

Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Profil canadien



2004



Conseil des ministres de l'Éducation (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 et niveau de formation de la population adulte	4
Indicateur A3 : Taux d'obtention d'un diplôme, taux de survie et formation des adultes dans le tertiaire.....	4
Indicateur A4 : Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire par domaine d'études.....	5
Indicateur A5 : Tendances des performances en lecture des élèves de 4 ^e année.....	5
Indicateur A6 : Compréhension de l'écrit chez les jeunes de 15 ans	5
Indicateur A7 : Culture mathématique et scientifique des jeunes de 15 ans	6
Indicateur A8 : L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de l'école – Sentiment d'appartenance et participation	6
Indicateur A9 : Différences de performance entre les sexes	7
Indicateur A10 : Taux d'activité selon le niveau de formation	8
Indicateur A11 : Le rendement de l'éducation – niveau de formation et revenus.....	9
Indicateur A12 : Le rendement de l'éducation – liens entre le capital humain et la croissance économique	9
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation.....	11
Indicateur B1 : Dépenses d'éducation par étudiant	11
Indicateur B2 : Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut.....	11
Indicateur B3 : Parts relatives de l'investissement public et privé au titre des établissements d'enseignement.....	12
Indicateur B4 : Dépenses publiques totales d'éducation	13
Indicateur B5 : Aides publiques aux étudiants et aux ménages.....	13
Indicateur B6 : Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources.....	14
Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression.....	15
Indicateur C1 : Espérance et taux de scolarisation	15
Indicateur C2 : Accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et scolarisation dans l'enseignement secondaire	15
Indicateur C3 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire	15
Indicateur C4 : Formation et emploi des jeunes	15
Indicateur C5 : La situation des jeunes peu qualifiés	17
Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire	17
Renseignements généraux	18
I. La structure [p. 27].....	18
II. Les indicateurs [p.28-38]	19
III. Pour en savoir plus [p. 40]	32

Comparaison de certains indicateurs

Résultats du Canada, des pays du G7 et autres, pour certains indicateurs de *Regards sur l'éducation 2004*

Indicateur	Canada	France	Allemagne	Italie	Japon	Royaume-Uni	États-Unis	Élevé	Faible	Moyenne de pays de l'OCDE
A1 (Tableau A1.2) Estimation de l'évolution des effectifs entre 2002 et 2012 (2002=100))										
5 à 14 ans	85	103	86	91	96	88	102	Luxembourg 108 États-Unis 116	Pologne 74 Espagne 68	91
20 à 29 ans	107	98	108	77	76	110	116			96
A3 (Tableau A3.4a) Pourcentage de la population (25 à 64 ans) ayant atteint un niveau d'instruction tertiaire, 2002	43 %	24 %	23 %	10 %	36 %	27 %	38 %	Canada 43 %	Mexique 6 %	23 %
A8 (Tableau A8.2) Prévalence des élèves de 15 ans ayant un faible sens d'appartenance et une participation faible aux études, 2000 (PISA)										
Participation	26 %	15.3 %	12.9 %	21.7 %	4.2 %	15 %	20.2 %	Espagne 34 % Corée 41.4 %	Japon 4.2 % Royaume-Uni 17.4 %	20 %
Appartenance	20.5 %	30.2 %	22.6 %	22.9 %	37.6 %	17.4 %	25 %			24.5 %
B3 (Tableau B3.2a) Pourcentage des dépenses privées au titre de l'enseignement primaire, secondaire, et post-secondaire non tertiaire, 2001	8.1 %	7 %	18.9 %	2 %	8.5 %	12.8 %	7 %	Corée 23.8 %	Suède/Portugal 0.1 %	7.6 %
B3 (Tableau B3.2b) Pourcentage des dépenses privées au titre de l'enseignement tertiaire, 2001	41.4 %	14.4 %	8.7 %	22.2 %	56.9 %	29 %	66 %	Corée 84.1 %	Grèce 0.4 %	21.8 %
C4 (Tableau C4.2) Pourcentage des 15-19 ans non scolarisé et ne faisant pas partie de la population active, 2001	6.4 %	3.4 %	4.7 %	10.5 %	m	9.5 %	7.5 %	Turquie 32.8 %	Danemark 2.4 %	7.9 %
C5 (Tableau C5.1) Pourcentage des 20-24 ans ayant atteint au moins des études secondaires de 2 ^e cycle et qui ne sont ni scolarisés ni membres de la population active, 2001										
Garçons	20.6 %	17.7 %	17.4 %	32 %	m	12.6 %	16.2 %	Pologne 48.8 % Turquie 63.9 %	Luxembourg 3.1 % Pays-Bas 8.4 %	19.1 %
Filles	18.7 %	28.1 %	19.3 %	39.6 %	m	23.5 %	24.3 %			25.1 %

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 2004 (RSE 2004)*. Les lecteurs sont invités à lire le document intégral plus en détails, s'ils le souhaitent.

Le texte en italique est tiré directement du document de *RSE 2004*; les numéros de page (p.) et de paragraphe (par.) de la version originale sont précisés. Il importe de signaler que le texte de *RSE 2004* 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 2004*.

La section intitulée « Renseignements généraux » à la fin du document, est tirée directement de l'« Introduction » de *RSE 2004* et est présentée ici par souci de commodité. Les sous-sections comportent notamment *La structure*, *Les indicateurs*, qui décrivent avec plus de précision chacun des indicateurs, et *Pour en savoir plus*.

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 des femmes âgées de 25 à 64 ans – toujours estimé par le nombre moyen d'années d'études – est désormais équivalent, voire même légèrement supérieur à celui des hommes dans 10 pays de l'OCDE : le **Canada**, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, l'Irlande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal et la Suède. Le niveau de formation des hommes reste supérieur à celui des femmes dans tous les autres pays de l'OCDE, parfois très nettement comme en Corée, en Islande, au Luxembourg et en Suisse (voir le graphique A1.1). [p. 46, par. 4]*

*La proportion d'individus âgés de 25 à 64 ans qui ont terminé avec succès des études tertiaires de type A ou un programme de recherche de haut niveau varie selon les pays de l'OCDE : de moins de 10 % en Autriche, au Mexique, au Portugal et en Turquie à 20 % ou plus en Australie, au **Canada**, au Danemark, en Islande, aux États-Unis, au Japon, en Norvège et aux Pays-Bas. Par ailleurs, dans certains pays, il existe des programmes tertiaires à vocation professionnelle (enseignement tertiaire de type B). La proportion de ceux qui ont obtenu le niveau 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 A1.1). [p. 47, par. 2]*

*La situation est très contrastée en ce qui concerne le niveau de formation correspondant aux études tertiaires de type B : l'écart est favorable aux femmes de plus de six points de pourcentage en Belgique, au **Canada**, en Finlande au Japon et en Nouvelle-Zélande mais favorable aux hommes de plus de trois points de pourcentage en Allemagne, en Autriche et en Suisse. [p. 48, par. 1]*

La forte baisse de la proportion des 5-14 ans qu'ont connu de nombreux pays de l'OCDE dans les années 70 et 80 s'est enrayée pratiquement partout. Cependant les prévisions démographiques donnent à penser que cette proportion va continuer de décliner au cours des dix prochaines années dans une grande partie des pays de l'OCDE. [p. 48, par. 2]

Seulement sept pays devraient connaître un déclin plus marqué de la population de jeunes que le Canada, pour lequel on s'attend à un déclin de 15 %. Bien que le déclin de la population de jeunes soit la norme, 4 pays de l'OCDE sur 30 s'attendent à une augmentation allant de 2 à 8 % du nombre des 5-14 ans.

*La proportion des 20-29 ans (la classe d'âge correspondant à l'enseignement tertiaire) devrait diminuer de plus de 20 % en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Portugal et en République tchèque, ce qui atténuera les pressions sur le budget de l'enseignement tertiaire. En revanche, elle devrait augmenter de 7 à 16 % en Allemagne, au **Canada**, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie, ce qui*

placera le système d'enseignement tertiaire de ces pays devant de grands défis (voir le tableau A1.2). [p. 50, par. 3]

Une augmentation de 7 % est prévue au Canada.

Indicateur A2 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et niveau de formation de la population adulte

*Les données tendanciennes révèlent des profils différents selon les pays. En raison de l'accroissement des effectifs dans l'enseignement tertiaire, la proportion de ceux qui ne sont titulaires que d'un diplôme de fin d'études secondaires a diminué au cours des cinq dernières années. C'est le cas au **Canada**, aux États-Unis et au Japon. À l'inverse, l'augmentation du taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires sous l'effet de la diminution du taux d'obtention du seul diplôme du premier cycle du secondaire est visible en Belgique, en Espagne, au Danemark, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie et en République slovaque (voir les tableaux A3.4a et A3.4b). [p. 59, par. 4]*

Indicateur A3 : Taux d'obtention d'un diplôme, taux de survie et formation des adultes dans le tertiaire

L'évolution des pourcentages de titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (voir le tableau A3.4a) au cours de ces dernières années confirme la forte tendance à la hausse des proportions de la population adulte qui obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire. [p. 70, par. 5]

*L'augmentation des effectifs dans l'enseignement tertiaire a atténué les différences entre les pays. Les chiffres de 2002 montrent que, pour les personnes de 25 à 64 ans, 16 pays sur 30 forment un groupe au sein duquel les écarts entre pays sont inférieurs à 10 points de pourcentage : le taux de titulaires de diplômes de l'enseignement tertiaire y représente en moyenne entre 23 et 33 % de la population. Trois pays obtiennent des résultats exceptionnels, à savoir le **Canada**, les États-Unis et le Japon. À l'autre extrême, 11 pays obtiennent un taux de titulaires de diplômes de l'enseignement tertiaire significativement inférieur à 20 %, et parfois même très inférieur. [p. 72, par. 1]*

*La progression enregistrée entre 1998 et 2002 est particulièrement forte en Australie, en Finlande, en Irlande, en Norvège et au Royaume-Uni, des pays qui se situent tous dans la moitié supérieure du classement. Au **Canada**, en France et en Islande les taux augmentent de plus d'un point de pourcentage par an sur les quatre dernières années. À l'autre extrême, les taux stagnent en Allemagne, en Autriche, en Suisse et dans les pays d'Europe orientale. La situation ne s'améliore pas autant qu'elle le devrait dans les pays où le niveau de formation est encore relativement bas, à l'exception toutefois de l'Italie et de la Pologne. [p. 72, par. 4]*

La progression dont il est question dans le paragraphe ci-dessus est la tendance quant à la formation des 25-34 ans grâce aux programmes d'études tertiaires de type A et de recherche de haut niveau (1998-2002).

