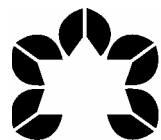


Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Profil canadien

2005



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

Table des matières

Comparaison de certains indicateurs.....	1
Introduction.....	2
Chapitre A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage.....	3
Indicateur A1 : Niveau de formation de la population adulte.....	3
Indicateur A2 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires.....	3
Indicateur A3 : Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire.....	3
Indicateur A4 : Performances des jeunes de 15 ans en mathématiques.....	4
Indicateur A5 : Performances des jeunes de 15 ans.....	5
Indicateur A6 : Variation inter- et intra-établissements des performances des jeunes de 15 ans en mathématiques.....	5
Indicateur A7 : Performances des élèves de 8e année en mathématiques et en sciences (2003 et 1995).....	6
Indicateur A8 : Taux d'activité selon le niveau de formation.....	6
Indicateur A9 : Le rendement de l'éducation – niveau de formation et revenus.....	6
Indicateur A10 : Le rendement de l'éducation – liens entre éducation, croissance économique et résultats sociaux.....	6
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation.....	7
Indicateur B1 : Dépenses d'éducation par étudiant.....	7
Indicateur B2 : Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut.....	7
Indicateur B3 : L'investissement public et privé dans les établissements d'enseignement.....	7
Indicateur B4 : Dépenses publiques totales d'éducation.....	7
Indicateur B5 : Aides publiques aux étudiants et aux ménages.....	7
Indicateur B6 : Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources.....	7
Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression.....	8
Indicateur C1 : Espérance de scolarisation et de formation continue de l'enseignement primaire à la vie adulte.....	8
Indicateur C2 : La scolarisation dans l'enseignement secondaire et tertiaire.....	8
Indicateur C3 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire.....	8
Indicateur C4 : La formation et l'emploi des jeunes.....	8
Indicateur C5 : La situation des jeunes peu qualifiés.....	8
Indicateur C6 : Participation à des activités de formation continue.....	9

Chapitre D :	Environnement pédagogique et organisation scolaire	10
Indicateur D1 :	Temps total d’instruction prévu dans l’enseignement primaire et secondaire	10
Indicateur D2 :	La taille des classes et le nombre d’élèves/étudiants par enseignant	10
Indicateur D3 :	Le salaire des enseignants	10
Indicateur D4 :	La charge d’enseignement et le temps de travail des enseignants ...	10
Indicateur D5 :	Fournisseurs publics et privés de services d’éducation	10
Indicateur D6 :	Différenciation institutionnelle	10
Renseignements généraux	11	
Introduction : les indicateurs et leur structure	11	
La structure.....	11	
Les acteurs des systèmes éducatifs	12	
Retombées, moyens d’action et antécédents.....	13	
Questions de fond... ..	13	

Comparaison de certains indicateurs

Comparaison des indicateurs sélectionnés de l'OCDE à partir de <i>Regards sur l'éducation 2005</i>											
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 (2003), âge 25-34	53 %	37 %	22 %	12 %	52 %	33 %	39 %	Canada	Turquie 11 %	29 %
A9	Tableau A9.1a. – Revenus relatifs de la population percevant des revenus du travail (école secondaire=100), âge 25-64	136	150	153	153	S/O	162	183	Hongrie 235	Danemark 124	S/O
C4	Tableau C4.3. – Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population totale (2003), âge 15-19	3,0 %	2,1 %	1,9 %	4,3 %	S/O	4,9 %	2,4 %	Danemark 1,4 %	République slovaque 7,4 %	2,7 %
C6	Tableau C6.1a. – Participation à des activités de formation formelle et/ou non formelle, selon le niveau de formation et le sexe (2003), tous les niveaux	37 %	21 %	15 %	9 %	S/O	38 %	S/O	Suède, Suisse 56 %	Hongrie 8 %	S/O

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 2005 (RSE 2005)*. 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 2005*; les numéros de page (p.) et de paragraphe (par.) de la version originale sont précisés. Il importe de signaler que le texte de *RSE 2005* 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 2005*.

