie, ce qui peut expliquer qu'ils ont tendance à maintenir ou renforcer leur avantage dans ce domaine de compétence.

Compétences des hommes et des femmes en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique

Les différences entre les sexes concernant les compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique sont faibles, bien que les hommes tendent à avoir un léger avantage par rapport aux femmes. En moyenne, 33 % des hommes ont atteint le niveau 2 ou 3, contre 29 % des femmes. Toutefois, les proportions d'hommes et de femmes qui n'ont jamais utilisé d'ordinateur, ou qui ont échoué au test de base en informatique, sont beaucoup plus équilibrées, et même légèrement supérieures chez les hommes dans un certain nombre de pays/économies. En Turquie seulement, et en Grèce dans une moindre mesure, les femmes sont nettement plus susceptibles de n'avoir jamais utilisé d'ordinateur ou d'échouer au test de base en informatique.

DIFFÉRENCES DE COMPÉTENCES LIÉES AU PAYS D'ORIGINE ET À LA LANGUE

Les pays de l'OCDE cherchent depuis longtemps à mieux intégrer les immigrés dans leurs sociétés. La crise économique mondiale et le récent flux de réfugiés ont souligné l'urgence de la nécessité d'améliorer l'intégration de la population immigrée, non seulement pour le bien-être de cette dernière, mais aussi pour le bon fonctionnement et le progrès de la société dans son ensemble.

Environ 12 % des adultes ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes sont nés dans un pays différent de celui dans lequel ils résidaient au moment de l'évaluation (voir le tableau B3.5). Alors que les adultes nés à l'étranger représentent une proportion négligeable de la population (moins de 5 %) dans de nombreux pays/économies (dont le Chili, la Lituanie et la Turquie), environ 20 % de la population adulte en Irlande, en Israël, à Singapour et en Suède est née à l'étranger, comme plus de 25 % de la population adulte en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande.

Outre la taille de la population immigrée, ses caractéristiques diffèrent aussi considérablement entre les pays, principalement en raison de politiques différentes qui influencent la composition de ces populations dans les pays de l'OCDE (à la fois en termes de pays d'origine et de niveau de formation), et de processus différents visant à intégrer les immigrés sur le marché du travail et dans la société.

Il est difficile de concevoir un ensemble de politiques d'intégration qui n'accorde pas une importance cruciale à l'acquisition et au développement de compétences, notamment dans la langue du pays d'accueil. À cet égard, l'Évaluation des compétences des adultes fournit de précieuses informations pouvant permettre aux décideurs politiques de mieux comprendre les obstacles que les migrants rencontrent pour s'intégrer aux communautés de leur pays d'accueil.

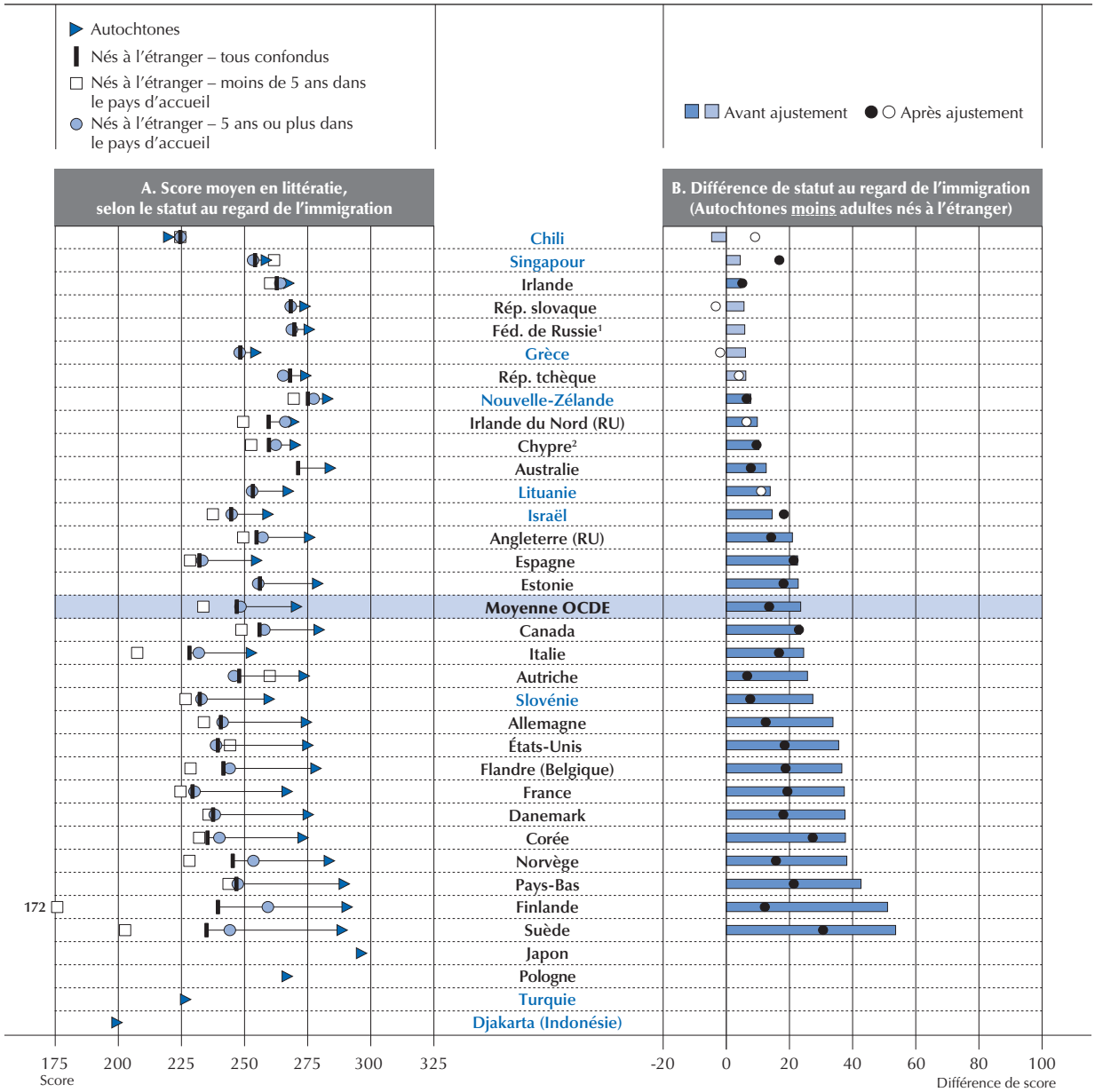
Compétences en littératie des adultes autochtones et des adultes nés à l'étranger

En moyenne, les scores en littératie des adultes nés à l'étranger étaient inférieurs de 24 points à ceux des adultes autochtones (voir le graphique 3.13). Cette différence assez importante équivaut à environ la moitié de l'écart-type au niveau international, et est similaire à la différence observée entre les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et les adultes ayant seulement achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, les différences des politiques nationales en matière d'immigration se reflètent en grande partie dans les différences entre les pays concernant les compétences des adultes issus de l'immigration et dans l'écart qui les sépare des adultes autochtones.

Les adultes de Nouvelle-Zélande nés a à l'étranger ont obtenu un score de 275 points en littératie, en moyenne. Ce score est supérieur de 5 points à la moyenne internationale des adultes autochtones, et proche du niveau de compétences des

adultes autochtones en Allemagne, en Corée, au Danemark et aux États-Unis. Le score des adultes autochtones de Nouvelle-Zélande était supérieur de 8 points seulement à celui des adultes de ce pays nés à l'étranger. Cette différence est encore plus faible en Grèce et à Singapour, tandis qu'elle est de 15 points environ en Israël, et proche de 30 points en Slovénie, où la maîtrise des compétences en littératie chez les immigrés compte parmi les plus faibles sur l'ensemble des pays/économies ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes.

Graphique 3.13 ▪ **Différence de score en littératie entre les adultes autochtones et ceux nés à l'étranger**



Remarques : Les différences statistiquement significatives du panneau B sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les estimations basées sur des échantillons de moins de 30 observations n'apparaissent pas dans les panneaux A et B (Djakarta [Indonésie], Japon, Pologne et Turquie). Les différences avant ajustement correspondent à la différence entre les deux moyennes de chaque catégorie. Les différences après ajustement sont basées sur un modèle de régression qui prend en compte les différences associées aux variables suivantes : âge, niveau de formation, langue, et niveau de formation des parents. La différence après ajustement est manquante pour la Fédération de Russie en raison de l'absence des variables linguistiques. Les données sur le nombre d'années écoulées depuis l'entrée dans le pays d'accueil ne sont pas disponibles pour l'Australie.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en littératie avant ajustement (autochtones moins adultes nés à l'étranger).

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.12 (L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366090

Dans la plupart des pays, les immigrés arrivés récemment ont tendance à être peu compétents. Cela est probablement dû au fait que les compétences linguistiques des immigrés s'améliorent avec le temps passé dans le pays d'accueil, et ces compétences sont une composante importante des compétences en littératie telles qu'elles sont évaluées dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes. La seule exception notable à cette tendance est Singapour, où le score des immigrés arrivés récemment (ceux qui ont passé moins de cinq ans dans le pays d'accueil) était supérieur de presque 10 points à celui des immigrés vivant dans le pays depuis plus de cinq ans, et supérieur de 3 points à celui des adultes autochtones.

Comme indiqué précédemment, la connaissance de la langue du pays d'accueil est essentielle pour les compétences en littératie. Les compétences linguistiques sont souvent un élément clé des programmes d'immigration assortis d'un système de points qui ont cours dans certains pays de l'OCDE. Sans surprise, le graphique 3.14 montre que les adultes nés à l'étranger et dont la langue est la même que celle de l'évaluation ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que les immigrés de langue étrangère. En fait, leur niveau de compétences est souvent proche de celui des adultes autochtones parlant la langue de l'évaluation. Les adultes nés à l'étranger et dont la langue est la même que celle du pays d'accueil représentent entre 40 % et 50 % de la totalité de la population immigrée dans de nombreux pays, notamment l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, la France, la Grèce, la Lituanie et la Nouvelle-Zélande. Cette proportion se réduit à environ 25 % en Allemagne, aux États-Unis et en Israël, et à environ 17 % à Singapour et en Slovénie (voir le tableau B3.5). En moyenne, les adultes nés à l'étranger et dont la langue est la même que celle du pays d'accueil représentent 4 % de l'ensemble de la population. Cette proportion est deux fois supérieure à celle des adultes autochtones de langue étrangère (2 %), et équivaut à la moitié de celle des adultes nés à l'étranger et de langue étrangère. La proportion d'adultes nés à l'étranger et dont la langue est la même que celle du pays d'accueil sur l'ensemble de la population est supérieure à 10 % en Australie, en Estonie, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, et s'établit à 8 % au Canada et en Espagne. En revanche, elle est inférieure à 2 % dans de nombreux autres pays, notamment en Corée, au Danemark, en Finlande, au Japon, en Lituanie, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie.

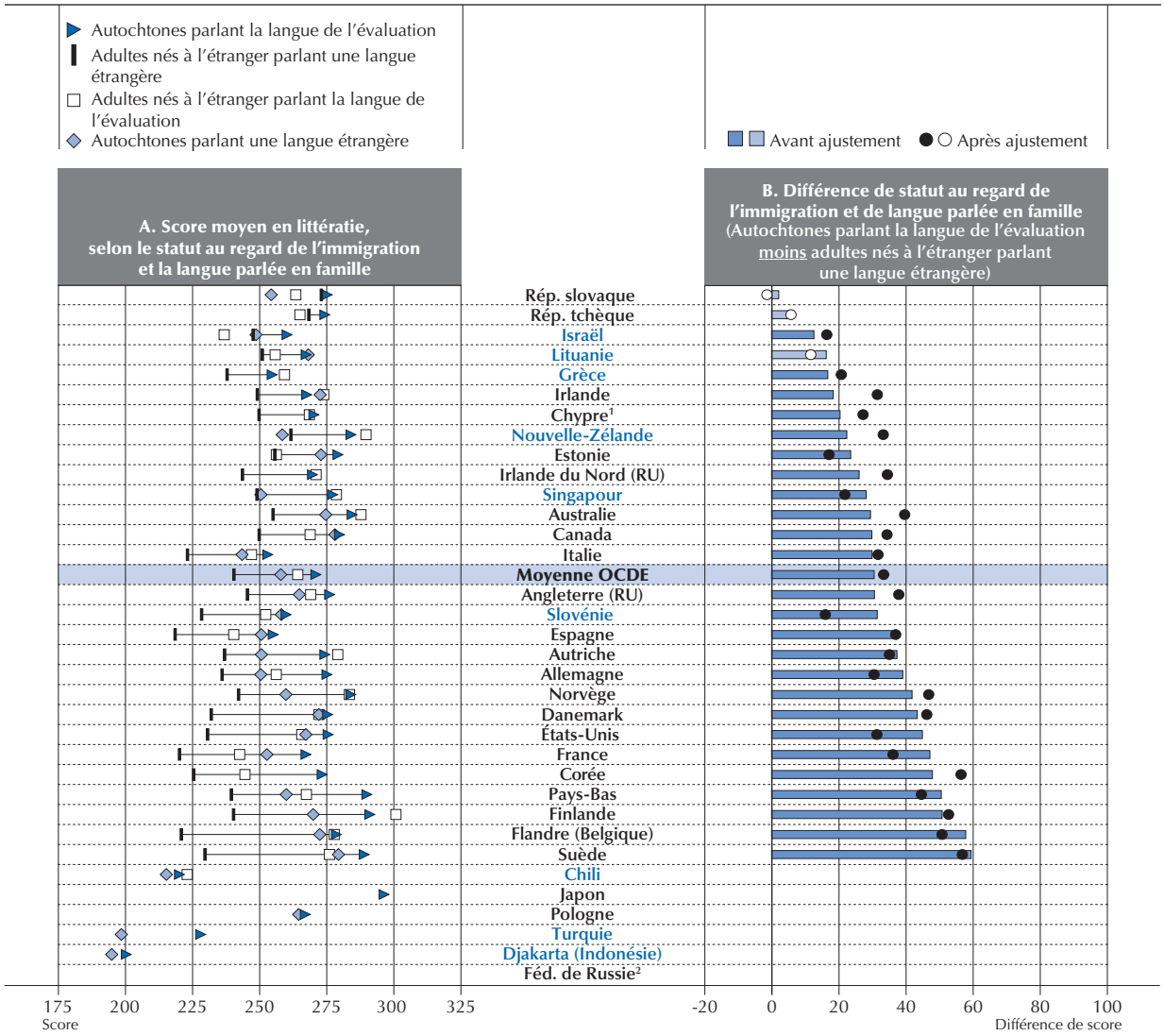
Si l'on considère exclusivement les adultes dont la langue maternelle est la langue nationale (qu'ils soient nés à l'étranger ou autochtones), le score des adultes nés à l'étranger n'était inférieur que de 7 points à celui des adultes autochtones. Ils ont même obtenu des résultats légèrement supérieurs dans quelques pays/économies, notamment en Australie, en Autriche, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Irlande du Nord (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande. La Corée, l'Estonie, la France, Israël et les Pays-Bas sont les seuls pays où le score des adultes nés à l'étranger était nettement inférieur à celui des adultes autochtones (une différence de plus de 20 points), bien que la langue de l'évaluation soit leur langue maternelle.

Singapour est un cas unique. Près d'un adulte autochtone sur deux à Singapour n'y est pas locuteur natif de la langue de l'évaluation (l'anglais dans ce cas). De fait, seuls 27 % des répondants à Singapour étaient des locuteurs natifs. Cette proportion est très faible en comparaison de la proportion de locuteurs natifs dans les autres pays, qui est partout supérieure à 75 % (et d'environ 90 % en moyenne). Ce constat explique pourquoi il y a seulement un léger écart de compétences entre les adultes nés à l'étranger et les adultes autochtones (illustré dans le graphique 3.13), mais une différence importante (de presque 30 points) entre les locuteurs natifs et non natifs de l'anglais (voir le graphique 3.14). En effet, il n'y a pas de différence de compétences entre les adultes autochtones et les adultes nés à l'étranger une fois la langue d'origine prise en compte. Les locuteurs natifs ont obtenu un score d'environ 277 points, indépendamment de leur pays d'origine, et les adultes de langue étrangère (autochtones ou nés à l'étranger) ont obtenu un score d'environ 250 points.

Compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique des adultes autochtones et des adultes nés à l'étranger

La proportion d'adultes de langue étrangère nés à l'étranger se situant au niveau 2 ou 3 sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique varie d'environ 7 % en Grèce et en Slovénie, à environ 30 % en Nouvelle-Zélande et à Singapour (voir le graphique 3.15). Si l'on compare leurs compétences avec celles des adultes autochtones parlant la langue de l'évaluation, la différence la plus prononcée s'observe à Singapour (en grande partie en raison des niveaux de compétences élevés chez les adultes autochtones) et en Slovénie (principalement en raison des faibles niveaux de compétences chez les adultes nés à l'étranger). En revanche, les différences sont faibles en Israël (avec un niveau de compétences des adultes autochtones proche de la moyenne, mais environ 24 % des adultes nés à l'étranger atteignant le niveau 2 ou 3) et en Grèce (où la proportion d'adultes situés au niveau 2 ou 3 est nettement inférieure à la moyenne chez les adultes autochtones et les adultes nés à l'étranger).

Graphique 3.14 ▪ **Différence de score en littératie selon le statut au regard de l'immigration et la langue parlée en famille**



Remarques : Les différences statistiquement significatives du panneau B sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les estimations basées sur des échantillons de moins de 30 observations n'apparaissent pas dans les panneaux A et B (soit les différences de statut au regard de l'immigration et de langue au Chili, à Djakarta [Indonésie], au Japon, en Pologne et en Turquie). Les différences avant ajustement correspondent à la différence entre les deux moyennes de chaque catégorie. Les différences après ajustement sont basées sur un modèle de régression qui prend en compte les différences associées aux variables suivantes : âge, sexe, niveau de formation et niveau de formation des parents. Seule la différence de score entre deux catégories apparaît dans le panneau B, ce qui permet de mettre en évidence l'importance relative du statut au regard de l'immigration sur les différences de score observées. Par langue de l'évaluation, on entend que la première ou la deuxième langue apprise dès l'enfance est la même que la langue de l'évaluation, et non que la langue parlée a un statut officiel. Par langue étrangère, on entend que la première ou la deuxième langue apprise dès l'enfance est différente de la langue de l'évaluation. Dans certains cas, « langue étrangère » pourra donc faire référence à des langues minoritaires dans lesquelles l'évaluation n'a pas été administrée. Les estimations sont manquantes pour la Fédération de Russie en raison de l'absence des variables linguistiques.

1. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

2. Voir la note en fin de chapitre.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en littératie avant ajustement (autochtones parlant la langue de l'évaluation moins adultes nés à l'étranger parlant une langue étrangère).

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A3.1 (L) et A3.12 (L).

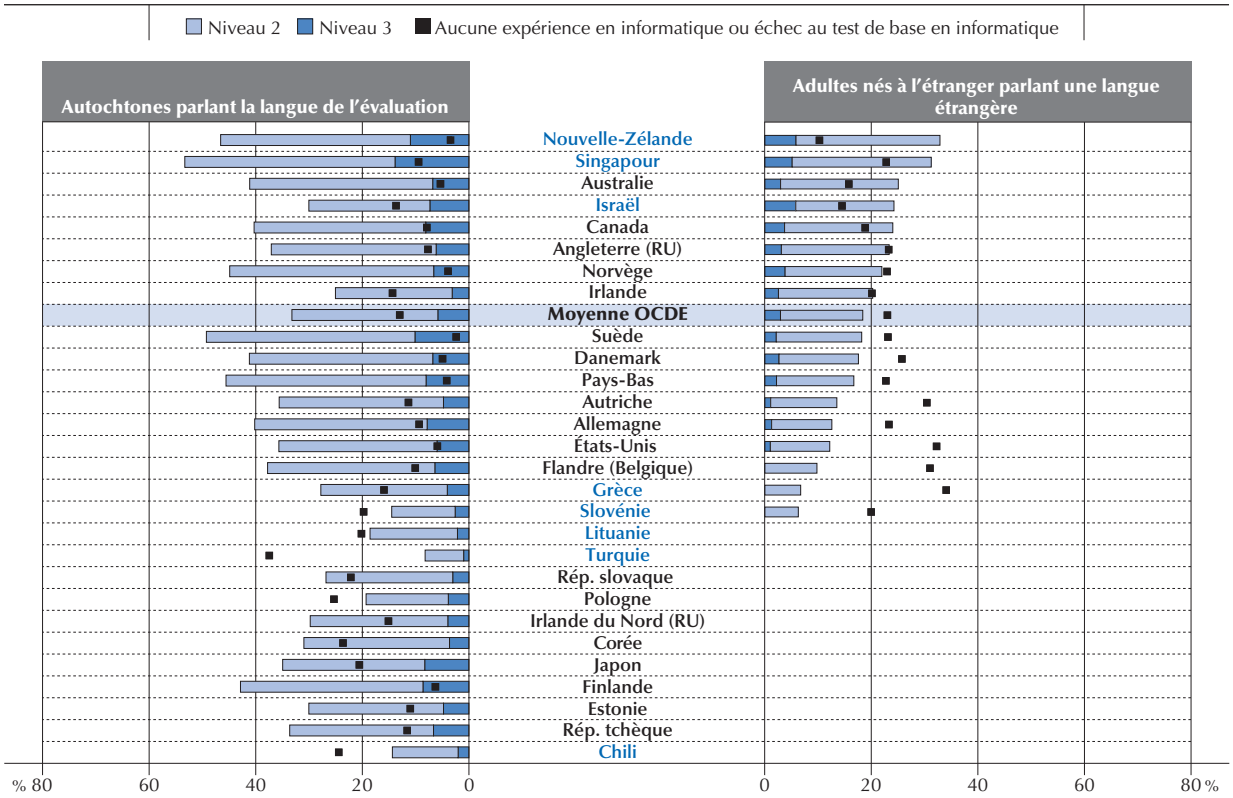
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366102

DIFFÉRENCES DE COMPÉTENCES LIÉES AU MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE

Peu de facteurs influent sur la vie des individus davantage que le milieu familial dans lequel ils grandissent. Cette influence s'exerce non seulement à travers les caractéristiques des familles elles-mêmes, mais aussi à travers les différents environnements sociaux et culturels dans lesquels les individus sont élevés. Ce facteur essentiel qui détermine les chances d'un individu de s'épanouir échappe totalement au contrôle de la personne concernée.

Graphique 3.15 ▪ **Compétences en résolution de problèmes parmi les adultes nés à l'étranger parlant une langue étrangère et parmi les autochtones**

Pourcentages d'adultes nés à l'étranger parlant une langue étrangère et d'autochtones parlant la langue de l'évaluation se situant au niveau 2 ou 3 de l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique ou n'ayant aucune expérience en informatique



Remarques : Les estimations basées sur des échantillons de petite taille n'apparaissent pas. Les pourcentages sur l'échelle de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique sont calculés de sorte que la somme des proportions mutuellement exhaustives soit égale à 100 % : n'a pas souhaité passer l'évaluation informatisée ; n'a aucune expérience en informatique ; a échoué au test de base en informatique ; a obtenu un score inférieur au niveau 1, de niveau 1, de niveau 2 et de niveau 3. Pour consulter des résultats plus détaillés pour chaque catégorie, voir le tableau correspondant cité dans la source ci-dessous. Par langue de l'évaluation, on entend que la première ou la deuxième langue apprise dès l'enfance est la même que la langue de l'évaluation, et non que la langue a un statut officiel. Par langue étrangère, on entend que la première ou la deuxième langue apprise dès l'enfance est différente de la langue de l'évaluation. Dans certains cas, langue étrangère pourra donc faire référence à des langues minoritaires dans lesquelles l'évaluation n'a pas été administrée. Les estimations sont manquantes pour la Fédération de Russie en raison de l'absence des variables linguistiques. Chype[1], Djakarta (Indonésie), l'Espagne, la France et l'Italie n'ont pas pris part à l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

1. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays sont classés par ordre décroissant des pourcentages combinés d'adultes nés à l'étranger parlant une langue étrangère se situant aux niveaux 2 et 3.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.13 (P).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366113

Veiller à ce que chaque individu, indépendamment du milieu socio-économique dont il est issu, ait les mêmes chances de développer ses compétences et de tirer le meilleur parti de ses talents est un objectif explicite des systèmes d'éducation dans la plupart des pays. En fait, il n'existe probablement pas de meilleur moyen de réduire l'inégalité croissante des revenus que d'assurer une éducation de qualité pour tous.

Dans l'Évaluation des compétences des adultes, le niveau de formation des parents des répondants est utilisé comme un indicateur du milieu socio-économique[6]. Les résultats de l'analyse présentée ci-dessous, concordants avec une grande partie de la littérature spécialisée existante sur le sujet, indiquent que le niveau de formation des parents a une influence considérable sur les compétences de leurs enfants et, par conséquent, sur leurs résultats sur le marché du travail et, plus généralement, sur leur bien-être individuel. L'intensité de la corrélation entre le niveau de formation des parents et les compétences de leurs enfants (aussi appelé « gradient relatif à l'éducation parentale ») varie selon les pays. Elle se manifeste à travers la plus forte probabilité que les enfants de parents très instruits achèvent eux-mêmes des études dans l'enseignement supérieur.

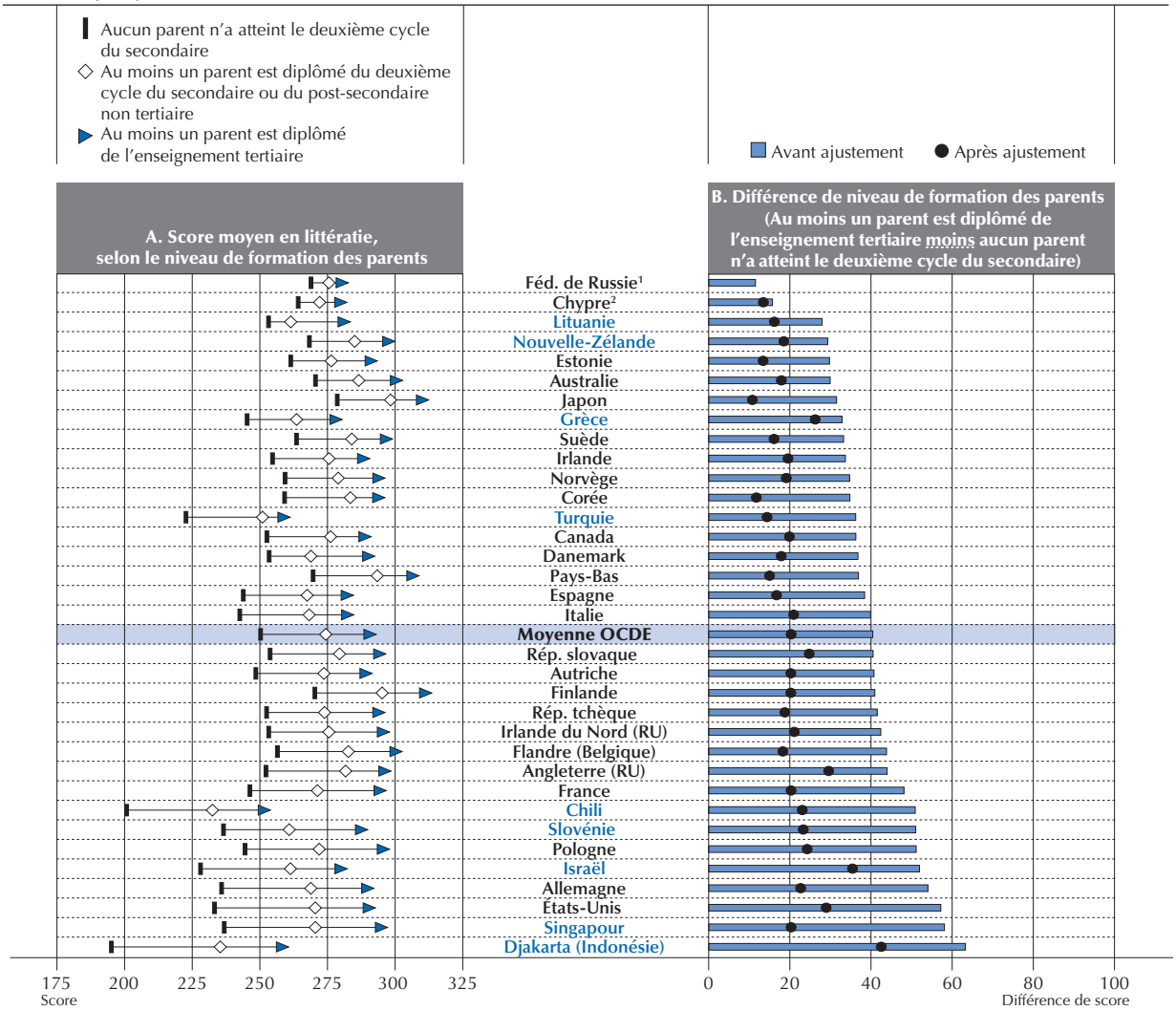
Le gradient relatif à l'éducation parentale peut aussi être interprété comme une mesure de l'inégalité des chances : plus la pente du gradient est prononcée, moins il est probable que les adultes dont les parents sont peu instruits atteignent des

niveaux de compétences élevés. Compte tenu de la corrélation positive établie entre les compétences et un large éventail de résultats économiques et non économiques, une forte corrélation entre le niveau de formation des parents et les compétences de leurs enfants peut représenter un sérieux obstacle à la mobilité sociale et intergénérationnelle au sens large.

Compétences en littératie chez les adultes dont les parents sont peu instruits ou très instruits

En moyenne, près de 30 % des adultes dont aucun des parents n'est diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire se situaient au niveau 1 ou en deçà en littératie, et seulement 5 % ont atteint le niveau 4 ou 5 (voir le tableau A3.15 [L]). En revanche, 20 % des adultes dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire ont atteint le niveau 4 ou 5, et 8 % se situaient au niveau 1 ou en deçà. La différence moyenne de compétences entre un adulte favorisé et un adulte défavorisé est légèrement inférieure à 60 points de score à Singapour et aux États-Unis, et se situe entre 50 et 55 points en Allemagne, au Chili, en Israël, en Pologne et en Slovénie. Une différence plus importante (de 63 points de score) a été enregistrée à Djakarta (Indonésie). En Australie, en Estonie, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande, les différences enregistrées sont inférieures à 30 points de score (voir le graphique 3.16).

Graphique 3.16 ▪ **Différence de score en littératie selon le niveau de formation des parents**



Remarques : Toutes les différences de score dans le panneau B sont statistiquement significatives. Les différences avant ajustement correspondent à la différence entre les deux moyennes de chaque catégorie. Les différences après ajustement sont basées sur un modèle de régression qui prend en compte les différences associées aux variables suivantes : âge, sexe, niveau de formation, statut au regard de l'immigration et langue. Seule la différence de score entre deux catégories apparaît dans le panneau B, ce qui permet de mettre en évidence l'importance relative du niveau de formation des parents sur les différences de score observées. Par « deuxième cycle du secondaire », on entend les niveaux CITE 3A, 3B, 3C long et 4. Par « tertiaire », on entend les niveaux CITE 5A, 5B et 6. La différence après ajustement est manquante pour la Fédération de Russie en raison de l'absence des variables linguistiques.

1. Voir la note en fin de chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en littératie avant ajustement (au moins un parent diplômé de l'enseignement tertiaire moins aucun des parents n'a atteint le deuxième cycle du secondaire).

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.14 (L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366126

La prise en compte d'autres caractéristiques contextuelles réduit fortement l'impact estimé du niveau de formation des parents, la différence de score passant alors de 40 à 20 points, en moyenne. Ce constat semble indiquer qu'une partie importante de l'impact global de l'éducation parentale s'explique par la transmission intergénérationnelle du niveau de formation, c'est-à-dire par le fait que les enfants de parents très instruits sont eux-mêmes plus susceptibles d'atteindre des niveaux plus élevés de formation. Toutefois, même après la prise en compte de ces caractéristiques, les différences de compétences restent importantes – similaires aux écarts observés entre les adultes autochtones et les adultes nés à l'étranger. En Grèce et en Israël (et, dans une moindre mesure, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande), la prise en compte d'autres caractéristiques n'entraîne pas de diminution significative de l'impact du niveau de formation des parents sur les compétences.

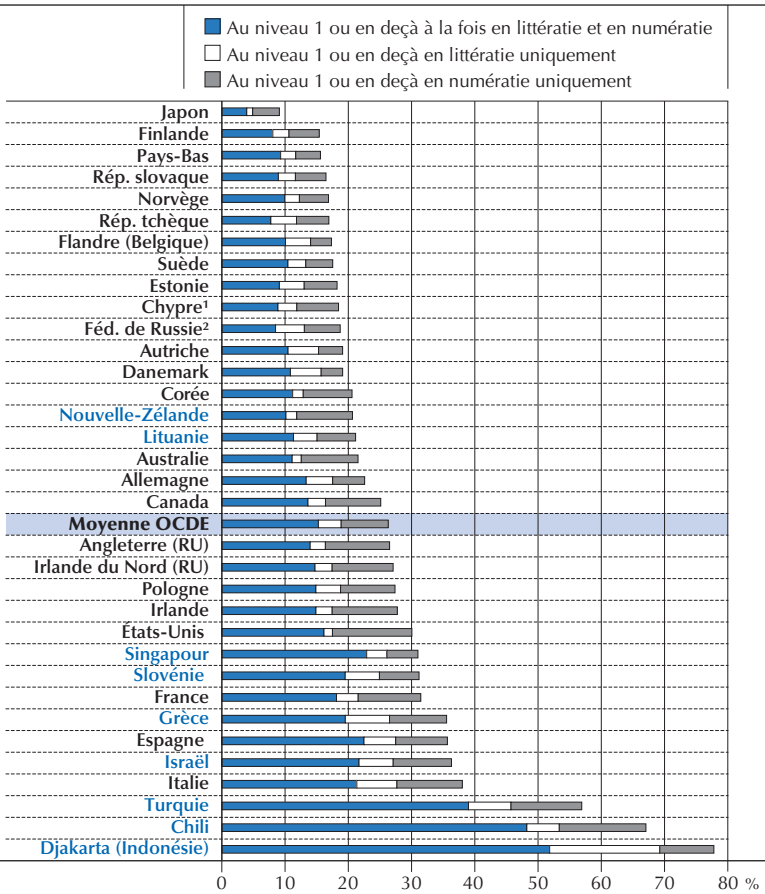
ADULTES AUX FAIBLES COMPÉTENCES

Les adultes peu compétents, c'est-à-dire ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà en littératie ou en numératie, sont en mesure de réussir des tâches de lecture ne reposant que sur des textes courts et simples, et des tâches en mathématiques ne reposant que sur des opérations de base. Ils sont plus susceptibles d'être marginalisés dans les sociétés et les économies modernes, où le savoir ainsi que la capacité à accéder aux informations et à les traiter sont toujours plus essentiels, non seulement pour réussir sur le marché du travail, mais aussi pour participer à la société au sens large (Grotlüschen et al., 2016).

Le graphique 3.17 montre qu'une faible maîtrise des compétences est fréquente dans la plupart des pays/économies ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes. Même au Japon, pays qui a enregistré les scores moyens en littératie et en numératie les plus élevés, 9 % des adultes ont obtenu de faibles résultats soit en littératie, soit en numératie. Cette proportion est de 20 % en Lituanie et en Nouvelle-Zélande, de 31 % à Singapour et en Slovénie, de 36 % en Grèce et en Israël, de 57 % en Turquie, et de 67 % au Chili. À Djakarta (Indonésie), 78 % des adultes peuvent être considérés comme peu compétents.

Graphique 3.17 ▪ **Pourcentage d'adultes peu performants**

Pourcentage d'adultes se situant au niveau 1 ou en deçà en littératie et/ou en numératie



Remarque : Par adultes peu performants, on entend ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà en littératie ou en numératie.

1. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.
2. Voir la note en fin de chapitre.

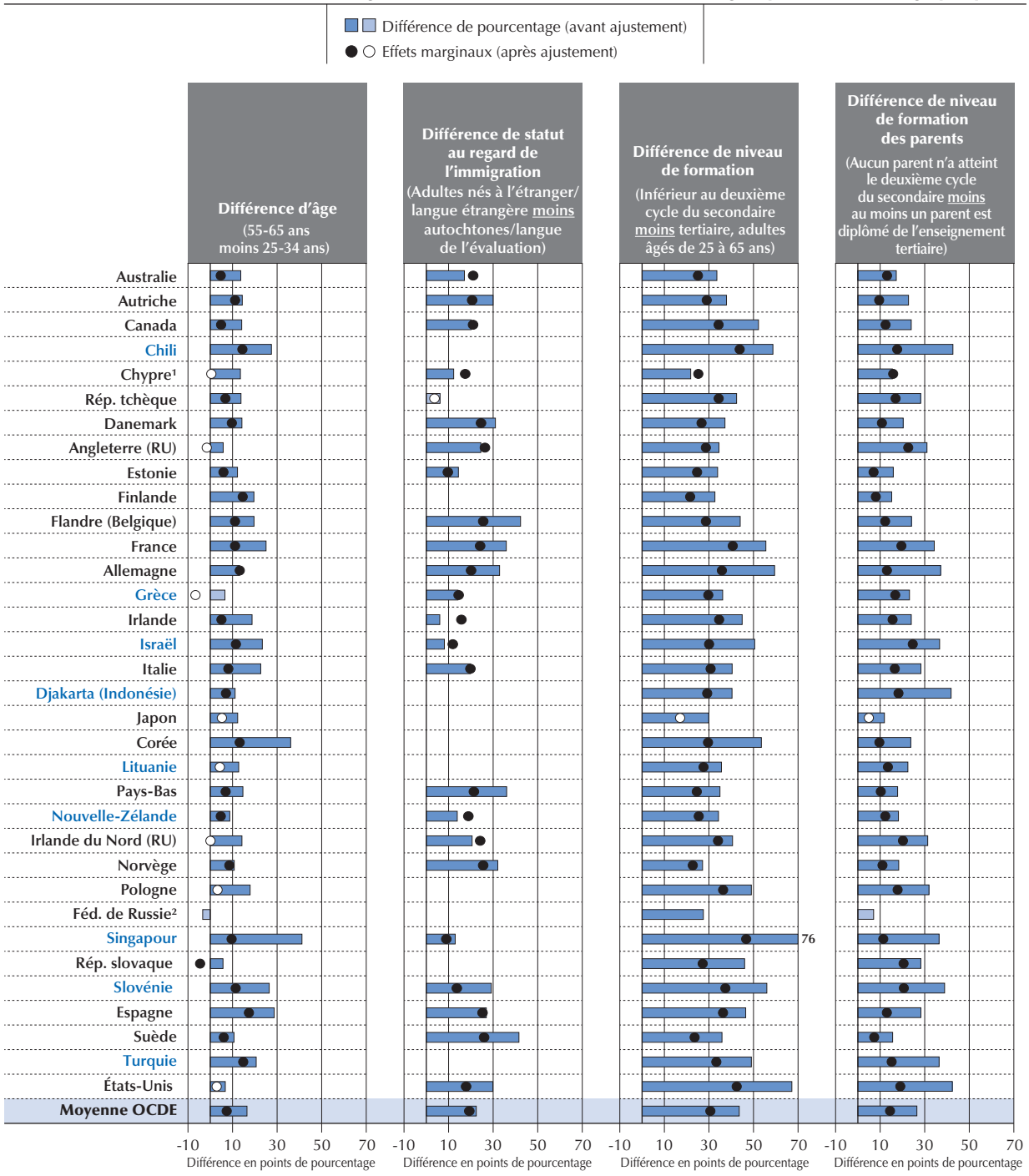
Les pays et économies sont classés par ordre croissant des pourcentages combinés d'adultes se situant au niveau 1 de compétences ou en deçà en littératie et/ou en numératie.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A3.16.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366131

Graphique 3.18 ▪ **Faible performance : synthèse des différences socio-démographiques**

Différence, avant et après ajustement, de pourcentage d'adultes se situant au niveau 1 de compétences ou en deçà en littératie ou en numératie entre catégories de contraste au sein de différents groupes socio-démographiques



Remarques : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les estimations basées sur un échantillon avec trop peu d'observations (soit la différence de statut au regard de l'immigration au Chili, en Corée, à Djakarta [Indonésie], en Finlande, au Japon, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie) n'apparaissent pas. Les différences avant ajustement correspondent à la différence entre les deux moyennes de chaque catégorie. Les différences après ajustement sont basées sur un modèle de régression qui prend en compte les différences associées aux variables suivantes : âge, sexe, niveau de formation, statut au regard de l'immigration et langue, et niveau de formation des parents. Seule la différence de score entre deux catégories est indiquée, ce qui permet de mettre en évidence l'importance relative de chaque variable socio-démographique sur les différences de score observées. Les différences après ajustement sont manquantes pour la Fédération de Russie en raison de l'absence des variables linguistiques.

1. Voir la note 1 sous le graphique 3.1.

2. Voir la note en fin de chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A3.17 et A3.18.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366144

Le graphique 3.18 montre dans quelle mesure certaines caractéristiques socio-démographiques sont associées à une probabilité plus importante d'être peu compétent. La situation globale représentée par le graphique 3.18 est similaire à celle représentée par le graphique 3.1. Les facteurs socio-démographiques associés à de faibles compétences sont aussi associés à une plus forte probabilité d'obtenir de faibles résultats soit en littératie, soit en numératie.

Un niveau de formation peu élevé est fortement corrélé avec la probabilité d'être peu compétent. En moyenne, la probabilité d'être peu compétent augmente de plus de 40 points de pourcentage lorsque l'on compare les adultes, âgés de 25 ans ou plus, qui n'ont pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire. L'éducation est une variable prédictive particulièrement probante des faibles performances observées à Singapour (où la probabilité que les adultes peu instruits soient peu performants est supérieure de 76 points de pourcentage par rapport aux adultes très instruits), au Chili, en Allemagne, en Slovénie et aux États-Unis.

La prise en compte d'autres caractéristiques socio-démographiques réduit considérablement l'intensité de la corrélation entre le niveau de formation et la probabilité d'être peu compétent. La différence estimée de probabilité d'être peu compétent passe de 44 à 31 points de pourcentage, en moyenne. Ces différences après ajustement restent importantes (supérieures à 40 points de pourcentage) au Chili, aux États-Unis et à Singapour.

Les adultes élevés par des parents peu instruits sont plus susceptibles d'être peu compétents soit en littératie, soit en numératie. L'intensité de cette corrélation est remarquablement similaire d'un pays à l'autre. En moyenne, la probabilité d'être peu compétent est inférieure d'environ 25 points de pourcentage pour les adultes dont au moins l'un des parents est diplômé de l'enseignement tertiaire, en comparaison des adultes dont aucun des parents n'est diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette corrélation est particulièrement forte au Chili, et aux États-Unis, en Israël, à Singapour et en Turquie, mais nettement inférieure à la moyenne en Finlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Suède.

La prise en compte d'autres caractéristiques socio-démographiques réduit fortement la corrélation estimée, notamment en Allemagne (où la différence de probabilité passe de 37 à 13 points de pourcentage), au Chili (où elle passe de 43 à 18 points de pourcentage), aux États-Unis (où elle passe de 42 à 19 points de pourcentage) et à Singapour (où elle passe de 36 à 11 points de pourcentage).

La probabilité que les adultes nés à l'étranger et dont la langue maternelle est différente de celle de l'évaluation soient peu performants est supérieure de 22 points de pourcentage, en moyenne, par rapport aux adultes autochtones. L'influence de la langue et du statut au regard de l'immigration est particulièrement forte en Flandre (Belgique) et en Suède, où la différence est supérieure à 40 points de pourcentage. Néanmoins, dans ces deux pays (ainsi qu'au Danemark, en Espagne, en France, en Irlande du Nord [Royaume-Uni] et en Norvège), l'écart s'explique en grande partie par d'autres caractéristiques socio-démographiques, et les différences après ajustement se réduisent à 26 points de pourcentage. En revanche, en Estonie, en Grèce, en Israël, en République tchèque et à Singapour, la probabilité d'être peu performant est supérieure de 4 à 15 points de pourcentage chez les adultes de langue étrangère nés à l'étranger par rapport aux adultes autochtones parlant la langue de l'évaluation.

La faible performance est généralement plus fréquente chez les adultes plus âgés, mais la variation entre les pays est importante, reflétant les différents effets de l'âge et effets de cohorte, comme mentionné précédemment. La probabilité que les adultes plus âgés en Corée et à Singapour soient peu compétents est supérieure de plus de 35 points de pourcentage par rapport aux adultes âgés de 25 à 34 ans, bien qu'elle s'explique en grande partie par d'autres caractéristiques socio-démographiques. Après la prise en compte de ces caractéristiques, cette probabilité, bien que toujours supérieure à la moyenne, se réduit à 10 points de pourcentage à Singapour et à 13 points de pourcentage en Corée, soit des valeurs similaires à celles observées en Allemagne, en Autriche, au Chili, en Finlande, en Flandre (Belgique), en France, en Israël, en Slovénie et en Turquie. Après la prise en compte d'autres caractéristiques contextuelles, ce sont les adultes plus âgés en Espagne qui sont les plus susceptibles d'être peu compétents. En Angleterre (Royaume-Uni) et en Grèce, après la prise en compte d'autres caractéristiques socio-démographiques, les différences concernant la probabilité d'être peu performant deviennent négatives, bien qu'elles ne soient pas statistiquement différentes de zéro.

