

Regards sur l'éducation 2008
LES INDICATEURS DE L'OCDE

Profil canadien

2008



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

TABLE DES MATIÈRES

OCDE	1
Introduction	2
Éditorial	3
Chapitre A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage	4
Indicateur A1 : Quel est le niveau de formation de la population adulte ?	4
Indicateur A2 : Combien d'élèves terminent-ils leurs études secondaires et commencent des études tertiaires ?	6
Indicateur A3 : Combien d'étudiants terminent-ils leurs études tertiaires ?	6
Indicateur A4 : Combien d'étudiants réussissent ou abandonnent leurs études tertiaires ?	7
Indicateur A5 : Quelles compétences les jeunes de 15 ans ont-ils en sciences ?	10
Indicateur A6 : Quel est le point de vue des parents sur l'établissement de leur enfant et sur l'apprentissage des sciences?	11
Indicateur A7 : Le niveau socio-économique des parents a-t-il un impact sur la scolarisation dans l'enseignement tertiaire ?	11
Indicateur A8 : Quel est l'impact du niveau de formation sur le taux d'emploi ?	12
Indicateur A9 : Quels sont les avantages économiques de l'éducation ?	12
Indicateur A10 : Quels sont les facteurs qui incitent à investir dans l'éducation ?	15
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation	16
Indicateur B1 : Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?	16
Indicateur B2 : Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?	18
Indicateur B3 : Quelle est la répartition entre investissements public et privé dans l'éducation ?	21
Indicateur B4 : Quel est le montant des dépenses publiques d'éducation ?	23
Indicateur B5 : Quels sont les montants des frais de scolarité et des aides publiques dans l'enseignement tertiaire ?	24
Indicateur B6 : À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?	27
Indicateur B7 : Quelle est l'efficacité de l'exploitation des ressources dans l'éducation ?	28
Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression	29
Indicateur C1 : Quelle est l'importance de la filière professionnelle ?	29
Indicateur C2 : Quels sont les effectifs scolarisés ?	30
Indicateur C3 : Qui sont les étudiants internationaux et où choisissent-ils d'étudier ?	31
Indicateur C4 : Les jeunes réussissent-ils leur entrée dans la vie active à l'issue de leurs études ?	34
Indicateur C5 : Les adultes participent-ils à la formation continue ?	36
Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire	37
Indicateur D1 : Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?	37
Indicateur D2 : Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?	37
Indicateur D3 : Quel est le niveau de salaire des enseignants ?	37
Indicateur D4 : Quel est le temps de travail des enseignants ?	37

Indicateur D5 : Quel est l'impact des évaluations et des examens dans les systèmes d'éducation ?	38
Indicateur D6 : Qui prend les décisions au sein des systèmes d'éducation ?.....	38
Renseignements généraux	39

OCDE

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le **Canada**, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE. Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Introduction

Le présent document, *Profil canadien*, donne un aperçu des données sur le **Canada** publiées dans *Regards sur l'éducation 2008 : les indicateurs de l'OCDE (RSE 2008)*. 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 2008*; les numéros de page (p.) de la version originale sont précisés. Il importe de signaler que le texte de *RSE 2008* 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 2008*.

La section intitulée « Renseignements généraux » à la fin du présent document est tirée directement de l'« Introduction » de *RSE 2008* et est présentée ici par souci de commodité.

Éditorial

*De toute évidence, répondre à la demande tout en maintenant au moins le niveau de qualité actuel risque fort de faire peser une pression sur les gouvernements pour conserver ou accroître les niveaux de dépenses et pour améliorer l'efficacité des investissements. Au cours des dernières années, on a assisté à des augmentations significatives des niveaux de dépenses, en termes absolus et relativement au budget public. Les fonds publics mis à la disposition de l'ensemble des établissements scolaires, tous niveaux d'enseignement confondus, ont connu une nette augmentation ces dix dernières années dans tous les pays – en moyenne de 19 % entre 2000 et 2005 (Indicateur B3). En 2005, les pays de l'OCDE dépensaient 6.1 % de leur PIB cumulé au titre de l'éducation, dont 86 % provenaient de sources publiques, et cette proportion atteignait au moins 5 % dans 21 des 28 pays de l'OCDE (Indicateur B2). Un dernier signe tangible des efforts consentis par les gouvernements réside dans l'augmentation de la part des dépenses publiques au titre de l'éducation de plus d'un point de pourcentage entre 1995 et 2005 – de 11.9 à 13.2 % en 2005. Les dépenses publiques d'éducation ont progressé à un rythme au moins aussi soutenu que celles consacrées aux autres secteurs publics dans tous les pays sauf au **Canada**, en France, en Hongrie, au Portugal et en Suisse (Indicateur B4).*

*Jusqu'à présent, les pays nordiques sont parvenus à développer l'enseignement tertiaire par des investissements publics massifs – aussi bien pour financer les établissements que pour aider les étudiants et leur famille – partant du principe selon lequel un investissement public considérable à ce niveau d'enseignement procure un rendement élevé aux individus et à la société. D'autres pays comme l'Australie, le **Canada**, la Corée, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni ont préféré reporter sur les étudiants une partie de la charge financière que représente l'enseignement tertiaire. Dans la plupart de ces pays, les frais d'inscription sont fixés par les établissements, dans un cadre délimité par un plafond maximum, et sont également modulés au regard des débouchés d'emploi et du niveau de salaire offerts par les formations (Indicateur B5). Ces mesures s'accompagnent souvent d'une aide financière apportée aux étudiants sous forme de prêts et/ou de bourses, ainsi que d'autres types de prêts dotés de conditions avantageuses et disponibles pour tous les étudiants. À titre d'exemple, l'Australie et la Nouvelle-Zélande complètent leurs modèles de prêts attribués en fonction des revenus (accessibles à tous les étudiants) avec des aides sous conditions de ressources pour les dépenses courantes, ainsi qu'avec des bourses qui permettent de financer les frais généraux d'éducation et de logement et qui ciblent les élèves de milieux socio-économiques modestes.*

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 présente la répartition de la population active entre les professions et évalue le degré d'adéquation entre l'offre d'emplois hautement qualifiés et l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire pour mieux cerner la demande d'éducation dans les pays de l'OCDE. Il rend également compte du niveau de formation par domaine d'études et groupe d'âge pour étudier la répartition des compétences dans la population et quantifier le volume de compétences que le marché du travail vient d'acquérir et celui qu'il perdra dans les années à venir. (p. 28)

Dans la quasi-totalité des pays, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus nombreux chez les individus âgés de 25 à 34 ans que chez les individus sur le point de prendre leur retraite (c'est-à-dire ceux âgés de 55 à 64 ans). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 33 % des individus âgés de 25 à 34 ans sont titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires, contre 19 % chez les plus âgés et 27 % dans l'ensemble de la population âgée de 25 à 64 ans. Le développement de l'enseignement tertiaire varie sensiblement d'un pays à l'autre. En Corée, en France, en Irlande et au Japon, la différence de proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire entre les plus jeunes et les aînés atteint ou dépasse 25 points de pourcentage (voir le tableau A1.3a).

