

Regards sur l'éducation
LES INDICATEURS DE L'OCDE

Profil canadien

2007



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

Sommaire

Introduction	1
Chapitre A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage	2
Indicateur A1 : Quel est le niveau de formation de la population adulte ?.....	2
Indicateur A2 : Combien d'étudiants parviennent-ils au terme de leurs études secondaires ?	2
Indicateur A3 : Combien d'étudiants parviennent-ils au terme de leurs études tertiaires ?.....	2
Indicateur A4 : Quelles sont les ambitions des élèves en matière de formation ?.....	3
Indicateur A5 : Quelles sont les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques ?.....	4
Indicateur A6 : Quel est l'impact du statut d'autochtone ou d'allochtone sur les performances des élèves ?	5
Indicateur A7 : Le niveau socioéconomique des parents affecte-t-il la participation des étudiants à l'enseignement tertiaire ?	7
Indicateur A8 : Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?	7
Indicateur A9 : Quels sont les avantages économiques liés à l'éducation?	8
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation	10
Indicateur B1 : Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?	10
Indicateur B2 : Quelle proportion de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?	10
Indicateur B3 : Quelle est la répartition entre investissements public et privé en matière d'éducation ?.....	10
Indicateur B4 : Quel est le montant des dépenses publiques totales d'éducation ?.....	11
Indicateur B5 : Quels sont les montants des frais de scolarité et des aides publiques dans l'enseignement tertiaire ?.....	11
Indicateur B6 : À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?	11
Indicateur B7 : Quelle est l'efficacité de l'exploitation des ressources dans l'éducation ?.....	12
Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression	13
Indicateur C1 : Quelle est l'importance de la filière professionnelle ?.....	13
Indicateur C2 : Quels sont les effectifs scolarisés ?.....	13
Indicateur C3 : Qui sont les étudiants mobiles et où choisissent-ils d'étudier ?.....	13
Indicateur C4 : Les jeunes réussissent-ils leur transition des études à l'emploi ?.....	14
Indicateur C5 : Les adultes participent-ils à la formation continue ?	15
Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire	17
Indicateur D1 : Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?.....	17

Indicateur D2 : Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?.....	17
Indicateur D3 : Quel est le niveau de salaire des enseignants ?.....	17
Indicateur D4 : Quel est le temps de travail des enseignants ?.....	17
Indicateur D5 : Comment les systèmes d'éducation contrôlent-ils les performances des établissements d'enseignement ?.....	18
Renseignements généraux	19

Introduction

Le présent document, *Profil canadien*, donne un aperçu des données sur le **Canada** publiées dans *Regards sur l'éducation 2007 : les indicateurs de l'OCDE (RSE 2007)*. Les lecteurs sont invités à lire le document intégral plus en détail, s'ils le souhaitent.

Le texte en italique est tiré directement du document *RSE 2007*; les numéros de page (p.) de la version originale sont précisés. Il importe de signaler que le texte de *RSE 2007* n'a nullement été modifié pour le présent profil de pays. Les commentaires, en caractères romains, portent sur le **Canada** et se fondent sur les tableaux et les graphiques de *RSE 2007*.

La section intitulée « Renseignements généraux » à la fin du présent document est tirée directement de l'« Introduction » de *RSE 2007* et est présentée ici par souci de commodité.

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

Indicateur A1 : Quel est le niveau de formation de la population adulte ?

Cet indicateur décrit le niveau de formation de la population adulte sur la base des qualifications acquises dans le cadre institutionnel pour montrer le volume de connaissances et de compétences à la disposition des économies et des sociétés. Il rend également compte du niveau de formation par domaine d'études et groupe d'âge pour évaluer la répartition des compétences dans la population et quantifier le volume de compétences que le marché du travail vient d'acquérir et celui dont il devra se passer dans les prochaines années. Enfin, il étudie les effets de l'accroissement de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire et se penche sur le risque de mainmise des plus qualifiés sur l'emploi. (p. 28)

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

Il importe de signaler que la source des données sur le **Canada** (Enquête sur la population active) ne fait pas une distinction claire entre l'« enseignement postsecondaire non tertiaire » et l'« enseignement tertiaire de type B ». Par conséquent, le chiffre présenté pour le niveau collégial (tertiaire de type B) est surestimé.

Indicateur A2 : Combien d'étudiants parviennent-ils au terme de leurs études secondaires ?

Cet indicateur montre les proportions d'individus qui réussissent leurs études secondaires dans la population ayant l'âge typique d'obtenir ce diplôme afin d'évaluer la performance des systèmes d'éducation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (p. 46)

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

Indicateur A3 : Combien d'étudiants parviennent-ils au terme de leurs études tertiaires ?

En premier lieu, cet indicateur évalue les performances des systèmes d'éducation à la lumière des taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'études tertiaires dans la population

en âge typique de terminer ces études et montre comment ces diplômés se répartissent entre les domaines d'études. En second lieu, il analyse les proportions de titulaires de diplômes scientifiques dans la population active. En troisième lieu, il montre en quoi la variation entre les sexes de la motivation en mathématiques à l'âge de 15 ans influe sur les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires. Enfin, il rend compte des taux de survie dans l'enseignement tertiaire, c'est-à-dire des proportions de nouveaux inscrits qui obtiennent un premier diplôme au terme de leurs études.

Bien qu'il existe un large éventail de formations tertiaires, cet indicateur permet d'évaluer globalement le taux de production de connaissances de haut niveau dans les différents pays. Les études tertiaires dites de « type A » sont sanctionnées par les diplômes universitaires traditionnels. Les études tertiaires de « type B » sont en général moins longues et ont une finalité professionnelle plus précise. Cet indicateur permet également d'évaluer l'efficacité interne des systèmes d'enseignement tertiaire. (p. 58)

Les données du **Canada** portent (pour 2004) sur le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire (universitaire seulement) par domaine d'études, sur les diplômés en sciences, selon le sexe, et sur le rapport entre la motivation en mathématiques à l'âge de 15 ans (PISA 2003) et les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A, selon le sexe.

