



Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015

LES JEUNES, LES COMPÉTENCES ET L'EMPLOYABILITÉ



PERSPECTIVES DE L'OCDE SUR LES COMPÉTENCES 2015

LES JEUNES, LES COMPÉTENCES
ET L'EMPLOYABILITÉ

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 (2015), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : Les jeunes, les compétences et l'employabilité*, Éditions OCDE, Paris.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264235465-fr>

ISBN 978-92-64-23545-8 (imprimé)

ISBN 978-92-64-23546-5 (PDF)

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

Crédits photo :

© Jaroslav Machacek/Shutterstock

© Christian Schwier

© goodluz

© Michael Jung/Shutterstock

Les corrigenda des publications de l'OCDE peuvent être consultés en ligne sur :

www.oecd.org/publishing/corrigenda.

© OCDE 2015

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



Avant-propos

Négocier le passage de l'école à la vie active n'a jamais été particulièrement aisé, mais pour des millions de jeunes, dans les pays de l'OCDE, cela relève maintenant de l'impossible. Sept ans après la crise économique mondiale de 2008, plus de 35 millions de 16-29 ans dans la zone OCDE sont sans emploi et ne suivent ni études ni formation. Pour tout dire, les jeunes ont deux fois plus de risques de se retrouver au chômage que les travailleurs d'âge très actif. Nombre de ceux qui ne parviennent pas à trouver un emploi n'utilisent pas les compétences qu'ils ont acquises au cours de leur scolarité. À cela s'ajoute qu'un quart des jeunes actifs occupés travaillent sous contrat temporaire – ce qui réduit leurs perspectives d'évolution professionnelle ou même de formation continue. Permettre aux jeunes de prendre un bon départ dans leur vie active indépendante est aujourd'hui un enjeu majeur pour tous les pays de l'OCDE.

La première édition des *Perspectives de l'OCDE sur les compétences*, publiée en 2013, était consacrée aux résultats du premier cycle de l'Évaluation des compétences des adultes, qui s'inscrit dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). La présente édition développe certaines de ses conclusions pour dépeindre, en un tableau détaillé, comment les jeunes acquièrent et utilisent leurs compétences – et quels obstacles ils sont susceptibles de rencontrer ce faisant.

L'Évaluation des compétences des adultes révèle par exemple que 10 % des nouveaux diplômés ont un faible niveau de compétences en littératie et 14 % ont des difficultés en numératie – ce qui les rend peu intéressants pour un employeur potentiel. À cela s'ajoute que le travail et l'éducation sont trop souvent deux mondes étrangers l'un à l'autre : dans les 22 pays et régions de la zone OCDE couverts par l'évaluation, moins de 50 % des élèves/étudiants suivant un programme d'éducation et de formation professionnelles bénéficiaient, au moment de l'enquête, d'un apprentissage fondé sur le travail, quelles qu'en soient les modalités, un chiffre qui passe sous la barre des 40 % dans l'enseignement général.

Les *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : Les jeunes, les compétences et l'employabilité* font apparaître clairement que là où le système éducatif et le marché du travail coexistent séparément, il s'avère particulièrement ardu pour les jeunes de réussir le passage de l'un à l'autre. L'insertion dans le monde du travail se fait d'autant mieux que les systèmes éducatifs sont souples et à même de s'adapter aux besoins du marché du travail, que les employeurs interviennent tant dans la conception que dans l'application des programmes d'enseignement, que les jeunes ont accès à des services d'orientation et à une formation continue de qualité qui les aident à mettre leurs compétences en adéquation avec les emplois qui s'offrent à eux, et que les obstacles institutionnels à l'entrée dans la vie active – y compris pour ceux qui disposent des compétences adéquates – ont été levés.

L'un des messages essentiels de cet ouvrage est que les prestataires d'éducation, le marché du travail, les institutions fiscales et sociales, les organisations d'employeurs, les syndicats, les parents et les jeunes eux-mêmes doivent conjuguer leurs efforts pour que ces conditions soient réunies. Le chômage et le sous-emploi des jeunes pénalisent durablement et les individus et les pays qui en pâtissent. Il est donc de l'intérêt de chacun de collaborer pour faire en sorte que le trajet qui conduit de l'école à l'emploi soit plus direct et plus facile à parcourir.



Remerciements

Les *Perspectives sur les compétences* sont le fruit d'une collaboration étroite entre plusieurs directions de l'OCDE. Établies sous les auspices du Groupe consultatif sur la Stratégie sur les compétences, elles doivent beaucoup aux retours d'informations et commentaires prodigués par les délégués des gouvernements nationaux. La présente publication a été rédigée par Stéphanie Jamet et Margarita Kalamova, sous la supervision de Deborah Roseveare et Andreas Schleicher. Elle s'est enrichie des observations et contributions de Stjin Broecke, Bert Brys, Simon Field, Francesca Froy, Sylvain Giguère, Paulina Granados Zambrano, Corinne Heckman, Kathrin Hoeckel, Shinyoung Jeon, Mark Keese, David Khoudour, Ineke Litjens, Karen Maguire, Mattias Mano, Guillermo Montt, Laura McDonald, Patricia Mangeol, Fabrice Murtin, Pierce O'Reilly, Marco Paccagnella, Glenda Quintini, Ingrid Teisseire-Lacoste et William Thorn. Marilyn Achiron, Marika Boiron, Célia Braga-Schich, Cassandra Davis, Laura McDonald et Anne-Lise Prigent ont apporté un précieux concours dans la mise en forme et l'édition de cet ouvrage.



Table des matières

GUIDE DU LECTEUR	13
RÉSUMÉ	15
CHAPITRE 1 DÉFINIR UNE STRATÉGIE GLOBALE POUR AMÉLIORER LES COMPÉTENCES ET L'EMPLOYABILITÉ DES JEUNES	17
Améliorer la situation des jeunes pour favoriser une croissance inclusive	18
Une stratégie d'ensemble cohérente pour obtenir de meilleurs résultats	20
Performances des pays, ces dernières années, en termes de compétences et d'employabilité des jeunes	22
Pour aller de l'avant	28
▪ Améliorer les compétences et l'instruction des jeunes.....	28
▪ Intégrer les jeunes sur le marché du travail.....	29
▪ Exploiter les compétences des jeunes au travail.....	30
▪ Les enjeux sont interdépendants.....	31
▪ Actionner tous ces leviers en même temps pour renforcer les compétences et l'employabilité des jeunes.....	31
CHAPITRE 2 AMÉLIORER LA FORMATION ET LES COMPÉTENCES DES JEUNES : QUELLES TENDANCES ?	33
Principales observations	34
Éducation, compétences et employabilité	34
Équité au regard de l'acquisition des compétences	37
Préparer les jeunes au monde du travail	40
▪ L'éducation et la formation professionnelles	40
▪ L'enseignement tertiaire	45
▪ L'apprentissage fondé sur le travail.....	45
Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes	50
▪ Quel est le niveau de compétences des jeunes ?.....	50
▪ Les résultats en termes d'acquisition des compétences sont-ils distribués de façon égale ?.....	51
▪ Dans quelle mesure les élèves/étudiants développent-ils leurs compétences ?.....	52
CHAPITRE 3 AMÉLIORER LA FORMATION ET LES COMPÉTENCES DES JEUNES : QUELLES POLITIQUES ?	55
S'assurer que tous les jeunes possèdent les compétences adéquates à la fin de leur scolarité	56
▪ Une approche holistique des compétences.....	56
▪ Une éducation préprimaire de qualité pour tous	57
▪ Prévention des risques pour les élèves faibles et du décrochage.....	59
▪ Créer des parcours de réussite pluriels et flexibles	62
Vers un système éducatif plus en phase avec les besoins du marché du travail	64
▪ Des programmes de qualité pour l'apprentissage fondé sur le travail	64
▪ Aides à l'apprentissage fondé sur le travail.....	67
▪ Rôle du financement dans l'enseignement supérieur	68
▪ Orientation professionnelle	72
Principaux points à noter pour les politiques à tenir	75

CHAPITRE 4 INTÉGRER LES JEUNES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : QUELLES TENDANCES ?	79
Principales observations	80
L'intégration des jeunes sur le marché du travail	80
▪ Les trajectoires d'insertion professionnelle	80
▪ Le rôle du contexte macro-économique et des institutions éducatives et du marché du travail	83
▪ Le rôle de l'emploi temporaire	85
▪ Jeunes NEET : les groupes à risques	88
NEET : une longue route vers le marché du travail	90
▪ Les compétences des jeunes NEET	90
▪ Chômage et inactivité chez les jeunes NEET	92
▪ Ces jeunes qui se heurtent à des obstacles supplémentaires	93
Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes	96
▪ Les jeunes sont-ils bien intégrés sur le marché du travail ?	96
▪ Dans quelle mesure les NEET sont-ils proches du marché du travail ?	96
 CHAPITRE 5 INTÉGRER LES JEUNES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : QUELLES POLITIQUES ?	101
Élaborer une stratégie globale	102
▪ Une approche transversale	102
▪ La Garantie européenne pour la jeunesse	102
▪ Des systèmes d'orientation, de conseil et de ciblage basés sur l'évaluation des compétences	104
▪ Le rôle des acteurs locaux	106
Faciliter la transition de l'école à la vie active	107
▪ La situation du marché du travail	107
▪ L'initiation pratique au travail en dehors des structures éducatives formelles	110
Aider les NEET à suivre (ou à reprendre) des études ou à entrer sur le marché du travail	112
▪ La nécessité d'une formation complémentaire	112
▪ Les politiques actives du marché du travail	114
▪ Les systèmes de protection sociale	117
Principaux points à noter pour les politiques à tenir	118
 CHAPITRE 6 UTILISER LES COMPÉTENCES DES JEUNES AU TRAVAIL : QUELLES TENDANCES ?	121
Principales observations	122
L'utilisation des compétences des jeunes au travail	122
▪ Tendances générales	122
▪ Les compétences numériques	125
▪ Les tâches routinières	127
L'inadéquation en matière d'emploi	129
Les conséquences de la sous-exploitation des compétences et de l'inadéquation entre offre et demande d'emplois	132
L'entrepreneuriat	134
Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes	135
▪ Le milieu professionnel encourage-t-il l'utilisation des compétences ?	135



CHAPITRE 7 UTILISER LES COMPÉTENCES DES JEUNES AU TRAVAIL : QUELLES POLITIQUES ?	139
Limiter l'inadéquation des compétences et mieux utiliser les compétences des jeunes	140
▪ L'impact des nouvelles technologies.....	140
▪ Compétences et diplômes.....	141
▪ Reconnaissance des compétences acquises de manière informelle ou à l'étranger.....	144
▪ Les inadéquations géographiques.....	145
▪ Les effets des clauses de non-concurrence.....	145
▪ Les politiques touchant l'organisation et la gestion du travail.....	146
Lever les freins à l'entrepreneuriat	150
▪ Entrepreneuriat et éducation.....	150
▪ Les obstacles à la création d'entreprises.....	155
Principaux points à noter pour les politiques à tenir	158

ENCADRÉS

Encadré 1.1 Piliers du Plan d'action de l'OCDE pour les jeunes.....	21
Encadré 1.2 Quelles sont les compétences nécessaires sur le marché du travail ?.....	22
Encadré 1.3 Synergies entre l'éducation, les compétences et l'employabilité.....	23
Encadré 1.4 Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : méthodologie.....	26
<hr/>	
Encadré 3.1 Comment certains systèmes éducatifs adoptent une approche plus holistique des compétences : quelques exemples nationaux.....	57
Encadré 3.2 Améliorer la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants : quelques exemples nationaux.....	58
Encadré 3.3 Repérer les élèves faibles et en risque de décrochage : quelques exemples nationaux.....	59
Encadré 3.4 Lutte contre le décrochage, l'approche préventive : programme « Passeport pour ma réussite » dans le quartier de Regent Park à Toronto (Canada).....	61
Encadré 3.5 Offrir une multiplicité de parcours pour permettre aux élèves de se réorienter sans heurts vers une autre filière : quelques exemples nationaux.....	62
Encadré 3.6 Vers une meilleure reconnaissance formelle des compétences par des systèmes de « passeports de compétences » : quelques exemples nationaux.....	63
Encadré 3.7 Initiatives des universités britanniques pour développer les compétences d'employabilité.....	64
Encadré 3.8 Favoriser la coopération entre les prestataires de formation, les employeurs et les autres parties prenantes afin d'améliorer la qualité de l'EFPP : quelques exemples nationaux.....	65
Encadré 3.9 Encourager le développement de la formation en milieu professionnel et l'offre de stages au moyen du dispositif de financement : quelques exemples nationaux.....	67
Encadré 3.10 Concevoir un système de financement des universités qui garantit l'égalité d'accès et optimise le parcours sur le marché du travail : quelques exemples nationaux.....	69
Encadré 3.11 Assurer l'égalité d'accès et répondre aux besoins du marché du travail grâce à l'éducation ouverte.....	71
Encadré 3.12 Développer l'information relative au marché du travail comme un outil pour l'orientation professionnelle : quelques exemples nationaux.....	73
<hr/>	
Encadré 4.1 Mesurer la proportion de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET).....	82
<hr/>	
Encadré 5.1 Adopter une stratégie globale pour faciliter la transition de l'école à la vie active : l'exemple de la Garantie européenne pour la jeunesse.....	103
Encadré 5.2 Atteindre tous les jeunes et intervenir rapidement dans le cadre de la Garantie pour la jeunesse : quelques exemples nationaux.....	105
Encadré 5.3 Initiatives locales visant à stimuler l'emploi des jeunes peu qualifiés et défavorisés : quelques exemples relevés au niveau local.....	106
Encadré 5.4 Initiatives visant à améliorer la législation de protection de l'emploi : quelques exemples nationaux.....	109
Encadré 5.5 Les programmes de la deuxième chance : quelques exemples nationaux.....	112

Encadré 7.1	Initiatives visant à faire correspondre les compétences des jeunes et les besoins du marché du travail : quelques exemples nationaux.....	142
Encadré 7.2	Reconnaissance des compétences et des diplômes étrangers : quelques exemples nationaux	144
Encadré 7.3	Pratiques en matière d'organisation du travail pour une utilisation efficace des compétences des jeunes : quelques exemples de pays et d'entreprises	149
Encadré 7.4	Intégrer l'éducation à l'entrepreneuriat à tous les niveaux d'enseignement : quelques exemples nationaux.....	151
Encadré 7.5	Soutien spécifique à l'entrepreneuriat des jeunes : quelques exemples nationaux.....	153

GRAPHIQUES

Graphique 1.1	Le chômage des jeunes a atteint des niveaux élevés	18
Graphique 1.2	Dans la plupart des pays de l'OCDE, les jeunes sont plus exposés au risque de pauvreté	19
Graphique 1.3	La part des jeunes dans la population devrait baisser d'ici 2020.....	20
Graphique A	Relation entre la probabilité d'avoir un faible niveau de compétences en littératie, le niveau de formation atteint, le milieu socio-économique et l'utilisation des compétences	23
Graphique 1.4	De trop nombreux jeunes ont des compétences cognitives limitées	24
<hr/>		
Graphique 2.1	Proportion de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), par niveau de formation	35
Graphique 2.2	Niveau moyen de compétences en numératie des jeunes diplômés, par niveau de formation	35
Graphique 2.3	Incidence des niveaux de formation et de compétences en littératie sur la participation au marché du travail	36
Graphique 2.4	Élèves peu performants en compréhension de l'écrit et en numératie.....	37
Graphique 2.5	Jeunes dépourvus des compétences TIC élémentaires	38
Graphique 2.6	Jeunes ayant quitté le système scolaire sans avoir achevé le deuxième cycle du secondaire	39
Graphique 2.7	Compétences en numératie parmi les jeunes qui n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire et parmi ceux qui ont quitté le système scolaire après avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle du secondaire	40
Graphique 2.8	Pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire sans emploi et ne suivant ni études ni formation (NEET), selon la filière d'enseignement	41
Graphique 2.9	Niveaux relatifs de rémunération des diplômés des programmes post-secondaires d'éducation et de formation professionnelles (EFP)	42
Graphique 2.10	Compétences en numératie des étudiants de l'EFP de niveau post-secondaire.....	43
Graphique 2.11	Passage de l'EFP du deuxième cycle du secondaire à l'enseignement post-secondaire	44
Graphique 2.12	Incidence de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire sur la poursuite des études.....	44
Graphique 2.13	Proportion de jeunes cumulant études et emploi	46
Graphique 2.14	Élèves de l'EFP du deuxième cycle du secondaire, selon le cadre dans lequel l'emploi est exercé.....	46
Graphique 2.15	Étudiants de niveau post-secondaire cumulant études et emploi, selon que celui-ci correspond ou non à leur domaine de spécialité et selon l'orientation	47
Graphique 2.16	Utilisation des compétences par les élèves de l'EFP du deuxième cycle du secondaire cumulant études et emploi, selon qu'ils travaillent dans le cadre de l'apprentissage ou en dehors de ce dernier	48
Graphique 2.17	Utilisation des compétences par les étudiants de l'enseignement post-secondaire professionnel ou général cumulant études et emploi, selon que celui-ci a trait à leur domaine d'études ou non	49
<hr/>		
Graphique 3.1	Différence de performance des élèves en mathématiques selon qu'ils ont été scolarisés ou non dans le préprimaire	58
Graphique 3.2	Proportion d'inscrits dans des formations tertiaires qui abandonnent sans obtenir de diplôme.....	73
<hr/>		
Graphique 4.1	Évolution du pourcentage de jeunes, selon leur situation au regard de la formation et de l'emploi.....	81
Graphique 4.2	Jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET).....	83
Graphique 4.3	Taux d'emploi et de chômage des jeunes et des travailleurs d'âge très actif.....	84



Graphique 4.4	Emploi temporaire chez les jeunes	85
Graphique 4.5	Utilisation des compétences dans le cadre professionnel, selon le type de contrat	87
Graphique 4.6	Évolution de l'emploi des jeunes, par type de contrat de travail	88
Graphique 4.7	Part de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), selon le niveau de compétences cognitives.....	88
Graphique 4.8	Évolution du chômage chez les 25-34 ans, selon le niveau de formation	89
Graphique 4.9	Niveau de formation des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation	90
Graphique 4.10	Niveau de compétences cognitives des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation	91
Graphique 4.11	Jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), selon leur situation au regard de l'activité	92
Graphique 4.12	Niveau moyen de compétences en littératie des NEET, selon qu'ils ont ou non suivi des études ou une formation au cours des 12 derniers mois.....	93
Graphique 4.13	Jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation, par sexe	94
Graphique 4.14	Score moyen en littératie des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation, selon le sexe	94
Graphique 4.15	Proportion de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation, selon l'origine des parents	95
Graphique 4.16	Pourcentage de jeunes atteints de troubles mentaux	96
<hr/>		
Graphique 5.1	Écart de compétences en littératie et en résolution de problèmes entre les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation et les jeunes occupant un emploi	104
Graphique 5.2	Durée des périodes d'essai dans les pays de l'OCDE	108
Graphique 5.3	Proportion de jeunes sans emploi, ne suivant ni études ni formation, en recherche d'emploi, selon le niveau de compétences en littératie	115
Graphique 5.4	Proportion de chômeurs ayant pris contact avec les services publics de l'emploi au cours des quatre dernières semaines, selon le groupe d'âge	116
Graphique 5.5	Proportion de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation, et participation récente de ces derniers à des programmes d'éducation et de formation	116
<hr/>		
Graphique 6.1	Utilisation des compétences cognitives au travail, selon l'âge	123
Graphique 6.2	Utilisation des compétences au travail, selon le niveau de qualification.....	124
Graphique 6.3	Jeunes n'utilisant pas l'informatique	125
Graphique 6.4	Manque auto-déclaré de compétences en TIC	126
Graphique 6.5	Utilisation des compétences au travail, selon que l'informatique y est utilisée ou non	126
Graphique 6.6	Travailleurs occupant un emploi à caractère routinier ou peu formateur.....	127
Graphique 6.7	Part des travailleurs occupant un emploi à caractère routinier ou peu formateur, selon le niveau de compétences en numératie	128
Graphique 6.8	Relation entre la réalisation de tâches routinières et la probabilité de participer à des programmes formels ou non formels d'enseignement et de formation pour adultes	129
Graphique 6.9	Inadéquation des compétences, selon le type d'inadéquation et le groupe d'âge	130
Graphique 6.10	Variations régionales du taux de chômage des jeunes.....	132
Graphique 6.11	Salaires et inadéquation, selon le type d'inadéquation et le groupe d'âge	133
Graphique 6.12	Le regard des jeunes européens sur l'emploi indépendant	134
Graphique 6.13	Part des Européens intéressés par l'entrepreneuriat	135
Graphique 6.14	Taux d'emploi indépendant chez les jeunes et les adultes d'âge très actif	135
<hr/>		
Graphique 7.1	Regard des jeunes actifs occupés sur l'organisation du travail dans les pays européens.....	147

TABLEAUX

Tableau 1.1	Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : indicateurs synthétiques	27
Tableau 2.1	Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : quel est le niveau de compétences des jeunes ?	50
Tableau 2.2	Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : les résultats en termes d'acquisition des compétences sont-ils distribués de façon égale ?	51
Tableau 2.3	Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : dans quelle mesure les élèves/étudiants développent-ils leurs compétences ?	52
Tableau 4.1	Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : les jeunes sont-ils bien intégrés sur le marché du travail ?	97
Tableau 4.2	Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : dans quelle mesure les NEET sont-ils proches du marché du travail ?	98
Tableau 5.1	Le rôle des stages de fin d'études.....	111
Tableau 6.1	Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : le milieu professionnel encourage-t-il l'utilisation des compétences ?	136

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/ocedlibrary>



<http://www.oecd.org/ocddirect/>

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 et pays couverts

Les données de cet ouvrage proviennent de différentes sources, notamment : l'Évaluation des compétences des adultes (lancée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes), le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, Regards sur l'éducation, et la base de données des Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail. Les sources des données figurent sous chaque tableau et graphique.

La publication présente les résultats des pays de l'OCDE et des entités infranationales couverts par l'Évaluation des compétences des adultes, et lorsque les données sont disponibles, d'autres pays membres ou partenaires de l'OCDE.

Les données manquantes sont indiquées par le symbole « m ».

Les données, notamment les scores moyens, les pourcentages, les rapports de cotes et les erreurs-types, sont en règle générale arrondies à la première décimale.

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.

StatLinks

Sous chaque graphique de cet ouvrage, vous trouverez des StatLinks. Si vous lisez la version PDF de cet ouvrage, et que votre ordinateur est connecté à Internet, il vous suffit de cliquer sur le lien pour ouvrir ou télécharger le fichier Excel® correspondant. Si vous lisez la version imprimée, il vous suffit de retranscrire le lien dans votre navigateur Internet.

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 internationale, en plus des valeurs pour chaque pays ou entité sous-nationale. La moyenne dans les graphiques et tableaux correspond à la moyenne arithmétique des estimations pour chaque pays membre de l'OCDE qui est repris dans le graphique ou le tableau en question.

Signification statistique

Sauf indication contraire, les différences considérées comme statistiquement significatives sont basées sur un seuil de signification de 5 %.

Niveaux de formation

La classification des niveaux de formation se fonde sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97).

Abréviations

CITE	Classification internationale type de l'éducation
CITP	Classification internationale type des professions
EFP	Éducation et formation professionnelles
LPE	Législation sur la protection de l'emploi
MOOC	<i>Massive open online courses</i> (cours en ligne ouverts et massifs)
NEET	<i>Neither employed nor in education or training</i> (jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
PAMT	Politiques actives du marché du travail
PIB	Produit intérieur brut



Résumé

En 2013, 39 millions de jeunes âgés de 16 à 29 ans dans les pays de l'OCDE n'avaient pas d'emploi et ne suivaient ni études ni formation (formant le groupe dit des NEET, pour *Neither in Employment nor in Education or Training*). Ils sont 5 millions de plus qu'avant la crise économique de 2008 et les estimations dont on dispose pour l'année 2014 sont à peine meilleures. Les NEET sont particulièrement nombreux dans les pays d'Europe du Sud qui ont le plus souffert de la crise. Ainsi, en Espagne et en Grèce, plus de 25 % des jeunes adultes appartenaient à ce groupe en 2013. Plus inquiétant encore, près de la moitié des NEET – quelque 20 millions de jeunes – ne sont même pas à la recherche d'un emploi. Il est dès lors possible que ces jeunes aient disparu des écrans radar nationaux, que ce soient ceux du système éducatif, du système social ou des institutions du marché du travail.

Ces chiffres ne parlent pas seulement du drame personnel de ces jeunes, mais évoquent également un investissement gâché, les compétences acquises durant les études n'étant pas mises à profit, et peut-être aussi un fardeau pour les États, fait de recettes fiscales en baisse, de dépenses sociales en hausse et probablement d'instabilité dès lors qu'une partie de la population se trouve désœuvrée et désabusée. Les jeunes devraient être un atout pour l'économie, non un handicap potentiel.

D'où vient cet inacceptable gaspillage de capacités humaines ? Entre autres de ce que trop de jeunes, quittant le système éducatif sans avoir acquis les compétences adéquates, peinent à trouver un emploi. D'après l'enquête réalisée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), 10 % des nouveaux diplômés ont un faible niveau de compétences en littératie, et 14 % ont des difficultés en numératie. Plus de 40 % de ceux qui ont quitté l'école avant la fin du deuxième cycle du secondaire ont des compétences médiocres dans ces deux domaines.

À cela s'ajoute que trop de jeunes sortent du système éducatif sans réelle expérience du monde du travail. Dans les 22 pays et régions de la zone OCDE couverts par l'Évaluation des compétences des adultes, moins de 50 % des élèves/étudiants suivant un programme d'éducation et de formation professionnelles (EFP) bénéficiaient d'un apprentissage fondé sur le travail, quelles qu'en soient les modalités, un chiffre qui tombe à moins de 40 % dans l'enseignement général.

Même les jeunes dotés de solides compétences ont du mal à obtenir un travail. De nombreuses entreprises jugent en effet trop onéreux de recruter quelqu'un qui est dépourvu d'expérience professionnelle. De fait, les jeunes ont deux fois plus de risques de se retrouver sans emploi que les adultes d'âge très actif.

Quant à ceux qui parviennent à intégrer le marché du travail, ils se heurtent souvent à des obstacles institutionnels qui entravent le développement de leurs compétences et l'évolution de leur carrière. À titre d'exemple, un quart des jeunes actifs occupés travaillent sous contrat temporaire. Dans l'ensemble, ces jeunes mobilisent moins leurs compétences et ont moins d'occasions de se former que les travailleurs bénéficiant de contrats permanents. D'autre part, 12 % des jeunes actifs occupés sont en situation de surqualification professionnelle, ce qui signifie que certaines de leurs compétences, jamais sollicitées, demeurent inutilisées et que les employeurs ne recueillent pas tous les fruits de l'investissement réalisé dans la formation de ces jeunes.

La croissance s'annonçant timide dans de nombreux pays de l'OCDE – en particulier en Europe – au cours des années qui viennent, il est peu probable que les choses s'améliorent d'elles-mêmes dans un avenir proche. Que peut-on faire en attendant ?

FAIRE EN SORTE QUE TOUS LES JEUNES POSSÈDENT DES COMPÉTENCES PERTINENTES AU SORTIR DU SYSTÈME SCOLAIRE

Les jeunes ont besoin de compétences très diverses – cognitives, sociales et émotionnelles – pour réussir leur vie à tout point de vue. Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a révélé une forte corrélation positive entre la préscolarisation et le niveau de compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences quelques années plus tard, tout particulièrement chez les élèves issus de groupes socio-économiques défavorisés. Les pays peuvent assurer une scolarisation préprimaire universelle pour contribuer à rendre les résultats scolaires plus homogènes et permettre à chaque enfant de prendre un bon départ dans sa vie d'écolier.

Les enseignants et les chefs d'établissement peuvent de leur côté identifier de bonne heure les élèves en difficulté afin que ceux-ci bénéficient du soutien ou des programmes adaptés dont ils ont besoin pour atteindre un niveau correct en lecture, en mathématiques et en sciences, développer leurs compétences sociales et émotionnelles, et éviter un décrochage scolaire complet.

AIDER LES JEUNES SORTANT DU SYSTÈME SCOLAIRE À ENTRER SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Éducateurs et employeurs peuvent travailler main dans la main afin de faire en sorte que les jeunes acquièrent des compétences recherchées et les mobilisent dès le début de leur vie professionnelle. L'apprentissage par le travail peut être intégré tant aux programmes de l'EFPP qu'à ceux de l'enseignement post-secondaire général. Ce type d'apprentissage est bénéfique à la fois aux étudiants et aux employeurs : aux premiers parce qu'ils se familiarisent ainsi avec le monde du travail et avec les compétences – notamment sociales et émotionnelles, telles que le sens de la communication et de la collaboration – qui sont prisées en milieu professionnel ; aux seconds parce qu'ils rencontrent de potentielles futures recrues – qu'ils auront formés comme ils l'entendaient.

LEVER LES OBSTACLES INSTITUTIONNELS À L'EMPLOI DES JEUNES

De nombreux jeunes entrant sur le marché du travail avec un contrat temporaire en poche, il est important de faire en sorte que l'emploi temporaire soit pour eux davantage un « tremplin » vers plus de stabilité professionnelle qu'une succession de situations précaires faisant grandir le risque de se retrouver au chômage. L'asymétrie des dispositions relatives à la protection de l'emploi, qui fait que la conversion d'un contrat de durée déterminée en contrat permanent revient cher aux entreprises, demanderait à être atténuée. Il conviendrait d'examiner de près l'ensemble des dispositions concernant le salaire minimum, la fiscalité et les cotisations sociales, et de les adapter au besoin, lorsque l'on s'emploie à réduire le coût que représente, pour l'employeur, l'embauche d'un jeune peu expérimenté.

REPÉRER LES NEET « SORTIS DES ÉCRANS RADAR » ET LES AIDER À SE RÉINSÉRER

Les pouvoirs publics doivent savoir qui sont ces millions de jeunes qui appartiennent au groupe des NEET et qui peinent à entrer sur le marché du travail ou qui se sont démotivés. Les services publics de l'emploi, les institutions sociales et les systèmes éducatifs et de formation peuvent aider ces jeunes à trouver un emploi ou à intégrer une formation qui serait pour eux une sorte de deuxième chance. Un système d'obligations réciproques entre les jeunes, les institutions de l'emploi et le système éducatif peut permettre tout à la fois de mieux identifier les NEET et de leur apporter un soutien plus efficace. En contrepartie des prestations sociales qui leur sont accordées, les jeunes seraient tenus de s'inscrire auprès des services sociaux ou des services publics de l'emploi, et de faire le nécessaire pour se préparer à entrer dans la vie active, notamment à travers une formation complémentaire.

FAVORISER L'ADÉQUATION ENTRE LES COMPÉTENCES DES JEUNES ET LES EMPLOIS

Déterminer quelles compétences seront attendues des actifs de demain et faire en sorte que les systèmes éducatifs et de formation en assurent le développement permettrait de limiter l'inadéquation entre les compétences des jeunes et les emplois. Et puisque de nombreux employeurs trouvent qu'il est difficile d'apprécier les aptitudes des jeunes qui entrent sur le marché du travail, en particulier dans les pays où le système éducatif est complexe, les prestataires d'éducation et le secteur des entreprises peuvent travailler ensemble à concevoir des cadres de certification qui rendent fidèlement compte des compétences effectives des nouveaux diplômés.



1

Définir une stratégie globale pour améliorer les compétences et l'employabilité des jeunes

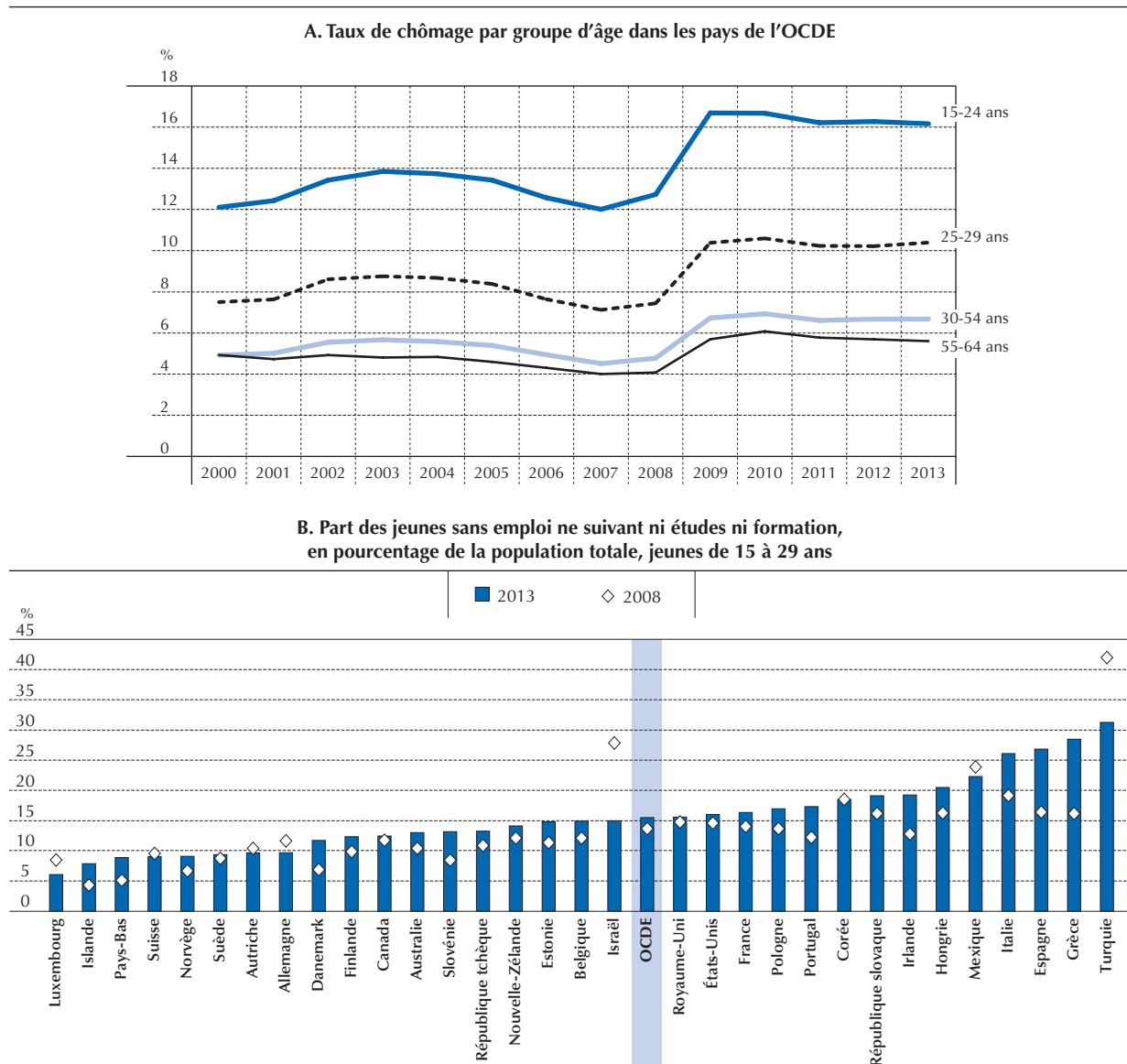
Le taux de chômage des jeunes reste élevé dans la plupart des pays de l'OCDE et, d'après les données les plus récentes, dans les pays de l'OCDE, en 2013, plus de 15 % des jeunes âgés de 16 à 29 ans étaient sans emploi et ne suivaient ni études ni formation. Il a déjà beaucoup été fait pour améliorer les compétences et l'employabilité des jeunes. Le présent chapitre donne une vue d'ensemble du rapport et examine comment les pays peuvent poursuivre les réformes en adoptant une stratégie d'ensemble cohérente qui implique toutes les parties prenantes.

AMÉLIORER LA SITUATION DES JEUNES POUR FAVORISER UNE CROISSANCE INCLUSIVE

Les jeunes, c'est-à-dire les individus âgés de 16 à 29 ans, ont été durement frappés par la crise économique mondiale et les stigmates sont toujours visibles aujourd'hui. Les taux de chômage des jeunes ont atteint des niveaux élevés au plus fort de la crise et, depuis, ils ont à peine bougé (graphique 1.1, partie A). En 2013, dans les pays de l'OCDE, 18 millions de jeunes adultes étaient au chômage. Cependant, le chômage des jeunes n'est qu'une partie du problème concernant la jeunesse. Certains jeunes quittent le système scolaire et retardent leur entrée dans la vie active ou bien se découragent et se retirent du monde du travail. Quand on ajoute au nombre des jeunes qui sont au chômage le nombre de ceux qui ne poursuivent pas d'études et qui ne sont même pas à la recherche d'un emploi, on obtient un chiffre qui est plus du double de celui évoqué plus haut : dans les pays de l'OCDE, en 2013, ce sont 39 millions de jeunes adultes qui étaient sans emploi et ne suivaient ni études ni formation (on parle, en reprenant l'abréviation anglaise correspondant à *Neither in Employment nor in Education or Training*, du groupe des NEET). La proportion de NEET chez les 16-29 ans a augmenté avec la crise dans la plupart des pays de l'OCDE (graphique 1.1, partie B).

■ Graphique 1.1 ■

Le chômage des jeunes a atteint des niveaux élevés



Remarques : les données relatives à la proportion de NEET portent sur l'année 2012 pour la Corée.

Sources : OCDE (2015a), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf ; Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/lfs-data-fr>.

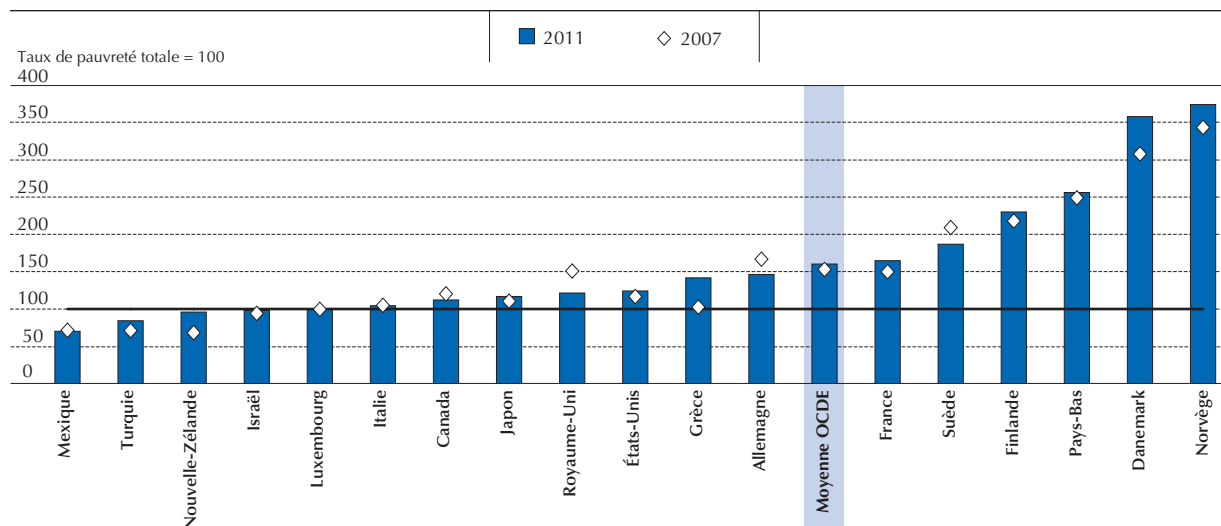
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214364>

Les difficultés des jeunes sur le marché du travail ne sont pas seulement un problème individuel pour ceux qui ne parviennent pas à trouver du travail et risquent d'être définitivement marqués par leur entrée tardive dans la vie active ; les pays, aussi, en pâtissent, en raison d'investissements perdus, de moindres rentrées fiscales, de versements plus importants de prestations sociales et de l'instabilité sociale liée au fait qu'une partie de la population est sans travail et démoralisée. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le risque de pauvreté des jeunes est supérieur à celui de l'ensemble de la population. Entre 2007 et 2011, ce sont les jeunes qui ont subi les pertes de revenus les plus graves, et l'écart en termes de risque de pauvreté entre les jeunes et l'ensemble de la population s'est accru dans un certain nombre de pays, comme le Danemark, la France, la Grèce, la Norvège et la Nouvelle-Zélande (OCDE, 2015b ; graphique 1.2). Faire en sorte que les jeunes puissent participer à la vie de l'économie et de la société est fondamental pour avoir des communautés prospères, promouvoir la cohésion sociale et réaliser une croissance inclusive.

■ Graphique 1.2 ■

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les jeunes sont plus exposés au risque de pauvreté

Taux de pauvreté relatif des 18-25 ans ; ensemble de la population pour chaque année = 100



Remarques : le taux de pauvreté relatif des jeunes est supérieur à celui de l'ensemble de la population dans les pays où il se situe au-dessus de la ligne noire et inférieur dans les pays où il se situe en-dessous de cette ligne.

Source : Base de données de l'OCDE sur la distribution des revenus.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214371>

Pour l'avenir, on anticipe un redressement, lent mais graduel, des marchés du travail dans la plupart des pays de l'OCDE. La part des jeunes dans la population se réduira à long terme (OCDE, 2014a ; graphique 1.3). Cependant, les causes des difficultés rencontrées par les jeunes pour rentrer sur le marché du travail étant, dans certains cas, profondément enracinées, les difficultés ne disparaîtront pas simplement avec le temps. Les pays dans lesquels la population vieillit rapidement et où les cohortes jeunes sont moins nombreuses seront plus tributaires encore de la réussite des jeunes pour assurer leur viabilité financière, leur croissance et le bien-être de leur population à l'avenir.

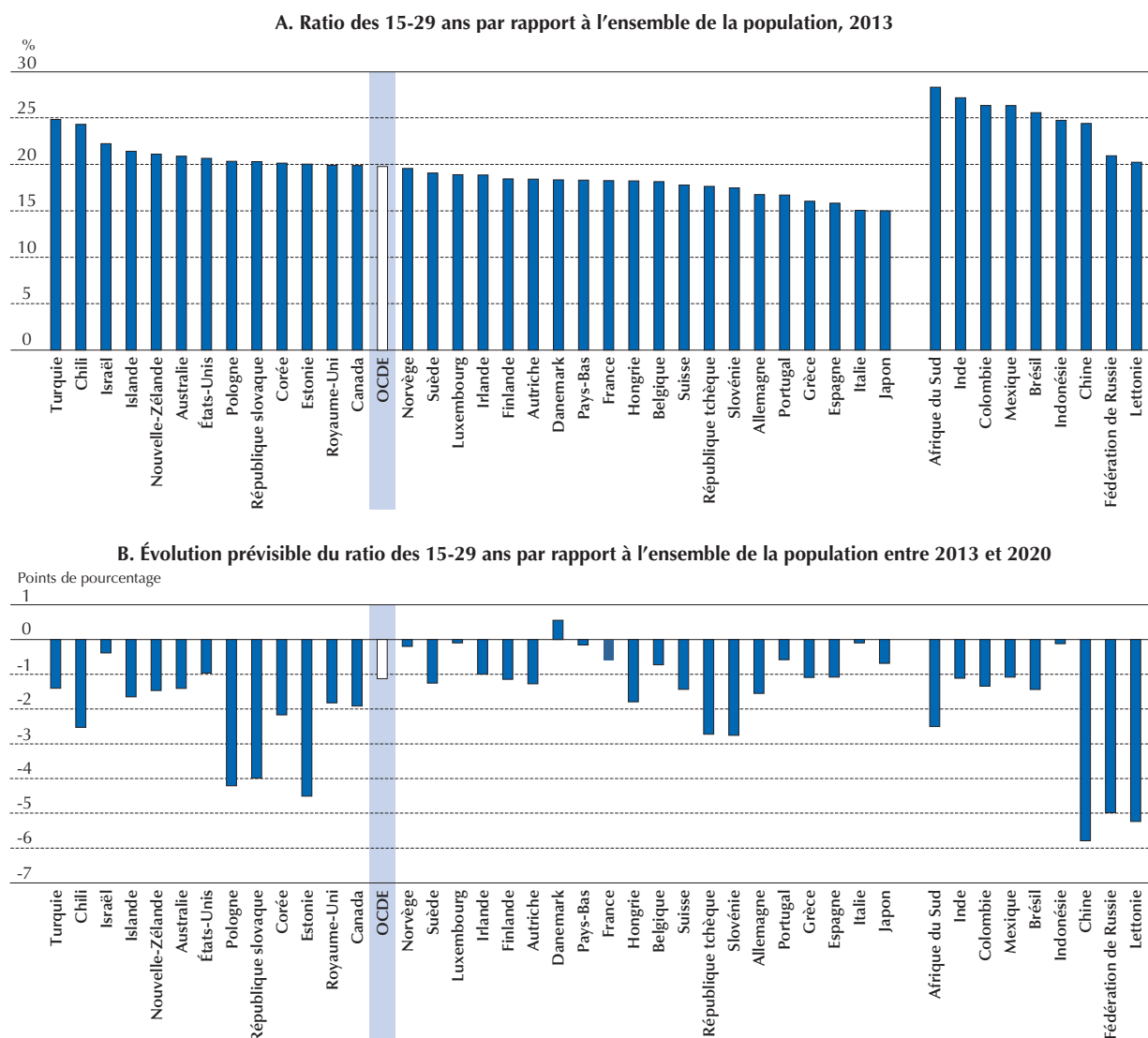
Améliorer la situation des jeunes sur le marché du travail à court et à long termes suppose d'améliorer leur employabilité, c'est-à-dire non seulement l'aptitude à accéder à l'emploi, mais aussi à s'y maintenir sur la durée de la vie active. Les pays ont beaucoup fait pour améliorer l'employabilité des jeunes. Depuis deux ans, ils donnent la priorité à l'éducation et aux politiques actives du marché du travail (PAMT) pour investir dans les compétences, perçues comme une source de croissance, et traiter le problème de la persistance du chômage dans un contexte de reprise atone, tandis que le rythme des réformes structurelles a généralement diminué (OCDE, 2015b). Dans le même temps, les réformes ont ralenti sur des aspects tels que le système de fixation des salaires et la législation pour la protection de l'emploi, peut-être à cause de la crainte légitime que certaines de ces réformes n'aient contribué à l'accroissement des inégalités.

Ces tendances amènent à s'interroger sur ce que les pays peuvent faire d'autre pour améliorer l'employabilité des jeunes, ou bien, et c'est peut-être plus important, comment ils pourraient mieux conduire les réformes de façon à obtenir de meilleurs résultats. Mais il faut reconnaître que certaines réformes demandent du temps pour produire pleinement leurs effets, comme c'est le cas, par exemple, dans l'éducation. En outre, de nombreux pays restent confrontés à une situation économique globale dégradée ou à une reprise sans aucune vigueur, ce qui fait qu'il est difficile de traiter le


problème de l'emploi des jeunes. Néanmoins, la poursuite des réformes structurelles est de nature à rendre l'économie plus résiliente et à aider à atténuer l'impact des chocs économiques futurs sur les jeunes. Les réformes pourraient cependant se faire plus cohérentes avec le temps, mais plus aussi complètes, et s'accompagner d'une coopération plus étroite de toutes les parties prenantes. Les politiques pourraient être davantage axées sur les compétences et les besoins de chacun. Il serait également possible d'évaluer plus régulièrement l'impact des réformes et des politiques.

■ Graphique 1.3 ■

La part des jeunes dans la population devrait baisser d'ici 2020

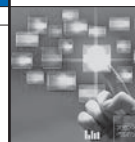


Source : Données historiques et projections de la population, OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214389>

UNE STRATÉGIE D'ENSEMBLE COHÉRENTE POUR OBTENIR DE MEILLEURS RÉSULTATS

L'employabilité des jeunes dépend des compétences qu'ils peuvent apporter au marché du travail – pour obtenir un emploi aujourd'hui, mais aussi pour s'adapter aux besoins futurs du marché du travail, quels qu'ils puissent être. Les compétences des jeunes n'auront guère de valeur si ces derniers restent en-dehors ou aux marges du marché du travail, ou si leurs compétences ne sont pas utilisées efficacement par le monde du travail. En règle générale, les jeunes se heurtent à de multiples obstacles pour entrer sur le marché du travail, *a fortiori* si leur capital social est faible. Qui plus est, de nombreux jeunes occupent des emplois précaires et n'utilisent pas efficacement leurs compétences. En vérité, des compétences qui ne sont pas exploitées ont toute chance de s'atrophier, ce qui nuit à l'employabilité et est source de frustration, sinon d'exclusion sociale.



En 2013, l'OCDE a lancé un Plan d'action pour les jeunes qui énonce les grandes lignes des mesures à prendre pour lutter contre le sous-emploi, particulièrement élevé aujourd'hui, et élargir les perspectives d'emploi à long terme chez les jeunes (encadré 1.1). La présente publication applique le cadre de la Stratégie de l'OCDE sur les compétences (OCDE, 2012) aux défis que représente l'employabilité des jeunes : on y examine comment les pays peuvent développer chez eux les compétences pertinentes, les amener vers le marché du travail et les utiliser efficacement pour aboutir à une meilleure situation sur les plans économique et social.

Encadré 1.1 **Piliers du Plan d'action de l'OCDE pour les jeunes**

Lutter contre la crise actuelle du chômage des jeunes

- Remédier à une demande globale faible et stimuler la création d'emplois.
- Offrir aux jeunes chômeurs une aide au revenu adaptée jusqu'à ce que le marché du travail s'améliore, sous réserve d'obligations mutuelles strictes.
- Maintenir, et lorsque cela est possible étendre, les mesures actives du marché du travail efficaces.
- Réduire, du côté de la demande de travail, les obstacles à l'embauche des jeunes peu qualifiés.
- Encourager les employeurs à poursuivre ou à étendre les programmes efficaces d'apprentissage et de stage.

Améliorer les perspectives professionnelles des jeunes à long terme

- Renforcer le système éducatif et préparer tous les jeunes au monde du travail.
- Renforcer le rôle et l'efficacité de l'éducation et de la formation professionnelles.
- Faciliter le passage à la vie active.
- Reconfigurer les politiques et les institutions du marché du travail pour faciliter l'accès à l'emploi et lutter contre l'exclusion sociale.

Source : OCDE (2013a), « Le Plan d'action de l'OCDE pour les jeunes : Offrir aux jeunes un meilleur départ dans la vie active », www.oecd.org/employment/Action-plan-youth.pdf et <http://www.oecd.org/fr/emploi/plandactiondelocdepourlesjeunes.htm>.

Les politiques publiques destinées à favoriser l'employabilité des jeunes peuvent s'engager selon plusieurs axes :

- Les pays peuvent, au travers du système éducatif, permettre l'acquisition des compétences nécessaires à la vie active. Cependant, cela suppose de développer un large éventail de compétences qui amélioreront l'employabilité des jeunes à court terme (et faciliteront leur transition vers le marché du travail), ainsi qu'à long terme, en dotant les individus de la capacité de continuer à apprendre et à développer et adapter leurs compétences aux besoins du marché du travail. Souvent, les jeunes n'ont pas certaines des compétences sociales et émotionnelles que nécessite, par exemple, le travail en équipe, ce qui peut nuire à l'utilisation de leurs capacités cognitives. Les systèmes éducatifs, également, doivent être inclusifs et offrir des chances égales à tous les jeunes.
- Même si la plupart des jeunes trouveront un emploi, il est possible de faire davantage pour faciliter le passage de l'école à la vie active, en évitant que les jeunes ne se retrouvent temporairement dans des situations où ils ne sont ni dans le système éducatif ni dans l'emploi. Les institutions du marché du travail et les politiques publiques doivent poursuivre les réformes pour faciliter la transition vers le marché du travail, mais aussi réintégrer ceux qui s'en sont éloignés.
- Même lorsque les jeunes occupent un emploi, leurs compétences ne sont pas toujours utilisées de manière efficace. Leurs compétences sont plus souvent sous-utilisées que ce n'est le cas avec les travailleurs des classes d'âge de forte activité, et de nombreux jeunes ne sont pas là où ils devraient être. Outre que cela risque de nuire à l'employabilité des jeunes à long terme, cela représente aussi une opportunité manquée pour l'économie et pour la société si tout un ensemble de compétences ne sont pas véritablement exploitées. S'il est vrai que l'étendue et les conséquences de la sous-utilisation des compétences des jeunes travailleurs sont peut-être plus difficiles à appréhender, on pourrait néanmoins approfondir la réflexion et les discussions et engager des actions pour exploiter au mieux les talents et les compétences des nouveaux diplômés et des jeunes.

Une approche globale et cohérente s'impose pour améliorer les compétences des jeunes et leur employabilité sous ces diverses dimensions. Les pays doivent adopter une stratégie pangouvernementale pour un cadre d'action plus cohérent. Cela nécessite de renforcer les institutions dans les domaines de l'éducation, du marché du travail, de la fiscalité et

de l'action sociale, en mettant davantage l'accent sur les conséquences de telles réformes pour les compétences et l'employabilité des jeunes.

PERFORMANCES DES PAYS, CES DERNIÈRES ANNÉES, EN TERMES DE COMPÉTENCES ET D'EMPLOYABILITÉ DES JEUNES

Les jeunes doivent être capables d'apprendre tout au long de la vie afin de pouvoir s'adapter et rebondir face aux inévitables aléas que leur réserve l'existence. Un large éventail de compétences déterminent l'employabilité et, plus généralement, la réussite sociale (encadré 1.2). Le niveau de formation, mais aussi le milieu socio-économique et l'utilisation des compétences au travail, ont une influence sur les compétences des jeunes (encadré 1.3).

Encadré 1.2 Quelles sont les compétences nécessaires sur le marché du travail ?

Selon le cadre conceptuel présenté dans OCDE (2015c), les compétences, au sens large, sont les caractéristiques individuelles qui permettent le bien-être individuel et les progrès socio-économiques. Les individus ont besoin de compétences multiples pour atteindre divers objectifs de vie.

Les compétences cognitives signifient la faculté de comprendre, d'interpréter, d'analyser et de transmettre des informations complexes, et celle d'appliquer ces informations aux situations de la vie quotidienne. Ces compétences sont de nature générale et sont utiles dans toutes sortes de professions, étant considérées comme indispensables pour constituer le socle qui permettra une participation efficace et réussie à la vie sociale et économique des économies avancées. L'OCDE a mis au point deux grands instruments de collecte de données pour mesurer ces compétences : le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui évalue les compétences des jeunes de 15 ans en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences ; et l'Évaluation des compétences des adultes (lancée dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes [PIAAC]), qui évalue les compétences des adultes âgés de 16 à 65 ans en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, à propos desquelles on parle également de compétences en traitement de l'information.

Les compétences sociales et émotionnelles sont les compétences qu'il faut mobiliser pour travailler avec les autres (empathie, respect, attention aux autres), pour atteindre des objectifs (persévérance, contrôle de soi, motivation) et pour gérer ses émotions (calme, optimisme, confiance). Il a ainsi été établi des taxonomies reconnues des traits de personnalité : il a été identifié, en particulier, cinq grands traits de personnalité, désignés, en anglais, sous l'expression « Big Five » (extraversion, caractère agréable, caractère consciencieux, stabilité émotionnelle et ouverture d'esprit). Pour l'heure, il n'existe pas de mesure globale, mais des travaux théoriques sont en cours pour évaluer la possibilité d'élaborer à l'avenir des instruments de mesure (OCDE, 2015c).

Certaines compétences découlent de l'interaction entre compétences cognitives et compétences sociales et émotionnelles. Tel est le cas, par exemple, de la créativité et du sens critique dans lesquels on voit souvent « les compétences du XXI^e siècle », qui concourent à rendre les individus aptes à s'adapter aux changements et à innover. Être créatif signifie produire un contenu qui n'est pas seulement nouveau, original et inattendu, mais aussi adéquat, utile et adapté à la tâche à accomplir. On a pu mettre en évidence un lien avec l'intelligence, ainsi que les capacités sociales et émotionnelles. Le sens critique renvoie à la capacité d'avoir une pensée stratégique et d'appliquer les règles aux situations nouvelles pour résoudre les problèmes. Cette capacité a une composante cognitive forte, mais intègre aussi des aspects d'ouverture à l'égard des expériences nouvelles, mettant en jeu l'imagination et un esprit non conventionnel.

Il y a aussi les compétences professionnelles et spécifiques à un emploi – à propos desquelles on parle parfois de compétences techniques – également prisées des employeurs. À la différence des capacités cognitives et des capacités sociales et émotionnelles, ces compétences ne sont pas pertinentes dans toutes les professions, et ne sont pas transférables d'une profession à l'autre, étant au contraire spécifiques à une profession. Typiquement, ces compétences se reflètent dans la qualification, mais il n'y a pas actuellement d'instruments de mesure au niveau international pour les apprécier et les comparer (OCDE, 2010).

Toutes ces compétences sont recherchées par les employeurs. Il apparaît dans les enquêtes que les employeurs prennent en compte la combinaison de certaines compétences sociales et émotionnelles, des compétences spécifiques à un emploi et à une profession, ainsi que des compétences cognitives, pour recruter des diplômés de l'enseignement supérieur (Humburg, van der Velden et Verhagen, 2013). Les analyses empiriques réalisées sur la base d'enquêtes auprès des employeurs montrent que le manque de compétences sociales et émotionnelles peut être un obstacle fort à l'emploi, surtout dans les emplois peu qualifiés (Heckman et Kautz, 2013).



Encadré 1.3 Synergies entre l'éducation, les compétences et l'employabilité

Posséder les compétences adéquates accroît les chances de réussir dans ses études et de trouver un emploi. Cependant, étudier et/ou occuper un emploi peut aider à développer davantage ses compétences. De même, les jeunes qui n'ont pas une solide base de compétences sont davantage susceptibles d'abandonner leurs études et d'avoir des difficultés à trouver un emploi, et ceux qui abandonnent leurs études et sont sans emploi peuvent difficilement entretenir et développer leurs compétences. Les politiques publiques peuvent influencer la dynamique entre les compétences, l'éducation et l'emploi, et faire qu'une plus forte proportion de jeunes se trouvent pris dans le cercle vertueux des compétences qui débouchent sur un diplôme et sur un emploi, et par suite, sur une amélioration des compétences.

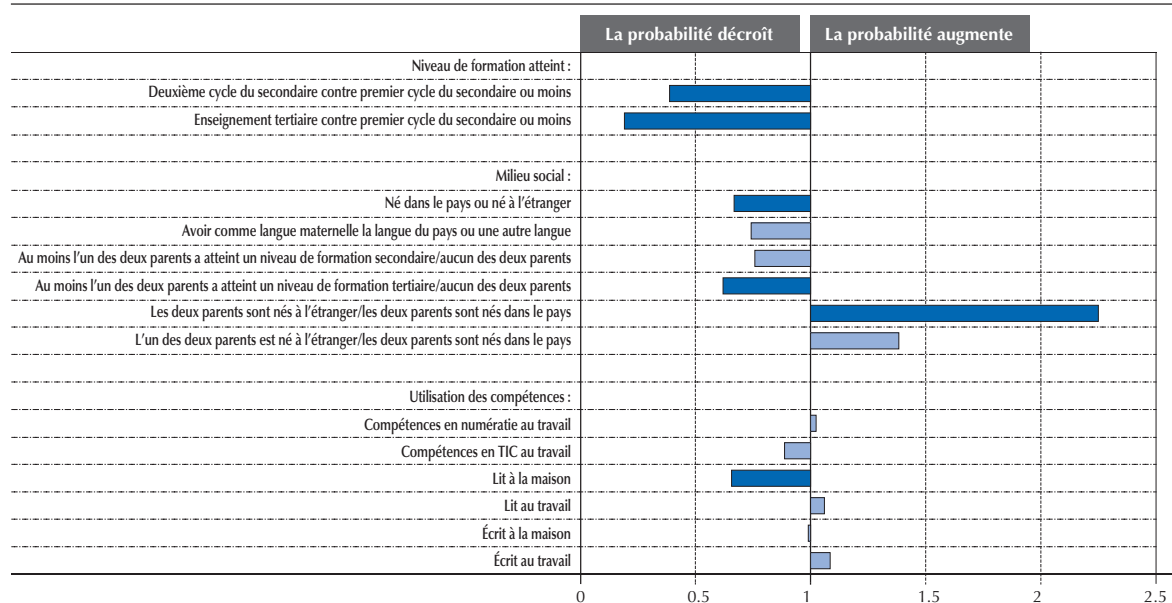
L'analyse menée sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes permet d'identifier les déterminants de l'emploi. L'édition 2014 des *Perspectives de l'emploi de l'OCDE* montre que le niveau de formation et les compétences influent sur la probabilité de trouver un emploi et sur le niveau de rémunération (OCDE, 2014b). Le niveau de formation étant facile à appréhender pour les employeurs, c'est un signal puissant pour les jeunes qui essaient d'entrer sur le marché du travail. Les *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013* montrent aussi l'importance des compétences cognitives (littératie, numératie et résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique) en ce qui concerne la situation sur le marché du travail (OCDE, 2013b).

L'Évaluation des compétences des adultes permet aussi d'identifier les déterminants des compétences, en particulier de certaines compétences cognitives. Comme le montre le graphique A, le fait d'avoir atteint au moins le deuxième cycle du secondaire réduit la probabilité d'avoir un faible niveau de compétences en littératie. Cependant, les individus ayant le même niveau de formation peuvent ne pas avoir les mêmes compétences, car la formation des compétences dépend de la qualité du système éducatif, en plus d'autres facteurs. Ces facteurs sont notamment le milieu socio-économique et l'utilisation des compétences. Ainsi, le fait d'avoir au moins un des deux parents qui a fait des études est associé avec une moindre probabilité d'avoir un faible niveau de compétences en littératie. De même, avoir pour langue maternelle la langue du pays ou être né dans le pays va de pair avec une moindre probabilité d'avoir un faible niveau de compétences en littératie. De plus amples travaux seraient nécessaires pour mieux comprendre les liens de causalité dans la relation entre l'éducation, les compétences et l'emploi.

■ Graphique A ■

Relation entre la probabilité d'avoir un faible niveau de compétences en littératie, le niveau de formation atteint, le milieu socio-économique et l'utilisation des compétences

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : les jeunes ayant un faible niveau de compétence en littératie sont ceux qui obtiennent un score de moins de 226 points dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC). Le chiffre indique les résultats obtenus à l'aide d'un modèle de régression logarithmique pour l'ensemble des pays, après contrôle du sexe, de la profession, de l'utilisation des compétences sociales et émotionnelles, du nombre de livres à la maison, de l'état de santé et d'effets fixes pays. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

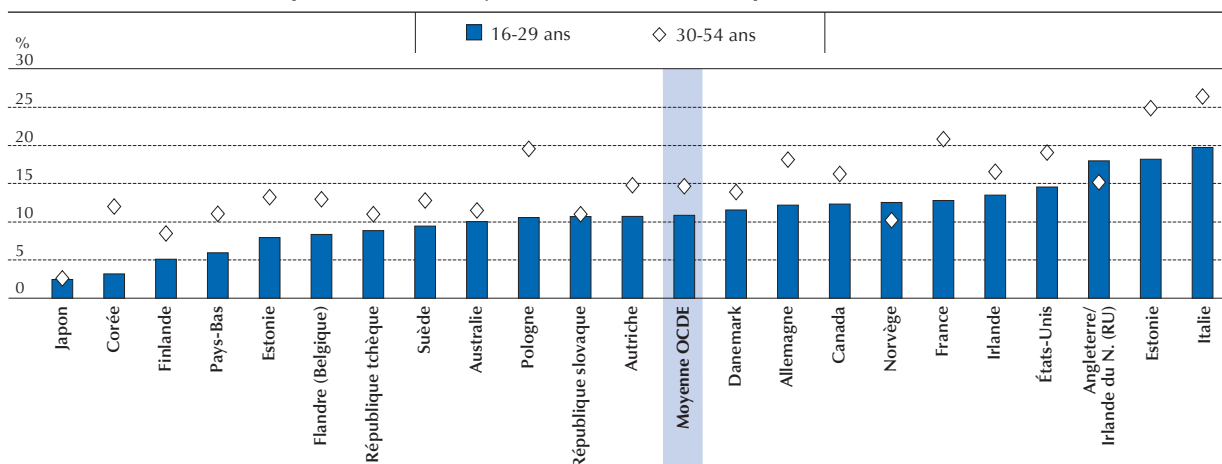
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214391>

L'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) fournit des données comparables au plan international sur les compétences cognitives (numératie, littératie et résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique) que la population adulte possède dans un certain nombre de pays (OCDE, 2013b). Elle met en évidence plusieurs éléments. Premièrement, dans de nombreux pays, une part non négligeable des jeunes obtient les scores les plus bas au regard des compétences en littératie et en numératie (graphique 1.4). Ces résultats concordent avec ceux de l'enquête PISA qui montre que la part des élèves de 15 ans qui n'atteignent pas le niveau de performance de base en mathématiques et en compréhension de l'écrit reste importante dans de nombreux pays de l'OCDE, et est notable dans la plupart des économies émergentes couvertes par l'enquête. Deuxièmement, dans la plupart des pays, par rapport aux adultes dans la force de l'âge, les jeunes ont en moyenne des compétences cognitives supérieures en partie du fait de la progression des taux de scolarisation et des niveaux de formation atteints au fil du temps (OCDE, 2013a). Il convient dès lors de s'interroger au sujet des obstacles spécifiques auxquels les jeunes peuvent se heurter au moment d'entrer dans l'emploi, qu'ils résultent de leur manque d'expérience de la vie active ou de l'action des institutions du marché du travail.

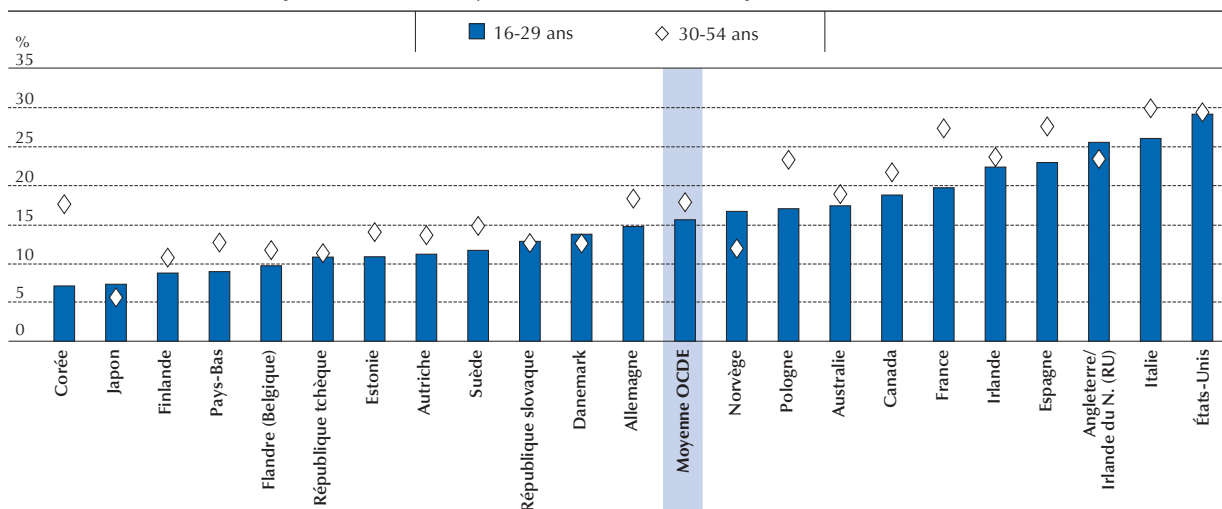
■ Graphique 1.4 ■

De trop nombreux jeunes ont des compétences cognitives limitées

A. Proportion d'individus ayant un faible niveau de compétences en littératie, 2012



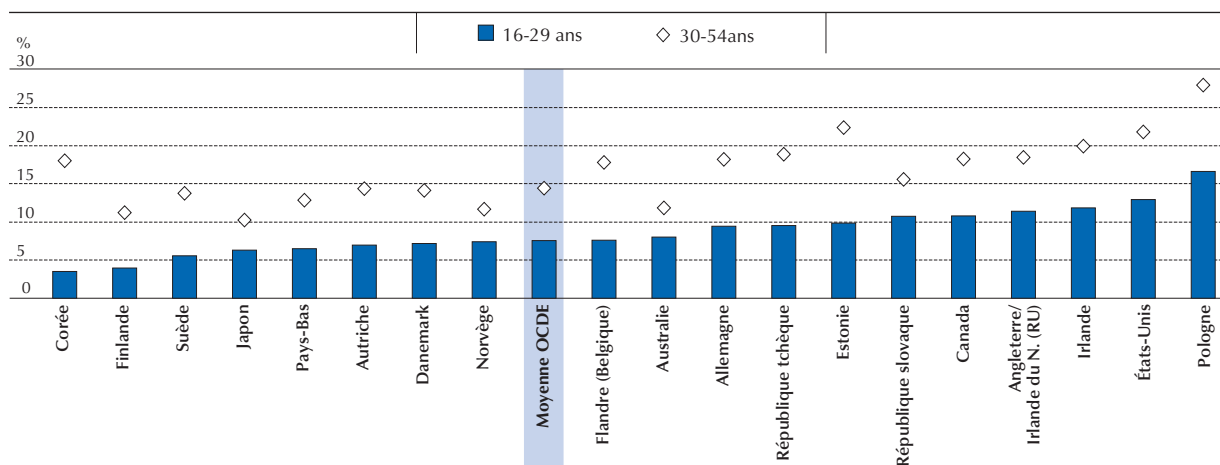
B. Proportion d'individus ayant un faible niveau de compétences en numératie, 2012



Graphique 1.4 (suite)


De trop nombreux jeunes ont des compétences cognitives limitées

C. Proportion d'individus ayant un faible niveau de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, 2012



Remarques : les résultats indiquent la proportion de jeunes de 16 à 29 ans qui n'atteignent pas le niveau 2 de compétences en littératie et en numératie et le niveau 1 de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique (ce qui est considéré ici comme correspondant à la situation d'adultes peu qualifiés). La moyenne de l'OCDE est calculée sur la base de l'échantillon des pays/régions de l'OCDE couverts par l'Évaluation des compétences des adultes.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214406>

Le Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes présenté ci-après vise à rendre compte de la performance des pays, sous diverses dimensions, en termes de compétences et d'employabilité des jeunes ces dernières années (encadré 1.4). Il permet d'apprécier :

- la manière dont les pays assurent le développement des compétences des jeunes et préparent ceux-ci à la vie active, à travers le niveau de compétences générales des jeunes, l'homogénéité des résultats en termes d'acquisition des compétences et le développement des compétences chez les élèves/étudiants ;
- la mesure dans laquelle les jeunes réussissent leur passage de l'école à la vie active, à travers l'insertion des jeunes sur le marché du travail et l'éloignement du groupe des NEET vis-à-vis de celui-ci ; et
- la mesure dans laquelle les jeunes sont à même de renforcer leur employabilité par une utilisation efficace de leurs compétences en milieu professionnel.

Encadré 1.4 **Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : méthodologie**

Le Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes vise à apprécier la performance des pays, ces dernières années, selon les différentes dimensions de l'employabilité des jeunes, dont les principales (au nombre de six) sont les suivantes :

- Sur le développement des compétences des jeunes : 1) les compétences des jeunes ; 2) l'homogénéité des résultats en termes d'acquisition des compétences ; et 3) les compétences des élèves/étudiants et la manière dont elles se rattachent au marché du travail ;
- Sur les jeunes et le marché du travail : 1) l'intégration des jeunes sur le marché du travail ; et 2) l'éloignement des NEET vis-à-vis du marché du travail ;
- Sur l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel : l'incitation à la mobilisation des compétences sur le lieu de travail.

Le Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes mesure la situation observée dans les pays en termes de compétences et d'employabilité des jeunes, et pas directement les politiques menées ou les conditions-cadres mises en place. Cette situation résulte des politiques mises en œuvre dans différents domaines, mais dépend également du contexte démographique, économique et social propre à chaque pays. Les réformes structurelles et les politiques demandant du temps pour produire leurs effets, ce à quoi s'ajoutent les contraintes de données, les situations présentées sur le Tableau de bord ne reflètent pas le plein impact des politiques passées, en particulier des plus récentes.

Pour chacune des six dimensions de l'employabilité des jeunes, il est calculé un indicateur synthétique qui est présenté dans le tableau 1.1. L'indicateur synthétique exploite une batterie d'indicateurs venant des diverses bases de données de l'OCDE et de l'Évaluation des compétences des adultes. Le choix des indicateurs et leurs liens avec les différentes dimensions de l'employabilité sont analysés et présentés dans les chapitres pertinents de la présente publication (soit au chapitre 2 pour les trois indicateurs synthétiques sur le développement des compétences des jeunes, au chapitre 4 pour les deux indicateurs synthétiques relatifs aux jeunes et au marché du travail, et au chapitre 6 pour celui touchant à l'utilisation des compétences dans le cadre professionnel). Chaque indicateur a été standardisé avant d'être agrégé. L'indicateur synthétique pour chaque catégorie est une moyenne simple des indicateurs.

Les pays sont classés en fonction des indicateurs synthétiques. Le Tableau de bord fait apparaître les pays se rangeant dans les 25 % inférieurs et dans les 25 % supérieurs, et ceux se situant autour de la moyenne de l'OCDE (segment restant de la distribution). Un seuil strict étant appliqué, il se peut qu'un pays soit classé dans un certain groupe (par exemple celui des 25 % inférieurs), tout en restant proche d'un autre (en l'espèce, celui des pays se situant autour de la moyenne).

Comme pour tous les exercices de ce type, les résultats du Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes sont à interpréter avec prudence :

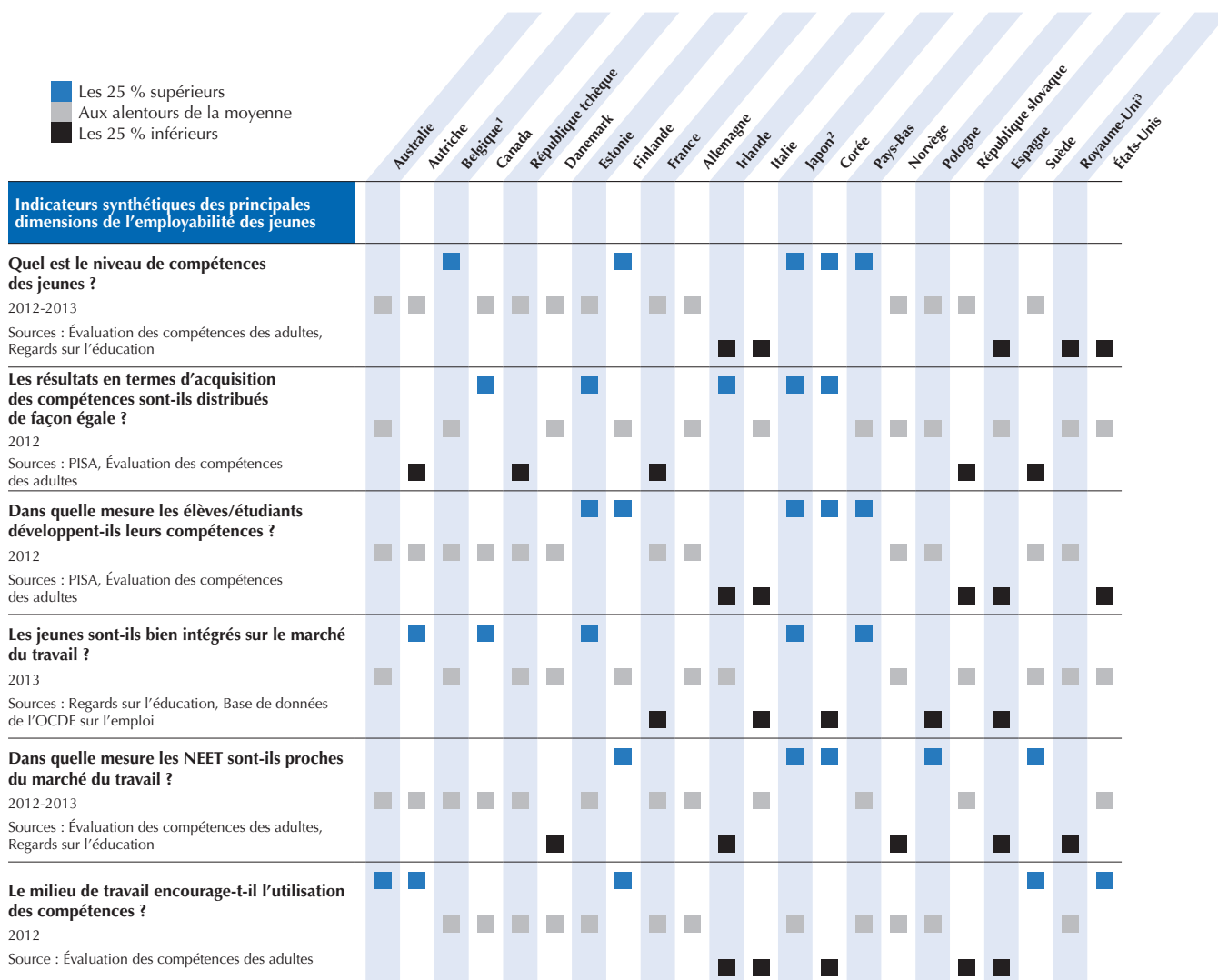
- Le Tableau de bord ne reflète pas l'incidence des politiques récentes.
- En raison des contraintes de données, les indicateurs peuvent n'être qu'une mesure imparfaite des compétences et de l'employabilité des jeunes dans un pays, et on peut toujours critiquer le choix des indicateurs.
- Le Tableau de bord repose sur différents ensembles de données parmi lesquels figurent les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes et ne porte par conséquent que sur les pays de l'OCDE ayant participé à celle-ci.
- Le Tableau de bord montre comment les pays se situent par rapport à la moyenne pour la zone de l'OCDE ; il n'indique pas une situation optimale.

Le Tableau de bord reflète la performance des pays selon ces dimensions en 2012-2013 (tableau 1.1). Il recense les principaux enjeux que les pays doivent relever pour améliorer les compétences et l'employabilité de leurs jeunes, encore que les pays peuvent avoir pris des mesures dès à présent pour traiter les problèmes les plus urgents, outre que les situations peuvent s'améliorer avec l'apparition d'une meilleure conjoncture au niveau mondial. Néanmoins, un chômage conjoncturel qui dure peut conduire à un chômage structurel.



Tableau 1.1

Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : indicateurs synthétiques



1. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour la Belgique se rapportent à la Flandre.
 2. Pour le Japon, compte tenu des données disponibles : i) l'indicateur de synthèse « Les jeunes sont-ils bien intégrés sur le marché du travail » repose sur deux indicateurs uniquement ; et ii) l'indicateur de synthèse « Dans quelle mesure les NEET sont-ils proches du marché du travail ? » porte sur le groupe d'âge des 15-24 ans, et non sur celui des 15-29 ans comme c'est le cas pour les autres pays.
 3. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour le Royaume-Uni se rapportent à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord.
Sources : calculs de l'OCDE à partir de OCDE (2013c), « PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/edu-data-fr> ; OCDE (2014c), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr> ; OCDE (2015a), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf ; *Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/lfs-data-fr> ; Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

Le Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes permet de faire les observations suivantes :

- La plupart des pays n'obtiennent pas de bonnes performances au regard d'une ou plusieurs des dimensions de l'employabilité des jeunes, ce qui renforce la nécessité d'avoir une approche globale et cohérente. Certains pays (Espagne et Italie) semblent avoir des défis à relever sous la plupart des dimensions de l'employabilité des jeunes, tandis que d'autres (Finlande et Pays-Bas) semblent obtenir de bons résultats à tous égards.
- Un groupe de pays a apparemment des défis à relever au regard du développement des compétences des jeunes, mais se trouve en meilleure situation sous l'angle de l'intégration des jeunes sur le marché du travail (Autriche, États-Unis, République tchèque et Suède).

- Certains pays qui ont apparemment une marge d'amélioration de l'utilisation des compétences au travail ont aussi des défis à relever sous plusieurs autres dimensions (Espagne, Irlande, Italie et République slovaque).
- Plusieurs pays se situent relativement bien sous la plupart des dimensions de l'employabilité des jeunes, mais le groupe des NEET y semble relativement éloigné du marché du travail (Danemark et Norvège), soit parce qu'une forte proportion d'entre eux sont en dehors de l'activité ou parce qu'ils ont un faible niveau de formation ou de compétences.

POUR ALLER DE L'AVANT

La présente édition des *Perspectives sur les compétences* examine comment les politiques publiques peuvent renforcer l'employabilité des jeunes sous les différentes dimensions dont il a été question plus haut. Elle étudie comment faire en sorte que tous les jeunes soient mieux préparés à la vie active et comment ces jeunes peuvent intégrer le marché de l'emploi et mieux utiliser leurs compétences au travail, à court et à long termes. On y identifie six grands enjeux pour le renforcement de l'employabilité des jeunes et on y énonce les priorités d'action sous chacun de ces enjeux.

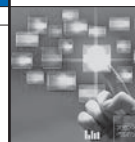
Améliorer les compétences et l'instruction des jeunes

Tous les jeunes devraient quitter le système éducatif en ayant acquis des compétences qui contribuent à leur employabilité. Cela suppose d'adopter une approche plus holistique à l'égard des compétences. De nombreuses compétences peuvent se développer grâce à l'expérience professionnelle, mais les jeunes doivent acquérir, durant la période des études, la capacité de s'adapter et de continuer à apprendre. En outre, il importe de repérer les élèves qui ont les plus faibles compétences et qui, par conséquent, sont le plus exposés au risque de connaître l'échec. Ces élèves devraient faire l'objet d'une prise en charge globale, avec un soutien spécifique au niveau des établissements d'enseignement et une aide des institutions sociales pour traiter les aspects sociaux et comportementaux, cet effort impliquant les élèves et les familles. Les écoles de la deuxième chance qui proposent un autre type d'éducation laissant une place à la formation pratique ou en cours d'emploi peuvent aider les jeunes à reprendre des études, sous une forme ou sous une autre. Des programmes éducatifs divers ménageant des passerelles entre les cursus sont davantage susceptibles de donner aux jeunes la chance de trouver le type de programme qui correspondra à leurs attentes et à leurs compétences, et de continuer à se former.

Adapter les systèmes éducatifs aux besoins du marché du travail est un autre enjeu déterminant pour renforcer l'employabilité des jeunes. Les enquêtes tendent à indiquer qu'aussi bien les employeurs que les jeunes eux-mêmes trouvent que trop de jeunes diplômés ne sont pas bien préparés pour le monde du travail. Les employeurs et autres parties prenantes pourraient être davantage impliqués dans les systèmes éducatifs, aux différents stades et de diverses façons. L'apprentissage en milieu professionnel est une autre façon, essentielle, de renforcer les liens entre le système éducatif et le marché du travail, d'améliorer l'employabilité des jeunes et de faciliter la transition de l'école à la vie active. L'apprentissage en milieu professionnel peut être proposé dans le cadre de l'éducation et de la formation professionnelles, mais peut aussi être encouragé dans le cadre des programmes universitaires. L'éducation et la formation professionnelles, au niveau du deuxième cycle du secondaire et au niveau post-secondaire, offrent la possibilité de développer les compétences nécessaires sur le marché du travail. Elles offrent aussi aux employeurs la possibilité de s'impliquer dans le système éducatif. Cependant, il faut veiller à la qualité de ces programmes. Intégrer une forte composante d'apprentissage en milieu professionnel dans les programmes d'éducation et de formation professionnelles peut être un gage de qualité, car les employeurs seront peu enclins à offrir des possibilités de formation dans le cadre de programmes qui seraient de qualité médiocre. Le système de financement peut contribuer à ce que l'éducation et la formation professionnelles, ainsi que les programmes universitaires, soient davantage en phase avec les besoins du marché du travail.

Enjeu n° 1 : **Faire en sorte que tous les jeunes quittent le système éducatif avec des compétences adéquates**

- Adopter une approche holistique en matière de compétences et chercher à développer toute la gamme des compétences qui concourront à l'employabilité des jeunes.
- Offrir à tous une éducation préprimaire de qualité.
- Chercher à atteindre les élèves à faible niveau de compétences et qui risquent de décrocher.
- Donner une seconde chance aux jeunes qui se sont désengagés pour leur permettre de réintégrer le système éducatif.
- Proposer des parcours multiples au sein du système éducatif.



Enjeu n° 2 : **Rendre le système éducatif plus attentif aux besoins du marché du travail**

- Proposer des formations en milieu professionnel dans les différents contextes éducatifs, notamment à l'université. Faire intervenir les employeurs et les autres parties prenantes à tous les niveaux du système éducatif.
- Revoir les programmes d'éducation et de formation professionnelles dans une optique de qualité. Veiller à ce qu'ils assurent un développement adéquat des compétences cognitives, sociales et émotionnelles.
- Concevoir un système de financement des universités qui renforce les liens entre l'éducation et les besoins, actuels et futurs, du marché du travail, et qui incite à renforcer la qualité.
- Améliorer les services d'orientation professionnelle, en veillant à ce qu'ils soient proposés aux élèves/étudiants de tous niveaux pour fournir des informations reposant sur une évaluation valable des perspectives professionnelles en fonction du choix de carrière.

Intégrer les jeunes sur le marché du travail

Une transition sans heurts de l'école à la vie active limite le risque d'appauvrissement des compétences et l'apparition d'« effets stigmatisants » souvent dus à des épisodes de chômage en début de carrière. Les institutions du marché du travail influent sur la situation de tous les groupes de travailleurs par rapport au marché du travail, mais en tant que nouveaux entrants, non intégrés au marché du travail, les jeunes sont davantage susceptibles d'être affectés par les dispositifs institutionnels qui visent à protéger les travailleurs inclus, mais qui, structurellement, affaiblissent la demande de main-d'œuvre. Un salaire minimum, s'il est fixé à un haut niveau et est associé à des niveaux de prélèvements fiscaux sur la main-d'œuvre élevés, peut avoir des effets négatifs sur l'emploi des jeunes qui sont relativement peu qualifiés et manquent d'expérience professionnelle. En outre, parmi les jeunes occupant un emploi, un sur quatre étant sous contrat temporaire, il est important de veiller à ce que la législation pour la protection de l'emploi ne crée pas d'obstacles à l'accès à un emploi permanent, qui est le type d'emploi dans lequel les jeunes sont davantage susceptibles d'utiliser pleinement leurs compétences et d'améliorer leur employabilité. Les stages après l'obtention d'un diplôme peuvent faciliter la transition vers le marché du travail, mais pour éviter les abus, il faut que le recours au stage soit encadré, avec une exigence d'accompagnement et de mentorat, une rémunération minimum et une couverture de sécurité sociale.