RÉSUMÉ

Ce chapitre étudie les différences de maîtrise des compétences en fonction de caractéristiques socio-économiques et socio-démographiques, afin d'identifier les groupes d'individus les plus susceptibles de présenter de faibles niveaux de compétences, et les pays dans lesquels les adultes les plus défavorisés parviennent à atteindre des niveaux de compétences élevés.

Sans surprise peut-être, le niveau de formation s'avère une variable prédictive précise de la maîtrise des compétences en traitement de l'information. La corrélation entre éducation et compétences reste forte même après la prise en compte des différences concernant d'autres caractéristiques socio-démographiques, telles que l'âge, le sexe, le milieu socio-économique ou le statut au regard de l'immigration.

Il existe également une forte corrélation entre l'âge et les compétences. Cette corrélation s'explique en grande partie par des niveaux de formation moins élevés chez les adultes plus âgés, notamment dans les pays qui ont récemment développé l'accès à l'éducation. S'il apparaît clairement que le vieillissement biologique joue également un rôle, le degré important de variation entre les pays/économies concernant l'évolution des compétences en fonction de l'âge suggère que les stratégies politiques peuvent influer sur l'évolution des compétences tout au long de la vie.

Les différences de compétences en littératie entre les sexes sont négligeables et ne peuvent statistiquement être distinguées de zéro dans la moitié des pays ou économies qui ont participé à la première ou à la deuxième vague de l'évaluation. En numératie, cependant, les hommes maintiennent un avantage plus significatif par rapport aux femmes. Les écarts liés au sexe sont généralement plus prononcés chez les adultes plus âgés, ce qui est probablement dû à la combinaison de niveaux de formation moins élevés chez les femmes plus âgées et d'un déclin des compétences plus rapide chez ces dernières. Ce dernier phénomène est peut-être lié au fait que les femmes participent moins au marché du travail et au fait que, lorsqu'elles occupent un emploi, elles sont plus susceptibles de poursuivre des carrières professionnelles dans lesquelles les possibilités de mettre en pratique leurs compétences en numératie sont limitées.

Les adultes nés à l'étranger tendent à présenter des niveaux de compétences inférieurs à ceux des adultes autochtones. En influant sur la composition de la population immigrée, les politiques nationales en matière d'immigration entraînent entre les différents pays/économies des écarts de compétences significatifs entre les adultes autochtones et les adultes nés à l'étranger. Sans surprise, la maîtrise de la langue de l'évaluation s'avère un facteur déterminant des compétences en littératie, et les immigrés dont la langue d'origine est la même que celle du pays d'accueil obtiennent souvent en littératie des résultats similaires à ceux des adultes autochtones.

Le milieu socio-économique a une influence considérable sur les compétences des adultes en littératie. Le fait qu'au moins l'un des parents soit diplômé de l'enseignement tertiaire est associé à un avantage important par rapport aux adultes dont aucun des parents n'est diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire – un avantage aussi important que la différence de compétences entre les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux qui ne le sont pas. Environ la moitié de cet écart s'explique par le fait que les enfants de parents très instruits sont eux-mêmes plus susceptibles d'atteindre des niveaux élevés de formation.

Notes

1. Plus précisément, les différences après ajustement sont estimées sur la base d'une régression selon la méthode des moindres carrés ordinaires. Le score, qui est la variable dépendante dans l'évaluation de la littératie (ou de la numératie) est régressé simultanément d'après un ensemble de variables factices identifiant le sexe, la catégorie d'âge, le niveau de formation, le milieu socio-économique (mesuré d'après le plus haut niveau de formation atteint par les parents), le statut au regard de l'immigration et de la langue.

2. Voir la note ci-dessous concernant les données de la Fédération de Russie.

3. La moyenne internationale, c'est-à-dire la moyenne de l'ensemble des pays, est toujours calculée, de même que la moyenne de l'ensemble des pays/économies de l'OCDE participant à l'évaluation, que ce soit pour la première ou la deuxième vague.

4. Des valeurs similaires pour les pays de la première vague de l'évaluation sont disponibles dans le graphique 5.2b (L) du rapport OCDE (2013).

5. Toutefois, la prise en compte des caractéristiques observables, comme le niveau de formation, n'est pas suffisante pour distinguer les effets de l'âge et les effets de cohorte, en raison, entre autres, de l'évolution de la qualité de l'éducation, qui n'est pas observable (Green et Riddel, 2013 ; Paccagnella, 2016).

6. L'Évaluation des compétences des adultes ne contient pas suffisamment d'informations pour pouvoir calculer un indice du milieu socio-économique, comme dans l'enquête PISA par exemple. Seuls certains pays ont recueilli des informations sur la profession des parents. Aucune information n'a été recueillie sur leur richesse, et, pour ce qui est des biens culturels, la seule information collectée concernait le nombre de livres présents dans le ménage. Si l'Évaluation des compétences des adultes ignore de nombreuses informations sur le milieu socio-économique (comme le revenu, la richesse et la profession des parents), le niveau de formation des parents représente l'un des indicateurs du milieu socio-économique les plus importants, car l'éducation est elle-même une variable prédictive importante du revenu, de la richesse et de la profession.

Note concernant la Fédération de Russien

L'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, *à l'exclusion* de la population de la municipalité de Moscou.

Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, seconde édition (T*echnical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Références et autres ouvrages à consulter

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, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k9csvw87ckh-en.

Green, D. et **W.C. Riddell** (2013), « Ageing and Literacy Skills: Evidence from Canada, Norway and the United States », *Labour Economics*, vol. 22(C), pp. 16-29.

Grotlüschen, A. et al. (2016), « Adults with low proficiency in Literacy or Numeracy », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 131, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jm0v44bnmnx-en.

OCDE (2016), *L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (Base de données 2012, 2015)*, www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm.

OCDE (2015a), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr.

OCDE (2015b), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr.

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

Paccagnella, M. (2016), « Age, ageing and skills. Results from the Survey of Adult Skills », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 132, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en.

4

L'utilisation des compétences dans le cadre professionnel

Ce chapitre examine l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne, et les relations entre l'utilisation de ces compétences et la rémunération, la satisfaction professionnelle et la productivité de l'économie dans son ensemble. Il examine également les facteurs associés à une utilisation plus ou moins intense de ces compétences dans le cadre professionnel, notamment la maîtrise des compétences, et les caractéristiques des travailleurs et de leurs emplois.

Note concernant les données d'Israël

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.

Une main-d'œuvre qualifiée n'est pas suffisante pour assurer la croissance et augmenter la productivité. Pour que les pays aient des possibilités de croissance et que les individus s'épanouissent sur le marché du travail, les compétences doivent être utilisées de façon productive dans le cadre professionnel. L'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), offre un aperçu de la fréquence de l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne.

L'utilisation des compétences dans le cadre professionnel peut être définie comme le niveau d'utilisation des compétences observé dans l'emploi actuel d'un travailleur dans un domaine de compétence donné. Cette définition est issue de la théorie sociologique qui établit une distinction entre les « compétences propres » (les compétences qu'un individu possède) et les « compétences professionnelles » (les compétences telles qu'elles sont définies dans le cadre des emplois). En fait, l'utilisation des compétences est définie à la fois par la mesure dans laquelle les travailleurs utilisent leurs compétences dans le cadre professionnel – qui peut elle-même dépendre des mesures d'incitation dont ils bénéficient et de leur propre motivation – et par les compétences requises pour effectuer un travail spécifique.

Le questionnaire de base de l'Évaluation des compétences des adultes demande aux répondants d'indiquer la fréquence à laquelle ils effectuent un certain nombre de tâches liées aux compétences dans le cadre professionnel et dans leur vie quotidienne. Cette approche axée sur les tâches pour mesurer l'utilisation des compétences – l'approche dite des compétences requises au travail (CRT) – garantit que les compétences effectives des répondants introduisent un biais minimum dans les indicateurs qui découlent de cette approche.

Le questionnaire de base recueille également des informations sur l'organisation du travail et la conception des tâches professionnelles, ainsi que sur les pratiques de gestion adoptées par l'entreprise. Ces informations peuvent être utilisées pour identifier les types d'environnements qui sont associés à une utilisation plus fréquente des compétences dans le cadre professionnel[1].

Les principaux résultats examinés dans ce chapitre sont les suivants :

- Les compétences en rédaction et en résolution de problèmes sont les plus fréquemment utilisées dans le cadre professionnel. Les compétences en lecture suivent de près, tandis que les compétences en numératie et en TIC sont les moins utilisées.

- Parmi les pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation, c'est en Nouvelle-Zélande que presque toutes les compétences en traitement de l'information à l'étude sont le plus fréquemment utilisées dans le cadre professionnel, avec l'Australie et les États-Unis parmi les pays/économies de la première vague. Singapour se démarque également, les adultes de ce pays utilisant fréquemment leurs compétences dans le cadre professionnel, en particulier les compétences en TIC. En Slovénie, l'utilisation de la plupart des compétences en traitement de l'information est proche de la moyenne et, sans surprise, proche des autres pays d'Europe orientale, notamment l'Estonie, la République slovaque et la République tchèque. En outre, les travailleurs en Slovénie figurent parmi ceux qui utilisent le plus fréquemment leurs compétences en écriture dans le cadre professionnel. Dans tous les autres pays/économies de la deuxième vague, après contrôle des caractéristiques de l'emploi et de l'entreprise, l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel est nettement inférieure à la moyenne et proche du bas de l'échelle.

- Il existe un lien étroit entre l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne, ce qui suggère que les mêmes caractéristiques socio-démographiques et dispositions personnelles des adultes contribuent à définir la fréquence à laquelle ils pratiquent des activités de littératie, de numératie et des activités informatiques, tant dans leur vie privée que dans leur cadre professionnel.

- Les indicateurs de l'utilisation des compétences ne reflètent pas les mesures de la maîtrise des compétences, le classement des pays étant différent pour ces deux dimensions. Sur l'ensemble des pays/économies participants, la maîtrise des compétences n'explique qu'environ 5 % de la variation de l'utilisation des compétences en numératie dans le cadre professionnel, après contrôle des caractéristiques de l'emploi et de l'entreprise, et elle explique une proportion moindre encore de la variation de l'utilisation des compétences en lecture ou en écriture dans le cadre professionnel. En d'autres termes, il y a de nombreux recoupements dans la répartition de l'utilisation des compétences chez les travailleurs à différents niveaux de compétences. L'utilisation médiane des compétences en littératie et en numératie augmente parallèlement au niveau de compétences, mais il n'est pas rare que des travailleurs plus compétents utilisent

leurs compétences de façon moins intensive dans le cadre professionnel que leurs collègues moins compétents. L'utilisation des compétences est une variable prédictive importante de la productivité.

- Dans tous les pays/économies étudiés par l'Évaluation des compétences des adultes, les écarts d'utilisation des compétences entre les différents groupes socio-démographiques sont fortement liés aux types d'emplois occupés par les travailleurs.

- Les pratiques de travail à haut rendement (notamment les pratiques de gestion et l'organisation du travail) entretiennent une relation positive avec l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel. Elles expliquent entre 14 % et 27 % de la variation de l'utilisation des compétences chez les individus. L'organisation du travail (l'importance du travail en équipe, l'autonomie, la hiérarchisation des tâches, le mentorat, la rotation des postes et la mise en pratique de nouveaux apprentissages) influe sur le degré de flexibilité interne pour adapter les tâches professionnelles aux compétences des nouveaux employés. Certaines pratiques de gestion (primes, formations et flexibilité des horaires de travail) incitent les travailleurs à mobiliser davantage leurs compétences au travail.

Ce chapitre donne en premier lieu un aperçu de la fréquence de l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel. Il compare ensuite l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne, puis examine les facteurs clés liés à l'utilisation des compétences au travail, notamment les caractéristiques socio-démographiques des travailleurs, ainsi que les caractéristiques des emplois et des entreprises.

MESURE DE L'UTILISATION DES COMPÉTENCES DANS LE CADRE PROFESSIONNEL ET DANS LA VIE QUOTIDIENNE

L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) comprend des questions détaillées sur la fréquence à laquelle les répondants effectuent certaines tâches dans leur emploi et dans la vie quotidienne. Sur la base de ces informations, l'enquête mesure l'utilisation des compétences en traitement de l'information (lecture, écriture, numératie, TIC et résolution de problèmes) qui peuvent être mises en relation avec les compétences mesurées dans le cadre de l'évaluation directe.

Toutefois, bien qu'il existe certains parallèles entre les compétences comprises dans l'évaluation directe (littératie, numératie et résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique) et l'utilisation des compétences en lecture, en numératie, en résolution de problèmes et en TIC dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne, d'importantes différences subsistent. À titre d'exemple, bien que des données sur la fréquence des tâches d'écriture soient disponibles dans le questionnaire de base, les compétences en écriture ne sont pas évaluées dans l'évaluation directe de l'enquête. De même, les questions liées à l'utilisation des compétences en résolution de problèmes et en TIC dans le cadre professionnel ne doivent pas être confondues avec l'évaluation de la maîtrise des compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Même en présence d'un parallèle entre les concepts de l'utilisation et de la maîtrise des compétences (notamment entre l'utilisation des compétences en lecture et la maîtrise de la littératie, et entre l'utilisation des compétences en numératie et la maîtrise de la numératie), il n'existe pas de correspondance directe entre les questions concernant les tâches effectuées dans le cadre professionnel (ou dans la vie quotidienne) et celles posées dans l'évaluation directe des compétences de l'enquête. À la lumière de ces différences, le terme « utilisation des compétences » ne doit pas être interprété nécessairement comme faisant référence à l'utilisation des compétences évaluées dans l'évaluation directe de l'enquête, mais plutôt comme l'utilisation des compétences en traitement de l'information de manière plus générale.

Compte tenu du volume important d'informations recueillies dans le questionnaire de base, il est utile de construire des indices qui regroupent les tâches associées à l'utilisation de compétences analogues en traitement de l'information. Cinq indicateurs ont été créés (voir le tableau 4.1) en référence à l'utilisation dans le cadre professionnel des compétences en lecture, en écriture, en numératie, en TIC et en résolution de problèmes. Suivant la même procédure, des indicateurs de l'utilisation dans la vie quotidienne des compétences en lecture, en écriture, en numératie et en TIC ont également été élaborés[2].

L'encadré 4.1 répertorie les items individuels associés à chacun des indicateurs de l'utilisation des compétences. Par exemple, les indices de lecture et d'écriture dérivent d'un vaste ensemble de questions sur la fréquence de lecture ou de rédaction de plusieurs types de documents (consignes, instructions, mémos, courriels, articles, manuels, livres, factures, notes et formulaires) dans le cadre de l'activité professionnelle normale. Plus la valeur de l'indice est élevée, plus la fréquence d'utilisation des compétences en littératie est élevée.

Encadré 4.1 Mesure de l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans l'Évaluation des compétences des adultes

L'Évaluation des compétences des adultes recueille des informations sur l'utilisation de certaines compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne. Ces compétences comprennent les compétences en lecture, en écriture, en numératie, en TIC et en résolution de problèmes. Plutôt que de demander directement aux travailleurs à quelle fréquence et dans quel contexte ils utilisent leurs compétences, l'enquête recueille des informations sur la fréquence à laquelle des tâches correspondant à chaque compétence sont effectuées (une liste complète est présentée dans le tableau 4.1).

Tableau 4.1 Indicateurs d'utilisation des compétences dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne

		Compétences utilisées dans le cadre professionnel	Ensemble de tâches évaluées dans l'enquête
Utilisation des compétences dans le cadre professionnel	Utilisation des compétences dans la vie quotidienne	Lecture	Lire divers types de documents (consignes, instructions, mémos, courriels, articles, livres, manuels, factures, notes, diagrammes, cartes)
		Écriture	Rédiger des documents (lettres, mémos, courriels, articles, rapports, formulaires)
		Numératie	Calculer des prix, des coûts ou des budgets ; utiliser les fractions, les décimales ou les pourcentages ; utiliser une calculatrice ; préparer des graphiques ou des tableaux ; utiliser l'algèbre ou des formules ; utiliser les mathématiques ou des statistiques à un niveau avancé (calcul infinitésimal, trigonométrie, régressions)
		Compétences en informatique	Utiliser les courriels, Internet, des feuilles de calcul, des logiciels de traitement de texte, des langages de programmation ; mener des transactions en ligne ; participer à des discussions en ligne (conférences, messagerie instantanée)
	n.d.	Résolution de problèmes	Résoudre des problèmes complexes (dont la résolution demande au moins 30 minutes de réflexion)

La fréquence est mesurée de la façon suivante : la valeur 1 indique que la tâche n'est jamais effectuée ; la valeur 2 indique qu'elle est effectuée moins d'une fois par mois ; la valeur 3 indique qu'elle est effectuée moins d'une fois par semaine, mais au moins une fois par mois ; la valeur 4 indique qu'elle est effectuée au moins une fois par semaine, mais pas quotidiennement ; et enfin, la valeur 5 indique qu'elle est effectuée quotidiennement.

Pour la plupart des domaines d'utilisation des compétences, les informations sont collectées par rapport à de nombreuses tâches, ce qui permet d'améliorer la fiabilité de la variable dérivée. Les compétences en résolution de problèmes sont la seule exception, leur utilisation étant mesurée au moyen d'une unique question : « À quelle fréquence êtes-vous habituellement confronté(e) à des problèmes complexes dont la résolution vous demande au moins 30 minutes ? ». Ainsi, les indices sont élaborés pour l'utilisation des compétences en lecture, en écriture, en numératie et en TIC, et sont utilisés comme tels dans les analyses. La réponse des répondants à la question portant sur l'utilisation des compétences en résolution de problèmes est directement intégrée aux analyses.

La construction des variables composites (les variables dérivées de questions portant sur des tâches multiples) s'appuie sur des échelles cumulatives. La technique statistique alpha de Cronbach est utilisée afin de garantir que les items utilisés pour dériver chaque variable relative à l'utilisation des compétences soient regroupés de façon appropriée. L'échelle générée pour ces variables est semi-continue et s'étend de 1 à 5 comme c'est le cas pour les items sous-jacents : une valeur proche de 1 indique que la personne n'utilise pas dans le cadre professionnel la compétence dont il est question, tandis qu'une valeur proche de 5 suggère que la personne utilise cette compétence quotidiennement.

Les questions concernant les tâches liées à l'utilisation des TIC dans le cadre professionnel sont uniquement posées aux adultes qui ont indiqué utiliser un ordinateur au travail ; ainsi, peu d'adultes ont indiqué ne « jamais » utiliser leurs compétences en TIC dans le cadre professionnel. Afin de garantir la comparabilité avec les autres échelles d'utilisation des compétences, les adultes ayant indiqué qu'ils n'utilisaient pas d'ordinateur au travail sont considérés comme n'effectuant « jamais » de tâches liées aux TIC dans le cadre professionnel.

…

Étant donné que tous les indices sont exprimés sur la même échelle allant de 1 à 5, les comparaisons numériques entre les pays et les indicateurs sont possibles. Néanmoins, certaines comparaisons peuvent ne pas être signifiantes sur le plan conceptuel. Par exemple, la fréquence appropriée de l'utilisation des compétences en lecture peut être différente de la fréquence à laquelle les travailleurs doivent résoudre des problèmes complexes. Une préoccupation supplémentaire tient au fait que les indices semi-continus de l'utilisation des compétences créés pour ce chapitre et utilisés dans les publications connexes (OCDE, 2016a ; Quintini, 2014) reposent de manière implicite sur l'hypothèse que la distance entre les valeurs est linéaire et équivalente. Par exemple, la distance entre « la tâche n'est jamais effectuée » (valeur 1) et « moins d'une fois par mois » (valeur 2) est identique à la distance entre « moins d'une fois par semaine » (valeur 4) et « quotidiennement » (valeur 5). Il s'agit d'une hypothèse audacieuse, qui pourrait avoir des implications lors de l'exploitation des mesures de l'utilisation des compétences dans l'analyse de régression. Le rapport *Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes* (OCDE, 2013) montre que les résultats sont similaires lorsque l'on s'intéresse à la proportion des travailleurs qui utilisent chaque compétence (c'est-à-dire qui effectuent chaque ensemble de tâches) fréquemment.

Sources :

OCDE (2016a), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-fr.

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

Quintini, G. (2014), « Skills at Work: How Skills and their Use Matter in the Labour Market », *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n° 158, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fdfjm7j-en.

NIVEAUX D'UTILISATION DES COMPÉTENCES DANS LE CADRE PROFESSIONNEL ET DANS LA VIE QUOTIDIENNE

Dans l'ensemble des pays, en moyenne, les compétences les plus utilisées dans le cadre professionnel sont les compétences en écriture et en résolution de problèmes. Dans les deux cas, l'indicateur de l'utilisation moyenne a une valeur proche de 3. Les compétences en lecture dans le cadre professionnel suivent de près, tandis que les compétences en numératie et en TIC sont les moins utilisées, la valeur d'indice étant proche de 2 (voir le graphique 4.1).

La Nouvelle-Zélande est le pays dans lequel les adultes utilisent presque toutes les compétences en traitement de l'information le plus fréquemment, avec l'Australie et les États-Unis[3]. Parmi les pays/économies de la deuxième vague, Singapour se distingue également par une utilisation des compétences relativement élevée dans les cinq domaines, et ce sont les adultes de cette économie qui utilisent le plus fréquemment leurs compétences en TIC dans le cadre professionnel parmi tous les pays/économies participants. En Slovénie, l'utilisation de la plupart des compétences en traitement de l'information est proche de la moyenne de l'OCDE et, sans surprise, proche de certains autres pays d'Europe orientale, notamment l'Estonie, la République slovaque et la République tchèque. En outre, en Slovénie, les travailleurs figurent parmi ceux qui utilisent le plus fréquemment leurs compétences en écriture dans le cadre professionnel. Dans tous les autres pays/économies de la deuxième vague, l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel est nettement inférieure à la moyenne et proche du bas de l'échelle.

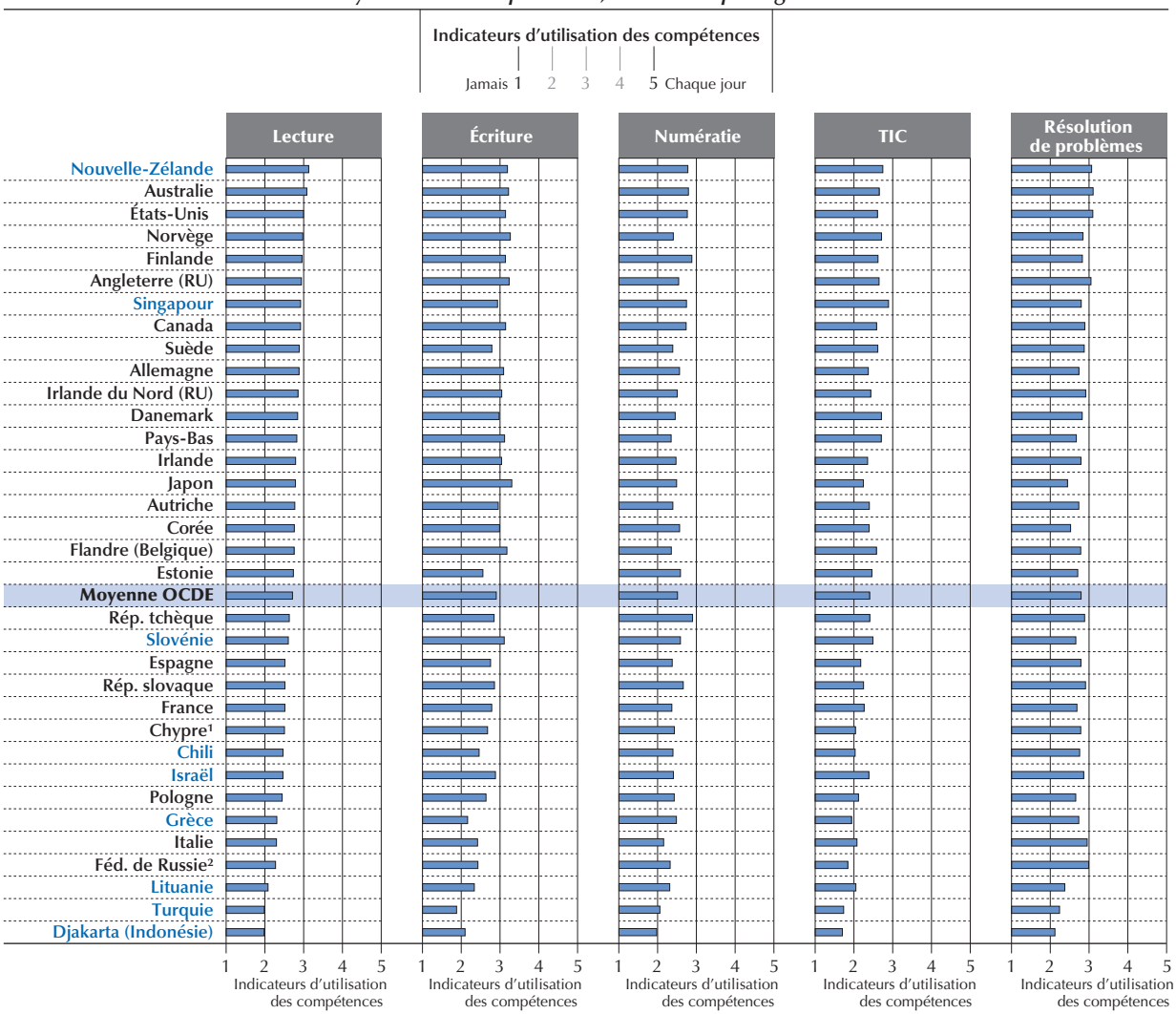
Dans l'ensemble des pays/économies, les compétences en écriture et en numératie sont utilisées moins fréquemment dans la vie quotidienne que dans le cadre professionnel (voir le graphique 4.2). Dans la plupart des cas, le classement des pays/économies en matière d'utilisation des compétences dans la vie quotidienne est similaire à celui concernant l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel. La Nouvelle-Zélande domine le classement en présentant l'utilisation la plus fréquente des compétences en traitement de l'information dans la vie quotidienne ; la Slovénie se situe près de la moyenne et la plupart des autres pays/économies de la deuxième vague sont proches du bas du l'échelle, nettement en deçà de la moyenne. Singapour fait figure d'exception, en se classant juste au-dessous de la moyenne concernant l'utilisation des compétences dans la vie quotidienne, mais en présentant une utilisation assez fréquente des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel.

Comme le suggèrent les graphiques 4.1 et 4.2, l'utilisation des compétences dans la vie quotidienne et dans le cadre professionnel sont fortement corrélées au sein des pays/économies. Le coefficient de corrélation entre l'utilisation moyenne des compétences dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne varie de 0.81 pour les compétences en numératie à 0.94 pour les compétences en lecture. Ce lien étroit se confirme au niveau individuel, lorsque l'on compare les réponses concernant l'utilisation des compétences dans la vie quotidienne et dans le cadre professionnel. Toutefois, dans ce cas, la

corrélation est moins élevée qu'au niveau national, et varie de 0.40 pour les compétences en numératie à 0.56 pour les compétences en lecture (ces données ne sont pas présentées dans les graphiques). Étant donné que le temps disponible en dehors du travail peut affecter la relation entre l'utilisation des compétences dans les deux contextes (par exemple, les individus qui travaillent davantage disposent peut-être de moins de temps pour lire, écrire, utiliser les TIC ou effectuer des activités liées à la numératie pendant leur temps libre), les chiffres sont ajustés pour tenir compte du temps de travail. Après cet ajustement, la corrélation au niveau individuel est plus forte et plus proche de la corrélation au niveau national, variant de 0.66 pour les compétences en numératie à 0.80 pour les compétences en écriture (données non présentées dans les graphiques).

Graphique 4.1 ▪ **Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel**

Utilisation moyenne des compétences, actifs occupés âgés de 16 à 65 ans



Remarques : Pour les compétences en lecture, en écriture, en numératie et en TIC, les indicateurs d'utilisation des compétences sont rapportés à une échelle allant de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ». L'utilisation des compétences en résolution de problèmes est mesurée sur la base des réponses des répondants à la question suivante : « À quelle fréquence êtes-vous habituellement confronté(e) à des problèmes complexes dont la résolution vous demande au moins 30 minutes ? ». L'éventail de réponses possibles va également de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ».

1. *Note de la Turquie :* Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

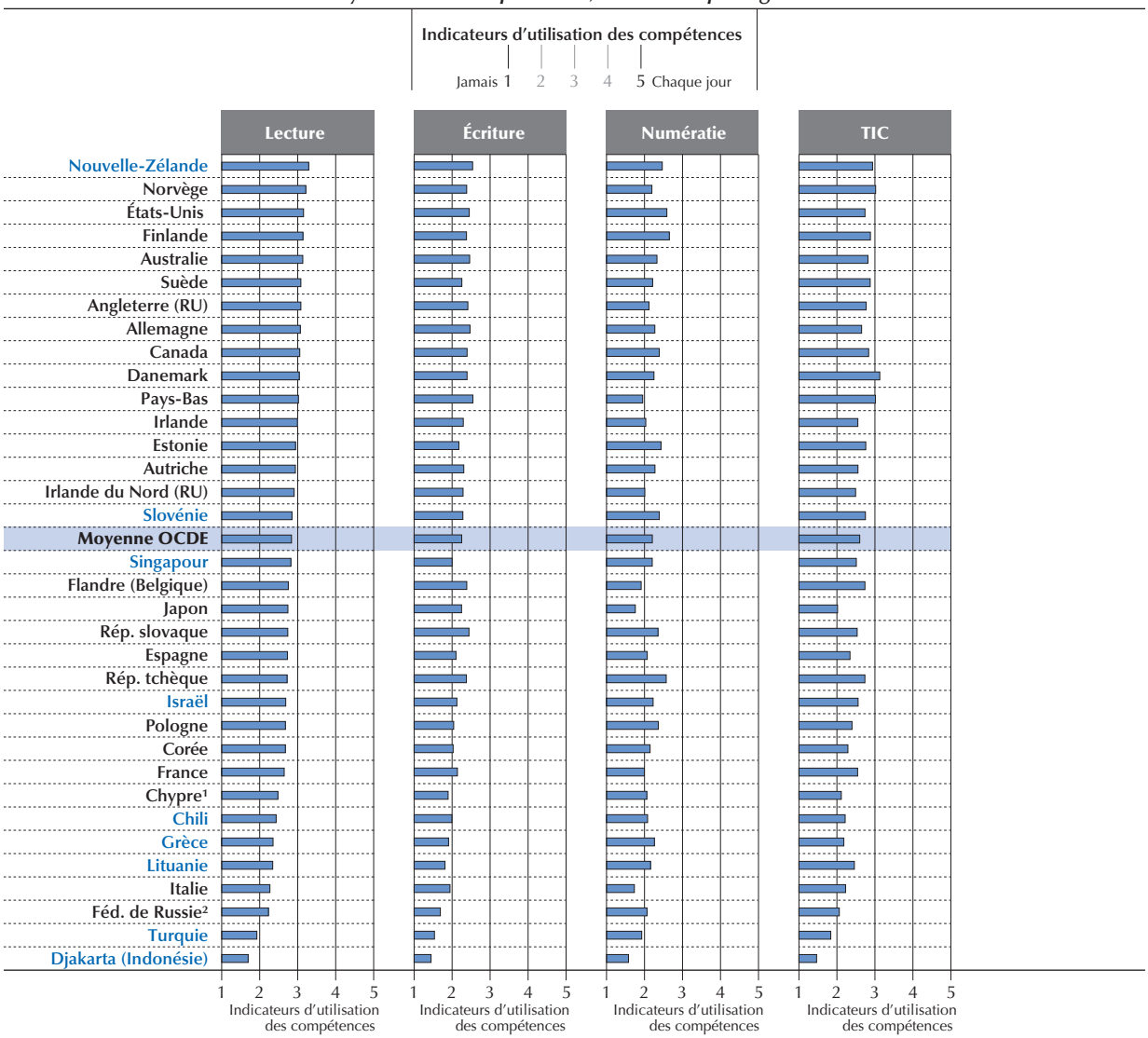
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'utilisation moyenne des compétences en lecture dans le cadre professionnel.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A4.1.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366159

Graphique 4.2 ▪ **Utilisation des compétences en traitement de l'information dans la vie quotidienne**

Utilisation moyenne des compétences, actifs occupés âgés de 16 à 65 ans



Remarque : Les indicateurs de l'utilisation des compétences dans la vie quotidienne sont rapportés à une échelle allant de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ».

1. Voir la note 1 sous le graphique 4.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'utilisation moyenne des compétences en lecture dans la vie quotidienne.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A4.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366163

Le lien étroit entre l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne donne à penser que les caractéristiques socio-démographiques des adultes et leurs attitudes envers l'apprentissage contribuent à définir un niveau similaire de pratique d'activités de littératie, de numératie et d'activités informatiques dans leur vie privée et dans le cadre professionnel[4]. Parallèlement, l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel est également influencée par des caractéristiques en lien avec l'activité professionnelle, comme le type de profession et le secteur d'activité dans lequel un adulte travaille, qui n'affectent sans doute pas l'utilisation des compétences dans la vie quotidienne au-delà des contraintes de temps qui peuvent en découler.

IMPORTANCE DE L'UTILISATION DES COMPÉTENCES DANS LE CADRE PROFESSIONNEL

Utilisation des compétences, rémunération et satisfaction professionnelle

Comme expliqué dans le chapitre 5, les travailleurs ayant plus fréquemment recours à leurs compétences ont tendance à avoir une rémunération plus élevée, même après la prise en compte des différences concernant le niveau de formation, la maîtrise des compétences et l'emploi occupé. Les compétences en informatique et en lecture sont celles qui présentent le lien le plus étroit avec le salaire horaire. En revanche, tandis que l'utilisation des compétences en numératie et en résolution de problèmes dans le cadre professionnel importe autant que la maîtrise de ces compétences, leur corrélation avec la rémunération est beaucoup plus faible que celle des compétences en TIC et en lecture (OCDE, 2016a).

Une corrélation a également été établie entre l'utilisation plus efficace des compétences et une satisfaction et un bien-être professionnels plus importants. Pour cette raison, le concept de l'utilisation des compétences a parfois été associé au concept de la qualité de l'emploi (par exemple, Green et al., 2013), avec de possibles répercussions sur la satisfaction par rapport à la vie de manière plus générale et sur une meilleure santé. Une étude conduite par l'OCDE parallèlement à ce rapport (OCDE, 2016a) montre que, en moyenne et dans l'ensemble des pays/économies, l'utilisation des compétences est en lien avec la probabilité d'être extrêmement satisfait de sa vie professionnelle. Il apparaît que l'utilisation des compétences en traitement de l'information est plus fortement liée à la satisfaction professionnelle que la maîtrise de ces compétences par les travailleurs ou le nombre d'années d'études qu'ils ont suivies. Bien que l'ampleur de ces tendances varie, elles sont en moyenne remarquablement similaires dans les différents pays/économies. Les liens existants entre l'utilisation des compétences en lecture, en écriture et en TIC dans le cadre professionnel d'une part, et la satisfaction professionnelle d'autre part, sont statistiquement significatifs dans presque tous les pays/économies, tandis que ce n'est pas toujours le cas en ce qui concerne l'utilisation des compétences en numératie et en résolution de problèmes.

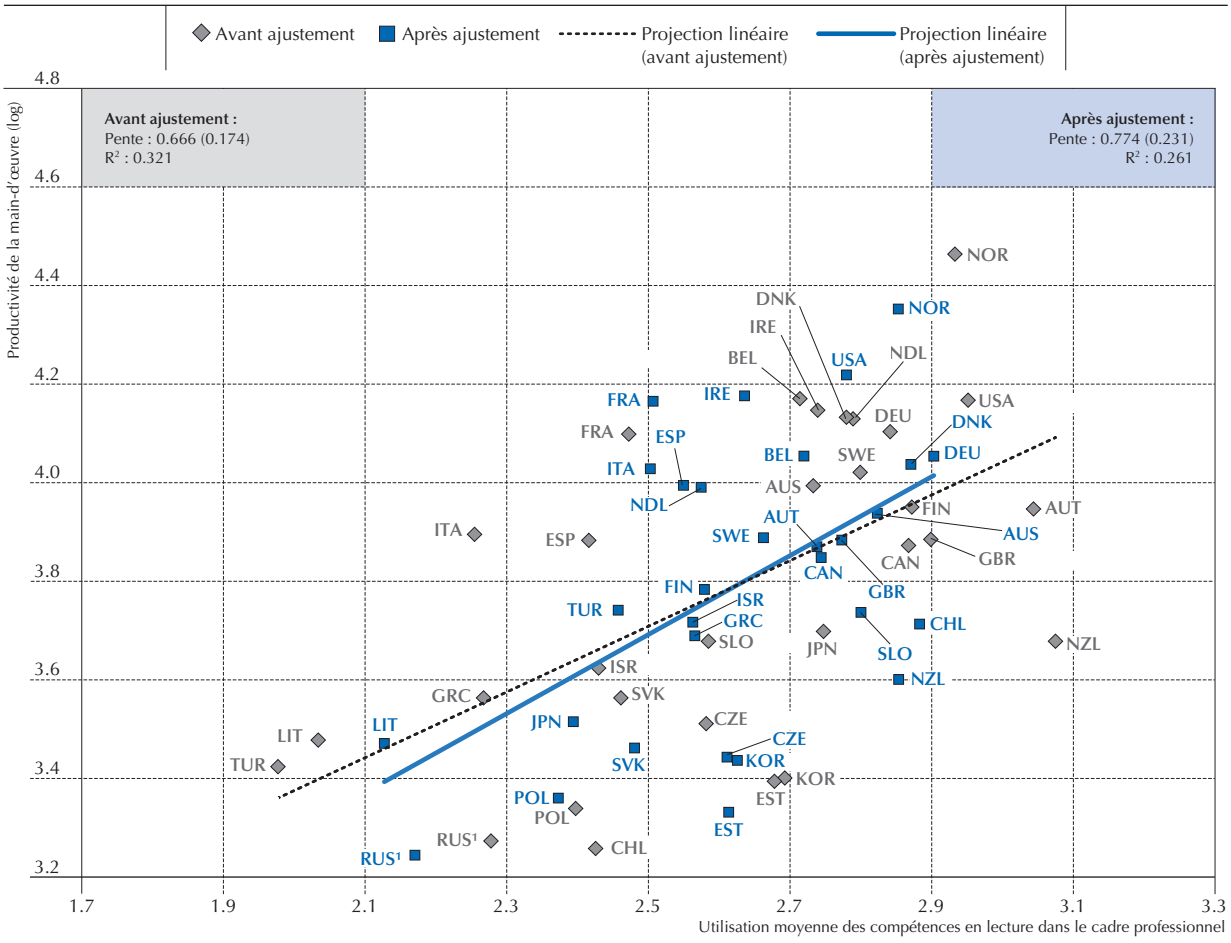
Utilisation des compétences et productivité

Beaucoup de compétences ne sont en fait pas utilisées dans le cadre professionnel (par exemple, chez les travailleurs qui sont en inadéquation avec leur emploi), et l'utilisation des compétences est par conséquent un facteur potentiellement plus déterminant pour la rémunération et la productivité que la maîtrise des compétences. Cette question est aussi soulevée dans les études sur le sujet, qui établissent par exemple qu'au niveau de l'entreprise, une meilleure utilisation des compétences entraîne un accroissement de la productivité et une diminution de la rotation du personnel (UKCES, 2014). Certains ont également avancé qu'une meilleure utilisation des compétences stimule l'investissement, l'engagement des employés et l'innovation (Wright et Sissons, 2012).

Le graphique 4.3 montre que l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel est fortement corrélée avec la production par heure travaillée. Ce constat s'applique également aux compétences en écriture. Parmi les explications possibles figure le fait que l'utilisation des compétences reflète simplement la maîtrise de ces dernières par les travailleurs. En d'autres termes, les compétences représentent le capital humain disponible pour l'entreprise. Dans ce cas, la relation entre l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel et la productivité refléterait en fait une corrélation entre le niveau de compétences en littératie et la productivité. Mais ce n'est pas ce que montrent les données. La corrélation positive entre la productivité de la main-d'œuvre et la lecture dans le cadre professionnel reste marquée, même lorsque les niveaux de compétences moyens en littératie et en numératie sont pris en compte[5]. Une fois ces ajustements effectués, l'utilisation moyenne des compétences en lecture explique en fait une plus petite partie de la variation de la productivité de la main-d'œuvre entre les pays (26 % par rapport aux 32 % relevés avant l'ajustement), mais la variation reste toutefois statistiquement significative. Plus simplement, la fréquence d'utilisation des compétences dans le cadre professionnel permet d'expliquer les écarts de productivité de la main-d'œuvre, au-delà de l'effet de la maîtrise de ces compétences.

Le degré de corrélation varie d'un pays/économie à l'autre et dépend de nombreux facteurs : du capital social, de la qualité des technologies de production et du degré d'adéquation entre les travailleurs et leur emploi[6]. De même que le capital humain représenté par l'utilisation des compétences et leur maîtrise, ces facteurs supplémentaires peuvent influer sur la production par heure travaillée. Les *Perspectives de l'emploi de l'OCDE* (OCDE, 2016a) évaluent plus en détail le lien entre l'utilisation des compétences et la productivité en s'intéressant aux différents secteurs d'activité. Cette analyse confirme non seulement l'existence du lien, observé au niveau national, entre la productivité et l'utilisation des compétences en lecture et en écriture, mais confirme également l'existence d'une relation entre la productivité et l'utilisation des compétences en résolution de problèmes et en TIC.

Graphique 4.3 ▪ **Productivité de la main-d'œuvre et utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel**



Remarques : Les droites correspondent aux meilleures projections linéaires. La productivité de la main-d'œuvre correspond au PIB par heure travaillée, en USD à prix courants de 2012 ou de 2014 respectivement pour les pays et économies de la 1re ou de la 2e vague de l'enquête. Les estimations ajustées sont issues de régressions MCO qui intègrent des variables de contrôle pour les scores en littératie et en numératie. Les erreurs-types sont indiquées entre parenthèses.

1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

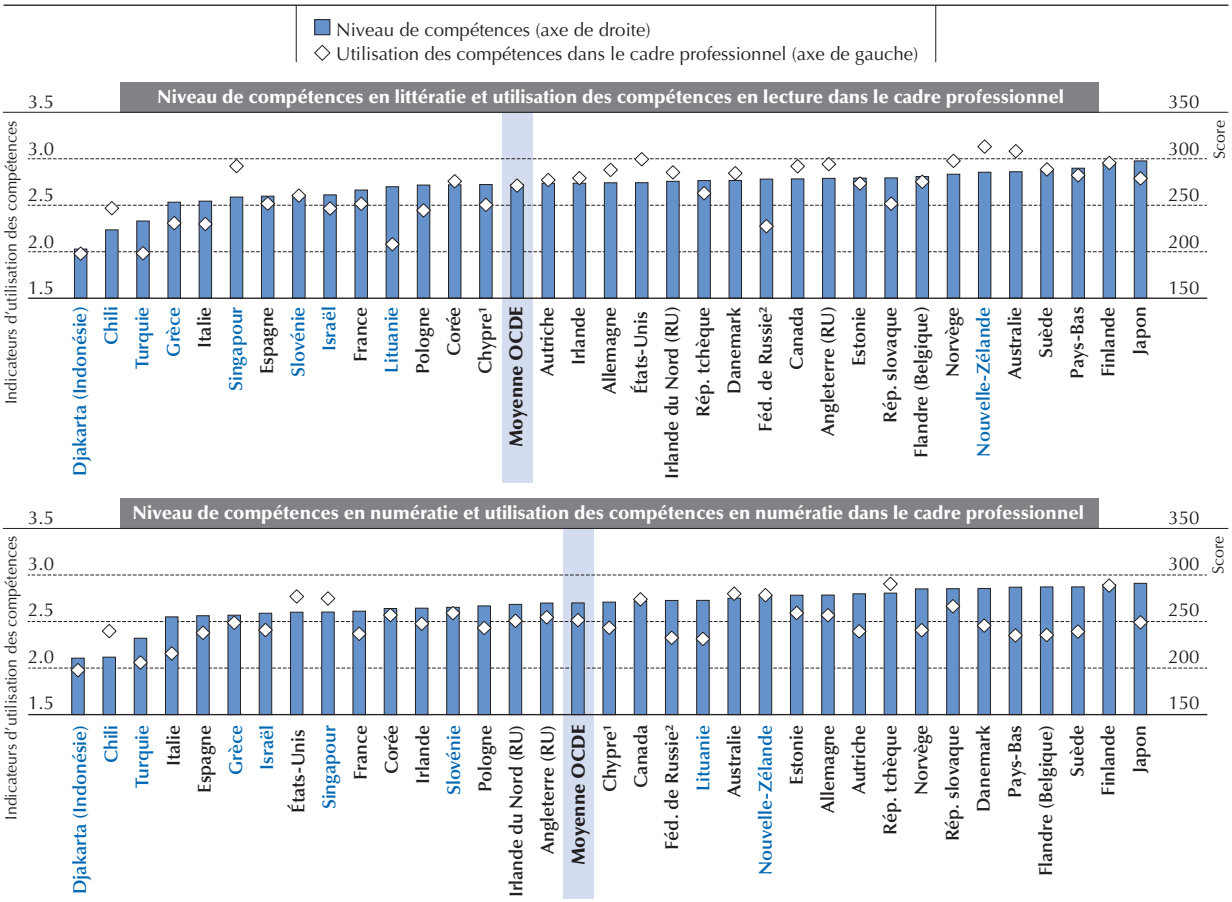
Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A4.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366179

RELATION ENTRE LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES ET L'UTILISATION DES COMPÉTENCES EN TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Une question essentielle concernant l'utilisation des compétences est de savoir si elle reflète simplement la maîtrise de celles-ci. Le graphique 4.4 met en lumière la relation entre utilisation des compétences et maîtrise des compétences au niveau national. Bien que les pays/économies qui présentent les niveaux de compétences les plus élevés tendent à enregistrer une utilisation des compétences plus fréquente, il apparaît également que les pays/économies se classent différemment dans ces deux dimensions, ce qui suggère que la maîtrise des compétences et leur utilisation sont deux concepts différents, bien que liés dans une certaine mesure. Cela pourrait résulter de la façon dont les compétences sont mesurées dans l'évaluation directe et dans le questionnaire, mais cela pourrait également indiquer une différence plus fondamentale entre les compétences des travailleurs et la mesure dans laquelle elles sont utilisées dans le cadre professionnel, ou indiquer que d'autres facteurs (par exemple, l'organisation du travail) favorisent une utilisation plus fréquente des compétences[7].