La section intitulée « Renseignements généraux » à la fin du présent document est tirée directement de l'« Introduction » de *RSE 2005* 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 désigne le plus haut niveau d'études terminé par une personne et sert de mesure approximative du capital humain – les compétences disponibles au sein de la population et de la main-d'œuvre. Parmi les pays de l'OCDE, le Canada est celui où le pourcentage de la population qui a atteint le niveau postsecondaire est le plus élevé. Plus de la moitié de la population âgée de 25 à 34 ans a terminé soit des études collégiales ou universitaires (tableau A1.3a).

*Chez les individus âgés de 25 à 64 ans (c'est-à-dire l'essentiel de la population active), les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires – de type A ou B – ne sont pas plus de 10 % en Italie et en Turquie, mais ils sont 44 % au **Canada**. Dans sept autre pays, cette proportion est égale ou supérieure à 30 % (voir le A1.1a).*

*Le résultat est que 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 ne représente pas plus de 10 % en Autriche, au Luxembourg et au Portugal, 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, en Nouvelle-Zélande et en Suède (voir le tableau A1.1a).*

*Le niveau de formation (c'est-à-dire le nombre moyen d'années d'études) des hommes reste supérieur à celui des femmes dans 20 pays de l'OCDE. Il l'est parfois très nettement comme en Corée et en Suisse. Dans 10 pays de l'OCDE (en l'occurrence au **Canada**, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal et en Suède), le niveau de formation des femmes âgées de 25 à 64 ans est au moins légèrement supérieur à celui des hommes.*

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

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur A3 : Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire

Le taux d'obtention d'un diplôme tertiaire au Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur. Les données portent entre autres sujets sur la motivation à l'égard des mathématiques chez les jeunes de 15 ans et montrent que cette motivation est plus forte chez les garçons que chez les filles.

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) 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 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.*

*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. Ce constat donne à penser que ces pays doivent se préoccuper de l'élaboration et de la mise en œuvre de leurs programmes de cours.*

Les élèves du Canada affichent une performance plus forte pour les contenus « Variations et relations » et « Incertitude » que pour les contenus « Quantité » et « Espace et formes ».

*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) 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.*

*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 centiles.*

*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.*

Indicateur A5 : Performances des jeunes de 15 ans

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

*Les élèves incapables d'atteindre le niveau 1 sont plus de 50 % au Mexique et en Turquie, mais moins de 10 % en Australie, en Corée, au **Canada** et en Finlande. D'autres pays accusent des proportions relativement élevées d'élèves « faibles » : ceux situés sous le niveau 1 sont près d'un quart aux États-Unis, en Italie et au Portugal et environ un tiers en Grèce.*

*Les trois pays en tête du classement établi selon les scores moyens sont la Corée, la Finlande et le Japon. Il n'est pas possible de départager ces trois pays qui affichent des résultats moyens supérieurs de près de 50 points de score à la moyenne de l'OCDE qui est de 500 points, soit environ un demi niveau de compétence. L'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le **Canada**, le Danemark, la France, l'Islande, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République tchèque, la Suède et la Suisse obtiennent également des scores supérieurs à la moyenne de l'OCDE.*

Indicateur A6 : Variation inter- et intra-établissements 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) de l'OCDE.

*La variance inter-établissements représente environ 10 % de la variation moyenne de l'OCDE en Finlande et en Islande et est inférieure ou égale à 50 % au **Canada**, au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Pologne et en Suède. Le plus souvent, dans ces pays, les performances des élèves ne dépendent pas des établissements qu'ils fréquentent. (tableau A6.1). 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 de qualité ou, au moins*

supérieures à la moyenne de l'OCDE). 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 A7 : Performances des élèves de 8e année en mathématiques et en sciences (2003 et 1995)

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur. Les données sont tirées de l'Enquête internationale sur les tendances en mathématiques et en sciences (TIMSS). Le Canada n'a pas participé à cette enquête en 2003.