Dans la plupart des pays, l'enjeu clé est d'atteindre les NEET et de les aider à reprendre une formation ou à entrer sur le marché du travail. Les NEET constituent un groupe hétérogène. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de la moitié des NEET sont au chômage, à la recherche d'un emploi et vraisemblablement en contact avec le service public de l'emploi (SPE), de sorte qu'ils sont relativement faciles à atteindre. Les NEET inactifs sont plus difficiles à atteindre. L'instauration d'un système d'obligations mutuelles peut aider à concilier l'objectif consistant à limiter le risque de pauvreté chez les jeunes et celui qui est de veiller à ce qu'ils soient financièrement incités à entrer sur le marché du travail. Du côté des jeunes, les prestations sociales doivent être subordonnées à l'obligation d'engager des démarches individualisées pour renouer avec la formation ou l'emploi, outre l'obligation de s'inscrire auprès du SPE. Des politiques actives du marché du travail (PAMT) efficaces peuvent favoriser la transition des NEET vers l'emploi. Elles doivent être adaptées aux besoins et aux compétences de chacun. Si l'aide à la recherche d'emploi, le conseil et le suivi ont apparemment des effets positifs sur l'emploi, ils peuvent s'accompagner de formations pour corriger les déficits de compétences et de subventions à l'embauche des jeunes qui rencontrent des difficultés supplémentaires – les jeunes immigrés peu qualifiés, par exemple.

Enjeu n° 3 : **Faciliter le passage de l'école à la vie active**

- Mettre en place des institutions du marché du travail et des mesures d'incitation fiscale qui favoriseront l'emploi des jeunes peu qualifiés.
- Continuer à combler le fossé entre contrats temporaires et contrats permanents dans la législation sur la protection de l'emploi.
- Encourager les stages de fin d'études dans un cadre qui ménage de la souplesse pour les entreprises, tout en leur imposant certaines obligations.
- Concevoir des programmes qui ciblent les élèves qui risquent d'avoir des difficultés à passer de l'école à la vie active, et en évaluer attentivement les effets.

Enjeu n° 4 : **Aider les NEET à suivre ou à reprendre une formation et à intégrer ou à réintégrer le marché du travail**

- Instaurer un système d'obligations mutuelles entre les jeunes et les institutions. Le fait de percevoir des prestations sociales devrait s'accompagner de l'obligation de s'inscrire auprès du service public de l'emploi, d'engager des démarches et de recevoir de l'aide pour se préparer pour le marché du travail, y compris en reprenant une formation.
- Adopter une stratégie qui donne la priorité au travail en encourageant l'emploi grâce à une aide efficace à la recherche d'emploi et à la formation, outre le suivi et les incitations financières.

Exploiter les compétences des jeunes au travail

Pour entretenir et renforcer leur employabilité, les jeunes doivent exploiter efficacement leurs compétences. En outre, bien utiliser les compétences des jeunes peut être un moyen de favoriser l'innovation, la productivité et la croissance économique. Des mesures dans divers domaines peuvent limiter l'inadéquation des compétences et favoriser une meilleure utilisation des compétences des jeunes, mais des mesures spécifiques destinées à corriger les imperfections et les asymétries dans l'information sur les compétences des jeunes et sur les compétences requises dans l'emploi sont également nécessaires. Les acteurs de l'éducation peuvent notamment concevoir avec soin, en coopération avec les partenaires sociaux, des cadres de qualification qui soient fondés sur les compétences et constamment mis à jour en fonction de l'évolution des besoins du marché du travail. La reconnaissance officielle des compétences acquises grâce à une formation, effectuée dans le cadre institutionnel ou non, et la sensibilisation des employeurs à ce type de dispositif, peuvent aider les jeunes, en particulier les jeunes immigrés, à faire valoir leurs compétences sur le marché. Le mode d'organisation du travail et les pratiques de management peuvent aussi favoriser une meilleure utilisation des compétences.

L'entrepreneuriat peut permettre aux individus d'utiliser efficacement leurs compétences et permettre à l'économie et à la collectivité d'en tirer avantage, mais il apparaît qu'il y a des obstacles qui font qu'il est difficile pour les jeunes de créer leur propre entreprise. Lever les obstacles à l'entrepreneuriat des jeunes suppose à la fois des mesures générales et des mesures spécifiques aux jeunes. L'éducation à l'entrepreneuriat peut être intégrée à différents stades du cursus, notamment dans le cadre de l'éducation et de la formation professionnelles et des programmes universitaires, mais il faut en contrôler la qualité par des évaluations. L'accès aux financements, qui est souvent présenté comme l'obstacle majeur à la création d'entreprise, peut être amélioré grâce à la fois à des mesures générales et de meilleures conditions-cadres pour les investissements, et à des mesures d'aide spécifiques, de durée limitée, en direction de certains groupes. Enfin, diverses formes de coopération, relevant des secteurs public et privé, peuvent proposer des réseaux ou des installations partagées qui aideront les jeunes dans les premiers temps de la vie d'une entreprise. Une solide coopération entre les universités et les employeurs peut aussi aider les jeunes aux différents stades d'un projet de création d'entreprise.

Enjeu n° 5 : **Limiter l'inadéquation des compétences et améliorer l'utilisation de ces dernières**

- Lever les obstacles à la mobilité géographique pour permettre une meilleure adéquation au niveau local entre les emplois et les compétences.
- Apprécier l'étendue des clauses de non-concurrence et leur impact.
- Élaborer des cadres de qualification nationaux et internationaux pour faciliter le processus de recrutement.
- Instaurer une reconnaissance officielle des compétences acquises grâce à une formation effectuée dans un cadre institutionnel ou non.
- Promouvoir des modalités d'organisation du travail et des stratégies de management des ressources humaines plus efficaces.
- Définir des systèmes et outils performants pour évaluer et anticiper les besoins de compétences.



Enjeu n° 6 : **Lever les obstacles à l'entrepreneuriat**

- Faire une plus large place à une éducation de qualité à l'entrepreneuriat, à tous les niveaux de la formation.
- Veiller à ce que les conditions-cadres soient de nature à favoriser la création d'entreprises dynamiques.
- Concevoir avec soin des mesures de soutien à l'entrepreneuriat.
- Encourager le développement de diverses formes de coopération, relevant des secteurs public et privé, pour proposer des réseaux et des installations partagées.

Les enjeux sont interdépendants

Ces enjeux sont tous interdépendants. Par exemple, les mesures destinées à améliorer le développement des compétences pertinentes seront sans effet si les jeunes mieux formés n'ont pas aisément accès à l'emploi en raison de la façon dont les marchés du travail fonctionnent, ou si leurs compétences ne sont pas véritablement exploitées lorsqu'ils accèdent à un emploi. De même, les réformes du marché du travail destinées à améliorer le passage de l'école à la vie active seront en grande partie sans effet si le système éducatif n'a pas permis aux jeunes d'acquérir les compétences dont ils auraient besoin.

Par ailleurs, la priorité donnée à la lutte contre une difficulté particulière aide aussi, bien souvent, à lever d'autres difficultés. Par exemple, une législation bien conçue de protection de l'emploi qui permet aux jeunes travailleurs de passer aisément de l'emploi temporaire à l'emploi permanent limite le risque pour les jeunes de devenir prisonniers de situations précaires, qui représentent un risque accru de chômage, mais permet aussi aux travailleurs, peu à peu, d'utiliser pleinement leurs compétences. Un dispositif encadrant le recours aux stages aide les jeunes à acquérir les compétences adéquates quand le stage a lieu durant la formation, mais peut aussi être un tremplin vers l'emploi à la fin des études. Le renforcement de la coopération entre les universités et les employeurs pour faciliter la création d'entreprise par les jeunes peut aussi aider les universités à concevoir des programmes qui correspondent aux besoins du marché du travail. Au total, il y a des synergies à retirer du fait d'agir sur plusieurs fronts en même temps.

Certaines priorités d'action recouvrent la plupart des dimensions de l'employabilité des jeunes. Ainsi, un accompagnement de qualité, tout au long de la vie active, peut aider les jeunes à améliorer leur employabilité, durant leurs études, au moment de la transition vers le marché du travail et, plus tard, durant leur carrière. Cet accompagnement est généralement offert par les établissements d'enseignement et par le service public de l'emploi (SPE), mais les jeunes devraient pouvoir y avoir accès à tout moment. Cependant, dans de nombreux pays, le système d'orientation connaît des lacunes, caractérisées par le fait que certaines options ne sont pas proposées aux élèves/étudiants ou que les conseils donnés ne tiennent pas suffisamment compte de l'évaluation des compétences de chacun, ni des attentes du marché du travail. La constance et la continuité dans les services d'orientation supposent une forte coopération entre les institutions.

Mieux anticiper les besoins en compétences est une autre priorité, qui permettrait de favoriser l'acquisition des compétences adéquates, de faciliter la transition entre les compétences et l'emploi, et d'atténuer le risque que les compétences ne soient pas mises à profit au sein de l'économie et de la collectivité. La plupart des pays disposent de projections concernant les besoins futurs en compétences, projections émanant d'institutions indépendantes ou publiques, et les organisations internationales elles aussi effectuent ce type d'analyses, mais rares sont les pays qui utilisent ces informations pour adapter leur système éducatif. Or, les grandes incertitudes qui entourent ces projections, outre le fait que les besoins en compétences sont susceptibles d'être affectés par divers chocs, montrent la nécessité d'utiliser correctement ces informations.

Actionner tous ces leviers en même temps pour renforcer les compétences et l'employabilité des jeunes

Les pouvoirs publics doivent s'engager de façon crédible à améliorer la situation des jeunes, ce qui suppose à la fois d'être convaincants aux yeux des jeunes et d'étayer ces engagements par des actions concrètes. Il faut qu'il y ait concertation entre tous les acteurs de l'administration et de la société – partenaires sociaux, entreprises, acteurs du monde de l'éducation et société civile. Il faut aussi qu'il y ait une forte responsabilisation et une évaluation des actions entreprises. Cela suppose de définir clairement les responsabilités des diverses parties prenantes, en plus de définir des objectifs mesurables et des indicateurs de performance.

De par leur expérience et leurs responsabilités, les partenaires sociaux (employeurs et syndicats) peuvent jouer un rôle particulièrement utile. Leur action peut ainsi revêtir diverses formes : lutter contre le dualisme du marché du travail pour en réduire les effets négatifs pour les jeunes ; s'attacher à définir des systèmes efficaces de qualification ; appuyer les systèmes de formation et les opportunités permettant aux jeunes de développer leurs compétences ; recourir à des modes d'activité plus diversifiés sans profiter de la vulnérabilité des jeunes sur le marché du travail ; et offrir des services efficaces d'information sur les carrières et d'orientation professionnelle.

Les acteurs du monde de l'éducation, à tous les niveaux, peuvent renforcer l'employabilité des élèves et des étudiants en s'attachant à développer toute la gamme des compétences qui conditionnent l'employabilité. Il y a beaucoup à gagner à renforcer la coopération entre les acteurs de l'éducation et les entreprises, car ces dernières peuvent offrir aux jeunes des possibilités d'apprentissage en milieu professionnel et constituer ainsi un tremplin vers des emplois de qualité et une véritable carrière. En fin de compte, améliorer les compétences et l'employabilité des jeunes doit être l'affaire de tous.

Références

Heckman, J.J. et T. Kautz (2013), « Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition », *NBER Working Paper*, n° 19656, National Bureau of Economic Research.

Humburg, M., R. van der Velden et A. Verhagen (2013), « The employability of higher education graduates: The employers' perspective », Commission européenne.

OCDE (2015a), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

OCDE (2015b), *Réformes économiques 2015 – Objectif croissance*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/growth-2015-en> (français à paraître).

OCDE (2015c), *Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

OCDE (2014a), *Perspectives économiques de l'OCDE*, vol. 2014/2, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eco_outlook-v2014-2-fr.

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

OCDE (2014c), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr>.

OCDE (2013a), « Plan d'action de l'OCDE pour les jeunes : Offrir aux jeunes un meilleur départ dans la vie active », www.oecd.org/employment/Action-plan-youth.pdf et www.oecd.org/fr/els/emp/Plan-action-pourlesjeunes.pdf.

OCDE (2013b), *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 (2013c), « PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/edu-data-fr>.

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

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



2

Améliorer la formation et les compétences des jeunes : quelles tendances ?

La formation et les compétences jouent un rôle décisif dans l'employabilité. Les jeunes qui quittent le système scolaire avant d'avoir atteint un niveau de compétences suffisant en littératie et en numératie éprouvent des difficultés à s'insérer sur le marché du travail. De plus en plus, les employeurs recherchent des travailleurs qui, en plus de posséder ces compétences cognitives, sont capables de les utiliser pour résoudre des problèmes et sont également dotés de compétences « personnelles », comme la capacité à communiquer et à travailler en équipe. Le présent chapitre traitera de la façon dont le système éducatif, qui englobe la scolarité obligatoire, l'éducation et la formation professionnelles et l'enseignement tertiaire, prépare aujourd'hui les jeunes à affronter le monde du travail.



PRINCIPALES OBSERVATIONS

- D'après l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes, 14 % en moyenne des jeunes de 16 à 29 ans ayant quitté le système scolaire au cours des deux années précédant l'enquête affichaient un niveau faible de compétences en littératie. Ce pourcentage oscillait entre 5 % en Corée et au Japon, et plus de 20 % aux États-Unis, en France, en Irlande, en Italie et au Royaume-Uni.
- Les jeunes qui quittent le système scolaire sans avoir achevé le deuxième cycle du secondaire ont des compétences cognitives particulièrement faibles. Ainsi, le pourcentage d'individus ayant un niveau faible de compétences en numératie (inférieur au niveau 2) est deux fois plus important parmi ces jeunes que parmi ceux dont le diplôme le plus élevé est un diplôme de fin de deuxième cycle du secondaire.
- Les diplômés de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP) sont légèrement plus susceptibles d'occuper un emploi par comparaison avec les diplômés des filières générales du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire. Néanmoins, dans de nombreux pays, les jeunes qui suivent un cursus d'EFP sont 50 % plus susceptibles d'afficher un faible niveau de compétences en numératie que ceux qui suivent un cursus général de niveau équivalent. En outre, moins de 15 % des jeunes titulaires d'un diplôme professionnel de fin de deuxième cycle du secondaire suivent ensuite des études post-secondaires.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins de 50 % des élèves de l'EFP et moins de 40 % des élèves de l'enseignement général ont la possibilité de bénéficier d'un apprentissage pratique.
- Les diplômés de l'enseignement tertiaire réussissent mieux sur le marché du travail que ceux qui ont un niveau de formation plus faible, mais l'accès à ce niveau d'enseignement est fortement tributaire du milieu familial.

La crise économique mondiale et le chômage élevé qu'elle a entraîné, en particulier parmi les jeunes, ont montré à quel point il était nécessaire d'œuvrer en faveur d'une amélioration des compétences de l'ensemble de la population. Les pouvoirs publics n'en ont été que davantage poussés à adapter leurs systèmes d'enseignement et de formation en fonction de l'évolution de la demande de compétences, et à améliorer l'environnement d'apprentissage, tant dans le cadre scolaire qu'en milieu professionnel.

Les compétences servent toutefois bien au-delà de la sphère professionnelle. Ainsi, il est important d'être doté de compétences solides pour gérer son argent et faire des choix d'existence, avoir conscience de divers risques, adopter un mode de vie qui soit bon pour la santé et, de manière générale, prendre des décisions avisées et équilibrées (Pallas, 2000). Les compétences aident également à s'intégrer dans la société, à faire confiance aux autres et à leur rendre service, ainsi qu'à participer à diverses activités. Enfin, ceux qui disposent d'un socle de compétences solide sont à même d'inculquer de saines habitudes à leurs enfants et de leur venir en aide en cas de besoin (OCDE, 2013a).

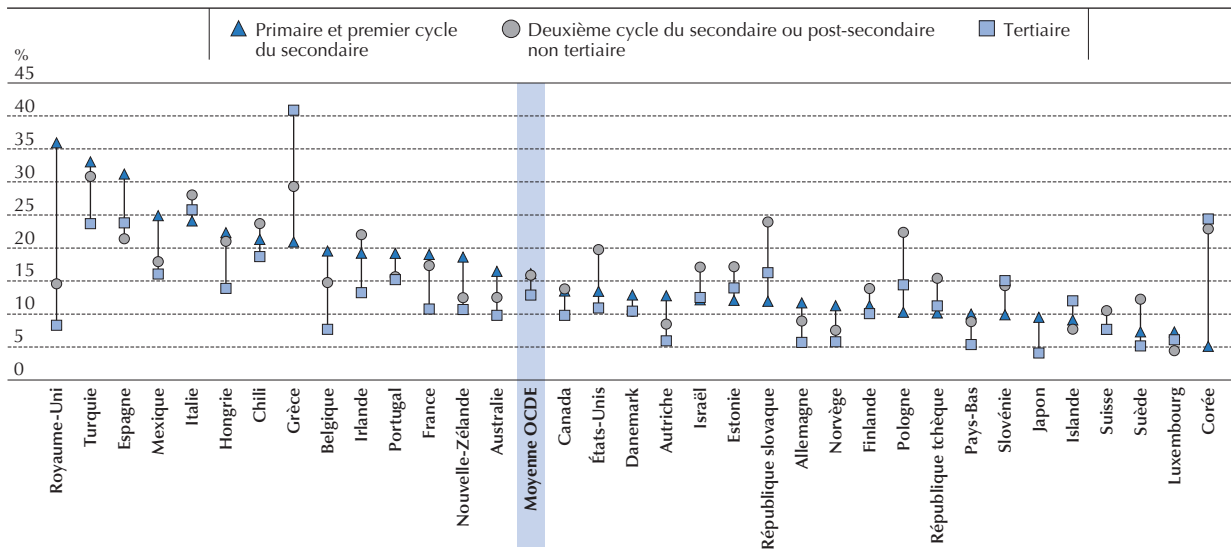
ÉDUCATION, COMPÉTENCES ET EMPLOYABILITÉ

Le niveau de formation a souvent une incidence décisive sur l'activité professionnelle et l'emploi. Pour l'employeur, les diplômes et autres certifications indiquent le niveau des compétences qu'un employé potentiel, y compris un jeune diplômé, apportera à l'entreprise. Les données empiriques révèlent qu'actuellement, dans les pays de l'OCDE, il faut être au moins titulaire d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire pour être compétitif sur le marché du travail (voir l'étude de Lyche, 2010). Les jeunes qui n'ont pas terminé leur scolarité ont des difficultés à obtenir un emploi stable et perçoivent une rémunération plus faible, en moyenne, que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (Bradshaw, O'Brennan et McNeely, 2008). Dans la plupart des pays, la proportion de jeunes sans emploi qui ne suivent ni études ni formation (ou NEET pour *Neither Employed nor in Education or Training*) est relativement faible parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire et beaucoup plus forte chez ceux qui ont tout au plus achevé le premier cycle du secondaire (graphique 2.1).

À niveau de formation égal, le niveau de compétences cognitives peut différer d'un pays à un autre du fait que l'acquisition de ces compétences dépend de divers facteurs, notamment de la qualité du système éducatif (graphique 2.2). Les principales constatations de l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes confirment qu'il est important de relever le niveau de formation pour améliorer la situation des individus sur le marché du travail, mais aussi de rehausser la qualité des systèmes éducatifs et de veiller à ce qu'aucun jeune n'en sorte sans avoir acquis un certain bagage (graphique 2.3 ; OCDE, 2013a). Un faible niveau de compétences cognitives, mesuré selon l'indicateur retenu dans l'Évaluation des compétences des adultes, va en effet de pair avec une plus forte probabilité de faire partie des NEET (OCDE, 2014a).



■ Graphique 2.1 ■
Proportion de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), par niveau de formation
 Jeunes de 15 à 29 ans, 2013

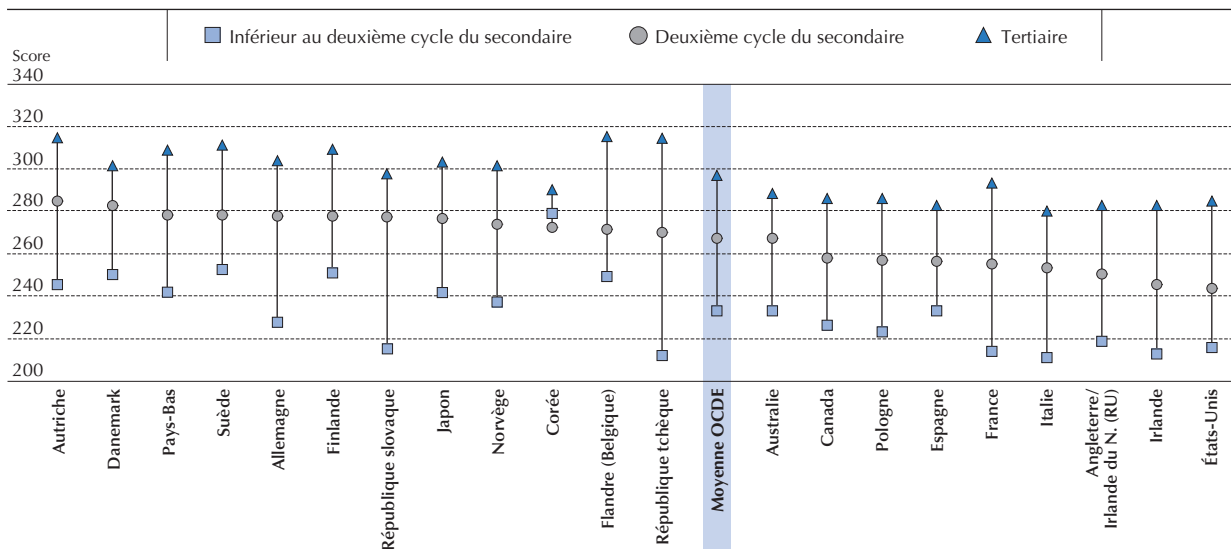


Remarques : les données du Japon portent sur la groupe d'âge des 15-24 ans. Pour le Chili, la Corée et l'Islande, l'année de référence est 2012. Le Japon est exclu de la moyenne de l'OCDE.

Source : OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/ir/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214417>

■ Graphique 2.2 ■
Niveau moyen de compétences en numératie des jeunes diplômés, par niveau de formation
 Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarque : par jeunes diplômés, on entend les jeunes ayant achevé leurs études dans les deux années ayant précédé l'évaluation.

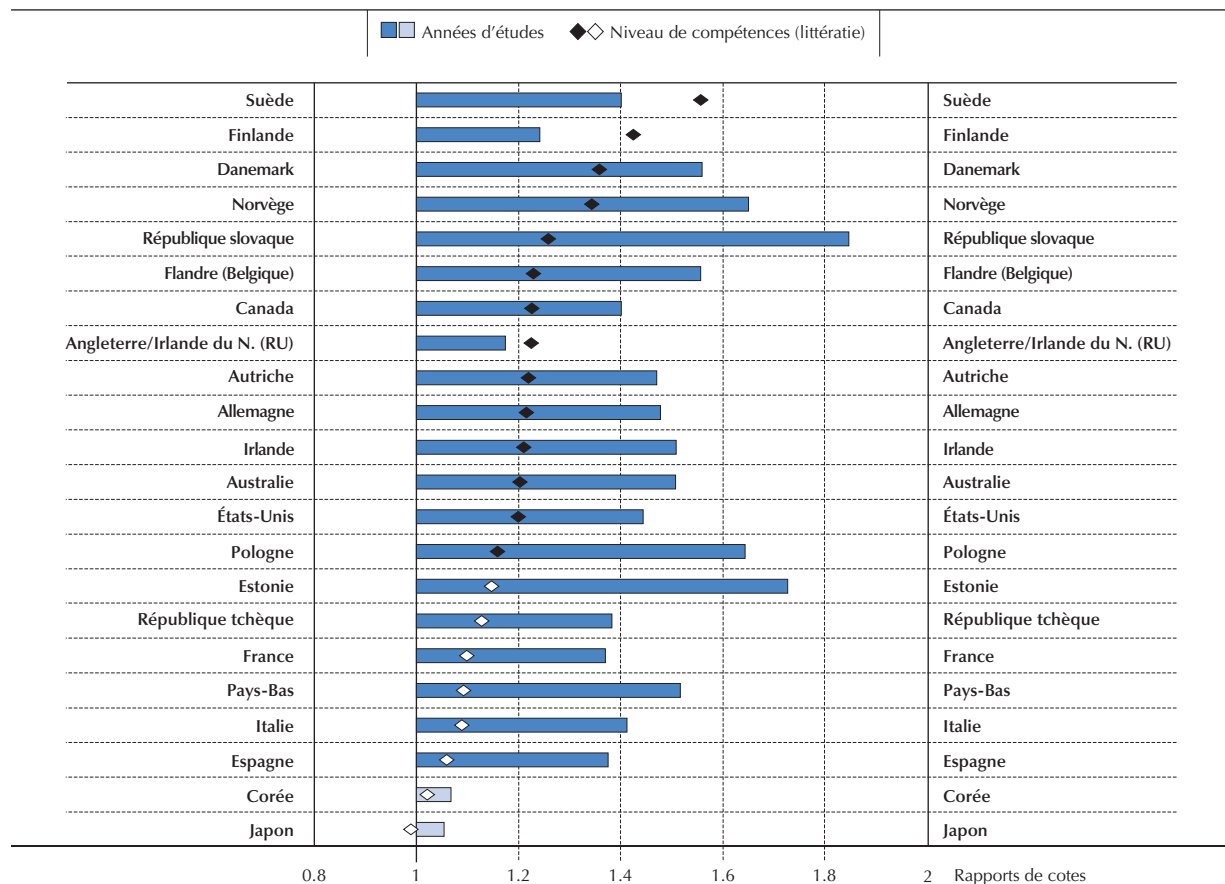
Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) 2012 (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214424>

■ Graphique 2.3 ■


Incidence des niveaux de formation et de compétences en littératie sur la participation au marché du travail

Rapports de cotes corrigés montrant l'incidence des niveaux de formation et de compétences en littératie sur la probabilité de participer au marché du travail pour les adultes sortis du système scolaire institutionnel, 2012



Remarques : le graphique doit être interprété comme suit : en Suède, un adulte qui a suivi trois années de scolarité supplémentaires est 40 % plus susceptible d'occuper un emploi ou d'en rechercher un. En outre, une hausse de 46 points du score en littératie a pour corollaire une augmentation de 56 % de la probabilité d'être actif. Le rapport de cotes correspond à une augmentation d'un écart-type en termes de niveau de compétences en littératie/années de formation. Les résultats sont corrigés pour tenir compte du sexe, de l'âge, de la situation matrimoniale et du statut au regard de l'immigration. Les valeurs statistiquement significatives apparaissent sous forme d'une barre bleu foncé pour les années de formation et d'un losange noir pour le niveau de compétences en littératie. L'écart-type est de 3.05 pour les années de formation et de 45.76 pour le niveau de compétences en littératie.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214434>

Dans le contexte économique actuel, les jeunes ont de plus en plus besoin de posséder des compétences numériques, tant pour suivre leur scolarité ou leurs études que pour rechercher ou occuper un emploi, consommer ou être des citoyens responsables. Ceux qui n'ont pas accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) ou qui n'ont pas l'habitude de les utiliser seront pénalisés, surtout sur un marché du travail où les jeunes sont réputés appartenir à la « génération numérique ». Toutefois, des compétences élémentaires en TIC ne seront pas nécessairement un atout si elles ne sont pas assorties de compétences cognitives ainsi que d'autres talents, tels que la créativité, le sens de la communication, l'esprit d'équipe ou la persévérance.

Le manque de compétences socio-émotionnelles constitue un obstacle à l'emploi (Heckman et Kautz, 2013). Ainsi, 69 % des employeurs issus d'un échantillon national constitué aux États-Unis en 1996 ont indiqué avoir déjà écarté des candidats parce qu'ils manquaient à certaines règles élémentaires, comme venir travailler tous les jours, faire preuve de ponctualité et être consciencieux. Cela représente plus de deux fois le pourcentage de candidats refusés pour maîtrise insuffisante de l'écriture et de la lecture.



Le développement des compétences est un processus dynamique et les jeunes qui ont un faible niveau de compétences cognitives et socio-émotionnelles éprouvent davantage de difficultés que les autres à les enrichir et à les améliorer au fil de leur existence (Cunha et Heckman, 2007), si bien qu'ils se trouvent dans une situation plus précaire lorsque les progrès technologiques entraînent une évolution des aptitudes requises pour occuper un poste. De manière générale, les compétences déterminantes pour l'employabilité sont notamment (voir le chapitre 1) : les compétences cognitives, telles que la littératie, la numératie et la résolution de problèmes combinés à l'emploi des TIC ; les compétences socio-émotionnelles, par exemple l'autodiscipline, la persévérance et la capacité à travailler en équipe ; et les compétences spécialisées.

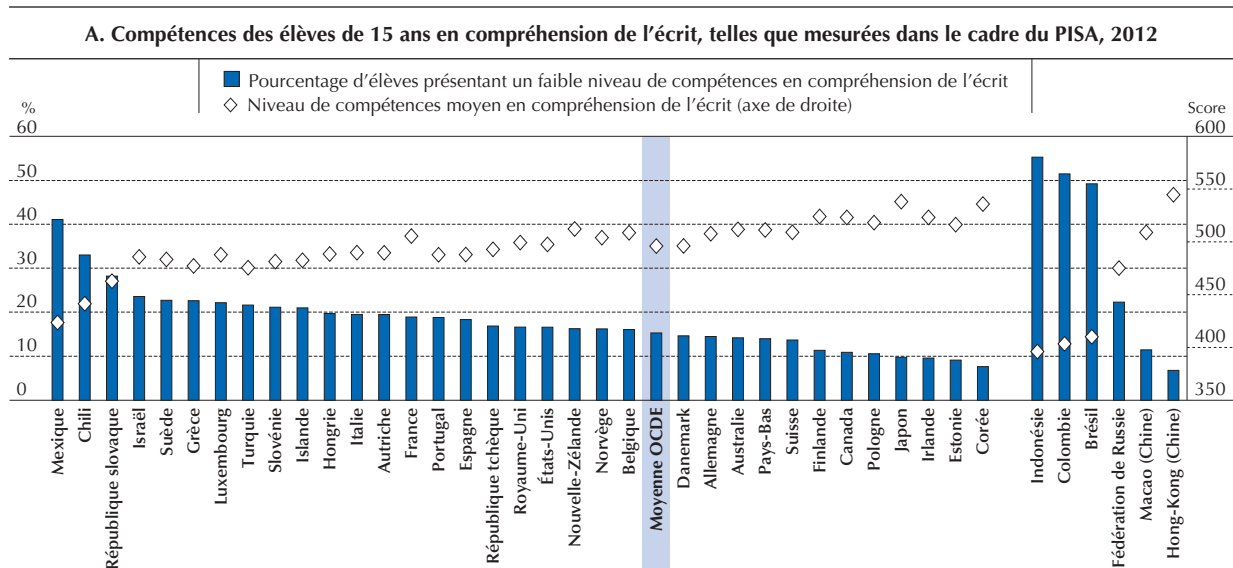
ÉQUITÉ AU REGARD DE L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES

Il est essentiel que tout un chacun puisse recevoir une instruction et une formation de bonne qualité pour que les jeunes acquièrent les compétences qui leur permettront de participer pleinement à la vie de la société et d'enrichir sans cesse leurs connaissances. L'Évaluation des compétences des adultes fait apparaître que faibles compétences et abandon scolaire sont étroitement liés. Elle révèle en outre qu'une large partie des jeunes adultes ayant achevé leur scolarité obligatoire n'ont pas acquis pour autant les compétences cognitives élémentaires. Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) indiquent en outre que les établissements d'enseignement tendent souvent à accentuer les effets de l'avantage socio-économique au lieu de favoriser une répartition plus équitable des possibilités d'apprentissage (OCDE, 2013b).

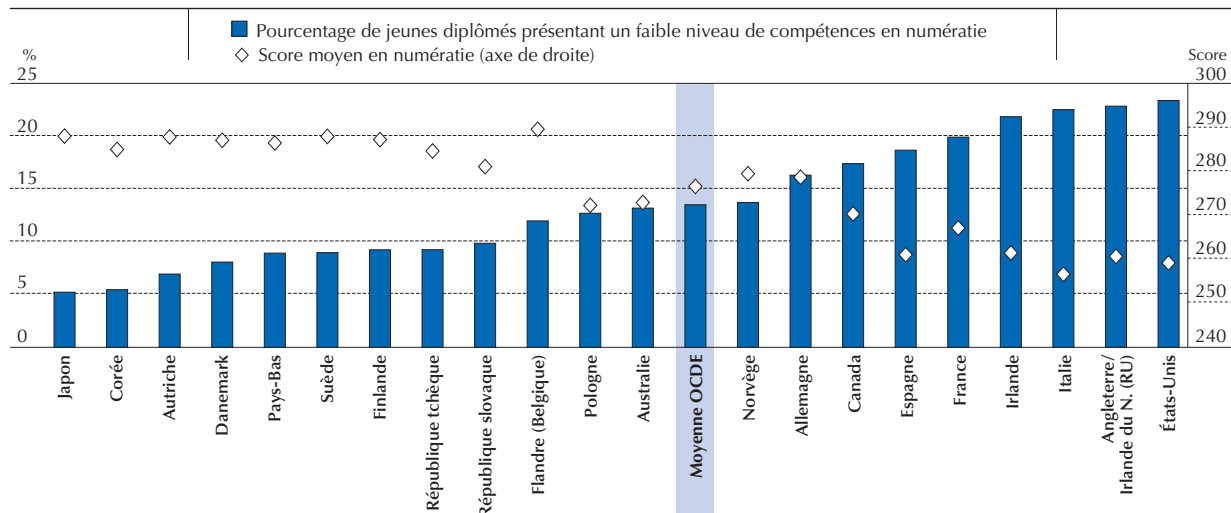
Beaucoup de pays s'efforcent de réduire le pourcentage de jeunes qui terminent leur formation initiale, parfois prématurément, avec un niveau de compétences très faible. Il ressort des résultats du PISA que le pourcentage d'élèves de 15 ans qui n'atteignent pas le niveau seuil (niveau 2) de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques demeure élevé dans beaucoup de pays de l'OCDE (graphique 2.4, partie A). L'Évaluation des compétences des adultes révèle que, dans plusieurs pays de l'OCDE, les jeunes ayant achevé leur formation au cours des deux années précédant l'enquête affichent, pour une bonne partie d'entre eux, un faible niveau de compétences en numératie (graphique 2.4, partie B). En outre, bien que de plus en plus de jeunes, sinon tous, aient accès à l'infrastructure des TIC, tous ne possèdent pas les compétences élémentaires dans ce domaine (graphique 2.5). Les données issues de l'Évaluation des compétences des adultes montrent ainsi qu'en moyenne, près de 10 % des jeunes (de 16 à 29 ans) en sont dépourvus¹.

■ Graphique 2.4 ■

Élèves peu performants en compréhension de l'écrit et en numératie



■ Graphique 2.4 (suite) ■

Élèves peu performants en compréhension de l'écrit et en numératie**B. Compétences en numératie des jeunes diplômés âgés de 16 à 29 ans, telles que mesurées dans le cadre du PIAAC, 2012**

Remarques : la partie A présente le pourcentage d'élèves affichant un niveau de compétences en compréhension de l'écrit inférieur au niveau 2, considéré comme le niveau seuil dans le cadre du programme PISA. La partie B présente le pourcentage de jeunes diplômés ayant achevé leur scolarité au cours des deux années précédant l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes et dont le niveau de compétences en numératie est inférieur au niveau 2 (axe de gauche). Pour les résultats du PISA comme pour ceux de l'Évaluation des compétences des adultes, la moyenne OCDE a été calculée pour les pays/régions couverts par l'Évaluation des compétences des adultes.

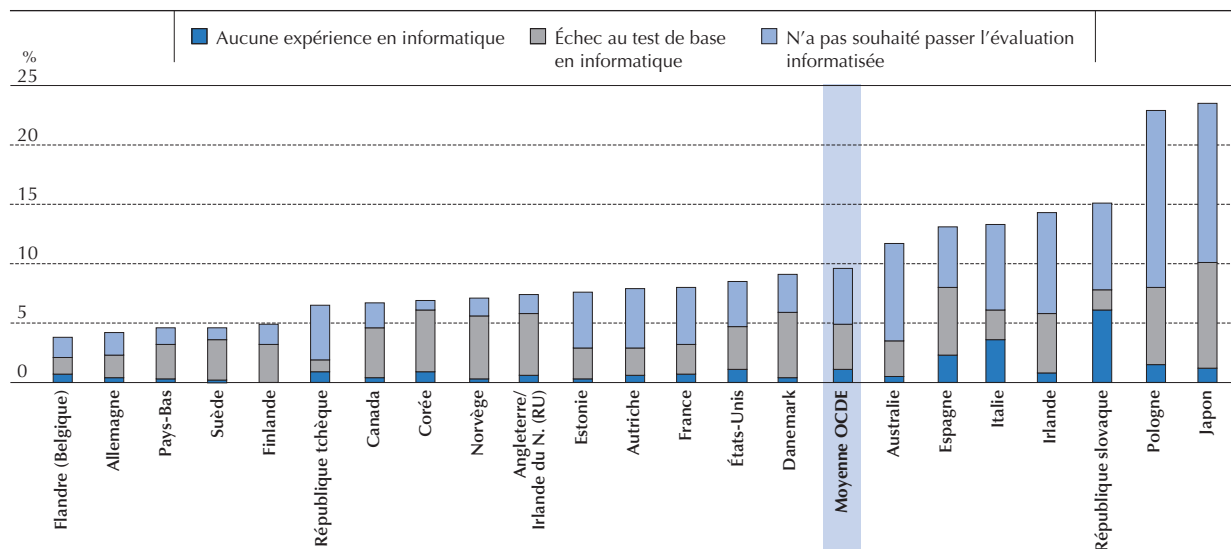
Sources : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données) et OCDE (2013c), « PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-fr>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214449>

■ Graphique 2.5 ■

Jeunes dépourvus des compétences TIC élémentaires

Pourcentage des jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214453>

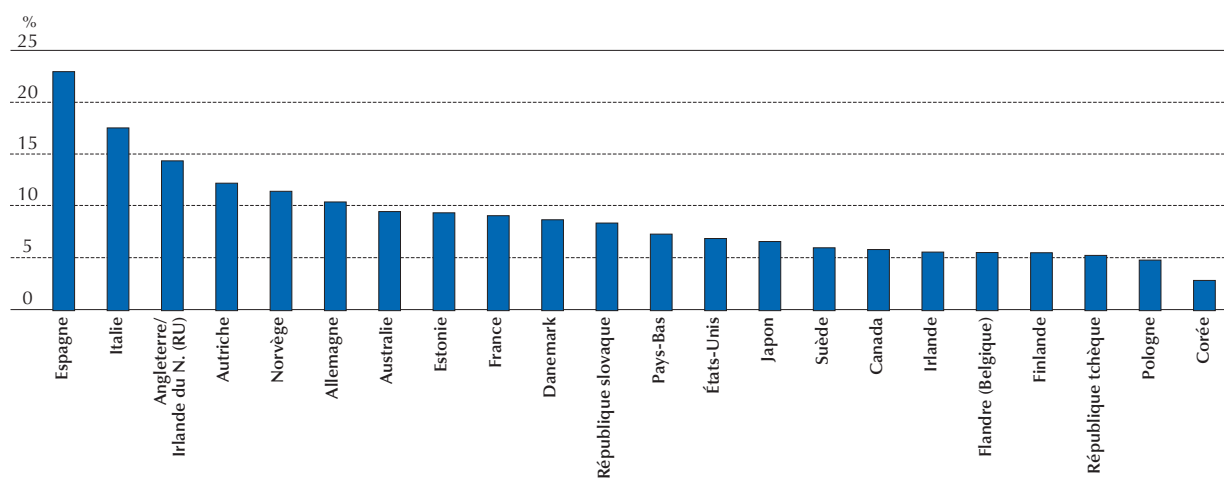


La faiblesse des compétences et le décrochage scolaire sont deux phénomènes liés qui se renforcent mutuellement : les élèves qui éprouvent des difficultés à acquérir des compétences et à les enrichir sont également plus susceptibles de quitter prématurément le système scolaire, et ceux qui interrompent prématurément leur scolarité ont moins de possibilités d'enrichir leurs compétences par la suite. En moyenne, dans les pays de l'OCDE participant à l'Évaluation des compétences des adultes, plus de 8 % des jeunes de 16 à 24 ans ont quitté le circuit scolaire sans avoir achevé le deuxième cycle du secondaire (graphique 2.6). En Espagne, un jeune sur quatre est dans cette situation. En revanche, en Corée, la quasi-totalité des jeunes de 16 à 24 ans sont titulaires d'un diplôme de fin de deuxième cycle du secondaire.


■ Graphique 2.6 ■

Jeunes ayant quitté le système scolaire sans avoir achevé le deuxième cycle du secondaire

Pourcentage de jeunes âgés de 16 à 24 ans sans diplôme du deuxième cycle du secondaire et ne suivant plus d'études, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214465>

Dans la plupart des pays couverts par l'Évaluation des compétences des adultes, une forte proportion des jeunes qui sont sortis du système scolaire avant la fin de leurs études secondaires affichent un faible niveau de compétences en littératie et numératie – cette proportion est très supérieure à celle constatée parmi les jeunes dont le diplôme le plus élevé est un diplôme du deuxième cycle du secondaire (graphique 2.7). En moyenne, plus de 40 % des jeunes de 16 à 24 ans ayant interrompu prématurément leur scolarité ont un niveau de compétences en numératie très faible (inférieur au niveau 2), contre 17 % seulement des diplômés du deuxième cycle du secondaire. Il est cependant difficile de présumer que ces jeunes auraient un meilleur niveau s'ils étaient restés scolarisés. Dans certains pays de l'OCDE, dont le Canada, l'Espagne, les États-Unis, la France, l'Irlande, l'Italie, la Pologne et le Royaume-Uni, une bonne partie des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires n'atteignent pas, eux non plus, le niveau 2 de compétences en numératie. Ce phénomène pourrait s'expliquer par un problème de qualité des formations du deuxième cycle du secondaire et par des inégalités au sein du système éducatif de ces pays.

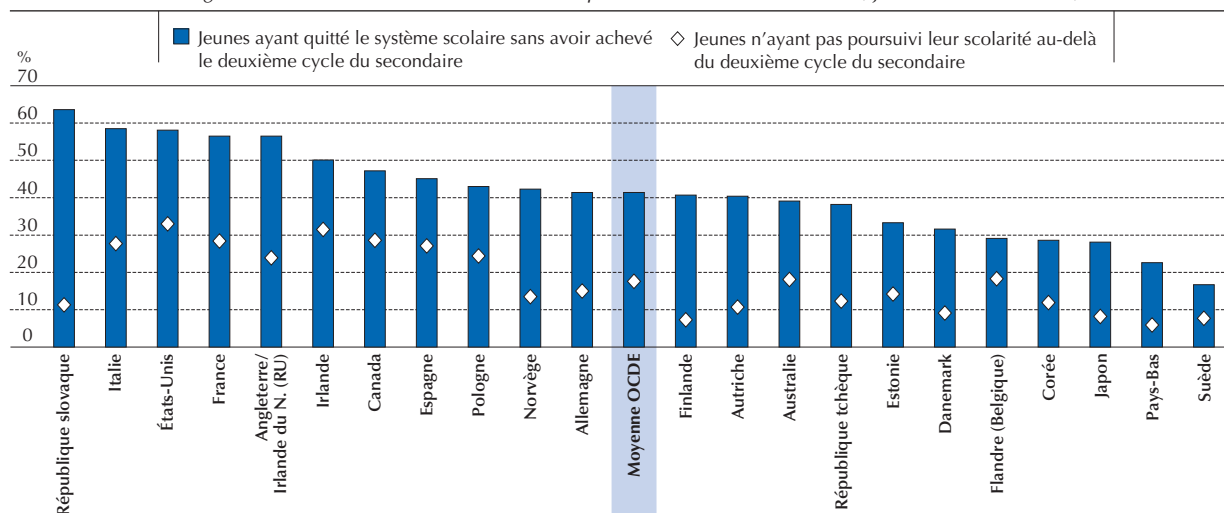
Les jeunes issus d'un milieu socio-économique défavorisé rencontrent davantage de difficultés pendant leur scolarité et au-delà, et sont surreprésentés aux niveaux de compétences les plus faibles. Selon l'Évaluation des compétences des adultes, parmi les adultes qui n'ont pas de diplôme de fin du deuxième cycle du secondaire, ceux dont les deux parents sont également dans cette situation ont plus de risques d'avoir un niveau faible de compétences en littératie que ceux dont l'un des parents au moins a atteint ce niveau de formation (OCDE, 2013a). L'Évaluation des compétences des adultes et le programme PISA montrent que les jeunes adultes issus d'un milieu défavorisé sont également davantage susceptibles de manquer de confiance et d'avoir une moins bonne maîtrise des nouvelles technologies.

Garantir l'égalité d'accès à l'enseignement tertiaire demeure en outre un défi, même si la fréquentation a progressé de manière significative au cours des dernières décennies. Dans la plupart des pays, les jeunes dont les parents ont suivi des études supérieures sont plus enclins que les autres à entrer à l'université (OCDE, 2014b ; Causa et Johansson, 2009).


■ Graphique 2.7 ■

Compétences en numératie parmi les jeunes qui n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire et parmi ceux qui ont quitté le système scolaire après avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle du secondaire

Pourcentage d'individus affichant un niveau de compétences inférieur au niveau 2, jeunes de 16 à 24 ans, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214474>

PRÉPARER LES JEUNES AU MONDE DU TRAVAIL

L'éducation et la formation professionnelles

Le système d'éducation et de formation professionnelles (EFP) peut permettre d'établir une correspondance directe entre les compétences des jeunes et les besoins du marché du travail. Certaines données laissent penser que des filières professionnelles de qualité, en particulier au niveau du deuxième cycle du secondaire, contribueraient à récupérer les jeunes en situation de démobilité scolaire, à améliorer les taux de réussite et à faciliter le passage de l'école à l'emploi (Quintini et Manfredi, 2009). Le système d'EFP peut également aider les pays à se doter d'une main-d'œuvre très qualifiée et diversifiée, en développant des compétences commerciales, techniques, professionnelles et de gestion de niveau intermédiaire venant en complément des compétences de haut niveau acquises à l'université. La crise économique mondiale a suscité un regain d'intérêt pour l'EFP dans les pays de l'OCDE, les pays dotés de systèmes performants en la matière, en particulier l'Autriche et l'Allemagne, étant parvenus à conserver un taux d'emploi relativement stable parmi les jeunes pendant toute sa durée (chapitre 4).

L'EFP suscite également davantage d'intérêt dans les pays émergents et les pays en développement. Ainsi, l'industrialisation des pays d'Asie de l'Est est portée à son crédit, les pouvoirs publics de ces pays en ayant adapté les programmes en fonction de l'évolution des besoins du marché du travail (Fredriksen et Tan, 2008). Dans les anciens pays socialistes, le passage à l'économie de marché a nécessité une réorientation des systèmes d'EFP, jusqu'alors principalement conçus pour fournir de la main-d'œuvre aux entreprises d'État. À cela s'ajoute que les progrès accomplis, notamment dans les pays les plus pauvres, sur la voie de la généralisation de la scolarité initiale ont fait bondir le nombre de jeunes qui aspirent à poursuivre plus loin leurs études et leur formation, y compris à travers l'EFP (Tan et Nam, 2012).

Dans l'ensemble, au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ceux qui suivent une filière professionnelle auront globalement davantage de chances de trouver un emploi, consacreront une part plus importante de leur temps de travail potentiel à une activité rémunérée et percevront un salaire horaire légèrement inférieur par rapport aux élèves de filières générales (Brunello et Rocco, 2014). Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, 75 % de la population active diplômée de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire occupent un emploi – soit un taux supérieur de 5 points de pourcentage à celui qui s'observe parmi les individus diplômés au plus de la filière générale du deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2014b).

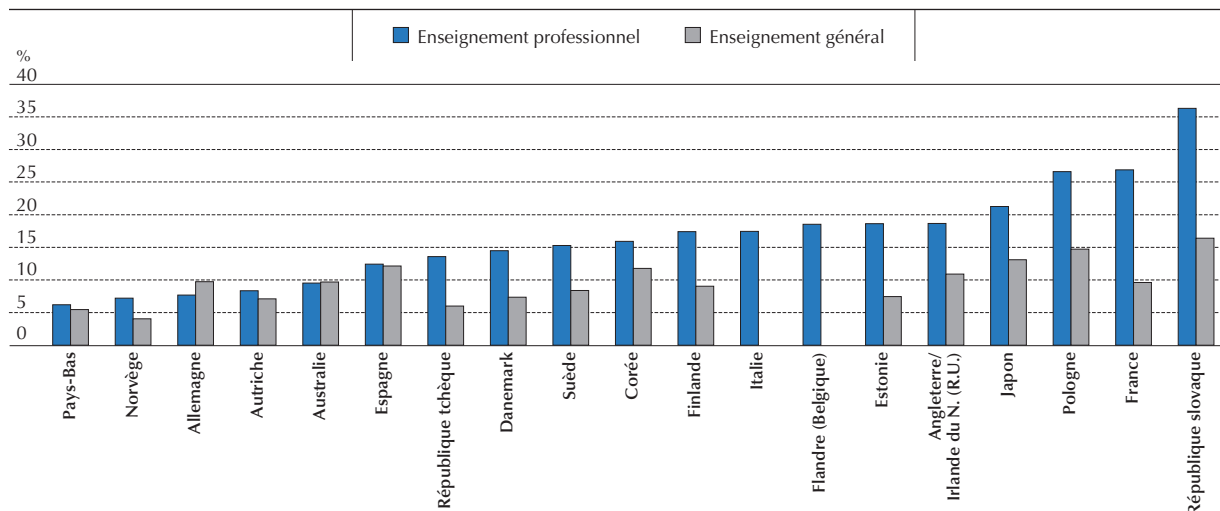


Pourtant, malgré l'avantage dont jouissent les jeunes diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire en termes d'emploi, dans la plupart des pays, la proportion de NEET est plus élevée parmi les titulaires d'un diplôme professionnel du deuxième cycle du secondaire que parmi les titulaires d'un diplôme général de même niveau (graphique 2.8). La raison en est notamment que les élèves des filières générales sont plus susceptibles de poursuivre leurs études après l'obtention de leur diplôme.

■ Graphique 2.8 ■

Pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire sans emploi et ne suivant ni études ni formation (NEET), selon la filière d'enseignement

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarque : par programmes d'EPF du deuxième cycle du secondaire, on entend les programmes de niveau 3C long, 3B et 3A de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) que les pays qualifient de professionnels.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214481>

L'écart de rémunération entre diplômés de l'EPF de niveau post-secondaire ou tertiaire et titulaires d'un diplôme académique explique sans doute en partie pourquoi les jeunes privilégient l'université à la formation professionnelle (graphique 2.9). Il existe toutefois de nettes différences entre les pays, les filières et les domaines d'études (OCDE, 2014a). Cet écart est particulièrement important dans les pays où la composante formation est de mauvaise qualité et mal encadrée (OCDE, 2014c).

Les systèmes d'EPF offrent parfois une large gamme de cursus à différents niveaux du système éducatif. Beaucoup de pays proposent un vaste éventail de programmes d'enseignement professionnel au niveau du deuxième cycle du secondaire, tandis que d'autres, en particulier les pays anglophones, proposent plutôt ce type de programmes au niveau post-secondaire. En Autriche, par exemple, les futurs apprentis choisissent le métier auquel ils se destinent à 14 ans. À l'autre extrémité du spectre, aux États-Unis, la spécialisation professionnelle n'intervient généralement que dans le cadre de programmes post-secondaires (OCDE, 2010). Ces différences peuvent avoir une incidence non négligeable sur l'avenir des élèves (Lerman, 2013). Ainsi, lorsque l'éducation et la formation professionnelles sont proposées relativement tard, les élèves, en particulier ceux qui sont susceptibles de tirer parti d'une approche pédagogique plus pratique et plus concrète, risquent d'abandonner leur scolarité en cours de route. D'un autre côté, une entrée trop précoce dans une filière professionnelle peut aussi condamner les jeunes à travailler dans des domaines peu rémunérateurs et limiter leur capacité d'adaptation et leur mobilité ascendante.

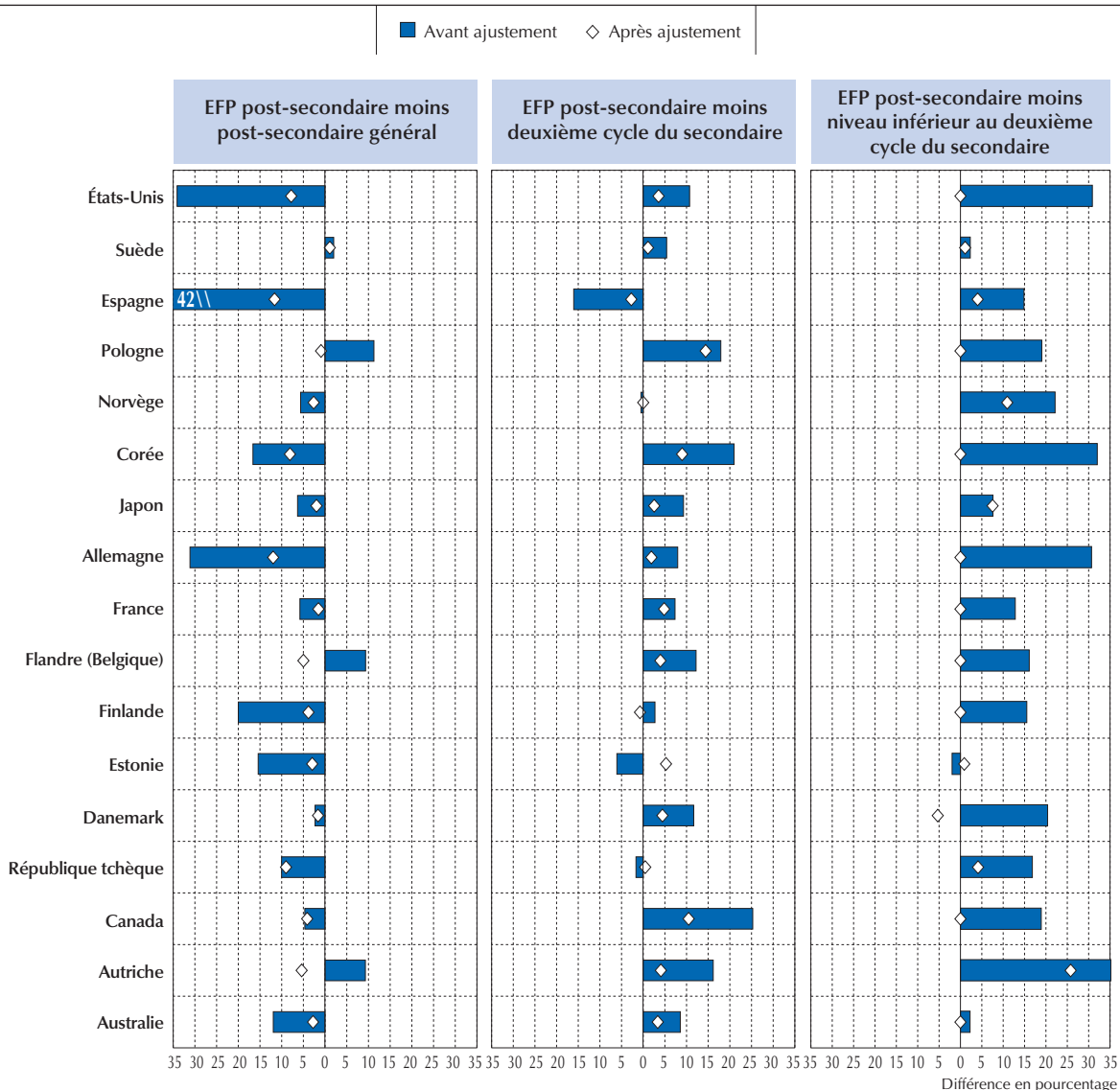
Une forte proportion d'élèves/étudiants de l'EPF, y compris parmi ceux qui suivent un cursus post-secondaire, a des compétences cognitives très faibles, en particulier en numératie (graphique 2.12, partie A). Ainsi, dans nombre de pays (Australie, États-Unis, Irlande, Norvège, Pologne et Royaume-Uni) plus de 20 % des jeunes de 16 à 29 ans qui suivent un programme d'EPF de niveau post-secondaire ont obtenu un score en numératie inférieur au niveau 2 dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes de 2012. De plus, comparativement aux élèves/étudiants qui ont

passé le même nombre d'années qu'eux dans le système scolaire mais ont suivi une filière générale, ils sont bien plus nombreux à se classer à un niveau inférieur ou égal au niveau 2 en numératie, et nettement moins au niveau 3, 4 ou 5 (graphique 2.10, partie B).

■ Graphique 2.9 ■

Niveaux relatifs de rémunération des diplômés des programmes post-secondaires d'éducation et de formation professionnelles (EFP)

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : les programmes post-secondaires d'EFP sont les programmes de niveau 4 et 5B dans la classification CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Les programmes post-secondaires d'enseignement général sont les programmes de niveau 5A dans la classification CITE ou ceux de niveau 4 et 5B rattachés aux domaines d'études « Programmes généraux » ou « Lettres et arts ». C'est la rémunération horaire, bonus compris, qui est prise ici en considération, en parités de pouvoir d'achat. La distribution a été tronquée par élimination des 1^{er} et 99^e centiles. Par exemple, aux États-Unis, les diplômés de programmes post-secondaires d'enseignement professionnel gagnent 30 % de moins que les diplômés de l'enseignement tertiaire. Le différentiel de rémunération est exprimé en pourcentage (pas de différence = 0 %) et les individus qui poursuivent toujours des études ont été exclus. Le graphique présente uniquement les résultats des pays pour lesquels l'échantillon est supérieur à 30 pour chaque type d'enseignement (EFP post-secondaire, enseignement post-secondaire général, deuxième cycle du secondaire et niveau inférieur).

Source : calculs OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

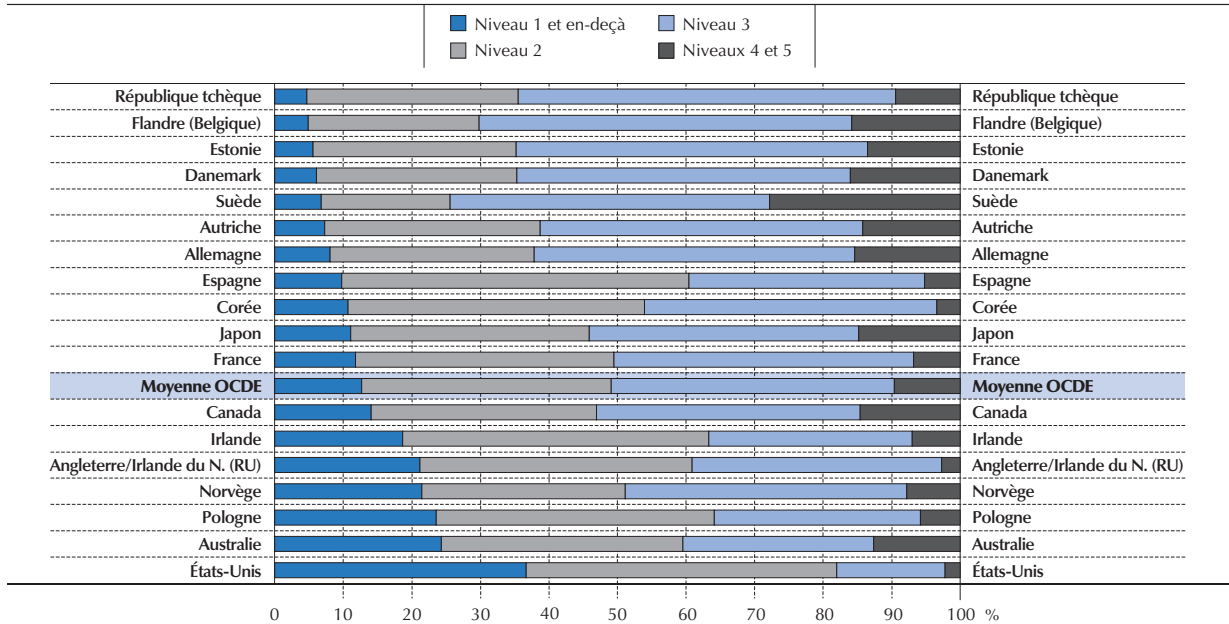
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214493>



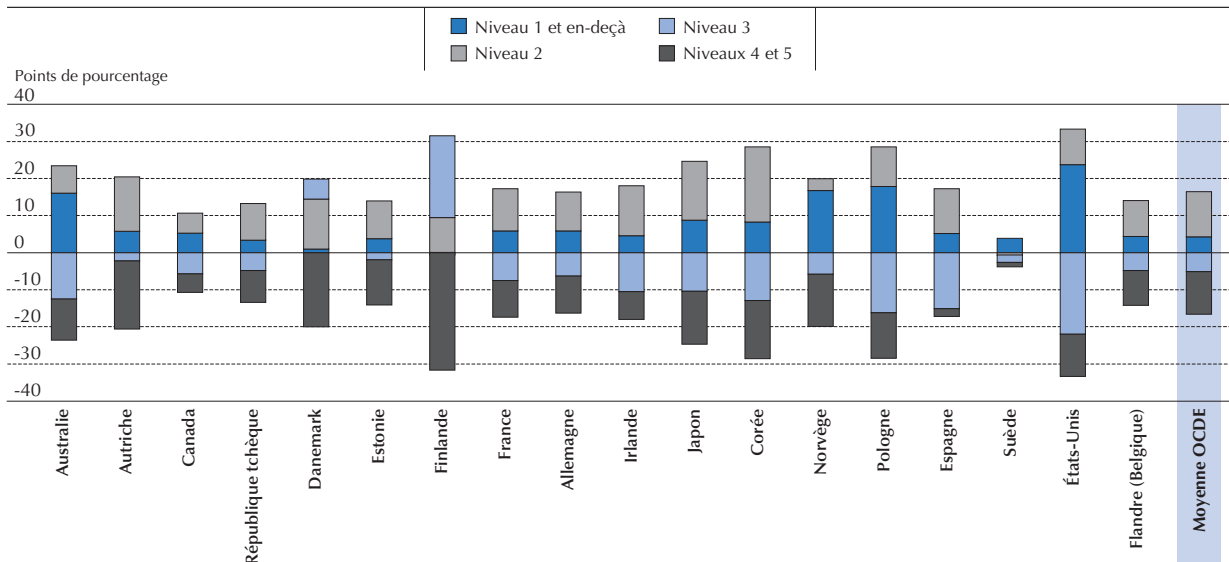
■ Graphique 2.10 ■

Compétences en numératie des étudiants de l’EFP de niveau post-secondaire
Jeunes de 16 à 29 ans, 2012

A. Distribution des compétences en numératie parmi les étudiants de l’EFP de niveau post-secondaire



B. Différence de compétences en numératie entre les étudiants de l’EFP de niveau post-secondaire et ceux de l’enseignement général ayant passé le même nombre d’années dans le système scolaire, selon le niveau de compétences



Remarques : les programmes post-secondaires d’EFP sont les programmes de niveau 4 et 5B dans la classification CITE, à l’exclusion des domaines d’études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Le graphique présente uniquement les résultats des pays pour lesquels l’échantillon d’étudiants de l’EFP au niveau post-secondaire est supérieur à 30. Il convient d’interpréter la partie B comme suit : en Australie, par exemple, le pourcentage d’individus atteignant le niveau 3, 4 ou 5 de compétence est plus faible parmi les étudiants de l’EFP de niveau post-secondaire que parmi ceux de l’enseignement général.

Source : calculs de l’OCDE sur la base de l’Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

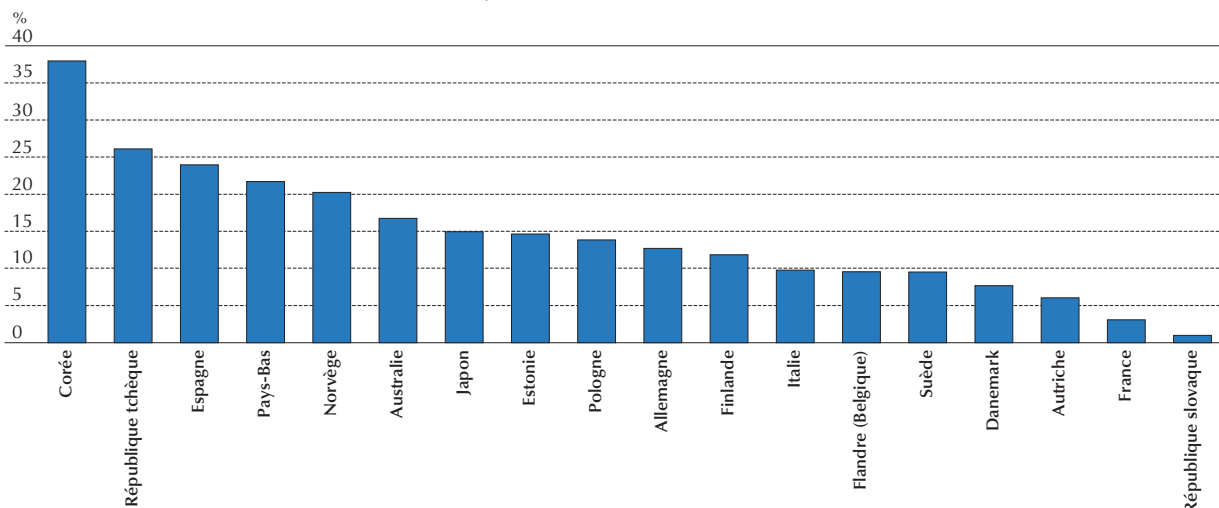
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214501>

Bien que certains pays aient accompli des progrès sensibles s’agissant de l’établissement de liens entre l’EFP et les autres composantes du système éducatif (chapitre 3), en moyenne, moins de 15 % des jeunes qui obtiennent un diplôme professionnel du deuxième cycle du secondaire suivent ensuite des études post-secondaires (graphique 2.11). En réalité, les diplômés de filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire sont près de cinq fois moins susceptibles de poursuivre leur formation que les diplômés de filières générales affichant le même niveau en littératie (graphique 2.12).

■ Graphique 2.11 ■

Passage de l'EFP du deuxième cycle du secondaire à l'enseignement post-secondaire

Pourcentage de diplômés de l'EFP du deuxième cycle du secondaire suivant une formation post-secondaire (CITE 4, 5A et 5B), jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : par programmes d'EFP du deuxième cycle du secondaire, on entend les programmes de niveau 3C long, 3B et 3A de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) que les pays qualifient de professionnels. Les programmes post-secondaires d'EFP sont les programmes de niveau 4 et 5B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Les programmes post-secondaires généraux sont les programmes de niveau 5A dans la CITE ou ceux de niveau 4 ou 5B rattachés aux domaines d'études « Programmes généraux » ou « Lettres et arts ».

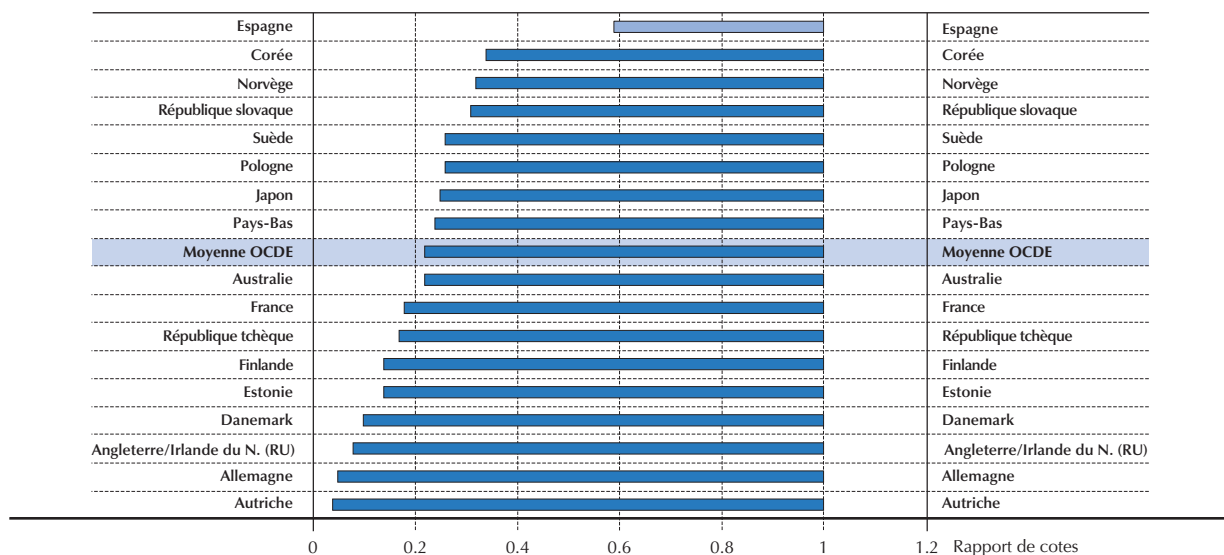
Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214517>

■ Graphique 2.12 ■

Incidence de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire sur la poursuite des études

Rapports de cotes corrigés montrant l'incidence de l'obtention d'un diplôme d'EFP du deuxième cycle du secondaire sur la probabilité de poursuivre des études, jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : par programmes d'EFP du deuxième cycle du secondaire, on entend les programmes de niveau 3C long, 3B et 3A de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) que les pays qualifient de professionnels. Les rapports de cotes rendent compte de la probabilité de poursuivre des études après avoir obtenu un diplôme d'EFP du deuxième cycle du secondaire par comparaison avec cette même probabilité pour les titulaires d'un diplôme de ce même niveau d'enseignement, mais en filière générale. Ils sont corrigés pour tenir compte du niveau de compétence en littératie, du sexe, de l'état de santé, du niveau de formation des parents et du nombre de livres possédés par le ménage. Les résultats non statistiquement significatifs apparaissent en bleu clair.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214523>



L'enseignement tertiaire

Dans la plupart des pays, les jeunes adultes qui achèvent leurs études supérieures parviennent à trouver un emploi (graphique 2.1). La crise économique a néanmoins rendu le passage des études supérieures au travail plus difficile, même si le taux de chômage a moins augmenté parmi ces jeunes que parmi les titulaires de diplômes de niveau inférieur (chapitre 4).

De plus, les jeunes qui ont suivi des études universitaires perçoivent un salaire plus élevé en moyenne, même si ce salaire varie en fonction du domaine d'études (voir, par exemple, Finnie et Frenette, 2003 ; Bratti, Naylor et Smith, 2008 ; Duquet et al., 2010). Une étude récente (OCDE, 2014a) exploitant les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes confirme le rôle de la discipline étudiée dans les différences de salaire horaire entre les jeunes. Cette étude montre également que, même si le fait de travailler dans un domaine différent de son domaine d'études n'est pas négatif en soi, il va souvent de pair avec une surqualification et entraîne par conséquent une pénalité salariale non négligeable (chapitre 6).

Quand vient le moment de choisir une spécialité, les élèves issus de milieux défavorisés ont souvent du mal à réaliser l'influence que les différents domaines d'études et filières peuvent avoir sur leurs perspectives de rémunération. Des données provenant du Royaume-Uni révèlent que ceux qui viennent de familles modestes sont moins susceptibles que les autres d'opter pour des disciplines menant à des emplois très bien payés (Davies et al., 2013). Le constat vaut également pour les États-Unis, où les jeunes appartenant aux milieux socio-économiques défavorisés ont tendance à ne pas se projeter loin dans l'avenir lorsqu'ils prennent leur décision et peuvent ne pas tenir compte, de ce fait, des perspectives de rendement à moyen terme (Usher, 2006). En revanche, les élèves issus de milieux plus favorisés, et de certains groupes ethniques, sont plus enclins à envisager des études dans une discipline conduisant à une profession gratifiante, à se renseigner au sujet des spécialités les plus valorisantes et promettant des revenus élevés, et à décrypter les informations disponibles quant aux perspectives professionnelles que leur ouvre le choix de tel ou tel domaine d'études (Reay et al., 2001).

Tous domaines d'études confondus, 50 % à 60 % des diplômés de l'enseignement tertiaire interrogés dans le cadre d'une enquête menée avant la récente crise économique estimaient que leur cursus avait constitué une bonne base pour s'insérer sur le marché du travail et acquérir de nouvelles compétences en cours d'emploi, contre 15 % à 20 % qui étaient de l'avis contraire (Humburg, van der Velden et Verhagen, 2013). Ces résultats corroborent dans l'ensemble ceux d'enquêtes conduites auprès des employeurs, dont il ressort que ceux-ci ont en général une image positive des titulaires de diplômes universitaires, mais sont confrontés à une pénurie de personnel qualifié dans différents domaines et déplorent l'absence de certaines compétences sociales et émotionnelles chez les diplômés (Atfield et Purcell, 2010).

Les diplômés de l'enseignement tertiaire sont souvent dans une situation favorable sur le marché du travail, mais d'aucuns constatent, une fois leur diplôme en poche, que les compétences qu'ils ont acquises ne correspondent pas à celles recherchées par les employeurs. Dans certains pays, la proportion de NEET est plus élevée parmi ces jeunes que parmi ceux ayant obtenu au plus un diplôme de fin de deuxième cycle du secondaire (graphique 2.1). Cette situation pourrait s'expliquer par la qualité insuffisante des cursus de l'enseignement tertiaire et/ou par un manque de liens entre celui-ci et le marché du travail. La surqualification est un problème très répandu dans beaucoup d'économies émergentes, les jeunes les plus instruits ayant des difficultés à trouver un emploi (Quintini et Martin, 2014).

La question de savoir ce que peut faire l'enseignement tertiaire pour mieux préparer les jeunes diplômés à affronter le marché du travail n'est certes pas nouvelle, mais elle se pose avec plus d'acuité à l'heure où les établissements d'enseignement tertiaire doivent faire face à une concurrence croissante et où l'on exige d'eux davantage d'efficacité, ainsi que la mise en place de nouveaux programmes et de nouvelles pédagogies. Or, il n'est pas exclu que les universités rechignent à inculquer des compétences visant spécifiquement à améliorer l'employabilité, de peur que cela ne porte atteinte à la qualité des enseignements et aux objectifs académiques (Lowden et al., 2011). De leur côté, il est possible que les employeurs préfèrent former leurs salariés sur le tas plutôt que d'investir dans des établissements d'enseignement supérieur.

L'apprentissage fondé sur le travail

L'apprentissage fondé sur le travail est essentiel pour resserrer les liens entre le système éducatif et le marché du travail, renforcer l'employabilité des jeunes et faciliter leur entrée dans la vie active. Le nombre des places de formation proposées par les employeurs est révélateur du succès d'un programme d'apprentissage en entreprise. Les employeurs accueillent très volontiers des apprentis ou des stagiaires lorsqu'ils sont confrontés à des pénuries de main-d'œuvre, ou craignent de l'être, ou lorsque leur entreprise ou les postes à pourvoir requièrent des compétences bien spécifiques, les jeunes ainsi accueillis pouvant faire de futures recrues (Clark, 2001 et De Rick, 2008). D'autre part, l'entreprise se révèle un excellent environnement d'apprentissage, dans la mesure où elle offre une expérience professionnelle en conditions réelles.

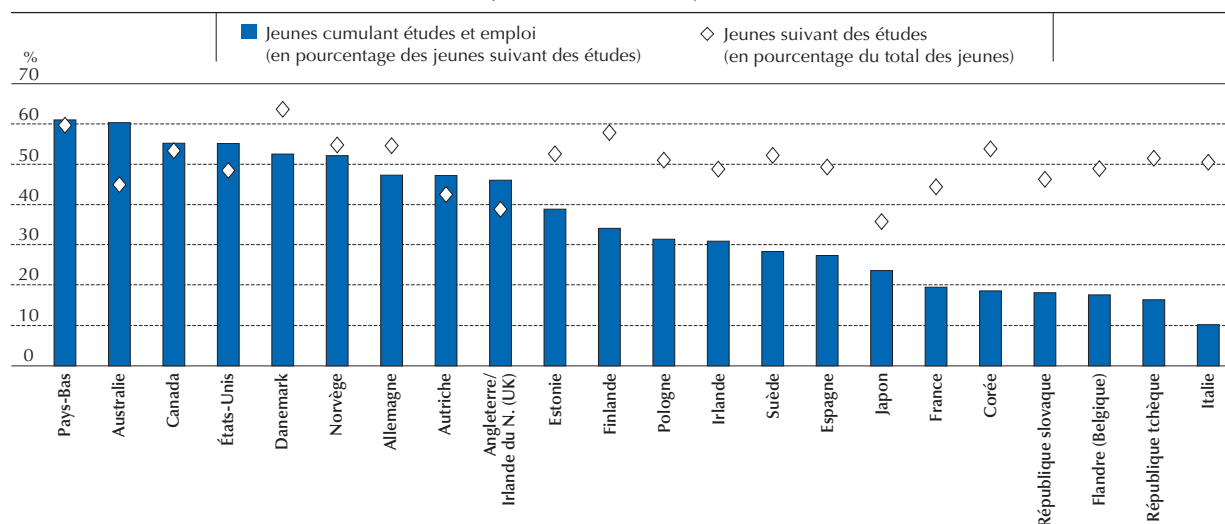
Dans les pays de l'OCDE, de nombreux jeunes travaillent pendant leurs études (graphique 2.13), mais bien peu dans un domaine ayant directement à voir avec celles-ci. Une analyse réalisée à partir de l'Évaluation des compétences des adultes révèle que le pourcentage d'élèves de l'EFP du deuxième cycle du secondaire suivant une formation pratique intégrée à

leur cursus (« apprentissage ») est très faible dans la plupart des pays, l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Danemark et les Pays-Bas faisant exception (graphique 2.14). Dans ces pays, en effet, pas moins de 20 % des élèves de l'EFP suivent un apprentissage, car il est de tradition d'y associer les employeurs à différents niveaux du système éducatif. Dans d'autres pays où l'éducation et la formation professionnelles ne sont pas aussi développées au niveau du deuxième cycle du secondaire, en particulier en Angleterre et en Norvège, une forte proportion d'élèves/étudiants occupe un emploi qui n'a aucun lien avec son domaine d'études. Ces jeunes gens travaillent vraisemblablement pour financer leurs études.

■ Graphique 2.13 ■

Proportion de jeunes cumulant études et emploi

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



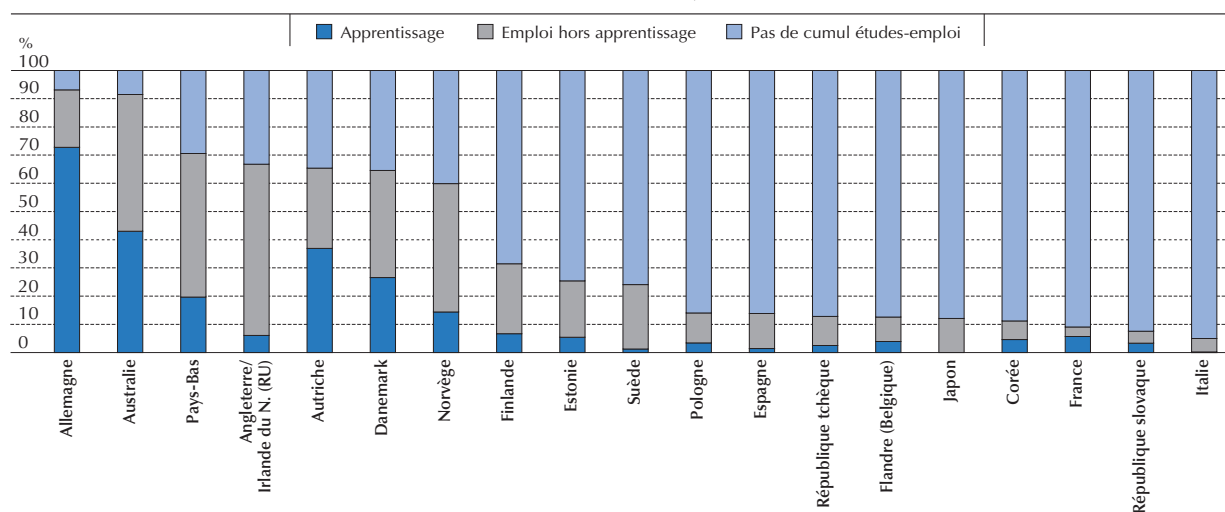
Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214535>

■ Graphique 2.14 ■

Élèves de l'EFP du deuxième cycle du secondaire, selon le cadre dans lequel l'emploi est exercé

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : les programmes d'EFP du deuxième cycle du secondaire sont les programmes de niveau 3C long et 3B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Le graphique présente uniquement les résultats des pays pour lesquels l'échantillon d'étudiants de l'EFP du deuxième cycle du secondaire est supérieur à 30.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214540>

Au niveau de l'EFP du post-secondaire et de l'enseignement tertiaire, les étudiants effectuant un apprentissage en environnement professionnel – qui travaillent dans un domaine proche de celui dans lequel ils font leurs études (c'est-à-dire pour lesquels il y a « correspondance » entre emploi et études) – sont probablement ceux qui tirent le plus profit de leur expérience professionnelle. De matière générale, la formation pratique concerne davantage les étudiants du

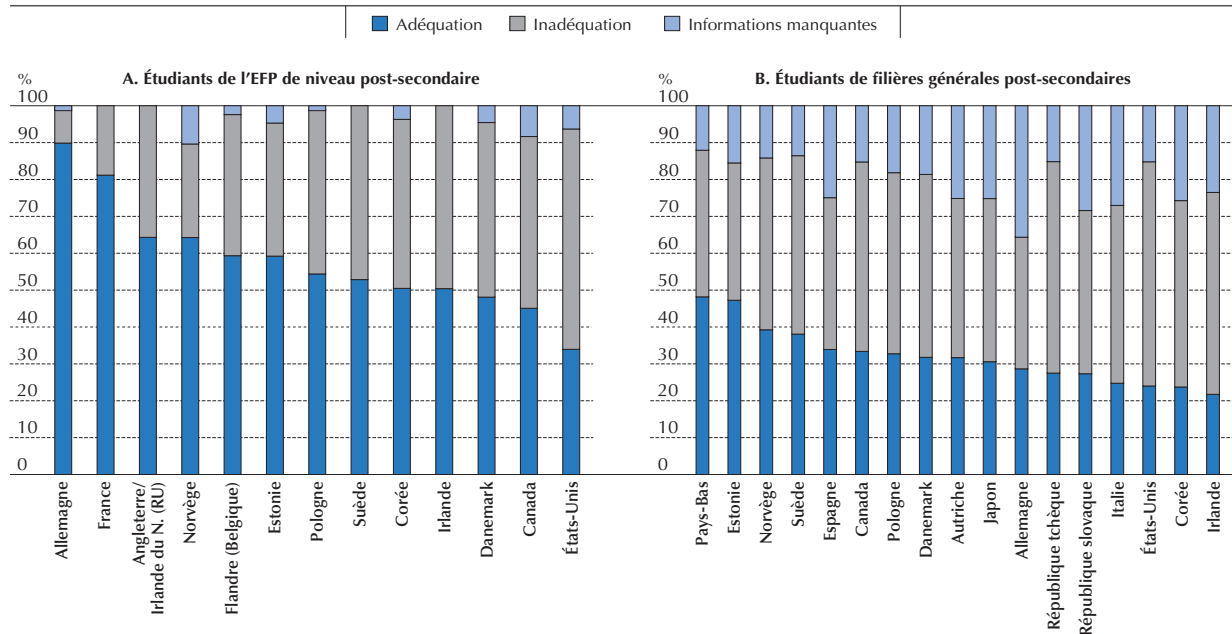


post-secondaire qui suivent une filière d'EFP que ceux qui ont choisi une filière générale (graphique 2.15). Dans beaucoup de pays, les étudiants inscrits en filière académique et exerçant un emploi dans un domaine autre que leur spécialité sont relativement nombreux ; au Canada, aux États-Unis, en Irlande et en République tchèque, ils sont mêmes majoritaires parmi ceux qui cumulent études et emploi.