Au **Canada**, c'est dans le domaine des sciences sociales, du commerce, du droit et des services que se trouve le plus fort pourcentage (40,1 %) de diplômés de l'enseignement tertiaire. En 2004, le **Canada** comptait 1163 diplômés en sciences par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans. Ce nombre était supérieur à celui de l'Allemagne et des États-Unis, comparable à celui du Japon mais inférieur à celui des autres pays du G7.

Indicateur A4 : Quelles sont les ambitions des élèves en matière de formation ?

À partir des résultats du cycle de 2003 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), cet indicateur s'intéresse au niveau de formation que les élèves de 15 ans disent vouloir atteindre. Il présente les attentes des élèves en matière de formation dans les pays de l'OCDE, puis étudie les relations entre l'aspiration à un niveau de de formation tertiaire (CITE 5/6) et des variables individuelles, dont le niveau de compétence, le sexe, le milieu socioéconomique et le statut d'autochtone ou d'allochtone, pour mieux cerner les problèmes d'égalité des chances. (p. 78)

*[Le tableau A4.1b] montre également que, dans certains pays, il existe des différences marquées entre le pourcentage d'élèves espérant réussir des études tertiaires de niveau CITE 5A ou 6 et la proportion réelle de titulaires d'un diplôme à ces niveaux. C'est dans les pays où la proportion d'élèves qui entendent obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 est la plus forte que les différences sont les plus nettes. Dans ces pays (en Australie, au **Canada**, en Corée, aux États-Unis et en Grèce), les élèves sont nombreux à déclarer vouloir atteindre ce niveau de formation, mais le taux d'obtention d'un diplôme montre qu'en fin de compte, beaucoup risquent de ne pas y parvenir. À l'inverse, c'est dans les*

pays où la proportion d'élèves espérant obtenir un diplôme de ce niveau est relativement faible que les différences sont les plus ténues. Dans ces pays (en Allemagne, au Danemark et en Suisse), les élèves, peut-être plus réalistes à propos de leurs chances de décrocher un tel diplôme, nourrissent des espoirs à la mesure des réalités nationales ou en fonction de la filière d'enseignement dans laquelle ils ont été dirigés par le système d'éducation (comme en Suisse). Par ailleurs, le taux relativement faible d'obtention d'un diplôme de ce niveau peut s'expliquer par la proportion relativement faible d'élèves qui espèrent réussir ces études. (p. 82)

*La probabilité que les élèves de la première et de la deuxième génération aient de plus grandes ambitions que leurs condisciples autochtones est particulièrement élevée en Australie et au **Canada** : ils en sont au moins deux fois plus susceptibles. (p. 86)*

Indicateur A5 : Quelles sont les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques ?

Cet indicateur étudie dans quelle mesure les attitudes et les stratégies des élèves de 15 ans à l'égard de l'apprentissage et de l'école varient entre les pays et entre des groupes de pays et analyse la relation entre ces caractéristiques et leur performance en mathématiques. Il se base sur les résultats du cycle de 2003 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). (p. 94)

Le graphique A5.1 montre la classification des pays en fonction de leurs moyennes similaires aux 12 indices. L'encadré 5.2 explique le processus de classification de manière plus détaillée. Le classement des groupes de pays de haut en bas est arbitraire et n'implique aucune forme de hiérarchie. (p. 97)

Les résultats du processus de classification des pays révèlent l'impact de la proximité géographique et culturelle. Ainsi, deux pays d'Asie orientale, la Corée et le Japon, forment un groupe, trois pays nordiques, le Danemark, la Finlande et la Suède, en forment un autre et quatre pays d'Europe centrale, la Hongrie, la Pologne, la République tchèque et la République slovaque, en forment un troisième. Ces trois groupes de pays se distinguent par leur proximité géographique et par des similitudes dans l'évolution historique de leur système d'éducation. Les quatre pays d'Europe centrale ont par exemple en commun leur développement depuis une vingtaine d'années à l'écart de la centralisation socialiste. Des pays d'Europe occidentale et méridionale forment un autre groupe, tout comme les pays du Benelux (auxquels vient étrangement s'ajouter la Norvège).

*L'Australie, le **Canada**, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande sont proches dans la classification, mais leur proximité est linguistique et non géographique : ce sont les principaux pays anglophones de l'OCDE qui participent à l'enquête PISA. L'Allemagne, l'Autriche et la Suisse se distinguent par leur proximité géographique et linguistique. (p. 98)*

*Par comparaison avec ces trois groupes, les autres groupes sont ceux qui se distinguent le moins. Toutefois, c'est par exemple au Danemark, en Finlande et en Suède (groupe D) que les élèves disent éprouver le moins d'anxiété en mathématiques. Ces élèves ont tendance à écarter davantage les stratégies de contrôle (et, dans une certaine mesure, les stratégies de mémorisation) que ceux des autres pays. L'Australie, le **Canada**, les États-Unis, l'Islande et la Nouvelle-Zélande (groupe F) se distinguent quelque peu des autres groupes par la bonne perception de soi que les élèves ont en mathématiques et par le soutien relativement important dont ils disent bénéficier de la part de leurs enseignants. C'est en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque (groupe G) que les élèves ont la perception la plus élevée de leurs capacités en mathématiques. Enfin, le groupe constitué par l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie et le Portugal (groupe H) est celui dont les 12 indices s'écartent le moins de la moyenne.*
(p. 99)

Indicateur A6 : Quel est l'impact du statut d'autochtone ou d'allochtone sur les performances des élèves ?

Cet indicateur compare la performance en mathématiques et en lecture des élèves de 15 ans issus de l'immigration avec celle de leurs condisciples autochtones, sur la base des résultats du cycle de 2003 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Il analyse également leur motivation à l'idée d'apprendre.
(p. 108)

Dans les 14 pays de l'OCDE où vivent des proportions significatives d'immigrants, les élèves de la première génération obtiennent 48 points de moins que leurs condisciples autochtones sur l'échelle PISA de culture mathématique, soit une différence de plus d'une année d'études en moyenne. L'écart de performance reste significatif également, à 40 points, pour les élèves de la deuxième génération.