Graphique 4.4 ▪ **Utilisation des compétences dans le cadre professionnel et niveau de compétences de la main-d'œuvre**



Remarques : Pour les compétences en lecture, en écriture, en numératie et en TIC, les indicateurs d'utilisation des compétences sont rapportés à une échelle allant de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ». L'utilisation des compétences en résolution de problèmes est mesurée sur la base des réponses des répondants à la question suivante : « À quelle fréquence êtes-vous habituellement confronté(e) à des problèmes complexes dont la résolution vous demande au moins 30 minutes ? ». L'éventail de réponses possibles va également de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ». Les scores vont de 0 à 500 points.

1. Voir la note 1 sous le graphique 4.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de leurs scores.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A4.1 et A4.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366180

Une situation semblable apparaît lorsque l'on s'intéresse à la variation de l'utilisation des compétences selon les différents niveaux de compétences. Le graphique 4.5 montre que, sur l'ensemble des pays/économies, il y a de nombreux recoupements dans la répartition de l'utilisation des compétences chez les travailleurs à différents niveaux de compétences. L'utilisation médiane des compétences en littératie augmente parallèlement au niveau de compétences, mais il n'est pas rare que des travailleurs plus compétents utilisent moins fréquemment leurs compétences dans le cadre professionnel que leurs collègues moins compétents. Il est possible que cela reflète la comparabilité limitée entre la maîtrise des compétences mesurée dans l'évaluation directe de l'enquête et les tâches incluses dans les indicateurs de l'utilisation des compétences. Toutefois, ce constat donne aussi à penser que l'utilisation des compétences peut dépendre de facteurs autres que la maîtrise des compétences chez les travailleurs.

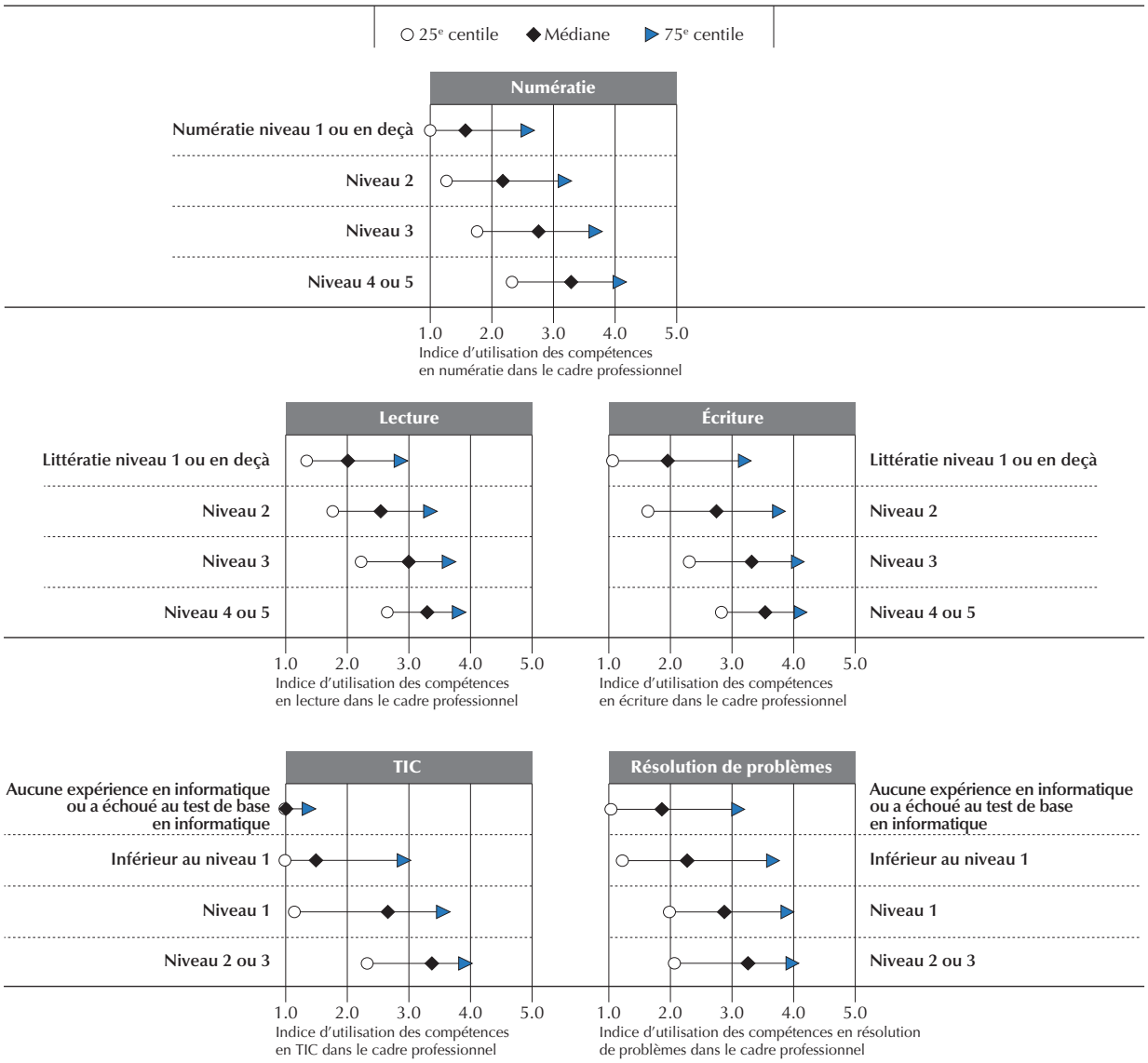
VARIATION DE L'UTILISATION DES COMPÉTENCES DANS LE CADRE PROFESSIONNEL

Le graphique 4.6 montre la mesure dans laquelle divers facteurs (notamment le niveau de compétences des individus, les caractéristiques des emplois et des entreprises, et les pratiques en matière de ressources humaines) expliquent la variation de l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel. Comme le montre le graphique, après avoir pris en compte la profession des travailleurs et l'organisation de leur travail, le niveau de compétences explique une petite partie de la variation de l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel chez les adultes (de 1 % environ pour

la résolution de problèmes et la lecture, à près de 6 % pour les TIC), la profession et les pratiques en matière de ressources humaines jouant le plus grand rôle[8]. Cela ne signifie pas que la maîtrise des compétences n'est pas liée à leur utilisation. La maîtrise des compétences et leur utilisation sont effectivement liées, étant donné que la sélection de travailleurs pour des emplois et dans des entreprises qui requièrent une utilisation fréquente des compétences dépend de la maîtrise de ces compétences. Les pratiques en matière de ressources humaines expliquent jusqu'à 27 % de la variation de l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel, tandis que la profession explique jusqu'à 25 % de la variation de l'utilisation des compétences en TIC dans le cadre professionnel. La relation entre la maîtrise des compétences et l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel n'est donc pas directe, mais véhiculée par des variables telles que la profession des travailleurs et l'organisation de leur travail.

Graphique 4.5 ■ **Utilisation des compétences dans le cadre professionnel, selon le niveau de compétences**

Médiane, 25e et 75e centiles de la répartition de l'utilisation des compétences, selon le niveau de compétences



Remarques : Les données correspondent à la moyenne des pays/économies participant à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC). Pour les compétences en lecture, en écriture, en numératie et en TIC, les indicateurs d'utilisation des compétences sont rapportés à une échelle allant de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ». L'utilisation des compétences en résolution de problèmes est mesurée sur la base des réponses des répondants à la question suivante : « À quelle fréquence êtes-vous habituellement confronté(e) à des problèmes complexes dont la résolution vous demande au moins 30 minutes ? ». L'éventail de réponses possibles va également de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ».

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A4.5 (L), A4.5 (N) et A4.5 (P).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366193

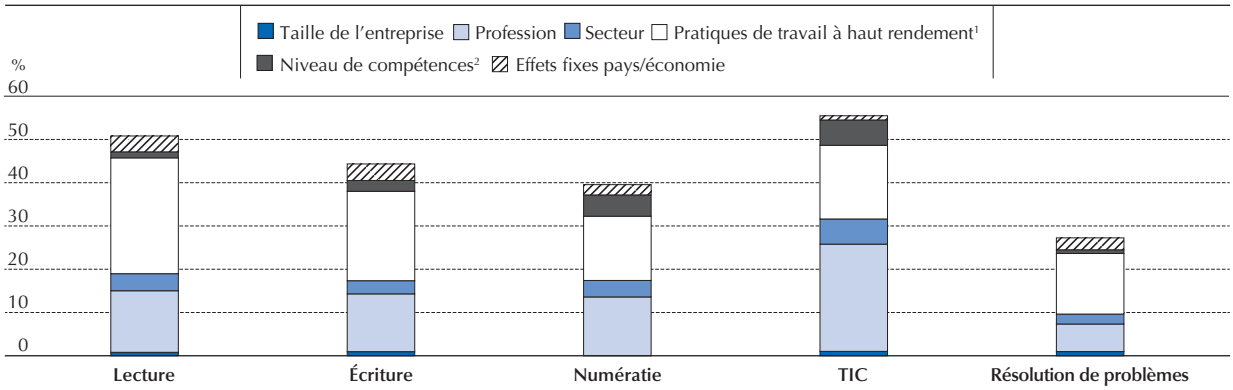
La profession est un indicateur important de l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel. Elle explique 25 % de la variance de l'utilisation des compétences en TIC dans le cadre professionnel, environ 14 % de la variance de l'utilisation des compétences en lecture, en écriture et en numératie, et 6 % de la variance de l'utilisation des compétences en résolution de problèmes dans le cadre professionnel. L'utilisation des compétences varie selon les professions : elle est plus faible dans les professions élémentaires et plus élevée dans les fonctions de direction et les professions intellectuelles. De même, l'utilisation des compétences en TIC et en écriture varie selon les professions. Tandis que les cadres, les techniciens et les travailleurs dans les domaines du soutien administratif et des professions intellectuelles utilisent ces compétences relativement souvent, les travailleurs dans les domaines des services et de la vente, de l'agriculture, de la foresterie et de la pêche, de l'artisanat et du commerce, les opérateurs d'installations et de machines, et les travailleurs occupant des emplois élémentaires utilisent leurs compétences plus fréquemment (OCDE, 2013, 2016a).

Les *Perspectives de l'emploi de l'OCDE* (OCDE, 2016a) confirment également que les pratiques en matière de ressources humaines présentent une forte corrélation avec l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel. Ce constat est cohérent avec des études de plus en plus nombreuses montrant que les pratiques participatives dans le cadre professionnel (notamment celles qui offrent davantage de flexibilité aux travailleurs en leur permettant de déterminer de quelle manière et à quel rythme ils effectuent leurs tâches) favorisent une meilleure utilisation des compétences au travail. Les pratiques de gestion jouent également un rôle, les primes, les formations et la flexibilité des horaires de travail incitant les travailleurs à mobiliser davantage leurs compétences au travail.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que l'approche des compétences requises au travail (CRT) pour mesurer l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel a permis de refléter les exigences spécifiques aux emplois et l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel. La relation complexe entre les compétences des travailleurs et l'utilisation qu'ils en font s'en trouve clarifiée. Une maîtrise élevée des compétences peut favoriser une utilisation fréquente de celles-ci, mais pas de façon systématique. L'efficacité de l'approche des CRT pour mesurer l'utilisation des compétences est importante, étant donné que cette méthode a été utilisée afin d'obtenir des données de meilleure qualité que des données qui auraient été collectées à partir de déclarations des travailleurs, dans lesquelles leurs opinions seraient davantage influencées par leur niveau de compétences.

Graphique 4.6 ▪ **Facteurs sous-tendant l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel**

Pourcentage de la variance de l'utilisation des compétences expliqué par chaque facteur



Remarques : Les données présentées dans ce graphique sont dérivées d'une régression empilée de tous les pays/économies participant à l'Évaluation des compétences des adultes, effets fixes pays/économie compris. Les données individuelles de chaque pays/économie peuvent être consultées dans les tableaux cités en source. Pour les compétences en lecture, en écriture, en numératie et en TIC, les indicateurs d'utilisation des compétences sont rapportés à une échelle allant de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ». L'utilisation des compétences en résolution de problèmes est mesurée sur la base des réponses des répondants à la question suivante : « À quelle fréquence êtes-vous habituellement confronté(e) à des problèmes complexes dont la résolution vous demande au moins 30 minutes ? ». L'éventail de réponses possibles va également de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ».

1. Les pratiques de travail à haut rendement incluent les variables suivantes : choisir ou modifier l'ordre des tâches, sa façon de travailler et son rythme de travail ; organiser soi-même son temps de travail et planifier ses propres activités ; faire de l'enseignement ou de l'instruction, ou donner des formations ; partager avec ses collègues des informations en rapport avec le travail ; recevoir des primes ; participer à une formation ; bénéficier de flexibilité pour ses heures de travail.

2. Pour la lecture et l'écriture, c'est le niveau de compétences en littératie qui est considéré ; pour la numératie, le niveau de compétences en numératie ; et pour les TIC et la résolution de problèmes, le niveau de compétences en résolution de problèmes dans un environnement à forte composante technologique (l'analyse exclut donc les pays où ce domaine n'a pas été évalué). L'utilisation du niveau de compétences en littératie pour inclure tous les pays lors de la décomposition de la variance de l'utilisation des TIC et de la résolution de problèmes ne modifie pas l'orientation principale des résultats présentés ici.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A4.6.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366204

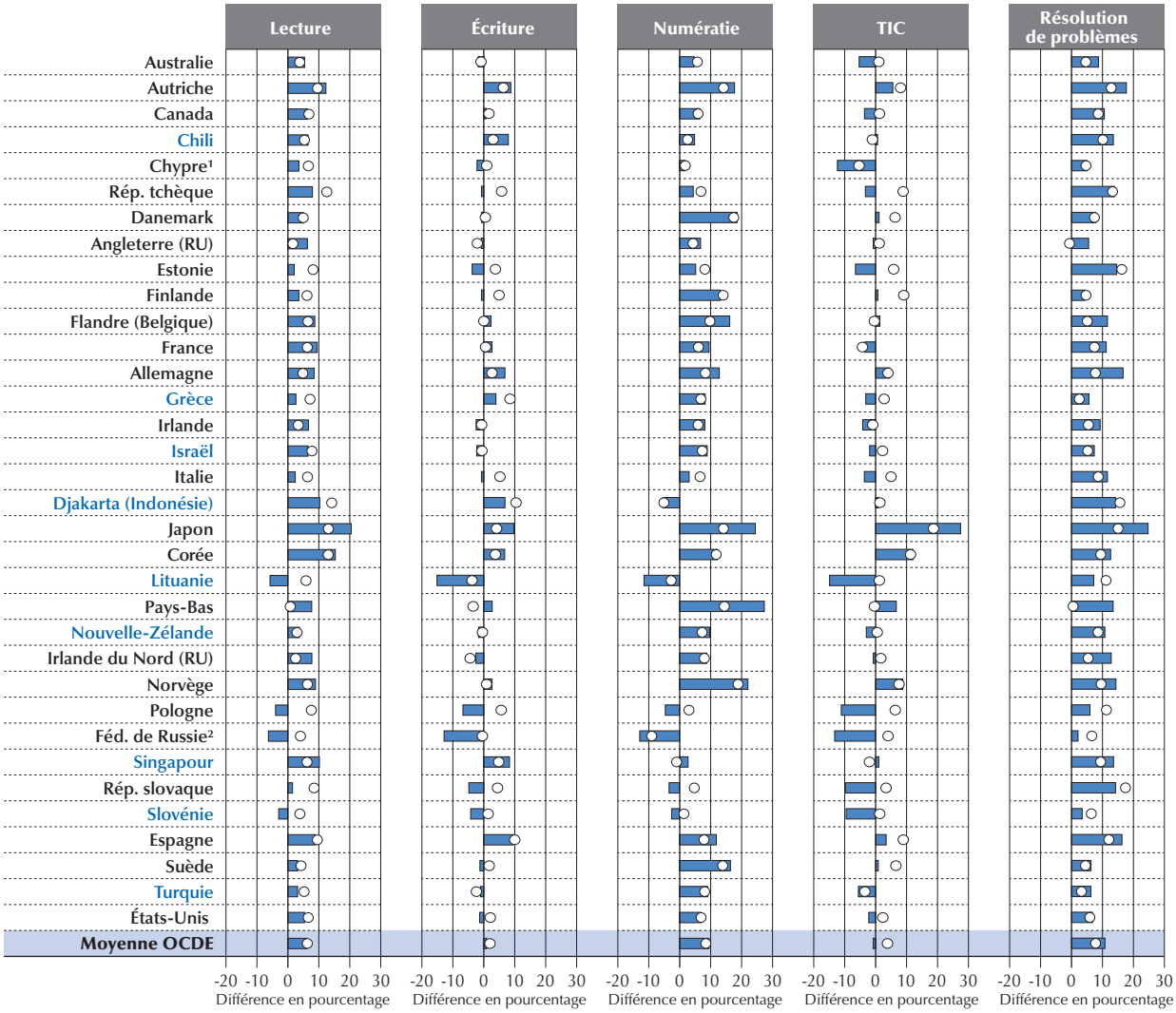
RÉPARTITION DE L'UTILISATION DES COMPÉTENCES, SELON LE SEXE, L'ÂGE ET LE NIVEAU DE FORMATION DES RÉPONDANTS

Sexe

À l'exception de quelques pays/économies seulement, les écarts entre les sexes concernant l'utilisation des compétences en lecture, en écriture et en TIC dans le cadre professionnel sont faibles (voir le graphique 4.7). Des écarts plus importants s'observent concernant l'utilisation des compétences en numératie et en résolution de problèmes dans le cadre professionnel, indiquant généralement une utilisation plus fréquente chez les hommes que chez les femmes. Les écarts entre les sexes en matière d'utilisation des compétences peuvent s'expliquer par une discrimination liée au sexe, mais aussi par différents niveaux de compétences (en numératie) et/ou par la nature de l'emploi (à temps partiel/plein et le type de profession).

Graphique 4.7 ▪ **Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le sexe**

Différences d'utilisation moyenne des compétences entre les sexes, avant et après ajustement, en pourcentage de l'utilisation moyenne faite par les femmes



Remarque : Résultats issus de régressions MCO qui intègrent des variables de contrôle pour les scores sur les échelles de compétences en littératie et en numératie, pour les heures travaillées, ainsi que des variables fictives pour les professions (classification à 1 chiffre des professions de la CITP).

1. Voir la note 1 sous le graphique 4.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A4.7a et A4.7b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366214

Par exemple, si les compétences en numératie sont moins souvent utilisées dans les emplois à temps partiel que dans les emplois à temps plein, cela peut expliquer en partie l'écart entre les sexes en matière d'utilisation des compétences, car les femmes sont plus susceptibles de travailler à temps partiel que les hommes[9]. Ce raisonnement pourrait également s'appliquer aux types de professions, car les femmes ont plus tendance à occuper des emplois où certaines compétences (comme la résolution de problèmes) sont probablement utilisées de façon moins intensive. Par exemple, les femmes peuvent choisir des emplois qui demandent moins d'investissement en capital humain pendant qu'elles élèvent leurs enfants.

Néanmoins, comme le suggère le graphique 4.7, la prise en compte du nombre d'heures travaillées, du type de profession et des niveaux de compétences ne change ni le signe, ni l'ampleur des écarts. Un examen plus détaillé des résultats donne à penser que cela peut être dû au fait que certains des ajustements s'annulent entre eux. Les heures travaillées et les niveaux de compétences tendent à réduire les écarts entre les sexes comme on pouvait s'y attendre, mais le type de profession les augmente. En d'autres termes, lorsque le type d'emploi occupé entre en ligne de compte, l'écart en matière d'utilisation des compétences dans le cadre professionnel entre les sexes se creuse. Ce constat est particulièrement frappant en ce qui concerne l'utilisation des compétences en TIC dans le cadre professionnel, l'écart en matière d'utilisation des compétences entre les sexes augmentant nettement dans la plupart des pays/économies après la prise en compte du type de profession. Ce résultat est relativement surprenant, car la concentration des femmes dans les emplois mal rémunérés est souvent considérée comme l'un des moteurs de la discrimination et de l'écart salarial entre les sexes (Blau et Kahn, 2000 et 2003 ; Goldin, 1986 ; OCDE, 2012). Cela s'explique peut-être parce que les femmes qui tendent à se concentrer dans certaines professions utilisent leurs compétences de façon plus intensive que les quelques hommes qui occupent des emplois analogues.

Au niveau national, des écarts importants entre les sexes dans la plupart des domaines d'utilisation des compétences s'observent en Corée et au Japon, où l'utilisation des compétences chez les hommes est supérieure de 20 % à 30 % par rapport aux femmes, ainsi qu'en Autriche et en Espagne, où les écarts sont plus faibles, mais atteignent toutefois 15 % dans certains domaines. La prise en compte du type d'emploi occupé par les femmes et du nombre d'heures qu'elles travaillent ne réduit nettement les écarts qu'au Japon. Il est intéressant de noter que la Fédération de Russie et la Lituanie se démarquent des autres pays et économies : les femmes y utilisent leurs compétences dans le cadre professionnel davantage que les hommes, bien que cela soit dû en majeure partie au type d'emploi qu'elles occupent. Concernant les pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation, la Nouvelle-Zélande et la Turquie présentent de faibles écarts entre les sexes, bien que ces deux pays se situent aux extrêmes opposés de la répartition de l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel : l'utilisation moyenne des compétences en Turquie est parmi les moins élevées dans la plupart des domaines, tandis qu'elle compte parmi les plus élevées en Nouvelle-Zélande.

Âge

Dans tous les pays/économies à l'exception de la Fédération de Russie, les travailleurs âgés de 16 à 24 ans et ceux âgés de 55 à 65 ans utilisent moins les compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel que les travailleurs dans la force de l'âge (ceux âgés de 25 à 54 ans) (voir le graphique 4.8). Les écarts tendent à être plus prononcés entre les jeunes travailleurs et ceux dans la force de l'âge, mais l'ampleur de ces écarts varie d'un pays/économie à l'autre.

Contrairement à l'idée reçue qui veut que les jeunes utilisent les TIC de façon plus intensive, c'est précisément dans ce domaine que les jeunes accusent le plus de retard par rapport aux travailleurs dans la force de l'âge. Au Canada, au Danemark, en Finlande, en Israël, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède, l'utilisation des TIC dans le cadre professionnel chez les 16-24 ans est environ 30 % inférieure à celle des 25-54 ans. La situation opposée s'observe concernant l'utilisation des TIC dans la vie quotidienne (données non présentées dans les graphiques). Les travailleurs âgés de 16 à 24 ans utilisent systématiquement davantage les TIC dans le cadre privé que les travailleurs dans la force de l'âge et ceux plus âgés. Évidemment, une partie des activités informatiques pratiquées par les jeunes adultes dans le cadre privé (jouer aux jeux vidéo, surfer sur Internet, bavarder en ligne) sont différentes de celles requises dans le cadre professionnel. Néanmoins, il serait utile d'étudier plus en détail les écarts d'utilisation des compétences entre les cohortes plus jeunes et plus âgées, et de déterminer notamment si les compétences en TIC des jeunes sont sous-exploitées sur le marché du travail.

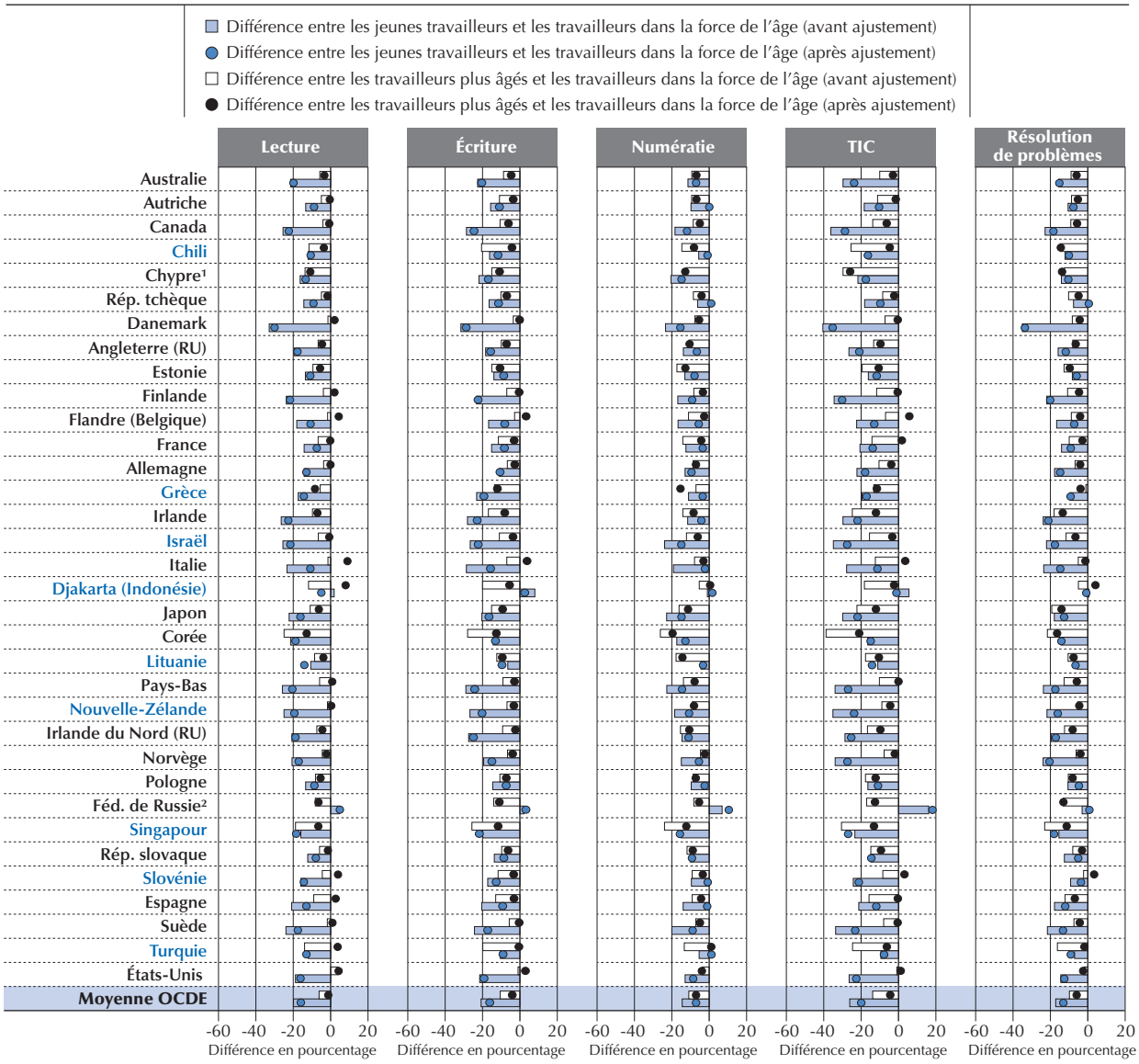
Concernant les pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation, c'est à Singapour et en Turquie, et dans une moindre mesure au Chili et en Slovénie, que les différences brutes relatives à l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel entre les travailleurs plus âgés (de 55 à 65 ans) et les travailleurs dans la force de l'âge sont les plus prononcées. C'est aussi le cas en Corée parmi les pays/économies de la première vague de l'évaluation.

Le fait que l'utilisation des compétences semble atteindre son niveau le plus élevé entre l'âge de 25 ans et l'âge de 54 ans peut être interprété de différentes façons. Par exemple, il est possible que les travailleurs plus âgés évoluent vers des postes moins exigeants avant de partir à la retraite, tandis que les jeunes suivent un chemin inverse en quittant les emplois élémentaires pour

des postes plus stables. Par ailleurs, il est possible que l'utilisation des compétences décline avec l'âge, comme c'est le cas pour la maîtrise des compétences. Les compétences s'accumulent au début de la carrière, atteignent un niveau maximal autour de l'âge de 30 ans environ, puis se déprécient avec le temps en raison d'un manque d'investissement dans des formations et des activités d'apprentissage tout au long de la vie (voir le chapitre 3)[10]. Enfin, certains des pays/économies présentant un écart prononcé entre les travailleurs plus âgés et les travailleurs dans la force de l'âge concernant l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel ont connu une augmentation marquée du niveau de formation (et probablement du niveau de compétences) de la population adulte dans le temps. Dans le cas de ces pays/économies, il est possible que le déclin des compétences soit dû à un effet de cohorte, qui s'ajoute peut-être à une dépréciation des compétences liée à l'âge.

Graphique 4.8 ▪ **Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le groupe d'âge**

Différences d'utilisation moyenne des compétences entre les groupes d'âges, avant et après ajustement, en pourcentage de l'utilisation moyenne faite par les travailleurs dans la force de l'âge



Remarques : Les estimations ajustées sont issues de régressions MCO qui intègrent des variables de contrôle pour les scores sur les échelles de compétences en littératie et en numératie, et pour le type de contrat. Les jeunes travailleurs sont âgés de 16 à 25 ans, les travailleurs dans la force de l'âge, de 26 à 54 ans, et les travailleurs plus âgés, de 55 à 65 ans.

1. Voir la note 1 sous le graphique 4.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A4.8a et A4.8b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366224

Le rôle que joue la maîtrise des compétences dans l'explication des écarts d'utilisation des compétences tout au long de la vie est confirmé par les différences entre les chiffres bruts et les chiffres ajustés relatifs à l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel, notamment en ce qui concerne les travailleurs plus âgés par rapport aux travailleurs dans la force de l'âge. Les écarts importants en matière de maîtrise des compétences semblent expliquer bien davantage les écarts d'utilisation des compétences entre les travailleurs dans la force de l'âge et ceux plus âgés qu'entre les travailleurs dans la force de l'âge et les jeunes travailleurs[11].

Niveau de formation

Bien que les compétences puissent être acquises dans de nombreux environnements et évoluent avec le temps, la formation scolaire reste la principale source d'apprentissage, et il semble naturel d'attendre une plus grande utilisation des compétences des personnes ayant un niveau de formation plus élevé.

Cette analyse ne tient compte que de trois groupes de travailleurs : ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ceux qui sont diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire[12]. À quelques rares exceptions près, les résultats montrent que les travailleurs ayant atteint un niveau de formation plus élevé utilisent leurs compétences en traitement de l'information de façon plus intensive dans le cadre professionnel que les diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique 4.9). On constate également que les travailleurs non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire utilisent leurs compétences de façon moins intensive dans le cadre professionnel que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les écarts sont importants ; ils sont comparables à ceux observés entre les différents groupes d'âge et supérieurs à ceux constatés entre les hommes et les femmes. L'écart le plus important en matière d'utilisation des compétences entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire concerne les TIC, les différences brutes étant de 50 % à 60 % dans plusieurs pays. En ce qui concerne les autres caractéristiques socio-démographiques, les écarts dans la maîtrise des compétences et la répartition des travailleurs dans les professions expliquent la plupart des écarts de maîtrise des compétences entre les différents niveaux de formation. Toutefois, c'est l'emploi occupé (reflété par la profession), et non les compétences en littératie et en numératie, qui influe le plus sur l'utilisation des compétences par niveau de formation. Malgré la prise en compte de la maîtrise des compétences et de la profession, les écarts d'utilisation des TIC dans le cadre professionnel entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire restent considérables, notamment dans certains pays d'Europe orientale, notamment en Lituanie, en Pologne, en République slovaque et en Slovénie, ainsi qu'en Corée, à Djakarta (Indonésie), en Grèce et en Turquie.

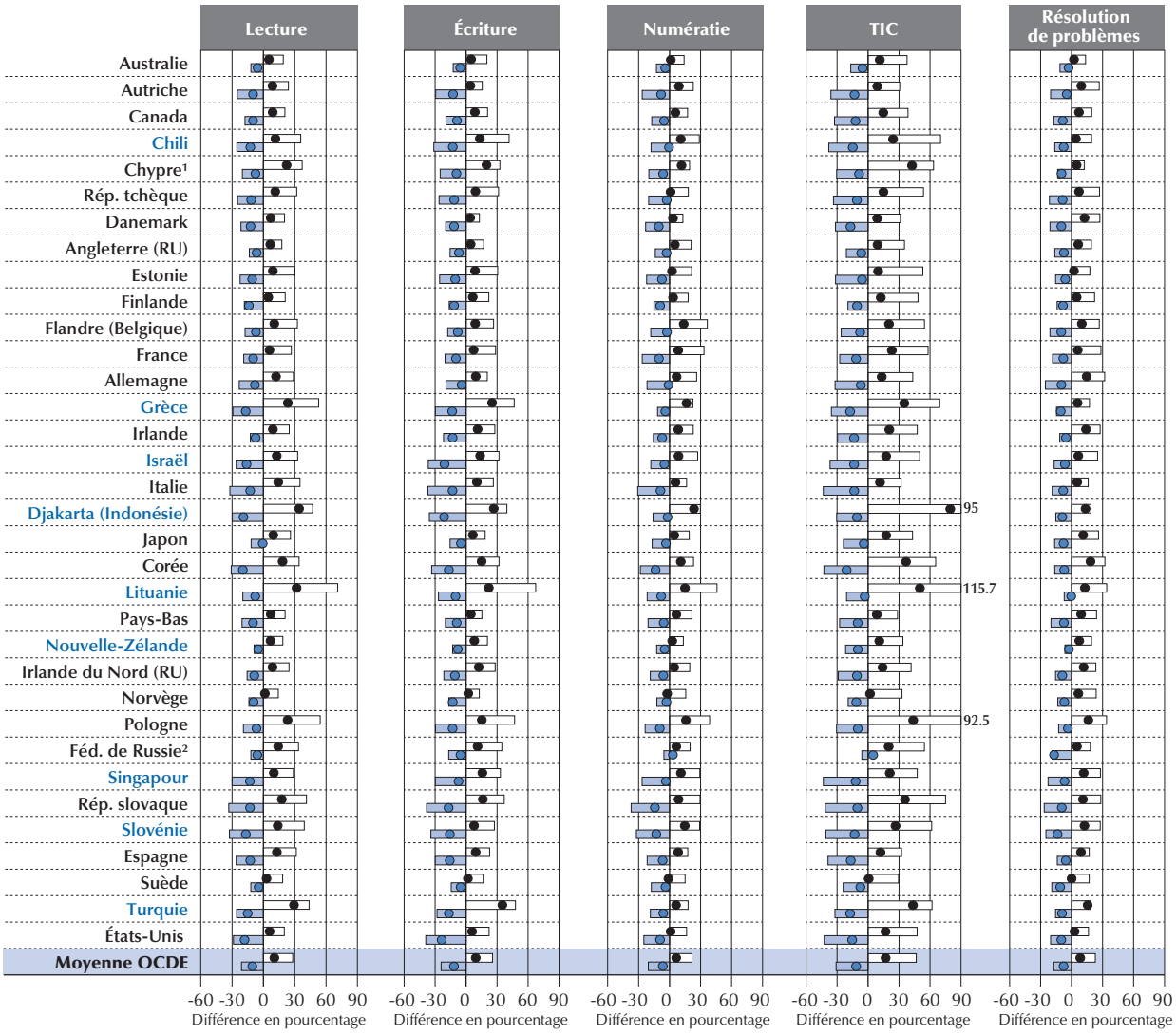
Bien que ce ne soit pas surprenant, il est regrettable que les travailleurs les plus instruits soient aussi ceux qui utilisent leurs compétences dans le cadre professionnel le plus fréquemment. L'utilisation des compétences dans le cadre professionnel peut et devrait venir compléter la formation initiale des travailleurs en leur permettant d'acquérir de nouvelles compétences et de maîtriser celles dont ils disposent déjà. Il est nécessaire que les employeurs identifient des mécanismes d'incitation qui encouragent l'utilisation et le développement des compétences.

DEMANDE EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES : INFLUENCE DES CARACTÉRISTIQUES DES ENTREPRISES ET DES EMPLOIS SUR L'UTILISATION DES COMPÉTENCES

L'analyse des données de l'Évaluation des compétences des adultes montre que la répartition des travailleurs dans les professions a un fort impact sur l'utilisation des compétences. En fait, la prise en compte de la profession (avec la maîtrise des compétences) réduit significativement les écarts d'utilisation des compétences entre les groupes socio-démographiques clés. Mais ces écarts persistent après la prise en compte de la profession, ce qui suggère que d'autres facteurs interviennent peut-être. Par exemple, les catégories professionnelles (notamment lorsqu'elles sont définies par de grands groupes d'emplois[13]) peuvent masquer les différences entre des emplois qui sont identifiés sous le même code professionnel. En outre, l'organisation et la gestion des entreprises pourraient également influer sur l'intensité de l'utilisation des compétences.

Graphique 4.9 ▪ **Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le niveau de formation**

Différences d'utilisation moyenne des compétences selon le niveau de formation, avant et après ajustement, en pourcentage de l'utilisation moyenne faite par les travailleurs diplômés du deuxième cycle du secondaire



Remarque : Résultats issus de régressions MCO qui intègrent des variables de contrôle pour les scores sur les échelles de compétences en littératie et en numératie, pour les heures travaillées, ainsi que des variables fictives pour les professions (classification à 1 chiffre des professions de la CITP).

1. Voir la note 1 sous le graphique 4.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A4.9a et A4.9b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366239

Cette section examine d'autres caractéristiques des emplois et des entreprises susceptibles d'être liées à l'utilisation des compétences. Dans la plupart des cas, les graphiques ne présentent que l'utilisation moyenne des compétences selon les pays, tant le nombre de catégories professionnelles rendrait indigeste la présentation des résultats par pays.

Tableau 4.2 Secteurs d'activité où l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel est la moins/la plus élevée

Utilisation des compétences dans le cadre professionnel	Les 5 secteurs d'activité en tête du classement (code à deux chiffres de la CITI)	Les 5 secteurs d'activité en bas du classement (code à deux chiffres de la CITI)
Lecture	**69** – Activités juridiques et comptables **71** - Activités d'architecture et d'ingénierie ; activités d'essais et d'analyses techniques **72** – Recherche scientifique et développement **62** – Programmation informatique ; conseils et activités connexes **70** – Activités de bureaux principaux ; activités de conseils en matière de gestion	**81** – Activités des services concernant les bâtiments, architecture paysagère **56** – Activités de services de restauration et de consommation de boissons **15** – Fabrication de cuir et d'articles de cuir **10** – Fabrication de produits alimentaires et de boissons **38** – Collecte des déchets, activités de traitement et d'évacuation ; récupération des matières
Écriture	**70** – Activités de bureaux principaux ; activités de conseils en matière de gestion **65** – Activités d'assurances, réassurance et de caisses de retraite, à l'exception de la sécurité sociale obligatoire **69** – Activités juridiques et comptables **61** – Télécommunications **64** – Activités de services financiers, à l'exception des assurances et des caisses de retraite	**81** – Activités des services concernant les bâtiments, architecture paysagère **56** – Activités de services de restauration et de consommation de boissonss **96** – Autres activités de services personnels **14** – Fabrication d'articles d'habillement **15** – Fabrication de cuir et d'articles de cuir
Numératie	**65** – Activités d'assurances, réassurance et de caisses de retraite, à l'exception de la sécurité sociale obligatoire **70** – Activités de bureaux principaux ; activités de conseils en matière de gestion **64** – Activités de services financiers, à l'exception des assurances et des caisses de retraite **71** – Activités d'architecture et d'ingénierie ; activités d'essais et d'analyses techniques **66** – Activités auxiliaires des services financiers et des assurances	**87** – Activités de soins de santé dispensés en établissement **80** – Activités d'enquêtes et de sécurités **81** – Activités des services concernant les bâtiments, architecture paysagère **88** – Activités d'action sociale sans hébergement **53** – Activités de poste et de courrier
TIC	**63** – Activités de services d'information **66** – Activités auxiliaires des services financiers et des assurances **64** – Activités de services financiers, à l'exception des assurances et des caisses de retraite **70** – Activités de bureaux principaux ; activités de conseils en matière de gestion **62** – Programmation informatique ; conseils et activités connexes	**81** – Activités des services concernant les bâtiments, architecture paysagère **56** – Activités de services de restauration et de consommation de boissons **16** – Production de bois et d'articles en bois et en liège (sauf fabrication de meubles) ; fabrication d'articles de vannerie et de sparterie **49** – Transports terrestres, transport par conduites **96** – Autres activités de services personnels
Résolution de problèmes	**64** – Activités de services financiers, à l'exception des assurances et des caisses de retraite **63** – Activités de services d'information **61** – Télécommunications **70** – Activités de bureaux principaux ; activités de conseils en matière de gestion **62** – Programmation informatique ; conseils et activités connexes	**81** – Activités des services concernant les bâtiments, architecture paysagère **56** – Activités de services de restauration et de consommation de boissons **15** – Fabrication de cuir et d'articles de cuir **53** – Activités de poste et de courrier **96** – Autres activités de services personnels

Remarques : Les secteurs d'activité – tirés de la classification à deux chiffres de la CITI – sont classés en fonction de leur utilisation moyenne des compétences. Ce tableau présente les 5 secteurs d'activité en tête/en bas du classement pour l'utilisation de chaque type de compétences.

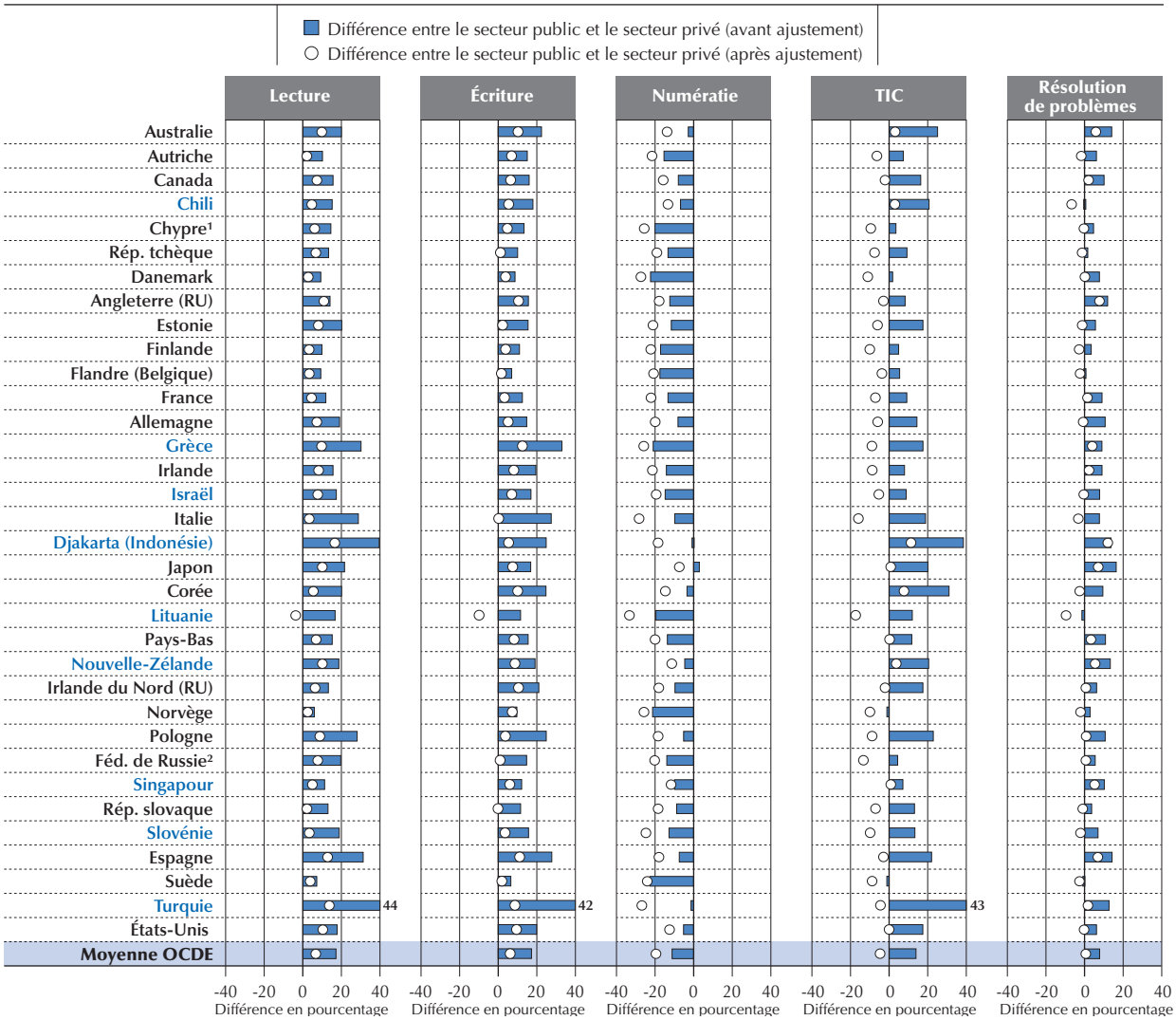
Secteur d'activité, taille et branche d'activité de l'entreprise

L'Évaluation des compétences des adultes ne fournit que des informations limitées concernant les caractéristiques des employeurs des répondants : elles portent sur le nombre d'employés, le secteur d'activité de l'entreprise, et la nature du secteur, public ou privé. Plus précisément, les questions de l'enquête concernent le lieu où l'emploi est basé et où le répondant effectue principalement son travail (c'est-à-dire qu'elles portent non sur le siège social de l'entreprise, mais sur l'entreprise dans laquelle le répondant travaille), une distinction importante dans le cas des grandes entreprises qui opèrent dans plusieurs branches d'activité ou régions.