■ Graphique 2.15 ■

Étudiants de niveau post-secondaire cumulant études et emploi, selon que celui-ci correspond ou non à leur domaine de spécialité et selon l'orientation

En pourcentage de l'ensemble des étudiants cumulant emploi et études dans le système d'EFP (A) et dans les filières générales (B), jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : les programmes post-secondaires d'EFP sont les programmes de niveau 4 et 5B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Les programmes post-secondaires d'enseignement général sont les programmes de niveau 5A de la CITE ou ceux de niveau 4 et 5B rattachés aux domaines d'études « Programmes généraux » ou « Lettres et arts ». Il y a « adéquation » lorsque les étudiants exercent un emploi en rapport avec le domaine étudié. Seuls les pays qui ont fourni des informations sur le domaine d'études et la catégorie professionnelle, et pour lesquels l'échantillon était supérieur à 30 pour chaque filière apparaissent sur les graphiques. C'est la raison pour laquelle certains pays, dont les Pays-Bas et l'Espagne, n'apparaissent pas dans la partie A, l'échantillon d'étudiants de l'EFP de niveau post-secondaire y étant trop faible. L'Australie et la Finlande n'ont pas fourni de données sur le domaine d'études.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214554>

Les différences constatées entre les pays sont vraisemblablement liées au contenu des programmes, à des facteurs culturels et à la réglementation du marché du travail. Ainsi, aux États-Unis, l'enseignement universitaire est généraliste, si bien que les compétences acquises à ce niveau sont plus facilement transférables entre domaines d'études et professions que dans les pays où l'enseignement tertiaire est plus spécialisé. Dans certains pays, les employeurs attachent davantage d'importance aux références spécifiques au poste qu'ils veulent pourvoir. Ainsi, en France, travailler pendant ses études ne constitue un atout pour les étudiants que si l'emploi est en rapport avec le domaine de spécialité (Beffy, Fougère et Maurel, 2009). Au contraire, dans les pays anglo-saxons, même les « petits boulots » constituent un atout parce qu'ils permettent aux jeunes d'acquérir des compétences qui peuvent être utiles dans le cadre professionnel (OCDE, 2014a). En outre, dans les pays qui, comme les États-Unis, sont dotés d'un marché du travail relativement peu réglementé, auquel il est possible d'accéder assez facilement même avec une expérience limitée, l'apprentissage en entreprise est moins répandu que dans les pays européens où le marché du travail est très réglementé (Brunello et Medio, 2001).

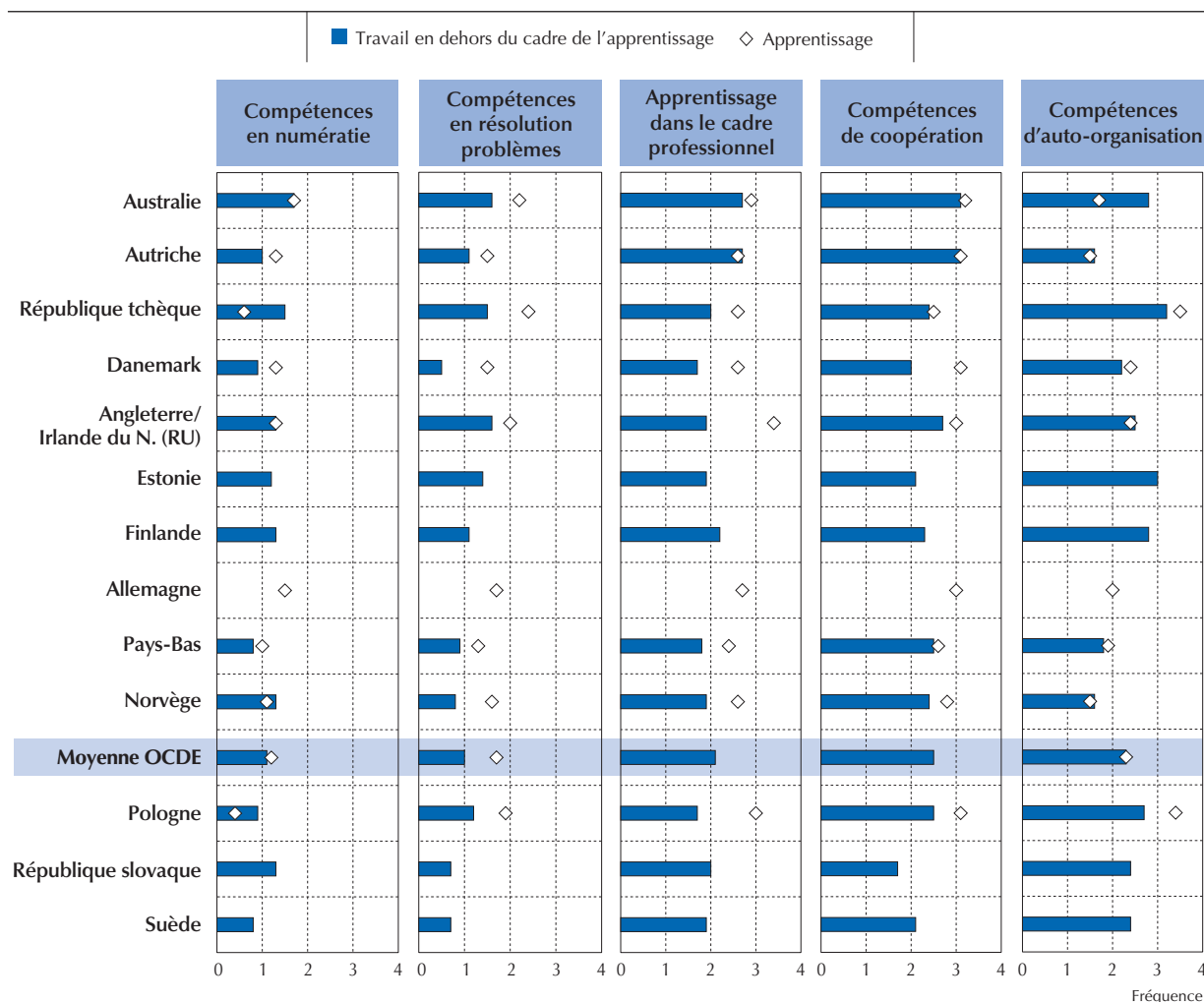
L'Évaluation des compétences des adultes permet d'apprécier la manière dont les élèves de l'EFP du deuxième cycle du secondaire utilisent leurs compétences au travail, en distinguant les apprentis de ceux qui travaillent en dehors du cadre de l'apprentissage (graphique 2.16). L'analyse révèle que les premiers utilisent leurs compétences cognitives (capacité à résoudre les problèmes, compétences en écriture et en lecture, capacité à utiliser les technologies de l'information et de la communication, par exemple) plus fréquemment que ne le font les seconds. En outre, comparativement à leurs camarades, ils acquièrent plus souvent de nouvelles connaissances auprès de leurs supérieurs hiérarchiques et de leurs

collègues, apprennent davantage par la pratique et se tiennent plus informés des produits et services (compétences regroupées sous la catégorie « apprentissage dans le cadre professionnel ») (graphique 2.16).

■ Graphique 2.16 ■

Utilisation des compétences par les élèves de l'EPF du deuxième cycle du secondaire cumulant études et emploi, selon qu'ils travaillent dans le cadre de l'apprentissage ou en dehors de ce dernier

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarque : les programmes d'EPF du deuxième cycle du secondaire sont les programmes de niveau 3C long et 3B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Exception faite de la colonne « Apprentissage dans le cadre professionnel », toutes les variables représentant les compétences proviennent directement des questions posées dans le questionnaire contextuel de l'évaluation des compétences des adultes. Pour ces variables, les valeurs retenues pour la fréquence sont comprises entre 0 (= jamais utilisées) et 4 (= utilisation quotidienne). La variable « Apprentissage dans le cadre professionnel » a été établie à partir de plusieurs questions sur l'encadrement et sur l'offre de formation spécifique dans le cadre professionnel, au moyen de la méthode de la théorie de réponse aux items (TRI). Elle a ensuite été transformée de manière à ce que sa moyenne s'établisse à 2 et son écart-type à 1 pour l'échantillon regroupant tous les pays participants, ce qui permet d'effectuer des comparaisons internationales. Seuls les pays pour lesquels un échantillon supérieur à 15 était disponible pour chaque cadre d'exercice du travail (apprentissage ou hors apprentissage) apparaissent sur le graphique.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214565>

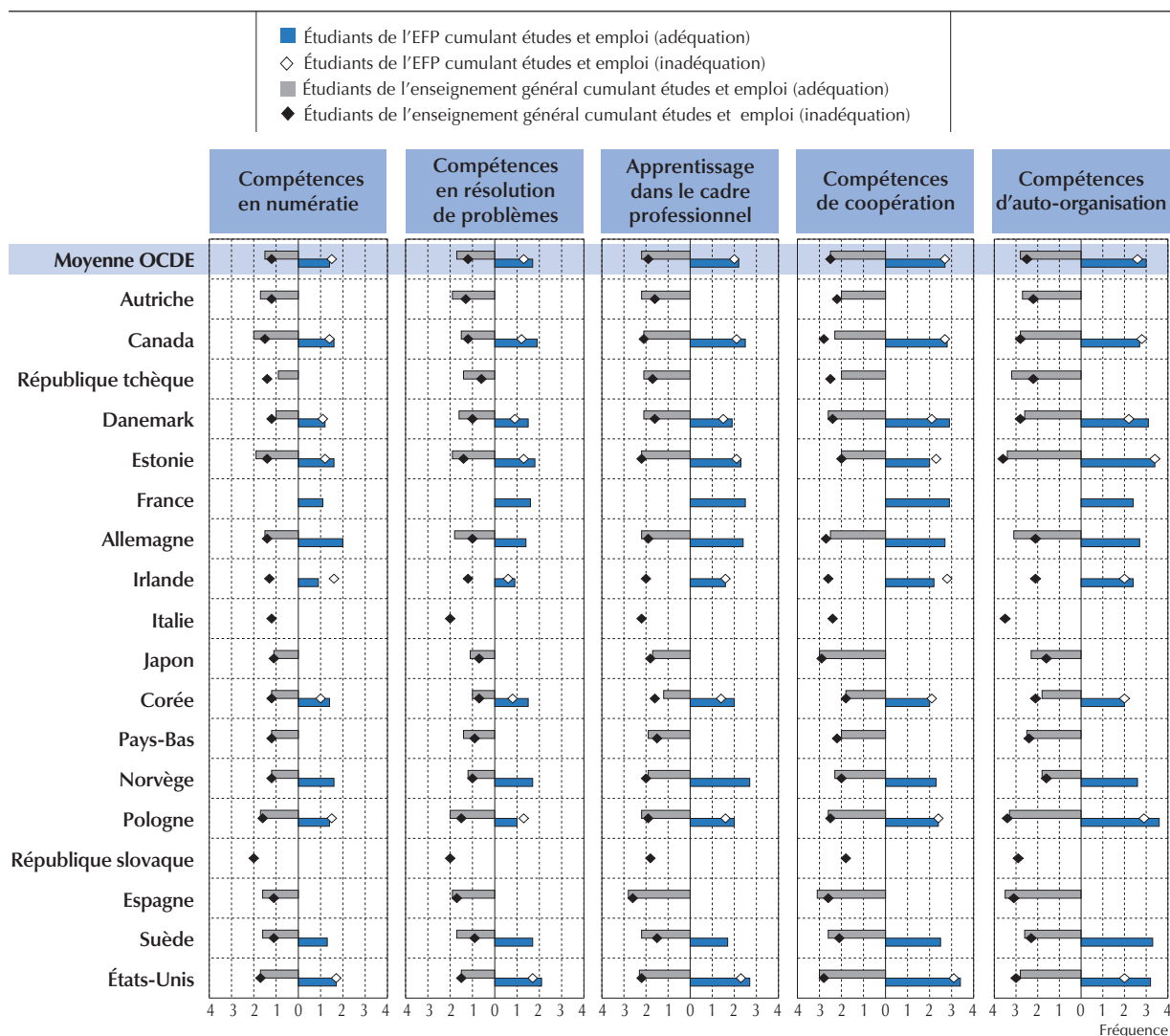
De même, au niveau post-secondaire, les étudiants mobiliseraient davantage leurs compétences cognitives, ainsi que des compétences professionnelles spécifiques, dans le cadre de leur travail lorsque celui-ci est en rapport avec leur domaine d'études (graphique 2.17). Ainsi, les étudiants de l'EPF utilisent davantage leur aptitude à apprendre dans le cadre professionnel, à résoudre des problèmes et à s'organiser de manière autonome. Les étudiants de filières universitaires pour lesquels il y a « correspondance » entre emploi et études apprennent eux aussi généralement davantage dans le cadre professionnel que leurs homologues dont l'activité professionnelle ne coïncide pas avec le domaine de spécialité. Ces constatations laissent penser que certaines compétences s'acquièrent plus facilement lors de stages ou de formations en rapport avec le domaine d'études que dans d'autres contextes professionnels.



Graphique 2.17

Utilisation des compétences par les étudiants de l'enseignement post-secondaire professionnel ou général cumulant études et emploi, selon que celui-ci a trait à leur domaine d'études ou non

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : les programmes post-secondaires d'EFP sont les programmes de niveau 4 et 5B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ». Les programmes post-secondaires d'enseignement général sont les programmes de niveau 5A dans la classification CITE ou ceux des niveaux 4 et 5B rattachés aux domaines d'études « Programmes généraux » ou « Lettres et arts ». Exception faite de la colonne « Apprentissage dans le cadre professionnel », toutes les variables représentant les compétences proviennent directement des questions posées dans le questionnaire contextuel de l'évaluation des compétences des adultes. Pour ces variables, les valeurs retenues pour la fréquence sont comprises entre 0 (= jamais utilisées) et 4 (= utilisation quotidienne). La variable « Apprentissage dans le cadre professionnel » a été établie à partir de plusieurs questions sur l'encadrement et sur l'offre de formation spécifique dans le cadre professionnel, au moyen de la méthode de la théorie de réponse aux items (TRI). Elle a ensuite été transformée de manière à ce que sa moyenne s'établisse à 2 et son écart-type à 1 pour l'échantillon regroupant tous les pays participants, ce qui permet d'effectuer des comparaisons internationales. Seuls les pays pour lesquels un échantillon supérieur à 15 était disponible pour chaque cas de figure (selon qu'il y a adéquation ou non entre l'emploi et le domaine d'études) apparaissent sur le graphique. Il y a adéquation lorsque les étudiants exercent un emploi en rapport avec leur domaine de spécialité.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214574>

En plus d'aider les élèves/étudiants à acquérir des compétences utiles, l'apprentissage pratique peut également leur fournir de précieuses informations quant à savoir s'ils souhaitent ou non s'engager dans une voie professionnelle donnée. En général, ces jeunes choisissent leur domaine d'études sans avoir encore d'expérience professionnelle digne de ce nom, ce qui peut avoir une incidence sur leur situation ultérieure sur le marché du travail (voir, entre autres, Siow, 1984 et Zarkin, 1985). La formation pratique peut donc, même lorsqu'elle est de courte durée, être une composante importante de l'orientation professionnelle, en particulier pour les élèves/étudiants qui ont la possibilité de travailler dans différents domaines avant de décider de la suite de leurs études ou de leur formation.

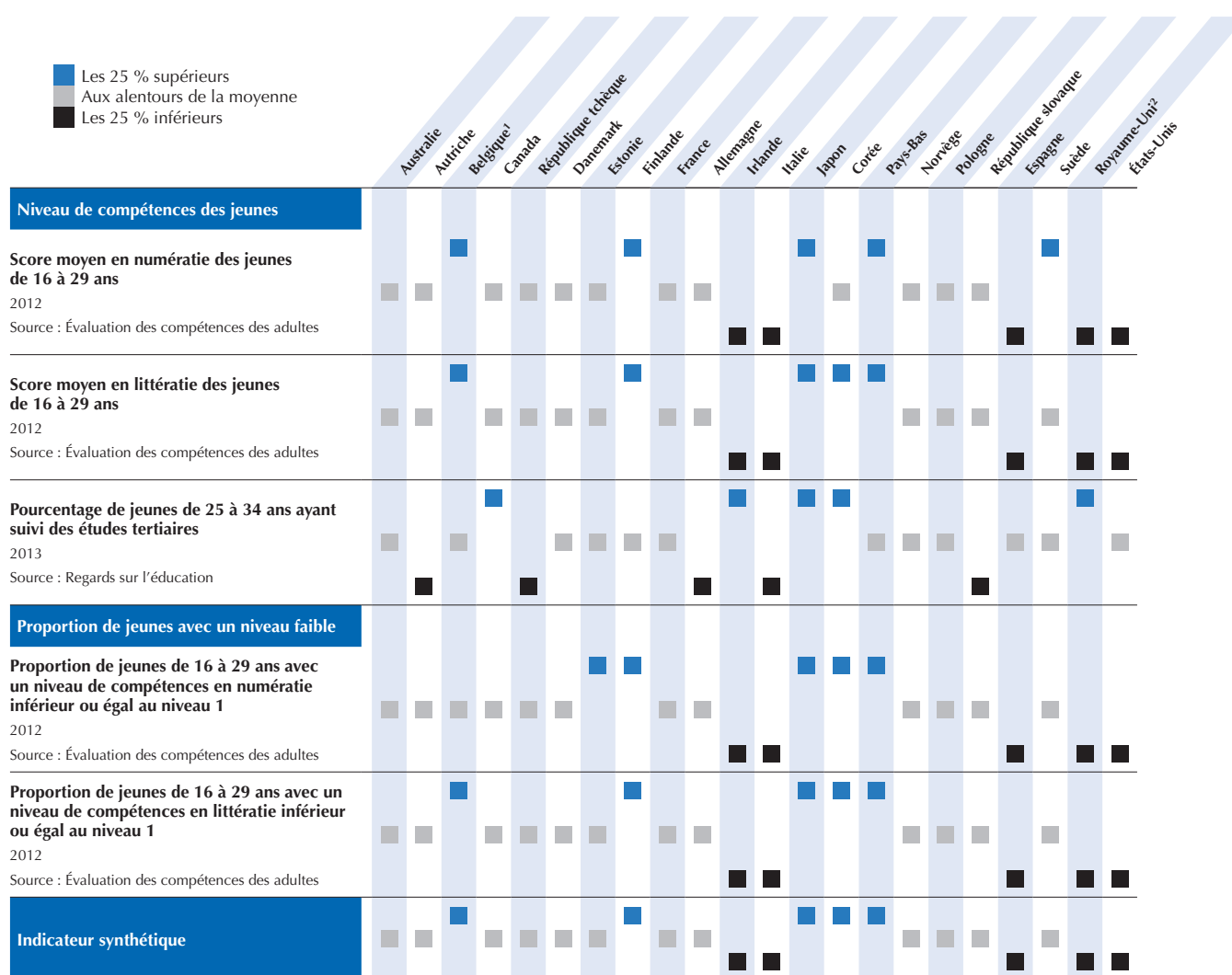
TABLEAU DE BORD DES COMPÉTENCES AU REGARD DE L'EMPLOYABILITÉ DES JEUNES

Quel est le niveau de compétences des jeunes ?

Des diplômes et de solides compétences sont nécessaires pour intégrer pleinement le marché du travail et y jouer un rôle actif. Les jeunes adultes issus de l'enseignement tertiaire parviennent en général à décrocher un emploi. Cependant, des individus ayant atteint un même niveau de formation n'ont pas nécessairement le même niveau de compétences cognitives, d'où des résultats professionnels disparates. Ainsi, un faible niveau de compétences en littératie et en numératie fait croître le risque de se retrouver sans emploi, en n'ayant ni études ni formation en cours. Pour évaluer ces dimensions de l'employabilité, le Tableau de bord des compétences utilise cinq indicateurs mesurant le niveau de compétences et de formation des jeunes, et la proportion d'individus peu qualifiés parmi eux (tableau 2.1).

Tableau 2.1

Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : quel est le niveau de compétences des jeunes ?



1. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour la Belgique se rapportent à la Flandre.

2. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour le Royaume-Uni se rapportent à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord.

Remarques : tous les indicateurs ont été normalisés de telle manière que les valeurs les plus élevées correspondent aux résultats les meilleurs. L'indicateur synthétique est une moyenne simple des cinq indicateurs.

Sources : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données) ; OCDE (2013c), « PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves », Statistiques de l'OCDE sur l'éducation (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-fr> ; OCDE (2015), Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

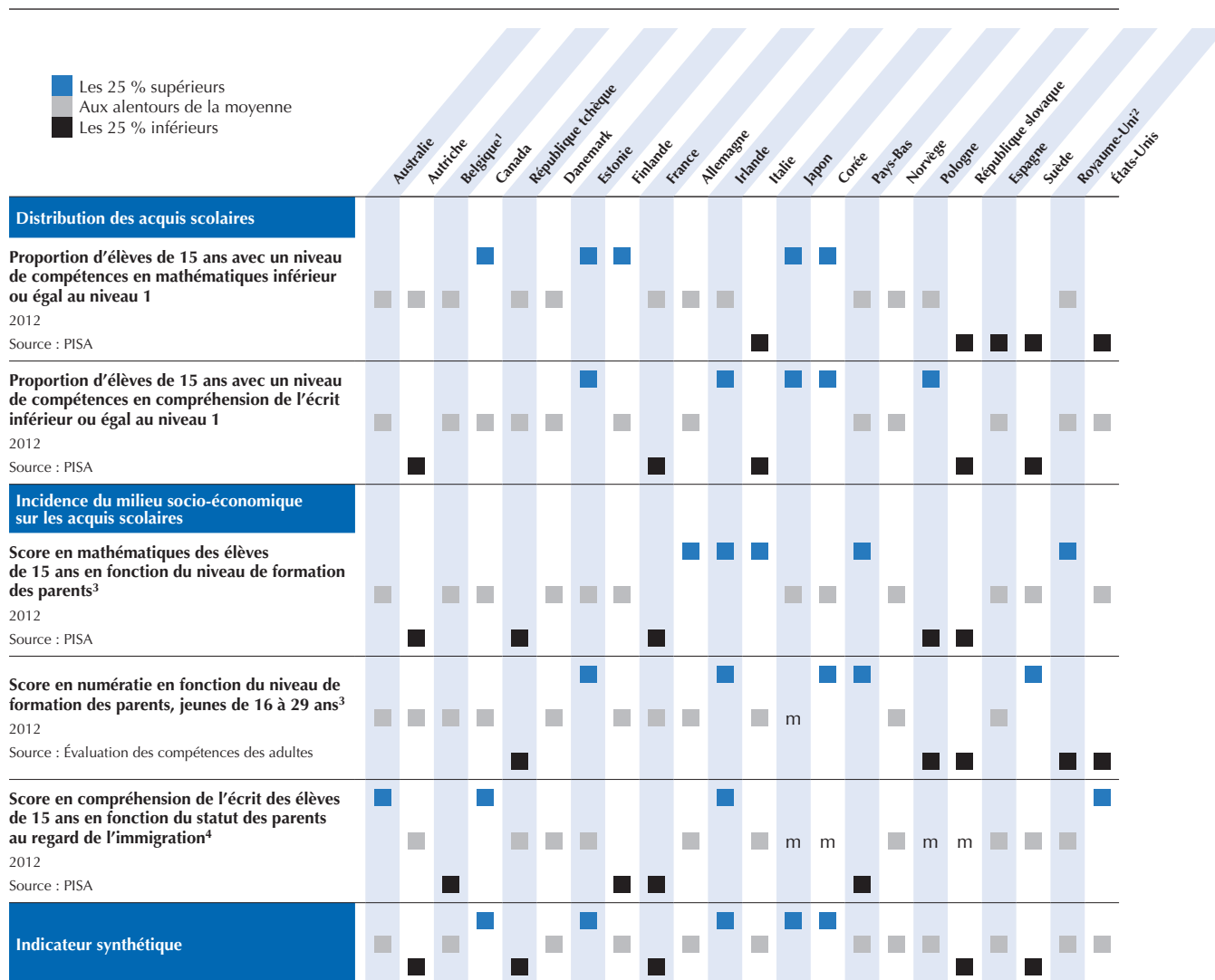


Les résultats en termes d'acquisition des compétences sont-ils distribués de façon égale ?

Pour s'intégrer pleinement à la société et continuer d'apprendre tout au long de leur vie, les jeunes doivent pouvoir recevoir une éducation de qualité et avoir l'occasion de développer leurs compétences. Cela ne signifie pas que tous doivent acquérir les mêmes connaissances, mais que la proportion de jeunes qui quittent l'école avec un faible bagage devrait être réduite au minimum. En outre, les jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés, de l'immigration ou de minorités devraient avoir la possibilité de suivre de bonnes formations. Un système éducatif est d'autant plus équitable que les disparités entre jeunes de milieux socio-économiques différents sont ténues en termes d'acquis et que la proportion d'individus peu qualifiés est restreinte. Pour permettre d'apprécier ces notions, le Tableau de bord des compétences fait appel à cinq indicateurs mesurant la proportion de jeunes peu qualifiés et l'incidence du niveau de formation des parents et du statut au regard de l'immigration sur les acquis scolaires (tableau 2.2).

Tableau 2.2

Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : les résultats en termes d'acquisition des compétences sont-ils distribués de façon égale ?



1. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour la Belgique se rapportent à la Flandre.
 2. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour le Royaume-Uni se rapportent à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord.
 3. Les indicateurs mesurant l'incidence du niveau de formation des parents correspondent au rapport entre le score moyen en mathématiques (ou numératie) des jeunes dont aucun des parents n'a suivi le deuxième cycle du secondaire et celui des jeunes dont l'un des parents au moins a suivi des études tertiaires (CITE 5 et 6).
 4. Les indicateurs PISA mesurant l'incidence du statut des parents au regard de l'immigration correspondent au rapport entre le score moyen en compréhension de l'écrit des jeunes nés dans le pays de deux parents immigrés et celui des jeunes dont aucun des parents n'est immigré.

Remarques : tous les indicateurs ont été normalisés de telle manière que les valeurs les plus élevées correspondent aux résultats les meilleurs. Aussi, c'est l'inverse de chaque indicateur qui a été pris en considération pour établir ce classement. Une valeur manquante (notée m) a été portée sur le tableau lorsque l'échantillon national comprenait moins de 30 individus pour un groupe de référence donné. L'indicateur synthétique est une moyenne simple des cinq indicateurs.

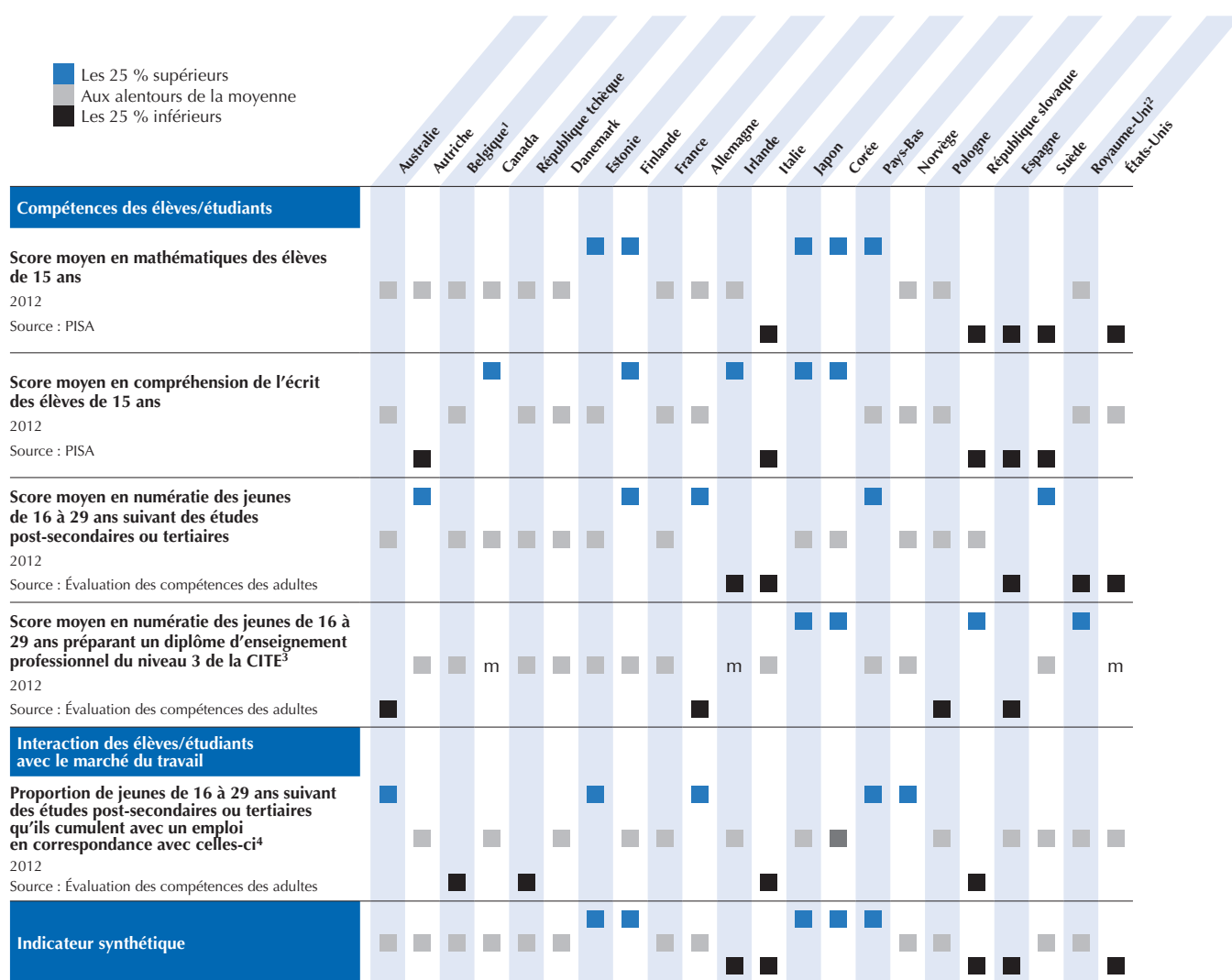
Sources : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données) ; OCDE (2013c), « PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-fr>.

Dans quelle mesure les élèves/étudiants développent-ils leurs compétences ?

L'enseignement devrait permettre aux élèves/étudiants d'acquérir de solides compétences. De surcroît, pour améliorer l'employabilité des jeunes et favoriser leur entrée dans la vie active, de multiples filières d'enseignement devraient s'offrir à eux. L'apprentissage en milieu professionnel, lorsqu'il est intégré à différents cursus au-delà de la scolarité obligatoire, favorise l'acquisition de compétences utiles et guide les élèves/étudiants dans leur choix de carrière. Pour rendre compte de ces aspects du développement des compétences, le Tableau de bord utilise cinq indicateurs présentant le niveau de compétences des jeunes de 15 ans et plus dans différentes filières et l'interaction des élèves/étudiants avec le marché du travail (tableau 2.3).

■ Tableau 2.3 ■

Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : dans quelle mesure les élèves/étudiants développent-ils leurs compétences ?



1. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour la Belgique se rapportent à la Flandre.

2. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour le Royaume-Uni se rapportent à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord.

3. Le Canada, les États-Unis et l'Irlande ne proposant pas de diplôme professionnel correspondant au niveau 3 de la CITE, une valeur « manquante » a été renseignée pour cet indicateur. Les programmes d'EFPP du deuxième cycle du secondaire sont les programmes de niveau 3C long et 3B de la CITE, à l'exclusion des domaines d'études « Programmes généraux » et « Lettres et arts ».

4. Pour l'Australie et la Finlande, les valeurs ont été calculées à partir de la proportion globale d'étudiants cumulant études et emploi telle qu'elle ressortait de l'Évaluation des compétences des adultes, compte tenu de la forte corrélation entre les deux catégories.

Remarques : tous les indicateurs ont été normalisés de telle manière que les valeurs les plus élevées correspondent aux résultats les meilleurs. L'indicateur de synthèse est la moyenne simple des cinq indicateurs.

Sources : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données) ; OCDE (2013c), « PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-fr>.



Note

1. Ce groupe correspond aux jeunes qui ne se sont pas soumis à l'évaluation informatisée, que ce soit parce qu'ils n'étaient pas familiarisés avec l'informatique, parce qu'ils avaient échoué au test de base ou encore parce qu'ils avaient choisi de ne pas effectuer l'évaluation sous cette forme. Bien que les jeunes appartenant à cette dernière catégorie ne soient pas nécessairement inexpérimentés en informatique ou dépourvus des compétences requises pour effectuer l'évaluation informatisée, ils ont davantage de points communs avec ceux qui ont échoué au test de base qu'avec ceux qui l'ont réussi et se sont soumis à cette évaluation (OCDE, 2013a).

Références

- Atfield, G.** et **K. Purcell** (2010), « Graduate labour market supply and demand: Final year students' perceptions of the skills they have to offer and the skills employers seek », *Futuretrack Working Paper*, n° 4.
- Beffy, M., D. Fougère** et **A. Maurel** (2009), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et Statistique*, n° 422, Paris.
- Bradshaw, C., L. O'Brennan** et **C. McNeely** (2008), « Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving », in N.G. Guerra et C.P. Bradshaw (éd.), *Core Competencies to Prevent Problem Behaviours and Promote Positive Youth Development, New Directions for Child and Adolescent Development*, n° 122, pp. 19-32.
- Bratti, M., R. Naylor** et **J. Smith** (2008), « Heterogeneities in the returns to degrees: Evidence from the British Cohort Study 1970 », document de travail, Université de Warwick.
- Brunello, G.** et **A. Medio** (2001), « An explanation of international differences in education and workplace training », *European Economic Review*, n° 45, pp. 307-322.
- Brunello, G.** et **L. Rocco** (2014), « The Effects of Vocational Education on Adult Skills and Wages. What can we learn from PIAAC? », COM/DELSA/EDU/PIAAC(2014)11, document de l'OCDE à usage officiel, présenté lors de la 13^e réunion du Comité des pays membres du PIAAC, 15-16 décembre 2014, Paris.
- Causa, O.** et **Å. Johansson** (2009), « Intergenerational social mobility », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 707, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/223106258208>.
- Clark, D.** (2001), « Why do German firms subsidize apprenticeship training? Test of asymmetric information and mobility cost explanation », *Vierteljahreshefte für Wirtschaftsforschung*, n° 70, pp. 102-106.
- Cunha, F.** et **J.J. Heckman** (2007), « The technology of skill formation », *American Economic Review*, vol. 97, n° 2.
- Davies, P.** et al. (2013), « Labour market motivation and undergraduates' choice of degree subject », *British Educational Research Journal*, vol. 39, n° 2, pp. 61-382.
- De Rick, K.** (2008), « Costs and benefits of apprenticeships in the lowest track of VET », International Network on Innovative Apprenticeship, Vienne, 1^{er} et 2 février 2008.
- Duquet, N., I. Glorieux, I. Laurijssen** et **Y. Van Dorselaer** (2010), « An unfinished job? The effect of subject choice and family formation processes on labour market outcomes for young men and women », *Journal of Education and Work*, vol. 23, n° 4, pp. 319-338.
- Finnie, R.** et **M. Frenette** (2003), « Earnings differences by major field of study: Evidence from three cohorts of recent Canadian graduates », *Economics of Education Review*, vol. 22, n° 1, pp. 179-192.
- Fredriksen, B.** et **J.-P. Tan** (2008), « East Asia education study tour: An overview of key insights », in B. Fredriksen et J.-P. Tan (éd.), *An Africa Exploration of the East Asian Education Experience*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Heckman, J.J.** et **T. Kautz** (2013), « Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition », *NBER Working Paper*, n° 19656, National Bureau of Economic Research.
- Humburg, M., R. van der Velden** et **A. Verhagen** (2013), « The employability of higher education graduates: The employers' perspective », Commission européenne, www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/658FB04A-909D-4D52-A83D-21A2AC4F2D38/8096/employabilitystudy_final.pdf.
- Lerman, R.I.** (2013), « Skill development in middle level occupations: The role of apprenticeship training », *IZA Policy Paper*, n° 61, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Lowden, K.** et al. (2011), *Employers' Perceptions of the Employability Skills of New Graduates*, Université de Glasgow, SCRE Centre et Edge Foundation.
- Lyche, C.** (2010), « Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 53, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.



Mühlemann, S. et al. (2007), « An empirical analysis of the decision to train apprentices », *Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 21, n° 4, pp. 419-441.

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

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

OCDE (2014b), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr>.

OCDE (2014c), « Background paper prepared by the OECD », document préparé pour la conférence G20-OCDE-UE sur l'apprentissage de qualité pour un meilleur départ des jeunes sur le marché du travail, www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference_Issues%20Paper.pdf.

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

OCDE (2013b), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr>.

OCDE (2013c), « PISA : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-fr> (consulté le 8 août 2014).

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

Pallas, A. (2000), « The Effects of Schooling on Individual Lives », in M.T. Hallinan (éd.), *Handbook of the Sociology of Education*, pp. 499-525.

Quintini, G. et T. Manfredi (2009), « Going separate ways? School-to-work transitions in the United States and Europe », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 90, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/221717700447>.

Quintini, G. et S. Martin (2014), « Same same but different: School-to-work transitions in emerging and advanced economies », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 154, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2t1rcwc-en>.

Reay, D., J. Davies, M. David et S.J. Ball (2001), « Choices of degree or degrees of choice? Class, race and the higher education choice process », *Sociology*, vol. 35, n° 4, pp. 855-874.

Siow, A. (1984), « Occupational choice under uncertainty », *Econometrica*, n° 52, pp. 631-45.

Tan, J.-P. et Y.-J.J. Nam (2012), « Pre-employment technical and vocational education and training: Fostering relevance, effectiveness, and efficiency », in Almeida et al. (éd.), *The Right Skills for the Job?: Rethinking Training Policies for Workers*, Banque Mondiale, Washington, DC.

Usher, A. (2006), *Grants for students: What they do, why they work*, Canadian Education Report Series, Educational Policy Institute, Toronto, Ontario.

Zarkin, G. (1985), « Occupational choice: An application to the market for public school teachers », *Quarterly Journal of Economics*, n° 100, pp. 409-446.



3

Améliorer la formation et les compétences des jeunes : quelles politiques ?

Tous les niveaux d'enseignement – du préprimaire à l'enseignement tertiaire – et tous les modes d'enseignement – de l'apprentissage en entreprise aux cours en ligne ouverts et massifs – peuvent contribuer à préparer les jeunes au monde du travail. Dans ce chapitre, nous allons voir ce que peuvent faire les pouvoirs publics, les concepteurs des politiques et les éducateurs pour que tous les jeunes sortent de l'école bien armés pour entrer – et réussir – sur le marché du travail.



Les jeunes ont besoin d'être mieux préparés pour le monde du travail. Il faut pour cela que les systèmes éducatifs soient plus adaptatifs. Ces systèmes doivent savoir s'adapter aux différents milieux d'origine des enfants et des étudiants, à leurs antécédents et à leurs besoins spécifiques, et ne pas faire de laissés-pour-compte. Les systèmes éducatifs doivent aussi s'adapter aux besoins du marché du travail et aider les élèves à bâtir des qualités d'employabilité. Les gouvernements ont un rôle prépondérant à jouer dans la réforme de leurs systèmes éducatifs afin de renforcer les compétences de jeunes. Leurs efforts seront toutefois contrecarrés s'ils ne sont pas soutenus par l'ensemble de la communauté éducative. Pour que les réformes aboutissent, les gouvernements doivent collaborer étroitement avec d'autres parties prenantes : les parents, les institutions sociales et les employeurs, entre autres.

S'ASSURER QUE TOUS LES JEUNES POSSÈDENT LES COMPÉTENCES ADÉQUATES À LA FIN DE LEUR SCOLARITÉ

Une approche holistique des compétences

Pour réussir dans les différents aspects de la vie, un large éventail de compétences entrent en jeu ; les systèmes éducatifs peuvent développer des qualités d'employabilité par le biais de différents niveaux et de différentes formes d'enseignement, qu'il s'agisse de l'école, de la formation professionnelle ou de l'université. Les parents et l'environnement social, notamment les employeurs, les organisations syndicales, les structures bénévoles, les institutions culturelles et les services sociaux, peuvent aussi contribuer à cet objectif, car beaucoup de ces compétences s'acquièrent aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur du système éducatif. Les compétences demandées changent à un rythme accéléré, et les parents, les éducateurs et les autres acteurs devraient aider les jeunes à acquérir la capacité d'apprendre tout au long de leur vie afin de pouvoir s'adapter à cette évolution constante.

D'après des observations empiriques faites sur des expérimentations aléatoires (principalement aux États-Unis), certains programmes d'intervention, en particulier en direction de la petite enfance, parviennent toujours à améliorer les compétences sociales et émotionnelles (Heckman et Kautz, 2013). Les programmes destinés aux adolescents et aux jeunes adultes apparaissent moins efficaces à cet égard. Ces constatations montrent combien il importe d'acquérir et de développer certaines compétences à un très jeune âge, et soulignent donc le rôle des parents dans ce processus. Les meilleurs programmes consistent souvent en des activités préscolaires et des rencontres entre parents et enseignants. Les meilleurs programmes d'intervention pour adolescents comportent généralement une composante de mentorat dans le cadre d'une activité en contexte professionnel.

Après avoir concentré pendant des dizaines d'années leurs efforts sur les accomplissements des élèves, les concepteurs des politiques des pays de l'OCDE s'intéressent de plus en plus aux compétences sociales et émotionnelles (OCDE, 2015a). Les observations empiriques montrent que ces compétences peuvent être développées tant par des pratiques éducatives ritualisées qu'au travers d'activités périscolaires, notamment sportives et artistiques. Les qualités que cherchent le plus souvent à développer les programmes nationaux sont l'autonomie, la responsabilité, la tolérance, la réflexion critique et la compréhension interculturelle. La plupart des programmes nationaux comprennent des matières visant spécifiquement à développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves : éducation physique et éducation à l'hygiène de vie, éducation civique et citoyenneté, et éducation morale ou religieuse. Dans certains pays, le développement des compétences sociales et émotionnelles est également intégré au programme du tronc commun. De plus, dans de nombreux pays de l'OCDE, les élèves peuvent participer à la gouvernance de l'école et à la gestion de la classe, ce qui constitue une forme d'activité périscolaire. Ces activités offrent aux élèves l'occasion de développer certaines des compétences nécessaires pour vivre dans une société démocratique : négociation, travail en équipe, et responsabilité par exemple.

La plupart des établissements d'enseignement n'ont pas nécessairement la capacité de mettre en place de grandes innovations de nature à développer différentes formes de compétences sociales et émotionnelles ; ils peuvent toutefois adapter leurs pratiques et en introduire de nouvelles, propres à favoriser le développement de ces compétences. Depuis une dizaine d'années, de nombreux pays ont adopté une approche plus holistique de l'éducation : ces compétences sont spécifiquement intégrées dans les programmes scolaires, la coopération entre établissements scolaires et collectivités locales est favorisée, et d'importantes réformes de l'éducation sont entreprises (encadré 3.1).

L'environnement de travail est également un lieu d'apprentissage. Les entreprises sont souvent mieux équipées, disposent de technologies plus récentes – et idéalement de personnel capable de s'en servir et de guider l'apprentissage – que les établissements d'enseignement, et sont donc mieux placées pour apporter une formation pratique. De même, de nombreuses compétences cognitives, en particulier la résolution de problèmes, et compétences sociales et émotionnelles – par exemple en communication et en gestion de conflits – peuvent être enseignées et acquises plus efficacement au travail qu'elles ne peuvent l'être en classe.



Encadré 3.1 **Comment certains systèmes éducatifs adoptent une approche plus holistique des compétences : quelques exemples nationaux**

Ces dernières années, certains pays ont adopté une approche plus holistique de l'éducation. L'objectif de développement des compétences sociales et émotionnelles est devenu plus explicite dans leurs programmes scolaires, et des mesures concrètes sont prises pour cela. Quelques-unes de ces initiatives sont décrites dans une publication de l'OCDE intitulée *Skills for Social Progress* (OCDE, 2015a).

En Corée, les programmes scolaires et les modalités de tests des élèves privilégient l'acquisition de connaissances au détriment de la créativité (Jones, 2013). Pour y remédier, en 2009, les programmes ont été modifiés afin d'inclure des méthodes, à la fois directes et indirectes, propres à développer la créativité et l'innovation, et le contenu académique du programme a été réduit de 20 %. Le programme comprend désormais des « activités d'apprentissage à base de création et d'expérimentation », consistant en fait en des activités périscolaires qui servent de support à l'apprentissage des matières du tronc commun.

En juin 2013, le gouvernement du Danemark a engagé une réforme complète de l'enseignement obligatoire, afin d'améliorer sa qualité et ses résultats. La journée scolaire offre désormais des activités plus variées visant à mettre en avant la curiosité, l'innovation et l'entrepreneuriat. Le cadre national fixe le nombre d'heures consacrées à chaque discipline, mais c'est à la direction des établissements qu'il incombe d'organiser la journée scolaire, y compris les activités périscolaires. Chaque journée doit comprendre de courtes séances d'activité physique et l'enseignement musical est développé. Les chefs d'établissement sont invités à s'ouvrir davantage aux structures locales, notamment les clubs sportifs, les centres culturels et les associations, et à coopérer davantage avec elles.

Outre les activités périscolaires, le gouvernement danois encourage le développement de nouvelles pratiques pédagogiques propres à favoriser les compétences sociales et émotionnelles. Par exemple, les établissements peuvent travailler en coopération avec les clubs de sport locaux pour enseigner l'anglais ou les mathématiques par l'exercice physique. En 2014, le gouvernement a octroyé des financements à 15 établissements pour l'année scolaire 2015/2016 pour expérimenter cet enseignement hors les murs et démontrer comment il peut être réalisé.

Les élèves issus de l'immigration ont parfois des difficultés à comprendre la polysémie de certains mots et à appréhender des concepts abstraits et des expressions. En 2014, le gouvernement danois a réalisé un fascicule sur les « zones grises » de la langue, qui peut être utilisé par les bénévoles qui travaillent dans les « cafés des devoirs » – réseau bien développé de locaux, souvent des bibliothèques, où les élèves bénéficient d'une aide aux devoirs après les cours.

En France, en 2014, le gouvernement a modifié les rythmes scolaires : le temps scolaire se répartit maintenant sur quatre jours et demi au lieu de quatre, et les journées de classe sont plus courtes. Les objectifs sont à la fois de mieux répartir le temps d'apprentissage sur la semaine, les principaux enseignements étant dispensés le matin, et de développer les activités périscolaires organisées par les municipalités. L'idée est d'assurer ainsi un accès plus égalitaire aux activités extrascolaires et d'évoluer vers une approche plus globale de l'éducation.

Sources :

Site du ministère de l'Éducation du Danemark, <http://eng.uvm.dk/>.

Site du ministère français de l'Éducation nationale, www.education.gouv.fr/pid29074/la-nouvelle-organisation-du-temps-scolaire-a-l-ecole.html.

Site du Centre d'information sur les programmes scolaires nationaux de Corée, <http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do>.

Jones, R. (2013), « Education Reform in Korea », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 1067, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en>.

OCDE (2015a), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

Une éducation préprimaire de qualité pour tous

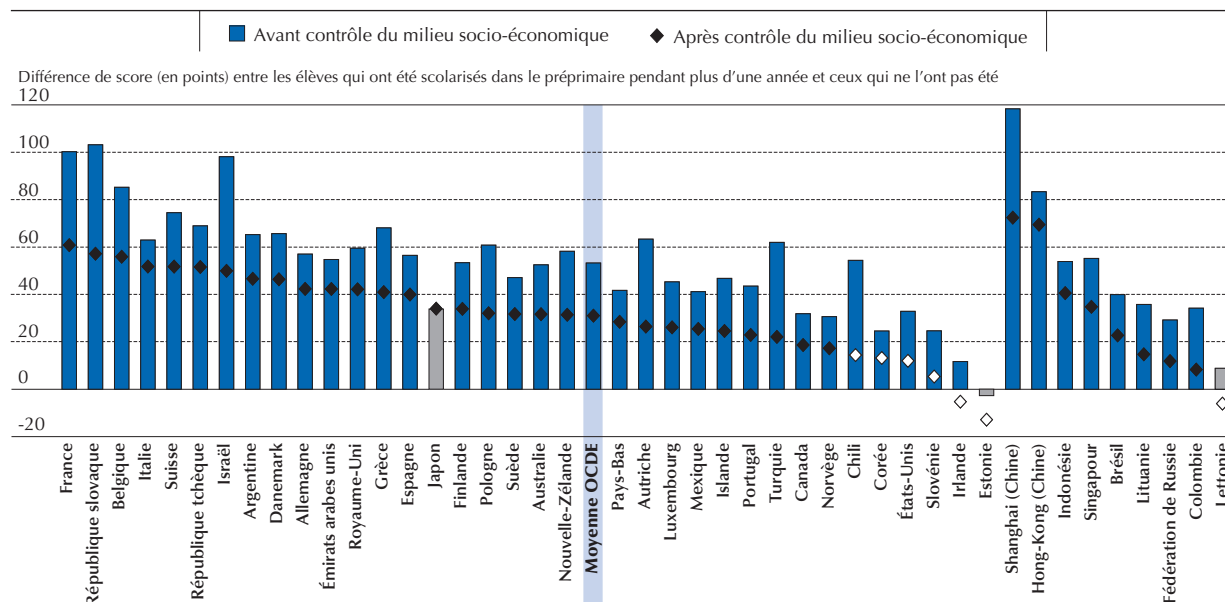
L'échec scolaire peut commencer précocement dans le processus éducatif, et les disparités se manifestent souvent à un très jeune âge. L'enquête PISA montre que les enfants qui ont bénéficié d'une éducation préprimaire ont généralement un meilleur niveau que les autres lorsqu'ils atteignent l'âge de 15 ans, même après contrôle du milieu socio-économique (graphique 3.1). De plus, la préscolarisation pour tous les enfants, quelle que soit leur milieu socio-économique, peut contribuer à atténuer les inégalités liées à l'origine familiale (Carneiro et Heckman, 2003 ; Machin, 2006 ; d'Addio, 2007 ; OCDE, 2006) et améliorer durablement les compétences cognitives (Heckman et Kautz, 2013). Ces avantages sont particulièrement appréciables pour les élèves des groupes défavorisés (voir, par exemple, Blau et Currie, 2006). D'après l'enquête PISA, parmi les enfants nés dans le pays de parents immigrés, ceux ayant été scolarisés au niveau préprimaire ont un an d'avance en termes de maîtrise de la compréhension de l'écrit sur ceux qui sont restés à la maison. Constatant

cet effet, les gouvernements d'un grand nombre de pays de l'OCDE se sont fixé l'objectif d'offrir, dans des conditions d'efficacité économique, une éducation de qualité dès la petite enfance (encadré 3.2). Ces efforts peuvent être poursuivis.

■ Graphique 3.1 ■


Différence de performance des élèves en mathématiques selon qu'ils ont été scolarisés ou non dans le préprimaire

Jeunes de 15 ans, 2012



Remarque : les différences de score statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score en mathématiques entre les élèves déclarant avoir été scolarisés dans le préprimaire (niveau 0 dans la classification CITE) pendant plus d'une année et ceux déclarant ne pas l'avoir été, après contrôle du milieu socio-économique.

Source : OCDE (2013), « PISA : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-en>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214583>

Encadré 3.2 Améliorer la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants : quelques exemples nationaux

L'intégration de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) depuis la naissance jusqu'à l'âge de l'enseignement obligatoire est un facteur considéré comme essentiel pour une éducation inclusive. Seuls quelques pays de l'OCDE, essentiellement la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède, ont créé un tel système intégré d'EAJE, placé sous la tutelle d'un seul ministère, qui assure la continuité du développement pour les enfants d'âge préscolaire.

En Nouvelle-Zélande, jusqu'en 1986, la responsabilité du financement et de l'administration des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants était répartie entre le ministère de l'Éducation, le ministère des Affaires sociales et le ministère des Affaires maori. L'intégration de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants a eu une influence sur le type de programme mis en œuvre. En 1996, la version finale du *Te Whaariki*, programme national néozélandais destiné aux tout-petits jusqu'à 5 ans, a été lancée suite à une large consultation entre les concepteurs du programme, des praticiens de la petite enfance et des représentants de la communauté maori.

Le programme d'enseignement regroupe les principes et les objectifs de tous les programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. L'enfant et le jeu y occupent une place centrale et l'accent est mis sur l'expérience et sur le sens, plutôt que sur la simple acquisition de connaissances. Il s'articule autour de quatre grands principes : l'action, le développement holistique, la famille et la communauté, et les relations. Cinq thèmes sont définis comme déterminants pour la réussite des enfants : le sentiment d'appartenance, le bien-être, l'exploration, la communication et la contribution. Le programme aborde la culture et les coutumes sous un angle qui vise à embrasser la population de la Nouvelle-Zélande dans toute sa diversité. Chaque thème est relié aux domaines d'apprentissage et aux compétences qui se retrouvent dans les programmes d'enseignement primaire. Ces relations décrivent clairement ce que l'on attend des enfants à l'école primaire, quels sont les liens avec les expériences vécues dans l'EAJE et quelles activités les professionnels peuvent mettre en œuvre pour faciliter la transition.

...



La Nouvelle-Zélande utilise les pratiques d'évaluation des élèves comme outils de réflexion sur la conception et la mise en application des programmes d'enseignement. Pour cela, les enseignants et les enfants décrivent les expériences mises en œuvre, dans un cadre intitulé « Learning Story Framework » qui récapitule le travail accompli sous forme narrative. L'objectif est qu'au sortir du système d'EAJE, les enfants aient le désir d'apprendre, et qu'ils soient armés des connaissances et des compétences nécessaires pour y parvenir.

De même, dans les années 70, la Suède a mené une large consultation pour poser les fondements d'une organisation commune de l'EAJE. La loi sur l'enseignement préscolaire est entrée en vigueur en 1975. En 1996, l'éducation de la petite enfance a vu ses objectifs redéfinis et a été retirée de la tutelle du ministère de la Santé et des Affaires sociales, pour être placée sous celle du ministère de l'Éducation et de la Science. Un nouveau programme de l'enseignement préscolaire a été adopté par le Parlement suédois en 1998. Il stipule expressément que l'éducation de la petite enfance doit déployer une approche systémique et intégrée des besoins des enfants, avec des locaux inspirés d'un modèle familial et un accent sur le développement holistique et le bien-être de l'enfant. L'importance de l'apprentissage et du jeu est soulignée dans le programme officiel d'éducation préscolaire, de même que celle des valeurs démocratiques, de l'équité, et d'un environnement scolaire centré sur l'enfant et privilégiant la coopération entre la famille et l'école maternelle.

En 2011, la Suède a engagé une réforme visant à améliorer encore la qualité de l'EAJE en accentuant la dimension instructive et en donnant davantage de responsabilités aux enseignants. Les tâches pédagogiques ont été renforcées en clarifiant les objectifs dans les différents domaines : langues et communication, mathématiques, sciences naturelles et technologies. Le suivi, l'évaluation et le développement ont été eux aussi renforcés, ainsi que les responsabilités du directeur de l'école maternelle.

La qualité de l'EAJE en Suède fait l'objet de manière régulière et systématique de rapports, d'un suivi et d'une évaluation, dans lesquels la perspective de l'enfant occupe une place importante. Les enfants et les parents peuvent participer à l'évaluation, et leurs avis doivent prévaloir. En outre, des kits d'autoévaluation ont été réalisés pour permettre aux professionnels de mesurer leurs connaissances et la mise en œuvre du programme officiel.

Sources :

Meare, M. et V. Podmore (2002), « Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education: A Case Study of New Zealand », *UNESCO Early Childhood and Family Policy Series*, n°1, mars 2002.

O'Dowd, M. (2013), « Early childhood education in Sweden: The market curriculum 2000-2013? », *Revista Española de Educación Comparada*, n° 21, pp. 85-118.

Taguma, M., I. Litjens et K. Makowiecki (2013), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176744-en>.

Taguma, M., I. Litjens et K. Makowiecki (2012), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176690-en>.

Prévention des risques pour les élèves faibles et du décrochage

Il est crucial de repérer les élèves faibles et les élèves en risque de décrochage pour prévenir de tels échecs. Cela nécessite une approche globale conjuguant un soutien spécifique au sein de l'établissement, la contribution des institutions sociales pour traiter les aspects sociaux et comportementaux, et l'implication conjointe des établissements, des élèves et des familles. Il importe de collecter des données fiables sur le problème spécifique du décrochage et sur les facteurs de risque, et de transférer ces données d'un cycle scolaire à l'autre afin de garantir que les mesures préventives soient prises et des interventions sélectives engagées. Certains pays parviennent à repérer très en amont les élèves en difficulté (encadré 3.3).

Encadré 3.3 Repérer les élèves faibles et en risque de décrochage : quelques exemples nationaux

Les élèves faibles ont un risque particulièrement élevé de sortir du système scolaire et d'avoir des difficultés à intégrer le marché du travail. Aussi les pays de l'OCDE cherchent-ils de plus en plus à repérer les groupes les plus à risque et à intervenir auprès d'eux sans tarder.

Aux Pays-Bas, les programmes de lutte contre le décrochage privilégient la prévention, le maintien des élèves dans le système scolaire, l'aide à la transition vers le monde du travail, et le développement de l'offre d'apprentissage par

...



le travail. Parmi cette panoplie de mesures, le gouvernement impose une obligation de qualification pour tous les jeunes de 16 à 23 ans ; en d'autres termes, tout jeune qui n'a pas obtenu de diplôme de fin d'études secondaires est obligé de fréquenter un établissement d'enseignement jusqu'à ce qu'il soit diplômé. Trente-neuf centres régionaux de liaison et de coordination (les RMC) ont été mis en place pour accompagner les jeunes jusqu'à l'achèvement de leurs études et les guider dans le passage à la vie active. En outre, le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science a débloqué des fonds pour améliorer l'orientation scolaire et professionnelle, a instauré une collaboration accrue entre les établissements d'enseignement secondaire, professionnel et de formation des adultes, et a poussé une coopération plus étroite avec une pluralité d'acteurs, notamment les collectivités locales, les établissements d'enseignement, les organisations syndicales et professionnelles, les services sociaux et le système judiciaire. La mise en œuvre de ces politiques a coïncidé avec une baisse du taux de décrochage, qui est passé de 5.5 % en 2002 à 2.1 % en 2013 (il se peut toutefois que des problèmes de mesure aient également joué dans ce résultat).

Parallèlement, un numéro d'identification personnel (PGN) a été attribué à chaque enfant de plus de 3 ans et demi résidant aux Pays-Bas. Comparable à un numéro de sécurité sociale, le PGN suit l'élève d'un établissement à l'autre tout au long de son parcours au sein du système éducatif. Il permet de suivre l'itinéraire scolaire de chacun, son assiduité et son risque de décrochage. Ces données sont reliées à des informations socio-économiques (notamment le statut au regard de l'immigration, la situation au regard de l'emploi et les droits aux prestations sociales). Ce processus de suivi permet aux autorités d'évaluer l'efficacité des différentes interventions, et donc de diffuser les bonnes pratiques. Le PGN permet de fournir des chiffres complets et fiables aux autorités nationales et municipales, et tous les établissements secondaires sont tenus de signaler l'absentéisme, les situations de rupture et le décrochage. Un rapport mensuel est disponible pour les municipalités et les établissements d'enseignement, afin de leur permettre d'intervenir auprès des jeunes à risque. Lorsqu'un élève s'est absenté pendant plusieurs jours, il est contacté par un Centre RMC qui le somme de retourner en classe.

Des initiatives similaires ont été tentées notamment en Estonie et au Luxembourg. Le système estonien d'informations éducatives (EHIS) est un registre national réunissant des informations sur le système éducatif : les établissements, les élèves, les enseignants, les diplômés et les programmes d'enseignement. Les collectivités locales peuvent utiliser l'EHIS pour se renseigner sur les élèves résidant sur leur territoire et sur ceux qui ont été transférés dans une école d'un autre district. Les établissements sont tenus de renseigner l'EHIS et de vérifier l'exactitude des informations entrées – et le cas échéant de les corriger. Élèves et enseignants peuvent consulter les informations les concernant contenues dans le système. Le registre suit le parcours éducatif de chaque élève. Il montre aussi si un élève est en décrochage scolaire et si il (ou elle) suit des cours du soir, fréquente un établissement d'enseignement professionnel, etc. Au Luxembourg, un registre national des élèves, sous forme numérique, et une procédure systématique élaborée par le ministère de l'Éducation, avec le concours de l'Action locale pour les jeunes (ALJ), permettent de repérer les jeunes qui quittent le système scolaire sans diplôme. Des listes mensuelles sont dressées, puis utilisées par l'ALJ pour contacter les jeunes décrocheurs.

D'autres programmes sont à mentionner : le projet URBACT, mené dans plusieurs villes européennes, qui vise les jeunes décrocheurs et fait appel aux parents ; la stratégie d'éducation de la Direction de l'éducation de la ville de Glasgow, qui déploie une approche globale avec une forte implication des travailleurs sociaux ; et le programme Plug-innovation en Suède, compilation de plusieurs stratégies différentes visant à maintenir les jeunes dans l'enseignement, dont celle de Göteborg, qui déploie une démarche intégrée combinant des interventions préemptives, préventives et de remédiation.

Sources :

Akkerman, Y. et al. (2011), « Overcoming school failure, policies that work », ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, Pays-Bas.

Commission européenne (2013), « Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education », http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf ; <http://urbact.eu/en/projects/active-inclusion/prevent/our-project/> ; <http://pluginnovation.se>.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (2014), *Kamerbrief nieuwe cijfers over terugdringen voortijdig schoolverlaten 15 Januari 2014*, ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, Pays-Bas.

Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (2011), *Schooluitval voorkomen in Nederland: Speerpunten huidige aanpak en doorkijk naar vervolgbeleid. Resultaat schooljaar 2009-2010*, ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, Pays-Bas.

<http://urbact.eu/urbact-glance>.

<http://pluginnovation.se>.

Empêcher qu'un jeune ne décroche, c'est à court terme réduire les difficultés qu'il rencontrera pour entrer sur le marché du travail, à une époque où le chômage est élevé, mais c'est aussi améliorer son employabilité à plus long terme. Idéalement, les établissements devraient encourager les jeunes à rester dans le système éducatif, ou à le réintégrer rapidement s'ils l'ont quitté, car on a observé que réduire la durée de la rupture est le moyen le plus efficace de s'assurer



que les décrocheurs précoces se ressaissent (Polidano, Tabasso et Tseng, 2012). Face au décrochage, les pays ont développé des stratégies variées pour encourager les jeunes à reprendre des études immédiatement, le plus souvent dans le cadre de programmes en alternance (le document OCDE, 2010a propose un tour d'horizon d'initiatives menées dans les pays de l'OCDE ; encadré 3.4). Le cadre européen « Garantie pour la jeunesse » va dans le même sens (chapitre 5).

Encadré 3.4 **Lutte contre le décrochage, l'approche préventive : programme « Passeport pour ma réussite » dans le quartier de Regent Park à Toronto (Canada)**

Partenariat avec les parents, les agences locales, des bénévoles, les conseils scolaires locaux et des établissements secondaires, le programme « Passeport pour ma réussite » offre, au Canada, quatre grandes formes de soutien aux élèves de Regent Park, l'un des quartiers défavorisés de Toronto : soutien scolaire, mentorat en groupe et mentorat professionnel, défense des droits et aide financière. Les sessions de soutien scolaire sont consacrées essentiellement à l'aide aux devoirs et aux leçons, ainsi qu'à des exercices préparés et d'autres activités éducatives destinées à aider les élèves à développer leurs compétences d'apprentissage, à mieux maîtriser la lecture et le calcul, et à étendre leur culture générale. Le mentorat en groupe s'adresse aux élèves de 9^e et 10^e années ; ceux des 11^e et 12^e années bénéficient d'un mentorat de spécialité ou d'un mentorat professionnel. L'objectif général du mentorat est de créer des situations positives dans lesquelles les jeunes peuvent développer les compétences sociales nécessaires à leur âge, la capacité à résoudre des problèmes, l'esprit d'équipe, les compétences de communication et de négociation. Le mentorat professionnel vise à aider les élèves à poursuivre leurs objectifs après le secondaire ; pour cela, des relations formelles avec les jeunes sont maintenues pendant deux années après leur sortie du lycée. Un travailleur de soutien élèves/parents (TSEP) suit la fréquentation scolaire, les progrès de l'élève, et sa participation au programme, tout en l'aidant à entretenir des relations stables avec les parents, les enseignants et les autres élèves. L'aide matérielle apportée par « Passeport », sous forme de tickets de bus et de chèques-déjeuner, a été conçue pour atténuer les difficultés financières qui font obstacle à la participation scolaire.

Globalement, de 2001, année où la première promotion d'élèves de Regent Park est entrée en 9^e année, à 2010, le programme s'est accompagné d'une chute du taux de décrochage : de 56 % la première année, le double de la Ville de Toronto, il est descendu en dessous de 11,7 % pour les cinq premières promotions qui ont bénéficié du programme à Regent Park. Les études d'évaluation montrent que le programme a réussi à aider les participants à valider les unités d'enseignement du secondaire. C'est ainsi que les élèves du programme « Passeport » ont obtenu plus de crédits que la moyenne générale des élèves à chacun des niveaux concernés. Parallèlement, les chiffres de l'absentéisme continuent de baisser. Les élèves « Passeport » ont chaque année plus de chances d'être représentés dans l'enseignement supérieur que ceux qui n'ont pas bénéficié du programme. Les élèves du programme « Passeport » du quartier Regent Park des 11^e et 12^e années continuent de réussir mieux, avec des taux toujours élevés d'obtention du diplôme du secondaire et de participation à l'enseignement post-secondaire.

En 2011-2012, 75 % des diplômés de « Passeport » de la province d'Ontario (soit environ 1 170 jeunes) étaient inscrits dans un programme post-secondaire, contre 61 % pour le Conseil scolaire du district de Toronto. En 2013, le gouvernement fédéral canadien a financé l'extension du programme « Passeport » qui opère maintenant dans 12 autres communautés, notamment avec les groupes autochtones du nord de Winnipeg.

Sources :

Gouvernement du Canada, <http://actionplan.gc.ca/en/initiative/pathways-education-canada>.

Passeport pour ma réussite (2013), « Sommaire des résultats 2012 : Passeport pour ma réussite, résultats du programme 2011-2012 », http://www.pathwaystoeducation.ca/sites/default/files/Fran_Résultats%20summary%2C%202011%20-%202012%20FINAL_Z.pdf.

Passeport pour ma réussite (2010), « Passeport pour ma réussite – Présentation du programme et aperçu », http://www.pathwaystoeducation.ca/sites/default/files/pdf/Overview%20French_revised.pdf.

Les jeunes qui ont quitté le système éducatif depuis un certain temps sans un bagage solide doivent pouvoir bénéficier d'une deuxième chance d'acquérir un ensemble équilibré de compétences d'employabilité. Un certain nombre de facteurs contribuent à l'efficacité des dispositifs de deuxième chance visant à aider les jeunes à reprendre des études, voire à réintégrer le système éducatif classique (Commission européenne, 2013). Les solutions qui s'appuient sur des structures flexibles non scolaires, celles qui proposent des activités attractives, comme la musique ou le sport, celles qui appliquent des programmes d'enseignement et des approches pédagogiques innovantes, et celles qui offrent un soutien spécialisé (soutien psychologique et financier) et des services de conseil et d'orientation professionnelle sont celles qui ont donné les meilleurs résultats. Certains pays (notamment européens) ont créé des dispositifs de la deuxième chance (chapitre 5), mais l'impact de ces programmes sur les compétences des jeunes et leur insertion sur le marché du travail n'a pas encore été évalué de manière rigoureuse.



Dans les économies émergentes, le coût d'opportunité élevé de la scolarisation peut être un facteur de sortie précoce du système éducatif. Lorsque les familles parviennent à peine à couvrir leurs besoins fondamentaux, elles peuvent avoir tendance à retirer les enfants de l'école, pour économiser les coûts de scolarité, et les envoyer au travail. Les enfants peuvent trouver à s'employer sur le marché du travail, entrer dans l'entreprise familiale, ou se substituer aux parents pour les tâches ménagères. Les enfants déscolarisés provisoirement ont souvent une faible probabilité de retourner à l'école. Par conséquent, des crises qui conduisent les parents à retirer leurs enfants de l'école peuvent avoir des effets à long terme sur le développement du capital humain de ces enfants et ultérieurement sur leur capacité à gagner leur vie. Des programmes de transferts monétaires conditionnels, comme *Oportunidades* au Mexique, et des dispositifs existant dans d'autres pays (Morley et Coady, 2003), ont été mis en place pour inciter les parents défavorisés à envoyer leurs enfants à l'école et à mieux veiller à leur santé. Ces programmes ont démontré leur capacité à relever le niveau d'instruction (Schultz, 2004), pas seulement parce qu'ils entraînent la scolarisation d'enfants qui n'en auraient pas eu la possibilité autrement, mais aussi parce qu'ils empêchent le décrochage de ceux qui subissent des situations de crise (de Janvy et al., 2006).

Créer des parcours de réussite pluriels et flexibles

Une proportion croissante des compétences nécessaires pour les marchés du travail de demain peut probablement s'acquérir après avoir quitté le lycée ; l'université n'est toutefois pas la seule solution pour poursuivre des études. En outre, certains jeunes peuvent décider d'interrompre leurs études et les reprendre plus tard.

L'existence d'une pluralité de parcours dans le système éducatif multiplie les chances de réussite pour tous les jeunes. Plus l'offre est diversifiée, plus il y a de chances que chacun trouve le programme qui correspond le mieux à ses besoins à ses attentes et à ses capacités, et puisse poursuivre ses études. L'existence de passerelles entre les différents parcours est également essentielle pour permettre aux jeunes de changer de filière professionnelle, tout en tirant parti des compétences qu'ils ont pu acquérir par le passé (encadré 3.5). À cet égard, il est également important de certifier la partie formation des programmes par un système de qualifications et de compétences reconnues aux plans national et international, comme le font certains pays de l'OCDE (encadré 3.6).

Encadré 3.5 Offrir une multiplicité de parcours pour permettre aux élèves de se réorienter sans heurts vers une autre filière : quelques exemples nationaux

De nombreux jeunes souffrent du manque de flexibilité des systèmes éducatifs. Certains pays de l'OCDE ont fait un effort de diversification des parcours d'apprentissage pour les jeunes, mais des problèmes subsistent.

En Australie, la formation initiale et la formation continue sont gérées de manière coordonnée et offrent une grande flexibilité pour répondre aux besoins spécifiques des élèves de tous âges. Le système comprend aussi des parcours de « deuxième chance » pour les personnes qui n'ont pas de qualification, qui souhaitent approfondir leur formation ou opérer une réorientation professionnelle (Hoeckel et al., 2008).

Le système australien d'EFP est également flexible et capable de satisfaire une grande diversité de besoins à différents stades du parcours des individus : lorsqu'ils se préparent pour leur premier emploi, lorsqu'ils souhaitent acquérir des compétences supplémentaires utiles à leur travail, lorsqu'ils souhaitent apprendre indépendamment de leur vie professionnelle ou relever leur niveau de formation. La majorité des participants à l'EFP suivent des cours à temps partiel ; la fourchette d'âges est large. Les programmes d'EFP peuvent aller d'un module unique (ou unité de compétence) à un diplôme de haut niveau. Les formats d'apprentissage sont diversifiés : du cours magistral dans une salle de classe à l'apprentissage sur le lieu de travail, en passant par l'apprentissage en autonomie ou la formation en ligne. L'EFP se déroule dans le cadre d'instituts de formation agréés, privés ou publics, d'établissements d'enseignement, d'universités ou d'autres établissements d'enseignement supérieur, d'instituts de formation des adultes ou de formation communautaire, ou de différents organismes culturels, religieux ou autres qui dispensent des formations spécifiques. Toutefois, les différences d'un État à l'autre en termes de reconnaissance des compétences rendent l'EFP moins adaptable à l'évolution des besoins et entravent la mobilité de la main-d'œuvre ; en effet, pour de nombreuses professions, une licence acquise dans un État ne permet pas d'exercer dans un autre. De plus, il n'existe pas de cadre rationnel de réglementation et de gouvernance entre les établissements d'enseignement supérieur (EFP et enseignement universitaire), ce qui est également source de doublons et d'incohérences.

...



En Autriche, le système d'EFP a pour but d'offrir des passerelles souples pour entrer et sortir du système. Actuellement, 27 % des élèves du deuxième cycle du secondaire entrent dans un lycée professionnel où, après cinq ans, ils peuvent acquérir à la fois un diplôme professionnel et le certificat d'études secondaires qui ouvre l'accès à l'université. Après plusieurs années d'expérience professionnelle, les diplômés des lycées professionnels technologiques et agricoles peuvent obtenir le titre d'« ingénieur ». Les collèges professionnels sont aussi accessibles aux diplômés des autres filières du deuxième cycle du secondaire. De plus en plus, les lycées professionnels sont une voie d'accès importante vers l'enseignement tertiaire : actuellement, un étudiant sur quatre à l'université, et près d'un sur deux dans les universités de sciences appliquées viennent de l'enseignement professionnel. En revanche, comme les programmes autrichiens d'enseignement professionnel combinent des éléments d'enseignement du deuxième cycle du secondaire et des éléments d'enseignement post-secondaire, il existe peu d'équivalences internationales.

En Suisse, les doubles-diplômes (combinant une qualification d'EFP avec une qualification d'entrée à l'université) facilitent l'accès à l'enseignement tertiaire (Musset et al., 2013).

De même, en Allemagne, l'accès des diplômés des filières professionnelles à l'université a été formellement amélioré en 2009 et il est vivement encouragé par des campagnes gouvernementales. Les nouveaux règlements autorisent les titulaires d'une qualification professionnelle supérieure à accéder à toutes les filières d'enseignement universitaire supérieur ; dans certaines disciplines, les titulaires d'une qualification professionnelle non supérieure peuvent accéder à l'enseignement tertiaire. Pour soutenir ceux qui choisissent cet itinéraire, une série de mesures ont été pilotées ou déployées nationalement et engagées localement, comme les bourses d'avancement, ou les systèmes bilatéraux de transferts de crédits entre certains lycées professionnels et certaines universités de sciences appliquées. Leur mise en pratique reste difficile, car elle repose essentiellement sur la volonté de coopération des établissements (Fazekas et Field, 2013).

Aux Pays-Bas, le système scolaire se caractérise par une orientation précoce. Mais les différentes filières – y compris professionnelles – sont structurées de telle manière que les jeunes ont la possibilité de prendre de l'avance dans la matière qu'ils ont choisie et peuvent atteindre l'équivalent du niveau de formation tertiaire (niveau 5 de la CITE). Des possibilités de transferts en amont existent aussi entre l'enseignement professionnel et l'enseignement universitaire (OCDE, 2008a).

Sources :

Fazekas, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.

Hoeckel, K. et al. (2008), *A Learning for Jobs Review of Australia*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113596-en>.

Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.

OCDE (2014a), *Études économiques de l'OCDE : Australie*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-aus-2014-en (à paraître en français).

OCDE (2008a), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : Netherlands 2008*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264041295-en>.

Encadré 3.6 **Vers une meilleure reconnaissance formelle des compétences par des systèmes de « passeports de compétences » : quelques exemples nationaux**

Au Japon, la « Job Card » est un document sur lequel est consigné l'itinéraire de l'individu – éducation, formation et emploi – et qui peut être utilisé pour la suite de la formation et la recherche d'emploi. Le système des Job Cards, créé en 2009, prévoit la formation en entreprise en combinaison avec l'enseignement en classe (officiellement, c'est un programme destiné à améliorer la capacité professionnelle). À l'issue de leur scolarité, de leurs formations et de leurs stages, les participants font l'objet d'une évaluation formelle et objective qui est consignée sur la Job Card. Les participants bénéficient aussi de conseils d'orientation pour faciliter le passage de la formation à l'emploi.

La Commission européenne a créé le Passeport formation, un journal de bord professionnel récapitulant toutes les compétences et les qualifications acquises par une personne, y compris dans le cadre de l'apprentissage. L'idée est de faciliter la validation des compétences d'employabilité entre les différents pays européens et les différents espaces professionnels, et de faciliter la recherche d'un emploi ou d'une formation par les jeunes diplômés et les étudiants.

...



En Australie, le gouvernement a réintroduit une loi portant création d'un identifiant étudiant unique (USI) ; le dispositif est en place depuis le 1^{er} janvier 2015. L'USI permet de relier tous les éléments de la formation d'un élève/étudiant inscrit dans la base de données nationale de l'EFP. Grâce à ce système, il sera plus facile aux élèves/étudiants de retrouver, de compiler et d'authentifier les acquis de leur parcours d'EFP, sous la forme d'un document unique. Le dispositif garantira également qu'aucun élément du dossier EFP de l'élève/étudiant ne soit perdu. L'élève/étudiant conserve son USI à vie, et celui-ci recensera toutes les formations EFP reconnues au niveau national suivies depuis la mise en œuvre de cet identifiant.

Sources :

Ministère du la Santé, du Travail et des Affaires sociales (2009), « *The 'Job-Card System' in Japan* », Tokyo, Japon.

OCDE (2014b), « Background paper prepared by the OECD », document préparé pour la conférence G20-OCDE-CE sur l'apprentissage de qualité pour un meilleur départ des jeunes sur le marché du travail, www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference_Issues%20Paper.pdf ; www.innovation.gov.au/SKILLS/NATIONAL/UNIQUESTUDENTIDENTIFIERFORVET/Pages/default.aspx.

OCDE (2010b), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Éditions OCDE, Paris, <https://europass.cedefop.europa.eu/en/documents/european-skills-passport>.

<https://europass.cedefop.europa.eu/en/documents/european-skills-passport>.

www.innovation.gov.au/SKILLS/NATIONAL/UNIQUESTUDENTIDENTIFIERFORVET/Pages/default.aspx.

Il serait bon que les pays où il existe un programme scolaire plutôt généraliste et une offre limitée de filières professionnelles au niveau du deuxième cycle du secondaire proposent une large gamme de programmes post-secondaires, tant professionnels qu'universitaires. Quant aux pays dont le système d'EFP post-secondaire est particulièrement développé, il serait souhaitable qu'ils prévoient des passerelles permettant un retour à l'enseignement général et la poursuite d'études dans des programmes post-secondaires et tertiaires. Il faut aussi faire en sorte que les étudiants de l'EFP post-secondaire soient capables de suivre un enseignement universitaire. L'amélioration de la qualité des systèmes d'EFP, en particulier en s'assurant que les élèves acquièrent de solides compétences cognitives, serait utile pour faciliter la transition vers la poursuite des études.

Il faudrait surtout des critères d'admission plus flexibles à tous les niveaux d'enseignement, afin que les compétences et les crédits obtenus dans le cadre de programmes d'EFP ou d'autres filières d'enseignement ou de formation soient mieux reconnus. Idéalement, il faudrait que les apprentissages acquis dans le cadre professionnel soient reconnus pour accéder aux formations ou servent de dispense pour une partie des enseignements – par exemple, qu'ils permettent de rentrer directement en deuxième ou en troisième année de licence. La possibilité d'obtenir des crédits avant le début de l'année scolaire ou de ne repasser que les examens manqués l'année précédente pourrait permettre aux étudiants qui ont des difficultés dans certaines matières de continuer à avancer dans leur formation, en s'appuyant sur leurs atouts dans d'autres. Le problème vient souvent d'un manque de transparence sur les relations entre les différentes formations ; peut-être tient-il également au fait que les universités n'ont pas forcément intérêt à cette souplesse, en particulier en ce qui concerne les dispenses pour certains modules (OCDE, 2014c). Certains pays ont toutefois réussi à créer des passerelles multiples pour faciliter ce type de transitions (encadré 3.5).

VERS UN SYSTÈME ÉDUCATIF PLUS EN PHASE AVEC LES BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Des programmes de qualité pour l'apprentissage fondé sur le travail

Il est essentiel de développer l'apprentissage fondé sur le travail à différents niveaux et dans différentes branches de l'enseignement pour une meilleure intégration des jeunes sur le marché de travail. Dans plusieurs pays (en France, par exemple), les stages sont obligatoires pour valider certaines qualifications universitaires et de nombreuses universités du Royaume-Uni ont intégré une formation en environnement professionnel dans leur programme d'enseignement, outre un certain nombre d'initiatives pour améliorer l'employabilité de leurs diplômés (encadré 3.7 et chapitre 5). Dans d'autres pays comme l'Allemagne et la Suisse, une formation en entreprise est obligatoire pour valider une qualification d'EFP du deuxième cycle du secondaire ou de niveau post-secondaire.

Encadré 3.7 Initiatives des universités britanniques pour développer les compétences d'employabilité

Les universités du Royaume-Uni ont été instamment poussées à aider leurs étudiants à acquérir certaines compétences qui vont au-delà des connaissances universitaires relevant de la discipline étudiée ou du diplôme préparé. Plusieurs rapports publiés par des associations d'employeurs et des organisations spécialisées dans l'enseignement supérieur ont demandé aux universités de faire davantage d'efforts spécifiques pour améliorer l'employabilité de leurs diplômés (par exemple, Council for Industry and Higher Education, 1996).

...



Face à cette injonction, les universités ont apporté des modifications aux contenus d'enseignement existants (parfois en réponse à des suggestions d'employeurs), introduit de nouveaux cours et de nouvelles méthodes d'enseignement, et ajouté des composantes de formation en entreprise – toujours dans le but de mieux développer les compétences d'employabilité et de veiller à ce que l'acquisition de ces compétences soit intégrée aux programmes d'enseignement. Certains départements universitaires se sont efforcés d'intégrer les compétences désirées dans leurs enseignements existants ; d'autres proposent à leurs étudiants des enseignements distincts pour ces compétences.

Une étude d'évaluation menée récemment suggère que l'expérience professionnelle bien intégrée aux formations a des effets positifs indéniables sur la capacité des jeunes diplômés à trouver, dans les six mois, un emploi stable correspondant à leur niveau d'études. La qualité de cet emploi est également fortement corrélée au degré d'implication des employeurs dans la conception de la formation et son administration. Ces résultats semblent indiquer que, pour les étudiants, une composante de formation en entreprise et une expérience de la prise de décisions en situation réelle ont des effets positifs sur la concordance entre le premier emploi des jeunes diplômés et leurs qualifications. En revanche, rien n'indique que l'effort de certains départements universitaires vers l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences d'employabilité ait un impact appréciable sur les différentes mesures du succès sur le marché du travail.

Sources :

Council for Industry and Higher Education (CIHE) (1996), « Helping students towards success at work: Declaration of intent », CIHE, Londres.
Mason, G., G. Williams et S. Cranmer (2009), « Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? », *Education Economics*, vol. 17, n° 1, pp. 1-30.

Il est recommandé dans le rapport de l'OCDE intitulé *Apprendre au-delà de l'école* que tout programme d'EFP comprenne une composante de formation en milieu professionnel, conditionnant l'octroi de financements publics ; cette formation ferait l'objet d'un contrôle de qualité rigoureux, s'articulerait bien avec le programme d'enseignement, et son champ ne serait pas trop étroitement spécialisé (OCDE, 2014c). Une telle obligation permettrait d'impliquer davantage les employeurs dans le système d'enseignement et de rationaliser de nombreuses formations, car celles qui n'intéressent guère les employeurs ne parviendraient pas à satisfaire à ces critères (encadré 3.8).

Encadré 3.8 Favoriser la coopération entre les prestataires de formation, les employeurs et les autres parties prenantes afin d'améliorer la qualité de l'EFP : quelques exemples nationaux

À tous les niveaux de l'EFP, depuis le secondaire jusqu'à l'enseignement tertiaire, les partenaires sociaux peuvent s'impliquer pour améliorer la qualité du système d'enseignement en veillant à ce qu'il soit en phase avec les besoins du marché.

En Suisse, la participation des organisations professionnelles (organisations sectorielles, patronales et syndicales) à l'élaboration des politiques d'EFP est une obligation légale. Les organisations professionnelles conçoivent le programme d'enseignement et assument un rôle prépondérant dans le processus d'examen des programmes secondaires et post-secondaires. Le rôle des autorités suisses (au niveau fédéral) est d'approuver les programmes d'enseignement et les règles d'examen, de superviser ces examens et de délivrer les diplômes fédéraux. Lorsqu'une nouvelle qualification diplômante est approuvée, c'est à l'initiative du secteur intéressé, mais les autorités fédérales s'assurent qu'elle est acceptée par l'ensemble de ce secteur, et non uniquement par quelques entreprises. De cette manière, tous peuvent être parties prenantes à la mise à jour de la qualification en réponse aux évolutions de la technologie ou de l'organisation du secteur.

En Allemagne, les partenaires sociaux sont étroitement associés à l'élaboration et la modernisation des plans de formation associés à chaque qualification, qui sont officiellement publiés par le ministère de tutelle concerné (ministère de l'Économie ou ministère de la Santé, par exemple) en accord avec le ministère de l'Éducation. Ces plans de formation déterminent la durée de la formation en entreprise, le profil professionnel et les critères applicables à l'examen terminal. Les niveaux de rémunérations des apprentis sont fixés par la voie de négociations collectives. Les chambres de commerce conseillent les entreprises participantes, enregistrent les contrats d'apprentissage, vérifient la compétence des entreprises formatrices et des formateurs, et préparent et notent les examens terminaux.

...



De même, au Danemark, les partenaires sociaux sont très actifs aux niveaux secondaire et post-secondaire du système d'EFP. Aux côtés des associations d'écoles et de certaines autres institutions, ils participent aux organes consultatifs qui suivent les besoins du marché du travail et formulent des recommandations quant à la nécessité de créer de nouvelles qualifications dans l'EFP ou d'adapter les qualifications existantes, ou encore de fusionner et de réorganiser des programmes. En outre, ils financent les commissions professionnelles qui dispensent des avis sur le contenu, la structure et l'évaluation des programmes d'EFP au niveau sectoriel. Les partenaires sociaux siègent par ailleurs au conseil d'administration des établissements d'enseignement professionnel et des différents établissements d'EFP post-secondaire. Lorsque de nouveaux besoins se font jour dans des domaines qui ne relèvent pas des commissions professionnelles, le ministère de l'Éducation peut constituer des commissions de développement pour réfléchir à la nécessité de créer de nouveaux programmes.

Dans le domaine de l'EFP, le Royaume-Uni a récemment engagé une réforme drastique visant à ramener le nombre de qualifications différentes de plusieurs milliers à quelques centaines, appliquant en cela les recommandations formulées lors d'examens de l'OCDE et dans le rapport Whitehead (2013). Désormais, chaque formation ou programme doit être avalisé par cinq employeurs différents. Cela donne aux employeurs davantage d'influence sur l'offre de formation et peut garantir une meilleure adéquation de ces programmes avec les besoins du marché du travail.

