

PARTIE I

Chapitre 3

Préparer les élèves au monde de demain

Quels moyens d'action les décideurs publics ont-ils à leur disposition pour préparer les élèves au monde de demain ? Le présent chapitre décrit le contexte propre aux différents pays de l'OCDE, les principales problématiques auxquelles ils sont confrontés et les politiques qu'ils ont adoptées pour aider les élèves à acquérir les compétences requises pour suivre un enseignement post-secondaire ou entrer dans la vie active. Parmi les mesures examinées figurent des politiques mises en œuvre pour permettre aux élèves d'achever avec succès le deuxième cycle du secondaire, garantir la qualité de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP), améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, ainsi que des stratégies visant à sécuriser et faciliter les transitions entre les différents parcours éducatifs, et le passage de l'école au marché du travail.

Ce chapitre compare les politiques adoptées par les pays de l'OCDE entre 2008 et 2014, notamment à partir des Notes par pays présentées dans la partie III, des Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation et des études comparatives ou spécifiques à certains pays menées par l'OCDE. Les réformes diffèrent selon les pays, en fonction du contexte, des traditions, des structures et des défis nationaux et régionaux particuliers. Elles sont regroupées selon leur champ d'action et les différents moyens d'action mis en œuvre.

Principaux résultats

- Les pays de l'OCDE préparent les élèves au monde de demain, comme en témoigne la progression des niveaux de formation. En moyenne, 82 % des personnes de 25 à 34 ans ont un niveau égal au deuxième cycle du secondaire au moins, alors que ce pourcentage n'est que de 64 % parmi les personnes de 55 à 64 ans. Néanmoins, le décrochage scolaire reste un phénomène répandu dans certains pays, l'intégration sur le marché du travail demeure difficile pour les jeunes et nombre de cursus d'enseignement général et d'EFPP sont relativement déconnectés du marché du travail. Face à ces difficultés, il est possible de faire appel à divers moyens d'action pour faciliter la transition entre les niveaux d'enseignement et l'insertion sur le marché du travail.
- Pour améliorer les taux de réussite et offrir des parcours plus professionnalisants, la priorité est désormais accordée à l'EFPP. Ces dernières années, beaucoup de pays se sont employés à améliorer la qualité des cursus proposés dans le cadre de l'EFPP et à développer la formation pratique en entreprise ou l'apprentissage. Certains ont opté pour des stratégies globales – c'est le cas du Portugal qui a adopté une stratégie nationale d'EFPP et créé ainsi de nouveaux cursus d'EFPP, ainsi que de la Suède et du Danemark, qui ont réformé leur système d'EFPP. D'autres ont choisi d'instaurer de nouvelles qualifications ou ont assoupli leur système d'EFPP pour que les élèves puissent accéder à l'enseignement supérieur. Enfin, d'autres encore ont eu recours à l'assurance qualité. C'est par exemple le cas de l'Autriche, qui a mis en place un système de gestion de la qualité.
- Les politiques mises en œuvre pour prévenir le décrochage et mieux adapter le deuxième cycle du secondaire aux besoins des élèves et du marché du travail sont principalement axées sur l'amélioration des programmes et l'accompagnement des élèves à risque. La Pologne, par exemple, a institué un nouveau programme, qui définit les compétences que les élèves du deuxième cycle du secondaire doivent acquérir, notamment celles nécessaires dans des économies en mutation rapide où les technologies occupent une large place. Le Mexique a introduit un nouveau système pour le deuxième cycle du secondaire, instaurant un nouveau programme, un mécanisme de suivi et des services d'orientation scolaire.
- Les politiques mises en place pour que l'important moteur de compétitivité économique qu'est l'enseignement supérieur gagne en efficacité, sont axées sur la pertinence des formations par rapport au marché du travail et sur le contrôle de la qualité. Dans certains pays, des stratégies globales ont été adoptées pour améliorer la qualité de ce niveau d'enseignement. Ainsi, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande ont adopté des stratégies d'ordre général afin de définir des orientations et des priorités, tandis que la Flandre (Belgique) et la Hongrie ont créé des cycles courts sanctionnés par un diplôme. Les politiques ciblées ont pour objectif d'améliorer l'accès à l'enseignement supérieur ou l'assurance qualité, comme l'ont fait les Pays-Bas.

- Les pays ont été nombreux à prendre des mesures pour faciliter les transitions au sein du système éducatif ou le passage à la vie active, à travers des stratégies nationales, des dispositifs de garantie pour les jeunes ou la mise en place de systèmes de certification des compétences. L'Australie a par exemple fait appel à divers outils, au nombre desquels figurent le *National Partnership on Youth Attainment and Transitions* (partenariat national sur le niveau de formation et les transitions des jeunes) et un système national de certification des compétences. Enfin, la coopération entre membres de l'Union européenne a été particulièrement forte dans ce domaine.

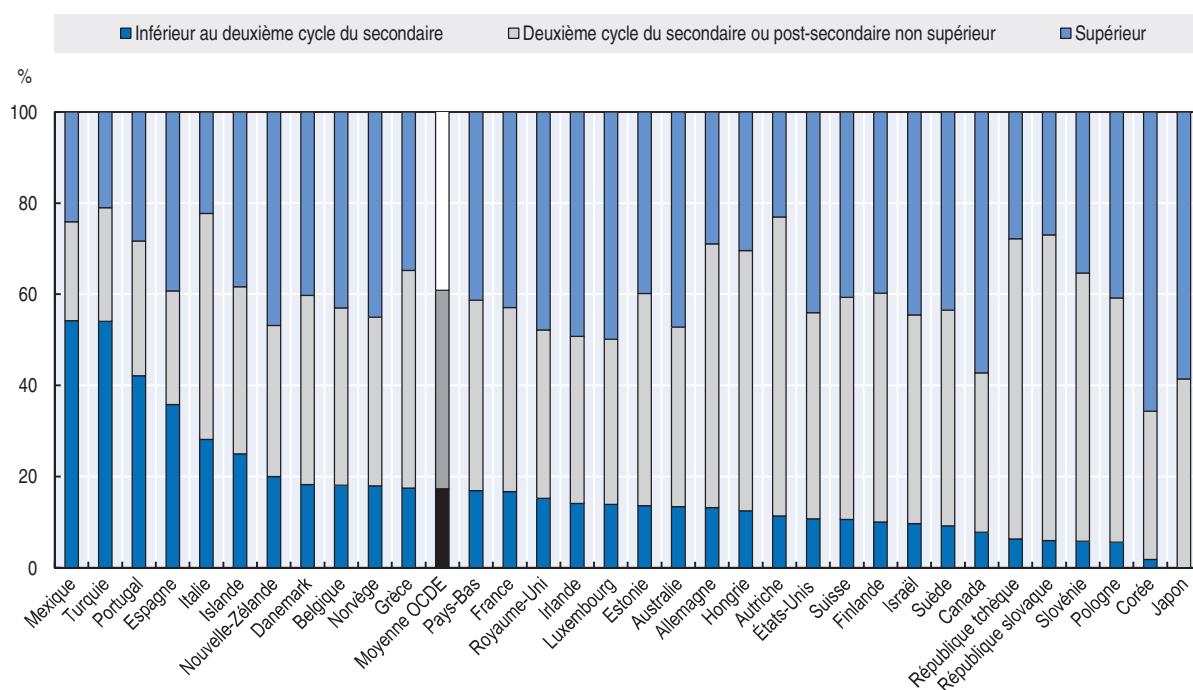
Les systèmes éducatifs doivent mieux préparer les élèves aux défis qui les attendent

Dans des économies qui reposent sur le savoir, il est important pour les individus comme pour la société de doter les élèves des compétences dont ils ont besoin pour suivre un enseignement post-scolaire et entrer dans la vie active. D'après l'Évaluation des compétences des adultes réalisée par l'OCDE (OCDE, 2013a), les compétences recherchées continuent d'évoluer dans le sens d'une plus grande complexité des tâches à exécuter, l'analyse et la communication d'informations occupant de plus en plus de place dans le travail, et les technologies étant omniprésentes dans la vie quotidienne. À cela s'ajoute que les individus doivent également disposer de compétences pour trouver leur place dans une économie en perpétuel mouvement et contribuer à en façonner l'avenir. Il apparaît que dans tous les pays de l'OCDE, préparer les élèves à faire face au monde qui les attend en leur permettant de suivre le deuxième cycle du secondaire, voire d'aller au-delà, est une stratégie qui porte ses fruits. En règle générale, l'élévation du niveau de formation va de pair avec une rémunération plus élevée et des perspectives professionnelles plus prometteuses : en moyenne, les adultes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont mieux rémunérés et ont un meilleur niveau de compétence en littératie et en numératie, si bien qu'ils sont généralement en meilleure santé et prennent plus activement part à la vie de la société (OCDE, 2013a ; OCDE, 2014a).


Dans la zone de l'OCDE, les jeunes adultes sont plus nombreux à suivre une formation et ont un niveau de formation plus élevé. Leur niveau est également plus élevé pour ce qui est des compétences fondamentales, telles que celles en littératie et en numératie. Depuis 2000, le taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement supérieur a progressé, de même que le pourcentage d'élèves diplômés de ces niveaux d'enseignement (OCDE, 2014a). En 2012, en moyenne 82 % des jeunes de 25 à 34 ans dans les pays de l'OCDE avaient un niveau au moins égal au deuxième cycle du secondaire, alors que ce pourcentage s'établissait à seulement 64 % au sein de la génération âgée de 55 à 64 ans (chapitre 1, graphique 1.2). De surcroît, les scores en littératie et en numératie obtenus dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes laissent penser que dans la plupart des pays de l'OCDE, les jeunes adultes (16-24 ans) ont un niveau de compétence plus élevé que les adultes de 25 à 64 ans (OCDE, 2013a) (chapitre 1, graphique 1.5).