*Ce constat indique que les sociétés et les établissements d'enseignement sont face à des défis majeurs pour que les immigrants puissent donner toute la mesure de leur potentiel humain. Le graphique A6.1 montre aussi que le désavantage des élèves issus de l'immigration varie grandement d'un pays à l'autre : il est insignifiant en Australie, au **Canada**, en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, à Macao-Chine, mais représente plus de 90 points en Allemagne et en Belgique, même pour les élèves de la seconde génération. Le tableau A6.1a révèle par ailleurs des écarts sensibles entre les niveaux absolus de performance des élèves issus de l'immigration. Ainsi, les élèves de la seconde génération qui vivent au **Canada** devancent ceux qui vivent en Allemagne de 111 points, l'équivalent de presque trois années d'études. Ces écarts sont en partie imputables à des facteurs socioéconomiques contextuels, mais ils restent suffisamment importants une fois ces facteurs contrôlés pour que les comparaisons entre des sous-groupes de population soient très instructives pour ceux qui cherchent à identifier des mesures efficaces en faveur de l'intégration de ces élèves. Il y a lieu de souligner ici qu'il n'y a pas de corrélation positive entre la taille des proportions d'élèves issus de l'immigration dans les pays à l'étude et l'ampleur des écarts de performance entre eux et*

les élèves autochtones. Ce constat contredit l'hypothèse que des taux élevés d'immigration font généralement obstacle à l'intégration (OCDE, 2006b).

*En l'absence de données longitudinales, il n'est pas possible de déterminer directement dans quelle mesure les désavantages observés des élèves issus de l'immigration s'estompent au fil des générations. Toutefois, la comparaison de la performance des élèves nés à l'étranger à celle des élèves nés dans le pays dont les parents sont nés à l'étranger révèle des écarts sensibles (voir le tableau A6.1a). Tous pays de l'OCDE confondus, les élèves de la seconde génération tendent à obtenir de meilleurs résultats que ceux de la première génération. Ce constat n'est pas surprenant, sachant que les élèves de la seconde génération n'ont pas eu à vivre de transition entre des pays, des cultures et des systèmes d'éducation différents. Force est de constater toutefois que leur gain de performance varie sensiblement selon les pays. Au **Canada**, au Luxembourg, en Suède et en Suisse et, dans les économies partenaires, à Hong Kong-Chine, les élèves de la seconde génération obtiennent des résultats nettement plus élevés que les élèves de la première génération : l'écart de performance est compris entre 31 points en Suisse et 58 points en Suède. Dans d'autres pays, l'écart de performance entre les élèves de la seconde et de la première génération est nettement moins grand et n'est pas statistiquement significatif. L'inverse s'observe en Allemagne et en Nouvelle-Zélande, où les résultats des élèves de la seconde génération sont moins bons que ceux des élèves de la première génération. Étant donné la nature des données recueillies lors de l'enquête PISA, il est possible que ces tendances soient influencées par des différences dans la composition des populations d'élèves de la première et de la seconde génération. (p. 111)*

*Les tendances sont tout à fait différentes en Australie et au **Canada** et, dans les économies partenaires, à Hong Kong-Chine et à Macao-Chine. Dans ces pays, les pourcentages d'élèves sous le niveau 2 sont relativement faibles dans tous les groupes : moins de 16 % d'élèves autochtones, de la première génération et de la seconde génération ne réussissent pas à atteindre le niveau 2. En Australie et au **Canada**, la situation relativement positive des élèves issus de l'immigration peut en partie s'expliquer par les politiques sélectives d'immigration qui ont entraîné l'entrée sur le territoire d'immigrants plus riches et plus instruits. À Hong Kong-Chine et à Macao-Chine, l'origine ethnique et la langue des élèves autochtones et des élèves issus de l'immigration sont souvent similaires, même si de fortes disparités socioéconomiques s'observent. Toutefois, le plus important reste que ces pays comptent relativement peu d'élèves au bas de l'échelle de culture mathématique. (p. 113)*

*Dans la plupart des pays d'Europe, les élèves issus de l'immigration vivent dans des milieux socioéconomiques moins favorisés et leurs parents sont souvent moins instruits que ceux des élèves autochtones. C'est vrai également aux États-Unis et à Hong Kong-Chine. En revanche, leurs conditions de vie sont similaires à celles des élèves autochtones en Australie, au **Canada** et en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie et à Macao-Chine. Il existe à l'échelle nationale une relation entre la performance relative des élèves issus de l'immigration et le milieu socioéconomique et le niveau de formation de leurs parents. Toutefois, contrôler ces facteurs contextuels ne suffit pas à combler les écarts de performance entre élèves issus*

*de l'immigration et élèves autochtones. Des écarts significatifs s'observent entre élèves de la seconde génération et élèves autochtones en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en France, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse. Ce constat donne à penser que la performance relative des élèves issus de l'immigration ne s'explique pas uniquement par la composition des populations d'immigrants en termes de niveau de formation et de milieu socioéconomique. Dans plusieurs pays, les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison tendent à obtenir de moins bons résultats en mathématiques. Les écarts de performance associés à la langue parlée en famille restent significatifs même après le contrôle du niveau de formation et du statut professionnel des parents en Allemagne, en Belgique, au **Canada** et aux États-Unis et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie, à Hong Kong-Chine et à Macao-Chine. Les pays qui affichent une forte corrélation entre la performance des élèves en mathématiques et la langue qu'ils parlent en famille pourraient envisager de prendre des mesures de soutien linguistique dans les établissements (OCDE, 2006b). (p. 115)*

Indicateur A7 : Le niveau socioéconomique des parents affecte-t-il la participation des étudiants à l'enseignement tertiaire ?