En Suède, les partenaires sociaux n'ont eu jusqu'à présent que peu d'influence sur les programmes d'EFP du secondaire ; au niveau post-secondaire ils jouent un rôle prédominant. Chaque programme d'EFP post-secondaire dans chaque établissement possède un groupe de pilotage comprenant des employeurs, qui assurent la formation d'étudiants et formulent des avis sur la qualité de l'enseignement et le contenu des programmes. Pour créer un programme, un prestataire de formation doit montrer qu'il existe une demande pour les compétences associées à une qualification donnée, et que le programme a une structure de nature à faire participer les employeurs. L'Agence nationale pour l'EFP du supérieur est responsable de ce niveau d'enseignement, et les partenaires sociaux font partie d'un conseil chargé de l'éclairer quant à la demande future de compétences et les moyens de la satisfaire.

Sources :

Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.

Kuczera, M. (2013), *A skills beyond school commentary on Scotland*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf.

OCDE (2014c), *Apprendre au-delà de l'école : Rapport de synthèse*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>.

OCDE (2010b), *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>.

Whitehead, N. (2013), « Review of adult vocational qualifications in England », UK Commission for Employment and Skills.

La portabilité des compétences professionnelles spécifiques vers des entreprises ou des secteurs différents est un sujet de préoccupation commun lorsqu'il s'agit d'EFP. Lorsque les formations en apprentissage sont organisées dans le cadre d'une entreprise, plutôt que d'un établissement d'enseignement, cela peut limiter la mobilité et l'adaptabilité ultérieures, car les compétences spécifiques à un poste ou à un emploi peuvent tomber en obsolescence plus vite que les compétences cognitives, sociales et émotionnelles (Hanushek, Woessmann et Zhang, 2011)¹. Cela étant, des recherches sur les données collectées en Allemagne montrent que les compétences enseignées dans les formations en apprentissage dans ce pays sont souvent des compétences générales (Geel et Gelner, 2009 ; Geel, Mure et Backes-Gellner, 2011 ; Clark et Fahr, 2001 ; Goggel et Zwick, 2012). En outre, dans les pays qui ont une longue tradition d'apprentissage et d'engagement des parties prenantes, la transition des études vers le travail se fait plus facilement, le pourcentage de jeunes sans emploi qui ne suivent ni études ni formation et de jeunes chômeurs est plus bas, et le nombre de périodes répétées de chômage est inférieur à celui qu'on trouve dans les pays dont le système de formation est centré sur l'école (Quintini et Manfredi, 2009).

À côté des compétences nécessaires pour un poste spécifique, les dispositifs d'EFP doivent veiller à renforcer les compétences cognitives, sociales et émotionnelles afin que le capital humain acquis ne soit ni trop généraliste, ni trop spécifique ou trop étroit. Les élèves ont besoin tout à la fois de compétences concrètes, utiles pour un emploi spécifique – afin d'être immédiatement employables et productifs, et donc de faciliter leur entrée sur le marché du travail –, et de compétences plus larges et transférables, par exemple en calcul, lecture, résolution de problèmes, travail en équipe, communication, flexibilité et capacité à apprendre de nouvelles choses (OCDE, 2014c). Ces compétences sont importantes : beaucoup de diplômés de l'EFP occupant des emplois de spécialistes et de techniciens risquent en effet de se voir confier des tâches complexes.



La faiblesse des compétences cognitives d'une partie des élèves de l'EFPP peut être le signe que certains programmes ne sont pas suffisamment sélectifs, ce qui peut être dû au fait qu'ils ont été maintenus malgré un manque d'intérêt des employeurs. Dans de nombreux pays de l'OCDE, il n'existe pas d'exigences de qualifications ou de compétences préalables pour entrer dans les programmes d'apprentissage, alors que dans d'autres, un haut niveau de qualification est requis des participants (OCDE, 2014b). Pourtant, la question des critères de sélection des programmes d'EFPP ne saurait être déconnectée de celle de l'amélioration de la qualité de ces programmes. Lorsque des programmes ont démontré leur efficacité sur le marché du travail et qu'ils comprennent une partie d'apprentissage pratique, ils deviennent automatiquement sélectifs en raison de la demande plus forte et des difficultés rencontrées pour trouver des places d'apprentissage.

Aides à l'apprentissage fondé sur le travail

Le financement des places de formation a une influence sur le nombre de stages offerts par les employeurs, et donc sur le développement des systèmes d'EFPP et des autres dispositifs éducatifs comportant une composante bien intégrée d'apprentissage au travail. Il ne faut pas que la rémunération des stagiaires soit un obstacle pour les employeurs, mais dans le même temps, il faut prendre garde aux risques d'abus (voir aussi le chapitre 5). Dans les pays qui ont réussi à développer des systèmes d'apprentissage, la rémunération des stagiaires est souvent négociée dans le cadre des conventions collectives et dépend de l'expérience des étudiants. Dans ces pays, les employeurs ont conscience des avantages qu'il y a pour eux à offrir des stages et n'ont pas besoin d'incitations financières. Toutefois, les employeurs seront moins enclins à participer à la formation pratique en périodes de faible demande de main-d'œuvre ou pour certains groupes de jeunes. Par conséquent, des mesures temporaires peuvent être nécessaires pour encourager l'offre de stages ou pour permettre l'acquisition de savoir-faire hors du monde de l'entreprise en période de ralentissement économique prolongé. Dans les pays où il existe des problèmes de coordination au sein du marché du travail et des risques de débauchage de compétences (Pischke, 2005 ; Stevens, 1994), et où il n'existe pas de tradition d'engagement des parties prenantes dans la formation professionnelle, des incitations des pouvoirs publics pourraient aussi être nécessaires (encadré 3.9). Ces incitations financières doivent être bien calibrées en termes de temporalité, d'étudiants et d'entreprises.

Encadré 3.9 **Encourager le développement de la formation en milieu professionnel et l'offre de stages au moyen du dispositif de financement : quelques exemples nationaux**

Différentes combinaisons de réductions d'impôt, de subventions directes, de bourses d'étudiants et de contributions coexistent souvent pour encourager la participation des employeurs et des étudiants à la formation en milieu professionnel.

La déductibilité du coût des stages de l'impôt sur les sociétés est une mesure que l'on retrouve dans de nombreux pays de l'OCDE. Certains (comme l'Autriche) vont jusqu'à autoriser des déductions supérieures au coût encouru (OCDE, 2014d). Ces mécanismes contribuent à changer la donne en rendant le recours à des stagiaires plus attractif que le recrutement de compétences extérieures. En principe, les réductions d'impôt ne constituent pas un véritable avantage pour les petites entreprises et les entreprises nouvellement créées, mais par le jeu des règles fiscales, on peut aussi les rendre incitatives pour cette catégorie d'entreprises. Les Pays-Bas, par exemple, ont récemment tenté d'accorder une déduction supplémentaire des dépenses de formation sur le bénéfice imposable, ainsi qu'une autre déduction pour les entreprises dont la dépense est inférieure à un certain montant. Cibler les entreprises qui ont un faible niveau de dépenses en chiffre absolu, c'est atteindre automatiquement les petites entreprises, tout en minimisant les coûts de distorsion (Stone, 2010). Cela étant, si ce ciblage peut diminuer les pertes sèches de fonds publics, il peut aussi alourdir les formalités ou entraîner des substitutions non souhaitées.

Les subventions directes, sous la forme de bourses ou de chèques-formation, peuvent faciliter le ciblage de certains groupes d'entreprises spécifiques et donc être plus efficaces que des incitations fiscales. De cette manière, il peut être plus aisé de réduire les effets de détournement. En général, les subventions doivent être soumises à des critères d'éligibilité et à des processus d'approbation complets, afin de réduire le risque d'aléa moral et les problèmes d'antisélection. L'exemple de la Suisse montre que les subventions peuvent constituer un bon mécanisme de soutien pour les entreprises qui ne participent pas encore à la formation professionnelle (Mühlemann et al., 2007), mais elles n'ont que peu d'effet sur celles qui la pratiquent déjà (Wacker, 2007). Outre les aides aux entreprises, les jeunes stagiaires bénéficient dans de nombreux pays de bourses pour compléter leur indemnité de stage.

...

Beaucoup de pays, en particulier en Europe, recourent à des prélèvements comme mécanismes obligatoires d'assistance collective et de partage de coûts. Ce système peut accroître l'implication des employeurs dans la formation professionnelle et résout le problème du débauchage, puisque toutes les entreprises doivent contribuer aux dépenses de formation. Il ouvre aussi une multitude de possibilités pour faciliter la formation chez les petits employeurs en leur réservant des financements. On reproche toutefois à certains de ces dispositifs d'encourager les formations inefficaces et inadaptées, et de favoriser les gros employeurs. Il serait donc préférable de placer les prélèvements dans un contexte plus large, au-delà de leur fonction d'instrument de financement (Iller et Moraal, 2013).

En Allemagne, la responsabilité du financement des établissements d'enseignement professionnel incombe aux *Länder* et aux collectivités locales. Les entreprises prennent en charge le coût des stages de formation professionnelle. Dans certains secteurs, il existe un fonds auquel toutes les entreprises contribuent et qui finance les établissements d'apprentissage, alors que dans d'autres, chaque entreprise finance ses propres stagiaires.

Sources :

Iller, C. et D. Moraal (2013), « Kollektive Vereinbarungen in der Steuerung betrieblicher Weiterbildung. Beispiele aus den Niederlanden und Deutschland », *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, n° 18, Vienne.

Mühlemann, S. et al. (2007), « An empirical analysis of the decision to train apprentices », *Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 21, n° 3, pp. 419-42.

OCDE (2014b), « Background paper prepared by the OECD », document préparé pour la conférence G20-OCDE-CE sur l'apprentissage de qualité pour un meilleur départ des jeunes sur le marché du travail, www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference_Issues%20Paper.pdf.

OCDE (2014d), « Designing skill-friendly tax policies », *OECD Skills Strategy Spotlight*, n° 6, <http://skills.oecd.org/developskills/documents/Concevoir-des-politiques-fiscales-propices-a-lacquisition-%20de-compétences.pdf>.

Stone, I. (2010), « Encouraging small firms to invest in training: Learning from overseas », UK Commission for Employment and Skills, *Praxis*, n° 5, juin.

Wacker, J. (2007), *Teure neue Lehrstelle: Eine Untersuchung zur Effizienz des BlumBonus*, NÖ Arbeiterkammer (NOAK), Vienne.

D'autres dispositifs peuvent être nécessaires pour encourager la formation professionnelle dans les petites et moyennes entreprises (PME), car pour une série de raisons, elles ont tendance à investir moins que les autres dans le développement des compétences (voir par exemple Black et Lynch, 2001; Leuven et Oosterbeek, 1999; Bassanini et al., 2005; Lillard et Tan, 1986; et Almeida et Aterido, 2010, pour les pays en développement). D'abord, les PME n'ont souvent pas les ressources financières nécessaires pour cela, même si le retour sur investissement escompté est important. Deuxièmement, elles pâtissent d'un moins bon accès à l'information, d'une plus grande incertitude quant au retour sur investissement, et de problèmes d'organisation plus complexes à résoudre que ceux des grandes entreprises. Enfin et surtout, beaucoup sont peu, voire pas du tout, imposées au titre de l'impôt sur les sociétés, ce qui réduit l'intérêt des allègements fiscaux.

Encourager la coopération entre PME pour organiser les stages en entreprise, partager les coûts de la formation et son administration, et profiter d'économies d'échelles, peut être un bon moyen de les aider à surmonter les obstacles liés à leur taille réduite. Le temps et les ressources qu'un employeur aura consacrés, par exemple à travailler avec les établissements d'enseignement pour développer les programmes et concevoir les examens, ou à consulter les collectivités locales, peuvent ainsi profiter aux autres employeurs du même secteur. Les gros employeurs qui disposent d'installations sophistiquées pour la formation et de contacts bien établis avec les milieux de l'enseignement peuvent également faciliter les formations dans les petites entreprises qui font partie de leur chaîne d'approvisionnement, car on peut penser qu'ils s'intéressent à la qualité des produits qui leur viennent de leurs fournisseurs.

D'après certaines observations – qui ne suffisent pas à tirer des conclusions définitives – les employeurs seraient plus disposés à participer à la formation en entreprise s'ils y sont aidés par un intermédiaire externe (OCDE, 2010b). Des intermédiaires offrant des services de coordination pourraient aider les employeurs à déterminer les compétences et les besoins de formation correspondants, à trouver les prestataires de programmes d'enseignement qui répondent à leurs besoins, et à les associer à la conception du programme de formation. Des plateformes en ligne peuvent aussi décharger en partie les employeurs de la tâche de déterminer la formation adéquate. Cela pourrait leur rendre la formation plus accessible, notamment d'un point de vue financier. Cela permettrait aussi de garantir que les investissements soient pertinents, car la formation a un impact considérable sur le développement des compétences nécessaires.

Rôle du financement dans l'enseignement supérieur

Le système de financement peut aussi jouer un rôle important pour établir le lien entre l'enseignement dispensé après la scolarité obligatoire et les besoins actuels et futurs du marché du travail, et plus généralement pour améliorer



la qualité de cet enseignement. Pour atteindre ces objectifs, les transferts directs de fonds publics au profit des établissements d'enseignement supérieur (EES) peuvent être reliés à leurs performances. L'exemple de certains pays suggèrent que, pour minimiser les effets indésirables d'une telle mesure – par exemple, le risque de voir les universités renoncer à certaines de leurs missions –, il faut notamment que les programmes de financement liés aux performances se basent sur un large éventail d'indicateurs de bonne qualité (Dougherty et Reddy, 2011). Ces indicateurs doivent mesurer à la fois les résultats intermédiaires (par exemple, le taux de rétention et la proportion d'étudiants qui atteignent certains seuils de crédits) et les résultats finaux (par exemple, le nombre d'étudiants qui obtiennent leur diplôme et leur réussite sur le marché du travail). Les besoins étant fluctuants et difficiles à anticiper, l'enseignement supérieur ne peut et ne doit pas coller à leurs évolutions. Pour les cycles courts professionnalisants, le lien entre le financement des formations et l'emploi peut être relativement étroit, mais pour les programmes plus longs qui font face à une plus grande incertitude quant à la demande future, d'autres types d'indicateurs de performance doivent jouer un rôle plus important.

Toutefois, si les universités voient leur financement de plus en plus lié à leurs performances, elles pourraient avoir moins intérêt à accepter des étudiants venant de milieux socio-économiques défavorisés. Face à ce risque, on peut utiliser des objectifs de performance qui varient selon le profil des étudiants (Dougherty et Reddy, 2011). On peut également envisager des incitations directes à accepter des étudiants issus de tels milieux. Plus généralement, grâce à une coopération entre les EES et les pouvoirs publics, il est possible de définir des indicateurs de performance qui réduisent les conséquences indésirables des mécanismes de financement en fonction des résultats.

Les droits de scolarité peuvent également être un facteur d'amélioration de la qualité, dans la mesure où ils stimulent la concurrence entre EES pour attirer des étudiants ; ils peuvent aussi inciter les jeunes à choisir leur formation en fonction des perspectives qu'elle offre sur le marché du travail, surtout lorsqu'il leur faut emprunter pour financer leurs études. Pour les jeunes défavorisés sur le plan socio-économique, la participation au coût de la formation elle-même doit s'accompagner de mesures destinées à les aider à surmonter les obstacles financiers à la simple poursuite des études (Johnstone, 2004 ; Johnstone et Marcucci, 2010). Par exemple, il semblerait que le creusement des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur entre étudiants de milieux familiaux différents, qui a accompagné la démocratisation des études supérieures au Royaume-Uni, est l'un des facteurs qui expliquent la réduction de la mobilité intergénérationnelle dans le pays (Blanden, Gregg et Macmillan, 2007). Pour enrayer ce phénomène, les droits de scolarité doivent être accompagnés, pour les financer, de bourses sur critères de ressources et de prêts remboursables en fonction des revenus futurs (Dearden, Fitzsimons et Wyness, 2011 pour le Royaume-Uni ; encadré 3.10). L'enseignement ouvert peut aussi être une solution pour étendre l'accès à l'enseignement supérieur tout en réduisant les coûts sans en sacrifier la qualité (Mangeol, 2014 et encadré 3.11).

Encadré 3.10 **Concevoir un système de financement des universités qui garantisse l'égalité d'accès et optimise le parcours sur le marché du travail : quelques exemples nationaux**

Quel que soit le pays, l'objectif est de faire en sorte que l'enseignement supérieur dispose de ressources stables en quantité suffisante, tout en veillant à l'égalité d'accès. À travers des systèmes de financement qui peuvent être très différents, beaucoup de pays ont entrepris des réformes importantes pour atteindre cet objectif.

Aux États-Unis, les États ont une longue expérience des financements publics octroyés aux EES en fonction de leurs performances. Dans un premier temps, l'attribution des subventions dépendait essentiellement d'indicateurs liés aux résultats, en particulier sur le marché du travail (Dougherty et Reddy, 2011). Le rôle des résultats sur le marché du travail a par la suite été minimisé du fait de la crise. Dans l'Ohio, par exemple, les subventions publiques dépendent uniquement du nombre de formations suivies et de diplômes obtenus par les étudiants. Les subventions ont aussi pour but de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur des élèves issus de milieux défavorisés. Dans le Tennessee, par exemple, les établissements bénéficient d'un bonus de 40 % pour les formations validées par des étudiants ou des adultes ayant peu de moyens.

Les universités américaines tirent environ la moitié de leurs ressources des droits de scolarité. Ces droits ont augmenté depuis les années 90 pour atteindre leurs montants élevés actuels. En 2012, le niveau de dépense globale (public plus privé) par étudiant aux États-Unis était le plus élevé des pays de l'OCDE, ce qui a peut-être contribué à la grande

...



qualité de certaines universités américaines. Des prêts aidés pour étudiants permettent à des jeunes issus de milieux défavorisés de financer leurs études supérieures (Becker, 2012). Mais ce système de financement a abouti à une situation où l'endettement des étudiants et – la crise aidant – les non-remboursements de prêts, ont atteint des proportions alarmantes. Ces tendances ont des conséquences pour les finances du pays, car les pouvoirs publics garantissent les prêts des étudiants défavorisés, et prennent parfois en charge les intérêts. De plus, à la différence d'autres types de prêts, les prêts étudiants ne sont pas annulés en cas de faillite personnelle, ce qui signifie qu'un étudiant endetté peut le rester longtemps. L'octroi de garanties publiques sur les prêts étudiants a pu encourager les universités à relever les droits de scolarité, ce qui a encore alourdi l'endettement public et privé. En 1993, pour limiter l'impact de l'endettement étudiant sur la dette publique, le gouvernement a instauré les prêts remboursables en fonction des revenus futurs, mais le dispositif a été peu utilisé jusqu'à présent. Il a également créé un tableau de bord intitulé « College Scorecard », qui regroupe des informations sur les coûts des études, les taux de réussite, les taux de défaut sur les prêts étudiants, le montant moyen des emprunts et le taux d'insertion des diplômés par université.

En France, deux grandes écoles, Sciences-Po Paris et l'Université Paris-Dauphine, ont introduit des droits de scolarité modulés en fonction du revenu des parents ou de l'étudiant s'il ou elle n'est pas rattaché(e) au foyer parental (Mangeol, 2014). L'objet de cette mesure est d'accroître les ressources des établissements et d'aller vers plus d'équité sociale. Par exemple, à Science-Po, les droits d'inscription pour l'année universitaire 2014/15 pour une licence s'échelonnent de zéro euros, pour les étudiants des catégories socio-économiques défavorisées, à 9 940 euros, pour les étudiants issus des familles les plus aisées, avec onze tranches différentes. Cette démarche reste très critiquée en France. Elle risque de créer un système polarisé avec les établissements richement dotés d'un côté et ceux plus mal lotis de l'autre, puisque les ressources dépendent fortement de la composition socio-économique du corps étudiant.

En 2012-13, le Royaume-Uni a mis en œuvre des réformes visant à déréglementer l'université. Le plafonnement des effectifs étudiants a été supprimé, les universités ont été autorisées à augmenter les droits de scolarité, et l'accès aux prêts financés par les pouvoirs publics a été élargi. Le gouvernement a également amélioré le site web qui réunit des informations sur les formations et les établissements au regard de différents indicateurs de résultats. L'objectif de ces réformes était de faire face à la demande accrue de formations supérieures et de rendre l'université plus en phase avec les besoins des étudiants. Il serait prématuré de tirer des conclusions quant à leurs résultats. D'après la première série d'évaluations, le nombre de demandes d'inscription en licence a diminué en 2012/13, mais remonté en 2013/14 (Higher Education Funding Council for England, 2013). On a toutefois observé une diminution du nombre d'étudiants à temps partiel. Pour le moment, il semblerait que les réformes n'aient pas réduit la probabilité que les jeunes de milieux défavorisés suivent des études à plein temps. Le gouvernement a d'ailleurs développé l'aide financière pour ces étudiants. Il semblerait que certaines universités donnent davantage d'importance à l'employabilité dans leur stratégie en réponse au changement de leur système de financement. Il conviendra de suivre de près les répercussions des réformes mises en œuvre.

Au deuxième semestre 2014, l'Australie a introduit une réforme afin d'améliorer la qualité et la compétitivité de ses EES. Les droits de scolarité ont été déréglementés et, dans le même temps, les subventions publiques aux universités australiennes ont été diminuées de 20 %. On peut s'attendre à ce que les universités augmentent leurs droits d'inscription jusqu'au niveau maximum supportable par le marché national et international de la formation pour compenser cette perte. En revanche, les bourses d'étudiants seront désormais offertes dans la plupart des filières, alors qu'auparavant, elles se limitaient à certaines disciplines seulement. Il serait prématuré de tirer des conclusions sur les implications de cette réforme, mais certains redoutent que le renchérissement des droits d'inscription ne restreigne l'accès à l'enseignement supérieur.

Au Danemark, l'enseignement supérieur (comme les autres niveaux d'éducation) est essentiellement financé sur fonds publics. Le montant des subventions est déterminé par le système dit du « taximètre » et il n'y a pas de droits de scolarité. En outre, les étudiants bénéficient de bourses pour subvenir à leurs besoins. Les « tarifs » du taximètre sont fonction de l'activité des établissements, laquelle est mesurée comme le nombre d'étudiants qui ont terminé une formation. Ils sont fixés par l'État, qui prend en compte un certain nombre de critères comme les domaines d'enseignement, les priorités publiques, les salaires des enseignants, le coût des locaux et d'administration. Les établissements sont toutefois libres de répartir les subventions comme ils l'entendent et de réaffecter des sommes d'un poste à l'autre. Ce système les incite à ajuster leur capacité à la demande et à améliorer leur efficacité ; les ressources des filières dont l'activité baisse sont ainsi automatiquement redirigées vers les filières plus dynamiques. Toutefois, certaines universités peuvent aussi être tentées de baisser leur niveau d'exigence et de manipuler les résultats pour obtenir la performance attendue. En outre, aucun mécanisme ne pousse les étudiants à tenir compte des perspectives d'emploi dans le choix de leur formation ou de leur discipline.

...



Pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, le gouvernement danois a formé un comité d'experts indépendants qui a publié une première série de recommandations, en avril 2014, à la suite de quoi, en septembre 2014, le gouvernement a décidé de limiter les effectifs dans les formations les moins performantes en termes d'insertion sur le marché du travail. Si les diplômés d'un ensemble de filières apparentées ont présenté un taux de chômage (deux ans après la fin de leurs études) supérieur de plus de 2 points de pourcentage à la moyenne des diplômés, et ce à sept reprises au moins dans les dix dernières années, le nombre d'inscriptions dans ces filières sera ajusté. Le nombre de places y diminuera de 10% à 30 % selon l'écart vis-à-vis de cette moyenne. Les universités sont ensuite libres de répartir les suppressions de places entre les différentes filières.

Sources :

- Australian Government, Department of Education, www.education.gov.au/public-universities.
- Becker G. (2012), « Is student debt too great? », 28 mai 2012, www.becker-posner-blog.com/2012/05/is-student-debt-too-great-becker.html.
- Dougherty, K. et V. Reddy (2011), « The impacts of state performance funding systems on higher education institutions: Research literature review and policy recommendations », *CCRC Working Paper*, n° 37, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, New York, décembre.
- Higher Education Funding Council for England (2013), *Financial Health of the Higher Education Sector: 2012-13 to 2015-16 Forecasts*, Issues Paper, 29 octobre 2013, www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/2013/201329/HEFCE_2013_29.pdf.
- Mangeol, P. (2014), « Chapter 2: Strengthening business models in higher education institutions: An overview of innovative concepts and practices », in OCDE (2014), *The State of Higher Education 2014*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/stateofhighereducation2014.htm.
- OCDE (2015b), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>.

Encadré 3.11 **Assurer l'égalité d'accès et répondre aux besoins du marché du travail grâce à l'éducation ouverte**

Les MOOC (cours en ligne ouverts et massifs), qui ont fait leur apparition il y a quelques années, permettent à quiconque, quel que soit son âge, de suivre une formation sur le web. Les MOOC peuvent aider les jeunes à approfondir leurs compétences ou à en acquérir de nouvelles en suivant en ligne des cours délivrés par les meilleures universités, par des acteurs privés et par des experts indépendants sans bourse délier ou presque. Ils sont aussi un moyen de raccourcir la durée des études, puisqu'ils permettent à des lycéens de suivre des formations d'initiation avant d'entrer dans l'enseignement supérieur (Bowen 2013).

Les MOOC peuvent aider le secteur de l'éducation à mieux répondre aux attentes des employeurs sur le marché du travail. La société américaine de télécommunications AT&T, par exemple, a récemment créé le premier Master en informatique au format MOOC, dans une initiative menée conjointement avec l'université Georgia Tech et Udacity. L'entreprise a participé à la conception du programme d'enseignement et envisage en plus d'offrir jusqu'à 100 stages rémunérés aux étudiants les plus brillants. Les initiatives de ce type servent plusieurs objectifs. D'abord les employeurs déterminent dans une large mesure le contenu de la formation au regard de leurs besoins de compétences immédiats et ultérieurs, et forment les futurs travailleurs à utiliser les nouvelles technologies et à résoudre les problèmes qui peuvent survenir ce faisant. Deuxièmement, étant donné que les formations sont accessibles dans le monde entier, les employeurs ont un choix de recrues potentielles beaucoup plus large. Troisièmement, les formateurs peuvent expérimenter de nouvelles pratiques d'apprentissage et d'enseignement, améliorer les modèles pédagogiques et rapprocher le contenu des enseignements des entreprises, offrant une source d'inspiration aux formations traditionnelles. Quatrièmement, les apprenants peuvent accéder à des connaissances et à des compétences plus poussées, plus actuelles, tout au long de leur vie active et développer des réseaux intellectuels, professionnels et personnels dans le monde entier.

Les MOOC améliorent l'accès de tous les groupes socio-économiques à l'enseignement supérieur et réduisent les inégalités. En principe, la plupart des MOOC sont gratuits ou d'un coût modique. Par exemple, la formation diplômante d'AT&T et Georgia Tech évoquée plus haut peut être suivie pour 7 000 USD, alors que le coût moyen de la scolarité en licence est de 19 339 USD. Grâce aux nouvelles technologies, les habitants des zones rurales et isolées, ainsi que les catégories défavorisées, peuvent s'inscrire et suivre un enseignement supérieur. Enfin, les MOOC autorisent une plus grande flexibilité dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ce qui facilite la participation de différents segments de la population (par exemple, les travailleurs à temps partiel et les personnes âgées).

...



Les MOOC, malgré leurs avantages potentiels, présentent des limites. D'abord, les étudiants ont besoin de disposer d'un ordinateur et d'un accès à l'internet pour les suivre, ce qui signifie que certaines catégories défavorisées peuvent être pénalisées. Deuxièmement, la participation nécessite d'avoir des compétences pour l'apprentissage autonome et de disposer de temps pour suivre les formations. Après une année de cours sur la plateforme d'apprentissage edX, HarvardX et MITx ont publié une analyse contenant un certain nombre d'informations socio-démographiques sur les apprenants. Cette analyse porte sur dix-sept MOOC de Harvard et du MIT et 841 687 inscrits (dont 292 852 – 35 % – n'ont jamais utilisé les contenus en ligne). Sachant que l'âge médian est de 26 ans et que 66 % des inscrits sont titulaires d'une licence ou d'un diplôme supérieur, ce sont pour l'instant essentiellement des personnes très motivées, avec un certain niveau d'instruction, qui bénéficient des formations. Enfin, les MOOC ne parviennent pas à reproduire certains aspects de l'expérience universitaire présentielle sur le campus, qui comptent pour beaucoup dans une formation.

Sources :

Bowen, W.G. (2013), *Higher Education in the Digital Age*, Princeton University Press.

Ho, A.D. et al. (2014), "HarvardX and MITx: The first year of open online courses", *HarvardX and MITx Working Paper*, n° 1.

OCDE (2014e), *E-Learning in Higher Education in Latin America*, Development Centre Studies, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264209992-en>.

Dans les systèmes caractérisés à la fois par des droits de scolarité élevés et un niveau d'endettement tout aussi élevé chez les étudiants, les défauts de remboursement des prêts étudiants représentent maintenant un problème pour les finances publiques si certains de ces prêts sont garantis par l'État (Mangeol, 2014). Cette situation est en partie une conséquence de la crise économique, mais elle montre également que plusieurs facteurs rentrent en ligne de compte dans le choix par les étudiants de leur parcours de formation – les perspectives d'emploi ne constituent qu'un critère parmi d'autres. Pour aider les étudiants à prendre des décisions plus avisées dans un système où les études sont payantes, l'octroi de bourses ou de prêts remboursables en fonction des revenus futurs peut être subordonné aux résultats de la formation ou de l'EES considéré.

Orientation professionnelle

Une meilleure orientation professionnelle et une meilleure information sur les perspectives d'emploi probable pourraient aider les jeunes à prendre des décisions éclairées sur la discipline dans laquelle ils choisissent de se spécialiser et sur l'établissement qui correspond le mieux à leurs besoins. Le taux élevé d'abandon dans les formations supérieures (graphique 3.2) s'explique par un défaut d'orientation entre le dernier cycle d'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur, par une qualité insuffisante des formations et par le coût financier élevé de l'éducation (OCDE, 2008b).

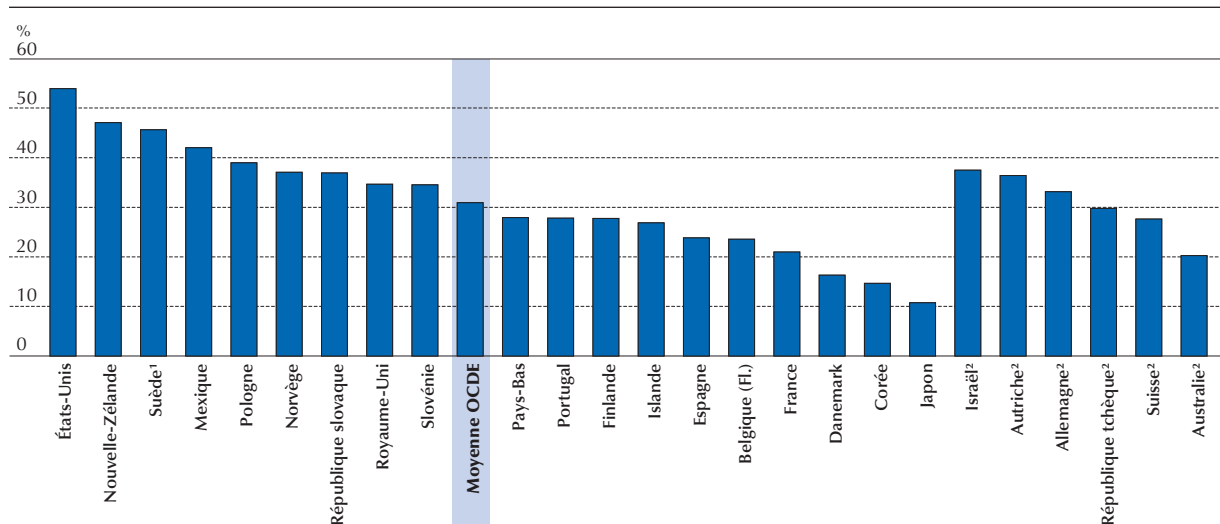
Pour atteindre la totalité des jeunes, les services d'orientation professionnelle doivent être proposés à tous les niveaux d'enseignement et dans tous les types d'établissement (European Lifelong Guidance Policy Network, 2014). À l'école, de bons services d'orientation professionnelle peuvent contribuer à accroître la motivation et la réussite scolaire des élèves, et faciliter la transition de l'école vers les études supérieures ou vers la vie active, ainsi que l'acquisition de compétences de gestion de carrière. Les services d'orientation professionnelle doivent fournir une image exhaustive des différents itinéraires du système éducatif, y compris l'option des filières professionnelles. Dans l'éducation et la formation professionnelles, l'orientation a un rôle important à jouer car elle aide les élèves/étudiants à comprendre comment ils peuvent utiliser au mieux les compétences acquises afin de poursuivre des carrières satisfaisantes. À l'université, l'orientation peut faciliter la transition vers la vie active lorsque les employeurs sont mis à contribution (notamment au travers de salons des métiers et d'ateliers de rencontre) pour offrir des possibilités d'apprentissage dans un contexte professionnel et faire en sorte que les compétences des diplômés soient bien utilisées.

Il est possible de faire un effort supplémentaire pour apporter aux jeunes et à leurs familles des informations actualisées et pertinentes sur les débouchés des différentes filières professionnelles et sur les formations, universitaires et autres, qui peuvent y mener et dont la qualité est contrôlée. Pour améliorer la pertinence de leurs services d'orientation, certains pays ont entrepris de construire des indicateurs sur le devenir professionnel des anciens élèves, par établissement et par formation (encadré 3.12). Ces indicateurs doivent être de bonne qualité et faciles à comprendre. Pour plus de transparence, il faut qu'ils soient ventilés par établissement et par niveau de formation. De plus, ils doivent englober l'itinéraire professionnel sur une période suffisamment longue. Ces indicateurs doivent être mis à la disposition des élèves/étudiants, accompagnés d'informations complémentaires, notamment sur les grandes tendances et sur les risques d'engorgement du marché du travail, pour éclairer leurs décisions. Pour améliorer la qualité de l'orientation, certains pays, comme l'Écosse, revalorisent la carrière de conseiller d'orientation en reconnaissant cette profession comme « une profession distincte, définie et spécialisée » en offrant une vision exhaustive (OCDE, 2014c).



■ Graphique 3.2 ■


Proportion d'inscrits dans des formations tertiaires qui abandonnent sans obtenir de diplôme 2008



1. Comprend des étudiants qui s'inscrivent pour un module sans intention de passer tous les modules nécessaires pour obtenir un diplôme.
2. Programmes de l'enseignement supérieur de type A uniquement.

Remarques : les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'étudiants qui quittent une formation tertiaire sans obtenir de diplôme. Une partie des étudiants qui n'ont pas obtenu le diplôme peuvent être encore inscrits ou ont terminé leur formation dans un autre établissement, notamment aux États-Unis.

Source : OCDE (2010c), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-fr>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214592>

Encadré 3.12 Développer l'information relative au marché du travail comme un outil pour l'orientation professionnelle : quelques exemples nationaux

L'une des caractéristiques d'une orientation professionnelle de bonne qualité est qu'elle fournit des informations d'actualité et exactes sur le marché du travail, les différentes filières d'enseignement, les formations et les établissements. De nombreux pays de l'OCDE ont récemment pris des dispositions pour lancer un processus de collecte systématique et exhaustive de données.

En Italie, depuis 1994, un certain nombre d'universités ont uni leurs forces pour former un consortium appelé AlmaLaurea qui a mis au point une enquête de suivi des étudiants et des diplômés destinée à collecter des informations sur le profil de ces diplômés et leur entrée sur le marché du travail. Après 20 ans d'existence, le consortium suit maintenant 80 % des diplômés italiens et les résultats (publiés et accessibles en ligne sur www.almaurea.it) sont communiqués aux établissements d'enseignement supérieur pour les aider à faire évoluer et à ajuster les formations dispensées.

Depuis septembre 2012, au Royaume-Uni, les futurs étudiants ont accès à des informations sur les universités dans lesquelles ils envisagent de s'inscrire. Pour la première fois, les élèves peuvent bénéficier d'une aide complémentaire pour le choix de leur université, car ils peuvent consulter des séries détaillées d'informations et établir des comparaisons entre établissements, grâce à une base de données intitulée Key Information Sets (KIS) publiée sur le site web d'Unistats. Les données KIS couvrent 17 aspects des formations de licence à plein temps et à temps partiel, par exemple le niveau de satisfaction des étudiants, le devenir sur le marché de l'emploi et la rémunération, les activités d'apprentissage et d'enseignement, les méthodes d'évaluation, les droits de scolarité et les possibilités de financement, le logement et les certifications professionnelles. Les données contenues dans la base sont régulièrement actualisées (www.thecompleteuniversityguide.co.uk). Par ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur publient des déclarations d'employabilité. Ces déclarations recensent les initiatives prises pour améliorer l'employabilité des étudiants, faciliter leur entrée dans la vie active et la suite de leur vie professionnelle (<http://www.hefce.ac.uk/econsoc/employer/employstate/>).

...



En 2010, le gouvernement suédois a chargé l'Agence nationale pour l'enseignement supérieur de développer un nouveau système d'évaluation de la qualité pour les formations du premier et du deuxième cycle, à partir des directives du gouvernement. Le système d'évaluation porte essentiellement sur les résultats de l'apprentissage dans trois grands domaines : *i*) connaissances et compréhension ; *ii*) compétence et qualifications ; et *iii*) jugement. La description des résultats de l'apprentissage et des qualifications professionnelles est établie en coopération étroite avec les associations professionnelles. Dans le nouveau système d'évaluation de la qualité, la dimension du marché du travail est très importante, comme en témoignent la place croissante des enquêtes menées auprès des anciens et la composition des panels (externes) d'évaluation (*Högskoleverket*, 2011).

Par ailleurs, les comparaisons internationales d'établissements universitaires peuvent s'avérer un outil précieux d'orientation professionnelle si les classements intègrent quelques critères relevant du marché du travail. Par exemple, le classement Times Higher-QS World University comporte un indicateur d'employabilité des diplômés ; mais il ne compte que pour 10 % de la note globale, ce qui est négligeable par rapport au poids donné à la qualité de la recherche (de Weert, 2011).

Sources :

De Weert, E. (2011), « Perspectives on higher education and the labour market: Review of international policy developments », *IHEM/CHEPS Thematic report C11EW158*, décembre 2011, Centre for Higher Education Policy Studies, Enschede.

Högskoleverket (2011), « The Swedish National Agency for Higher Education's Quality Evaluation System 2011-2014 », Swedish National Agency for Higher Education (*Högskoleverket*).

Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Données publiques concernant le Royaume-Uni, disponibles à l'adresse : www.hefce.ac.uk/econsoc/employer/employstate/.
www.almalaura.it.

Une orientation professionnelle de bonne qualité peut contribuer à réduire les déséquilibres entre offre et demande de qualifications qui peuvent exister dans une économie, en diffusant des informations sur les types d'emplois offerts et les compétences qu'ils nécessitent. La perception d'une évolution rapide de la demande de compétences dans les pays de l'OCDE a conduit certains acteurs à chercher à prédire quels secteurs et quels métiers seront appelés à se développer dans les années à venir. La demande de travailleurs hautement qualifiés devrait continuer d'augmenter, mais il existe un niveau élevé d'incertitude quant au niveau et à la nature des compétences qui seront les plus demandées (Handel, 2012). Les projections actuelles de l'OCDE suggèrent que les employeurs auront toujours besoin de davantage de main-d'œuvre très qualifiée, mais le secteur manufacturier va reculer au profit des services. Quant à la demande de main-d'œuvre faiblement qualifiée, elle devrait diminuer globalement, même si elle progressera encore dans certains secteurs. Par exemple, avec le vieillissement démographique, la demande de soins de longue durée va s'accroître, ainsi que celle d'autres types de services à la personne (Ono, Lafortune et Schoenstein, 2013). La demande de compétences professionnelles spécifiques non routinières demeurera élevée dans un grand nombre de secteurs et de pays. En outre, d'un marché à l'autre, les besoins locaux de main-d'œuvre peuvent varier.

En anticipant mieux les besoins, il sera possible de mieux exploiter les compétences des jeunes dans l'avenir. La plupart des pays disposent de projections des besoins futurs, réalisées par des organismes indépendants ou publics. Des organisations internationales réalisent aussi ce type d'analyses, mais rares sont les pays qui utilisent ces enseignements pour faire évoluer leurs systèmes éducatifs. Ces estimations sont toutefois entourées d'une grande incertitude et les besoins peuvent changer en conséquence de différents chocs ; la prudence donc est de mise lorsqu'il s'agit d'utiliser ces informations. Il reste que l'anticipation des besoins de compétences et l'exploitation de ces enseignements pour adapter les systèmes éducatifs sont des domaines dans lesquels il faut poursuivre les efforts.



PRINCIPAUX POINTS À NOTER POUR LES POLITIQUES À TENIR

Pour permettre aux jeunes d'arriver bien préparés pour le marché du travail et pour leur vie future, il faut avoir des établissements d'enseignement de qualité et une étroite coopération avec les employeurs et les autres parties prenantes. Lorsqu'ils quittent le système éducatif, les jeunes doivent avoir acquis un large éventail de compétences et, idéalement, une première expérience sur le marché du travail.

Faire en sorte que tous les jeunes possèdent des compétences suffisantes au sortir du système éducatif

- Adopter une approche holistique des compétences et s'efforcer de développer tout l'éventail des compétences d'employabilité.
- Offrir à tous une éducation préprimaire de qualité afin d'atténuer les disparités entre enfants issus de milieux différents.
- Atteindre les élèves faiblement qualifiés et en risque de décrochage. Créer un dispositif permettant de suivre et de valider l'évolution des compétences des élèves dans les différentes filières d'enseignement et de formation.
- Offrir une deuxième chance aux jeunes en rupture afin qu'ils puissent réintégrer le système éducatif. Procéder à une évaluation rigoureuse de l'impact des dispositifs de deuxième chance sur la réussite éducative et professionnelle, et concentrer les financements sur les plus efficaces.
- Offrir une pluralité de voies d'accès au système éducatif afin de permettre des transitions fluides, soit vers des formations complémentaires, soit vers le marché du travail.

Un système éducatif plus en phase avec les besoins de marché du travail

- Développer les programmes d'apprentissage fondé sur le travail dans différents contextes éducatifs, notamment à l'université. Impliquer les employeurs et les autres parties prenantes dans le système éducatif.
- Remettre à plat les programmes d'éducation et de formation professionnelles (EFP) pour en relever le niveau. Intégrer dans ces programmes des volets consacrés à un apprentissage pratique de qualité. Parallèlement, veiller à ce que les programmes développent aussi bien les compétences cognitives que les compétences sociales et émotionnelles.
- Mettre en place un système de financement pour les universités qui associe mieux l'éducation aux besoins actuels et futurs du marché du travail et incitent à rechercher la qualité.
- Améliorer l'orientation professionnelle : ces services doivent être dispensés à tous les niveaux d'enseignement et les informations fournies doivent se fonder sur des évaluations pertinentes de la rentabilité des différentes filières professionnelles sur le marché.

Note

1. Lerman (2013) conteste l'argument développé par Hanushek, Woessmann et Zhang (2011) selon lequel l'érosion du gain aux âges avancés est plus marquée dans les pays qui privilégient l'apprentissage comme le Danemark, l'Allemagne et la Suisse. L'auteur note que, d'après plusieurs estimations citées dans la communication d'Hanushek, l'avantage lié à l'EFP en termes d'emploi dans les pays d'apprentissage subsiste jusqu'à 60 ans environ. De plus, dans les pays d'apprentissage, l'avantage en termes de taux d'emploi est conséquent : les hommes passés par l'EFP ont un taux d'emploi supérieur de 9 points de pourcentage à 40 ans et de 4 points de pourcentage à 50 ans.

Références

Akkerman, Y. et al. (2011), « Overcoming School Failure, Policies that Work: Background report for the Netherlands », Ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye.

Almeida, R. et R. Aterido (2010), « The investment in job training: Why are SMEs lagging so much behind? », *IZA Discussion Papers*, n° 4981, Institute for the Study of Labor (IZA).

Bassanini, A. et al. (2005), « Workplace training in Europe », *IZA Discussion Papers*, n° 1640, Institute for the Study of Labor (IZA).

Becker G. (2012), « Is Student debt too Great? », 28 mai 2012, www.becker-posner-blog.com/2012/05/is-student-debt-too-great-becker.html.

Black, S. et L. Lynch (2001), « How to compete: The impact of workplace practices and information technology on productivity », *Review of Economics and Statistics*, vol. 83, n° 3, pp. 434-445.

- Blanden, J., P. Gregg et L. Macmillan (2007), « Accounting for Intergenerational Income Persistence: Noncognitive Skills, Ability and Education », *Economic Journal*, vol. 117, n° 519, pp. C43-C60, 03.
- Blau, D. et J. Currie (2006), « Chapter 20 Pre-school, day care, and after-school care: Who's minding the kids? », *Handbook of the Economics of Education*, n° 2, pp. 1163-1278, Amsterdam.
- Bowen, W.G. (2013), *Higher Education in the Digital Age*, Princeton University Press.
- Carneiro, P. et J. Heckman (2003), « Human capital policy », *IZA Discussion Papers*, n° 821, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Clark, D. et R. Fahr (2001), « The promise of workplace training for non-college-bound youth: Theory and evidence from German apprenticeship », *IZA Discussion Papers*, n° 378, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Commission européenne (2013), « Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education », http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf.
- Council for Industry and Higher Education, (1996), « Helping students towards success at work: Declaration of intent », CIHE, Londres.
- D'Addio, A.C. (2007), « Intergenerational transmission of disadvantage: Mobility or immobility across generations? », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 52, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/217730505550>.
- Dearden, L., E. Fitzsimons et G. Wyness (2011), « The impact of tuition fees and support on university participation in the UK », *Centre for the Economics of Education Discussion Paper*, n° 126, London School of Economics.
- De Janvry, A. et al. (2006), « Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks? », *Journal of Development Economics*, vol. 79, n° 2, pp. 349-373.
- De Weert, E. (2011), « Perspectives on higher education and the labour market: Review of international policy developments », IHEM/CHEPS Thematic report C11EW158, décembre 2011, Centre for Higher Education Policy Studies, Enschede.
- Dougherty, K. et V. Reddy (2011), « The impacts of state performance funding systems on higher education institutions: Research literature review and policy recommendations », *CCRC Working Paper*, n° 37, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, New York, décembre.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2014), « The evidence base on lifelong guidance: A guide to key findings for effective policy and practice », European Lifelong Guidance Policy Network.
- Fazekas, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of Switzerland*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264062665-en>.
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264173668-en>.
- Geel, R. et U. Backes-Gellner (2009), « Occupational Mobility Within and Between Skill Clusters: An Empirical Analysis Based on the Skill-Weights Approach », *Economics of Education Working Paper Series*, n° 47, Université de Zurich, Institute for Strategy and Business Economics (ISU).
- Geel, R., J. Mure et U. Backes-Gellner (2011), « Specificity of Occupational Training and Occupational Mobility: An Empirical Study based on Lazear's Skill-Weights Approach », *Education Economics*, vol. 19, n° 5, pp. 519-535.
- Goggel, K. et T. Zwick (2012), « Heterogenous Wage Effects of Apprenticeship Training », *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 114, n° 3, pp. 756-779.
- Handel, M. (2012), « Trends in Job Skill Demands in OECD Countries », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 143, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k8zk8pcq6td-en>.
- Hanushek, E.A., L. Woessmann et L. Zhang (2011), « General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle », *NBER Working Paper*, n° 17504, National Bureau of Economic Research.
- Heckman, J.J. et T. Kautz (2013), « Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition », *NBER Working Paper*, n° 19656, National Bureau of Economic Research.
- Higher Education Funding Council for England (2013), « Financial Health of the Higher Education Sector: 2012 13 to 2015-16 forecasts », document thématique, 29 octobre 2013, disponible à l'adresse : http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/2013/201329/HEFCE_2013_29.pdf.
- Ho, A. D. et al. (2014), « HarvardX and MITx: The first year of open online courses », *HarvardX and MITx Working Paper*, n° 1.
- Hoeckel, K. et al. (2008), *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Australia 2008*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113596-en>.
- Högskoleverket (2011), « The Swedish National Agency for Higher Education's Quality Evaluation System 2011-2014 », Swedish National Agency for Higher Education (Högskoleverket).



Iller, C. et D. Moraal (2013), « Kollektive Vereinbarungen in der Steuerung betrieblicher Weiterbildung. Beispiele aus den Niederlanden und Deutschland », *Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, n° 18, Vienne.

Johnstone, D.B. (2004), « The economics and politics of cost sharing in higher education: Comparative perspectives », *Economics of Education Review*, n° 23.

Johnstone, D.B. et P. Marcucci (2010), *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Jones, R. (2013), « Education Reform in Korea », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 1067, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en>.

Kuczera, M. (2013), *A Skills beyond School Commentary on Scotland*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnScotland.pdf.

Kuczera, M. et S. Field (2013), *A Skills beyond School Review of the United States*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202153-en>.

Leuven, E. et H. Oosterbeek (1999), « Demand and supply of work-related training: Evidence from four countries », *Research in Labor Economics*, n° 18, pp. 303-330.

Lillard, L.A. et H. Tan (1986), « Private sector training: Who gets it and what are its effects? », *Research in Labor Economics*, n° 13, pp. 1-62.

Machin, S. (2006), « Social disadvantage and education experiences », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 32, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/715165322333>.

Mangeol, P. (2014), « Chapter 2: Strengthening business models in higher education institutions: An overview of innovative concepts and practices », in OCDE (2014), *The State of Higher Education 2014*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/sites/eduimhe/stateofhighereducation2014.htm.

Mason, G., G. Williams et S. Cranmer (2009), « Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? », *Education Economics*, vol. 17, n° 1, pp. 1-30.

Meare, M. et V. Podmore (2002), « Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education: A Case Study of New Zealand », *UNESCO Early Childhood and Family Policy Series*, n° 1, mars 2002, UNESCO.

Ministère japonais de la Santé, du Travail et des Affaires sociales (2009), « The "Job-Card System" in Japan », Tokyo, Japon.

Ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (2014), *Kamerbrief nieuwe cijfers over terugdringen voortijdig schoolverlaten*, 15 janvier 2014, ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, Pays Bas.

Ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences (2011), *Schooluitval voorkomen in Nederland: Speerpunten huidige aanpak en doorkijk naar vervolgbeleid. Resultaat schooljaar 2009-2010*, ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, Pays Bas.

Morley, S. et D. Coady (2003), *From Social Assistance to Social Development: Targeted Education Subsidies in Developing Countries*, Center for Global Development et IFPRI.

Mühlemann, S. et al. (2007), « An empirical analysis of the decision to train apprentices », *Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 21, n° 3, pp. 419-441.

Musset, P. et al. (2013), *A Skills beyond School Review of Austria*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.

O'Dowd, M. (2013), « Early Childhood Education in Sweden: The Market Curriculum 2000-2013? », *Revista Española de Educación Comparada*, n° 21, pp. 85-118.

OCDE (2015a), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

OCDE (2015b), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>.

OCDE (2014a), *Études économiques de l'OCDE : Australie 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-aus-2014-en.

OCDE (2014b), « Background paper prepared by the OECD », document préparé pour la conférence G20-OCDE-CE sur l'apprentissage de qualité pour un meilleur départ des jeunes sur le marché du travail, www.oecd.org/els/emp/G20-OECD-EC%20Apprenticeship%20Conference_Issues%20Paper.pdf.

OCDE (2014c), *Apprendre au-delà de l'école : Rapport de synthèse*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>.

OCDE (2014d), « Concevoir des politiques fiscales propices à l'acquisition de compétences », *OECD Skills Strategy Spotlight*, n° 6, <http://skills.oecd.org/developskills/documents/Concevoir-des-politiques-fiscales-propices-a-lacquisition-%20de-compétences.pdf>.

OCDE (2014e), *E-Learning in Higher Education in Latin America*, *Development Centre Studies*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264209992-en>.

OCDE (2013), « PISA : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves », *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/data-00365-fr> (consulté le 8 août 2014).

OCDE (2010a), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096110-fr>.

OCDE (2010b), *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 (2010c), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-fr>.

OCDE (2008a), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : Netherlands 2008*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264041295-en>.

OCDE (2008b), *Tertiary Education for the Knowledge Society : Volume 1 and Volume 2*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en>.

OCDE (2007), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris. DOI : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035485-fr>.

Ono, T., G. Lafortune et M. Schoenstein (2013), « Health workforce planning in OECD countries: A review of 26 projection models from 18 countries », *Documents de travail de l'OCDE sur la santé*, n° 62, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k44t787zcbw-en>.

Passeport pour ma réussite (2013), « Sommaire des résultats 2012 : Passeport pour ma réussite, résultats du programme 2011-2012 », http://www.pathwaystoeducation.ca/sites/default/files/Fran_Résultats%20summary%2C%202011%20-%202012%20FINAL_Z.pdf.

Passeport pour ma réussite (2010), « Passeport pour ma réussite – Présentation du programme et aperçu », http://www.pathwaystoeducation.ca/sites/default/files/pdf/Overview%20French_revised.pdf.

Pischke, J. (2005), « Comments on 'Workplace training in Europe' by Bassanini et al. », document de travail, London School of Economics.

Polidano, C., D. Tabasso et Y.-P. Tseng (2012), « A second chance at education for early school leavers », *IZA Discussion Papers*, n° 6769, Institute for the Study of Labor (IZA).

Quintini, G. et T. Manfredi (2009), « Going separate ways? School-to-work transitions in the United States and Europe », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 90, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/221717700447>.

Schultz, T.P. (2004), « School subsidies for the poor: evaluating the Mexican Progresa Poverty Program », *Journal of Development Economics*, vol. 74, n° 1, pp. 199-250.

Stevens, M. (1994), « A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition », *Oxford Economics Papers*, n° 46, pp. 537-562.

Stone, I. (2010), « Encouraging small firms to invest in training: Learning from overseas », UK Commission for Employment and Skills, *Praxis*, n° 5, juin.

Taguma, M., I. Litjens et K. Makowiecki (2013), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden 2013*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176744-en>.

Taguma, M., I. Litjens et K. Makowiecki (2012), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand 2012*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176690-en>.

Wacker, K. (2007), *Teure neue Lehrstelle: Eine Untersuchung zur Effizienz des BlumBonus*, NÖ Arbeiterkammer (NOAK), Vienne.

Whitehead, N. (2013), « Review of adult vocational qualifications in England », UK Commission for Employment and Skills.



4

Intégrer les jeunes sur le marché du travail : quelles tendances ?

Nombreux sont les jeunes pour qui l'intégration sur le marché du travail ne va pas sans difficultés. Le passage de l'école à la vie active peut demander du temps et être ponctué de périodes de chômage et de contrats de courte durée. En outre, certains délaissent et leurs études et le monde du travail ; ces jeunes sans emploi et ne suivant ni études ni formation sont souvent désignés par l'acronyme anglais NEET (pour *Neither in Employment nor in Education or Training*). La crise économique n'a fait qu'accentuer les défis que doivent relever les jeunes pour trouver un emploi et le conserver. Le présent chapitre veut brosser une vue d'ensemble de l'insertion des jeunes dans la vie active. On s'y intéressera également à ceux qui sont en marge du système éducatif et du monde professionnel, en cherchant à mesurer leur éloignement par rapport au marché du travail, en termes de niveau de formation et de compétences, et les obstacles supplémentaires auxquels ils peuvent se heurter.



PRINCIPALES OBSERVATIONS

- En 2013, parmi l'ensemble des jeunes âgés de 16 à 29 ans des pays de l'OCDE : 7 % avaient achevé leurs études et étaient au chômage, 8 % étaient sortis du système éducatif et inactifs, c'est-à-dire qu'ils ne recherchaient pas d'emploi, et dans l'ensemble, 15 % étaient donc sans emploi et ne suivaient ni études ni formation (jeunes NEET). En d'autres termes, dans les pays de l'OCDE, on dénombrait cette année-là 39 millions de jeunes menacés d'exclusion économique et sociale, soit 5 millions de plus qu'en 2008.
- Les jeunes sont deux fois plus exposés au risque de chômage que les travailleurs d'âge très actif.
- Un jeune sur quatre est employé sous contrat temporaire.
- L'insertion professionnelle des jeunes n'est pas qu'une question de compétences. D'après les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), en moyenne, les jeunes NEET ont achevé le deuxième cycle du secondaire et présentent un niveau de compétence intermédiaire en numératie (calcul), en littératie (compréhension de l'écrit) et en résolution de problèmes. Dans la plupart des pays de l'OCDE, plus de 10 % de ces jeunes ont même fréquenté l'enseignement tertiaire. Dans les pays couverts par l'Évaluation des compétences des adultes, seuls 20 % des jeunes NEET ont un niveau faible de compétence en littératie, et 29 % seulement peinent en numératie.

Pour maintenir et développer leur employabilité, les jeunes ont besoin de réussir leur entrée sur le marché du travail en trouvant un emploi dans lequel ils pourront mettre en pratique et renforcer leurs compétences. Si les jeunes parviennent pour la plupart à décrocher un emploi et à réussir leur entrée dans la vie active, le passage de l'école au marché du travail se révèle chaotique pour certains, ne serait-ce que de façon temporaire. Ces jeunes en sont sensiblement et durablement pénalisés sur les plans économique et social. Ils risquent non seulement de perdre courage, mais encore de se retrouver prisonnier d'un cercle vicieux car leurs compétences tendront à s'éroder faute d'être appliquées, cependant que les employeurs seront de moins en moins enclins à les embaucher. Au-delà de l'échec individuel, c'est l'investissement de toute une société dans le développement des compétences qui est gâché, et la cohésion sociale s'en trouve mise à mal.

L'INTÉGRATION DES JEUNES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Les trajectoires d'insertion professionnelle

La majorité des jeunes parvient à trouver un travail et le taux d'emploi s'élève avec l'âge pour rivaliser, chez les 25-29 ans, avec celui des travailleurs d'âge très actif (graphique 4.1, partie A). L'entrée sur le marché du travail est plus tardive qu'il y a quinze ans. En 2000, 11 % des 15-19 ans étaient salariés et avaient quitté le système éducatif, quand 80 % poursuivaient leur formation initiale. En 2012, 87 % de la tranche d'âge suivaient encore des études, tandis que la part des jeunes salariés n'avait que faiblement reculé, pour s'établir à 6 %. Cette évolution témoigne à la fois d'une tendance de fond à l'allongement des études et des conséquences de la crise mondiale (graphique 4.1, partie B). Les changements les plus significatifs concernent les 20-24 ans, chez qui la part des salariés ayant quitté le système éducatif accuse une baisse régulière sur les quinze dernières années, alors que la proportion de jeunes suivant des études augmente. L'entrée dans la vie active se fait de manière plus progressive : de plus en plus de jeunes âgés de 25 à 29 ans conjuguent travail et études (graphique 4.1, partie C).

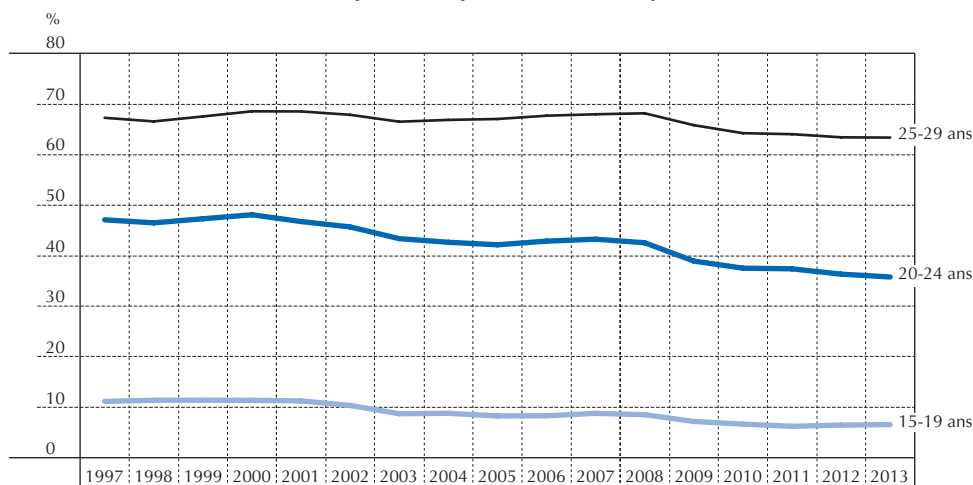


■ Graphique 4.1 ■

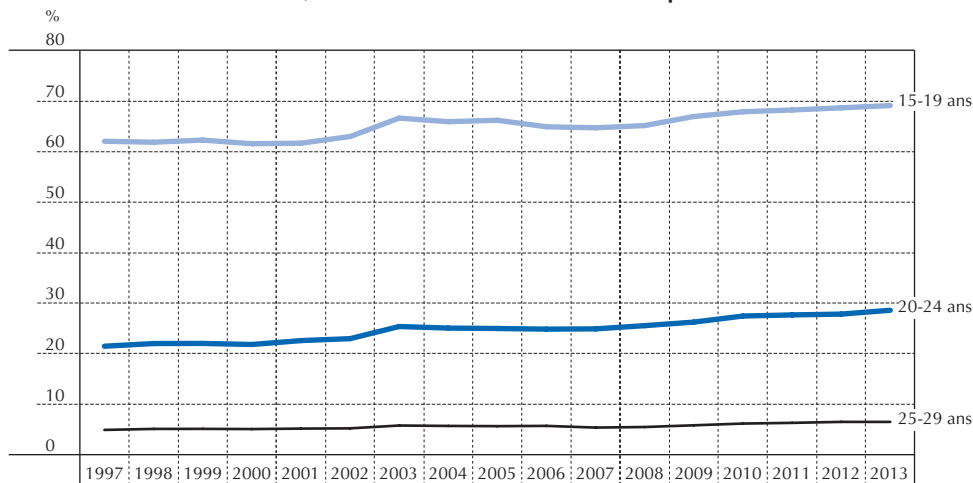
Évolution du pourcentage de jeunes, selon leur situation au regard de la formation et de l'emploi

Moyenne OCDE, 1997-2013

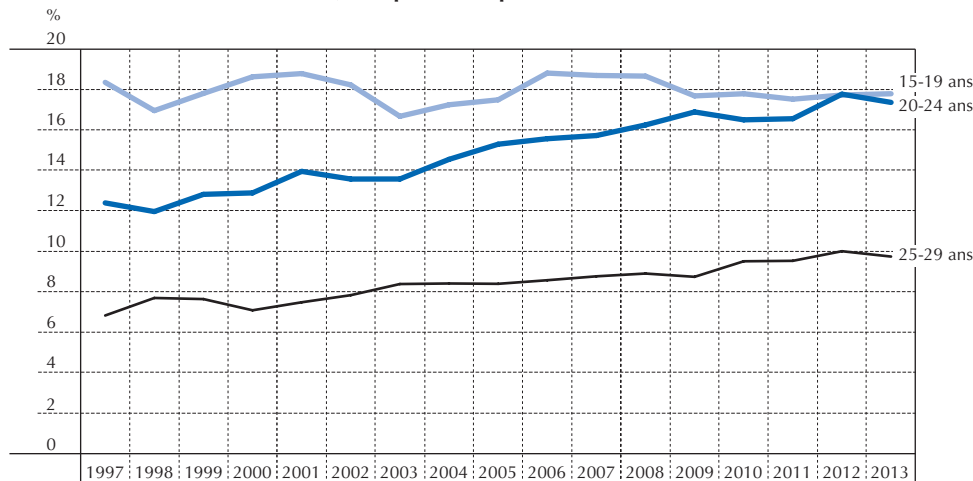
A. Jeunes occupant un emploi mais ne suivant pas d'études



B. Jeunes suivant des études mais sans emploi



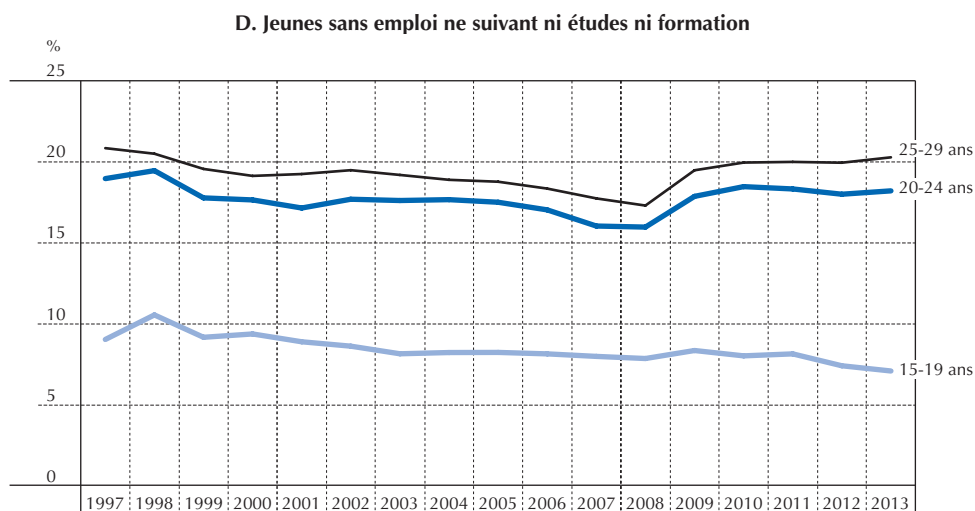
C. Jeunes suivant des études, occupant un emploi ou suivant une formation en alternance




■ Graphique 4.1 (suite) ■

Évolution du pourcentage de jeunes, selon leur situation au regard de la formation et de l'emploi

Moyenne OCDE, 1997-2013



Source : OCDE (2014a), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr>.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214600>

Encadré 4.1 Mesurer la proportion de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET)

Les données sur les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation publiées par l'OCDE dans *Regards sur l'éducation* et par l'Eurostat sont recueillies dans le cadre d'enquêtes sur la population active. Ces données portent sur les individus qui déclarent être sans emploi et ne suivre aucune formation – initiale ou autre – au moment de l'enquête ou depuis quatre semaines. La question posée dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) diffère légèrement puisque qu'il est demandé aux personnes interrogées si elles exercent un emploi ou poursuivent des études en vue d'obtenir une quelconque qualification formelle au moment de l'enquête, peu importe ce qu'il en était au cours de quatre semaines précédentes. Dès lors, la part de jeunes NEET, telle que calculée sur la base des réponses à cette question de l'Évaluation des compétences des adultes (et telle qu'elle figure dans la présente publication), n'est pas directement comparable à celle obtenue avec les enquêtes sur la population active. Autre indicateur issu de l'Évaluation des compétences des adultes, la proportion d'individus sans emploi ne suivant ni études ni formation à la date de l'enquête et n'ayant suivi aucune formation depuis douze mois, indicateur qui n'est toutefois pas privilégié dans la présente publication pour mesurer les NEET, du fait de son caractère relativement restrictif : certains participants peuvent en effet avoir suivi une formation au cours de la période de référence, mais être inactifs depuis plusieurs mois au moment de l'enquête. Cet indicateur apportant toutefois des informations utiles, on y reviendra plus longuement dans la suite du chapitre.

Trop de jeunes peinent cependant à entrer sur le marché du travail. Les jeunes sans emploi qui ne suivent ni études ni formation (encadré 4.1) ont besoin de mobiliser leurs compétences pour être mieux à même de trouver un travail et de s'y maintenir. Ce groupe de population s'est étoffé avec la crise économique pour représenter en moyenne 15 % des jeunes âgés de 15 à 29 ans des pays de l'OCDE en 2013 (graphique 4.1, partie D). On constate toutefois de nettes disparités entre les pays (graphique 4.2).

Les difficultés rencontrées par les jeunes pour s'insérer sur le marché du travail font que les transitions de l'école à la vie active traînent parfois en longueur. Ces transitions ne sont pas faciles à schématiser tant les passerelles sont nombreuses. Il ressort néanmoins d'analyses de trajectoires individuelles que, dans certains pays, l'entrée dans la vie active est assez fréquemment ponctuée de périodes de chômage et d'inactivité, et que les jeunes sans emploi qui ne suivent ni études ni formation ont tendance à rester un certain temps dans cette situation (OCDE, 2010 ; Quintini, Martin et Martin, 2007 ;

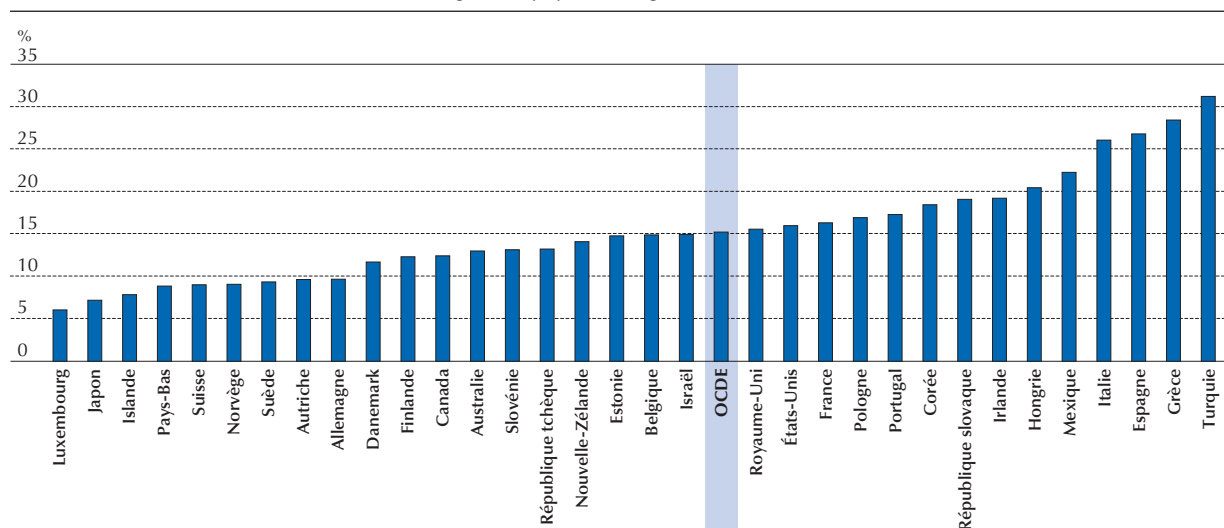


Quintini et Martin, 2014). En Europe ainsi qu'aux États-Unis, plus de 10 % des jeunes ont connu environ 15 mois de chômage sur une période de quatre ans (Carcillo et al., 2015). Une transition qui se prolonge est plus qu'une autre susceptible de décourager les jeunes et d'entraîner pour eux des effets stigmatisants.

■ Graphique 4.2 ■

Jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET)

Pourcentage de la population âgée de 15 à 29 ans, 2013



Remarques : les pays sont classés par ordre croissant du taux de jeunes NEET. Dans le cas du Chili, l'année de référence est 2011 et, dans celui du Japon, le groupe d'âge considéré est celui des 15-24 ans ; ces deux pays n'ont pas été pris en considération dans le calcul de la moyenne OCDE.

Source : OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214610>

Le rôle du contexte macro-économique et des institutions éducatives et du marché du travail

Les difficultés que rencontrent les jeunes au moment de leur entrée dans la vie active résultent à la fois de facteurs généraux, communs à tous les travailleurs, et de facteurs propres à leur tranche d'âge. Ainsi, dans de nombreux pays, un contexte macro-économique défavorable est la cause d'un affaiblissement général de la demande de travail. De même, les institutions du marché du travail influent sur le devenir professionnel de tous. En revanche, quand ces mêmes institutions protègent les travailleurs en place, les jeunes ont tendance à en subir davantage que les autres les contrecoups sur la demande de main-d'œuvre. Lorsque la demande de travail est forte, les jeunes décrochent pour la plupart un emploi, mais dès lors que la demande chute, ils se trouvent en proie aux difficultés, à commencer par les moins qualifiés d'entre eux. La qualité des systèmes éducatifs et le niveau de formation influencent au premier chef les résultats des jeunes sur le marché du travail, même si l'une et l'autre peuvent aussi avoir leur importance pour les groupes plus âgés.

La comparaison du taux de chômage des jeunes avec celui des travailleurs d'âge très actif est un indicateur des obstacles auxquels les jeunes se heurtent au moment d'intégrer le marché du travail. Le taux d'emploi par tranche d'âge peut également nous renseigner sur l'insertion professionnelle des jeunes, quoiqu'il soit déterminé dans leur cas par la durée des études. Ces indicateurs permettent de distinguer quatre groupes de pays (graphique 4.3) :

- Dans plusieurs pays, on constate un écart assez prononcé entre le taux de chômage des jeunes et celui des travailleurs d'âge très actif, écart qui se conjugue à un faible taux d'emploi dans ces deux groupes, ce qui signifie qu'un problème spécifique à la jeunesse vient ajouter à une situation générale de l'emploi déjà délicate (Grèce et Italie). Ces pays traversent des difficultés, leur marché du travail présente des faiblesses et les interactions entre institutions sociales et éducatives sont la cause d'un problème d'emploi propre à la jeunesse ; le taux d'emploi global y est peu élevé.
- Différents pays peinent tout particulièrement à intégrer les jeunes sur le marché du travail, alors que le taux d'emploi des travailleurs d'âge très actif y est plutôt élevé (France, Norvège, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni et Suède). Cela pourrait dénoter la présence, sur le marché du travail et dans les systèmes éducatifs, de plusieurs facteurs qui pèsent sur la situation professionnelle des jeunes et, dans une moindre mesure, sur celle d'autres groupes de travailleurs.

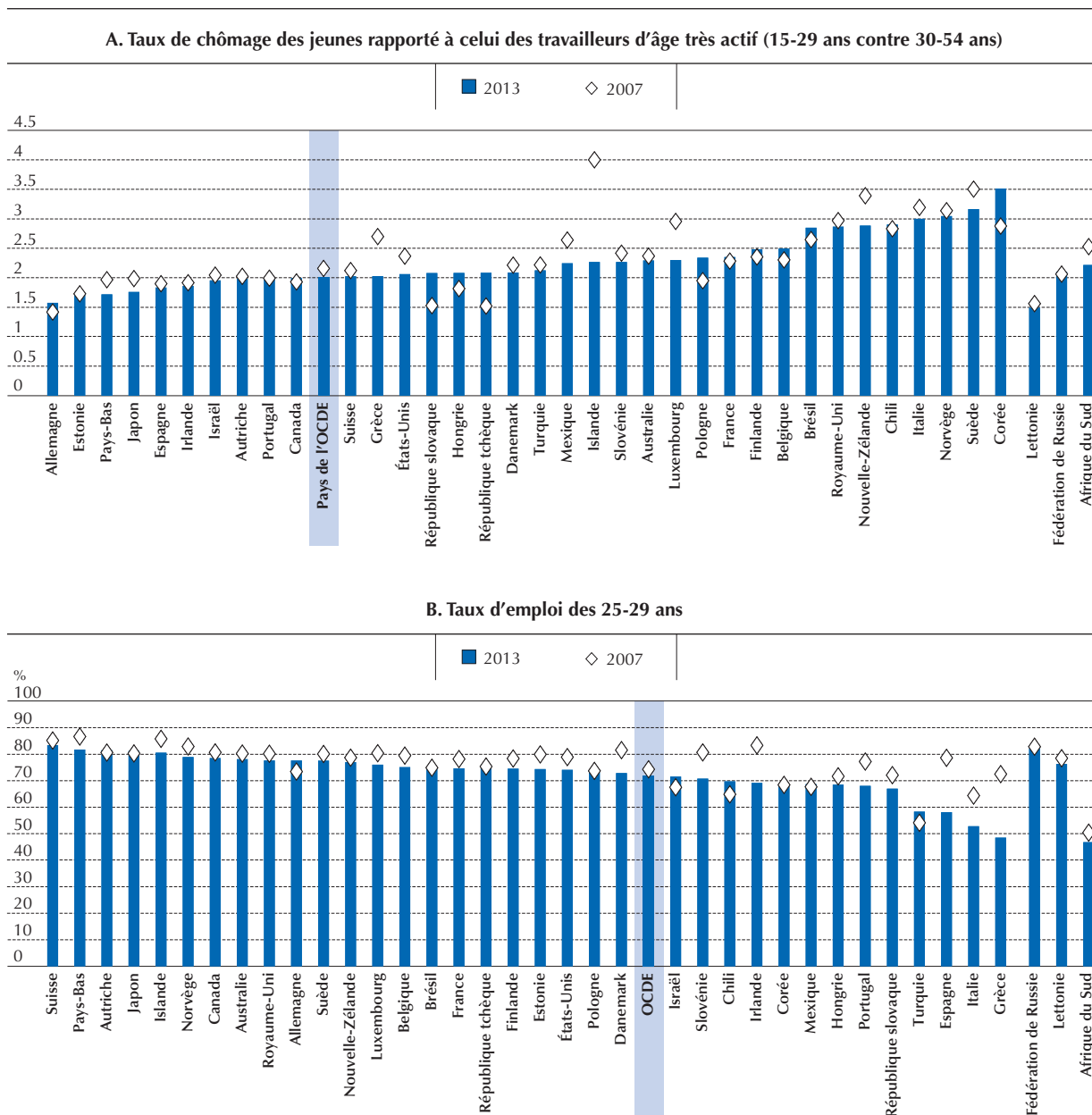


- Dans un petit nombre de pays, le taux de chômage des jeunes et celui des travailleurs d'âge très actif sont assez proches, et les taux d'emploi des uns et des autres peu élevés (Espagne et Turquie). Ces pays ne connaissent pas nécessairement de problème d'emploi des jeunes, mais sont plus vulnérables face à un contexte macro-économique défavorable ou aux insuffisances de leurs institutions du marché du travail, ce qui est au préjudice de tous les travailleurs.
- Enfin, quelques pays affichent des taux d'emploi élevés chez les jeunes et chez les travailleurs d'âge très actif, avec un léger écart entre les deux groupes au niveau du taux de chômage (Allemagne, Autriche, Canada, Pays-Bas et Suisse). On peut y voir l'effet d'un contexte macro-économique plutôt favorable et d'une bonne santé des institutions éducatives, sociales et du marché du travail.

▪ Graphique 4.3 ▪

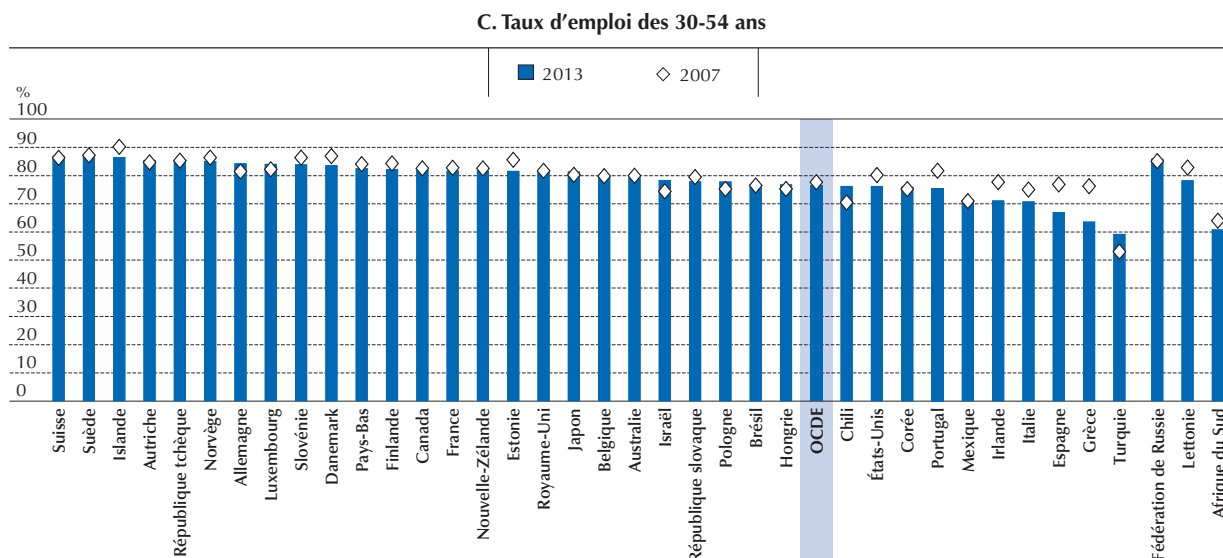
Taux d'emploi et de chômage des jeunes et des travailleurs d'âge très actif

2007-2013





■ Graphique 4.3 (suite) ■
Taux d'emploi et de chômage des jeunes et des travailleurs d'âge très actif
 2007-2013



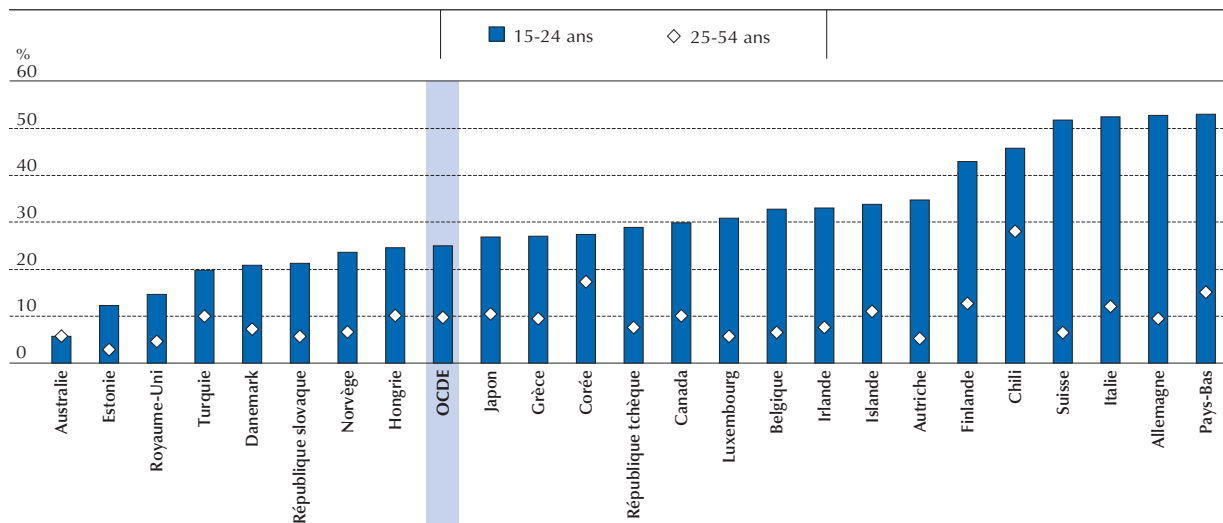
Source : Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/lfs-lms-data-fr>.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214624>

Le rôle de l'emploi temporaire

Nombreux sont les jeunes qui entrent dans la vie active en ayant en poche un contrat de travail temporaire. Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, 25 % des salariés âgés de 15 à 24 ans étaient employés au titre d'un contrat de durée déterminée en 2013 (graphique 4.4). Abstraction faite des travailleurs indépendants, on atteint alors les 50 % dans de nombreux pays, et même 73 % en Slovaquie (OCDE, 2014b). La proportion de travailleurs temporaires parmi les jeunes paraît relativement faible dans certains pays, ce qui dissimule parfois d'autres formes particulières d'emploi, comme le travail occasionnel en Australie¹ ou le travail informel en Turquie.

■ Graphique 4.4 ■
Emploi temporaire chez les jeunes

En pourcentage de l'emploi total dans chaque groupe d'âge, 2013



Remarques : pour l'Australie et le Japon, l'année de référence est 2012.

Source : Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/lfs-lms-data-fr>.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214639>



Dans la plupart des pays de l'OCDE, le travail temporaire est beaucoup plus fréquent chez les jeunes que chez les travailleurs d'âge très actif, ce qui laisse supposer que de nombreux jeunes entrent sur le marché du travail grâce à un engagement temporaire pour ensuite évoluer vers des emplois plus stables. L'hypothèse est confirmée par de récentes études empiriques donnant à penser qu'une personne qui accepte un emploi temporaire conserve – et parfois accroît dans une certaine mesure – ses chances d'occuper plus tard dans sa carrière un emploi fixe (OCDE, 2014b). Cela ne signifie pas pour autant que l'emploi temporaire est une étape vers la stabilité professionnelle, mais seulement que, dans l'ensemble, les jeunes réussissent leur entrée dans le monde du travail quand bien même leur premier contrat est un contrat de travail temporaire. Les études visant à déterminer dans quelle mesure le fait de signer un tel contrat conditionne l'évolution professionnelle à plus long terme ont abouti à des résultats mitigés (Bassanini et Garnero, 2012).

Le travail temporaire peut tout à la fois être un tremplin pour certains travailleurs et une voie de garage pour d'autres. Une étude a ainsi révélé que les contrats de durée déterminée débouchent sur des emplois permanents pour les travailleurs ayant un bon niveau de formation, mais non pour les jeunes, les femmes ou les travailleurs peu instruits (Casquel et Cunyat, 2008). Selon des estimations récentes, dans la quasi-totalité des pays européens, plus de la moitié des travailleurs temporaires une année donnée seraient employés à temps plein au titre de contrats de durée indéterminée trois ans plus tard (OCDE, 2014b). La nature du contrat temporaire a aussi son importance. Ainsi, une expérience menée aux États-Unis montre que les contrats de durée déterminée offerts directement par l'employeur, qui s'investit alors davantage, favorisent l'insertion des travailleurs peu qualifiés, ce qui n'est pas le cas des contrats d'intérim proposés par le biais d'agences, qui agissent en ce cas en qualité d'employeur (Autor et Houseman, 2010). Différentes études ont également fait apparaître que si travailler un temps sous contrat temporaire peut aider à décrocher un emploi permanent, il n'en va pas nécessairement de même lorsque les périodes de travail temporaire tendent à se répéter (OCDE, 2014b).

Les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes suggèrent que les travailleurs temporaires utilisent leurs compétences cognitives de manière moins intensive que ceux bénéficiant d'un contrat permanent, d'où un risque d'érosion de ces compétences (graphique 4.5). Les résultats sont moins nets en ce qui concerne les compétences sociales, émotionnelles ou spécifiques à l'emploi occupé : les travailleurs temporaires apprennent davantage sur le tas que les autres, mais font moins souvent appel à leur capacité d'influence et à leurs compétences en hiérarchisation des tâches (OCDE, 2013a).

