

LE CENTRE DE L'OCDE POUR LES COMPÉTENCES**Sommet sur les compétences 2024 : Questions à débattre****21-22 février 2024, Bruxelles, Belgique**

Les 21 et 22 février 2024, la Belgique accueillera à Bruxelles le Sommet sur les compétences 2024 autour du thème « Des compétences pour l'avenir : construire des ponts pour de nouvelles opportunités ».

Le présent document sur les « Questions à débattre » a vocation à éclairer et orienter les débats en présentant l'analyse des opportunités et des défis pour la politique des compétences, en fédérant les informations sur les mesures prises par les pays dans ce domaine, et en livrant les constats des études de l'OCDE et autres sur chacun des trois sous-thèmes du sommet : i) Établir une vision des besoins futurs en compétences ; ii) Créer des passerelles entre l'apprentissage et les carrières pour ouvrir de nouvelles possibilités ; iii) Permettre à tous et à toutes de développer les compétences pour de nouvelles possibilités.

El Iza Mohamedou, Cheffe du Centre de l'OCDE pour les compétences,

El-Iza.MOHAMEDOU@oecd.org ;

Andrew Bell, Chef de l'unité de l'OCDE chargée des stratégies sur les compétences,

Andrew.BELL@oecd.org ;

Bart Staats, Analyste des politiques, équipe Stratégie de l'OCDE sur les compétences,

Bart.STAATS@oecd.org ;

Laura Reznikova, Analyste des politiques, équipe Stratégie de l'OCDE sur les compétences,

Laura.REZNIKOVA@oecd.org.

JT03537563

Table des matières

1	Résumé	4
	Sous-thème 1 : « Établir une vision des besoins futurs en compétences »	4
	Sous-thème 2 : « Créer des passerelles entre l'apprentissage et les carrières pour ouvrir de nouvelles possibilités »	5
	Sous-thème 3 : « Permettre à chacun d'acquérir les compétences adaptées aux nouveaux débouchés »	6
2	Sommet sur les compétences 2024 : « Des compétences pour l'avenir : construire des ponts pour de nouvelles opportunités »	7
	Contexte	7
	Questions à débattre	8
3	Sous-thème 1 : « Établir une vision des besoins futurs en compétences »	9
	i) Établir une vision stratégique pour l'avenir	10
	ii) Déterminer les compétences qui concourent à la vision stratégique	13
	iii) Inventorier les besoins en compétences stratégiques selon une démarche collaborative	16
4	Sous-thème 2 : « Créer des passerelles entre l'apprentissage et les carrières pour ouvrir de nouvelles possibilités »	19
	i) Préparer les jeunes en formation initiale pour les économies et les sociétés de demain	21
	ii) Encourager les adultes à adapter leurs compétences à l'évolution des emplois et des carrières	24
	iii) Améliorer la réactivité des systèmes de compétences	28
5	Sous-thème 3 : « Permettre à chacun d'acquérir les compétences adaptées aux nouveaux débouchés »	32
	i) Accompagner les groupes les plus défavorisés durant la formation initiale	33
	ii) Promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie auprès des catégories d'adultes sous-représentées	36
	iii) Mobiliser la participation des parties prenantes pour sensibiliser les catégories les plus sous-représentées	40
6	Conclusions	42
	Bibliographie	43

Graphiques

Graphique 3.1. Évolution du nombre d'annonces d'offre d'emploi en ligne concernant les professions numériques aux États-Unis, 2012-2021	12
Graphique 3.2. Méthodes et outils employés dans les systèmes d'évaluation et d'anticipation des compétences	17
Graphique 4.1. Évolution des attitudes envers l'apprentissage tout au long de la vie chez les élèves qui se disent inspirés par leur enseignant, moyenne OCDE	22
Graphique 4.2. Taux de participation à la formation formelle et non formelle (quatre dernières semaines), 2012 et 2022	25
Graphique 4.3. La mobilisation des parties prenantes - indispensable pour améliorer la réactivité des systèmes de compétences - est l'une des quatre composantes essentielles de la gouvernance d'un système de compétence solide	29
Graphique 5.1. Intensité du gradient socioéconomique et compétences en lecture	34
Graphique 5.2. Taux de participation à la formation formelle et non formelle (quatre dernières semaines), par caractéristique, 2022	37

1 Résumé

1. Les mégatendances que sont la transformation numérique et l'intelligence artificielle (IA), la transition écologique, le vieillissement démographique et la mondialisation changent la face de nos sociétés et de nos économies. Pour tirer parti des possibilités dont elles sont porteuses et contribuer à un avenir meilleur, il est important de renforcer les systèmes de compétences et de développer des compétences qui soutiennent une vision stratégique pour les économies et les sociétés. L'apprentissage tout au long de la vie sera indispensable pour ne pas se laisser distancer par l'évolution des compétences recherchées par les employeurs et la société et, par extension, pour réussir dans les économies et les sociétés de demain. Pour les individus, des niveaux de compétences plus élevés sont positivement associés à de meilleures chances d'emploi, des salaires plus élevés, un plus grand niveau de confiance, une participation plus active au processus démocratique et à la vie communautaire, ainsi qu'une meilleure santé. Pour leur part, les pays pourraient se doter d'un système de compétences robuste, garant de leur résilience et de leur réactivité à ces tendances et à celles qui suivront.

2. Les compétences étant un domaine d'action des pouvoirs publics composé d'éléments d'autres domaines (éducation, marché du travail, industrie, innovation et migrations), un système de compétences robuste nécessitera la collaboration efficace de tous les ministères et organismes responsables, mais aussi celle des pouvoirs publics avec le large éventail d'acteurs concernés par le développement et le bon usage des compétences : employeurs, main-d'œuvre, prestataires d'éducation et de formation, organisations de la société civile et autres.

3. Dans ce contexte, les 21 et 22 février 2024, la Belgique accueillera à Bruxelles le Sommet sur les compétences 2024 de l'OCDE autour du thème « Des compétences pour l'avenir : construire des ponts pour de nouvelles opportunités ».

4. Pour stimuler la réflexion, le présent document sur les « Questions à débattre » présente l'analyse des opportunités et des défis dans le contexte des politiques des compétences, fédère les informations sur les mesures prises par les pays dans ce domaine, et livre les constats des études de l'OCDE et autres sur les trois sous-thèmes qui seront abordés lors de trois séances à huis clos le second jour (22 février 2024) du sommet.

Sous-thème 1 : « Établir une vision des besoins futurs en compétences »

5. Les compétences nécessaires pour réussir professionnellement et dans la vie évoluent à grande vitesse. La demande de compétences en IA a augmenté de 33 % en trois ans seulement et la croissance des emplois verts nécessitant les nouvelles « compétences vertes » devance celle des autres emplois. Concernés par les effets des transitions numérique et écologique, entre autres mégatendances, les pays peuvent façonner activement leur propre avenir. Une vision claire des compétences qui seront d'une importance stratégique pour réaliser leurs ambitions futures est nécessaire. Le rapprochement des différents pouvoirs publics, mais aussi des pouvoirs publics et des parties prenantes, sera essentiel pour concrétiser une telle vision. À cette fin, les pays pourraient :

- **établir une vision stratégique pour l'avenir** : reconnaître et tirer profit des possibilités ouvertes par les transitions numérique et écologique (ex. les nouveaux emplois dans les nouveaux secteurs verts et innovants). Il est important pour cela d'établir une vision stratégique de leur avenir, sous forme de stratégies, de visions et de plans d'action plaçant les compétences au centre des préoccupations.

- **déterminer les compétences qui concourent à la vision stratégique** : la grande incertitude qui entoure les futurs besoins en compétences et l'évolution de la demande renforce la nécessité, pour les pays, d'une meilleure visibilité sur les aptitudes qui seront les plus recherchées à l'avenir. L'OCDE a déjà identifié diverses compétences essentielles pour les économies et les sociétés futures, notamment les compétences en traitement de l'information (par exemple, littératie, numératie et littératie numérique), les compétences socio-émotionnelles et de communication (par exemple, capacité à collaborer, gérer les émotions) et les compétences métacognitives (par exemple, auto-contrôle, planification). En utilisant ces compétences comme point de départ, les pays devraient identifier des compétences stratégiques qui soutiendront les ambitions économiques et sociales à long terme des pays.
- **inventorier les besoins en compétences stratégiques selon une démarche collaborative** : pour inventorier les besoins en compétences au service d'une vision plus stratégique de l'avenir, il est important d'impliquer les parties prenantes dans des exercices d'évaluation et d'anticipation des compétences (ex. avec les réseaux d'experts sectoriels) et s'appuyer ainsi sur leur expérience pratique, leur savoir contextuel et leur connaissance approfondie de leur secteur.

Sous-thème 2 : « Créer des passerelles entre l'apprentissage et les carrières pour ouvrir de nouvelles possibilités »

6. L'apprentissage tout au long de la vie permettra à tous et à toutes d'acquérir les compétences nécessaires dans le monde de demain, mais aussi d'adapter leurs compétences à l'évolution des emplois et à la diversification des parcours professionnels. À l'heure actuelle, des proportions encore importantes d'individus ne possèdent pas les compétences même élémentaires nécessaires pour participer à l'économie et à la société : 20 % d'adultes ont un niveau insuffisant de compétences à l'écrit et 24 % en calcul. Par conséquent, les pays pourraient ouvrir aux jeunes et aux adultes les possibilités de perfectionnement et de recyclage nécessaires pour renforcer leurs compétences et faciliter leurs transitions professionnelles tout au long de la vie. La création de passerelles entre éducation, la formation professionnelle et travail, mais aussi entre pouvoirs publics et partenaires sociaux, sera essentielle pour veiller à ce que les compétences acquises soient les compétences stratégiques dont le pays a besoin. Globalement, les pays pourraient :

- **préparer les jeunes pour les économies et les sociétés de demain pendant leur formation initiale** : la formation initiale, du primaire à l'enseignement supérieur, en passant par la formation professionnelle joue un rôle important dans la préparation des jeunes pour les économies et les sociétés de demain. Elle les dote notamment des compétences, des attitudes et des dispositions qui les aideront à apprendre tout au long de la vie. Les résultats récents de PISA montrent que les pays pourraient faire davantage pour doter les jeunes des compétences fondamentales qui les aideront à réussir dans les économies et sociétés futures. En outre, il est important de doter les jeunes d'une panoplie de compétences transversales (ex. pour la collaboration, la résolution de problèmes et la créativité) qui les prépareront pour des parcours scolaires et professionnels plus diversifiés, en plus des compétences STIAM (sciences, technologies, ingénierie, arts et mathématiques) qui gagnent en importance.
- **encourager les adultes à adapter leurs compétences à des emplois et des carrières en mutation** : la formation des adultes progresse depuis dix ans (de 13 % en 2012 à 16 % en 2022 dans tous les pays de l'OCDE-UE), mais la mobilisation de ceux qui en bénéficieraient le plus (les adultes peu qualifiés, âgés et autres) demeure un pari difficile. Un effort concerté est nécessaire pour s'attaquer aux obstacles multiples et indissociables à la formation des adultes par diverses mesures, dont : i) l'information et l'orientation ; ii) la flexibilité de l'offre de formation ; iii) les incitations financières ; iv) la qualité de l'offre de formation. Il convient d'accorder une attention particulière à la validation des compétences, c'est-à-dire à la reconnaissance officielle des compétences acquises dans un large éventail de contextes, notamment, au travail, par les

expériences de vie et par l'autodidactie. Les pays pourraient par ailleurs veiller à ce que les compétences des individus soient validées, notamment en élargissant l'accès aux microdiplômes.

- **améliorer la réactivité des systèmes de compétences** : il est important que les décideurs s'engagent à dialoguer avec les acteurs non gouvernementaux (employeurs, syndicats, organisations d'intérêt collectif, etc.) pour veiller à ce que les parcours scolaires et professionnels soient en phase avec les nouvelles opportunités. Un dialogue continu et structuré entre les pouvoirs publics et les parties prenantes pourrait être stimulé en établissant des organes spécialisés (ex. conseils, comités et autres des compétences). Les pays peuvent également recourir à des organes de dialogue pour rapprocher les parties prenantes elles-mêmes (ex. les employeurs et les prestataires d'éducation et de formation) et parvenir à une offre de compétences plus adaptée aux besoins.

Sous-thème 3 : « Permettre à chacun d'acquérir les compétences adaptées aux nouveaux débouchés »

7. Afin que tous et toutes puissent s'épanouir dans un monde en rapide mutation, il est important que les pays identifient les compétences les plus importantes pour le développement humain, du point de vue de l'individu et de la société, et en faciliter l'acquisition. Ils pourraient par ailleurs développer des systèmes de compétences inclusifs qui aident les plus vulnérables (ex. les jeunes issus de milieux défavorisés, les demandeurs d'emploi, les travailleurs dont l'emploi est menacé de disparition, etc.) à s'adapter aux changements du monde du travail. Pour les atteindre et leur apporter le soutien nécessaire, les pays pourraient construire des passerelles entre les pouvoirs publics et les acteurs qui interviennent au plus près de ces personnes vulnérables. Globalement, les pays pourraient :

- **soutenir les groupes les plus défavorisés tout au long de leur formation initiale** : l'équité et l'inclusion dans la formation initiale sont sur la voie de l'amélioration depuis quelques années, mais des obstacles de taille continuent de barrer l'accès à l'éducation de certains groupes. L'OCDE a inventorié six mesures essentielles pour renforcer l'équité et l'inclusion dans l'enseignement, allant de l'élaboration d'un cadre stratégique pour un système éducatif équitable et inclusif (mesure 1) à l'identification des besoins des élèves, leur accompagnement et le suivi de leur progression (mesure 6).
- **promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie parmi les groupes d'adultes sous-représentés** : pour combler les écarts entre différents groupes en matière de formation des adultes (on observe une différence de 16 points entre le plus bas et le plus haut niveau de formation des adultes), les pays pourraient cibler les mesures d'aide sur ceux qui ont le moins tendance à suivre des formations et qui en bénéficieraient le plus, notamment les adultes peu qualifiés, faiblement rémunérés, vivant en milieu rural, employés dans des PME et en recherche d'emploi. À cette fin, il est important de s'atteler à résoudre le problème du manque de motivation, de temps et de moyens financiers, par un ensemble de mesures ciblées et adaptées. Les programmes d'enseignement professionnel ont un fort potentiel de motivation des individus qui risquent d'être laissés pour compte.
- **dialoguer avec les parties prenantes pour atteindre les groupes les plus sous-représentés** : les acteurs non gouvernementaux, notamment les organisations d'intérêt collectif et les secteurs professionnels, ont un rôle crucial à jouer pour atteindre les groupes les plus sous-représentés. Ces organisations sont en effet souvent en contact direct avec les apprenants potentiels. Par exemple, les adultes peu qualifiés pourraient être efficacement mobilisés sur leur lieu de travail si les syndicats facilitent la communication entre les employeurs et leurs salariés. Les prestataires d'éducation et de formation dans l'enseignement préprimaire et la formation initiale, ainsi que les responsables locaux, peuvent eux aussi faciliter des campagnes de sensibilisation ciblées sur certains groupes (ex. les personnes issues de milieux défavorisés).

2 Sommet sur les compétences 2024 : « Des compétences pour l'avenir : construire des ponts pour de nouvelles opportunités »

Contexte

8. La transformation numérique et l'intelligence artificielle (IA), la transition écologique et les autres mégatendances changent la face des sociétés et des économies à vive allure. Pour tirer parti des possibilités dont elles sont porteuses et contribuer à un avenir meilleur, il est important que les pays adoptent un positionnement stratégique et adapte leurs systèmes de compétences. À cette fin, ils pourraient déterminer quelles compétences auront une importance stratégique pour leur avenir et développer un système de compétences en phase avec cette vision. Pour que leur population prospère dans le monde de demain, il est important d'investir davantage dans l'apprentissage tout au long de la vie. L'ouverture de possibilités de perfectionnement et de recyclage des compétences sera essentielle pour permettre la transition vers des emplois plus viables ou la progression professionnelle, mais aussi pour faire en sorte que personne ne soit laissé pour compte. Une forte culture d'apprentissage tout au long de la vie peut par ailleurs aider les pays à éviter les pénuries de compétences susceptibles de limiter leur croissance. Elle peut aussi les positionner pour tirer avantage des nouvelles possibilités à mesure qu'elles se présenteront. Le développement de compétences plus solides profitera non seulement à l'économie en stimulant la productivité et l'innovation, mais aussi aux résultats sociaux. Les personnes dotées de compétences plus solides bénéficient de niveaux plus élevés de confiance, de meilleurs résultats en matière de santé, d'une meilleure qualité de vie et d'une participation civique renforcée. Dans ce contexte, les 21 et 22 février 2024, la Belgique accueillera à Bruxelles le Sommet sur les compétences 2024 autour du thème « Des compétences pour l'avenir : construire des ponts pour de nouvelles opportunités ».

9. Le Sommet sur les compétences 2024 de l'OCDE donnera aux ministres et aux hauts fonctionnaires responsables de divers portefeuilles liés aux compétences, comme l'emploi, l'éducation, la formation professionnelle, le développement économique ou encore l'innovation, l'occasion unique d'entamer une discussion franche et ouverte sur leur expérience de l'élaboration et de la mise en œuvre de mesures pour relever le défi de développer les compétences pour demain. Il se déroulera sous la forme d'une « retraite » ministérielle, avec des réceptions informelles, des discussions interactives avec les principaux intervenants, un tour de table et des réunions bilatérales.

10. Le Sommet sur les compétences 2024 s'inscrit dans le prolongement de ceux qui se sont tenus en Norvège (2016), au Portugal (2018), en Slovénie (2020) et en Colombie (2022), lesquels ont déjà mis en valeur l'importance de développer des compétences pour les économies et les sociétés de demain (ex. les débats sur « Les compétences pour un monde numérique » en 2018), de l'apprentissage tout au long de la vie (ex. « Stratégies de compétences pour un monde en convalescence » en 2020) et de l'inclusion dans les systèmes de compétences (ex. avec « Renforcer les compétences au service de l'équité et de la durabilité » en 2022).

Questions à débattre

11. Le présent document sur les « Questions à débattre » a vocation à éclairer et orienter les débats en présentant l'analyse de l'OCDE et d'autres sources sur les compétences, en fédérant les informations sur les mesures prises par les pays dans ce domaine, et en livrant les constats d'études de l'OCDE. Sur le thème général « Des compétences de pour l'avenir : construire des ponts pour de nouvelles opportunités », il est structuré en trois sous-thèmes qui seront abordés en trois séances à huis clos le second jour du sommet :

1. Sous-thème 1 : « Établir une vision des besoins futurs en compétences ».
2. Sous-thème 2 : « Créer des passerelles entre l'apprentissage et les carrières pour ouvrir de nouvelles possibilités ».
3. Sous-thème 3 : « Permettre à chacun d'acquérir les compétences adaptées aux nouveaux débouchés ».

3

Sous-thème 1 : « Établir une vision des besoins futurs en compétences »

12. Concernés par les effets des transitions numérique et écologique – souvent dites la « double transition » – entre autres mégatendances, les pays peuvent se faire eux-mêmes les architectes de leur avenir. Une vision claire pour les compétences qui seront d'une importance stratégique pour réaliser leurs ambitions futures est nécessaire. Le rapprochement des différents pouvoirs publics, mais aussi des pouvoirs publics et des parties prenantes, sera essentiel pour concrétiser une telle vision.

13. Globalement, les pays pourraient envisager i) d'établir une vision stratégique pour l'avenir ; ii) déterminer les compétences qui concourent à la vision stratégique ; et iii) d'inventorier les besoins en compétences stratégiques selon une démarche stratégique.