En ce qui concerne l'utilisation des compétences selon le secteur d'activité, il apparaît que les compétences en traitement de l'information sont le plus fréquemment utilisées dans les « activités des bureaux principaux et les activités de conseil », les « services financiers » et, dans une moindre mesure, la « programmation informatique » (voir le tableau 4.2). À l'autre extrémité de l'échelle, les compétences sont le moins fréquemment utilisées dans les « services concernant les bâtiments », les « services de repas et de boissons » ainsi que les « services personnels » et la « fabrication d'articles de cuir ». Dans l'ensemble, les résultats ne sont pas surprenants, mais il est intéressant de noter que les classements dans le haut et dans le bas de l'échelle sont cohérents pour la plupart des compétences en traitement de l'information analysées dans ce chapitre.

Graphique 4.10 ▪ **Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le secteur**

Différences d'utilisation moyenne des compétences selon le secteur, avant et après ajustement, en pourcentage de l'utilisation moyenne dans le secteur privé



Remarque : Résultats issus de régressions MCO qui intègrent des variables de contrôle pour les scores sur les échelles de compétences en littératie et en numératie, pour les heures travaillées, ainsi que des variables fictives pour les professions (classification à 1 chiffre des professions de la CITP).

1. Voir la note 1 sous le graphique 4.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A4.10a et A4.10b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366247

La comparaison des entreprises du secteur public et du secteur privé dépeint une situation contrastée (voir le graphique 4.10). Les compétences en lecture et en écriture sont plus fréquemment utilisées dans le cadre professionnel chez les adultes travaillant dans les entreprises du secteur public. L'écart le plus important en matière d'utilisation de ces compétences entre les adultes travaillant dans le secteur public et dans le secteur privé s'observe en Turquie ; viennent ensuite Djakarta (Indonésie), l'Espagne et la Grèce. La situation est inversée en ce qui concerne les compétences en numératie : les adultes travaillant dans le secteur privé ont indiqué utiliser plus fréquemment leurs compétences en numératie dans le cadre professionnel, bien que les écarts soient faibles dans certains pays. Les résultats sont contrastés pour ce qui est des compétences en TIC et, dans une moindre mesure, en résolution de problèmes, qui tendent à être utilisées plus fréquemment par les travailleurs du secteur public, bien que les écarts soient plus faibles que pour les compétences en lecture et en écriture.

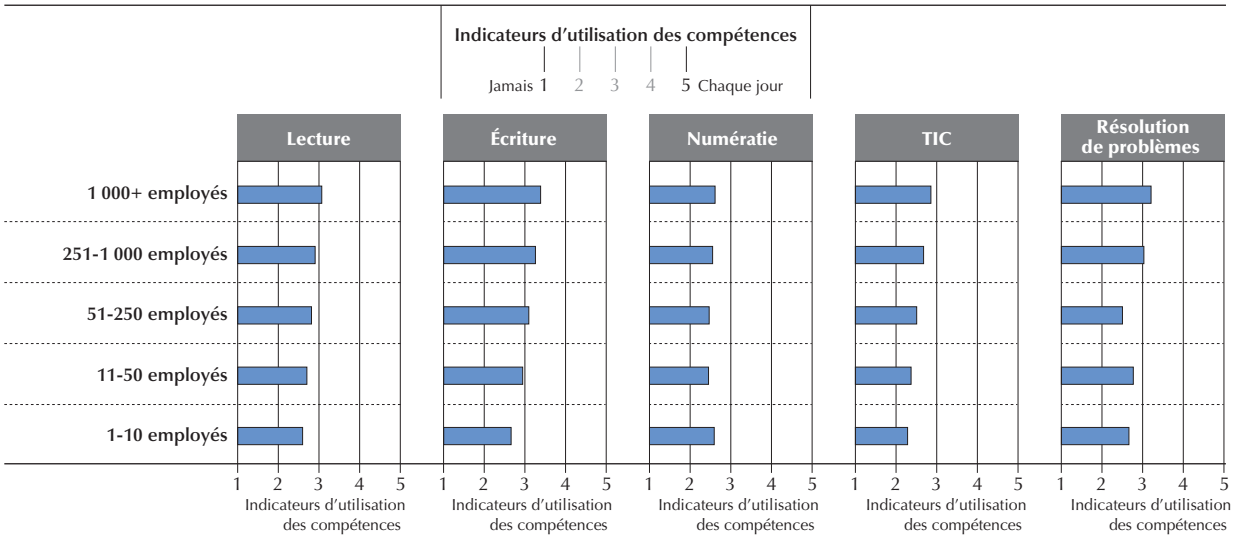
La nature des emplois et le niveau de compétences des travailleurs dans les deux secteurs expliquent les écarts dans une certaine mesure, notamment en ce qui concerne l'utilisation des compétences en lecture, en écriture et en résolution

de problèmes dans le cadre professionnel. Mais il apparaît que les adultes travaillant dans le secteur privé utilisent plus fréquemment leurs compétences en numératie et en TIC une fois que les écarts entre les secteurs sont ajustés pour prendre en compte les différences de répartition des travailleurs dans les professions et les différences de niveaux de compétences des travailleurs.

La taille de l'entreprise est un autre facteur qui détermine la façon dont les travailleurs utilisent leurs compétences. On peut s'attendre à ce que les travailleurs employés dans de petites entreprises utilisent leurs compétences différemment de ceux travaillant dans de grandes entreprises, même au sein d'un même groupe de professions et du même secteur d'activité. Une éventualité serait que les grandes entreprises emploient des travailleurs plus compétents et adoptent des technologies de production plus sophistiquées (Brown et Medoff, 1989 ; Gibson et Stillman, 2009), ce qui améliorerait l'utilisation des compétences en traitement de l'information par rapport aux petites entreprises. Mais il est possible que les petites entreprises en phase de démarrage se distinguent en offrant davantage de flexibilité à leurs collaborateurs, leur permettant ainsi d'utiliser plus pleinement leurs compétences (OCDE, à paraître). Globalement, l'hypothèse émise ci-dessus est confirmée en ce qui concerne l'utilisation des compétences en lecture, en numératie, en TIC et en résolution de problèmes, l'utilisation de ces compétences augmentant avec la taille de l'entreprise. La seule exception est l'utilisation des compétences en numératie, celle-ci présentant une légère forme en U, avec une utilisation plus élevée aux deux extrémités de l'échelle relative à la taille des entreprises (voir le graphique 4.11).

Graphique 4.11 ▪ **Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon la taille de l'entreprise**

Utilisation moyenne des compétences en traitement de l'information, selon la taille de l'entreprise



Remarques : Les données correspondent à la moyenne des pays/économies participant à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC). Pour les compétences en lecture, en écriture, en numératie et en TIC, les indicateurs d'utilisation des compétences sont rapportés à une échelle allant de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ». L'utilisation des compétences en résolution de problèmes est mesurée sur la base des réponses des répondants à la question suivante : « À quelle fréquence êtes-vous habituellement confronté(e) à des problèmes complexes dont la résolution vous demande au moins 30 minutes ? ». L'éventail de réponses possibles va également de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ». Pour mesurer la taille de l'entreprise, les répondants sont interrogés sur l'effectif de la société dans laquelle ils travaillent.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A4.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366254

Types de contrats

Les types de contrats peuvent aussi influer sur le niveau d'utilisation des compétences dans le cadre professionnel à travers divers aspects, comme la nature du lien avec l'entreprise selon la sécurité de l'emploi, la volonté d'adapter les tâches professionnelles aux compétences du travailleur et la flexibilité permettant de les adapter, ou simplement les différentes descriptions des postes. Il s'agit d'une question essentielle étant donné le recours toujours plus fréquent ces dernières années aux contrats à durée déterminée dans plusieurs pays de l'OCDE[14]. Associé à un faible taux de conversion vers des contrats à durée indéterminée et au fait qu'une partie disproportionnée des travailleurs sous contrat à durée déterminée sont jeunes, un recours grandissant à ce type de contrats pourrait avoir des effets dommageables, tant pour les travailleurs que pour l'économie de manière générale.

Par exemple, il a été démontré à de nombreuses reprises que les travailleurs sous contrat à durée déterminée reçoivent moins de formation de la part de leur employeur (Autor, 2001 ; OCDE, 2006) que les travailleurs sous contrat à durée indéterminée. Par ailleurs, les travailleurs sous contrat à durée déterminée ont moins de possibilités d'acquisition de compétences propres à leur emploi, ce qui diminue potentiellement les perspectives d'évolution de leur carrière et menace la croissance de la productivité de la main-d'œuvre jeune. Comprendre les différences relatives aux compétences utilisées par les travailleurs sous contrats à durée déterminée et indéterminée permettrait de mettre en lumière un mécanisme supplémentaire d'acquisition des compétences.

À quelques rares exceptions près, les travailleurs sous contrat à durée déterminée font une utilisation moins intensive de leurs compétences en traitement de l'information que leurs homologues sous contrat à durée indéterminée (voir le graphique 4.12)[15]. Les écarts les plus importants s'observent en Espagne, mais la Grèce et la Turquie, parmi les pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation, présentent également un net désavantage chez les travailleurs sous contrat à durée déterminée, par rapport à leurs homologues sous contrat à durée indéterminée, en matière d'utilisation des compétences dans le cadre professionnel, notamment en ce qui concerne les compétences en écriture, en numératie et en TIC. À l'opposé, les écarts sont presque nuls au Chili, de même qu'en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, aux États-Unis et en Fédération de Russie parmi les pays/économies de la première vague de l'évaluation[16]. Les écarts d'utilisation des compétences en lecture, en écriture et en résolution de problèmes entre les travailleurs sous différents type de contrats sont également faibles en Israël et à Singapour.

Dans un certain nombre de pays, la prise en compte de la maîtrise des compétences, du nombre d'heures travaillées et de la profession réduit l'écart en matière d'utilisation des compétences entre les travailleurs sous différents types de contrats. Toutefois, même si l'ajustement réduit l'écart, il ne l'élimine pas complètement, ce qui laisse penser que d'autres facteurs interviendraient également. Par exemple, parmi les pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation, l'ajustement a un impact très milité en Grèce, en Nouvelle-Zélande et en Turquie. L'inverse s'observe à Djakarta (Indonésie) et en Lituanie, où l'ajustement réduit l'écart en matière d'utilisation des compétences en écriture, en numératie et en TIC dans le cadre professionnel. Cet écart se réduit également de façon marquée dans plusieurs pays/économies de la première vague de l'évaluation, notamment en Espagne, en France, en Italie et en Pologne.

La persistance d'un écart en matière d'utilisation des compétences entre les travailleurs sous différents types de contrats pourrait également être due à des différences dans les pratiques liées à la gestion ou à l'organisation. D'un côté, il est possible que les travailleurs sous contrat à durée déterminée bénéficient de moins de flexibilité concernant la façon dont ils effectuent leurs tâches professionnelles et qu'ils participent moins aux décisions de l'entreprise, et donc qu'ils soient moins incités à utiliser leurs compétences. D'un autre côté, les employeurs sont peut-être moins enclins à adapter les tâches et les descriptions de postes aux compétences de leurs employés, ce qui exacerbe l'effet d'une inadéquation des qualifications/compétences sur l'utilisation des compétences.

Organisation du travail

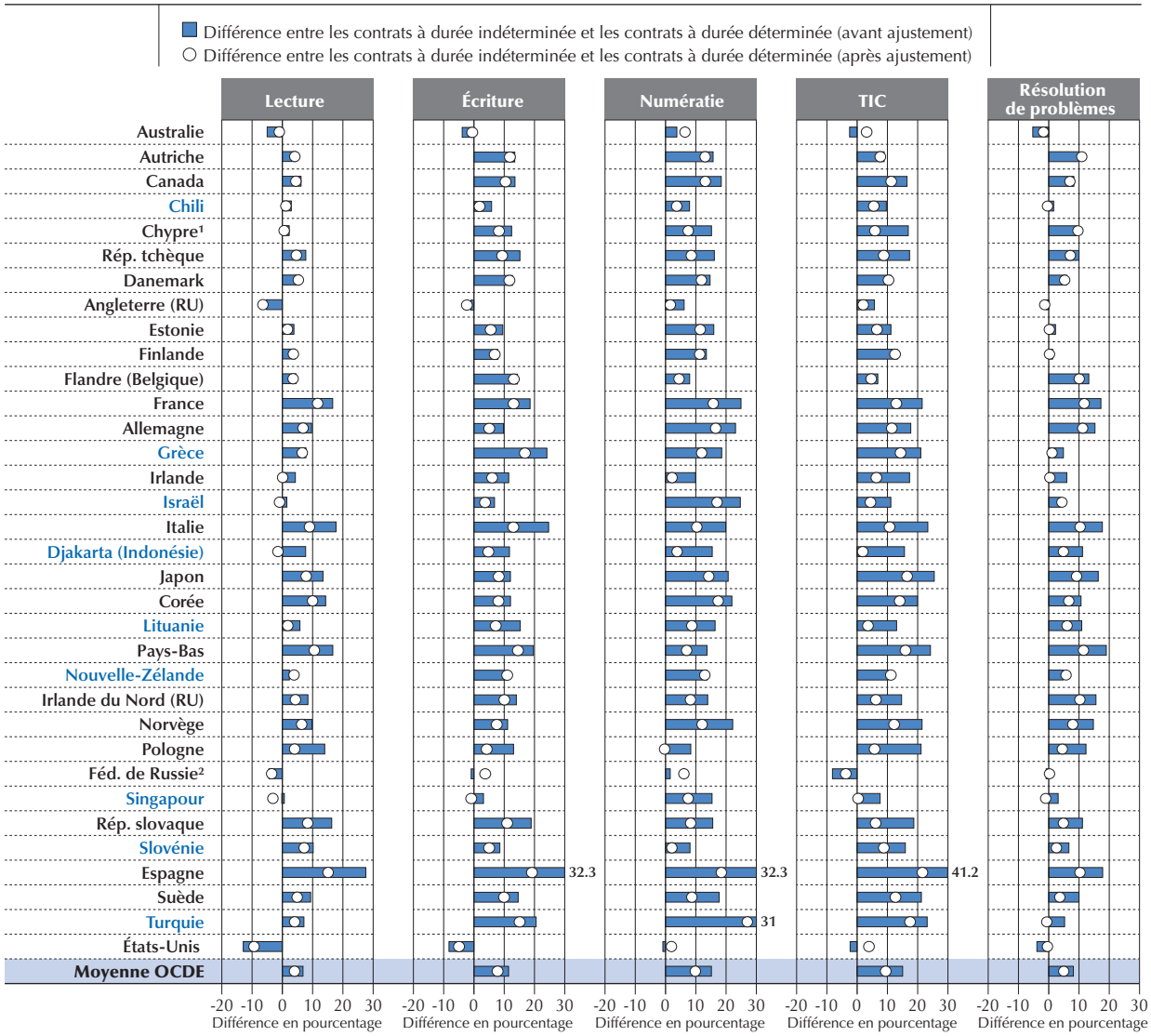
L'organisation du travail, la conception des tâches professionnelles ainsi que les pratiques de gestion adoptées par l'entreprise sont susceptibles d'influer sur la mesure dans laquelle les compétences sont utilisées dans le cadre professionnel. Il a notamment été suggéré qu'une meilleure utilisation des compétences et une productivité accrue pouvaient être obtenues en mettant en œuvre ce que l'on appelle « les pratiques de travail à haut rendement » (PTHR), qui comprennent certains aspects liés à l'organisation du travail – notamment le travail en équipe, l'autonomie, la hiérarchisation des tâches, le mentorat, la rotation des postes et la mise en pratique de nouveaux apprentissages –, ainsi que les pratiques de gestion – notamment la participation des employés, les dispositifs de rémunération incitative, les pratiques en matière de formation et la flexibilité des horaires de travail (Bloom et Van Reenen, 2010 ; Johnston et Hawke, 2002)[17].

L'Évaluation des compétences des adultes recueille des informations sur un certain nombre de caractéristiques des emplois souvent associées aux PTHR, notamment : le degré de flexibilité dont les travailleurs bénéficient pour décider de l'ordre dans lequel ils effectuent les tâches, de la façon dont ils exécutent le travail, du rythme auquel ils l'exécutent et des horaires de travail ; la fréquence à laquelle ils organisent leur propre temps de travail et planifient leurs propres activités ; la fréquence à laquelle ils coopèrent ou partagent des informations avec d'autres personnes ; la fréquence à laquelle ils donnent des instructions à d'autres personnes ou les forment ; leur éventuelle participation à des cours ou formations au cours des 12 derniers mois ; les éventuelles primes qu'ils ont reçues. Le graphique 4.6 ci-avant confirme que ces pratiques contribuent largement à la variation de l'utilisation des compétences chez les adultes. La proportion de la variation de l'utilisation des compétences expliquée par les PTHR va de 27 % en lecture à environ

14 % en résolution de problèmes. Les PTHR sont ainsi le facteur contribuant le plus à la variation de l'utilisation des compétences dans tous les domaines, à l'exception des TIC, la profession expliquant la proportion la plus importante de la variation dans ce domaine.

Graphique 4.12 ▪ **Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le type de contrat**

Différences d'utilisation moyenne des compétences selon le type de contrat, avant et après ajustement, en pourcentage de l'utilisation moyenne faite par les salariés sous contrat à durée déterminée



Remarque : Résultats issus de régressions MCO qui intègrent des variables de contrôle pour les scores sur les échelles de compétences en littératie et en numératie, pour les heures travaillées, ainsi que des variables fictives pour les professions (classification à 1 chiffre des professions de la CITP).

1. Voir la note 1 sous le graphique 4.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A4.12a et A4.12b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366263

Le graphique 4.13 représente l'utilisation des compétences en traitement de l'information selon l'intensité des PTHR. À très peu d'exceptions près, les travailleurs qui bénéficient de ces pratiques ont davantage recours à leurs compétences en lecture, en écriture, en numératie, en TIC et en résolution de problèmes, par rapport aux travailleurs qui n'en bénéficient pas. L'utilisation des compétences chez les adultes tend également à s'accroître avec l'intensité des PTHR, c'est-à-dire que plus les travailleurs sont engagés dans ces pratiques, plus ils utilisent leurs compétences. À l'échelle nationale, les résultats suivent des schémas similaires.

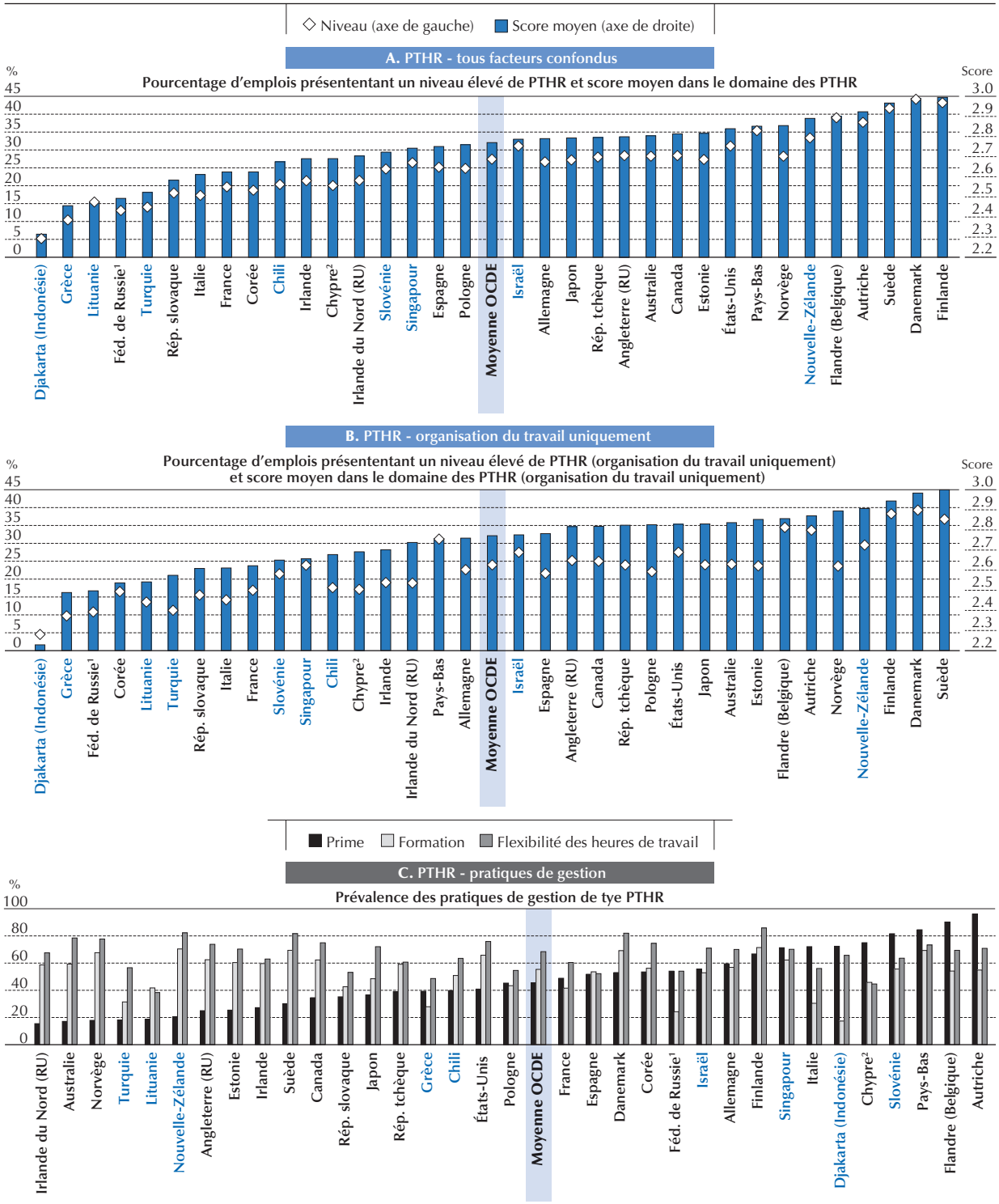
Graphique 4.13 ▪ **Utilisation des compétences selon les pratiques de travail à haut rendement**

Remarques : Les données correspondent à la moyenne des pays/économies participant à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC). Pour les compétences en lecture, en écriture, en numératie et en TIC, les indicateurs d'utilisation des compétences sont rapportés à une échelle allant de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ». L'utilisation des compétences en résolution de problèmes est mesurée sur la base des réponses des répondants à la question suivante : « À quelle fréquence êtes-vous habituellement confronté(e) à des problèmes complexes dont la résolution vous demande au moins 30 minutes ? ». L'éventail de réponses possibles va également de 1 « Jamais » à 5 « Chaque jour ». Dans le panneau I, « Pratiques de gestion », les estimations montrent la différence d'utilisation moyenne des compétences entre : les travailleurs bénéficiant d'une certaine flexibilité dans leurs heures de travail et ceux ne jouissant pas de cette flexibilité ; les travailleurs ayant suivi une formation au cours de l'année précédente et ceux n'en ayant pas suivie ; les travailleurs recevant une prime annuelle et ceux n'en recevant pas.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A4.13.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366276

Graphique 4.14 ■ **Pratiques de travail à haut rendement (PTHR), par type de pratique**



Remarques : Les panneaux A et B présentent la valeur moyenne de l'indicateur PTHR et le pourcentage d'individus occupant un emploi se situant au-dessus du 75e centile dans les différentes répartitions de PTHR échantillonnées. L'indice de PTHR est dérivé de la somme des échelles de toutes les sous-composantes présentées dans le graphique 4.13 (panneau A) ou de la somme des échelles des sous-composantes relatives à l'organisation du travail uniquement (panneau B). Le panneau C présente le pourcentage de travailleurs recevant des primes annuelles, ayant suivi une formation au cours de l'année précédente ou bénéficiant d'une certaine flexibilité concernant leurs heures de travail.

1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

2. Voir la note 1 sous le graphique 4.1.

Dans les panneaux A et B, les pays et économies sont classés par ordre croissant des indicateurs moyens de PTHR ; dans le panneau C, les pays et économies sont classés par ordre croissant de la prévalence des primes.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A4.14.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366282

Afin d'avoir un aperçu de la mesure dans laquelle les PTHR sont répandues dans les pays de l'OCDE, une échelle regroupant les divers éléments constitutifs des PTHR représentés dans le graphique 4.13 a été construite[18]. Comme le montre le graphique 4.14, l'intensité des PTHR dans le cadre professionnel varie selon les pays/économies. Le graphique représente l'intensité des PTHR ainsi que la fréquence de leurs sous-composantes : les facteurs relatifs à l'organisation du travail et les pratiques de gestion. Deux mesures de la fréquence globale des PTHR sont représentées : le score moyen et la proportion des emplois dans lesquels les PTHR sont adoptées au moins une fois par semaine. Le classement des pays/économies par rapport aux deux mesures est similaire ; les PTHR sont les plus fréquentes dans plusieurs pays nordiques, mais aussi en Nouvelle-Zélande et, dans une moindre mesure, en Israël parmi les pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation, et elles sont les moins fréquentes à Djakarta (Indonésie), en Fédération de Russie, en Grèce, en Lituanie et en Turquie.

Des classements similaires sont observés concernant les facteurs relatifs à l'organisation du travail ainsi que la fréquence des formations et la flexibilité des horaires de travail. En revanche, la répartition entre les pays/économies de l'octroi de primes suit un schéma différent, les primes étant les plus fréquentes en Autriche, en Belgique et dans les Pays-Bas, et les moins fréquentes en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Irlande du Nord (Royaume-Uni) et en Norvège, ainsi qu'en Lituanie, en Nouvelle-Zélande et en Turquie parmi les pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation. Les analyses supplémentaires qui ont été menées dans le cadre des *Perspectives de l'emploi de l'OCDE* (OCDE, 2016a) confirment l'existence d'une forte corrélation entre les PTHR et l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel.

RÉSUMÉ

Les compétences en écriture et en résolution de problèmes sont les plus fréquemment utilisées au travail. Les compétences en lecture suivent de près, tandis que les compétences en numératie et les compétences liées aux TIC sont les moins utilisées. Parmi les pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation, c'est en Nouvelle-Zélande que presque toutes les compétences en traitement de l'information sont le plus fréquemment utilisées dans le cadre professionnel, avec l'Australie et les États-Unis parmi les pays/économies de la première vague de l'évaluation. Singapour se démarque également, les adultes de cette économie utilisant fréquemment leurs compétences dans le cadre professionnel, en particulier les compétences en TIC. Les adultes de Singapour sont en effet ceux qui utilisent le plus fréquemment leurs compétences en TIC dans le cadre professionnel parmi tous les pays/économies participants. En Slovénie, l'utilisation de la plupart des compétences en traitement de l'information est proche de la moyenne et, sans surprise, proche de certains autres pays d'Europe orientale, notamment l'Estonie, la République slovaque et la République tchèque. En outre, en Slovénie, les travailleurs figurent parmi ceux qui utilisent le plus fréquemment leurs compétences en écriture dans le cadre professionnel. Dans tous les autres pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation, l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel est nettement inférieure à la moyenne et proche du bas de l'échelle.

Il existe un lien étroit entre l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne, ce qui suggère que les caractéristiques socio-démographiques des adultes et leurs dispositions personnelles contribuent à définir la fréquence à laquelle ils pratiquent des activités de littératie, de numératie et des activités informatiques dans leur vie privée.

L'analyse fait ressortir deux thèmes qui pourraient avoir un impact sur l'action publique. En premier lieu, les pays/économies se classent différemment dans les deux dimensions que sont la maîtrise des compétences et l'utilisation des compétences. Dans l'ensemble des pays/économies participants, la maîtrise des compétences n'explique qu'environ 5 % de la variation de l'utilisation des compétences en numératie dans le cadre professionnel, après contrôle de la profession exercée et des caractéristiques de l'entreprise, et elle explique une proportion encore moindre de la variation de l'utilisation des compétences en littératie. Pour autant, ce constat ne signifie pas que la maîtrise des compétences n'a aucune incidence sur leur utilisation ; elle joue de fait un rôle à travers la sélection dans les différents emplois et entreprises. En d'autres termes, il y a de nombreux recoupements dans la répartition de l'utilisation des compétences chez les travailleurs à différents niveaux de compétences. L'utilisation médiane des compétences en littératie et en numératie augmente parallèlement au niveau de compétences, mais il n'est pas rare que des travailleurs plus compétents utilisent leurs compétences de façon moins intensive dans le cadre professionnel que leurs collègues moins compétents.

En second lieu, dans tous les pays/économies étudiés par l'Évaluation des compétences des adultes, les types d'emplois occupés par les travailleurs et les pratiques en matière de ressources humaines adoptées dans le cadre de leurs emplois

sont les principaux facteurs expliquant la variation de l'utilisation des compétences. Les pratiques de travail à haut rendement (notamment les pratiques de gestion et l'organisation du travail) entretiennent une relation positive avec l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel. Elles expliquent entre 14 % et 27 % de la variation de l'utilisation des compétences chez les adultes. L'organisation du travail (l'importance du travail en équipe, l'autonomie, la hiérarchisation des tâches, le mentorat, la rotation des postes et la mise en pratique de nouveaux apprentissages) influe sur le degré de flexibilité interne pour adapter les tâches professionnelles aux compétences des nouveaux employés. Certaines pratiques de gestion (primes, formations et flexibilité des horaires de travail) incitent les travailleurs à mobiliser davantage leurs compétences au travail.

De nombreux pays ont mis en œuvre des initiatives ou des politiques pour promouvoir une meilleure utilisation des compétences grâce à des pratiques professionnelles innovantes. Ils reconnaissent que l'adoption de pratiques modernes de leadership et de gestion dans les entreprises peut inciter les travailleurs à mieux utiliser leurs compétences, et qu'une plus grande implication de ceux-ci peut permettre d'atteindre des gains de productivité. Concrètement, de nombreuses initiatives sont axées sur la sensibilisation aux avantages qui découlent d'une utilisation plus efficace des compétences, et présentent les pratiques de travail à haut rendement comme une option bénéfique à la fois pour les employeurs et les travailleurs. Les pays ont également mis l'accent sur la diffusion des bonnes pratiques et le partage de conseils constructifs, en identifiant les entreprises modèles par exemple. Dans certains cas, des financements sont disponibles pour le développement d'outils de diagnostic afin d'aider les entreprises à identifier à la fois les obstacles et les mesures qui favoriseront une meilleure exploitation des compétences de leurs employés. Dans le contexte de ressources limitées, les petites et moyennes entreprises présentant un potentiel de croissance sont souvent ciblées dans la mesure où les dirigeants des plus petites entreprises ont tendance à penser qu'il est plus difficile ou coûteux d'adopter des pratiques innovantes en matière d'organisation du travail (OCDE, 2016a).

Notes

1. Ces informations étaient à l'origine recueillies afin de mesurer l'utilisation de compétences génériques dans le cadre professionnel. Voir OCDE (2013) et Quintini (2014) pour l'analyse de ces variables dans les pays/économies de la première vague de l'évaluation.

2. Les questions concernant la fréquence de la résolution de problèmes ne portent que sur le contexte professionnel.

3. Il convient de garder à l'esprit que ces données sont auto-déclarées par les répondants et que les variations d'un pays à l'autre peuvent s'expliquer en partie par les différences culturelles en termes de comportements de réponse. Comme expliqué dans la suite de ce chapitre, les différences d'un pays à l'autre dépendront également de facteurs liés à la demande, comme la composition des secteurs d'activité, la fréquence de certains types de contrats, la proportion des PME et la mesure dans laquelle les entreprises appliquent des pratiques d'organisation du travail et de gestion susceptibles d'influer sur le déploiement des compétences dans le cadre professionnel.

4. Ces résultats pourraient aussi suggérer que les compétences acquises et utilisées plus fréquemment dans le cadre professionnel peuvent être transposées et utilisées dans la vie quotidienne.

5. L'ajustement se fonde sur une analyse de régression multiple. Premièrement, tant la productivité de la main-d'œuvre que l'utilisation moyenne des compétences en lecture dans le cadre professionnel sont régressées séparément d'après les scores moyens sur les échelles de compétences en littératie et en numératie : elles sont ajustées pour contrôler l'effet de la maîtrise de la littératie et de la numératie. Puis, les résidus de ces deux régressions sont à leur tour régressés mutuellement. Les résultats ajustés présentés dans le graphique 4.3 sont issus d'une régression de ce type. Il s'agit d'une procédure économétrique classique, connue sous le nom de *régression décomposée*.

6. Il est possible que le lien entre l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel et la productivité reflète la relation entre l'utilisation des compétences en lecture (ou en écriture ou en résolution de problèmes) et l'utilisation d'autres compétences, ou le lien entre l'utilisation et la nature de l'environnement professionnel (par exemple, l'intensité de capital).

7. Singapour est un exemple intéressant : les données apparemment contradictoires recueillies sur l'utilisation des compétences et sur leur maîtrise pourraient résulter en partie de la différence des deux ensembles de données concernant la langue utilisée. Plus précisément, alors que l'évaluation des compétences en littératie et en numératie était administrée exclusivement en langue anglaise à Singapour, les déclarations des répondants dans le questionnaire de base à propos de l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel n'étaient pas contraintes par l'utilisation d'une langue spécifique.

8. L'analyse de la variance présentée ici repose sur la technique de décomposition par régression élaborée par Fields (2004). Cette approche est une manière parmi d'autres de comparer l'importance du rôle d'un facteur comme corrélat de l'utilisation des compétences. Une alternative serait d'utiliser une analyse de régression. L'avantage de l'approche de décomposition de la variance est qu'elle permet de comparer des facteurs qui sont mesurés sur différentes échelles. Voir également le chapitre 5 dans OCDE (2014).

9. Les écarts dans l'utilisation des compétences entre les travailleurs à temps partiel et à temps plein doivent être interprétés avec prudence, car ils peuvent simplement découler du fait que les travailleurs à temps partiel sont moins souvent au travail que les travailleurs à temps plein.

10. En l'absence de données de panel, cette interprétation ne peut être confrontée à la possibilité d'une tendance en faveur d'une utilisation moins intensive de certaines compétences avec le temps. Toutefois, compte tenu de l'évolution de la technologie et de la demande de main-d'œuvre en faveur d'un travail faisant une utilisation plus intensive des compétences, cette explication ne semble pas particulièrement plausible.

11. Bien que la correction inclue également le type de contrat, la maîtrise des compétences est la plus déterminante.

12. Des niveaux de formation inférieurs au deuxième cycle du secondaire correspondent aux niveaux CITE 0, 1, 2 et 3C court ; un niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire comprend les niveaux CITE 3A, 3B, 3C long ou 4A, B, C ; et un niveau de formation tertiaire correspond aux niveaux CITE 5A, B ou 6.

13. L'ajustement repose sur l'utilisation de la catégorie professionnelle CITP à un chiffre des travailleurs.

14. Dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), environ 12 % des salariés ont déclaré être employés sous contrat à durée déterminée.

15. Les travailleurs indépendants sont exclus de ces calculs.

16. Dans le cas de l'Angleterre (Royaume-Uni), de l'Australie et des États-Unis, cela peut s'expliquer en partie par la sécurité limitée de l'emploi, quel que soit le type de poste. C'est notamment le cas aux États-Unis où la distinction entre contrats à durée déterminée et indéterminée est très floue, et où les contrats à durée déterminée sont un type de contrat spécial et relativement rare en comparaison d'autres pays. En revanche, et de façon assez surprenante, ce n'est pas le cas en Nouvelle-Zélande où l'écart est relativement élevé.

17. La littérature spécialisée sur le capital d'organisation, qui recouvre des pratiques similaires à celles décrites comme les pratiques de travail à haut rendement, offre un éclairage supplémentaire sur le rôle potentiel des pratiques de gestion vis-à-vis de l'utilisation des compétences (Squicciarini et Le Mouel, 2012). Les *Perspectives de l'emploi de l'OCDE* fournissent une analyse plus complète de la relation entre les pratiques de travail à haut rendement et l'utilisation des compétences (OCDE, 2016a).

18. Afin de construire une échelle unique, les éléments sont standardisés (sur l'ensemble des pays/économies) pour obtenir une moyenne de 2.79 et une variance d'une unité. La valeur du coefficient alpha de Cronbach pour l'échelle cumulative est de 0.7, ce qui suggère que les éléments sont compatibles avec la construction d'une échelle unique.

Note concernant la Fédération de Russie

L'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, à *l'exclusion* de la population de la municipalité de Moscou.

Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, seconde édition (*Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Références et autres ouvrages à consulter

Autor, D.H. (2001), « Why do temporary help firms provide free general skills training? », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 116/4, pp. 1409-1448.

Blau, F. et **L. Kahn** (2003), « Understanding international differences in the gender pay gap », *Journal of Labor Economics*, vol. 21/1, pp. 106-144.

Blau, F. et **L. Kahn** (2000), « Gender differences in pay », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 14/4, pp. 75-99.

Bloom, N. et **J. Van Reenen** (2010), « Human resource management and productivity », *NBER Working Paper*, n° 16019.

Brown, C. et **J. Medoff** (1989), « The employer size-wage effect », *Journal of Political Economy*, vol. 97/5, pp. 1027-1059.

Fields, G.S. (2004), *Regression-based Decompositions: A New Tool for Managerial Decision-making*, Department of Labor Economics, Cornell University, pp. 1-41.

Gibson, J. et **S. Stillman** (2009), « Why do big firms pay higher wages? Evidence from an international database », *The Review of Economics and Statistics*, vol. 91/1, pp. 213-218.

Goldin, C. (1986), « Monitoring costs and occupational segregation by sex: A historical analysis », *Journal of Labor Economics*, vol. 4/1, pp. 1-27.

Green, F., A. Felstead, D. Gallie et **H. Inanc** (2013), *Job-related Well-being in Britain, First Findings from the Skills and Employment Survey 2012*, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Institute of Education, Londres.

Johnston, R. et **G. Hawke** (2002), *Case Studies Of Organisations with Established Learning Cultures*, NCVER, Adelaïde.

OCDE (à paraître), *Skills and Learning Strategies for Innovation in SMEs*, Centre pour l'entreprenariat, les PME et le développement local, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2016a), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-fr.

OCDE (2016b), *L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (Base de données 2012, 2015)*, www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm.

OCDE (2014), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2014-fr.

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

OCDE (2012), *Inégalités hommes-femmes : Il est temps d'agir*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264179660-fr.

OCDE (2006), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2006*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2006-fr.

Quintini, G. (2014), « Skills at work: How skills and their use matter in the labour market », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 158, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fdfjm7j-en.

Squicciarini, M. et **M. Le Mouel** (2012), « Defining and measuring investment in organisational capital: Using US microdata to develop a task-based approach », *Documents de travail de l'OCDE sur la science, la technologie et l'industrie*, n° 2012/05, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k92n2t3045b-en.

UKCES (2014), *The Labour Market Story: Skills Use at Work*, note de synthèse, UK Commission for Employment and Skills.

Wright J. et **P. Sissons** (2012), *The Skills Dilemma – Skills Under-Utilisation and Low-Wage Work – A Bottom Ten Million Research Paper*, The Work Foundation, Lancaster University, www.theworkfoundation.com/DownloadPublication/Report/307_Skills%20Dilemma.pdf.

5

Les retombées des investissements en faveur des compétences

Ce chapitre examine la mesure dans laquelle les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique améliorent le bien-être des individus et des nations. La réponse est claire : les compétences présentent une corrélation positive avec de nombreuses retombées économiques et sociales.

Note concernant les données d'Israël

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.

Dans quelle mesure les compétences en traitement de l'information améliorent-elles les résultats sur le marché du travail et le bien-être des individus et des nations ? Les précédents chapitres de ce rapport se sont penchés sur le niveau et la répartition de ces compétences entre les pays et différents groupes de population, tels qu'ils ont été rapportés par l'Évaluation des compétences des adultes (administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes [PIAAC]). Ils se sont également intéressés aux relations existant entre les compétences et les facteurs susceptibles de permettre aux adultes de développer et d'entretenir leurs compétences. Le présent chapitre examine les corrélations entre les compétences et certain aspects du bien-être individuel et social : l'emploi, la rémunération, ainsi que des retombées individuelles et sociales telles que la santé, la participation à des activités associatives ou bénévoles, et le sentiment d'influence sur le processus politique.

Les principaux résultats examinés dans ce chapitre sont les suivants :

- Dans la plupart des pays/économies, la maîtrise des compétences en traitement de l'information présente une corrélation positive avec la probabilité d'occuper un emploi et d'avoir une rémunération plus élevée. Dans presque tous les pays/économies, les compétences en littératie sont valorisées indépendamment du niveau de qualification ou de l'expérience.
- Après la prise en compte des effets du niveau de formation, une augmentation de 48 points du score d'un individu sur l'échelle des compétences en littératie (correspondant à un écart-type) est associée à une augmentation de 0.8 point de pourcentage de la probabilité d'occuper un emploi. En ce qui concerne les employés salariés, une augmentation d'un écart-type des compétences en littératie est associée à une augmentation de 6 % du salaire horaire, en moyenne, dans les pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'évaluation.
- En Angleterre (Royaume-Uni), en Espagne, en Irlande, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Suède, les compétences en littératie sont une variable prédictive précise, en comparaison d'autres variables, de la probabilité d'occuper un emploi. En Angleterre (Royaume-Uni), aux États-Unis, en Israël, en Nouvelle-Zélande et à Singapour, les compétences en littératie sont une variable prédictive solide, en comparaison d'autres variables, de la probabilité de percevoir une rémunération plus élevée. Au Chili, à Djakarta (Indonésie), à Singapour, en Slovénie et en Turquie, c'est le niveau de qualification qui présente la corrélation la plus forte avec la rémunération.
- Les inadéquations entre les compétences des adultes et ce que l'on attend ou exige d'eux dans le cadre professionnel sont fréquentes, mais les travailleurs ne subissent un désavantage salarial significatif que lorsqu'ils sont surqualifiés. En moyenne, dans les pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'évaluation, environ 22 % des travailleurs ont déclaré être surqualifiés (leurs qualifications sont supérieures à celles exigées par leur emploi), tandis que 13 % ont déclaré être sous-qualifiés (leurs qualifications sont inférieures à celles exigées par leur emploi). De plus, 11 % des travailleurs font état de niveaux de compétences en littératie plus élevés que ceux qui sont exigés par leur emploi, tandis que 4 % sont sous-compétents. Enfin, quelque 40 % des travailleurs occupent un emploi dans un secteur sans lien avec leur domaine d'études.
- Même après ajustement pour tenir compte du niveau de compétences, la surqualification a des conséquences considérables sur les salaires. L'inadéquation entre l'emploi et le domaine d'études n'a pas un fort impact sur les salaires, et dans de nombreux pays, cet impact n'est pas nécessairement négatif. Les travailleurs occupant un emploi en inadéquation avec leurs études ne subissent un désavantage salarial significatif que lorsqu'ils deviennent surqualifiés.
- Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique présentent une corrélation positive avec d'autres dimensions du bien-être. Les adultes les moins compétents en littératie étaient plus susceptibles, par comparaison avec leurs homologues plus compétents, d'indiquer être en mauvaise santé, de penser avoir peu d'influence sur le processus politique et de ne pas participer à des activités associatives ou bénévoles. Les individus peu compétents avaient aussi davantage tendance à ne faire que peu confiance à autrui par comparaison avec leurs homologues plus compétents.

Les résultats, principalement axés sur les compétences en littératie, laissent entendre qu'indépendamment des politiques en faveur de la participation à l'éducation et à la formation, l'amélioration de la maîtrise des compétences en littératie et en numératie chez les adultes peut générer des retombées économiques et sociales potentiellement significatives pour les individus, mais aussi pour la société dans son ensemble[1]. Le niveau de compétences des adultes peut être amélioré dans le cadre de la formation scolaire, des programmes destinés aux adultes présentant de faibles compétences en littératie et en numératie ou en informatique, des formations dans le cadre professionnel, ainsi que par une utilisation plus intense des compétences dans le cadre professionnel comme en dehors de celui-ci.

