

Regards sur l'éducation
LES INDICATEURS DE L'OCDE

Profil canadien

2006



Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
Council of Ministers of Education, Canada

SOMMAIRE

Comparaison de certains indicateurs.....	3
Introduction.....	5
Chapitre A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage.....	6
Indicateur A1 : Niveau de formation de la population adulte.....	6
Indicateur A2 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires.....	7
Indicateur A3 : Taux de survie et de réussite dans l'enseignement tertiaire	7
Indicateur A4 : Performances des jeunes de 15 ans en mathématiques.....	7
Indicateur A5 : Variation inter- et intra-établissement des performances des jeunes de 15 ans en mathématiques.....	9
Indicateur A6 : Les élèves de 15 ans situés au plus bas de l'échelle de compétence en mathématiques (2003)	9
Indicateur A7 : La différenciation institutionnelle, le statut socio-économique et la performance des élèves de 15 ans en mathématiques (2003).....	10
Indicateur A8 : Taux d'emploi selon le niveau de formation	10
Indicateur A9 : Le rendement de l'éducation : niveau de formation et revenus du travail.....	11
Indicateur A10 : Le rendement de l'éducation : liens entre l'éducation, la croissance économique et les résultats sociaux.....	11
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation.....	12
Indicateur B1 : Dépenses d'éducation par élève/étudiant.....	12
Indicateur B2 : Dépenses destinées aux établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut	13
Indicateur B3 : Investissement public et privé dans les établissements d'enseignement.....	15
Indicateur B4 : Dépenses publiques totales d'éducation	15
Indicateur B5 : Frais de scolarité dans les établissements d'enseignement tertiaire et aides publiques aux étudiants et aux ménages.....	16
Indicateur B6 : Dépenses destinées aux établissements par catégorie de services et de ressources.....	16
Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression.....	17
Indicateur C1 : Espérance de scolarisation et de formation continue de l'enseignement primaire à la vie adulte.....	17
Indicateur C2 : La scolarisation dans l'enseignement secondaire et tertiaire.....	17
Indicateur C3 : La mobilité internationale des étudiants	17
Indicateur C4 : La formation et l'emploi des jeunes	20
Indicateur C5 : L'apprentissage chez les adultes.....	21

Comparaison de certains indicateurs

Comparaison des indicateurs sélectionnés de l'OCDE à partir de <i>Regards sur l'éducation</i> , 2006											
Résultats du Canada , des pays du G7 et autres											
Indicateur	Tableau source	Canada	France	Allemagne	Italie	Japon	Royaume-Uni	États-Unis	Élevé	Faible	Moyenne de pays de l'OCDE
A1	Tableau A1.3a. – Population ayant atteint une formation tertiaire (2004), 25-64	45 %	24 %	25 %	11 %	37 % ¹	26 %	39 %	Canada	Turquie 9 %	25 %
B1	Table B1.1c – Dépenses annuelles par élève/étudiant ² au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2003), enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	6 482 ³	7 181	6 594	7 754	6 842	6 741	8 935	Luxembourg 13 621	Turquie 986	6 278
B1	Table B1.1c – Dépenses annuelles par élève/étudiant ² au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2003), éducation tertiaire	19 992 ³	10 704	11 594	8 764	11 556	11 866	24 074	Suisse 25 900	Pologne 4 589	11 254
B2	Table B2.1a – Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (2003)	5,9 % ³	6,3 %	5,3 %	5,1 %	4,8 %	6,1 %	7,5 %	États-Unis, Corée 7,5 %	Turquie 3,7 % ³	5,9 %

B4	Table B4.1 – Total des dépenses publiques d'éducation (2003) en pourcentage du total des dépenses publiques	12,5 % ³	11,0 %	9,7 %	9,9 %	10,7 %	11,9 %	15,2 %	Mexique 23,8 %	Grèce 8,0 %	13,3 %
C3	Table C3.1 – Étudiants en mobilité et étudiants étrangers dans l'éducation tertiaire (2004), étudiants étrangers en pourcentage de l'effectif total au niveau tertiaire, total du tertiaire	10,6 % ³	11,0 %	11,2 %	2,0 %	2,9 %	16,2 %	3,4 %	Nouvelle-Zélande 28,3 %	Corée 0,3 %	7,3 %
C4	Table C4.3 – Pourcentage des jeunes chômeurs non scolarisés dans la population (2004), 15-19 ans	3,5 %	2,9 %	1,8 %	3,7 %	N/A	2,2 %	2,3 %	Rép. slovaque 7,0 %	Danemark 0,6 %	2,6 %
C5	Table C5.1a – Taux de participation à des activités de formation continue non formelle liée à l'emploi, tous niveaux d'enseignement confondus (2003)	25 % ³	19 %	12 %	4 %	N/A	27 %	37 %	Suède 40 %	Grèce, Hongrie, Italie 4 %	18 %

¹Année de référence 2003.²En dollars américains équivalents convertis à l'aide de la PPA.³Année de référence 2002.

Introduction

Le présent document, *Profil canadien*, donne un aperçu des données sur le **Canada** publiées dans *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2006 (RSE 2006)*. Les lecteurs sont invités à lire le document intégral plus en détail, s'ils le souhaitent.

Le texte en italique est tiré directement du document *RSE 2006*; les numéros de page (p.) et de paragraphe (par.) de la version originale sont précisés. Il importe de signaler que le texte de *RSE 2006* n'a nullement été modifié pour le présent profil de pays. Les commentaires qui complètent le texte original sont en caractères romains; ils portent sur le **Canada** et se fondent sur les tableaux et graphiques de *RSE 2006*.

La section intitulée « Renseignements généraux » à la fin du présent document est tirée directement de l'« Introduction » de *RSE 2006* et est présentée ici par souci de commodité.

Chapitre A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage

Indicateur A1 : Niveau de formation de la population adulte

Le niveau de formation fait référence au niveau de scolarité le plus élevé atteint par un individu et sert d'approximation pour mesurer le capital humain — les compétences disponibles au sein de la population et de la main-d'œuvre. Parmi les pays de l'OCDE, le **Canada** a le pourcentage de population ayant achevé des études post-secondaires le plus élevé. Près de la moitié de la population âgée de 25 à 64 ans a achevé soit des études collégiales, soit des études universitaires. (Tableau A1.3a). Cinq pays, le Danemark, l'Islande, les Pays-Bas, la Norvège et les États-Unis ont une part de leur population ayant des qualifications de niveau universitaire plus importante que le **Canada**. Le **Canada** a la plus forte proportion de sa population ayant des qualifications de niveau collégial.

*Dans les pays où le niveau de formation est élevé chez les adultes, les différences de niveau de formation sont moins marquées entre les groupes d'âge (voir le tableau A1.2a). La Corée fait exception à la règle : l'écart entre la génération des 25-34 ans et celle des 45-54 ans atteint 40 points de pourcentage. Dans les pays où plus de 80 % des individus âgés de 25 à 64 ans sont au moins titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, l'écart entre la génération des 25-34 ans et la génération des 45-54 ans ne représente que 7 points de pourcentage en moyenne. En Allemagne, la proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est pratiquement équivalente dans les trois groupes d'âge les plus jeunes (85 % environ). Dans les autres pays, où le retard est plus conséquent, l'écart entre ces groupes représente en moyenne 13 points de pourcentage. Seuls sept d'entre eux (le **Canada**, le Danemark, les États-Unis, le Mexique, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suisse) présentent des écarts inférieurs à 8 points de pourcentage.*

*La proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire reste très variable d'un pays à l'autre. Moins de 15 % des individus âgés de 25 à 64 ans sont titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires – de type A ou B – en Italie, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, contre 45 % au **Canada**. Cette proportion est égale ou supérieure à 30 % dans neuf autres pays (voir le tableau A1.3a).*