En dépit de résultats de plus en plus encourageants, beaucoup de pays de l'OCDE ont encore des progrès à accomplir dans le domaine de l'éducation, notamment sur les plans de l'accès à la formation et du niveau de formation, de la lutte contre le décrochage scolaire et de la mise au point de parcours de nature à fluidifier les transitions et à offrir aux jeunes de meilleures perspectives d'emploi. Dans la zone de l'OCDE, 17 % des jeunes de 25 à 34 ans, en moyenne, ne sont pas diplômés du deuxième cycle du secondaire (graphique 3.1).

Graphique 3.1. Niveau de formation des 25-34 ans (2012)



Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, tableau A1.4a.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933171424>

Les perspectives professionnelles de cette génération sont, elles aussi, plus sombres, les taux d'emploi ayant reculé, tous niveaux de formation confondus, entre 2005 et 2012, et le chômage des jeunes demeurant élevé. En 2012, 15 % des jeunes de 15 à 29 ans étaient non scolarisés et sans emploi (*neither employed nor in education or training*, NEET), et ce pourcentage était compris entre 6.7 % aux Pays-Bas et 29.2 % en Turquie. Il est donc indispensable que les pays adoptent des mesures dans le domaine de l'éducation et de la formation pour mieux préparer les élèves au monde de demain (OCDE, 2011).

Moyens d'action pour préparer les élèves au monde de demain

Le deuxième cycle du secondaire, l'EFP et l'enseignement supérieur sont des domaines dans lesquels des mesures susceptibles de préparer les élèves au monde qui les attend peuvent être prises. Une fois qu'ils ont achevé le premier cycle du secondaire, la plupart des élèves s'orientent vers des cursus plus complexes et plus différenciés à mesure qu'ils progressent dans le deuxième cycle puis l'enseignement post-secondaire pour aborder la vie active. Ces niveaux d'enseignement et cursus ont pour principale vocation de leur permettre de devenir des citoyens et d'acquérir des compétences utiles pour suivre un enseignement post-secondaire et accéder au marché du travail. Certaines des politiques envisageables pour renforcer les acquis des élèves visent à améliorer l'offre, par exemple à garantir la pertinence du contenu de l'enseignement, à faciliter les transitions entre parcours et à renforcer les liens entre formation et marché du travail.

Il ressort des informations communiquées pour les besoins de la présente publication qu'entre 2008 et 2014, les pays de l'OCDE ont, pour mieux armer les élèves en prévision de l'avenir, fait appel à une diversité de stratégies, qui ont touché le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur, ainsi que l'enseignement général et l'EFP. Les

réformes du deuxième cycle du secondaire ont principalement visé les élèves qui ne vont pas au terme de ce cycle ou sont susceptibles de quitter prématurément le circuit scolaire. Les mesures touchant l'EFPP occupent une place prépondérante parmi les politiques analysées. Elle se sont concrétisées par des stratégies globales ou par la création de nouveaux programmes d'enseignement ou de nouvelles qualifications. Les mesures prises dans l'enseignement supérieur ont pour objectif de rehausser la qualité de l'offre à travers l'instauration de nouveaux cursus, ou des politiques ciblées conçues pour améliorer l'accès à ce niveau d'enseignement ou l'assurance qualité. Ce chapitre présente également des mesures transversales destinées à faciliter la transition entre ces différents niveaux d'enseignement, puis le passage à la vie active.

Dans l'ensemble, l'analyse des politiques relatives à ces niveaux d'enseignement permet de dégager des tendances communes : des stratégies ont été mises au point pour introduire des qualifications nouvelles ou plus adéquates, ou des structures de certification plus claires, et pour améliorer la qualité des établissements. Il n'en reste pas moins que la nature des mesures adoptées varie en fonction de nombreux facteurs, dont l'architecture du système éducatif et les défis singuliers auxquels doivent faire face les différents pays. Confrontés à des problèmes communs, les États membres de l'Union européenne ont pu tirer parti d'une forte coopération au niveau de l'Union dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Permettre aux élèves d'achever avec succès le deuxième cycle du secondaire

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire occupe une place capitale dans le système éducatif parce qu'il concentre une grande majorité des effectifs (OCDE, 2004). Autrefois conçu pour préparer une élite à accéder aux études universitaires, il joue aujourd'hui un rôle déterminant en ce qu'il contribue à garantir que les jeunes quittent le système éducatif dotés des qualifications et compétences nécessaires pour être employables et pouvoir s'insérer dans la société (Capsada, 2014). D'après les indicateurs annuels établis par l'OCDE dans le domaine de l'éducation et les résultats du marché du travail, l'achèvement du deuxième cycle du secondaire est une condition minimale pour réussir son insertion professionnelle et rester employable, et constitue de surcroît la porte d'entrée vers l'éducation post-scolaire.

Situé entre l'enseignement de base et un enseignement qui prépare à des études plus complexes ou à l'entrée sur le marché du travail, le deuxième cycle du secondaire représente une étape cruciale de la formation des jeunes, et garantir sa réussite est un défi à relever. Les cursus du deuxième cycle du secondaire s'appuient sur les connaissances et compétences acquises dans le cadre de l'enseignement de base (niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation, CITE) et sont conçus pour offrir aux élèves des enseignements plus diversifiés et plus spécialisés, principalement via deux filières, l'une à dominante théorique (niveau 3A de la CITE), l'autre à dominante professionnelle (niveau 3B de la CITE). L'accomplissement de l'intégralité du deuxième cycle n'est obligatoire que dans 8 pays de l'OCDE, mais dans 31 pays de l'OCDE, environ 90 % de la population suit au moins une année de ce cycle. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, et malgré une progression ces dernières années, au moins 17 % des jeunes ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2012, et cette proportion est beaucoup plus élevée dans certains pays (graphique 3.1).

Parmi les principaux défis identifiés par l'OCDE s'agissant du deuxième cycle du secondaire figure la nécessité d'offrir un enseignement adapté, qui réponde aux divers besoins des élèves et facilite effectivement la transition vers l'éducation post-scolaire ou la vie active. Dans sa Stratégie sur les compétences (OCDE, 2012), l'OCDE souligne que les systèmes éducatifs doivent permettre aux élèves de mener à bien leur scolarité obligatoire et d'acquérir des compétences (des compétences cognitives et interpersonnelles et, plus généralement, des compétences plus élevées) correspondant aux besoins du marché du travail (OCDE, 2012).

Les pays de l'OCDE font appel à diverses mesures pour renforcer la qualité et garantir que les élèves achèvent le deuxième cycle du secondaire. Ils optent pour des politiques globales, notamment des stratégies générales visant à réformer ce niveau d'enseignement, ou pour des politiques portant sur le contenu, plus précisément sur les programmes et les diplômes. Quant aux politiques ciblées, elles ont pour objectif de favoriser l'implication des élèves et de limiter le décrochage scolaire (tableau 3.1).

Tableau 3.1. **Politiques mises en œuvre pour faire progresser le nombre d'élèves qui achèvent le deuxième cycle du secondaire, 2008-14**

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées
GOVERNANCE ET STRATÉGIE GÉNÉRALE	PROGRAMME ET DIPLÔMES	DÉCROCHAGE
<p>Estonie : Amendement à la loi sur l'enseignement de base et le deuxième cycle du secondaire (2013)</p> <p>Italie : Réforme du deuxième cycle du secondaire (2010-15)</p> <p>Mexique : <i>Sistema Nacional de Bachillerato</i> (système national de deuxième cycle du secondaire, SNB) (2009) ; le deuxième cycle du secondaire devient obligatoire (2012)</p>	<p>Islande : Lignes directrices relatives au programme du deuxième cycle du secondaire (2011)</p> <p>Japon : Programme du deuxième cycle du secondaire (2009)</p> <p>Nouvelle-Zélande : <i>National Certificate of Educational Achievement</i> (NCEA) (Certificat national de réussite scolaire) (2009)</p> <p>Pologne : Réforme du programme – tronc commun à l'enseignement général et à l'enseignement professionnel (2008)</p> <p>Royaume-Uni (Irlande du Nord) : <i>Entitlement Framework</i> (Cadre des droits) (2013) ; Pays de Galles : <i>Review of Qualifications for 14-19 year olds</i> (Évaluation des qualifications des 14-19 ans) (2011)</p> <p>Slovénie : Actualisation des programmes (2008)</p> <p>Suède : Adoption d'un nouveau programme pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2011)</p>	<p>Allemagne : Initiative <i>Bildungsketten</i> (« Chaînes de formation ») (2010), qui apporte un soutien aux agents d'insertion ; projet VerA (2010)</p> <p>Autriche : Stratégie nationale de lutte contre l'abandon de la scolarité (2012)</p> <p>Belgique (Communauté flamande) : Plan d'action contre l'abandon scolaire (2013)</p> <p>Canada (Québec) : « L'école, j'y tiens ! » (2009)</p> <p>Espagne : <i>Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación</i> (programme de lutte contre l'abandon du système d'enseignement et de formation) (2008) ; <i>Programa Nacional de Reformas</i> (Plan national de réformes) (2012)</p> <p>Mexique : <i>Construye-T</i> (« Construis-toi ! ») (2008)</p> <p>Norvège : Initiative <i>My GIV</i> (« Nouvelles possibilités ») (2010-13)</p> <p>Nouvelle-Zélande : Programme <i>Achievement Retention Transitions</i> (« Réussite, maintien en scolarité, transitions ») (2013) mis en place dans le cadre du dispositif <i>Youth Guarantee</i> (« garantie pour les jeunes ») (2010)</p> <p>Portugal : Programme de lutte contre l'échec scolaire et l'abandon de la scolarité (2012)</p>

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

Des stratégies globales ou des réformes de la gouvernance ont été adoptées par quelques pays, peu nombreux, dans le but de réformer l'intégralité du deuxième cycle du secondaire :

- L'Italie a entrepris de réformer le deuxième cycle du secondaire (2010) en actualisant, réorganisant et simplifiant des parcours dont le nombre n'avait cessé d'augmenter ces dernières décennies. Elle a, dans ce cadre, révisé le programme. La réforme limite le nombre de parcours, lesquels doivent correspondre à des besoins identifiés aux niveaux national et régional ou local, l'objectif étant de permettre l'acquisition de compétences, connaissances et qualifications fondamentales, et de définir des résultats à atteindre pour chaque parcours (ministère de l'Éducation, des Universités et de la Recherche, 2014). En Italie, le deuxième cycle du secondaire se déroule sur cinq années (dont les deux premières sont intégrées à la scolarité obligatoire) et comporte deux filières : l'une consiste en un enseignement secondaire général et technique/professionnel, et l'autre en des parcours d'éducation et de formation professionnelles.
- Le Mexique, qui est l'un des pays de l'OCDE où le pourcentage de personnes qui ont suivi le deuxième cycle du secondaire est le plus faible, a créé et commencé à appliquer un système national de deuxième cycle du secondaire (SNB) (2009) qui prévoit un tronc commun, un système de suivi, des services d'orientation et autres services éducatifs, et des bourses destinées à en améliorer l'accès. Une évaluation réalisée par la Banque mondiale (2013) à la suite du prêt consenti pour financer cette réforme met en évidence des résultats encourageants. Ainsi, un programme reposant sur une logique de compétences a été élaboré, 658 établissements ont été agréés et intégrés au réseau du SNB, et des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire ont été institués. De plus, le Mexique a rendu le deuxième cycle du secondaire obligatoire (2012).