COMPÉTENCES, SITUATION AU REGARD DE L'EMPLOI ET RÉMUNÉRATION[2]

Dans la mesure où la productivité des travailleurs dépend de leurs connaissances et de leurs compétences, et où la rémunération reflète cette productivité (bien qu'imparfaitement), les individus les plus compétents peuvent espérer un rendement plus important de leur participation au marché du travail et donc, ont plus tendance à y participer. Lorsqu'il s'agit d'étudier le rendement des investissements en capital humain, la plupart des études ont recours aux qualifications obtenues pour quantifier le potentiel de productivité actuel des individus. Avant l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), seules quelques études ont examiné le rendement des compétences (par exemple, Leuven, Oosterbek et van Ophem, 2004 ; Tyler, 2004). L'évaluation PIAAC fournit des informations comparatives plus précises et plus récentes sur l'influence positive que peut avoir le niveau de compétences actuel d'une personne sur la probabilité qu'elle occupe un emploi et sur sa rémunération (par exemple, Hanushek et al., 2013 ; OCDE, 2013 ; Vignoles, 2016)[3].

Les analyses des résultats des 24 pays et économies qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes en 2011-12 (pays/économies de la première vague) ont conclu qu'après prise en compte des effets du niveau de formation, une augmentation d'un écart-type des compétences individuelles en littératie (46 points de score[4]) est associée à une augmentation de 20 % de la probabilité d'occuper un emploi. Une augmentation d'un écart-type des compétences en littératie est également associée à une augmentation moyenne de 8 % du salaire horaire (OCDE, 2013). Comme il le sera établit dans les sections suivantes, des constats similaires se vérifient également en ce qui concerne les pays/économies qui ont participé à l'évaluation en 2014-15 (pays/économies de la deuxième vague).

Compétences et emploi

Lorsque la population totale est répartie dans les trois grands groupes standards en matière de situation au regard de l'emploi (actifs occupés, chômeurs ou inactifs), les compétences moyennes en littératie chez les adultes actifs occupés sont généralement supérieures à celles des adultes chômeurs ou inactifs (voir le graphique 5.1). Cependant, les écarts de compétences sont étonnamment faibles[5]. Parmi tous les pays/économies de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, le score moyen en littératie chez les adultes actifs occupés est supérieur d'environ 11 points (environ 4 %) à celui des adultes chômeurs, lui-même presque identique à celui des adultes inactifs.

Cet écart relativement faible peut s'expliquer en partie par le fort taux de chômage chez les jeunes et par le fait que beaucoup sont inactifs pendant qu'ils suivent leurs études. Étant donné que les compétences atteignent leur niveau le plus élevé autour de l'âge de 30 ans, comme indiqué dans le chapitre 3, les jeunes sont peut-être plus compétents que les adultes plus âgés, ce qui peut se traduire par une augmentation du score moyen en littératie des adultes chômeurs ou inactifs. En outre, l'écart de compétences entre les actifs occupés et les chômeurs est plus marqué lorsque seuls les chômeurs de longue durée – les individus au chômage depuis plus de 12 mois – entrent en ligne de compte dans la comparaison.

Globalement, bien qu'il existe un ensemble relativement vaste d'adultes hautement compétents sans emploi (parce qu'ils sont chômeurs ou inactifs), certaines réserves sont de mise. Premièrement, il est important de garder à l'esprit que si certains adultes chômeurs peuvent présenter des scores en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique analogues à ceux des adultes actifs occupés, ils peuvent être dépourvus d'autres compétences clés nécessaires pour décrocher un emploi, telles que les compétences propres à l'emploi ou les compétences génériques fréquemment exigées dans le cadre professionnel, comme les compétences d'auto-organisation.

Deuxièmement, l'inactivité peut être volontaire et temporaire, comme chez les jeunes toujours étudiants à temps plein ou chez les femmes et les hommes qualifiés qui s'occupent de membres de leur famille (Leaker, 2009). Les écarts de niveau de compétences entre les adultes chômeurs et les actifs occupés peuvent être faibles dans les pays dont les dispositifs de soutien destinés aux demandeurs d'emploi sont insuffisants, étant donné que les individus les plus qualifiés et les mieux rémunérés peuvent se constituer des économies et se permettre de rester un certain temps à la recherche d'un emploi, tandis que les individus peu qualifiés sont souvent contraints de trouver un emploi – quel qu'il soit – aussi rapidement que possible pour s'assurer un revenu et éviter de tomber dans la pauvreté (OCDE, 2014a).

Parallèlement, le niveau de compétences relativement élevé constaté chez les adultes chômeurs souligne la nécessité que les politiques relatives au marché du travail identifient des programmes appropriés de développement des compétences. Outre le poids des différentes contraintes institutionnelles, les inadéquations entre les compétences des individus et celles exigées au niveau professionnel ont tendance à réduire les chances des individus compétents d'avoir un emploi, ou compliquent leur quête d'un travail.

Graphique 5.1 ▪ **Niveau de compétences moyen en littératie, selon la situation au regard de l'emploi**

Remarque : L'échelle de compétences en littératie va de 0 à 500 points.

1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

2. *Note de la Turquie :* Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du score moyen en littératie des actifs occupés.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.1 (L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366299

La maîtrise des compétences chez les différents groupes de travailleurs en fonction de leur situation au regard de l'emploi rappelle à quel point il est capital d'évaluer les compétences des chômeurs au début de la période de chômage, à la fois dans les domaines qui relèvent de l'Évaluation des compétences des adultes et dans d'autres domaines importants liés au marché du travail, notamment les compétences génériques et celles propres à l'emploi occupé. Cette procédure permettrait aux services publics de l'emploi d'identifier les mesures les plus adaptées à chaque demandeur d'emploi et de cibler les interventions nécessaires pour veiller à ce que les adultes chômeurs restent motivés, acquièrent des compétences utiles et ne souffrent pas de l'obsolescence des compétences en raison de la non-utilisation desdites compétences (OCDE, 2015a).

Compétences en littératie, éducation et emploi

Les compétences en traitement de l'information des travailleurs ou leur niveau de formation sont-ils les meilleures variables prédictives de la probabilité d'occuper un emploi ? La relation entre la maîtrise des compétences et la probabilité d'occuper un emploi pourrait résulter d'effets de composition. Le niveau de compétences pourrait simplement refléter un niveau de formation plus élevé qui, à son tour, influence la probabilité d'avoir un emploi. Ce n'est toutefois généralement pas le cas. Les compétences jouent un rôle important et indépendant dans la réussite sur le marché du travail, au-delà du rôle joué par la formation scolaire. Bien qu'il puisse paraître plausible que les adultes dont le niveau de compétences

est plus élevé sont plus susceptibles d'occuper un emploi, le sens du lien de cause à effet n'est pas clair. Par exemple, l'emploi peut lui-même favoriser l'acquisition de compétences ou empêcher la détérioration des compétences qu'un travailleur n'utilise pas en période de chômage.

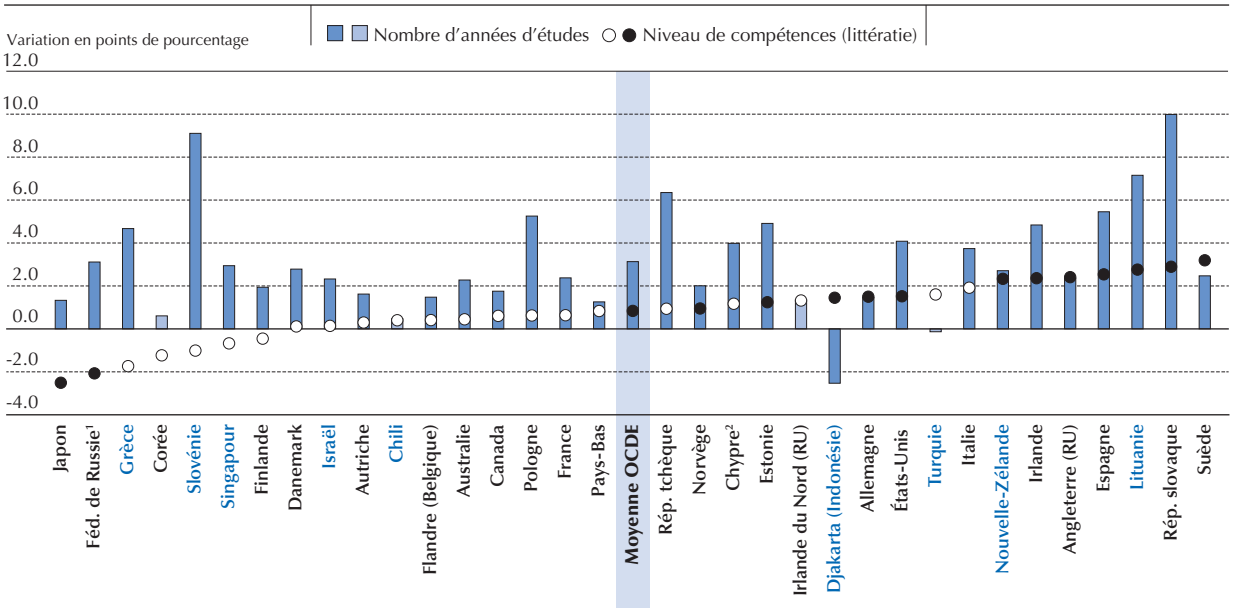
Dans les pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, la probabilité qu'un individu ayant obtenu 48 points de plus que l'un de ses homologues sur l'échelle de compétences en littératie (soit l'équivalent d'un écart-type) occupe un emploi est supérieure de 0.8 point de pourcentage (voir le graphique 5.2). Une augmentation de 3.2 ans du nombre d'années d'études (soit l'équivalent d'un écart-type) est associée à une augmentation de la probabilité d'occuper un emploi de 3.1 points de pourcentage. La corrélation la plus forte entre la maîtrise des compétences et la probabilité d'occuper un emploi s'observe en Angleterre (Royaume-Uni), en Espagne, en Irlande, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Suède.

La corrélation la plus forte entre le nombre d'années d'études et la probabilité d'occuper un emploi s'observe en Irlande, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie, où la probabilité que les adultes qui y ont suivi 3.2 années d'études supplémentaires occupent un emploi est supérieure de 5 points de pourcentage. Au Chili, en Corée, en Irlande du Nord (Royaume-Uni) et en Turquie, ni la maîtrise des compétences, ni le nombre d'années d'études ne permettent de prédire la situation des travailleurs au regard de l'emploi. Parmi les pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation, en Nouvelle-Zélande et en Lituanie, le nombre d'années d'études et le niveau de compétences en littératie sont une bonne variable prédictive de la probabilité d'occuper un emploi.

L'effet des compétences en littératie est calculé en comparant les rapports de cotes associés à la participation au marché du travail d'adultes présentant différents niveaux de compétences en littératie, mais un même nombre d'années d'études. De même, l'effet du nombre d'années d'études est calculé en comparant les adultes présentant des niveaux similaires de compétences en littératie, mais un nombre d'années d'études différent. Ce calcul est possible en raison du recoupement imparfait entre éducation et compétences, comme l'ont montré les précédents chapitres.

Graphique 5.2 ▪ **Effet du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en littératie sur la probabilité d'occuper un emploi**

Effets marginaux (exprimés en variation de points de pourcentage) d'une augmentation d'un écart-type du nombre d'années d'études ou du niveau de compétences en littératie sur la probabilité d'occuper un emploi parmi les adultes qui ne sont plus scolarisés dans le cadre institutionnel



Remarques : La catégorie de référence est « chômeurs ». Les résultats sont ajustés pour tenir compte du sexe, de l'âge, de la situation matrimoniale et du statut au regard de l'immigration. Pour le niveau de compétences en littératie, un écart-type représente 48 points de score chez les actifs occupés. Pour le nombre d'années d'études, un écart-type représente 3.2 ans chez les actifs occupés. Les valeurs statistiquement significatives (à un niveau de 10 %) sont indiquées dans une couleur plus foncée.

1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

2. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'effet du niveau de compétences en littératie sur la probabilité d'occuper un emploi.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366304

Comme l'on pouvait s'y attendre, le niveau de formation est une meilleure variable prédictive de l'emploi que la maîtrise des compétences. Puisqu'il est difficile pour les employeurs de juger du niveau de compétences des travailleurs avant l'embauche ou en dehors du travail, ils ont davantage tendance à se fier aux indicateurs disponibles, bien qu'imparfaits, comme les qualifications. Les compétences deviennent donc un indicateur plus solide des résultats sur le marché du travail lorsque les travailleurs ont acquis de l'expérience et ont fait preuve de leurs capacités dans le cadre professionnel, phénomène que l'on appelle « l'apprentissage des employeurs » (OCDE, 2014b).

Un résultat important de cette analyse, confirmé dans 14 pays/économies sur 33, est que les compétences en littératie jouent un rôle dans la probabilité qu'un adulte participe au marché du travail. Ce résultat souligne l'importance des politiques en matière d'adéquation de l'offre et de la demande d'emploi pour garantir que les compétences des travailleurs soient reconnues et valorisées. Dans ces pays/économies, la maîtrise des compétences est reconnue et constitue un atout pour trouver un emploi, ce qui met en évidence l'importance que revêt le développement des compétences dans les politiques actives du marché du travail afin d'aider les adultes chômeurs à retrouver un emploi. Ces résultats suggèrent que dans ces pays, l'apprentissage tout au long de la vie et le développement des compétences après la formation initiale sont plus directement récompensés.

Ces constats portent à penser qu'améliorer les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes, ainsi que la capacité des employeurs à identifier et reconnaître ces compétences, aurait des retombées considérables sur la probabilité d'occuper un emploi, en plus d'encourager la participation à la formation. L'amélioration de la qualité de l'instruction en compréhension de l'écrit et en mathématiques dans les établissements d'enseignement, par exemple, aurait des retombées positives à long terme, à l'instar de l'amélioration de la qualité, et du ciblage et de la disponibilité des possibilités de formation destinées aux adultes, et pourrait permettre aux adultes d'utiliser leurs compétences afin d'éviter la dévalorisation de celles-ci.

Compétences et rémunération

Le salaire horaire est fortement lié au niveau de compétences (voir la figure 5.3)[6]. Dans les pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, le salaire horaire médian des employés salariés atteignant le niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en littératie est, en moyenne, supérieur de 65 % à celui des actifs occupés présentant un score inférieur ou égal au niveau 1. Les écarts de rendement liés au niveau de compétences varient d'un pays/économie à l'autre, et davantage que ceux liés à la situation au regard de l'emploi. En Grèce, au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède, la distribution des salaires s'avère peu dispersée[7] : le salaire de l'actif occupé médian atteignant le niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en littératie y est au maximum supérieur de 40 % à celui de l'actif occupé médian se situant au niveau 1 ou en deçà.

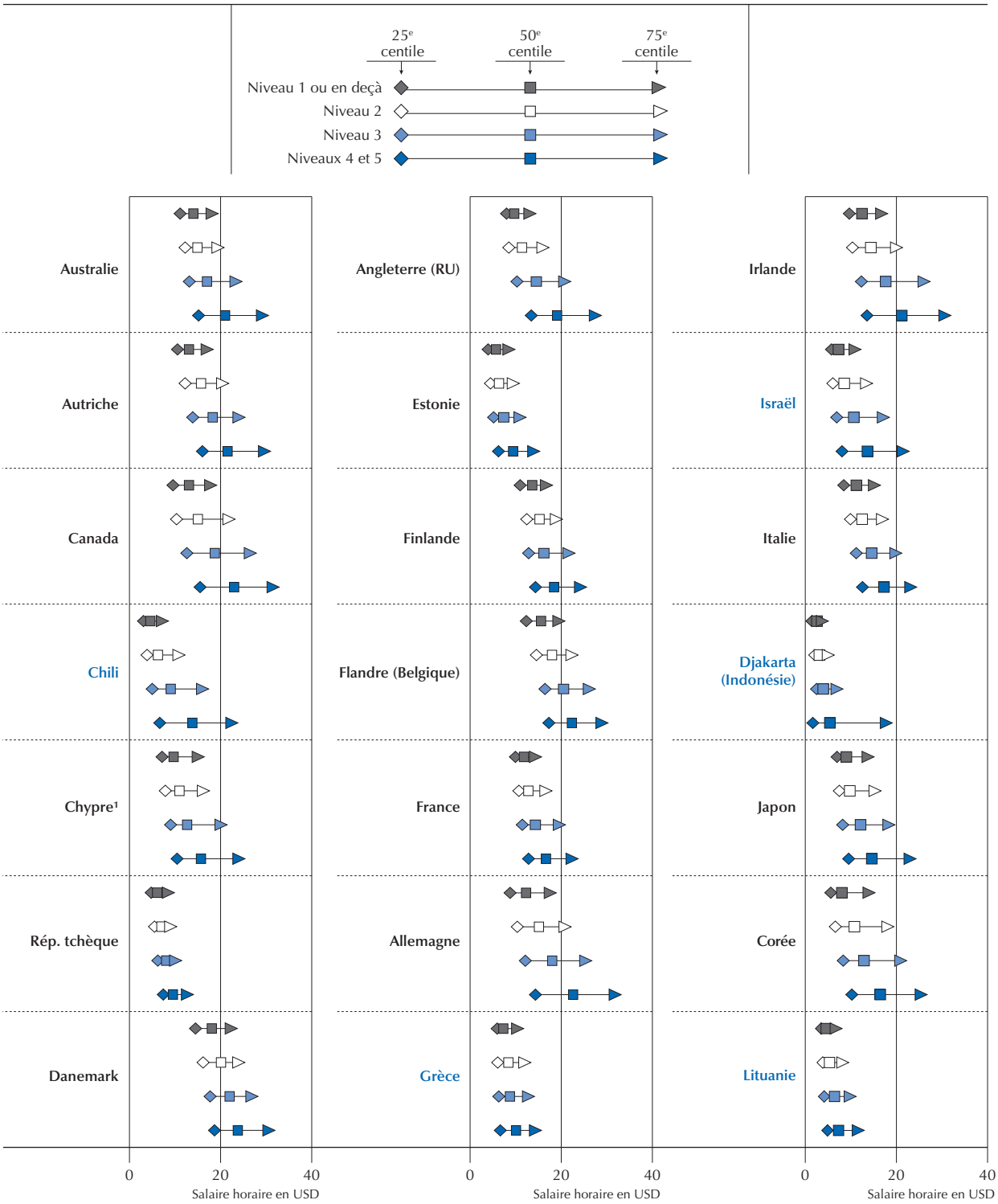
À l'extrême opposé, le rendement d'un niveau de compétences en littératie plus élevé est extrêmement important en Corée, à Djakarta (Indonésie), aux États-Unis et en Turquie, le salaire de l'actif occupé médian atteignant le niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en littératie y étant plus de deux fois supérieur à celui de l'actif occupé médian se situant au niveau 1 ou en deçà. Au Chili et à Singapour, l'actif occupé médian atteignant les niveaux de compétences les plus élevés perçoit un salaire presque trois fois supérieur à celui de l'actif occupé médian se situant au niveau 1 ou en deçà.

La distribution des salaires selon le niveau de compétences se recoupe considérablement sur un plan tant national qu'international. Par exemple, dans les pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, les 25 % d'actifs occupés les mieux rémunérés qui atteignent le niveau 2 perçoivent un salaire à peu près équivalent à celui de l'actif occupé médian atteignant le niveau 4 ou 5. Ce résultat est également observé en Israël, à Singapour et en Turquie. En Grèce et en Lituanie, les 25 % d'actifs occupés les mieux rémunérés qui atteignent le niveau 2 perçoivent un salaire supérieur de respectivement 19 % et 13 % par rapport au salaire horaire médian de ceux qui atteignent le niveau 4 ou 5 (voir le graphique 5.3), ce qui laisse penser que bien que les compétences en littératie soient des compétences importantes et valorisées sur le marché du travail, d'autres compétences ou attributs sont aussi récompensés. Au Chili, l'actif occupé médian atteignant le niveau 4 ou 5 perçoit un salaire supérieur de près de 30 % à celui des salariés les mieux rémunérés atteignant le niveau 2, ce qui suggère que les compétences en littératie sont des variables prédictives précises de rémunérations plus élevées.

L'évaluation permet de comparer entre les pays/économies les rémunérations des actifs occupés à compétences égales. L'actif occupé médian se situant au niveau 2 en Nouvelle-Zélande et à Singapour gagne un salaire horaire supérieur à celui de l'actif occupé médian atteignant le niveau 4 ou 5 à Djakarta (Indonésie), en Estonie, en Grèce, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie. En d'autres termes, les 25 % de salariés les moins bien rémunérés parmi les actifs occupés qui atteignent le niveau 4 ou 5 en Nouvelle-Zélande et à Singapour gagnent plus que les 25 % de salariés les mieux rémunérés atteignant le même niveau en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque. Ces comparaisons internationales soulèvent des questions intéressantes concernant la variation de la mesure dans laquelle les compétences en littératie déterminent les salaires et la productivité des actifs occupés.

Graphique 5.3 [1/2] ▪ **Distribution des salaires, selon le niveau de compétences en littératie**

25e, 50e et 75e centiles de la distribution des salaires



Remarque : Salariés uniquement. Salaire horaire, primes comprises, en USD ajustés sur la base des parités de pouvoir d'achat (2012). L'analyse exclut la Fédération de Russie car la comparabilité n'y est pas bonne entre les données sur les salaires obtenues dans le cadre de l'évaluation et celles émanant d'autres sources. Il est par conséquent nécessaire d'effectuer d'autres vérifications avant de pouvoir valider la fiabilité des données de ce pays sur les salaires.

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau 5.3 (L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366318

Graphique 5.3 [2/2] ▪ **Distribution des Salaires, selon le niveau de compétences en littératie**

25e, 50e et 75e centiles de la distribution des salaires

Remarque : Salariés uniquement. Salaire horaire, primes comprises, en USD ajustés sur la base des parités de pouvoir d'achat (2012). L'analyse exclut la Fédération de Russie car la comparabilité n'y est pas bonne entre les données sur les salaires obtenues dans le cadre de l'évaluation et celles émanant d'autres sources. Il est par conséquent nécessaire d'effectuer d'autres vérifications avant de pouvoir valider la fiabilité des données de ce pays sur les salaires.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau 5.3 (L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366318

Compétences en littératie, éducation et rémunération

La corrélation entre rémunération et compétences en littératie est examinée de façon plus approfondie en prenant en compte différentes caractéristiques individuelles, notamment le nombre d'années d'études. La relation de cause à effet entre le niveau de compétences et la rémunération n'est pas claire. Les salaires plus élevés sont peut-être caractéristiques des professions qui favorisent l'acquisition de compétences chez les travailleurs dans le cadre de programmes de formation professionnelle, par exemple. Distinguer le nombre d'années d'études et la maîtrise des compétences au niveau du rendement des compétences permet de déterminer si ce dernier reflète le fait que les individus très instruits tendent à présenter, même si ce n'est pas toujours le cas, un niveau de compétences plus élevé. Cette section montre que le niveau de compétences joue un rôle important et indépendant dans la rémunération, au-delà du rôle joué par la formation scolaire.

Les compétences et l'éducation ont des effets considérables, mais indépendants, sur le salaire horaire[8]. L'augmentation des salaires associée à une augmentation d'un écart-type des compétences en littératie (environ 48 points de score pour les actifs occupés) varie de moins de 4 % en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Italie et en Lituanie, à 10 % et plus en Angleterre (Royaume-Uni), aux États-Unis, en Israël et à Singapour (voir le graphique 5.4). L'augmentation des salaires associée à une augmentation d'un écart-type du nombre d'années d'études (environ 3.4 années pour les actifs occupés) est plus importante, allant de moins de 7 % en Suède à plus de 20 % au Chili, à Djakarta (Indonésie), aux États-Unis, en Slovénie et en Turquie, et jusqu'à plus de 30 % à Singapour.

L'effet des compétences sur le salaire horaire s'explique en partie par le type de tâches et de responsabilités que l'on attend des travailleurs. Outre le nombre d'années d'études et la maîtrise des compétences, le graphique 5.4 examine l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel. Les travailleurs qui occupent des emplois nécessitant une utilisation plus intensive des compétences en lecture sont aussi mieux rémunérés, ce qui indique que les salaires ne reflètent pas seulement l'offre de compétences (du côté des travailleurs), mais aussi la demande de compétences (du côté des employeurs). Ce constat se confirme en particulier en Angleterre (Royaume-Uni), en Estonie et en Lituanie, où les rendements de l'utilisation des compétences sont les plus élevés parmi les pays/économies participants. Intégrer dans les différents modèles l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel permet également de montrer que l'effet de la maîtrise des compétences n'est pas déterminé par la sélection des travailleurs en vue d'un emploi. Les travailleurs plus compétents ne sont pas mieux rémunérés parce qu'ils sont sélectionnés pour des emplois plus exigeants en termes de compétences, mais leur salaire est de fait plus élevé que celui des travailleurs moins compétents occupant des emplois dont les exigences en termes de compétences sont similaires.

D'autres indicateurs de l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel permettent d'ajuster les estimations. Sans surprise, l'inclusion de ces variables fait baisser en moyenne d'un tiers l'effet de l'éducation et des compétences sur la rémunération[9]. Dans environ la moitié des pays/économies participants, les compétences de coopération, d'influence et de hiérarchisation des tâches présentent une corrélation positive significative avec la rémunération, tandis que la dextérité présente une corrélation négative significative avec la rémunération. Dans la plupart des pays/économies, le recours aux aptitudes physiques présente une corrélation négative significative avec la rémunération, tandis que l'utilisation des compétences en traitement de l'information, comme l'écriture, la maîtrise de l'informatique et la résolution de problèmes, présente une corrélation positive significative avec la rémunération. Le fait que la rémunération soit influencée par l'utilisation des compétences, au-delà des compétences générales et du niveau de formation, corrobore les résultats sur l'inadéquation des compétences présentés ci-après.

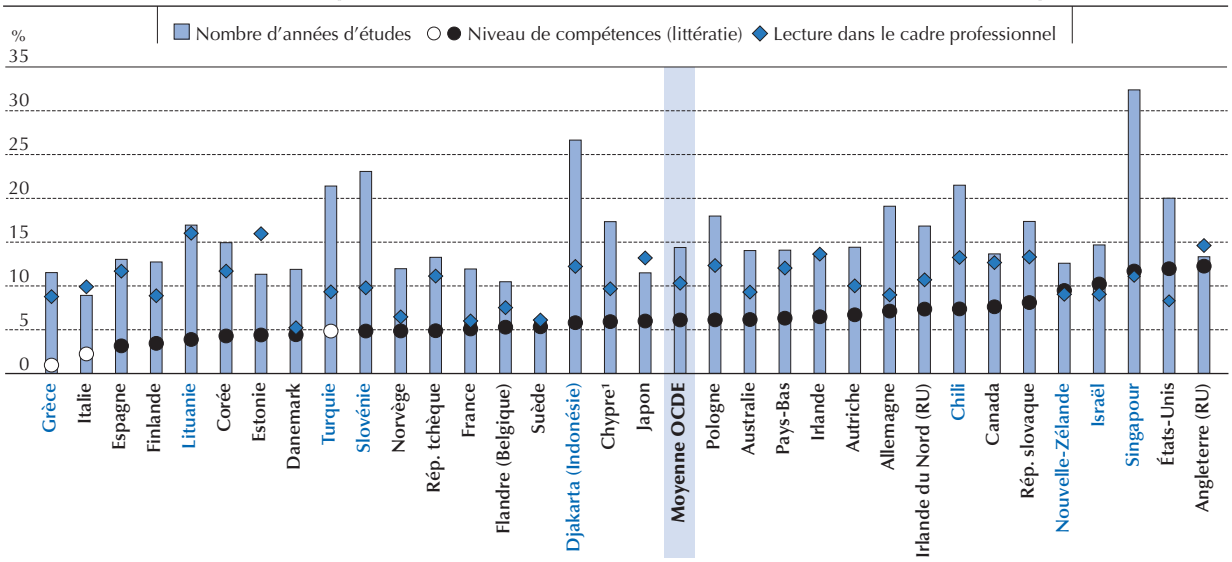
Globalement, le nombre d'années d'études a généralement des retombées moindres sur la rémunération dans les pays/économies présentant une distribution des salaires peu dispersée, comme les pays nordiques, la Flandre (Belgique) et l'Italie (voir OCDE, 2015a). En revanche, un niveau de compétences et de formation plus élevé est associé à une rémunération significativement plus élevée au Chili, à Djakarta (Indonésie), aux États-Unis, en Israël et à Singapour, autant de pays/économies où les inégalités salariales sont relativement marquées. Cependant, ce phénomène signale uniquement un lien entre la distribution des salaires et le rendement de l'éducation, car d'autres facteurs affectent également le classement des pays/économies. Par exemple, la Slovénie, où le rapport entre inégalités salariales et niveau de compétences est relativement faible, présente un rendement de l'éducation relativement élevé.

Enfin, toutes les analyses ci-dessus partent du principe que les effets du niveau de formation et des compétences sur la rémunération sont indépendants, tandis que certaines études récentes sous-entendent l'inverse. En effet, plusieurs pays de l'OCDE ont récemment vu les inégalités salariales se creuser encore plus, avec une augmentation spectaculaire au sommet de l'échelle (OCDE, 2015a, 2015b, 2013). Ce phénomène peut notamment s'expliquer par le rendement des compétences, significativement plus important pour les individus les plus instruits. Une analyse des résultats de l'Évaluation

des compétences des adultes confirme cette hypothèse. Dans plus de la moitié des pays/économies, les estimations du rendement des compétences augmentent avec le niveau de qualification, ce qui indique un rendement plus important de l'acquisition des compétences chez les individus déjà hautement qualifiés.

Graphique 5.4 ▪ **Effet du nombre d'années d'études, du niveau de compétences en littératie et de l'utilisation de la lecture dans le cadre professionnel sur la rémunération**

Variation de la rémunération (en pourcentage) associée à l'augmentation d'un écart-type du nombre d'années d'études, du niveau de compétences en littératie et de l'utilisation de la lecture dans le cadre professionnel



Remarques : Salaire horaire, primes comprises, en USD ajustés sur la base des parités de pouvoir d'achat (2012). Coefficients de la régression MCO des salaires horaires logarithmiques sur le nombre d'années d'études, le niveau de compétences en littératie et l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel, directement interprétés comme les effets en pourcentage sur les salaires. Les coefficients sont ajustés pour tenir compte de l'âge, du sexe, du statut au regard de l'immigration et de l'ancienneté dans l'emploi occupé. La distribution des salaires a été revue pour supprimer les 1er et 99e centiles. Le niveau de compétences en littératie et le nombre d'années d'études présentent respectivement un écart-type de 48 points et 3.2 ans. L'analyse exclut la Fédération de Russie car la comparabilité n'y est pas bonne entre les données sur les salaires obtenues dans le cadre de l'évaluation et celles émanant d'autres sources. Il est par conséquent nécessaire d'effectuer d'autres vérifications avant de pouvoir valider la fiabilité des données de ce pays sur les salaires. Les valeurs statistiquement significatives (à un niveau de 10 %) sont indiquées dans une couleur plus foncée.

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'effet du niveau de compétences en littératie sur la rémunération.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.4.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366323

Le niveau de formation et les compétences en traitement de l'information contribuent à expliquer la rémunération des individus de manière indépendante. Mais quelle est la contribution relative de chacun de ces deux facteurs ? Et quelle est leur contribution relative par rapport à d'autres facteurs du capital humain déterminants pour la rémunération, comme l'expérience ou les caractéristiques individuelles ? La réponse à ces questions est compliquée par le fait que le niveau de formation et les compétences sont mesurés en fonction d'indicateurs différents : le nombre d'années d'études et les scores à l'évaluation, respectivement. Une façon de surmonter cette difficulté consiste à analyser quelle relation existe entre un écart-type du niveau de formation (ou du niveau de compétences) et la rémunération. Une autre solution consiste à examiner quelle proportion de la variation des rémunérations est expliquée par chacune des variables (OCDE, 2014b).

Les composantes du capital humain, c'est-à-dire l'expérience, le nombre d'années d'études, le domaine d'études, et les compétences en littératie et en numératie, expliquent près de 30 % de la variation des salaires entre les pays/économies. Les compétences en traitement de l'information en expliquent 5 %, le niveau de formation en explique 13 %, le domaine d'études en explique 1 % et l'expérience en explique 9 %, en moyenne, sur l'ensemble des pays/économies de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes. L'ensemble des caractéristiques individuelles, notamment le sexe, le statut au regard de l'immigration, la situation matrimoniale et la langue parlée en famille, expliquent 4 % de cette variation. Plus de 60 % de la variation s'expliquent par d'autres caractéristiques individuelles et relatives au capital humain. L'utilisation des compétences, la profession, le secteur d'activité et les caractéristiques de l'entreprise influent également sur les salaires individuels[10].

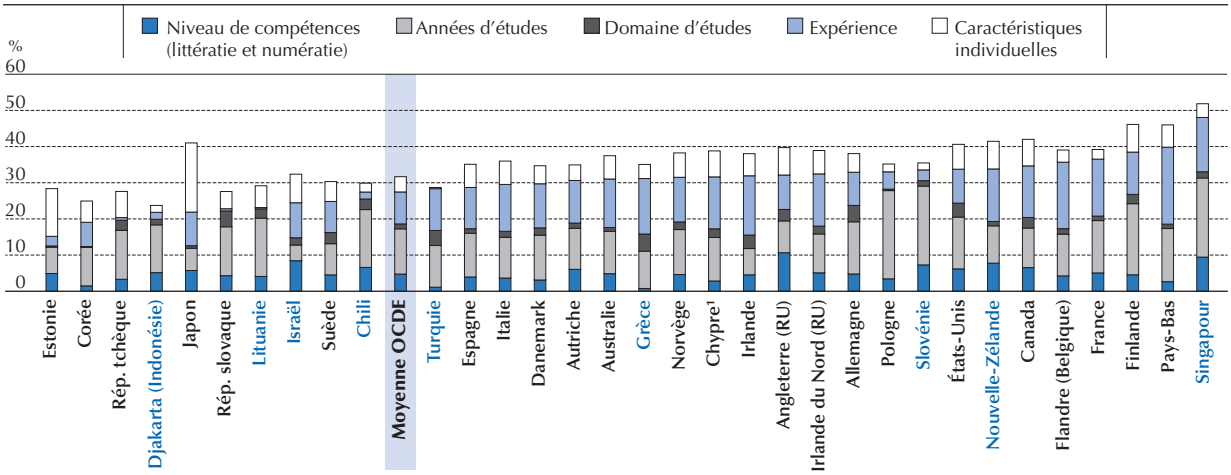
Les compétences en littératie et en numératie, le niveau de formation, le domaine d'études et l'expérience professionnelle peuvent être considérés comme différents aspects du capital humain des travailleurs. La contribution des compétences

en littératie et en numératie, en comparaison du niveau de formation, du domaine d'études et de l'expérience, est la plus importante en Angleterre (Royaume-Uni), en Estonie et en Israël, où les compétences des travailleurs représentent un tiers de la contribution globale des différentes composantes du capital humain. Au Chili, à Djakarta (Indonésie), au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, la contribution relative du niveau de compétences est également élevée et explique plus d'un cinquième de la variation des salaires. Ce sont autant de pays/économies où le rendement des compétences représente la partie la plus importante du rendement du capital humain.

La contribution du nombre d'années d'études est plus importante que celle des compétences en traitement de l'information et de l'expérience en Lituanie, en Pologne et en République tchèque, où elle représente plus de deux tiers de la variation globale des salaires expliquée par les composantes du capital humain. Dans ces pays, le niveau de qualification joue donc un rôle plus important dans l'explication de la distribution des salaires. L'expérience est la composante du capital humain qui explique la plus forte proportion de la variation en Flandre (Belgique), en Grèce, en Irlande et aux Pays-Bas (voir le graphique 5.5).

Graphique 5.5 ▪ **Contribution du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en littératie et en numératie à la variation de la rémunération horaire**

Contribution de chaque facteur au pourcentage de la variation expliquée (R^2) de la rémunération horaire



Remarques : Résultats obtenus à l'aide d'une décomposition par régression suivant la méthodologie de Fields (2004). Chaque barre synthétise les résultats d'une régression, sa hauteur représentant le coefficient R^2 de cette régression. Les sous-composantes de chaque barre indiquent la contribution de chaque facteur (ou ensemble de variables explicatives) au coefficient R^2 total. Une explication plus détaillée de la décomposition de Fields peut être consultée dans l'encadré 5.4 des *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014* (OCDE, 2014b).

La variable explicative dans le modèle de régression est le logarithme de la rémunération horaire, primes incluses, en USD ajustés sur la base des PPA (2012). Les variables explicatives de chaque facteur sont : le nombre d'années d'expérience professionnelle et son terme au carré pour le facteur « Expérience » ; le niveau de compétences en littératie et en numératie pour le facteur « Niveau de compétences » ; le nombre d'années d'études pour le facteur « Années d'études » ; et le sexe, la situation matrimoniale, le statut au regard de l'immigration et la langue parlée en famille pour le facteur « Caractéristiques individuelles ».

L'analyse exclut la Fédération de Russie car la comparabilité n'y est pas bonne entre les données sur les salaires obtenues dans le cadre de l'évaluation et celles émanant d'autres sources. Il est par conséquent nécessaire d'effectuer d'autres vérifications avant de pouvoir valider la fiabilité des données de ce pays sur les salaires.

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la somme des contributions du nombre d'années d'études, du niveau de compétences, du domaines d'études et du nombre d'années d'expérience professionnelle.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.5.

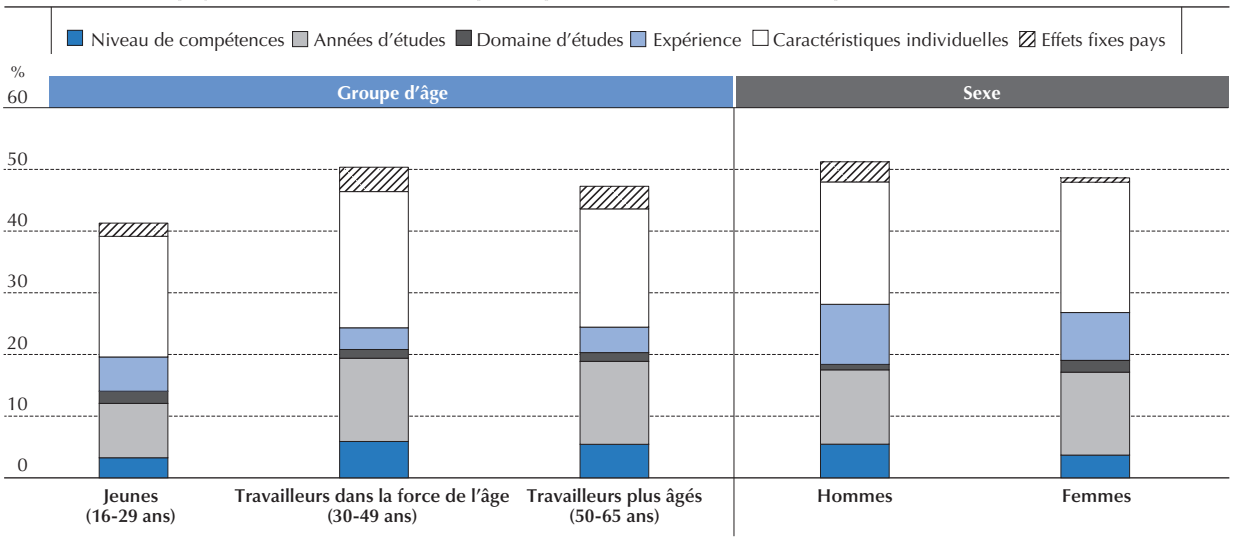
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366332

Le graphique 5.6 offre une illustration très claire du phénomène de l'apprentissage des employeurs. Les compétences en traitement de l'information et l'expérience expliquent une proportion plus importante de la variation des rémunérations parmi les actifs occupés dans la force de l'âge (âgés de 30 à 49 ans) et les actifs occupés plus âgés (de 50 à 65 ans) que parmi les actifs occupés plus jeunes (âgés de 16 à 29 ans), en moyenne, dans les pays/économies de l'OCDE participants. Les composantes du capital humain (nombre d'années d'études, compétences en littératie et en numératie, domaine d'études et expérience) expliquent une proportion plus importante de la variation des rémunérations parmi les actifs occupés dans la force de l'âge et plus âgés. Dans l'ensemble des pays/économies participants, sans prendre en compte les différences entre ces derniers, les compétences en numératie et en littératie expliquent 3 % de la variation des rémunérations parmi les adultes plus jeunes, 6 % parmi les actifs occupés dans la force de l'âge et 5 % parmi les actifs occupés plus âgés. L'expérience explique une proportion plus importante de la variation parmi les jeunes adultes que parmi les actifs occupés dans la force de l'âge, ce qui met en évidence l'importance des programmes de stages en entreprise et la valeur des compétences professionnelles pour les jeunes.

Il existe des différences entre les sexes concernant la mesure dans laquelle les différentes composantes du capital humain expliquent les rémunérations. Les compétences en numératie et en littératie, ainsi que l'expérience, expliquent une proportion plus importante de la variation des salaires parmi les hommes que parmi les femmes, tandis que le niveau de formation en explique une proportion plus importante chez les femmes que chez les hommes.

Graphique 5.6 ▪ **Contribution du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en littératie et en numératie à la variation de la rémunération horaire, selon le groupe d'âge et le sexe**

Contribution de chaque facteur au pourcentage de la variation expliquée (R^2) de la rémunération horaire dans les pays/économies de l'OCDE participant à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)



Remarques : La variable explicative dans le modèle de régression est le logarithme de la rémunération horaire, primes incluses, en USD ajustés sur la base des PPA (2012). Les facteurs sont : le nombre d'années d'expérience professionnelle et son terme au carré ; le niveau de compétences en littératie et en numératie ; le nombre d'années d'études ; et des variables démographiques (sexe, situation matrimoniale, statut au regard de l'immigration et langue parlée en famille).

Résultats obtenus à l'aide d'une décomposition par régression suivant la méthodologie de Fields (2004). Chaque barre synthétise les résultats d'une régression, sa hauteur représentant le coefficient R^2 de cette régression. Les sous-composantes de chaque barre indiquent la contribution de chaque facteur (ou ensemble de variables explicatives) au coefficient R^2 total. Une explication plus détaillée de la décomposition de Fields peut être consultée dans l'encadré 5.4 des *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014* (OCDE, 2014b).

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A5.6a et A5.6b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366349

Ces résultats laissent penser que le niveau de formation, l'expérience et les compétences en littératie et en numératie reflètent différents aspects du capital humain au niveau individuel, chacun entraînant des effets indépendants et statistiquement significatifs sur la rémunération. Le niveau de formation, en lui-même ou exprimé en nombre d'années d'études, représente un bagage de connaissances, de compétences (notamment de compétences propres à un emploi ou à un domaine en particulier) et de caractéristiques personnelles plus vaste que les compétences dans les domaines évalués dans l'Évaluation des compétences des adultes. Puisqu'un employeur potentiel peut plus difficilement évaluer les compétences que les qualifications, l'influence relative du nombre d'années d'études et des compétences sur la rémunération peut également signifier que la négociation salariale au moment de l'embauche repose sur des éléments visibles chez les individus, autrement dit les qualifications formelles, et a un impact durable sur la rémunération.

Au cours de la période d'emploi, les employeurs peuvent en apprendre plus sur les compétences professionnelles de leurs employés, ce qui se matérialise ensuite via un effet plus important des compétences sur la rémunération (Pinkston, 2009). L'Évaluation des compétences des adultes (OCDE, 2014b) a mis en évidence ce phénomène d'apprentissage des employeurs. Cependant, l'influence indépendante des compétences sur la rémunération, au-delà de celle du niveau de formation, confirme qu'il est essentiel d'acquérir et d'entretenir des compétences tout au long de la vie. Les écarts d'ampleur différente de cet effet entre les pays/économies dépendent fortement de la distribution des salaires entre les professions, et également des dispositions institutionnelles liées au marché du travail, comme le salaire minimum et le rôle des syndicats, qui affectent en retour cette répartition.

INADÉQUATION ENTRE LES COMPÉTENCES DES TRAVAILLEURS ET LES COMPÉTENCES EXIGÉES DANS LE CADRE PROFESSIONNEL, ET EFFETS SUR LA RÉMUNÉRATION

L'adéquation entre les compétences acquises pendant la formation et par la pratique, d'une part, et celles requises sur le marché du travail, d'autre part, est capitale si les pays souhaitent tirer le meilleur parti de leurs investissements en capital humain et favoriser une croissance aussi solide que globale. Il s'agit également d'un résultat souhaitable pour les individus qui ont eux-mêmes investi dans l'éducation. L'inadéquation entre les compétences des travailleurs et les exigences de leur emploi a des implications économiques potentiellement significatives. Au niveau individuel, elle affecte la satisfaction professionnelle et le salaire. Au niveau de l'entreprise, elle augmente le taux de rotation du personnel et peut grever la productivité. Au niveau macro-économique, elle augmente le chômage et affaiblit la croissance du PIB en gaspillant le capital humain et/ou en diminuant la productivité (voir par exemple, Adalet McGowan et Andrews, 2015).

En raison de la difficulté inhérente à l'évaluation directe de la relation, les études déduisent les conséquences de l'inadéquation sur la base de la théorie du capital humain, en faisant correspondre salaires et productivité, ou en étudiant les conséquences de l'inadéquation sur la satisfaction professionnelle. À l'aide de ces méthodes, la majorité des études concluent, en comparant les travailleurs à des niveaux de qualification/compétences similaires, mais occupant des emplois dans lesquels ils sont en situation d'adéquation ou de surqualification/surcompétence, que l'inadéquation a un effet négatif sur la productivité : les travailleurs surqualifiés/surcompétents sont moins bien rémunérés que leurs homologues en situation d'adéquation avec un niveau de qualification ou de compétences similaire.