La tendance est manifestement que l'écart entre hommes et femmes se comble, même dans les trois pays où il est très important [formation de plus haut niveau pour les hommes]. Toutefois, dans les pays où les femmes avaient déjà clairement acquis l'avantage, la tendance se renforce et accroît l'écart au bénéfice des femmes. [p. 73, par. 2]

Le Canada appartient à cette dernière catégorie, les femmes y bénéficiant du plus grand avantage.

Indicateur A4 : Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire par domaine d'études

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur A5 : Tendances des performances en lecture des élèves de 4^e année

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur A6 : Compréhension de l'écrit chez les jeunes de 15 ans

Cet indicateur utilise les mêmes données (PISA 2000) que celles de l'indicateur 5 de *Regards sur l'éducation 2003* et un texte similaire.

*L'analyse des niveaux de performance de chaque pays est édifiante : dans cinq pays (l'Australie, le **Canada**, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni), 15 % au moins des élèves atteignent le niveau de compétence le plus élevé en compréhension de l'écrit. [p. 105, par. 5]*

*Les jeunes de 15 ans sont 50 % en Finlande et au moins 40 % en Australie, au **Canada**, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni à atteindre au moins le niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit. Dans tous les pays de l'OCDE, à l'exception du Luxembourg et du Mexique, un élève sur cinq au moins atteint au minimum le niveau 4. [p. 107, par. 1]*

*Dans un tiers des pays de l'OCDE, à savoir en Australie, au **Canada**, en Corée, en Finlande, en Irlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, entre 67 et 79 % des jeunes de 15 ans atteignent au moins le niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit. Ce profil de compétence est-il similaire dans tous les pays? Pour répondre à cette question, il faut se pencher sur ces neuf pays. Il ressort de cette analyse qu'il existe plusieurs profils de compétence. Au **Canada** et en Finlande, par exemple, une proportion relativement élevée d'élèves atteint le niveau 5 et 90 % au moins des élèves, le niveau 2. Ces pays affichent d'excellentes performances sur l'échelle de compréhension de l'écrit. En Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, la proportion d'élèves au niveau 5 est élevée, mais plus de 10 % des élèves se situent au niveau 1. Ces pays réussissent à amener des élèves aux niveaux de compétence plus élevés, mais se montrent moins efficaces que le **Canada** ou la Finlande pour réduire la proportion d'élèves plus « faibles ». [p. 107, par. 2]*

Au **Canada**, seulement 2 % des élèves de 15 ans n'ont pas atteint le niveau 1 et 7 % ont atteint le niveau 1. La note moyenne des élèves de 15 ans du **Canada** est de 534 points, soit une note supérieure à la moyenne de 500 points de l'OCDE

Indicateur A7 : Culture mathématique et scientifique des jeunes de 15 ans

Cet indicateur utilise les mêmes données (PISA 2000) que celles de l'indicateur 6 de *Regards sur l'éducation 2003* et un texte similaire.

*Les élèves du Japon obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de culture mathématique, mais leurs scores ne s'écartent pas d'une manière statistiquement significative de ceux des élèves de Corée et de Nouvelle-Zélande. Parmi les autres pays de l'OCDE dont la moyenne est significativement supérieure à celle de l'OCDE, citons l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le **Canada**, le Danemark, la Finlande, la France, l'Islande, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse (voir le graphique A7.1). [p. 119, par. 5]*

*La Corée et le Japon affichent les performances les plus élevées sur l'échelle de culture scientifique, par comparaison avec les autres pays de l'OCDE. Parmi les autres pays dont le résultat est supérieur à la moyenne de l'OCDE, dans une mesure statistiquement significative, figurent l'Australie, l'Autriche, le **Canada**, la Finlande, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède (voir le graphique A7.2). [p. 121, par. 1]*

*La comparaison de la variation des performances entre les élèves d'un même pays et de sa performance moyenne est édifiante. Elle montre clairement qu'un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec de grandes disparités des scores. Au contraire, il est frappant de constater qu'en culture mathématique, les scores moyens de six des pays présentant les différences les plus faibles entre les 75^e et 25^e centiles, à savoir le **Canada**, la Corée, la Finlande, l'Irlande, l'Islande et le Japon, sont significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau A7.1). En outre, quatre d'entre eux, le **Canada**, la Corée, la Finlande et le Japon en l'occurrence, se classent parmi les six pays de l'OCDE qui affichent les meilleures performances en culture mathématique. Une tendance similaire s'observe en matière de culture scientifique. Le **Canada**, la Corée, la Finlande et le Japon figurent à nouveau parmi les six pays qui affichent les différences les plus faibles entre les 75^e et 25^e centiles et parmi les six pays de l'OCDE qui obtiennent les meilleures performances moyennes. [p. 123, par. 2]*

Indicateur A8 : L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de l'école – Sentiment d'appartenance et participation

La notion d'engagement utilisée dans cet indicateur renvoie aux attitudes des élèves à l'égard de l'école et à leur degré de participation aux activités scolaires. Cette variable se distingue de l'engagement à l'égard de la lecture qui a été décrit dans les rapports de l'enquête PISA [et le sujet de l'indicateur A8 dans RSE 2003] et qui porte sur la motivation et l'intérêt des élèves pour la lecture, le temps qu'ils consacrent à cette activité et aux types d'écrit qu'ils lisent. [p. 129, par. 1]

La moyenne des pays de l'OCDE a été fixée à 500 points pour les deux indices d'engagement. [...] Le tableau A8.1 montre que le sentiment d'appartenance varie selon les pays de l'OCDE et que les valeurs de cet indice varient de 461 points en Corée et en Pologne à 520 points en Autriche, en Suède et en Suisse [512 points au Canada]. [p. 129, par. 4]

Dans la plupart des pays, la proportion de jeunes éprouvant un faible sentiment d'appartenance était d'environ 25 %. Au Canada, cette proportion était de 20.5 %.

*Les valeurs de l'indice de participation présentent une variation plus forte : les scores varient de 472 points en Espagne à 555 points au Japon. Trois pays de l'OCDE (l'Allemagne, la Corée et le Japon) obtiennent des scores significativement supérieurs à la moyenne, et cinq (le **Canada** [481 points], l'Espagne, la Grèce, la Nouvelle-Zélande et la Pologne), des scores inférieurs à la moyenne. [p. 129, par. 6]*

Le pourcentage moyen d'élèves affichant une faible participation était de 20 %. Au Canada, ce taux était de 26 %.

Les résultats montrent que les proportions d'élèves ayant un faible sentiment d'appartenance varient de manière significative entre les établissements dans tous les pays, excepté en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède. [p. 132, par. 2] Les proportions d'élèves affichant un faible degré d'appartenance varient de manière significative entre les établissements dans tous les pays de l'OCDE. [p. 132, par. 3]

L'enquête PISA ne permet pas d'établir les relations causales entre l'engagement et le niveau de compétence, mais elle donne une idée de l'impact de ces relations sur les résultats tant affectifs que scolaires. Cette analyse indique si les élèves dont le degré d'engagement est plus élevé tendent à avoir un meilleur niveau de compétence, et inversement. Les corrélations entre les deux variables peuvent également être dissociées en corrélations inter-établissements et intra-établissement. La corrélation intra-établissement indique la relation entre les deux variables pour les élèves du même établissement. Quant à la corrélation inter-établissements, elle permet de déterminer si les établissements qui ont un score moyen plus élevé pour une variable tendent aussi à avoir un score moyen plus élevé pour l'autre variable, et inversement. [p.132, par. 4]

Les résultats de cette analyse démontrent des corrélations très faibles au niveau de l'élève et des corrélations plus fortes au niveau de l'école.

Indicateur A9 : Différences de performance entre les sexes

Le Canada n'a pas participé à toutes les études de cet indicateur, mais il possède des données du PISA 2000 sur les attentes des jeunes de 15 ans par rapport à leur carrière à l'âge de 30 ans, par sexe.

Selon le tableau A9.1, dans 39 des 42 pays, les femmes semblent avoir des attentes plus élevées à l'endroit de leur carrière que les hommes; un pourcentage plus élevé de

femmes s'attendant à occuper un emploi de col blanc à l'âge de 30 ans et un pourcentage plus élevé d'hommes s'attendant à un emploi de col bleu. Ce tableau va plus loin en divisant les attentes selon qu'il s'agit d'emplois de col blanc ou bleu peu spécialisés ou hautement spécialisés. Le Canada s'inscrit dans la tendance, un pourcentage plus élevé de femmes que d'hommes s'attendant à occuper un emploi de col blanc hautement spécialisé à l'âge de 30 ans.