Réformes du programme et des diplômes ; Certains pays ont engagé une réforme des programmes en général qui a également touché le deuxième cycle du secondaire (chapitre 4), tandis que d'autres se sont attachés à réviser le contenu du programme de ce niveau d'enseignement en particulier, en mettant l'accent sur l'acquisition de compétences fondamentales correspondant aux besoins des élèves et du marché du travail.

- La Pologne a adopté une réforme du tronc commun des cursus de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel (2008), qui sera appliquée entre 2012 et 2015. Conçu pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences concrètes pendant le deuxième cycle du secondaire (3-4 ans), le nouveau programme comporte les disciplines suivantes : compréhension de l'écrit, raisonnement mathématique, raisonnement scientifique, aptitudes à la communication, utilisation des TIC et raisonnement critique, aptitudes à résoudre des problèmes, auto-évaluation et travail en équipe. Les chefs d'établissement décident librement du nombre d'heures de cours imparti à chaque discipline et doivent veiller à ce que les compétences soient acquises.
- La Nouvelle-Zélande a réformé le *National Certificate of Educational Achievement* (NCEA, 2009), ou certificat de fin de scolarité secondaire, pour le rendre plus cohérent par rapport au programme national. Acquis pendant la partie post-obligatoire du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le NCEA comporte trois niveaux, dont l'obtention est subordonnée à l'accumulation d'un certain nombre de crédits dans les différentes matières. En 2013, environ 70 % des élèves en première année du deuxième cycle post-obligatoire ont obtenu le niveau 1, le même pourcentage des élèves de la classe

supérieure ont obtenu le niveau 2 et 57 % des élèves en dernière année (13^e année) ont obtenu le niveau 3 (New Zealand Qualifications Authority, 2014).

Prévention du décrochage scolaire : Le décrochage scolaire est un processus complexe de démotivation, imputable à divers facteurs, par exemple les résultats scolaires, l'histoire personnelle et le milieu familial de l'élève, l'influence de politiques systémiques et la situation du marché du travail (OCDE, 2012). Différentes mesures ont été prises pour empêcher que les élèves ne quittent prématurément le système scolaire et n'abandonnent leur scolarité avant d'avoir atteint un niveau minimum. Ainsi :

- Dans le cadre de la stratégie Europe 2020 (2010), les États membres de l'Union européenne se sont fixé pour objectif de réduire le taux d'abandon scolaire moyen pour le ramener sous la barre de 10 % pour l'Union européenne dans son ensemble (CE, 2014a). Sont considérés comme abandonnant prématurément leur scolarité les jeunes de 18 à 24 ans qui quittent le système scolaire et de formation au terme du premier cycle de l'enseignement secondaire ou avant, et qui ne font plus partie de ce système (CE, 2013). Chaque État membre a modulé l'objectif visé en fonction du contexte qui lui est propre (CE, 2014b).
- L'Autriche a adopté sa Stratégie nationale de lutte contre l'abandon de la scolarité (2012) afin de faire reculer encore le pourcentage d'élèves qui quittent prématurément le circuit scolaire. Bien que ce pourcentage soit faible (7.6 %) comparativement à ce qui est observé ailleurs, le pays s'est fixé pour objectif de le faire diminuer à travers trois types de mesures : des mesures systémiques destinées à réformer les structures du système éducatif ; des mesures visant les établissements, conçues pour améliorer l'environnement dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage ; et des mesures adoptées au niveau des élèves, censées soutenir ceux qui sont exposés à un risque de décrochage, par exemple à travers la mise en place d'un accompagnement individualisé (CE, 2013).
- Dans son Plan national de réforme (2012), l'Espagne a défini des objectifs pour respecter la stratégie Europe 2020 et réduire le taux d'abandon scolaire afin de le ramener à 15 % à l'horizon 2020. Entre 2009 et 2012, le pourcentage d'élèves quittant prématurément le système scolaire a reculé de 6.3 points de pourcentage pour s'établir à 24.9 % et le pays entend continuer sur cette voie pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé (CE, 2013). À noter que l'Espagne s'était déjà, en 2008, dotée d'un programme de lutte contre le décrochage scolaire, le *Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación*, qui prévoyait le financement de mesures préventives et a permis un léger recul du taux de décrochage. La loi organique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, LOMCE), adoptée plus récemment, en 2013, a également pour vocation de lutter contre le décrochage scolaire.
- En Norvège, le dispositif Ny GIV ou « Nouvelles possibilités » (2010-13) devait faire passer le taux de réussite en fin de deuxième cycle du secondaire de 70 % à 75 % à l'horizon 2015 à travers des mesures destinées à aider les élèves faibles et à encourager les jeunes de 16 à 21 ans déscolarisés et sans emploi à réintégrer le système scolaire. Il prévoyait notamment un accompagnement des élèves durant la dernière année du premier cycle du secondaire et durant le deuxième cycle, une formation et un soutien des enseignants pour rehausser la qualité de l'enseignement, la définition d'indicateurs communs permettant d'obtenir des statistiques comparables, un renforcement de la coopération entre les différentes autorités administratives compétentes et une

implication des parties prenantes. Cette réforme contenait également des mesures portant sur l'EFP, comme la création d'un dispositif de formation en alternance sanctionné par un certificat de pratique.

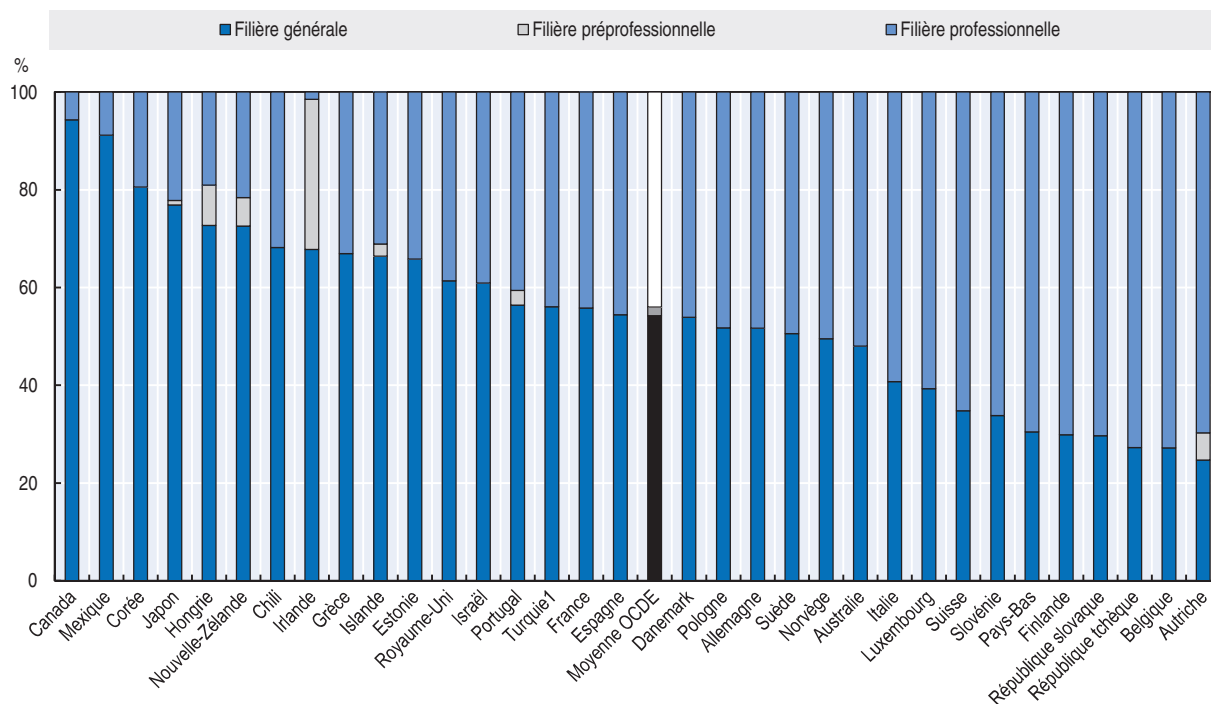
Garantir la qualité de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP)

Les programmes d'EFP organisés dans le cadre du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur peuvent être déterminants pour préparer les élèves à l'entrée dans la vie active et répondre aux besoins du marché du travail (OCDE, 2010a). Ils ont pu être perçus par les élèves et la population en général comme des dispositifs de catégorie inférieure (OCDE, 2010a) réservés aux élèves faibles, plutôt que comme l'équivalent d'un cursus général classique. Cependant, ils contribuent de plus en plus à préparer les élèves à la réalité qui les attend en leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires sur le marché du travail à travers une offre de formation qui associe un enseignement classique et une formation plus pratique. Ils préparent également les élèves à l'accès à l'éducation post-scolaire, et beaucoup de pays prennent de plus en plus conscience de l'influence très positive que la qualité de l'EFP de niveau initial peut exercer sur la compétitivité de l'économie (OCDE, 2012).