*C'est en Corée et au Japon que l'enseignement tertiaire s'est développé le plus rapidement (voir le graphique A1.3). L'écart de taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires entre les plus jeunes et les plus âgés est négatif en Allemagne et ne représente que quelques points de pourcentage aux États-Unis et en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Estonie, même si le taux toutes générations confondues reste très supérieur à la moyenne de l'OCDE aux États-Unis et en Estonie. C'est au **Canada** et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie que les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires sont les plus élevés : la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire y atteint respectivement 47 et 54 % toutes générations confondues. (p. 33)*

*La différence de proportion entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et la proportion d'individus exerçant une profession hautement qualifiée est minime dans quatre pays. Elle est légèrement négative au **Canada** et aux États-Unis et représente moins de 5 points de pourcentage en Espagne et, dans les pays partenaires, en Israël. Ce degré élevé d'adéquation entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés suggère qu'il sera plus difficile pour les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de trouver un emploi à la hauteur de leurs qualifications, du moins tant que l'offre d'emplois hautement qualifiés progressera à un*

rythme moins soutenu que le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires.
(p. 37)

*Il existe une forte corrélation entre, d'une part, la différence de proportion entre l'offre d'emplois hautement qualifiés et l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire dans l'économie et, d'autre part, le fait qu'une grande proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A/6 exercent une profession hautement qualifiée. La part du degré d'adéquation entre les deux variables qui s'explique par des différences de proportion entre l'offre d'emplois hautement qualifiés et l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire avoisine les 50 %. L'analyse de régression permet de placer les pays sur un pied d'égalité pour évaluer leur efficacité à proposer aux diplômés de l'enseignement tertiaire des emplois à la hauteur de leurs qualifications. Le degré d'adéquation entre l'offre d'emplois hautement qualifiés et l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire est plus grand dans les pays situés au-dessus de la ligne de régression, et plus faible dans les pays situés sous cette ligne, compte tenu des différences dans l'offre et la demande d'emplois hautement qualifiés. Selon cette analyse, le **Canada** et, dans les pays partenaires, Israël, dont la proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A/6 exerçant une profession hautement qualifiée est inférieure à la moyenne de l'OCDE de 85 % (voir le tableau A1.7), réussissent nettement mieux que la plupart des autres pays à proposer aux diplômés de l'enseignement tertiaire des emplois à la hauteur de leurs qualifications comme le montre le rapport entre l'offre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'offre d'emplois hautement qualifiés dans leur économie. Au vu de la différence entre l'offre et la demande potentielles de qualifications pointues au Danemark, en Finlande et au Luxembourg et, dans les pays partenaires, en Slovénie, il est relativement aisé pour les diplômés de l'enseignement tertiaire d'y trouver un emploi à la hauteur de leurs qualifications. L'inverse est vrai aux États-Unis, en Italie et en Turquie, où les diplômés de l'enseignement tertiaire sont au moins 8 % à ne pas exercer une profession parmi celles hautement qualifiées auxquelles ils devraient pouvoir prétendre sur le marché du travail.* (p. 40)

Tableau A1.3a. Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2006)

Total au niveau tertiaire, 25 à 64

CAN	JAP	É.-U.	N.-Z.	DAN	FIN	Moyenne de l'OCDE
47 %	40	39	38	35	35	27

(Six premiers pays, moyenne de l'OCDE)

Université (tertiaire-type A et programmes de recherche avancés), 25 à 64

É.-U.	NOR	P.-B.	DAN	ISL	AUS CAN	Moyenne de l'OCDE
35 %	31	28	27	26	24	19

(Six premiers pays, moyenne de l'OCDE)

Remarque: La source de données pour le **Canada** (l'Enquête sur la population active) ne permet pas de délimitation précise entre « enseignement postsecondaire non supérieur » et « enseignement supérieur de type B ». Ainsi, les données déclarées pour le collège (enseignement supérieur de type B) sont surévaluées.

Indicateur A2 : Combien d'élèves terminent-ils leurs études secondaires et commencent des études tertiaires ?

Cet indicateur évalue le rendement des systèmes d'éducation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sur la base du pourcentage d'individus qui réussissent leurs études secondaires dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme. Par ailleurs, il chiffre la proportion de jeunes qui entameront des études tertiaires au cours de leur vie. Enfin, il s'intéresse aux nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire et montre comment ils se répartissent entre les domaines d'études et quelle proportion de femmes il y a parmi eux. (p. 52)

Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2006)

	ALL	GRÈ	FIN	COR	JAP	NOR	CAN	É.-U.	Moyenne de l'OCDE
H+F	103	100	95	93	93	91	80	77	83
H	102	96	91	92	92	80	77	75	79
F	104	104	100	94	93	103	84	79	87

(Six premiers pays, **Canada**, États-Unis, moyenne de l'OCDE)

Remarque : les données du **Canada** datent de 2005.

Indicateur A3 : Combien d'étudiants terminent-ils leurs études tertiaires ?