Indicateur A10 : Taux d'activité selon le niveau de formation

Les écarts de taux d'emploi chez les hommes âgés de 25 à 64 ans sont particulièrement marqués entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. Dans 22 pays de l'OCDE sur 30, cet écart est de 10 points de pourcentage ou plus. [p.159, par. 5]

*Les écarts de taux d'emploi observés chez les femmes âgées de 25 à 64 ans sont encore plus prononcés, non seulement entre celles qui ont une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et celles qui ont atteint ce niveau (15 points de pourcentage ou plus dans 22 pays de l'OCDE sur 30 [y compris le **Canada**]), mais aussi entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et les titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de type A ou d'un programme de recherche avancé (9 points de pourcentage ou plus dans 23 pays). [p.160, par. 1]*

Au Canada, la différence entre les deux niveaux supérieurs se chiffre à 11 points de pourcentage.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart entre les taux d'emploi des hommes et des femmes se réduit de manière significative à chaque niveau d'éducation supplémentaire atteint : il est de 23 points de pourcentage pour un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, mais tombe à 19 points pour une formation du deuxième cycle du secondaire et à 11 points pour une formation de niveau tertiaire (voir le graphique A10.1). [p. 160, par. 3]

Au Canada, cet écart entre les sexes est de 21, de 14 et de 7 points de pourcentage, respectivement.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le niveau d'éducation influence de façon marquée le taux d'emploi des hommes et des femmes. Toutefois, l'écart entre les taux d'emploi des hommes et des femmes en fonction du niveau d'éducation varie d'un pays de l'OCDE à l'autre. Au Canada, les taux de chômage sont plus élevés chez les hommes à tous les niveaux d'éducation.

Indicateur A11 : Le rendement de l'éducation – niveau de formation et revenus

Dans tous les pays, les diplômés du niveau tertiaire gagnent sensiblement plus que ceux qui n'ont qu'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés sortant de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire sont en général plus marqués qu'entre les diplômés du deuxième cycle du secondaire et du premier cycle du secondaire ou d'un niveau inférieur, ce qui donne à penser que la fin du deuxième cycle du secondaire (et, à quelques exceptions près, du post-secondaire non tertiaire) constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important. Dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont disponibles, l'avantage salarial que procure une formation de niveau tertiaire (par rapport au niveau secondaire) aux hommes âgés de 25 à 64 ans varie de 30 % en Nouvelle-Zélande à 152 % en Hongrie (Tableau A11.1a). [p. 178, par. 4]

Au Canada, l'avantage salarial que procure une formation de niveau tertiaire aux hommes âgés de 25 à 64 ans est de 47 %. Il est intéressant de remarquer que, pour la même cohorte, l'avantage salarial de l'enseignement tertiaire de type B (17 %) est beaucoup moindre que celui de l'enseignement tertiaire de type A (79 %).

Tous niveaux de formation confondus, les revenus des femmes sont inférieurs à ceux des hommes chez les 30-44 ans. Ils représentent entre 50 % des revenus des hommes en Suisse et 79 % de ceux-ci en Espagne (voir le graphique A11.2 et le tableau A11.1b). [p. 179, par. 4]

Au Canada, les revenus des femmes âgées de 30 à 44 ans représentent 61 % de ceux des hommes.

Le Canada n'a pas été inclus dans l'analyse des taux de rendement.

Indicateur A12 : Le rendement de l'éducation – liens entre le capital humain et la croissance économique

Le graphique A12.1 montre que pendant les années 1990, la hausse de la productivité du travail a contribué pour moitié au moins à la croissance du PIB par habitant dans la plupart des pays de l'OCDE. Et dans certains pays (en Allemagne, en Autriche, en Corée, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Suède), elle explique même la quasi-totalité de la croissance du PIB par habitant. Comme le nombre d'heures ouvrées a généralement fléchi au cours de cette période, surtout en Europe continentale, l'augmentation de la productivité du travail est plus forte lorsqu'elle est mesurée en termes de nombre d'heures plutôt qu'en termes d'actifs occupés. La diminution des heures ouvrées tient à la fois à la réduction du temps de travail hebdomadaire prévu par la loi (ou défini dans les conventions collectives) et au développement du travail à temps partiel, en particulier dans un certain nombre de pays d'Europe. L'évolution dans les tendances de productivité est intervenue dans des contextes d'emploi différents selon les pays. Dans les pays du G7 par exemple, la nette augmentation de l'emploi aux États-Unis

(également observée au **Canada** et au Japon, mais sans accélération du rythme de croissance de la productivité) contraste avec le recul sensible observé en Allemagne et en Italie. [p. 202, par. 2]

Entre 1990 et 2000, le niveau de formation des travailleurs a particulièrement augmenté en Europe, mais cette amélioration a été ternie par un taux poussif de création d'emplois. Dans ces pays en effet, les gains de productivité ont en partie été obtenus par le biais de l'augmentation des licenciements et de la diminution des embauches de travailleurs peu qualifiés. En revanche, en Australie, au **Canada**, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède, l'élévation du niveau de formation n'a joué qu'un rôle modeste dans la croissance du PIB par actif occupé. [p. 205, par. 1]

Encadré A12.3. Le capital humain et la convergence des revenus dans les provinces du Canada

Dans de nombreux pays de l'OCDE, la prospérité économique se concentre dans des zones géographiques bien délimitées, où le taux d'activité est élevé et où les grandes aspirations sociales sont comblées. Réduire les disparités économiques et sociales entre les régions est un objectif prioritaire pour un certain nombre de gouvernements de l'OCDE. Au **Canada**, les revenus et la productivité des différentes provinces ont tendance à converger, quoique progressivement, depuis les années 1950. Ce processus de convergence a été étudié récemment sur la base d'un modèle de croissance qui intègre le capital humain. Selon ces recherches, 50 % environ des différences dans la croissance du revenu par habitant et plus de 80 % des différences dans l'accroissement des niveaux de revenus relatifs qui ont été observées entre les provinces **canadiennes** pendant la période allant de 1951 et 1996 peuvent s'expliquer par la convergence des volumes de capital humain.¹ [p. 206]

¹ Source : Coulombe, S. et Tremblay, J-F.. (2001) *Human Capital and Regional Convergence in Canada*, Journal of Economic Studies, Vol. 28, n° 3, pp. 154-180.

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 dépenses les plus élevées au titre des établissements d'enseignement sont observées en Corée, au Danemark et aux États-Unis où, sources publiques et privées confondues, elles représentent plus de 7 % du PIB. Viennent ensuite la Belgique, le **Canada** [6.1 %], l'Islande, la Norvège et la Suède, où cette part vaut plus de 6 % du PIB. [p. 240, par. 5]*

Dans 17 des 18 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sur les tendances sont disponibles, l'investissement de sources publiques et privées dans l'éducation a augmenté d'au moins 5 % en termes réels entre 1995 et 2001. [...] La tendance est analogue si l'on ne prend en considération que le financement public : les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages pour couvrir des dépenses afférentes aux établissements ont augmenté d'au moins 5 % entre 1995 et 2001 dans 24 pays de l'OCDE sur 26 pour lesquels des données comparables sont disponibles. [p. 241, par. 2]

Au Canada, l'investissement de sources publiques et privées a augmenté de 7 % et de 29 %, respectivement (tableau B2.2).

*Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont augmenté entre 1995 et 2001 en valeur réelle, mais à un rythme moins soutenu que le PIB. Treize des 22 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles ont assisté à une baisse de la part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement pendant cette période. Les diminutions les plus sensibles, supérieures à 0.7 point de pourcentage, ont été observées au **Canada** [0.9 %], en Irlande, en Norvège et en République tchèque (voir le tableau B2.1a). [p. 241, par. 3]*

Le fait que les dépenses globales d'éducation soient considérables n'implique pas nécessairement que des dépenses importantes soient consenties dans tous les niveaux d'enseignement. Les écarts observés dans l'enseignement pré-primaire s'expliquent principalement par les taux de fréquentation. [p. 242, par. 2]

Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire absorbe la majeure partie des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit l'équivalent de 3.8 % du PIB cumulé de l'OCDE (voir le graphique B2.1), ce qui est logique eu égard à la scolarisation généralisée dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire et aux taux de fréquentation élevés dans le deuxième cycle du secondaire [p. 242, par. 4]

*Le **Canada**, la Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2.5, 2.7 et 2.7 % de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire, ce qui représente plus d'un tiers de l'ensemble de leurs dépenses au titre des établissements d'enseignement (voir le graphique B2.1). [p. 242, par. 5]*

*Les pays ne répercutent pas tous l'augmentation des dépenses sur les mêmes niveaux d'enseignement. [...] L'Australie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont principalement décidé d'accroître les dépenses consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire [entre 1995 et 2001]. Inversement, au **Canada**, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Pologne, en République slovaque et en Suisse, les dépenses affectées à l'enseignement tertiaire ont grimpé de plus de 20 % entre 1995 et 2001, tandis que les dépenses consacrées aux niveaux inférieurs d'enseignement ont augmenté à un rythme nettement moins soutenu (voir le graphique B2.2). [p. 242, par. 1]*

Indicateur B3 : Parts relatives de l'investissement public et privé au titre des établissements d'enseignement

Dans les pays de l'OCDE, les ressources publiques représentent en moyenne 88 % des fonds alloués aux établissements d'enseignement. [p. 254, par. 3]

Le Canada se situe sous la moyenne de l'OCDE, 78 % des fonds alloués aux établissements d'enseignement provenant directement de ressources publiques.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % des fonds publics destinés aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont alloués à des établissements qui font l'objet d'une gestion privée (voir le tableau B3.3). [p. 255, par. 4]

Seulement trois pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles dépensent moins sur les établissements privés que le Canada, qui leur alloue 1.8 % des fonds publics.