*La proportion d'individus âgés de 25 à 64 ans qui ont obtenu un diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau varie selon les pays de l'OCDE. Elle représente moins de 9 % en Autriche, mais atteint ou dépasse 20 % en Australie, au **Canada**, en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, au Japon, en Norvège et aux Pays-Bas. Par ailleurs, il est d'usage dans certains pays de proposer des programmes à vocation professionnelle au niveau tertiaire (enseignement tertiaire de type B). La proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire de type B est égale ou supérieure à 15 % en Belgique, au **Canada**, en Finlande, au Japon et en Suède (voir le tableau A1.3a).*

*Le niveau de formation (c'est-à-dire le nombre moyen d'années d'études) des hommes reste supérieur à celui des femmes dans 18 pays de l'OCDE, et cela parfois très nettement comme en Corée et en Suisse. Cependant, dans 8 pays de l'OCDE (en l'occurrence au **Canada**, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Islande, en Pologne, au Portugal et en Suède), le niveau de formation des femmes âgées de 25 à 64 ans est légèrement supérieur à celui des hommes.*

Les différences de niveau de formation entre hommes et femmes varient fortement d'une génération à l'autre (voir le graphique A1.5). Les écarts, exprimés ici en nombre moyen d'années d'études, ne sont favorables aux femmes que dans 3 pays chez les individus âgés de 55 à 64 ans (voir le tableau A1.5). Par contre, la tendance s'inverse dans le groupe d'âge des 25-34 ans. Dans 20 pays de l'OCDE sur 30, le nombre moyen d'années d'études est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans ce groupe d'âge. Sur les 10 pays restants, seuls 2, la Suisse et la Turquie, présentent des écarts de plus de 0,5 année d'études en faveur des hommes.

Indicateur A2 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires

Les données du **Canada** ne comprennent pas les taux d'obtention du diplôme au 2^e cycle du secondaire, mais comprennent les taux d'obtention de diplômes pour des programmes post-secondaires non tertiaires (généralement, des programmes de formation professionnelle au **Canada**), dans le tableau A2.2.

Indicateur A3 : Taux de survie et de réussite dans l'enseignement tertiaire

Les données du **Canada** pour 2004 sont disponibles uniquement pour l'obtention d'un diplôme à l'issue d'un programme de recherche avancé (tableau A3.1). Le taux du **Canada** (0,8 %) est en dessous de la moyenne de l'OCDE se situant à 1,3 %. Les données ne peuvent pas être communiquées au sujet des programmes tertiaires de type A en ce qui concerne l'obtention d'un premier diplôme, car la méthode utilisée par l'OCDE pour la collecte et la communication des données ne donne pas la possibilité de différencier dans le contexte canadien entre les premiers grades et les seconds (par exemple, achèvement d'un deuxième baccalauréat).

Indicateur A4 : Performances des jeunes de 15 ans en mathématiques

Cet indicateur présente les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA 2003) de l'OCDE.

*Il ressort de l'analyse des performances par niveau de compétence que 7 % au moins des élèves atteignent le niveau le plus élevé de compétence [niveau 6] en Belgique, en Corée, au Japon, aux Pays-Bas et en Suisse. De plus, dans ces pays, comme au **Canada**, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, une proportion significative d'élèves parvient au moins*

au niveau 5 (plus de 20 %). En revanche, en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie, moins de 6 % des élèves se situent à ces deux niveaux de compétence.

*La Corée, la Finlande et les Pays-Bas sont en tête du classement de l'OCDE établi compte tenu des scores sur l'échelle combinée de culture mathématique. Dans ces pays, les scores moyens (compris entre 538 points aux Pays-Bas et 544 points en Finlande) sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE de plus d'un demi niveau de compétence. Onze autres pays (l'Australie, la Belgique, le **Canada**, le Danemark, la France, l'Islande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque, la Suède et la Suisse) présentent également des scores supérieurs à la moyenne. Quatre pays (l'Allemagne, l'Autriche, l'Irlande et la République slovaque) enregistrent des scores qui sont équivalents à la moyenne de l'OCDE et, les 11 pays restants, des scores qui y sont inférieurs.*

*Dans certains pays, surtout en Corée, en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, les scores des élèves ne varient guère entre les quatre contenus mathématiques. La tendance inverse s'observe en Allemagne, en Autriche, au **Canada**, en France, en Irlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse où les écarts de performance sont particulièrement importants.*

Le score moyen du **Canada** était de 518 pour la composante « Espace et formes », de 537 pour la composante « Variations et relations », de 528 pour la composante « Quantité » et de 542 pour la composante « Incertitude ».

*Par ailleurs, la plage des scores de la moitié médiane de la population (c'est-à-dire entre le 75^e et le 25^e centiles) sur l'échelle combinée de culture mathématique diffère grandement selon les pays de l'OCDE. Les écarts sont inférieurs à 120 points de score au **Canada**, en Finlande, en Irlande et au Mexique, mais supérieurs à 140 points de score en Allemagne et en Belgique. Dans la majorité des pays, la plage des scores de la moitié médiane de la population représente plus de deux niveaux de compétence. Elle équivaut à 2,4 niveaux de compétence en Allemagne et en Belgique.*

*Sur l'échelle « Variations et relations », le score moyen des 25 pays de l'OCDE dont les données peuvent être comparées a augmenté : il est passé de 488 points de score en 2000 à 499 points de score en 2003. Il s'agit là du plus grand écart global observé sur une échelle entre les deux cycles PISA. Comme pour l'échelle précédente, les différences sont très variables selon les pays de l'OCDE. Par contre, les variations de score sont plus nombreuses sur cette échelle que sur l'échelle « Espace et formes ». La Pologne et la République tchèque ont connu des hausses de l'ordre de 30 points de score, soit environ un demi niveau de compétence. Des augmentations de 13 à 22 points de score s'observent en Allemagne, en Belgique, au **Canada**, en Corée, en Espagne, en Finlande, en Hongrie et au Portugal. Enfin, dans les autres pays, les différences à la hausse ou à la baisse ne sont pas statistiquement significatives.*

Enfin, la comparaison du spectre de performances et du score moyen d'un pays montre clairement qu'un niveau élevé de performance globale ne va pas forcément de pair avec

*de grandes disparités de score. À titre d'exemple, citons le **Canada**, la Corée, le Danemark, la Finlande et l'Islande : tous affichent un score moyen supérieur à la moyenne, mais des écarts inférieurs à la moyenne entre le 75^e et le 25^e centile.*

Indicateur A5 : Variation inter- et intra-établissement des performances des jeunes de 15 ans en mathématiques

Cet indicateur présente les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA 2003) de l'OCDE.

*La variance inter-établissements représente environ 10 % de la variation moyenne de l'OCDE en Finlande et en Islande et elle y est inférieure ou égale à 50 % au **Canada**, au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Pologne et en Suède. Dans ces pays, les performances des élèves ne dépendent que très peu des établissements qu'ils fréquentent (voir le tableau A5.1). Ces résultats suggèrent que les élèves de ces pays évoluent dans des environnements d'apprentissage qui influent de la même manière sur leurs performances. Il y a lieu de souligner qu'au **Canada**, au Danemark, en Finlande, en Irlande, en Islande, en Norvège et en Suède, les performances des élèves sont aussi très proches de la moyenne de l'OCDE ou supérieures. Dans ces pays, les parents peuvent donc se permettre d'accorder moins d'importance au choix de l'école, car le système éducatif y garantit des normes élevées et constantes dans tous les établissements.*

Indicateur A6 : Les élèves de 15 ans situés au plus bas de l'échelle de compétence en mathématiques (2003)

Cet indicateur présente les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA 2003) de l'OCDE.