Un moindre accès à la formation pour les travailleurs temporaires est susceptible de creuser l'écart de compétences entre eux et les autres travailleurs ; ce pourrait être une autre raison expliquant pourquoi certains sont pris au piège de l'emploi précaire (OCDE, 2006). Le lien de cause à effet entre le type de contrat et la probabilité de suivre une formation financée par l'employeur est cependant difficile à établir, les travailleurs avec les plus faibles capacités productives ayant moins de chances à la fois d'obtenir un contrat permanent et de bénéficier d'une telle formation. Une première analyse des données de l'Évaluation des compétences des adultes² montre qu'en moyenne, le fait d'être sous contrat temporaire diminue de 14 % la seconde probabilité (OCDE, 2014b).

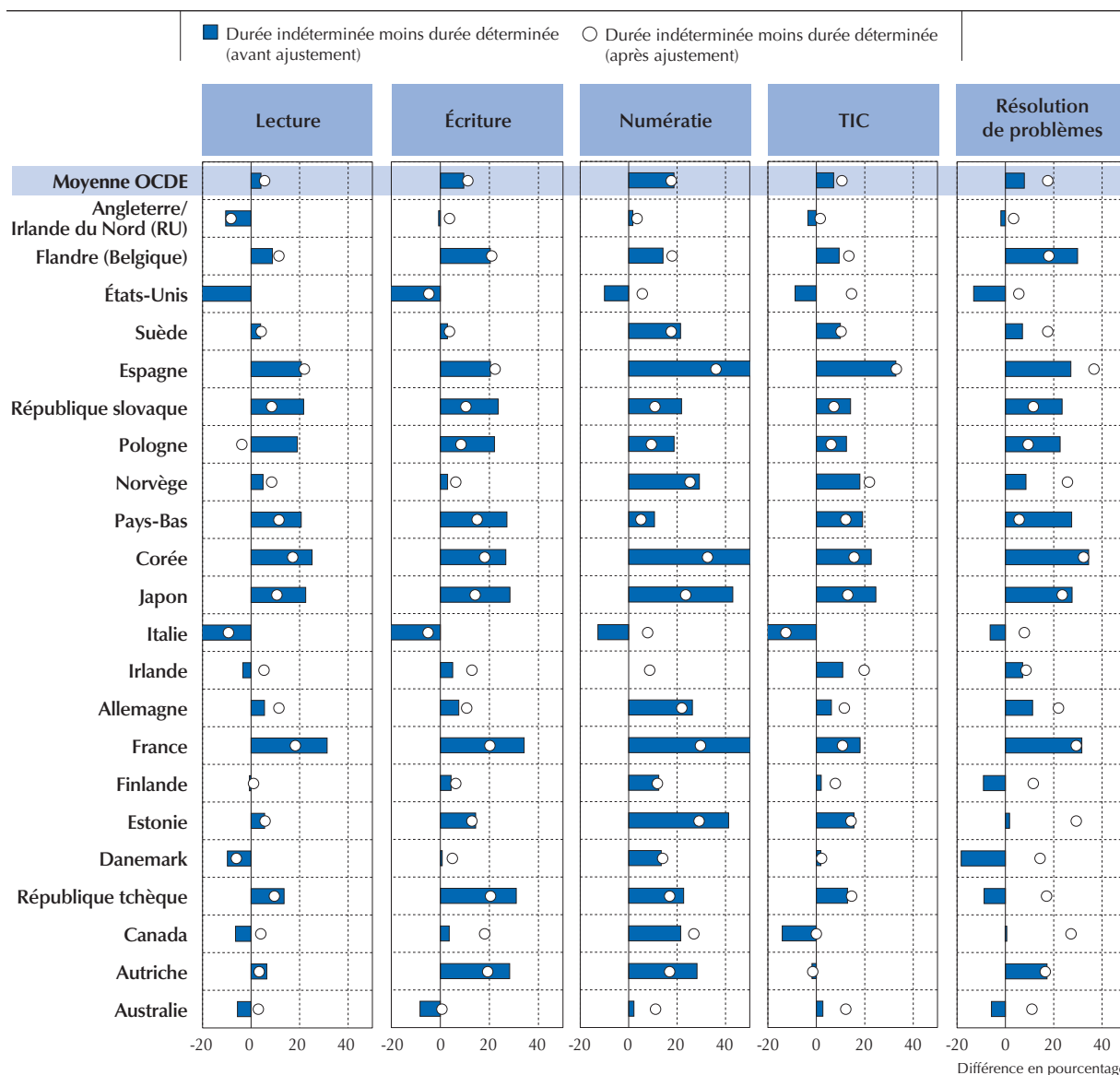
Les jeunes étant embauchés sous contrat temporaire plus fréquemment que sous contrat permanent, la crise les a frappés de façon bien plus marquée. L'emploi temporaire représente en effet pour les entreprises la première des variables d'ajustement face à un ralentissement de la demande. De plus, même embauchés au titre de contrats de durée indéterminée, les jeunes sont davantage exposés au licenciement que leurs collègues plus âgés en raison des législations sur la protection de l'emploi permanent (LPE) qui favorisent généralement ces derniers à travers, par exemple, le principe du « dernier arrivé, premier parti ». De manière plus générale, une forte prévalence de l'emploi temporaire tend à nuire à la résilience du marché du travail, les chocs sur la production entraînant une envolée du chômage, et revient à faire supporter par les jeunes le coût de la crise (OCDE, 2014b). À titre d'exemple, la flambée du chômage que l'on a pu observer en Espagne à l'occasion de la récente crise était due essentiellement à la destruction d'emplois temporaires (OCDE, 2013b). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, l'emploi des jeunes, qu'il soit permanent ou temporaire, a reculé de manière significative sous l'effet de la crise et n'a pas encore retrouvé le niveau qui était le sien auparavant (graphique 4.6).



Graphique 4.5

Utilisation des compétences dans le cadre professionnel, selon le type de contrat

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



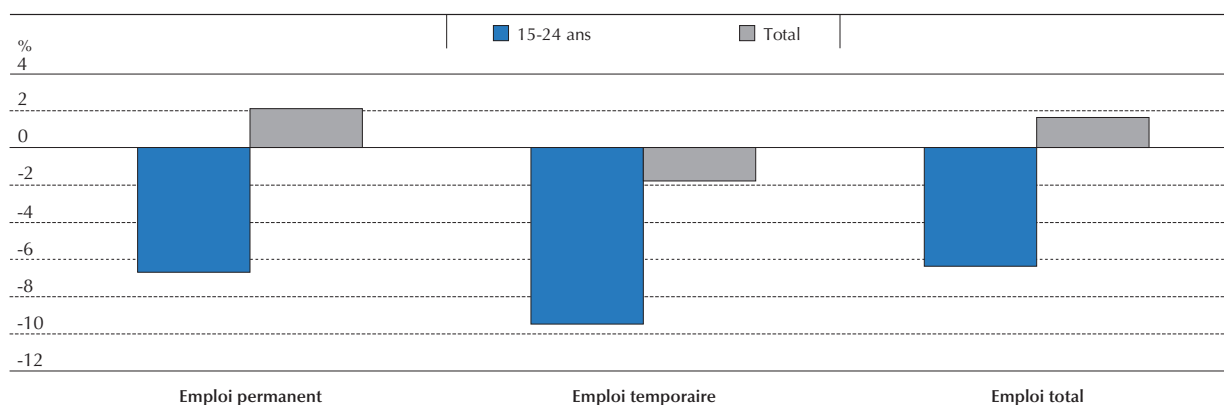
Remarques : les estimations ajustées ont été obtenues par régression, suivant la méthode des MCO, en tenant compte de variables de contrôle pour les scores en littératie et en numératie et les heures travaillées, ainsi que de variables muettes liées à la profession (code CIP à un chiffre).

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214647>

■ Graphique 4.6 ■
Évolution de l'emploi des jeunes, par type de contrat de travail

Moyenne OCDE, 2007-2013



Source : Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/lfs-lms-data-fr>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214653>

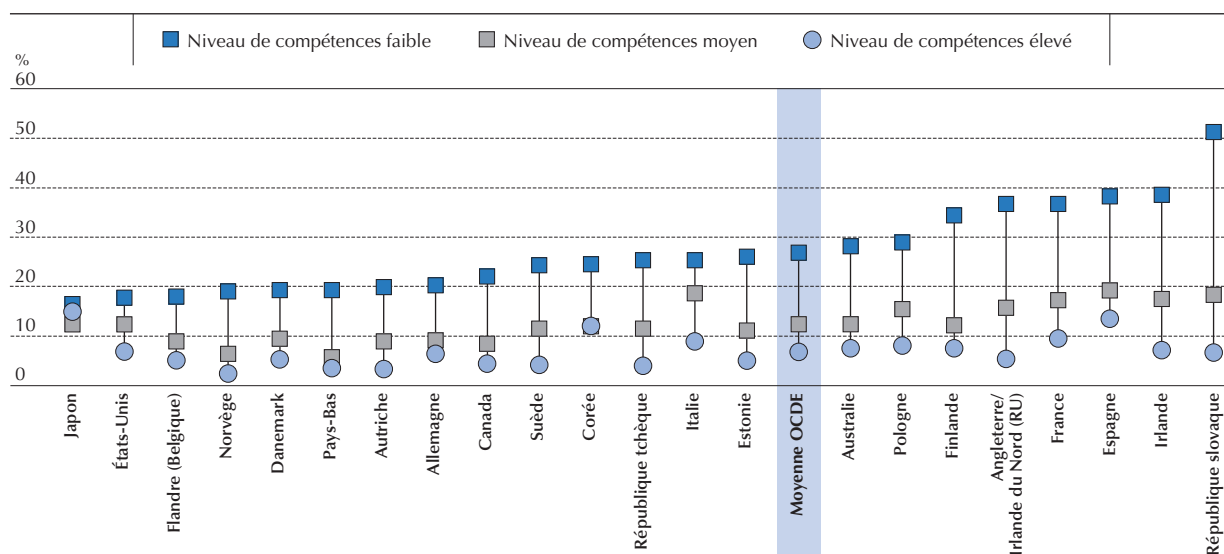
Jeunes NEET : les groupes à risques

Le niveau de formation et les compétences cognitives influent sur la probabilité de faire partie de la catégorie des jeunes NEET (OCDE, 2014b). Dans la plupart des pays, la part des individus sans emploi ne suivant ni études, ni formation est assez faible parmi les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire (chapitre 2). Ce sont les jeunes démontrant des compétences limitées en littératie et en numératie qui sont les plus enclins à entrer dans cette catégorie. Dans tous les pays couverts par l'Évaluation des compétences des adultes à l'exception du Japon et, dans une moindre mesure, de l'Italie, c'est parmi les jeunes dont les compétences cognitives sont les plus limitées que l'on retrouve, en proportion, le plus de NEET (graphique 4.7). On relève toutefois à cet égard des contrastes marqués entre les pays, certains affichant des taux particulièrement élevés (comme l'Espagne, l'Irlande et la République slovaque). La part de NEET demeure en revanche réduite parmi les jeunes les plus compétents en numératie et en littératie, même lorsqu'elle est relativement élevée en moyenne nationale.

■ Graphique 4.7 ■
Part de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), selon le niveau de compétences cognitives

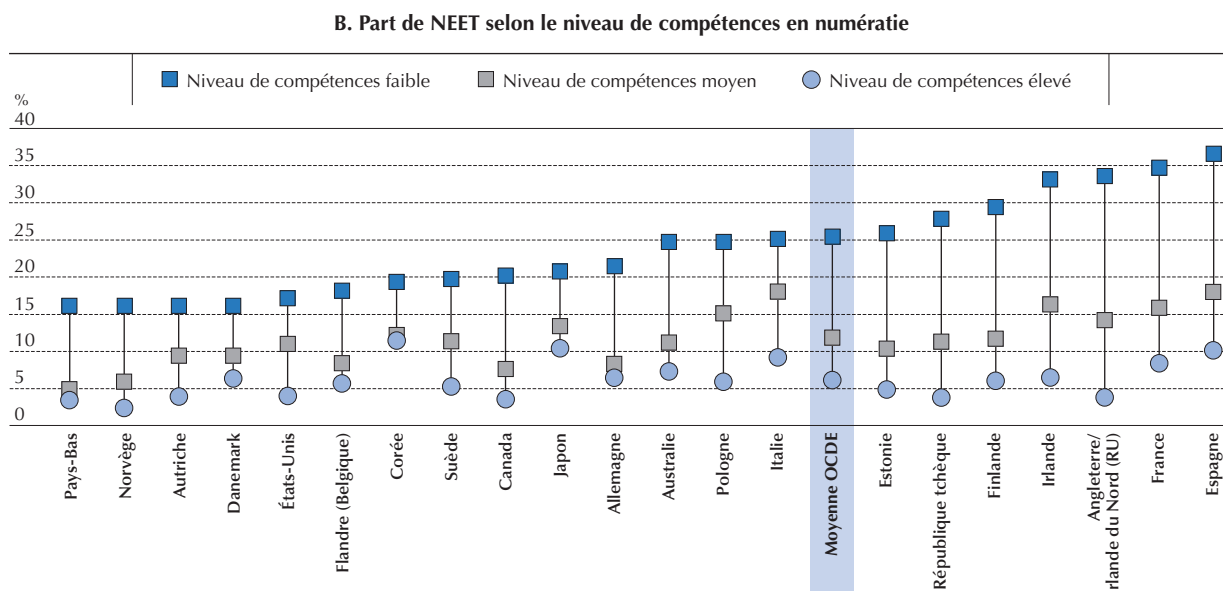
Jeunes de 16 à 29 ans, 2012

A. Part de NEET selon le niveau de compétences en littératie





■ Graphique 4.7 (suite) ■
Part de jeunes sans emploi ni suivant ni études ni formation (NEET), selon le niveau de compétences cognitives
 Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : ce graphique présente la part de NEET pour trois niveaux de compétences en littératie et en numératie. Par « niveau de compétences faible », on entend un score inférieur ou égal au niveau 1 de compétences, par « niveau de compétences moyen », un score se situant aux niveaux 2 et 3, et par « niveau de compétences élevé », un score se situant aux niveaux 4 et 5. La part de NEET est la proportion d'individus sans emploi qui ne suivaient ni études ni formation au moment de l'enquête.

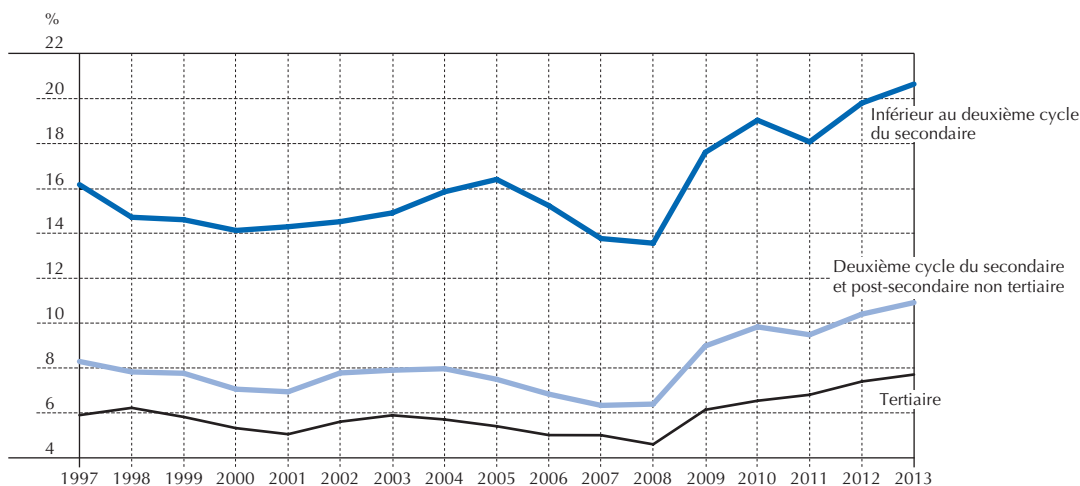
Source : calculs de l'OCDE sur la base des résultats de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214665>

La crise économique a encore aggravé les difficultés rencontrées par les jeunes peu qualifiés lorsqu'ils se mettent en quête d'un emploi. Entre 2008 et 2011, le chômage a considérablement augmenté chez les jeunes n'ayant pas suivi le deuxième cycle du secondaire, bien plus que chez ceux qui justifient d'un niveau de formation plus élevé (graphique 4.8). Les jeunes avec un niveau de formation et de compétences relativement faible ont vraisemblablement été supplantés par les diplômés de l'enseignement tertiaire à mesure que la situation sur le marché de l'emploi s'est tendue.

■ Graphique 4.8 ■
Évolution du chômage chez les 25-34 ans, selon le niveau de formation

Moyenne des pays de l'OCDE, en pourcentage du groupe correspondant de la population active, 1997-2013



Source : OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/tr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214679>



L'accroissement des effectifs scolarisés a, dans une certaine mesure, préservé les jeunes des répercussions de la crise, en ce sens qu'il a permis de contenir l'augmentation de la part des jeunes dépourvus d'emploi et ne suivant ni études ni formation (graphique 4.1 ; OCDE, 2013c). Cela se vérifie tout particulièrement en ce qui concerne les cohortes les plus jeunes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les progrès de la scolarisation chez les 15-19 ans en termes d'effectifs et de durée des études ont, au moins un temps, contrebalancé les effets de la crise sur l'emploi, d'où une proportion de jeunes NEET qui est restée stable d'une manière générale. Il en est allé différemment chez les plus de 19 ans, la progression des effectifs scolarisés n'y ayant que partiellement compensé le recul de l'emploi. Ces tendances relevées au niveau des pays de l'OCDE dans leur ensemble dissimulent des différences entre les pays. Au Danemark, en Pologne, au Portugal et en Slovaquie, la proportion de NEET a grimpé même chez les plus jeunes. Si la progression de la part de jeunes qui prolongent leur formation initiale peut favoriser à long terme l'employabilité de cette génération, celle-ci se retrouvera un jour en concurrence avec une nouvelle génération de travailleurs, de sorte qu'il est d'autant plus important pour elle de se doter de compétences adéquates (voir le chapitre 3).

Dans les économies émergentes comme ailleurs, ce sont les jeunes dont le niveau de formation est le plus faible qui ont le plus de difficultés à trouver un emploi (Quintini et Martin, 2014). À cela s'ajoute dans ces pays la persistance d'un fort taux de décrochage dans l'enseignement secondaire, comme c'est notamment le cas en Amérique latine (OCDE/CEPAL ; 2012). Le phénomène s'explique en partie par le coût associé à la poursuite d'études, en particulier pour les populations rurales, un coût qu'aucune bourse ne vient en règle générale atténuer, alors qu'un emploi procure un bénéfice immédiat (chapitre 3). Les jeunes peu qualifiés risquent bien plus que les autres de glisser dans le secteur informel. L'un des principaux sujets de préoccupation à propos de l'emploi informel a trait aux difficultés que présente l'identification des individus ayant besoin d'aide pour échapper au piège du travail précaire avant qu'il ne se referme sur eux. En outre, l'informalité expose les jeunes à la pauvreté, car elle les prive de la protection offerte par les institutions sociales et du marché du travail.

NEET : UNE LONGUE ROUTE VERS LE MARCHÉ DU TRAVAIL

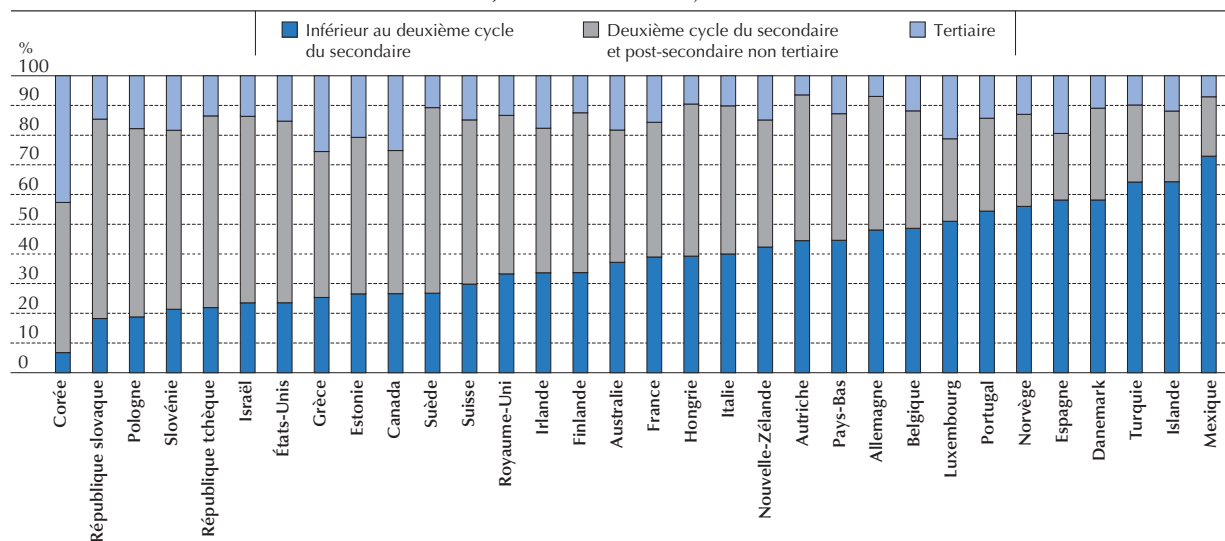
Les compétences des jeunes NEET

Les obstacles à l'emploi des jeunes ne tiennent pas seulement aux niveaux de formation et de compétences. Le niveau de formation des jeunes NEET connaît en effet de grandes variations d'un pays à l'autre (graphique 4.9). Dans certains pays (États-Unis, Israël, Pologne, République slovaque, République tchèque, Suède et Suisse), les NEET sont pour la plupart diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tandis que dans d'autres (Espagne, Danemark, Islande, Turquie, Mexique), ils n'ont pas, pour la majeure partie d'entre eux, poursuivi leurs études aussi loin. Les pays où ces jeunes ont achevé au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont toutefois la majorité.

■ Graphique 4.9 ■

Niveau de formation des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation

Jeunes de 15 à 29 ans, 2013



Source : OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214685>



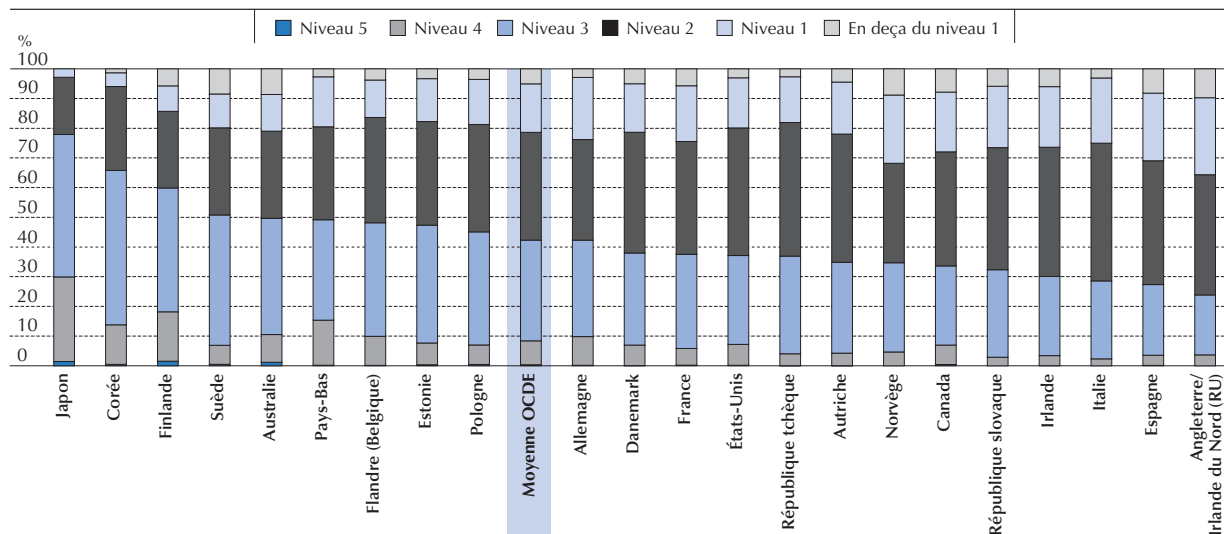
La plupart des jeunes NEET ont un niveau de compétences cognitives satisfaisant, selon ce qui ressort de l'Évaluation des compétences des adultes (graphique 4.10). En outre, dans de nombreux pays, une part significative de ces jeunes affichent un niveau de compétences élevé en littératie, en numératie et en résolution de problèmes. Sur la moyenne des pays de l'OCDE, seuls 20 % des jeunes en question ont un niveau de compétences médiocre en littératie (niveau 1 et en deçà), et 29 % peinent en numératie.

■ Graphique 4.10 ■

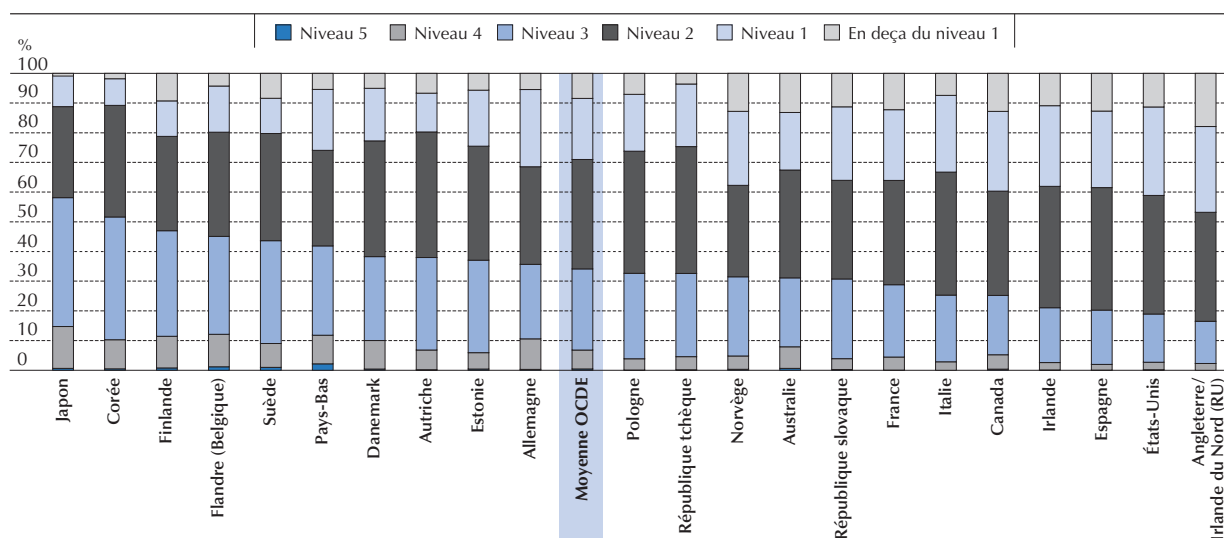
Niveau de compétences cognitives des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012

A. Compétences en littératie



B. Compétences en numératie

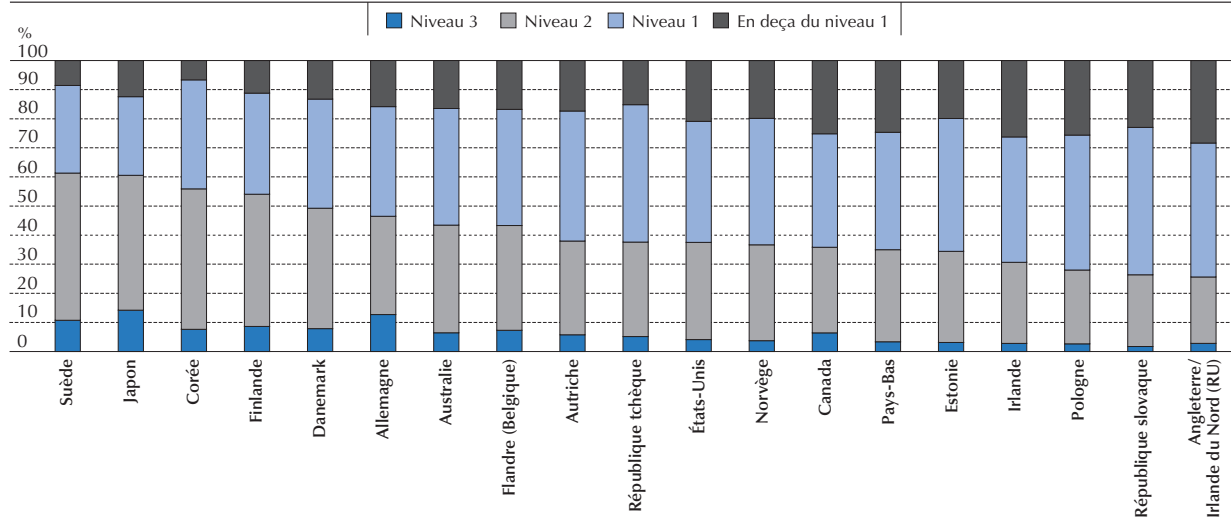


■ Graphique 4.10 (suite) ■

Niveau de compétences cognitives des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012

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



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214698>

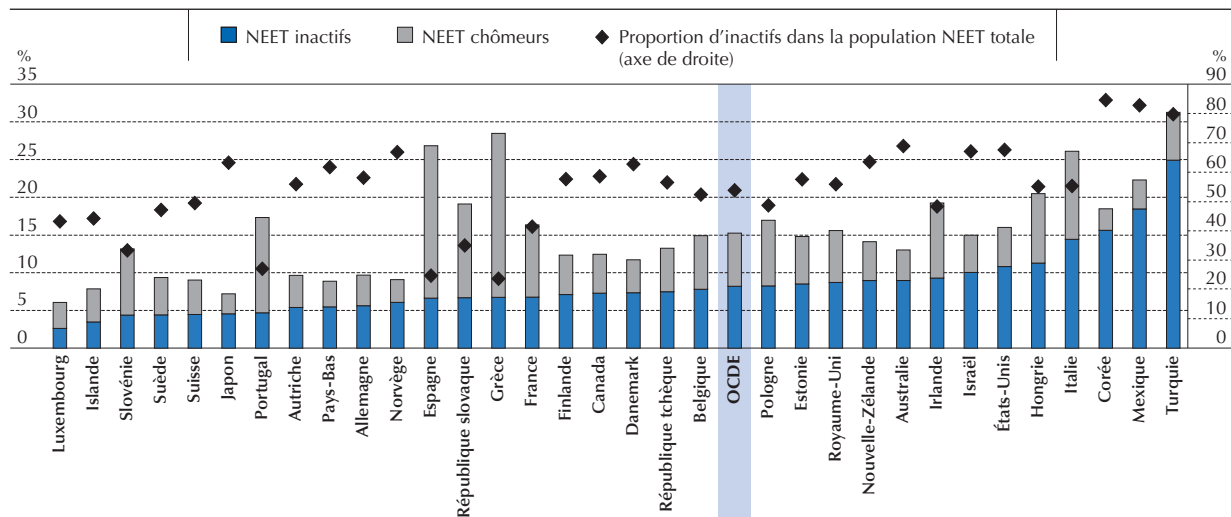
Chômage et inactivité chez les jeunes NEET

Certains jeunes NEET sont au chômage et en quête d'un emploi, tandis que d'autres, inactifs, ne cherchent pas à travailler. Ces derniers ne sont pas toujours inscrits auprès des services publics de l'emploi ou des services sociaux, surtout dans les pays où il n'existe pas d'allocation jeunesse ni d'obligation de se préparer à la vie active. Il se peut que ces jeunes inactifs soient pour ainsi dire hors de portée des organismes de formation, des institutions du marché du travail et des services sociaux. La proportion d'inactifs chez les NEET est relativement importante dans certains pays comme l'Australie, la Corée, les États-Unis, Israël, le Mexique, la Norvège et la Turquie (graphique 4.11).

■ Graphique 4.11 ■

Jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), selon leur situation au regard de l'activité

Jeunes de 15 à 29 ans, 2013



Remarques : l'axe de gauche donne la proportion de NEET chômeurs ou inactifs chez les 15-29 ans, et celui de droite la proportion d'inactifs parmi l'ensemble des NEET. L'année de référence est 2011 pour le Chili et, pour le Japon, le groupe d'âge considéré est celui des 15-24 ans. Ces deux pays n'ont pas été pris en considération dans le calcul de la moyenne OCDE.

Source : OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214703>



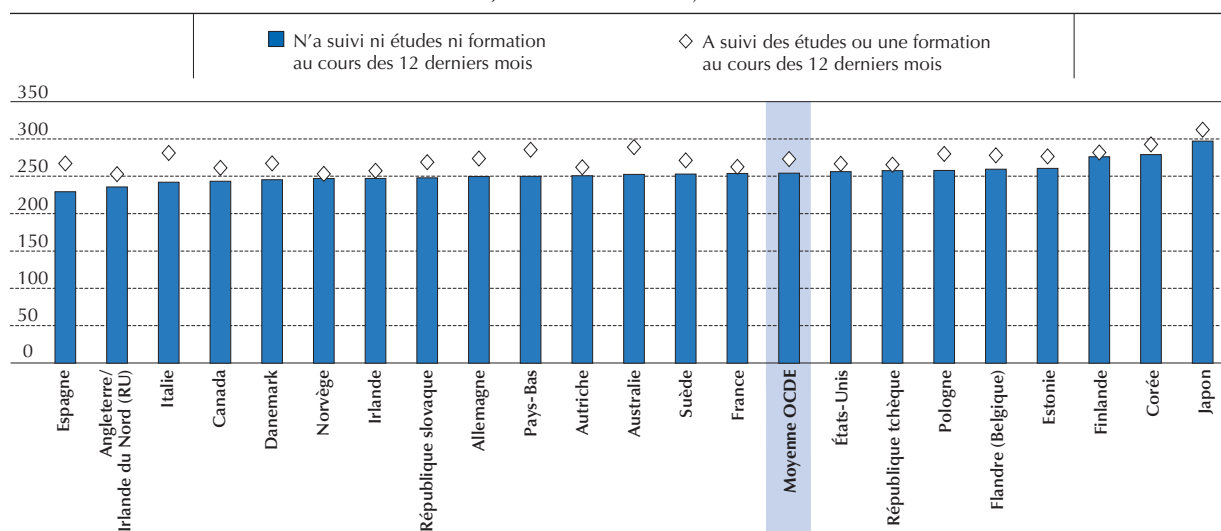
Plus un jeune reste longtemps sans emploi tout en ne suivant ni études ni formation, plus ses compétences tendent à s'éroder. Les jeunes NEET qui sont demeurés inactifs au cours des douze derniers mois ont en littératie et en numératie³ un niveau de compétences plus faible que ceux ayant suivi une formation, initiale ou non, au cours de la même période (graphique 4.12). On pourra considérer qu'il s'agit d'une question de personnalité ou que ce constat traduit un phénomène de déperdition progressive des compétences au fil du temps passé sans travailler ni se former.

Il est amplement démontré que les jeunes qui connaissent une période de chômage après avoir achevé leurs études sont particulièrement susceptibles de se retrouver à nouveau sans emploi plus tard dans leur carrière et de percevoir des revenus inférieurs à la moyenne – c'est le fameux « effet stigmatisant » (Nordström Skans, 2004 ; Oreopoulos, Von Wachter et Heisz, 2006 ; Doiron et Gørgens, 2008 ; Schmillen et Umkehrer, 2013). Face à la difficulté d'évaluer les compétences de travailleurs manquant d'expérience professionnelle, les employeurs en viennent parfois à considérer que les périodes de chômage et d'inactivité sont le propre des jeunes les moins aptes. À cela s'ajoute que les compétences des jeunes qui sont sortis du marché du travail peuvent s'atrophier en assez peu de temps (Pissarides, 1992). La confiance en soi tend elle aussi à s'étioler avec l'inactivité, ce qui peut également entamer la capacité des individus de mobiliser et d'exploiter leurs compétences (Goldsmith, Veum et Darity, 1997). L'érosion des compétences et de la confiance en soi ne fait qu'accroître les effets stigmatisants. L'apparition de ces effets augmente le risque de paupérisation des jeunes qui peinent à trouver un emploi, tout particulièrement dans les pays où l'on quitte souvent à un jeune âge le domicile des parents. Qui plus est, ces jeunes adultes courent le risque d'être marginalisés et pourraient bien verser dans la dépendance ou la délinquance (Fougère, Kramarz et Pouget, 2009).


■ Graphique 4.12 ■

Niveau moyen de compétences en littératie des NEET, selon qu'ils ont ou non suivi des études ou une formation au cours des 12 derniers mois

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214718>

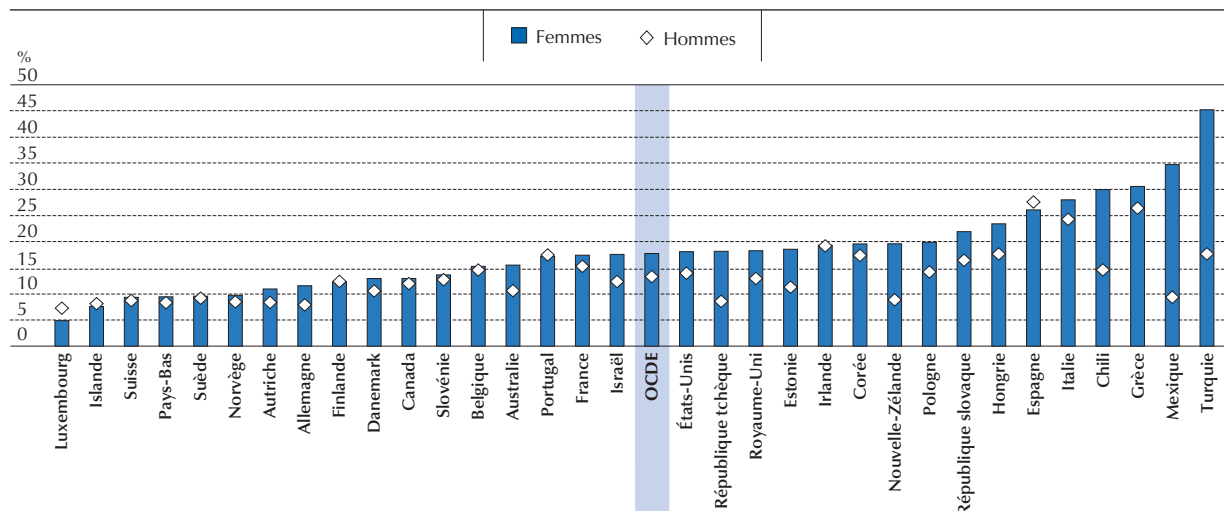
Ces jeunes qui se heurtent à des obstacles supplémentaires

Dans bien des pays, les femmes doivent surmonter davantage d'obstacles que les hommes pour entrer dans la vie active ; bien souvent, le manque de structures de garde d'enfants, le coût de celles-ci, les politiques de congé parental ou les conventions sociales ne les encouragent guère en effet à persévérer dans cette voie. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la part d'individus sans emploi ne suivant ni études ni formation est ainsi plus importante chez elles que chez leurs contemporains de sexe masculin (graphique 4.13). La différence est très nette au Mexique et en Turquie, ainsi que dans de nombreuses économies en développement, où les femmes sont nombreuses à quitter le système éducatif pour élever des enfants plutôt que pour occuper un emploi. Il n'empêche que, dans la majorité des pays couverts par l'Évaluation des compétences des adultes, les femmes appartenant à la catégorie des NEET obtiennent en littératie un résultat comparable à celui des hommes de cette même catégorie (graphique 4.14).

■ Graphique 4.13 ■

Jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation, par sexe

Pourcentage de la population âgée de 15 à 29 ans, 2013



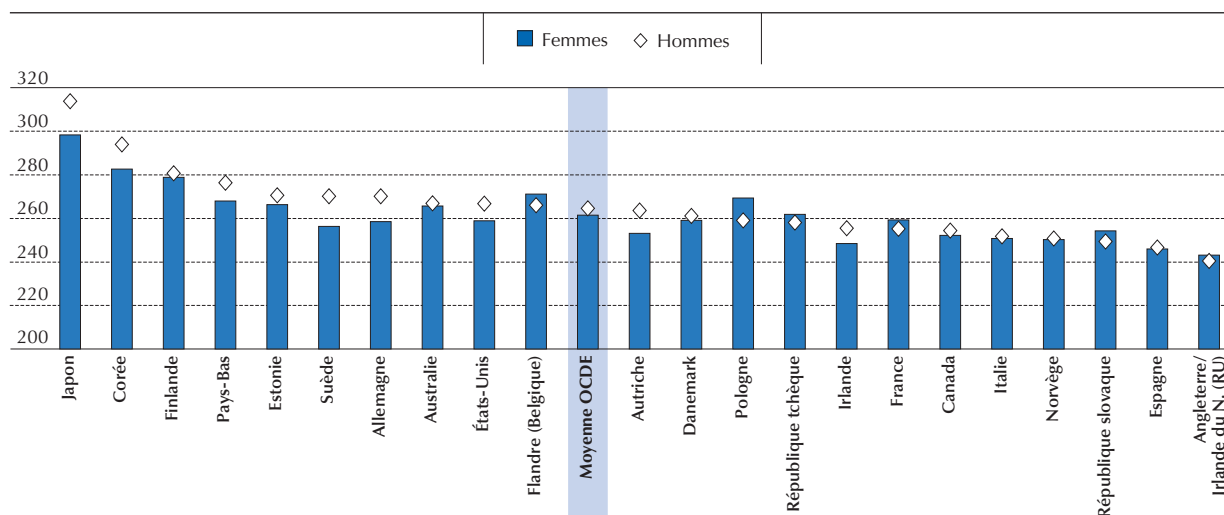
Remarques : l'année de référence est 2011 pour le Chili, et 2012 pour la Corée.

Source : OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214724>

■ Graphique 4.14 ■

Score moyen en littératie des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation, selon le sexe

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214736>

Les jeunes issus de l'immigration trouvent moins de débouchés professionnels que les enfants d'autochtones :

- D'une part, le taux d'emploi des adultes nés à l'étranger est inférieur à celui des autochtones dans tous les pays excepté aux États-Unis et en Italie (Bonfanti et Xenogiani, 2014). L'écart est particulièrement marqué en ce qui concerne les individus qui ont atteint un niveau de formation élevé. Les adultes immigrés peu qualifiés ont quant à eux souvent autant de chances de trouver un emploi que les autochtones de même profil, sinon davantage. Une analyse des résultats de l'Évaluation des compétences des adultes qui ne se cantonnait cependant pas aux seuls jeunes a fait apparaître que le devenir professionnel des personnes nées à l'étranger dépend de leur niveau de formation et



de leurs compétences en littératie, ce qui est aussi le cas des personnes nées dans le pays de l'évaluation. Toutefois, à niveaux de formation et de compétences en littératie équivalents, la probabilité d'obtenir un travail est moindre dans certains pays (tels que la Finlande et les Pays-Bas) pour les titulaires de diplômes étrangers, ce qui suggère une transférabilité et une reconnaissance imparfaites des compétences des intéressés. En revanche, aux États-Unis et, dans une moindre mesure, en Estonie, les migrants titulaires d'un diplôme étranger ont, dans l'ensemble, plus de chances que la moyenne de trouver un emploi, ce que l'on pourra attribuer aux politiques d'immigration choisie. La maîtrise de la langue du pays d'accueil a en outre une incidence positive sur les perspectives d'embauche⁴. Après contrôle de tous les facteurs pertinents, l'écart entre migrants et autochtones en termes de taux d'emploi tend à devenir négligeable dans la plupart des pays.

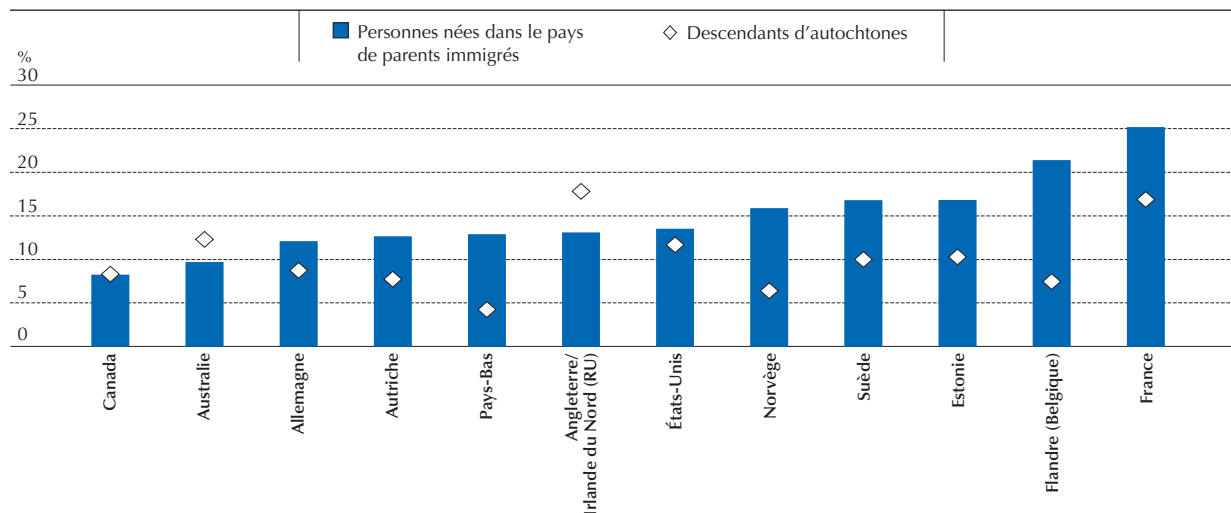
- D'autre part, les enfants nés dans le pays d'accueil de leurs parents immigrés percent plus difficilement sur le marché du travail que les enfants d'autochtones et sont, dans bien des pays, plus nombreux en proportion à être sans emploi et à ne suivre ni études ni formation (graphique 4.15 ; OCDE, 2012a). L'analyse préliminaire des résultats de l'Évaluation des compétences des adultes révèle des disparités persistantes entre enfants d'immigrés et enfants d'autochtones, sur le plan professionnel, même après contrôle du niveau de formation et de compétences en littératie (OCDE, 2014c).

On s'aperçoit donc que les jeunes issus de l'immigration sont désavantagés lorsqu'ils se lancent dans la vie professionnelle. À la barrière de la langue s'ajoute le manque de reconnaissance des diplômes étrangers pour ceux qui ne sont pas nés dans le pays d'accueil. Dans le cas des enfants d'immigrés, les contacts insuffisants avec les employeurs ou la faible connaissance du marché du travail pourraient expliquer les disparités constatées sur le plan du devenir professionnel entre eux et les enfants d'autochtones. Par ailleurs, la discrimination à l'encontre des jeunes issus de l'immigration est probablement un facteur aggravant, quoi qu'il soit difficile d'en prendre la mesure. Une expérience consistant à envoyer des CV tout à fait équivalents sur lesquels seul le nom des candidats pouvait dénoter des origines étrangères a toutefois révélé une forte propension à la discrimination dans les 18 pays de l'OCDE où elle a été menée (OCDE, 2013d).

■ Graphique 4.15 ■

Proportion de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation, selon l'origine des parents

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214749>

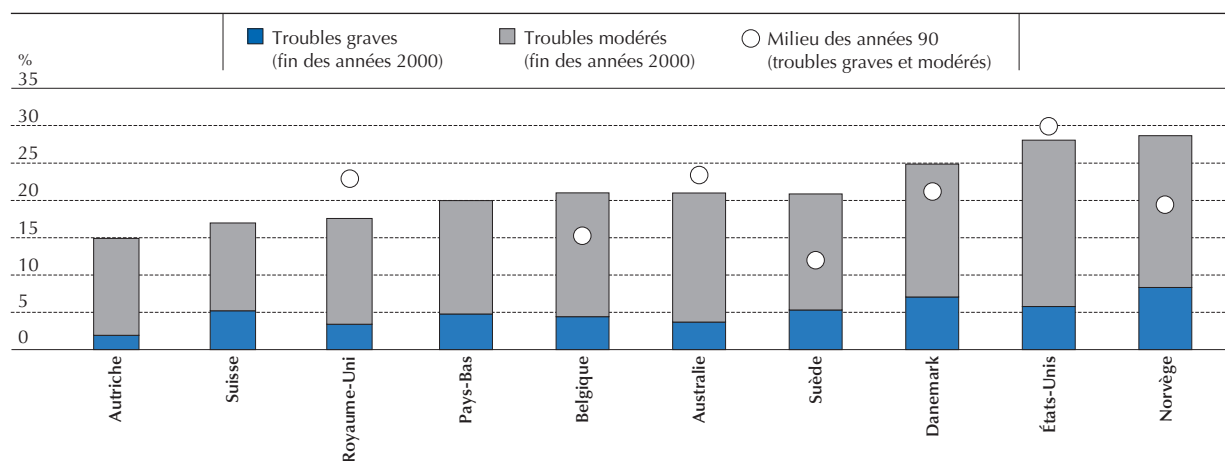
D'autres groupes de jeunes sont eux aussi confrontés à un surcroît d'obstacles. Ainsi, les jeunes vivant en zone rurale ou isolée (dans les économies en développement, mais aussi dans certains pays de l'OCDE tels que l'Irlande) sont pénalisés par rapport à ceux des zones urbaines sur le plan de l'accès à l'information, des conseils qu'ils peuvent recevoir, des infrastructures à leur portée et des débouchés qui s'offrent à eux, et sont dès lors plus enclins à travailler dans le secteur informel. Il arrive de même que les jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés aient du mal à constituer des réseaux, ce qui pourtant est parfois primordial pour obtenir un emploi (Kramarz et Nordström Skans, 2013).

Trouver un emploi et mobiliser ses compétences tient aussi de la gageure pour les jeunes atteints de troubles mentaux (OCDE, 2012b). En plus des obstacles rencontrés s'ajoute l'effet potentiellement démobilisateur de l'aide et des prestations prévues à l'endroit de ces jeunes, tout particulièrement lorsque le cumul avec un revenu professionnel est interdit. Ces dernières années, le nombre de ces jeunes a augmenté dans plusieurs pays, même si cette augmentation est sans doute en partie attribuable aux progrès diagnostics (graphique 4.16).

■ Graphique 4.16 ■

Pourcentage de jeunes atteints de troubles mentaux

Pourcentage de 15-24 ans atteints de troubles mentaux, milieu des années 90 et fin des années 2000



Source : OCDE (2013e), *Mental Health and Work: Norway*, *Mental Health and Work*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264178984-en>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214755>

Les obstacles ont bien souvent tendance à s'accumuler sur le marché du travail et finissent par créer de véritables cercles vicieux. Ainsi, les jeunes peu qualifiés vivant en zone rurale n'ont pas les moyens de quitter le domicile de leurs parents à la recherche d'un emploi et le découragement qui en résulte peut être le déclencheur de troubles mentaux qui réduiront encore leurs chances de s'insérer dans la vie active. Dans certaines villes et régions, l'étroitesse du marché du logement et les prix élevés de l'immobilier font qu'il est d'autant plus difficile pour les jeunes de réussir leur entrée dans la vie active, surtout lorsqu'elle implique de déménager, si bien que la transition entre l'école et le monde du travail se fait plus longue, avec un risque accru de déperdition des compétences et éventuellement de troubles mentaux. À l'inverse, les jeunes qui n'ont pas de contrainte financière peuvent se permettre de travailler un temps sans salaire pour effectuer un « stage » dans le but d'obtenir une expérience professionnelle pertinente et le sésame pour un emploi permanent et rémunéré. Les jeunes issus de milieux socio-économiques favorisés peuvent quant à eux compter sur leur capital social (y compris sur leurs réseaux) pour trouver le travail qui leur convient.

TABLEAU DE BORD DES COMPÉTENCES AU REGARD DE L'EMPLOYABILITÉ DES JEUNES

Les jeunes sont-ils bien intégrés sur le marché du travail ?

Pour gagner en employabilité, les jeunes doivent décrocher un emploi au sortir des études et le conserver. Travail temporaire, chômage de longue durée voire abandon complet du marché du travail sont toutefois des risques auxquels ils sont particulièrement exposés, des risques d'autant plus grands que les chercheurs d'emploi sont nombreux et la demande de main-d'œuvre faible. Sur la base de quatre indicateurs liés à l'emploi, le Tableau de bord des compétences vise à mesurer le degré d'intégration des jeunes sur le marché du travail, ainsi que leur vulnérabilité au chômage par rapport aux travailleurs d'âge très actif (tableau 4.1).

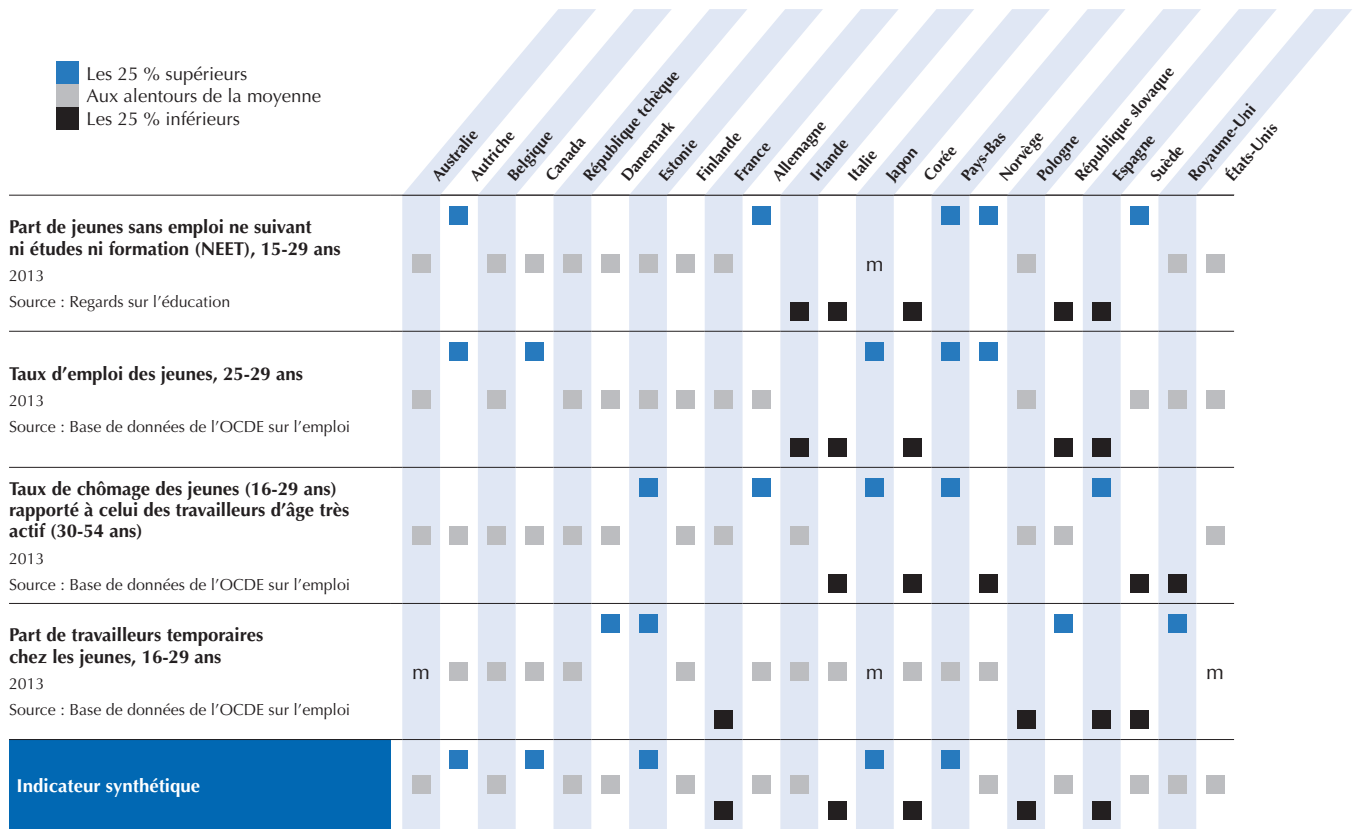
Dans quelle mesure les NEET sont-ils proches du marché du travail ?

Il conviendrait que les jeunes NEET bénéficient en temps opportun d'une aide pour réintégrer la vie active ou le système éducatif. Certains de ces jeunes sont toutefois plus susceptibles que les autres de se couper durablement du marché du travail. Le niveau de formation et de compétences cognitives, de même que le temps passé au chômage et celui passé en emploi influencent la probabilité pour un jeune d'entrer dans la catégorie des NEET et d'y rester. Quatre indicateurs sont utilisés dans le Tableau de bord des compétences pour mesurer la proportion de jeunes NEET pour qui le risque d'une marginalisation professionnelle durable est le plus élevé (tableau 4.2).



Tableau 4.1

Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : les jeunes sont-ils bien intégrés sur le marché du travail ?

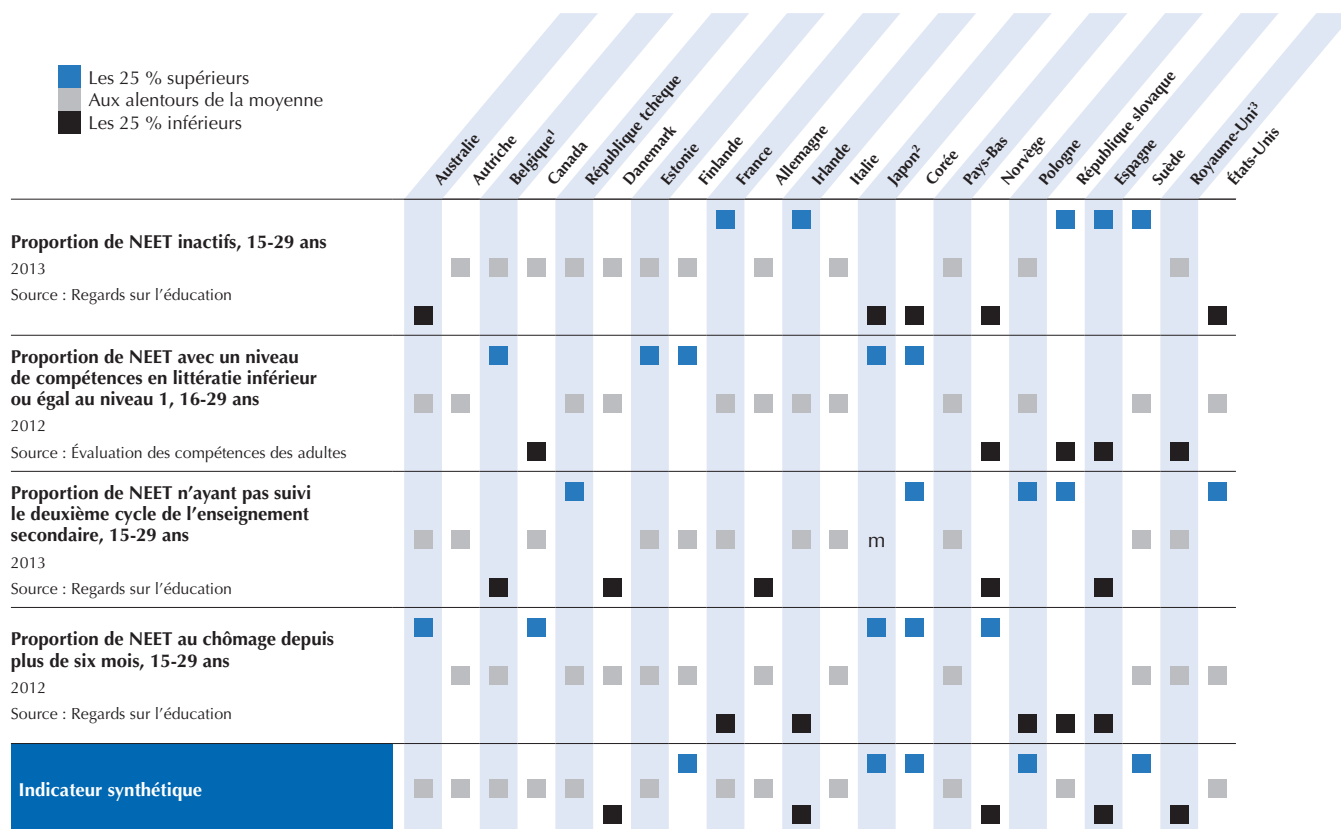


Remarques : tous les indicateurs ont été normalisés de telle manière que les valeurs les plus élevées correspondent aux résultats les meilleurs. Aussi, c'est l'inverse de chaque indicateur, à l'exception de l'indicateur relatif au taux d'emploi des jeunes, qui a été pris en considération pour établir ce classement. En ce qui concerne l'indicateur relatif aux NEET, les données de la Corée remontent à l'année 2012, tandis que celles du Japon sont manquantes, le pays ne disposant de données que pour le groupe des 15-24 ans. L'indicateur synthétique est une moyenne simple des quatre indicateurs.

Sources : calculs de l'OCDE sur la base de OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf ; *Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/lfs-lms-data-fr>.

Tableau 4.2

Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : dans quelle mesure les NEET sont-ils proches du marché du travail ?



1. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour la Belgique se rapportent à la Flandre.

2. Les données concernant le Japon portent sur le groupe des 15-24 ans, exception faite de l'indicateur « Proportion de NEET avec un niveau de compétences en littératie inférieur ou égal au niveau 1 », établi à partir de l'Évaluation des compétences des adultes.

3. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour le Royaume-Uni se rapportent à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord.

Remarques : tous les indicateurs ont été normalisés de telle manière que les valeurs les plus élevées correspondent aux résultats les meilleurs. Aussi, c'est l'inverse de chaque indicateur, à l'exception de l'indicateur relatif au taux d'emploi des jeunes, qui a été pris en considération pour établir ce classement. Dans le cas de la Corée, toutes les données remontent à l'année 2012. En ce qui concerne les indicateurs produits à partir de Regards sur l'éducation, les résultats du Japon portent sur la tranche d'âge 15-24 ans. L'indicateur « Proportion de NEET n'ayant pas suivi le deuxième cycle de l'enseignement secondaire » est manquant pour ce pays, les données recueillies ne portant pas sur ce niveau de formation. L'indicateur synthétique est une moyenne simple des quatre indicateurs.

Sources : calculs de l'OCDE sur la base de 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 (2015a), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf ; *Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail* (base données), <http://dx.doi.org/10.1787/lfs-lms-data-fr> ; *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012)* (base de données).

Notes

1. Les travailleurs occasionnels peuvent être licenciés sans préavis ni indemnités. Leurs horaires peuvent en outre varier d'une semaine ou d'un jour sur l'autre.

2. Les compétences cognitives mesurées dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) peuvent donner une indication des aptitudes générales acquises par les travailleurs avant leur entrée en emploi, et les formations n'ont pas d'incidence sur elles. Elles contribuent à mettre en évidence le lien de cause à effet entre nature du contrat et formations financées par l'employeur.

3. Les scores en numératie sont analogues mais ne sont pas présentés ici.

4. Sans doute est-ce dû au fait que les compétences en littératie englobent ces compétences linguistiques.



Références

- Autor, D.H. et S.N. Houseman (2010), « Do temporary-help jobs improve labor market outcomes for low-skilled workers? Evidence from Work First », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 2, n° 3.
- Bassanini, A. et A. Garnerò (2012), « Dismissal Protection and Worker Flows in OECD Countries: Evidence from Cross-Country/Cross-Industry Data », *IZA Discussion Papers*, n° 6535.
- Bonfanti, S. et T. Xenogiani (2014), « Compétences des migrants : utilisation et inadéquation des compétences et performances sur le marché du travail. Une première exploitation des données issues de l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) », in OCDE et Union Européenne, *Gérer les migrations économiques pour mieux répondre aux besoins du marché du travail*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264217027-11-fr>.
- Carcillo, S., Fernandez, R., Königs, S. et A. Minea (2015), « NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 164, <http://dx.doi.org/10.1787/5js6363503f6-en>.
- Casquel, E. et A. Cunyat (2008), « Temporary contracts, employment protection and skill: A simple model », *Economics Letters*, vol. 100, n° 3, pp. 333-36.
- Doiron, D. et Gørgens, T. (2008), « State dependence in youth labor market experiences, and the evaluation of policy interventions », *Journal of Econometrics*, vol. 145.
- Fougère, D., F. Kramarz et J. Pouget (2009), « Youth unemployment and crime in France », *Journal of the European Economic Association*, vol. 7, n° 5, pp. 909-938.
- Goldsmith, A., J. Veum et W. Darity (1997), « Unemployment, joblessness, psychological well-being and self-esteem: Theory and evidence », *The Journal of Socio-Economics*, vol. 26, n° 2.
- Heath, A., T. Liebigh et P. Simon (2013), « Discrimination envers les immigrés – mesures, incidence et instruments politiques », in OCDE, *Perspectives des migrations internationales 2013*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2013-7-fr.
- Kramarz, F. et O. Nordström Skans (2013), « When Strong Ties are Strong-Networks and Youth Labor Market Entry », *CEPR Discussion Paper*, n° DP9620.
- Nordström Skans, O. (2004), « Scarring effects of the first labour market experience: A sibling based analysis », *IFAU Working Paper Series*, vol. 2004, n° 14, IFAU, Uppsala.
- OCDE (2015), *Regards sur l'éducation : Rapport intermédiaire : Mise à jour des indicateurs relatifs à l'emploi et au niveau de formation*, OCDE, Paris, www.oecd.org/fr/edu/RSE-Rapport-Intermediaire.pdf.
- 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), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2014-fr.
- OCDE (2014c), « L'intégration des immigrés et de leurs enfants sur le marché du travail : Développer, mobiliser et utiliser les compétences », in OCDE, *Perspectives des migrations internationales 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-5-fr.
- 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), *The 2012 Labour Market Reform in Spain: A Preliminary Assessment*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264213586-en>.
- OCDE (2013c), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2013*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2013-fr.
- OCDE (2013d), « Discrimination envers les immigrés – mesures, incidence et instruments politiques », in *Perspectives des migrations internationales 2013*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2013-fr.
- OCDE (2013e), *Mental Health and Work: Norway*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264178984-en>.
- OCDE (2012a), *Trouver ses marques : Les indicateurs de l'OCDE sur l'intégration des immigrés 2012*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264073432-fr>.
- OCDE (2012b), *Mal-être au travail ? Mythes et réalités sur la santé mentale et l'emploi, Santé mentale et emploi*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264124561-fr>.
- OCDE/CEPAL (2012), *Latin American Economic Outlook 2013: SME Policies for Structural Change*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2013-en>.
- OCDE (2010), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096110-fr>.



OCDE (2006), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2006 : Stimuler l'emploi et les revenus*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2006-fr.

Oreopoulos, P., T. Von Wachter et A. Heisz (2006), « The short- and long-term career effects of graduating in a recession: Hysteresis and heterogeneity in the market for college graduates », *National Bureau of Economic Research Working Papers*, n° 12159.

Pissarides, C.A. (1992), « Loss of skill during unemployment and the persistence of employment shocks », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, n° 4.

Quintini, G. et S. Martin (2014), « Same but different: School-to-work transitions in emerging and advanced economies », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 154, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2t1rcwc-en>.

Quintini, G., J.P. Martin et S. Martin (2007), « The changing nature of the school-to-work: Transition process in OECD countries », *IZA Discussion Papers*, n° 2582.

Schmillen, A. et M. Umkehrer (2013), « The scars of youth: Effects of early-career unemployment on future unemployment experience », *IAB Discussion Paper*, n° 6/2013, Institute for Employment Research, Nuremberg.

Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/lfs-lms-data-fr>.



5

Intégrer les jeunes sur le marché du travail : quelles politiques ?

Il est crucial de faire en sorte que tous les jeunes sortent du système éducatif dotés des compétences adéquates et de créer des liens plus étroits entre les systèmes éducatifs et le marché du travail (comme nous l'avons vu au chapitre 3), mais cela ne suffit pas pour combler le fossé entre le monde de l'école et celui du travail. On verra dans le présent chapitre comment les institutions du marché du travail et des politiques spécialement conçues à cet effet peuvent faciliter la transition des jeunes vers le marché du travail et aider ceux qui sont sans emploi et ne suivent ni études ni formation à reprendre des études ou à trouver du travail.



On peut considérer que les jeunes ont réussi le passage de l'école à la vie active s'ils occupent un emploi et sont en bonne voie pour trouver un poste stable. L'instruction et les compétences ne garantissent pas une transition heureuse, comme en témoigne la proportion relativement importante parmi les jeunes sans emploi ni études ni formation (les jeunes NEET, d'après l'acronyme anglais *Neither in Employment nor in Education or Training*) d'individus ayant un niveau de formation et de compétences cognitives plutôt élevé. Des systèmes éducatifs plus performants et des transitions bien conçues et progressives de l'école à la vie active qui combinent études et travail n'en aident pas moins les jeunes à réussir leur insertion sur le marché du travail (chapitre 3). Par ailleurs, de nombreux autres facteurs peuvent aider les jeunes à s'orienter vers des emplois stables. Des conditions macro-économiques propices et une forte demande de main-d'œuvre facilitent le passage de l'école à la vie active. De solides institutions du marché du travail et sociales, en même temps que des politiques ciblant particulièrement les jeunes, sont nécessaires pour faciliter cette transition, mais aussi pour aider ceux qui font partie du groupe des NEET à se remettre à chercher un emploi ou à reprendre des études ou une formation.

ÉLABORER UNE STRATÉGIE GLOBALE

Une approche transversale

De nombreux pays ont fait des efforts considérables pour renforcer leurs institutions du marché du travail et sociales, par exemple en subordonnant l'octroi des prestations sociales et les incitations fiscales à des obligations de recherche d'emploi. Beaucoup ont également amélioré l'efficacité de leurs services publics de l'emploi en fusionnant diverses institutions et en élaborant des outils devant permettre de mieux suivre les recherches d'emploi et évaluer l'efficacité des programmes. Plus récemment, certains pays ont entrepris de réformer leur législation sur la protection de l'emploi (LPE) pour limiter le dualisme du marché du travail, conséquence de réformes antérieures incomplètes censées développer le travail temporaire.

Cependant, ces réformes ont souvent été incomplètes, elles aussi, et les politiques visant à assurer l'insertion des jeunes sur le marché du travail ne sont pas suffisamment adaptées aux besoins individuels compte tenu des compétences requises sur le marché du travail. Faciliter la transition de l'école au marché du travail et aider les NEET à entrer sur le marché du travail exige une approche globale, reposant sur une coopération étroite entre tous les acteurs et mettant fortement l'accent sur les besoins spécifiques. En contrepartie, ces politiques sont susceptibles d'améliorer l'emploi des jeunes à court terme, mais aussi leur employabilité à long terme, et de réduire le risque qu'ils se retrouvent au chômage plus tard dans l'existence.

Pour atteindre les NEET inactifs, une coopération étroite est nécessaire entre les différents acteurs et au niveau des politiques. Par exemple, le fait d'instaurer au niveau national l'obligation de proposer aux jeunes appartenant à un groupe d'âge donné un enseignement ou un placement professionnel – politique qui a été développée dans certains pays – encourage la collaboration entre le système éducatif, le marché du travail et les institutions sociales, tant au niveau national que local. Les systèmes à « point d'accès unique » ou à « guichet unique », qui donnent accès à tous les services liés aux prestations et aux services de l'emploi regroupés au même endroit, sont commodes pour les demandeurs d'emploi et contribuent à réduire les doublons dans la fourniture des services, mais n'apportent pas la garantie d'une coopération étroite (OCDE, 2013a). Cependant, si les jeunes comme les institutions ont l'obligation d'agir pour améliorer l'employabilité, la coopération entre institutions peut se développer.

Dans ce contexte, les pays de l'OCDE sont convenus en 2013 d'adopter un large spectre de mesures dans le cadre du Plan d'action de l'OCDE pour les jeunes (chapitre 1). Les objectifs de ce Plan d'action sont à la fois de lutter contre la crise actuelle du chômage élevé des jeunes et d'améliorer les perspectives professionnelles des jeunes à long terme en les dotant de compétences adaptées et en éliminant les barrières à l'emploi. Depuis le lancement de ce plan, l'OCDE collabore avec les pays pour appliquer cet ensemble complet de mesures dans leur propre contexte national et local.

La Garantie européenne pour la jeunesse

En Europe, plusieurs pays ont présenté des plans ou adopté des mesures pour mettre en œuvre la Garantie européenne pour la jeunesse, qui peut être considérée comme l'un des moyens de mise en œuvre du Plan d'action de l'OCDE pour les jeunes dans le contexte européen (OCDE, 2013b). Les principaux principes du dispositif de la Garantie pour la jeunesse, qui s'inspire de l'expérience de l'Autriche, de la Finlande et de la Suède, sont notamment l'élaboration d'une stratégie intégrée reposant sur une coopération étroite entre les institutions ; une intervention et une activation rapides ; ainsi que des obligations mutuelles (encadré 5.1). En particulier, les pays se sont engagés à garantir que, dans les quatre mois suivant la fin de leur scolarité ou la perte de leur emploi, les jeunes de moins de 25 ans se voient proposer une offre d'emploi de qualité, une formation continue, un apprentissage ou un stage. D'après les données de l'Évaluation des compétences des adultes, en 2012, 7 % des jeunes en moyenne étaient des NEET et ils n'avaient participé à aucun programme d'enseignement ou de formation depuis au moins douze mois, pourcentage



qui atteignait 15 % en Italie et en République slovaque. Ces chiffres donnent une idée des efforts que les pays devront faire pour tenir leurs engagements au titre de la Garantie pour la jeunesse.

Encadré 5.1 **Adopter une stratégie globale pour faciliter la transition de l'école à la vie active : l'exemple de la Garantie européenne pour la jeunesse**

Selon la recommandation du Conseil européen, la Garantie pour la jeunesse vise à faire en sorte que tous les jeunes de moins de 25 ans, qu'ils soient inscrits auprès des services de l'emploi ou non, se voient proposer une offre d'emploi concrète de qualité dans les quatre mois suivant la fin de leur scolarité ou la perte de leur emploi. Cette offre doit consister en un emploi, un apprentissage, un stage ou une formation continue, et être adaptée aux besoins et à la situation de chacun.

Le succès de la Garantie pour la jeunesse dépend du respect d'un certain nombre de principes (Commission européenne, 2013a) :

- **Une stratégie intégrée.** La Garantie pour la jeunesse ne devrait pas reprendre un ensemble de mesures existantes et souvent non coordonnées. Elle doit supposer une réforme structurelle de la façon dont les secteurs public, privé et associatif encouragent et aident les jeunes à terminer leurs études et à entrer sur le marché du travail au travers d'une approche coordonnée, globale et personnalisée, basée sur la compréhension et la satisfaction des besoins de chaque jeune.
- **Une coopération étroite.** Tous les principaux acteurs – notamment autorités publiques, services de l'emploi, conseillers d'orientation professionnelle, établissements d'enseignement et de formation, services d'aide à la jeunesse, entreprises, employeurs et syndicats – devraient coopérer les uns avec les autres. Cela est particulièrement important pour atteindre les jeunes inactifs qui ne sont pas inscrits auprès des services publics de l'emploi (SPE).
- **Une intervention et une activation rapides.** Par exemple, l'OCDE a recommandé que la première phase du dispositif irlandais de Garantie pour la jeunesse débute après trois mois de chômage (OCDE, 2014a).
- **Une obligation mutuelle.** Les jeunes devraient se voir proposer une offre de qualité pour un emploi, une formation continue, un apprentissage ou un stage. L'offre devrait être personnalisée et répondre aux besoins de chaque jeune afin qu'il puisse s'insérer durablement sur le marché du travail. En contrepartie, les jeunes devraient assumer individuellement la responsabilité de l'opportunité qui leur est offerte.

En 2014, les pays de l'Union européenne (UE) ont élaboré des plans nationaux de mise en œuvre de la Garantie pour la jeunesse. Les pays considérés comme étant confrontés aux plus graves problèmes de chômage des jeunes peuvent prétendre aux fonds de l'UE. C'est notamment le cas, pour la zone OCDE, des pays suivants : Belgique, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni, Slovaquie et Suède.

Pour suivre la mise en œuvre et l'impact des dispositifs de Garantie pour la jeunesse, la Commission européenne a élaboré un cadre d'indicateurs (Comité de l'emploi, 2014).

Sources :

Comité de l'emploi (2014), « Cadre d'indicateurs pour le suivi de la garantie pour la jeunesse », NDIC/10/16092014/FR-rev.

Commission européenne (2013a), « Practical support for the design and implementation of youth guarantee schemes: Synthesis of key messages », Bruxelles.

OCDE (2014a), « OECD Youth Action Plan: Options for an Irish Youth Guarantee », www.oecd.org/ireland/YouthActionPlan-IrishYouthGuarantee.pdf.

Les dispositifs de Garantie pour la jeunesse sont censés améliorer l'emploi des jeunes de deux manières principales : *i)* ils doivent aider les jeunes à prendre des décisions plus avisées concernant leur passage de l'école à la vie active au moyen de plans de développement personnel et de l'évaluation de leurs besoins ; et *ii)* ils doivent accélérer la fourniture des services destinés aux jeunes et en améliorer la qualité en incitant les SPE à se focaliser sur les caractéristiques des jeunes. Une action rapide devrait prévenir le découragement des jeunes et empêcher qu'ils ne soient stigmatisés.

Il ressort cependant de l'expérience de pays qui ont mis en place un dispositif de Garantie pour la jeunesse que son efficacité dépend largement de sa conception. Selon une estimation empirique du dispositif suédois de Garantie pour la jeunesse, celui-ci a eu un effet positif faible sur l'emploi à court terme et aucun effet significatif à long terme (Carling et Larsson, 2002). Le dispositif suédois a fait augmenter la participation aux programmes, ce qui, à court terme, a entraîné une augmentation du nombre de jeunes qui ont trouvé un emploi, mais à long terme a « retenu » un plus grand nombre de jeunes dans des programmes et réduit leurs efforts de recherche d'emploi. Il est donc essentiel de tenir compte des



arbitrages à opérer entre l'objectif d'une couverture complète des jeunes et le risque de pertes sèches, voire, ce qui serait encore plus grave, les risques de « bloquer » certains jeunes dans des programmes, alors qu'ils auraient pu mieux réussir par eux-mêmes leur transition vers le monde du travail. L'une des principales difficultés pour le dispositif de la Garantie pour la jeunesse est d'atteindre tous les jeunes, y compris les NEET inactifs. La Garantie pour la jeunesse ne saurait être un simple programme-cadre englobant tous les programmes préexistants. Elle devrait au contraire offrir la possibilité de réformer et de réorienter les politiques du marché du travail et les politiques sociales en faveur des jeunes, en mettant clairement l'accent sur l'activation de leurs compétences.

Des systèmes d'orientation, de conseil et de ciblage basés sur l'évaluation des compétences

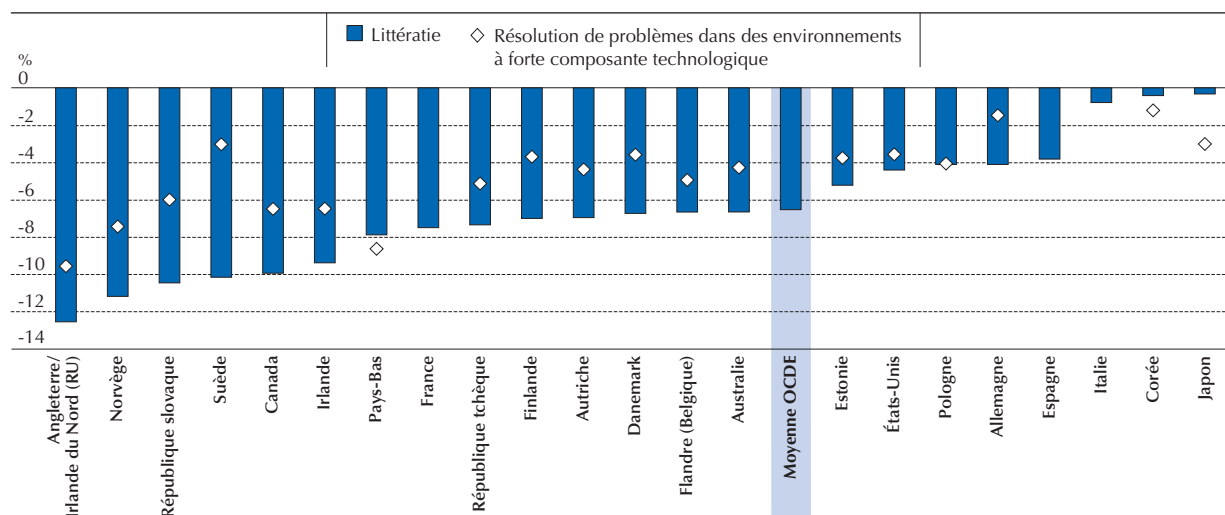
Le Plan d'action de l'OCDE pour les jeunes, ainsi que la Garantie pour la jeunesse de l'UE, de même que tout système de politique active du marché du travail (PAMT) demandent des évaluations solides des compétences disponibles et des compétences demandées sur le marché du travail, ainsi qu'un système d'orientation efficace qui conseille et aide les individus. L'orientation scolaire et professionnelle fait partie intégrante de plusieurs mesures destinées à aider les jeunes. Elles appuient leur progression par le biais de l'apprentissage et de l'expérience professionnelle, et peuvent ainsi limiter le nombre de jeunes qui décrochent (chapitre 3). Grâce à l'orientation, les programmes peuvent être adaptés aux besoins et problèmes particuliers des jeunes, et en général ils les aident à améliorer leur employabilité (Borbély-Pecze et Hutchinson, 2013).

Dans un cadre idéal, les compétences doivent être au cœur des systèmes d'orientation et de ciblage. En premier lieu, il importe de faire une distinction entre les jeunes qui ne possèdent pas de compétences et devraient pouvoir s'inscrire dans des programmes éducatifs appropriés pour en acquérir, et ceux qui ont des compétences et peuvent être encouragés ou aidés pour les activer (et éventuellement les perfectionner) et entrer ainsi relativement vite dans l'emploi. L'évaluation des compétences des adultes montre que dans tous les pays couverts, les jeunes du groupe des NEET ont des compétences cognitives moins développées que les jeunes occupant un emploi (graphique 5.1). En moyenne par pays, l'écart dans les compétences en littératie et en résolution de problèmes n'est pas très important (et il est proche de zéro en Corée et au Japon), bien que ces résultats masquent une certaine hétérogénéité entre les individus. Les NEET peuvent aussi ne pas posséder certaines des autres compétences en matière d'employabilité.

■ Graphique 5.1 ■


Écart de compétences en littératie et en résolution de problèmes entre les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation et les jeunes occupant un emploi

Différence en pourcentage, jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarque : les jeunes occupant un emploi sont ceux qui travaillent et ne sont plus scolarisés.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214773>

Certains pays utilisent déjà des systèmes d'orientation efficaces prévoyant une intervention rapide, tandis que d'autres s'efforcent de mettre en place de tels systèmes (encadré 5.2). Dans ces pays, un dispositif nouveau tel que la Garantie



pour la jeunesse pourrait être introduit progressivement en s'adressant d'abord à des groupes particuliers, puis en s'étendant à d'autres groupes, comme prévoit de le faire l'Irlande. Les outils de profilage des demandeurs d'emploi peuvent être utiles lors de ce processus, mais l'expérience de pays tels que l'Australie montre que lorsque cet outil est utilisé de façon extensive et non au cas par cas, son utilité est discutable (OCDE, 2013a). Ce genre d'outil peut servir à appuyer ou à compléter l'analyse effectuée par les agents chargés du suivi des dossiers. Par exemple, en Finlande, l'outil de profilage est utilisé pour établir un score indiquant le risque de chômage à long terme et le conseiller peut s'en servir – sans en avoir l'obligation – pour répartir les demandeurs d'emploi dans différentes catégories. En 2010, en Norvège, un outil a été utilisé en vue de déterminer « l'aptitude au travail » des demandeurs d'emploi.

Encadré 5.2 **Atteindre tous les jeunes et intervenir rapidement dans le cadre de la Garantie pour la jeunesse : quelques exemples nationaux**

Les pays ont adopté diverses stratégies pour atteindre tous les jeunes et les orienter dans le cadre du dispositif de la Garantie pour la jeunesse, en fonction de leurs plans de mise en œuvre.

Le Danemark applique depuis longtemps des politiques d'activation et il remplit déjà les critères de la Garantie pour la jeunesse. Les centres d'orientation des jeunes sont chargés de guider les jeunes et sont tenus d'effectuer un suivi étroit des jeunes âgés de 15 à 24 ans qui n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces centres ont acquis une expérience de l'évaluation des compétences des jeunes compte tenu de leur désir de suivre une formation continue ou de trouver un emploi. L'évaluation des compétences, effectuée lors d'entretiens, sert à classer les jeunes dans trois catégories en fonction de leur éloignement du marché du travail : les jeunes qui n'ont pas fait d'études, les jeunes qui ont fait des études et les jeunes qui ne remplissent pas les conditions pour suivre jusqu'à son terme un programme d'enseignement ordinaire. Des programmes spéciaux sont conçus en fonction des besoins de ces trois catégories. Des prestations en espèces et des aides à la formation leur sont allouées sous réserve d'obligations particulières pour chaque groupe, mais il ne faut pas que les jeunes bénéficient d'une aide sociale sans avoir d'obligation en contrepartie.

En Autriche et en Allemagne, le dispositif de Garantie pour la jeunesse est également presque totalement en place : il existe des services à point d'entrée unique qui orientent les jeunes (le SPE en Autriche et « Team U25 » en Allemagne). Le premier contact entre les jeunes et les autorités prend la forme d'une consultation d'orientation, avec un entretien individuel. En outre, l'Autriche propose un service d'orientation à la fin de la scolarité obligatoire pour améliorer la qualité des choix des élèves pour la poursuite de leurs études et limiter les abandons à l'université.