*La part des contributions d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements d'enseignement est plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux. Dans un tiers des pays (l'Australie, la Belgique, le **Canada**, la Corée, les États-Unis, la Hongrie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède), la part des contributions d'entités privées autres que les ménages représente au moins 10 % du financement des établissements tertiaires. [p. 256, par. 3]*

*La comparaison des chiffres de 1995 et de 2001 montre que la part des dépenses d'éducation financée par des fonds privés a augmenté dans la moitié des pays, mais diminué dans l'autre moitié (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.1). En Australie, au **Canada** et au Royaume-Uni, la part du financement privé a progressé pendant cette période : elle est respectivement passée de 21.1, 18.8 et 12.7 % en 1995 à 24.4, 21.8 et 15.3 % en 2001. En revanche, des*

baisses comprises entre 2 et 4 points de pourcentage ont été enregistrées en Espagne, en Irlande, au Mexique et en République tchèque. [p. 257, par. 1]

*Huit pays pour lesquels des données comparables sont disponibles ont enregistré de légers transferts de financement public vers le privé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans quatre de ces pays (l'Australie, le **Canada**, l'Irlande et le Royaume-Uni), cette progression de la part du financement privé a dépassé 1 point de pourcentage. [p. 257, par. 2]*

Il est important de souligner qu'en règle générale, l'accroissement des dépenses privées d'éducation n'a pas donné lieu à une baisse des dépenses publiques d'éducation en valeur réelle, ni dans l'enseignement tertiaire, ni dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Au contraire, l'investissement public dans l'éducation a augmenté indépendamment des variations des dépenses privées dans la plupart des pays de l'OCDE pour lesquels des données sur la période 1995-2001 sont disponibles (voir le tableau B2.2). [p. 257, par. 5]

Indicateur B4 : Dépenses publiques totales d'éducation

En 2001, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 12.7 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. [p. 266, par. 2]

*La part du secteur public dans le financement des divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. [...] Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont en moyenne trois fois plus élevées que celles consenties dans l'enseignement tertiaire, principalement en raison des taux de scolarisation. Ce coefficient varie selon les pays : il est inférieur à 2 au **Canada**, au Danemark et en Finlande, mais est proche de 11 en Corée, où il reflète la proportion relativement élevée de fonds privés qui sont consacrés à l'enseignement tertiaire (voir le tableau B4.1). [p. 266, par. 3]*

*Le processus de consolidation budgétaire n'a pas épargné l'éducation. Toutefois, dans tous les pays, sauf au **Canada**, au Japon et en République slovaque, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme au moins aussi soutenu que celles consacrées à d'autres secteurs publics entre 1995 et 2001. En moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 11.8 % en 1995 à 12.7 % en 2001. [p. 267, par. 1]*

Au Canada, la part des dépenses consacrées à l'éducation a diminué, passant de 13.1 % en 1995 à 12.7 % en 2001.

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

Bien que les données pour cet indicateur sont ultérieures de une année à celles de l'indicateur B6 de *Regards sur l'éducation 2003*, le texte et les chiffres se rapportant au Canada sont identiques.

*Dans les niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation sont essentiellement consacrées aux services d'éducation tandis qu'au niveau tertiaire, les autres services, en particulier ceux liés aux activités de recherche et développement, peuvent absorber une partie significative des dépenses d'éducation. Les écarts observés entre les pays de l'OCDE quant aux dépenses au titre des activités de R&D peuvent expliquer en grande partie les différences dans le niveau de dépenses globales d'éducation par étudiant dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B6.1). Ainsi, en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au **Canada**, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède, les dépenses unitaires d'éducation seraient nettement inférieures si la part des activités de recherche et développement était exclue, car ces pays affichent un niveau élevé de dépenses au titre des activités de R&D dans les établissements d'enseignement tertiaire (entre 0.4 et 0.8 % du PIB) (voir le tableau B6.1). [p. 282, par. 1]*

*La part relative des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital diffère sensiblement selon les pays : dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement va de moins de 87 % en Corée, en Islande et au Luxembourg à 96 % ou plus en Autriche, en Belgique, au **Canada** [96.8 %], au Mexique et au Portugal (voir le graphique B6.2). [p. 283, par. 5]*

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

Indicateur C1 : Espérance et taux de scolarisation

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur C2 : Accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et scolarisation dans l'enseignement secondaire

Le Canada n'est pas mentionné dans cet indicateur.

Indicateur C3 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire

*Les données sur les étudiants étrangers ont été recueillies par les pays d'accueil. Elles portent donc sur les flux d'entrée d'étudiants d'un pays donné, et non sur les flux de sortie de ce même pays. Les pays d'accueil sur lesquels se base cet indicateur sont les pays membres de l'OCDE, à l'exception du **Canada**, du Luxembourg et du Portugal, et un certain nombre de pays partenaires, à savoir l'Argentine, le Chili, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jordanie, la Malaisie, les Philippines, la Thaïlande et la Tunisie. [p. 330, par. 2]*

Indicateur C4 : Formation et emploi des jeunes

Outre les six ans et demi consacrés en moyenne aux études, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer 6.4 ans [6.4 ans au Canada] en tant qu'actif occupé, 0.8 an [0.8 an au Canada] au chômage et 1.3 an [1.0 an au Canada] en dehors du marché du travail (sans étudier, ni rechercher d'emploi) au cours des 15 prochaines années (voir le tableau C4.1a). Il est intéressant de constater qu'en valeur absolue, la période de chômage à laquelle peuvent s'attendre les jeunes qui terminent leur formation initiale est plus courte aujourd'hui qu'il y a dix ans. [p. 341, par. 6]

Au cours de ces cinq dernières années, l'espérance de scolarisation a augmenté dans une majorité de pays. [p. 342, encadré marginal]

L'espérance de scolarisation a diminué ou est demeurée stable dans peu de pays. Au Canada, elle est demeurée stable au cours des cinq dernières années, la durée intermédiaire étant d'environ 6.7 ans.

Globalement, le nombre moyen d'années d'études escomptées est plus élevé pour les femmes (6.6 ans, contre 6.3 ans pour les hommes). [p. 343, par. 1]

Au Canada, le nombre moyen d'années d'études escomptées était, en 2001, de 7.1 ans pour les femmes, par rapport à 6.5 ans pour les hommes.

*Dans l'ensemble, l'estimation du nombre d'années de chômage ne varie guère selon le sexe, même si les périodes de chômage prévues sont plus longues chez les hommes dans la grande majorité des cas. Toutefois, si la situation est analogue pour les deux sexes ou légèrement en défaveur des hommes dans de nombreux pays, les femmes paraissent nettement désavantagées en Espagne, en Grèce, en Italie, au Portugal et en République tchèque, et sensiblement avantagées au **Canada**, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C4.1a). [p. 343, par. 2]*

*[Tableau C.4.4] Les groupes C et D englobent la majorité des pays où la durée des études est moyenne, mais qui se distinguent nettement par la forme de l'association entre l'emploi et les études. Dans les pays du groupe C, le cumul d'un emploi avec les études peut s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou prendre la forme d'un emploi à temps partiel exercé en dehors des heures de cours. Assez répandus dans certains pays européens comme l'Autriche et la Suisse, les programmes emploi-études constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification largement reconnue. Par ailleurs, 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 marché 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. [p. 345, par. 4]*

*La situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est assez similaire durant les années d'études, sauf en Allemagne, en Autriche et en Suisse où les hommes sont sensiblement plus nombreux à participer à des programmes emploi-études. Il est intéressant de constater qu'en Australie, au **Canada**, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, les femmes âgées de 15 à 24 ans sont plus nombreuses à poursuivre des études tout en travaillant en dehors des heures de cours que les hommes du même âge (voir les tableaux C4.2a et C4.2b). [p. 347, par. 1]*

Au Canada, 9.1 % des hommes âgés de 20 à 24 ans et 9.2 % des hommes âgés de 25 à 29 ans, tous les niveaux de scolarisation confondus, ne sont pas aux études et sont au chômage; ces pourcentages sont plus élevés que les moyennes de l'OCDE, qui se chiffrent à 8.2 % et à 6.7 %, respectivement (tableau C4.2a). Inversement, 4.8 % des Canadiennes âgées de 20 à 24 ans et le même pourcentage de celles âgées de 25 à 29 ans ne sont pas aux études et sont au chômage, soit moins que les moyennes de l'OCDE, qui sont de 6.1 % et de 6.0 %, respectivement (tableau C4.2b)². Les tendances restent les mêmes au Canada pour les divers niveaux de scolarisation, le pourcentage d'hommes qui ne sont pas aux études et qui sont au chômage étant plus élevé que la moyenne de l'OCDE et le pourcentage de femmes qui ne sont pas aux études et qui sont au chômage étant moins élevée que la moyenne de l'OCDE.

² Bien que les chiffres soient les mêmes pour le Canada dans le tableau C4.3, ce n'est pas le cas pour tous les pays, ce qui explique pourquoi la moyenne des pays de l'OCDE est différente.

Indicateur C5 : La situation des jeunes peu qualifiés

*Être non scolarisé et sans emploi à cet âge est très rare au Danemark, en France, au Luxembourg, en Norvège et en Pologne, mais courant en Finlande, en Italie, au Mexique, en République slovaque et en Turquie. [...] Dans d'autres pays de l'OCDE, [la proportion de jeunes âgés de 15 à 19 ans qui sont non scolarisés et sans emploi] est plus faible, sans toutefois être négligeable, puisqu'elle varie de 4 à 9 % [6.4 % au **Canada**]. [p. 372, par. 5]*

En comparaison avec les jeunes de 15-19 ans, ce phénomène s'intensifie et change de nature pour ceux qui ont entre 20 et 24 ans, car c'est dans cette tranche d'âge que la plupart des jeunes entrent dans la vie active, au terme de leur formation initiale. [p. 373, par. 1]

Dans huit pays de l'OCDE, en l'occurrence dans les pays nordiques, dans des pays d'Europe de l'Est, ainsi qu'au Royaume-Uni et en Suisse, la proportion des jeunes non scolarisés qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires reste inférieure à 10 % [10.9 % au Canada] dans cette tranche d'âge. [...] Ce problème touche davantage les jeunes hommes que les femmes dans 19 pays de l'OCDE sur 27. [p. 373, par. 2]

Au Canada, 13.1 % des hommes sont dans cette situation, par rapport à 8.7 % des femmes.