Le système d'EFP englobe les cursus d'enseignement et de formation qui sont institués au niveau du deuxième cycle du secondaire (niveau initial) ou au niveau post-secondaire, et qui préparent généralement à l'exercice d'un métier ou type de métier spécifique (OCDE, 2010a). Les cursus d'EFP comportent un volet théorique et un volet pratique, qui occupe une place particulière. Ils se démarquent souvent des autres cursus par l'importance accordée à la formation en entreprise, même si le temps passé en entreprise proportionnellement à la durée de la formation varie selon les cursus (OCDE, 2010a). En Autriche, en Belgique, en Finlande, en République slovaque et en République tchèque, au moins 70 % des élèves suivent une formation préprofessionnelle ou professionnelle, alors qu'en Corée, en Grèce, au Japon, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, ce pourcentage est inférieur à 30 % (graphique 3.2). Dans la plupart des pays, les étudiants de l'enseignement supérieur sont plus nombreux à opter pour un cursus de type A (à dominante théorique). Toutefois, en Belgique, au Chili, en Corée et en Nouvelle-Zélande, le pourcentage d'étudiants qui choisissent une formation supérieure de type B (à dominante technique) s'établit à 35 %, contre une moyenne de 18 % pour l'OCDE dans son ensemble (OCDE, 2014a).

Pour préparer les élèves à aborder l'avenir, les programmes d'EFP doivent les doter des compétences nécessaires pour s'insérer sur le marché du travail, mais aussi pour suivre des études post-scolaires. Il s'agit cependant là d'un défi de taille. D'après l'Évaluation des compétences des adultes réalisée par l'OCDE, les adultes diplômés de l'EFP obtiennent, en moyenne, des scores en littératie et numératie inférieurs à ceux obtenus par les diplômés de l'enseignement général, même s'il n'est pas exclu que des effets de sélection influencent ces résultats (OCDE, 2013a). Les difficultés à surmonter pour mettre sur pied des dispositifs d'EFP sont nombreuses : il faut notamment concilier les préférences des élèves et les besoins des employeurs, déterminer les différentes compétences qu'une formation doit permettre d'acquérir, inciter les employeurs à s'impliquer, ainsi que concevoir et fournir des services d'orientation professionnelle adaptés (OCDE, 2010a). La spécialisation et la diversification croissantes de l'offre de formation dans le secteur de l'EFP élargissent l'éventail des possibilités de formation et de travail qui s'offrent aux élèves, ce qui rend les décisions plus difficiles à prendre et les parcours professionnels plus complexes (OCDE, 2010a).


Graphique 3.2. Effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière d'enseignement (générale ou professionnelle) (2012)



Remarque : Il convient de prendre en compte la variation, selon les pays, de la durée des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour la comparaison des taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement.

1. Les programmes du niveau CITE 3C sont exclus.

Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, tableau C1.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933171438>

L'analyse des mesures récemment adoptées révèle que les pays se sont fortement mobilisés afin de surmonter les difficultés rencontrées pour améliorer l'offre d'EFP. Ils ont principalement opté pour des politiques globales et des réformes axées sur les programmes. Certaines réformes mettaient l'accent sur l'assurance qualité (tableau 3.2).

Adoption de stratégies globales et de réformes structurelles : Les politiques globales mises en œuvre dans le domaine de l'EFP sont principalement destinées à définir des principes directeurs pour le développement de l'EFP et à modifier la structure ou la gouvernance des dispositifs d'EFP. Ainsi :

- Le Danemark a profondément modifié son système d'EFP. En 2008, le gouvernement a remanié la structure du système, créant 12 grands domaines d'études, afin de faire reculer le décrochage parmi les élèves de l'EFP. L'accord de 2014, qui a institué les programmes « Améliorer et rendre plus attractifs les programmes d'éducation et de formation professionnelles », vise à améliorer l'offre d'EFP. Les objectifs à atteindre à l'horizon 2020 consistent notamment à accroître le pourcentage d'élèves qui suivent et achèvent une formation dans le cadre de l'EFP au niveau du deuxième cycle du secondaire, à favoriser le développement professionnel des enseignants, à améliorer le conseil en orientation professionnelle, à faciliter l'accès au marché du travail ou à l'enseignement supérieur, et à accroître l'implication des différentes parties prenantes.

Tableau 3.2. **Politiques mises en œuvre pour mettre sur pied des cursus d'EFP de qualité, 2008-14**

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées
STRATÉGIE GÉNÉRALE ET STRUCTURE	PROGRAMMES ET QUALIFICATIONS	ASSURANCE QUALITÉ
<p>Allemagne : Campagne d'information (2011)</p> <p>Danemark : Réforme de la structure du système (2008-09) ; amélioration de la qualité et de l'attractivité de l'offre d'EFP (2014)</p> <p>Espagne : Création d'un système d'EFP en alternance (2012)</p> <p>Estonie : Loi sur les établissements de formation professionnelle (2013)</p> <p>Hongrie : Réformes systémiques (2011-13)</p> <p>Irlande : <i>Education and Training Boards Act</i> (loi sur les conseils pour l'éducation et la formation) – <i>Education and Training Boards</i> (conseils pour l'éducation et la formation) (2012) ; <i>Further Education and Training Authority</i> (Autorité chargée de la formation complémentaire) (SOLAS) (2013)</p> <p>Italie : Accord entre l'État et les régions (2010) ; <i>Istituti tecnici superiori</i> (instituts techniques supérieurs) (2011)</p> <p>Japon : Lignes directrices pour le développement de l'EFP (2011)</p> <p>Pays-Bas : <i>Focus op Vakmanschap</i> (Plan d'action pour les compétences) (2011)</p> <p>Portugal : <i>Escolas de Referência do Ensino Profissional</i> (EREP) (écoles de référence de l'enseignement professionnel) (2012) ; Stratégie nationale globale (2012-14), prévoyant notamment la création de centres de qualification et d'enseignement professionnel (2013)</p> <p>Suède : Nouveau système d'EFP au niveau du deuxième cycle du secondaire, comprenant un dispositif d'apprentissage (2011)</p> <p>Turquie : Projet portant sur la création de centres spécialisés dans la formation professionnelle (2010-15) ; plan d'action et document d'orientation stratégique sur l'enseignement professionnel et technique (2013-17)</p>	<p>Allemagne : Introduction de nouvelles règles (2009)</p> <p>Autriche : <i>Berufsreifeprüfung</i> (examen de fin d'apprentissage donnant accès à l'enseignement supérieur)</p> <p>Belgique (Communauté française) : Restructuration du programme par unités (2010)</p> <p>Danemark : Dispositif d'EFP comprenant un examen théorique (2010)</p> <p>Espagne : Définition d'un nouveau diplôme d'EFP et création de parcours professionnels optionnels dans le cadre de la loi LOMCE (2013)</p> <p>Estonie : Référentiels de l'enseignement professionnel (2013)</p> <p>France : Réformes de l'EFP au niveau du deuxième cycle du secondaire (2009)</p> <p>Luxembourg : Loi portant réforme de la formation professionnelle (2008)</p> <p>Norvège : Dispositif de formation en alternance sanctionné par un certificat de pratique (2008) ; <i>Arbeidslivsfaget</i> (un cours de découverte de la vie professionnelle dans le premier cycle du secondaire) (2009)</p> <p>Nouvelle-Zélande : Programmes reposant sur un partenariat entre niveaux secondaire et supérieur, (<i>Trades Academies</i>, Académies des métiers, 2009) ; <i>Service Academies</i> (écoles professionnelles avec encadrement renforcé) (2009) ; <i>Vocational pathways</i> (parcours professionnels) proposés dans le cadre du dispositif <i>Youth Guarantee</i> (« Garantie pour les jeunes ») (2010)</p> <p>Pologne : Réforme du programme – tronc commun à l'enseignement général et à l'enseignement professionnel (2008)</p> <p>Portugal : Dispositifs de formation professionnelle spécifiques (2012) ; programme de l'EFP au niveau du deuxième cycle du secondaire (2013)</p> <p>Slovénie : Programmes de l'EFP reposant sur une logique de compétences (2008-11)</p> <p>Turquie : Projet « l'enseignement professionnel au service de l'emploi » (2009) ; projet « Nouvelles tendances dans le secteur de l'électricité » (2009) ; définition, pour les métiers ferroviaires, d'un cursus d'EFP compatible avec le système européen de crédits d'apprentissage pour l'EFP (projet RAILVET) (2011-13)</p>	<p>Australie : <i>Skills Quality Authority</i> (Autorité fédérale chargée du niveau de qualité des compétences) (2011)</p> <p>Autriche : <i>Qualitätsinitiative Berufsbildung</i> (systèmes de gestion de la qualité dans les établissements d'enseignement professionnel) (QIBB) (2012)</p> <p>Slovénie : <i>Centralno evidenco udeležencev vzgoje in izobraževanja</i> (registre central des élèves et étudiants) (CEUVIZ) (2011), création d'une base de données sur l'enseignement supérieur professionnel</p> <p>Suède : Agence nationale suédoise pour la formation supérieure professionnelle (NAHVE, 2009)</p>