Adalet McGowan et Andrews (2015) analysent directement la productivité et constatent que l'inadéquation a des effets négatifs importants. Néanmoins, la comparaison de travailleurs occupant un emploi analogue montre que les travailleurs surqualifiés sont plus productifs, étant donné qu'ils disposent d'un capital humain plus important que leurs collègues (Kampelmann et Rycx, 2012). Ainsi, au niveau de l'entreprise, l'inadéquation peut entraîner une productivité accrue, mais ce n'est pas forcément le cas au niveau global.

Un certain niveau d'inadéquation est cependant inévitable. Les exigences concernant les compétences et les qualifications ne sont jamais définitives. Les tâches propres à chaque emploi sont amenées à évoluer avec le temps en réponse aux évolutions des technologies et de l'organisation propre à l'entreprise, à la demande des consommateurs et à l'évolution de l'offre de la main-d'œuvre. Les jeunes qui finissent leurs études et les chômeurs qui retrouvent un emploi, par exemple, peuvent accepter un poste qui n'est pas forcément en parfaite adéquation avec leurs qualifications et leurs compétences. Ainsi, pour de nombreuses raisons, certains travailleurs sont susceptibles d'occuper un emploi pour lequel ils sont surqualifiés et d'autres, du moins temporairement, pour lequel ils ne possèdent pas les qualifications nécessaires.

Il convient de distinguer l'inadéquation, comprise comme un écart entre les qualifications ou les compétences d'un travailleur et celles demandées ou exigées pour son emploi, de l'équilibre ou du déséquilibre global dans l'offre et la demande de différents types de qualifications et de compétences sur le marché du travail, qui se caractérise par une pénurie de compétences ou encore par un surplus ou une pénurie de personnes possédant différents niveaux de formation ou différentes compétences. Malgré leur caractère distinct, ces deux phénomènes restent corrélés.

Les déséquilibres (comme une pénurie ou un surplus d'individus possédant des qualifications ou des compétences précises) affectent la fréquence et le type d'inadéquations observées à l'échelle individuelle (Montt, 2015). Cette corrélation n'est pas pour autant automatique : l'équilibre entre l'offre et la demande de travailleurs à un niveau de qualification donné ne garantit pas que les travailleurs occuperont un emploi correspondant à leur niveau de formation. Un degré élevé d'inadéquation à l'échelon individuel ne reflète pas un déséquilibre particulier entre l'offre et la demande au niveau global.

La discussion suivante sur l'inadéquation entre qualifications, domaine d'études et compétences met l'accent sur la thématique de l'inadéquation au niveau individuel, en d'autres termes, sur les conséquences de l'attribution d'un emploi à un individu et de l'adaptation des tâches aux compétences du travailleur. Elle ne se penche pas sur le degré d'équilibre ou de déséquilibre de l'offre et de la demande d'individus possédant un niveau de qualifications ou des compétences spécifique. Partant de ce principe, toute preuve d'inadéquation entre les qualifications et les compétences du travailleur et celles requises par son emploi peut suggérer qu'il existe des avantages économiques (et pour le bien-être des travailleurs) à améliorer la gestion des ressources humaines. Ces éléments ne signifient pas pour autant qu'il existe une « surqualification » ou une « surcompétence » dans l'économie globale.

Concept d'inadéquation dans l'Évaluation des compétences des adultes

L'Évaluation des compétences des adultes offre une occasion unique d'évaluer simultanément l'inadéquation des qualifications, du domaine d'études et des compétences. Certains travailleurs peuvent être surqualifiés ou sous-qualifiés pour leur emploi. D'autres peuvent travailler dans un secteur de l'économie (ou dans le cadre d'un emploi) sans lien avec le domaine de leurs études. D'autres encore peuvent être en situation d'inadéquation liée à un type particulier de compétence, comme la numératie si leur capacité à traiter des chiffres, des calculs et autres tâches de numératie est supérieure (ou inférieure) à ce qui est requis pour leur emploi. (L'encadré 5.1 fournit des informations plus détaillées sur la mesure de ces formes d'inadéquations dans l'Évaluation des compétences des adultes).

Les qualifications ne reflètent pas avec précision les compétences réelles des individus (pas même celles acquises lors de la formation initiale) et les professions ne décrivent pas avec précision l'emploi spécifique d'un individu : l'indicateur de l'inadéquation entre qualifications et domaine d'études qui en découle ne décrit donc pas avec précision l'adéquation entre l'ensemble des compétences d'un travailleur et celles nécessaires pour exercer ses fonctions dans le cadre professionnel. L'inadéquation des compétences désigne plus précisément les compétences réelles d'un travailleur et les compétences requises pour son emploi.

Malgré ces différences fondamentales, les trois indicateurs de l'inadéquation se recoupent dans une certaine mesure, à l'instar du niveau de formation et des compétences. Certains chercheurs utilisent l'expression « inadéquation réelle » pour indiquer qu'un travailleur est à la fois surqualifié et surcompétent (ou à la fois sous-qualifié et sous-compétent) pour son emploi. L'expression « inadéquation apparente des qualifications »[11] renvoie aux travailleurs surqualifiés/sous-qualifiés sans être surcompétents/sous-compétents.

Par exemple, les travailleurs peuvent être diplômés de l'enseignement tertiaire, mais ne pas avoir le niveau de compétences correspondant attendu, et ainsi être surqualifiés, mais pas surcompétents pour un emploi qui requiert une qualification du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. De même, l'inadéquation du domaine d'études s'accompagne généralement d'une surqualification. La qualification la plus élevée des travailleurs qui trouvent un emploi sans lien avec leur domaine d'études peut ne pas être reconnue et ils peuvent être amenés à se contenter d'un emploi qui requiert un niveau de formation moins élevé. En se trouvant ainsi en situation d'inadéquation avec leur emploi, ils peuvent être surqualifiés et ne pas utiliser toutes leurs compétences.

Bien que les qualifications ne reflètent qu'imparfaitement les compétences, l'inadéquation entre les qualifications et le domaine d'études ne doit pas être considérée comme un « mauvais » indicateur de l'inadéquation des compétences. Premièrement, en dévoilant les causes de l'inadéquation « apparente » des qualifications, par exemple en cas d'inadéquation entre les compétences acquises en milieu scolaire et celles exigées par le marché du travail, les domaines nécessitant une intervention politique sont mis en lumière. Deuxièmement, les travailleurs possèdent de nombreuses compétences, allant du traitement de l'information aux connaissances et capacités propres à une profession ou à un secteur, en passant par les compétences génériques. Par conséquent, tout concept d'inadéquation reposant sur les compétences d'un individu n'offre qu'une perspective limitée de l'adéquation entre un travailleur et son emploi.

Les qualifications reflètent différentes compétences, notamment les compétences en traitement de l'information et celles propres à un emploi, et peuvent compléter des indicateurs des compétences plus restreints, mais néanmoins plus précis. Le domaine d'études, s'il est associé à l'inadéquation des qualifications, peut refléter la difficulté que rencontrent les travailleurs à faire reconnaître et à faire valoir leur statut dans d'autres domaines. Par ailleurs, l'utilisation des compétences dépend, du moins en partie, des efforts que les travailleurs consacrent à leur emploi, ce qui complique la définition précise des exigences en termes de compétences. Les exigences en termes de qualifications sont plus simples à définir.

Ainsi, plusieurs indicateurs de l'inadéquation des qualifications et des compétences peuvent être dérivés des données disponibles dans l'Évaluation des compétences des adultes sur les qualifications, le domaine d'études, les exigences d'une profession en termes de compétences et l'utilisation des compétences (voir le tableau 5.1 et l'encadré 5.1). L'analyse simultanée de ces indicateurs montre comment ceux-ci se recoupent et présente un aperçu des liens entre éducation et marché du travail qui offre un éclairage nouveau sur les mesures politiques adaptées (voir par exemple Montt, 2015 ; OCDE, 2016a).

La principale façon de déterminer le degré d'inadéquation des qualifications consiste à évaluer le niveau de formation exigé dans le cadre professionnel[12]. L'indicateur le plus fréquent est la qualification modale des travailleurs dans chaque profession et chaque pays/économie. Toutefois, cet indicateur associe les exigences de qualifications passées et présentes, car il reflète les qualifications de travailleurs embauchés à différentes périodes.

L'Évaluation des compétences des adultes demande aux travailleurs d'indiquer les qualifications qui, selon eux, seraient nécessaires pour décrocher leur emploi aujourd'hui. La comparaison entre les qualifications des travailleurs et cette exigence auto-déclarée montre qu'en moyenne, 22 % des travailleurs sont surqualifiés, tandis qu'environ 13 % sont sous-qualifiés (voir le graphique 5.7). La fréquence de l'inadéquation des qualifications varie considérablement d'un pays à l'autre. La proportion des travailleurs surqualifiés varie de moins d'un travailleur sur sept à Djakarta (Indonésie), en Italie, en Slovénie et en Turquie, à environ un travailleur sur trois en France, en Israël, au Japon et en Nouvelle-Zélande.

Tableau 5.1 Glossaire des principaux termes relatifs à l'inadéquation

	Concept d'inadéquation	Indicateurs utilisés dans ce chapitre
Inadéquation des qualifications	**Surqualification**	Un travailleur est considéré comme surqualifié lorsque la différence entre son niveau de qualification et celui exigé pour son emploi est positive.
	Sous-qualification	Un travailleur est considéré comme sous-qualifié lorsque la différence entre son niveau de qualification et celui exigé pour son emploi est négative.
	Qualifications exigées	D'après les déclarations des répondants en réponse à cette question : « Si une personne postulait aujourd'hui pour ce type d'emploi, quelles seraient les qualifications habituellement demandées, le cas échéant ? ». Les qualifications ont été transposées en nombre d'années d'études sur la base de la structure du système d'éducation de chaque pays.
Inadéquation des compétences en littératie, en numératie ou en résolution de problèmes	**Situation de surcompétence en littératie, en numératie ou en résolution de problèmes**	Lorsque les compétences d'un travailleur sont supérieures aux compétences maximales exigées pour son emploi.
	Situation de sous-compétence en littératie, en numératie ou en résolution de problèmes	Lorsque les compétences d'un travailleur sont inférieures aux compétences minimales exigées pour son emploi.
	Compétences exigées	Les niveaux minimaux et maximaux exigés correspondent à la maîtrise minimale et maximale des compétences observée chez les travailleurs qui répondent par la négative aux deux questions utilisées afin d'identifier les situations de surcompétence ou de sous-compétence auto-déclarées.
Inadéquation du domaine d'études	**Situation d'inadéquation entre l'emploi et le domaine d'études**	Un travailleur est considéré comme étant en situation d'inadéquation entre son emploi et son domaine d'études lorsque le domaine d'études correspondant à sa qualification la plus élevée est sans lien avec le domaine le mieux approprié pour son emploi, suivant le codage utilisé par Wolbers (2003) et Quintini (2011) et, pour les catégories de professions de la CITP-08, le codage utilisé par Montt (2015).
	Situation d'adéquation entre l'emploi et le domaine d'études	Le domaine d'études correspondant à la qualification la plus élevée du travailleur est en adéquation avec le domaine d'études le mieux approprié pour son emploi.

Sources : Montt, G. (2015), « The causes and consequences of field-of-study mismatch: An analysis using PIAAC », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 167 ; Quintini, G. (2011), « Right for the job: Over-qualified or under-skilled? », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 120 ; Wolbers, M. (2003), « Job mismatches and their labour market effects among school-leavers in Europe », *European Sociological Review*, vol. 19, pp. 249-266.

La fréquence des situations de sous-qualification est la plus faible au Japon, en République slovaque et en République tchèque. Elle varie de moins d'un travailleur sur dix en Lituanie et en Israël parmi les pays/économies de la deuxième vague de l'évaluation, à plus d'un travailleur sur six au Chili, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède. Ces résultats pourraient refléter l'augmentation rapide du niveau de formation et le fait que les travailleurs ont besoin aujourd'hui de qualifications plus élevées pour obtenir des emplois qui étaient auparavant accessibles à des travailleurs moins qualifiés. Si c'était le cas, les travailleurs (notamment les travailleurs plus âgés) pourraient avoir des difficultés à changer d'emploi si leur expérience n'est pas reconnue[13]. La fréquence des situations de surqualification peut aussi résulter des cycles économiques : dans des conditions favorables sur le marché de l'emploi ou en situation de plein emploi, les employeurs à la recherche de personnel peuvent pourvoir à leurs besoins en recrutant des travailleurs moins qualifiés à un taux de rémunération donné.

Les travailleurs ont répondu à deux questions sur le sujet : « D'après vous, êtes-vous assez compétent(e) pour exercer des fonctions plus exigeantes que celles qui sont actuellement les vôtres ? » et « Pensez-vous avoir besoin d'une formation supplémentaire pour vous sentir à l'aise dans vos fonctions actuelles ? ». Selon l'indicateur de l'inadéquation des compétences de l'OCDE, les travailleurs sont considérés en situation d'adéquation avec leur domaine si leur niveau de compétences dans ce domaine se situe entre le score minimal et le score maximal observés chez les travailleurs ayant répondu par la négative aux deux questions pour la même profession et le même pays[14]. Les travailleurs sont surcompétents dans un domaine si leur score est supérieur au score maximal auto-déclaré par un travailleur en situation d'adéquation ; ils sont sous-compétents dans un domaine si leur score est inférieur au score minimal auto-déclaré par un travailleur en situation d'adéquation.

Encadré 5.1 **Mesure de l'inadéquation des qualifications, des compétences et du domaine d'études dans l'Évaluation des compétences des adultes**

Il existe plusieurs moyens de mesurer chaque type d'inadéquation. Les enquêtes peuvent questionner les répondants sur leur propre appréciation d'une inadéquation potentielle (mesures subjectives) ou comparer un répondant à ce qui est courant dans son pays (approche statistique) ou à ce qui est approprié (approche normative). Chaque type de mesure a ses avantages et ses inconvénients (OCDE, 2016a).

L'inadéquation des qualifications se présente lorsque le niveau de formation des travailleurs est supérieur ou inférieur à celui qui est exigé pour leur emploi. Si leur niveau de qualification est supérieur à celui qui est requis pour leur emploi, les travailleurs sont considérés comme surqualifiés ; dans le cas contraire, ils sont considérés comme sous-qualifiés. Dans l'Évaluation des compétences des adultes, la question suivante est posée aux répondants : « Si une personne postulait aujourd'hui pour ce type d'emploi, quelles seraient les qualifications habituellement demandées, le cas échéant ? ». La réponse à cette question renseigne sur le niveau de qualification requis par l'emploi de chaque répondant, qui est comparé à son propre niveau de qualification afin d'identifier une éventuelle inadéquation. Bien que faussées par les perceptions individuelles et les effets de période ou de cohorte, les exigences en matière de qualifications telles qu'elles sont déclarées par le répondant en réponse à la question posée présentent l'avantage d'être spécifiques à l'emploi, ce qui ne serait pas le cas si l'on partait du principe que tous les emplois relevant du même code professionnel requièrent le même niveau de qualifications.

L'inadéquation des compétences se présente lorsque le niveau de compétences des travailleurs est supérieur ou inférieur à celui qui est requis pour leur emploi. Si leur niveau de compétences est supérieur à celui qui est requis pour leur emploi, les travailleurs sont considérés comme surcompétents ; dans le cas contraire, ils sont considérés comme sous-compétents. Aux fins de ce chapitre, l'indicateur que constituent les exigences en termes de compétences dans le cadre professionnel, essentiel dans la mesure de l'inadéquation des compétences, est dérivé des travaux de Pellizzari et Fichen (2013). Bien qu'il s'agisse d'un indicateur probant, il ne permet pas de mesurer l'inadéquation dans tous les domaines, car il est axé sur les compétences en traitement de l'information (concernant d'autres approches de l'évaluation de l'inadéquation des compétences, voir Perry, Wiederhold et Ackermann-Plek, 2014).

L'inadéquation du domaine d'études se présente lorsque les travailleurs sont employés dans un domaine différent de celui dans lequel ils se sont spécialisés. La correspondance entre les professions et les domaines d'études est basée sur d'une liste de professions (dans la classification CITP à 3 chiffres) considérées comme adaptées à chaque domaine d'études. Les travailleurs qui ne sont pas employés dans une profession considérée comme adaptée à leur domaine d'études sont considérés comme étant en situation d'inadéquation. La liste des domaines et des professions utilisée dans le cadre de ce chapitre est disponible à l'annexe 5 de *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014* (OCDE, 2014b). Cette liste est largement inspirée de celle élaborée par Wolbers (2003), mais a été adaptée pour correspondre à la classification CITP-08 (Montt, 2015).

Sources :

Montt, G. (2015), « The causes and consequences of field-of-study mismatch: An analysis using PIAAC », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 167, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jrxm4dhv9r2-en.

OCDE (2016a), *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264252073-en.

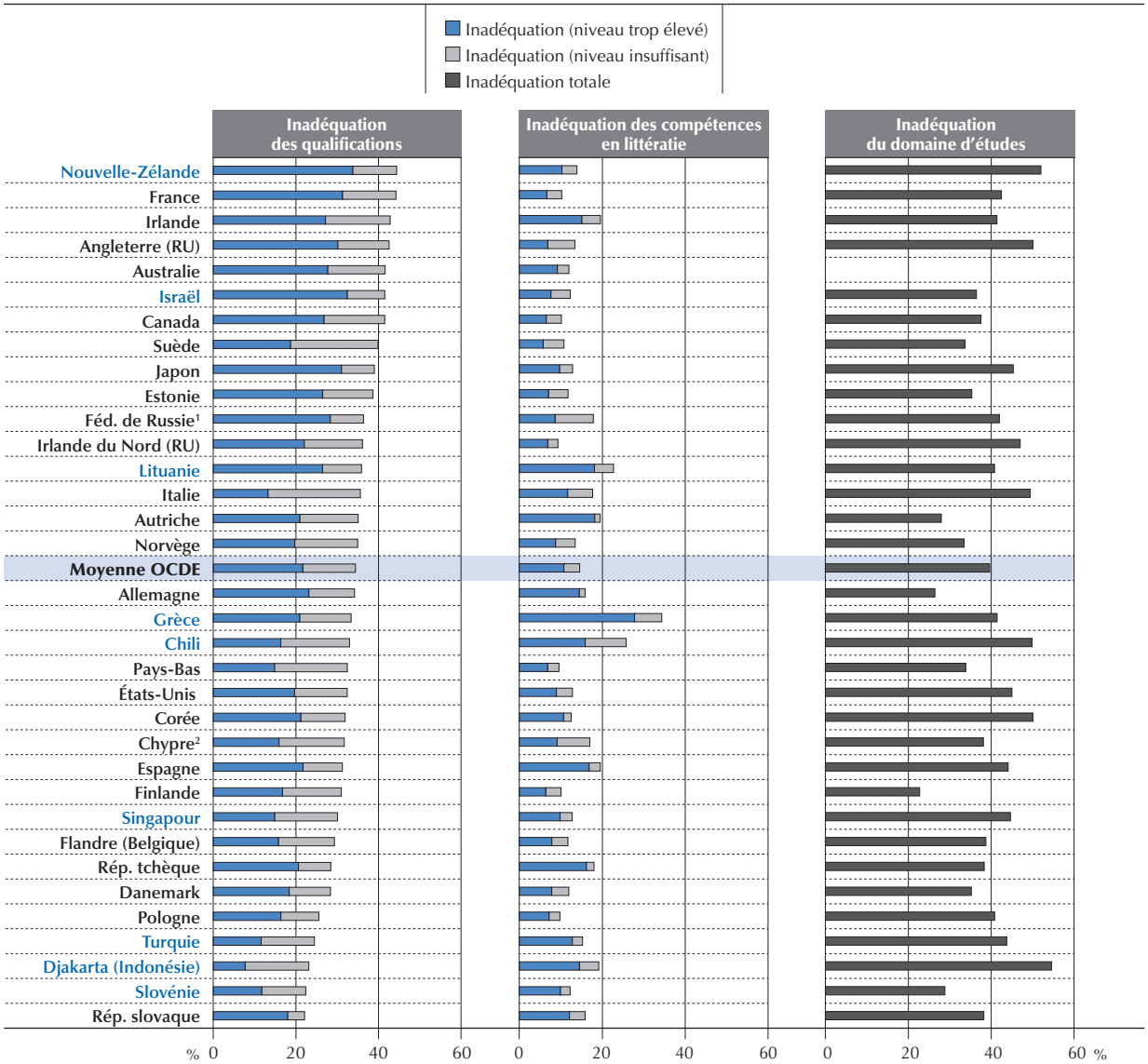
OCDE (2014b), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2014-fr.

Pellizzari, M. et A. Fichen (2013), « A new measure of skills mismatch: Theory and evidence from the survey of adult skills (PIAAC) », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 153, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k3tpt04lcnt-en.

L'indicateur de l'inadéquation des compétences de l'OCDE peut constituer une amélioration par rapport aux indicateurs existants, car il rend compte plus efficacement des biais, comme l'excès de confiance, sans imposer les hypothèses audacieuses nécessaires pour comparer directement la maîtrise et l'utilisation des compétences[15]. Cette approche ne mesure cependant pas toutes les formes d'inadéquation des compétences. Elle met l'accent sur l'inadéquation dans les domaines de compétence évalués par l'Évaluation des compétences des adultes, laissant de côté les inadéquations liées aux compétences propres à l'emploi ou aux compétences génériques. (Une discussion détaillée de l'indicateur de l'inadéquation des compétences de l'évaluation, de ses avantages, de ses inconvénients et du cadre théorique qui le sous-tend, est présentée par Fichen et Pellizzari [2013].)

Graphique 5.7 ▪ **Inadéquation en matière de qualifications, de compétences en littératie et de domaine d'études**

Pourcentage de travailleurs en situation d'inadéquation, selon le type d'inadéquation



Remarque : Les données de l'Australie sur l'inadéquation en matière de domaine d'études ne sont pas présentées en raison de la non-disponibilité des données sur la classification à 3 chiffres des professions de la CITP pour les actifs occupés de ce pays dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC).

1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

2. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la prévalence des situations d'inadéquation en matière de qualifications (sur- ou sous-qualification).

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366353

En moyenne, dans les pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, environ 11 % et 4 % des travailleurs sont respectivement surcompétents et sous-compétents en littératie (voir le graphique 5.7). C'est en Autriche, en Grèce et en Lituanie que l'on trouve la fréquence des situations de surcompétence en littératie la plus élevée ; en revanche, parmi les pays de la deuxième vague de l'évaluation, Israël et Singapour se situent en deçà de la moyenne des pays/économies de l'OCDE participants. La fréquence des situations de surcompétence est la plus faible au Canada, en Finlande, en France et en Suède. Par contraste, la fréquence des situations de sous-compétence en littératie la plus élevée a été observée en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Fédération de Russie et en Grèce, tandis que l'Allemagne, l'Autriche, la Corée, la Slovénie et la République tchèque présentent la fréquence la plus faible des situations de sous-compétence en littératie.

Il était également demandé aux répondants de décrire leur profession et d'indiquer le domaine de spécialisation de leur qualification la plus élevée[16]. L'inadéquation entre l'emploi et le domaine d'études est évaluée en identifiant le domaine d'études

le plus approprié pour chaque type de profession (ou les domaines d'études, si plusieurs sont appropriés) et en le comparant au domaine d'études des travailleurs. Les travailleurs peuvent indiquer un domaine parmi neuf proposés : *i)* programmes généraux ; *ii)* formation des enseignants et sciences de l'éducation ; *iii)* sciences humaines, langues et arts ; *iv)* sciences sociales, commerce et droit ; *v)* sciences, mathématiques et informatique ; *vi)* ingénierie, industries de transformation et production ; *vii)* agriculture et médecine vétérinaire ; *viii)* santé et protection sociale ; et *ix)* services. L'association du ou des domaines les plus appropriés à chaque type de profession s'appuie sur le codage utilisé par Wolbers (2003), Quintini (2011) et Montt (2015).

Comme on le voit dans le panneau à l'extrême droite du graphique 5.7, environ 40 % des travailleurs sont en situation d'inadéquation entre leur domaine d'études et leur emploi, en moyenne, dans les pays/économies de l'OCDE ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes. Les situations d'inadéquation entre le domaine d'études et l'emploi sont les plus fréquentes en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Corée, à Djakarta (Indonésie), en Italie et en Nouvelle-Zélande, les résultats indiquant qu'environ un travailleur sur deux y est en situation d'inadéquation. Par contraste, la fréquence la moins élevée des situations d'inadéquation s'observe en Allemagne, en Autriche, en Finlande, en Slovénie, où moins d'un travailleur sur trois est en situation d'inadéquation entre son domaine d'études et son emploi.

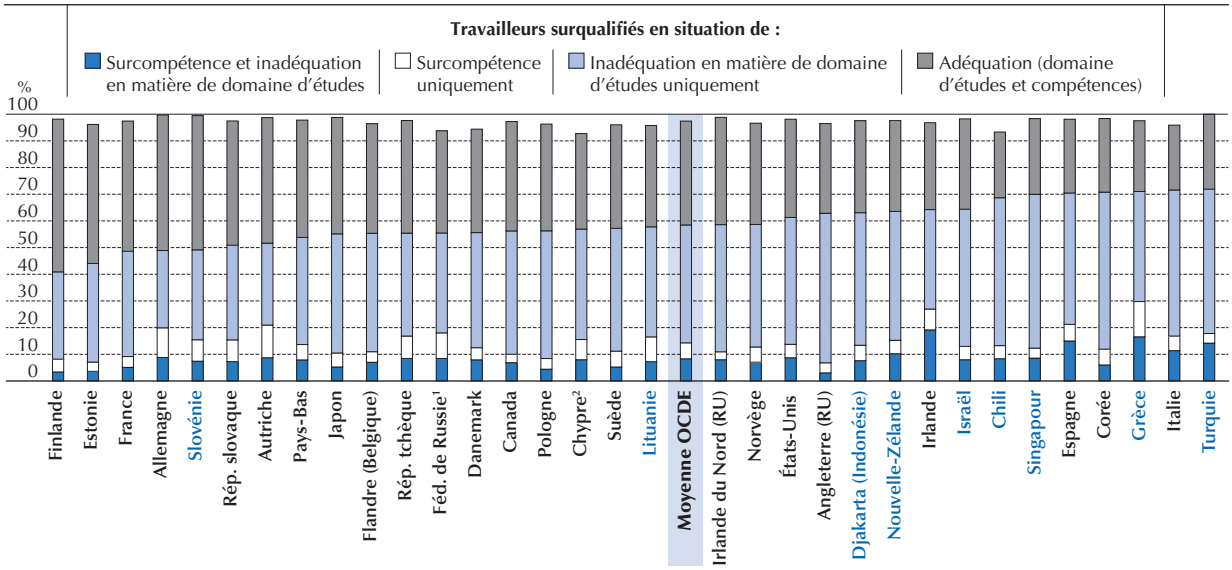
L'inadéquation du domaine d'études n'entraîne pas forcément un désavantage salarial pour les travailleurs si leurs compétences sont transférables et reconnues lorsqu'ils changent de domaine professionnel. Elle peut en revanche entraîner un désavantage salarial lorsque les compétences des travailleurs ne sont pas transférables et qu'ils doivent accepter un emploi pour lequel ils sont surqualifiés dans un autre domaine professionnel (Montt, 2015).

Recoupements entre inadéquation des compétences, inadéquation du domaine d'études et inadéquation des qualifications

Ces différentes formes d'inadéquation se recoupent (voir les graphiques 5.8a et 5.8b). Les travailleurs peuvent être simultanément surqualifiés, surcompétents et en situation d'inadéquation de leur domaine d'études. Il s'agit de travailleurs qui n'utilisent pas toutes leurs compétences, et dont les qualifications ne sont pas reconnues lorsqu'ils occupent un emploi sans lien avec leur domaine d'études. En revanche, les travailleurs occupant un emploi sans lien avec leur domaine d'études

Graphique 5.8a ▪ **Travailleurs surqualifiés en situation d'inadéquation en matière de compétences en littératie ou de domaine d'études**

Pourcentage de travailleurs surqualifiés dans chaque catégorie d'inadéquation en matière de compétences en littératie ou de domaine d'études



Remarques : Les travailleurs surqualifiés en situation de sous-compétence et d'inadéquation en matière de domaine d'études ou de sous-compétence et d'adéquation en matière de domaine d'études ne sont pas inclus dans ce graphique et représentent le pourcentage restant pour atteindre un total de 100 %. Les données de l'Australie sur l'inadéquation en matière de domaine d'études ne sont pas présentées en raison de la non-disponibilité des données sur la classification à 3 chiffres des professions de la CITP pour les actifs occupés de ce pays dans l'Évaluation des compétences des adules (PIAAC).

1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

2. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de travailleurs surqualifiés en situation de surcompétence en littératie et/ou d'inadéquation en matière de domaine d'études.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.8a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366362

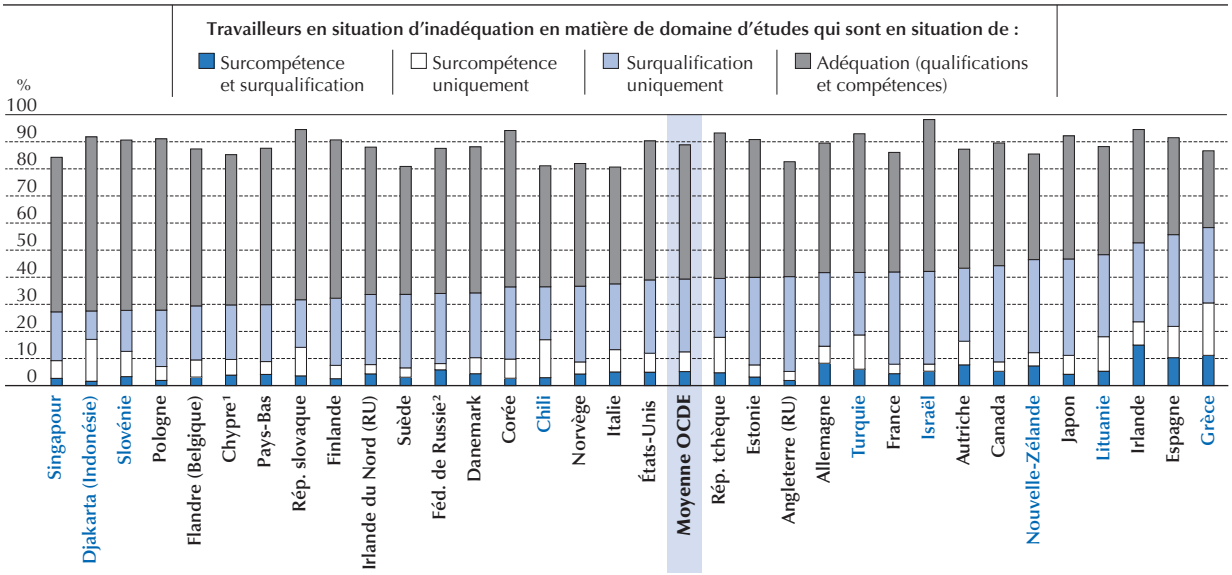
peuvent être en situation d'adéquation si leurs qualifications sont reconnues et valorisées en dehors de leur domaine. Ceux qui travaillent dans leur domaine de spécialité peuvent être surqualifiés, mais ne pas être surcompétents si leur niveau de qualification ne reflète pas leur niveau de compétence réel. Les différentes combinaisons de ces formes d'inadéquation laissent entrevoir les défis à relever pour faire correspondre les qualifications, les compétences et les demandes du marché du travail.

Qui sont les travailleurs surqualifiés ? Sont-ils en situation d'inadéquation réelle ou apparente ? En général, seul un sous-ensemble de travailleurs surqualifiés possède des compétences en littératie supérieures à celles requises pour leur emploi, donc une partie seulement de la population surqualifiée est « réellement » surqualifiée (voir le graphique 5.8a). Dans les pays/économies de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 14 % des travailleurs surqualifiés (travaillant dans leur domaine d'études ou en dehors) sont également surcompétents, ce qui signifie que la majorité des travailleurs surqualifiés sont en situation d'adéquation avec leur emploi en termes de compétences en littératie requises dans le cadre professionnel (ce qui est parfois désigné comme une situation d'inadéquation « apparente »). Ces constats prêtent à penser que les qualifications ne reflètent qu'imparfaitement les compétences, tout en suggérant que la surqualification peut refléter une sous-utilisation d'autres compétences que celles en littératie.

Dans tous les pays/économies participants, la majorité des travailleurs surqualifiés sont aussi en situation d'inadéquation par rapport à une autre dimension. Les travailleurs surqualifiés sont soit surcompétents, soit en situation d'inadéquation liée à leur domaine d'études, ou les deux à la fois, comme l'illustrent respectivement les barres blanches, bleu clair et bleu foncé dans le graphique 5.8a. En Grèce et en Irlande, plus d'un travailleur surqualifié sur quatre sont également surcompétents, ce qui révèle une proportion relativement importante de situations d'inadéquation réelle. La surqualification tend à être associée à une inadéquation du domaine d'études en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Corée, en Israël, en Italie, à Singapour et en Turquie. Dans ces pays/économies, plus d'un travailleur surqualifié sur quatre est également en situation d'inadéquation liée à son domaine d'études, mais en situation d'adéquation des compétences. Ce constat soulève des questions concernant la capacité des travailleurs à trouver des emplois dans leur domaine et à transférer leurs compétences dans d'autres secteurs professionnels. Dans ces pays/économies, les compétences des travailleurs amenés à s'orienter vers un domaine professionnel autre que celui de leurs études peuvent ne pas être reconnues, et ils sont alors contraints d'accepter un emploi pour lequel ils sont surqualifiés (Montt, 2015).

Graphique 5.8b ▪ **Travailleurs en situation d'inadéquation en matière de domaine d'études, également en situation d'inadéquation en matière de qualifications et de compétences en littératie**

Pourcentage de travailleurs en situation d'inadéquation en matière de domaine d'études dans chaque catégorie d'inadéquation en matière de qualifications et de compétences en littératie



Remarques : Les travailleurs en situation d'inadéquation en matière de domaine d'études qui sont sous-compétents ou sous-qualifiés ne sont pas inclus dans ce graphique et représentent le pourcentage restant pour atteindre un total de 100 %. Les données de l'Australie sur l'inadéquation en matière de domaine d'études ne sont pas présentées en raison de la non-disponibilité des données sur la classification à 3 chiffres des professions de la CITP pour les actifs occupés de ce pays dans l'Évaluation des compétences des adules (PIAAC).

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de travailleurs en situation d'inadéquation en matière de domaine d'études qui sont surqualifiés et/ou surcompétents en littératie.

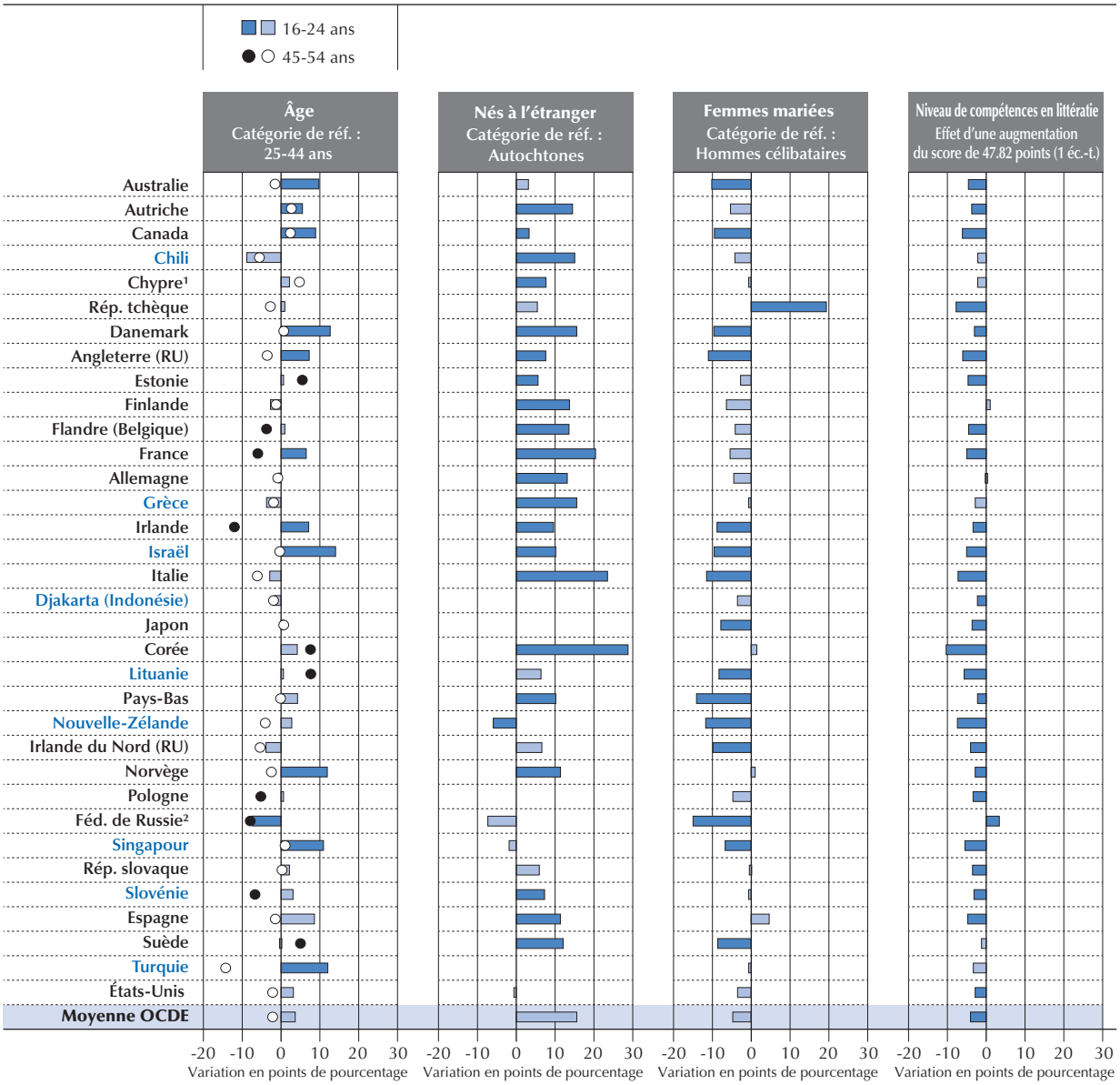
Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.8b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366377

Le graphique 5.8b porte sur les travailleurs en situation d'inadéquation entre leur domaine d'études et leur emploi. Ces travailleurs sont-ils également susceptibles d'être surqualifiés et surcompétents ? Ceci signifierait que leurs qualifications les plus élevées et leur niveau de compétences ne sont pas reconnus lorsqu'ils occupent un emploi dans un autre domaine que celui de leurs études. Dans l'ensemble des pays/économies, en moyenne, les travailleurs en situation d'inadéquation liée à leur domaine d'études tendent aussi à être surqualifiés et surcompétents. Près de 40 % des travailleurs occupant un emploi peu adapté à leur domaine d'études sont soit surcompétents, soit surqualifiés, ou les deux à la fois. Cette tendance est la plus marquée en Espagne, en Grèce, en Irlande et en Lituanie, où environ la moitié des travailleurs occupant un emploi sans lien avec leur domaine d'études sont également surqualifiés ou surcompétents. À Singapour, en revanche, les travailleurs sont plus susceptibles de travailler dans un domaine autre que celui de leurs études, et pour autant, leurs qualifications et leurs compétences en littératie sont reconnues (voir le graphique 5.8b).

Graphique 5.9 [1/2] ▪ **Surqualification, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles**

Effets marginaux (en variation de points de pourcentage) sur la probabilité de surqualification chez les travailleurs



Remarque : Les valeurs statistiquement significatives (à un niveau de 10 %) sont indiquées dans une couleur plus foncée.

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.
2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.9.

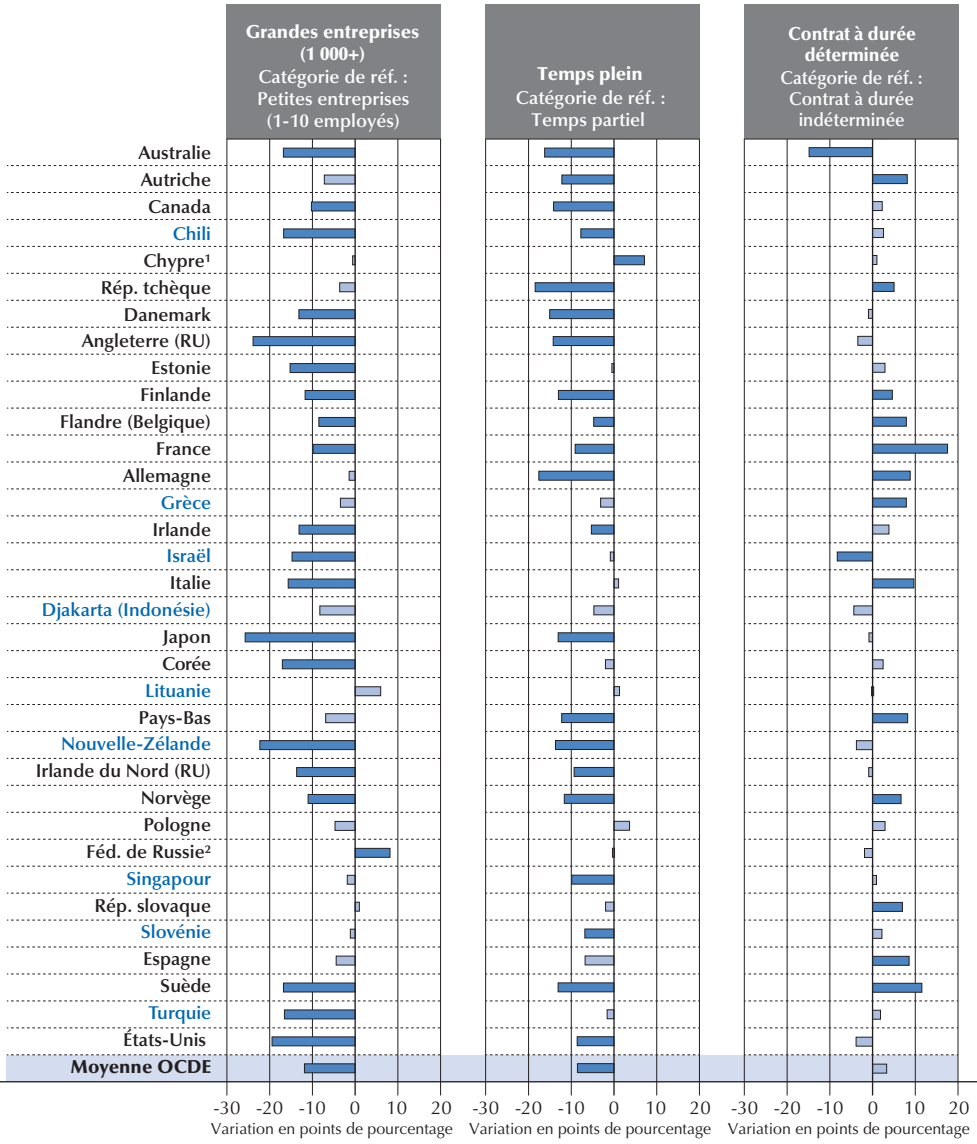
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366386

De quelle façon l'inadéquation interagit-elle avec les compétences et les autres caractéristiques personnelles et professionnelles ?

L'inadéquation et la maîtrise des compétences

Plusieurs études révèlent des différences considérables dans la maîtrise des compétences chez des travailleurs disposant du même niveau de qualification (Quintini, 2011). Dans le contexte de l'inadéquation des qualifications, dans une catégorie de qualification donnée, les travailleurs les plus compétents peuvent décrocher des emplois exigeant un niveau supérieur de qualification formelle, alors que leurs homologues les moins compétents ne peuvent obtenir que des postes exigeant des qualifications formelles peu élevées. Par conséquent, les premiers semblent sous-qualifiés bien qu'ils possèdent les compétences requises pour exercer leurs fonctions, et les seconds, surqualifiés, alors qu'ils ne possèdent pas certaines des compétences clés requises pour décrocher un emploi exigeant des qualifications formelles supérieures et exercer leurs fonctions[17].

Graphique 5.9 [2/2] ▪ **Surqualification, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles**
Effets marginaux (en variation de points de pourcentage) sur la probabilité de surqualification chez les travailleurs



Remarque : Les valeurs statistiquement significatives (à un niveau de 10 %) sont indiquées dans une couleur plus foncée.
1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.
2. Voir la note à la fin de ce chapitre.
Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.
Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.9.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366386

En outre, les travailleurs les moins compétents à un niveau de qualification donné peuvent préférer travailler en dehors du domaine de leurs études pour s'assurer une rémunération plus élevée[18]. Par ailleurs, lorsque la situation sur le marché du travail est tendue, les travailleurs ne parvenant pas à trouver un emploi dans leur domaine peuvent être contraints de travailler dans un domaine sans lien avec celui de leurs études et doivent souvent dans ce cas accepter un emploi pour lequel ils sont surqualifiés (Montt, 2015).

En moyenne, dans la plupart des pays/économies, les individus surqualifiés et occupant un emploi peu adapté à leur domaine d'études obtiennent des scores sur l'échelle de compétences en littératie inférieurs à ceux de leurs homologues en situation d'adéquation (voir les graphiques 5.9 et 5.11). Ce constat vient étayer la théorie selon laquelle les écarts en termes de compétences au sein des niveaux de qualification et des domaines d'études expliquent certaines inadéquations des qualifications, un phénomène aussi appelé « hétérogénéité des compétences » (Quintini, 2011). Les travailleurs les moins compétents peuvent devenir surqualifiés si leurs qualifications ne reflètent pas correctement leur niveau de compétences. Ils sont aussi plus susceptibles d'occuper un emploi peu adapté à leur domaine d'études, ce qui laisse penser que les travailleurs exercent des professions dans un domaine autre que celui de leurs études parce qu'ils peuvent y trouver de meilleures rémunérations ou opportunités d'emploi.