*Les jeunes qui ont un niveau de formation peu élevé sont plus susceptibles d'être nés dans un autre pays que celui dans lequel ils vivent. [...] Les allochtones sont fortement sur-représentés chez les jeunes âgés de 20-24 ans qui ont arrêté leurs études avant d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires (voir le graphique C5.4). Être originaire d'un autre pays est un réel handicap dans tous les pays hormis cinq : l'Australie, le **Canada**, l'Espagne, l'Irlande et le Portugal. Dans les autres pays, la proportion de jeunes allochtones est particulièrement élevée chez ceux qui sont peu qualifiés. Elle représente en moyenne le double de celle observée chez ceux qui sont nés dans le pays et beaucoup plus en Autriche, aux États-Unis, en République tchèque et en Suisse. [p. 375, par. 1]*

Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire

Le Canada n'est pas mentionné dans ce chapitre.

Renseignements généraux

I. La structure [p. 27]

Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2004 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. La section qui suit met en correspondance les différents indicateurs et les cellules de la grille.

	(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

II. Les indicateurs [p. 28-38]

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

Le chapitre A examine tout d'abord le niveau de formation de la population adulte (**indicateur A1**), qui est utilisé comme approximation du « capital humain » de chaque pays et fournit par la même occasion une indication du rendement des systèmes éducatifs (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**). Il constitue également un facteur contextuel national important d'un système éducatif (**Cellule 3.IV**), comme en témoigne l'étroite corrélation entre les performances des élèves et le niveau de formation des parents (OCDE, 2001). *Une nouveauté* : cet indicateur étudie également les facteurs démographiques qui détermineront l'offre de qualifications à l'avenir.

L'**indicateur A2** examine les taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, souvent considéré comme la qualification minimum requise pour parvenir à s'insérer dans la vie active. En présentant à la fois le taux annuel d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le nombre de titulaires de ce diplôme dans l'ensemble de la population, cet indicateur met en lumière le rendement actuel des établissements d'enseignement d'une part et de l'ensemble du système éducatif d'autre part (**Cellules 1.III et 1.IV de la grille conceptuelle**). Une analyse comparative par sexe du taux d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire donne une mesure de l'équité entre hommes et femmes dans ce domaine.

Les **indicateurs A3 et A4** se tournent vers le niveau tertiaire : ils examinent les taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire et l'évolution du niveau de formation tertiaire au fil des générations. Les taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire donnent une mesure de la production actuelle de compétences de haut niveau par les systèmes éducatifs des pays respectifs, tandis que les données relatives au niveau de formation par cohortes d'âge montrent l'évolution des connaissances de haut niveau au sein de la population (**Cellules 1.III et 1.IV de la grille conceptuelle**). Les niveaux de formation de différentes générations sont également un élément contextuel des politiques éducatives actuelles (**Cellule 3.IV de la grille conceptuelle**), notamment en orientant la réflexion sur les politiques en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

L'état des lieux des diplômés de niveau tertiaire par domaine d'études (**l'indicateur A4**) peut donner des indications sur les politiques d'admission des établissements d'enseignement tertiaire (**Cellule 2.III de la grille conceptuelle**), sur les caractéristiques prédominantes du marché du travail (**Cellule 3.IV de la grille conceptuelle**) et sur la demande en matière de cours et de personnel enseignant ainsi que sur l'offre de nouveaux diplômés.

Cet indicateur rend également compte des progrès réalisés par les pays en matière de réduction de l'écart entre les sexes, tant en ce qui concerne le niveau de formation tertiaire que le taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire, dans l'ensemble et par domaine d'études.

L'**indicateur A3** compare aussi les taux d'abandon, qui donnent une idée de l'efficacité interne des systèmes d'enseignement (**Cellule 1.III de la grille conceptuelle**). Les étudiants peuvent avoir diverses raisons pour abandonner un programme sans l'avoir suivi jusqu'à son terme : ils peuvent se rendre compte qu'ils se sont trompés de domaine d'études ou de filière; ils peuvent ne pas avoir le niveau exigé par l'établissement d'enseignement; ou ils peuvent vouloir travailler avant d'avoir terminé une formation. Des taux élevés d'abandon des études indiquent malgré tout que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires. Les étudiants peuvent estimer que les cursus proposés ne répondent pas à leurs attentes ou à leurs besoins pour entrer sur le marché du travail, ou encore que la durée des études est plus longue que celle pendant laquelle ils peuvent se permettre d'être inactifs.

Recenser le nombre de diplômés ne permet aucunement d'évaluer la qualité des acquis. Pour fournir davantage d'informations à ce sujet, le chapitre A compare également les savoir et savoir-faire que les élèves des différents pays ont acquis (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**). *Une nouveauté* : l'**indicateur A5** a été introduit pour analyser les **tendances des performances en lecture** des élèves âgés d'environ 9 ans, dans l'ensemble et selon le sexe.

Si l'**indicateur A5** étudie les compétences en lecture au début du parcours scolaire, les **indicateurs A6** et **A7** comparent les connaissances et compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et scientifique, c'est-à-dire vers la fin de la scolarité obligatoire (données du PISA 2000). Ces indicateurs sont essentiels pour évaluer la qualité des résultats de l'apprentissage et la mesure dans laquelle les sociétés ont pu armer les jeunes de compétences fondamentales à l'âge auquel l'entrée dans la vie active devient une préoccupation importante pour nombre d'entre eux.

Les indicateurs A5, A6 et A7 ne quantifient pas seulement la performance globale des différents pays (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**). Ils s'attachent également à étudier de près la répartition des savoirs et savoir-faire dans les populations d'élèves pour évaluer dans quelle mesure les pays réussissent à allier une performance globale élevée à une distribution équitable des résultats de l'apprentissage (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**).

Conscients de l'impact de l'éducation sur la participation aux marchés du travail, sur la mobilité professionnelle et sur la qualité de la vie, les décideurs et les professionnels de l'éducation insistent sur la nécessité d'atténuer les différences en matière d'éducation entre hommes et femmes. Des progrès considérables ont déjà permis de réduire les écarts de niveau de formation entre les sexes (voir les **indicateurs A1 et A2**), mais des écarts favorables au sexe masculin subsistent dans certains domaines d'études, notamment les mathématiques et l'informatique (voir l'**indicateur A4**).

Maintenant que les femmes ont comblé le fossé qui les séparait des hommes et ont dépassé ceux-ci dans de multiples domaines d'éducation, nombreux sont ceux qui s'inquiètent des piètres performances des hommes dans certaines matières, notamment en compréhension de l'écrit. L'**indicateur A5** montre en effet que la faiblesse des performances en lecture des garçons s'inscrit dans la durée : il n'y a pas eu d'amélioration significative pendant une décennie. C'est pourquoi les décideurs doivent s'attaquer aux écarts de performance qui

existent entre les sexes pour progresser sur la voie de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation.

De plus, la manière dont les élèves perçoivent leur avenir professionnel peut affecter leurs choix et leurs performances scolaires. Renforcer le rôle que le système éducatif peut jouer pour atténuer les différences d'attentes professionnelles entre les filles et les garçons et, ainsi, réduire les écarts de performance dans les différentes matières devrait donc être un objectif politique important. L'**indicateur A9** commence par étudier les résultats du PISA concernant les différences de professions que les filles et les garçons de 15 ans pensent exercer à l'âge de 30 ans. Il analyse ensuite les différences entre les sexes dans la performance, les attitudes, et les stratégies d'apprentissage des élèves de l'enseignement primaire et secondaire (**Cellules 1.I et 2.I de la grille conceptuelle**).

Le degré d'engagement des élèves à l'égard de la vie scolaire est un aspect important de leur profil d'attitudes. L'école est une composante majeure de la vie des jeunes gens. La perception que les élèves ont de l'école se reflète dans leur participation à des activités scolaires et extrascolaires. **Une nouveauté** : L'**indicateur A8** examine deux composantes de l'engagement des élèves, le sentiment d'appartenance et la participation aux activités scolaires, et étudie la variation de ces indices entre les pays. Ensuite, il étudie la relation entre l'engagement des élèves et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit. L'engagement des élèves peut être interprété comme un résultat de l'apprentissage (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**) mais aussi comme une circonstance qui conditionne les résultats éducatifs (**Cellule 2.I de la grille conceptuelle**).

Dans la mesure où le niveau de compétence tend à s'élever en même temps que le niveau de formation, le coût social de l'inactivité des personnes ayant un niveau de formation élevé augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement de la population dans les pays de l'OCDE, l'augmentation du taux d'activité et l'allongement de la durée d'activité peuvent avoir pour effet une diminution des taux de dépendance ainsi qu'un allègement du financement public des retraites. L'**indicateur A10** étudie la relation entre le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi, en comparant d'abord les taux d'emploi, puis les ratios de chômeurs, et ensuite la variation de ces deux taux selon le sexe. **Une nouveauté** dans cet indicateur : il intègre une analyse de la mesure dans laquelle ces proportions relatives ont évolué au fil du temps. Étant entendu qu'ils quantifient la relation entre niveau de formation et occupation de la population active, ces indicateurs mesurent d'abord et avant tout le rendement à long terme des systèmes éducatifs (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**). Toutefois, la pertinence des savoir-faire de la population active et la capacité du marché du travail à offrir des emplois qui correspondent à ces savoir-faire constituent des contextes importants en matière de politique nationale d'éducation (**Cellule 3.IV de la grille conceptuelle**). Le ratio de chômeurs peut également influencer le choix de l'étudiant de poursuivre des études ou non et contribue à expliquer la variation des taux de scolarisation d'un pays à l'autre.