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

*Le taux de chômage est systématiquement plus élevé chez les femmes quel que soit leur niveau de formation dans 16 pays de l'OCDE (voir le tableau A8.2a). Tous niveaux de formation confondus, les écarts de taux de chômage entre les hommes et les femmes sont inférieurs à 0,5 point de pourcentage dans sept pays de l'OCDE, en l'occurrence en Allemagne, en Australie, en Autriche, au **Canada**, en Islande, au Japon et au Mexique. Dans 13 pays, le taux de chômage des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire est plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le graphique A8.3).*

Au Canada, comme dans la plupart des pays de l'OCDE, le taux de chômage est moins élevé chez les individus ayant une formation postsecondaire que chez ceux qui ont un niveau de formation moindre.

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

*La répartition des revenus varie toutefois sensiblement d'un pays à l'autre. Par exemple, le tableau A9.4a montre que, tous niveaux de formation confondus, selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, 62,8 % des adultes perçoivent des revenus qui sont supérieurs à la moitié des revenus médians, mais inférieurs ou égaux à une fois et demie les revenus médians. Cette proportion varie considérablement selon les pays : elle est de 47 % au **Canada** et de 50 % aux États-Unis et atteint 75 % au Luxembourg et 81 % en Belgique.*

Au Canada, les revenus des personnes ayant une formation universitaire sont supérieurs de 61 % à ceux des personnes ayant une formation secondaire.

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

Dans les pays de l'OCDE, l'effet à long terme sur la production économique d'une année d'études supplémentaire est généralement compris entre 3 et 6 %. Il ressort également d'analyses basées sur les niveaux scolaires atteints dans 14 pays de l'OCDE que le capital humain a des effets positifs significatifs sur la croissance de ces pays.

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

Indicateur B1 : Dépenses d'éducation par étudiant

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur B2 : Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut

Les données du Canada ne portent que sur 1995.

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

Les données du Canada ne portent que sur 1995.

Indicateur B4 : Dépenses publiques totales d'éducation

Les données du Canada ne portent que sur 1995.

Indicateur B5 : Aides publiques aux étudiants et aux ménages

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur B6 : Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

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

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

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

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur C3 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire

Cet indicateur porte sur les personnes qui étudient dans un pays de l'OCDE autre que leur pays d'origine. Bien qu'il n'y ait aucune donnée sur les étudiants étrangers au Canada, le pourcentage de Canadiens qui étudient dans d'autres pays de l'OCDE est présenté.

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 ou légèrement défavorable aux hommes dans de nombreux pays, les femmes sont désavantagées en Espagne et en Grèce et avantagées en Allemagne, au **Canada**, en Pologne, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C4.1a).*

*De nombreux jeunes travaillent contre rémunération en dehors de leurs heures de cours tout en poursuivant leurs études. Cette forme de premier contact avec le monde du travail chez les jeunes de 15 à 24 ans est l'une des caractéristiques majeures du processus de transition entre l'école et la vie active en Australie, au **Canada**, aux États-Unis, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, en Norvège.*

*Il est intéressant de constater qu'en Australie, au **Canada**, en Finlande, en Islande, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède, les femmes âgées de 15 à 24 ans sont nettement plus nombreuses que les hommes du même âge à poursuivre des études tout en travaillant en dehors des heures de cours (voir les tableaux C4.2b et C4.2c).*

Indicateur C5 : La situation des jeunes peu qualifiés

*Dans les autres pays de l'OCDE, [des jeunes âgés de 15 à 19 ans ne sont plus scolarisés et ne travaillent pas] cette proportion est plus faible, sans toutefois être négligeable, puisqu'elle varie de 3 à 9 %. Le problème touche davantage les hommes que les femmes en Autriche, au **Canada**, en Finlande, en France, en Irlande, en Islande, en Italie, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède.*

*Le quadrant n° 2 rassemble un troisième groupe de pays où la situation est plus favorable : les taux de scolarisation sont relativement élevés et les individus non scolarisés peu qualifiés sont relativement peu nombreux. C'est le cas au **Canada**, au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Pologne, en Suède, en Suisse et, dans une moindre mesure, en Allemagne et en France où les tendances sont moins tranchées.*

Dans certains pays de l'OCDE, y compris le Canada, il existe un écart important entre le taux d'emploi des individus peu scolarisés (niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire) et celui des titulaires d'un diplôme d'études secondaires ou postsecondaires. Au Canada, le taux d'emploi des jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire était de 57,6 % en 2002, comparativement à 79,1 % chez les titulaires d'un diplôme d'études secondaires ou postsecondaires.