Cet indicateur étudie le niveau socioéconomique des étudiants, une variable importante pour déterminer si l'enseignement tertiaire est accessible à tous. Les données comparables entre les pays sur le niveau socioéconomique des étudiants étant rares, il est intéressant de mesurer le potentiel analytique qu'elles recèlent pour juger du bien-fondé d'une collecte de données plus pertinentes, ce qui est précisément l'objet de cet indicateur. Cette analyse, qui porte sur dix pays membres de l'OCDE, compare les proportions de pères d'étudiant en fonction de leur profession (manuelle ou intellectuelle) et de leur niveau de formation. Elle se fonde également sur les données du cycle de 2000 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). (p. 120)

Le **Canada** ne fait pas partie des 10 pays visés par cet indicateur.

Indicateur A8 : Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?

Cet indicateur examine la relation entre le niveau de formation et le taux d'emploi chez les hommes et chez les femmes et étudie l'évolution de cette relation dans le temps. (p. 128)

*En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires a diminué de près de 1.5 point de pourcentage entre 1995 et 2005. Parmi les 15 pays qui ont assisté à une diminution du taux à ce niveau de formation, l'Australie, le **Canada**, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, l'Irlande, l'Italie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont également connu une baisse du taux de chômage chez les individus qui n'ont pas terminé*

leurs études secondaires et les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires. Les écarts de taux de chômage entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires n'ont guère varié ces dix dernières années, certes, mais la réussite d'études secondaires n'est pas aussi rentable sur le marché du travail que la réussite d'études tertiaires : les taux de chômage sont plus faibles au niveau de formation tertiaire qu'au niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire dans tous les pays, si ce n'est en Italie et au Mexique (voir le tableau A8.4a). (p. 142)

Indicateur A9 : Quels sont les avantages économiques liés à l'éducation?

Cet indicateur compare les revenus du travail relatifs des travailleurs selon le niveau de formation dans 25 pays membres de l'OCDE et dans une économie partenaire, Israël. Il propose une répartition chiffrée des revenus avant impôts (voir les notes à l'annexe 3) à cinq niveaux de formation (CITE) pour montrer dans quelle mesure le rendement de l'éducation varie d'un pays à l'autre à des niveaux de formation comparables. Le rendement financier de l'éducation est calculé selon deux hypothèses : d'une part, celle d'un individu qui investit dans ses études pendant sa formation initiale et, d'autre part, celle d'un individu fictif de 40 ans qui reprend des études en milieu de carrière. Cet indicateur présente pour la première fois une estimation du rendement de l'éducation dans l'hypothèse d'un individu qui investit dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires au lieu de travailler pour percevoir le salaire minimum que lui vaut son diplôme du premier cycle du secondaire. (p. 144)

*Dans la population âgée de 25 à 64 ans, l'avantage salarial que procure un diplôme de fin d'études tertiaires par rapport à un diplôme de fin d'études secondaires est plus important chez les femmes que chez les hommes en Australie, en Autriche, au **Canada**, en Corée, en Espagne, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suisse et en Turquie. La situation inverse s'observe dans les autres pays, si ce n'est en Belgique et en Allemagne, où cet avantage est pratiquement identique chez les hommes et les femmes (voir le tableau A9.1a). (p. 148)*

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

*La répartition des revenus varie toutefois sensiblement d'un pays à l'autre. Comme le montre par exemple le tableau A9.4a, la majorité des individus perçoivent des revenus du travail supérieurs à la moitié du revenu médian, mais inférieurs à une fois et demie celui-ci dans la plupart des pays. Cette proportion varie considérablement selon les pays : elle ne représente pas plus de 45 % au **Canada**, mais elle dépasse 80 % en Belgique. Tous niveaux de formation confondus, la proportion d'individus dont les revenus du travail*

sont inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian est relativement faible, voire nulle en Belgique, au Luxembourg, au Portugal et en République tchèque. À l'autre extrême, la proportion d'individus âgés de 25 à 64 ans dont les revenus du travail avant impôts sont supérieurs à une fois et demie le revenu médian est de 22 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette proportion ne représente pas plus de 14.1 % en Belgique. (p. 152)

Voir l'encadré A9.1, « Variation des revenus professionnels selon le domaine d'études : l'exemple du **Canada** » (page 152).

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

Indicateur B1 : Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?

Cet indicateur donne un aperçu de l'investissement consenti pour chaque élève/étudiant. Les dépenses par élève/étudiant dépendent en grande partie du salaire des enseignants (voir les indicateurs B6 et D3), des régimes de retraite, du temps d'instruction et d'enseignement (voir les indicateurs D1 et D4), des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique, de l'éventail de programmes d'études proposés (voir l'indicateur C2) et des effectifs d'élèves/étudiants (voir l'indicateur C1). Les politiques mises en œuvre pour susciter des vocations d'enseignant, réduire la taille des classes ou modifier la dotation en personnel (voir l'indicateur D2) ont contribué aussi à faire varier les dépenses unitaires au fil du temps. (p. 176)

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

Indicateur B2 : Quelle proportion de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?

La part du produit intérieur brut (PIB) consacrée aux dépenses d'éducation montre la priorité que chaque pays accorde à l'éducation par rapport aux autres postes de dépenses. Les droits de scolarité et les investissements effectués dans l'éducation par des entités privées autres que les ménages (voir l'indicateur B5) contribuent largement à la variation du budget global que les pays de l'OCDE affectent à leur système d'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire. (p. 200)

Les données du **Canada** sur les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement, sont présentées pour 1995 et 2000 mais non pour 2004 et celles sur la variation des dépenses au titre des établissements sont présentées pour la période entre 1995 et 2002.

Indicateur B3 : Quelle est la répartition entre investissements public et privé en matière d'éducation ?