Sous-thème 1 : « Établir une vision des besoins futurs en compétences »

Messages clés

- Les transitions numérique et écologique – souvent dites « la double transition » – ont suscité une grande attention de la part des gouvernants en raison de leur fort retentissement sur les compétences nécessaires à une transition réussie vers une économie plus performante et plus compétitive dans l'intérêt de tout un chacun.
- Les pays pourraient reconnaître les possibilités dont ces tendances sont porteuses et en tirer parti. L'évolution technologique peut améliorer la qualité des emplois et stimuler la productivité, tandis que la transition écologique peut favoriser la création d'emplois nouveaux dans des secteurs verts nouveaux et innovants.
- Les pays pourraient chercher à tirer avantage de ce paysage changeant en définissant une vision stratégique pour leur avenir, sous forme de stratégies, de visions et de plans d'action plaçant les politiques des compétences au centre des préoccupations.
- Bien qu'il soit difficile de prédire avec précision quelles compétences seront recherchées demain, les *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2023* recensaient les suivantes parmi les plus importantes pour les transitions numérique et écologique : i) les compétences de traitement de l'information (ex. compréhension de l'écrit, calcul et culture numérique) qui permettent de comprendre et d'utiliser l'information avec efficacité ; ii) les compétences socioémotionnelles et communicationnelles (ex. la capacité à persévérer, à collaborer et à gérer ses émotions), qui permettent d'appréhender efficacement son environnement social et de prendre des décisions responsables ; et iii) les compétences métacognitives (ex. la capacité à

examiner et réguler ses propres processus de pensée et à définir des stratégies pour atteindre ses objectifs), qui permettent de réguler son comportement.

- Il est important pour les pays de déterminer quelles seront les compétences les plus recherchées demain pour veiller à ce que les politiques des compétences soient en phase avec leur vision stratégique pour l'avenir, pour leur économie et pour leur société.
- Pour déterminer quelles seront ces compétences stratégiques, il est important que les pays implique les parties prenantes dans des exercices d'évaluation et d'anticipation des compétences (ex. avec les réseaux d'experts sectoriels) ainsi que de prospective stratégique. Ils pourront ainsi s'appuyer sur l'expérience pratique, le savoir contextuel et la connaissance approfondie du secteur de ces réseaux. Une telle collaboration favorise une vision commune et permet une plus grande réactivité à l'évaluation et à l'anticipation des compétences.

Questions à débattre

Le sujet « Établir une vision des besoins futurs en compétences » sera abordé lors de la première séance du second jour du Sommet sur les compétences 2024, le 22 février, de 9 h 45 à 11 h 15. La séance sera animée par un modérateur et les questions à débattre sont les suivantes :

- Quelle est la vision stratégique pour le futur de votre pays et comment cette vision s'intègre-t-elle dans le calendrier pour les compétences de votre pays ?
- Quelles sont les compétences spécifiques que votre pays considère comme essentielles pour tirer avantage des transitions verte et numérique/IA (ex. compétences STI(A)M, compétences numériques avancées, etc.) ?
- Comment votre gouvernement et les parties prenantes travaillent-ils ensemble pour développer une vision et identifier les besoins en compétences d'un point de vue stratégique ?

i) Établir une vision stratégique pour l'avenir

14. Depuis quelques années, les transitions numérique et écologique en particulier suscitent une grande attention de la part des gouvernants en raison de leur fort retentissement sur les compétences nécessaires à une transition réussie vers une économie plus performante et plus compétitive dans l'intérêt de tout un chacun. Ces transitions, en plus de nécessiter des compétences plus élevées, font changer celles qu'il faudra posséder pour réussir dans le monde de demain (OCDE, 2019^[1]). Cela demandera, par conséquent, d'acquérir des compétences pour les emplois nouveaux, de monter en compétences dans les emplois existants, et de posséder les compétences indispensables à une participation active à la société.

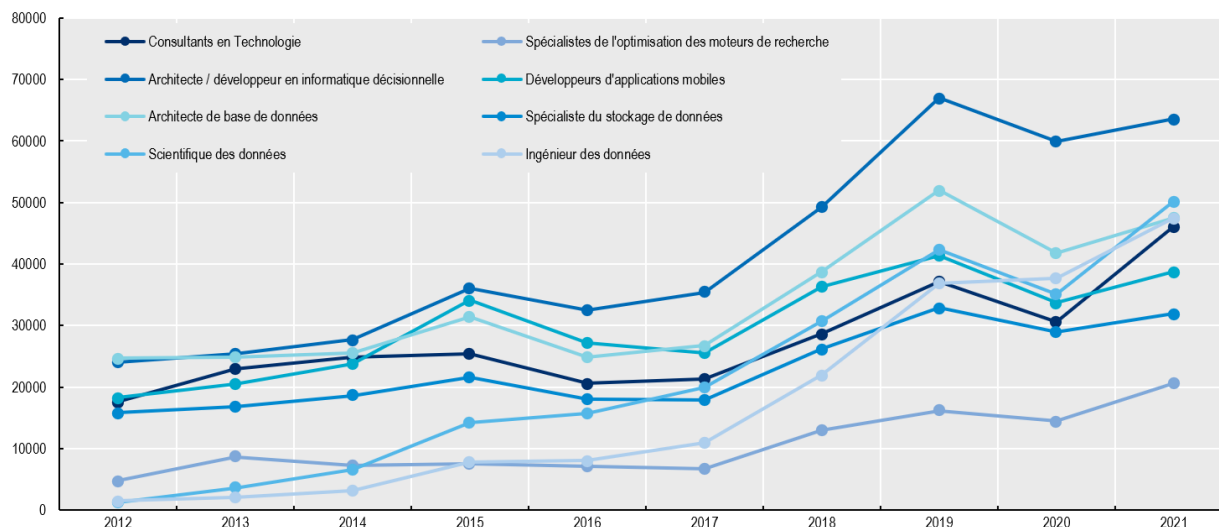
15. Les compétences numériques deviennent rapidement un élément indispensable pour trouver sa place dans des sociétés plus complexes et plus imbriquées. Le télétravail et la formation en ligne se sont développés en conséquence du COVID-19 (OCDE, 2021^[2] ; OCDE, 2020^[3]), et la demande de compétences numériques augmente dans un large éventail de professions (OCDE, 2022^[4]). D'autre part, confrontés à des difficultés d'orientation dans un paysage de l'information de plus en plus complexe, les individus ont besoin de perfectionner leurs compétences afin de pouvoir rechercher, trouver et sélectionner des informations pertinentes et utiles, mais aussi pour savoir faire le tri parmi des informations de qualité variable. On ne peut, dans ce contexte, ignorer les récentes avancées de l'intelligence artificielle. À la différence des technologies d'automatisation plus « traditionnelles » qui exécutent des petites tâches répétitives, l'IA peut s'améliorer avec le temps, résoudre des problèmes complexes et innover avec peu ou pas d'intervention humaine.

16. Parallèlement, les pays doivent lutter contre le changement climatique afin de limiter le réchauffement planétaire, la perte de biodiversité et la pollution, lequel changement climatique retentit sur la demande des consommateurs et sur ce que les économies produisent. Les pouvoirs publics ont accéléré leur transition vers une croissance plus verte et un développement plus durable ; ils sont par ailleurs de plus en plus nombreux à renforcer leurs mesures de lutte contre les changements climatiques depuis une dizaine d'années, en augmentant à la fois le nombre et la rigueur des mesures prises dans ce sens (Nachtigall et al., 2022^[6]). Les changements nécessaires pour atteindre les cibles de zéro émission nette modifieront inévitablement les compétences requises dans l'économie, avec une hausse attendue de la demande de compétences pour pourvoir les nouveaux emplois « verts ».

17. Les effets de rupture de ces tendances sur les systèmes de compétences sont souvent lourdement soulignés. Le risque posé par l'automatisation des emplois, en particulier, a fait l'objet d'études diverses (Nedelkoska et Quintini, 2018^[6]) (Lassébie et Quintini, 2022^[7]). À mesure que les entreprises multiplient les technologies numériques adoptées pour mener leur activité, certaines tâches, et dans certains cas des emplois entiers, risquent d'être automatisés. Contrairement aux tendances précédentes, la montée de l'IA aura également une incidence beaucoup plus forte sur les emplois à tous les niveaux de compétences, y compris les professions du secteur tertiaire (OCDE, 2021^[8]). L'IA a jusqu'à présent peu retenti sur l'emploi global (OCDE, 2023^[9]), entraînant surtout la réorganisation plutôt que la suppression d'emplois par une réorientation vers des emplois et des tâches dans lesquels les humains ont un avantage relatif (Milanez, 2023^[10]). L'IA n'est que balbutiante, mais ses capacités s'améliorent à grande vitesse. Par exemple, alors que ChatGPT ne répondait correctement qu'à 35 % d'une série de questions de mathématiques du PISA en novembre 2022, ce pourcentage avait déjà grimpé à 40 % en mars 2023 (OCDE, 2023^[11]). Bien que ses performances semblent fluctuer au fil du temps, ChatGPT obtient par ailleurs déjà de meilleurs résultats qu'un élève moyen aux épreuves de compréhension de l'écrit et de sciences du PISA, et sa dernière version, GPT-4, obtient même de meilleurs résultats dans plusieurs tests scolaires. Les transitions numérique et écologique ont pour autre conséquence majeure le risque de creuser encore les fractures entre les individus, les entreprises et les régions. Les groupes déjà en retard dans leur éducation et leur formation sont souvent aussi les plus touchés par la mutation du marché du travail et de la société.

18. Les pays pourraient reconnaître et tirer parti des possibilités dont ces mégatendances sont porteuses. L'évolution technologique est capable d'améliorer la qualité des emplois et de stimuler la productivité (OCDE, 2023^[9]). Qui plus est, des emplois nouveaux verront le jour dans les nouveaux secteurs verts et innovants. Déjà, la croissance des emplois verts devance celle des autres emplois (OCDE, 2023^[12]). De nouvelles innovations technologiques stimulent par ailleurs la croissance dans un éventail de professions numériques (voir l'exemple des États-Unis au Graphique 3.1). Les *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2023* (OCDE, 2024^[13]) constatent en outre que la demande de professionnels dans le domaine du développement et du déploiement de l'IA a considérablement augmenté entre 2019 et 2022 : en moyenne, la proportion d'offres d'emploi en ligne recherchant des compétences en IA a augmenté de 33 % dans 14 pays pour lesquels on dispose de données.

Graphique 3.1. Évolution du nombre d'annonces d'offre d'emploi en ligne concernant les professions numériques aux États-Unis, 2012-2021



Source : OCDE (2022^[4]), *Skills for the Digital Transition: Assessing Recent Trends Using Big Data*, <https://doi.org/10.1787/38c36777-en>.

19. Il est important d'élaborer des politiques des compétences anticipatrices pour tirer avantage de ce paysage en mutation. S'ils ont conscience de la nécessité d'adapter les systèmes de compétences à ces nouvelles réalités, leur démarche est souvent réactive : ils prédisent les effets des tendances mondiales sur l'économie et la société, puis adaptent les systèmes de compétences en conséquence. Ce qui tend toutefois à ignorer dans une certaine mesure que les compétences des individus contribuent elles aussi à l'économie et à la société. Nombre d'études ont déjà démontré l'importance des compétences pour la croissance économique, l'innovation et divers indicateurs sociaux (OCDE, 2019^[11]). Une démarche plus anticipatrice reconnaît que les systèmes de compétences devront s'adapter aux tendances mondiales tout en sachant que les pays peuvent aussi effectuer des investissements stratégiques dans les compétences, grâce auxquels ils seront mieux à même de créer et de saisir de nouvelles opportunités. Il faut pour cela établir une vision du type d'économie et de société qu'ils souhaitent créer, puis utiliser les investissements dans les compétences pour progresser dans cette direction. Par exemple, les pays qui développent activement les compétences et soutiennent l'innovation et la croissance dans des secteurs particuliers pourraient tirer parti d'éventuelles nouvelles opportunités en se créant un avantage concurrentiel dans certaines niches. Ils pourraient notamment bénéficier d'emplois de meilleure qualité dans les secteurs qui exploitent les possibilités de l'IA (ex. ingénierie de l'apprentissage automatique, science des données), de nouveaux emplois à forte technicité dans les secteurs verts (ex. énergies renouvelables, technologie des batteries pour les véhicules électriques), et préparer les secteurs à tirer parti de l'évolution démographique (ex. technologie des soins de santé).

20. De plus, des politiques de compétences plus proactives contribueront à élever les niveaux de compétences globaux, ce qui profitera non seulement à la société dans son ensemble (par exemple, une productivité accrue, plus d'innovation), mais aussi aux individus. Les adultes ayant une meilleure maîtrise des compétences ont tendance à avoir de meilleures chances d'emploi et, s'ils sont employés, à percevoir des salaires plus élevés (OCDE, 2019^[11]). De plus, les compétences sont également cruciales pour la capacité des individus à participer pleinement à la société, ainsi que pour la cohésion de la société elle-même. Les personnes plus hautement qualifiées ont des niveaux de confiance plus élevés, participent de manière plus active au processus démocratique et à la vie communautaire, et bénéficient d'une meilleure santé (OCDE, 2019^[11]) (OCDE, 2023^[14]).

21. Une démarche stratégique est importante pour fixer efficacement le cap à suivre et permettre des politiques des compétences plus anticipatrices. Sous forme de stratégies, de visions et de plans d'action, une démarche stratégique est essentielle pour définir les objectifs, les groupes prioritaires et les cibles, assurer l'adhésion et clarifier les rôles et les responsabilités (OCDE, 2019_[11]). Une vision stratégique doit placer les compétences au centre des préoccupations et créer des articulations fortes avec d'autres domaines d'action interdépendants (économie, industrie, innovation, etc.). Les visions stratégiques sont diverses, de la stratégie intégrée présentant une image globale de l'avenir d'un pays aux stratégies portant sur des domaines précis, articulées en actions concrètes pour le court, moyen ou long terme. Les compétences peuvent être l'un de plusieurs domaines d'action décrits dans les stratégies, ou en constituer le thème dominant.

22. L'Encadré 3.1 présente des exemples de démarches suivies par différents pays pour élaborer des visions stratégiques en vue de l'avenir souhaité, qui mettent toutes l'accent sur le rôle central joué par les compétences dans la réalisation de ces visions. Au Japon, le projet Society 5.0 présente une vision d'un avenir fondé sur les sciences, les technologies et l'innovation (Bureau du cabinet du ministre, Japon, 2023_[15]). En Estonie, la Stratégie numérique 2030 (Ministry of Economic Affairs and Communications, 2021_[16]) propose à la fois une vision et un plan d'action pour exploiter les technologies numériques afin de renforcer l'économie, l'État et la société.

Encadré 3.1. Exemples internationaux : Établir une vision stratégique pour l'avenir

Society 5.0 au Japon

Au Japon, Society 5.0 est un élément central du 5^e Plan-cadre de la science et de la technique en 2016. Il livre une image de la société future à laquelle le Japon devrait aspirer, qui pourrait guider et mobiliser l'action dans les domaines de la science et de la technologie pour un avenir prospère, durable et inclusif. Dans cet avenir, par exemple, le cyberspace (espace virtuel) et l'espace physique (espace réel) convergent, et une nouvelle société centrée sur l'humain se construit.

La Stratégie numérique 2030 en Estonie

Ce document décrit une vision et un plan d'action concernant le développement de l'économie, de l'État et de la société en Estonie, avec le concours des technologies numériques dans la décennie à venir. Pierre angulaire des futures évolutions numériques, il fixe des cibles ambitieuses en mettant fortement l'accent sur les services publics numériques, la connectivité et la cybersécurité.

Source : Bureau du Cabinet du Japon (2023_[15]), *Society 5.0*, https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html ; ministère des Affaires économiques et des Communications (2021_[16]), *Estonia's Digital Agenda 2030*, <https://www.mkm.ee/media/6970/download>.

ii) Déterminer les compétences qui concourent à la vision stratégique

23. Une grande incertitude entoure les futurs besoins en compétences et l'évolution de la demande, ce qui renforce la nécessité pour les pays de déterminer quelles seront les compétences les plus recherchées demain. Les pays pourraient établir les compétences qui correspondent à leur vision pour l'avenir, sans perdre de vue celles qui sont et seront nécessaires pour faire face aux nouveaux défis imminents posés par la double transition (numérique et écologique) et d'autres tendances plus générales dans les économies et les sociétés.

24. On anticipe déjà que certaines compétences et attitudes seront particulièrement pertinentes pour les transitions écologique et numérique. Les *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2023* (OCDE, 2024_[13]) sur le thème « Les compétences au service d'une transition écologique et numérique résiliente » cernaient les trois groupes suivants de nouveaux besoins en compétences impératifs pour assurer la résilience des systèmes dans le contexte de la transition écologique et numérique :

- **Les compétences de traitement de l'information**, dont la compréhension de l'écrit, le calcul et la culture numérique, permettent d'obtenir, mais aussi d'analyser, interpréter, synthétiser, organiser, stocker, récupérer et communiquer des informations. Les individus n'ayant pas une maîtrise minimum de ces compétences seront de plus en plus menacés d'exclusion économique et sociale. Face à la complexification du paysage de l'information et à la croissance des emplois nés de la transition écologique dans les secteurs des services et les secteurs à dominante technologique, ces compétences de traitement de l'information sont de plus en plus importantes.
- **Les compétences socioémotionnelles et communicationnelles**, comme la capacité à collaborer, à gérer ses émotions, à persévérer dans les situations difficiles et à communiquer avec des groupes variés, permettent d'appréhender efficacement son environnement social et de prendre des décisions responsables. Elles sont essentielles pour garantir une transition écologique et numérique résiliente dans la mesure où il s'agit de compétences propres aux humains, qui ne peuvent donc pas être facilement automatisées, même malgré les progrès escomptés en matière d'intelligence artificielle pour les années à venir. Il sera par ailleurs essentiel, pour la transition écologique, de négocier les conflits et de mutualiser l'expertise collective pour résoudre des problèmes systémiques complexes.
- **Les compétences métacognitives**, c'est-à-dire la capacité à examiner et réguler soi-même ses processus de pensée, à suivre et évaluer soi-même sa compréhension et son apprentissage, à planifier, définir des objectifs et ajuster des stratégies pour atteindre ces objectifs. L'acquisition de compétences métacognitives est donc fondamentale si les individus doivent eux-mêmes réguler leur comportement. Face à l'incertitude causée par le changement climatique et les évolutions technologiques, les compétences métacognitives aident à reconnaître les biais décisionnels et à faire un usage éclairé des connaissances. Elles autonomisent les individus en les aidant à travailler efficacement aux côtés d'autres humains ou de machines, et à résoudre des problèmes complexes.

25. Divers autres cadres inventorient les principales compétences nécessaires dans les économies et les sociétés de demain. La Recommandation du Conseil relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2018_[17]), par exemple, met en évidence un éventail de compétences nécessaires pour l'épanouissement personnel, un mode de vie sain et durable, l'employabilité, la citoyenneté active et l'inclusion sociale (la compréhension de l'écrit, le multilinguisme, les compétences numériques et l'esprit d'entreprise en sont quelques exemples parmi d'autres).

26. Dans l'ensemble, les compétences présentées dans ces cadres sont toutes essentielles pour adapter les individus à des sociétés en mutation rapide, et peuvent servir de point de départ aux pays pour déterminer les compétences à développer afin de tirer parti des nouvelles opportunités. Outre la nécessité de comprendre plus précisément quelles compétences il convient de développer, celles-ci pourraient être adaptées au contexte du pays. En pratique, cela signifie que des compétences complémentaires, ou des types de compétences plus spécifiques, peuvent être identifiés pour chaque pays, en harmonie avec la vision stratégique du pays pour l'avenir et son contexte économique et social. C'est ainsi que les pays pourront veiller à ce que les « besoins en compétences stratégiques » identifiés contribuent à la réalisation de leurs ambitions économiques et sociales à long terme.