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

- Le Portugal s'est beaucoup mobilisé pour renforcer l'EFPP, adoptant différentes mesures coordonnées dans le cadre d'une stratégie nationale globale (2012-14). Cette stratégie prévoit de nombreuses initiatives destinées à faire progresser le nombre de jeunes inscrits dans l'EFPP, à renforcer la coordination et les liens avec le marché du travail, ainsi que le conseil en orientation. Le Portugal a modifié le programme de l'EFPP au niveau du deuxième cycle du secondaire (2013), créé les écoles de référence de la formation professionnelle (EREP, 2012) et un réseau de centres de qualification et d'enseignement professionnel (CQEP, 2013). Les EREP proposent des formations en lien avec une activité économique spécifique dans une région donnée, tandis que les CQEP offrent des conseils et un accompagnement aux élèves et aux adultes. Par ailleurs, de nouveaux dispositifs d'EFPP ont été mis en place à titre expérimental (2012) dans le cadre de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire (ils sont accessibles à partir de 13 ans).
- De même, le Japon, suivant les recommandations du Conseil central de l'enseignement, a adopté des lignes directrices afin d'améliorer son offre d'EFPP à différents niveaux du système éducatif.
- L'Italie a réformé la structure de gouvernance de son système d'EFPP (2010) pour garantir une cohérence entre les formations mises en place par l'État et celles proposées par les régions. Les formations qui relèvent de l'État se déroulent sur cinq ans et l'enseignement est dispensé par des instituts techniques et professionnels, tandis que celles qui dépendent des régions durent trois à quatre ans, et sont proposées par des organismes et instituts agréés par les autorités régionales (Eurypedia, 2013). Par ailleurs, il est également possible de préparer des diplômes d'EFPP dans le cadre de l'enseignement post-secondaire non supérieur en empruntant la voie de l'enseignement technique supérieur et des parcours de formation, ou en suivant des cours organisés par les systèmes d'EFPP régionaux. En outre, en 2011, l'Italie a créé les instituts techniques supérieurs. Ces établissements d'enseignement post-secondaire non supérieur offrent des formations de deux ou trois ans, et sont gérés par des fondations auxquelles participent des établissements de formation professionnelle, des centres de formation agréés, des universités et des centres de recherche, ainsi que des entreprises et associations d'entreprises. Les programmes sont définis en partenariat avec les entreprises et les représentants des secteurs d'activité concernés.

Réforme des programmes et des qualifications de l'EFPP : Plusieurs pays de l'OCDE ont choisi d'introduire des programmes ou de modifier ceux qui existaient, de définir des qualifications et de créer des passerelles entre les différents parcours. Ainsi :

- Selon une étude de l'OCDE consacrée à l'éducation et la formation professionnelles post-secondaires, l'apprentissage pratique peut permettre aux élèves de se former dans un environnement stimulant, faciliter le recrutement et répondre directement aux besoins des employeurs (OCDE, 2014b). En Slovénie, les programmes des cursus d'EFPP ont désormais une structure modulaire et sont fondés sur une logique de compétences (2008-11) ; ils accordent en outre une plus large place à la formation pratique. D'après les données disponibles, la formation en entreprise a progressé, et 20 % du programme est désormais défini en coopération avec différents partenaires sociaux, en particulier des entreprises locales. La Norvège a lancé le certificat de pratique (2008), un dispositif expérimental qui offre aux élèves à risque la possibilité de suivre une formation de deux ans en alternance (un jour par semaine à l'école et quatre jours en entreprise). Une évaluation sommative de ce dispositif a mis en évidence des retombées positives (CEDEFOP, 2011).

- L'Allemagne, qui est dotée d'un solide système d'EFP et où les établissements d'enseignement et les employeurs et autres partenaires sociaux entretiennent des relations de coopération étroites, a cherché à assouplir ce système pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes qui sont titulaires d'un diplôme d'EFP de niveau élevé, mais n'ont pas de diplôme permettant d'accéder à l'enseignement supérieur général.
- Souhaitant encourager encore les élèves à suivre des études et à acquérir des compétences professionnelles, la Nouvelle-Zélande a introduit les *Trades Academies* (2009), qui s'adressent aux élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire aspirant à embrasser une carrière dans un métier qualifié ou technique. L'objectif est qu'une coopération s'instaure entre les établissements d'enseignement secondaire, les établissements d'enseignement supérieur, les organismes de formation professionnelle et les employeurs. La Nouvelle-Zélande a en outre mis sur pied six parcours de formation professionnelle qui élargissent l'éventail des choix s'offrant aux élèves du deuxième cycle du secondaire et permettent de mieux concilier les matières du programme de base et des parcours reconnus par les entreprises.
- Pour adapter l'enseignement aux besoins du marché du travail, les pays ont impliqué les parties prenantes dans l'élaboration des programmes et développé l'apprentissage (OCDE, 2010a ; OCDE, 2014b). Au Luxembourg, l'État coopère avec les chambres professionnelles patronales et salariales au sein du Comité à la formation professionnelle, qui a pour mission d'adapter les orientations des cursus de formation à l'évolution du marché du travail et aux besoins en matière de compétences. Il y a six chambres au total, dont trois représentent les employeurs (chambre de commerce, chambre des métiers et chambre d'agriculture), et trois autres les salariés (chambre du travail, chambre des employés privés et chambre des fonctionnaires et employés publics). Chacune d'elles défend les intérêts de la profession qu'elle représente et exerce une mission de supervision de l'EFP. Les programmes sont définis par des commissions nationales de formation, au sein desquelles siègent des représentants de chaque établissement d'enseignement secondaire concerné et des professionnels.

Renforcement de l'assurance qualité : L'EFP étant un domaine complexe, caractérisé par la multiplicité des prestataires et la coexistence de différents types de certifications et de différentes structures de gouvernance, la mise en œuvre de l'assurance qualité n'est pas tâche aisée (OCDE, 2013b). Certains pays se sont cependant employés à la renforcer. Ainsi :

- L'*Australian Skills Quality Authority* (ASQA, 2011), qui est l'autorité fédérale chargée du niveau de qualité des compétences, tente, en application du *National Vocational Education and Training Regulator Act*, loi sur l'autorité de surveillance de l'éducation et de la formation professionnelles adoptée en 2011, d'uniformiser à l'échelle nationale et de rendre plus rigoureuse la certification des prestataires de formation, l'homologation des formations et le suivi de la qualité du système. Elle utilise à cette fin un cadre de qualité, le *VET Quality Framework*, et les *Standards for VET Accredited Courses*, référentiels des cursus d'EFP homologués.
- En Suède, l'Agence nationale suédoise pour la formation supérieure professionnelle (NAHVE, 2009), autorité compétente en matière d'EFP au niveau de l'enseignement supérieur, analyse les besoins du marché du travail, désigne les formations professionnelles qui doivent être considérées comme des formations de l'enseignement supérieur et alloue des fonds publics aux prestataires de formation. Elle assure une

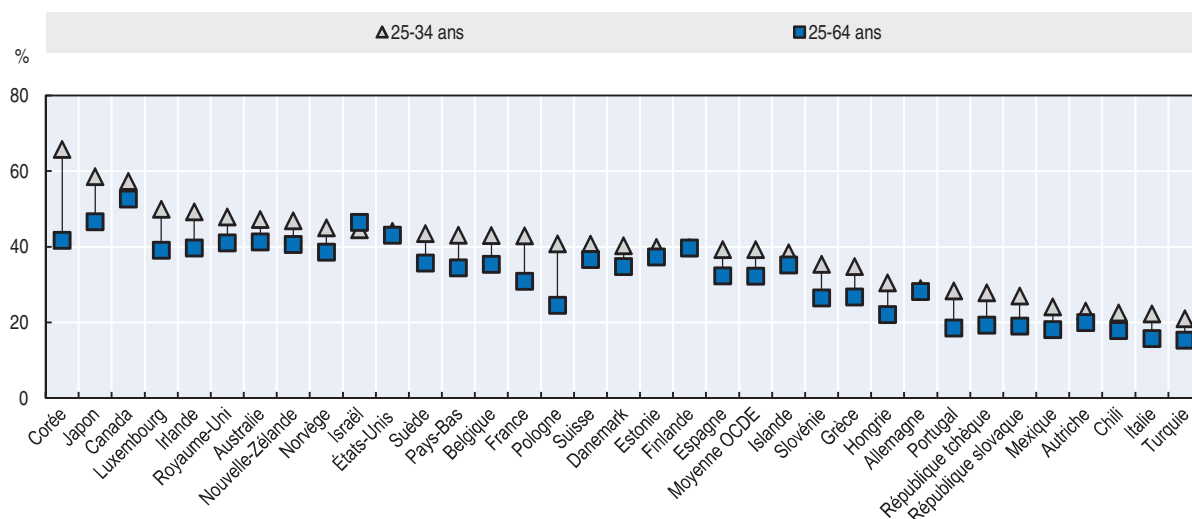
mission de suivi et de contrôle de la qualité et des résultats de l'enseignement. Elle est également chargée de coordonner le cadre national de validation des acquis de l'apprentissage et fait office de point national de coordination pour le Cadre européen des certifications, conçu pour faciliter la comparaison des certifications au sein de l'Union européenne.

Œuvrer pour le développement de l'enseignement supérieur


Dans des économies fondées sur le savoir, il est plus important que jamais, pour stimuler la compétitivité de l'économie, de garantir l'accès à un enseignement supérieur de qualité (OCDE, 2008). L'enseignement supérieur propose à la fois des cursus à dominante théorique, qui correspondent à la conception traditionnelle de l'enseignement supérieur (cursus de type A), et des formations professionnelles dispensées par des instituts polytechniques, des universités ou des instituts technologiques (cursus de type B). Son essor a accru la diversification des cursus, l'objectif étant d'améliorer l'adéquation entre enseignement et marché du travail, d'améliorer l'accès social et géographique aux études, et de mieux répondre aux besoins de formation pratique (OCDE, 2008).

Le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur et le pourcentage de diplômés de ce niveau d'enseignement ont tous deux progressé. Depuis 2000, le taux d'accès dans les cursus de type A a gagné plus de 10 points de pourcentage, en moyenne, pour atteindre 58 %, tandis que le taux d'accès dans les cursus de type B a progressé plus modestement, de 2 points de pourcentage, pour s'établir à 18 %. Cette plus grande fréquentation de l'enseignement supérieur va de pair avec une augmentation du pourcentage de personnes qui obtiennent un diplôme de ce niveau d'enseignement, celui-ci s'établissant à 39 % parmi les 25-34 ans, contre 24 % parmi les adultes plus âgés (55-64 ans), en moyenne, dans les pays de l'OCDE (graphique 3.3).