Cet indicateur étudie les parts publique et privée du budget consacré aux établissements d'enseignement à chaque niveau d'enseignement. Il montre également la répartition du financement privé entre les ménages et d'autres entités privées. Il éclaire ainsi le large débat public sur le partage du financement des établissements d'enseignement entre instances publiques et entités privées, en particulier dans l'enseignement tertiaire. (p. 216)

Les données sur le **Canada** sont présentées pour la période entre 1995 et 2002 mais non pour 2003 ni 2004.

Indicateur B4 : Quel est le montant des dépenses publiques totales d'éducation ?

La part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques donne des indicateurs sur la priorité accordée à l'éducation par rapport à d'autres domaines de l'action publique, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense et la sécurité. Cet indicateur fournit donc des éléments de référence pour d'autres indicateurs de dépenses, en particulier l'indicateur B3 sur les parts privée et publique des dépenses d'éducation. Il donne aussi un aperçu quantitatif d'un levier politique majeur. (p. 230)

Les données sur le **Canada** sont présentées pour 1995.

Indicateur B5 : Quels sont les montants des frais de scolarité et des aides publiques dans l'enseignement tertiaire ?

Cet indicateur étudie la relation entre les frais de scolarité annuels demandés par les établissements d'enseignement, les dépenses publiques directes et indirectes au titre des établissements et les aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des étudiants. Est-il approprié de privilégier les bourses, les prêts d'études et autres allocations dans les pays où les établissements réclament des frais de scolarité plus élevés ? Les prêts contribuent-ils à accroître l'efficacité de l'investissement financier dans l'éducation et à reporter une partie du coût de l'éducation sur les bénéficiaires de cet investissement ? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations d'encourager les étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études ? Sans pouvoir répondre à toutes ces questions, cet indicateur décrit les politiques que les différents pays de l'OCDE appliquent en matière de frais de scolarité et d'aides aux ménages. (p. 240)

Les données du **Canada** portent sur les types de subventions mais non sur le montant des subventions publiques.

Indicateur B6 : À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?

Cet indicateur compare la répartition des budgets entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital ainsi que la répartition des dépenses de fonctionnement entre les catégories de ressources dans les différents pays de l'OCDE. Il est influencé largement par la rémunération des enseignants (voir indicateur D3), les régimes de retraite, la pyramide des âges du corps enseignant, l'importance des personnels non enseignants dans le secteur de l'éducation (voir l'indicateur D2 dans l'édition de 2005 de Regards sur l'éducation) et les besoins de nouvelles infrastructures dictés par l'accroissement des effectifs. Cet indicateur compare également la répartition du budget de l'éducation entre les différentes fonctions des établissements d'enseignement dans les pays de l'OCDE. (p. 260)

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

Indicateur B7 : Quelle est l'efficacité de l'exploitation des ressources dans l'éducation?

Cet indicateur étudie la relation entre les ressources investies dans l'éducation et les résultats du primaire et du premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE pour évaluer l'efficacité de leur système d'éducation. (p. 270)

*L'Australie, la Belgique, le **Canada**, la Corée, la Finlande, le Japon, les Pays-Bas et la République tchèque sont autant de pays dont les performances sont sensiblement supérieures à ce que laisseraient supposer leurs seules dépenses par élève. Par contre, les performances sont significativement inférieures à la performance théorique estimée sur la base des dépenses cumulées par élève en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Italie, au Mexique, en Norvège et au Portugal. (p. 272)*

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

Indicateur C1 : Quelle est l'importance de la filière professionnelle ?

Cet indicateur montre les taux de scolarisation dans la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et compare les dépenses par élève entre cette filière et la filière générale. De plus, il compare les performances des élèves de 15 ans en filière générale et en filière professionnelle. (p. 280)

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

Indicateur C2 : Quels sont les effectifs scolarisés ?

Cet indicateur étudie la scolarisation et analyse son évolution entre 1995 et 2005 sur la base des taux d'inscription. Il évalue le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire et indique le pourcentage de jeunes qui entameront les différents types de formations tertiaires au cours de leur vie. Les taux d'accès et de scolarisation dans l'enseignement tertiaire donnent un aperçu de l'accessibilité de ces formations et de la valeur subjective qui leur est accordée. La scolarisation dans les filières professionnelles de l'enseignement secondaire est étudiée dans le cadre de l'indicateur C1. (p. 290)

Les données du **Canada** portent sur l'évolution des taux de scolarisation (1995-2005), jusqu'à 2004; celles sur les étudiants dans l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2005) portent sur le mode de fréquentation de l'enseignement tertiaire de type A.

Les taux de scolarisation au **Canada** ont peu changé au cours de la période visée. En 2004, 79 % de la population âgée de 15 à 19 ans poursuivait des études à temps plein ou partiel, à l'instar de 25 % de la population âgée de 20 à 29 ans. Les trois quarts des effectifs universitaires étudiaient à temps plein en 2004.

Indicateur C3 : Qui sont les étudiants mobiles et où choisissent-ils d'étudier ?

Cet indicateur décrit la mobilité des étudiants et donne un aperçu de l'ampleur de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. Il rend compte des tendances récentes en la matière dans le monde. Il présente les principaux pays d'accueil et montre l'évolution de leurs parts de marché dans le secteur international de l'éducation. Il explique aussi certaines des raisons sous-jacentes qui amènent les étudiants désireux de poursuivre leurs études à l'étranger à choisir leur pays de destination. Par ailleurs, il analyse l'ampleur de la mobilité internationale des étudiants par pays d'accueil et présente la répartition des effectifs d'étudiants en mobilité par pays et régions d'origine, par type de formation et par domaine d'études. Il étudie en outre, par pays d'accueil, la répartition des étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants. Enfin, il se penche sur la proportion d'étudiants en mobilité parmi les diplômés et s'intéresse aux implications que

la mobilité internationale des étudiants peut avoir dans les pays d'accueil en matière d'immigration. La proportion d'étudiants en mobilité dans les effectifs tertiaires donne une idée précise de l'importance de la mobilité internationale des étudiants dans les différents pays. (p. 308)

Selon les chiffres de 2005, plus de cinq étudiants étrangers sur dix choisissent leur destination parmi un nombre relativement restreint de pays. En effet, la majorité des étudiants qui suivent des études dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants se répartissent entre quatre pays seulement. Ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) : 22 % des effectifs mondiaux d'étudiants étrangers. Dans ce classement, ils sont suivis par le Royaume-Uni (12 %), l'Allemagne (10 %) et la France (9 %). Ces quatre pays accueillent à eux seuls 52 % des étudiants scolarisés à l'étranger (voir le graphique C3.2).