27. Les besoins en compétences stratégiques identifiés sont souvent décrits dans des documents politiques stratégiques, mais les pays adoptent différentes approches pour ces documents. (voir les exemples internationaux présentés à l'Encadré 3.2). Une approche consiste en ce que les stratégies peuvent par ailleurs être axées sur le développement de types particuliers de compétences. Le Canada, par exemple, a défini une stratégie sur cinq ans pour le renforcement des compétences financières. En Finlande, les pouvoirs publics ambitionnent de renforcer l'éducation aux médias avec une stratégie englobant, entre autres activités, l'orientation du programme scolaire national et des campagnes de sensibilisation, dont la « Semaine de l'éducation aux médias ». Un autre exemple est celui du Plan national

pour les compétences en santé de l'Allemagne, lequel vise le renforcement des compétences en santé et présente les conclusions empiriques et les recommandations d'action des pouvoirs publics.

28. Alternativement, les pays pourraient élaborer une stratégie intégrée pour renforcer le système de compétences dans son intégralité. Souvent dites « Stratégies nationales sur les compétences », elles peuvent parfois être axées sur le développement des compétences tout au long de la vie, et parfois se limiter à l'acquisition de compétences à l'école ou à l'âge adulte. Ces Stratégies nationales sur les compétences définissent généralement un cap clair pour la politique en la matière, en établissant les priorités et en formulant des recommandations adaptées pour l'action des pouvoirs publics. L'OCDE accompagne plus de 25 économies dans l'élaboration de ces [Stratégies nationales sur les compétences](#).

Encadré 3.2. Exemples internationaux : Déterminer les compétences qui concourent à la vision stratégique

La « Stratégie nationale pour la littératie financière au Canada »

« Faisons des changements qui comptent : Stratégie nationale pour la littératie financière 2021-2026 » est un plan quinquennal visant à « renforcer la littératie financière des Canadiens ». Il définit 1) trois priorités pour réduire les obstacles qui barrent l'accès à des produits et à des services financiers appropriés et empêchent de les comprendre et de les utiliser à son avantage, et 2) trois autres priorités pour catalyser les actions permettant à tous les consommateurs de prendre des mesures financières positives. La stratégie nationale définit en outre « 5 éléments clés pour les consommateurs », auxquels les parties prenantes peuvent s'atteler en partenariat pour aider tous les individus à améliorer leur résilience financière, en soulignant l'importance de la collaboration entre l'ensemble des intervenants de l'écosystème financier.

La Stratégie pour l'éducation aux médias de la Finlande

La Finlande est de longue date au tout premier rang en matière d'éducation aux médias, inscrite au programme scolaire finlandais depuis 1970. La maîtrise des médias est considérée comme une compétence fondamentale, enseignée dès la petite enfance. Le tronc commun national des programmes scolaires pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants met notamment l'accent sur l'apprentissage de plusieurs types de compétences, dont la maîtrise des médias, ainsi que sur les compétences numériques. L'éducation aux médias figure en outre au programme dans l'enseignement professionnel et dans le supérieur. La Semaine de l'éducation aux médias et le Forum sur l'éducation aux médias pour les professionnels sont deux autres initiatives dans ce domaine en Finlande.

Le Plan d'action pour les compétences en santé de l'Allemagne

Le Plan d'action national publié par l'Allemagne en 2018 comporte une section expliquant l'intérêt politique et social des compétences en santé, et présente les concepts et définitions des compétences en santé, les constats empiriques cruciaux et 15 recommandations dans 4 domaines d'action : 1) la promotion des compétences en santé dans tous les domaines du quotidien ; 2) la création d'un système de santé proche de l'utilisateur, centré sur celui-ci et sensible à la problématique des compétences en santé ; 3) la vie avec une maladie chronique ; et 4) l'élargissement systématique de la recherche sur les compétences en santé. En plus d'expliquer l'intérêt de chaque recommandation, le rapport propose des actions concrètes et les acteurs qui devraient mettre en œuvre chaque recommandation.

La Stratégie nationale en matière d'IA de l'Irlande

La Stratégie nationale en matière d'IA vise à faire de l'Irlande un chef de file international en matière d'utilisation de l'IA au service de l'économie et de la société. Elle privilégie pour cela une approche de son développement, de son adoption et de son usage centrée sur l'humain et éthique. La stratégie

suppose l'adhésion de la société à l'IA. À cette fin, les pouvoirs publics entendent mobiliser le public et développer la confiance dans son potentiel par la promotion et l'expansion de formations qui éduquent le grand public à l'IA ainsi que par des dialogues ouverts sur ses conséquences. Ils prévoient en outre de créer un écosystème de gouvernance qui contribue à une IA digne de confiance.

Les Stratégies nationales sur les compétences

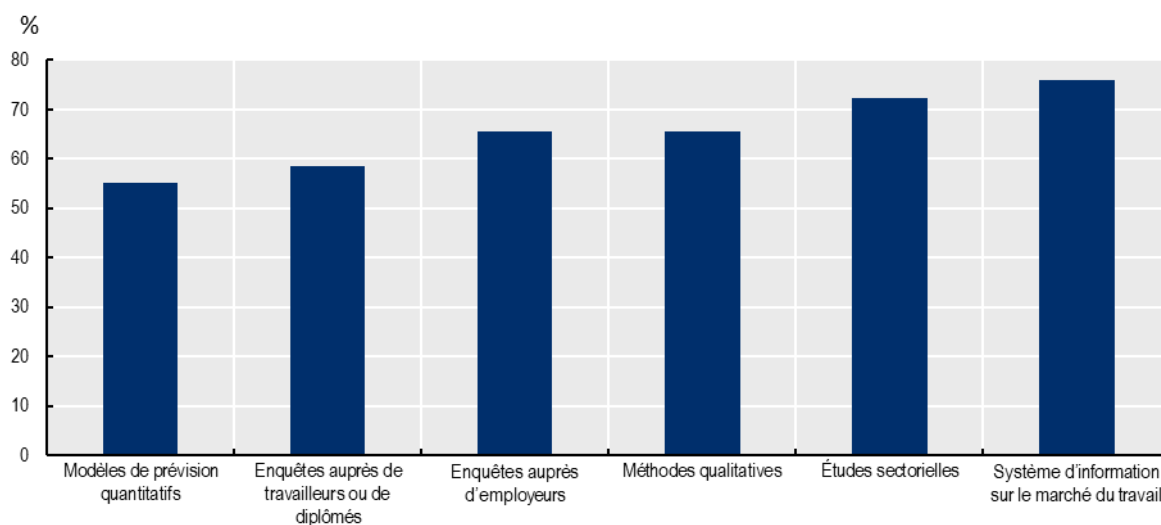
Depuis 2014, l'OCDE a aidé plus de 25 économies à définir leur stratégie sur les compétences pour évaluer les défis et les opportunités qui se présentent dans ce domaine, établir leurs priorités et formuler des recommandations d'action des pouvoirs publics adaptées. Les stratégies ainsi établies fixent un cap clair pour la politique publique en matière de compétences. La Commission européenne a reconnu l'importance des stratégies nationales sur les compétences dans sa Stratégie européenne en matière de compétences, et aidé bon nombre de pays européens à élaborer la leur.

Source : OCDE (2023^[18]), site Web consacré aux stratégies de l'OCDE sur les compétences <https://www.oecd.org/skills/oecd-skills-strategies.htm> ; Gouvernement du Canada (2023^[19]), *Faisons des changements qui comptent : Stratégie nationale pour la littératie financière 2021-2026*, <https://www.canada.ca/fr/agence-consommation-matiere-financiere/programmes/litteratie-financiere/litteratie-financiere-strategie-2021-2026.html> ; Ministère de l'Éducation et de la Culture (Finlande) (2019^[20]), *L'éducation aux médias en Finlande*, <https://medialukutaitosuomessa.fi/mediaeducationpolicy.pdf> ; Bureau du Plan d'action national pour les compétences en santé (2023^[21]), *Plan d'action national pour les compétences en santé*, <https://www.nap-gesundheitskompetenz.de/> ; Gouvernement d'Irlande (2021^[22]), *AI – Here for Good: National Artificial Intelligence Strategy for Ireland*, <https://www.gov.ie/en/publication/91f74-national-ai-strategy>.

iii) Inventorier les besoins en compétences stratégiques selon une démarche collaborative

29. Les pays ont adopté différents systèmes et outils pour inventorier les compétences à développer en fonction du marché du travail actuel et futur (voir Graphique 3.2) (OCDE, 2016^[23]). Les processus d'« évaluation et anticipation des compétences » varient considérablement dans la façon dont ils mesurent les besoins en compétences (ex. mesure directe des compétences ou recours à des variables de remplacement comme le niveau de formation), dans leur périmètre (national, régional ou sectoriel) et dans les méthodes utilisées.

Graphique 3.2. Méthodes et outils employés dans les systèmes d'évaluation et d'anticipation des compétences



Note : les proportions sont basées sur un échantillon de 29 pays consultés par le biais d'un questionnaire de l'OCDE.

Source : OCDE (2016^[23]), *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skills Needs*, <https://doi.org/10.1787/9789264252073-en>.

30. À l'heure actuelle, les sources d'information quantitatives (analyse du marché du travail, enquêtes et modélisation prédictive) sont les plus couramment utilisées. Les sources de données massives (annonces d'offre d'emploi) sont quant à elles de plus en plus exploitées pour évaluer les besoins en compétences de façon plus détaillée (OCDE, 2021^[24]). Par exemple, dans l'Union européenne, les annonces d'emploi en ligne sont utilisées pour obtenir des informations détaillées sur les emplois et les compétences demandés par les employeurs avec l'outil Skills-OVATE (CEDEFOP, 2024^[25]). Ces méthodes livrent des éléments précieux sur l'évolution probable des marchés du travail sous l'effet des transitions numérique et écologique. Cependant, pour déterminer les besoins en compétences qui concourent à la vision stratégique des pays pour l'avenir, comme indiqué dans la section précédente, et pour situer les besoins en compétences dans un contexte économique et social plus global, il est important que les exercices d'évaluation et anticipation des compétences repose sur une démarche collaborative.

31. Une collaboration faisant intervenir les parties prenantes favorise une vision commune et permet une plus grande réactivité à l'évaluation et à l'anticipation des compétences. La combinaison des projections quantitatives avec ces informations qualitatives permet aux décideurs de mieux comprendre les besoins en compétences stratégiques. Les experts de divers domaines peuvent collectivement définir les compétences stratégiques, en prenant en considération les avancées technologiques, les tendances socioéconomiques et les secteurs émergents. Les parties prenantes contribuent à l'évaluation des compétences un savoir contextuel, une expérience pratique et une connaissance approfondie de leur secteur. Les exercices de prospective stratégique avec les parties prenantes, en envisageant différents futurs possibles et les possibilités et défis qu'ils pourraient présenter, sont particulièrement efficaces pour établir en amont les compétences qui seront nécessaires pour les économies et les sociétés de demain. Comme indiqué de manière plus détaillée dans la section consacrée au sous-thème 2, les pays peuvent envisager d'établir différents types d'organismes ou de comités pour réunir les parties prenantes clés et identifier les besoins en compétences stratégiques (conseils des compétences, organe de dialogue employeurs/parties prenantes, ou conseils sectoriels).

32. L'Encadré 3.3 présente des exemples internationaux de démarches collaboratives pour inventorier les besoins en compétences stratégiques. Par exemple, l'initiative " Formons l'avenir en

Flandre" de la Flandre vise à élaborer une vision stratégique pour les besoins futurs en compétences des secteurs clés, des clusters et des régions en partenariat avec tous les acteurs concernés. En Estonie, l'Autorité des qualifications combine la recherche quantitative et les connaissances des réseaux d'experts sectoriels pour prévoir les tendances des besoins en main-d'œuvre et en compétences. Les réseaux d'experts sectoriels encadrent également la mise en œuvre des recommandations formulées pour les secteurs. Le Portugal suit lui aussi une démarche collaborative pour la production de données de veille du marché du travail, notamment en impliquant diverses parties prenantes dans des exercices d'anticipation des compétences au niveau national et sectoriel.

Encadré 3.3. Exemples internationaux : Inventorier les besoins en compétences stratégiques selon une démarche collaborative

Formons l'avenir en Flandre (Belgique)

En réponse à l'appel public à propositions SCOPE (financé par le Fonds social européen), les secteurs, pôles et régions peuvent faire des demandes de fonds pour établir des prévisions de compétences et recenser ainsi leurs besoins ainsi que les pénuries ou excédents attendus dans ce domaine.. L'appel ultérieur « Formons l'avenir » porte sur le développement de nouveaux programmes et supports de formation à partir des besoins en compétences inventoriés dans les prévisions SCOPE. Pour pouvoir prétendre au financement, il est important que les programmes de formation soient le fruit d'un partenariat fort entre des acteurs concernés assurant à la fois la viabilité future des supports de formation et l'adhésion du secteur ou des entreprises auxquels ils sont destinés.

Des réseaux d'experts sectoriels pour la prévision des besoins en main-d'œuvre et en compétences en Estonie

Géré par l'Autorité estonienne des qualifications, le système de prévision OSKA prévoit les besoins en main-d'œuvre et en compétences pour aider la population à faire des choix professionnels éclairés et formuler des politiques d'emploi et d'éducation axées sur l'avenir. L'organisation mène des études sur l'emploi sectoriel et les besoins en compétences à partir d'une combinaison de données statistiques et d'informations recueillies par le biais d'entretiens et de discussions de groupe avec des réseaux d'experts sectoriels. Cinq secteurs économiques sont examinés chaque année, chacun étant analysé tous les cinq ans en moyenne. Les réseaux d'experts sectoriels jouent un rôle important à la fois dans l'examen des tendances économiques futures et dans l'évaluation de l'évolution des besoins en compétences et en formation, outre leur fonction d'encadrement de la mise en œuvre des recommandations formulées pour les secteurs.

Les méthodes d'anticipation des compétences au Portugal

Le Portugal suit une démarche collaborative en impliquant les parties prenantes dans la production de données de veille du marché du travail. Coordonné par l'ANQEP, un organisme public, le Système d'anticipation des besoins en compétences (Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação, SANQ) fournit au Portugal une analyse complète de l'offre et de la demande de compétences ainsi que des informations et des recommandations pour faciliter la planification et la gestion des stratégies de développement des compétences. Différentes parties prenantes participent aux exercices d'anticipation des compétences, dont un Conseil de coordination à l'échelon national (au sein duquel sont représentés les associations patronales et les syndicats, les services publics de l'emploi et d'autres organismes) et 16 Conseils sectoriels des qualifications (Conselhos Setoriais para a Qualificação, CSQ) auxquels siègent les représentants des ministères, partenaires sociaux, entreprises, prestataires d'EFPP, centres technologiques, etc.

Source : OSKA (2023^[26]), site Web OSKA, <https://oska.kutsekoda.ee/en/> ; Cedefop (Cedefop, 2023^[27]), *Skills anticipation in Portugal*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/data-insights/skills-anticipation-portugal>.

4

Sous-thème 2 : « Créer des passerelles entre l'apprentissage et les carrières pour ouvrir de nouvelles possibilités »

33. L'apprentissage tout au long de la vie sera essentiel pour veiller à ce que les individus acquièrent les compétences de demain et à ce qu'ils puissent rester en phase avec des emplois en mutation rapide et des parcours professionnels plus variés. Par exemple, sous l'effet de la transformation numérique de l'économie et de la société, les carrières en rapport avec les sciences, les technologies, l'ingénierie, les arts et les mathématiques (STIAM) se multiplient. Les pays pourraient donc ouvrir, aux jeunes comme aux adultes, des parcours de formation qui leur offrent les possibilités de perfectionnement et de recyclage requises pour faciliter ces transitions professionnelles tout au long de la vie. Dans ce contexte, il est également important de pouvoir valider l'expérience professionnelle pour obtenir des qualifications officielles. La création de passerelles entre éducation, formation professionnelle et travail, et aussi entre pouvoirs publics et partenaires sociaux, sera essentielle pour veiller à ce que les compétences acquises soient celles dont le pays a besoin.

34. Globalement, les pays pourraient envisager de i) préparer les jeunes en formation initiale pour les économies et les sociétés de demain ; ii) encourager les adultes à adapter leurs compétences à l'évolution des emplois et des carrières ; et iii) améliorer la réactivité du système de compétences.

Sous-thème 2 : Créer des passerelles entre l'apprentissage et les carrières pour ouvrir de nouvelles possibilités

Messages clés

- La formation initiale, du primaire à l'enseignement supérieur, en passant par la formation professionnelle joue un rôle important dans la préparation des jeunes pour les économies et les sociétés de demain. Les compétences, les attitudes et les dispositions à apprendre acquises à l'école et dans l'enseignement supérieur peuvent accroître la capacité et la motivation à apprendre tout au long de la vie.
- Les résultats récents de PISA montrent que les pays pourraient faire davantage pour doter les jeunes des compétences fondamentales qui les aideront à réussir dans les économies et sociétés futures.
- Les compétences transversales – allant de la compréhension de l'écrit aux aptitudes à collaborer, à résoudre des problèmes et à la créativité – acquises lors de la formation initiale et dans d'autres cadres pendant la jeunesse contribuent à préparer les individus à réussir dans des parcours scolaires et professionnels multiples et divers tout au long de la vie.
- Des compétences solides en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIAM) aideront à combler les pénuries actuelles et anticipées dans certaines professions. Il est donc

essentiel d'encourager les jeunes, et les jeunes filles en particulier, les demandeurs d'emploi et les travailleurs de tous milieux socioéconomiques à choisir des études, des formations et des carrières dans les filières STIAM.

- La formation des adultes est cruciale dans un contexte de mutation rapide des marchés du travail et des sociétés, car elle aide à outiller les adultes de compétences actuelles pour trouver leur place et réussir dans des environnements de travail changeants et une société plus numérique. La formation des adultes progresse depuis dix ans, mais la mobilisation de ceux qui en bénéficieraient le plus (les adultes peu qualifiés, âgés et autres) demeure un pari difficile.
- Un effort concerté pourrait contribuer à lever les obstacles multiples et indissociables à la formation des adultes, dont des facteurs dispositionnels (ex. le manque de motivation), situationnels (ex. les responsabilités familiales) et institutionnels (ex. le manque de possibilités d'apprentissage flexibles). Les mesures de promotion de la formation des adultes pourraient inclure : 1) l'information et l'orientation ; ii) une offre de formation flexible ; iii) des incitations financières ; iv) la qualité de l'offre de formation.
- Une attention particulière pourrait être accordée au renforcement des systèmes de validation des compétences déjà acquises, dont les compétences professionnelles. Les pays pourraient également veiller à ce que les compétences et les résultats de la formation soient certifiés et validés, notamment en encourageant le recours aux microdiplômes.
- Il convient par ailleurs aux décideurs de dialoguer avec les acteurs non gouvernementaux (employeurs, syndicats, etc.) pour veiller à ce que les parcours scolaires et professionnels soient en phase avec les nouvelles opportunités.
- Une mobilisation continue et structurée des parties prenantes peut être stimulée par la création d'organismes spécialisés (ex. conseils, comités ou autres des compétences) servant de forum pour le dialogue entre les pouvoirs publics et les parties prenantes, mais aussi par la mise en place de mécanismes qui encouragent avant tout le rapprochement des parties prenantes (ex. pour faciliter le dialogue et/ou la collaboration sur la conception et le contenu des formations).
- Les pays pourraient également évaluer si la base de fournisseurs peut offrir la diversité et la qualité de l'éducation et de la formation dont ont besoin à la fois les apprenants et les employeurs.