L'Italie était relativement loin d'avoir terminé la mise en place du cadre nécessaire pour la Garantie pour la jeunesse, mais elle a adopté une série de mesures pour faire avancer le processus (Ministère de l'Emploi et des Affaires sociales, 2013). L'une des difficultés consiste à atteindre les NEET inactifs qui ne sont pas inscrits auprès du SPE. Améliorer et harmoniser la qualité des services fournis aux chômeurs au niveau local, en particulier en améliorant le système d'évaluation, en est une autre. Les pouvoirs publics sont fermement résolus à élaborer des politiques adaptées, de grande qualité et faciles à appliquer pour améliorer l'employabilité des jeunes, notamment en développant la formation en alternance. Toutefois, pour que ces programmes soient appliqués avec succès, des obstacles doivent être surmontés, notamment le manque de ressources des SPE, le caractère trop flou des mesures visant à encourager les NEET inactifs à participer au programme (Commission européenne, 2014a). Le portail Internet récemment créé permet aux jeunes de s'inscrire directement en ligne et de se connecter à un registre national, ce qui facilite la vérification automatique des candidatures du point de vue des conditions à remplir et la transmission des offres.

En Espagne, la Garantie pour la jeunesse concerne tous les NEET de moins de 25 ans qui demandent à en bénéficier, qu'ils soient inscrits ou non auprès du SPE. La priorité est donnée aux jeunes ayant des besoins particuliers. Étant donné que la plupart des NEET sont enregistrés auprès du SPE, il devrait être plus facile de les atteindre. Les pouvoirs publics ont adopté une vaste panoplie de mesures (une centaine) ciblées sur les jeunes qui sont sortis du système scolaire et ne sont pas intégrés sur le marché du travail (Ministère de l'Emploi et de la Sécurité sociale, 2013). Le pays a l'intention de développer des programmes d'EFPP comportant un volet apprentissage professionnel. Le nombre de centres d'EFPP qui participeront a augmenté en 2014. Cependant, le manque de coordination entre l'administration centrale et les régions autonomes peut compromettre la mise en œuvre de la Garantie pour la jeunesse (Commission européenne, 2014b). De plus, les premières observations montrent que l'on a largement recours à des mesures à court terme, comme des subventions à l'embauche de type non salarial et des allègements des cotisations de sécurité sociale pour le recrutement de jeunes travailleurs. La principale difficulté demeure la mise en place de programmes d'enseignement et de formation et de programmes du marché du travail de qualité, et le choix de la mesure de soutien adaptée à chaque individu.

...



En Irlande, les principales difficultés rencontrées pour mettre en œuvre la Garantie pour la jeunesse sont d'intervenir à un stade précoce lors de l'épisode de chômage ou d'inactivité, d'atteindre les NEET inactifs et d'améliorer la qualité des programmes (Commission européenne, 2014c). La Garantie pour l'emploi vise en priorité les jeunes de moins de 18 ans qui sont sortis du système scolaire et ceux qui sont au chômage depuis au moins quatre mois. Ensuite, elle sera progressivement étendue à l'ensemble des jeunes sans emploi, en commençant par les jeunes chômeurs de longue durée (OCDE, 2014a). Le dispositif est déclenché lorsque les jeunes demandent des aides sociales ou des allocations de chômage à leur service local de l'emploi (Intreo). Au moment de leur inscription, leur profil est établi à l'aide du système de profilage. Un entretien individuel intervient dans les deux semaines qui suivent pour les jeunes jugés à risques et au bout de quatre à six mois pour ceux qui seront dans une situation moins précaire s'ils n'ont pas trouvé d'emploi. Un plan de progression personnel est établi d'un commun accord.

Sources :

Commission européenne (2014a), « Assessment of the 2014 National Reform Programme and Stability Programme for Italy », *Document de travail des services de la Commission*, n° 416.

Commission européenne (2014b), « Assessment of the 2014 National Reform Programme and Stability Programme for Spain », *Document de travail des services de la Commission*, n° 410 final.

Commission européenne (2014c), « Assessment of the 2014 National Reform Programme and Stability Programme for Ireland », *Document de travail des services de la Commission*, n° 408.

Ministère espagnol de l'Emploi et de la Sécurité sociale (2013), « Plan de mise en œuvre de la Garantie pour la jeunesse en Espagne », http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/document/plannacionalgarantiajuvenil_en.pdf.

Ministère italien de l'Emploi et des Affaires sociales (2013), « Plan de mise en œuvre de la Garantie pour la jeunesse en Italie ».

Plans nationaux de mise en œuvre de la Garantie pour la jeunesse, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1090&langId=fr>.

OCDE (2014a), « OECD Youth Action Plan: Options for an Irish Youth Guarantee », www.oecd.org/ireland/YouthActionPlan-IrishYouthGuarantee.pdf.

Le rôle des acteurs locaux

Au niveau local, diverses initiatives ont été mises en place pour stimuler l'emploi des jeunes, en particulier pour les jeunes peu qualifiés et défavorisés (OCDE, 2010 ; encadré 5.3). Bien qu'il soit difficile d'instaurer une coopération entre les acteurs au niveau local, certaines initiatives ont donné de bons résultats (Froy, Giguère et Hofer, 2009). Un problème particulier est de donner aux initiatives qui marchent une ampleur suffisante pour atteindre une masse critique et les pérenniser. Pour toutes ces raisons, il faut trouver le bon dosage pour s'assurer que ces initiatives locales sont coordonnées entre les régions et ne sont pas coupées des grandes institutions nationales, tout en leur laissant la flexibilité dont elles ont besoin pour s'adapter aux conditions locales (OCDE, 2013c).

Encadré 5.3 Initiatives locales visant à stimuler l'emploi des jeunes peu qualifiés et défavorisés : quelques exemples relevés au niveau local

Le programme « Développer l'emploi des jeunes dans les installations portuaires » aux Pays-Bas : en 2009, le gouvernement néerlandais a lancé le plan d'action national triennal de lutte contre le chômage des jeunes aux Pays-Bas. Dans le cadre de ce plan, les municipalités et d'autres autorités locales ont été chargées de concevoir des plans d'action régionaux pour s'attaquer au décrochage scolaire et au chômage des jeunes. Une flexibilité considérable a été laissée aux autorités locales pour élaborer des programmes d'enseignement et d'apprentissage adaptés aux conditions locales. Le projet « Développer l'emploi des jeunes dans les installations portuaires », mis en place avant 2009, constituait un bon exemple du type de programme soutenu par le plan d'action régional pour la région de Rotterdam-Rijnmond.

Le port de Rotterdam emploie environ 90 000 personnes, majoritairement des travailleurs âgés. L'Autorité du Port de Rotterdam, le Shipping and Transport College et le DAAD (centre de services des employeurs régionaux) se sont associés pour revitaliser les effectifs du port, tout en s'attaquant aux taux élevés de chômage des jeunes à travers ce programme. Celui-ci consiste en une formation en alternance de 40 semaines (quatre jours de travail par semaine, un jour de formation par semaine au Shipping and Transport College) qui forme des jeunes au métier d'assistant d'exploitation, après quoi ils reçoivent une formation complémentaire plus spécialisée. Le programme vise également à développer les compétences sociales et émotionnelles, comme la communication et l'écoute, ainsi que la lecture, l'écriture, les calculs mathématiques simples et la résolution de problèmes. Pendant quatre mois, les candidats reçoivent une rémunération de stage, après quoi ils se voient proposer un contrat d'une durée d'au moins douze mois. Sur 100 stagiaires admis chaque année, 75 suivent le programme en entier et 80 % d'entre eux suivent un programme de formation complémentaire pour devenir agent d'exploitation polyvalent.

...



La « Mayor's Apprenticeship Campaign » à Londres (Royaume-Uni) : les autorités londoniennes ont lancé cette campagne pour stimuler l'apprentissage dans le cadre d'un projet collaboratif qui est piloté par le secteur public, s'appuie sur les marchés publics et mobilise les entreprises grâce à un argumentaire de projet clair. Cette campagne s'est appuyée sur la collaboration de différentes parties prenantes, à savoir : la London Development Agency, la Greater London Authority, les *councils* de Londres, plusieurs conseils en matière de compétences sectorielles, la Young Person's Learning Agency, la Skills Funding Agency, les National Apprenticeship Services et des groupes d'employeurs.

Grâce à cette campagne, le nombre d'apprentis à Londres a sensiblement augmenté, puisqu'il a doublé en une seule année, passant de 20 000 en 2009-10 à 40 000 en 2010-11. Il semble également que la qualité a été maintenue, même si elle n'a pas été améliorée : deux apprentis sur trois vont aujourd'hui au bout de la formation, contre un sur trois auparavant, taux de progression le plus rapide de toute l'Angleterre. C'est au niveau 3 de la CITE (où les rendements sont apparemment les plus élevés) et non au niveau 2, que la progression a été la plus sensible. En outre, la campagne a permis d'étendre les cadres d'apprentissage dans des secteurs qui n'ont pas traditionnellement recours à l'apprentissage, comme la finance, qui domine l'économie londonienne.

Les « démarches sectorielles » aux États-Unis : les autorités locales et régionales aux États-Unis ont eu tendance à recourir de plus en plus à des démarches sectorielles en matière de développement économique, et une démarche similaire est en train d'apparaître en matière de valorisation de la main-d'œuvre. Au fur et à mesure que les partenariats se multiplient entre les entités spécialisées dans la valorisation de la main-d'œuvre et les organismes chargés du développement économique, ceux-ci accordent une importance grandissante au rôle que les premières jouent pour identifier les besoins futurs de compétences de secteurs clés et pour y répondre, aux côtés des autorités éducatives.

Ainsi, l'État du Maryland a commencé à travailler à une stratégie sectorielle en 1995, suite à l'adoption d'une loi sur la transition entre école et emploi (*School to Work Opportunities Act*). Il a été demandé à 350 cadres d'entreprises représentant dix secteurs différents de renseigner les responsables de la politique éducative sur les modalités et les conditions de leur réussite. Au départ, le projet a été financé grâce à 25 millions de dollars obtenus dans le cadre du programme fédéral « School to Work », et la démarche était ascendante. Au sein de chaque comté, un conseil consultatif sur les pôles (*Cluster Advisory Board* ou CAB) s'est consacré à un pôle sectoriel. Ainsi, dans le comté de Montgomery, qui abrite le plus grand pôle biotechnologique des États-Unis, un CAB se consacre au pôle biosciences, sciences de la santé et médecine. Les administrateurs des établissements d'enseignement, les conseillers d'orientation et les membres du personnel enseignant utilisent le système des pôles de compétences pour concevoir des programmes qui commencent au niveau du lycée pour se poursuivre dans le cadre de cycles universitaires en deux ou trois ans, d'études post-licence, de dispositifs d'apprentissage ou de formations en milieu professionnel. Même si, à l'origine, le système des pôles de compétences a été conçu pour les lycéens et les jeunes, il est en train d'être adopté par les *workforce investment boards*, établissements publics chargés de la valorisation de la main-d'œuvre, et par d'autres programmes ciblant eux aussi les adultes.

Le « Programme flamand d'initiation des jeunes au monde du travail » (WIJ) en Belgique : Ce programme doit s'attaquer au chômage des jeunes et améliorer l'employabilité des jeunes en aidant les jeunes vulnérables à accéder à un emploi en acquérant une véritable expérience professionnelle sur le terrain. Il a été introduit en 2013 par le Service public flamand de l'emploi et s'adresse aux jeunes des grandes villes qui sont au chômage depuis plus de six mois. Une démarche individualisée est appliquée dans le cadre de son programme et elle s'accompagne de services de conseils et de l'acquisition d'une expérience professionnelle. Le nombre de participants a augmenté progressivement, mais il est trop tôt pour évaluer l'impact du programme.

Sources :

Hamilton, V. (2012), « Career pathway and cluster skill development: Promising models from the United States », *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers*, vol. 2012, n° 14, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k94g1s6f7td-en>.

OCDE (2013c), « Local strategies for youth employment », www.oecd.org/employment/leed/Local%20Strategies%20for%20Youth%20Employment%20FINAL%20FINAL.pdf.

FACILITER LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À LA VIE ACTIVE

La situation du marché du travail

Comme ils arrivent sur le marché du travail et n'y sont donc pas encore intégrés, les jeunes sont susceptibles d'être affectés par les dispositifs institutionnels qui sont destinés à protéger les travailleurs déjà intégrés, mais qui affaiblissent du point de vue structurel la demande de main-d'œuvre. À l'inverse, les employeurs sont souvent plus disposés à

recruter des jeunes lorsque cela leur impose moins d'obligations à long terme. Mais il y a des arbitrages à opérer, et les politiques destinées à faciliter le passage de l'école à la vie active pourraient exposer d'autres groupes au risque de perdre leur emploi, ou bien accentuer les inégalités. Pour pouvoir procéder à ces arbitrages, il faut que les conditions générales sur le marché du travail soient saines, sans être d'une souplesse excessive, et que soient appliquées par ailleurs des politiques spécifiques bien conçues et ciblées sur les jeunes.

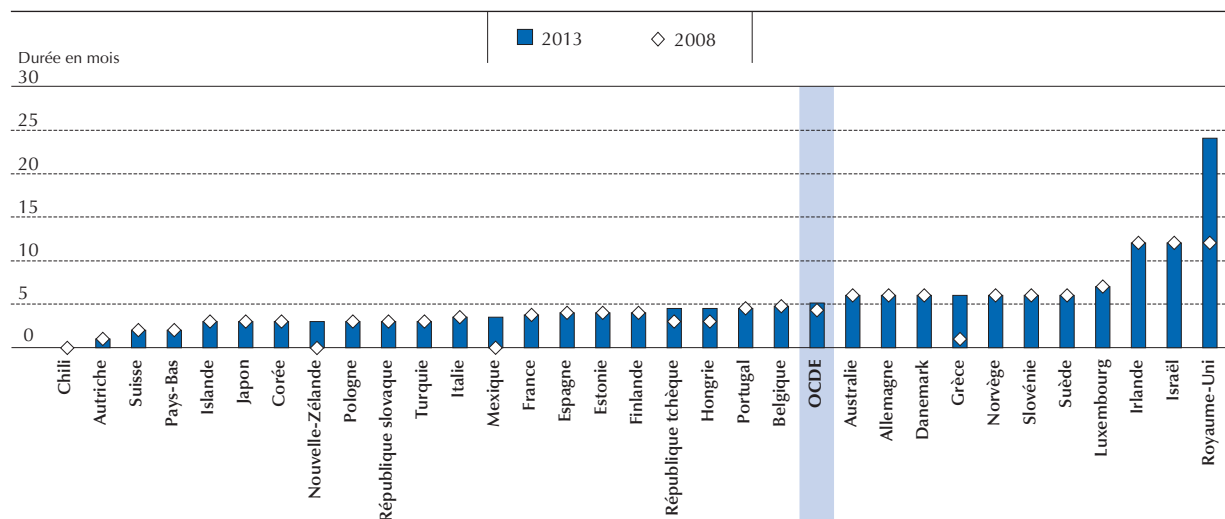
La législation sur la protection de l'emploi

Les périodes d'essai permettent aux jeunes de démontrer leurs compétences, avec très peu de risques pour les employeurs puisque les règles de versement d'indemnités de licenciement ne sont généralement pas applicables. Certains pays ont allongé la période d'essai pendant la crise économique : en 2013, sa durée moyenne était de cinq mois, alors qu'elle était de quatre mois avant la crise (graphique 5.2). Cependant, comme les employeurs peuvent recourir de façon abusive aux périodes d'essai, des limites ont été imposées à leur allongement.

■ Graphique 5.2 ■

Durée des périodes d'essai dans les pays de l'OCDE

Durée moyenne des périodes d'essai maximums pour différents travailleurs ou conventions collectives, exprimée en mois



Source : OCDE (2014b), « Législation sur la protection d'emploi », *Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/lfs-epl-data-fr>.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214784>

Étant donné que de nombreux jeunes arrivant sur le marché du travail sont embauchés sur des contrats temporaires, il est important de veiller à ce que ces emplois temporaires soient un « tremplin » vers des emplois plus stables et ne les enferment pas dans des situations précaires où ils risquent davantage de connaître le chômage.

Dans certains pays, il existe déjà des dérogations à la LPE pour certains groupes de travailleurs, qui sont destinées à encourager l'emploi de ces groupes (Venn, 2009). Les dérogations les plus courantes concernent les apprentis, les travailleurs qui entreprennent une formation et les participants aux programmes actifs du marché du travail (par exemple, en Australie, au Canada, en Espagne, en Italie, en Norvège et en Pologne). Les pays où la LPE visant les contrats permanents est stricte pourraient envisager d'assouplir leur législation pour les jeunes qui rencontrent des problèmes d'intégration sur le marché du travail. En outre, le principe du « dernier arrivé, premier parti » appliqué en cas de licenciement collectif et les pratiques de licenciement tenant compte de l'ancienneté sont pénalisants pour les jeunes.

Plus généralement, pour remédier à ce risque de dualité, l'OCDE recommande de réduire l'asymétrie entre les dispositions de protection de l'emploi visant les contrats permanents et les contrats temporaires, qui fait que la conversion des contrats à durée déterminée en contrats permanents coûte cher aux entreprises. Les responsables des politiques publiques ont progressivement pris conscience des coûts de cette asymétrie (OCDE, 2014a). Diverses formules ont récemment été étudiées dans les pays de l'OCDE pour réduire l'asymétrie de la LPE entre les contrats temporaires et les contrats permanents. Plusieurs pays où les niveaux de protection sont traditionnellement relativement élevés ont



adopté des mesures pour faire converger vers des taux ou des procédures uniformes les coûts des licenciements et les obligations en la matière (encadré 5.4). Les pays de l'OCDE semblent faire une pause dans l'application de ces réformes mais plusieurs d'entre eux ont encore des efforts à faire dans ce domaine (OCDE, 2015). Comme ces réformes pourraient aussi entraîner une augmentation du nombre de licenciements de travailleurs permanents, il faudrait parallèlement subordonner le paiement des allocations de chômage à de strictes obligations de recherche d'emploi et intégrer ces réformes à des ensembles de mesures d'activation bien conçus.

Les coûts du travail

Des coûts du travail élevés peuvent également constituer des obstacles au recrutement des jeunes. Les salaires minimums ont des incidences diverses sur l'emploi et l'éducation des jeunes. Ils entraînent une hausse du niveau minimum de productivité exigé dans l'emploi et peuvent exclure de ce fait les travailleurs les moins qualifiés, mais ils encouragent les jeunes inactifs à proposer leurs compétences sur le marché du travail. Ils constituent aussi pour les jeunes peu instruits une incitation à continuer à étudier pour acquérir les compétences demandées au seuil d'entrée sur le marché du travail, mais ils engendrent une distribution étroite des salaires, ce qui a pour effet de réduire le rendement de l'enseignement supérieur. Selon des données empiriques, il semble que des salaires minimums fixés à un niveau trop élevé peuvent avoir un impact négatif sur l'emploi des jeunes, en particulier s'ils sont associés à des coûts de main-d'œuvre non salariaux importants (Kramarz et Philippon, 2001 ; Neumark et Wascher, 2004 ; Neumark, Ian Salas et Wascher, 2013), bien que certaines études n'aient pas relevé d'effets sur l'emploi. La moitié environ des pays de l'OCDE où il existe un salaire minimum légal ont adopté des dispositions particulières en faveur des jeunes. Dans les pays où les salaires minimums sont fixés par convention collective (les pays nordiques par exemple), ceux-ci sont souvent modulés en fonction de l'âge.

Les taxes et les contributions sociales alourdissent également les coûts du travail. En 2013, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les charges sociales représentaient plus de 30 % du coût de la main-d'œuvre pour les emplois faiblement rémunérés (67 % du salaire moyen). Pour limiter l'incidence négative de coûts de main-d'œuvre élevés sur les emplois peu qualifiés et l'emploi des jeunes, certains pays ont allégé le montant des cotisations sociales pour les emplois faiblement rémunérés (Belgique, France et Suède, par exemple) ou pour les jeunes (Belgique, Espagne et Suède, par exemple). Ces réductions pouvaient aussi être subordonnées à l'obligation pour les entreprises de former leurs salariés, ou à celle de recruter des apprentis ou de jeunes chômeurs de longue durée (OCDE, 2014c). Si des observations empiriques donnent à penser que ces politiques peuvent stimuler l'emploi de groupes qui sont en marge du marché du travail, elles sont coûteuses et les pays qui enregistrent les taux de chômage des jeunes les plus élevés sont aussi ceux qui sont confrontés aux plus fortes contraintes budgétaires. D'une manière générale, il est certes possible de faire en sorte que les politiques fiscales favorisent davantage les compétences, mais les pertes potentielles en recettes fiscales devront être compensées par des hausses d'autres taxes qui sont moins préjudiciables aux compétences et à la croissance.

Encadré 5.4 Initiatives visant à améliorer la législation de protection de l'emploi : quelques exemples nationaux

La question qui se pose est de savoir si une réforme qui assouplit les dispositions relatives aux contrats temporaires permet aux travailleurs d'accéder plus rapidement à des emplois stables. L'une des rares études consacrées à cette question, qui est basée sur la libéralisation des contrats à durée déterminée en Espagne en 1984, suggère que le fait de faciliter l'accès au marché du travail à travers le recours à l'emploi temporaire n'améliore pas les perspectives professionnelles des jeunes (Garcia-Perez, Marinescu et Vall-Castello, 2014 ; OCDE, 2014d).

De fait, l'incidence de la réglementation relative aux contrats à durée déterminée sur la situation des jeunes sur le marché du travail ne peut être examinée isolément, car elle dépend du degré de rigueur de la législation sur la protection de l'emploi (LPE) visant les contrats réguliers (OCDE, 2013d). Les pays où les contrats permanents sont très protégés par la réglementation pourraient voir apparaître une segmentation du marché du travail : si les salariés intégrés au marché du travail sont protégés, ceux embauchés sur des contrats à durée déterminée (souvent les jeunes et d'autres groupes défavorisés) supporteront presque tout le poids des mesures de restructuration de l'emploi (Saint-Paul, 1996).

...



Plusieurs pays ont adopté des mesures récemment pour réduire l'asymétrie de la LPE visant les contrats temporaires et les contrats permanents. La réforme adoptée en 2013 par la Slovaquie a uniformisé le montant des indemnités de licenciement pour les différents types de contrats, et a donné parallèlement une définition beaucoup plus large de la notion de licenciement non abusif. En Grèce, les réformes de 2010 et 2012 ont considérablement réduit les périodes de préavis et les indemnités de licenciement versées pour les contrats permanents (OCDE, 2013a). En juin 2012, l'Italie a limité le recours aux clauses de réintégration pour les travailleurs sous contrat permanent et a assoupli les procédures de licenciement. En France, la réforme du Code du travail de 2013 a assoupli les dispositions législatives visant les contrats permanents, bien qu'il soit difficile pour le moment d'évaluer l'ampleur des effets. Le Portugal a également introduit une série de réformes qui ont raccourci les des périodes de préavis, tout en les faisant dépendre de l'ancienneté dans l'emploi, réduit les indemnités de licenciement et facilité les procédures de licenciement.

L'Espagne, pays dont le marché du travail est largement segmenté, a adopté des mesures pour atténuer cette segmentation. En 2011, à la suite d'une première réforme, les indemnités de licenciement des travailleurs sous contrat temporaire ont été augmentées et le dispositif d'indemnisation des licenciements a été étendu à tous les employeurs et types de licenciement de travailleurs embauchés sur des contrats permanents signés après la date d'adoption de la réforme. En 2012, une vaste réforme a accordé la primauté aux conventions collectives signées au niveau de l'entreprise par rapport à celles établies au niveau sectoriel ou au niveau régional pour les licenciements. La réforme a également redéfini la notion de licenciement économique non abusif, réduit le montant des indemnités accordées en cas de licenciement abusif, supprimé l'obligation d'autorisation administrative pour les licenciements collectifs, et un nouveau type de contrat permanent prévoyant une période d'essai portée à un an a été introduit pour les salariés travaillant à plein temps dans les petites entreprises.

Sources :

García-Pérez, J.L., I. Marinescu et J. Vall-Castello (2014), « Can fixed-term contracts put low-skilled youth on a better career path? », exposé présenté lors de la série de séminaires ELSA, mars 2014, OCDE, Paris.

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

OCDE (2013a), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2013*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2013-fr.

OCDE (2013d), *The 2012 Labour Market Reform in Spain: A Preliminary Assessment*, Éditions OCDE Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264213586-en>.
Saint-Paul, G. (1996), *Dual Labor Markets*, MIT Press, Cambridge.

L'initiation pratique au travail en dehors des structures éducatives formelles

Il est de plus en plus admis et prouvé que les contacts avec le monde du travail, dans le cadre d'un programme éducatif, peuvent faciliter la transition de l'école à la vie active, mais on en sait beaucoup moins sur l'impact des stages effectués après l'obtention du diplôme. Les stages sont de courtes périodes de travail qui peuvent être effectuées dans le cadre de la dernière année d'études, et pendant celle-ci, et qui comportent généralement l'apprentissage de contenus. Ces stages sont devenus très courants. D'après une enquête de l'Eurobaromètre de 2013 (Commission européenne, 2013b), en moyenne dans les pays européens, 33 % des jeunes ont déclaré avoir effectué un ou plusieurs stages après l'obtention de leur diplôme. L'Évaluation des compétences des adultes montre également qu'une proportion importante d'étudiants travaillent en dehors de structures d'EFPP et suivent un apprentissage dans des domaines liés à leurs domaines d'études (chapitre 2).

Les stages de fin d'études présentent des avantages tant pour les employeurs que pour les jeunes (Neumark, 2009), mais il existe des risques d'abus dans le recours à cette formule. Du côté des employeurs, les stages sont généralement peu réglementés, en particulier ceux effectués en lien avec des programmes d'éducation, et qui donnent ainsi la possibilité d'évaluer les compétences de travailleurs ayant une expérience limitée du marché du travail pour un coût relativement faible. Les jeunes, quant à eux, sont désireux d'effectuer des stages pour acquérir une expérience et augmenter leurs chances de trouver un emploi, car les employeurs accordent de plus en plus d'importance à l'expérience professionnelle. D'après l'enquête de l'Eurobaromètre mentionnée plus haut, les conditions du stage ne sont pas toujours régies par une convention qui fixe les objectifs, le contenu et les conditions de l'apprentissage, et lorsqu'il en existe une, ce n'est explicitement pas un contrat d'emploi (Commission européenne, 2013b). À la différence des contrats d'apprentissage, les stages ne sont pas toujours rémunérés ou, s'ils le sont, la rémunération peut être nettement inférieure au salaire minimum standard (tableau 5.1). Ce facteur peut aggraver les inégalités entre les jeunes, étant donné que certains ne seront peut-être pas en mesure de supporter le coût du stage, en particulier s'ils doivent, pour l'effectuer, changer de lieu de résidence. En outre, la participation des partenaires sociaux n'est pas aussi importante – et même dans certains cas inexistante – que pour d'autres formes d'apprentissage fondé sur le travail.




Tableau 5.1

Le rôle des stages de fin d'études

Pourcentage, 2013

	Proportion de personnes interrogées ayant effectué, à la fin de leurs études :		Proportion de personnes interrogées qui :		Proportion de personnes interrogées qui :	
	un stage	plusieurs stages	ont reçu des indemnités de stage	pouvaient s'adresser à un tuteur qui leur expliquait comment exécuter les tâches	considèrent que la formation a été ou sera utile pour trouver un emploi régulier	se sont vu offrir un contrat de travail à l'issue d'un stage
Autriche	18	21	64	93	66	22
Belgique	15	8	38	94	83	28
République tchèque	21	4	70	86	71	18
Danemark	10	5	69	93	81	22
Estonie	7	4	62	95	75	40
Finlande	10	7	70	90	80	33
France	9	10	42	89	66	27
Allemagne	18	20	39	95	65	25
Grèce	34	8	38	80	78	25
Hongrie	14	8	45	90	80	36
Irlande	44	9	75	93	85	33
Italie	35	7	53	89	70	25
Lettonie	11	10	67	90	78	56
Luxembourg	14	7	44	92	80	28
Pays-Bas	5	7	32	91	77	32
Pologne	31	5	30	88	55	25
Portugal	43	13	58	96	83	25
République slovaque	23	15	64	88	80	34
Slovénie	64	4	69	95	79	56
Espagne	56	11	29	79	83	33
Suède	17	10	61	94	73	33
Royaume-Uni	19	9	68	94	78	28
UE-28	22	11	46	91	71	27

Source : Commission européenne (2013b), « The Experience of Traineeships in the EU », *Eurobaromètre Flash*, n° 378.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214765>

Il ressort néanmoins de l'enquête de l'Eurobaromètre que du moins dans les pays européens, la plupart des stagiaires ont trouvé cette forme d'expérience professionnelle utile pour trouver un emploi ; ils ont bénéficié d'une forme de tutorat pendant le stage et près de 30 % d'entre eux se sont vu proposer un contrat de travail à la fin d'un stage (tableau 5.1). Ces résultats donnent à penser que les stages de fin d'études peuvent faciliter la transition de l'école à la vie active, mais qu'ils doivent être réglementés pour éviter qu'ils ne deviennent une solution peu coûteuse pour trouver des personnes qui remplacent des salariés permanents. La France, par exemple, a pris des mesures pour réglementer le salaire minimum, la durée maximum du stage et la couverture de sécurité sociale des stagiaires. Toutefois, certaines de ces dispositions, comme celles relatives à la durée maximum, pourraient se révéler difficiles à appliquer. Si les disparités entre les stages et les autres types de contrats du point de vue des coûts du travail et de la législation de protection de l'emploi étaient limitées, les employeurs seraient moins incités à exploiter les stages. En théorie, ces disparités devraient être justifiées par les dépenses que doivent supporter les entreprises pour développer et adapter les compétences des jeunes aux besoins du marché du travail.

Certains étudiants travaillent également pendant leurs études dans des emplois qui n'ont pas de lien avec leur domaine d'études, en général pour des raisons financières. Ces emplois peuvent offrir la possibilité de développer certaines compétences, ainsi que de nouer des contacts dans les entreprises. Cependant, ils peuvent aussi avoir des effets préjudiciables sur les résultats des étudiants. Les conséquences sur ce plan sont difficiles à déterminer, mais d'après certaines études, le travail à temps partiel a un impact négatif, du moins à partir d'un certain nombre d'heures (Montmarquette, Viennot-Briot et Dagenais, 2007 ; Beffy, Fougère et Maurel, 2009 ; Tyler, 2003). Une autre étude n'a relevé aucun impact significatif (Buscha et al., 2008). Les contacts noués avec un employeur à l'occasion d'un job d'été ou d'un stage de fin d'études peuvent faciliter l'entrée sur le marché du travail (Hensvik et Nordström Skans, 2013). Cependant, lorsque la LPE ou la fiscalité encouragent les entreprises à recruter des étudiants au lieu d'autres catégories de jeunes travailleurs, des effets de substitution peuvent être observés, comme cela a été longtemps le cas en Slovénie, par exemple (OCDE, 2011). D'une manière générale, ces observations donnent à penser que la combinaison études travail devrait être encouragée lorsque l'expérience professionnelle est intégrée au programme d'enseignement ou qu'elle a un contenu d'apprentissage.



AIDER LES NEET À SUIVRE (OU À REPRENDRE) DES ÉTUDES OU À ENTRER SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

La nécessité d'une formation complémentaire

Certains jeunes quittent le système éducatif sans avoir les compétences nécessaires pour entrer sur le marché du travail ou pour poursuivre leurs études. Certains d'entre eux pourraient suivre des programmes d'EFP et quelques pays, comme la Suède par exemple, ont augmenté le nombre de places offertes par les programmes d'EFP pendant la crise. Cette stratégie a cependant ses limites. Tout d'abord, les jeunes qui n'ont pas réussi dans le système éducatif risquent d'échouer à nouveau si l'on n'applique pas des démarches différentes. En second lieu, le fait d'abaisser le niveau d'exigences pour suivre l'EFP, ou celui de placer les jeunes ayant de faibles compétences dans ces programmes, tendent à ternir l'image de l'EFP aux yeux des autres élèves. Certains pays, comme l'Allemagne, et plus récemment le Danemark, ont mis en place des systèmes de transition qui aident les jeunes à développer leurs compétences pour être admis dans l'EFP.

Une autre solution consiste à créer des établissements ou des programmes spécialement conçus pour les jeunes qui ont besoin de se perfectionner, mais qui y parviendraient mieux en dehors du système éducatif formel. Ces programmes s'efforcent généralement de combler les lacunes dans l'acquisition des compétences, en particulier s'agissant des compétences sociales et émotionnelles, tout en offrant un apprentissage fondé sur le travail et une aide à la recherche d'emploi. Il existe divers exemples de programmes de ce genre dans quelques pays et régions, et certains d'entre eux semblent fonctionner (encadré 5.5). La principale difficulté consiste à évaluer leurs avantages et leurs coûts, et à décider si le rapport entre ces coûts et avantages justifie leur maintien et leur développement.

Les programmes d'apprentissage des adultes (qui ne sont pas ciblés sur les jeunes) peuvent aussi aider les jeunes à améliorer leurs compétences. Ces programmes soulèvent deux problèmes principaux. En premier lieu, ce sont les adultes qui ont déjà des compétences cognitives élevées qui participent le plus, alors que ce sont ceux qui ont un plus faible niveau de compétences qui participent le moins (OCDE, 2013e). En deuxième lieu, la qualité et l'efficacité des programmes d'apprentissage des adultes ont été inégales (OCDE, 2005). Il faudrait donc concentrer les efforts sur les adultes peu qualifiés afin qu'ils participent à l'apprentissage des adultes. La qualité et l'efficacité des programmes d'apprentissage des adultes peuvent être améliorées grâce à un meilleur suivi et une meilleure évaluation des résultats, ainsi qu'à leur intégration dans les programmes existants.

Encadré 5.5 **Les programmes de la deuxième chance : quelques exemples nationaux**

Les écoles de la deuxième chance dans l'Union européenne

Les écoles de la « deuxième chance » visent à permettre l'insertion sur le marché du travail des jeunes âgés de 18 à 25 ans qui n'ont pas les compétences nécessaires pour entrer dans la vie active ou pour reprendre des études (Commission européenne, 2001). Les caractéristiques de ces établissements dépendent du contexte local ou national, mais ils ont un certain nombre de points communs (Second chance, 2012). Ils se caractérisent notamment par :

- une coopération étroite entre les autorités locales, les services sociaux, d'autres institutions et le secteur privé ;
- une approche de l'enseignement et de l'orientation axée sur les besoins, les souhaits et les aptitudes de chaque élève de manière à stimuler un apprentissage actif ;
- des modules d'enseignement flexibles permettant d'associer le développement des compétences de base (numératie, littératie, compétences sociales, etc.) à une formation pratique en entreprise et dispensée par l'entreprise ; et
- l'importance centrale accordée aux TIC et aux nouvelles technologies pour l'acquisition des compétences.

Les écoles de la deuxième chance en France

Les écoles de la deuxième chance se sont développées dans de nombreux pays de l'UE, mais particulièrement en France, où le nombre d'élèves a été multiplié par dix depuis leur création. On dénombre aujourd'hui 105 écoles de la deuxième chance à travers le pays. On ne dispose que de peu d'évaluations de ces programmes et on ne sait pas quel sera leur impact à long terme sur l'employabilité des jeunes, mais leurs résultats sont généralement considérés comme prometteurs. Au cours des trois dernières années, 58 % des jeunes ont quitté ces établissements en ayant la possibilité de s'orienter vers des études ou d'entrer sur le marché du travail : 20 % en formation, 17 % dans un emploi régulier, 12 % en apprentissage et 9 % dans un emploi aidé (Réseau E2C France, 2014). La proportion de jeunes qui ont abandonné avant de signer leurs plans personnalisés était de 22 %.

...



On impute ce succès relatif à la qualité de l'enseignement, associée à une approche très personnalisée, qui combine l'acquisition de compétences en littératie, en numératie et dans les TIC, de compétences spécifiques demandées sur le marché du travail et les liens durables noués avec les employeurs. L'initiation professionnelle se fait progressivement, les compétences requises pour l'emploi étant acquises parallèlement. Ces établissements sont parvenus à se faire une bonne réputation, ce qui séduit à la fois les étudiants et les employeurs. De plus, les employeurs et les établissements bénéficient des fonds et aides accordés par l'État français pour le système d'apprentissage. En premier lieu, les entreprises qui recrutent des apprentis bénéficient d'allègements fiscaux. En second lieu, les établissements se voient reverser une part des recettes provenant de la taxe d'apprentissage si les entreprises jugent qu'ils peuvent en bénéficier.

Le programme « Youthreach » en Irlande

En Irlande, l'une des initiatives les plus connues offrant des possibilités d'éducation et de formation en dehors de l'enseignement traditionnel aux élèves qui ont quitté prématurément l'école est « Youthreach », programme financé conjointement par le Ministère de l'Éducation et des Compétences et le Ministère de l'Emploi, de l'Entreprise et de l'Innovation. La mission de ce programme est d'apporter aux jeunes qui ont quitté prématurément l'école (dans le groupe des 16-20 ans) les connaissances, les compétences et la confiance dont ils ont besoin pour participer pleinement à la société et s'orienter vers des études, une formation ou un emploi (Ministère de l'Éducation et des Sciences, 2008). L'enseignement et la formation sont dispensés dans les centres Youthreach et dans des centres de formation communautaires.

Une évaluation interne réalisée par le Ministère de l'Éducation et des Sciences a montré que le programme est relativement efficace et que globalement il exploite au mieux les ressources disponibles. C'est notamment le cas dans les domaines suivants : soutien aux apprenants, hébergement, coordination et soutien au niveau national, et soutien et développement des programmes. Le temps et les efforts consacrés par les membres du personnel de la quasi totalité des centres évalués pour apprendre à connaître chaque apprenant, son parcours, ses parents et sa famille, jouent un rôle clé dans le soutien proposé aux élèves. Le programme semble efficace pour répondre aux besoins des apprenants en termes de développement personnel et social, et pour recruter dans son groupe cible. Les apprenants qui se sont pleinement investis pour suivre le programme qui leur était proposé dans leurs centres ont indiqué que leur expérience d'apprentissage avait été positive, qu'ils avaient une meilleure estime d'eux-mêmes et une meilleure conscience de leur valeur, et qu'ils avaient amélioré leur développement personnel et social. Certains centres ont également mis en œuvre avec succès des stratégies ciblées pour encourager la participation et la ponctualité des apprenants.

Il semble cependant que des efforts doivent être faits pour retenir un plus grand nombre d'apprenants à la fin de la phase de progression. Des progrès peuvent encore être faits du point de vue du nombre d'apprenants qui obtiennent une certification, ainsi que des niveaux auxquels celle-ci est obtenue, afin qu'ils puissent réussir leur transition et passer des centres vers une filière d'études, une formation ou un emploi. Les centres semblent également avoir des liens ou des communications très limités avec les organismes nationaux et les services d'appui de l'enseignement post-primaire compétents. Il y a aussi un manque évident de communication entre certains des centres évalués et les établissements locaux post-primaires et les entreprises. Enfin et surtout, les systèmes permettant de suivre la progression des apprenants une fois qu'ils ont quitté les centres doivent encore être développés.

Le programme « Job Corps » aux États-Unis

« Job Corps » est un programme d'enseignement et de formation à participation volontaire créé en 1964 aux États-Unis, qui aide les jeunes défavorisés à s'informer sur les formations professionnelles, à obtenir un diplôme du deuxième cycle du secondaire, et à trouver un emploi et le garder. Ce programme inclut des activités d'éducation et de formation professionnelles, un enseignement général et une large gamme d'autres services, tels que conseil, socialisation et éducation à la santé. La plupart des participants résident dans un centre pendant la formation.

Les performances du programme « Job Corps » ont été régulièrement évaluées, notamment à l'aide de méthodes d'attribution aléatoire (Schochet, Burghardt et McConnell, 2008). Le programme a eu des effets positifs sur les résultats scolaires et les compétences des participants, et il réduit la criminalité. Son impact sur les salaires semble être plus important pour les participants les plus jeunes que pour les plus âgés.

...



Le programme « BladeRunners » au Canada

Le programme « BladeRunners » est un exemple de programme régional pour l'emploi qui aide des jeunes (15-30 ans) confrontés à de multiples obstacles sur le marché du travail à faire carrière dans le secteur du bâtiment et dans d'autres secteurs dans toute la province de la Colombie-Britannique (Canada) (OCDE, 2013c). Le ministère de l'Emploi, du Tourisme et de l'Innovation est le principal promoteur de ce programme, qui est mené actuellement dans 32 localités de la province par 19 prestataires de services locaux différents. Le programme « BladeRunners » permet à des jeunes de suivre une formation de trois semaines, qui comprend l'acquisition de compétences tant cognitives que sociales et émotionnelles, et qui facilite ensuite le placement dans un emploi des jeunes ayant obtenu le diplôme délivré par le programme. Celui-ci fournit également aux participants et aux diplômés des services d'assistance importants 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7 pendant une période de durée indéterminée après leur placement. Le but ultime de ce programme est de développer les compétences et l'expérience professionnelle qui garantissent une insertion durable sur le marché du travail et favorisent l'intégration des jeunes dans la société et la communauté. Le programme « BladeRunners » est considéré comme un modèle de programme efficace de formation professionnelle des jeunes confrontés à de multiples obstacles sur le marché du travail. Il affiche un taux de placement global de 77 % des jeunes après leur formation, il a été plusieurs fois récompensé pour ses résultats et il est financé par un groupe varié de bailleurs de fonds publics et privés.

Sources :

Commission européenne (2001), « Second chance schools: Results of a European pilot project », Bruxelles.

Ministère irlandais de l'Éducation et des Sciences (2008), « Youthreach and Senior Traveller Training Centre Programmes funded by the Department for Education and Science: A Value for Money Review ».

OCDE (2013c), « Local strategies for youth employment », www.oecd.org/employment/leed/Local%20Strategies%20for%20Youth%20Employment%20FINAL%20FINAL.pdf.

Réseau E2C France (2014), *L'activité en 2013*, Châlons-en-Champagne.

Schochet, P.Z., J. Burghardt et S. McConnell (2008), « Does Job Corps work? Impact findings from the National Job Corps Study », *American Economic Review*, vol. 98, n° 5.

Second Chance (2012), « Second chance schooling in Europe », Second Chance, Londres, www.2ndchancelondon.org.uk.

Les politiques actives du marché du travail

Les stratégies prônant le « travail d'abord » qui ont pour objectif de placer les participants aussi rapidement que possible sur le marché du travail semblent avoir des effets positifs sur l'emploi (OCDE, 2013a). En règle générale, ces stratégies comprennent la négociation d'un plan personnalisé de retour à l'emploi, une aide à la recherche d'emploi et un suivi régulier des activités de recherche d'emploi. Ainsi, des pays tels que la Norvège et la Suisse, qui ont toujours connu de faibles taux de chômage, mettent fortement l'accent sur la recherche d'emploi et le placement des demandeurs d'emploi dans des emplois non aidés (OCDE, 2013c). Ces pays dépensent relativement plus pour les SPE et l'administration, et relativement moins pour d'autres types de politiques actives du marché du travail (PAMT). Les études empiriques donnent des résultats similaires. Une aide renforcée à la recherche d'emploi et les réunions très régulières avec les agents chargés des dossiers font diminuer la fréquence des épisodes de chômage, et cet effet positif est particulièrement prononcé dans le cas des jeunes (Forslund et Nordström Skans, 2006 ; Behaghel, Crépon et Gurgand, 2012 ; Rosholm, Svarer et Vikström, 2013). Dans des pays comme le Danemark et la Suède, où les obligations de participation aux PAMT sont relativement importantes, il a même été démontré qu'en moyenne, les effets positifs de ces politiques sur la situation au regard de l'emploi tiennent davantage au fait que les demandeurs d'emploi redoutent d'avoir à participer au programme qu'au programme lui-même (Forslund et Nordström Skans, 2006 ; Rosholm et Svarer, 2008).

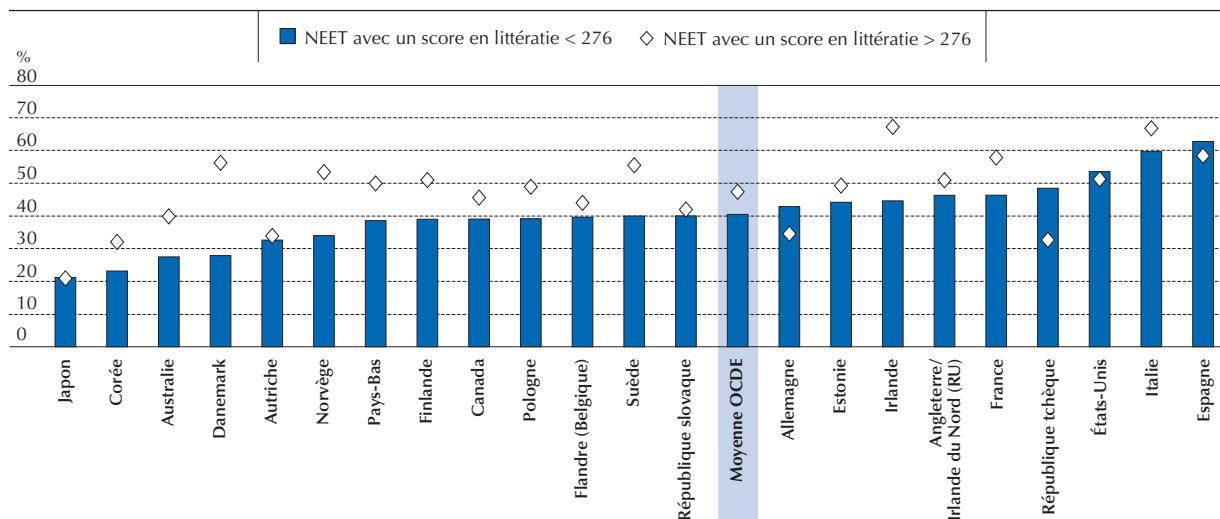
En dépit des avantages d'une stratégie prônant le « travail d'abord », nombre de jeunes appartenant au groupe des NEET ne sont pas en recherche d'emploi (graphique 5.3). Par ailleurs, l'Évaluation des compétences des adultes montre que la proportion de NEET ne recherchant pas d'emploi est plus élevée parmi les jeunes ayant de faibles compétences en littératie. La raison en est peut-être que ces jeunes s'efforcent au contraire de reprendre leurs études. Mais cela donne aussi à penser que les pays ont une certaine marge de manœuvre pour intensifier les efforts déployés par les SPE tant pour atteindre les jeunes les moins qualifiés que pour renforcer les incitations à la recherche d'emploi adressées aux jeunes. L'Évaluation des compétences des adultes indique aussi que les jeunes chômeurs sont moins susceptibles d'avoir eu un contact avec le SPE au cours du dernier mois précédant l'entretien que les demandeurs d'emploi plus âgés (graphique 5.4).



Graphique 5.3

Proportion de jeunes sans emploi, ne suivant ni études ni formation, en recherche d'emploi, selon le niveau de compétences en littératie

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarque : ce graphique indique la proportion de NEET qui recherchaient un emploi au cours des quatre semaines précédant l'Évaluation des compétences des adultes.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214790>

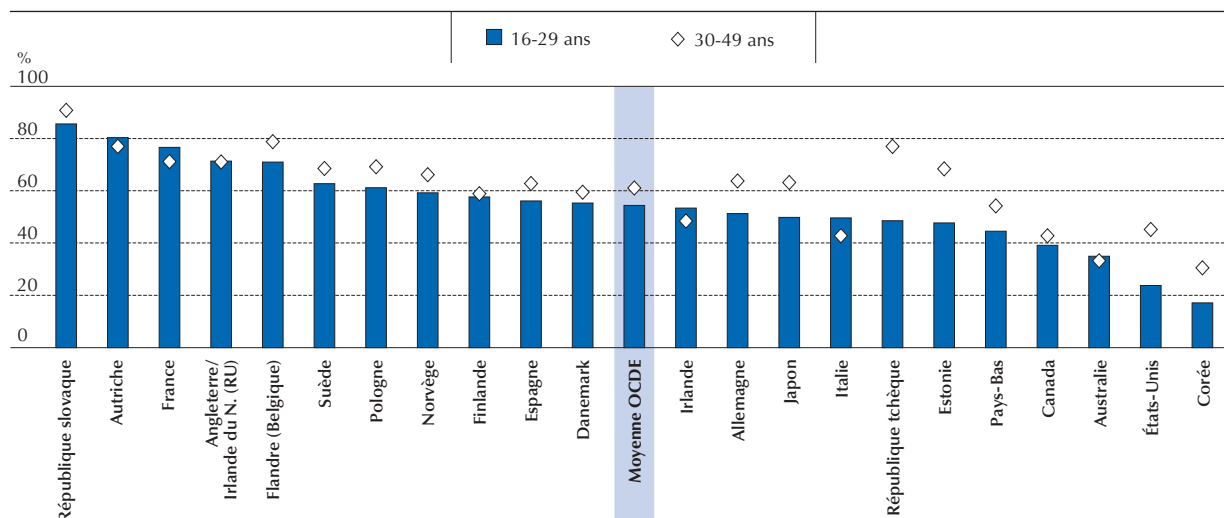
En mettant fortement l'accent sur le développement des compétences des jeunes on peut certes améliorer leur situation au regard de l'emploi, mais certains jeunes ont besoin d'être formés et/ou aidés pour acquérir une expérience professionnelle afin d'augmenter leurs chances de trouver un emploi. De nombreux pays ont obtenu de bons résultats en menant des programmes qui ciblent un groupe particulier de chômeurs. Il s'est toutefois révélé difficile de mettre en place des programmes de grande envergure et efficaces, en partie à cause des effets de substitution. De plus, lorsqu'ils participent à un programme, les chômeurs ne recherchent généralement pas d'emploi – il s'agit de « l'effet de rétention » –, ce qui peut être particulièrement préjudiciable pour les jeunes qui doivent trouver un emploi assez rapidement pour démontrer leur employabilité. C'est pourquoi certains pays ont opté pour des programmes plus courts, par exemple des formations courtes ou des stages, qui peuvent limiter « l'effet de rétention » mais pourraient ne pas suffire pour améliorer les compétences.

En période de chômage élevé et de faible demande, les jeunes sans emploi risquent davantage de connaître un épisode de chômage de longue durée et de voir leurs compétences se dégrader. Certaines compétences peuvent aussi sensiblement se déprécier sur le marché lorsque les graves ralentissements conjoncturels s'accompagnent de changements structurels (Forslund, Fredriksson et Vikström, 2011). Des formations professionnelles courtes et ciblées, des périodes d'essai et des stages, assortis d'obligations de recherche d'emploi, peuvent donc être mis en place pendant les crises pour aider les jeunes à développer leurs compétences et à mieux les faire correspondre aux besoins du marché du travail. Il ressort de l'Évaluation des compétences des adultes que, dans certains pays, une proportion importante de jeunes étaient sans emploi et ne suivaient pas d'études au moment de l'enquête et n'avaient pas participé à un programme d'enseignement ou de formation dans les douze mois précédant celle-ci (graphique 5.5). La question se pose donc de savoir si les formations proposées aux jeunes pendant la crise ont été suffisantes, en dépit de l'augmentation du nombre de places offertes dans ces programmes dans plusieurs pays. Les données de l'Évaluation des compétences des adultes relatives aux compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique incitent également à penser que le fait d'encourager les jeunes chômeurs à développer ces compétences pourrait améliorer leur employabilité.

■ Graphique 5.4 ■

Proportion de chômeurs ayant pris contact avec les services publics de l'emploi au cours des quatre dernières semaines, selon le groupe d'âge

2012



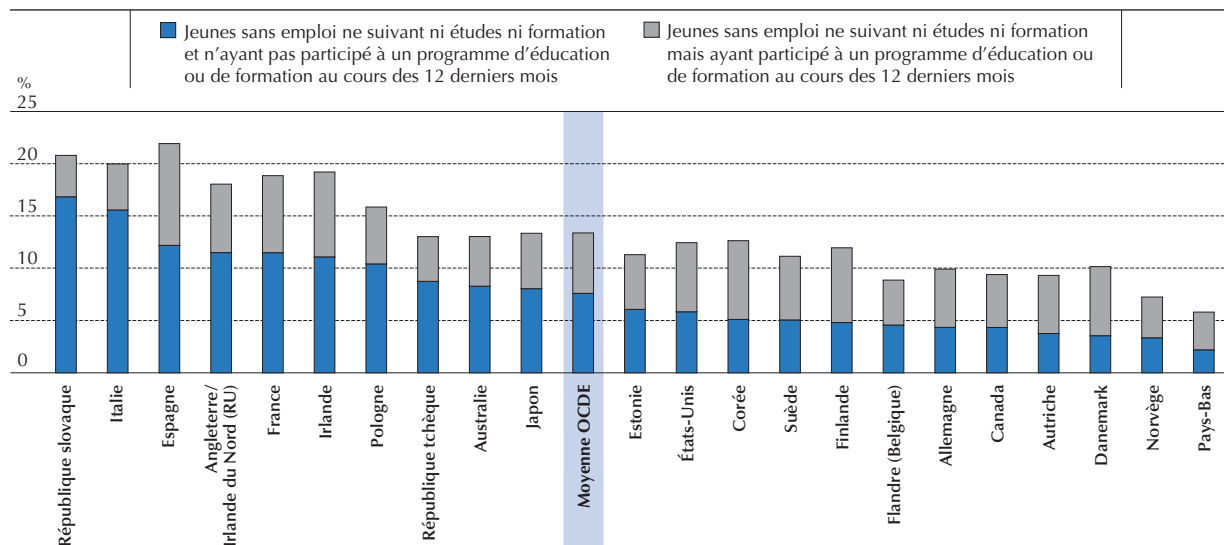
Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214806>

■ Graphique 5.5 ■

Proportion de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation, et participation récente de ces derniers à des programmes d'éducation et de formation

16-29 ans, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214816>

Les jeunes issus de l'immigration rencontrent des difficultés particulières pour activer leurs compétences. Pour savoir s'ils devraient bénéficier de politiques d'activation spécifiques, il faut prendre en compte les facteurs sous-tendant ces difficultés :

- Les jeunes issus d'un milieu défavorisé, comme les enfants d'immigrés peu instruits nés dans le pays d'accueil, rencontrent des difficultés qui tiennent à leur faible niveau de formation. Des politiques destinées à rendre le système éducatif plus inclusif, comme celles examinées dans le chapitre 3, les aideraient à améliorer leur employabilité. De bonnes conditions cadres sur le marché du travail, ainsi que des PAMT efficaces y contribueraient également. Les stages et les autres formes d'initiation professionnelle peuvent aussi aider ce groupe à prendre contact avec le monde du travail.



- Pour les jeunes nés à l'étranger, en particulier ceux qui ont un niveau élevé de formation, la reconnaissance officielle de leurs qualifications ou leur prise en compte les aiderait à trouver un emploi et à utiliser leurs compétences (chapitre 7).
- Pour lutter contre la discrimination, de nombreux pays ont adopté des lois antidiscriminatoires. Bien que ces lois soient cruciales, au moins pour la reconnaissance formelle de la question de la discrimination, elles n'ont eu jusqu'à présent que des effets limités, car le nombre de cas portés devant les tribunaux est relativement faible. Des politiques qui renforcent l'intérêt de recruter des jeunes issus de l'immigration pour les entreprises, en les faisant bénéficier, par exemple, d'aides à l'emploi, peuvent encourager les employeurs à surmonter ces obstacles initiaux.
- Enfin, plusieurs pays ont élaboré des programmes spéciaux ciblant les jeunes issus de l'immigration qui cumulent plusieurs handicaps, comme de faibles compétences cognitives et un faible niveau d'instruction, des difficultés d'ordre linguistique et un manque de confiance en eux. Le « King Movement Foundation/Hi5 » aux Pays-Bas en est un exemple. L'objectif de ce programme est d'aider les jeunes migrants à sortir de leur inactivité et de leur passivité en leur insufflant des aspirations positives et des ambitions professionnelles. Il met les demandeurs d'emploi et les organisations en contact avec des personnes issues de leur environnement social sur qui prendre modèle et avec des représentants d'entreprises néerlandaises (Froy et Pyne, 2011).

Bien que l'amélioration de la qualité du système éducatif et la lutte contre le décrochage scolaire soient des priorités dans les économies émergentes, les politiques du marché du travail peuvent aussi aider les jeunes dans leur recherche d'emploi. Dans plusieurs pays, ces politiques ne sont pas suffisamment développées (Quintini et Martin, 2014). C'est le cas au Brésil, par exemple (OCDE, 2014e). Le SPE est peu attrayant et il est sous-utilisé par les jeunes pour rechercher un emploi. De ce fait, de nombreux demandeurs d'emploi trouvent du travail grâce aux réseaux sociaux et à leurs relations personnelles, ce qui aggrave l'inégalité des chances.

Les systèmes de protection sociale

Les systèmes de protection sociale peuvent servir de tremplin pour les jeunes, en les faisant sortir de la pauvreté qui peut saper leur aptitude à activer leur potentiel de compétences à long terme. Les NEET sont davantage exposés au risque de pauvreté que les autres jeunes (Carcillo et al., 2015). Dans les pays de l'OCDE, la moitié environ des NEET qui vivent sans famille ou hors du foyer familial ne reçoivent pas de prestations sociales. Les jeunes sont moins susceptibles d'avoir droit aux indemnités de chômage, car dans de nombreux pays, les travailleurs doivent avoir contribué à l'assurance-chômage pour pouvoir en bénéficier. S'ils n'ont pas d'expérience professionnelle, ils devront dépendre de l'assistance sociale, dans les pays où ils y ont accès. Les prestations d'aide sociale sont généralement relativement faibles par rapport aux gains nets d'un travailleur moyen, mais comme elles sont généralement étroitement subordonnées aux ressources, le taux d'imposition effectif moyen appliqué aux emplois faiblement rémunérés peut être assez élevé (avec toutefois de grandes variations selon les pays), ce qui peut affaiblir les incitations au travail. En outre, ces prestations ne sont bien souvent pas assorties d'obligations de suivre des études ou d'entrer sur le marché du travail. Enfin, certaines prestations sociales, comme l'assistance sociale, peuvent stigmatiser les individus concernés et réduire les chances qu'ont les jeunes de trouver un emploi.

L'existence d'un système d'obligations réciproques peut aider à concilier les objectifs que sont, d'une part, la réduction des risques de pauvreté chez les jeunes et, d'autre part, l'encouragement des jeunes à prendre un emploi ou à agir pour se préparer à l'entrée dans la vie active. Pour éviter qu'ils tombent dans la pauvreté, les jeunes NEET ayant de faibles revenus devraient avoir droit à des prestations sociales, mais celles-ci devraient être subordonnées à certaines obligations. Dans l'idéal, ces obligations devraient dépendre de leur éloignement du marché du travail. Il pourrait s'agir d'une obligation de rechercher un emploi, ou de renouveler ses compétences en suivant une formation, ou bien de faire les démarches nécessaires pour se préparer à entrer dans la vie active ou à étudier. Quant aux institutions, elles devraient intervenir avec détermination et fournir des services de grande qualité pour aider les jeunes à renouveler leurs compétences en suivant des études ou à trouver un emploi. Une coopération étroite devrait également être instaurée entre les institutions afin qu'elles appliquent toutes de manière uniforme le système des obligations réciproques, tant au niveau national qu'au niveau local. Globalement, ce système d'obligations réciproques joint à une coopération étroite entre institutions devrait permettre aux pays d'atteindre – et d'aider – une proportion plus importante des jeunes NEET inactifs.

Les incitations au travail seraient plus claires avec la mise en place d'un système ne prévoyant qu'un seul transfert social pour les jeunes, qui dépendrait de leur situation familiale et d'autres facteurs, et s'accompagnerait de l'obligation de s'inscrire auprès du SPE. Cependant, dans un système où il existe plusieurs prestations, des efforts peuvent également être faits pour inciter davantage les jeunes à entrer sur le marché du travail, tout en leur apportant des aides financières.



Les allocations de logement, si elles sont couplées à des obligations de recherche d'emploi dans un plus vaste périmètre, peuvent contribuer à activer les compétences des jeunes. Certains pays ont adopté, souvent de façon temporaire, des programmes spéciaux qui sortent du cadre de l'assistance sociale destinée aux chômeurs qui n'ont pas droit aux indemnités de chômage, en les couplant éventuellement aux programmes d'études ou de formation. Ces programmes peuvent être moins subordonnés aux critères de ressources que les programmes d'assistance sociale et ils ont des effets de stigmatisation moins importants, mais ils devraient comporter des obligations de recherche d'emploi, d'études ou d'autres types d'obligations, en fonction de l'éloignement des individus concernés du marché du travail et des types de problèmes qu'ils rencontrent. Divers pays ont introduit des prestations liées à l'emploi en vue d'encourager la remise au travail des bénéficiaires de l'aide sociale. Un suivi régulier et la limitation ou la réduction des prestations peuvent contribuer à compenser les désincitations financières qu'entraîne par ailleurs le fait de bénéficier d'une garantie de ressources.

PRINCIPAUX POINTS À NOTER POUR LES POLITIQUES À TENIR

L'instruction et les compétences facilitent le passage de l'école à la vie active mais ne garantissent pas un parcours professionnel sans heurts. Pour que ce passage soit une réussite et pour que les NEET reçoivent l'aide dont ils ont besoin pour s'insérer sur le marché du travail, il importe de faire suivre une approche cohérente, ce qui implique une étroite coopération entre le marché du travail, le système éducatif et les institutions sociales aux échelons administratifs nationaux et locaux, ainsi que la participation des partenaires sociaux.

Faciliter la transition de l'école à la vie active

- Mettre en place de solides institutions du marché du travail et des politiques fiscales propices à l'acquisition de compétences pour favoriser l'emploi des jeunes peu qualifiés.
- Continuer de réduire l'écart, dans la législation sur la protection de l'emploi, entre travailleurs temporaires et travailleurs permanents.
- Encourager les stages de fin d'études dans un cadre qui, tout en offrant une certaine flexibilité, est contraignant pour les entreprises. Les stages devraient comporter l'apprentissage de contenus, et leur durée, leur rémunération et les autres conditions les régissant devraient être réglementées.
- Développer, au niveau local si possible, des programmes destinés aux jeunes susceptibles de rencontrer des difficultés au moment de passer de l'école à la vie active, mais en contrôlant rigoureusement les effets.

Aider les NEET à suivre (ou à reprendre) des études ou à entrer sur le marché du travail

- Mettre en place un système d'obligations réciproques entre les jeunes et les institutions. Le paiement des prestations sociales devrait être subordonné à certaines exigences, comme de s'inscrire auprès des services publics de l'emploi, de faire des démarches et de recevoir une aide pour se préparer au marché du travail, notamment au travers d'une formation complémentaire.
- Adopter une stratégie prônant le « travail d'abord » qui encourage l'emploi par le biais d'une aide efficace à la recherche d'emploi ainsi que de la formation, du suivi et d'incitations financières. Les places dans les programmes de formation et les aides à l'emploi devraient être destinées en priorité aux jeunes peu qualifiés et à ceux qui rencontrent des obstacles particuliers sur le marché du travail.
- Concevoir des systèmes de conseil et d'orientation complets et de qualité qui aident les jeunes à entrer dans la vie active. Faire reposer ces systèmes sur une évaluation des compétences individuelles et des compétences demandées sur le marché du travail.

Références

Beffy, M., D. Fougère et A. Maurel (2009), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et Statistique*, n° 422, Paris.

Behaghel L., B. Crépon et M. Gurgand (2012), « Private and public provision of counselling to job-seekers: Evidence from a large controlled experiment », *IZA Discussion Papers*, n° 6518.

Borbély-Pecze, T.B. et J. Hutchinson (2013), « The youth guarantee and lifelong guidance », *European Lifelong Guidance Policy Network Concept Note*, n° 4.



Buscha F. et al. (2008), « The effect of high school employment on educational attainment: A conditional difference-in-differences approach », *IZA Discussion Papers*, n° 3696.

Carcillo, S. et al. (2015), « NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 164, <http://dx.doi.org/10.1787/5js6363503f6-en>.

Carling, K. et L. Larsson (2002), « Does early intervention help the unemployed youth? », *IFAU Working Paper*, n° 2002/10.

Comité de l'emploi (2014), « Cadre d'indicateurs pour le suivi de la Garantie pour la jeunesse », NDIC/10/16092014/FR-rev, Comité de l'emploi, Commission européenne.

Commission européenne (2014a), « Assessment of the 2014 National Reform Programme and Stability Programme for Italy », *Document de travail des services de la Commission*, n° 416, Bruxelles.

Commission européenne (2014b), « Assessment of the 2014 National Reform Programme and Stability Programme for Spain », *Document de travail des services de la Commission*, n° 410, Bruxelles.

Commission européenne (2014c), « Assessment of the 2014 National Reform Programme and Stability Programme for Ireland », *Document de travail des services de la Commission*, n° 408, Bruxelles.

Commission européenne (2013a), « Practical Support for the Design and Implementation of Youth Guarantee Schemes: Synthesis of Key Messages », Bruxelles.

Commission européenne (2013b), « The experience of traineeships in the EU », *Eurobaromètre Flash*, n° 378, Bruxelles.

Commission européenne (2001), « Les écoles de la deuxième chance : Résultats d'un projet pilote européen », Bruxelles.

Forslund, A., P. Fredriksson et J. Vikström (2011), « What active labor market policy works in a recession? », *Nordic Economic Policy Review*, n° 1.

Forslund, A. et O. Nordström Skans (2006), « Swedish youth labour market policies revisited », *IFAU Working Paper*, n° 6.

Froy, F. et L. Pyne (2011), « Ensuring labour market success for ethnic minority and immigrant youth », *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers*, vol. 2011, n° 09, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5kg8g2l0547b-en>.

Froy, F., S. Giguère et A. Hofer (éd.) (2009), « Designing Local Skills Strategies », *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264066649-en>.

Garcia-Perez, J.I., I. Marinescu et J. Vall-Castello (2014), « Can fixed-term contracts put low-skilled youth on a better career path? », exposé présenté lors de la série de séminaires ELSA, mars 2014, OCDE, Paris.

Hamilton, V. (2012), « Career pathway and cluster skill development: Promising models from the United States », *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers*, vol. 2012, n° 14, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k94g1s6f7td-en>.

Hensvik, L. et O. Nordström Skans (2013), « Networks and youth labor market entry », *IFAU Working Paper*, n° 23.

Kramarz, F. et T. Philippon (2001), « The impact of differential payroll tax subsidies on minimum wage employment », *Journal of Public Economics*, vol. 82.

Ministère espagnol de l'Emploi et de la Sécurité sociale (2013), « Plan de mise en œuvre de la Garantie pour la jeunesse en Espagne », www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/document/plannacionalgarantiajuvenil_en.pdf.

Ministère irlandais de l'Éducation et des Sciences (2008), « Youthreach and Senior Traveller Training Centre Programmes funded by the Department for Education and Science: A Value for Money Review ».

Ministère italien de l'Emploi et des Affaires sociales (2013), « Plan de mise en œuvre de la Garantie pour la jeunesse en Italie », www.garanziazgiovani.gov.it/Documentazione/Documents/Italian-Youth-Guarantee-Implementation-Plan.pdf.

Montmarquette, C., N. Viennot-Briot et M. Dagenais (2007), « Dropout, school performance, and working while in school », *The Review of Economics and Statistics*, vol. 89, n° 4.

Neumark, D. (2009), « Alternative labor market policies to increase economic self-sufficiency: Mandating higher wages, subsidizing employment, and increasing productivity », *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, n° 14807, Cambridge.

Neumark, D. et W. Wascher (2004), « Minimum wages, labour market institutions, and youth employment: A cross-national analysis », *Industrial and Labour Relations Review*, vol. 57, n° 2.

Neumark, D., J.M. Ian Salas et W. Wascher (2013), « Revisiting the minimum wage-employment debate: Throwing out the baby with the bathwater? », *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, n° 18681, Cambridge.

OCDE (2015), *Réformes économiques 2015 : Objectif croissance*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/growth-2015-fr>.



OCDE (2014a), « OECD Youth Action Plan: Options for an Irish Youth Guarantee », www.oecd.org/ireland/YouthActionPlan-IrishYouthGuarantee.pdf.

OCDE (2014b), « Législation sur la protection de l'emploi », *Statistiques de l'OCDE sur l'emploi et le marché du travail* (base de données), <http://dx.doi.org/10.1787/lfs-epl-data-fr>.

OCDE (2014c), « Concevoir des politiques fiscales propices à l'acquisition de compétences », *OECD Skills Strategy Spotlight*, n° 6, <http://skills.oecd.org/developskills/documents/Concevoir-des-politiques-fiscales-propices-a-lacquisition-%20de-competes.pdf>.

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

OCDE (2014e), *Investing in Youth: Brazil*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208988-en>.

OCDE (2013a), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2013*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2013-fr.

OCDE (2013b), « Aider les jeunes à prendre un meilleur départ : Plan d'action de l'OCDE pour la jeunesse », <http://www.oecd.org/fr/presse/Plan-action-jeunes.pdf> et www.oecd.org/fr/emploi/plandactiondelocdepourlesjeunes.htm.

OCDE (2013c), « Local Strategies for Youth Employment », www.oecd.org/employment/leed/Local%20Strategies%20for%20Youth%20Employment%20FINAL%20FINAL.pdf.

OCDE (2013d), *The 2012 Labour Market Reform in Spain: A Preliminary Assessment*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264213586-en>.

OCDE (2013e), *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 (2010), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096110-fr>.

OCDE (2005), *Promouvoir la formation des adultes*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264010956-fr>.

Quintini, G. et S. Martin (2014), « Same but different: School-to-work transitions in emerging and advanced economies », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 154, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2t1rcwc-en>.

Réseau E2C France (2014), *L'activité en 2013*, Châlons-en-Champagne.

Rosholm, M., M. Svarer et J. Vikström (2013), « The effectiveness of active labor market policies: Evidence from a social experiment using non-parametric bounds », *Labour Economics*, vol. 24.

Rosholm, M. et M. Svarer (2008), « Estimating the threat effect of active labour market programmes », *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 110.

Saint-Paul, G. (1996), *Dual Labor Markets*, MIT Press, Cambridge.

Schochet, P.Z., J. Burghardt et S. McConnell (2008), « Does Job Corps work? Impact findings from the National Job Corps Study », *American Economic Review*, vol. 98, n° 5.

Second Chance (2012), « Second chance schooling in Europe », Second Chance, Londres, www.2ndchancelondon.org.uk.

Tyler, J.H. (2003), « Using state child labor laws to identify the effect of school-year work on high school achievement », *Journal of Labor Economics*, vol. 21, n° 2.

Venn, D. (2009), « Legislation, collective bargaining and enforcement: Updating the OECD employment protection indicators », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 89, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/223334316804>.



6

Utiliser les compétences des jeunes au travail : quelles tendances ?

Lorsqu'ils arrivent sur le marché du travail, les jeunes doivent mobiliser et développer leurs compétences pour augmenter leur probabilité de trouver un emploi. Pour nombre d'entre eux, ceux qui viennent juste de finir leurs études sont probablement dotés des compétences les plus à jour dans certains domaines. Toutefois, ces compétences risquent de ne pas correspondre tout à fait aux besoins des employeurs, et un certain temps sera nécessaire pour les mettre pleinement à profit. Certains jeunes estiment que les compétences qu'ils ont acquises au cours de leurs études ne répondent tout simplement pas à la demande du marché du travail. Le présent chapitre examine l'utilisation des compétences des jeunes au travail.

PRINCIPALES OBSERVATIONS

- Selon l'Évaluation des compétences des adultes de 2012, les jeunes utilisent moins leurs compétences que les travailleurs d'âge très actif, même dans des emplois analogues. Ce constat est valable pour tous les types de compétences, y compris dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC). Une proportion considérable de jeunes, comprise entre 54 % en Italie et 25 % en Corée, n'utilise pas l'informatique dans le cadre professionnel.
- Les jeunes peu qualifiés font moins souvent que les autres appel à certaines compétences – telles que la résolution de problèmes et l'organisation personnelle – que le travail permet en règle générale de développer.
- Alors que les jeunes sont, en général, plus qualifiés que les adultes d'âge très actif, la part des travailleurs réalisant des tâches routinières est du même ordre dans les deux classes d'âge, allant de près de 35 % pour les jeunes ayant de faibles compétences en numératie, à moins de 5 % pour ceux qui ont un niveau de compétences élevé dans ce domaine. Les jeunes dont le travail consiste à réaliser des tâches routinières ont une probabilité deux fois plus faible que les autres jeunes travailleurs de bénéficier d'une formation.
- Par rapport aux adultes d'âge très actif, les jeunes ont une probabilité plus forte d'être surqualifiés, d'avoir des compétences en littératie supérieures à celles requises et de pâtir d'une inadéquation des compétences. Des éléments attestent que les inadéquations se sont accrues dans certains pays sous l'effet de la crise, mais le caractère structurel de cette augmentation n'est pas réellement démontré.
- L'entrepreneuriat peut offrir à certains jeunes la possibilité de faire fructifier leurs compétences. Alors que de nombreux jeunes manifestent un intérêt pour l'entrepreneuriat et l'emploi indépendant, les taux d'emploi non salarié des jeunes sont faibles.

Les jeunes doivent mobiliser leurs compétences pour préserver et renforcer leur employabilité. Ceux qui ne tirent pas pleinement parti de leurs compétences risquent de les perdre au fil du temps, ce qui peut avoir des répercussions négatives sur leur avenir professionnel et leur bien-être futur. En outre, une bonne utilisation des compétences des jeunes peut dynamiser la productivité, l'innovation et la croissance économique.

Différentes raisons expliquent que les compétences des jeunes ne soient pas toujours utilisées efficacement. Les employeurs ont besoin de temps pour cerner le type et le niveau des compétences de leurs employés. Les jeunes peuvent aussi mettre du temps à découvrir quel emploi est le plus adapté à leurs compétences. Les compétences des jeunes sont utilisées plus efficacement à mesure qu'employé et employeur apprennent à se connaître. Le contraire serait préjudiciable pour l'employabilité des jeunes et pour l'économie.

L'UTILISATION DES COMPÉTENCES DES JEUNES AU TRAVAIL

Tendances générales

L'utilisation de leurs compétences permet aux jeunes de les adapter à des situations concrètes, de les approfondir et d'accroître leurs chances de réussir leur carrière. Parallèlement, les jeunes qui n'ont pas ou que peu d'expérience professionnelle tendent à avoir plus de mal à trouver un emploi correspondant parfaitement à leurs compétences, et à occuper des postes où ces dernières sont sous-utilisées. De plus, s'ils n'utilisent pas pleinement l'ensemble de leurs compétences à un moment donné, cela signifie également que les jeunes seront capables d'apporter plus de valeur ajoutée à leur travail par la suite et d'évoluer sur le plan professionnel. Le fait de disposer d'un vivier de compétences inexploitées peut, à terme, aider une économie à innover. Dans l'ensemble, s'il est important d'utiliser efficacement les compétences des jeunes, il peut être contre-productif de les utiliser toutes à plein et à tout moment.

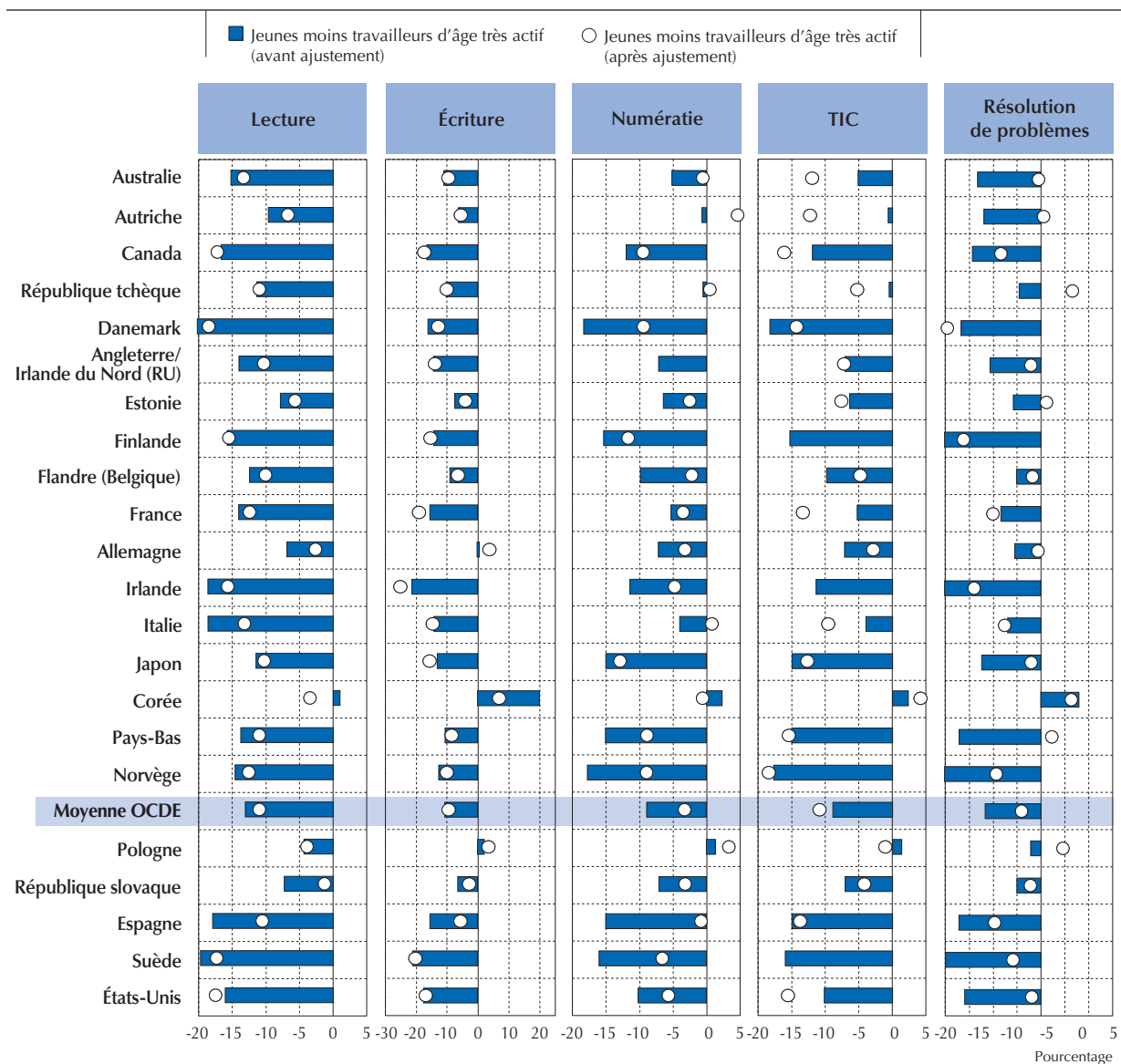
En dépit de la prise de conscience de l'importance d'une utilisation efficace des compétences et d'une bonne adéquation entre les compétences des travailleurs et leur emploi, les mesures disponibles pour tenir compte de ces deux impératifs restent limitées. L'Évaluation des compétences des adultes livre des informations sur ces questions. Elle mesure l'utilisation faite, au travail, des compétences cognitives (lecture, écriture, calcul, TIC et résolution de problèmes), de certaines compétences sociales et émotionnelles (hiérarchisation des tâches, apprentissage dans le cadre professionnel, aptitude à exercer une influence, sens de la coopération et de l'organisation personnelle) et de certaines compétences professionnelles (capacité d'apprentissage, dextérité, aptitudes physiques brutes) à partir d'auto-évaluations (OCDE, 2013). Elle présente également une évaluation de l'adéquation entre les travailleurs et leur emploi en fonction de plusieurs aspects.

L'évaluation des compétences des adultes révèle que l'intensité de l'utilisation des compétences varie selon les domaines et les pays, mais qu'en moyenne, les jeunes travailleurs utilisent moins leurs compétences cognitives au travail que leurs homologues des classes d'âge très actives (graphique 6.1). Ce résultat est valable même lorsque les uns et les autres possèdent les mêmes aptitudes à cet égard. Dans les pays ayant participé à l'évaluation, le recours aux TIC au travail est également moins fréquent chez les jeunes que chez les travailleurs d'âge très actif. S'agissant des compétences sociales, émotionnelles et spécialisées, le bilan est plus mitigé : si les jeunes utilisent moins souvent leurs compétences de hiérarchisation des tâches, leur aptitude à exercer une influence et leur sens de l'organisation personnelle que ne le font les travailleurs d'âge très actif, ils devancent ces derniers pour ce qui est de faire appel à leur sens de la coopération, d'acquiescer de nouvelles connaissances auprès de leurs superviseurs ou de leurs collègues, de se former sur le tas et de se tenir informé des nouveaux produits et services (OCDE, 2013).

Graphique 6.1

Utilisation des compétences cognitives au travail, selon l'âge

Différences d'utilisation moyenne des compétences cognitives, avant et après ajustement, en pourcentage de l'utilisation moyenne faite par les travailleurs d'âge très actif, 2012



Remarques : les résultats sont ajustés pour tenir compte des scores sur les échelles de compétence en littératie et en numératie, et du type de contrat. Par « jeunes », on entend les individus âgés de 16 à 29 ans, et par « travailleurs d'âge très actif », ceux âgés de 30 à 54 ans.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

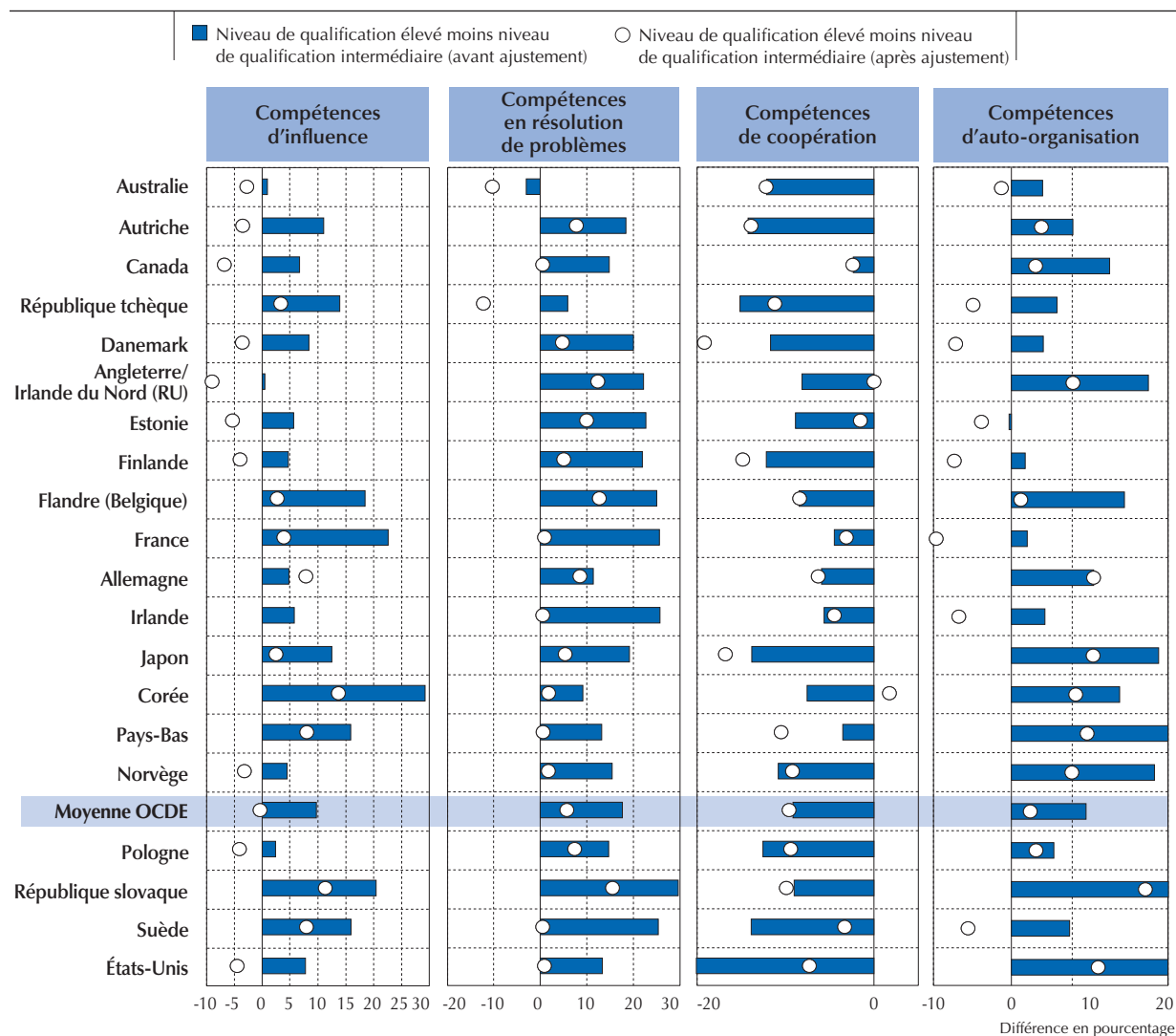
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214829>

Parmi les jeunes, les comparaisons révèlent que ceux dotés de faibles compétences cognitives font moins appel à celles-ci que les jeunes travailleurs très qualifiés. Ces derniers sont également plus susceptibles d'utiliser leurs compétences en résolution de problèmes et leur sens de l'organisation personnelle, ainsi que leur aptitude à exercer une influence sur la prise de décisions au travail, que ceux ayant un niveau de qualification intermédiaire (graphique 6.2). Ils sont par contre moins enclins à coopérer avec les autres travailleurs. Ces résultats semblent indiquer que, même en début de carrière, ces jeunes ont des responsabilités et une certaine marge de manœuvre leur permettant d'utiliser leurs compétences, ce qui est moins le cas des jeunes ayant un niveau de qualification intermédiaire et fait cruellement défaut aux jeunes travailleurs les moins qualifiés. Le tableau est toutefois contrasté entre les pays, du fait, entre autres, de différences dans l'organisation du travail et au niveau des institutions du marché du travail.