En moyenne, tous pays de l'OCDE confondus, plus d'un élève de 15 ans sur cinq (21,4 %) se situe au niveau 1 ou en deçà. L'analyse des pays au cas par cas révèle que cette proportion est atteinte ou dépassée dans 13 des 29 pays de l'OCDE. De plus, dans tous les pays sauf en Finlande, 10 % au moins des élèves n'atteignent pas le niveau 2 de l'échelle d'aptitudes mathématiques. Ces élèves constituent donc une partie non négligeable du capital humain des pays.

*Il apparaît également que les proportions d'élèves situés au bas de l'échelle de compétence varient fortement d'un pays à l'autre. Les élèves qui arrivent à peine à utiliser les mathématiques ne sont pas plus de 6,8 % en Finlande, mais ils sont 66 % au Mexique. Les disparités restent sensibles même si on limite l'analyse aux pays dont le score moyen est supérieur à la moyenne de l'OCDE (500 points) : la proportion d'élèves situés en dessous du niveau 2 de l'échelle d'aptitudes mathématiques ne représente que 6,8 % en Finlande, mais atteint 21,6 % en Allemagne. Les proportions d'élèves situés au niveau 1 ou en deçà varient aussi entre des pays dont le score moyen est comparable. Prenons à titre d'exemple la Belgique et le **Canada**, deux pays en tête du classement de performance dont les scores moyens ne s'écartent pas l'un de l'autre dans une mesure qui soit statistiquement significative. La proportion d'élèves situés en dessous du*

*niveau 2 de l'échelle de compétence du **Canada** est inférieure de 6,4 points à celle de la Belgique. Des écarts semblables peuvent être relevés entre des pays situés au milieu du classement de performance, l'Allemagne et l'Irlande par exemple, où le pourcentage d'élèves classés au niveau 1 ou en dessous s'établit respectivement à 21,6 et 16,8 %. Ces exemples montrent que les scores moyens peuvent occulter la variation de la dispersion des scores au sein des pays et que certains pays allient un score moyen élevé à une faible dispersion.*

*La probabilité qu'ont les élèves les plus défavorisés de se situer au niveau 1 ou en dessous par rapport aux élèves les plus aisés est inférieure à la moyenne de l'OCDE dans huit pays (au **Canada**, en Espagne, en Grèce, en Islande, au Japon, en Norvège, en Suède et en Turquie), ce qui dénote une corrélation moins forte entre la performance des élèves de 15 ans en mathématiques et leur milieu familial. Dans ces pays, les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de statut socio-économique courent entre 2,1 et 2,9 fois plus de risques que ceux du quartile supérieur de se classer en dessous du niveau 2 en mathématiques.*

Indicateur A7 : La différenciation institutionnelle, le statut socio-économique et la performance des élèves de 15 ans en mathématiques (2003)

Cet indicateur présente les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA 2003) de l'OCDE.

La variance du **Canada** en rendement mathématique se situe au dessous de la moyenne de l'OCDE pour toutes les comparaisons utilisées relativement à cet indicateur.

Le tableau A7.1 montre que 9,7 % des élèves canadiens avaient redoublé au moins une année. Tandis que de nombreuses instances canadiennes ont mis en place des politiques conçues afin de minimiser les redoublements, ces politiques, dans plusieurs cas, n'auraient pas été en vigueur au cours de la période intégrale de scolarité des élèves participants au PISA. Le taux de redoublement d'une année, du **Canada**, est parmi le plus faible au sein des pays du G7, Japon (0 %) et Royaume-Uni mis à part. La réponse du Royaume-Uni n'était pas suffisante pour garantir la comparabilité.

Indicateur A8 : Taux d'emploi selon le niveau de formation

*Dans des pays comme l'Australie, le **Canada**, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède, les taux de chômage ont diminué chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires entre 1995 et 2004.*

Indicateur A9 : Le rendement de l'éducation : niveau de formation et revenus du travail

*Dans la population âgée de 25 à 64 ans, en Australie, au **Canada**, en Corée, en Espagne, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse, l'avantage salarial que procure un diplôme tertiaire par rapport à un diplôme de deuxième cycle du secondaire est plus important pour les femmes que pour les hommes. Dans les autres pays, on relève la situation inverse à l'exception de la Belgique où cet avantage est pratiquement identique pour les hommes et les femmes (voir le tableau A9.1a).*

Il ressort de cette analyse que dans la plupart des pays, la proportion d'individus situés dans la catégorie des revenus professionnels les plus faibles diminue avec l'élévation du niveau de formation, ce qui montre d'une autre façon la corrélation bien établie entre le niveau de formation et les revenus du travail. Toutefois, il apparaît également qu'un certain nombre d'individus possédant pourtant un niveau de formation élevé figurent dans les catégories des bas revenus, le rendement de l'éducation étant pour eux par conséquent relativement faible.

*La répartition des revenus varie toutefois sensiblement d'un pays à l'autre. Comme le montre par exemple le tableau A9.4a, dans la plupart des pays, la majorité des individus perçoivent des revenus qui sont supérieurs à la moitié du revenu médian, mais inférieurs ou égaux à une fois et demie de celui-ci. Cette proportion varie considérablement selon les pays : elle est de 45 % au **Canada** et de 51 % aux États-Unis, mais elle atteint 79 % en République tchèque. Tous niveaux de formation confondus, la proportion d'individus dont les revenus sont inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian est relativement faible en Belgique, en France, au Luxembourg et en République tchèque. À l'autre extrême, la proportion d'individus de 25 à 64 ans dont les revenus avant impôts sont supérieurs à une fois et demie le revenu médian est de 21 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette proportion est faible en Suède, où elle ne représente que 15 %.*

Remarque : la section sur les définitions et méthodologies contient des renseignements au sujet des données canadiennes.

Indicateur A10 : Le rendement de l'éducation : liens entre l'éducation, la croissance économique et les résultats sociaux

Cet indicateur présente des renseignements sur les tendances démographiques entre 2005 et 2015 et influence vraisemblablement les dépenses au titre de l'éducation, des effectifs étudiants et du nombre de diplômés. Par exemple, la population du Canada entre 5 et 19 ans connaîtra probablement un déclin qui entraînera une chute des effectifs dans l'enseignement primaire et secondaire.

Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation

Indicateur B1 : Dépenses d'éducation par élève/étudiant

*Même si les dépenses unitaires sont analogues entre certains pays de l'OCDE, la répartition des budgets entre les différents niveaux d'enseignement varie fortement. Dans leur ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 5 055 USD dans l'enseignement primaire, 6 936 USD dans l'enseignement secondaire et 14 598 USD dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire cependant, ces moyennes générales sont largement influencées par le niveau élevé des dépenses de quelques pays très peuplés de l'OCDE, le **Canada** et les États-Unis en particulier. Les dépenses unitaires d'éducation dans le pays type de l'OCDE, c'est-à-dire la simple moyenne calculée sur la base de tous les pays membres de l'OCDE, s'élèvent à 5 450 USD dans l'enseignement primaire, à 6 962 USD dans l'enseignement secondaire et à 11 254 USD dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.2).*

*La part des dépenses destinées aux services d'éducation dans les dépenses unitaires totales varie davantage dans l'enseignement tertiaire. Logiquement, les pays de l'OCDE où les activités R&D sont en grande partie menées par des établissements tertiaires ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses unitaires que les pays où ces activités sont essentiellement du ressort de l'industrie ou d'autres institutions publiques. Abstraction faite des dépenses destinées aux activités de R&D et aux services auxiliaires, les dépenses consacrées aux services d'éducation dans les établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 774 USD. Elles varient entre 4 500 USD en Grèce, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, et plus de 9 000 USD au **Canada**, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suisse (voir le tableau B1.1c).*