Cet indicateur commence par évaluer les performances des systèmes d'éducation à la lumière des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires dans la population en âge typique de terminer ces études, puis il montre comment les diplômés de l'enseignement tertiaire se répartissent entre les domaines d'études. Il retrace ensuite l'évolution du nombre de nouveaux inscrits et de diplômés dans l'enseignement tertiaire de type A depuis ces 11 dernières années. Enfin, il compare la proportion de diplômés en sciences dans la population active. Cet indicateur s'intéresse aussi à l'efficacité interne des systèmes d'éducation dans l'enseignement tertiaire. (p. 74)

En Allemagne, en Australie, au Royaume-Uni et en Suisse, plus de 30 % des diplômes et titres délivrés à l'issue d'une deuxième formation tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau sont décernés à des étudiants en mobilité internationale. Le taux réel d'obtention d'un diplôme par les ressortissants nationaux est donc largement surévalué dans ces pays. C'est ainsi le cas pour les formations tertiaires de type A en Australie et au Royaume-Uni et dans les programmes de recherche de haut niveau au Royaume-Uni et en Suisse, où les étudiants en mobilité internationale représentent plus

de 35 % des diplômés. La proportion d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs diplômés est moindre, mais reste significative aussi en Autriche, au **Canada**, aux États-Unis, au Japon et en Nouvelle-Zélande. Dans les pays ne disposant pas de données sur les étudiants en mobilité internationale, la contribution des étudiants étrangers est significative en Belgique (voir le tableau A3.3 et le graphique A3.4). (p. 82)

Lorsque l'on compare les taux d'obtention du diplôme entre les pays au niveau tertiaire (université et collège), il importe de noter qu'à la différence de nombreux autres pays, une part importante des étudiants à l'échelon postsecondaire au **Canada** obtiennent un diplôme collégial. Ceci signifie qu'il faut être prudent lors de comparaisons entre taux d'obtention du diplôme pour l'enseignement tertiaire – type A (université). Les données concernant l'enseignement tertiaire –type B (collège) ne sont pas disponibles pour le **Canada** pour la période couverte par l'indicateur.

Tableau A3.6. Diplômés en sciences, selon le sexe (2006), par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans

	FIN	AUS	COR	POL	R.-U.	FRA	CAN	É.-U.	Moyenne de l'OCDE
H+F	2289	2178	2042	2016	1974	1871	1119	1093	1340

(Six premiers pays, **Canada**, États-Unis, moyenne de l'OCDE)

Remarque : les données du **Canada** et de la France datent de 2005.

Indicateur A4 : Combien d'étudiants réussissent ou abandonnent leurs études tertiaires ?

Le large éventail de formations tertiaires permet d'évaluer globalement la production de compétences 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 évalue le taux de réussite dans l'enseignement tertiaire, soit le pourcentage d'étudiants qui terminent avec succès leurs études. L'abandon des études n'est pas nécessairement vécu comme un échec personnel, certes, mais des taux peu élevés de réussite peuvent malgré tout suggérer que le système d'éducation ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires. (p. 96)

*Les étudiants scolarisés à temps plein ont de meilleures chances de réussir leurs études que ceux scolarisés à temps partiel. Selon la moyenne établie sur la base des dix pays dont les données sont disponibles, 60 % des étudiants scolarisés à temps partiel obtiennent au moins un premier diplôme de fin d'études tertiaires de type A, contre 68 % des étudiants scolarisés à temps plein. Les écarts les plus marqués entre les étudiants scolarisés à temps plein et à temps partiel s'observent au **Canada** (Québec) et en Nouvelle-Zélande, où le taux de réussite des étudiants scolarisés à temps plein est*

supérieur de 25 points de pourcentage au moins au taux de réussite des étudiants scolarisés à temps partiel. (p. 97)

*Les connaissances et compétences acquises avant l'abandon des études ne sont pas nécessairement perdues et peuvent être valorisées sur le marché du travail. C'est particulièrement vrai au **Canada**, où une année d'études peut offrir aux étudiants de belles perspectives d'emploi sur le marché du travail. Ce phénomène explique en partie pourquoi certains étudiants décident d'arrêter leurs études avant d'avoir décroché leur diplôme. En Suède, les étudiants peuvent interrompre leurs études tertiaires de type A pour travailler et les reprendre ultérieurement. Ils ne perdent pas les crédits des modules qu'ils ont réussis. (p. 97)*

*Dans l'enseignement tertiaire, les taux de réussite ne dépendent pas des frais de scolarité à charge des étudiants. En témoigne la variation des taux dans les pays où les frais de scolarité dépassent la barre des 1 500 USD dans les établissements tertiaires de type A (en l'occurrence en Australie, au **Canada**, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni) : les taux de réussite de ce niveau d'enseignement sont largement inférieurs à la moyenne de l'OCDE aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, alors qu'ils sont supérieurs à 70 % dans les autres pays. Par contraste, le Danemark montre qu'allier des frais de scolarité nuls à des aides publiques considérables permet d'obtenir des taux de réussite supérieurs à la moyenne de l'OCDE (de 81 %). (p. 97)*

*Dans les pays de l'OCDE où les frais de scolarité à charge des étudiants sont peu élevés, l'idée de les accroître pour améliorer les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A revient régulièrement dans les débats. En fait, certains pays de l'OCDE ont déjà pris la décision d'augmenter les frais de scolarité dans les établissements tertiaires de type A et d'en exempter les sujets brillants pour encourager les étudiants à terminer rapidement leurs études. Toutefois, il est difficile d'identifier une relation entre les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire de type A et l'importance des frais de scolarité à charge des étudiants à ce niveau d'enseignement. Parmi les pays où les frais de scolarité dépassent la barre des 1 500 USD dans les établissements tertiaires de type A (en l'occurrence en Australie, au **Canada**, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni), les taux de réussite de ce niveau d'enseignement sont largement inférieurs à la moyenne de l'OCDE (69 %) aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, alors qu'ils sont supérieurs à 70 % dans les autres pays. Par contraste, le Danemark montre qu'allier des frais de scolarité nuls à des aides publiques considérables permet d'obtenir des taux de réussite supérieurs à la moyenne de l'OCDE (de 81%). Ce constat n'a rien de surprenant sachant que tous les indicateurs relatifs à l'enseignement tertiaire, dont le taux de rendement, montrent que par rapport au diplôme de fin d'études secondaires, le diplôme de fin d'études tertiaires de type A procure aux individus des avantages considérables en termes de revenus et d'emploi. Ces avantages encouragent suffisamment les étudiants à terminer leurs études, indépendamment de l'importance des frais de scolarité (voir les indicateurs A9, A10 et B5). (p. 99)*

La deuxième raison réside dans le fait que dans plusieurs pays, certains étudiants ne suivent pas nécessairement des cours dans l'enseignement tertiaire de type A avec