■ Graphique 6.2 ■

Utilisation des compétences au travail, selon le niveau de qualification

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : les estimations ajustées ont été obtenues par régression, suivant la méthode des MCO, en tenant compte de variables de contrôle pour le niveau de formation et le type de contrat et de variables muettes liées à la profession. Les travailleurs avec un niveau de qualification élevé sont ceux dont le score en numérotation correspond au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétence, et les travailleurs avec un niveau de qualification intermédiaire, ceux dont le score correspond au niveau 2 ou 3.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214832>

Habituellement, les jeunes commencent à travailler à des postes qui ne leur permettent pas d'exploiter pleinement leurs compétences, notamment dans des emplois temporaires. Les jeunes travailleurs occupant de tels emplois font une utilisation moins intensive de leurs compétences que ceux bénéficiant de contrats permanents, même à niveau de compétence équivalent (chapitre 4). Cependant, la forte prévalence de l'emploi temporaire chez les jeunes ne suffit pas à expliquer la sous-exploitation de leurs compétences. À comparer l'utilisation que des jeunes et des travailleurs d'âge très actif ayant le même statut contractuel font de leurs compétences, on s'aperçoit que les premiers ont toujours tendance à sous-exploiter leur potentiel (OCDE, 2013).

Les compétences numériques

La plupart des emplois requièrent aujourd'hui un minimum de compétences numériques et en TIC. De nouveaux emplois et de nouvelles professions ont fait leur apparition ou se sont développés : artiste numérique, concepteur sur ordinateur, responsable de marketing électronique, développeur d'applications, ingénieur automaticien, pour n'en citer que quelques-uns. Parallèlement, les métiers existants demandent de plus en plus de posséder des compétences numériques. Les compétences cognitives traditionnelles, telles que la résolution de problèmes, la littératie et la numératie, sont utilisées en association avec les compétences numériques et en TIC, de sorte qu'il est d'autant plus important que les travailleurs sachent tirer le meilleur parti de toute cette palette de talents.

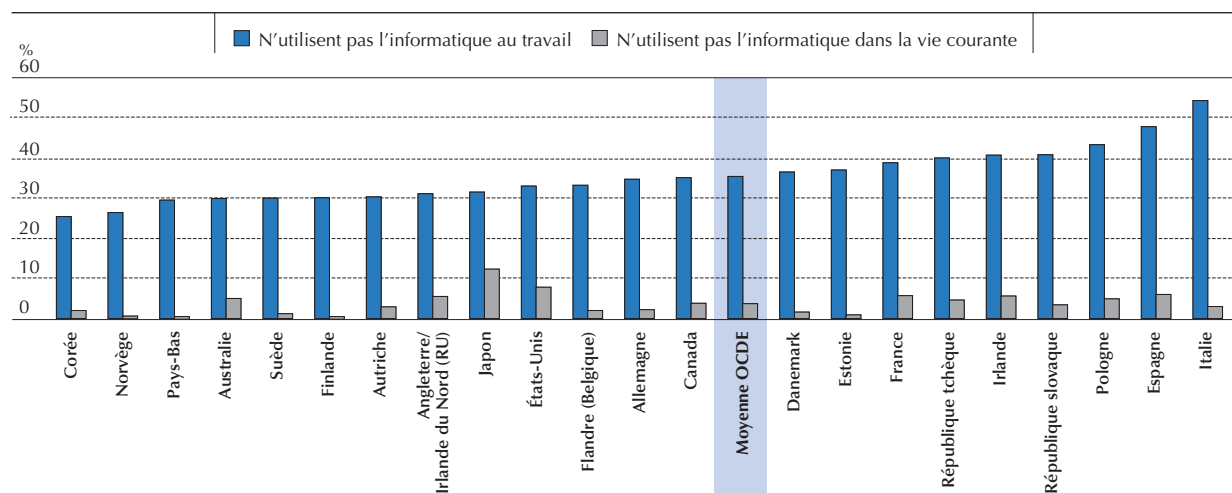
Il est également nécessaire de posséder des compétences numériques pour rechercher du travail, réunir des renseignements utiles à cette fin, notamment sur les formations et les postes à pourvoir, et se porter candidat à un emploi. Les activités de placement et de recrutement sont elles aussi entrées dans l'ère du numérique. Si les jeunes ne possèdent pas les compétences numériques requises, on conçoit difficilement que leur entrée dans la vie active puisse se faire en douceur.

Les jeunes étant souvent plus à l'aise dans ce domaine que leurs aînés (OCDE, 2013), ils ont davantage de chances d'avoir le profil recherché pour les emplois exigeant une bonne maîtrise des TIC. Or, comme dans le cas d'autres compétences, les jeunes utilisent moins leurs compétences en TIC dans le cadre professionnel que les travailleurs d'âge très actif (graphique 6.1), alors qu'ils les utilisent davantage dans le cadre privé. Une large proportion des jeunes – de 54 % en Italie à 25 % en Corée – travaillent sans ordinateur, alors que la part des jeunes qui n'utilisent pas l'informatique dans la vie courante est beaucoup plus faible (graphique 6.3).

■ Graphique 6.3 ■

Jeunes n'utilisant pas l'informatique

Pourcentage des jeunes actifs occupés (16-29 ans), 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

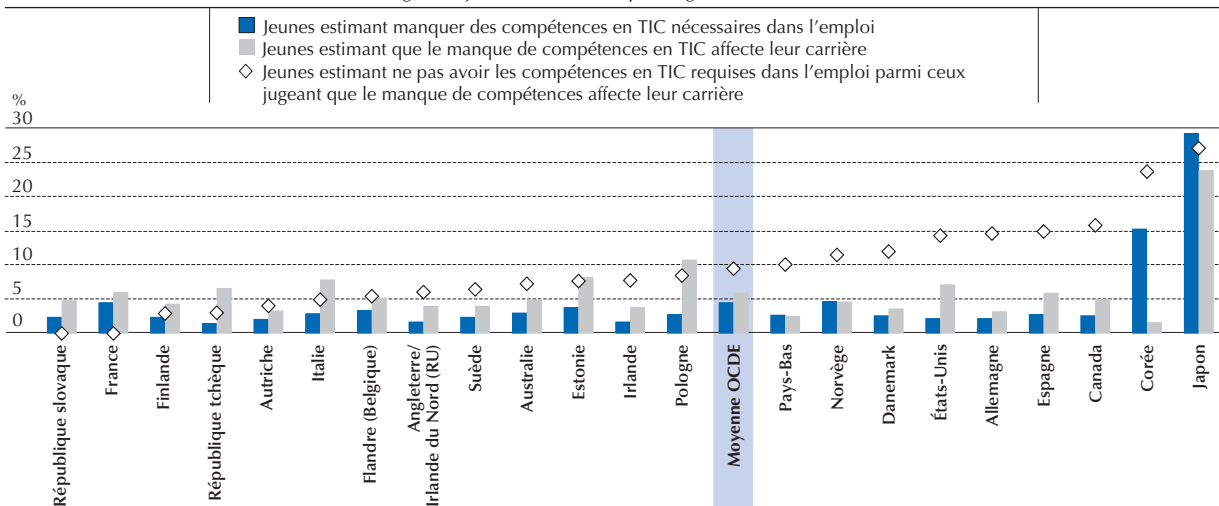
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214840>

Les jeunes sans compétences numériques, s'ils représentent une faible frange de la population, sont nettement désavantagés. Avoir des compétences en TIC peut en effet être perçu par les employeurs comme un potentiel d'avenir, qu'ils aient besoin ou non de ces compétences dans l'immédiat. En moyenne, selon l'Évaluation des compétences des adultes, environ 5 % des jeunes considèrent ne pas avoir les compétences en TIC nécessaires à leur travail et 6 %, que le manque de compétences en la matière affecte leur carrière (graphique 6.4).

■ Graphique 6.4 ■

Manque auto-déclaré de compétences en TIC

Pourcentage des jeunes actifs occupés (âgés de 16 à 29 ans), 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

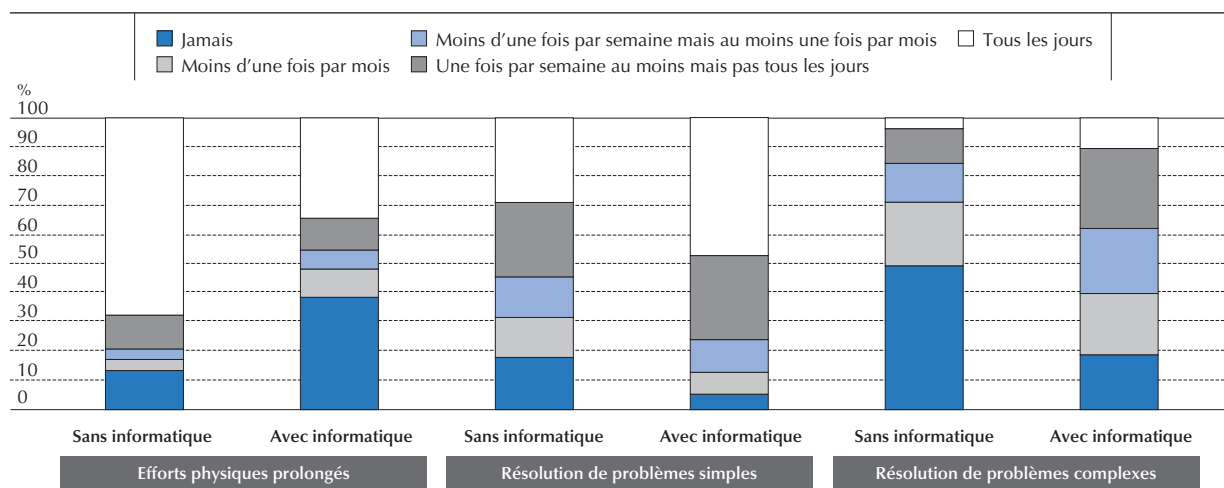
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214851>

La non-utilisation de l'informatique dans le cadre professionnel va de pair avec d'autres formes de sous-exploitation des compétences (graphique 6.5). Les jeunes qui ne travaillent pas avec un ordinateur sont moins susceptibles que les autres d'exercer un rôle d'encadrement (10 %, contre 24 %). Pour la plupart, ces jeunes fournissent des efforts physiques prolongés (79 %) et font un travail manuel (72 %), mais sont rarement amenés à résoudre des problèmes complexes (84 %).

■ Graphique 6.5 ■

Utilisation des compétences au travail, selon que l'informatique y est utilisée ou non

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214861>

La tendance des jeunes à sous-exploiter leurs compétences en TIC dans le cadre professionnel peut s'expliquer par différents facteurs :

- Les jeunes sont particulièrement susceptibles d'occuper des emplois nécessitant un niveau de compétences inférieur au leur.
- Les jeunes n'exploitent peut-être pas toutes les possibilités offertes par l'économie numérique. De nombreuses « jeunes pousses » ont éclos dans les secteurs liés aux TIC et les nouvelles entreprises TIC ont des taux de survie supérieurs

à celles de l'industrie et des services (UIT, 2014 ; OCDE, 2014a). Cependant, les jeunes ne sont pas nécessairement capables de tirer pleinement parti des opportunités qui s'offrent ainsi à eux – bien que les créateurs d'entreprises TIC soient de plus en plus jeunes et que le rythme se soit accéléré –, non par faute de compétences dans le domaine des TIC, mais par faute d'expérience entrepreneuriale, de réseau d'affaires, de savoir-faire commercial, de compétences en gestion financière ou de possibilités de financement (voir plus loin).

- Les jeunes ne sont peut-être pas dotés des compétences en TIC spécifiques à leur emploi ou des compétences numériques requises par celui-ci. La palette des compétences en TIC mises en œuvre n'est pas forcément la même dans les cadres professionnel et privé ; les activités informatiques que les jeunes adultes réalisent dans le cadre privé ne sont pas celles requises dans leur travail (OCDE, 2013). S'ils peuvent utiliser un tableur pour consigner leurs propres dépenses courantes, ils ne sont pas nécessairement en mesure d'en faire autant avec la comptabilité de l'entreprise sans formation complémentaire.
- Les compétences en TIC et numériques étant relativement récentes, les mécanismes de certification sont encore insuffisants, en particulier pour celles qui sont très spécifiques ou spécialisées.

La faible exploitation des compétences en TIC a ceci de problématique que ces compétences deviennent rapidement obsolètes et qu'un recyclage est nécessaire pour les acquérir. Lorsqu'ils n'utilisent ni ne perfectionnent leurs compétences en TIC au travail, les jeunes deviennent vulnérables à l'évolution technologique. L'évaluation des compétences des adultes révèle une corrélation nettement positive entre l'utilisation des TIC, à l'instar d'autres compétences cognitives, et les résultats sur le plan professionnel, notamment en termes d'emploi et de rémunération (OCDE, à paraître [a]).

Les tâches routinières

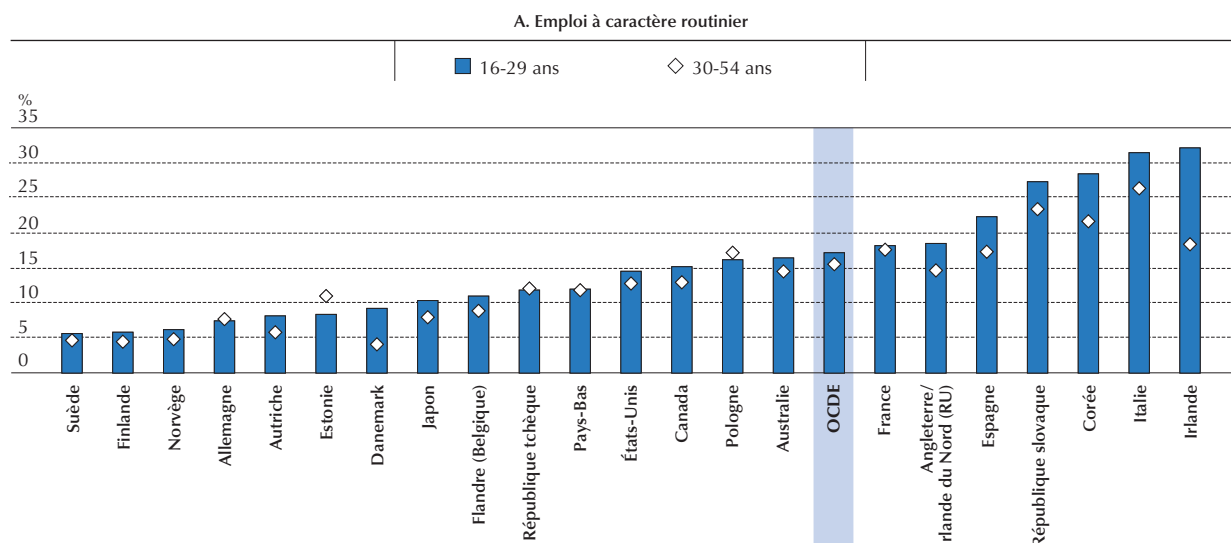
Par nature, certains emplois sont moins propices que d'autres au développement et à l'utilisation efficace des compétences. C'est le cas des « emplois routiniers », qui consistent principalement en des tâches suffisamment bien définies pour être réalisées par un ordinateur, ou par un travailleur peu qualifié. Différentes publications, portant pour la plupart sur les États-Unis, ont démontré que certaines professions centrées sur des tâches routinières avaient disparu depuis les années 80 (Autor, Levy et Murnane, 2003 ; Autor et Price, 2013). Le marché des emplois à caractère routinier devrait continuer de rétrécir et ceux qui occupent de tels emplois vont sans doute se retrouver dans une situation de plus en plus précaire.

L'évaluation des compétences des adultes distingue les travailleurs exerçant des emplois dans lesquels ils ne peuvent ni « modifier l'ordre des tâches », ni « choisir la façon de travailler », emplois qui peuvent être considérées comme routiniers. Elle distingue également les emplois qui ne permettent pas « d'apprendre sur le tas » ou de « se tenir informé des nouveaux produits et services », ce qui est également révélateur d'un caractère potentiellement routinier et peu, voire pas du tout, formateur. La proportion de jeunes exerçant de tels emplois varie fortement d'un pays à l'autre (graphique 6.6).

▪ Graphique 6.6 ▪

Travailleurs occupant un emploi à caractère routinier ou peu formateur

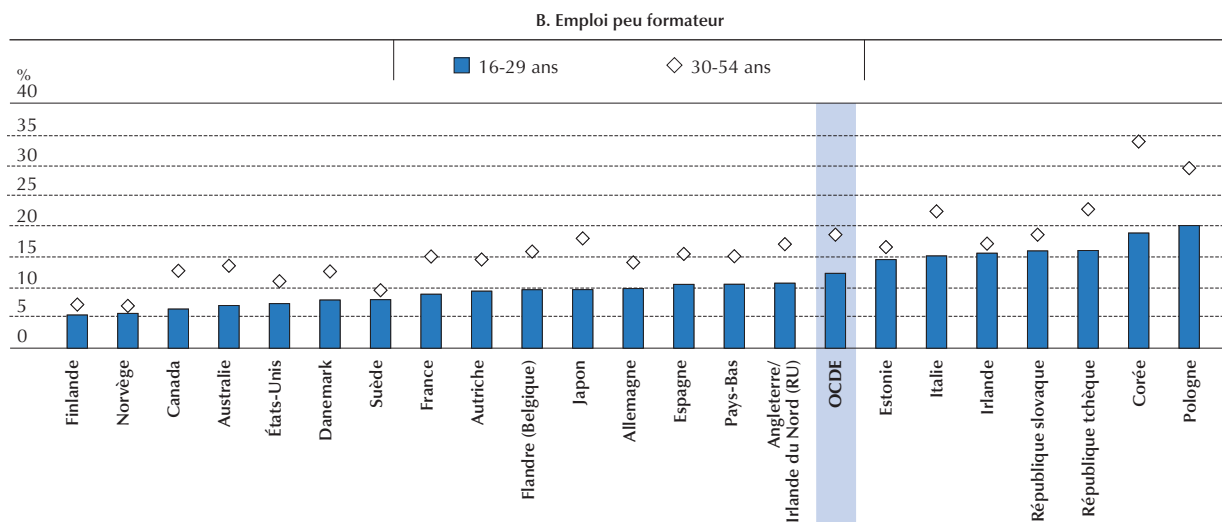
En pourcentage de l'emploi total pour chaque groupe d'âge, 2012



■ Graphique 6.6 (suite) ■

Travailleurs occupant un emploi à caractère routinier ou peu formateur

En pourcentage de l'emploi total pour chaque groupe d'âge, 2012



Remarques : sont considérés comme occupant un emploi à caractère routinier les travailleurs ayant répondu « pas du tout » ou « très peu » à la question : « Dans quelle mesure pouvez-vous choisir ou modifier l'ordre de vos tâches ? ». Sont considérés comme occupant un emploi peu formateur les travailleurs ayant répondu « jamais » ou « moins d'une fois par mois » à la question : « Dans votre travail, à quelle fréquence apprenez-vous sur le tas ? ».

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214878>

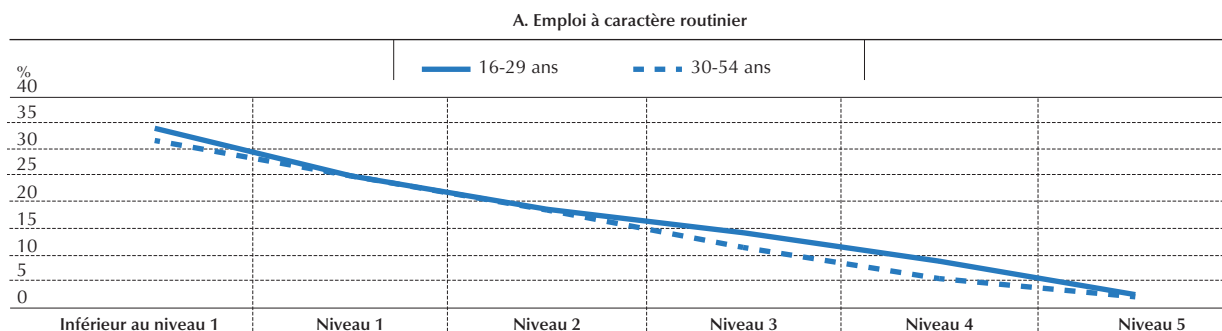
Comme on pouvait s'y attendre, plus les travailleurs ont un niveau de compétences élevé, moins ils sont nombreux en termes relatifs à occuper des emplois de ce type (graphique 6.7). Néanmoins, alors que les jeunes travailleurs sont en général plus compétents que les travailleurs d'âge très actif (chapitre 1), ils sont à peu près autant, en proportion, à exécuter des tâches routinières (graphique 6.7, partie A). Les jeunes, et tout particulièrement ceux ayant un faible niveau de compétences en numératie, occupent moins fréquemment que les travailleurs d'âge très actif des emplois qui ne leur apprennent rien (graphique 6.7, partie B).

L'Évaluation des compétences des adultes révèle en outre que les jeunes travailleurs occupant un emploi à caractère routinier sont peu susceptibles de participer à des programmes de formation des adultes, alors même que ce sont probablement eux qui ont le plus besoin de relever leur niveau de qualification (graphique 6.8).

■ Graphique 6.7 ■

Part des travailleurs occupant un emploi à caractère routinier ou peu formateur, selon le niveau de compétences en numératie

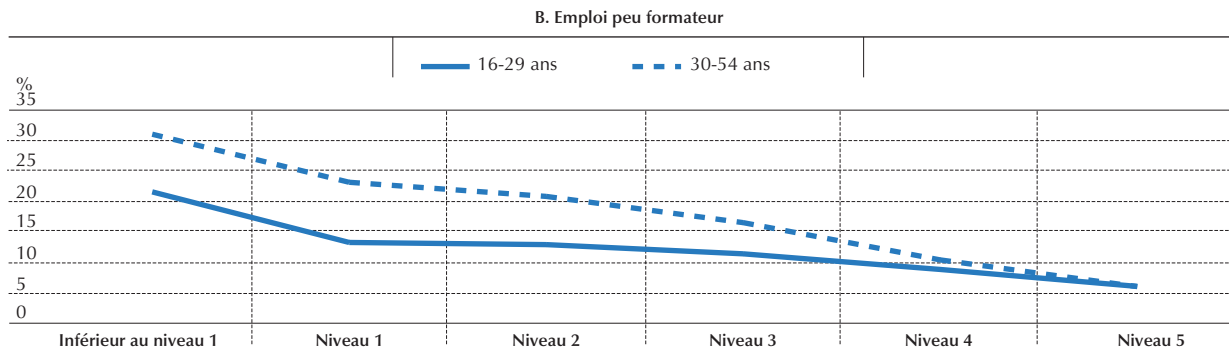
2012



Graphique 6.7 (suite)

Part des travailleurs occupant un emploi à caractère routinier ou peu formateur, selon le niveau de compétences en numératie

2012



Remarques : sont considérés comme occupant un emploi à caractère routinier les travailleurs ayant répondu « pas du tout » ou « très peu » à la question : « Dans quelle mesure pouvez-vous choisir ou modifier l'ordre de vos tâches ? ». Sont considérés comme occupant un emploi peu formateur les travailleurs ayant répondu « jamais » ou « moins d'une fois par mois » à la question : « Dans votre travail, à quelle fréquence apprenez-vous sur le tas ? ».

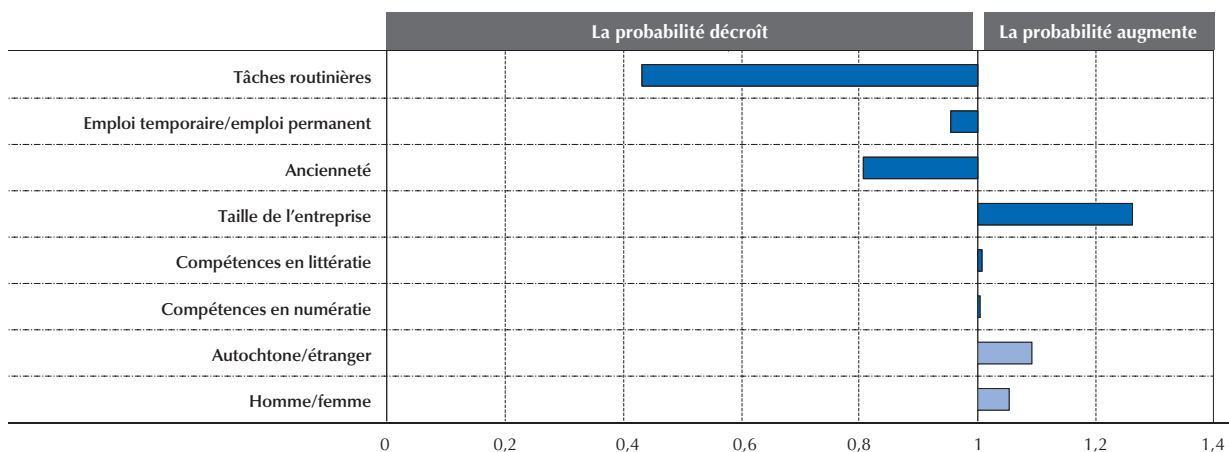
Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214883>

Graphique 6.8

Relation entre la réalisation de tâches routinières et la probabilité de participer à des programmes formels ou non formels d'enseignement et de formation pour adultes

Jeunes de 16 à 29 ans, 2012



Remarques : le graphique présente des résultats obtenus à l'aide d'un modèle de régression logarithmique pour l'ensemble des pays. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214898>

L'INADÉQUATION EN MATIÈRE D'EMPLOI

L'affectation imparfaite des jeunes en matière d'emploi, appelée également « inadéquation », contribue à une moindre utilisation de leurs compétences dans le cadre professionnel. Tout comme la sous-exploitation des compétences vis-à-vis des travailleurs d'âge très actif, une certaine inadéquation est chose courante en début de carrière. Les compétences acquises pendant les études ne correspondent pas exactement à celles requises pour occuper un poste donné. Les toutes premières années s'apparentent donc parfois à une phase d'ajustement des compétences : à leur entrée sur le marché du travail, les jeunes peuvent donner l'impression de peiner à trouver un emploi et occuper par la suite un poste qui ne leur correspond pas. Au cours de cette phase d'ajustement, les compétences non utilisées se déprécient, les compétences utiles sont valorisées et de nouvelles compétences sont assimilées. Une étude de S. Imai, D. Stacey

et C. Warman (2011) confirme l'existence de cet ajustement des compétences. Elle analyse l'inadéquation des compétences chez les immigrants au Canada et aboutit à la conclusion que le niveau de compétences d'un individu se rapproche progressivement de l'optimum requis en fonction des technologies employées par l'entreprise, ce qui fait que l'inadéquation tend à disparaître au fil du temps. L'inadéquation pose toutefois problème si elle entraîne une sous-exploitation persistante des compétences, par exemple lorsque les compétences acquises dans le système éducatif manquent de pertinence sur le marché du travail (chapitre 3).

Le problème de l'inadéquation comporte plusieurs dimensions. On peut distinguer au moins trois formes d'inadéquations (OCDE, 2013 et 2014b) :

- *L'inadéquation des qualifications* : les qualifications officielles d'un jeune ne correspondent pas à celles requises dans l'emploi.
- *L'inadéquation par rapport au domaine d'études* : les personnes sont employées dans une spécialité différente de celle qu'elles ont étudiée. Cette forme d'inadéquation peut être critique lorsqu'elle débouche sur une surqualification et que certaines compétences professionnelles spécifiques ne sont pas utilisées, car le travailleur risque d'être désavantagé en termes de salaire et de perspectives d'emploi. Certains jeunes s'intègrent toutefois très bien dans des emplois ne coïncidant pas avec leur domaine d'études ; ils sont capables de s'adapter facilement à la demande de main-d'œuvre et aux nouvelles situations professionnelles.
- *L'inadéquation des compétences* : les compétences des travailleurs ne correspondent pas aux compétences requises dans l'emploi. Évaluer l'inadéquation des compétences est une tâche complexe du fait de la multiplicité des compétences nécessaires pour un emploi donné, compétences que les travailleurs peuvent ne pas avoir toutes acquises. L'évaluation des compétences des adultes apporte des informations sur l'inadéquation des compétences en numératie, en littératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

L'inadéquation des qualifications et l'inadéquation des compétences sont liées, mais ne doivent pas être confondues. Les personnes possédant les mêmes qualifications n'ont pas toutes les mêmes compétences (OCDE, 2013). Certaines personnes n'ayant pas le niveau de qualification officielle jugé nécessaire pour un emploi donné peuvent posséder les compétences requises par cet emploi, et vice-versa. Ainsi, une étude portant sur le secteur de la santé a permis d'observer que si l'inadéquation des qualifications y est relativement faible en raison des autorisations nécessaires à l'exercice de leur activité, l'hétérogénéité des compétences des médecins et des infirmières est néanmoins considérable (OCDE, à paraître [b]).

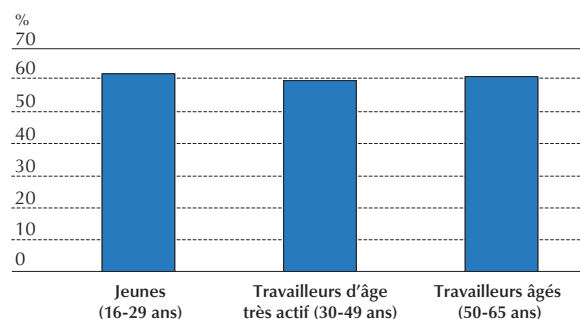
Comparativement aux adultes d'âge très actif, les jeunes ont une probabilité plus forte d'être surqualifiés, d'avoir des compétences en littératie supérieures à celles requises (graphique 6.9) et de pâtir d'une inadéquation entre leur domaine d'études et leur domaine de travail, qui entraîne une surqualification. À l'inverse, les jeunes sont moins susceptibles d'exercer une activité en dehors du domaine dans lequel ils ont fait leurs études, mais pour laquelle ils ont le niveau de qualification requis. On constate également que l'incidence de l'inadéquation des compétences décroît avec l'expérience, tandis que le rendement des compétences augmente (OCDE, 2014b). Lorsque les trois dimensions de l'inadéquation se conjuguent, l'analyse fait apparaître une incidence assez similaire d'un groupe d'âge à l'autre (OCDE, 2014b).

■ Graphique 6.9 ■

Inadéquation des compétences, selon le type d'inadéquation et le groupe d'âge

En pourcentage de l'emploi total pour chaque groupe d'âge, 2012

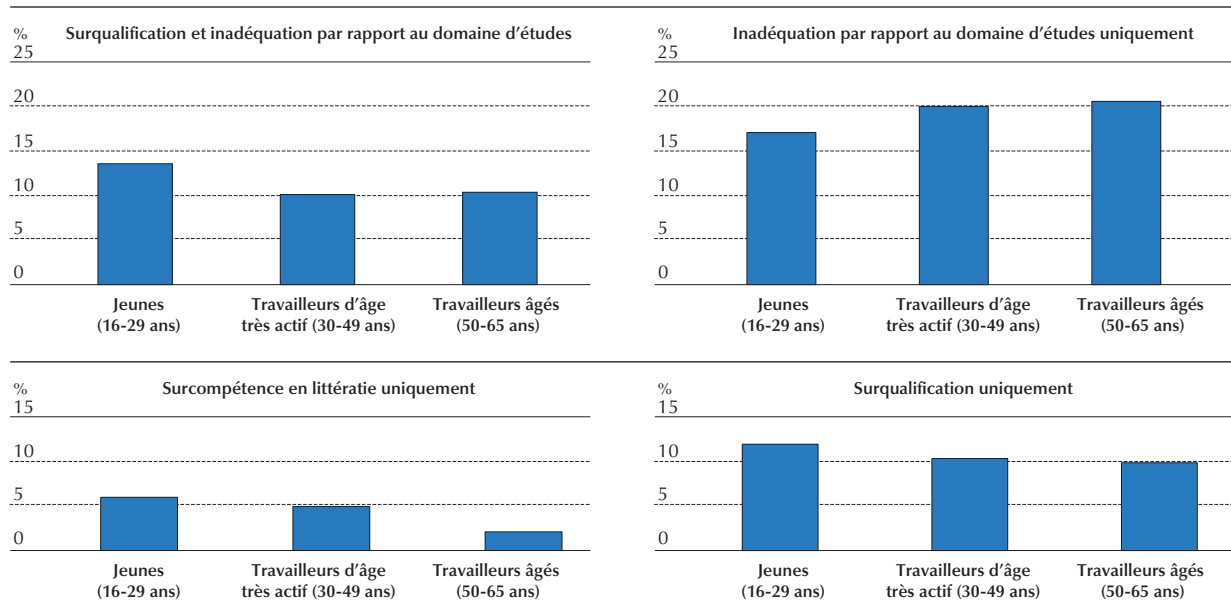
A. Inadéquation totale



■ Graphique 6.9 (suite) ■


Inadéquation des compétences, selon le type d'inadéquation et le groupe d'âge*En pourcentage de l'emploi total pour chaque groupe d'âge, 2012*

B. Composants sélectionnés



Remarques : un travailleur est concerné par l'inadéquation des qualifications si son niveau de qualification est supérieur ou inférieur à celui actuellement nécessaire pour obtenir le poste qu'il occupe ; il est concerné par l'inadéquation des compétences en littératie si son niveau de compétence est supérieur ou inférieur à celui requis par son poste ; enfin, il est concerné par l'inadéquation par rapport au domaine d'études s'il travaille dans un domaine sans rapport avec celui dans lequel il a fait ses études.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214904>

La question de savoir si l'inadéquation s'est accentuée récemment et si, le cas échéant, cette accentuation est passagère ou durable, est aujourd'hui au cœur du débat. Les éléments probants sur le sujet sont toutefois peu nombreux, faute notamment de données chronologiques sur l'inadéquation entre offre et demande d'emplois. Avec une demande de main-d'œuvre en berne, il est possible que les jeunes aient opté pour des emplois requérant un niveau d'études ou de compétences inférieur au leur, ce qui risque de provoquer une augmentation temporaire du nombre de jeunes travailleurs surqualifiés ou surcompétents. En outre, la crise économique a induit des évolutions de fond qui pourraient avoir exacerbé les inadéquations structurelles (Arpaia, Kiss et Turrini, 2014 ; CEDEFOP, 2014 ; BIT, 2013). Ainsi, dans plusieurs pays, le secteur de la construction s'est contracté en conséquence de l'explosion des bulles immobilières. Qui plus est, la faiblesse de la demande extérieure a conduit les pays à modifier leurs courants d'exportations. On notera que les entreprises ont externalisé les activités reposant sur des tâches routinières, aggravant le déclin déjà entamé des emplois connexes (Jaimovich et Siu, 2012). Ces évolutions peuvent avoir accentué l'inadéquation des compétences lorsque les systèmes éducatifs n'ont pas été réactifs. Les jeunes ayant acquis de l'expérience dans les secteurs concernés se retrouvent désormais avec des compétences devenues inutiles.

L'inadéquation, sous ses différentes formes, est appelée à se corriger progressivement à condition que les systèmes éducatifs s'adaptent à l'évolution des besoins, que les institutions dotent les travailleurs de compétences transférables pour s'insérer sur le marché du travail, et que les gouvernements et les entreprises offrent aux travailleurs la possibilité de se reconvertir. Dans les principales zones de l'OCDE et dans certains pays émergents, les évolutions structurelles des secteurs d'activité devraient être plus modestes au cours des prochaines décennies qu'elles ne l'ont été ces vingt dernières années (Braconier, Nicoletti et Westmore, 2014). Selon toute vraisemblance, elles seront par contre marquées au Japon et dans les principales économies émergentes.

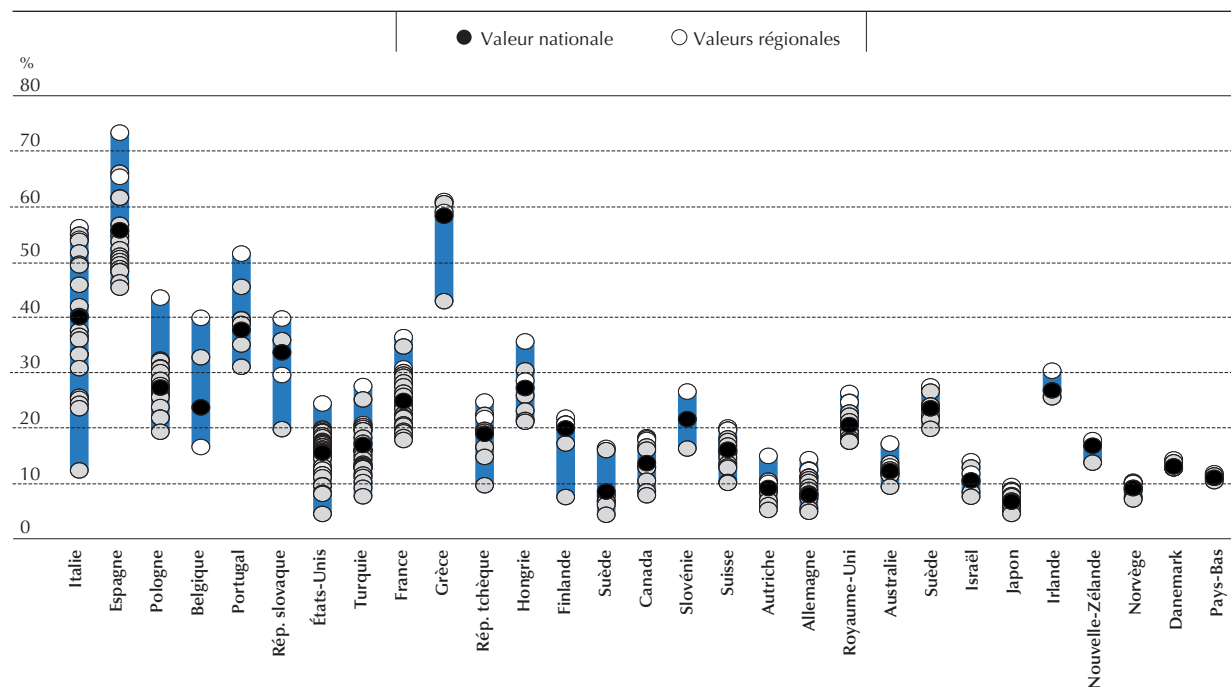
Une faible mobilité géographique entre les marchés du travail locaux risque de contraindre les jeunes à accepter des emplois dont le niveau de compétences exigé est inférieur au leur ou dans des secteurs ne correspondant pas à leur domaine d'études, ce qui représente une autre cause d'inadéquation structurelle. Les fortes variations du taux de chômage des jeunes entre les différentes régions d'un même pays illustrent ce problème (graphique 6.10). Ces variations s'expliquent par les chocs géographiques ou sectoriels, et par la spécialisation de la production au fil du temps. En conséquence, certaines régions se

caractérisent par des produits à faible valeur ajoutée, avec des employeurs évoluant sur des marchés concurrentiels à bas coûts. Dans ces régions, un « excédent de compétences » peut se produire, du fait que les jeunes avec un bon niveau de formation n'arrivent pas à trouver d'emploi qui leur convienne et acceptent alors des postes moins qualifiés, quand ils ne restent pas au chômage (OCDE, 2014c). Lorsque la mobilité géographique est grande, les jeunes vivant dans de telles régions peuvent s'en aller trouver ailleurs des emplois de meilleure qualité à la mesure de leurs compétences.

■ Graphique 6.10 ■


Variations régionales du taux de chômage des jeunes

2013



Remarques : le taux de chômage des jeunes correspond au nombre de chômeurs âgés de 15 à 24 ans rapporté à la population active de la même classe d'âge. Chaque point représente une région TL2.

Source : Statistiques et indicateurs régionaux de l'OCDE (base de données).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214910>

LES CONSÉQUENCES DE LA SOUS-EXPLOITATION DES COMPÉTENCES ET DE L'INADÉQUATION ENTRE OFFRE ET DEMANDE D'EMPLOIS

Dans leur ensemble, les résultats montrent que les jeunes sous-exploitent leurs compétences ou sont en situation d'inadéquation en raison de facteurs tant transitoires que structurels. Lorsque les jeunes travailleurs passent d'un emploi temporaire à un emploi permanent, ils sont censés améliorer l'utilisation de leurs compétences. De même, il faut parfois du temps aux employeurs pour déterminer le niveau et le type de compétences de leurs salariés, et en tirer pleinement parti, et aux travailleurs pour trouver l'emploi qui leur corresponde. Par ailleurs, dans certains pays, la nature des hiérarchies professionnelles empêche les jeunes salariés d'évoluer rapidement vers des postes à responsabilités leur permettant de déployer tous leurs talents. Les jeunes très qualifiés risquent de ne pas exploiter immédiatement leurs compétences dans une économie où la composante technologique est relativement faible, mais la présence d'une main-d'œuvre hautement qualifiée offre aux entreprises la possibilité d'améliorer leurs processus de production. La sous-exploitation des compétences peut toutefois être généralisée ou durable si les jeunes travailleurs sont enlisés dans des emplois temporaires ou pour lesquels les compétences nécessaires sont très éloignées de celles qu'ils possèdent.

Lorsqu'elles résultent de problèmes structurels et tendent à perdurer, l'inadéquation et la sous-exploitation des compétences peuvent avoir des conséquences négatives sur les personnes comme sur la société. Si elle persiste, l'utilisation partielle des compétences représente non seulement un gâchis au regard de l'investissement réalisé dans la formation initiale, mais aussi une occasion manquée de rentabiliser cet investissement. Outre son coût financier immédiat pour les entités publiques et privées, la sous-exploitation des compétences peut avoir des implications à plus

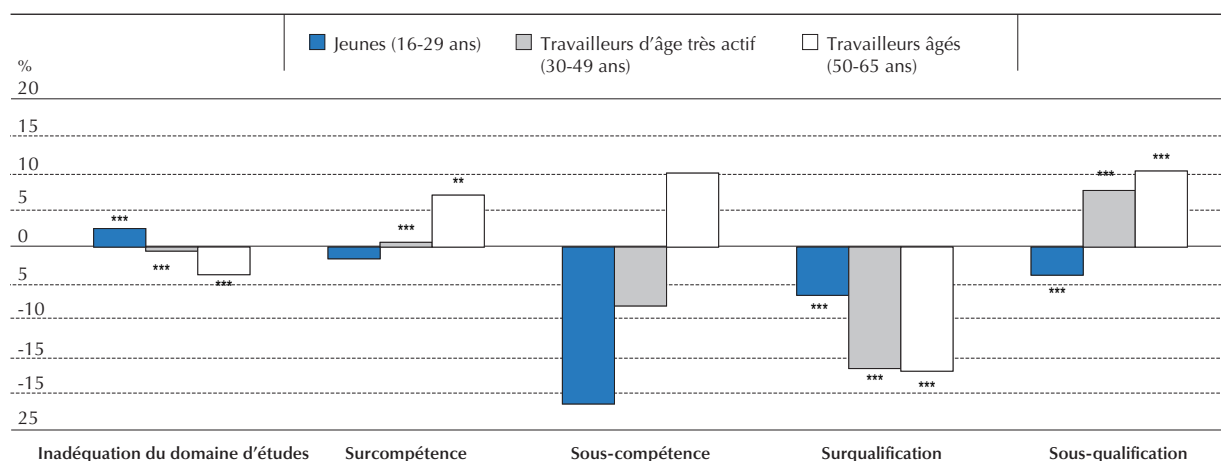
long terme : les jeunes qui ne tirent pas pleinement parti de leurs compétences risquent de les perdre au fil du temps, ce qui peut nuire à leur avenir professionnel et à leur bien-être futur, ainsi qu'à leur participation à la formation continue.

L'inadéquation des compétences et des qualifications peut également se répercuter sur la rémunération (graphique 6.11). Les jeunes travailleurs surqualifiés gagnent moins bien leur vie que leurs homologues en situation d'adéquation. L'incidence de la surcompétence sur la rémunération est limitée et rarement statistiquement significative, en particulier chez les jeunes¹. L'inadéquation du domaine d'études prise isolément ne semble pas être un handicap, en termes de revenu, pour les jeunes concernés (OCDE, 2014b). Elle s'accompagne toutefois dans bien des cas d'une surqualification, qui se traduit, elle, par un désavantage salarial.

■ Graphique 6.11 ■

Salaire et inadéquation, selon le type d'inadéquation et le groupe d'âge


Pourcentage de la variation du salaire¹ du fait de l'inadéquation, 2012



1. Logarithme de la rémunération brute horaire, primes perçues par les salariés comprises, après élimination des données relatives aux salaires des 1^{er} et 99^e centiles, par pays.

Remarques : ***, **, * : statistiquement significatif aux seuils de 1 %, 5 % et 10 %, respectivement. On a réalisé une seule régression par les MCO du logarithme des salaires sur les trois formes d'inadéquation en introduisant des variables de contrôle du sexe, du niveau de formation, du domaine d'études, du score en littératie, de la taille de l'entreprise, de la profession (niveau à un chiffre), du secteur d'activité (niveau à un chiffre), du type de contrat et du secteur (public, privé, sans but lucratif), ainsi que des variables muettes correspondant au statut d'étudiant et au travail à temps plein, et des effets fixes pays. Les erreurs-types ont été corrigées pour tenir compte de l'effet de l'erreur de mesure et de la structure de l'échantillon.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214920>

L'inadéquation est également préjudiciable à l'épanouissement au travail. On constate que la surqualification nuit à la satisfaction professionnelle – alors que la sous-qualification lui est bénéfique – par rapport aux travailleurs en situation d'adéquation possédant des qualifications de niveau identique, même après contrôle des caractéristiques individuelles. La surcompétence réduit aussi sensiblement la probabilité d'être satisfait de son travail (OCDE, 2011a).

De par son effet négatif sur la rémunération et la satisfaction professionnelle, l'inadéquation tend à amplifier la rotation des effectifs. Les travailleurs surcompétents, comme les travailleurs surqualifiés, semblent davantage susceptibles d'entreprendre des recherches en ce sens, même après élimination de l'effet des caractéristiques socio-démographiques, des caractéristiques de l'emploi et du salaire mensuel, la surcompétence ayant toutefois une incidence beaucoup plus marquée que la surqualification (OCDE, 2011a). Le constat se vérifie aussi bien par rapport à des travailleurs en situation d'adéquation et possédant des qualifications analogue que par rapport à des travailleurs en situation d'adéquation et occupant un emploi similaire.

Dans leur ensemble, toutes ces conséquences négatives pour les travailleurs font également du tort aux employeurs. Le manque d'adéquation à l'emploi, lorsqu'il donne lieu à des recherches en cours d'emploi et à une augmentation du taux de rotation des effectifs, alourdit les coûts liés au recrutement et abaisse la productivité. De même, des salariés peu épanouis afficheront une motivation en berne et seront moins disposés à s'investir dans leur travail. Il est probable que les employés sous-compétents doivent fournir un surcroît de travail, compte tenu de leur niveau de compétences, et qu'ils soient susceptibles d'être moins productifs que ceux dont les compétences correspondent en tout point à celles exigées. C'est ainsi qu'une utilisation infra-optimale des compétences peut porter préjudice à la productivité globale d'une économie.

L'ENTREPRENEURIAT

L'entrepreneuriat, qui consiste à créer sa propre entreprise, peut représenter une autre solution pour que les jeunes puissent exploiter leurs compétences et que l'économie et la société tirent parti des nouveaux talents. Or les sociétés administrées par de jeunes entrepreneurs ont un taux de survie inférieur à celui des sociétés gérées par des entrepreneurs plus âgés. Les nouvelles entreprises qui survivent ont en revanche un potentiel de croissance supérieur, en moyenne, lorsque leurs dirigeants sont jeunes que lorsqu'ils sont plus âgés. Le taux de croissance moyen de la valeur ajoutée des entreprises ayant survécu trois ans et étant administrées par les moins de 30 ans s'établissait à 206 % – soit presque le double du taux de croissance des entreprises dirigées par les plus de 40 ans (114 %) (Van Praag, 2003 ; OCDE/Union européenne, 2012).

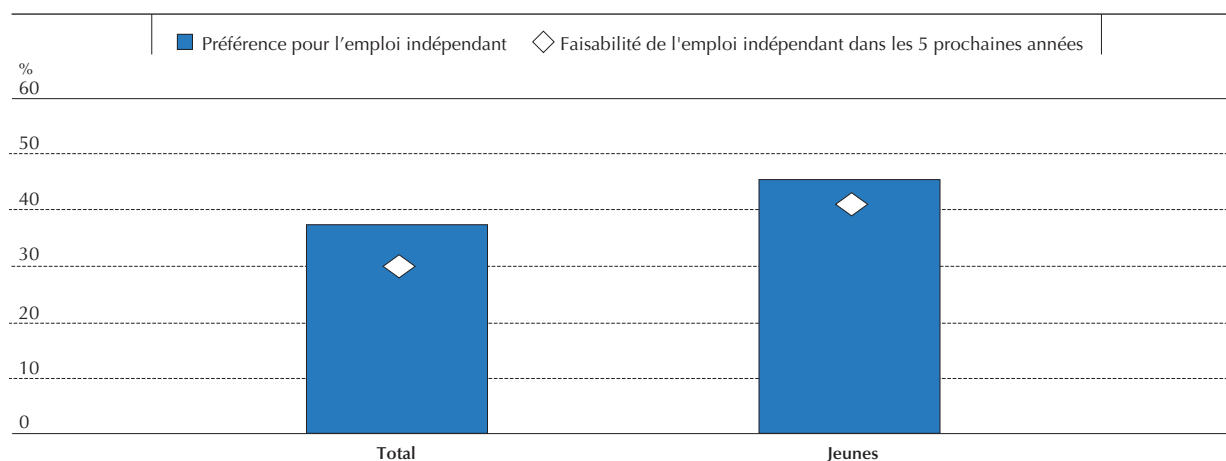
L'entrepreneuriat peut également être profitable à l'ensemble de l'économie. L'expérience montre qu'il a la capacité d'accentuer la croissance de l'emploi (Haltiwanger, Jarmin, Miranda, 2010). Par ailleurs, l'entrepreneuriat des jeunes peut stimuler l'innovation et la croissance de la productivité en apportant des idées neuves sur le marché. Il peut également aider l'économie à se restructurer pour répondre à de nouvelles demandes : de plus en plus d'entreprises fondées par des jeunes se rattachent, par exemple, à l'entrepreneuriat social et éco-responsable, ou misent sur des formes innovantes de partage des ressources (OCDE, 2011b). À l'échelle des individus, enfin, les travailleurs indépendants sont en général plus épanouis dans leur vie professionnelle que la moyenne des salariés (OCDE, 2011).

Beaucoup de jeunes sont de fait séduits par l'entrepreneuriat et l'emploi indépendant. Une enquête Eurobaromètre de la Commission européenne révèle que, globalement, les jeunes de l'Union européenne affichent une préférence plus marquée pour l'emploi indépendant et sont davantage susceptibles de le considérer comme une option réaliste que l'adulte moyen (graphique 6.12)². L'attitude des Européens vis-à-vis de la « faisabilité » du travail en indépendant se fait plus pessimiste avec l'âge : ce sont les deux cohortes les plus jeunes qui envisagent le plus volontiers de devenir indépendants – ce qui leur paraît « très faisable » ou « plutôt faisable » dans les cinq prochaines années –, loin devant les 40-54 ans, et plus loin encore devant les plus de 55 ans (graphique 6.13). Il n'en reste pas moins que les taux réels d'emploi indépendant chez les jeunes sont très inférieurs, en moyenne, à ceux des adultes d'âge très actif (graphique 6.14). Il semble que les jeunes éprouvent davantage de difficultés pour créer une entreprise que n'en rencontrent les adultes plus expérimentés.

■ Graphique 6.12 ■


Le regard des jeunes européens sur l'emploi indépendant

2012



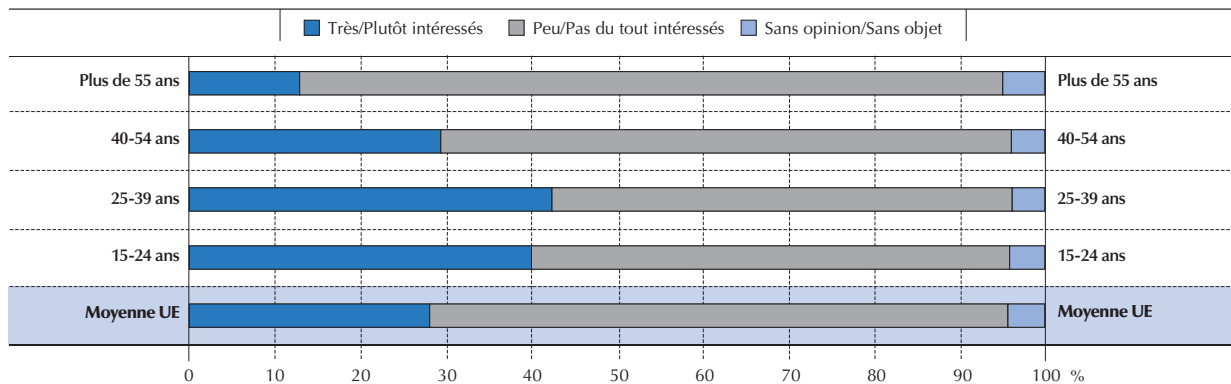
Remarques : les données correspondent aux réponses positives reçues aux questions suivantes : i) « Si vous pouviez choisir entre divers types de métiers, préféreriez-vous être indépendant ? » et ii) « Que vous le souhaitiez ou non, serait-il faisable pour vous d'être indépendant au cours des cinq prochaines années ? ».

Source : Commission européenne (2012), « L'Entrepreneuriat dans l'UE et au-delà », *Eurobaromètre Flash*, n° 354.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214939>



■ Graphique 6.13 ■
Part des Européens intéressés par l'entrepreneuriat
 2012

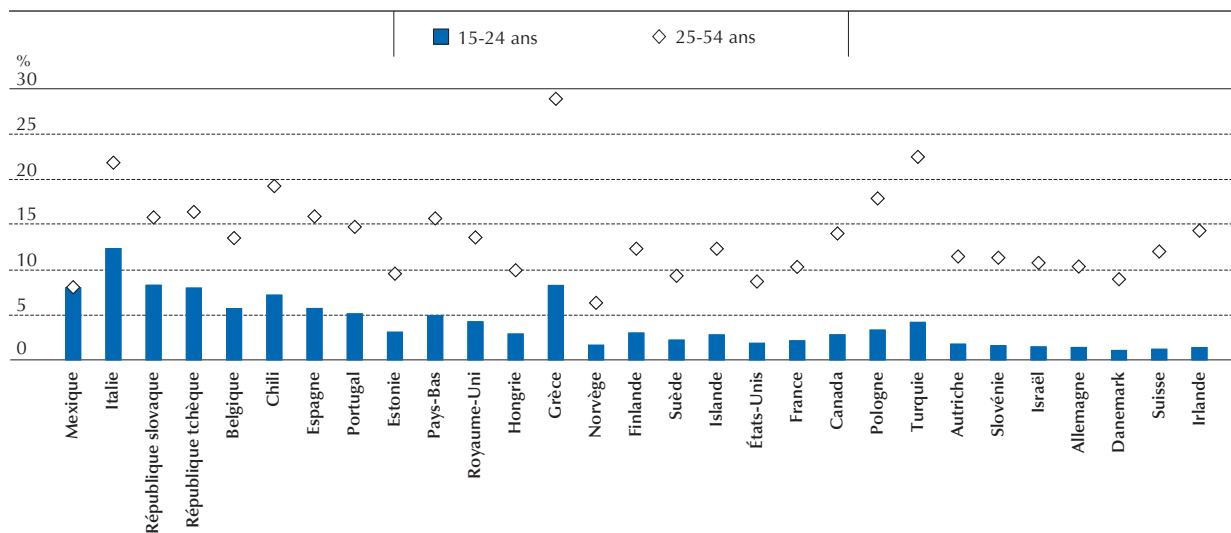


Remarque : les données correspondent aux réponses reçues à la question suivante : « Si vous pouviez choisir entre divers types de métiers, préféreriez-vous être indépendant ? ».

Source : OCDE/Union européenne (2012), *Synthèse sur l'entrepreneuriat des jeunes : l'activité entrepreneuriale en Europe*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214943>

■ Graphique 6.14 ■
Taux d'emploi indépendant chez les jeunes et les adultes d'âge très actif
 En pourcentage de l'emploi total pour chaque groupe d'âge, 2013



Remarques : les données du Chili et d'Israël portent sur l'année 2011 (et non 2013). Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart en pourcentage entre le taux d'emploi indépendant des jeunes et celui des adultes d'âge très actif.

Source : calculs de l'OCDE sur la base d'enquêtes sur la population active.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933214959>

TABLEAU DE BORD DES COMPÉTENCES AU REGARD DE L'EMPLOYABILITÉ DES JEUNES

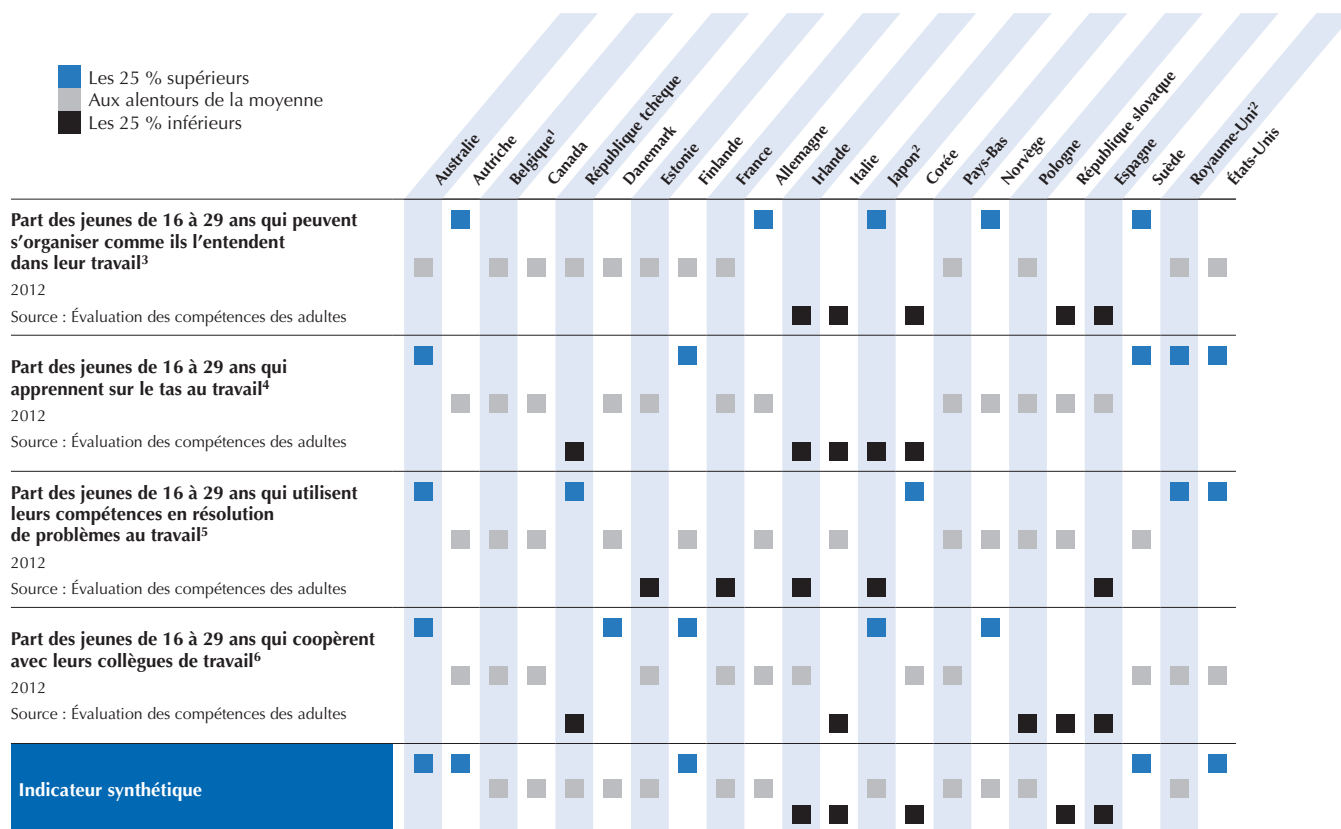
Le milieu professionnel encourage-t-il l'utilisation des compétences ?

L'utilisation des compétences en milieu professionnel permet d'en poursuivre le développement et renforce l'employabilité des jeunes. Davantage de latitude pour hiérarchiser les tâches et un environnement propice à l'apprentissage, à la coopération et à la résolution de problèmes peuvent en particulier inciter les travailleurs à mettre plus de cœur à l'ouvrage tout en enrichissant leurs compétences. De plus, il ressort de l'Évaluation des compétences des adultes que les compétences s'acquièrent relativement rapidement en début de carrière et s'érodent assez lentement en fin de parcours professionnel. Aussi est-il d'autant plus important que les jeunes puissent mobiliser efficacement leurs

compétences et les développer. Pour permettre d'apprécier cette dimension de l'employabilité des jeunes, le Tableau de bord des compétences présente quatre indicateurs rendant compte de la proportion de jeunes actifs qui utilisent leurs compétences au travail (tableau 6.1).

■ Tableau 6.1 ■

Tableau de bord des compétences au regard de l'employabilité des jeunes : le milieu professionnel encourage-t-il l'utilisation des compétences ?



1. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour la Belgique se rapportent à la Flandre.

2. Tous les indicateurs de l'Évaluation des compétences des adultes pour le Royaume-Uni se rapportent à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord.

3. L'indicateur repose sur les questions D_Q11a et D_Q11b (Dans quelle mesure pouvez-vous choisir ou modifier : i) l'ordre de vos tâches ? et ii) votre façon de travailler ?) et représente la proportion de jeunes travailleurs ayant répondu « Moyennement », « Beaucoup » ou « Énormément » à ces deux questions.

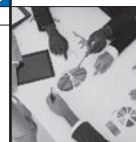
4. L'indicateur repose sur les questions D_13b (Dans votre travail, à quelle fréquence apprenez-vous sur le tas ?) et D_13c (Dans votre travail, à quelle fréquence devez-vous vous tenir informé(e) des nouveaux produits et services ?) et représente la proportion de jeunes travailleurs ayant répondu « Moins d'une fois par semaine, mais au moins une fois par mois », « Au moins une fois par semaine, mais pas tous les jours » ou « Tous les jours » à ces questions.

5. L'indicateur repose sur la question F_Q05b (À quelle fréquence êtes-vous habituellement confronté(e) à des problèmes plus complexes dont la résolution vous demande au moins 30 minutes ?) et représente la proportion de jeunes travailleurs ayant répondu « Moins d'une fois par semaine, mais au moins une fois par mois », « Au moins une fois par semaine, mais pas tous les jours » ou « Tous les jours » à cette question.

6. L'indicateur repose sur la question F_Q01b (Quelle proportion de votre temps de travail passez-vous habituellement à coopérer ou collaborer avec vos collègues ?) et représente la proportion de jeunes travailleurs ayant répondu « Jusqu'à un quart du temps », « Entre le quart et la moitié du temps », « Plus de la moitié du temps » et « Tout le temps » à cette question.

Remarques : tous les indicateurs ont été normalisés de telle manière que les valeurs les plus élevées correspondent aux résultats les meilleurs. L'indicateur synthétique est une moyenne simple des quatre indicateurs.

Source : calculs de l'OCDE sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) (base de données).



Notes

1. L'inadéquation des qualifications et l'inadéquation des compétences peuvent toutes deux avoir des répercussions différentes sur la rémunération, même après contrôle du niveau de qualification et des scores sur l'échelle de compétences, car à niveau égal de qualification, les emplois peuvent exiger des compétences distinctes. En effet, les employeurs peuvent évaluer les qualifications, mais ils ne peuvent mesurer directement les compétences. En outre, les deux ensembles d'indicateurs ne portent pas sur les mêmes formes d'inadéquation des compétences : les indicateurs d'inadéquation des compétences contenus dans l'évaluation ont trait à la numérotechnique, à la littératie et à la résolution de problèmes, tandis que les indicateurs concernant les qualifications révèlent des inadéquations d'ordre plus général qui reposent, par exemple, sur le niveau des compétences propres à un emploi donné.

2. C'est moins qu'aux États-Unis et en Chine, où 36 % et 49 % des personnes considéraient l'emploi indépendant comme « très faisable » ou « plutôt faisable » dans les cinq prochaines années (OCDE/Union européenne, 2012).

Références

Arpaia, A., A. Kiss et A. Turrini (2014), « Is unemployment structural or cyclical? Main features of job matching in the EU after the crisis », *European Economy – Economic Papers* 527, Direction générale des Affaires économiques et financières (DG ECFIN), Commission européenne.

Autor, D.H. et B.M. Price (2013), « The changing task composition of the US labor market: An update of Autor, Levy and Murnane (2003) », *MIT Monograph*, juin.

Autor, D.H., F. Levy et R.J. Murnane (2003), « The skill content of recent technological change: An empirical exploration », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 118, n° 4, pp. 1279-1333.

BIT (2013), *Global Employment Trends 2013*, Bureau international du Travail, Genève.

Braconier, H., G. Nicoletti et B. Westmore (2014), « Policy Challenges for the Next 50 Years », *Documents d'orientation du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 9, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jz18gs5fckf-en>.

CEDEFOP (2014), « Skill mismatch: More than meets the eye », *Briefing Notes*, n° 9087, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP).

Commission européenne (2012) « L'Entrepreneuriat dans l'UE et au-delà », *Eurobaromètre Flash*, n° 354.

Haltiwanger, J.C., R.S. Jarmin et J. Miranda (2010), « Who Creates Jobs? Small vs. Large vs. Young », *NBER Working Papers*, n° 16300, National Bureau of Economic Research.

Imai, S., D. Stacey et C. Warman (2011), « From Engineer to Taxi Driver? Occupational Skills and the Economic Outcomes of Immigrants », *Working Paper*, n° 1275, Queen's University, Department of Economics.

Jaimovich, N. et H.E. Siu (2012), « The trend is the cycle: Job polarization and jobless recoveries », *NBER Working paper*, n° 18334, National Bureau of Economic Research Working Paper.

OCDE (à paraître [a]), *What's the problem? Adults, Computers and Problem Solving*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (à paraître [b]), *Health Workforce Policies in OECD Countries* (titre préliminaire), Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2014a), *Measuring the Digital Economy: A New Perspective*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264221796-en>.

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

OCDE (2014c), *Job Creation and Local Economic Development*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215009-en>.

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 (2011a), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2011*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2011-fr.

OCDE (2011b), *Panorama de l'entrepreneuriat 2011*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097735-fr>.

OCDE (2001), *Encourager les jeunes à entreprendre : Les défis politiques*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264288645-fr>.

OCDE/Union européenne (2012), *Synthèse sur l'entrepreneuriat des jeunes : L'activité entrepreneuriale en Europe*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

UIT (2014), *Digital Opportunities: Innovative ICT Solutions for Youth Employment*, Union internationale des télécommunications, Genève.

Van Praag, M. (2003), « Business Survival and Success of Young Small Business Owners: An Empirical Analysis », *Small Business Economics*, vol. 21, pp. 1-17.



7

Utiliser les compétences des jeunes au travail : quelles politiques ?

Ce chapitre est consacré aux mesures de nature à améliorer l'adéquation entre les compétences et les emplois, à encourager les jeunes à mieux utiliser leurs compétences au travail et à supprimer les obstacles à l'entrepreneuriat, lequel peut être pour les jeunes une autre manière de mettre à profit leurs compétences. De nombreux leviers différents permettent d'agir sur l'utilisation des compétences et sur le processus d'adéquation, tant du côté des employés que de celui des employeurs ; aussi convient-il d'intervenir sur de multiples fronts : supprimer les obstacles à la mobilité géographique, concevoir des cadres nationaux et internationaux de certification des compétences qui soient homogènes, mais également promouvoir des formes d'organisation du travail efficaces et lever les freins à l'entrepreneuriat des jeunes.

Différentes actions et politiques favoriseraient une utilisation plus efficace des compétences des jeunes. Créer un lien plus visible entre le système éducatif et le marché du travail, et mieux préparer les jeunes à la vie active, permettrait d'éviter que ne se développent de grands déséquilibres entre l'offre et la demande de compétences. Cependant, remédier à ces déséquilibres prend du temps, car cela requiert des ajustements structurels majeurs, qui consistent soit à mieux harmoniser les systèmes d'éducation et de formation avec les besoins du marché du travail, soit à modifier la structure de l'économie au profit d'une production à plus forte valeur ajoutée.

De plus, en raison des rigidités du marché du travail, les jeunes sans expérience professionnelle ont des difficultés à accéder à des emplois qui leur permettraient d'utiliser pleinement leurs compétences. Avec de bonnes institutions du marché du travail, les employeurs sont plus aptes à cerner et à récompenser les compétences des jeunes. Grâce à elles, les employeurs sont plus susceptibles d'apprendre à mieux connaître les compétences des travailleurs au fil du temps (OCDE, 2014a). Comme on l'a vu au chapitre 4, les jeunes sont le plus souvent embauchés avec des contrats temporaires, qui donnent lieu à une utilisation plus limitée des compétences que les contrats permanents. De bonnes législations de protection de l'emploi facilitent les transitions de l'emploi temporaire à l'emploi permanent, lequel est associé à une utilisation plus efficace des compétences. Des dispositions souples en matière de fixation des salaires permettent d'ajuster plus facilement les rémunérations en fonction des compétences réelles des travailleurs et ainsi d'atténuer l'effet négatif potentiel de l'inadéquation sur l'épanouissement professionnel.

En outre, il est nécessaire de mettre en place des mesures spécifiques pour aider les jeunes à trouver un emploi qui corresponde à leurs compétences, qui leur permette d'acquérir de nouvelles aptitudes au travail pour s'adapter à des besoins appelés à évoluer et, d'une manière générale, qui favorise la meilleure utilisation possible de leurs savoir-faire. Si l'acquisition par les jeunes des aptitudes appropriées et leur utilisation sont des objectifs clairement affichés des pouvoirs publics, ces derniers se préoccupent moins de savoir si les compétences sont utilisées de manière judicieuse en milieu professionnel, et sont moins unanimes quant au rôle qui leur incombe à cet égard.

LIMITER L'INADÉQUATION DES COMPÉTENCES ET MIEUX UTILISER LES COMPÉTENCES DES JEUNES

L'impact des nouvelles technologies

Les nouvelles technologies ont changé la manière dont les employeurs recrutent leur personnel et dont les demandeurs d'emploi cherchent du travail. L'Internet joue désormais un rôle central puisque les médias sociaux, parmi lesquels LinkedIn, Facebook et Google, et de nouveaux outils, tels que les systèmes de suivi des candidatures, le recrutement mobile, les sites d'emploi et les pages « Carrières », sont de plus en plus utilisés par les uns et les autres. Ces nouvelles filières de recrutement offrent désormais aux entreprises la possibilité d'informer un plus large éventail de candidats potentiels sur les postes à pourvoir et les carrières qu'elles proposent, et permettent aux travailleurs de prendre des décisions plus éclairées lorsqu'ils trouvent un emploi ou souhaitent en changer.

Les entreprises utilisent de plus en plus les médias sociaux pour recruter des salariés. Certains outils (comme « Recruter ») permettent aux employeurs et aux demandeurs d'emploi de faire des recherches complexes pour trouver des candidats et des emplois. La fonction de recherche permet aux recruteurs de passer au crible les membres (principalement de LinkedIn) en fonction de différentes caractéristiques : nombre d'années d'expérience, titre du poste, employeur actuel ou passé, ou taille de l'entreprise dans laquelle la personne a travaillé. Une étude sur la Belgique montre que les employeurs utilisent à la fois LinkedIn et Facebook pour obtenir davantage d'informations sur les candidats disponibles pour un entretien de sélection, mais que seule une minorité d'entre eux se sert de ces réseaux/outils pour effectuer à proprement parler un premier tri parmi les candidats (Caers et Castelyns, 2011). D'après cette enquête, les employeurs déclarent ne pas accorder beaucoup d'importance aux profils Facebook mais reconnaissent consulter toutes les informations accessibles au public sur le réseau social. Ces constats concordent avec ceux d'une autre étude selon laquelle, si environ 60 % des entreprises ont utilisé ou envisagé d'utiliser les médias sociaux comme outil de recrutement en 2013, moins de 30 % d'entre elles jugent les données ainsi obtenues utiles pour déterminer si un candidat correspond au profil recherché, tandis qu'elles ne sont que 11 % à estimer que ces données ont une réelle influence sur les décisions de recrutement (Society for Human Resource Management, 2013). Les employeurs consultent principalement les informations sur le parcours professionnel et les études suivies, mais ils indiquent également regarder les photos des candidats et prendre connaissance de leurs centres d'intérêt, qui peuvent signaler l'appartenance à certains cercles et milieux, ou à certains groupes religieux.

Il semblerait qu'Internet ait amélioré l'adéquation entre l'offre et la demande sur le marché du travail. Une étude sur les États-Unis révèle que les personnes au chômage qui cherchent du travail en ligne retrouvent un emploi environ 25 %



plus rapidement que celles qui n'ont pas recours à l'Internet (Kuhn et Mansour, 2014). Cependant, on ne connaît pas encore précisément l'impact global de l'Internet sur le devenir professionnel.

Les jeunes sont plus susceptibles que les travailleurs plus âgés d'utiliser l'Internet, et plus spécifiquement les médias sociaux, pour trouver du travail. Les effets des nouvelles technologies sur leurs chances de trouver un travail et sur l'efficacité du processus d'adéquation sont particulièrement marqués dans leur cas. Ces effets sont toutefois tant positifs que négatifs :

- L'Internet réduit les coûts de transaction liés à la recherche d'emploi et au recrutement de travailleurs, et peut favoriser un processus d'adéquation plus efficace. Les travailleurs peuvent plus facilement postuler à de nouveaux emplois et échanger avec leur futur employeur. De plus, l'Internet facilite la recherche de candidats potentiels, puisqu'il offre aux employeurs la possibilité de publier leurs offres d'emploi en ligne et de demander des références. L'Internet est un marché de l'emploi à guichet unique.
- Les jeunes bénéficient d'informations plus complètes et plus accessibles sur les offres d'emploi et sur les entreprises elles-mêmes, ce qui leur permet de se faire une idée plus précise des postes à pourvoir. Ainsi, l'adéquation entre leurs compétences et celles exigées peut s'en trouver facilitée.
- Avec l'utilisation des nouvelles technologies, l'accès à l'information tend à devenir universel, ce qui permet de réduire l'inadéquation géographique.
- L'utilisation des nouvelles technologies pendant le processus de recrutement peut accentuer les inégalités entre les jeunes travailleurs, puisque ceux qui ont un niveau d'études élevé sont plus susceptibles de chercher du travail en ligne que ceux qui sont moins qualifiés. Il est de plus en plus demandé aux candidats d'avoir un accès mobile et une partie du processus de recrutement se fait souvent par le biais de dispositifs mobiles, en particulier dans les économies émergentes (Society for Human Resource Management, 2013). Les jeunes qui n'ont qu'un accès limité à l'informatique ou aux smartphones sont désavantagés.
- Il y a un risque accru de débauchage puisque les employeurs ont accès à une multitude d'informations lorsqu'ils cherchent des candidats. En outre, avec les nouvelles technologies, les demandeurs d'emploi passifs sont également mieux informés sur les offres d'emploi et sont plus facilement repérables par la concurrence. Il en résulte de plus que ceux dont le parcours professionnel n'est pas en parfaite adéquation avec le poste à pourvoir peuvent avoir moins de chances d'être sélectionnés.
- L'accès à des informations personnelles par le biais des médias sociaux peut faciliter une certaine discrimination parmi les candidats. D'après une étude, 50 % des personnes interrogées indiquent que les recruteurs et les responsables du recrutement sont autorisés à consulter les informations concernant ces derniers publiées sur les réseaux sociaux (Society for Human Resource Management, 2013). Si seuls 20 % sont autorisés à s'en servir pour décider d'une embauche, il reste difficile de déterminer où se trouve la limite entre l'accès à ces informations et leur utilisation dans le cadre de décisions de recrutement.

Ces enjeux livrent plusieurs pistes d'action. Dans les établissements d'enseignement, les agences pour l'emploi et autres institutions, les jeunes pourraient être conseillés sur l'utilisation des médias sociaux et sur la manière de tirer le meilleur parti des informations qu'ils divulguent via leurs profils LinkedIn ou Facebook. Les parents ont également un rôle à jouer, qui est de sensibiliser leurs enfants aux conséquences indésirables que peut entraîner la publication de certaines informations. De nombreux pays se sont dotés de lois spécifiques pour encadrer l'utilisation de ces informations en vue d'un recrutement.

Les informations obtenues par le biais des outils en ligne demandent à être interprétées et utilisées, ce qui peut nécessiter le recours à des conseillers professionnels indépendants pour limiter les effets négatifs indésirables, au regard de l'équité, liés à l'exclusion des travailleurs potentiels qui ont un accès limité à l'Internet ou une faible culture numérique (voir chapitre 3). Les services publics de l'emploi peuvent améliorer l'efficacité du processus d'adéquation en facilitant l'échange d'informations, via ces technologies, entre les employeurs et leurs possibles futurs employés (voir chapitre 5).

Compétences et diplômes

Si le profil des candidats est mieux connu grâce aux nouvelles technologies, les processus de recrutement restent complexes lorsque les qualifications ne sont pas pleinement appréhendées par les employeurs. Contrairement à des certifications et normes reconnues au niveau national, une pléthore de qualifications à l'échelon local ou institutionnel fait que les employeurs ne savent généralement pas quelles compétences est censé posséder un jeune titulaire de tel ou tel titre. L'Évaluation des compétences des adultes a montré que les personnes ayant les mêmes qualifications officielles ont des niveaux différents de compétences cognitives (OCDE, 2013a). Chez les adultes plus âgés, cela

tient probablement en grande partie à l'acquisition de nouvelles compétences avec l'expérience professionnelle ou à l'érosion de celles non employées. Pour les personnes récemment diplômées, cela peut probablement s'expliquer par la qualité inégale des enseignements dispensés, qui fait que les titulaires d'un même diplôme officiel quittent le système éducatif avec des palettes de compétences très différentes.

Il est important que le diplôme signale le niveau et le type de compétences acquises. Des normes et des qualifications axées sur les compétences, instituées en étroite collaboration avec les partenaires sociaux et actualisées en fonction de l'évolution des besoins du marché du travail peuvent : i) aider les jeunes à comprendre quelles compétences sont nécessaires pour quels emplois ; et ii) fournir aux employeurs des informations fiables sur le type de compétences qu'ils peuvent s'attendre à trouver chez le titulaire d'un diplôme donné, quelle que soit la filière suivie pour obtenir ce diplôme (OCDE, 2010a). Différentes initiatives ont vu le jour, que ce soit pour évaluer directement les compétences des jeunes diplômés ou pour élaborer des programmes d'éducation qui correspondent exactement aux compétences demandées par le marché du travail (encadré 7.1).

Encadré 7.1 **Initiatives visant à faire correspondre les compétences des jeunes et les besoins du marché du travail : quelques exemples nationaux**

Aspiring Minds est une entreprise indienne fondée en 2007 dans le but d'aider « les talents à saisir leur chance ». Au commencement, il y a ce constat fait par l'entreprise : près de la moitié des diplômés indiens n'étaient employables dans aucun secteur en raison de leur maîtrise insuffisante de la langue anglaise et de leurs faibles compétences cognitives. Aspiring Minds travaille en lien étroit avec des étudiants, des demandeurs d'emploi et des institutions éducatives pour aider ces jeunes à évaluer leur employabilité et les mettre en contact avec des employeurs.

Concrètement, l'entreprise a mis au point une évaluation multidimensionnelle de l'employabilité des jeunes diplômés des universités. L'évaluation (*Aspiring Minds Computer Adaptive Test* ou *AMCAT*) porte sur un large éventail de compétences : maîtrise de la langue anglaise, logique et capacités d'analyse, compétences quantitatives (calcul), compétences de gestion, compétences sociales et émotionnelles (les cinq « grandes » compétences), compétences techniques dans un certain nombre de domaines, tels que l'ingénierie, la banque, la finance et la comptabilité et, plus récemment, compétences en programmation informatique.

Pour veiller à ce que le test corresponde bien aux besoins des employeurs, des employés y sont soumis au niveau sectoriel et une corrélation est établie avec leur performance professionnelle afin de déterminer le profil de résultats requis pour réussir dans un emploi donné. Le test est proposé dans les établissements d'enseignement post-secondaire, mais il peut également être effectué en ligne. Il est devenu de loin la plus vaste évaluation d'employabilité du pays, avec 50 000 personnes évaluées chaque mois.

Un autre objectif de cette initiative est de faire en sorte que tous les candidats soient sur un pied d'égalité. C'est effectivement le cas lorsque le processus de recrutement repose sur l'évaluation directe des compétences et donc que les modalités d'acquisition de ces compétences (au sein d'un établissement d'enseignement spécialisé ou via des cours en ligne ouverts et massifs [MOOC]), n'entrent plus en ligne de compte.

L'entreprise a influencé de bien des manières le processus d'adéquation entre compétences et emplois :

- En ce qui concerne les entreprises, Aspiring Minds offre une plate-forme de recrutement à partir d'un vivier de candidats issus de tout le pays et déjà évalués. Le caractère multidimensionnel de l'évaluation permet aux employeurs d'identifier les candidats qui sont les plus susceptibles de posséder les compétences nécessaires pour l'emploi considéré, ou de les acquérir facilement dans le cadre d'une formation.
- En ce qui concerne les étudiants, le test, surtout s'il est passé au moment de l'entrée dans l'enseignement post-secondaire, leur permet de se situer par rapport aux moyennes nationales, de connaître leurs points forts et leurs points faibles, de jauger leur employabilité dans tel ou tel secteur, et de savoir comment faire pour acquérir les compétences nécessaires à la concrétisation de leur projet professionnel. Le test donne également des informations sur les compétences sociales et émotionnelles. Ces informations sont communiquées aux intéressés dans un rapport diagnostique individualisé.
- En ce qui concerne les établissements d'enseignement, Aspiring Minds fournit un rapport diagnostique établi d'après les résultats des évaluations de leurs étudiants. Le rapport examine l'employabilité des étudiants et préconise des lignes d'action. Il peut par conséquent agir comme un puissant outil d'amélioration de la qualité de l'éducation pour les établissements. L'entreprise distingue également les institutions dont les étudiants de dernière année possèdent les compétences les plus élevées, ce qui peut aussi être une forme d'incitation à la qualité.

...



- Enfin, l'entreprise publie des rapports annuels sur l'employabilité au niveau national qui rencontrent un large écho dans les médias et peuvent être utilisés par les pouvoirs publics pour prendre des décisions éclairées.

Aucune évaluation indépendante de l'impact de cette initiative sur la qualité du processus de mise en correspondance des compétences et des emplois n'a été réalisée à ce jour. Cependant, au vu de la demande croissante de la part des entreprises, des établissements d'enseignement et des candidats, il semble que l'initiative profite à tous les intéressés. L'un des défis que doit relever Aspiring Minds est d'étendre sa couverture, en particulier aux zones rurales, tout en préservant la qualité de ses prestations. Les candidats au travail dans les zones rurales peuvent subir un double handicap du fait qu'ils sortent d'établissements éducatifs de qualité médiocre et qu'ils n'ont pas accès à Aspiring Minds ou n'en connaissent pas l'existence. Par ailleurs, cette initiative donne peut-être trop d'importance au développement des compétences demandées actuellement sur le marché du travail, au détriment des besoins futurs. Elle devrait donc bénéficier d'efforts visant à anticiper ces besoins.

École 42 est une école française qui a été créée pour combler le déficit de compétences en programmation informatique. Le point de départ de cette initiative, lancée et financée en propre par un entrepreneur français du secteur des télécommunications et des nouvelles technologies, était le manque de jeunes diplômés dotés de compétences solides en programmation. L'objectif de l'école est de développer ces compétences au moyen d'une approche pédagogique inédite.

L'école est ouverte à toute personne âgée de 18 à 30 ans. Aucun diplôme antérieur n'est exigé, les étudiants étant choisis à l'issue d'un processus de sélection poussé, qui permet d'évaluer leur motivation, leurs compétences et leur propension à devenir d'excellents développeurs. L'école mise beaucoup sur la phase d'immersion d'une durée d'un mois, appelée la « Piscine », au cours de laquelle les candidats doivent travailler sur un petit nombre de projets informatiques. Les méthodes d'enseignement ont pour but de développer la créativité et les aptitudes à l'innovation des étudiants, ainsi que des compétences techniques pour lesquelles la demande du marché du travail est très forte. L'école ne dispense pas de cours magistraux et n'a pas d'enseignants, mais il existe néanmoins une équipe pédagogique. La formation des étudiants passe par l'apprentissage mutuel à travers notamment la réalisation de projets collectifs et la résolution de problèmes en équipe.

La scolarité est gratuite mais, dans la mesure où l'école ne délivre pas de diplôme reconnu par l'État, les étudiants ne peuvent bénéficier de bourses pour subvenir à leurs besoins. Il n'existe pas d'évaluation du devenir professionnel des diplômés de l'école ; toutefois, à en croire celle-ci et les médias, les étudiants reçoivent plusieurs offres d'emploi avant même d'avoir achevé leur cursus.

Sources :

Aspiring Minds, www.aspiringminds.in/.

École 42, www.42.fr/.

Wharton University (2014), « Assessing employability is disrupting India's higher education model », <http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/assessing-employability-disrupting-indias-higher-education-model/>.

Les qualifications doivent également être transférables, au moins au niveau national, si ce n'est au niveau international. Le foisonnement des certifications régionales ou propres à tel ou tel établissement fait qu'il est difficile pour les employeurs de déterminer à quelles compétences elles correspondent, et pour les jeunes de se prévaloir de leurs diplômes, si bien que les certifications peuvent perdre de leur pertinence en tant qu'outil de recrutement si elles ne reposent pas sur des normes reconnues au niveau national. Plusieurs pays ont créé ou rationalisé récemment leurs systèmes nationaux de certifications (notamment l'Espagne, la Hongrie, l'Irlande et le Royaume-Uni). Le Cadre européen des certifications (CEC) a incité de nombreux pays européens à créer des cadres nationaux qui lui soient conformes. Le CEC se présente sous la forme d'un tableau comprenant huit niveaux, correspondant chacun à des aptitudes, des savoirs et des compétences spécifiques ; tous les pays européens sont tenus de rattacher leurs certifications nationales au niveau qui convient. Les certifications sont ainsi comparables à l'intérieur des pays et entre ceux-ci, ce qui favorise la mobilité au-delà des frontières nationales (OCDE, 2010a). Certains pays ont eu des difficultés à classer leurs certifications nationales dans des cadres de certifications, en particulier lorsqu'il s'est agi de définir la place des certifications à orientation professionnelle, par rapport aux certifications à orientation théorique, dans la hiérarchie des certifications.