*En moyenne, dans les 28 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les enseignements primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représentent 66 % des dépenses totales destinées aux établissements d'enseignement et 74 % des effectifs d'élèves/étudiants. L'écart entre ces deux proportions dépasse 10 points de pourcentage en Australie, au **Canada**, aux États-Unis, en Hongrie, au Japon, au Mexique, en République slovaque, en Suisse et en Turquie, et dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Israël (voir le tableau B1.2).*

Par comparaison avec l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, il existe au niveau tertiaire des différences significatives entre la part des dépenses investies et la proportion des effectifs à ce niveau. Selon la moyenne établie sur la base des 28 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'enseignement tertiaire accapare 25 % des dépenses totales destinées aux établissements, alors qu'il ne représente que 15 % des élèves/étudiants. L'écart entre ces deux proportions est inférieur à 7 points de pourcentage en Autriche, en Corée, en France, en Grèce, en Islande, en Italie, en Norvège, en Pologne et au Portugal, alors

*qu'il est supérieur à 15 points de pourcentage au **Canada**, aux États-Unis, en Suisse et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et au Chili (voir le tableau B1.2).*

*Dans l'ensemble, les dépenses unitaires d'éducation avoisinent en moyenne 20 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 26 % dans l'enseignement secondaire et 43 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.4). Des pays où les dépenses unitaires sont faibles peuvent afficher des répartitions d'investissement par rapport au PIB par habitant qui sont similaires à celles de pays où les dépenses unitaires sont élevées. Par exemple, la Corée, la Hongrie, la Pologne et le Portugal, dont le PIB par habitant et les dépenses unitaires destinées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, affectent aux dépenses unitaires dans ces niveaux d'enseignement une part de leur PIB par habitant qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE. De même, la Hongrie, le Mexique et la Turquie et, dans les pays partenaires, le Chili, consacrent plus de 56 % de leur PIB par habitant aux dépenses unitaires destinées à l'enseignement tertiaire. Leur part figure parmi les plus élevées après celles des États-Unis (64 %), du **Canada** (66 %) et de la Suisse (78 %).*

*Le constat est différent dans l'enseignement tertiaire. Dans 7 des 27 pays (de l'OCDE et partenaires) pour lesquels des données sont disponibles, en l'occurrence en Australie, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Israël, les dépenses unitaires destinées à l'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2003. Dans tous ces pays, ce phénomène s'explique en grande partie par l'augmentation rapide des effectifs d'étudiants (plus de 30 %) pendant cette période (voir le graphique B1.7). À l'autre extrême, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, le Mexique et, dans les pays partenaires, le Chili, ont vu leurs dépenses unitaires augmenter fortement dans l'enseignement tertiaire, malgré une croissance des effectifs de 93, 70, 34, 48 et 68 % respectivement. Des 27 pays considérés ici, l'Allemagne, l'Autriche, le **Canada**, le Danemark, l'Italie, les Pays-Bas et la Turquie sont les seuls où l'augmentation des effectifs de l'enseignement tertiaire n'a pas dépassé 10 % (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).*

Remarque : les données globales concernant le primaire et le secondaire pour le **Canada** figurent dans la colonne concernant la totalité du secondaire dans le tableau B1.1a car il est impossible de distinguer entre les dépenses au titre du primaire et celles pour le secondaire en ce qui concerne les données du Canada. D'autres rapports de pays de l'OCDE communiquent les dépenses séparément pour ces niveaux, ce qui signifie que les données figurant dans cette colonne ne concernent que l'enseignement secondaire.

Indicateur B2 : Dépenses destinées aux établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut

Plus d'un quart des dépenses cumulées de l'OCDE destinées aux établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement tertiaire. L'investissement effectué dans ce niveau d'enseignement varie fortement entre les pays de l'OCDE à cause des différences

observées dans les filières proposées aux étudiants, dans la durée des études et dans l'organisation de l'enseignement. La Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2,6 et 2,9 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire. Ces deux pays sont également deux des trois pays dans lesquels la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Le **Canada**, le Danemark, la Finlande et la Suède et, dans les pays partenaires, le Chili et Israël affichent également des niveaux élevés de dépenses : ils consacrent au moins 1,8 % de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire.

Les niveaux d'enseignement qui ont bénéficié de l'augmentation des dépenses d'éducation entre 1995 et 2003 varient selon les pays. Dans la plupart des pays toutefois, l'enseignement tertiaire a été privilégié par rapport à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Le Danemark, les États-Unis et la Finlande – des pays ayant enregistré en valeur absolue une hausse comparable, relativement importante (plus de 30 %), de leurs dépenses d'éducation entre 1995 et 2003 – ainsi que l'Allemagne, l'Autriche, l'Irlande, la Suède et la Turquie ont investi des ressources supplémentaires au niveau primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et au niveau tertiaire combinés dans des proportions similaires (voir le tableau B2.2). Par comparaison, l'Australie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont principalement consacré l'augmentation entre 1995 et 2003 de ce budget aux dépenses dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Inversement, au **Canada**, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, au Japon, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, l'accroissement du budget de l'enseignement tertiaire a dépassé de plus de 20 points de pourcentage l'augmentation observée aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le tableau B2.3).

Entre 1995 et 2003, les dépenses ont évolué de manière sensiblement différente selon les niveaux d'enseignement. Les dépenses destinées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont suivi des tendances analogues à celles qui ressortent de l'analyse tous niveaux d'enseignement confondus. Dans l'enseignement tertiaire en revanche, la progression est plus marquée après 2000 que pendant les années précédentes dans plus de la moitié des pays (voire dans deux tiers d'entre eux, compte tenu de la variation annuelle moyenne). Une augmentation plus nette des dépenses a été particulièrement enregistrée après 2000 en Grèce, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse. La tendance inverse, c'est-à-dire une progression nettement plus marquée avant 2000 qu'après, a été observée au **Canada**, en Espagne, en Italie, au Portugal et en Turquie. L'Irlande a même connu une diminution des dépenses destinées à l'enseignement tertiaire depuis 2000 (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.3b).

Toutefois, pour interpréter valablement ces variations dans le temps, il convient de les rapporter à l'évolution de la richesse nationale. Dans un tiers des 22 pays (pays de l'OCDE et pays partenaires) pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme plus faible que les ressources nationales entre 1995 et 2003. Les écarts les plus sensibles sont observés en Autriche, au **Canada**, en

Espagne, en Irlande et en Norvège, où la part du PIB consacrée à l'éducation a diminué d'au moins 0,4 point de pourcentage entre 1995 et 2003 (tableau B2.1a).

Indicateur B3 : Investissement public et privé dans les établissements d'enseignement

*Dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, la part privée représente en moyenne 12 % de la totalité du financement. Toutefois, cette part varie considérablement selon les pays. Seuls neuf pays de l'OCDE et deux pays partenaires font état d'une part privée supérieure à la moyenne de l'OCDE. La part des fonds privés représente environ 25 % des dépenses totales d'éducation en Australie, au **Canada**, aux États-Unis et au Japon et dépasse 39 % en Corée et dans un pays partenaire, le Chili (voir le tableau B3.1).*

*Entre 1995 et 2003, la part publique du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire a légèrement diminué dans environ deux tiers des 20 pays de l'OCDE et pays partenaires pour lesquels des données comparables sont disponibles. Douze pays ont connu une baisse de la part publique et une hausse de la part privée. Cette hausse n'a toutefois dépassé 2 points de pourcentage qu'au **Canada** (de 6,3 à 8,7 %), en République slovaque (de 0,9 à 8,2 %), au Royaume-Uni (de 11,5 à 13,5 %) et en Suisse (de 10,9 à 13,6 %) et, dans un pays partenaire, le Chili (de 28,2 à 31,7 %). À l'inverse, d'autres pays ont revalorisé la part du financement public; celle-ci a augmenté de 3 à 7 points de pourcentage en Espagne (de 86,6 à 93,4 %), en Hongrie (de 91,7 à 94,9 %) et en République tchèque (de 90,9 à 94,5 %) – voir le graphique B3.3 et le tableau B3.2a.*