Questions à débattre

Le sous-thème « Créer des passerelles entre l'apprentissage et les carrières pour ouvrir de nouvelles possibilités » sera abordé lors de la deuxième séance du second jour du sommet sur les compétences 2024, le 22 février, de 11 h 30 à 13 heures. La séance sera animée par un modérateur et les questions à débattre sont les suivantes :

- Comment votre pays prépare-t-il les jeunes (de 15 à 25 ans) pour les économies et sociétés de demain (ex. adapter le curriculum, créer les bases d'un apprentissage tout au long de la vie, proposer un accompagnement professionnel, etc.) ?
- Quelles sont les mesures de soutien et d'encouragement existantes pour stimuler les adultes à adapter leurs champs de compétences et leurs carrières aux nouvelles et futures possibilités ainsi qu'à l'évolution des besoins en compétences ?
- Comment votre gouvernement et les parties prenantes travaillent-ils ensemble pour que les passerelles et les possibilités de formation répondent aux futures possibilités ainsi qu'à l'évolution des besoins en compétences ?

i) Préparer les jeunes en formation initiale pour les économies et les sociétés de demain

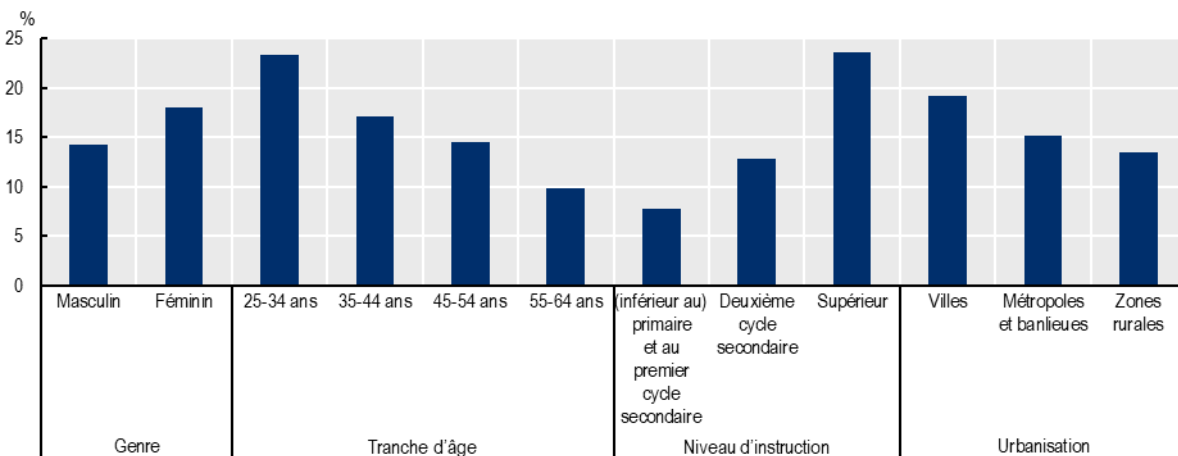
35. La formation initiale, du primaire à l'enseignement supérieur, en passant par la formation professionnelle joue un rôle important dans la préparation des jeunes (de 15 à 25 ans) pour les économies et les sociétés de demain. De nombreuses compétences qui deviendront de plus en plus importantes pourraient être développées tôt dans la vie. Cependant, il est évident que les pays pourraient faire davantage pour mieux préparer les jeunes à l'avenir. En particulier, il est préoccupant de constater que les résultats récents de PISA 2022 indiquent une tendance à la baisse des performances moyennes en lecture, mathématiques et sciences dans les pays de l'OCDE, une tendance qui s'est accélérée entre 2018 et 2022 (OCDE, 2023^[28]).

36. De plus, la formation initiale joue un rôle important dans la préparation des jeunes pour les économies et les sociétés de demain, en posant les bases du développement d'attitudes et de dispositions positives à l'égard de l'apprentissage tout au long de la vie, et dote les apprenants de compétences transversales importantes pour leur employabilité et leur bien-être dans un contexte socio-économique sans cesse changeant. Par le passé, certains parcours d'éducation et de formation ont pu être considérés comme la voie d'accès à un métier pour la vie. Or, dans le contexte de marchés du travail en rapide mutation, les adultes ont de plus en plus besoin de s'adapter tout au long de leur vie, d'acquérir de nouvelles compétences ou de changer de carrière. Par conséquent, tous les apprenants, quel que soit leur choix d'études, ont besoin de compétences et de capacités qui leur permettent de suivre des formations complémentaires (Georgieff et Milanez, 2021^[29]).

37. Les attitudes et les dispositions individuelles à apprendre se développent principalement à un jeune âge, depuis la garderie et tout au long de la scolarisation, mais leurs avantages durent toute la vie. Les jeunes disposés à apprendre ont en fait plus de chances de suivre des formations complémentaires tout au long de la vie (OCDE, 2020^[30] ; Tuckett et Field, 2016^[31]). Il ressort des données du PISA que les élèves de 15 ans manifestant des attitudes et des dispositions positives à l'égard de l'apprentissage ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Ils développent aussi des aspirations scolaires et professionnelles plus fortes que leurs pairs moins bien disposés à apprendre (OCDE, 2021^[24]).

38. Parmi les facteurs qui influent sur la formation à un jeune âge des attitudes propices à l'apprentissage tout au long de la vie, les enseignants et leurs pratiques pédagogiques se distinguent tout particulièrement (OCDE, 2021^[24]). Les enseignants jouent un rôle clé dans le développement des capacités cognitives et non cognitives des enfants et des adolescents. Certaines pratiques pédagogiques ou certains comportements des enseignants sont particulièrement importants pour développer des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage tout au long de la vie, notamment leur enthousiasme pour le contenu de l'instruction, leurs interactions avec les élèves en classe et la stimulation des aptitudes critiques de ces derniers. Par exemple, l'enthousiasme de l'enseignant est fortement corrélé avec la motivation des élèves à maîtriser les tâches et à se fixer des objectifs d'études ambitieux, mais aussi avec leur efficacité personnelle et leur goût de la lecture (voir le Graphique 4.1). Ces constats soulignent l'importance du soutien apporté aux enseignants par les établissements, de la formation continue des enseignants et de leur développement professionnel.

Graphique 4.1. Évolution des attitudes envers l'apprentissage tout au long de la vie chez les élèves qui se disent inspirés par leur enseignant, moyenne OCDE



Note : les estimations représentent l'évolution de l'indice de chaque attitude envers l'apprentissage tout au long de la vie corrélée avec un changement de variable indiquant si l'élève est inspiré par l'enseignant. Les régressions sont estimées séparément pour chaque attitude, en tenant compte du statut socioéconomique de l'élève et de l'établissement, de l'âge, du genre, des résultats scolaires, de l'aide parentale, du climat disciplinaire et d'autres caractéristiques.

Source : Calculs de l'OCDE à partir de OCDE (2019^[32]), base de données du PISA 2018, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

39. Les familles jouent elles aussi un rôle clé dans le développement des attitudes des enfants à l'égard de l'apprentissage tout au long de la vie. En participants actifs à leur éducation à la maison et à l'école, en modèles, en soutiens inconditionnels, et par leurs attentes pour l'avenir de leurs enfants, les parents jouent un rôle très important dans la formation de leur croyance en soi et de leur disposition à apprendre. Lorsque les parents encouragent leurs enfants et développent leur confiance en eux, la probabilité d'attitudes positives à l'égard de l'apprentissage tout au long de la vie est renforcée (OCDE, 2021^[24]). La nécessité de renforcer les partenariats entre l'école et la famille et de maintenir la participation des parents dans l'apprentissage des élèves est également l'une des principales conclusions de la plus récente enquête PISA (OCDE, 2023^[28]).

40. L'acquisition de compétences transversales à un jeune âge est également importante pour que l'apprentissage tout au long de la vie parte sur de bonnes bases. Les compétences transversales sont définies et cataloguées de diverses façons. Il s'agit généralement de compétences qui chevauchent plusieurs disciplines ou professions. Par exemple, la compréhension de l'écrit, le calcul et l'aptitude à résoudre des problèmes numériques sont nécessaires dans un large éventail de contextes, professionnels et autres, et sous-tendent la capacité à apprendre (OCDE, 2019^[11]). D'autres compétences transversales, comme l'aptitude à collaborer, l'aptitude à résoudre des problèmes et la créativité, parce qu'elles sont difficiles à automatiser, sont devenues indispensables en complément des compétences plus techniques sur des marchés du travail de plus en plus automatisés (Lassébie et Quintini, 2022^[7]).

41. Le développement de compétences transversales est un enjeu pour les programmes d'enseignement professionnel en particulier, du fait que ceux-ci sont axés sur la préparation professionnelle et accordent parfois une moindre attention à l'enseignement général. Ils doivent certes préparer à la vie active et servir les apprenants moins attirés par des formes d'enseignement plus classiques, mais sans négliger de doter tous les apprenants de compétences plus générales qui les aideront à s'adapter à des contextes changeants tout au long de leur vie.

42. Afin de relever ce pari difficile, plusieurs pays ont élaboré des cadres spécifiques pour guider le développement de compétences transversales ou intégrer systématiquement ces compétences dans tous les types de qualifications (Field, 2023^[33]). L'Encadré 4.1 présente des exemples internationaux de cadres et initiatives conçus pour veiller à ce que les programmes mettent l'accent sur l'acquisition de compétences

transversales. Au Danemark, par exemple, le règlement applicable aux programmes d'enseignement professionnel souligne la nécessité d'acquérir un éventail de compétences transversales, dont la capacité à coopérer et à communiquer, l'aptitude à résoudre des problèmes dans le contexte professionnel et social, le sens de l'initiative, l'adaptabilité, etc. Les États-Unis ont élaboré un Cadre pour les compétences et l'employabilité, lequel présente un ensemble de compétences à acquérir par la formation professionnelle et l'enseignement englobant les connaissances appliquées, les relations efficaces et les compétences pour la vie professionnelle.

43. La préparation des jeunes pour les économies et les sociétés de demain suppose en outre le renforcement de leurs compétences en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM). L'enseignement de ces compétences évolue vers des méthodes plus intégrées et pluridisciplinaires qui incluent également la création et l'innovation, c'est-à-dire l'enseignement des disciplines artistiques, donnant naissance au concept de compétences STIAM. Il est important que l'acquisition d'un tel bouquet de compétences repose sur un enseignement actif, basé sur des projets, qui préparera les jeunes pour les défis sociétaux, économiques, culturels et écologiques du XXI^e siècle.

44. La transformation numérique, en particulier, fait augmenter la demande de compétences STIAM. Or, dans de nombreux pays, les filières d'études qui développent ces compétences sont toujours en sous-effectif et de nombreuses professions se heurtent à des pénuries critiques. Il est donc essentiel d'encourager les jeunes, les demandeurs d'emploi et les travailleurs de tous milieux socioéconomiques, en particulier les jeunes filles et les (futurs) travailleurs, à choisir des parcours (études, formation et carrière) dans les filières STIAM. Face à cet enjeu, le Plan de relance de la Wallonie (Belgique) ambitionne de renforcer l'attractivité des secteurs, professions et filières d'études en croissance liés aux compétences STIAM et aux technologies numériques. L'apprentissage en alternance, entre autres initiatives, aide les jeunes à développer des compétences utiles pour la transition écologique par le biais de programmes comprenant des modules sur la performance énergétique, l'isolation et la rénovation durable (voir l'Encadré 4.1). En plus de promouvoir l'inscription aux études STIAM, les pays devraient œuvrer activement à favoriser l'inclusivité et à créer un environnement plus accueillant pour les groupes divers au sein des emplois et des secteurs liés à la STIAM.

Encadré 4.1. Exemples internationaux : Préparer les jeunes en formation initiale pour les économies et les sociétés de demain

Les compétences transversales dans les programmes d'enseignement professionnel au Danemark

Au Danemark, les règles applicables aux programmes d'enseignement professionnel mettent l'accent sur les compétences transversales. Le programme doit contribuer au développement du caractère de l'élève et de l'apprenti, de sa fierté professionnelle, de son autonomie de pensée et de sa capacité à coopérer et à communiquer. La formation doit également développer l'aptitude à résoudre des problèmes d'ordre professionnel et social, le sens de l'initiative, l'adaptabilité et le souci de la qualité, ainsi que les compétences de base, plus particulièrement en mathématiques, lecture, communication orale et écrite et technologies de l'information. La réglementation pour chaque programme définit comment les compétences transversales sont appliquées dans le cadre professionnel.

Le Cadre de compétences pour l'employabilité aux États-Unis

Le ministère de l'Éducation des États-Unis a élaboré un Cadre des compétences pour l'employabilité, en vue de mettre à profit et de relier entre elles les actions des décideurs, des éducateurs et des employeurs. Il propose un ensemble fédérateur de compétences à acquérir par la formation professionnelle et l'enseignement, basé sur un inventaire des niveaux et des évaluations actuels des compétences pour l'employabilité. Le cadre contient les éléments suivants : connaissances appliquées (compétences théoriques et esprit critique), les relations efficaces (compétences interpersonnelles et qualités personnelles), les compétences pour le travail (gestion des ressources, utilisation de l'information, compétences communicationnelles, pensée systémique et usage des technologies).

Les apprentissages en alternance en Belgique (Wallonie)

L'alternance est une formule d'apprentissage qui combine des périodes de formation générale et professionnelle (à l'école ou en centre de formation agréé) avec des périodes de stage pratique en entreprise. Elle permet aux apprenants de se former, d'acquérir une expérience et des compétences en lien avec le marché du travail, d'obtenir une qualification officielle et reconnue, de percevoir une rémunération. La filière de formation en alternance s'organise par la mise en place d'un partenariat entre un opérateur de formation agréé (CEFA ou IFAPME), un apprenant et une entreprise. Pour faire face aux enjeux actuels et futurs de la transition énergétique, les programmes de formation comprennent des modules sur la performance énergétique, l'isolation et la rénovation durable. L'alternance est un dispositif permettant l'accès au marché du travail. Le programme est une réponse directe aux besoins en compétences des entreprises, et les employeurs ont la possibilité de former des jeunes (entre 15 et 24 ans) ou des adultes en fonction de leurs besoins. Près de 90 % des diplômés de l'IFAPME trouvent un emploi dans les 6 mois.

Source : OCDE (2023^[34]), *Building Future-ready Vocational Education and Training Systems*, <https://doi.org/10.1787/28551a79-en>.

ii) Encourager les adultes à adapter leurs compétences à l'évolution des emplois et des carrières

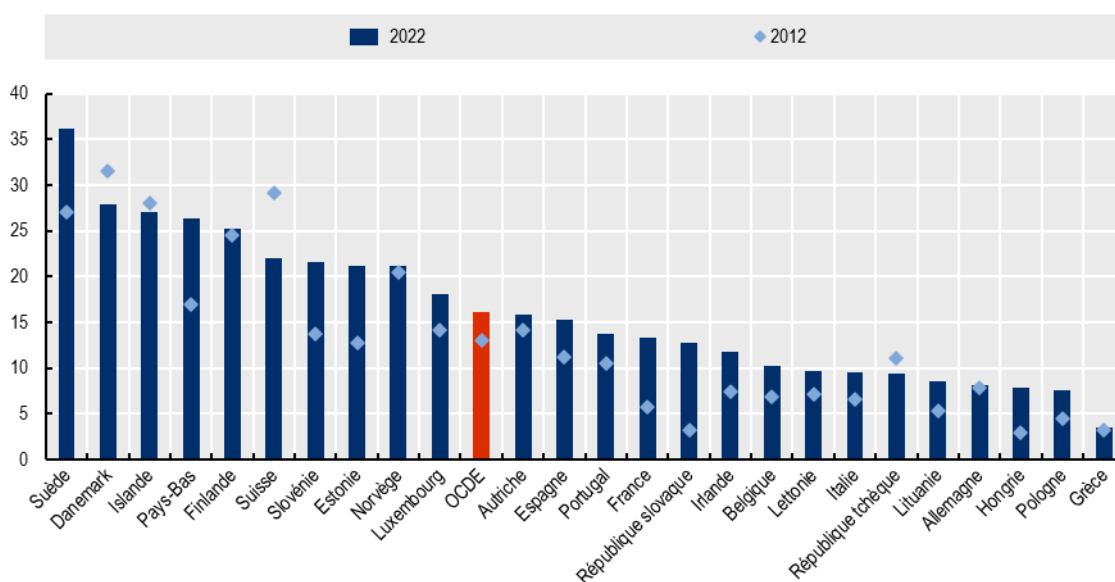
45. La formation des adultes¹ revêt une importance cruciale face à la mutation rapide des marchés du travail et des sociétés. Elle remplit une fonction essentielle en les dotant d'un ensemble de compétences actualisées qui leur permettent de s'adapter à des milieux professionnels en évolution et à des sociétés de plus en plus numérisées, et d'y réussir. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les qualifications des adultes ne correspondent pas à celles qui sont demandées sur le marché du travail. En effet, un travailleur sur trois environ n'y possède pas le niveau d'éducation généralement requis pour l'emploi qu'il occupe, et bon nombre des compétences nécessaires sur le marché du travail sont difficiles à trouver, notamment les connaissances scientifiques, les compétences cognitives et les connaissances en médecine (OCDE, 2022^[35]). Qui plus est, de nombreux adultes n'ont pas les compétences nécessaires pour réussir dans des sociétés numérisées et plus complexes - par exemple, seulement la moitié (55%) des adultes de l'UE disposaient d'au moins des compétences numériques de base en 2023 (Eurostat, 2024^[36]). La formation des adultes jouera un rôle déterminant pour remédier à ces problèmes. Conscients de son importance, de nombreux pays en ont fait l'axe central de leur politique en matière de compétences et s'efforcent d'en

¹ La formation des adultes comprend trois types d'apprentissage : l'apprentissage formel, qui recouvre les programmes d'éducation et de formation homologués, comme les études de maîtrise ; l'apprentissage non formel, qui comprend les programmes d'éducation et de formation non homologués de courte durée, tels que les certificats obtenus dans le cadre de formations courtes ; et l'apprentissage informel, auprès des collègues ou par la pratique par exemple.

améliorer l'accessibilité, la souplesse, la qualité et la pertinence face aux besoins évolutifs du marché du travail.

46. Sur le plan positif, le taux de participation des adultes à la formation a progressé au cours de la décennie écoulée, malgré les perturbations causées par la pandémie de COVID-19 et le recul temporaire observé en 2020. Selon les données de l'Enquête sur les forces de travail, en 2022, 16 % des adultes en moyenne dans les pays de l'OCDE et de l'UE pour lesquels des données sont disponibles ont suivi une formation formelle ou non formelle par mois (Eurostat, 2022^[37]), chiffre qui marque une hausse par rapport aux 13 % enregistrés dix ans plus tôt (Graphique 4.2). Côté négatif, de nombreux pays éprouvent encore des difficultés à mobiliser la participation de ceux qui en tireraient le plus grand profit, notamment les adultes peu qualifiés, peu rémunérés, âgés, ceux qui vivent en milieu rural ou travaillent dans des petites et moyennes entreprises (OCDE, 2019^[38]) (voir également le thème 3).

Graphique 4.2. Taux de participation à la formation formelle et non formelle (quatre dernières semaines), 2012 et 2022



Note : moyenne non pondérée des pays membres de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles.

Source : Eurostat (2022^[37]), Enquête européenne sur les forces de travail.

47. Le relèvement des taux de participation n'a pas pour seul objectif d'assurer l'égalité d'accès à de nouveaux débouchés ; c'est aussi un élément important à la constitution d'une main-d'œuvre qualifiée capable de faire efficacement face aux enjeux de la transition verte et d'autres changements transformateurs. Des efforts concertés pourraient aider à promouvoir la formation des adultes de manière à ce que les individus puissent acquérir les compétences nécessaires à un emploi durable et à une participation fructueuse à un marché du travail en mutation, efforts qui doivent s'attaquer aux obstacles multiples et interdépendants à cette participation, notamment les facteurs liés au caractère (manque de confiance en soi, manque de motivation), les facteurs situationnels (responsabilités familiales, absence de soutien de l'employeur, contraintes financières) et les facteurs institutionnels (manque de formations flexibles) (Roosmaa et Saar, 2016^[39] ; Pennacchia, Jones et Aldridge, 2018^[40]).