Graphique 3.3. Pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur dans la population, selon le groupe d'âge (2012)



Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, tableau A1.3a.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933171448>

Compte tenu de la progression de l'accès à l'enseignement supérieur et du pourcentage de diplômés de ce niveau d'enseignement, tous les pays ont encore des défis de taille à relever. Il leur faut notamment : assurer et améliorer la qualité et l'équité de ce niveau d'enseignement dans un contexte où la décentralisation et l'autonomie des établissements se renforcent ; promouvoir l'internationalisation ; renforcer l'adéquation entre l'enseignement et les besoins du marché du travail. Ils doivent, pour y parvenir, impliquer davantage les différents acteurs du marché du travail, afin que les établissements s'adaptent aux besoins des employeurs et que les étudiants aient des perspectives d'emploi prometteuses (OCDE, 2008).

Les pays de l'OCDE ont adopté diverses mesures pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur : des réformes globales, des réformes portant plus précisément sur les diplômes et la certification, et des mesures ciblées en matière d'accès, d'assurance qualité et d'internationalisation (tableau 3.3). Ils ont également cherché à améliorer l'enseignement supérieur à travers des mesures touchant le financement (chapitre 6).

Adoption de stratégies globales et de réformes structurelles : Dans plusieurs pays, les politiques globales définissent l'orientation des réformes de l'enseignement supérieur à envisager dans les années à venir. Dans les pays dotés d'un système éducatif décentralisé, dans lequel les établissements d'enseignement supérieur peuvent être autonomes ou relever des autorités locales ou régionales, les stratégies globales permettent parfois de gagner en cohérence d'ensemble et en clarté (OCDE, 2008). Enfin, d'autres politiques globales ont pour but de réformer les cursus ou les structures de gouvernance de l'enseignement supérieur. Ainsi :

- La Belgique (Communauté française) a adopté le décret Paysage (2014), qui définit le système d'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, et harmonise le parcours des étudiants issus des différents types d'établissements d'enseignement supérieur. Le décret a également institué l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES), qui est investie d'une mission de coordination de l'enseignement supérieur et fait office d'instance de dialogue.
- En Nouvelle-Zélande, la *Tertiary Education Strategy* (TES) prend, pour la période 2014-19, le relais de la stratégie portant sur la période 2010-15. Elle définit les orientations et priorités du gouvernement dans le domaine de l'enseignement supérieur pour les cinq années qu'elle couvre et entend favoriser la mise en place d'un système d'enseignement supérieur plus ouvert sur l'extérieur et plus impliqué. Elle doit également impulser des progrès en matière de financement, de recherche et d'internationalisation. Un rapport d'étape fait le point sur les résultats obtenus par rapport aux objectifs définis dans la TES.
- En Hongrie, la loi sur le système national d'enseignement supérieur (2011) a créé des cycles courts sanctionnés par un diplôme (diplôme spécialisé) au sein du système d'enseignement supérieur. La Hongrie entend également renforcer la coopération entre les établissements d'enseignement et les entreprises en développant la formation pratique.
- L'Italie a entièrement remanié son système d'enseignement supérieur. La loi n° 204/2010 portant réforme des universités soumet toutes les universités italiennes à de nouvelles règles, renforçant leur autonomie et les obligeant à offrir des services d'action sociale aux étudiants. La loi introduit en outre un nouveau système d'assurance qualité et d'homologation, qui prévoit des évaluations régulières et définit des référentiels et des critères pour la création de formations doctorales par les établissements.

Tableau 3.3. **Politiques mises en œuvre pour renforcer la qualité de l'enseignement supérieur et améliorer l'accès à ce niveau d'enseignement, 2008-14**

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu	Politiques ciblées	
STRATÉGIE GÉNÉRALE	CERTIFICATION	ACCÈS	ASSURANCE QUALITÉ
<p>Autriche : Plan d'action pour l'enseignement supérieur autrichien (2011)</p> <p>Belgique (Communauté française) : Décret Paysage (2014)</p> <p>Espagne : Propositions de réforme et d'amélioration de la qualité et de l'efficacité du système universitaire espagnol (2013)</p> <p>France : Communautés d'universités et établissements (ComUE) (2013)</p> <p>Irlande : Stratégie nationale pour l'enseignement supérieur jusqu'à 2030 (2011)</p> <p>Italie : Loi n° 240 portant réforme des universités (2010)</p> <p>Nouvelle-Zélande : <i>Tertiary Education Strategy</i> (stratégie d'enseignement supérieur) (2010-15; 2014-19)</p> <p>République tchèque : Plan d'action pour le développement des activités des établissements d'enseignement supérieur dans les domaines de l'éducation, des sciences, de la recherche, du développement, de l'innovation, de l'art et de la création (2011)</p>	<p>Belgique (Communauté flamande) : Système national de certification (2009-13)</p> <p>Norvège : Cadre national de certification de l'enseignement supérieur (2009)</p> <p>Turquie : Cadre national de certification de l'enseignement supérieur (2010)</p>	<p>Australie : <i>Higher Education Participation and Partnerships Program</i> (programme pour la hausse de la fréquentation de l'enseignement supérieur et l'établissement de partenariats) (2010)</p> <p>Autriche : Création de places supplémentaires dans les universités de sciences appliquées (2012-15)</p> <p>Finlande : Réforme de l'admission dans l'enseignement supérieur et du système de transferts du gouvernement central (2011)</p> <p>Grèce : Loi sur la structure, le fonctionnement, l'assurance qualité et l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur (2011)</p> <p>Hongrie : Décret sur la procédure d'admission dans l'enseignement supérieur (2012) ; décret sur l'excellence dans le système national d'enseignement supérieur (2013)</p> <p>Pays-Bas : Loi sur l'enseignement supérieur intitulée « la qualité réside dans la diversité » : accompagnement des étudiants (2013)</p> <p>Turquie : Examen en deux temps pour l'accès à l'université (2010)</p>	<p>Australie : <i>Tertiary Education Quality and Standards Agency</i> (Agence de normalisation et d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur) (2011) ; site Internet <i>MyUniversity</i> (2011) ; <i>Advancing Quality in Higher Education</i> (améliorer la qualité de l'enseignement supérieur) (2012) ; <i>Quality Indicators for Learning and Teaching</i> (Maîtrise de la qualité – Indicateurs de qualité pour l'apprentissage et l'enseignement) (2014)</p> <p>Belgique (communauté flamande) : Loi (2012)</p> <p>Chili : Institution d'un <i>Superintendente de Educación Superior</i> (directeur de l'enseignement supérieur) (2011)</p> <p>Danemark : Révision des référentiels de l'enseignement supérieur (2009)</p> <p>Islande : Conseil chargé de la qualité des universités (2010)</p> <p>Pays-Bas : Accords de performance (2012-15)</p> <p>Slovénie : Agence d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur (2010) ; <i>Evidenca visokega šolstva</i> (système d'information électronique sur l'enseignement supérieur) (2012)</p>
<p>STRUCTURE</p> <p>Belgique (Communauté flamande) : Instauration d'un cycle court au niveau de l'enseignement supérieur dans le cadre du système national de certification (2009)</p> <p>Hongrie : Loi sur le système national d'enseignement supérieur (2011)</p> <p>Turquie : Consultation sur la restructuration et la refonte du système d'enseignement supérieur (2012)</p>		<p>INTERNATIONALISATION</p> <p>Australie : Nouveau Plan de Colombo (2013)</p> <p>Finlande : Stratégie d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur (2009-15)</p> <p>Japon : Programme pour l'accueil d'étudiants en mobilité internationale (2008) ; Stratégie de revitalisation (2010) ; <i>Go Global Japan</i> (« L'université japonaise à l'heure de la mondialisation ») (2012) ; Initiative pour l'internationalisation de l'université (2014)</p>	
<p>GOVERNANCE</p> <p>Finlande : Loi sur les universités (2009) ; réforme des écoles polytechniques (2011-14)</p> <p>République slovaque : Amendement à la loi sur l'enseignement supérieur (2012)</p>			

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

Renforcer les systèmes de certification des compétences : Les systèmes nationaux de certification des compétences peuvent jouer un rôle important parce qu'ils facilitent l'établissement de correspondances cohérentes entre les divers cursus et diplômes proposés par différents établissements d'enseignement (OCDE, 2008). La Norvège et la Turquie ont introduit des cadres de ce type au sein de leur système d'enseignement supérieur en application du processus de Bologne de 2005, en vertu duquel les pays doivent adopter un cadre de certification pour permettre le transfert des crédits acquis et favoriser la mobilité des étudiants au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES).

Garantir l'accès aux établissements d'enseignement supérieur : Bien que les étudiants soient de plus en plus nombreux à suivre des études supérieures dans une grande partie de la zone de l'OCDE, l'accès à ce niveau d'enseignement continue de poser des problèmes auxquels certains pays tentent de remédier :

- En Autriche, des places supplémentaires (environ 4 000 avant fin 2015) seront créées dans les universités de sciences appliquées afin de répondre aux besoins des professions techniques et commerciales. D'après des statistiques nationales, le nombre total d'étudiants est passé de 16 782 en 2011/12 à 17 956 en 2012/13.
- La Hongrie a modifié les modalités d'admission à l'université. Le décret sur la procédure d'admission dans l'enseignement supérieur (2012) durcit progressivement les conditions d'entrée à l'université, le nombre minimal de points requis devant augmenter entre 2013 et 2016. De plus, le décret sur l'excellence dans le système national d'enseignement supérieur (2013) remplace le système de quotas par l'obligation de justifier d'un nombre minimal de points pour accéder à tel ou tel cursus, et subordonne en outre l'admission au nombre de places disponibles dans la formation. Ces mesures ont pour but de rehausser le niveau des candidats qui accèdent à l'enseignement supérieur.