*Outre ces quatre pays en tête du classement des pays d'accueil, selon les chiffres de 2005, d'autres pays attirent des proportions significatives d'étudiants étrangers, dont l'Australie (6 %), le Japon (5 %), le **Canada** (3 %) et la Nouvelle-Zélande (3 %) et, dans les économies partenaires, la Fédération de Russie (3 %). (p. 315)*

*Que des pays anglophones tels que l'Australie, le **Canada**, les États-Unis et le Royaume-Uni accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) s'explique vraisemblablement en grande partie par le fait que l'anglais est la langue que les étudiants désireux d'étudier à l'étranger sont les plus susceptibles d'avoir apprise dans leur pays d'origine et/ou de vouloir perfectionner par le biais de l'immersion et des études à l'étranger. L'accroissement rapide des effectifs d'étudiants étrangers observé en Australie (indice de variation : 167), en Irlande (174) et surtout en Nouvelle-Zélande (845) entre 2000 et 2005 peut dans une certaine mesure être attribué à des considérations linguistiques du même ordre (voir le tableau C3.1). (p. 317)*

*Les considérations linguistiques, la proximité géographique et la similitude des systèmes d'éducation sont autant de facteurs importants qui interviennent dans le choix du pays d'accueil. C'est vraisemblablement à la proximité géographique et aux différences de conditions d'entrée sur le territoire qu'il faut imputer la concentration d'étudiants d'Autriche en Allemagne, d'étudiants de Belgique en France et aux Pays-Bas, d'étudiants de France en Belgique, d'étudiants du **Canada** aux États-Unis, d'étudiants de Nouvelle-Zélande en Australie, d'étudiants de Chine au Japon, etc. Les considérations linguistiques et les traditions académiques expliquent certainement aussi la propension des étudiants anglo-saxons à se rendre aux États-Unis ou dans des pays membres du Commonwealth, même s'ils sont éloignés. Par ailleurs, les réseaux migratoires jouent un rôle, ainsi qu'en atteste la concentration d'étudiants portugais en France, d'étudiants turcs en Allemagne et d'étudiants mexicains aux États-Unis. (p. 325)*

Indicateur C4 : Les jeunes réussissent-ils leur transition des études à l'emploi ?

Cet indicateur évalue le nombre d'années pendant lesquelles les jeunes sont susceptibles de faire des études, de travailler et d'être chômeurs ou inactifs. Il analyse le niveau de

formation des jeunes hommes et femmes et leur situation au regard de l'emploi. La durée de la formation initiale s'est allongée ces dix dernières années, ce qui entraîne une entrée plus tardive dans la vie active. Ces études de plus longue durée s'effectuent en partie sous forme d'une combinaison emploi-études, pratique largement répandue dans certains pays. Il est fréquent qu'à l'issue de leur formation initiale, les jeunes voient leur accès à l'emploi contrarié et qu'ils passent par des périodes de chômage ou d'inactivité, même si hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne à cet égard. Cet indicateur se fonde sur la situation actuelle des individus de 15 à 29 ans pour dégager les grandes tendances de la transition entre l'école et le monde du travail. (p. 340)

*Dans l'ensemble, l'estimation du nombre d'années de chômage ne varie guère selon le sexe, même si les périodes de chômage tendent à être légèrement plus longues chez les hommes. Si la situation est analogue pour les deux sexes dans de nombreux pays, les femmes sont particulièrement avantagées en Allemagne, au **Canada**, en Pologne, en République slovaque et en Turquie. Les périodes de chômage des femmes n'excèdent celles des hommes que dans trois pays : l'Espagne, la Grèce et le Portugal (voir le tableau C4.1a). (p. 344)*

*Alors que les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer 1.6 année sans faire d'études, ni travailler entre 15 et 29 ans, la moyenne est de 2.7 ans pour les femmes. En Hongrie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à arrêter leurs études et à ne pas entrer dans la vie active. Dans plusieurs pays – en Autriche, en Belgique, au **Canada**, au Danemark, en Finlande, en Islande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède –, l'écart entre hommes et femmes ne représente pas plus de six mois à cet égard. (p. 344-345)*

Indicateur C5 : Les adultes participent-ils à la formation continue ?

Cet indicateur étudie la participation des adultes à des activités de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel et évalue l'espérance de formation continue. Il s'intéresse plus précisément au temps qu'un individu fictif consacrerait à ce type d'activités pendant sa carrière professionnelle (d'une durée type de 40 ans), à supposer que les possibilités d'apprentissage actuellement offertes aux adultes restent inchangées pendant cette période. (p. 360)

*Le taux de participation à des activités de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel varie sensiblement d'un pays à l'autre. Quatre pays de l'OCDE, à savoir le Danemark, les États-Unis, la Finlande et la Suède, caracolent en tête du classement : plus de 35 % des individus âgés de 25 à 64 ans ont participé à une activité de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel au cours des 12 mois considérés. Au bas du classement se trouvent l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas, la Pologne et le Portugal, où le taux de participation est inférieur à 10 %. Entre ces deux extrêmes, le taux de participation varie énormément : il est de l'ordre de 11 % en Irlande et en République tchèque, mais il atteint plus du double au **Canada** et au Royaume-Uni (voir le tableau C5.1a). (p. 362)*

*Le **Canada**, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la Suède et la Suisse se distinguent des autres pays par une espérance de formation continue en dehors du cadre institutionnel relativement forte dans tous les groupes d'âge. Le Danemark et la Suède se démarquent nettement aussi par le nombre élevé d'heures de formation continue chez les plus âgés (140 heures environ). (p. 364)*

Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire

Indicateur D1 : Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?