*Elle représente au moins 10 % du budget de l'enseignement tertiaire dans un quart des pays considérés ici (en Australie, au **Canada**, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, parmi les pays partenaires, en Israël).*

Indicateur B4 : Dépenses publiques totales d'éducation

*La part du financement public des divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. En 2003, les pays de l'OCDE et les pays partenaires ont affecté une part de leurs dépenses publiques totales comprise entre 5,3 % (la Grèce) et 16,3 % (le Mexique) à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et variant entre 1,6 % (l'Italie) et 5,5 % (la Nouvelle-Zélande) pour l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont en moyenne trois fois plus élevées que pour l'enseignement tertiaire, principalement en raison des taux de scolarisation (voir l'indicateur C1), mais aussi à cause de la contribution privée généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Ce rapport varie selon les pays : il est inférieur à 2 au **Canada**, au Danemark et en Finlande mais dépasse 5 en Corée, et, dans les pays partenaires, au Chili.*

En règle générale, entre 1995 et 2003, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme plus rapide que les dépenses totales, mais plus lent que les ressources

*nationales. Le processus de consolidation budgétaire n'a épargné aucun secteur, pas même l'éducation. Toutefois, dans tous les pays, excepté au **Canada**, au Japon et en République tchèque, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme au moins aussi soutenu que celles consacrées aux autres secteurs publics entre 1995 et 2003. En moyenne, la part des budgets publics réservée à l'éducation est passée de 12 % en 1995 à 13,3 % en 2003. Les augmentations les plus fortes de la part des dépenses d'éducation ont été enregistrées au Danemark (de 12,7 à 15,1 %), en Grèce (de 6,6 à 8,6 %), en Nouvelle-Zélande (de 16,5 à 22,6 %) en République slovaque (de 8,8 à 11,2 %) et en Suède (de 10,7 à 12,8 %).*

Indicateur B5 : Frais de scolarité dans les établissements d'enseignement tertiaire et aides publiques aux étudiants et aux ménages

Les renseignements concernant le **Canada** sont fournis sur les aides publiques telles que les bourses, les prêts aux études et autres subventions comme pourcentage du total des dépenses publiques au titre de l'éducation et du PIB, pour l'enseignement tertiaire. Les données du **Canada**, qui portent sur l'année 2002, montrent que 0,38 % du PIB a été consacré aux aides publiques, soit le sixième taux parmi les plus élevés des pays de l'OCDE.

Indicateur B6 : Dépenses destinées aux établissements par catégorie de services et de ressources

*La part relative des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital varie sensiblement selon les pays de l'OCDE : dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement varie entre moins de 85 % en Corée, au Luxembourg et, dans les pays partenaires, au Chili, et 97 % ou plus en Autriche, en Belgique, au **Canada**, au Mexique et au Portugal (voir le graphique B6.3).*

Le **Canada** présente le pourcentage de dépenses le plus faible au titre des dépenses en capital dans le tableau B6.2, à 2,7 %, parmi les pays de l'OCDE. Ceci reflète en partie les différences de comptabilité dans les diverses instances; certaines louent des édifices plutôt qu'elles ne les achètent, par exemple. Les coûts relatifs aux édifices en location seraient considérés comme étant des dépenses courantes plutôt que des dépenses en capital.

Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression

Indicateur C1 : Espérance de scolarisation et de formation continue de l'enseignement primaire à la vie adulte

Les données du **Canada** sont incluses pour les élèves âgés de 17 à 20 ans dans l'éducation post-secondaire non tertiaire et l'éducation tertiaire (tableau C1.3), car le Canada ne collecte pas de données sur les effectifs en fonction de l'âge des élèves au niveau primaire-secondaire.

Indicateur C2 : La scolarisation dans l'enseignement secondaire et tertiaire

*L'augmentation des effectifs de l'enseignement tertiaire résulte au premier chef de l'accroissement de la demande, dont témoignent des taux d'inscription plus élevés. L'Australie, le **Canada**, l'Islande, le Mexique et la Turquie sont les seuls pays de l'OCDE où la croissance démographique a contribué de manière significative à la progression du nombre d'étudiants dans le tertiaire. La hausse du nombre d'étudiants dans le tertiaire aurait été nettement plus marquée dans de nombreux pays de l'OCDE (en particulier en Allemagne, en Corée, au Danemark et en Hongrie) si ceux-ci n'avaient pas enregistré une baisse démographique.*

Indicateur C3 : La mobilité internationale des étudiants

*Par rapport à 2000, le nombre d'étudiants étrangers a sensiblement progressé en Australie, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Japon, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque et, parmi les pays partenaires, au Chili et dans la Fédération de Russie, où les indices de variation sont égaux ou supérieurs à 150. À l'inverse, le nombre d'étudiants étrangers n'a pas augmenté de plus de 20 % en Autriche, en Belgique, au **Canada**, aux États-Unis et en République slovaque et il a même diminué en Turquie (voir le tableau C3.1).*

Selon les chiffres de 2004, plus de cinq étudiants étrangers sur dix choisissent leur destination parmi un nombre relativement restreint de pays. En effet, la majorité des étudiants qui suivent des études dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants se répartissent entre quatre pays seulement. Ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) : 22 % des effectifs mondiaux d'étudiants étrangers. Dans ce classement, ils sont suivis par le Royaume-Uni (11 %), l'Allemagne (10 %) et la France (9 %). Ces quatre pays accueillent à eux seuls 52 % des étudiants scolarisés à l'étranger (voir le graphique C3.2).

*Outre ces quatre pays en tête du classement des pays d'accueil, d'autres pays attirent des proportions significatives d'étudiants étrangers, dont l'Australie (6 %), le **Canada** (5 %), le Japon (4 %) et la Nouvelle-Zélande (3 %) et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie (3 %).*

*Les États-Unis ont vu leur part des effectifs d'étudiants étrangers se réduire significativement entre 2000 et 2004, de 25,3 à 21,6 % des effectifs mondiaux. Pendant les quatre années considérées ici, le **Canada** et le Royaume-Uni ont également assisté à une régression de leur proportion d'étudiants étrangers, de l'ordre de un point de pourcentage. À l'inverse, les parts de marché de la France et de la Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, de l'Afrique du Sud ont progressé de un point de pourcentage au moins. C'est la Nouvelle-Zélande qui a enregistré la hausse la plus marquée, ce qui la place maintenant parmi les acteurs clés du marché international de l'éducation (voir le tableau C3.3).*

*L'Australie et la Nouvelle-Zélande ont instauré des droits de scolarité différents pour les étudiants en mobilité sans en pâtir. En Corée et au Japon, les effectifs d'étudiants étrangers ont fortement augmenté entre 2000 et 2004, malgré les frais de scolarité élevés réclamés sans distinction à tous les étudiants scolarisés sur le territoire (voir l'indicateur B5). Il ressort de ces observations que ces frais ne découragent pas forcément les candidats pour autant que la qualité de l'enseignement et les avantages qu'ils peuvent en retirer soient à la hauteur de leur investissement. Il est possible néanmoins que les étudiants tiennent compte de considérations financières pour faire leur choix entre des programmes d'enseignement similaires, en particulier s'ils sont originaires de pays en développement. À cet égard, la progression relativement faible du nombre d'étudiants étrangers et la diminution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation auxquelles le **Canada** et le Royaume-Uni ont assisté entre 2000 et 2004 s'expliquent vraisemblablement par les droits de scolarité comparativement élevés qui sont réclamés aux étudiants en mobilité, dans un contexte de concurrence féroce avec d'autres pays anglophones proposant un éventail de formations similaires à moindres frais (voir l'encadré C3.3).*