Renforcer l'assurance qualité : À l'heure de la décentralisation et de l'autonomie des établissements, les pays font une utilisation croissante de l'assurance qualité pour responsabiliser les établissements et les différentes parties prenantes.

- Nombre de pays, notamment le Chili et l'Islande, ont créé des organismes chargés de l'assurance qualité ou réformé ceux qui étaient en place. Il semble en effet établi qu'il s'agit là d'un moyen de garantir que les établissements dispensent un enseignement de qualité qui répond aux besoins du marché du travail (OCDE, 2008). En Islande, le Conseil chargé de la qualité des universités est un organisme indépendant composé des directeurs des établissements d'enseignement supérieur islandais, de représentants des étudiants et de membres du Comité pour la science et la technologie. Au Chili, le projet de loi instituant un directeur de l'enseignement supérieur, qui a été présenté en 2011 et adopté en 2013, promeut la mise en place d'une démarche d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur afin d'intensifier le suivi et d'améliorer la qualité de l'enseignement à ce niveau.
- En Belgique (Communauté flamande), une loi de 2012 a introduit des contrôles d'assurance qualité compatibles avec les procédures d'homologation des cursus de l'enseignement supérieur.

Internationaliser l'enseignement supérieur : Par ailleurs, les pays entendent promouvoir l'internationalisation de l'enseignement supérieur, poursuivant à cet égard différents objectifs : attirer les étudiants en mobilité internationale pour qu'ils viennent enrichir le vivier de travailleurs qualifiés, attirer une main-d'œuvre qualifiée, dégager des recettes, stimuler les échanges et la coopération ou favoriser l'accès à des formations

dispensées à l'étranger ou par des prestataires étrangers, vues comme une solution de substitution satisfaisante et peu coûteuse à l'offre de formation nationale (OCDE, 2008). Dans les pays de l'OCDE, environ 8 % des étudiants de l'enseignement supérieur sont en mobilité internationale. Le Japon, où ce pourcentage s'établit à 4 % (OCDE, 2014a), a pris différentes mesures pour le faire progresser dans le cadre du Programme pour l'accueil d'étudiants en mobilité internationale (2008). Dans sa Stratégie de revitalisation (2010), le pays s'est fixé pour objectif de multiplier par deux à l'horizon 2020 le nombre de Japonais qui partent étudier à l'étranger. D'autres dispositifs, comme l'initiative *Go Global Japan* (« L'université japonaise à l'heure de la mondialisation ») (2012), ont vocation à donner davantage de moyens aux universités pour développer l'apprentissage des langues étrangères.

Fluidifier les transitions entre parcours de formation et faciliter l'entrée dans la vie active

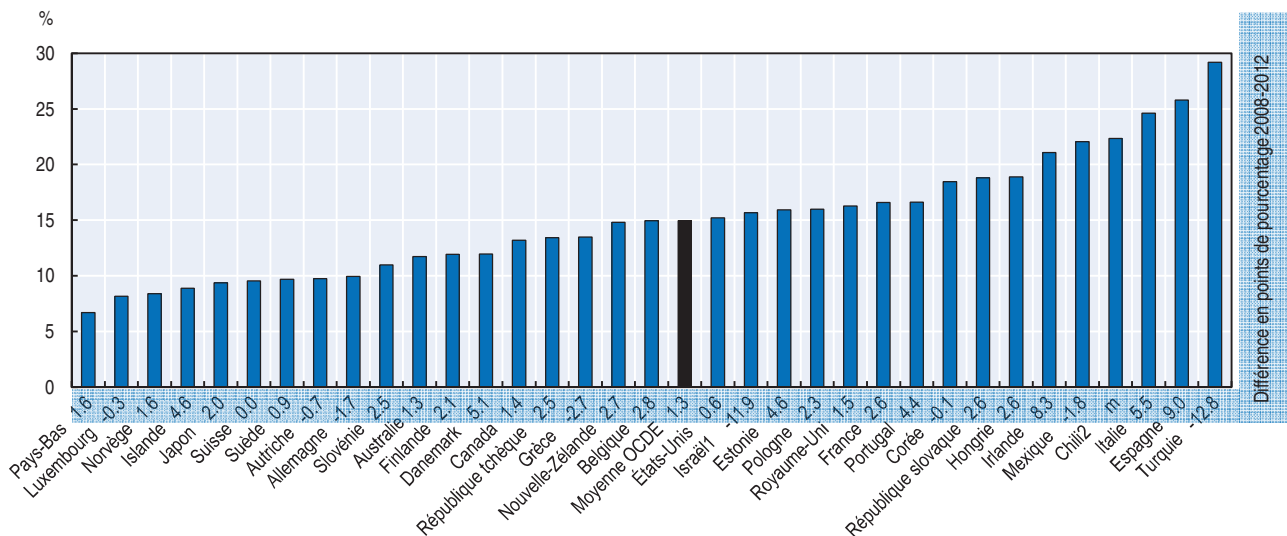
Nombre de pays de l'OCDE cherchent à favoriser la réussite scolaire et l'emploi des jeunes en facilitant le passage d'un parcours de formation à l'autre au sein du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur, et l'entrée dans la vie active (OCDE, 2010b). Les économies de l'OCDE accordant désormais une plus large place au savoir, les jeunes doivent avoir des compétences fondamentales solides pour prendre part à la vie de la société et s'intégrer sur le marché du travail. Les systèmes éducatifs doivent leur permettre d'acquérir un niveau de compétence minimum, étant entendu que ces compétences doivent être utiles et transférables d'un emploi ou d'une profession à l'autre, mais aussi pouvoir servir dans d'autres domaines, comme la vie familiale et sociale. Or, dans les pays de l'OCDE, certains jeunes quittent prématurément le système scolaire sans tirer parti des possibilités de formation qui s'offrent à eux, ni intégrer le marché du travail (OCDE, 2010b).

Il reste du chemin à parcourir pour aider les élèves à passer d'un niveau d'enseignement à l'autre, puis à entrer dans la vie active. En 2012, dans les pays de l'OCDE, en moyenne 15 % des jeunes de 15 à 29 ans étaient considérés comme appartenant à la catégorie des NEET, c'est-à-dire comme étant non scolarisés et sans emploi (graphique 3.4). Depuis 2008, la proportion de NEET a augmenté de 1.3 point de pourcentage parmi les jeunes de 15 à 29 ans, mais a diminué pour les générations plus jeunes, passant de 7.8 % en 2008 à 7.2 % en 2012 parmi les jeunes de 15 à 19 ans (OCDE, 2014a). Faible dans certains pays (6.7 % aux Pays-Bas, 8.2 % au Luxembourg et 8.4 % en Norvège), ce pourcentage était beaucoup plus élevé que la moyenne dans d'autres parmi les personnes de 15 à 29 ans (29.2 % en Turquie, 25.8 % en Espagne et 24.6 % en Italie) (graphique 3.4). De surcroît, les élèves se heurtent à d'autres obstacles, par exemple en matière de transférabilité de leurs diplômes entre parcours d'enseignement et entre pays, ou encore pour s'insérer sur le marché du travail. Il en va particulièrement ainsi pour les jeunes les plus défavorisés.

Les pays de l'OCDE adoptent différentes politiques transversales pour faciliter les transitions, prévenir le décrochage et accroître le pourcentage de jeunes en formation ou en emploi. Certains ont opté pour des stratégies globales destinées à motiver les élèves et à faciliter les transitions, et ont défini des cadres de certification (tableau 3.4). À noter que certaines mesures visant le deuxième cycle du secondaire et l'EFP peuvent également fluidifier les transitions éducatives et faciliter le passage à la vie active (tableaux 3.1 et 3.2).

Graphique 3.4. Jeunes non scolarisés et sans emploi (2012)

Pourcentage de jeunes non scolarisés et sans emploi parmi les 15-29 ans et évolution entre 2008 et 2012



Remarque : Les pays sont classés par ordre croissant en fonction du pourcentage, en 2012, de jeunes non scolarisés et sans emploi parmi les 15-29 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non supérieur.

1. Les données de 2011 et 2012 ne sont pas comparables.
2. Année de référence : 2011.

Source : OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, tableau C5.3d (disponible en ligne).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933171451>

Tableau 3.4. Politiques mises en œuvre pour faciliter les transitions au sein du système éducatif et le passage à la vie active, 2008-14

Politiques globales	Politiques portant sur le contenu
<p>STRATÉGIE GÉNÉRALE</p> <p>Australie : <i>National Agreement for Skills and Workforce Development</i> (Accord national pour le développement des compétences et de la main-d'œuvre) (2009) ; <i>National Partnership on Youth Attainment and Transitions</i> (2009-13) (partenariat national sur le niveau de formation et les transitions des jeunes) ; <i>National Partnership Agreement on Skills Reform</i> (Accord de partenariat national sur la réforme des compétences) (2012)</p> <p>Belgique (Communauté flamande) : Accord entre le gouvernement flamand et les partenaires sociaux sur les carrières professionnelles (2012)</p> <p>Canada (Nouveau-Brunswick) : <i>Stratégie de perfectionnement des compétences de la main-d'œuvre</i> (2013)</p> <p>France : Loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, qui vise à faciliter l'insertion professionnelle</p> <p>Irlande : Programme <i>Springboard</i> (« Tremplin ») (2011) ; <i>Action Plan for Jobs</i> (Plan d'action pour l'emploi) (2012)</p> <p>GARANTIES POUR LA JEUNESSE</p> <p>Finlande : Garantie pour la jeunesse (2013)</p> <p>Nouvelle-Zélande : Garantie-jeunes (2010)</p> <p>Slovenie : Garantie pour la jeunesse (2014)</p>	<p>CADRE DE CERTIFICATION</p> <p>Allemagne : <i>Anerkennungsgesetz</i> (loi sur la reconnaissance des diplômes) (2012) ; <i>Deutscher Qualifikationsrahmen</i> (cadre national de certification allemand) (DQR, 2013) ; législation sur la reconnaissance des diplômes adoptée par les <i>Länder</i> (2014)</p> <p>Australie : <i>Australian Qualifications Framework</i> (cadre de certification australien) (2011)</p> <p>Corée : Comptes de validation des acquis (2009) ; Référentiel de compétences national (2013)</p> <p>Finlande : Cadre national de certifications et autres acquis (2012)</p> <p>Grèce : Loi sur l'organisation et le fonctionnement de l'Institut pour la jeunesse et l'apprentissage tout au long de la vie, de l'Organisation nationale pour la certification des qualifications et le conseil en orientation professionnelle – validation des compétences acquises en dehors du système institutionnalisé (2013)</p> <p>Norvège : Cadre national de certifications et autres acquis (2011)</p> <p>Nouvelle-Zélande : <i>Qualifications Framework</i> (cadre de certification) (2010)</p> <p>République tchèque : Système national de classification des métiers (NSO) et Système national de certification (NQS) (2011)</p> <p>Slovenie : Cadre national de certification en cours d'adoption (2013)</p>

Source : Notes par pays (partie III), Profils par pays réalisés dans le cadre des Perspectives des politiques de l'éducation, www.oecd.org/edu/profiles.htm.