48. Des études de l'OCDE soulignent qu'il n'existe pas de solution unique pour accroître la participation à la formation des adultes. Pour obtenir les résultats souhaités, il faut au contraire des réformes concertées qui prévoient des mesures différentes pour des groupes cibles distincts (OCDE, 2020^[41]). Plusieurs possibilités s'offrent aux responsables politiques :

- **Fournir aux citoyens des informations et des orientations** pour les aider à faire des choix éclairés en matière d'éducation, de formation et de profession. Des activités de sensibilisation auprès des populations défavorisées sont importants notamment, car il ressort des données d'enquête de l'OCDE qu'elles sont moins susceptibles de demander des conseils (OCDE, 2021^[42]). Les services d'information et d'orientation peuvent également s'adresser aux entreprises, qui sont des prestataires importants d'éducation et de formation pour adultes dans les pays de l'OCDE, et les aider à évaluer leurs besoins en matière de compétences et de formation, à déterminer les formations adaptées à leurs salariés et à tirer parti des aides financières disponibles (OCDE, 2021^[43]).
- **Accroître la flexibilité des formations** du point de vue des horaires, des lieux et des modes d'enseignement, par exemple en proposant des formations à temps partiel, en ligne, hybrides ou mixtes. La modularisation est un autre moyen d'assurer la souplesse structurelle des formations pour adultes, à savoir : décomposition du programme en éléments distincts ; reconnaissance des acquis (c'est-à-dire la validation des connaissances et des compétences existantes d'un individu) ; accès plus inclusif aux formations formelles ; et diplômes non traditionnels, comme les microdiplômes (2023^[44]).
- **Mettre en place des incitations financières** pour motiver les individus à participer aux programmes d'éducation et de formation et inciter les entreprises à en offrir (davantage). Les responsables politiques ont divers instruments à leur disposition pour diminuer les frais de formation (subventions et incitations fiscales par exemple), réduire les coûts d'opportunité de la formation (congés de formation rémunérés, allocations et systèmes de rotation des postes), remédier aux problèmes de trésorerie temporaires (prêts) et faire en sorte que des ressources soient provisionnées pour des formations futures (mécanismes d'épargne/de renforcement des actifs et taxes de formation) (OCDE, 2017^[45]).
- **Garantir la qualité élevée des formations pour adultes**, notamment par la reconnaissance et la certification des prestataires (moyennant l'octroi de certificats et de labels de qualité par exemple), et le suivi des produits et des résultats (OCDE, 2021^[46] ; OCDE, 2021^[47] ; Espinoza et Martinez-Yarz, 2023^[48]).

49. La validation des compétences acquises dans des cadres très divers (établissements scolaires, milieu professionnel et apprentissage autonome), doit faire l'objet d'une attention particulière. Il convient notamment de veiller à ce que tous les adultes qui exercent un métier, mais ne possèdent pas de diplôme correspondant à leur activité soient en mesure de faire reconnaître officiellement leurs compétences et d'obtenir un titre homologué utilisable dans le cadre d'un projet professionnel (recherche d'emploi, carrière) ou d'une formation (accès et exemptions). Il faut également renforcer la cohérence et la convergence des diplômes en général, tout au moins dans la sphère publique, de manière à favoriser la reconnaissance mutuelle des acquis antérieurs entre les prestataires, mais aussi la fluidité des parcours des apprenants, au niveau national et international, objectif poursuivi notamment par le CEC.

50. Par ailleurs, les pays pourraient également faire en sorte que les compétences acquises lors des formations soient certifiées et reconnues. Il conviendrait plus précisément d'envisager l'institution de microdiplômes attestant les acquis de formations courtes, notamment dans des domaines polyvalents comme les compétences numériques, les compétences transversales ou la sécurité au travail. Ces microdiplômes autorisent en outre une approche plus personnalisée du renforcement des compétences et favorisent les stratégies de formation tout au long de la vie, ce qui sera bénéfique aux adultes peu qualifiés, aux personnes les plus éloignées du marché du travail et à d'autres catégories vulnérables de la population. Cependant, il sera important de continuer à cultiver la confiance dans les microdiplômes auprès des employeurs, des apprenants et des parties prenantes. Ce besoin a déjà été reconnu par la Commission européenne, comme en témoigne son intégration de cet objectif dans sa Recommandation du Conseil sur l'approche européenne des microdiplômes, qui présente une définition commune et des éléments pour les microdiplômes.

51. La réactivité des formations pour adultes à l'évolution des besoins de compétences est un autre facteur important pour accroître la participation, comme analysée en détail à la section suivante.

52. L'Encadré 4.2 présente plusieurs exemples internationaux de mesures visant à dynamiser la formation des adultes. Il décrit les cadres de référence européens utilisés pour les exercices d'évaluation des compétences, notamment les suivants : les centres d'apprentissage tout au long de la vie en Islande, qui sont un bon exemple de centres locaux offrant des formations de qualité élevée aux adultes ; les lignes directrices et une plateforme en ligne centralisée pour les microdiplômes en Australie, qui placent le pays à l'avant-garde dans ce domaine ; le compte personnel de formation en France, qui permet à tous les travailleurs d'accumuler des droits à la formation et à l'éducation ; et les centres de compétences en Wallonie, qui permettent aux demandeurs d'emploi, aux apprentis, aux enseignants, aux étudiants et aux salariés de se former pour répondre aux besoins du marché en matière de main-d'œuvre et de compétences et de satisfaire aux besoins futurs.

Encadré 4.2. Exemples internationaux : encourager les adultes à adapter leurs compétences à l'évolution des emplois et des carrières

Cadres de référence officiels en Europe

Plusieurs cadres de référence pour les tests de positionnement personnels et les bilans de compétences ont été élaborés par la Commission européenne et ses services ou dans le cadre de projets financés par l'UE. Il s'agit notamment d'un cadre de compétences transversales utilisé pour l'identification des compétences transversales liées à l'employabilité et aux diplômes, mis au point dans le cadre du projet Rectec DigComp (Digital Competence Framework for Citizens - cadre de compétences numériques pour les citoyens - qui donne une interprétation commune, dans l'UE et ailleurs, de ce que sont les compétences numériques), et d'EntreComp (cadre de référence européen conçu pour décrire les aptitudes qui constituent les compétences entrepreneuriales). En plus de fournir une compréhension commune des compétences numériques, la puissance de ces cadres réside dans leur capacité à être utilisés pour orienter la politique en matière de compétences numériques, réformer les programmes d'études, développer des outils d'évaluation des compétences numériques et des systèmes de certification.

Centres d'apprentissage tout au long de la vie en Islande

En Islande, des centres d'éducation et de formation tout au long de la vie établis dans différentes localités ont pour mission de diversifier la formation, d'en améliorer la qualité et d'encourager la population à y prendre part. Ils visent principalement les adultes qui n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; chaque centre dispose d'un ou de plusieurs conseillers pédagogiques et d'orientation chargés d'entrer en contact avec ces personnes, le plus souvent par l'intermédiaire des entreprises, et de les inciter à suivre une formation. Ces centres ont pour principaux atouts leur couverture géographique et leur personnel très qualifié.

Microdiplômes en Australie

L'Australie occupe une place d'avant-garde en matière de microdiplômes ; elle a notamment défini un ensemble cohérent de lignes directrices dans le Cadre national de microdiplômes (*National Micro-credentials Framework*) et établi la plateforme centralisée en ligne *microcred seeker*, qui présente l'éventail complet des formations proposées par les différents prestataires et secteurs d'activité. Le portail permet aux utilisateurs de rechercher une formation en fonction du secteur d'activité, du niveau, du diplôme délivré, de la date de démarrage, de la durée, du mode de prestation, du prix, du fournisseur et de la région.

Le compte personnel de formation de la France

La France subventionne la formation par le biais d'un compte personnel de formation (CPF) qui permet à chacun de prendre en charge l'amélioration de ses compétences. Seul véritable compte personnel de formation mis en œuvre à ce jour, il permet à tous les travailleurs d'accumuler des droits à la formation et l'éducation. Le compte est crédité de 500 EUR par an (sur la base d'un emploi à temps plein), à hauteur maximale de 5 000 EUR sur dix ans, somme que le titulaire peut utiliser pour financer des formations correspondant à ses objectifs et intérêts professionnels et sanctionnées par un diplôme. Ce dispositif est financé par un prélèvement obligatoire sur les entreprises.

Centres de compétences en Wallonie (Belgique)

Un centre de compétences est une organisation spécialisée dans un ou plusieurs domaines d'activité et d'innovation stratégique qui vise à promouvoir l'acquisition de connaissances, de compétences ou de technologies. Ce concept s'inspire du modèle européen des Centres d'excellence professionnelle (CoVE) en ce qu'il prend en compte les besoins des acteurs socioéconomiques et met en œuvre des partenariats entre les secteurs public et privé. Les centres de compétences permettent aux demandeurs d'emploi, aux apprentis, aux enseignants, aux étudiants et aux salariés de se former afin de satisfaire aux besoins en main-d'œuvre et en compétences du marché ainsi qu'aux besoins que créeront les évolutions technologiques et économiques. Ils assurent en outre une veille technologique et une sensibilisation aux métiers d'aujourd'hui et de demain.

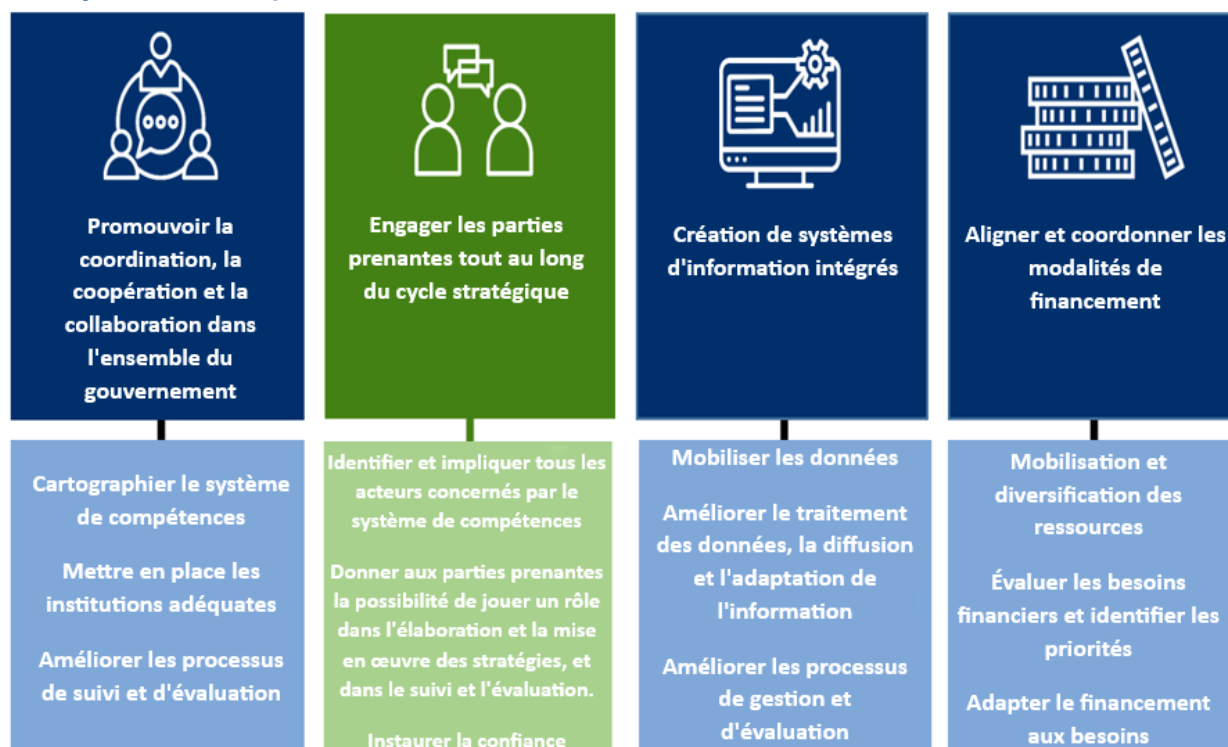
Source : autorités islandaises (2023^[49]), Site « Lifelong Learning in Iceland », <https://island.is/en/lifelong-learning> ; OCDE (2023^[44]), *Flexible adult learning provision: What it is, why it matters, and how to make it work*, <https://www.oecd.org/els/emp/skills-and-work/adult-learning/booklet-flexibility-2023.pdf> ; OCDE (2019^[50]), *Individual Learning Accounts: Panacea or Pandora's Box?*, <https://doi.org/10.1787/203b21a8-en>.

iii) Améliorer la réactivité des systèmes de compétences

53. Dans le contexte des transitions numériques et écologiques qui remodelent les sociétés et les économies (voir plus haut), les responsables politiques se voient confrontés à la nécessité urgente d'élaborer, en matière de compétences, des politiques et des réformes qui répondent à l'évolution rapide des besoins du marché du travail, tout en tenant soigneusement compte de « ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas sur le terrain ». La collaboration avec des parties prenantes non gouvernementales (employeurs, syndicats, prestataires de services d'éducation et de formation, organismes de services de proximité, apprenants, etc.) peut les aider à définir des parcours éducatifs et professionnels adaptés aux nouveaux débouchés et aux mutations du marché du travail. La participation de ces intervenants permet également de vérifier des hypothèses quant à l'incidence réelle de ces politiques et de définir d'autres scénarios, et contribue dans le même temps à renforcer la confiance dans le gouvernement et à rehausser sa légitimité politique, ce qui peut s'avérer déterminant pendant la phase de mise en application (OCDE, 2020^[51] ; OCDE, 2021^[52]). La mobilisation des parties prenantes est donc l'un des piliers fondamentaux d'une gouvernance efficace des systèmes de compétences (Graphique 4.3).

54. Des méthodes innovantes sont déjà utilisées dans les pays de l'OCDE et ailleurs pour mobiliser la participation des parties prenantes à toutes les étapes du cycle d'élaboration des politiques. Plutôt que de se contenter de partager des informations avec les parties prenantes ou d'organiser des consultations (enquêtes en ligne, présentations publiques et débats par exemple), certains pays cherchent à instaurer une collaboration plus régulière et structurée avec ces acteurs moyennant la mise en place d'organismes spécialisés, comme des conseils ou comités des compétences ou des organismes de nature similaire (OCDE, 2019^[1] ; OCDE, à paraître^[53] ; OCDE, 2019^[54] ; Global Deal, OCDE, OIT, 2020^[55] ; Global Deal, 2023^[56]).

Graphique 4.3. La mobilisation des parties prenantes - indispensable pour améliorer la réactivité des systèmes de compétences - est l'une des quatre composantes essentielles de la gouvernance d'un système de compétence solide



Source : fondé sur OCDE (2019^[11]), *Stratégie 2019 de l'OCDE sur les compétences : Des compétences pour construire un avenir meilleur*, <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en> ; OCDE (2020^[51]), *Strengthening the Governance of Skills Systems: Lessons from Six OECD Countries*, <https://doi.org/10.1787/3a4bb6ea-en>.

55. Il existe des instances de concertation avec les parties prenantes aux niveaux national, régional, local et (ou) sectoriel, qui constituent un forum d'échanges entre le gouvernement et ces intervenants sur l'orientation stratégique des politiques de compétences en général ou dans un sous-secteur particulier (l'enseignement et la formation professionnels, EFP, par exemple). L'ampleur de la participation qu'elles mobilisent varie d'un pays à l'autre. Si certains pays établissent et utilisent de telles instances pour recevoir régulièrement des observations des parties prenantes concernant certaines questions et (ou) propositions relatives aux politiques de compétences, d'autres y font appel pour créer des partenariats avec elles dans le cadre d'une coopération beaucoup plus étroite et approfondie tout au long du cycle décisionnel, par exemple lors de l'élaboration des stratégies nationales de compétences. D'autres organismes peuvent même favoriser des décisions communes des deux parties, par exemple en ce qui concerne la durée et la structure des programmes d'EFP (OCDE, 2022^[57]).

56. Étant donné le caractère horizontal et transversal des politiques de compétences, il est également possible de mobiliser la participation des parties prenantes au travers d'organismes dotés d'un mandat plus vaste, comme les conseils économiques et sociaux nationaux en Europe ou les comités nationaux de productivité en Amérique latine, qui peuvent réserver une espace de discussion sur les politiques de compétences à des groupes ou des axes de travail spécifiques (OCDE, à paraître^[53]).

57. Pour favoriser l'adaptation des parcours de formation aux débouchés futurs, les pays peuvent également envisager la mise en place de mécanismes de participation principalement destinés à encourager la collaboration entre les parties prenantes. Par exemple, le renforcement du dialogue et (ou) de la collaboration entre les prestataires d'éducation et de formation et les autres intervenants (employeurs, syndicats, etc.) facilite la conception de programmes éducatifs et de formation dont le

contenu peut s'adapter plus rapidement à l'évolution rapide des besoins du marché du travail (OCDE, 2017^[58]). Pour ce faire, les pays ont créé et (ou) financé divers mécanismes de participation, comme les conseils de compétences sectoriels ou industriels (OCDE, à paraître^[53]), par l'intermédiaire desquels les parties prenantes échangent des informations, collaborent à l'élaboration conjointe, entre autres, de programmes d'éducation et de formation, de cadres nationaux de qualifications, de prévisions et d'enquêtes sur les compétences. L'Encadré 4.3 décrit comment le Chili, la Corée, la Pologne et la Wallonie (Belgique) appuient la collaboration entre les parties prenantes par l'intermédiaire d'organismes et de plates-formes spécialisés, qu'il s'agisse de conseils de développement des compétences dirigés par le secteur privé dans des secteurs et des industries donnés ou de conseils établis au sein des universités.

58. La mise en place de mécanismes visant à assurer une participation plus constante et structurée des parties prenantes à l'élaboration des politiques de compétences marque certes une évolution positive, mais ces dispositifs ne favorisent pas automatiquement une collaboration efficace et utile. Il est notamment important, dans le cadre de leur création et de leur mise au point, de définir clairement leur mandat, de prêter attention à l'hétérogénéité et à la représentativité de leurs membres, de garantir une obligation de rendre compte adéquate s'agissant des contributions des parties prenantes, de prévoir des ressources suffisantes, de permettre à la participation des parties prenantes se déployer au fil du temps et d'éviter les blocages tout en gérant le risque que des intérêts particuliers n'exercent une influence indue.

59. En plus d'un engagement efficace des parties prenantes, les pays pourraient procéder à une évaluation approfondie de la base de fournisseurs pour s'assurer qu'elle peut offrir la diversité et la qualité de l'éducation et de la formation nécessaires aux apprenants et aux employeurs. Cela pourrait impliquer d'examiner les rôles distincts que différents types de fournisseurs, tels que les écoles, les universités, les fournisseurs indépendants, etc., pourraient jouer dans le développement des compétences nécessaires aux économies et sociétés futures. En analysant stratégiquement et en optimisant le mélange de fournisseurs et leurs rôles respectifs, les pays peuvent cultiver un écosystème éducatif dynamique et réactif qui s'aligne sur les exigences évolutives des économies et sociétés numérisées.

Encadré 4.3. Exemples internationaux : améliorer la réactivité du système de compétences

Les conseils sectoriels au Chili

Au Chili, les conseils sectoriels (*Consejos Sectoriales*) contribuent fortement à améliorer la réactivité des programmes d'éducation et de formation aux besoins du marché du travail. Ainsi, le Conseil des compétences de l'industrie 4.0 a élaboré, par l'intermédiaire du Conseil des compétences de la maintenance 4.0, plus spécialisé, le cadre des qualifications de la maintenance 4.0. Le Conseil des compétences de la maintenance 4.0 suit également l'évolution du marché du travail sectoriel et encourage, entre autres, l'alignement des programmes d'éducation et de formation sur les normes professionnelles établies. Figurent parmi ses représentants des prestataires de services d'éducation et de formation et des employeurs de différents secteurs, de l'exploitation minière à l'énergie.

Les conseils des compétences sectorielles en Corée

En Corée, les conseils des compétences sectorielles, qui opèrent dans 17 secteurs, ont été créés en 2015 pour encourager un développement des compétences piloté par l'industrie. Ils élaborent les normes de compétences nationales, proposent les programmes de formation correspondants et suivent la demande du marché du travail dans leur secteur respectif. Chaque conseil compte 20 membres issus d'associations d'employeurs, de syndicats, du ministère de l'Emploi et du Travail et d'autres experts. Les conseils sont financés par le ministère de l'Emploi et du Travail.