*L'Australie, l'Autriche, le Royaume-Uni et la Suisse sont les pays qui affichent les plus fortes proportions d'étudiants en mobilité dans leurs effectifs tertiaires. En Australie, 16,6 % des étudiants sont des étudiants en mobilité, qui sont venus dans le but spécifique de poursuivre des études. Les étudiants en mobilité représentent 13,4 % des effectifs tertiaires au Royaume-Uni, 12,7 % en Suisse et 11,3 % en Autriche. Ils sont proportionnellement nombreux aussi au **Canada**. À l'autre extrême, ces proportions sont inférieures à 2 % en Espagne et en Norvège (voir le graphique C3.1).*

*L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité par type de formation tertiaire fait apparaître certaines tendances. Il en ressort en premier lieu que l'internationalisation est nettement moins marquée dans les formations tertiaires de type B que dans les formations tertiaires de type A, si ce n'est au **Canada**. Ce constat donne à penser que les étudiants en mobilité privilégient surtout les programmes académiques traditionnels, pour lesquels les équivalences de diplômes s'obtiennent facilement. Les étudiants étrangers sont plus nombreux à suivre des formations tertiaires de type B que des formations de type A dans certains pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, en l'occurrence en Espagne, en Finlande et en Italie (voir le tableau C3.1).*

En Australie et en Suède, les formations tertiaires de type A et les programmes de recherche de haut niveau sont suivis par des proportions relativement équivalentes d'étudiants en mobilité, ce qui suggère que ces pays attirent des étudiants qui viennent de l'étranger pour entamer leurs études tertiaires et/ou réussissent à les retenir après un premier cycle. Une tendance similaire s'observe aussi dans des pays qui ne disposent pas de données sur la mobilité des étudiants, à savoir en Nouvelle-Zélande et en République slovaque.

*Dans d'autres pays en revanche, les étudiants en mobilité sont significativement plus nombreux dans les programmes de recherche de haut niveau que dans les formations tertiaires de type A qui les précèdent. Cette tendance est très marquée en Belgique, au **Canada**, en Espagne, en Hongrie, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, en France et en Islande. Ce phénomène peut s'expliquer soit par le grand attrait des programmes de recherche de haut niveau proposés, soit par la volonté de recruter de préférence des étudiants en mobilité qui en sont déjà à un stade avancé de leur formation afin de tirer parti de leur contribution au secteur de la recherche et du développement ou bien pour préparer leur installation future en qualité d'immigrants hautement qualifiés.*

*Le nombre d'étudiants en mobilité originaires d'Asie a augmenté significativement depuis l'année dernière en Australie, au **Canada** et au Royaume-Uni, trois pays en tête du classement des pays d'accueil en 2004. Ce constat vaut aussi pour la Turquie qui figure au nombre des pays qui ne disposent pas de données sur la mobilité des étudiants.*

*Dans certains pays, des proportions relativement élevées d'étudiants en mobilité suivent des formations tertiaires de type B. Ce phénomène s'observe en Belgique (26,1 %), au **Canada** (29,5 %) et au Japon (24,3 %). Les étudiants étrangers sont nombreux également à suivre une formation tertiaire de type B dans certains des pays qui ne disposent pas de données sur la mobilité des étudiants, à savoir en Grèce (28,7 %) et en Nouvelle-Zélande (24,3 %) (voir le tableau C3.4).*

*Comme le montre le tableau C3.5, les sciences séduisent environ un étudiant en mobilité sur cinq en Australie (20,2 %), aux États-Unis (19,4 %) et en Norvège (20,5 %), mais moins d'un sur 50 au Japon (1,3 %) et en Pologne (2,1 %) dans les pays qui ne disposent pas de données sur la mobilité des étudiants. Parmi les autres pays où une forte proportion d'étudiants en mobilité suivent des études scientifiques, citons l'Allemagne (17,3 %), le **Canada** (14,3 %), le Royaume-Uni (14,7 %) et la Suisse (17,0 %). Ce phénomène s'observe également, quoique dans une moindre mesure, parmi les étudiants étrangers scolarisés dans des pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, en l'occurrence en Nouvelle-Zélande (13,6 %) et en Suède (12,4 %).*

*En Australie, au **Canada**, au Royaume-Uni et en Suisse, plus de 25 % des diplômes tertiaires de type A délivrés à l'issue d'un deuxième cycle ou d'un programme de recherche de haut niveau sont décernés à des étudiants en mobilité. Le taux réel d'obtention d'un diplôme est donc largement surévalué dans ces pays.*

*Plusieurs pays de l'OCDE viennent d'assouplir leur politique d'immigration pour encourager l'installation temporaire ou permanente de certains étudiants en mobilité (OCDE, 2005a et Tremblay, 2005). Il est intéressant de constater que les pays où la proportion d'étudiants en mobilité parmi les diplômés est la plus forte sont ceux qui ont une longue tradition d'immigration favorable aux individus qualifiés (l'Australie, le **Canada** et la Nouvelle-Zélande) ou ceux dont l'économie dépend largement de travailleurs étrangers hautement qualifiés (les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suisse).*

Indicateur C4 : La formation et l'emploi des jeunes

*Dans l'ensemble, l'estimation du nombre d'années de chômage ne varie guère selon le sexe, même si les périodes de chômage tendent à être plus longues chez les hommes. Si la situation est analogue pour les deux sexes dans de nombreux pays, les femmes sont particulièrement avantagées en Allemagne, au **Canada**, en Finlande, en Pologne, en République slovaque et en Turquie. Les périodes de chômage des femmes n'excèdent celles des hommes que dans six pays, en l'occurrence au Danemark, en Espagne, en Grèce, au Luxembourg, au Portugal et en Suisse (voir le tableau C4.1a).*

*Alors que les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer 1,6 an sans suivre d'études, ni travailler, entre 15 et 29 ans, la moyenne est de 2,7 ans pour les femmes. En Grèce, en Hongrie, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à arrêter leurs études et à se retirer du marché du travail. Dans plusieurs pays – en Allemagne, en Autriche, au **Canada**, en Finlande, en Islande, au Japon, en Norvège, au Portugal et en Suède – l'écart entre hommes et femmes ne représente pas plus de six mois à cet égard.*

*Les pays se distinguent non seulement par la durée des études, mais également par la manière dont ils combinent celles-ci avec des expériences professionnelles. Les 27 pays de l'OCDE qui ont fourni des données sur l'entrée des jeunes dans la vie active présentent des profils très contrastés, non seulement en termes de durée des études, mais également dans la combinaison des cursus avec des expériences professionnelles en entreprise ou dans l'offre de programmes emploi-études (voir le tableau C4.2a). En moyenne, 16,5 % des jeunes de 15 à 19 ans associent études et emploi. Toutefois, cette proportion représente au moins 20 % dans quatre pays (en Allemagne, en Autriche, aux États-Unis et en Norvège) et avoisine ou dépasse les 30 % en Australie, au **Canada**, au Royaume-Uni et en Suisse.*

*On observe peu de différences entre la situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi durant les années d'études, sauf en Allemagne, en Australie, en Autriche, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni où les hommes sont sensiblement plus nombreux à suivre des programmes emploi-études entre 15 et 19 ans. Il est intéressant de constater qu'en Australie, au **Canada**, aux États-Unis et au Royaume-Uni, les femmes âgées de 20 à 24 ans sont nettement plus nombreuses que les hommes du même âge à poursuivre des études tout en travaillant (voir les tableaux C4.2b et C4.2c).*