*l'intention de décrocher un diplôme. Ainsi, un individu peut suivre à temps partiel une partie des cours de telle ou telle formation à titre de développement professionnel, sans intention d'obtenir un diplôme. Certains étudiants (généralement plus âgés) peuvent aussi suivre des cours qui ne font pas partie d'une formation sanctionnée par un diplôme pour améliorer leurs perspectives en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Selon la moyenne établie sur la base des dix pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les étudiants scolarisés à temps partiel représentent 23 % des effectifs totaux. Cette proportion passe la barre des 40 % en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie. En moyenne, 60 % des étudiants qui suivent une formation tertiaire de type A à temps partiel obtiennent au moins un premier diplôme de ce niveau d'enseignement, contre 68 % chez les étudiants scolarisés à temps plein. Les écarts de taux les plus grands entre les étudiants scolarisés à temps plein et à temps partiel s'observent au **Canada** (Québec) et en Nouvelle-Zélande, où ils représentent au moins 25 points de pourcentage en faveur des étudiants scolarisés à temps plein (voir le tableau A4.2). En Nouvelle-Zélande, le nombre élevé d'étudiants scolarisés à temps partiel explique en partie la forte proportion d'individus qui abandonnent leurs études avant de décrocher leur diplôme : les étudiants à temps partiel peuvent suivre quelques modules d'une formation (dans le cadre d'activités de formation continue en rapport avec leur vie professionnelle, par exemple), sans avoir l'intention de suivre tous les modules requis pour obtenir leur diplôme (voir le tableau A4.2 et le graphique A4.1). (p. 100)*

*La dernière raison tient au fait que dans certains pays, de nombreux étudiants réussissent plusieurs parties d'une formation, mais pas toutes. Le fait de ne pas décrocher de diplôme ne signifie pas que les compétences acquises sont perdues et qu'elles ne sont pas valorisées sur le marché du travail. Au **Canada** par exemple, une année d'études procure de belles perspectives d'emploi aux étudiants, ce qui explique pourquoi certains d'entre eux abandonnent leurs études. En Suède, les étudiants peuvent interrompre leurs études tertiaires de type A pour travailler et les reprendre ultérieurement. Ils ne perdent pas les crédits des modules qu'ils ont réussis. Dans d'autres pays, des étudiants peuvent réussir tous les modules qu'ils entament, mais ne pas suivre le nombre de modules requis pour pouvoir obtenir leur diplôme. En Nouvelle-Zélande par exemple, où la scolarisation à temps partiel est plus courante, on estime qu'un étudiant sur cinq environ réussit tous les modules entrepris, sans jamais accomplir suffisamment de modules pour obtenir un diplôme. (p. 101)*

Il importe de remarquer que les données ont été rassemblées pour cet indicateur par l'OCDE dans le cadre d'un projet-pilote. Des données comparables ne sont pas disponibles à l'échelle pancanadienne, bien que les instances puissent individuellement collecter ces données. Les données présentées pour le Québec servent uniquement d'exemple pour le **Canada**. Si cet indicateur continue de faire partie du rapport à l'avenir, les données seront communiquées pour le **Canada** dans son intégralité, si possible.

Indicateur A5 : Quelles compétences les jeunes de 15 ans ont-ils en sciences ?

Cet indicateur dresse le profil de compétence en sciences des élèves de 15 ans à la lumière des résultats du cycle de 2006 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Il décrit la performance moyenne des pays en sciences sur la base du pourcentage d'élèves à chacun des six niveaux de l'échelle combinée de culture scientifique et des scores moyens obtenus dans l'ensemble et dans des compétences scientifiques spécifiques. Il montre également comment les élèves se répartissent entre les niveaux de compétence au sein même des pays. (p. 106)

*Avec un score moyen de 563 points, la Finlande occupe la première place du classement et devance tous les autres pays dans une mesure statistiquement significative. Quatre pays affichent des scores moyens très élevés qui sont compris entre 530 et 534 points : le **Canada**, le Japon et la Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, l'Estonie. Le score est supérieur également à la moyenne de l'OCDE (500 points) dans 11 autres pays, en l'occurrence l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, la Corée, l'Irlande, les Pays-Bas, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suisse et, dans les pays partenaires, la Slovénie. Le score moyen se confond dans la moyenne de l'OCDE dans cinq pays (au Danemark, en France, en Hongrie, en Pologne et en Suède) et y est inférieur dans les 11 pays membres et les 4 pays partenaires de l'OCDE restants. (p. 106)*

*La proportion de jeunes de 15 ans qui parviennent à se hisser au niveau le plus élevé de l'échelle PISA de culture scientifique (soit le niveau 6 de l'échelle constituée sur la base des résultats du cycle PISA 2006) s'établit à 1.3 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cette proportion atteint ou dépasse 3.9 % en Finlande et en Nouvelle-Zélande, soit le triple de la moyenne de l'OCDE. L'Australie, le **Canada**, le Japon et le Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, la Slovénie comptent entre 2 et 3 % d'élèves au niveau 6 de l'échelle de culture scientifique. (p. 107)*

*Quatre pays affichent des scores moyens très élevés qui sont compris entre 530 et 534 points : le **Canada**, le Japon et la Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, l'Estonie. Le score est supérieur également à la moyenne de l'OCDE (500 points) dans d'autres pays, en l'occurrence en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, en Corée, en Irlande, aux Pays-Bas, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Slovénie. (p. 112)*

*L'analyse des résultats des pays par niveau de compétence montre que la proportion de jeunes de 15 ans qui parviennent à se hisser au niveau 6 (le niveau le plus élevé de l'échelle PISA de culture scientifique), atteint ou dépasse 3.9 % en Finlande et en Nouvelle-Zélande, soit le triple de la moyenne de l'OCDE. L'Australie, le **Canada**, le Japon et le Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, la Slovénie comptent entre 2 et 3 % d'élèves au niveau 6 de l'échelle de culture scientifique. (p. 112)*

Si les élèves situés au niveau 5 de l'échelle de culture scientifique sont pris en compte, la proportion d'élèves très performants en sciences atteint 9.0 % en moyenne dans les

*pays de l'OCDE. Plus d'un élève sur cinq en Finlande (20.9 %) et sur six en Nouvelle-Zélande (17.6 %) atteint au moins le niveau 5. Cette proportion d'élèves se situe entre 14 et 16 % en Australie, au **Canada** et au Japon. À titre de comparaison, cette proportion d'élèves aux niveaux 5 et 6 est inférieure à 1 % dans deux pays membres et un pays partenaire de l'OCDE et ne dépasse pas 5 % dans six pays membres et trois pays partenaires de l'OCDE. Il ressort de cette analyse que la proportion d'élèves très brillants en sciences varie énormément selon les pays. (p. 112)*

Tableau A5.1. Score moyen, différences de score selon le sexe et répartition des scores sur l'échelle PISA de culture scientifique (2006)

FIN	CAN	JAP	N.-Z.	AUS	COR	É.-U.	Moyenne de l'OCDE
563 (2.0)	534 (2.)	531 (3.4)	530 (2.7)	527 (2.3)	522 (3.4)	489 (4.2)	500 (0.5)

(Six premiers pays, États-Unis, moyenne de l'OCDE)

Remarque : l'erreur-type apparaît entre parenthèses.