Les conseils universitaires en Pologne

En Pologne, la loi sur l'enseignement supérieur et la science a institué en 2018 un nouvel organe dans les établissements publics d'enseignement universitaire, le conseil universitaire, dont 50 % des membres au moins sont des intervenants extérieurs à l'établissement concerné. Les membres de ces conseils peuvent, entre autres, exprimer des avis sur les projets de stratégies et de statuts de l'université, formuler des commentaires sur les rapports concernant la mise en œuvre de sa stratégie et contrôler la gestion de l'établissement.

La plateforme Wallonie Compétences pour l'avenir en Wallonie (Belgique)

En 2020, le gouvernement wallon a adopté un plan d'action qui vise à créer une nouvelle dynamique dans le domaine de la formation professionnelle, faisant de l'EFP un levier essentiel à l'appui de l'insertion professionnelle et la relance économique. « Wallonie Compétences pour l'avenir » est une plateforme dont l'objectif est de concevoir des formations qui répondent aux besoins en compétences des entreprises qui ne peuvent être satisfaits par les programmes existants des prestataires, que ce soit sur le plan qualitatif ou quantitatif. Pour ce faire, elle coordonne l'expertise de ces mêmes prestataires pour créer des formations adaptées aux exigences du marché de l'emploi.

Source : Fundación Chile (2023^[59]), *Consejos Sectoriales*, <https://fch.cl/iniciativa/consejos-sectoriales/> ; OCDE (2021^[60]), *OECD Skills Strategy Implementation Guidance for Korea: Strengthening the Governance of Adult Learning*, <https://doi.org/10.1787/f19a4560-en> ; OCDE (2019^[61]), *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*, <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en>.

5

Sous-thème 3 : « Permettre à chacun d'acquérir les compétences adaptées aux nouveaux débouchés »

60. Pour permettre à chacun de s'épanouir dans un monde en mutation rapide, les pays pourraient identifier et valoriser les compétences les plus propices au développement humain, tant personnel que collectif, ainsi qu'à la promotion d'un développement économique durable. Il est important par ailleurs de mettre en place des systèmes de compétences inclusifs qui aident les populations les plus vulnérables (jeunes issus de milieux défavorisés, demandeurs d'emploi, salariés occupant des emplois menacés de disparition, etc.) à s'adapter aux évolutions du monde du travail. Pour entrer en contact avec elles et leur apporter le soutien nécessaire, il est important de créer des passerelles entre les autorités et les intervenants qui travaillent le plus directement avec elles.

61. De manière générale, les pays pourraient envisager de i) prêter appui aux groupes les plus défavorisés en matière de formation initiale ; ii) promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie parmi les catégories d'adultes sous-représentées ; iii) collaborer avec les intervenants pour entrer en contact avec les groupes les plus sous-représentés.

Thème 3 : « Permettre à chacun d'acquérir les compétences adaptées aux nouveaux débouchés »

Principaux messages

- Si des progrès ont été accomplis sur le plan de l'équité et de l'inclusion dans la formation initiale, d'importants problèmes subsistent en ce qui concerne l'accès et de la participation à l'éducation de différents groupes. Pour y remédier, les pays pourraient redoubler d'efforts afin de stimuler l'élaboration de programmes d'enseignement, de formation et d'éducation qui assurent à tous les jeunes un accès aux meilleurs débouchés et l'appui nécessaire pour acquérir les compétences qui garantiront leur employabilité dans un monde en mutation, et pour favoriser le développement de leur esprit critique et de leurs capacités d'innovation.
- L'OCDE a recensé six étapes clés pour promouvoir l'équité et l'inclusion dans l'éducation : i) établir un cadre d'action pour une éducation équitable et inclusive ; ii) assurer la flexibilité et la réactivité aux besoins des élèves ; iii) prendre en compte l'équité et l'inclusion dans les mécanismes de financement ; iv) encourager la participation des parties prenantes ; v) veiller à ce que les enseignants et les chefs d'établissement possèdent les compétences nécessaires pour promouvoir l'équité et l'inclusion ; vi) recenser les besoins des élèves, les soutenir et suivre leurs progrès.
- Pour combler les écarts de participation à la formation des adultes, les pays pourraient orienter leur soutien vers les groupes les moins susceptibles de suivre une formation, et qui en bénéficieraient le plus, notamment les adultes peu qualifiés, faiblement rémunérés, âgés, ceux qui vivent en milieu rural ou travaillent dans des PME, et les demandeurs d'emploi.

- Plusieurs obstacles peuvent empêcher les adultes de se former, notamment la faiblesse des compétences de base (compétences numériques insuffisantes pour suivre une formation en ligne ou hybride par exemple) et le manque de motivation, de temps et de moyens financiers. Des mesures diverses sont nécessaires, notamment la fourniture d'informations, d'orientations et d'incitations ciblées et adaptées et la mise en place de formations plus souples et réactives.
- Les programmes de formation professionnelle sont souvent considérés comme une composante essentielle de la formation des adultes, en particulier parce qu'ils sont en mesure de mobiliser les personnes qui risquent de se retrouver marginalisées. Les adultes pourraient par exemple suivre des formations professionnelles spécifiquement conçues pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou supérieur.
- Les acteurs non gouvernementaux ont un rôle essentiel à jouer pour atteindre les groupes les plus sous-représentés, car ils sont souvent en contact direct avec les apprenants potentiels. Une mobilisation efficace des adultes peu qualifiés serait par exemple possible sur le lieu de travail, les syndicats assurant la communication entre les employeurs et les employés ; les prestataires d'éducation et de formation, ainsi que les responsables locaux, peuvent aussi faciliter la sensibilisation ciblée de populations précises.

Questions à examiner

Le thème « Permettre à chacun d'acquérir les compétences adaptées aux nouveaux débouchés » sera examiné lors du Sommet sur les compétences de 2024, qui se tiendra le 22 février, à la troisième séance de la journée (14h00-15h30). Les questions suivantes y seront abordées, sous la direction d'un modérateur :

- Comment le système éducatif de votre pays aide-t-il les catégories les plus défavorisées de la société à suivre des études ?
- Les adultes qui sont vulnérables aux évolutions économiques et sociales et ne suivent pas encore de formation (travailleurs peu instruits, demandeurs d'emploi, inactifs, etc.) bénéficient-ils d'informations et de conseils suffisants concernant la formation tout au long de la vie ? Des formations accessibles leur sont-elles proposées ?
- Comment votre pays collabore-t-il avec les parties prenantes (au niveau local par exemple) pour encourager et aider les adultes vulnérables à suivre des études et une formation ?

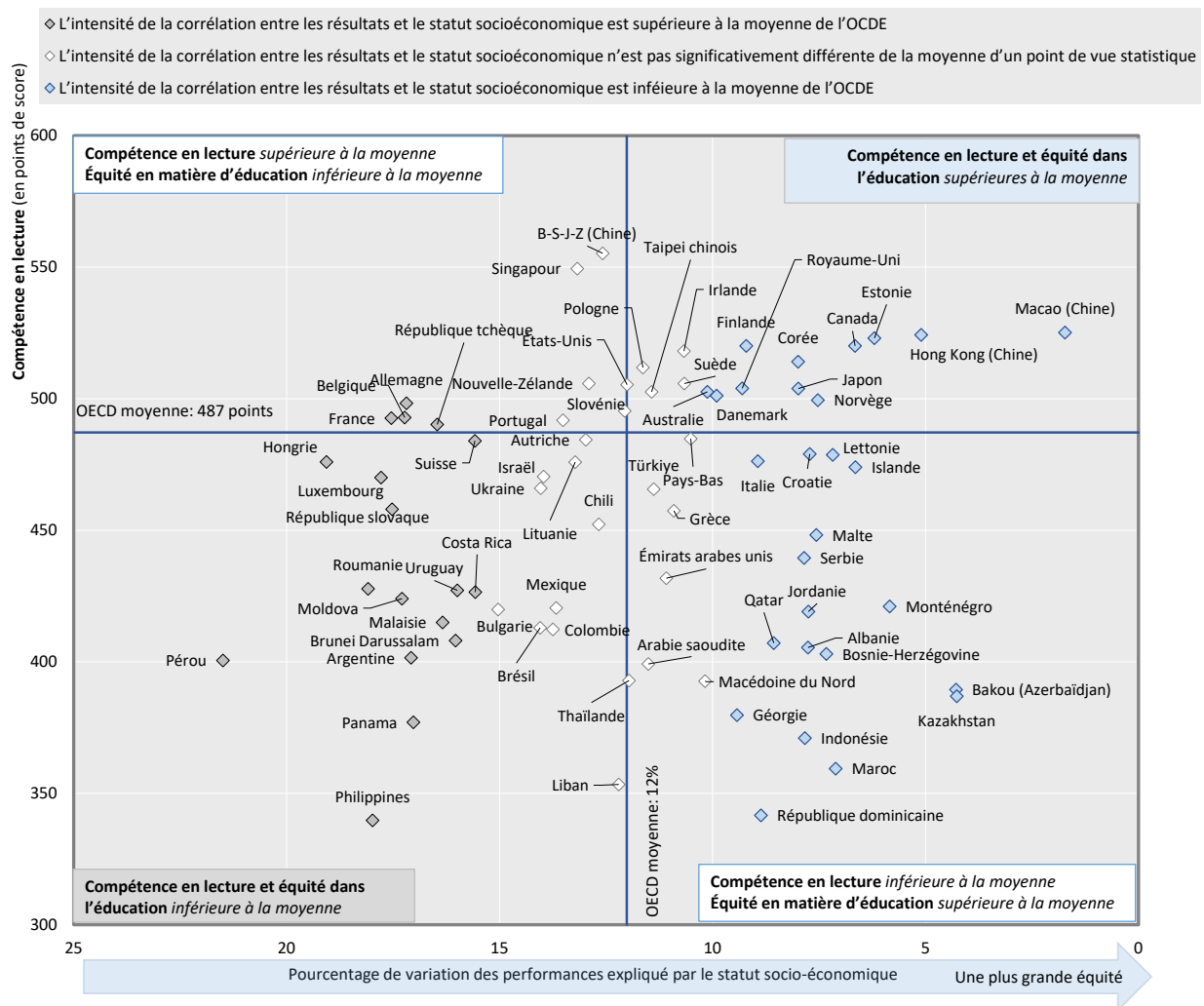
i) Accompagner les groupes les plus défavorisés durant la formation initiale

62. L'équité et l'inclusion sont des questions fondamentales qui occupent depuis de nombreuses années une place de premier plan dans la réflexion sur la formation initiale. Malgré les progrès accomplis ces dernières années, des problèmes importants subsistent. L'accès et la participation à la formation initiale varient selon l'origine socioéconomique, ethnique et le statut migratoire, ainsi qu'entre les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers et les autres (Mezzanotte, 2022^[62] ; OCDE, 2008^[63] ; OCDE, 2018^[64] ; OCDE, 2019^[65] ; OCDE, 2021^[66]). La dernière enquête PISA indique que les élèves socialement et économiquement défavorisés dans les pays de l'OCDE ont en moyenne sept fois plus de chances que les élèves favorisés de ne pas atteindre la maîtrise des compétences de base en mathématiques (OCDE, 2023^[67]). Par ailleurs, les écarts entre les genres persistent en ce qui concerne les résultats scolaires, les disciplines étudiées, les taux d'emploi et les salaires (OCDE, 2023^[67]). Les écarts en matière de niveau de compétences - et d'accès à l'éducation induits par des facteurs liés à la diversité subsistent par ailleurs longtemps après la fin de la formation initiale (Mezzanotte, 2022^[62] ; OCDE, 2021^[24]).

63. Pour autant, les inégalités dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines ne sont pas une fatalité, et les systèmes éducatifs peuvent être à la fois équitables et performants (Graphique 5.1). Dans cette optique, un rapport récent de l'OCDE (2023^[68]) met en lumière six étapes fondamentales pour

parvenir à l'équité et à l'inclusion dans le domaine de l'éducation. Il souligne en premier lieu que la mise en place d'un système éducatif équitable et inclusif nécessite un cadre d'action global. Il est important d'établir un lien entre les aspects essentiels pour l'équité et de l'inclusion, notamment la conception des programmes d'études, les pratiques pédagogiques, le renforcement des capacités du personnel enseignant et le suivi des résultats des élèves. Ces cadres peuvent assurer un suivi et une évaluation permanents des progrès en matière d'équité et d'inclusion en intégrant des systèmes de suivi et d'évaluation assortis d'objectifs et de priorités clairement définis (OCDE, 2023^[68]).

Graphique 5.1. Intensité du gradient socioéconomique et compétences en lecture



Note : le profil socioéconomique est mesuré par l'indice PISA du statut économique, social et culturel. 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. Source : OCDE (2019^[65]), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

64. En deuxième lieu, il convient de veiller à ce que le système éducatif soit flexible et s'adapte aux besoins des élèves (OCDE, 2023^[68]). L'adaptabilité et la souplesse de toutes ses composantes sont déterminantes pour aider les apprenants et répondre à leurs besoins. L'élaboration d'un programme d'études inclusif, l'adoption de diverses stratégies pédagogiques et la mise en œuvre d'un enseignement différencié sont autant de moyens qui permettront aux systèmes éducatifs de tenir compte des besoins, des capacités et des aspirations propres à chaque élève.

65. Troisièmement, si un niveau minimum d'investissement dans l'éducation est essentiel, il importe également d'inscrire l'équité et l'inclusion au nombre des principes régissant les principaux mécanismes d'affectation des ressources et de financement ciblé du système éducatif (OCDE, 2017^[69] ; OCDE, 2023^[68]). Les premiers peuvent rationaliser le système d'affectation des ressources, mais ne prévoient pas toujours de mesures en matière d'obligation de rendre compte. Le financement ciblé, pour sa part, peut être utile pour orienter les ressources vers des groupes ou des problèmes spécifiques, mais risque aussi de se traduire par un manque de coordination et des inefficacités (OCDE, 2023^[70]). Voir l'Encadré 5.1 pour un exemple venu de Norvège concernant les instruments financiers qui favorisent l'équité dans l'enseignement supérieur.

66. La quatrième étape décrit en quoi la participation des parties prenantes peut favoriser l'équité et l'inclusion dans l'éducation. Elle peut mobiliser de multiples acteurs, notamment les syndicats d'enseignants, les autorités locales, les parents et les organisations représentant des groupes spécifiques (OCDE, 2023^[68]). Les parties prenantes pourraient également être impliquées dans le cycle d'élaboration des politiques, du développement à l'évaluation, en passant par la mise en œuvre, et leurs retours d'informations doivent être pris en compte pour identifier les difficultés et y remédier. Il est également essentiel de les faire participer aux niveaux inférieurs pour créer un climat positif favorable à tous les apprenants (Cerna et al., 2019^[71]). À titre d'exemple, la stratégie colombienne *Sacúdete*, qui offre aux jeunes défavorisés des possibilités de développer leurs compétences, est mise en œuvre en collaboration avec un comité consultatif des jeunes (Encadré 5.1). Il importe également de sensibiliser à la diversité pour promouvoir l'acceptation et l'inclusion et tempérer les opinions stéréotypées et discriminatoires dont les élèves qui en sont issus peuvent faire l'objet (OCDE, 2023^[68]).

67. La cinquième étape fait valoir que les systèmes éducatifs pourraient préparer et aider les enseignants et les chefs d'établissement à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour encourager l'équité et l'inclusion (OCDE, 2023^[68]). L'enseignement dans des contextes hétérogènes requiert un personnel doté de compétences, de connaissances et de mentalités diverses pour créer des environnements pédagogiques équitables et inclusifs. Il est important que les systèmes éducatifs donc prépare et aide les enseignants à promouvoir l'équité et l'inclusion dès leur formation initiale et au cours de leur formation professionnelle continue (voir l'Encadré 5.1 pour un exemple australien de formation visant à renforcer la capacité des enseignants à enseigner dans des environnements multiculturels). La diversité au sein des enseignants peut également favoriser un cadre scolaire plus équitable et inclusif (Brussino, 2021^[72] ; OCDE, 2022^[73]). Les chefs d'établissement contribuent en outre de manière décisive à l'instauration d'un enseignement équitable et inclusif et d'un climat scolaire harmonieux (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2020^[74] ; UNESCO, 2020^[75] ; OCDE, 2022^[76]).

68. Enfin, il faut absolument identifier les besoins spécifiques des élèves, les aider et suivre leurs progrès pour promouvoir l'équité et l'inclusion (OCDE, 2023^[68]). On fait généralement appel à des évaluations diagnostiques pour repérer les élèves en difficulté scolaire et évaluer leurs besoins éducatifs, auxquels on s'efforce ensuite de répondre grâce à différents outils, comme les projets éducatifs individualisés, les aménagements et les adaptations. Les établissements scolaires peuvent en outre proposer des services psychologiques et des programmes d'apprentissage émotionnel et de la vie en société pour favoriser le bien-être d'apprenants hétérogènes. L'évaluation des progrès doit également être conçue de manière à éviter les préjugés et à permettre à tous les élèves de montrer ce qu'ils ont appris au moyen de plusieurs formes et techniques d'évaluation (OCDE, 2013^[77] ; OCDE, 2023^[68]).

Encadré 5.1. Exemples internationaux : accompagner les groupes les plus défavorisés durant la formation initiale

Instruments financiers visant à promouvoir l'équité dans l'enseignement supérieur en Norvège

Pour améliorer l'accès et la participation à l'éducation des groupes défavorisés, la Norvège a institué des bourses et des prêts spéciaux destinés aux étudiants de l'enseignement supérieur ayant des besoins éducatifs particuliers, ainsi que des aides financières spéciales et des congés d'études pouvant aller jusqu'à 49 semaines pour les étudiants-parents. De plus, les établissements d'enseignement supérieur proposent des programmes d'études dans les trois langues autochtones sames, et l'Université same de sciences appliquées répond spécifiquement aux besoins de la communauté same.

Associer les parties prenantes à la mise en œuvre de la stratégie *Sacúdete* pour les jeunes défavorisés en Colombie

En Colombie, la stratégie *Sacúdete* accompagne plus de 370 000 adolescents et jeunes dans plus de 700 communes et 32 départements et renforce leurs compétences dans différents domaines : esprit critique, compétences numériques, innovation, créativité, esprit d'initiative, communication affirmée, citoyenneté, travail en équipe et empathie. Elle vise notamment les jeunes issus de milieux socioéconomiques défavorisés et les victimes de conflits. Elle est mise en œuvre par l'Institut colombien pour le bien-être familial, en collaboration avec le Comité consultatif de la jeunesse.

La formation initiale des enseignants renforce leur capacité à enseigner dans des environnements multiculturels en Australie

À Melbourne (Australie), le programme eTutor, qui avait pour objectif de renforcer la capacité des enseignants en formation initiale à enseigner dans des environnements multiculturels, a créé un espace en ligne leur permettant de communiquer et dialoguer avec des étudiants d'autres cultures. Ces échanges ont permis de modifier le comportement de bon nombre de ceux qui y ont pris part et ont renforcé leur compréhension et leur empathie à l'égard d'élèves issus de milieux culturels divers.

Soutien non pédagogique ciblé dans les zones défavorisées en Irlande

En Irlande, le programme *Home School Community Liaison*, destiné aux écoles des régions défavorisées, aide les familles à prendre une plus grande part à l'éducation de leurs enfants et prévoit notamment des visites à domicile des coordinateurs du programme. Le rôle des coordinateurs consiste à encourager la participation des parents, à remédier aux handicaps éducatifs, à intégrer les parents dans le processus de planification scolaire, à les soutenir dans leur rôle de référence pour leurs enfants, et à instaurer un climat de confiance dans le cadre de visites à domicile.