Cet indicateur évalue le temps que les élèves âgés de 7 à 15 ans doivent en principe passer en classe et étudie la relation entre le temps d'instruction et les résultats de l'apprentissage. (p. 374)

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

Indicateur D2 : Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?

Cet indicateur analyse la taille des classes, c'est-à-dire le nombre d'élèves par classe, dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, ainsi que le taux d'encadrement (soit le nombre d'élèves/étudiants par enseignant) à tous les niveaux d'enseignement. Il compare ensuite ces deux variables entre les établissements publics et privés. Cet indicateur illustre un aspect de l'éducation qui est au cœur des débats car, conjugué à d'autres facteurs, dont le temps total d'instruction (voir l'indicateur D1), le temps de travail moyen des enseignants (voir l'indicateur D4) et la répartition de leur temps de travail entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches, il détermine la taille du corps enseignant dans les différents pays. (p. 388)

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

Indicateur D3 : Quel est le niveau de salaire des enseignants ?

Cet indicateur compare les salaires statutaires des enseignants en début de carrière, en milieu de carrière et à l'échelon maximal, dans l'enseignement public primaire et secondaire et passe en revue diverses primes et incitations prévues dans les systèmes de rémunération des enseignants. Il présente par ailleurs plusieurs modalités du contrat de travail des enseignants. L'analyse combinée du salaire des enseignants, de la taille moyenne des classes (voir l'indicateur D2) et du temps de travail des enseignants (voir l'indicateur D4) permet de décrire certains aspects essentiels des conditions de travail des enseignants. Les différences dans les salaires des enseignants et d'autres facteurs tels que les taux d'encadrement (voir l'indicateur D2) expliquent dans une certaine mesure les écarts observés dans les dépenses d'éducation par élève/étudiant (voir l'indicateur B1). (p. 402)

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

Indicateur D4 : Quel est le temps de travail des enseignants ?

Cet indicateur porte sur le temps de travail statutaire des enseignants aux différents niveaux d'enseignement ainsi que sur le nombre statutaire d'heures de cours qu'ils

doivent donner. Bien que le temps de travail et le nombre d'heures de cours ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants, ces deux variables permettent de mieux comparer les exigences des pays envers leurs enseignants. Combiné avec le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3) et la taille moyenne des classes (voir l'indicateur D2), cet indicateur décrit plusieurs aspects essentiels des conditions de travail des enseignants. (p. 422)

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

Indicateur D5 : Comment les systèmes d'éducation contrôlent-ils les performances des établissements d'enseignement ?

Cet indicateur compare les modalités d'évaluation et de responsabilisation appliquées aux établissements publics dans le premier cycle du secondaire dans les différents pays. Il porte plus précisément sur la nature des données recueillies à propos des performances des élèves et des établissements, sur leur usage et sur leur diffusion. Il fournit des informations qualitatives sur l'évaluation et de la responsabilisation des établissements en complément de la description quantitative des salaires et du temps de travail et d'enseignement des enseignants (voir les indicateurs D3 et D4), du temps d'instruction des élèves (voir l'indicateur D1) et du taux d'encadrement (voir l'indicateur D2). (p. 434)

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

Renseignements généraux

La structure

Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2007 présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent la situation actuelle de l'éducation à l'échelle internationale sur la base d'une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des moyens humains et financiers mobilisés en faveur de l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Ils sont agencés de manière thématique et chacun d'entre eux est assorti de données contextuelles. Les indicateurs de l'éducation s'intègrent dans une structure :

- qui établit une distinction entre les acteurs des systèmes d'éducation : les apprenants individuels, les cadres d'enseignement et d'apprentissage, les prestataires de services d'éducation et l'ensemble du système d'éducation ;
- qui regroupe les indicateurs selon qu'ils abordent des résultats de l'éducation à l'échelle individuelle ou nationale, des leviers politiques ou des circonstances qui conditionnent ces résultats ou encore des antécédents ou contraintes qui situent des choix politiques dans leur contexte ;
- qui détermine à quelles questions politiques les indicateurs fournissent des éléments de réponse et les classe dans trois grandes catégories : la qualité de l'offre d'enseignement et du rendement de l'apprentissage, l'égalité des chances dans l'enseignement et, enfin, l'adéquation des ressources et l'efficacité de leur gestion.

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

	1. Le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'éducation	2. Les leviers politiques et les aspects contextuels conditionnant les résultats de l'éducation	3. Les antécédents ou contraintes situant la politique dans son contexte
I. Les apprenants individuels	1.I La qualité des acquis et leur répartition entre les individus	2.I Les attitudes, engagements et comportements individuels	3.I Les caractéristiques contextuelles des apprenants

II. Les cadres d'enseignement et d'apprentissage	1.II La qualité de la transmission des savoirs	2.II La pédagogie, les pratiques d'apprentissage et le climat en salle de classe	3.II Les conditions d'apprentissage des apprenants et les conditions de travail des enseignants
III. Les prestataires de services d'éducation	1.III Le rendement et la performance des établissements d'enseignement	2.III L'environnement et l'organisation scolaires	3.III Les caractéristiques des prestataires de services et de leur collectivité
IV. Le système d'éducation dans son ensemble	1.IV La performance globale du système d'éducation	2.IV Le cadre scolaire, l'affectation des ressources et les politiques à l'échelle du système	3.IV Le contexte scolaire, social, économique et démographique des pays

Les dimensions de la grille contextuelle sont décrites de manière plus détaillée dans les sections suivantes.