Les écarts de salaire, et en particulier les revenus revus à la hausse en fonction des niveaux de formation complémentaire obtenus, font partie des éléments au moyen desquels les marchés incitent les individus à acquérir un niveau de qualification adapté et à le conserver.

La poursuite des études peut aussi être assimilée à un investissement dans le capital humain. Celui-ci comprend notamment le niveau de compétence que les individus conservent ou enrichissent, généralement par l'éducation ou la formation, et offrent ensuite sur le marché du travail en contrepartie d'une rémunération. Plus les revenus résultant de l'accroissement du capital humain sont élevés, plus le rendement de cet investissement et l'avantage que procurent de meilleures qualifications et/ou une plus forte productivité sont élevés.

L'**indicateur A11** et l'**indicateur A12** tentent de mesurer le rendement de l'éducation au bénéfice des individus (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**) en termes de plus-value salariale; au bénéfice du contribuable en termes d'accroissement des recettes fiscales générées par les individus ayant atteint un niveau de formation plus élevé; et au bénéfice de la société en général (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**) en termes de relation entre éducation et productivité de la population active. Ensemble, ces indicateurs mettent en lumière l'impact à plus long terme de l'éducation, à la fois pour les individus et pour les sociétés. L'indicateur A11 brosse également le tableau d'un contexte national important (**Cellule 3.IV de la grille conceptuelle**) pour les décideurs. Il peut influencer les politiques de financement public en général et les aides financières aux étudiants en particulier. En outre, il peut constituer un environnement influençant les choix d'étudiants individuels en matière de poursuite d'études à divers niveaux (**Cellule 3.I de la grille conceptuelle**). *Une nouvelle* dimension de l'indicateur A11 rend compte de l'évolution des revenus relatifs, tant globalement que pour les femmes et les hommes séparément.

Chapitre B : les ressources financières et humaines investies dans l'éducation (Indicateur B1 à B6)

Les ressources financières représentent un levier politique que les gouvernements peuvent actionner pour améliorer les résultats de l'éducation. En tant qu'investissement dans les ressources humaines, l'éducation peut stimuler la croissance économique et accroître la productivité, contribuer à l'épanouissement individuel et à la promotion sociale et réduire les inégalités sociales. Comme toute forme d'investissement, l'éducation a un rendement et génère des coûts. Après l'analyse du rendement de l'éducation dans le chapitre A, le chapitre B offre une analyse comparative de la structure des dépenses dans les pays de l'OCDE. En accordant davantage d'attention à l'évolution des structures de dépenses, le chapitre étudie l'interaction des différents facteurs de l'offre et de la demande et la manière dont les dépenses d'éducation ont évolué par rapport aux dépenses consacrées à d'autres priorités sociales.

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter simultanément sur du personnel qualifié, de bonnes installations, du matériel de pointe et des étudiants motivés et disposés à apprendre. Toutefois, la volonté d'offrir un enseignement de grande qualité peut se traduire par des coûts par élève/étudiant plus élevés et doit être tempérée par la nécessité de ne pas imposer une trop lourde charge aux contribuables. Il n'existe pas de normes absolues concernant les ressources nécessaires par élève/étudiant pour que l'individu et la société dans son ensemble en tirent le meilleur parti possible. Cependant, les comparaisons internationales peuvent fournir une base de discussion en donnant des indications utiles sur les différences entre les pays de l'OCDE quant à l'importance de l'investissement dans l'éducation. L'**indicateur B1** présente les dépenses nationales

publiques et privées au titre des établissements d'enseignement par rapport au nombre d'élèves/étudiants en équivalents temps plein (ETP) qui y sont scolarisés et examine à quel niveau se situent ces dépenses par rapport à la richesse relative du pays, exprimée en termes de PIB par habitant. Il étudie également la manière dont les pays de l'OCDE répartissent les dépenses par élève/étudiant entre les différents niveaux d'enseignement et décompose la variation des effectifs scolarisés et la variation des dépenses d'éducation qui sous-tendent ces données. **Une nouveauté** : dans le but de mieux appréhender les comparaisons entre niveaux, une nouvelle composante a été ajoutée à cet indicateur; il s'agit d'une comparaison de la répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement avec la répartition des élèves/étudiants entre les niveaux d'enseignement.

Les dépenses par élève/étudiant constituent un repère politique essentiel dont l'impact sur l'apprenant individuel est capital : en effet, ces données ont un effet contraignant sur l'environnement d'apprentissage dans les établissements et sur les conditions d'apprentissage de l'apprenant dans le local de classe (**Cellules 2.I, 3.III et 3.II de la grille conceptuelle**).

Lorsque l'indicateur B1 est mis en correspondance avec les indicateurs A6 et A7, force est de constater qu'un volume de dépenses moins élevé n'entraîne pas toujours un appauvrissement de la qualité des services d'éducation.

L'**indicateur B2** examine la part relative des ressources nationales qui est investie dans les établissements d'enseignement ainsi que les niveaux d'enseignement qui en bénéficient. La part des ressources financières totales qui doit être affectée à l'éducation représente un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays de l'OCDE, à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises et les élèves/étudiants et leur famille. L'indicateur B2 évalue l'importance de l'investissement dans l'enseignement en valeur absolue et par rapport à la richesse nationale et suit son évolution dans le temps dans les pays de l'OCDE. Les ressources nationales consacrées à l'éducation constituent un levier politique essentiel (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**) et influent en outre sur les activités des écoles, des salles de classe et des apprenants individuels (**Cellules 3.III, 3.II et 3.I de la grille conceptuelle**).

La question du partage des coûts de l'éducation entre ceux qui en bénéficient directement et la société dans son ensemble est actuellement au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Elle se pose avec une acuité particulière pour les phases initiale et finale de l'éducation – l'éducation préscolaire et l'enseignement tertiaire – qui donnent moins souvent lieu à un financement public intégral ou quasi intégral. Au fur et à mesure que de nouveaux groupes de bénéficiaires participent à l'éducation, l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement s'élargit. Les pouvoirs publics établissent alors de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires à leur financement. Dans ce contexte, les fonds publics sont de plus en plus considérés comme une partie – qui demeure considérable – de l'investissement dans l'éducation, les sources privées de financement devenant de plus en plus importantes.

Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées, mais aussi à élargir l'éventail des possibilités d'apprentissage et à rendre l'enseignement plus efficace par rapport

à son coût. Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement primaire et secondaire subventionné par l'État est organisé et dispensé par des établissements publics. Pourtant, dans un nombre non négligeable de pays, les fonds publics sont transférés aux établissements privés ou alloués directement aux ménages qui les versent à l'établissement de leur choix. Dans le premier cas, l'enseignement – et les dépenses y afférentes – est en quelque sorte sous-traité par l'État à des établissements non gouvernementaux, tandis que dans le second cas, les élèves/étudiants et leur famille sont libres de choisir le type d'établissement qui répond le mieux à leurs besoins. Dans la mesure où le financement de l'éducation par le secteur privé peut faire obstacle à la participation d'apprenants issus de milieux plus modestes, il pourrait influencer sur la variation des performances entre établissements.

Dans cette optique, l'**indicateur B3** présente les parts relatives de l'investissement public et privé au titre des établissements d'enseignement, et montre leur évolution depuis 1995. *Une nouveauté* : pour la première fois, la présentation de la part privée des dépenses d'éducation dissocie les dépenses des ménages et celles consenties par d'autres entités privées, ce qui permet une analyse plus fine du financement public et privé de l'enseignement.

Au même titre que pour l'indicateur B2, les ressources nationales consacrées à l'éducation constituent un levier politique crucial (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**) et sont déterminantes pour les activités des écoles, des salles de classe et des apprenants individuels (**Cellules 3.III, 3.II et 3.I de la grille conceptuelle**).

Les pouvoirs publics de tous les pays interviennent pour financer ou orienter l'offre de services afférents au domaine de l'éducation. Étant donné que rien ne garantit que le secteur privé assure un accès équitable aux possibilités d'éducation, le financement public des services d'éducation veille à ce que l'éducation soit à la portée de tous. La part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales donne des indications sur la valeur de l'éducation par rapport à d'autres domaines bénéficiant d'un financement public, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense, la sécurité. L'**indicateur B4** complète l'état des lieux du niveau des ressources investies dans l'éducation en rendant aussi compte de l'évolution dans le temps des dépenses publiques, en valeur absolue et par rapport aux dépenses publiques totales.

Depuis 1995 environ, les pays de l'OCDE ont pour la plupart consenti d'importants efforts pour consolider les budgets publics. Pour obtenir le financement public nécessaire, l'éducation a dû rivaliser avec de nombreux autres secteurs subventionnés par l'État. Pour rendre compte de cette évolution, cet indicateur évalue la variation des dépenses publiques en valeur absolue et la compare à celle des budgets publics.

Au même titre que pour les **indicateurs B2 et B3**, les ressources nationales consacrées à l'éducation constituent un levier politique crucial (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**) et sont déterminantes pour les activités des écoles, des salles de classe et des apprenants individuels (**Cellules 3.III, 3.II et 3.I de la grille conceptuelle**).

Le principal mécanisme de financement de l'éducation passe par les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Les

gouvernements se tournent cependant vers un éventail plus large de modes de financement et la comparaison de ces différents types de financement permet de cerner des politiques alternatives. Les aides publiques accordées aux étudiants et à leurs familles, le sujet abordé par l'**indicateur B5**, constituent une alternative aux dépenses directes au titre des établissements d'enseignement. Ces aides ont pour objectif d'inciter des individus ou des groupes d'individus à s'investir dans l'éducation, ou de leur ouvrir des possibilités de formation dans différents types d'établissements d'enseignement (**Cellules 2.I et 2.III de la grille conceptuelle**).