Indicateur A6 : Quel est le point de vue des parents sur l'établissement de leur enfant et sur l'apprentissage des sciences?

Lors du cycle d'évaluation PISA 2006, dix pays de l'OCDE ont choisi de sonder les parents pour compléter les perspectives données par les élèves et les chefs d'établissement. Les données recueillies dans ce cadre permettent de mieux cerner des aspects importants du point de vue des parents sur l'établissement dans lequel leur enfant est scolarisé et sur la qualité de l'enseignement qui y est dispensé, et de déterminer dans quelle mesure leurs perceptions sont en corrélation, d'une part, avec la performance des élèves et, d'autre part, avec l'impact du milieu social sur les résultats de l'apprentissage. (p. 128)

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

Indicateur A7 : Le niveau socio-économique des parents a-t-il un impact sur la scolarisation dans l'enseignement tertiaire ?

Cet indicateur étudie le niveau socio-économique des étudiants, une variable importante pour déterminer si l'enseignement tertiaire est accessible à tous. Rares sont les données sur le niveau socio-économique des étudiants qui soient comparables entre les pays. Cet indicateur illustre le potentiel analytique que des données plus pertinentes pourraient receler. Cette analyse, qui porte sur dix pays membres de l'OCDE, étudie le type de profession (manuelle ou intellectuelle) et le niveau de formation des pères d'étudiant. Elle se fonde également sur les résultats du cycle de 2000 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). (p. 144)

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

Indicateur A8 : Quel est l'impact du niveau de formation sur 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. Il analyse aussi les taux d'emploi des individus sur le point de prendre leur retraite pour mieux comprendre les effets du vieillissement démographique sur le marché du travail et leur relation avec le niveau de formation. (p. 152)

Tableau A8.2a. Taux de chômage par niveau de formation, selon le sexe (2006)

	CAN	FRA	ALL	ITA	JAP	R.-U.	É.-U.	Moyenne de l'OCDE
Tous niveaux, H	5.4	6.6	9.9	4.3	4.1	4.1	4.3	4.9
Tous niveaux, F	5.2	8.2	10.0	7.4	3.7	3.6	3.8	6.1
Tert. A, M	3.7	5.5	4.4	3.8	2.7	2.3	2.6	3.1
Tert. A, F	3.9	5.7	5.1	5.9	2.5	2.1	2.2	3.9

(Pays du G7, moyenne de l'OCDE)

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

Cet indicateur compare les revenus du travail relatifs des travailleurs selon leur niveau de formation dans 25 pays membres de l'OCDE et dans deux pays partenaires : Israël et la Slovaquie. Il propose une répartition chiffrée des revenus du travail avant impôts à cinq niveaux de formation (CITE) pour montrer dans quelle mesure le rendement de l'éducation varie entre les pays à niveau de formation égal. (p. 172)

*L'éducation procure un avantage substantiel en termes de revenus du travail dans l'ensemble, mais tous les actifs ne sont pas logés à la même enseigne. La proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire qui gagnent nettement moins que la moitié des revenus du travail médians varie selon les pays. Elle s'explique essentiellement par le travail à temps partiel ou le travail saisonnier, mais elle peut tout de même émettre un mauvais signal sur le plan de la formation. À niveau égal de formation, les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires sont plus exposées que les hommes au risque de gagner peu. En Autriche, au **Canada** et en Nouvelle-Zélande, la proportion de femmes qui gagnent moins de la moitié des revenus du travail médians atteint ou dépasse 20 %. Les hommes sont moins susceptibles de gagner peu, certes, mais ils sont tout de même plus de 10 % à percevoir une rémunération inférieure à la moitié des revenus du travail médians au **Canada**, au Danemark, en Norvège et en Suède. Cette dispersion*

donne la mesure du risque inhérent à l'investissement dans l'élévation du niveau de formation. (p. 172)

*La dispersion des revenus du travail à niveau de formation égal varie considérablement d'un pays à l'autre. La proportion d'individus dont le niveau de formation est le plus élevé (enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau) dans la catégorie des revenus du travail les plus faibles (inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian) est nulle au Luxembourg, mais atteint 18 % au **Canada**. Les proportions d'hommes et de femmes dans les deux catégories extrêmes de revenus du travail varient également d'un pays à l'autre. (p. 173)*

*Les hommes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ou d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau jouissent d'un avantage salarial important en Hongrie, en Pologne et en République tchèque, de l'ordre de 100 % voire plus. Il en va de même pour les femmes en Corée et au Royaume-Uni. Les femmes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires sont particulièrement pénalisées au **Canada**, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël. À ce niveau de formation, les hommes sont logés à la même enseigne que les femmes aux États-Unis et au Portugal. Comme le montre le tableau A9.1a, l'avantage salarial que procure un diplôme de fin d'études tertiaires par rapport à un diplôme de fin d'études secondaires varie de 15 % en Nouvelle-Zélande à 119 % en Hongrie chez les individus âgés de 25 à 64 ans. (p. 176)*

*Le tableau A9.1a montre également que les revenus du travail relatifs varient avec l'âge. L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les 55-64 ans que dans l'ensemble de la population active (soit de 25 à 64 ans). Il représente en moyenne 14 points d'indice de plus. Le graphique A9.3 montre l'avantage financier que procure le niveau de formation. Dans la plupart des pays, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire augmente avec l'âge (voir l'indicateur A8), tout comme leur avantage financier. Dans le groupe d'âge des 55-64 ans, l'avantage financier progresse plus fréquemment chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les diplômés d'un niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire dans tous les pays, sauf en Australie, au **Canada**, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Turquie. (p. 176)*

*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 Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. La situation inverse s'observe dans les autres pays, si ce n'est en Turquie, où cet avantage est pratiquement équivalent chez les hommes et les femmes (voir le tableau A9.1a). (p. 178)*

Il ressort du tableau A9.4a et du graphique A9.5 que dans la plupart des pays, la proportion d'individus situés dans la catégorie des revenus du travail 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 de bas revenus ; ce constat reflète le risque significatif inhérent à l'investissement dans l'obtention d'un diplôme tertiaire. La proportion d'individus dont le niveau de formation est le plus élevé (enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau) dans la catégorie des revenus du travail les plus faibles (inférieurs ou égaux à la moitié des revenus médians) est nulle au Luxembourg et au Portugal, mais atteint 18 % au **Canada**. (p. 180)