Les acteurs des systèmes d'éducation

Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE visent davantage à évaluer les performances globales des systèmes d'éducation des pays qu'à comparer les différents établissements ou autres entités infranationales. Il est cependant de plus en plus communément admis qu'il faut bien comprendre les résultats des activités d'apprentissage et leur corrélation avec les moyens mobilisés et les mécanismes en jeu au niveau individuel et à l'échelle des établissements pour évaluer de nombreuses caractéristiques importantes du développement, du fonctionnement et de l'impact des systèmes d'éducation. Pour tenir compte de cette réalité, la structure des indicateurs établit une distinction entre un macroniveau, deux mésoniveaux et un microniveau des systèmes de l'éducation, en l'occurrence :

- le système d'éducation dans son ensemble,
- les établissements d'enseignement et les prestataires de services d'éducation,
- l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements,
- les apprenants.

Ces différents niveaux des systèmes d'éducation renvoient dans une certaine mesure aux entités auprès desquelles des données sont recueillies, mais leur importance s'explique surtout par la variation sensible de l'impact de nombreuses caractéristiques selon les niveaux à l'étude. La relation entre les résultats des élèves et la taille des classes peut par

exemple être négative au niveau individuel si les élèves des classes à effectif réduit ont un meilleur contact avec leurs enseignants. En revanche, à l'échelle des établissements, la relation entre les deux mêmes variables est souvent positive (ce qui suggère que les résultats des élèves sont meilleurs dans les grandes classes que dans les petites classes), car les pratiques de regroupement consistent souvent à regrouper les élèves plus faibles ou issus de milieux défavorisés dans des classes relativement petites pour pouvoir leur accorder un soutien plus personnalisé. Enfin, à l'échelle du système, la relation entre les résultats des élèves et la taille des classes dépend aussi du niveau socioéconomique des effectifs des établissements ou de facteurs liés à la culture d'apprentissage propre à chaque pays. C'est la raison pour laquelle des analyses antérieures uniquement fondées sur des macrodonnées ont parfois abouti à des conclusions erronées.

Rendement, leviers politiques et antécédents

La deuxième dimension du cadre structurel groupe les indicateurs des niveaux ci-dessus dans les catégories suivantes :

- les indicateurs sur les résultats observés des systèmes d'éducation et en rapport avec l'impact des savoirs et savoir-faire sur l'individu, la société et l'économie sont regroupés dans la catégorie « Le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement » ;
- les indicateurs en rapport avec les leviers politiques et les aspects contextuels qui façonnent le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement à chaque niveau du système sont regroupés dans la catégorie « Les leviers politiques et aspects contextuels conditionnant les résultats de l'éducation » ;
- les leviers politiques et les aspects contextuels sont généralement assortis d'antécédents, c'est-à-dire de facteurs qui conditionnent ou limitent l'action publique.

Ces facteurs sont classés dans la catégorie « Les antécédents ou contraintes situant la politique dans son contexte ». Il convient de souligner que les antécédents ou contraintes sont d'ordinaire propres à un niveau spécifique du système d'éducation et que des antécédents d'un niveau inférieur du système peuvent se muer en leviers politiques à un niveau supérieur du système. Ainsi, l'amélioration du niveau de qualification des enseignants est une contrainte pour les enseignants et les élèves d'un établissement, mais elle est un levier politique majeur à l'échelle du système.

Implications pour l'action publique

Chaque cellule de la grille conceptuelle peut être utilisée pour analyser un large éventail d'aspects sous différentes perspectives pertinentes pour l'action publique. Les perspectives retenues sont classées dans les trois catégories qui constituent la troisième dimension du cadre des indicateurs de l'éducation :

- la qualité de l'offre d'enseignement et du rendement de l'apprentissage,
- l'égalité des chances dans l'enseignement et la répartition uniforme des résultats de l'apprentissage,

- l'adéquation des ressources et l'efficacité de leur gestion.

Aux dimensions décrites ci-dessus vient s'ajouter la perspective temporelle qui permet de modéliser également les aspects dynamiques de l'évolution des systèmes d'éducation.

Les indicateurs de cette édition de *Regards sur l'éducation 2007* se répartissent dans la grille contextuelle, mais chevauchent souvent plusieurs cellules.

La plupart des indicateurs du **chapitre A** « La scolarisation et ses impacts » correspondent à la première colonne de la grille contextuelle : « Le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement ». Certains indicateurs du **chapitre A**, dont ceux qui se rapportent à la variation du niveau de formation entre générations, donnent un aperçu des résultats des systèmes d'éducation et décrivent aussi le contexte des politiques actuelles en matière d'éducation, ce qui permet d'orienter les politiques sur l'apprentissage tout au long de la vie, par exemple.

Le **chapitre B** « L'investissement financier dans l'éducation » regroupe les indicateurs en rapport avec des aspects qui sont soit des leviers politiques, soit des contraintes, voire les deux dans certains cas. Les dépenses unitaires d'éducation sont par exemple un levier politique majeur : elles ont un impact on ne peut plus direct au niveau individuel puisqu'elles conditionnent l'environnement d'apprentissage à l'école et en salle de classe.

Le **chapitre C** « L'apprentissage tout au long de la vie » propose un éventail d'indicateurs en rapport avec les résultats de l'apprentissage, les leviers politiques et des aspects contextuels. Les taux d'accès et le parcours scolaire des individus sont des indicateurs de résultats, dans la mesure où ils montrent l'impact des politiques et pratiques à l'échelle de la salle de classe, de l'établissement et du système d'éducation, mais ils sont révélateurs aussi de certains aspects contextuels, car ils identifient des domaines dans lesquels il serait utile de prendre des mesures pour progresser sur la voie de l'égalité des chances, par exemple.

Le **chapitre D** « L'environnement scolaire » présente des indicateurs en rapport avec le temps d'instruction, le temps de travail et les salaires des enseignants. Ces indicateurs décrivent des leviers politiques ainsi que certains aspects contextuels en rapport avec la qualité de l'apprentissage dans le cadre scolaire et les résultats des apprenants au niveau individuel.