*La situation est cependant demeurée très stable ces six dernières années dans plusieurs pays : le taux de non-emploi est resté faible au Danemark, en Islande et au Luxembourg, modéré en France et au Royaume-Uni et élevé en Turquie. Les profils des autres pays sont moins tranchés, mais font apparaître une tendance générale. La plupart des pays n'ont connu que de faibles variations et ont assisté à la régression régulière du taux de non-emploi entre 1998 et 2001, puis à sa stabilisation, voire à son augmentation dans certains cas pendant les années qui ont suivi, jusqu'en 2004. Échappent à ce constat la Norvège, qui a enregistré une hausse légère de son taux de non-emploi, ainsi que la Suisse, dont le taux de non-emploi a suivi une courbe en V, à son plus bas niveau en 2000. Le taux de non-emploi a continué de diminuer en Australie, au **Canada**, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Italie et en République slovaque en 2004.*

Indicateur C5 : L'apprentissage chez les adultes

*Le taux de participation à des activités de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel varie sensiblement d'un pays à l'autre. Quatre pays de l'OCDE, à savoir le Danemark, les États-Unis, la Finlande et la Suède, caracolent en tête du classement : plus de 35 % des individus âgés de 25 à 64 ans ont participé à une activité de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel au cours des 12 mois considérés. Au bas du classement se trouvent l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas, la Pologne et le Portugal, où le taux de participation est inférieur à 10 %. Entre ces deux extrêmes, le taux de participation varie énormément : il est de l'ordre 11 % en Irlande et en République tchèque mais il atteint plus du double au **Canada** et au Royaume-Uni (voir le tableau C5.1a).*

*Le **Canada**, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la Suède et la Suisse se distinguent des autres pays par une espérance de formation continue en dehors du cadre institutionnel relativement forte dans tous les groupes d'âge. Le Danemark et la Suède se démarquent aussi de ce groupe de pays par le nombre élevé d'heures de formation continue chez les plus âgés (140 heures environ).*

Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire

Indicateur D1 : Temps total d'instruction prévu dans l'enseignement primaire et secondaire

Le **Canada** n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur D2 : La taille des classes et le nombre d'élèves/étudiants par enseignant

Le **Canada** n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur D3 : Le salaire des enseignants

Le **Canada** n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur D4 : Charge d'enseignement et temps de travail des enseignants

Le **Canada** n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur D5 : L'accessibilité et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

*Dans les pays de l'OCDE, tous les élèves ou presque fréquentent un établissement pourvu d'au moins un ordinateur. De toute évidence, la quasi-totalité des établissements sont informatisés à des degrés divers. En Australie, en Autriche, au **Canada**, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, on compte plus de 0,2 ordinateur par élève, soit environ cinq élèves par ordinateur. En revanche, en Allemagne, en Espagne, en Grèce, au Mexique, en Pologne, au Portugal et en République slovaque il y a moins de 0,1 ordinateur par élève, soit au moins dix élèves par ordinateur. En Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et dans la Fédération de Russie, le taux d'informatisation des établissements est plus faible : on compte au moins 25 élèves par ordinateur (voir le tableau D5.1 et le graphique D5.1).*

*En moyenne dans les pays de l'OCDE, 64 % des ordinateurs au sein des établissements sont accessibles aux élèves de 15 ans. Sachant que la plupart des établissements disposent d'un ordinateur au moins, la grande majorité des élèves de 15 ans ont accès à un ordinateur à l'école. Toutefois, le degré d'accessibilité varie considérablement d'un pays à l'autre. En Islande, en Norvège et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil, moins de la moitié des ordinateurs des établissements sont accessibles aux élèves de 15 ans. À titre de comparaison, plus de trois quarts des ordinateurs des établissements sont à leur disposition en Autriche, au **Canada** et en Pologne et, dans les pays partenaires, dans la Fédération de Russie. Il est intéressant de constater que le degré d'accessibilité n'est pas fortement corrélé au nombre d'ordinateurs dont les établissements sont pourvus. Dans certains pays toutefois, les établissements possèdent peu d'ordinateurs, dont un nombre relativement restreint est accessible aux élèves de 15 ans. En Espagne et au Portugal par exemple, le taux d'informatisation des*

établissements est inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE et le pourcentage d'ordinateurs à la disposition des élèves de 15 ans est moins élevé qu'en moyenne.

*En premier lieu, l'accessibilité des TIC en milieu scolaire revêt plus d'importance pour les élèves qui n'ont guère, voire pas du tout accès à un ordinateur chez eux. Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, 18 % des élèves disent n'utiliser un ordinateur à la maison que rarement, voire pas du tout (c'est-à-dire les élèves qui ont répondu « moins d'une fois par mois » ou « jamais » à la question « À quelle fréquence utilisez-vous un ordinateur à la maison ? »). Toutefois, cette proportion d'élèves varie fortement d'un pays à l'autre. Dans sept pays de l'OCDE (en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au **Canada**, au Danemark et en Suisse), moins de 10 % des élèves ont déclaré n'utiliser un ordinateur chez eux que rarement, voire jamais. Moins de 5 % des élèves sont dans cette situation en Corée, en Islande et en Suède. À l'autre extrême, un élève sur cinq environ a fait état d'un usage rare ou nul d'un ordinateur chez lui dans cinq pays de l'OCDE (la Hongrie, l'Irlande, le Mexique, la République slovaque et la République tchèque); et plus d'un élève sur trois se trouve dans cette situation dans quatre autres pays (la Grèce, le Japon, la Pologne et la Turquie). Dans ces pays, l'accessibilité des TIC en milieu scolaire est très importante pour pallier la faible utilisation d'un ordinateur dans le milieu familial.*

*La situation a évolué dans la plupart des pays entre 2000 et 2003. Elle s'est améliorée dans certains pays, mais s'est aggravée dans d'autres. Les changements observés sont mineurs dans la plupart des pays. Dans certains d'entre eux, toutefois, on a assisté à une forte évolution entre 2000 et 2003 du pourcentage d'élèves/étudiants scolarisés dans des établissements au sein desquels le manque de moyens informatiques est perçu par le chef d'établissement comme affectant « beaucoup » ou « dans une certaine mesure » la qualité de l'instruction. En Belgique, au **Canada**, au Danemark, en Espagne, en Hongrie, en Norvège, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, l'impact négatif plus ou moins important de la pénurie d'ordinateurs sur l'instruction s'est accru pendant cette période. En Belgique, en Espagne et en Hongrie, la proportion d'élèves/étudiants dont le chef d'établissement déplore cette pénurie a même doublé entre 2000 et 2003. À l'inverse, les effets de ce manque de moyens informatiques ont diminué sensiblement, mais certes pas dans les mêmes proportions, en Allemagne, en Corée, en Grèce, en Islande et, parmi les pays partenaires, dans la Fédération de Russie.*

Renseignements généraux

Les indicateurs et leur structure

La structure

Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2006 présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent l'état présent de l'éducation à l'échelle internationale en utilisant une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des ressources humaines et financières investies dans l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Ils sont agencés de manière thématique et chacun d'entre eux est assorti de données contextuelles. Les indicateurs de l'éducation sont intégrés à une structure :

- qui établit une distinction entre les acteurs des systèmes éducatifs : les apprenants individuels, les cadres d'enseignement et d'apprentissage, les prestataires de services d'éducation et l'ensemble du système éducatif;
- qui regroupe les indicateurs selon qu'ils abordent les résultats de l'éducation pour les individus ou les pays, les leviers politiques ou les circonstances qui conditionnent ces résultats, ou encore les antécédents ou contraintes qui situent des choix politiques dans leur contexte;
- qui détermine à quelles questions politiques les indicateurs fournissent des éléments de réponse, différenciant entre trois grandes catégories : la qualité de la performance éducative et de l'offre d'enseignement, l'égalité des chances dans l'enseignement et la mesure dans laquelle la gestion des ressources est efficace et adaptée.