Reconnaissance des compétences acquises de manière informelle ou à l'étranger

Les jeunes qui ne possèdent pas de certifications formelles peuvent avoir les compétences adéquates pour occuper un emploi plus exigeant que le leur, mais il leur sera particulièrement difficile de décrocher un tel emploi. Les individus sous-qualifiés gagnent par ailleurs moins que les travailleurs mieux qualifiés occupant un emploi similaire, même si l'on tient compte du niveau de maîtrise des compétences et des caractéristiques du poste. Si la méthode de recrutement de certains employeurs consiste avant tout à se fier à l'expérience professionnelle et aux rencontres personnelles, d'autres mettent fortement l'accent sur les qualifications officielles, de sorte qu'un candidat sous-qualifié, si compétent soit-il, se trouve désavantagé. Une reconnaissance officielle des acquis non formels et informels, et la sensibilisation des employeurs à ce sujet, peuvent aider les jeunes à mieux « vendre » leurs compétences.

Les migrants sont particulièrement susceptibles de se situer dans la catégorie des personnes surqualifiées, avec les handicaps que cela implique sur le marché du travail (chapitre 4). Les immigrants possédant un haut niveau d'instruction enregistrent des taux de surqualification plus importants que les autochtones dans la quasi-totalité des pays. C'est un peu moins le cas pour les personnes moyennement qualifiées (OCDE, 2014b). Il y a surqualification soit parce que les diplômes des immigrants ne sont pas reconnus dans le pays d'accueil, soit parce que l'instruction qu'ils ont reçue dans leur pays d'origine est de moindre qualité et que les diplômes obtenus ne sanctionnent pas les compétences requises par le poste à pourvoir. Des estimations semblent indiquer que l'écart observé entre les immigrants possédant des certifications étrangères et les autochtones, au regard de la surqualification, s'explique, dans une mesure allant du tiers à la moitié des cas, par des niveaux de compétences inférieurs pour un niveau de qualification donné (Bonfanti et Xenogiani 2014 ; OCDE, 2008a et 2007a).

Certains immigrants possèdent les compétences spécifiques et cognitives requises pour un emploi, mais ne maîtrisent pas suffisamment la langue, ou ne disposent pas des réseaux professionnels nécessaires, pour trouver des emplois adaptés : plus d'un immigré sur cinq indique que les difficultés linguistiques sont un obstacle majeur pour trouver un emploi qui lui convienne, et ceux qui possèdent un faible niveau d'instruction sont surreprésentés dans ce groupe (OCDE, 2014b). De plus, les immigrants, y compris leurs enfants nés dans le pays d'accueil, sont clairement désavantagés pour ce qui est de la connaissance du marché du travail et des pratiques en matière de recrutement, ainsi que du point de vue des contacts avec les employeurs, qu'ils soient directs ou indirects. Des actions ciblées en faveur de la validation des compétences et de la reconnaissance des certifications étrangères, parallèlement à une formation linguistique et à des conseils pour s'orienter sur un marché le travail pourraient permettre de réduire l'incidence de l'inadéquation des qualifications formelles pour les travailleurs migrants (encadré 7.2).

Encadré 7.2 Reconnaissance des compétences et des diplômes étrangers : quelques exemples nationaux

Les travaux de l'OCDE démontrent les avantages potentiels de la reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels et informels, tant pour les travailleurs que pour les employeurs. Dans le cas de la sous-qualification, cette reconnaissance peut apporter davantage de visibilité aux compétences des individus et leur donner ainsi plus de valeur sur le marché du travail. Elle peut également faciliter l'ajustement structurel en favorisant la reconnaissance des compétences des travailleurs ayant perdu leur emploi et leur utilisation dans d'autres segments du marché du travail. Même si de nombreux pays de l'OCDE ont mis en place des systèmes de reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels et informels, les procédures connexes sont souvent complexes et ont une portée limitée, ce qui réduit leur valeur aux yeux des employeurs (OCDE, 2011a). L'un des domaines dans lequel certains pays ont fait des progrès est celui de la reconnaissance des compétences acquises à l'étranger.

Certains États d'Australie ont mis en place des programmes visant à lutter contre le problème de la surqualification chez les immigrants. Dans l'État de Victoria, par exemple, l'*Overseas Qualified Professionals Programme*, créé en 1996, propose aux travailleurs hautement spécialisés récemment entrés sur le territoire et ayant acquis leurs compétences à l'étranger un stage en milieu professionnel visant à accroître leurs chances de trouver un emploi dans le domaine correspondant à leurs études. Les participants doivent soit être au chômage, soit occuper un emploi peu qualifié. Le programme comprend une période initiale de formation de six semaines axée sur la recherche d'emploi, suivie d'un stage professionnel de quatre à six semaines dans le domaine de spécialité des participants ou dans une profession très proche, stage qui n'est généralement pas rémunéré. Le programme prévoit un mentorat et des séances de prise de contact avec des employeurs et des syndicats professionnels, afin de fournir aux participants encore plus de conseils et de contacts utiles. Six mois après avoir achevé le programme, plus de 60 % des participants occupaient un emploi rémunéré dans un domaine correspondant à leurs qualifications et à leur expérience.

...



Le Danemark a adopté une approche différente, puisqu'il a créé en 2004, dans le cadre d'une initiative conjointe du ministère de l'Emploi et des partenaires sociaux, des centres régionaux du savoir chargés d'évaluer les compétences et les qualifications des immigrés. À l'issue de l'évaluation, généralement effectuée en situation de travail dans les locaux d'une entreprise, chaque participant se voit remettre une « carte d'aptitudes » mettant en relation ses compétences avec les besoins du marché du travail. Ces centres aident également les immigrés à trouver un emploi en adéquation avec leurs compétences (OCDE, 2007b).

Dans d'autres pays, les programmes sont axés sur la surqualification dans des professions particulières. Au Portugal, deux organisations non gouvernementales (la Fondation Gulbenkian et le Service jésuite des Réfugiés) ont mis au point, en collaboration avec des universités et avec des ministères (Santé, Intérieur et Affaires étrangères), un programme pour les médecins formés à l'étranger et occupant des emplois peu qualifiés, dans la construction ou le nettoyage, par exemple. Étaient prévus dans ce cadre la traduction de documents officiels, des cours passerelle dans des facultés de médecine, ainsi que du matériel de formation très complet, des stages dans des hôpitaux universitaires et une formation linguistique axée sur la médecine. Les participants devaient réussir un examen final d'évaluation. À la fin du projet pilote, quelque 90 % des participants exerçaient la médecine. Après leur sortie du programme, les participants ont encore été suivis pendant un an, de manière à vérifier que leur intégration était durable. Depuis, ce programme a été pérennisé. En Suède, le gouvernement a chargé un certain nombre d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur d'organiser des cours de complément à l'intention des immigrés titulaires d'un diplôme universitaire étranger en droit, en sciences de l'éducation, en médecine ou en administration publique. Ce programme visait à jeter des ponts entre les titres et diplômes étrangers et les exigences du marché du travail suédois, ce qui doit aider les immigrés très qualifiés à obtenir un emploi dans la discipline qu'ils ont choisie pendant leurs études.

Un groupe particulièrement concerné par la sous-utilisation des compétences est celui des réfugiés ; ceux-ci possèdent parfois des compétences intéressantes, même si l'emploi n'est pas le motif premier de leur expatriation. Pour traiter cette question, les Pays-Bas, par exemple, ont institué plusieurs programmes de formation spécifiques pour les réfugiés hautement qualifiés (OCDE, 2008a).

Sources :

OCDE (2011a), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2011*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2011-fr.

OCDE (2008a), *Les migrants et l'emploi (Vol. 2) : L'intégration sur le marché du travail en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Portugal*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264055711-fr>.

OCDE (2007b), *Jobs for Immigrants (Vol. 1): Labour Market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264033603-en>.

Les inadéquations géographiques

Il semble qu'il soit possible de réduire le chômage en réaffectant les demandeurs d'emploi dans des régions où les chances de trouver un travail sont plus grandes, du moins est-ce le cas aux États-Unis (Şahin, Song, Topa et Violante, 2012 ; Manning et Petrongolo, 2011). Les pouvoirs publics peuvent faciliter la mobilité d'un marché du travail local à un autre afin d'optimiser la mise en correspondance entre les compétences et les emplois. Ils peuvent, par exemple, mettre en place des transports publics permettant de relier les centre-ville, où sont les emplois, aux zones périphériques, où sont les logements bon marché, ou de relier les zones rurales aux centres urbains ou aux pôles industriels (OCDE, 2014c) ; la suppression des politiques de logement qui font obstacle à la mobilité résidentielle peut aussi avoir un impact significatif sur la mobilité de la main-d'œuvre et sur l'affectation des compétences et des emplois dans les marchés du travail locaux (Caldera, Sánchez et Andrews, 2011).

Cependant, la poursuite de la promotion de la mobilité géographique peut avoir des contreparties non négligeables, en particulier pour les régions rurales qui pourraient souffrir d'une « fuite des cerveaux » et demeurer dans une situation de faible productivité ou d'emploi faiblement qualifié pendant de nombreuses années (Froy, Giguère et Meghnagi, 2012 ; OCDE, 2014d). Ainsi, les politiques visant à faciliter la mobilité géographique des compétences doivent s'accompagner d'autres mesures pour revaloriser progressivement les activités régionales afin de les rendre plus productives et attractives.

Les effets des clauses de non-concurrence

Les clauses de non-concurrence, si elles sont utilisées de manière intensive, voire abusive, peuvent entraver la mobilité des travailleurs et le processus d'adéquation entre les emplois et les compétences. Il s'agit de clauses contractuelles

au titre desquelles un employé s'engage à ne pas travailler pour une entreprise concurrente pendant une période donnée après sa démission ou la fin de son contrat. Ces clauses visent à protéger les savoir-faire spécifiques à chaque entreprise et l'on considère généralement qu'elles ne concernent qu'un petit nombre de travailleurs, le plus souvent ceux qui possèdent des compétences techniques et de haut niveau. Cependant, et quoiqu'il n'existe aucune évaluation internationale approfondie, des données concrètes démontrent que les clauses de non-concurrence sont parfois utilisées de manière abusive, même à l'égard de jeunes travailleurs peu qualifiés, pour limiter la concurrence ou simplement pour renforcer le pouvoir que les employeurs ont sur leur personnel. Les clauses de non-concurrence ont pour finalité de dissocier les travailleurs de leurs compétences : les employeurs empêchent les travailleurs d'utiliser des savoir-faire spécifiques à l'entreprise en dehors de celle-ci dans la mesure où ces savoir-faire ne peuvent être distingués de leurs compétences (Becker, 1964). Ainsi, ces clauses peuvent lier les employés à leur employeur (Bishara, Martin et Thomas, 2015), ce qui peut être un obstacle au processus d'adéquation et engendrer une utilisation inefficace des compétences. Des études ont également montré que les employeurs peuvent aussi déclencher une « fuite des cerveaux » au départ des États et régions où de telles clauses sont appliquées vers ceux où elles ne le sont pas, et contribuer ainsi au phénomène d'inadéquation géographique des compétences (Marx et Fleming 2012). Ils peuvent également contraindre les employés à quitter contre leur gré leur domaine de spécialité pour éviter d'éventuelles poursuites, ce qui conduit à ce que l'on peut appeler des « détours professionnels ».

Le recours aux clauses de non-concurrence n'a fait l'objet que d'évaluations limitées, faute de données suffisantes. Une étude portant sur un vaste échantillon de contrats de directeurs généraux accessibles au public aux États-Unis a permis de constater que 80 % d'entre eux comportaient une clause de non-concurrence (Bishara, Martin et Thomas, 2015). Une autre étude américaine menée sur un échantillon plus petit, mais incluant de jeunes travailleurs qualifiés révèle qu'environ 40 % d'entre eux étaient soumis à une clause de non-concurrence (Marx, 2011). Les médias¹ ont affirmé dernièrement que le recours aux clauses de non-concurrence s'était étendu à de nombreuses professions (coiffeurs, animateurs de camps de vacances et professeurs de yoga, par exemple). Au Danemark, les confédérations d'employeurs et de travailleurs ont signalé des cas d'emplois étudiants assujettis à des clauses interdisant la recherche de travail dans le même secteur ou chez les clients de l'entreprise concernée.

Généralement, les pouvoirs publics n'ont aucun moyen d'agir directement sur les clauses de non-concurrence : celles-ci sont fixées par les employeurs et leur impact dépend de la manière dont les tribunaux les appliquent. Ils peuvent néanmoins mener des actions de sensibilisation sur leurs possibles effets préjudiciables, en particulier pour les jeunes travailleurs. Il se peut que les jeunes et les travailleurs peu qualifiés n'aient même pas conscience de souscrire à une telle clause, car ils sont peut-être moins bien informés que les travailleurs plus qualifiés. De plus, ils acceptent généralement des emplois de débutants, précisément parce que ces emplois leur apportent l'expérience dont ils ont besoin pour évoluer vers des emplois plus gratifiants.

Les gouvernements, les organisations d'employeurs et les organisations de travailleurs peuvent évaluer les tendances qui se dessinent en ce qui concerne ces clauses et essayer de définir de bonnes pratiques d'un commun accord. Par exemple, l'imposition d'une clause de non-concurrence peut être signalée plus clairement dès le début de la procédure de recrutement au lieu d'être révélée une fois que l'employé a accepté le poste offert. La durée de la clause de non-concurrence peut également être raccourcie (elle est souvent d'une année ou plus). Une meilleure information sur ces questions aiderait aussi les tribunaux lorsqu'ils ont à se prononcer sur le sujet. L'application des clauses de non-concurrence par la justice évolue au fil du temps. Aux États-Unis, par exemple, il était relativement facile pour l'employeur de faire jouer cette clause dans les années 90, car les tribunaux étaient en mesure de modifier les termes d'une convention de non-concurrence de portée excessive pour la rendre applicable (Garrison et Wendt, 2008). Depuis 2000, de nombreux tribunaux ont limité la portée de ces clauses pour favoriser la mobilité des travailleurs et la concurrence entre les entreprises.

Les politiques touchant l'organisation et la gestion du travail

L'organisation et la gestion du travail peuvent favoriser l'utilisation efficace des compétences des jeunes. D'après l'Évaluation des compétences des adultes, les jeunes utilisent moins souvent leurs aptitudes à hiérarchiser les tâches, leur capacité d'influence et leur sens de l'organisation personnelle que les travailleurs d'âge très actif, mais ils devancent ces derniers pour ce qui est de faire appel à leur sens de la coopération, d'acquérir de nouvelles compétences auprès de leurs superviseurs ou de leurs collègues, de se former sur le tas et de se tenir au fait des nouveaux produits et services (chapitre 6). Dans l'Enquête européenne sur les conditions de travail (Eurofound, 2013), les jeunes indiquent également disposer de faibles niveaux d'autonomie au travail par rapport à leurs aînés, c'est-à-dire qu'ils ont moins de possibilités

de choisir leurs tâches, leurs méthodes et processus de travail, leur rythme de travail ou leur temps de travail. Ces constats n'ont rien d'étonnant puisque les jeunes travailleurs sont plus souvent en situation d'apprentissage en cours d'emploi qu'en position de choisir leurs tâches. Cependant, il est important que les compétences spécifiques des jeunes, telles que la connaissance de techniques récentes, la curiosité et la créativité, soient pleinement utilisées, même si les jeunes n'ont pas beaucoup de responsabilités en début de carrière.

Les employeurs ont recours à toute une série de mesures pour mieux utiliser les compétences de leurs employés. Même si elles ne les visent pas nécessairement de manière spécifique, ces mesures peuvent avoir un effet significatif sur les jeunes travailleurs, car ceux-ci manquent souvent d'expérience. Des méthodes de recrutement et de gestion efficaces, souvent appelées pratiques de travail à haut rendement, permettent d'évaluer les compétences des employés, de leur en assigner de nouvelles et d'assurer leur formation continue pour une bonne adéquation à l'emploi ; elles laissent de la place à l'initiative, à l'innovation et au développement personnel, et incitent les employés à s'impliquer dans le processus de travail (Ichniowski et Shaw, 2009). Il s'agit notamment des audits de compétences et de la redéfinition des tâches en fonction des profils de compétences, de la rotation des postes et des incitations actives au transfert de connaissances ; l'autonomie et la participation des employés entrent également en ligne de compte. Les mesures de ce type peuvent aider les travailleurs à faire un meilleur usage de leurs compétences, ce qui permet d'améliorer les résultats de l'entreprise (Ichniowski, Prennushi et Shaw, 1997). Il a en outre été constaté qu'elles influent positivement sur la satisfaction au travail des employés ainsi que sur leur motivation (Skills Australia, 2012 ; OCDE, à paraître). C'est en particulier le cas lorsque la mise en place de ces mesures est perçue par eux comme une manière d'améliorer la qualité ou leur bien-être, mais pas du tout si on y voit une volonté de réduire les coûts ou d'accroître le contrôle sur le personnel (Nishii, Lepak et Schneider, 2008).

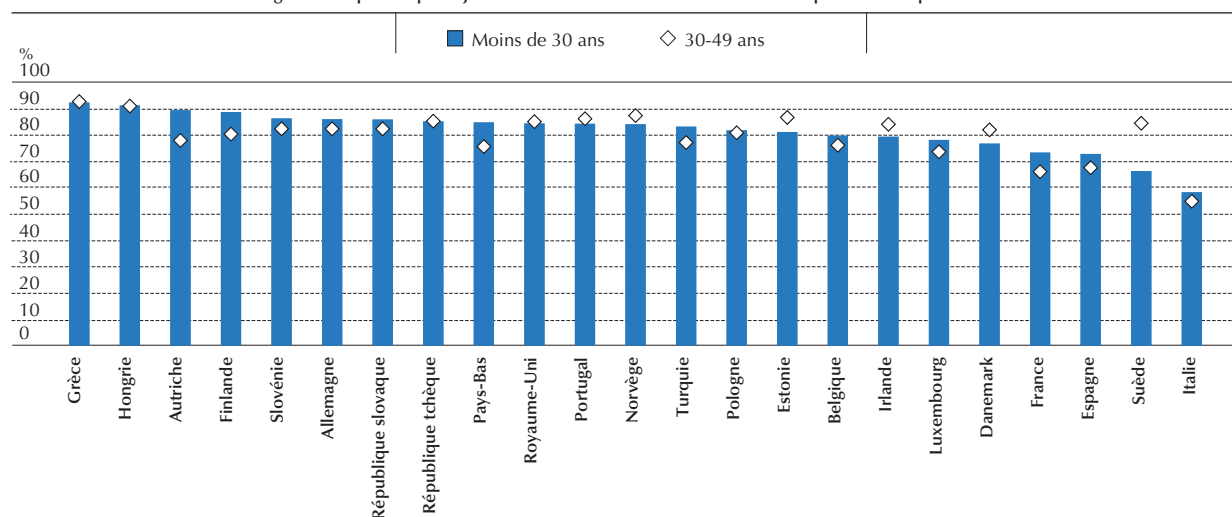
L'Enquête européenne sur les conditions de travail apporte quelques éclaircissements sur le développement des pratiques en matière d'organisation du travail au niveau des pays (graphique 7.1). Ceux-ci n'ont pas tous pris à cet égard des dispositions propres à favoriser une utilisation efficace des compétences. De plus, dans certains pays (Danemark, Norvège et Suède), les jeunes sont davantage que les adultes d'âge très actif susceptibles de considérer que leurs conditions de travail ne se prêtent pas vraiment à l'utilisation et au développement de leurs compétences.

Graphique 7.1

Regard des jeunes actifs occupés sur l'organisation du travail dans les pays européens

Pourcentage de réponses positives aux affirmations ci-après, 2010

A. « L'organisation pour laquelle je travaille me motive à donner ma meilleure performance professionnelle »

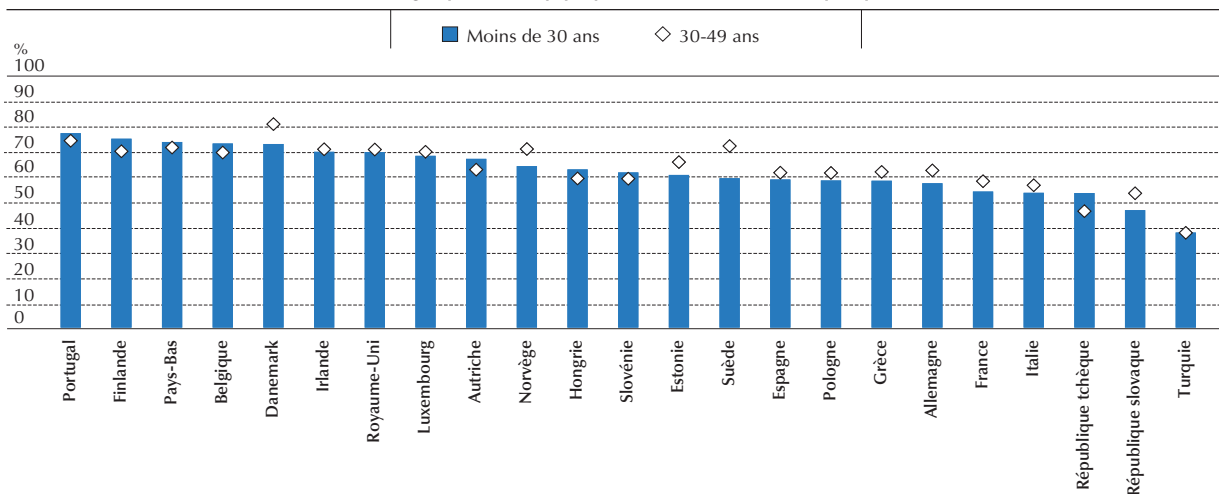


■ Graphique 7.1 (suite) ■

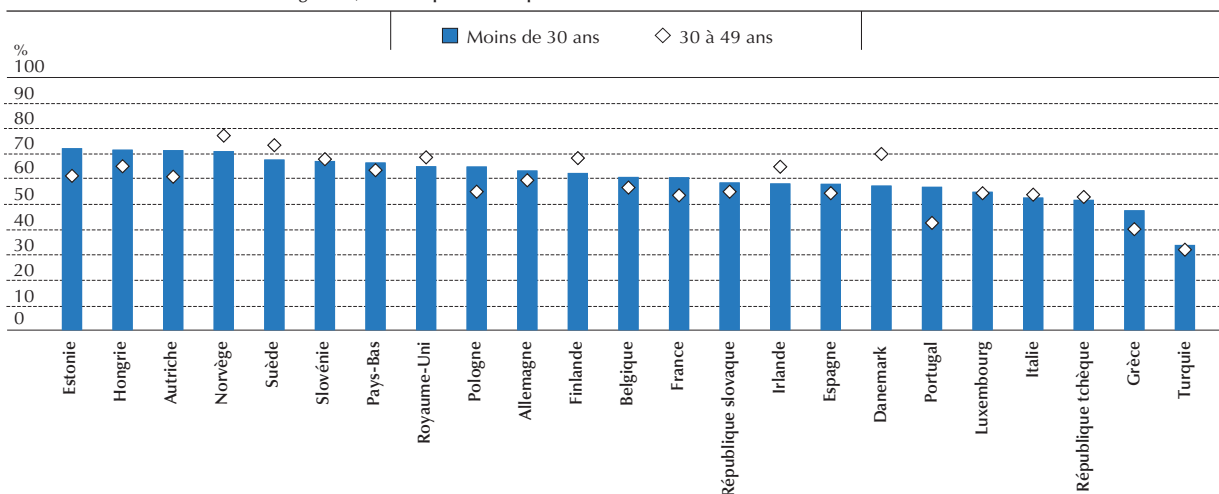
Regard des jeunes actifs occupés sur l'organisation du travail dans les pays européens

Pourcentage de réponses positives aux affirmations ci-après, 2010

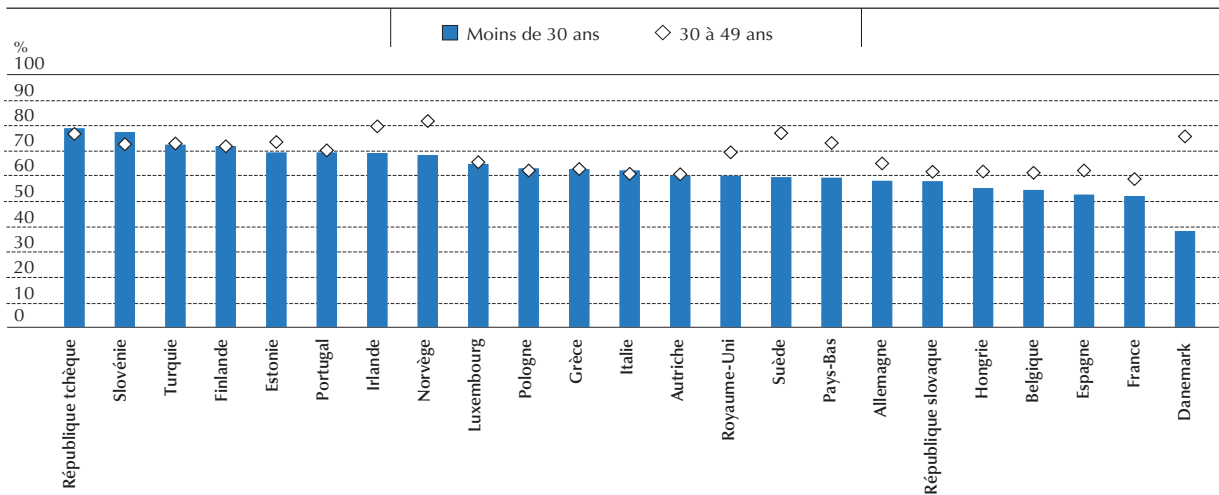
B. « Je travaille dans un groupe ou une équipe qui a des tâches communes et peut planifier son travail »




C. « En général, votre responsable/supérieur direct vous fournit des commentaires sur votre travail »



D. « En général, votre responsable/superviseur immédiat vous encourage à participer aux décisions importantes »



Source : cinquième Enquête européenne sur les conditions de travail.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933214968>



Plusieurs facteurs peuvent entraver le développement de pratiques de travail optimales (Cox, Rickard et Tamkin, 2012). Il s'agit notamment d'une concurrence insuffisante, de la résistance au changement, de la réticence des cadres moyens à déléguer des responsabilités et des employés à en prendre, et d'un manque de compétences parmi les responsables pour mettre en place de semblables pratiques. Le coût financier (en termes de formation) peut être un autre obstacle. De plus, certaines de ces pratiques pourraient être plus faciles à mettre en œuvre dans les grandes entreprises dotées d'un vaste marché du travail interne. Dans ces entreprises, l'incidence de l'inadéquation des compétences est généralement moins importante qu'ailleurs, très probablement parce qu'elles disposent de plus de moyens pour former leurs employés afin d'en adapter les compétences à leurs besoins et parce que le marché du travail interne, de par ses dimensions, leur permet de déplacer les employés sans avoir à recourir à des licenciements et à de nouveaux recrutements (OCDE, 2013a).

L'une des questions spécifiques liées aux jeunes concerne la manière d'utiliser au mieux leurs capacités à innover, leur connaissance des technologies modernes et leur curiosité lorsqu'ils occupent des emplois à faibles responsabilités. Certaines entreprises ont mis au point des méthodes de gestion innovantes pour faire un meilleur usage de ces compétences (encadré 7.3). Ces stratégies mettent l'accent sur la qualité des relations humaines au travail, sur le développement personnel et sur la conscience de soi, leur but étant d'accroître la satisfaction et la motivation des employés ainsi que les résultats de l'entreprise, en termes exemple d'innovation, de productivité, de rentabilité, de rétention du personnel et de sûreté au travail.

Encadré 7.3 **Pratiques en matière d'organisation du travail pour une utilisation efficace des compétences des jeunes : quelques exemples de pays et d'entreprises**

Le développement de pratiques efficaces en matière d'organisation du travail a été jugé moins prioritaire pour l'action publique que d'autres objectifs, tels que la stimulation de l'emploi ou l'amélioration des conditions de travail. Dans le cas des jeunes en particulier, la principale préoccupation des pouvoirs publics est généralement de les aider à trouver un premier emploi.

Pourtant, dans de nombreux pays, les gouvernements s'efforcent de favoriser l'essor de telles pratiques en fournissant aux entreprises des informations à leur sujet. En Australie, dans le cadre de différentes mesures destinées à stimuler la productivité au bénéfice des entreprises, des travailleurs et de la société, les pouvoirs publics mènent des actions de sensibilisation sur les avantages que peut apporter une meilleure utilisation des compétences. Ils fournissent des informations, issues de travaux de recherche, permettant d'identifier et de diffuser de bonnes pratiques auprès d'autres employeurs (Skills Australia, 2012). En 1991, le Royaume-Uni a mis en place le programme « Investors in People » pour aider les entreprises à obtenir le meilleur de leur personnel. Le programme fournit aux entreprises des outils et des cadres pour la gestion des ressources humaines. De plus, il les aide à développer des pratiques efficaces et délivre une certification à celles qui obtiennent des résultats de gestion élevés.

La France a mis en place un programme spécifique (appelé « contrat de génération ») qui prévoit l'octroi d'une aide financière aux entreprises qui créent des binômes jeune-senior pour assurer la transmission de compétences. Ce contrat est une manière d'agir sur les pratiques en matière d'organisation du travail. L'employé le plus jeune est supposé travailler aux côtés du plus âgé qui, quant à lui, fait office de formateur et de tuteur. Dans le cas des entreprises de moins de 300 salariés, une aide financière est octroyée – pour une période de trois ans – pour les jeunes de moins de 26 ans révolus embauchés en CDI et pour des seniors âgés de 57 ans et plus qui travaillent jusqu'à l'âge de la retraite.

De nombreuses entreprises ont expérimenté des méthodes de gestion innovantes, centrées sur les individus plutôt que sur les structures et procédures, permettant ainsi aux employés de se consacrer largement à leur développement personnel et de jouir d'une certaine autonomie dans la gestion de leur travail.

À titre d'exemple, citons le programme d'intelligence émotionnelle basée sur la pleine conscience, intitulé « Search Inside Yourself ». Ce programme vise à favoriser la concentration, développer la connaissance et la maîtrise de soi et susciter de bonnes habitudes mentales. En 2012, le Search Inside Yourself Leadership Institute a été créé afin de proposer le programme à un plus large public.

Autre stratégie de gestion innovante que plusieurs entreprises du secteur de l'informatique ont appliquée, la règle dite des « 20 % de temps libre », dont le but est de stimuler la créativité et l'esprit d'initiative. Cette stratégie de gestion permet aux employés de consacrer 20 % de leurs temps de travail à l'activité de leur choix – pour autant que celle-ci soit légale et éthique. L'éditeur de logiciels australien Atlassian a poussé plus loin cette idée et organise des « hackathons » dans ses locaux, c'est-à-dire des événements ouverts dédiés au développement de logiciels, qui durent parfois plusieurs jours et encouragent la créativité et la libre innovation. D'autres entreprises comme Twitter, Facebook, Yahoo, LinkedIn, Google et eBay ont mis en place des stratégies similaires. L'incubateur de LinkedIn octroie jusqu'à trois mois aux porteurs de projets prometteurs pour développer leurs idées (Tate, 2012).

...

Plusieurs institutions ont été créées pour mener des travaux de recherche sur des méthodes de gestion innovantes de ce type, les évaluer, les développer plus avant et les faire connaître. La méthode conçue par l'Institute for Mindful Leadership à Oakland, dans le New Jersey, s'appuie sur les résultats de travaux de recherche en neuroscience qui démontrent que la formation à la pleine conscience et à la conscience de soi améliore la santé mentale, augmente les résultats en termes de créativité et de réflexion stratégique, et fait diminuer les erreurs. La formation destinée aux cadres et aux employés met l'accent sur quatre thèmes centraux : entraîner la capacité innée de l'esprit à se concentrer, voir avec clarté, cultiver sa créativité et faire preuve de compassion. Divers organismes, dont l'armée et les forces aériennes américaines, la Croix Rouge, Intel et la Mayo Clinic, ont fait suivre cette formation à leurs cadres ou organisé un programme adapté à leur structure.

Autre exemple de centre de recherche en méthodes de gestion innovantes, la Society for Organizational Learning est un réseau mondial d'entreprises, de chercheurs et de consultants, dédié au développement interdépendant des individus et des organisations auxquelles ils appartiennent. Elle est issue du Center for Organizational Learning, fondé et dirigé dans les années 90 par Peter Senge au Massachusetts Institute of Technology (MIT). Les membres de ce réseau s'appuient sur l'ouvrage principal de Senge, *The Fifth Discipline*, dans lequel celui-ci définit une théorie et une méthode pour la résolution de problèmes en groupe, le but étant de transformer les entreprises en « organisations apprenantes » et d'améliorer l'aptitude des employés à travailler de manière productive pour atteindre des objectifs communs. Suivant cette approche, comprendre les perceptions et les hypothèses qui déterminent les actions et développer les aptitudes à la conversation réflexive, à l'apprentissage en équipe et à la réflexion sur les systèmes complexes sont les pierres angulaires d'une collaboration fructueuse au travail.

Sources :

Gouvernement australien, www.awpa.gov.au/our-work/better-use-of-skills/Pages/Skills-Utilisation.aspx.

Institute for Mindful Leadership, <http://instituteformindfulleadership.org/>.

Society for Organizational Learning, www.solonline.org/?home.

Tate, R. (2012), *The 20% Doctrine: How Tinkering, Goofing Off, and Breaking the Rules at Work Drive Success in Business*, HarperCollins, New York.

Tan, C.-M. (2012), *Search Inside yourself. The Unexpected Path to Achieving Success, Happiness (and World Peace)*, HarperCollins, New York.

Les pouvoirs publics peuvent soutenir de différentes manières les employeurs dans leurs efforts pour mieux utiliser les compétences des jeunes (encadré 7.3). Ils peuvent encourager directement de bonnes pratiques en matière de ressources humaines et de gestion en proposant des services de placement ou en prenant en charge une partie du coût de ces services. Cette aide pourrait être ciblée sur les petites et moyennes entreprises (PME), que l'on pourrait par exemple inciter à rejoindre des pôles locaux pour réaliser des économies d'échelle, comme dans le cas des dispositifs de formation partagés (chapitre 3). Les entreprises publiques peuvent mettre en place des pratiques de gestion innovantes pour utiliser au mieux les compétences de leurs jeunes employés. La réglementation favorise parfois une meilleure utilisation des compétences à travers l'application de normes de qualité, comme ce peut être le cas avec les réglementations en matière de santé et de sécurité. Les normes de productivité peuvent également conduire les entreprises à améliorer l'organisation du travail pour satisfaire aux exigences fixées (Sung, Ashton et Raddon, 2009). Plus généralement, une bonne réglementation des marchés de produits, qui débouche sur une saine concurrence entre entreprises, peut aussi favoriser l'émergence de pratiques en matière d'organisation du travail aboutissant à une meilleure utilisation des compétences.

Enfin, l'effet des pratiques en matière d'organisation du travail est tributaire du système de primes alors que les gouvernements interviennent sur les mécanismes de fixation des salaires. Un système de primes qui encourage le travail d'équipe peut renforcer l'effet des pratiques en matière d'organisation du travail répondant à un objectif similaire, pour autant que les systèmes de primes collectives soient considérés comme un moyen de récompenser les résultats obtenus, et non comme un outil de gestion destiné à contrôler les efforts fournis (Cox, Rickard Tamkin, 2012 ; OCDE, 2010b). Un salaire minimum trop élevé laisse peu de marge aux entreprises pour mettre au point un système de ce type. De la même manière, dans le secteur public, il est important de disposer de mécanismes de fixation des salaires qui récompensent le travail accompli.

LEVER LES FREINS À L'ENTREPRENEURIAT

Entrepreneuriat et éducation

Avoir l'esprit d'entreprise, être créatif et capable de s'adapter sont des qualités qui sont valorisées d'une manière générale sur les marchés du travail aujourd'hui, en particulier dans les emplois qui font une large place à l'esprit d'initiative et à l'innovation. Cependant, dans de nombreux pays, les jeunes ne possèdent pas les compétences nécessaires pour réussir en tant qu'entrepreneurs (OCDE/CEPALC, 2012).



L'éducation à l'entrepreneuriat comporte trois dimensions : premièrement, sensibiliser au fait que la création d'entreprise et l'exercice d'une activité indépendante sont des choix de carrière viables et en donner une image positive par le biais de modèles à imiter et de services d'information ; deuxièmement, enseigner les connaissances et les compétences juridiques, financières, techniques et de gestion nécessaires pour créer et diriger une affaire florissante ; troisièmement, fournir un soutien concret, souvent sous la forme d'un mentorat et d'autres services, lors de la phase de création d'entreprise et de démarrage de l'activité. Au-delà de la formation à l'entrepreneuriat, qui vise à inculquer les compétences nécessaires pour créer une société, les compétences entrepreneuriales et l'esprit d'entreprise sont également utiles aux jeunes qui cherchent à travailler dans des entreprises déjà établies, car ces compétences et qualités comportementales sont souvent très appréciées des employeurs.

Développer des programmes de formation à l'entrepreneuriat

Dans l'enseignement primaire, les objectifs de l'éducation à l'entrepreneuriat sont principalement d'encourager la curiosité, de sensibiliser très tôt les individus au fait que l'entrepreneuriat peut être une solution à l'âge adulte et de préparer le terrain en vue de l'acquisition des connaissances, des compétences et de l'état d'esprit qui font un chef d'entreprise. Pour ce faire, des entrepreneurs locaux sont souvent invités à venir dans les classes pour parler avec les élèves de la manière dont une entreprise fonctionne. Dans le cadre d'autres programmes, les élèves se rendent dans de petites entreprises voisines pour y passer une journée à en observer les activités courantes et à s'informer sur le sujet (OCDE/Union européenne, 2012). Dans les établissements d'enseignement secondaire, l'éducation à l'entrepreneuriat met davantage l'accent sur l'enseignement de compétences techniques spécifiques, par le biais d'activités comportant un apprentissage actif et des mises en situations concrètes (Commission européenne, 2005 ; encadré 7.4). Par exemple, les élèves peuvent découvrir ce qu'est la planification d'entreprise et l'accès aux financements de démarrage à travers la création d'entreprises fictives ou bien réelles (OCDE/Union européenne, 2012). Permettre aux élèves de côtoyer très tôt de véritables entreprises et de se familiariser avec des technologies innovantes peut aussi être un moyen d'élargir leurs horizons et d'éveiller leur intérêt pour des matières qui ne font pas partie du programme scolaire traditionnel.

Encadré 7.4 Intégrer l'éducation à l'entrepreneuriat à tous les niveaux d'enseignement : quelques exemples nationaux

En Allemagne, le *Schüler-Institut für Technik und angewandte Informatik* (SITI), fondé en 1999, est un pionnier dans le domaine de l'éducation à l'entrepreneuriat et dans la promotion des compétences en matière d'innovation et de technologie chez les jeunes élèves, principalement dans les établissements d'enseignement secondaire (où sont scolarisés les 10-18 ans). L'objectif premier du SITI est de favoriser le développement personnel et l'acquisition par les jeunes de compétences dans les domaines axés sur les technologies, afin de leur ouvrir des possibilités de carrière, en particulier en tant qu'entrepreneurs indépendants, dans des secteurs innovants de l'économie.

Le SITI propose un large éventail de projets périscolaires d'apprentissage pratique, touchant les techniques de fabrication, les TIC appliquées, les sciences naturelles et l'entrepreneuriat, suivant une méthode systématique, axée sur le long terme. Lors de « conférences d'idées », les élèves et leurs tuteurs choisissent ensemble les projets sur lesquels ils travailleront pendant l'année scolaire. Des formations de base régulières dans le domaine des TIC, du multimédia, de la robotique, de la productique, de la physique et de l'astronomie posent les jalons du travail sur des projets thématiques très complets. Chaque année, les étudiants du SITI travaillent sur trois ou quatre projets de recherche et développement (R-D) ambitieux pour le compte d'entreprises et d'universités spécialisées dans les technologies, ainsi que sur six projets « jeunes chercheurs » dans le cadre d'un concours national de R-D. De plus, ils participent également à plusieurs autres concours publics dans les domaines de la R-D et de l'entrepreneuriat. Le SITI entretient des relations régulières et étroites avec plus de 30 institutions, dont des écoles, des universités, des entreprises innovantes, des centres de technologie et d'aide à la création d'entreprises, des associations professionnelles et des ministères.

Une enquête du SITI réalisée auprès de ses anciens étudiants en 2013 a permis de constater que 75 % d'entre eux environ avaient opté pour une carrière dans les domaines liés aux technologies, aux TIC et à l'entrepreneuriat. Les étudiants soulignent quasiment tous que le SITI a joué un rôle décisif en révélant, façonnant et développant leurs compétences et leurs perspectives de carrière.

L'université de Strathclyde en Écosse est une université de technologie située à Glasgow. Elle a été l'une des premières à proposer des formations à l'entrepreneuriat faisant appel à d'anciens étudiants et elle a ouvert l'un des premiers incubateurs d'entreprises du Royaume-Uni, dans les années 90, pour donner corps à sa volonté de créer un lieu d'apprentissage utile. Depuis, elle est devenue un chef de file reconnu en matière d'éducation à l'entrepreneuriat, de recherche et d'échange de connaissances. En faisant appel à ses anciens étudiants, dont

...

beaucoup occupent des postes très influents dans le monde des affaires et de l'industrie, l'université entretient avec eux une relation durable, mutuellement bénéfique. Dans le cadre du programme « Enterprise Partners », quelques « anciens » aident l'université à proposer des services d'accompagnement dans la création d'entreprise aux étudiants et à d'autres « anciens » pour un coût relativement modique, et veillent à ce que la formation à l'entrepreneuriat reste pertinente et stimulante.

Pendant plusieurs décennies, l'université a fait appel aux anciens étudiants en qualité de conférenciers invités et les a présentés pour modèles dans le cadre de la formation à l'entrepreneuriat ; des études de cas les concernant étant rédigées et présentées en cours par les professeurs, et parfois par les intéressés eux-mêmes. La « Strathclyde Entrepreneurship Initiative », une unité d'enseignement dispensant des cours facultatifs en matière d'entrepreneuriat dans les différentes facultés, a été rebaptisée « Hunter Centre for Entrepreneurship », en 2000, après avoir bénéficié d'un don de 5 millions GBP de Sir Tom Hunter, un ancien étudiant, entrepreneur et philanthrope. Le Strathclyde University Incubator propose des services innovants avec le concours d'anciens étudiants, notamment le programme « Upstarts » mettant en relation des chercheurs qui développent des technologies présentant un potentiel commercial avec d'anciens étudiants possédant l'expérience nécessaire des affaires, ainsi qu'une division consacrée à l'investissement providentiel (Gabriel Investments).

L'année 2003 a vu le lancement de « Strathclyde 100 » (S100), un réseau privé constitué d'anciens élèves ayant réussi et d'amis de l'université, accessible uniquement par cooptation. Ses membres se réunissent trois à quatre fois par an pour prodiguer avis et conseils aux étudiants, membres du personnel et anciens élèves venus présenter leurs idées de création d'entreprise. S100 est dirigé par l'Alumni and Development Office et bénéficie du soutien du Technology Transfer Office et du personnel du Hunter Centre. Le conseil d'administration de S100 est présidé par le recteur de l'université. À l'heure actuelle, 45 membres de S100 participent bénévolement, sur leur temps libre, au programme « Enterprise Partners » pour servir de tuteur à d'autres jeunes créateurs d'entreprises de Strathclyde. Le fait d'avoir étudié dans la même université fait naître un sentiment unique de confiance et d'altruisme, et de nombreux membres de S100 ont investi dans des entreprises présentées devant le réseau, ou en ont intégré le conseil d'administration.

L'éducation à l'entrepreneuriat peut également être développée par le biais d'entreprises ou d'organisations sans but lucratif auxquelles s'associent plus volontiers les entrepreneurs. Au Royaume-Uni, Young Enterprise est une grande organisation sans but lucratif dédiée à la formation aux affaires et à l'entrepreneuriat. Créée dans les années 60, sur la base du programme « American Junior Achievement », elle est maintenant présente dans plusieurs pays de l'UE. Son but est de donner aux jeunes les moyens d'apprendre et de réussir grâce à l'entreprise. Son action est construite autour de l'apprentissage pratique et de l'acquisition d'aptitudes et de savoir-être que l'on ne trouve pas dans un manuel ou dans un programme traditionnel.

Au Royaume-Uni, Young Enterprise propose plusieurs programmes, de l'école primaire à l'université (de 4 à 25 ans). Chaque année, l'organisation aide environ 250 000 jeunes à acquérir des connaissances sur l'entreprise et le monde du travail, grâce à quelque 5 000 bénévoles issus de 3 500 entreprises différentes. Young Enterprise ne se concentre pas uniquement sur l'acquisition de compétences entrepreneuriales, mais attache également de l'importance à d'autres compétences, telles que la capacité à travailler en équipe, la réflexion pratique, l'aptitude à innover et à se comporter en professionnel, afin de favoriser l'employabilité des étudiants.

Dans le cadre du « Company Programme », axé sur l'enseignement secondaire et professionnel, les étudiants créent et dirigent une véritable entreprise pendant une année, recevant pour cela les conseils d'un bénévole issu du monde des affaires. L'« Entrepreneurship Masterclass » est un séminaire d'une demi-journée au cours duquel les étudiants sont invités à envisager une carrière à la tête d'une entreprise qu'ils auront créée. De véritables entrepreneurs viennent donner leur éclairage, partager leur expérience et présenter leurs réalisations. Grâce aux présentations, activités et débats autour du thème de l'entrepreneuriat, les étudiants ont un aperçu des qualités personnelles nécessaires pour diriger une entreprise. L'« Industry Masterclass » apporte aux étudiants des informations sur le fonctionnement de tel ou tel type d'entreprise, et sur les compétences nécessaires pour y faire carrière, sur les emplois qui sont disponibles et sur les démarches nécessaires pour monter une affaire dans le secteur correspondant. Tous les programmes comportent des ateliers interactifs pour encourager les étudiants à envisager des solutions aux difficultés susceptibles de se présenter à eux et à demander informations et conseils à des enseignants et des professionnels.

Sources :

OCDE (2003), *L'entrepreneuriat et le développement économique local : Quels programmes et quelles politiques ?*, Développement économique et création d'emplois locaux (LEED), Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264299795-fr>.

Students' Institute for Technology, www.siti.de/.

Young Enterprise, www.young-enterprise.org.uk.



L'enseignement supérieur élargit son offre de formation à l'entrepreneuriat (encadré 7.4). À ce niveau, les méthodes classiques ont consisté à créer des écoles dédiées à l'entrepreneuriat dans les universités ou à intégrer l'entrepreneuriat aux matières traditionnellement enseignées. Il est devenu évident que le meilleur moyen de soutenir l'entrepreneuriat est de favoriser l'acquisition de compétences pratiques, et non uniquement celle de connaissances théoriques. Les universités font donc appel à une aide externe pour pallier leurs déficits de compétences et de ressources, créent des programmes interdisciplinaires ou établissent des partenariats avec des entreprises, et favorisent les contacts des futurs entrepreneurs avec des professionnels expérimentés et des sources de financement potentielles (OCDE, 2008b).

La formation à l'entrepreneuriat est également développée dans le cadre de l'éducation et de la formation professionnelles (EFP). Cependant, l'éducation à l'entrepreneuriat actuelle dans l'EFP semble mettre principalement l'accent sur la formation à l'élaboration de plans d'activité pour de nouvelles entreprises (OCDE/Union européenne, 2012). S'il est vrai que c'est un point important, il faudrait également s'intéresser à la création d'entreprise proprement dite et veiller à ce que les étudiants acquièrent une expérience concrète en milieu professionnel et auprès d'entreprises parvenues à maturité dans leur domaine de spécialisation. L'intégration de l'éducation à l'entrepreneuriat dans les programmes d'EFP peut se faire à tous les niveaux, que ce soit par la révision de ses programmes, par la formation des professeurs, par de nouvelles formes d'évaluation et d'accréditation, et – c'est le plus important – par une participation plus active des entrepreneurs.

Les compétences entrepreneuriales et l'esprit d'entreprise peuvent également être développés en dehors du système éducatif structuré, dans le cadre de l'orientation professionnelle et de politiques actives du marché du travail axées sur les jeunes. Les gouvernements peuvent conclure des partenariats avec les collectivités et les organisations professionnelles pour promouvoir l'entrepreneuriat. Les programmes mis en œuvre dans ce cadre fournissent généralement aux jeunes un bon aperçu du fonctionnement quotidien des petites entreprises. Des programmes de mentorat en matière d'entrepreneuriat, tels que « Erasmus pour jeunes entrepreneurs » dans l'Union européenne, ou les programmes « Young Enterprise Company » au Royaume-Uni et « Young Achievement » en Australie, aident également les nouveaux entrepreneurs à acquérir au contact de leurs devanciers les compétences nécessaires pour diriger une petite entreprise (OCDE/Union européenne, 2012). Des données concrètes montrent que ces programmes ont permis à des jeunes d'acquérir des qualités de chef d'entreprise et augmenté les chances de réussite des entreprises qu'ils ont créées (CSES, 2011 ; Athayde, 2009 ; Peterman et Kennedy, 2003).

La décision de devenir entrepreneur peut également être déterminée par la tradition familiale et le milieu social. Selon qu'ils considèrent une tentative infructueuse de créer une entreprise comme un échec, ou qu'elles la valorisent, la société et les employeurs potentiels peuvent avoir une influence déterminante, en ce sens qu'ils dissuaderont ou encourageront les jeunes qui envisagent de se lancer dans l'aventure de l'entrepreneuriat. Les modèles d'hommes et de femmes ayant réussi à créer une entreprise prospère jouent souvent un rôle crucial pour ce qui est de conforter la volonté d'entreprendre (Van Auken, Fry et Stephens, 2006) et font partie intégrante du processus de développement et de pérennisation des jeunes entreprises (Bosma et al., 2012). Des exemples de personnes ayant réussi à créer leur entreprise malgré une situation économique de départ défavorable peuvent être importants pour certaines communautés et certains individus parmi lesquels l'entrepreneuriat est sous-représenté. À titre d'exemple, les jeunes gens qui possèdent un faible niveau d'instruction sont moins susceptibles d'avoir des modèles de référence, et peuvent de ce fait perdre courage dans leurs tentatives de développer une nouvelle entreprise et d'en assurer la pérennité (Bosma et al., 2012). Certains établissements d'enseignement sont parvenus à mobiliser très efficacement leur propre réseau d'anciens élèves pour que ces derniers servent de modèles et de mentors à leurs étudiants (encadré 7.5).

Encadré 7.5 **Soutien spécifique à l'entrepreneuriat des jeunes : quelques exemples nationaux**

Les pays apportent un soutien ciblé à l'entrepreneuriat des jeunes sous différentes formes et dans différents domaines (OCDE/Union européenne, 2014).

Soutien financier

Les subventions à la création d'entreprises sont souvent assorties de stricts critères de sélection pour déterminer qui peut bénéficier d'une aide. Elles sont fréquemment accordées par voie de concours, les candidats étant jugés sur leurs plans d'activité. Ainsi en Allemagne, le programme « EXIST » aide les diplômés de l'université et les étudiants à transformer leurs idées de création d'entreprise en plans d'activité et à développer une gamme de produits et de services. Les entrepreneurs reçoivent une subvention de 800 à 2 500 EUR par mois pendant 12 mois au maximum pour couvrir leurs frais de subsistance. De plus, ils peuvent se voir accorder des subventions pour acquérir du matériel

...

et des équipements (10 000 EUR s'ils sont seuls et 17 000 EUR s'il s'agit d'une entreprise collective) et bénéficier d'un accompagnement individuel (5 000 EUR) et reçoivent, si nécessaire, des allocations pour enfant à charge, d'un montant de 100 EUR par mois et par enfant. L'université peut également leur donner accès à ses infrastructures.

Relativement peu de dispositifs de micro-financement ciblent spécifiquement les jeunes, mais l'on peut citer l'exemple du plan en faveur du travail indépendant en Belgique, qui propose des prêts à faible taux d'intérêt aux jeunes de moins de 30 ans. Les pouvoirs publics français, en partenariat avec les directions régionales de la jeunesse et des sports et de la cohésion sociale, ont également mis sur pied le « DÉFi Jeunes », un programme de micro-financement destiné aux 18-30 ans. Financé à la fois par des fonds publics et des parrains du secteur privé, le programme vise à apporter une aide financière, pouvant atteindre 6 000 EUR sur deux ans, à des jeunes sélectionnés dans le cadre de concours organisés à l'échelon national ou régional.

Centres privés et publics pour l'entrepreneuriat

La ville de Shawinigan (Québec, Canada) a longtemps été une ville ouvrière qui s'est développée autour de sa grande centrale électrique et de ses industries lourdes. Elle a cependant été victime des changements structurels de l'économie mondiale ; de nombreux employeurs ont cessé leur activité. Les autorités locales s'emploient aujourd'hui à créer un tissu économique durable en établissant un noyau d'entrepreneurs et de petites entreprises. En collaboration avec la commission scolaire, Shawinigan a ouvert le Centre d'entrepreneuriat en 2013. Ce centre offre des programmes de développement des compétences, ainsi que d'autres mesures d'accompagnement censées permettre d'atteindre une masse critique d'entrepreneurs. Les futurs entrepreneurs seront pris en charge pendant cinq ans : les 18 premiers mois seront axés sur la formation et le démarrage de l'entreprise ; les 18 mois suivants porteront sur sa gestion et le démarrage de son activité dans un espace que le centre fournira ; les deux dernières années serviront à consolider l'activité et à la relocaliser ailleurs dans la région. Afin de générer des recettes pour le centre, des espaces commerciaux et de bureau situés dans une ancienne usine textile seront loués au prix du marché à d'autres entreprises (OCDE, 2014e).

Les « Impact Hubs » au Royaume-Uni répondent à des objectifs et des stratégies analogues, à la différence près qu'ils sont le fruit d'une initiative privée, non d'une volonté de l'État. Il s'agit d'espaces physiques de coopération et de co-création où des jeunes peuvent louer un bureau ou une simple pièce, pour un faible coût, et concrétiser ainsi leurs projets de création d'entreprise. Le premier « Impact Hub » a ouvert ses portes dans le centre de Londres début 2005. Aujourd'hui, les « Global Impact Hubs » forment un réseau qui se développe rapidement, avec plus de 7 000 membres répartis sur 54 sites à travers le monde. Les « Impact Hubs » ont trois caractéristiques distinctes. Premièrement, ils réunissent des personnes désireuses d'entreprendre, mues par la même volonté de susciter des changements positifs, de s'épauler mutuellement et de développer leurs entreprises. Deuxièmement, ils peuvent constituer une source d'inspiration et d'apprentissage par le biais d'événements destinés à susciter la réflexion, de laboratoires d'innovation, d'espaces d'apprentissage, d'incubateurs, de programmes et d'échanges facilités. Troisièmement, un « Impact Hub » est un espace physique qui offre une infrastructure souple pour travailler, se réunir et apprendre.

De nombreuses universités disposent d'incubateurs pour leurs étudiants et leurs diplômés. Un exemple d'intégration des étudiants aux installations existantes est celui du Centre technologique et Incubateur d'entreprises de la ville de Brandebourg en Allemagne, qui accueille actuellement 45 entreprises et organisations, et où les entrepreneurs en herbe peuvent avoir recours à une solution globale de lancement qui inclut des services, tels que des conseils en matière de fiscalité et des services publicitaires et bancaires, ainsi que des équipements de bureau. Les étudiants de l'université des sciences appliquées de Brandebourg, toute proche, bénéficient d'un accès privilégié à l'incubateur grâce au programme « Studenten im TGZ », qui les dispense de loyer pendant une période de 6 à 12 mois. Les bénéficiaires sont sélectionnés par la voie d'un concours qui porte sur les plans d'activité.

Approche intégrée

« IkStartSmart » est un programme de soutien intégré pour les habitants de la province de Gueldre, aux Pays-Bas, qui souhaitent créer une entreprise ou en développer une de moins de cinq ans. Les entreprises de cette province ont des taux de survie inférieurs à la moyenne et les mesures destinées à aider les jeunes pousses sont peu nombreuses. Le but du programme est de stimuler la création d'entreprises en Gueldre et de soutenir le développement des jeunes sociétés.

...



L'initiative « IkStartSmart » est un dispositif en huit étapes qui forme et soutient les nouveaux chefs d'entreprise. Les participants potentiels assistent tout d'abord à des réunions d'information pendant lesquelles leur intérêt et la pertinence de cette aide pour eux sont analysés avec soin. Ensuite, les participants passent un test pour identifier leurs points forts et leurs points faibles, dont les résultats sont examinés avec un conseiller en affaires de la Chambre de commerce. Lors de cette rencontre le conseiller élabore un plan de formation personnalisé. Des mentors sont alors affectés aux participants et leur rôle est défini en collaboration avec ces derniers. Le mentor est là pour les aider dans leur développement personnel. L'étape avec le conseiller en affaires donne accès à un accompagnement plus spécialisé et fait intervenir des experts qui fournissent une aide plus technique que les mentors. Cette phase est complétée par une formation, conformément au plan personnalisé, et par des ateliers de prise de contact. La dernière étape donne accès aux solutions de microcrédit qui sont proposées par les organisations partenaires. Les participants au programme s'acquittent de la somme de 250 EUR.

Une évaluation montre que le programme « IkStartSmart » a atteint tous les objectifs annoncés (OCDE, 2014d), même si ses critères d'admission sont larges, puisque tous les individus à la tête d'une entreprise depuis cinq ans au maximum peuvent y participer, quel que soit leur sexe, leur âge ou leurs origines. Une part significative des entrepreneurs sont des femmes et des immigrants.

Sources :

OCDE/Union européenne (2014), *Pallier la pénurie d'entrepreneurs 2014 : Politiques d'entrepreneuriat inclusif en Europe*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230842-fr>.

OCDE/Union européenne (2012), *Policy Brief on Youth Entrepreneurship: Entrepreneurial Activities in Europe*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

OCDE (2014e), *Stratégies d'emploi et de compétences au Canada*, Revues de l'OCDE sur la création locale d'emplois, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211612-fr>.

L'efficacité de l'éducation à l'entrepreneuriat

Les travaux de recherche disponibles sur les programmes éducatifs semblent indiquer que l'intérêt des étudiants s'accroît après une première présentation de l'entrepreneuriat (BIT, 2006 ; Lepoutre et al., 2010). De plus, des enquêtes montrent que la probabilité de se lancer dans l'entrepreneuriat en début de carrière est supérieure de 20 % au moins chez les participants à l'éducation à l'entrepreneuriat par rapport à d'autres groupes, mais l'étude ne précise pas si les participants et les non-participants présentent des caractéristiques communes, ni si la décision de devenir entrepreneur obéit aux mêmes raisons (comme la motivation et l'intérêt, ou le fait qu'il y ait déjà un entrepreneur dans la famille) que celle de participer au programme de formation à l'entrepreneuriat (Fondation danoise pour l'entrepreneuriat, 2010).

On note également des résultats contrastés : les étudiants qui ont participé au programme néerlandais « Jong Ondernemen » (qui fait partie du programme « Junior Achievement ») sont davantage susceptibles que les autres de ne pas envisager l'entrepreneuriat et donnent une évaluation plus faible de leurs propres capacités en la matière (Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein, 2010), ce qui peut simplement confirmer que l'entrepreneuriat n'est pas fait pour tout le monde et que certains étudiants en auront pris conscience à l'occasion du programme (OCDE/Union européenne, 2012).

Au niveau universitaire, il apparaît que certains programmes sont efficaces et que l'on gagnerait à les adopter plus largement. Par exemple, les étudiants français et britanniques en ingénierie et en sciences qui ont suivi des cours sur l'entrepreneuriat se montrent plus enclins à entreprendre (Souitaris, Zerbinati et Al-Laham, 2007), tandis que les étudiants formés à l'entrepreneuriat dans le cadre d'un programme dispensé aux États-Unis ont trois fois plus de chances de créer une entreprise, laquelle affichera plus de ventes et comptera plus d'employés qu'un échantillon comparable d'étudiants diplômés en commerce, issus de la même école, mais non formés à l'entrepreneuriat (Charney et Libecap, 2000). Le programme se caractérise notamment par sa souplesse et son intégration au cursus ordinaire, ses cours sur la création d'entreprise, ses liens avec le monde des affaires local et ses projets de conseil pour les étudiants, diplômés et non diplômés.

Les obstacles à la création d'entreprises

Les entrepreneurs se heurtent à différentes difficultés, qui sont dues à la petite taille de leur entreprise, aux imperfections des marchés du travail, des marchés de produits et des marchés financiers, et aux risques plus élevés (réels ou perçus) que comporte cette forme d'activité. Les jeunes ont généralement encore plus de difficultés à créer et à développer leur propre entreprise car il leur manque l'expérience et les réseaux nécessaires, et ils ne peuvent se prévaloir de réussites entrepreneuriales antérieures pour attirer des financements. Il leur faut un soutien intégré, en plus de l'éducation à l'entrepreneuriat, pour faire décoller et tourner leurs entreprises.

L'aide aux jeunes entreprises

À des fins de rentabilité, l'aide en matière d'entrepreneuriat proposée aux jeunes est sélective. Plusieurs des programmes ayant donné les meilleurs résultats en termes de croissance et de survie des entreprises sont assortis de critères de sélection stricts, qui permettent de s'assurer que l'aide profite aux jeunes dont les projets et les ressources en capital humain sont les plus prometteurs (OCDE/Union européenne, 2012).

De plus, certains groupes de jeunes pourraient profiter d'un soutien spécifique en matière d'entrepreneuriat. La promotion de la création d'entreprises chez les jeunes qui sont désavantagés à maints égards et sous-représentés dans l'entrepreneuriat et le travail indépendant est considérée par les pouvoirs publics comme un moyen de remédier aux problèmes d'exclusion sociale (OCDE/Commission européenne, 2013). Ces jeunes sont notamment les membres de minorités ethniques, les personnes qui vivent dans des zones défavorisées, qui sont issues de familles à faible revenu ou qui ont un faible niveau d'instruction.

Les chômeurs de longue durée (y compris les jeunes chômeurs) peuvent être prêts à se lancer dans une activité indépendante pour sortir du chômage. Cependant, leur capacité à faire prospérer leur entreprise et à accéder à des financements peut diminuer à mesure que s'érodent leurs compétences et que s'accroissent les effets de stigmatisation liés à l'inactivité lorsque celle-ci se prolonge. Il semble également que les entreprises créées par des chômeurs génèrent moins d'emplois que celles créées par des personnes en activité (OCDE, 2003). Un exemple de mesure intéressante en la matière est le programme « Outset », qui favorise, au Royaume-Uni, l'entrepreneuriat chez les chômeurs de longue durée. Ce programme repose sur une sélection draconienne, car il est tenu compte du fait que les individus ne sont pas tous dotés de la même capacité à prendre des risques, ni des aptitudes nécessaires pour réussir en tant qu'entrepreneurs. À l'issue des processus de sélection, de soutien et de suivi, les résultats de ce programme sont plutôt satisfaisants pour ce qui est de remettre en activité des chômeurs de longue durée (y compris des jeunes de moins de 25 ans) et de leur assurer une source de revenu durable.

On constate que les migrants ont un esprit d'entreprise plus fort, même lorsque l'on tient compte des caractéristiques individuelles observées (OCDE, 2010c). Cependant, ils peuvent avoir plus de difficultés à s'y retrouver dans les paysages juridique et financier du pays hôte, et avoir besoin d'une aide ciblée, un peu différente de celle apportée aux jeunes autochtones (OCDE, 2010c et 2013b). Pour atteindre de manière efficace ces groupes marginalisés, des actions devraient être engagées pour adapter l'aide et la formation à l'entrepreneuriat à leurs besoins et les rendre visibles et accessibles.

Conditions-cadres et programmes de financement spécifiques

Le manque de capital de départ et la difficulté à obtenir des financements auprès de prêteurs privés sont souvent considérés comme les obstacles les plus importants à la création d'entreprises, en particulier chez les jeunes entrepreneurs (Commission européenne, 2009). Les banquiers et autres prêteurs ou investisseurs peuvent douter de la capacité des jeunes à mettre sur pied et faire tourner leur entreprise en l'absence d'antécédents avérés en matière de crédit, de résultats antérieurs et de garanties (OCDE, 2001 et 2003). Les jeunes entrepreneurs issus de milieux défavorisés, en particulier, ont souvent des difficultés à emprunter auprès des banques, car ils ne peuvent ni présenter de garanties, ni prouver qu'ils ont déjà honoré un prêt par le passé. Face à cette situation, les gouvernements ont mis au point différents programmes de financement conçus pour aider les jeunes entrepreneurs.

Un outil couramment utilisé consiste en l'octroi de subventions aux jeunes entrepreneurs pour qu'ils transforment leurs idées de création d'entreprise en plans d'activité. Une autre solution est de proposer des micro-financements, une formule selon laquelle les jeunes entrepreneurs remboursent leur prêt à un taux d'intérêts inférieur à celui du marché, ou d'octroyer des micro-financements par l'intermédiaire d'institutions financières, sous la forme de prêts garantis. Dans le cadre de ces dispositifs, les pouvoirs publics assument une partie des risques au nom de l'institution financière en garantissant une part significative des emprunts non remboursés (encadré 7.5).

De plus, de nombreux pays jouent un rôle proactif pour ce qui est d'encourager le financement par apport de fonds propres (Canada, Chili, Danemark, Finlande, France, Italie, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Royaume-Uni et Suède). Un nombre croissant de pays, comme la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, ont mis en place des mesures pour favoriser l'investissement providentiel et le capital-risque, notamment par la création de fonds de co-investissement public-privé destinés à stimuler l'investissement privé (OCDE, 2011b).

Des mesures visant à améliorer les conditions-cadres sont également fréquemment mises en œuvre. En 2009, la France a créé le statut juridique de l'auto-entrepreneur, une forme de travail indépendant qui bénéficie d'un régime fiscal



avantageux. Des mesures fiscales *pro tempore* spéciales pour les nouvelles entreprises (comme des exonérations ou des reports d'imposition) sont mises à l'essai en France, en Italie, en Nouvelle-Zélande et en Suède (OCDE, 2012). Ces réformes ne sont pas spécifiquement ciblées sur les jeunes mais, à l'instar de la réglementation régissant par exemple l'enregistrement des nouvelles entreprises, elles concernent tous les entrepreneurs, quels qu'ils soient.

On dispose de peu d'éléments probants sur l'impact des programmes de soutien financier et les résultats sont souvent mitigés (OCDE/Union européenne, 2012). De plus, les difficultés d'accès aux financements ne reflètent pas nécessairement un dysfonctionnement du marché, mais peuvent au contraire constituer un mécanisme salutaire qui garantit la création d'entreprises plus viables. Trois enseignements semblent néanmoins découler des données concrètes tirées de l'évaluation des mesures financières destinées à aider les jeunes entrepreneurs. Premièrement, l'utilisation de critères de sélection pour identifier les participants qui ont le plus de chances de réussir améliorera les résultats en termes de création, de croissance et de taux de survie des entreprises, mais remédier aux obstacles auxquels sont confrontés les jeunes les plus défavorisés est un défi plus ardu qui peut exiger des critères différents. Deuxièmement, l'aide doit être limitée dans le temps pour ne pas courir le risque de soutenir des projets qui ne sont pas viables. Troisièmement, les programmes de financement fonctionnent mieux lorsqu'ils sont complétés par d'autres aides au démarrage, notamment des services consultatifs, d'accompagnement et de mentorat ; les approches intégrées sont efficaces car les aides financières et non financières se renforcent mutuellement (OCDE, 2003, Walsh et al., 2001 ; Meager, Bates et Cowling, 2003).

Les systèmes de sécurité sociale

Les systèmes de sécurité sociale peuvent avoir un impact négatif sur l'entrepreneuriat car, par rapport aux salariés, les personnes qui exercent une activité indépendante paient parfois plus pour les mêmes prestations (par exemple, elles versent à la fois les cotisations dues par les employeurs et celles dues par les salariés), perçoivent des prestations moindres à niveau de cotisation équivalent (par exemple, leurs pensions de retraite sont plus faibles) ou n'ont pas droit à certaines prestations (l'assurance-chômage par exemple). Les entrepreneurs individuels peuvent avoir des difficultés à travailler avec des systèmes complexes qui seraient normalement gérés par l'employeur. Le fait de devenir entrepreneur peut entraîner la perte de prestations dont on bénéficiait jusqu'à présent ou obliger à cotiser plus longtemps pour pouvoir prétendre à certaines prestations (OCDE/Commission européenne, 2013).

Il y a plusieurs manières d'améliorer le fonctionnement des systèmes de sécurité sociale pour aider les jeunes entrepreneurs. Des dispositifs-relais permettent à ceux qui en font la demande de continuer à recevoir des prestations, sous une forme ou une autre, pendant qu'ils créent leur entreprise. Ces dispositifs facilitent la transition financière de l'aide sociale au statut d'indépendant et, dans certains cas, permettent aux créateurs d'entreprise de disposer d'un certain capital de démarrage. La réduction des cotisations sociales et des impôts peut alléger les contraintes financières liées à la création d'une entreprise. Il faut cependant que soient prévus des dispositions de report ou des mécanismes de remboursement en espèces pour les jeunes entrepreneurs qui ne dégagent pas tout de suite de bénéfice. Des études d'impact de la réglementation doivent être réalisées lorsque des modifications sont apportées aux systèmes de sécurité sociale et il convient de s'intéresser également aux répercussions sur l'entrepreneuriat en général, et sur l'entrepreneuriat inclusif en particulier (OCDE/Commission européenne, 2013).

Réseaux, laboratoires partagés et ateliers

Un problème auquel sont confrontés tous les entrepreneurs qui débutent est l'isolement dans lequel ils se trouvent pendant la phase de démarrage (OCDE/Union européenne, 2012). Les réseaux d'entreprises sont importants pour les jeunes chefs d'entreprise, parce qu'ils leur permettent de nouer des contacts et de représenter leurs intérêts (Chigunta, 2002 ; OCDE, 2001, OCDE/Commission européenne, 2013). Autre instrument qui a souvent rencontré le succès, l'incubateur d'entreprises. En complément des fonds d'amorçage, les incubateurs d'entreprises offrent un lieu de travail physique où les créateurs d'entreprises se regroupent et, dans la plupart des cas, s'aident mutuellement, et proposent notamment des services d'accompagnement individuel, de mentorat et de conseils juridiques, ainsi qu'un accès à un réseau d'experts chevronnés. Certains des centres d'entrepreneuriat publics ou privés qui donnent les meilleurs résultats (encadré 7.5) sont conçus sur un modèle dans lequel l'espace commun de collaboration et de co-création joue un rôle essentiel. Enfin, de nombreux jeunes entrepreneurs déclarent avoir besoin de renforcer leurs compétences en gestion et d'être aidés pour diriger une entreprise et la développer au-delà de la phase initiale. Toutefois, il est rare que l'accompagnement se poursuive après la première année d'activité (OCDE, 2001) et les besoins ne sont pas toujours bien ciblés. Certains pays ou certaines régions sont néanmoins parvenus à étendre leurs services en matière d'entrepreneuriat afin de proposer une aide se prolongeant sur les quelques années suivant la création de l'entreprise (encadré 7.5).

PRINCIPAUX POINTS À NOTER POUR LES POLITIQUES À TENIR

L'utilisation partielle des compétences des jeunes peut représenter un gâchis au regard de l'investissement éducatif nécessaire à leur développement, doublé d'une occasion manquée, pour les intéressés, les employeurs et la société, de rentabiliser cet investissement. Différentes mesures peuvent contribuer à une meilleure utilisation des compétences des jeunes.

Limiter l'inadéquation des compétences et mieux utiliser les compétences

- Supprimer les obstacles à la mobilité géographique pour favoriser l'adéquation entre les emplois et les compétences au niveau local. Les politiques en matière de logement et d'infrastructure devraient être conçues de manière à lutter plus efficacement contre les facteurs qui s'opposent à la mobilité géographique.
- Faire le point sur la prolifération des clauses de non-concurrence et l'impact de celles-ci. Les gouvernements, les organisations d'employeurs et les organisations de travailleurs peuvent coopérer pour prendre la mesure du recours aux clauses restreignant l'utilisation des compétences des employés après leur démission ou la fin de leur contrat.
- Créer des cadres nationaux et internationaux de certification pour faciliter les recrutements, et veiller à ce que les jeunes prennent des emplois qui correspondent à leurs compétences.
- Développer la reconnaissance officielle des compétences acquises par le biais d'un apprentissage non formel ou informel pour que les employeurs aient une meilleure idée des compétences possédées. Cette reconnaissance peut permettre aux migrants de mettre en avant leurs compétences et réduire l'incidence de la surqualification et de la surcompétence parmi eux.
- Mettre au point des stratégies plus efficaces en matière d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines.
- Développer des systèmes et des outils de qualité pour l'évaluation et l'anticipation des besoins de compétences.

Lever les freins à l'entrepreneuriat

- Faire une plus large place à une éducation à l'entrepreneuriat de qualité à tous les niveaux d'enseignement et en partenariat avec des entrepreneurs ayant réussi. La qualité des programmes suivis à cet égard implique leur évaluation attentive.
- Veiller à ce que les conditions-cadres soient propices à la création d'entreprises dynamiques. De bonnes conditions-cadres sur le marché du travail et les marchés de produits, des programmes et infrastructures d'enseignement supérieur de grande qualité, ainsi que des environnements propices à l'activité des entreprises, peuvent attirer des investisseurs en capital-risque et faciliter la création d'entreprises.
- Définir avec soin les aides à l'entrepreneuriat et prévoir des interventions limitées dans le temps. Deux groupes peuvent être ciblés : les individus sélectionnés parce que leurs projets sont les plus prometteurs et ceux qui sont confrontés à un surcroît d'obstacles.
- Encourager le développement de différentes formes de coopération public-privé sous la forme de réseaux ou de partage d'installations. Renforcer la coopération entre les universités et les employeurs.

Note

1. Différents articles relatant des tels faits ont été publiés aux États-Unis, dans le *New York Times* (http://www.nytimes.com/2014/06/09/business/noncompete-clauses-increasingly-pop-up-in-array-of-jobs.html?_r=1 ; http://www.nytimes.com/2014/10/15/upshot/when-the-guy-making-your-sandwich-has-a-noncompete-clause.html?_r=0) et au Danemark, dans *Politiken* (<http://www.euractiv.com/sections/social-europe-jobs/clauses-danish-student-contracts-inhibit-future-employment-301388>).

Références

Athayde, R. (2009), « Measuring enterprise potential in young people », *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 33, pp. 481-500.

Becker, G. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago.



Bishara, N., K. Martin et R. Thomas (2015), « An empirical analysis of CEO non-competition clauses and other restrictive post-employment covenants », *Vanderbilt Law Review*, vol. 68, n° 1.

BIT (2006), « Stimulating Youth Entrepreneurship: Barriers and incentives to enterprise start-ups by young people », Series on Youth and Entrepreneurship, *SEED Working Paper*, n° 76, Bureau international du travail.

Bonfanti, S. et T. Xenogiani (2014), « Compétences des migrants : utilisation et inadéquation des compétences et performances sur le marché du travail. Une première exploitation des données issues de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) », in OCDE/Union Européenne, *Gérer les migrations économiques pour mieux répondre aux besoins du marché du travail*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264217027-11-fr>.

Bosma, N. et al. (2012), « Entrepreneurship and role models », *Journal of Economic Psychology*, vol. 33, n° 2, pp. 410-424.

Caers, R. et V. Castelyns (2011), « LinkedIn and Facebook in Belgium: The Influences and Biases of Social Network Sites in Recruitment and Selection Procedures », <http://ssc.sagepub.com/content/29/4/437.full.pdf+html>.

Caldera Sánchez, A. et D. Andrews (2011), « Residential mobility and public policy in OECD countries », *OECD Journal: Economic Studies*, vol. 2011, n° 1, http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2011-5kg0vswqt240.

Charney, A. et G.D. Libecap (2000), « The impact of entrepreneurship education: An evaluation of the Berger Entrepreneurship Program at the University of Arizona 1985–1999 », document soumis au Kauffman Centre for Entrepreneurial Leadership.

Chigunta, F. (2002), *Youth Entrepreneurship: Meeting the Key Policy Challenges*, Université d'Oxford, Oxford.

Commission européenne (2009), « Entrepreneurship in the EU and beyond – A survey in the EU, EFTA countries, Croatia, Turkey, the US, Japan, South Korea and China », *Eurobaromètre Flash*, n° 283, Commission européenne.

Commission européenne (2005), « Mini-Companies in Secondary Education. Best Procedure Project: Final Report of the Expert Group », Direction générale Entreprises et industrie, Commission européenne.

Cox, A., C. Rickard et P. Tamkin (2012), « Work Organisation and Innovation », Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail.

CSES (2011), « Interim evaluation of the “Erasmus for Young Entrepreneurs” pilot project/preparatory action », Centre for Strategy and Evaluation Services.

Eurofound (2013), « Working conditions of young entrants to the labour market », Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail.

Fondation danoise pour l'entrepreneuriat (2010), « Impact of entrepreneurship education in Denmark », http://archive.ja-ye.org/Download/impact_of_entrepreneurship_education_in_dk.pdf (consulté le 8 août 2014).

Froy, F., S. Giguère et M. Meghnagi (2012), « Skills for Competitiveness: A Synthesis Report », *Documents de travail du Programme LEED de l'OCDE concernant le développement de l'économie et la création d'emplois au niveau local (LEED)*, vol. 2012, n° 09, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k98xwskmvr6-en>.

Garrison, M. J. et J. T. Wendt (2008), « The Evolving Law of Employee Non-compete Agreements: Recent Trends and an Alternative Policy Approach », *Ethics and Business Law Faculty Publications*, n° 15, <http://ir.stthomas.edu/ocbeblpub/15>.

Ichniowski, C., G. Prennushi et K. Shaw (1997), « The effects of human resource management practices on productivity », *American Economic Review*, vol. 86.

Ichniowski, C. et K. Shaw (2009), « Insider econometrics: Empirical studies of how management matters », *National Bureau of Economic Research Working Papers*, n° 15618.

Kuhn, P. et H. Mansour (2014), « Is Internet Job Search Still Ineffective? », *The Economic Journal*, vol. 124.

Lepoutre, J. et al. (2010), « A new approach to testing the effects of entrepreneurship education among secondary school pupils », *Vlerick Leuven Gent Working Paper Series*, vol. 2010, n° 01.

Manning, A. et B. Petrongolo (2011), « How Local Are Labor Markets? Evidence from a Spatial Job Search Model », *IZA Discussion Papers*, n° 6178, Institute for the Study of Labor (IZA).

Marx, M. (2011), « The Firm Strikes Back Non-compete Agreements and the Mobility of Technical Professionals », *American Sociological Review*, vol. 5, n° 76.

Marx, M. et L. Fleming (2012), « Non-compete Agreements: Barriers to Entry... and Exit? », in *Innovation Policy and the Economy*, vol. 12, National Bureau of Economic Research.

Meager N., P. Bates et M. Cowling (2003), « An evaluation of business start-up support for young people », *National Institute Economic Review*, n° 183, octobre.

Nishii, L.H., D.P. Lepak et B. Schneider (2008), « Employee attributions of the “why” of HR practices: Their effects on employee attitudes and behaviors, and customer satisfaction », *Personnel Psychology*, vol. 61, n° 3.

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

OCDE (2014b), « L'intégration des immigrés et de leurs enfants sur le marché du travail : Développer, mobiliser et utiliser les compétences », in OCDE, *Perspectives des migrations internationales 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-5-fr.

OCDE (2014c), « Vers une croissance plus inclusive de la métropole Aix-Marseille : Une perspective internationale », www.oecd.org/regional/regional-policy/Aix-Marseille.pdf.

OCDE (2014d), *Job Creation and Local Economic Development*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215009-en>.

OCDE (2014e), *Stratégies d'emploi et de compétences au Canada*, Revues de l'OCDE sur la création locale d'emplois, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211612-fr>.

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), *Panorama de l'entrepreneuriat 2013*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/entrepreneur_aag-2013-fr.

OCDE (2012), *Le financement des PME et des entrepreneurs 2012 : Tableau de bord de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264169159-fr>.

OCDE (2011a), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2011*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2011-fr.

OCDE (2011b), *Financing High-Growth Firms: The Role of Angel Investors*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118782-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), *Innovative Workplaces: Making Better Use of the Skills within Organisations*, Éditions OCDE, Paris, <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264095687-en>.

OCDE (2010c), *Open for Business. Migrant Entrepreneurship in OECD Countries*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095830-en>.

OCDE (2008a), *Les migrants et l'emploi (Vol. 2) : L'intégration sur le marché du travail en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Portugal*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264055711-fr>.

OCDE (2008b), *Entrepreneurship and Higher Education*, Développement économique et création d'emplois locaux (LEED), Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044104-en>.

OCDE (2007a), « Matching Educational Background and Employment: A Challenge for Immigrants in Host Countries », in *International Migration Outlook 2007*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2007-4-en.

OCDE (2007b), *Jobs for Immigrants (Vol. 1): Labour Market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264033603-en>.

OCDE (2003), *L'entrepreneuriat et le développement économique local : Quels programmes et quelles politiques ?*, Développement économique et création d'emplois locaux (LEED), Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264299795-fr>.

OCDE (2001), *Encourager les jeunes à entreprendre : Les défis politiques*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264288645-fr>.

OCDE/CEPALC (2012), *Latin American Economic Outlook 2013: SME Policies for Structural Change*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2013-en>.

OCDE/Commission européenne (2013), *Pallier la pénurie d'entrepreneurs : Politiques d'entrepreneuriat inclusif en Europe*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264188211-fr>.

OCDE/Union européenne (2014), *Pallier la pénurie d'entrepreneurs 2014 : Politiques d'entrepreneuriat inclusif en Europe*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230842-fr>.

OCDE/Union européenne (2012), *Policy Brief on Youth Entrepreneurship: Entrepreneurial Activities in Europe*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Oosterbeek, H., M. van Praag et A. Ijsselstein (2010), « The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation », *European Economic Review*, vol. 54, pp. 442-454.



Peterman, N.E. et **J. Kennedy** (2003), « Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship », *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 28, pp. 129-144.

Şahin, A. et al. (2012), « Mismatch Unemployment », *NBER Working Paper*, n° 18265.

Skills Australia (2012), « Better use of skills, better outcomes: A research report on skills utilisation in Australia », Department of Education, Employment and Workplace Relations, Canberra.

Society for Human Resource Management (2013), « SHRM Survey Findings: Social Networking Websites and Recruiting/Selection », <http://www.shrm.org/research/surveyfindings/articles/pages/shrm-social-networking-websites-recruiting-job-candidates.aspx>.

Souitaris, V., S. Zerbinati et **A. Al-Laham** (2007), « Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources », *Journal of Business Venturing*, vol. 22, pp. 566-591.

Sung, J., D. Ashton et **A. Raddon** (2009), « Product market strategies and workforce skills », *Futureskills Scotland*, Gouvernement écossais, Édimbourg.

Tan, C.-M. (2012), *Search Inside yourself. The Unexpected Path to Achieving Success, Happiness (and World Peace)*, HarperCollins, New York.

Tate, R. (2012), *The 20% Doctrine: How Tinkering, Goofing Off, and Breaking the Rules at Work Drive Success in Business*, HarperCollins, New York.

Van Auken, H., F.L. Fry et **P. Stephens** (2006), « The influence of role models on entrepreneurial intentions », *Journal of Developmental Entrepreneurship*, vol. 11, n° 2, pp. 157-167.

Walsh, K. et al. (2001), « Evaluation of the net impact of the active labour market programme in Bulgaria », Ministère bulgare du Travail et de la Politique sociale, Rotterdam.

Wharton University (2014), « Assessing employability is disrupting India's higher education model », <http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/assessing-employability-disrupting-indias-higher-education-model/>.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

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.

Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015

LES JEUNES, LES COMPÉTENCES ET L'EMPLOYABILITÉ

Partout dans le monde, les jeunes peinent à entrer sur le marché du travail. Dans certains pays de l'OCDE, un quart des 16-29 ans sont sans emploi et ne suivent ni études ni formation. Les *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015* montrent combien une stratégie d'ensemble est nécessaire pour améliorer l'employabilité des jeunes. Si les politiques éducatives, sociales et du marché du travail tiennent chacune un rôle essentiel à cet égard, la coordination entre secteur public et secteur privé n'en est pas moins déterminante. La présente publication s'appuie sur les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes de 2012, objet de la première édition des *Perspectives*, et contient des exemples de politiques menées avec succès dans différents pays.

Sommaire

Chapitre 1. Définir une stratégie globale pour améliorer les compétences et l'employabilité des jeunes

Chapitre 2. Améliorer la formation et les compétences des jeunes : quelles tendances ?

Chapitre 3. Améliorer la formation et les compétences des jeunes : quelles politiques ?

Chapitre 4. Intégrer les jeunes sur le marché du travail : quelles tendances ?

Chapitre 5. Intégrer les jeunes sur le marché du travail : quelles politiques ?

Chapitre 6. Utiliser les compétences des jeunes au travail : quelles tendances ?

Chapitre 7. Utiliser les compétences des jeunes au travail : quelles politiques ?

Veillez consulter cet ouvrage en ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264235465-fr>.

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.

Rendez-vous sur le site www.oecd-ilibrary.org pour plus d'informations.

2015

éditions OCDE
www.oecd.org/editions



ISBN 978-92-64-23545-8
87 2014 01 2 P



9 789264 235458