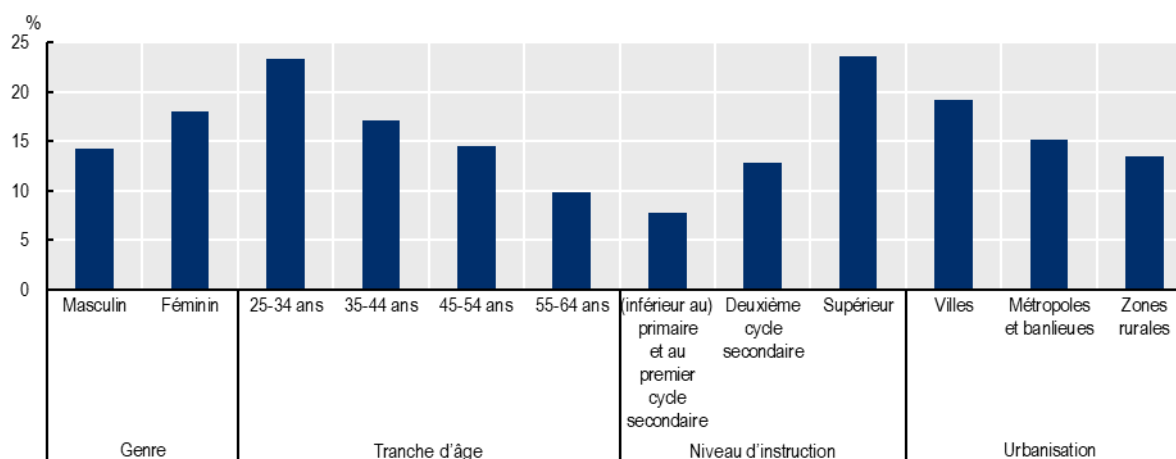
Source : OCDE (2023^[68]), *Équité et inclusion dans l'éducation (version abrégée) : La diversité fait la force*, <https://doi.org/10.1787/e9be59d0-fr>; (Guthrie et al., 2019^[78]; Santiago et al., 2017^[79]); Department of Education, Tusla Education Support Service (2021^[80]), *Information Booklet for DEIS schools participating in the Home School Community Liaison Scheme*, https://www.cpsma.ie/wp-content/uploads/files/Secure/DEIS/Information-Booklet-for-DEIS-schools-participating-in-the-Home-School-Community-Liaison-Scheme_May_2014.pdf; OCDE (2019^[81]); *Benchmarking Higher Education System Performance*, <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>; OCDE (2022^[82]), Compte-rendu conjoint du Sommet sur les compétences 2022, [https://one.oecd.org/official-document/SKC\(2022\)3/fr](https://one.oecd.org/official-document/SKC(2022)3/fr).

ii) Promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie auprès des catégories d'adultes sous-représentées

69. Le taux de participation à la formation des adultes augmente dans la plupart des pays (voir thème 2), mais l'inégalité des progrès constitue un enjeu majeur. En conséquence, les pays pourraient tout particulièrement prêter appui aux groupes d'adultes qui sont les moins susceptibles de suivre une

formation et qui en bénéficieraient le plus, notamment les adultes peu qualifiés, peu rémunérés, âgés, qui vivent en milieu rural ou travaillent dans des petites et moyennes entreprises, ainsi que les demandeurs d'emploi (de longue durée) (OCDE, 2019^[38]). Les écarts de participation les plus importants apparaissent entre les adultes peu instruits et très instruits (voir le Graphique 5.2) - 24 % des diplômés de l'enseignement supérieur ont suivi une formation formelle ou non formelle au cours des quatre dernières semaines de 2022, ce qui n'est le cas que de 8 % des adultes qui ont un niveau inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, les titulaires d'une qualification professionnelle affichent des niveaux de participation inférieurs à ceux de leurs pairs titulaires d'un diplôme général du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non supérieur (Vandeweyer et Verhagen, 2020^[83]).

Graphique 5.2. Taux de participation à la formation formelle et non formelle (quatre dernières semaines), par caractéristique, 2022



Note : moyenne non pondérée des pays membres de l'UE pour lesquels des données sont disponibles.

Source : Eurostat (2022^[37]), Enquête européenne sur les forces de travail.

70. Divers obstacles empêchent les groupes d'adultes les plus sous-représentés de suivre des formations. L'insuffisance des compétences élémentaires est un problème courant. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 20 % des adultes ont de faibles compétences à l'écrit, et 24 % en mathématiques (c'est-à-dire qu'ils obtiennent un score inférieur ou égal à 1 à l'évaluation internationale des compétences des adultes de l'OCDE [PIAAC]), et un tiers environ n'ont aucune compétence en TIC ou seulement de faibles compétences en résolution de problèmes numériques (autrement dit, ils n'ont aucune pratique de l'informatique, ont échoué au test de base en informatique ou ont obtenu un score inférieur au niveau 1 à l'évaluation des compétences en résolution de problèmes dans un environnement riche en technologies du programme PIAAC) (OCDE, 2021^[24]). C'est là un point important, car les compétences de base sont demandées sur le marché du travail, mais aussi pour les programmes de développement de compétences ou de reconversion - par exemple, un niveau minimal de compétences numériques est requis pour participer à l'apprentissage en ligne ou hybride (OCDE, 2021^[24]). Les personnes les moins susceptibles de suivre une formation, et qui en bénéficieraient le plus, nécessitent un soutien pour renforcer les compétences de base qui leur permettront d'accéder à un large éventail de parcours de formation. Le Service public de l'emploi de Bruxelles, par exemple, dresse un bilan des compétences numériques, linguistiques et professionnelles de chaque nouveau demandeur d'emploi, la priorité étant donnée aux chômeurs de longue durée. Si leurs compétences de base ne sont pas assez solides, il les oriente vers un programme de formation (Encadré 5.2).

71. Un autre élément déterminant est la motivation. C'est principalement par manque d'intérêt que les adultes ne participent pas à des programmes d'enseignement ou de formation, et cela se vérifie tout particulièrement pour les groupes d'adultes les plus susceptibles d'être exclus d'un monde en mutation rapide. L'information et l'orientation sont donc des outils essentiels pour sensibiliser les groupes d'adultes

sous-représentés aux avantages de la formation et pour les renseigner sur les formations et incitations existantes. Ces informations et orientations pourraient être aisément accessibles (par le biais de portails d'information à guichet unique par exemple), ciblées et adaptées aux besoins particuliers des adultes. Une étude récente menée en Flandre a ainsi démontré en quoi une approche de segmentation permettait d'isoler différents profils d'apprenants et comment il était possible d'adapter certains dispositifs, d'information et d'orientation notamment, à ces différents groupes (OCDE, 2022^[84]). Des interventions actives sont en outre souvent nécessaires pour sensibiliser les groupes qui ont le plus besoin d'améliorer leurs compétences (voir également la section suivante).

72. Bon nombre d'adultes issus de groupes sous-représentés sont déjà disposés à suivre une formation, mais divers obstacles les en empêchent, notamment le manque de moyens financiers et de temps (OCDE, 2023^[34]). Des incitations financières et non financières (taxes, subventions et congés de formation par exemple), permettraient de les aplanir, en particulier si elles visent les groupes les plus vulnérables. L'Encadré 5.2 décrit le « congé-éducation payé » de Bruxelles, qui s'adresse aux groupes les plus vulnérables comme les travailleurs à temps partiel, qui sont principalement des mères ou des personnes handicapées. Les dispositifs de formation individuelle (comme les comptes et chèques individuels de formation) peuvent également lever les obstacles et accroître la motivation des groupes les plus sous-représentés, et présentent en sus l'avantage d'assurer la portabilité des droits à la formation d'un emploi ou d'un statut professionnel à un autre. Il importe cependant de les orienter vers les catégories appropriées pour limiter les pertes sèches (c'est-à-dire les coûts d'utilisation par des adultes qui auraient dans tous les cas suivi une formation), de les doter de financements substantiels, de préserver leur simplicité, et de les assortir d'autres mesures destinées aux catégories les plus susceptibles de se retrouver marginalisées (information et orientation par exemple) (OCDE, 2019^[50]). En particulier, les comptes individuels de formation ont suscité beaucoup d'attention politique ces dernières années, notamment parce que la Commission européenne promeut ces programmes avec la Recommandation du Conseil sur les Comptes Individuels de Formation.

73. Le manque de flexibilité des systèmes d'enseignement et de formation peut aussi dissuader ces populations de suivre une formation. Plusieurs pays s'emploient déjà à assouplir les programmes d'éducation et de formation, en faisant par exemple appel à des microdiplômes et à des modes de prestation hybrides (Kato, Galán-Muros et Weko, 2020^[85] ; OCDE, 2021^[86]). L'Encadré 5.2 décrit l'approche adoptée par le Mexique pour offrir des formations flexibles aux adultes peu qualifiés, ainsi que la manière dont Bruxelles a assoupli l'accès à son dispositif de « congé-éducation payé » en proposant des formations en ligne, qui peuvent être suivies à domicile ou au bureau. Les programmes d'enseignement supérieur sont également de plus en plus courts et de plus en plus souvent dispensés en ligne (Consortium européen d'universités innovantes (ECIU), 2021^[87]). La modularisation est un autre moyen d'offrir des formations plus souples aux adultes. La décomposition des programmes en modules plus restreints et cumulables peut donner aux adultes la possibilité d'acquérir un ensemble précis de compétences et, s'ils le souhaitent, de progresser vers une qualification complète à leur propre rythme. Cette flexibilité peut aussi présenter des avantages pour les employeurs dans la mesure où elle leur permet de former leur main-d'œuvre dans les domaines qui correspondent le mieux à leurs besoins. La nécessité d'instituer des programmes de formation plus modulaires et personnalisés figurait également parmi les conclusions d'une étude réalisée par l'OCDE en Wallonie concernant l'amélioration du financement des partenariats pour les parcours de renforcement des compétences (OCDE, 2023^[88]).

74. La formation professionnelle est souvent considérée comme un élément clé de l'éducation des adultes, notamment parce qu'elle est en mesure de mobiliser ceux qui risquent de se retrouver exclus : les adultes qui ont un faible niveau d'instruction et de compétences. L'enseignement et la formation professionnels (EFP) entretiennent des liens étroits avec le marché du travail et proposent des programmes de perfectionnement ou de reconversion qui offrent des parcours professionnels clairs, surtout si la formation est adaptée aux besoins de l'employeur. La consultation avec les secteurs professionnels lors de la conception des programmes de formation professionnelle garantit l'adéquation

entre les programmes et les besoins du marché du travail. Les avantages que présentent ces formations sont donc manifestes. De surcroît, la formation en milieu professionnel offre une excellente alternative aux personnes qui ont vécu des expériences négatives de la formation en classe. Ces avantages sont de nature à motiver même les plus démobilisés. Entre 2018 et 2022, par exemple, la Slovénie a mis en œuvre un programme ciblé visant à développer les compétences de base et professionnelles des personnes peu qualifiées, occupant des emplois menacés et âgées de plus de 45 ans, et a obtenu des résultats prometteurs (Encadré 5.2).

75. Les formations professionnelles formelles ont pour avantage d'être plus faciles à appréhender pour les apprenants et les employeurs potentiels que les formations non formelles, car elles reposent généralement sur un cadre d'assurance qualité transparent (OCDE, 2021^[46]). Les pays ont retenu des approches distinctes pour mettre en place des formations professionnelles formelles destinées aux adultes. Dans certains (comme l'Estonie, l'Allemagne et la Suède), les formations professionnelles de deuxième cycle du secondaire sont conçues pour les adultes, leur contenu et leur mode de prestation étant adaptés à leurs besoins, tandis que dans d'autres (Australie et Nouvelle-Zélande par exemple), ils s'adressent à la fois aux jeunes qui ont récemment quitté l'école et aux adultes. Dans de nombreux pays, les formations professionnelles de plus haut niveau (post-secondaire non supérieur ou supérieur de cycle court) offrent également aux diplômés de l'EFP du deuxième cycle du secondaire un moyen essentiel d'acquérir des compétences professionnelles avancées. Dans plusieurs pays scandinaves, par exemple, ces diplômés peuvent suivre des formations supérieures de cycle court et d'autres formations professionnelles de plus haut niveau (OCDE, 2022^[89]).

Encadré 5.2. Exemples internationaux : promouvoir la formation tout au long de la vie auprès des catégories d'adultes sous-représentées

Le bilan de compétences numériques, linguistiques et professionnelles à Bruxelles

Depuis septembre 2023, tout nouveau demandeur d'emploi s'inscrivant auprès du Service public de l'emploi de Bruxelles doit effectuer un bilan de compétences numériques, linguistiques et professionnelles. Cette évaluation objective des niveaux de compétences permet de l'orienter vers une formation. Elle donne la possibilité de développer les compétences nécessaires à un parcours professionnel, mais aussi celles qui permettent de se former tout au long de la vie. Les informations précises concernant les formations dispensées dans ce contexte offrent en outre aux demandeurs d'emploi une lisibilité qui peut atténuer leur manque de motivation.

Un congé-éducation payé plus souple en Belgique

Le programme bruxellois de congé-éducation payé permet aux salariés de prendre un congé pour suivre une formation tout en continuant à percevoir leur salaire. Comme, initialement, il ne parvenait pas à atteindre les catégories sous-représentées comme les personnes handicapées, les travailleurs à temps partiel et, indirectement, les femmes, il a été remanié de manière à accroître sa flexibilité. Aujourd'hui, le congé-éducation peut également être utilisé pour des formations accessibles aux travailleurs à temps partiel et dispensées en ligne, de sorte que l'employé a la possibilité de suivre les cours chez lui ou sur son lieu de travail. Cette souplesse encourage les catégories sous-représentées à suivre une formation.

La Flandre a introduit un "droit d'initiative conjoint" dans son système de congé formation. Ce droit d'initiative conjoint permet à l'employeur de proposer activement des formations à ses employés, et incite les travailleurs et les employeurs à s'engager activement les uns envers les autres sur les besoins en formation. Depuis cette réforme, le nombre de participants a augmenté, en particulier parmi les personnes peu éduquées et financièrement vulnérables.

Le programme Modèle Éducation pour la vie et le travail destiné aux adultes peu qualifiés au Mexique

Au Mexique, le Programme Modèle pour la vie et le travail (*Modelo Educación para la Vida y el Trabajo*) donne aux adultes peu qualifiés la possibilité d'obtenir des diplômes de l'enseignement primaire ou secondaire. Très souple, il permet aux apprenants de choisir parmi différents modules à des niveaux divers : initial, intermédiaire (enseignement primaire) et avancé (premier cycle de l'enseignement secondaire). Figurent parmi les matières enseignées la langue et la communication, les mathématiques et les sciences, le développement social et la citoyenneté, ainsi que l'éducation civique. Le programme permet à chaque participant de concevoir son propre parcours d'apprentissage et lui donne la liberté de choisir le mode de formation qu'il préfère ; études autonomes, groupes dans des centres de formation de proximité, espaces de formation mobiles ou en ligne.

Développer les compétences de base et professionnelles des catégories sous-représentées en Slovénie

Le programme slovène d'enseignement et de formation professionnels, mis en œuvre entre 2018 et 2022 sur la base des recommandations formulées dans le projet de stratégie de l'OCDE en matière de compétences pour la Slovénie (2017), visait à accroître le taux de participation à la formation tout au long de la vie et à donner accès à des compétences adaptées au marché du travail (compétences linguistiques et en TIC par exemple), et ciblait tout particulièrement les personnes faiblement instruites, occupant des emplois menacés, et âgées de plus de 45 ans. Le programme a été mis en œuvre dans le cadre de consortiums avec des organisations partenaires. Il ressort des résultats que 80 % des personnes ayant participé ont soit suivi d'autres formations pour adultes, soit changé d'emploi ou obtenu une promotion.

Source : OCDE (2019^[90]), *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*, <https://www.oecd.org/els/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf> ; OCDE (2022^[91]), *Proceedings of the 9th OECD Skills Strategy Peer-Learning Workshop: How to keep skills in balance? Learning from international approaches to reducing skills imbalances*, [https://one.oecd.org/official-document/SKC\(2022\)4/en](https://one.oecd.org/official-document/SKC(2022)4/en).

iii) Mobiliser la participation des parties prenantes pour sensibiliser les catégories les plus sous-représentées

76. Des interventions directes et volontaristes auprès des groupes les plus sous-représentés sont importantes pour motiver et encourager leurs membres, dont les demandeurs d'emploi, à (re)prendre des études (OCDE, 2019^[90]). Comme indiqué plus haut, les taux de participation à la formation pour adultes les plus bas sont souvent observés chez les personnes qui en ont le plus besoin et pour lesquels elle aurait un rendement social élevé, notamment les demandeurs d'emploi peu qualifiés et âgés, ainsi que les personnes issues de milieux socioéconomiques défavorisés (OCDE, 2021^[24]).

77. Les acteurs non gouvernementaux ont un rôle essentiel à jouer pour atteindre ces populations, car ils sont souvent en contact direct avec les apprenants potentiels. Dans les pays de l'OCDE, différentes catégories d'intervenants favorisent la participation de ces groupes à la formation, en fonction du profil particulier des personnes qui ont besoin de se former.

78. Un moyen efficace de mobiliser les adultes peu qualifiés consiste à prendre contact avec eux sur leur lieu de travail. C'est souvent dans ce cadre que les salariés prennent conscience de leurs besoins en matière d'amélioration des compétences ou de reconversion et suivent une formation. Néanmoins, les travailleurs dépourvus de compétences de base peuvent hésiter et (ou) éprouver des difficultés à faire part de ces besoins à leurs employeurs. Des études montrent que les syndicats peuvent jouer un rôle d'intermédiaire déterminant pour faciliter la communication entre les employeurs et les salariés peu qualifiés (OCDE, 2019^[90]). Au Royaume-Uni, par exemple, un syndicat accompagne les salariés dans leurs projets de perfectionnement des compétences et de reconversion (Encadré 5.3).

79. Les prestataires d'éducation et de formation dans l'enseignement préélémentaire et initial peuvent assurer une sensibilisation efficace et ciblée des catégories sous-représentées. Les écoles et maternelles

peuvent intervenir auprès des parents peu qualifiés dont les enfants fréquentent leurs établissements (OCDE, 2019^[90]). L'Encadré 5.3 décrit un projet mis en œuvre à Vienne (Autriche), qui propose une formation à la langue allemande et aux compétences de base aux mères dont le niveau d'instruction est faible.

80. Au-delà des syndicats et des prestataires d'éducation et de formation, les acteurs qui interviennent auprès de certaines populations (comme les organisations de proximité et les responsables locaux - à savoir les représentants d'une collectivité bien déterminée) assurent une fonction de relais efficace pour inciter les groupes sous-représentés à entamer une formation. Ils sont en mesure d'informer les différents membres de la collectivité des avantages que présente la formation des adultes et des possibilités dans ce domaine, et jouent un rôle particulièrement important dans les régions où la couverture internet est faible et où les compétences numériques sont peu développées, ce qui empêche les éventuels apprenants d'obtenir ces informations en ligne (OCDE, 2019^[90]).

81. Outre la sensibilisation directe, les pays peuvent, pour encourager la participation des groupes les plus sous-représentés à l'éducation et à la formation des adultes, élaborer et mettre en œuvre des programmes et des activités de perfectionnement des compétences adaptés aux besoins particuliers de ces éventuels apprenants. Il importe donc que les représentants des catégories d'adultes moins enclines à suivre une formation et (ou) confrontées à des obstacles spécifiques (personnes handicapées, immigrés, etc.) participent aux travaux des organismes intervenant dans ce domaine (voir le thème 2) et aient la possibilité d'influer sur la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des politiques en matière de compétences (OCDE, 2020^[51]).

Encadré 5.3. Exemples internationaux : mobiliser la participation des parties prenantes pour sensibiliser les catégories les plus sous-représentées

Union Learning Representatives au Royaume-Uni

Unionlearn est l'organisme de formation et de développement des compétences du Trades Union Congress, une fédération de syndicats britannique. Il promeut les formations organisées par les syndicats et aide les syndicats adhérents à organiser des programmes de renforcement des compétences et de reconversion, notamment par l'intermédiaire de représentants, les *Union Learning Representatives* (ULR). Ces représentants sont des membres de syndicats indépendants qui sont élus sur le lieu de travail pour accompagner la formation des employés : entre autres activités, ils évaluent les compétences des salariés, les mettent en contact avec des organismes de formation appropriés, organisent des formations souples pour les travailleurs postés et fournissent des conseils et des orientations sur les parcours de formation qui leur sont ouverts.