Adoption de stratégies globales et de garanties pour la jeunesse : Certains pays s'efforcent de faciliter la transition entre formation et emploi en faisant appel à des stratégies générales. Ainsi :

- Pour faciliter le passage de la formation à l'emploi, l'Australie a conclu de nombreux accords de partenariat, à travers lesquels les autorités fédérales et celles des États et des territoires définissent les réformes structurelles qui seront engagées, en contrepartie d'un financement, pour améliorer le système de formation. Le *National Partnership on Youth Attainment and Transitions* (2009-13), en particulier, avait pour objectif d'inciter les jeunes de 15 à 24 ans à rester dans le système éducatif et de faciliter le passage à la formation post-scolaire ou à l'emploi à travers des partenariats entre les établissements d'enseignement et des organismes de formation. L'évaluation de ce dispositif met en évidence des progrès en termes de taux d'inscription et de résultats (Dandolopartners, 2014).
- Le Nouveau-Brunswick (Canada) a adopté la *Stratégie de perfectionnement des compétences de la main-d'œuvre* (2013) pour consolider les parcours éducatifs, favoriser l'apprentissage et l'acquisition de compétences, et attirer et retenir sur son marché du travail les personnes très qualifiées. Cette stratégie vise notamment à garantir que l'enseignement dispensé jusqu'à la fin du secondaire puis du post-secondaire réponde aux besoins du marché du travail, de telle manière que les élèves puissent acquérir le savoir et les compétences dont ils ont besoin pour aborder plus facilement la vie active.
- En Irlande, le programme *Springboard* (2010) facilite l'accès au marché du travail en permettant aux personnes au chômage depuis peu de bénéficier d'une formation supérieure gratuite d'une durée qui peut atteindre 12 mois. Les formations portent plus particulièrement sur les compétences recherchées par le secteur manufacturier, celui des TIC et celui des services financiers internationaux. En place depuis 2011, ce dispositif a attiré à ce jour plus de 10 000 personnes, et 40 % des bénéficiaires retrouvent un emploi dans les six mois qui suivent la formation. Par ailleurs, l'Irlande a engagé une réforme d'envergure du secteur de l'enseignement et de la formation complémentaires, qui s'est notamment traduite par la création de SOLAS, Autorité chargée de la formation complémentaire, et de 16 conseils de l'enseignement et de la formation (ETB, 2013).
- Pour faciliter les transitions, l'Union européenne a adopté le dispositif de garantie pour la jeunesse (2013), recommandant aux États membres de veiller à ce que les jeunes de moins de 25 ans se voient proposer un emploi, un apprentissage ou un stage dans les quatre mois qui suivent leur sortie de formation ou la perte de leur emploi (CE, 2013). Beaucoup de pays de l'UE ont introduit des stratégies pour la mise en œuvre de ce dispositif (CE, 2014c). Par exemple, la garantie mise en place par la Finlande permet à toute personne de moins de 25 ans ou à tout jeune diplômé de moins de 30 ans d'accéder à un emploi ou à un stage, ou de bénéficier d'une formation ou d'un atelier dans les trois mois suivant le début de la période de chômage. En Slovaquie, le dispositif garantit l'accès à un emploi, à une place dans le système éducatif institutionnalisé ou à une autre formation à tous les jeunes âgés de 15 à 29 ans déjà inscrits au chômage, de même qu'aux 37 000 membres de cette tranche d'âge qui s'inscrivent chaque année auprès du service de l'emploi.

Création de cadres de certification : Des cadres de certification bien conçus sont susceptibles de faciliter les transitions au sein du système éducatif et le passage à la vie active. Ils donnent en effet des informations sur les compétences que les élèves devraient

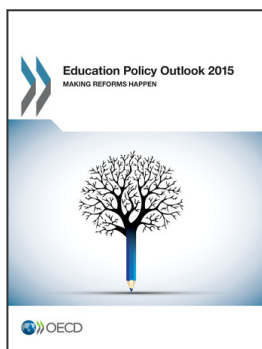
acquérir pendant leur scolarité et leur formation, sur les compétences recherchées par les employeurs et sur les emplois proposés, ainsi que sur les formations offertes par les établissements d'enseignement (OCDE, 2008). Ils peuvent permettre de déterminer le niveau de compétence auquel doivent correspondre les différentes certifications (diplômes ou certificats), de définir les liens entre certifications et, par conséquent, d'introduire davantage de souplesse entre les divers programmes (OCDE, 2013b). L'établissement de cadres de certification nationaux cohérents requiert cependant une collaboration et une coordination importantes entre les établissements et les employeurs (OCDE, 2008).

- La création du cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC, 2008) a été le catalyseur de la mise en place de cadres nationaux de certification (CNC) dans les pays européens (CEDEFOP, 2013). Les cadres des différents pays d'Europe sont conçus en fonction du contexte national et peuvent être comparés entre eux grâce au CEC, qui sert d'étalon. Par exemple, en République tchèque, les cadres établis pour les certifications professionnelles et les qualifications acquises dans l'enseignement supérieur (2011) sont mis en correspondance avec le CEC et sont conçus en fonction des qualifications recherchées sur le marché du travail. En Irlande et dans d'autres pays européens, ces systèmes ont vocation à rapprocher la qualité perçue des qualifications acquises dans le cadre de l'EFP et de celle des diplômes obtenus dans l'enseignement supérieur lorsqu'elles correspondent au même niveau du CNC.
- À travers la loi fédérale sur la reconnaissance des diplômes (2012) et la législation sur la reconnaissance adoptée par les *Länder* (2014), l'Allemagne s'est dotée d'un cadre de certification qui s'adresse à la fois aux personnes qui ont obtenu des diplômes en Allemagne et aux étrangers titulaires de diplômes décernés à l'étranger. De plus, le cadre national allemand a été mis en correspondance avec le CEC.
- En Corée, le compte de validation des acquis (2009) permet d'accumuler et de gérer les acquis d'apprentissage et d'obtenir des crédits et qualifications reconnus en termes d'évolution de carrière.

Bibliographie

- Banque mondiale (2013), « WB/Mexico: Improvements in Upper Secondary Education Continue, Reaching More Than 4 Million Students », décembre, www.worldbank.org/en/news/press-release/2013/12/16/wb-mexico-secondary-education-students (consulté le 12 juillet 2014).
- Capsada, Q. (2014), « Preparing students for the future: Key issues and analytical framework for the Education Policy Outlook », projet de document de travail établi pour les besoins de la présente publication.
- CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2013), « Analysis and overview of NQF developments in European countries: Annual report 2012 », *Document de travail n° 17*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6117_en.pdf (consulté le 12 juillet 2014).
- CEDEFOP (2011), « Norway – Certificate of Practice pilot project produces good results », www.cedefop.europa.eu/EN/articles/19198.aspx (consulté le 12 juillet 2014).
- Dandolopartners (2014), « Evaluation of the National Partnership on Youth Attainment and Transitions: A Report for the Department of Education », http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/np_yat_final_evaluation_report.pdf (consulté le 12 juillet 2014).
- CE (Commission européenne) (2014a), site Internet d'Europe 2020, http://ec.europa.eu/europe2020/index_fr.htm (consulté le 15 septembre 2014).
- CE (2014b), « Objectifs Europe 2020 », http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_fr.pdf (consulté le 15 septembre 2014).

- CE (2014c), « Plans nationaux de mise en œuvre de la garantie pour la jeunesse », Emploi, affaires sociales et inclusion, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1090&langId=fr> (consulté le 15 septembre 2014).
- CE (2013), « Reducing early school leaving: Key messages and policy support », Éducation et formation, novembre 2013, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf (consulté le 15 septembre 2014).
- Eurypedia (2013a), « Italy: Organisation of Vocational Upper Secondary Education », https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Vocational_Upper_Secondary_Education (consulté le 12 juillet 2014).
- New Zealand Qualifications Authority (2014), « Annual Report on NCEA and New Zealand Scholarship Data and Statistics (2013) », www.nzqa.govt.nz/assets/About-us/Publications/stats-reports/ncea-annualreport-2013.pdf (consulté le 12 juillet 2014).
- OCDE (2014a), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr>.
- OCDE (2014b), *Skills beyond School: Synthesis Report*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>.
- OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.
- OCDE (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2012), *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264178717-fr>.
- OCDE (2011), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en>.
- OCDE (2010a), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr>.
- OCDE (2010b), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096110-fr>.
- OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>.
- OCDE (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Studienverlag Ges.m.b.H./Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264103733-en>.



Extrait de :
Education Policy Outlook 2015
Making Reforms Happen

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2015), « Préparer les élèves au monde de demain », dans *Education Policy Outlook 2015 : Making Reforms Happen*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264227330-7-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

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

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