Les revenus du travail indiqués dans le tableau A9.1a sont basés sur les revenus annuels en Autriche, au **Canada**, en Corée, au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège, au Portugal, en République tchèque, en Suède et en Turquie, sur les revenus hebdomadaires en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni et sur les revenus mensuels en Allemagne, en Belgique, en France, en Hongrie, en Pologne et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Israël. Les revenus sont ceux avant impôts, sauf en Belgique, en Corée et en Turquie, où il s'agit de revenus nets. Les revenus des travailleurs à temps partiel sont exclus des chiffres de la Hongrie, du Luxembourg, de la Pologne et de la République tchèque. Les revenus des travailleurs saisonniers sont exclus des chiffres de la Hongrie, du Luxembourg et de la Pologne. (p. 182)

Tableau A9.1a. Revenus professionnels relatifs de la population percevant des revenus de travail (2006 ou année de référence indiquée) (deuxième cycle du secondaire et postsecondaire non tertiaire = 100), âgés de 25 à 64 ans, tous pour l'enseignement tertiaire

	CAN	FRA	ALL	ITA	JAP	R.-U.	É.-U.
Année	2005	2006	2006	2004		2006	2006
H	140	157	163	188	m	149	183
F	144	146	153	138	m	177	170
H+F	138	149	164	165	m	159	176

(Pays du G7)

Tableau A9.1b. Écart de revenus de travail entre les hommes et les femmes (2006 ou année de référence indiquée), revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes par niveau d'instruction dans la population âgée de 30 à 44 ans

	CAN	FRA	ALL	ITA	JAP	R.-U.	É.-U.
Année	2005	2006	2006	2004		2006	2006
2 ^e cycle secondaire	61	73	61	73	m	53	65
Tert. B	59	77	53	m	m	56	67
Tert. A	68	66	63	57	m	64	59
Tous niveaux	64	73	59	73	m	58	65

(Pays du G7)

Indicateur A10 : Quels sont les facteurs qui incitent à investir dans l'éducation ?

Cet indicateur étudie les facteurs qui incitent à investir dans l'éducation sur la base du taux de rendement de l'élévation du niveau de formation. Ce taux de rendement de l'élévation du niveau de formation est estimé dans l'hypothèse d'un investissement consenti, d'une part par un jeune lors de sa formation initiale et, d'autre part par un adulte âgé de 40 ans en milieu de carrière. Un taux de rendement privé et un taux public sont calculés à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires. (p.194)

*En général, il existe un compromis entre la fiscalité et les coûts directs de l'éducation (frais de scolarité). Dans les pays où les frais de scolarité sont faibles, voire nuls, il est d'usage que les individus remboursent l'investissement consenti pour eux par les pouvoirs publics une fois entrés dans la vie active, au travers d'un régime fiscal progressif. Dans les pays où une plus grande partie de l'investissement dans l'éducation est à charge des individus (sous la forme de frais de scolarité), les avantages financiers dont bénéficient les individus sont aussi plus conséquents. Ainsi, la mise des individus est plus élevée au **Canada**, en Corée et aux États-Unis, où les frais de scolarité représentent une grande partie de l'investissement dans l'éducation. Il n'y a pas de lien direct entre l'importance des frais de scolarité et le taux de rendement de l'éducation, ce qui indique que l'offre et la demande d'individus hautement qualifiés est le facteur le plus déterminant. (p. 200)*

*Dans l'hypothèse d'un investissement consenti à l'âge de 40 ans, l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire génère un rendement plus élevé que celle d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays (voir le tableau A10.4). Tant chez les hommes que chez les femmes, ce rendement n'est inférieur à 4.5 % qu'au **Canada**, au Danemark et en Nouvelle-Zélande. Dans l'hypothèse de la compensation de la moitié du manque à gagner par une aide publique, le rendement passe la barre des 8 % dans tous les pays, sauf chez les femmes au **Canada**. Les femmes sont en général moins favorisées sur le marché du travail à cause notamment de différences culturelles et de leurs responsabilités familiales. L'obsolescence peut dévaluer leur capital humain à cause des interruptions de leur carrière professionnelle. (p. 201)*

*Le graphique A10.3 montre l'avantage financier que procurent aux femmes, d'une part, l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires après trois années d'études et, d'autre part, l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires après quatre années d'études. L'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire génère, comme chez les hommes, un rendement supérieur dans la plupart des pays. Ce taux de rendement dépasse la barre des 5 % dans la quasi-totalité des pays même dans l'hypothèse où le manque à gagner n'est pas du tout compensé. Il est moins attrayant au **Canada**, au Danemark, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède, mais il est suffisamment élevé pour motiver un investissement sans aide publique dans la plupart des pays. (p. 201)*

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

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

Cet indicateur évalue l'investissement consenti pour chaque élève/étudiant. Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement dépendent en grande partie du salaire des enseignants (voir les indicateurs B6 et D3), des régimes de retraite, des temps d'instruction et d'enseignement (voir les indicateurs B7, D1 et D4), des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique, de l'éventail des formations proposées (voir l'indicateur C1) et des effectifs d'élèves/étudiants (voir l'indicateur C2). 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 la variation, dans le temps, des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement. (p. 216)

*Abstraction faite des activités de recherche et de développement (R&D) et des services auxiliaires, les dépenses annuelles au titre des services d'éducation des établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 976 USD par étudiant. Ces dépenses ne représentent pas plus de 5 000 USD en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en République slovaque et, dans les pays partenaires, en Estonie, mais dépassent la barre des 10 000 USD au **Canada**, aux États-Unis et en Suisse. (p. 217)*

*Même si les niveaux des dépenses unitaires sont comparables dans certains pays de l'OCDE, la répartition des budgets entre les différents niveaux d'enseignement varie fortement. En moyenne, les pays de l'OCDE pris comme une entité dépensent, par an et par élève/étudiant, 6 173 USD dans l'enseignement primaire, 7 736 USD dans l'enseignement secondaire et 15 559 USD dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire cependant, ces moyennes générales sont largement influencées par le niveau élevé des dépenses de quelques grands pays de l'OCDE, en particulier le **Canada** et les États-Unis. Les dépenses unitaires d'éducation dans le pays type de l'OCDE, c'est-à-dire la simple moyenne calculée sur la base de tous les pays membres de l'OCDE, s'élèvent à 6 252 USD dans l'enseignement primaire, 7 804 USD dans l'enseignement secondaire et à 11 512 USD dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.2). (p. 219)*