Les deux premières dimensions sont présentées dans la grille conceptuelle ci-dessous.

	1. Rendement et résultats de l'apprentissage et de l'éducation	2. Leviers politiques et circonstances qui conditionnent les résultats de l'éducation	3. Antécédents ou contraintes qui situent une politique dans son contexte
I. Apprenants individuels	1.I La qualité et la répartition des acquis éducatifs individuels	2.I Attitudes, engagement et comportements individuels	3.I Caractéristiques contextuelles des apprenants individuels
II. Cadres d'enseignement et d'apprentissage	1.II La qualité de transmission des savoirs	2.II Pédagogie et pratiques d'apprentissage et climat au sein de la classe	3.II Conditions d'apprentissage des élèves et conditions de travail des enseignants
III. Prestataires de services d'éducation	1.III Le rendement des établissements d'enseignement et leur performance	2.III Cadre scolaire et organisation de l'établissement	3.III Caractéristiques des prestataires de services et de leur collectivité
IV. Ensemble du système éducatif	1.IV La performance globale du système éducatif	2.IV Paramètres scolaires à l'échelle de tout le système, affectation des ressources, politiques en matière d'enseignement	3.IV Contextes éducatif, social, économique et démographique nationaux

Les sections suivantes présentent les dimensions de la grille contextuelle en plus amples détails.

Les acteurs des systèmes éducatifs

Le programme d'indicateurs vise davantage à évaluer les performances *globales* des systèmes éducatifs nationaux qu'à comparer les différents établissements ou autres entités infranationales. Il est cependant de plus en plus admis que nombre des caractéristiques importantes du développement, du fonctionnement et de l'impact des systèmes éducatifs ne peuvent être évaluées que si l'on comprend bien les résultats des activités d'apprentissage et leur corrélation avec les moyens mis en œuvre et les mécanismes en jeu à l'échelle des personnes et des établissements. Pour tenir compte de cette réalité, on établit une distinction entre plusieurs niveaux de systèmes éducatifs : les niveaux macro, méso et micro. Autrement dit :

- le système éducatif dans son ensemble,
- les établissements d'enseignement et les fournisseurs de services éducatifs,
- les structures d'enseignement et l'environnement pédagogique dans les établissements,
- les apprenants eux-mêmes.

Dans une certaine mesure, ces différents niveaux renvoient aux entités auprès desquelles des données sont recueillies mais leur importance est surtout due au fait que nombre de caractéristiques des systèmes éducatifs ont des effets très différents selon le niveau du système auquel on se réfère. À l'échelle des élèves en classe, par exemple, la relation entre les résultats des élèves et la taille de la classe peut être inverse si les élèves fréquentant des classes à effectif réduit bénéficient d'un meilleur contact avec les enseignants. À l'échelle de la classe ou de l'établissement, toutefois, les élèves sont souvent intentionnellement regroupés de telle sorte que les plus faibles ou ceux issus de milieux défavorisés se trouvent dans des classes relativement petites afin de bénéficier d'une attention plus personnalisée. À l'échelle de l'établissement, par conséquent, la relation constatée entre la taille de la classe et les résultats des élèves est souvent directe (ce qui donne à penser que les élèves des classes relativement nombreuses sont plus performants que les élèves des classes à effectifs relativement faibles). Au niveau du système éducatif dans son ensemble, la relation entre les résultats des élèves et la taille de la classe varie en outre en fonction du recrutement socioéconomique des établissements scolaires ou de facteurs liés à la culture d'apprentissage propre aux différents pays. Les analyses passées, élaborées uniquement à partir de macro-données, ont donc parfois conduit à des conclusions erronées.

Retombées, moyens d'action et antécédents

La deuxième caractéristique du cadre structurel consiste à procéder à un nouveau regroupement des indicateurs mentionnés à chacun des niveaux ci-dessous :

- Les indicateurs sur les produits constatés des systèmes éducatifs ainsi que les indicateurs liés à l'impact des savoirs et savoir-faire acquis sur les personnes, les sociétés et les économies sont regroupés sous la rubrique *Produits et retombées des activités d'enseignement et d'apprentissage*.
- La rubrique intitulée *Moyens d'action et contextes* regroupe les activités destinées à recueillir des informations sur les moyens d'action ou les circonstances qui influent sur les produits et les retombées à chacun des niveaux.
- Ces moyens d'action et contextes ont en règle générale des *antécédents*, c'est-à-dire des facteurs qui conditionnent ou limitent l'action des décideurs publics.

Ils sont représentés par la rubrique *Antécédents et contraintes*. Il convient de noter que les antécédents ou contraintes sont d'ordinaire propres à un niveau spécifique du système éducatif et que des antécédents à un niveau donné du système peuvent fort bien constituer des moyens d'action à un autre niveau. Pour les enseignants et les élèves de telle ou telle école, par exemple, les titres et diplômes des enseignants représentent une certaine contrainte alors qu'au niveau du système éducatif, le perfectionnement professionnel des enseignants est un moyen d'action fondamental.

Questions de fond

On peut ensuite utiliser chacune des cellules ainsi construites pour traiter une diversité de problèmes en se plaçant dans différentes perspectives. Dans cette optique, les perspectives sont regroupées dans les trois catégories suivantes qui constituent la troisième dimension du cadre structurel défini pour élaborer les indicateurs :

- La qualité des retombées de l'enseignement et des services éducatifs.
- L'égalité des résultats de l'enseignement et l'égalité des chances devant la formation.
- L'adéquation et l'efficacité de la gestion des ressources.

Outre les dimensions mentionnées ci-dessus, on peut concevoir d'adopter en plus une perspective temporelle pour modéliser également les aspects dynamiques de l'évolution du système éducatif.

Les indicateurs présentés dans *Regards sur l'éducation 2006* peuvent être classés dans la grille contextuelle bien qu'ils concernent souvent plus d'une cellule.

La plupart des indicateurs du **Chapitre A**, *les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage*, correspondent bien entendu à la première colonne de la grille contextuelle décrivant les rendements et résultats de l'apprentissage et de l'éducation. De plus, les indicateurs du **Chapitre A**, qui mesurent par exemple le niveau de formation des différentes générations, présentent non seulement les résultats des systèmes éducatifs mais fournissent également une explication contextuelle permettant d'influencer les politiques concernant notamment la formation tout au long de la vie.

Le **Chapitre B**, *les ressources financières et humaines investies dans l'éducation*, présente des indicateurs qui constituent soit des moyens d'action soit des antécédents concernant les politiques, voire les deux à la fois. Par exemple, les dépenses par élève/étudiant sont un moyen d'action fondamental exerçant une influence directe sur l'apprenant individuel par un effet de contrainte sur l'environnement d'apprentissage et sur les conditions d'apprentissage des élèves au sein de la classe.

Le **Chapitre C** se concentre sur les questions d'*accès à l'éducation, de participation et de progression*. Les indicateurs de ce chapitre fournissent un mélange d'informations sur les résultats, les moyens d'action et le contexte. Les taux d'accès et d'avancement constituent par exemple une mesure des résultats dans le sens où ils indiquent les résultats des politiques et des pratiques au niveau des classes, des établissements d'enseignement et des systèmes éducatifs. Ils peuvent également donner des informations contextuelles permettant d'établir des politiques en identifiant les domaines où une intervention est nécessaire, par exemple pour répondre aux problèmes d'iniquité.

Le **Chapitre D** examine *l'environnement pédagogique et l'organisation scolaire*. Dans ce chapitre, les indicateurs sur le temps d'instruction, le temps de travail et les salaires des enseignants sont non seulement des moyens d'action mais fournissent également des informations contextuelles concernant, d'une part, la qualité de l'enseignement dans les cadres d'enseignement et d'apprentissage et, d'autre part, les résultats des apprenants individuels.