*Tous les autres pays, en l'occurrence l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le **Canada**, la France, la Hongrie, la Norvège, la République tchèque et le Royaume-Uni, sont regroupés en tête du classement : les écarts de taux de chômage y sont systématiquement supérieurs à 20 points de pourcentage. L'Autriche est le seul de tous ces pays où le taux d'emploi des jeunes adultes peu qualifiés dépasse la barre des 60 %.*

Indicateur C6 : Participation à des activités de formation continue

*Le taux de participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi varie sensiblement d'un pays à l'autre. Cinq pays de l'OCDE, à savoir le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la Suède et la Suisse, caracolent en tête du classement : plus de 40 % des actifs ont participé à une quelconque activité non formelle de formation continue liée à l'emploi au cours des 12 mois considérés. Au bas du classement se trouvent l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Italie et le Portugal, où le taux de participation est inférieur à 10 %. Entre ces deux extrêmes, la fréquence et l'intensité de la participation à des activités de formation continue varient énormément. Ainsi, le taux de participation est de l'ordre de 12 % aux Pays-Bas et en Pologne, mais il représente au moins le double en Autriche, au **Canada** et en République slovaque (voir le graphique C6.1).*

*Le nombre moyen d'heures de formation continue par participant donne une idée de la différence entre participation intensive et extensive (voir le graphique C6.4). Il varie de plus de 100 heures en Grèce et en Hongrie (où il est associé à un faible taux de participation), à 42 heures en moyenne dans les six pays qui affichent les taux de participation les plus élevés (le Danemark, les États-Unis, la Finlande, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse). Le **Canada** fait figure d'exception en associant participation intensive et extensive : la formation continue représente plus de 100 heures par participant, alors que le taux de participation est élevé (voir le graphique C6.4).*

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 : La charge d'enseignement et le temps de travail des enseignants

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur D5 : Fournisseurs publics et privés de services d'éducation

Cet indicateur compare la taille des secteurs public et privé, la répartition des ressources éducatives et la performance des élèves des écoles publiques et privées. Au Canada, seulement 6 % des élèves sont inscrits dans des écoles privées (ces données sont tirées du PISA, dont l'enquête a été menée auprès d'élèves de 15 ans).

*L'avantage de performance des établissements privés représente 33 points de score en moyenne dans les pays de l'OCDE et est compris entre 24 et 46 points de score au **Canada**, en Corée, en Espagne, aux États-Unis, en Irlande et en République slovaque et, parmi les pays partenaires, à Macao-Chine. Il varie entre 55 et 66 points de score en Allemagne, au Mexique et en Nouvelle-Zélande et dépasse 90 points de score dans deux pays partenaires, en l'occurrence au Brésil et en Uruguay (voir le graphique D5.4 et le tableau D5.4).*

Indicateur D6 : Différenciation institutionnelle

Cet indicateur étudie certains aspects structurels des systèmes éducatifs, en particulier la nature et l'importance de la stratification et de la différenciation institutionnelle, dans les pays qui ont participé au cycle 2003 du Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA). Cet indicateur analyse si, structurellement parlant, certains systèmes éducatifs privilégient plus que d'autres la qualité et/ou l'équité des résultats de l'apprentissage.

Renseignements généraux

INTRODUCTION : LES INDICATEURS ET LEUR STRUCTURE

La structure

Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2005 présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent l'état actuel 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. Les indicateurs 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 éducatifs, 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 plutôt 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 centrée sur le 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 petits). 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, faites 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 en règle générale ont 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 pourrait 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 2005* 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 qui a une influence directe sur l'apprenant individuel car il agit comme une 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'information sur les résultats, les moyens d'action et le contexte. Les taux d'accès et d'avancement sont 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.