Ces moyennes occultent de grandes différences de dépenses d'éducation entre les pays membres ou partenaires de l'OCDE. Ainsi, dans l'enseignement primaire, les dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement varient selon un coefficient de 1 à 10 entre les pays : elles sont comprises entre 1 425 USD dans un pays partenaire, en l'occurrence au Brésil, et 14 079 USD au Luxembourg. Les disparités sont plus importantes encore dans l'enseignement secondaire, où les dépenses par élève varient selon un coefficient de 1 à 16 entre les pays : elles sont comprises entre 1 186 USD dans un pays partenaire, à savoir au Brésil, et 18 845 USD au Luxembourg. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation par étudiant ne représentent que 3 421 USD dans un pays partenaire, à savoir en Fédération de Russie, mais dépassent

les 20 000 USD au **Canada**, aux États-Unis et en Suisse (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.2). (p. 219)

*La part des services d'éducation dans les dépenses unitaires totales varie davantage dans l'enseignement tertiaire, car les activités de R&D peuvent absorber une proportion considérable du budget. Les pays de l'OCDE où les activités R&D sont en grande partie menées par des établissements tertiaires ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses unitaires que les pays où ces activités sont essentiellement du ressort de l'industrie ou d'autres institutions publiques. Les dépenses au titre des services d'éducation, c'est-à-dire abstraction faite des activités de R&D et des services auxiliaires, s'élèvent en moyenne à 7 976 USD par étudiant dans les établissements d'enseignement tertiaire. Elles ne représentent pas de plus de 5 000 USD en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en République slovaque et, dans les pays partenaires, en Estonie, mais dépassent 10 000 USD au **Canada**, aux États-Unis et en Suisse (voir le tableau B1.1b). (p. 221)*

*En moyenne, les activités de R&D et les services auxiliaires représentent respectivement 29 et 4 % des dépenses unitaires totales au titre de l'enseignement tertiaire. Dans 9 des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les dépenses peuvent être ventilées par type de services dans l'enseignement tertiaire (en Allemagne, en Belgique, en Finlande, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse), les activités de R&D et les services auxiliaires représentent plus de 32 % des dépenses unitaires totales au titre de l'enseignement tertiaire. Cela peut se traduire par un niveau de dépenses unitaires considérable dans certains pays. Les dépenses au titre des activités de R&D et des services auxiliaires dans les établissements tertiaires représentent par exemple plus de 5 000 USD par étudiant en Allemagne, en Australie, au **Canada**, aux États-Unis, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse (voir le tableau B1.1b). (p. 221)*

*En moyenne, les dépenses unitaires d'éducation représentent une part du PIB par habitant égale à 21 % dans l'enseignement primaire, à 26 % dans l'enseignement secondaire et à 40 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.4). Des pays où les dépenses unitaires sont faibles peuvent afficher des répartitions d'investissement par rapport au PIB par habitant qui sont similaires à celles de pays où les dépenses unitaires sont élevées. Par exemple, la Corée et le Portugal, dont le PIB par habitant et les dépenses unitaires au titre de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, affectent à ces niveaux d'enseignement une part de leur PIB par habitant qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE. De même, le **Canada**, les États-Unis, le Mexique et la Suisse et, dans les pays partenaires, le Chili consacrent plus de 50 % de leur PIB par habitant aux dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire. C'est le Brésil qui occupe la première place de ce classement : ses dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire représentent 108 % de son PIB par habitant. Toutefois, ce niveau élevé de dépenses ne profite qu'à une petite proportion d'individus, car les effectifs de l'enseignement tertiaire représentent 3 % seulement des effectifs scolarisés, tous niveaux d'enseignement confondus (voir les tableaux B1.2 et B1.4). (p. 227)*

*Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement varient davantage dans l'enseignement tertiaire, et la relation entre la richesse relative des pays et leur niveau de dépenses est plus variable. Ainsi le **Canada**, l'Islande et la Suisse affichent des PIB par habitant comparables, mais en consacrent une part très différente à l'enseignement tertiaire. Les dépenses unitaires par étudiant représentent 61 % du PIB par habitant au **Canada** et en Suisse, soit une part parmi les plus élevées des pays de l'OCDE, contre 27 % en Islande, une part nettement inférieure à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.6). (p. 227)*

Dans l'ensemble du **Canada**, la transition entre l'enseignement primaire et secondaire s'effectue à différents niveaux scolaires dans différents domaines. En conséquence, dans le tableau B1.1a, le **Canada** communique toutes les dépenses au titre de l'enseignement primaire-secondaire dans la même colonne pour « la totalité de l'enseignement secondaire ». Il vaut mieux ne pas effectuer de comparaison directe avec d'autres pays, car les dépenses au titre de l'enseignement primaire et secondaire ne sont pas communiquées de la même façon.

Tableau B1.1b. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de R&D (2005), enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire et tertiaire

	SUI	NOR	É.-U.	AUT	DAN	ISL	CAN	Moyenne de l'OCDE
P, S, P	10,721	9,975	9,769	9,436	8,997	8,815	7,837	7,065
Tert.	21,734	15,552	24,370	14,775	14,959	9,474	20,156	11,512

(Six premiers pays, moyenne de l'OCDE)

Remarque : Les données du **Canada** datent de 2004.