Le Programme « Mama lernt Deutsch! » en Autriche

Mama lernt Deutsch! - « Maman apprend l'allemand » - est un projet mené à Vienne (Autriche) qui a pour ambition d'aider les mères à acquérir la langue allemande et des compétences de base. Il s'adresse aux mères peu qualifiées ayant suivi au maximum huit années de scolarité dans leur pays d'origine et dont l'allemand n'est pas la première langue. Outre l'allemand, il assure une formation aux compétences de base comme la lecture, l'écriture et l'arithmétique. La formation est dispensée dans l'établissement scolaire de leur(s) enfant(s) et (ou) dans des centres de formation pour adultes et des associations d'aide à l'intégration des immigrés. Le cas échéant, une garde d'enfants est assurée pour permettre à la mère de suivre la formation.

Source : Unionlearn (2023^[92]), *Union Learning Reps (ULRs)*, <https://www.unionlearn.org.uk/union-learning-reps-ulrs> ; Commission européenne (2023^[93]) ; « *Mama Learns German* », *German courses for mothers with a migration background at schools and kindergartens* ; <https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practice/mama-lernt-deutsch-deutschkurse-fur-mutter-mit-migrationshintergrund-schulen-en>.

6 Conclusions

82. Ce document offre un tour d'horizon des questions qui seront examinées lors du sommet sur les compétences de 2024, qui a pour thème « Les compétences de demain : ouvrir les possibilités ». Il présente une analyse des possibilités et des enjeux pour les politiques en matière de compétences, regroupe les informations concernant les mesures adoptées par les pays dans ce domaine et présente les résultats des études de l'OCDE et d'autres sources sur chacun des trois thèmes du sommet : i) anticiper les besoins futurs en compétences ; ii) créer des parcours de formation et professionnels qui ouvrent de nouvelles perspectives ; iii) permettre à chacun d'acquérir les compétences nécessaires pour les nouveaux débouchés.

83. Il est important d'agir dès maintenant pour que les citoyens acquièrent les compétences qui leur seront nécessaires pour réussir dans ce monde en évolution rapide. Les mégatendances actuelles ont déjà une incidence profonde sur les économies et les sociétés et, par extension, sur les systèmes de compétences. Des évolutions récentes, comme les progrès de l'IA, notamment la croissance exponentielle de l'utilisation de ChatGPT et d'applications similaires d'IA générative, témoignent de la rapidité à laquelle le changement peut intervenir. Des investissements dans des systèmes de compétences efficaces et réactifs sont nécessaires pour garantir que tout le monde puisse bénéficier de ces tendances.

84. Les pays pourraient orienter leur attention sur les opportunités potentielles découlant de ces mégatendances et réfléchir à la manière dont ils peuvent contribuer à bâtir un avenir meilleur et plus inclusif pour tous. Adopter une perspective tournée vers l'avenir sera important pour exploiter les opportunités inhérentes à ces changements transformateurs. Bien que les pays devraient réagir aux évolutions externes, ils pourraient également se positionner stratégiquement pour en tirer parti, notamment en adoptant une vision stratégique pour l'avenir, en identifiant les compétences nécessaires pour atteindre cette vision et en adaptant leurs systèmes de compétences pour concrétiser leur vision.

85. L'impératif de l'apprentissage tout au long de la vie ne peut être surestimé, car il est indispensable pour que les individus s'adaptent aux paysages professionnels dynamiques et en constante évolution, et, finalement, pour influencer leur réussite dans les économies futures. La formation tout au long de la vie permettra aux citoyens d'acquérir les compétences initiales adéquates et, par la suite, de se perfectionner et se reconvertir pour faire face aux inévitables évolutions des exigences du travail, des parcours professionnels, et des modes de production, de consommation et de vie. L'éducation initiale joue également un rôle central en posant les bases en inculquant des attitudes et des dispositions positives envers la formation tout au long de la vie.

86. Il conviendra d'établir des passerelles entre les ministères, les collectivités et les différents niveaux du gouvernement, ainsi qu'avec de nombreuses parties prenantes, afin d'élaborer et de mettre en œuvre une vision convaincante et stratégique qui encouragera les politiques et les comportements nécessaires pour enfin faire de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité pour tous. En favorisant les partenariats et le dialogue ouvert, les pays peuvent créer une approche inclusive et durable qui garantit que l'apprentissage tout au long de la vie devienne une partie intégrante de notre réalité collective.

87. Le sommet sur les compétences 2024 a pour objectif d'amener les pays participants à s'accorder sur la nécessité impérieuse de faire des compétences le fondement de l'avenir de leurs peuples. Il encouragera les débats sur les moyens de formuler concrètement une vision stratégique et sur la meilleure façon de définir les besoins stratégiques en matière de compétences. Il examinera également les mesures

nécessaires pour renforcer les parcours de formation et professionnels, améliorer l'inclusivité des systèmes de compétences et consolider leurs modalités de gouvernance. En favorisant la confrontation d'expériences et l'échange de bonnes pratiques, le sommet donnera un élan à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques des compétences qui permettront aux pays de tirer parti des perspectives nouvelles qu'offre un monde en mutation rapide.

Bibliographie

- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2020), *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe*, Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, https://www.european-agency.org/sites/default/files/sisl_synthesis_report.pdf (consulté le 16 décembre 2022). [74]
- Brussino, O. (2021), « Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 256, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>. [72]
- Bureau du cabinet du ministre, Japon (2023), *Society 5.0*, https://www8.cao.go.jp/cstp/english/doc/report_en.pdf (consulté le 3 août 2023). [15]
- CEDEFOP (2024), *Skills-OVATE tool*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/skills-online-vacancies> (consulté le 26 janvier 2024). [25]
- Cedefop (2023), *Skills Anticipation in Portugal*, https://www.cedefop.europa.eu/en/data-insights/skills-anticipation-portugal#_summary (consulté le 3 août 2023). [27]
- Cerna, L. et al. (2019), « Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 194, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/059ce467-en>. [71]
- Commission européenne (2023), « *Mama Learns German* », *German courses for mothers with a migration background at schools and kindergartens*, https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practice/mama-lernt-deutsch-deutschkurse-fur-mutter-mit-migrationshintergrund-schulen_en. [93]
- Commission européenne (2018), *Recommandation du Conseil relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, <https://education.ec.europa.eu/fr/focus-topics/improving-quality/key-competences> (consulté le 30 novembre 2023). [17]
- Consortium européen d'universités innovantes (ECIU) (2021), *Paving the Road for the Micro-credentials Movement: ECIU University White Paper on Microcredentials*, https://assets-global.website-files.com/551e54eb6a58b73c12c54a18/6043a9dd006226486010050e_ECIU_Sheet-update_3032021.pdf. [87]

- Department of Education, Tusla Education Support Service (2021), *Information Booklet for DEIS schools participating in the Home School Community Liaison Scheme*, Department of Education, <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/39197/15d50fa404d24908b1c705c5a8e50a83.pdf#page=1> (consulté le 7 juin 2023). [80]
- Espinoza, R. et N. Martinez-Yarz (2023), « Quality matters: A comparative analysis of quality assurance models in adult education and training in OECD countries », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/fc5ae97c-en>. [48]
- Eurostat (2024), *Compétences numériques des particuliers (à partir de 2023)*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_sk_dskl_i21/default/table?lang=fr (consulté le 25 juillet 2022). [36]
- Eurostat (2022), *EU-Labour Force Survey*, <https://www.eui.eu/Research/Library/ResearchGuides/Economics/Statistics/DataPortal/EU-LFS> (consulté le 13 juillet 2022). [37]
- Field, S. (2023), *Transferable Competences and Personal, Social and Employability (PSE) Qualifications: Some International Evidence*, Gatsby Charitable Foundation, London, <https://www.gatsby.org.uk/uploads/education/international-comparisons-transferable-and-pse-skills.pdf>. [33]
- Fundación Chile (2023), *Consejos Sectoriales*, <https://fch.cl/iniciativa/consejos-sectoriales/>. [59]
- Georgieff, A. et A. Milanez (2021), « What happened to jobs at high risk of automation? », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 255, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/10bc97f4-en>. [29]
- Global Deal (2023), *Upskilling and reskilling for the twin transition: The role of social dialogue*, <https://www.theglobaldeal.com/resources/Upskilling-and-reskilling-for-the-twin-transition.pdf>. [56]
- Global Deal, OCDE, OIT (2020), *Social Dialogue, Skills and COVID-19*, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_758550.pdf. [55]
- Gouvernement de l'Irlande (2021), *AI - Here for Good: National Artificial Intelligence Strategy for Ireland*, <https://www.gov.ie/en/publication/91f74-national-ai-strategy/> (consulté le 3 août 2023). [22]
- Gouvernement de l'Islande (2023), *Lifelong Learning in Iceland*, page web, <https://island.is/en/lifelong-learning> (consulté le 18 juillet 2023). [49]
- Gouvernement du Canada (2023), *Faisons des changements qui comptent : Stratégie nationale pour la littératie financière 2021-2026*, <https://www.canada.ca/fr/agence-consommation-matiere-financiere/programmes/litteratie-financiere/litteratie-financiere-strategie-2021-2026.html>. [19]
- Guthrie, C. et al. (2019), « Strength through diversity : Country spotlight report for Chile », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 210, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/058bc849-en>. [78]

- Kato, S., V. Galán-Muros et T. Weko (2020), « The emergence of alternative credentials », [85]
Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 216, Éditions OCDE, Paris,
<https://doi.org/10.1787/b741f39e-en>.
- Lassébie, J. et G. Quintini (2022), « What skills and abilities can automation technologies replicate and what does it mean for workers? : New evidence », [7]
Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, n° 282, Éditions OCDE, Paris,
<https://doi.org/10.1787/646aad77-en>.
- Mezzanotte, C. (2022), « The social and economic rationale of inclusive education : An overview of the outcomes in education for diverse groups of students », [62]
Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 263, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/bff7a85d-en>.
- Milanez, A. (2023), « The impact of AI on the workplace: Evidence from OECD case studies of AI implementation », [10]
Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, n° 289, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/2247ce58-en>.
- Ministère de l'Éducation et de la Culture (2019), *Media Literacy in Finland*, [20]
<https://medialukutaitosuomessa.fi/mediaeducationpolicy.pdf> (consulté le 3 août 2023).
- Ministry of Economic Affairs and Communications (2021), *Estonia's Digital Agenda 2030*, [16]
<https://www.mkm.ee/media/6970/download> (consulté le 3 août 2023).
- Nachtigall, D. et al. (2022), « The climate actions and policies measurement framework : A structured and harmonised climate policy database to monitor countries' mitigation action », [5]
OECD Environment Working Papers, n° 203, Éditions OCDE, Paris,
<https://doi.org/10.1787/2caa60ce-en>.
- National Health Literacy Action Plan Office (2023), *National Action Plan Health Literacy*, [21]
<https://www.nap-gesundheitskompetenz.de/> (consulté le 3 août 2023).
- Nedelkoska, L. et G. Quintini (2018), « Automation, skills use and training », [6]
Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations, n° 202, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>.
- OCDE (2024), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2023 : Les compétences au service d'une transition écologique et numérique résiliente*, Éditions OCDE, Paris,
<https://doi.org/10.1787/fe76e556-fr>.
- OCDE (2023), *Agir ensemble pour l'égalité des genres (version abrégée) : Quelles priorités ?*, [67]
Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/6a24b253-fr>.
- OCDE (2023), *Améliorer le financement des partenariats pour les parcours de renforcement des compétences en Wallonie*, [88]
<https://www.oecd.org/els/emp/skills-and-work/adult-learning/financement-partenariats-wallonie.htm> (consulté le 30 novembre 2023).
- OCDE (2023), *Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems*, OECD [34]
Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris,
<https://doi.org/10.1787/28551a79-en>.
- OCDE (2023), *Education at a Glance 2023 : OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [14]
<https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

- OCDE (2023), *Équité et inclusion dans l'éducation (version abrégée) : La diversité fait la force*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/e9be59d0-fr>. [68]
- OCDE (2023), *Flexible adult learning provision: What it is, why it matters, and how to make it work*, <https://www.oecd.org/els/emp/skills-and-work/adult-learning/booklet-flexibility-2023.pdf> (consulté le 4 août 2023). [44]
- OCDE (2023), *Job Creation and Local Economic Development 2023 : Bridging the Great Green Divide*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/21db61c1-en>. [12]
- OCDE (2023), *OECD Skills Strategies, page web*, <https://www.oecd.org/skills/oecd-skills-strategies.htm> (consulté le 3 août 2023). [18]
- OCDE (2023), *Optimiser les ressources dans l'enseignement scolaire : Investissements judicieux, résultats de qualité, égalité des chances*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/013d7b90-fr>. [70]
- OCDE (2023), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2023 : Intelligence artificielle et marché du travail*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/aae5dba0-fr>. [9]
- OCDE (2023), *PISA 2022 Results*, <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/> (consulté le 21 décembre 2023). [28]
- OCDE (2023), « Putting AI to the test: How does the performance of GPT and 15-year-old students in PISA compare? », *OECD Education Spotlights*, n° 6, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/2c297e0b-en>. [11]
- OCDE (2022), *Compte-rendu conjoint du Sommet sur les compétences 2022 : Renforcer les compétences au service de l'équité et de la durabilité*, [https://one.oecd.org/document/C\(2022\)3/fr/pdf](https://one.oecd.org/document/C(2022)3/fr/pdf). [82]
- OCDE (2022), *Engaging Employers in Vocational Education and Training in Brazil: Learning from International Practices*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/d76a2fe6-en>. [57]
- OCDE (2022), *OECD Skills Strategy Implementation Guidance for Flanders, Belgium: The Faces of Learners in Flanders*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/7887a565-en>. [84]
- OCDE (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/a81152f4-en>. [89]
- OCDE (2022), *Proceedings of the 9th OECD Skills Strategy Peer-Learning Workshop: How to keep skills in balance? Learning from international approaches to reducing skills imbalances*, [https://one.oecd.org/official-document/SKC\(2022\)4/en](https://one.oecd.org/official-document/SKC(2022)4/en). [91]
- OCDE (2022), *Quality and Equity of Schooling in the German-speaking Community of Belgium*, Examens des politiques nationales d'éducation, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9a6b6f3a-en>. [76]
- OCDE (2022), *Review of Inclusive Education in Portugal*, Examens des politiques nationales d'éducation, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>. [73]

- OCDE (2022), *Skills for Jobs (base de données)*, [35]
<https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/#FR/> (consulté le 23 novembre 2018).
- OCDE (2022), *Skills for the Digital Transition : Assessing Recent Trends Using Big Data*, [4]
 Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/38c36777-en>.
- OCDE (2021), *Career Guidance for Adults in a Changing World of Work, Getting Skills Right*, [42]
 Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en>.
- OCDE (2021), *Improving the Quality of Non-Formal Adult Learning : Learning from European Best Practices on Quality Assurance*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, [46]
<https://doi.org/10.1787/f1b450e1-en>.
- OCDE (2021), « Le télétravail pendant la pandémie de COVID-19 : tendances et perspectives », [2]
Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19), Éditions OCDE, Paris,
<https://doi.org/10.1787/e76db9dd-fr>.
- OCDE (2021), *New evidence from occupations most exposed to AI*, <https://www.oecd.org/future-of-work/reports-and-data/AI-Employment-brief-2021.pdf> [8]
 (consulté le 22 juin 2023).
- OCDE (2021), *OECD Skills Strategy Implementation Guidance for Korea: Strengthening the Governance of Adult Learning*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, [60]
 Paris, <https://doi.org/10.1787/f19a4560-en>.
- OCDE (2021), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2021 : Se former pour la vie*, [24]
 Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/fc97e6d3-fr>.
- OCDE (2021), *Politique de la réglementation : Perspectives de l'OCDE 2021*, Éditions OCDE, [52]
 Paris, <https://doi.org/10.1787/494d5942-fr>.
- OCDE (2021), « Quality and value of micro-credentials in higher education : Preparing for the future », [86]
OECD Education Policy Perspectives, n° 40, Éditions OCDE, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9c4ad26d-en>.
- OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, [66]
<https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>.
- OCDE (2021), *Strengthening Quality Assurance in Adult Education and Training in Portugal Implementation guidance*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Strengthening-Quality-Assurance-in-Adult-Education-and-Training-in-Portugal-Implementation-Guidance.pdf>. [47]
- OCDE (2021), *Training in Enterprises : New Evidence from 100 Case Studies*, Getting Skills [43]
 Right, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/7d63d210-en>.
- OCDE (2020), *Increasing Adult Learning Participation : Learning from Successful Reforms*, [41]
 Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/cf5d9c21-en>.
- OCDE (2020), « Les possibilités de l'apprentissage en ligne pour les adultes : premiers [3]
 enseignements de la crise du COVID-19 », *Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19)*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/0ef7c9bf-fr>.
- OCDE (2020), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2019 : Prospérer dans un monde [30]
 numérique*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/a0e29ca9-fr>.

- OCDE (2020), *Strengthening the Governance of Skills Systems: Lessons from Six OECD Countries*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/3a4bb6ea-en>. [51]
- OCDE (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>. [81]
- OCDE (2019), *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/els/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf>. [90]
- OCDE (2019), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>. [38]
- OCDE (2019), *Getting Skills Right: Making adult learning work in social partnership*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/employment/emp/adult-learning-work-in-social-partnership-2019.pdf>. [54]
- OCDE (2019), *Individual Learning Accounts : Panacea or Pandora's Box?*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/203b21a8-en>. [50]
- OCDE (2019), *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en>. [61]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Database*, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>. [32]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [65]
- OCDE (2019), *Stratégie 2019 de l'OCDE sur les compétences : Des compétences pour construire un avenir meilleur*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264313859-fr>. [1]
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>. [64]
- OCDE (2017), *Enhancing Higher Education System Performance*, Éditions OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/LMRO%20Report.pdf> (consulté le 6 février 2019). [58]
- OCDE (2017), *Financial Incentives for Steering Education and Training*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264272415-en>. [45]
- OCDE (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276147-en>. [69]
- OCDE (2016), *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*, Getting Skills Right, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264252073-en>. [23]
- OCDE (2013), *Synergies for Better Learning : An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [77]

- OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, OECD Reviews of Tertiary Education, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264046535-en>. [63]
- OCDE (à paraître), *Building Stronger Skills Through Social Dialogue: The Power of Stakeholder Engagement in Education and Skills Policy*. [53]
- OSKA (2023), *OSKA website*, <https://oska.kutsekoda.ee/en/> (consulté le 17 juillet 2023). [26]
- Pennacchia, J., E. Jones et F. Aldridge (2018), *Barriers to learning for disadvantaged groups*, Department for Education, Londres, R.-U., https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/735453/Barriers_to_learning_-_Qualitative_report.pdf (consulté le 17 septembre 2020). [40]
- Roosmaa, E. et E. Saar (2016), « Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 36/3, pp. 254-277, <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1246485>. [39]
- Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264285637-en>. [79]
- Tuckett, A. et J. Field (2016), *Factors and Motivations Affecting Attitudes Towards and Propensity to Learn Through the Life Course*, Foresight, Government Office for Science, Gouvernement du Royaume-Uni, <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/29182>. [31]
- UNESCO (2020), « Enseignement inclusif : préparer tous les enseignants à enseigner à tous les élèves », *Enseignement inclusif : préparer tous les enseignants à enseigner à tous les élèves*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447> (consulté le 10 June 2022). [75]
- Unionlearn (2023), *Union Learning Reps (ULRs)*, <https://www.unionlearn.org.uk/union-learning-reps-ulrs>. [92]
- Vandeweyer, M. et A. Verhagen (2020), « The changing labour market for graduates from medium-level vocational education and training », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 244, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/503bcecb-en>. [83]