Les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles et l'inadéquation

Les caractéristiques individuelles et professionnelles peuvent également influer sur la probabilité d'inadéquation (voir les graphiques 5.9, 5.10 et 5.11). Par exemple, lorsque les jeunes entrent sur le marché du travail, ceux-ci peuvent avoir besoin de temps pour trouver un emploi adéquat. Certains travailleurs peuvent également choisir d'accepter un emploi pour lequel ils sont surqualifiés. Cette situation peut se produire lorsque les travailleurs souhaitent rester à proximité de leur famille ou mieux concilier vie professionnelle et vie privée, et acceptent des emplois à temps partiel ou des emplois sans lien avec leur domaine d'études. Ladite situation peut également se produire en cas de crise économique : les travailleurs choisissent alors d'accepter un emploi pour lequel ils sont surqualifiés plutôt que le chômage.

Une analyse de la relation entre les caractéristiques socio-démographiques et l'inadéquation montre sans équivoque que les travailleurs nés à l'étranger sont plus susceptibles d'être surqualifiés (même à niveau de compétences en littératie équivalent) et d'exercer des emplois peu adaptés à leur domaine d'études que leurs homologues autochtones (voir les graphiques 5.9 et 5.11). Cette situation peut s'expliquer par l'absence de reconnaissance des qualifications acquises hors du pays d'accueil, qui pousse les immigrés très qualifiés à accepter des emplois peu qualifiés.

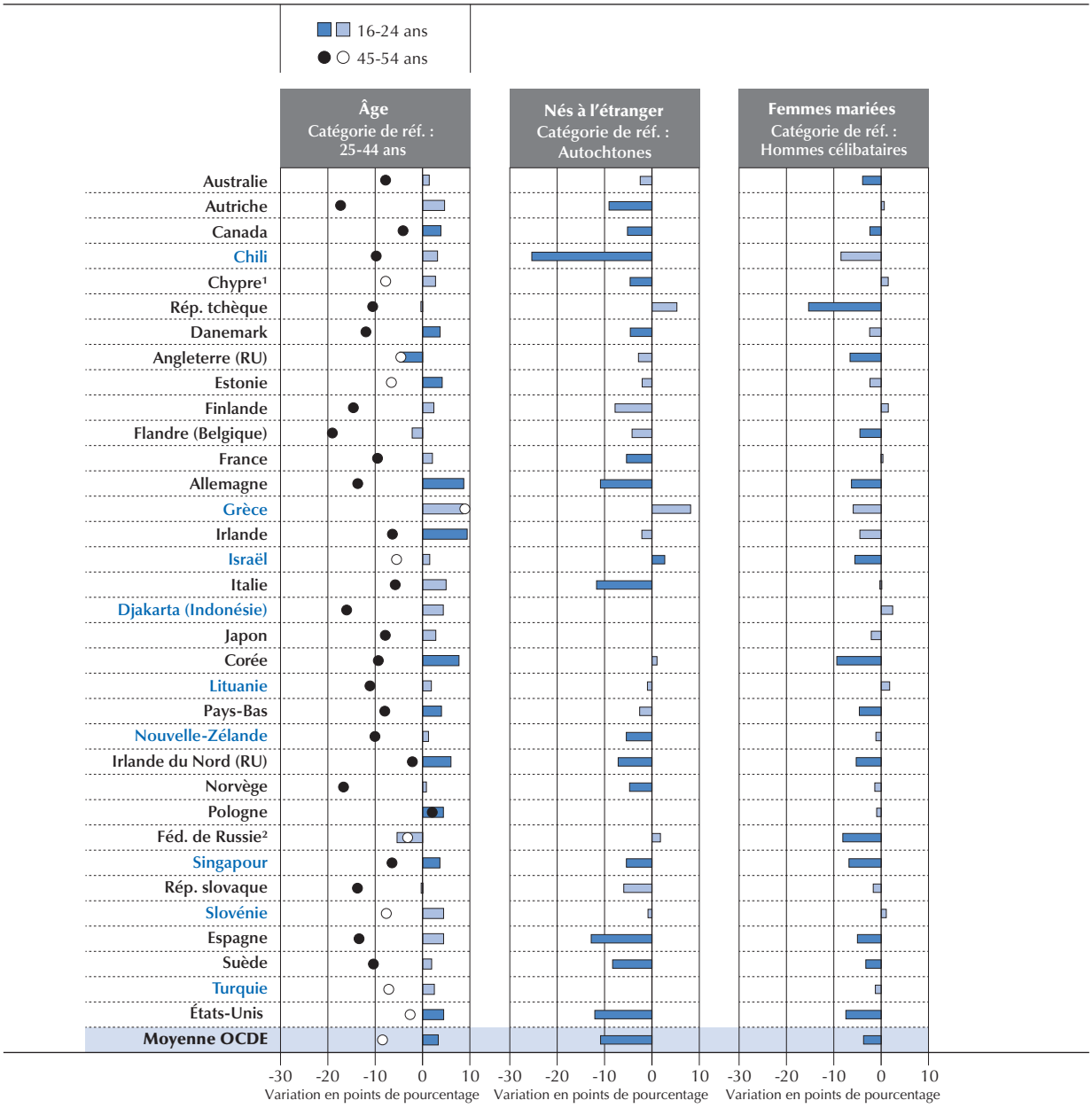
Toutefois, les travailleurs nés à l'étranger sont moins susceptibles d'être surcompétents en littératie, ce qui met peut-être en évidence les obstacles auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil. Ce constat souligne également l'importance des programmes de formation en langues pour que les immigrés tirent pleinement parti de leurs compétences et que leur pays d'accueil en bénéficie également.

Par ailleurs, dans certains pays, les 16-24 ans sont plus susceptibles d'être surqualifiés que les 25-44 ans[19], même si cet écart n'est pas statistiquement significatif dans la majeure partie des cas ; et les travailleurs plus âgés sont moins susceptibles d'être surcompétents. Contrairement à l'idée reçue qui veut que les femmes soient plus susceptibles d'être surqualifiées en raison des contraintes familiales, après contrôle des caractéristiques socio-démographiques et professionnelles, les femmes mariées sont légèrement moins susceptibles d'être surqualifiées que leurs homologues masculins célibataires, et sont également légèrement moins susceptibles d'être surcompétentes dans de nombreux pays[20].

Les travailleurs employés par des grandes entreprises et les travailleurs à temps plein sont moins susceptibles d'être surqualifiés et également moins susceptibles d'exercer un emploi peu adapté à leur domaine d'études que leurs homologues employés par des petites entreprises ou les travailleurs à temps partiel (voir le graphique 5.9). Parmi les explications possibles, le fait que la taille de l'entreprise reflète la qualité des politiques de ressources humaines : les grandes entreprises sélectionnent mieux les candidats et comprennent mieux comment la surqualification peut affecter la satisfaction professionnelle et donc, la productivité. Les grandes entreprises peuvent également posséder un marché du travail interne plus large qui permet de transférer les travailleurs vers des tâches ou emplois plus adéquats tout en restant dans l'entreprise. Les emplois à temps partiel peuvent demander moins de compétences, mais attirent les travailleurs qualifiés car ils permettent de trouver un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Ils peuvent également être préférés au chômage en cas de crise économique. On pourrait s'attendre à ce que les emplois à durée déterminée exigent des qualifications inférieures à celles des emplois à durée indéterminée, mais ils attirent souvent des travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire qui ne parviennent pas à trouver un emploi à durée indéterminée. Cette hypothèse est confirmée par les données de la majorité des pays/économies.

Graphique 5.10 [1/2] ▪ **Surcompétence en littératie, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles**

Effets marginaux (en variation de points de pourcentage) sur la probabilité de surcompétence en littératie chez les travailleurs



Remarque : Les valeurs statistiquement significatives (à un niveau de 10 %) sont indiquées dans une couleur plus foncée.

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.
2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366397

Graphique 5.10 [2/2] ▪ **Surcompétence en littératie, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles**

Effets marginaux (en variation de points de pourcentage) sur la probabilité de surcompétence en littératie chez les travailleurs

Remarque : Les valeurs statistiquement significatives (à un niveau de 10 %) sont indiquées dans une couleur plus foncée.

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.
2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

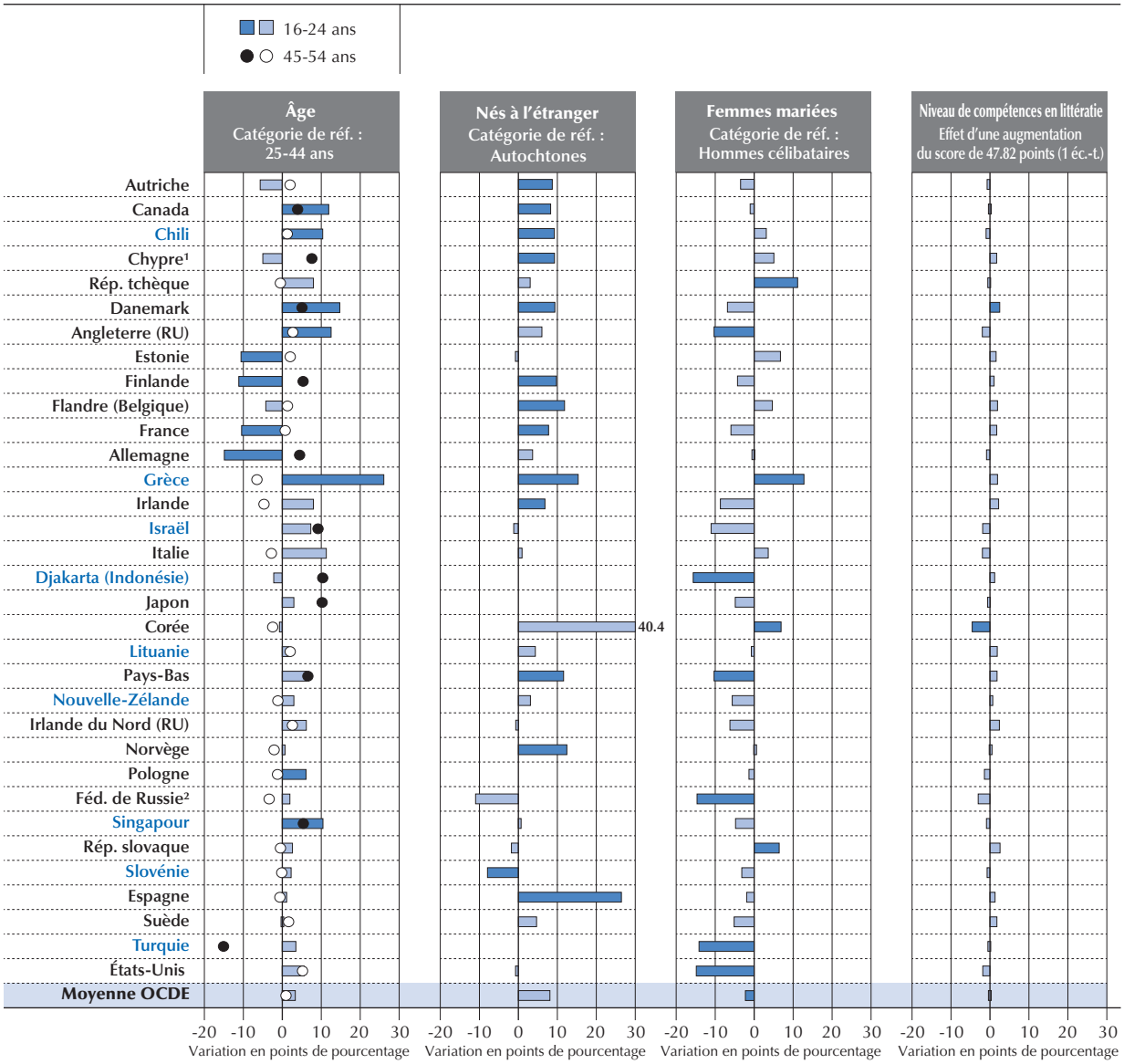
Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.10.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366397

Graphique 5.11 [1/2] ▪ **Inadéquation du domaine d'études, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles**

Effets marginaux (en variation de points de pourcentage) sur la probabilité d'inadéquation du domaine d'études chez les travailleurs



Remarques : Les valeurs statistiquement significatives (à un niveau de 10 %) sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les données de l'Australie sur l'inadéquation en matière de domaine d'études ne sont pas présentées en raison de la non-disponibilité des données sur la classification à 3 chiffres des professions de la CITP pour les actifs occupés de ce pays dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC).

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

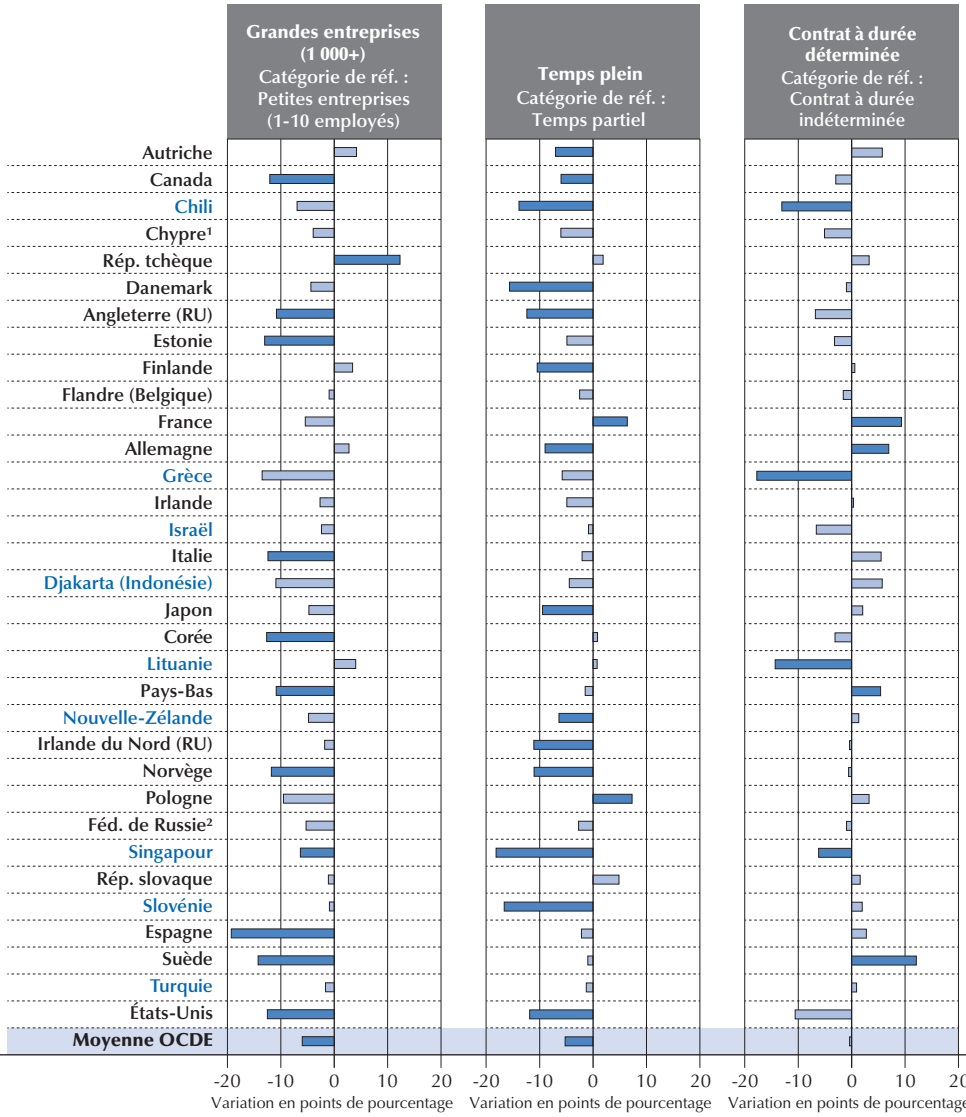
Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366405

Graphique 5.11 [2/2] ▪ **Inadéquation du domaine d'études, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles**

Effets marginaux (en variation de points de pourcentage) sur la probabilité d'inadéquation du domaine d'études chez les travailleurs



Remarques : Les valeurs statistiquement significatives (à un niveau de 10 %) sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les données de l'Australie sur l'inadéquation en matière de domaine d'études ne sont pas présentées en raison de la non-disponibilité des données sur la classification à 3 chiffres des professions de la CITP pour les actifs occupés de ce pays dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC).

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366405

Effet de l'inadéquation sur les salaires

Les conséquences négatives de la surqualification sur le salaire horaire net sont plus marquées que celles de la surcompétence ou de l'inadéquation du domaine d'études lorsque l'on compare les travailleurs à leurs homologues en situation d'adéquation à compétences et qualifications égales (voir le graphique 5.12). En moyenne, dans tous les pays/économies, les travailleurs surqualifiés ont une rémunération environ 14 % inférieure à celle des travailleurs en situation d'adéquation à qualifications et compétences égales. Les désavantages salariaux associés à la surqualification s'élèvent à 20 % ou plus au Canada, aux États-Unis, en Israël, à Singapour et en Turquie.

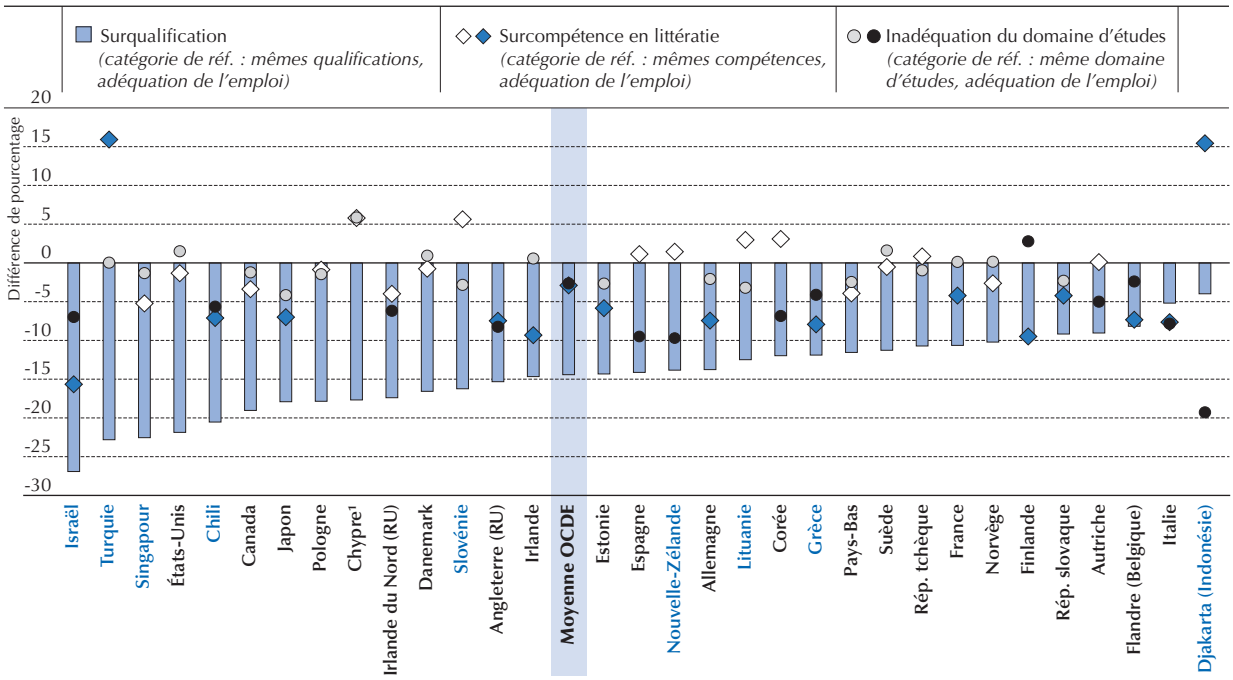
Les conséquences de la surcompétence sur les salaires sont minimes et souvent non statistiquement significatives, et restent identiques même après suppression des contrôles pour l'inadéquation des qualifications (voir le graphique 5.12). On observe les écarts les plus importants et les plus statistiquement significatifs en Israël, où les travailleurs surcompétents ont une rémunération environ 16 % inférieure à celle de leurs homologues en situation d'adéquation à compétences égales. Cette conséquence négative relativement importante vient s'ajouter aux effets délétères considérables de la surqualification sur les salaires.

Après la prise en compte de la surqualification et de la surcompétence, l'inadéquation du domaine d'études entraîne un léger désavantage salarial inférieur à 3 %, en moyenne, dans l'ensemble des pays/économies. Elle entraîne un désavantage salarial de plus de 6 % en Allemagne, à Djakarta (Indonésie), en Estonie, en Irlande, en Irlande du Nord (Royaume-Uni), en Israël, en Italie et en Lituanie. L'inadéquation du domaine d'études peut ne pas être liée à un désavantage salarial (même minime), mais cette situation ne se présente que lorsque les travailleurs exercent un emploi peu adapté à leur domaine d'études, mais adapté à leur niveau de qualification. Le graphique 5.8b montre cependant qu'une proportion importante des travailleurs exerçant un emploi peu adapté à leur domaine d'études sont également surqualifiés. Lorsque les travailleurs qui s'éloignent de leur domaine d'études doivent accepter un emploi pour lequel ils sont surqualifiés, l'inadéquation du domaine d'études entraîne un désavantage salarial qui est fortement lié à leur surqualification (voir le graphique 5.12).

Ces données ne doivent pas laisser penser que posséder plus de qualifications que ne l'exige un emploi n'est pas un atout sur le marché du travail. En moyenne, dans tous les pays/économies, les travailleurs surqualifiés ont une rémunération environ 4 % supérieure à celle des travailleurs en situation d'adéquation occupant un emploi analogue. En d'autres termes, un diplômé de l'enseignement tertiaire qui occupe un emploi qui n'exige qu'une qualification du deuxième cycle du secondaire gagne moins que s'il occupait un emploi à son niveau de qualification, mais plus qu'un diplômé du deuxième cycle du secondaire occupant un emploi exigeant des qualifications du deuxième cycle du secondaire.

Graphique 5.12 ▪ **Effet de l'inadéquation en matière de qualifications, de compétences en littératie et de domaine d'études sur la rémunération**

Différence de rémunération (en pourcentage) entre des travailleurs surqualifiés, surcompétents ou en situation d'inadéquation en matière de domaine d'études et leurs pairs en situation d'adéquation



Remarques : Coefficients de la régression MCO des salaires horaires logarithmiques sur l'inadéquation, directement interprétés comme les effets en pourcentage sur les salaires. Les coefficients sont ajsutés pour tenir compte du nombre d'années d'études, de l'âge, du sexe, de la situation matrimoniale, de l'expérience professionnelle, de l'ancienneté dans l'emploi occupé, du statut au regard de l'immigration, de la taille de l'entreprise, du type de contrat, du nombre d'heures de travail, d'une variable fictive pour le secteur public, du niveau de compétences en littératie et de l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel. La distribution des salaires a été revue pour supprimer les 1er et 99e centiles. Les valeurs statistiquement significatives (à un niveau de 10 %) sont indiquées dans une couleur plus foncée. L'échantillon de régression ne comprend que des salariés. L'analyse exclut la Fédération de Russie car la comparabilité n'y est pas bonne entre les données sur les salaires obtenues dans le cadre de l'évaluation et celles émanant d'autres sources. Il est par conséquent nécessaire d'effectuer d'autres vérifications avant de pouvoir valider la fiabilité des données de ce pays sur les salaires.

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'effet de la surqualification sur la rémunération.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableau A5.12.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366414

Encadré 5.2 **L'évaluation des compétences STEP : une étude des compétences dans les pays à revenu faible ou intermédiaire**

Le cadre d'analyse de l'Évaluation des compétences des adultes, ainsi que les indicateurs employés à cet effet, ont également été appliqués aux pays à revenu faible ou intermédiaire. L'évaluation des compétences STEP a été lancée par la Banque mondiale en 2010 afin de recueillir davantage de données sur le niveau et la répartition des compétences (y compris les compétences socio-affectives) qui sont utiles sur le marché du travail dans les populations adultes des pays en développement. Elle se composait de deux questionnaires, respectivement destinés aux salariés et aux employeurs. L'enquête individuelle contient trois modules concentrés sur les aptitudes cognitives, les compétences techniques (propres à l'emploi) et les compétences socio-affectives. Le module cognitif permettait non seulement de recueillir des informations d'après les déclarations des répondants sur leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul, mais aussi d'administrer une évaluation directe des compétences en lecture sur la base des instruments de l'Évaluation des compétences des adultes.

Huit pays ont pris part à la première collecte de données, qui s'est déroulée en 2011 : l'État plurinational de Bolivie (ci-après désigné comme « la Bolivie »), la Colombie, le Ghana, la République démocratique populaire lao (ci-après désignée comme « la RDP lao »), le Sri Lanka, l'Ukraine, le Viet Nam et la province chinoise du Yunnan de la République populaire de Chine (ci-après désignée comme « la Chine »). La deuxième collecte, qui s'est déroulée en 2012-13, concernait cinq pays : l'Ancienne République yougoslave de Macédoine, l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie et le Kenya.

Quelques observations pertinentes :

- **Plus de 80 % des adultes dépassent le seuil de littératie dans la plupart des pays.** Dans quatre pays sur les cinq à l'étude en 2012-13, plus de 80 % des adultes ont réussi le test de base (ils ont répondu correctement à au moins trois items sur huit). En RDP lao, seuls 67 % des adultes ont atteint ce seuil.
- **La corrélation entre les compétences en lecture et le sexe varie d'un pays à l'autre.** Au Sri Lanka, au Viet Nam et dans la province du Yunnan (Chine), hommes et femmes ont réussi le module de base en littératie dans des proportions analogues. En revanche, en RDP lao et en Bolivie, le taux de réussite des hommes était supérieur à celui des femmes.
- **Le niveau de formation présente une corrélation positive avec la performance.** Dans tous les pays à l'exception de la province du Yunnan (Chine), les adultes ayant un niveau de formation inférieur ou égal à l'enseignement primaire étaient plus susceptibles d'obtenir moins de trois bonnes réponses. Il est intéressant de noter l'écart minime des résultats entre les adultes ayant achevé l'enseignement secondaire et ceux ayant achevé l'enseignement post-secondaire, probablement car l'évaluation de base vise à identifier les adultes peu compétents en littératie.
- **Avec l'augmentation de l'âge des répondants, on constate que le caractère consciencieux et la stabilité émotionnelle augmentent, que l'ouverture à l'expérience décroît et que l'agréabilité et l'extraversion restent stables.** Une corrélation a été mise en évidence entre traits de personnalité et âge. Dans trois des cinq pays évalués en 2012-13, le caractère consciencieux et la stabilité émotionnelle augmentait avec l'âge, tandis qu'en Bolivie et dans la province du Yunnan (Chine), ces deux traits de personnalité semblaient stables, quel que soit le groupe d'âge.
- **Les compétences cognitives sont associées à une rémunération plus élevée, en particulier chez les salariés.** Une utilisation plus soutenue des compétences cognitives (lecture et numératie) est associée à une rémunération plus élevée chez les salariés comme chez les travailleurs indépendants. Dans la plupart des pays, des activités de lecture plus fréquentes et une utilisation des mathématiques à un niveau avancé sont associées à une rémunération plus élevée. Il est intéressant de noter que les scores de l'évaluation de base des compétences en lecture présentent une corrélation positive avec les salaires des employés dans les cinq pays, mais qu'elle n'est statistiquement significative qu'en RDP lao et au Sri Lanka.
- **Les compétences socio-affectives sont corrélées au niveau de formation.** Dans tous les pays étudiés par l'évaluation STEP, une plus grande ouverture à l'expérience et un caractère plus consciencieux sont corrélés à un niveau de formation plus élevé ; on constate également une corrélation négative avec la stabilité émotionnelle. L'extraversion et l'agréabilité ne présentent pas de corrélation significative avec le niveau de formation.
- **Un score plus élevé sur l'échelle des compétences socio-affectives est corrélé à une rémunération plus élevée, sans qu'une compétence particulière puisse être désignée comme essentielle dans tous les pays.** L'ouverture à l'expérience est associée à une rémunération plus élevée chez les salariés en Bolivie et en RDP lao, et chez les travailleurs indépendants au Sri Lanka et au Viet Nam. La persévérance est associée à une rémunération plus élevée chez les salariés en Bolivie, au Viet Nam et dans la province du Yunnan (Chine), sans qu'aucune corrélation ne soit relevée pour la rémunération des travailleurs indépendants. Le caractère consciencieux présente une corrélation significative avec la rémunération des travailleurs indépendants en Bolivie et dans la province du Yunnan (Chine), mais pas avec la rémunération des salariés.

L'inadéquation des qualifications et l'inadéquation des compétences ont des conséquences différentes sur la rémunération, même après ajustement pour tenir compte du niveau de qualification et des scores sur l'échelle de compétences, car à niveau de qualification égal, les emplois peuvent exiger différentes compétences. Cette situation est possible car si les employeurs peuvent évaluer les qualifications, ils ne sont pas en mesure d'évaluer directement les compétences. En outre, les indicateurs révèlent deux types d'inadéquation des compétences : les indicateurs d'inadéquation des compétences de l'évaluation reposent sur la littératie, la numératie et la résolution de problèmes, tandis que les indicateurs des qualifications révèlent des inadéquations des compétences plus générales qui reposent, par exemple, sur le niveau des compétences propres à l'emploi.

COMPÉTENCES ET RETOMBÉES NON ÉCONOMIQUES

Tandis que l'employabilité et la rémunération sont importantes pour le bien-être individuel, les individus et les décideurs politiques prennent conscience que les facteurs non économiques contribuent également au bien-être individuel et au bon fonctionnement des sociétés dans leur ensemble. Le rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social (Stiglitz, Sen et Fitoussi, 2009) est un exemple de l'intérêt que suscite l'élaboration d'un indicateur plus large du bien-être, allant au-delà des indicateurs traditionnels de la réussite économique, tels que la rémunération (au niveau individuel) et le PIB (au niveau des pays).

L'Évaluation des compétences des adultes recueille des informations sur quatre retombées non économiques : le niveau de confiance en autrui, la participation à des activités associatives, religieuses, politiques ou caritatives (bénévolat), le sentiment d'influence sur le processus politique (efficacité politique), et l'état de santé selon les déclarations des répondants. La confiance, le bénévolat et l'efficacité politique sont des variables collectées dans de nombreuses enquêtes, comme l'enquête sur les valeurs mondiales (World Value Survey, WVS) et l'Enquête sociale européenne (European Social Survey, ESS). Ces variables servent souvent d'indicateurs pour mesurer le capital social dans l'abondante littérature économique et sociologique qui, en partant de la contribution essentielle de Putnam (1993), a étudié le lien entre le capital social (et les caractéristiques culturelles) et le développement économique à long terme[21].

Il existe de nombreuses études empiriques qui documentent la corrélation entre les retombées économiques et non économiques. Les mécanismes qui relient ces deux types de retombées, ainsi que les facteurs déterminants liés aux retombées non économiques (et, en fin de compte, le bien-être individuel) ont été beaucoup moins étudiés, en raison de données insuffisantes et de la difficulté inhérente à déterminer les relations causales. À cet égard, l'Évaluation des compétences des adultes offre une occasion unique de mieux comprendre la relation qui existe entre l'éducation, les compétences et les indicateurs fréquemment utilisés du capital social et du bien-être individuel. En fonction de la valeur subjective que l'on accorde aux diverses retombées non économiques, celles-ci peuvent être perçues comme intéressantes en elles-mêmes ou, à la lumière des nombreuses études sur la relation entre capital social et croissance économique, comme des variables médiatrices dans l'étude de la relation entre la maîtrise des compétences et les retombées économiques.

La maîtrise des compétences en traitement de l'information présente une corrélation positive avec la confiance, le bénévolat, l'efficacité politique et l'état de santé indiqué par les répondants. Ces corrélations se vérifient même après la prise en compte de l'éventail classique des caractéristiques socio-démographiques, telles que l'éducation, le niveau de formation des parents, l'âge, le sexe, et la situation au regard de l'immigration et la langue. Toutefois, l'intensité de la corrélation varie d'un pays à l'autre (voir le graphique 5.13).

Pour chacune de ces retombées non économiques, le graphique 5.13 présente les différences après et avant ajustement concernant la probabilité de faire état de retombées positives entre les adultes hautement compétents et les adultes peu compétents, définis respectivement comme les individus atteignant le niveau 4 ou 5 et les individus se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie.

Dans tous les pays/économies, il existe une corrélation positive entre la maîtrise des compétences en littératie et la confiance, le bénévolat et l'efficacité politique (les coefficients de corrélation étant de l'ordre de 0.40). L'intensité de la corrélation entre les compétences en littératie et l'état de santé perçu est presque sans lien avec l'intensité de la corrélation avec les trois autres retombées sociales.

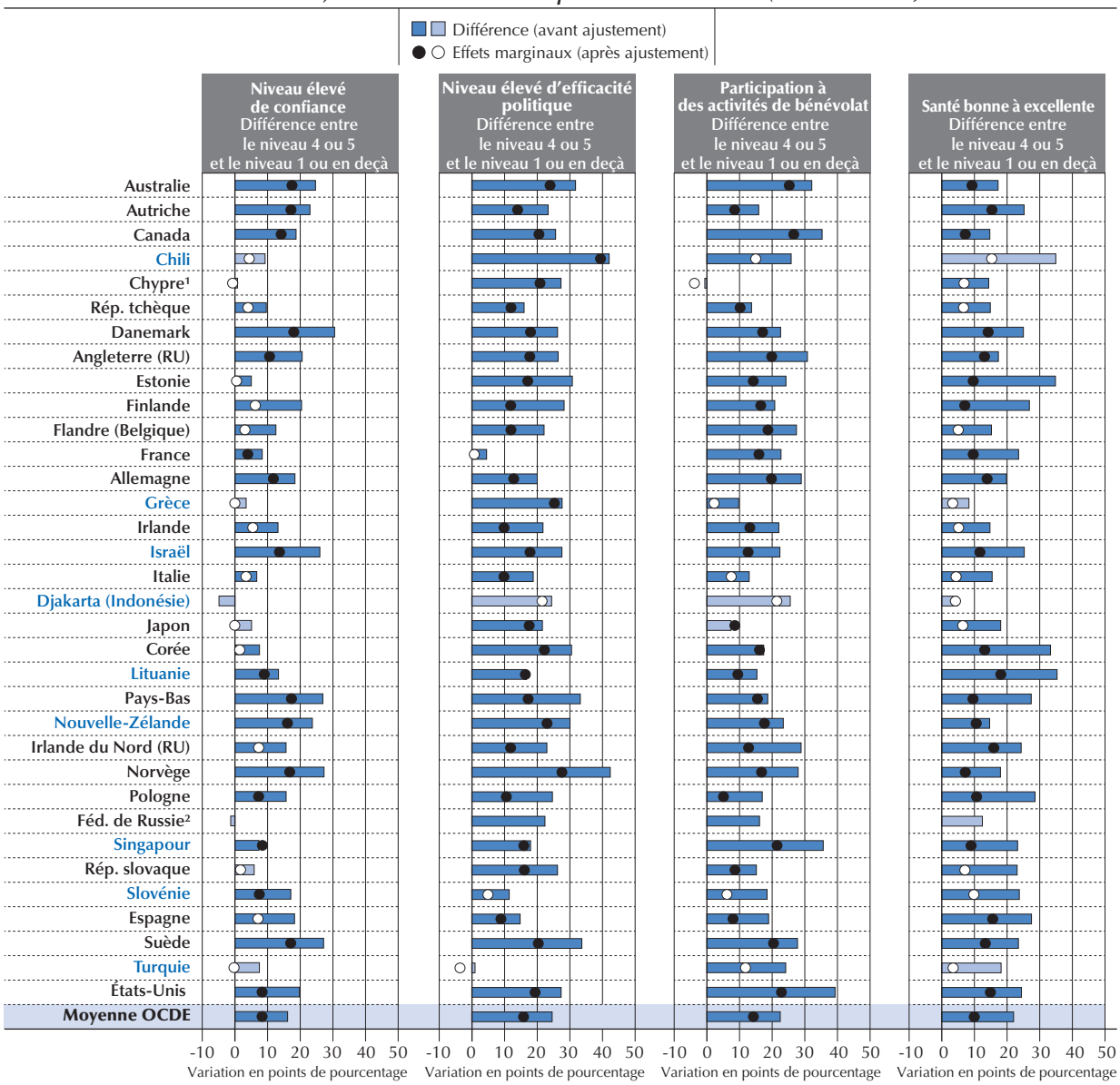
Confiance

La confiance interpersonnelle, en particulier la confiance généralisée, est une variable prédictive solide de la prospérité économique (Fukuyama, 1995 ; Knack et Keefer, 1997 ; Putnam, 1993) et du bien-être individuel (Helliwell et Wang, 2010), bien que de récents travaux de recherche de Butler, Guiso et Giuliano (2009) montrent également qu'au niveau individuel, la confiance excessive peut être préjudiciable[22]. La confiance généralisée se développe à partir d'un sentiment de bienveillance envers autrui, et favorise des interactions sociales et économiques harmonieuses dans des sociétés complexes où les individus s'engagent fréquemment dans des interactions avec des personnes qu'ils ne connaissent pas et qui sont différentes à de nombreux

égards. Dans de tels contextes, l'absence de confiance peut avoir des conséquences négatives pour l'activité économique. Plus précisément, les études ont identifié un certain nombre de canaux à travers lesquels la confiance peut affecter la performance économique (Algan et Cahuc, 2014) : la confiance est considérée comme essentielle au fonctionnement harmonieux des marchés financiers ; elle est susceptible de jouer un rôle important dans les activités économiques qui impliquent un degré élevé d'incertitude (comme les investissements dans la recherche et le développement, qui sont à la source des innovations technologiques), ou dans lesquelles il est difficile de faire respecter les contrats ; et en favorisant la coopération, la confiance peut permettre d'améliorer l'organisation de l'entreprise et la qualité des relations de travail.

Graphique 5.13 ▪ **Niveau de compétences en littératie et retombées sociales positives**

Différence (avant et après ajustement) de pourcentage d'adultes faisant part d'un niveau élevé de confiance et d'efficacité politique, d'une santé bonne à excellente, ou d'un niveau élevé de participation à des activités de bénévolat, selon le niveau de compétences en littératie (élevé ou faible)



Remarques : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les différences après ajustement se basent sur un modèle de régression prenant en compte les différences associées aux variables suivantes : âge, sexe, nombre d'années d'études, statut au regard de l'immigration et langue parlée en famille, et niveau de formation des parents. Les différences après ajustement ne sont pas présentées pour la Fédération de Russie en raison de l'absence de variables linguistiques.

1. Voir la note 2 sous le graphique 5.1.

2. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Les pays et économies sont listés par ordre alphabétique de leur nom en anglais.

Source : Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A5.13(L) et A5.14(L).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366425

Tandis que les institutions, telles qu'un système judiciaire efficace, sont essentielles pour maintenir la confiance, les politiques en matière d'éducation et de compétences sont aussi susceptibles de jouer un rôle important. De meilleures compétences en traitement de l'information peuvent aider les individus à mieux comprendre les motivations qui sous-tendent les comportements d'autrui, ainsi que les conséquences négatives d'une coopération insuffisante. L'éducation et les compétences cognitives permettent de développer les compétences socio-affectives nécessaires pour s'engager dans des relations sociales constructives (Borgonovi et Burns, 2015). Les sociétés qui abritent des proportions plus importantes d'individus compétents sont susceptibles de fonctionner plus efficacement, ce qui contribue indirectement à maintenir la confiance.

L'Évaluation des compétences des adultes permet de créer un indicateur de la confiance interpersonnelle à partir des réponses des répondants à la question suivante : « Veuillez indiquer si vous êtes d'accord ou non avec l'énoncé suivant : peu de personnes sont dignes de confiance. » Aux fins de l'analyse présentée dans cette section, les individus qui ont indiqué qu'ils n'étaient pas d'accord ou pas du tout d'accord avec cet énoncé sont considérés comme présentant un niveau élevé de confiance.

La confiance est la retombée sociale dont la corrélation avec les compétences en littératie varie le plus d'un pays/économie à l'autre. En Grèce et en Turquie, la confiance est moins influencée par la maîtrise des compétences chez les adultes. Le passage du niveau 1 ou en deçà au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en littératie augmente la probabilité que les répondants fassent état d'un niveau élevé de confiance de moins de 6 points de pourcentage, un écart qui n'est pas différent de 0 sur le plan statistique. En Israël et en Nouvelle-Zélande, en revanche, la confiance est comparativement davantage influencée par les compétences : la probabilité que les adultes ayant atteint le niveau 4 ou 5 en littératie fassent état d'un niveau élevé de confiance est supérieure de 25 points de pourcentage par rapport aux adultes se situant au niveau 1 ou en deçà. Cette corrélation reste forte (environ 15 points de pourcentage) même après la prise en compte des caractéristiques socio-démographiques.

Bénévolat

Un niveau de compétences plus élevé en littératie est associé à une plus forte probabilité de s'engager dans des activités bénévoles pour des organisations à but non lucratif (par exemple, des organisations politiques, caritatives ou religieuses). La participation active à ce type d'activités est vraisemblablement un bon indicateur de l'altruisme et de l'engagement civique, dont le lien avec les compétences a été attribué à l'éducation civique. Comme la confiance, l'altruisme peut aussi être bénéfique pour la performance économique, en ce sens qu'il peut favoriser la coopération (Bowles et Polania-Reyes, 2012). Dans ce cadre, un niveau plus élevé de compétences permet aux adultes de participer et de comprendre les conditions, les limites et les possibilités liées à la participation (Pallas, 2000).

La relation entre les compétences en littératie et le bénévolat est la plus faible en Grèce, où la probabilité que les adultes ayant atteint le niveau 4 ou 5 en littératie indiquent participer à des activités bénévoles est supérieure d'environ 10 points de pourcentage par rapport aux adultes se situant au niveau 1 ou en deçà. Parmi les pays/économies qui ont participé à la deuxième vague de l'évaluation, c'est à Singapour que les compétences en littératie sont le plus fortement liées à la participation à des activités bénévoles : la probabilité qu'un adulte ayant atteint le niveau 4 ou 5 en littératie indique participer à des activités bénévoles y est supérieure de 36 points de pourcentage par rapport à un adulte se situant au niveau 1 ou en deçà (voir le graphique 5.13). Ces résultats sont très similaires à ce qui a été observé lors de la première vague de l'évaluation au Canada (un écart de 35 points de pourcentage), et ne sont que légèrement inférieurs à la valeur observée aux États-Unis (39 points de pourcentage).

La prise en compte d'autres caractéristiques socio-démographiques ne change pas les résultats de façon importante, bien que la relation s'en trouve affaiblie. La différence après ajustement ne se distingue pas de 0 sur un plan statistique en Grèce. Elle reste importante à Singapour, où elle s'élève à 21 points de pourcentage, soit une valeur proche de celle observée en Australie (25 points de pourcentage), au Canada (27 points de pourcentage) et aux États-Unis (23 points de pourcentage).

Efficacité politique

En ce qui concerne la participation aux processus politiques, un niveau de littératie minimal est nécessaire pour pouvoir voter. Des compétences élevées sont nécessaires pour pouvoir prendre des décisions raisonnées, comprendre et suivre les campagnes politiques, s'informer et évaluer les thèmes abordés et les candidats eux-mêmes (Hillygus, 2005). L'efficacité politique est généralement définie comme « le sentiment que l'action politique individuelle a ou peut avoir un impact sur le processus politique, ou en d'autres termes, qu'il est utile de s'acquitter de ses responsabilités civiques » (Campbell,

Gurin et Miller, 1954). Elle est considérée comme l'un des facteurs essentiels permettant de soutenir et de développer des systèmes démocratiques efficaces (Pateman, 1970), et peut être considérée comme un élément constitutif de la confiance politique (Almond et Verba, 1989).

L'évaluation de l'efficacité politique dans l'Évaluation des compétences des adultes s'appuie sur la mesure dans laquelle les répondants expriment leur accord ou désaccord avec l'énoncé suivant : « Les personnes telles que moi n'ont pas leur mot à dire sur les actions des pouvoirs publics ». Ceci peut être considéré comme un indicateur de l'efficacité politique *externe*, qui désigne la foi d'un individu en la capacité des organes politiques à répondre aux attentes des citoyens, par opposition à l'efficacité politique *interne*, qui désigne les sentiments de capacité personnelle à comprendre et à participer efficacement à la vie de la société. L'efficacité politique interne comme externe s'est révélée être en corrélation avec la participation aux processus politiques (Clarke et Acock, 1989 ; Pollock, 1983). L'efficacité politique externe, qui peut également être envisagée comme un indicateur de la confiance dans les institutions, est clairement essentielle au fonctionnement efficace des sociétés démocratiques, bien que le lien de causalité entre l'efficacité politique individuelle et la qualité des institutions politiques puisse s'établir dans les deux sens.