Les pouvoirs publics subventionnent le coût de l'éducation et les dépenses annexes en vue d'ouvrir plus largement l'accès à l'éducation et atténuer les inégalités sociales. Par ailleurs, ces aides publiques jouent traditionnellement un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement. Le fait de leur acheminer des ressources par l'intermédiaire des étudiants peut intensifier la concurrence entre ces établissements et avoir pour effet de rendre le financement de l'éducation plus efficient. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée, les aides publiques peuvent les aider à élever leur niveau de formation en leur offrant la possibilité d'étudier à plein temps et de travailler moins, voire pas du tout, pour payer leurs études.

Le soutien apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : des subventions attribuées selon un critère des ressources, des allocations familiales versées à tous les étudiants, des allègements fiscaux consentis aux étudiants ou à leurs parents et d'autres transferts aux ménages. Les aides publiques aux ménages doivent-elles être accordées sous forme d'allocations ou de prêts? Ces derniers contribuent-ils à accroître l'efficacité des aides investies dans l'éducation et à transférer une partie du coût de l'éducation à ses bénéficiaires? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations pour encourager les étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études? L'**indicateur B5** ne peut répondre à ces questions mais présente une vue d'ensemble utile des politiques de subvention mises en œuvre par les différents pays de l'OCDE.

Le chapitre B conclut en analysant la façon dont les ressources financières sont investies et réparties entre les différentes catégories de ressources (**indicateur B6**). L'affectation de ces ressources peut influencer sur la qualité de l'enseignement (par la part des dépenses consacrée à la rémunération des enseignants, par exemple), sur l'état des équipements éducatifs (au travers des dépenses d'entretien des locaux scolaires) et sur la capacité du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs. Une comparaison de la manière dont les pays de l'OCDE répartissent leurs dépenses d'éducation entre ces catégories peut aider à comprendre les différences relevées dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. Les décisions systémiques d'ordre budgétaire et structurel en matière d'affectation des ressources ont des répercussions jusque dans la salle de classe, et agissent tant sur l'enseignement que sur les conditions dans lesquelles il est dispensé. En résumé, il s'agit d'une description – à l'échelle de l'ensemble du système – des décisions prises quant à la manière dont le financement de l'éducation sera utilisé et qui auront un impact sur les résultats de l'ensemble du système éducatif (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**).

Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression (indicateurs C1 à C5)

Le bien-être social et la prospérité économique des pays dépendent dans une grande mesure de l'instruction et de la formation de leur population, aujourd'hui comme demain. Intrinsèquement, il est donc dans l'intérêt de la société de garantir l'accès généralisé à un large éventail de possibilités de formation aux enfants et aux adultes. Les programmes destinés à la petite enfance préparent les plus jeunes à entamer leurs études primaires. Ils permettent de prendre des mesures préventives pour lutter contre les inégalités sociales et linguistiques et donnent aux enfants l'occasion d'étoffer et d'enrichir les acquis éducatifs reçus dans le milieu familial. Les enseignements primaire et secondaire jettent les bases d'un ensemble de compétences très diverses et préparent ainsi les jeunes à pratiquer l'apprentissage tout au long de leur vie et à devenir des membres productifs de la société. Soit immédiatement au sortir de l'école, soit plus tard dans la vie, l'enseignement tertiaire offre toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des savoirs et savoir-faire de haut niveau. Le chapitre C dresse un état des lieux comparatif de l'accès et de la participation aux études ainsi que de la progression de l'éducation dans les pays de l'OCDE.

La quasi-totalité des jeunes des pays de l'OCDE peut s'attendre à être scolarisée pendant 11 années. Cependant, les schémas de participation et de progression dans l'éducation varient fortement. L'âge d'entrée et les taux de participation divergent considérablement au niveau préscolaire et après la fin de la scolarité obligatoire. Certains pays ont prolongé leur durée de scolarisation moyenne en rendant quasi-universelle l'éducation préscolaire dès l'âge de trois ans, en retenant la majorité de leurs jeunes dans l'enseignement jusqu'à la fin de leur adolescence ou en maintenant un taux de fréquentation de 10 à 20 % des jeunes plusieurs années après l'âge de 20 ans.

Dans cette optique, l'**indicateur C1** présente les taux de scolarisation (effectifs inscrits) et l'espérance de scolarisation (durée escomptée des études), contribuant à mettre en lumière les structures des systèmes éducatifs et à mesurer l'accès aux possibilités d'enseignement qu'ils offrent. **Une nouveauté** : cet indicateur a été enrichi d'une analyse des profils de scolarisation par année d'âge chez les jeunes adultes. Il s'agit d'une comparaison internationale des âges auxquels s'effectuent les transitions entre les différents niveaux d'enseignement ainsi que des âges auxquels le taux de scolarisation des jeunes dans le système éducatif commence à baisser. L'évolution des effectifs inscrits donne une indication sur les résultats globaux des politiques éducatives (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**) et l'espérance de scolarisation rend également compte des résultats à l'échelle individuelle (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme mais les parcours qui y mènent sont de plus en plus variés. Les programmes suivis dans le deuxième cycle du secondaire peuvent se différencier par leurs contenus d'enseignement, qui dépendent souvent du type d'études ultérieures ou de profession auquel ils doivent préparer les élèves. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des programmes dispensés dans le deuxième cycle du secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre des

études tertiaires. Ces filières peuvent avoir une orientation générale, pré-professionnelle ou professionnelle. Outre les programmes dont la finalité première est de préparer les élèves à poursuivre des études, il existe, dans la plupart des pays de l'OCDE, des programmes qui s'inscrivent dans le deuxième cycle du secondaire et sont destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active. Les effectifs scolarisés dans ces différentes filières sont étudiés par l'**indicateur C2**.

L'**indicateur C2** présente également les taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire, fournissant une indication de la mesure dans laquelle une population se tourne vers l'acquisition de savoirs et savoir-faire de haut niveau auxquels le marché du travail attache tant de valeur dans les sociétés de la connaissance. Les données de cet indicateur sont également ventilées par sexe.

Au même titre que l'indicateur C1, l'indicateur C2 a trait à la performance globale des politiques éducatives (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**) ainsi qu'aux rendements de l'éducation à l'échelle individuelle (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**).

[L'accès et la participation à l'enseignement tertiaire ne se limitent plus aux frontières nationales]. S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux d'étendre le champ de leurs connaissances. Cette mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et avantages pour les intéressés et les établissements, tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. Il est aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs que cette mobilité génère à court terme, mais les avantages sociaux et économiques qu'elle procure à long terme aux étudiants, aux établissements et aux pays sont plus difficiles à chiffrer. Toutefois, le nombre de personnes qui poursuivent des études à l'étranger (**indicateur C3**) donne une idée de l'ampleur du phénomène et montre quels sont les pays qui affichent les plus grands taux nets d'entrée et de sortie d'étudiants. *Une nouveauté* : pour la première fois, cet indicateur rend compte de l'évolution de la mobilité internationale des étudiants. Par ailleurs, il intègre à présent une analyse des domaines dans lesquels les étudiants étrangers choisissent d'étudier. Une telle analyse révèle l'existence de programmes phares qui séduisent bon nombre d'étudiants étrangers. La popularité relative des différents domaines d'études dépend d'un large éventail de facteurs liés à la fois à l'offre et à la demande des programmes spécifiques.

Si cet indicateur examine les motivations de ceux qui choisissent de faire des études à l'étranger et s'ouvrent ainsi de nouvelles perspectives sur le marché du travail (**Cellule 2.I de la grille conceptuelle**) il met également en lumière les politiques nationales de mobilité des étudiants (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**). Cette politique est elle-même une condition sous laquelle peut exister la mobilité des étudiants (**Cellule 3.I de la grille conceptuelle**) et l'ampleur de cette mobilité est à son tour un contexte dans lequel s'inscrivent le milieu d'apprentissage de l'école ainsi que les pratiques didactiques et d'apprentissage utilisées en salle de classe (**Cellules 3.III et 3.II de la grille conceptuelle**).

Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'entrée dans la vie active plus incertaine. Cette entrée sur le marché du travail est souvent une période difficile de transition. Malgré l'accroissement du nombre d'années

passées en formation, une proportion significative de jeunes se retrouvent marginalisés s'ils ne sont ni scolarisés, ni actifs, c'est-à-dire s'ils sont demandeurs d'emploi ou inactifs. Les **indicateurs C4** et **C5** rendent compte de la situation des jeunes hommes et femmes au regard des études et de l'emploi et de la mesure dans laquelle ils réussissent la transition de l'école vers le monde du travail. Si l'indicateur C4 étudie les différentes combinaisons emploi-études, l'indicateur C5 s'attarde sur la situation d'emploi des jeunes qui ne sont plus scolarisés. *Une nouveauté* : une composante importante a été ajoutée à l'indicateur C4, il s'agit de comparaisons sur plusieurs années, montrant l'évolution récente des schémas de transition entre l'école et la vie active. *Une nouveauté* : pour la première fois, l'indicateur C5 étudie la proportion de jeunes gens peu qualifiés nés dans le pays ou en dehors du pays, jetant ainsi un éclairage supplémentaire sur les défis que doivent relever les pays pour faire progresser le niveau de l'enseignement. *Une nouveauté* : en montrant la proportion de personnes sous-qualifiées qui n'ont jamais occupé un emploi, l'indicateur donne davantage d'informations sur les difficultés auxquelles sont confrontées ces personnes dans la recherche d'un emploi.

Tous deux reflètent non seulement des résultats individuels (**Cellule 1.I de la grille conceptuelle**) mais aussi des résultats de l'ensemble du système éducatif dans la mesure où celui-ci est étroitement lié au marché du travail et réciproquement (**Cellule 1.IV de la grille conceptuelle**). Les deux indicateurs dépeignent également un contexte pour les taux de scolarisation actuels et les tendances qui se dégagent à l'échelle individuelle et collective, au sein du système (**Cellules 3.I et 3.IV de la grille conceptuelle**).

Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire (indicateurs D1 à D6)

Les chapitres qui précèdent ont étudié les ressources consacrées à l'éducation, les profils de scolarisation et le rendement de celle-ci en termes d'acquis et de devenir professionnel des élèves. Pour conclure, le chapitre D examine les conditions d'apprentissage des élèves, les conditions de travail des enseignants et les mécanismes décisionnels en place dans les systèmes éducatifs nationaux. Ces contextes dans lesquels s'inscrit l'apprentissage des élèves ont une importance cruciale et sont, dans les grandes lignes, susceptibles d'être influencés par les politiques.

La quantité et la qualité du temps d'apprentissage dont bénéficient les individus de leur plus jeune âge jusqu'à leur entrée dans la vie active déterminent les résultats sociaux et économiques toute la vie durant. L'exploitation effective du temps d'apprentissage dépend de l'adéquation du programme de cours et de la durée d'exposition de l'élève à l'instruction qui lui est dispensée. Par ailleurs, le temps d'instruction dans le cadre scolaire institutionnel représente une grande partie de l'investissement public consacré à l'apprentissage des élèves. C'est pourquoi le temps d'instruction est un levier politique dont l'incidence sur l'apprenant individuel est la plus forte (**Cellule 2.I de la grille conceptuelle**) mais il représente aussi un contexte dans lequel s'inscrivent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage – dans la classe et dans l'établissement (**Cellules 3.II et 3.III de la grille conceptuelle**).

L'**indicateur D1** étudie le temps d'instruction de diverses matières pour les élèves de différents groupes d'âge.

Outre la politique relative au temps d'instruction, les politiques qui déterminent l'admission des élèves dans les différents établissements d'enseignement et les critères en fonction desquels ils sont groupés conditionnent également l'apprentissage des élèves. Les politiques d'admission, d'orientation et de groupement forment explicitement le cadre dans lequel les élèves susceptibles de suivre des programmes d'enseignement sont sélectionnés et sont groupés en fonction de leurs objectifs de carrière et de leurs besoins éducatifs. *Une nouveauté* : l'**indicateur D5** étudie ces politiques telles qu'elles sont appliquées dans le deuxième cycle du secondaire, c'est-à-dire au moment où l'offre des programmes commence à se diversifier davantage et où les choix des élèves doivent être gérés avec le plus grand soin afin que ceux-ci puissent réaliser leur potentiel, tout en veillant à garantir l'égalité des chances pour tous.

Les politiques d'admission et de groupement sont des leviers politiques qui agissent sur les apprenants individuels (**Cellule 2.I de la grille conceptuelle**) et sont également des facteurs contextuels qui influencent l'enseignement en salle de classe et le fonctionnement des établissements d'enseignement (**Cellules 3.II et 3.III de la grille conceptuelle**).

La taille des classes, au sein desquelles les élèves doivent partager avec d'autres le temps de l'enseignant, est une autre variable de l'exploitation du temps d'apprentissage en classe. L'**indicateur D2** examine la variation de la taille moyenne des classes et du nombre moyen d'élèves par enseignant entre les pays de l'OCDE dans le but d'évaluer les ressources humaines mises à la disposition des élèves/étudiants. Dans l'ensemble, ces deux mesures sont largement déterminées par les établissements (**Cellule 2.III de la grille conceptuelle**), avec toutefois certaines restrictions qui peuvent être imposées par des politiques menées à l'échelle du système éducatif. Ce sont des facteurs contextuels importants, qui conditionnent la qualité des acquis des élèves (**Cellule 3.I de la grille conceptuelle**) et l'enseignement dans la salle de classe (**Cellule 3.II de la grille conceptuelle**). *Une nouveauté* : cet indicateur est enrichi d'une comparaison du nombre moyen d'élèves par enseignant dans les établissements d'enseignement publics et privés, présentant ainsi des données pertinentes pour alimenter le débat concernant les points forts et points faibles respectifs de l'enseignement public et privé.

Le chapitre D poursuit en dressant un état des lieux comparatif des conditions de travail des enseignants : les salaires des enseignants sont examinés en premier lieu, et ensuite leur temps de travail et leur temps d'enseignement. L'éducation emploie un grand nombre de professionnels dans un marché de plus en plus soumis aux lois de la concurrence. L'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics dans tous les pays de l'OCDE est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Les facteurs déterminants pour garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés sont les salaires et les conditions de travail, y compris les salaires en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l'investissement consenti par l'individu pour devenir enseignant, comparés aux traitements et aux coûts de formation dans d'autres professions. Tous deux ont un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le type de personnes intéressées par la profession d'enseignant. Par ailleurs, les salaires des enseignants représentent le principal poste des dépenses d'éducation. La rémunération des enseignants constitue donc un élément clé pour les décideurs politiques soucieux de préserver tant la qualité de l'enseignement que

l'équilibre du budget de l'éducation. La taille de ce budget est naturellement le fruit d'un savant dosage de divers facteurs interdépendants, notamment les salaires des enseignants, le nombre d'étudiants par enseignant (les taux d'encadrement), le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves et le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants. L'**indicateur D3** approfondit ces questions en comparant les salaires statutaires des enseignants en début, en milieu et en fin de carrière dans l'enseignement public de niveau primaire et secondaire ainsi que les primes et ajustements qui font partie de leur système de rémunération.

En combinaison avec la taille des classes et le nombre d'élèves par enseignant (**indicateur D2**), le nombre d'heures de cours dispensées aux élèves (**indicateur D1**) et les salaires des enseignants (**indicateur D3**), le temps de contact des enseignants, à savoir le nombre d'heures d'enseignement qu'ils dispensent en salle de classe, influe manifestement sur les ressources financières que les pays doivent investir dans l'éducation. Le nombre d'heures d'enseignement et les activités autres que l'enseignement constituent des composantes essentielles des conditions de travail des enseignants et contribuent à rendre la profession plus ou moins attractive. L'**indicateur D4** examine le temps de travail statutaire des enseignants aux différents niveaux d'enseignement, ainsi que le temps d'enseignement statutaire, c'est-à-dire le temps que les enseignants à plein temps sont censés consacrer à l'enseignement proprement dit. Bien que le temps de travail et le temps d'enseignement ne déterminent que partiellement la charge de travail réelle des enseignants, ils donnent une idée de ce que l'on attend des enseignants dans les différents pays. *Une nouveauté* : une analyse de la part du temps de travail statutaire des enseignants consacrée à l'enseignement effectif a été introduite dans cet indicateur afin de donner une idée plus précise de la manière dont les enseignants utilisent leur temps de travail.

Les salaires et le temps de travail statutaire des enseignants influent non seulement sur le recrutement et le maintien d'un corps enseignant dans les établissements (**Cellule 2.III de la grille conceptuelle**) mais, en tant que condition de travail des enseignants, ils constituent un facteur contextuel important de la qualité de l'enseignement dispensé, tant pour les paramètres scolaires que pour les résultats de l'apprenant individuel (**Cellules 3.I et 3.II de la grille conceptuelle**).

La répartition des responsabilités entre les autorités nationales, régionales et locales et les établissements est un aspect important de la politique de l'éducation. Depuis le début des années 1980, de nombreux pays se sont engagés dans un processus de réforme systémique et de restructuration de l'éducation, dont l'un des objectifs majeurs est de donner un plus grand pouvoir de décision aux niveaux inférieurs du système éducatif. Paradoxalement, de nombreuses mesures ont été prises pendant la même période pour accroître l'influence des autorités centrales dans plusieurs domaines. Un assouplissement de la réglementation procédurale et de la gestion financière peut par exemple aller de pair avec un renforcement du contrôle des résultats par les autorités centrales et un cadre national plus strict pour les programmes de cours. *Une nouveauté* : le chapitre D conclut en introduisant le nouvel **indicateur D6**, qui examine les types de processus décisionnels dans les systèmes éducatifs, c'est-à-dire quels sont les niveaux de pouvoir auxquels se prennent les décisions relevant de quels domaines du système, et quel est le degré d'autonomie dans cette prise de décision.

Bien que les compétences décisionnelles d'un pays puissent être plus ou moins centralisées, le modèle spécifique de prise de décision qui prévaut dans un pays est le plus souvent déterminé au niveau systémique. À ce titre, il constitue un levier politique à l'échelle de l'ensemble du système (**Cellule 2.IV de la grille conceptuelle**), qui influe sur le contexte des établissements d'enseignement et du cadre d'apprentissage (**Cellules 3.II et 3.III de la grille conceptuelle**).

III. Pour en savoir plus [p. 40]

Le site web www.oecd.org/edu/eag2004 contient des informations détaillées sur les méthodes de calcul utilisées pour les indicateurs, sur l'interprétation de ceux-ci dans les différents contextes nationaux et sur les sources de données sollicitées. Il donne également accès aux données sur lesquelles se fondent les indicateurs, ainsi qu'à un glossaire détaillé des termes techniques utilisés dans cette publication.

Le site web www.pisa.oecd.org fournit des informations sur le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), à partir duquel ont été élaborés de nombreux indicateurs présentés ici.

Analyse des politiques d'éducation est un ouvrage parallèle à *Regards sur l'éducation* et il aborde une sélection de thèmes dont l'importance est primordiale pour les pouvoirs publics. Les quatre chapitres de l'édition 2004 relient des observations déterminantes à leurs enjeux politiques sous les thèmes suivants : l'éducation et le vieillissement des sociétés; comment obtenir un rendement effectif des investissements dans les TIC à caractère éducatif; les enseignants et l'école de demain; les choix politiques et économiques dans la restructuration de l'enseignement tertiaire : le rôle des établissements d'enseignement tertiaire et des universités.