Des niveaux plus élevés de compétences sont également associés à des niveaux plus élevés d'efficacité politique. La Turquie présente la corrélation la plus faible entre la maîtrise des compétences et l'efficacité politique. La proportion d'adultes ayant fait état dans ce pays de niveaux élevés d'efficacité politique est en cohérence avec la moyenne internationale parmi les adultes qui se situaient au niveau 1 ou en deçà, mais est nettement inférieure à la moyenne (23 % contre 48 %, voir le tableau A5.13 [L]) parmi les adultes qui ont atteint le niveau 4 ou 5, ce qui représente un écart entre ces deux groupes qui n'est pas significativement différent de 0. L'efficacité politique est même plus faible en France, où la probabilité de faire état de niveaux élevés d'efficacité politique varie de 8 % parmi les adultes les moins compétents à 12 % parmi les adultes les plus compétents en littératie, ce qui représente un écart de moins de 5 points de pourcentage. L'Espagne, la Lituanie, la République tchèque, Singapour et la Slovénie sont d'autres pays/économies dans lesquels la corrélation entre l'efficacité politique et la maîtrise des compétences est faible. Dans ces pays/économies, le passage du niveau 1 ou en deçà au niveau 4 ou 5 augmente la probabilité de faire état de niveaux élevés d'efficacité politique de moins de 20 points de pourcentage.

En Grèce, en Israël et en Nouvelle-Zélande, la probabilité que les adultes ayant atteint le niveau 4 ou 5 fassent état de niveaux élevés d'efficacité politique est supérieure d'environ 30 points de pourcentage par rapport aux adultes qui se situent au niveau 1 ou en deçà. Des différences similaires ont été enregistrées en Australie, en Corée, aux États-Unis, en Estonie, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède. C'est au Chili et en Norvège que la corrélation est la plus forte, la différence entre les deux groupes atteignant 42 points de pourcentage (voir le graphique 5.13).

Santé

La santé est un élément essentiel du bien-être individuel, et c'est un domaine qui représente une proportion importante des dépenses publiques. On constate une prise de conscience et une inquiétude croissantes par rapport à l'augmentation des inégalités en matière d'état de santé, souvent liées à la profession des individus ou à leur situation géographique. La promotion de modes de vie sains est l'une des principales priorités politiques.

Des systèmes de santé toujours plus complexes, amenant les adultes à traiter une quantité considérable d'informations relatives à la santé, ainsi qu'une polarisation accrue, impliquant que les individus hautement compétents sont de plus en plus susceptibles d'occuper de « bons » emplois et d'avoir les moyens de vivre dans des endroits favorisés, sont des facteurs qui renforcent le lien entre santé et maîtrise des compétences en traitement de l'information (Borgonovi et Pokropek, 2016).

La corrélation entre santé et compétences en littératie est forte dans la plupart des pays/économies qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes. En moyenne, la probabilité d'indiquer un état de santé allant de bon à excellent est supérieure de 22 points de pourcentage chez les adultes atteignant le niveau 4 ou 5 par rapport aux adultes se situant au niveau 1 ou en deçà. La Grèce fait quelque peu exception à cette tendance, la différence entre ces deux groupes y étant seulement de 8 points de pourcentage (celle-ci se réduisant à 3 points de pourcentage, un écart insignifiant, après la prise en compte des différences relatives aux autres caractéristiques socio-démographiques). Ceci est dû au fait que même parmi les individus se situant au niveau 1 ou en deçà, 84 % ont indiqué un état de santé bon à excellent.

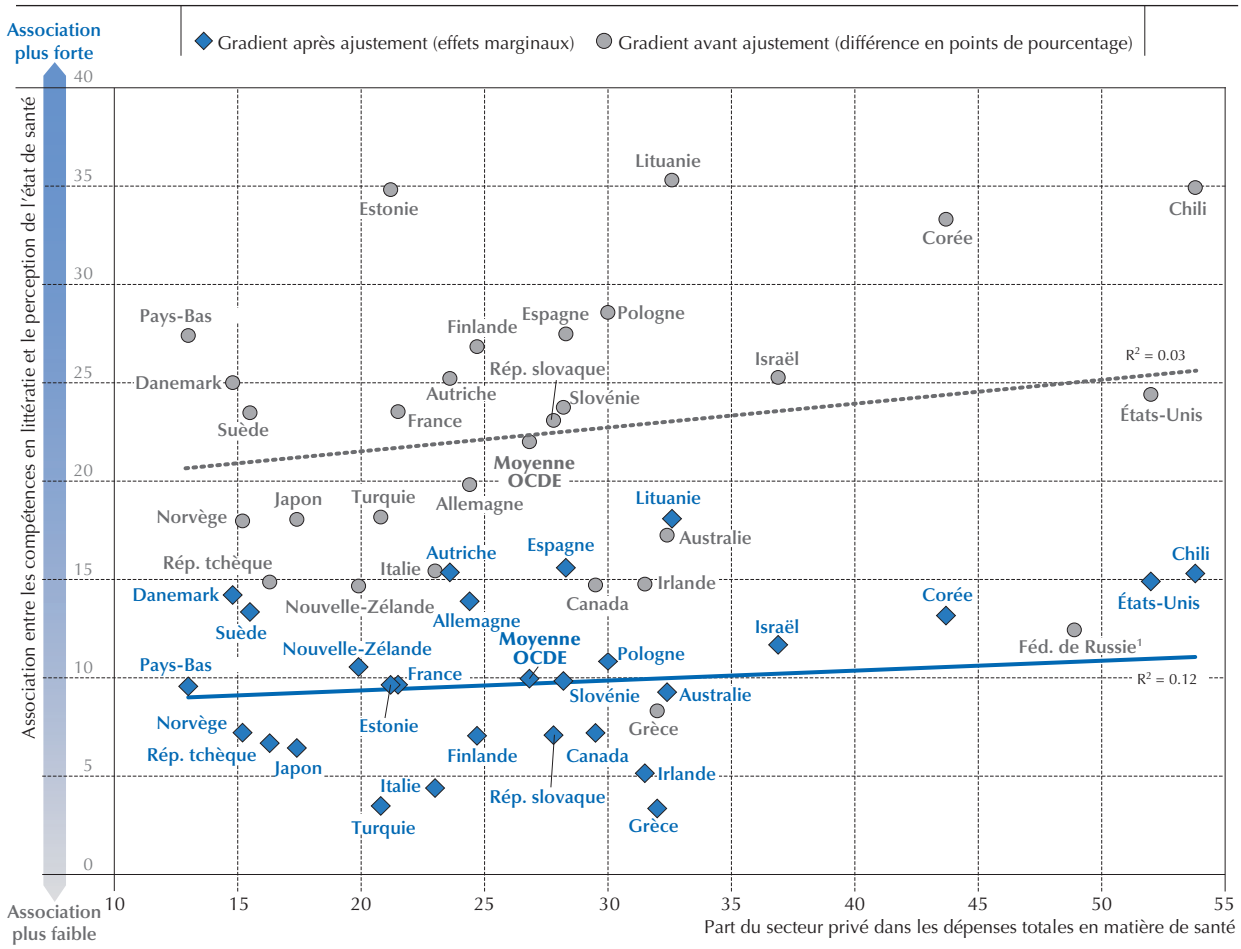
En revanche, la différence est beaucoup plus importante au Chili et en Lituanie, celle-ci atteignant plus de 30 points de pourcentage. Dans ces deux pays, la corrélation entre les compétences en littératie et l'état de santé signalé par les répondants

reste forte (la différence entre ces deux groupes s'élevant alors à 15 et 18 points de pourcentage, respectivement) après la prise en compte des autres caractéristiques socio-démographiques. Toutefois, en raison du nombre limité d'adultes atteignant le niveau 4 ou 5, ces écarts sont estimés de façon imprécise au Chili et ne s'avèrent finalement pas statistiquement significatifs.

L'examen des différences entre les pays concernant l'organisation des systèmes de santé pourrait permettre d'expliquer pourquoi l'intensité de la corrélation entre la maîtrise des compétences et l'état de santé signalé par les répondants varie d'un pays à l'autre. Le rôle du secteur privé dans le financement des dépenses en matière de santé, par exemple, peut être interprété comme un indicateur du caractère inclusif du système de santé, susceptible d'avoir un impact sur la corrélation entre la maîtrise des compétences et la santé. Le graphique 5.14 montre que la corrélation entre les compétences et la santé tend à être plus forte dans les pays où une large proportion des dépenses en matière de santé est financée par le secteur privé. Cela semble logique. Si le financement des soins de santé devait être entièrement assumé par le secteur privé, on pourrait s'attendre à ce que l'accès aux soins de santé ne soit pas universel. La corrélation entre maîtrise des compétences et santé pourrait ainsi devenir plus forte, soit parce que le revenu limiterait l'accès aux soins de santé (et les individus les plus compétents, en étant mieux rémunérés, pourraient être davantage en mesure d'accéder à des soins de santé de qualité), ou parce qu'on attendrait des individus qu'ils assument une responsabilité plus importante vis-à-vis de leur santé (et les individus les plus compétents ont davantage la capacité à faire des choix plus éclairés).

Graphique 5.14 ▪ **Dépenses privées en matière de santé et association entre le niveau de compétences en littératie et la perception de l'état de santé**

Relation entre la part du secteur privé dans les dépenses totales en matière de santé en 2012, et le gradient des compétences en litttératie dans la perception de l'état de santé (avant et après ajustement)



Remarques : Le gradient avant ajustement correspond à la différence (en points de pourcentage) parmi les adultes s'estimant en bonne ou en excellente santé entre ceux se situant au niveau 4 ou 5 et ceux se situant au niveau 1 ou en deçà. Le gradient après ajustement correspond à la probabilité marginale moyenne de se situer au niveau 4 ou 5 de compétences en littératie parmi les adultes s'estimant en bonne ou en excellente santé (catégorie de référence : niveau 1 ou en deçà). Le gradient est ajusté pour tenir compte de l'âge, du sexe, du niveau de formation, de statut au regard de l'immigration et de la langue, et du niveau de formation des parents. Le gradient de la Fédération de Russie après ajustement n'est pas présenté en raison de l'absence de variables linguistiques.

Sources : Statistiques de l'OCDE sur la santé 2015 et Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015), tableaux A5.13 (L), A5.14 (L) et A5.15.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933366436

RÉSUMÉ

Ce chapitre s'ouvrait sur une question : dans quelle mesure les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique améliorent-elles le bien-être des individus et des pays ? La réponse est claire : les compétences présentent une corrélation positive avec de nombreuses retombées économiques et sociales.

Les compétences en littératie présentent une corrélation positive et indépendante avec la probabilité d'occuper un emploi et d'obtenir une rémunération plus élevée dans de nombreux pays et économies. En moyenne, lorsque les compétences d'un individu augmentent, ses chances d'être salarié augmentent, tout comme son salaire. Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique reflètent les aspects du capital humain des individus qui sont valorisés sur le marché du travail, indépendamment d'autres aspects liés à l'éducation ou aux caractéristiques et attributs personnels.

La maîtrise de ces compétences en traitement de l'information présente également une corrélation positive avec d'autres aspects importants du bien-être, notamment la santé, la perception de l'impact personnel sur le processus politique, la confiance en autrui et la participation à des activités bénévoles ou associatives. Du point de vue de ces retombées, on constate une interaction manifeste entre les compétences et le niveau de formation. Dans la quasi-totalité des pays/économies, ce sont les adultes peu compétents et peu instruits qui sont les moins susceptibles de faire part de déclarations positives concernant toutes les retombées sociales étudiées. À l'inverse, les adultes plus compétents et plus instruits sont eux les plus susceptibles de signaler des retombées sociales positives.

D'après les résultats de cette évaluation, les investissements qui visent à améliorer les compétences des adultes en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique peuvent avoir des retombées considérables. Indépendamment des politiques conçues pour favoriser la participation à l'éducation et à la formation, le fait d'améliorer l'enseignement de la littératie et de la numératie dans les établissements scolaires, et de promouvoir les programmes pour adultes peu compétents dans ces domaines et en informatique, peut générer un rendement économique et social potentiellement significatif pour les individus, mais aussi pour la société dans son ensemble.

Les résultats montrent en outre l'existence d'inadéquations considérables entre les compétences et la façon dont elles sont utilisées dans le cadre professionnel, notamment pour certains groupes socio-démographiques. La surqualification est particulièrement fréquente chez les travailleurs nés à l'étranger, employés dans de petites entreprises, à temps partiel ou sous un contrat à durée déterminée. Même après ajustement pour tenir compte du niveau de compétences, la surqualification a des conséquences considérables sur les salaires. Elle implique par ailleurs un « gaspillage » de capital humain, puisque les travailleurs surqualifiés ont tendance à ne pas utiliser pleinement leurs compétences.

Ce type d'inadéquation découle cependant en partie du fait que certains travailleurs présentent une maîtrise des compétences inférieure à celle attendue à leur niveau de qualification, soit parce qu'ils ont fait preuve de performances médiocres lors de leur formation initiale, soit parce que leurs compétences se sont dépréciées avec le temps. En revanche, les travailleurs sous-qualifiés ont tendance à posséder les compétences professionnelles requises, mais pas les qualifications correspondantes. Les inadéquations en matière de maîtrise des compétences ont des conséquences plus faibles sur les salaires que les inadéquations en matière de qualifications. Ce constat donne à penser que les inadéquations du marché du travail peuvent être plus souvent liées aux compétences génériques ou propres à l'emploi qu'à celles mesurées par cette évaluation, et/ou que les employeurs parviennent à identifier les compétences réelles de leurs salariés, quelles que soient leurs qualifications officielles, et à adapter leurs tâches en conséquence.

La maîtrise des compétences en traitement de l'information présente également une corrélation positive avec des retombées non économiques importantes, comme la confiance, l'efficacité politique, la participation à des activités de bénévolat et l'état de santé indiqué par les répondants. Ce sont autant de dimensions essentielles du bien-être individuel, à la fois parce que de nombreux individus accordent à ces retombées de la valeur en soi, et parce qu'elles s'avèrent souvent être des facteurs importants favorisant un fonctionnement harmonieux et plus efficace des économies et des sociétés.

Notes

1. Cela corrobore les résultats d'études antérieures à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), telles que les études britanniques sur les cohortes de naissance, l'étude longitudinale américaine sur l'apprentissage destiné aux adultes ou l'enquête canadienne auprès des jeunes en transition (OCDE, 2010 ; Reder et Bynner, 2009).

2. Afin de limiter l'impact des données aberrantes et des valeurs extrêmes, les analyses de ce rapport suivent la pratique courante qui consiste à éliminer 1 % des répondants aux deux extrémités des échantillons pour chaque pays.

3. Bien que les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes (les domaines de compétences explicitement évalués par le PIAAC) contribuent grandement à la capacité de production des individus, il convient de garder à l'esprit qu'elles ne reflètent qu'imparfaitement l'ensemble global de compétences des travailleurs.

4. Parmi les pays/économies qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes en 2011-12, l'écart-type des compétences en littératie était de 46 points. Parmi les pays/économies de l'OCDE qui ont participé à l'évaluation (lors des vagues de 2011-12 ou de 2014-15), l'écart-type était de 48 points.

5. Dans quelques pays/économies, en particulier au Chili et à Singapour, mais aussi en Grèce, en Israël et en Slovénie, le niveau de compétences en littératie est similaire à celui des actifs occupés adultes. Ce résultat pourrait refléter le nombre relativement restreint d'adultes chômeurs ayant participé à l'évaluation ou le fait que les travailleurs plus qualifiés bénéficient peut-être de davantage de soutien lorsqu'ils sont au chômage pour trouver un emploi adapté.

6. L'évaluation du salaire horaire comprend les primes.

7. Une distribution peu dispersée des salaires est caractérisée par des écarts de salaires limités entre les individus.

8. L'ensemble des variables de contrôle comprend le nombre d'années d'études, le sexe, l'âge, la situation matrimoniale et le statut au regard de l'immigration. Dans l'analyse de la rémunération, l'ensemble des variables de contrôle comprend également l'ancienneté dans l'emploi occupé. L'ensemble des variables de contrôle utilisées pour générer les estimations présentées dans cette section est plus limité que celui généralement utilisé dans la littérature scientifique. Cela s'explique par deux facteurs. Premièrement, les résultats sont destinés à être aussi comparables que possible avec ceux sur l'emploi (voir le graphique 5.2). Deuxièmement, les effets estimés sont destinés à refléter l'association au sens large entre la rémunération et les compétences ou l'éducation. Par exemple, puisque l'ensemble des variables de contrôle ne comprend ni la profession, ni le secteur d'activité, certains des effets peuvent s'expliquer par le fait que les individus plus instruits ou plus compétents sont employés par des secteurs ou dans des professions plus rémunérateurs. Cependant, ces individus pourraient obtenir ces emplois précisément parce qu'ils sont plus instruits ou compétents : il n'est donc pas clair s'il serait plus intéressant d'élargir l'ensemble des variables de contrôle.

9. Cela consiste à ajouter les indicateurs d'utilisation des compétences (voir le chapitre 4) à l'ensemble de contrôle des régressions linéaires. Par souci de concision, les résultats ne sont pas indiqués.

10. D'autres attributs du capital humain qui ne sont pas mesurés dans l'Évaluation des compétences des adultes pourraient aussi contribuer à expliquer la variance des salaires horaires des travailleurs.

11. Le plus souvent, cette expression est employée dans le contexte de la surqualification. Voir, par exemple, Chevalier (2003).

12. Bien que cela soit compliqué par le fait que certains emplois ne possèdent pas d'exigences évidentes en termes de qualifications ou que les travailleurs n'en soient pas pleinement conscients, les experts de l'évaluation ont révélé que tant les travailleurs que les employeurs ont tendance à définir plus facilement les emplois en termes de qualifications exigées que de compétences individuelles.

13. Puisque l'inadéquation des qualifications présentée dans le graphique 5.7 se fonde sur le point de vue des travailleurs sur les qualifications exigées pour décrocher leur emploi, les résultats peuvent être affectés par le biais du répondant (la tendance à sous- ou surévaluer ses propres fonctions) ou par l'inflation des qualifications (si l'employeur augmente les exigences minimales de l'emploi suite à une augmentation du nombre de candidats diplômés de l'enseignement tertiaire, sans pour autant modifier les tâches qui seront exercées). Cette dernière situation a tendance à faire baisser la fréquence de la surqualification en cas d'indicateur auto-déclaré, tandis que la première situation peut biaiser les résultats dans les deux sens.

14. Pour limiter l'impact potentiel des données aberrantes sur ces indicateurs, l'inadéquation des compétences a été calculée à l'aide des 5e et 95e centiles, et non du minimum et du maximum.

15. La comparaison de l'utilisation et de la maîtrise des compétences repose sur l'hypothèse qu'elles peuvent être mesurées à l'aide de la même échelle, hypothèse très difficile à défendre pour des concepts si éloignés d'un point de vue théorique et qui ne peuvent être représentés par les mêmes valeurs. Par ailleurs, les indicateurs de l'utilisation et de la maîtrise des compétences reposent sur des informations différentes d'un point de vue structurel : les indicateurs d'utilisation des compétences exploitent normalement les questions de l'évaluation sur la fréquence (et/ou l'importance) d'exécution de tâches précises dans les activités professionnelles des répondants, tandis que la maîtrise des compétences est évaluée via des tests de traitement de l'information. Des travaux sont actuellement en cours en vue d'améliorer cette comparaison au cours des prochaines vagues de l'Évaluation des compétences des adultes.

16. Il est demandé aux répondants : « Parmi les regroupements de spécialité suivants, lequel correspond le mieux à votre niveau de formation le plus élevé ? ». Si plusieurs correspondent, veuillez sélectionner celui que vous jugez le plus important ». Ils doivent sélectionner une catégorie parmi les neuf proposées : *i)* programmes généraux ; *ii)* formation des enseignants et sciences de l'éducation ; *iii)* sciences humaines, langues et arts ; *iv)* sciences sociales, commerce et droit ; *v)* sciences, mathématiques et informatique ; *vi)* ingénierie, industries de transformation et production ; *vii)* agriculture et médecine vétérinaire ; *viii)* santé et protection sociale ; et *ix)* services. Une question ouverte est également posée aux répondants concernant l'intitulé de leur emploi et les responsabilités liées à l'emploi (leur emploi actuel ou le dernier qu'ils ont occupé s'ils ont été salariés au cours des cinq dernières années). Les réponses à ces questions permettent de dériver le code professionnel CITP-08 à 3 chiffres correspondant à la profession de chaque répondant. Sur la base de la stratégie de codage de Montt (2015), chaque profession est associée à un ou plusieurs des neuf domaines d'études. Lorsque le domaine d'études indiqué par le répondant diffère du ou des domaines qui correspondent à sa profession, il est considéré en situation d'inadéquation entre son domaine d'études et son emploi. Le codage qui associe chaque code professionnel au(x) domaine(s) d'études correspondant(s) est disponible à l'annexe 2 du rapport de Montt (2015). Selon ce système de codage, certaines professions peuvent être associées à plusieurs domaines, car un type spécifique de profession peut être adapté à des travailleurs diplômés dans différents domaines (par exemple, un auteur, un journaliste ou un linguiste [code 264 de la CITP-08] est considéré en situation d'adéquation entre son domaine d'études et son emploi s'il est diplômé dans le domaine « sciences humaines, langues et arts » ou « sciences sociales, commerce et droit »).

17. Les écarts dans la maîtrise des compétences au sein d'un même niveau de qualification ne sont pas nécessairement liés à la performance dans la formation initiale. Des compétences génériques, par exemple la communication, les compétences de travail en équipe ou de négociation, peuvent faire défaut à certains diplômés. Ces compétences peuvent être acquises dans le système d'éducation, mais s'apprennent mieux par la pratique. Par ailleurs, certains travailleurs ont pu posséder les compétences attendues à leur niveau de qualification au moment où ils ont obtenu leur diplôme, mais celles-ci peuvent désormais s'être dépréciées ou être devenues obsolètes, notamment si elles n'ont pas été utilisées ou mises à jour.

18. En principe, ce constat vaut aussi pour les travailleurs les plus compétents, comme ce pourrait être le cas, par exemple, de philosophes issus d'universités prestigieuses et embauchés par la suite dans le secteur financier. Montt (2015) étudie cette possibilité et constate que, pour la plupart, les travailleurs hautement compétents dans un domaine sont plus susceptibles de rester dans ce domaine que d'exercer une activité sans lien avec ce dernier pour être mieux rémunérés.

19. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les jeunes qui font leur première entrée sur le marché du travail manquent d'expérience et sont plus susceptibles d'être embauchés pour des emplois qui requièrent un niveau de qualification inférieur à celui qu'ils possèdent. Néanmoins, cela pourrait également être dû à une augmentation dans le temps de la fréquence des situations de surqualification, qui affecterait davantage les adultes plus jeunes. Malheureusement, les données ne permettent pas de distinguer ces deux effets.

20. Cela corrobore les résultats mitigés d'autres études sur le rôle joué par le sexe des individus et leur situation matrimoniale dans l'inadéquation des qualifications (Quintini, 2011). Les hommes mariés ont tendance à optimiser leur recherche d'emploi, tandis que la recherche d'emploi des femmes mariées est considérée comme secondaire, tant par l'époux que par la femme elle-même. Certains chercheurs ont également avancé que les mères sont plus susceptibles d'être surqualifiées en raison des contraintes imposées sur la recherche d'emploi par le fait d'élever leurs enfants. Il n'existe toutefois pas de preuves empiriques à ces hypothèses.

21. Les références classiques sont Knack et Keefer (1997), et Routledge et von Amsberg (2002). Des examens récents de la littérature existante incluent Temple (2003), Durlauf et Fafchamps (2005), Guiso, Sapienza et Zingales (2006), et Algan et Cahuc (2014). Nous renvoyons également le lecteur au rapport OCDE (2001).

22. De récentes études ont pu établir un lien de causalité entre la confiance et la croissance économique (Algan et Cahuc, 2010). Ce thème continue à faire l'objet de travaux de recherche (Algan et Cahuc, 2014).

Note concernant la Fédération de Russie

L'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées dans le présent rapport ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, *à l'exclusion* de la population de la municipalité de Moscou.

Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays sont disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, seconde édition (*Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* [OCDE, à paraître en anglais uniquement]).

Références et autres ouvrages à consulter

Adalet McGowan, M. et **D. Andrews** (2015), « Labour market mismatch and labour productivity: Evidence from PIAAC data », *Documents de travail du Département des affaires économiques*, n° 1209, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js1pzx1r2kb-en.

Algan, Y. et **P. Cahuc** (2010), « Inherited trust and growth », *American Economic Review*, vol. 100/5, pp. 2060-2092.

Algan, Y. et **P. Cahuc** (2014), « Trust, growth, and well-being: New evidence and policy implications », in Aghion, P. et S. Durlauf (éd.), *Handbook of Economic Growth*, vol. 2A, Elsevier, Amsterdam, pp. 49-120.

Almond, G.A. et **S. Verba** (1989), *The Civic Culture: Political Attitudes and Participation in Five Countries*, SAGE Publications.

Borgonovi, F. et **T. Burns** (2015), « The educational roots of trust », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 119, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js1kv85dfvd-en.

Borgonovi, F. et **A. Pokropek** (2016), « Education and self-reported health: Evidence from 23 countries on the role of years of schooling, cognitive skills and social capital », PLOS One.

Bowles, S. et **S. Polania-Reyes** (2012), « Economic incentives and social preferences: Substitutes or complements? », *Journal of Economic Literature*, vol. 50, pp. 368-425.

Butler, J., L. Guiso et **P. Giuliano** (2009), « The right amount of trust », *NBER Working Papers*, n° 15344.

Campbell, A., G. Gurin et **W.E. Miller** (1954), *The Voter Decides*, Row, Peterson and Company, Evanston, Illinois.

Chevalier, A. (2003), « Measuring over-education », *Economica*, vol. 70/279, pp. 509-531.

Clarke, H.D. et **A.C. Acock** (1989), « National elections and political attitudes: The case of political efficacy », *British Journal of Political Science*, vol. 19, pp. 551-562.

Durlauf, S. et **M. Fafchamps** (2005), « Social capital », in Aghion, P. et S.N. Durlauf (éd.), *Handbook of Economic Growth*, Vol. 1B, Elsevier, Amsterdam, pp. 1639-1699.

Fukuyama, F. (1995), « Trust: The social virtues and the creation of prosperity », *Free Press*, New York.

Fields, G.S. (2004), *Regression-based Decompositions: A New Tool for Managerial Decision-making*, Department of Labor Economics, Cornell University, pp. 1-41.

Guiso, L., P. Sapienza et **L. Zingales** (2006), « Does culture affect economic outcomes? », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20/2, pp. 23-48.

Hanushek, E., G. Schwerdt, S. Wiederhold et **L. Woessman** (2013), « Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC », *European Economic Review*, vol. 73, pp. 103-130, http://dx.doi.org/10.1016/j.euroecorev.2014.10.006.

Hillygus, S. (2005), « The missing link: Exploring the relationship between higher education and political engagement », *Political Behavior*, vol. 27/1, pp. 25-47.

Kampelmann, S. et **F. Ryck** (2012), « The impact of educational mismatch on firm productivity: Evidence from linked panel data », *Economics of Education Review*, vol. 31/6, pp. 918-931.

Knack, S. et **P. Keefer** (1997), « Does social capital have an economic payoff? A cross-country investigation », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 112/4, pp. 1251-1288.

Leaker, D. (2009), « Economic inactivity », Economic & Labour Market Review, vol. 3/2, pp. 42-46.

Leuven, E., H. Oosterbeek et **H. van Ophem** (2004), « Explaining international differences in male skill wage differentials by differences in demand and supply of skill », *The Economic Journal*, vol. 114/495, pp. 466-486.

Montt, G. (2015), « The causes and consequences of field-of-study mismatch: An analysis using PIAAC », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 167, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jrxm4dhv9r2-en.

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*.

OCDE (2016a), *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264252073-en.

OCDE (2016b), *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (Base de données 2012, 2015)*, www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm.

OCDE (2015a), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2015*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2015-fr.

OCDE (2015b), *Tous concernés : Pourquoi moins d'inégalité profite à tous*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264235519-fr.

OCDE (2015c), *Dépenses de santé et financement 2015 (base de données)*, http://stats.oecd.org (consulté le 13 février 2016).

OCDE (2014a), *OECD Employment Outlook 2014: How Does Mexico Compare?*, septembre 2014, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/mexico/EMO-MEX-EN.pdf.

OCDE (2014b), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2014-fr.

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

OCDE (2010a), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264081925-en.

OCDE (2001), *Du bien-être des nations : Le rôle du capital humain et social*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264289512-fr.

Pallas, A. (2000), « The effects of schooling on individual lives », in Hallinan, M. (éd.), *Handbook of the Sociology of Education*, Springer, New York.

Pateman, C. (1970), *Participation and Democratic Theory*, Cambridge University Press.

Pellizzari, M. et **A. Fichen** (2013), « A new measure of skills mismatch: Theory and evidence from the survey of adult skills (PIAAC) », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 153, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k3tpt04lcnt-en.

Pinkston, J. (2009), « A model of asymmetric employer learning with testable implications », *Review of Economic Studies*, vol. 76, pp. 367-394.

Pollock, P.H. (1983), « The participatory consequences of internal and external political efficacy: A research note », *The Western Political Quarterly*, vol. 36/3, pp. 400-409.

Putnam, R.D. (1993), « The prosperous community: Social capital and public life », *The American Prospect*, vol. 13, pp. 35-42.

Quintini, G. (2011), « Right for the job: Over-qualified or under-skilled? », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 120, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5kg59fcz3tkd-en.

Reder, S. et **J. Bynner** (éd.) (2009), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from longitudinal research*, Routledge, Londres.

Routledge, B.R. et **J. von Amsberg** (2002), « Social capital and growth », *Journal of Monetary Economics*, vol. 50, pp. 167-193.

Stiglitz, J., A. Sen et **J. Fitoussi** (2009), *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*.

Temple, J. (2003), « Growth effects of education and social capital in OECD countries », *Revue économique de l'OCDE*, vol. 2001/2, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-v2001-art11-en.

Tyler, J. (2004), « Basic skills and the earnings of dropouts », *Economics of Education Review*, vol. 23/3, pp. 221-235.

Vignoles, A. (2016), « What is the economic value of literacy and numeracy? Basic skills in literacy and numeracy are essential for success in the labor market », *IZA World of Labour*, n° 229, http://dx.doi.org/10.15185/izawol.229.

Wolbers, M. (2003), « Job mismatches and their labour market effects among school-leavers in Europe », *European Sociological Review*, vol. 19, pp. 249-266.

Annexe A

L'importance des compétences :
Nouveaux résultats de l'Évaluation des compétences des adultes
Tableaux des résultats

ANNEXE A

LISTE DES TABLEAUX DISPONIBLES EN LIGNE

Les tableaux listés ci-dessous sont uniquement disponibles sous forme électronique (en anglais).

Chapitre 2 La maîtrise des compétences clés en traitement de l'information chez les adultes

http://dx.doi.org/10.1787/888933366458

WEB	Tableau A2.1	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en littératie
WEB	Tableau A2.2	Performance à l'évaluation des composantes de lecture, selon le niveau de compétences en littératie
WEB	Tableau A2.3	Performance moyenne en littératie et répartition des scores en littératie, par centile
WEB	Tableau A2.4	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en numératie
WEB	Tableau A2.5	Performance moyenne en numératie et répartition des scores en numératie, par centile
WEB	Tableau A2.6	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique
WEB	Tableau A2.7	Corrélation entre le niveau de compétences en littératie et en numératie
WEB	Tableau A2.8	Performance moyenne en littératie, selon le niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique
WEB	Tableau A2.9	Performance moyenne en numératie, selon le niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique
WEB	Tableau A2.10	Performance moyenne en littératie dans l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS), l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ALL) et l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)
WEB	Tableau A2.11	Performance moyenne en numératie dans l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ALL) et l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

Chapitre 3 La répartition socio-démographique des compétences clés en traitement de l'information

http://dx.doi.org/10.1787/888933366463

WEB	Tableau A3.1 (L)	Différence de score en littératie entre catégories de contraste, selon les caractéristiques socio-démographiques
WEB	Tableau A3.1 (N)	Différence de score en numératie entre catégories de contraste, selon les caractéristiques socio-démographiques
WEB	Tableau A3.2 (L)	Performance moyenne en littératie, selon le niveau de formation, et différence de score entre les adultes très instruits et peu instruits
WEB	Tableau A3.2 (N)	Performance moyenne en numératie, selon le niveau de formation, et différence de score entre les adultes très instruits et peu instruits
WEB	Tableau A3.3 (L)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en littératie, selon le niveau de formation
WEB	Tableau A3.3 (N)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en numératie, selon le niveau de formation
WEB	Tableau A3.3 (P)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, selon le niveau de formation
WEB	Tableau A3.4 (L)	Performance moyenne en littératie chez les 16-24 ans et les 20-24 ans, selon le niveau de formation
WEB	Tableau A3.4 (N)	Performance moyenne en numératie chez les 16-24 ans et les 20-24 ans, selon le niveau de formation
WEB	Tableau A3.5 (L)	Performance moyenne en littératie, selon le groupe d'âge, et différence de score entre les adultes plus jeunes et plus âgés
WEB	Tableau A3.5 (N)	Performance moyenne en numératie, selon le groupe d'âge, et différence de score entre les adultes plus jeunes et plus âgés
WEB	Tableau A3.6 (L)	Relation entre l'âge et la performance en littératie
WEB	Tableau A3.6 (N)	Relation entre l'âge et la performance en numératie
WEB	Tableau A3.6 (P)	Relation entre l'âge et la performance en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique
WEB	Tableau A3.7 (L)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en littératie, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau A3.7 (N)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en numératie, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau A3.7 (P)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau A3.8 (L)	Relation entre la performance en littératie et celle en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau A3.8 (N)	Relation entre la performance en numératie et celle en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau A3.9 (L)	Performance moyenne en littératie, selon le sexe, et différence de score entre les hommes et les femmes
WEB	Tableau A3.9 (N)	Performance moyenne en numératie, selon le sexe, et différence de score entre les hommes et les femmes
WEB	Tableau A3.10 (L)	Performance moyenne en littératie, selon l'âge et le sexe
WEB	Tableau A3.10 (N)	Performance moyenne en numératie, selon l'âge et le sexe
WEB	Tableau A3.11 (L)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en littératie, selon le sexe
WEB	Tableau A3.11 (N)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en numératie, selon le sexe
WEB	Tableau A3.11 (P)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, selon le sexe
WEB	Tableau A3.12 (L)	Performance moyenne en littératie, selon le statut au regard de l'immigration et la langue, et différence de score entre les adultes autochtones et nés à l'étranger
WEB	Tableau A3.12 (N)	Performance moyenne en numératie, selon le statut au regard de l'immigration et la langue, et différence de score entre les adultes autochtones et nés à l'étranger
WEB	Tableau A3.13 (L)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en littératie, selon le statut au regard de l'immigration et la langue
WEB	Tableau A3.13 (N)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en numératie, selon le statut au regard de l'immigration et la langue
WEB	Tableau A3.13 (P)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, selon le statut au regard de l'immigration et la langue

WEB	Tableau A3.14 (L)	Performance moyenne en littératie et différence de score, selon le niveau de formation des parents
WEB	Tableau A3.14 (N)	Performance moyenne en numératie et différence de score, selon le niveau de formation des parents
WEB	Tableau A3.15 (L)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en littératie, selon le niveau de formation des parents
WEB	Tableau A3.15 (N)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en numératie, selon le niveau de formation des parents
WEB	Tableau A3.15 (P)	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, selon le niveau de formation des parents
WEB	Tableau A3.16	Pourcentage d'adultes se situant au niveau 1 de compétences ou en deçà en littératie et/ou en numératie
WEB	Tableau A3.17	Pourcentage d'adultes se situant au niveau 1 de compétences ou en deçà en littératie et/ou en numératie, selon les caractéristiques socio-démographiques
WEB	Tableau A3.18	Probabilité pour les adultes de se situer au niveau 1 de compétences ou en deçà en littératie et/ou en numératie, selon les caractéristiques socio-démographiques (probabilités marginales moyennes)

Chapitre 4 L'utilisation des compétences dans le cadre professionnel

http://dx.doi.org/10.1787/888933366479

WEB	Tableau A4.1	Utilisation moyenne des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel
WEB	Tableau A4.2	Utilisation moyenne des compétences en traitement de l'information dans la vie quotidienne
WEB	Tableau A4.3	Productivité de la main-d'œuvre (avant et après ajustement) et utilisation moyenne des compétences en lecture dans le cadre professionnel
WEB	Tableau A4.4	Utilisation des compétences dans le cadre professionnel et niveau de compétences des actifs occupés
WEB	Tableau A4.5 (L)	Répartition de l'utilisation des compétences, selon le niveau de compétences en littératie
WEB	Tableau A4.5 (N)	Répartition de l'utilisation des compétences, selon le niveau de compétences en numératie
WEB	Tableau A4.5 (P)	Répartition de l'utilisation des compétences, selon le niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique
WEB	Tableau A4.6	Variation de l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel
WEB	Tableau A4.7a	Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le sexe
WEB	Tableau A4.7b	Différence d'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel selon le sexe (après ajustement)
WEB	Tableau A4.8a	Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau A4.8b	Différence d'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel selon le groupe d'âge (après ajustement)
WEB	Tableau A4.9a	Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le niveau de formation
WEB	Tableau A4.9b	Différence d'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel selon le niveau de formation (après ajustement)
WEB	Tableau A4.10a	Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le secteur d'activité
WEB	Tableau A4.10b	Différence d'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel selon le secteur d'activité (après ajustement)
WEB	Tableau A4.11	Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon la taille de l'entreprise
WEB	Tableau A4.12a	Utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel, selon le type de contrat
WEB	Tableau A4.12b	Différence d'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel selon le type de contrat (après ajustement)
WEB	Tableau A4.13	Utilisation moyenne des compétences, selon la mise en œuvre de pratiques de travail à haut rendement
WEB	Tableau A4.14	Pratiques de travail à haut rendement, selon le type de pratique

Chapitre 5 Les retombées des investissements en faveur des compétences

http://dx.doi.org/10.1787/888933366489

WEB	Tableau A5.1 (L)	Performance moyenne des actifs occupés en littératie, selon la situation au regard de l'emploi
WEB	Tableau A5.1 (N)	Performance moyenne des actifs occupés en numératie, selon la situation au regard de l'emploi
WEB	Tableau A5.1 (P)	Performance moyenne des actifs occupés en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, selon la situation au regard de l'emploi
WEB	Tableau A5.2 (L)	Effet du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en littératie sur la probabilité d'occuper un emploi
WEB	Tableau A5.2 (N)	Effet du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en numératie sur la probabilité d'occuper un emploi
WEB	Tableau A5.3 (L)	Distribution des salaires parmi les salariés, selon le niveau de compétences en littératie
WEB	Tableau A5.3 (N)	Distribution des salaires parmi les salariés, selon le niveau de compétences en numératie
WEB	Tableau A5.4	Effet sur les salaires du nombre d'années d'études, du niveau de compétences en littératie et de l'utilisation de la lecture dans le cadre professionnel
WEB	Tableau A5.5	Contribution du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en littératie et en numératie à la variation de la rémunération horaire
WEB	Tableau A5.6a	Contribution du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en littératie et en numératie à la variation de la rémunération horaire, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau A5.6b	Contribution du nombre d'années d'études et du niveau de compétences en littératie et en numératie à la variation de la rémunération horaire, selon le sexe
WEB	Tableau A5.7	Inadéquation en matière de qualifications, de compétences en littératie et de domaine d'études
WEB	Tableau A5.8a	Travailleurs surqualifiés en situation d'inadéquation en matière de compétences en littératie ou de domaine d'études
WEB	Tableau A5.8b	Travailleurs en situation d'inadéquation en matière de domaine d'études, également en situation d'inadéquation en matière de qualifications ou de compétences en littératie
WEB	Tableau A5.9	Surqualification, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles
WEB	Tableau A5.10	Surcompétence en littératie, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles
WEB	Tableau A5.11	Inadéquation du domaine d'études, selon les caractéristiques individuelles et professionnelles
WEB	Tableau A5.12	Effet de l'inadéquation en matière de qualifications, de compétences en littératie et de domaine d'études sur la rémunération
WEB	Tableau A5.13 (L)	Pourcentage d'adultes faisant part de retombées sociales positives, selon le niveau de compétences en littératie

WEB	Tableau A5.13 (N)	Pourcentage d'adultes faisant part de retombées sociales positives, selon le niveau de compétences en numératie
WEB	Tableau A5.14 (L)	Effets marginaux du niveau de compétences en littératie sur la probabilité pour les adultes de faire part de retombées sociales positives
WEB	Tableau A5.14 (N)	Effets marginaux du niveau de compétences en numératie sur la probabilité pour les adultes de faire part de retombées sociales positives
WEB	Tableau A5.15	Part des dépenses totales de fonctionnement au titre de la santé financée par le secteur privé (2012)

Annexe B

L'importance des compétences :
Nouveaux résultats de l'Évaluation des compétences des adultes
Tableaux complémentaires

ANNEXE B

LISTE DES TABLEAUX DISPONIBLES EN LIGNE

Les tableaux listés ci-dessous sont uniquement disponibles sous forme électronique (en anglais).

http://dx.doi.org/10.1787/888933366492

WEB	Tableau B2.1	PIB par habitant
WEB	Tableau B2.2	Pourcentage d'adultes, par âge et niveau de formation
WEB	Tableau B2.3	Pourcentage d'adultes nés à l'étranger dans la population adulte totale
WEB	Tableau B2.4	Pourcentage d'adultes présentant une expérience en informatique limitée ou inexistante, et participation à la version informatisée de l'évaluation, selon l'âge
WEB	Tableau B2.5	Pourcentage d'adultes présentant une expérience en informatique limitée ou inexistante, et participation à la version informatisée de l'évaluation, selon le niveau de formation
WEB	Tableau B2.6	Pourcentage d'adultes présentant une expérience en informatique limitée ou inexistante, et participation à la version informatisée de l'évaluation, selon le type de profession
WEB	Tableau B2.7	Scores moyens en littératie et en numératie, selon l'expérience en informatique et la participation à la version informatisée de l'évaluation
WEB	Tableau B2.8	Pourcentage d'adultes présentant une expérience en informatique limitée ou inexistante, et participation à la version informatisée de l'évaluation, selon le niveau d'engagement dans des pratiques en lien avec les TIC dans la vie quotidienne
WEB	Tableau B3.1	Pourcentage d'adultes, selon le niveau de formation
WEB	Tableau B3.2	Pourcentage de jeunes adultes, selon le niveau de formation
WEB	Tableau B3.3	Pourcentage d'adultes, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau B3.4	Pourcentage d'adultes à chaque niveau de formation, selon le groupe d'âge
WEB	Tableau B3.5	Pourcentage d'adultes, selon le statut au regard de l'immigration et la langue
WEB	Tableau B3.6	Pourcentage d'adultes, selon le statut au regard de l'immigration, la langue et le groupe d'âge
WEB	Tableau B3.7	Pourcentage d'adultes selon le niveau de formation des parents
WEB	Tableau B3.8	Pourcentage d'hommes et de femmes à chaque niveau de formation, selon le groupe d'âge

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. 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
(87 2016 01 2P) ISBN 978-92-64-25948-5 – 2016

Études de l'OCDE sur les compétences

L'importance des compétences

NOUVEAUX RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES ADULTES

La révolution technologique amorcée au cours des dernières décennies du XXe siècle a modifié les besoins en compétences sur le marché du travail. De nos jours, les compétences en traitement de l'information, les compétences interpersonnelles et d'autres aptitudes cognitives de haut niveau sont de plus en plus prisées. L'Évaluation des compétences des adultes, lancée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), vise à fournir un nouvel éclairage sur le rôle de ces compétences dans la société d'aujourd'hui et leur utilisation dans le cadre privé et professionnel. Première évaluation de cette nature, elle mesure directement la maîtrise de plusieurs compétences en traitement de l'information : la littératie, la numératie et la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

Ce volume présente les résultats des 24 pays et régions qui ont participé à la première vague de l'évaluation en 2011-12 (publiés pour la première fois dans *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*) et des neuf pays supplémentaires qui ont participé à la deuxième vague en 2014-15 (à savoir le Chili, la Grèce, l'Indonésie [Djakarta], Israël, la Lituanie, la Nouvelle-Zélande, Singapour, la Slovénie et la Turquie). Il décrit les compétences des adultes dans les trois domaines évalués de compétences en traitement de l'information, et analyse le lien entre les compétences et les résultats sur le plan professionnel et social. Un rapport connexe, *L'Évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs, Seconde édition*, décrit la conception et la méthodologie de l'évaluation, ainsi que sa relation avec d'autres évaluations des jeunes et des adultes.

Sommaire

Chapitre 1. Vue d'ensemble : l'importance des compétences

Chapitre 2. La maîtrise des compétences clés en traitement de l'information chez les adultes

Chapitre 3. La répartition socio-démographique des compétences clés en traitement de l'information

Chapitre 4. L'utilisation des compétences dans le cadre professionnel

Chapitre 5. Les retombées des investissements en faveur des compétences

Publications connexes

- *L'Évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs, seconde édition*
- *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*
- *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*
- *Literacy, Numeracy and Problem-Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*
- *Série Études de l'OCDE sur les compétences*
  www.oecd-ilibrary.org/education/etudes-de-l-ocde-sur-les-competences_25191829

Site web

L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)
www.oecd.org/fr/sites/piaac-fr/

Travaux de l'OCDE sur les compétences
www.oecd.org/skills/

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne sur : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264259492-fr***

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

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-25948-5
87 2016 01 2P

9 789264 259485