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

La part du produit intérieur brut (PIB) consacrée à l'éducation montre la priorité que chaque pays y accorde par rapport aux autres postes de dépenses. Les droits de scolarité et les investissements effectués dans l'éducation par les 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. 240)

*L'enseignement tertiaire représente près d'un tiers des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement (soit 2.0 % du PIB cumulé). Au **Canada** et aux États-Unis, ce niveau d'enseignement absorbe jusqu'à 40 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement. (p. 241)*

*Le **Canada**, la Corée et les États-Unis consacrent entre 2.4 et 2.9 % de leur PIB à leurs établissements d'enseignement tertiaire. C'est également en Corée et aux États-Unis et, dans les pays partenaires, au Chili (1.8 %) que la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire. En proportion de leur PIB, les États-Unis affectent à l'enseignement tertiaire un budget qui représente plus du triple de celui de l'Italie et de la République slovaque et près du quadruple de celui de deux pays partenaires, en l'occurrence le Brésil et la Fédération de Russie. (p. 241)*

*Près d'un tiers des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement tertiaire. L'investissement varie davantage entre les pays de l'OCDE à ce niveau d'enseignement à cause des grandes différences observées dans les filières proposées aux étudiants, la durée des études et l'organisation de l'enseignement. Le **Canada**, la Corée et les États-Unis consacrent entre 2.4 et 2.9 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire. La Corée et les États-Unis et, dans les pays partenaires, le Chili sont également les pays où la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Le Danemark et la Finlande et, dans les pays partenaires, le Chili et Israël affichent également des niveaux élevés de dépenses : ils consacrent au moins 1.7 % de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire. À l'autre extrême, en Belgique, en France, en Islande, au Mexique, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suisse, la part du PIB affectée aux établissements d'enseignement tertiaire est inférieure à la moyenne de l'OCDE, mais celle consacrée aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire y est supérieure à la moyenne (voir le graphique B2.2). En Suisse, le haut niveau du PIB et le taux de scolarisation relativement modéré dans l'enseignement tertiaire expliquent pourquoi les dépenses unitaires sont parmi les plus élevées à ce niveau, malgré la part assez faible du PIB consacrée aux établissements tertiaires (voir les tableaux B2.1 et B1.1a). (p. 245)*

*Ces différences sont imputables en partie à la variation de la population en âge scolaire, mais pour les interpréter valablement, il convient aussi de les rapporter à l'évolution de la richesse nationale. En Irlande par exemple, les dépenses d'éducation tous niveaux d'enseignement confondus ont progressé de plus de 80 % entre 1995 et 2005, mais le PIB a plus que doublé durant cette période (voir le tableau B2.3). En moyenne, dans les 28 pays dont les données de 1995 et de 2005 sont disponibles, les dépenses d'éducation tous niveaux d'enseignement confondus ont augmenté à un rythme plus soutenu que le PIB. En proportion du PIB, les dépenses d'éducation ont progressé de plus de 0.8 point de pourcentage durant cette période au Danemark (de 6.2 % à 7.4 %), en Grèce (de 2.6 % à 4.2 %), au Mexique (de 5.6 % à 6.5 %) et au Royaume-Uni (de 5.2 % à 6.2 %). Toutefois, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont augmenté à un rythme plus faible que le PIB dans plus d'un tiers des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les écarts les plus sensibles s'observent en Autriche, au **Canada**, en Espagne, en France et en Irlande et, dans les pays partenaires, en Estonie, où la part du PIB consacrée à l'éducation a diminué d'au moins 0.5 point de pourcentage entre 1995 et 2005 (voir le tableau B2.1), essentiellement en raison de la diminution des dépenses en proportion du PIB dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire. (p. 245)*

*Dans deux tiers des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire ont progressé davantage que celles au titre de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire entre 1995 et 2005. Cette augmentation tient assurément pour partie à l'accroissement significatif des effectifs de l'enseignement tertiaire, par comparaison à la relative stabilité des effectifs scolarisés aux niveaux inférieurs d'enseignement (voir le tableau B1.5). Au **Canada**, en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Italie, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, l'augmentation des dépenses dans l'enseignement tertiaire a surpassé d'au moins 30 points de pourcentage celle observée dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire. L'Irlande et la Suède et, dans les pays partenaires, le Chili et l'Estonie ont revu à la hausse leur budget dans des proportions similaires dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire et dans l'enseignement tertiaire. Par comparaison, l'Australie, le Danemark, la Finlande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, le Brésil, ont concentré l'augmentation (en valeur relative) de leur budget sur l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire (voir le tableau B2.3). (p. 247)*

*Il ressort de la comparaison des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB et du taux de scolarisation de la population que sept des dix pays dont plus de 25 % de la population est scolarisée dans le cadre institutionnel (la Belgique, le Danemark, l'Islande, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, Israël) comptent aussi parmi ceux qui consacrent à l'éducation une part de leur PIB qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE (voir le graphique B2.4). À l'inverse, l'Autriche, le **Canada**, l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, le Japon, le Portugal et la Suisse et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie, dont les taux de scolarisation dans le cadre institutionnel sont les plus faibles (moins de 20 %), ont également (à l'exception du **Canada** et de la Suisse) des dépenses d'éducation inférieures à la moyenne de l'OCDE. Certains d'entre eux figurent aussi parmi ceux qui consacrent la part la plus faible de leur PIB à l'éducation, pays membres et partenaires de l'OCDE confondus. (p. 248)*

Tableau B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2005), taux niveaux d'enseignement confondus

CAN	FRA	ALL	ITA	JAP	R.-U.	É.-U.	Moyenne de l'OCDE
6.2	6.0	5.1	4.7	4.9	6.2	7.1	5.8

(Pays du G7, moyenne de l'OCDE)

Remarque : Les données du **Canada** datent de 2004.

Indicateur B3 : Quelle est la répartition entre investissements public et privé dans l'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. 256)

*En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le financement des établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire provient à plus de 90 % de sources publiques. Ce pourcentage n'est nul part inférieur à 80 %, excepté en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili. Dans l'enseignement tertiaire cependant, la part des fonds privés varie énormément : elle est inférieure à 5 % au Danemark, en Finlande et en Grèce, mais dépasse la barre des 40 % en Australie, au **Canada**, aux États-Unis, au Japon et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, en Israël, voire des 75 % en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili. Dans l'enseignement tertiaire, la part de l'investissement privé peut, à l'instar des taux d'obtention d'un diplôme et de scolarisation, dépendre des effectifs d'étudiants en mobilité internationale, qui représentent une proportion importante des effectifs de l'enseignement tertiaire en Australie et en Nouvelle-Zélande. (p. 256)*

*Dans l'enseignement tertiaire, les ménages financent la majorité des dépenses privées dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. En revanche au **Canada**, en Grèce, en Hongrie, en République slovaque et en Suède, les dépenses des entités privées autres que les ménages sont plus importantes. (p. 257)*

*Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont comparables, la part privée représente environ 14 % de la totalité du financement en moyenne. Toutefois, cette part varie considérablement selon les pays. Seuls dix pays membres et deux pays partenaires de l'OCDE font état d'une part privée supérieure à la moyenne de l'OCDE. La part des fonds privés représente toutefois environ 25 % des dépenses totales d'éducation en Australie et au **Canada** et, dans les pays partenaires, en Israël, et dépasse 30 % en Corée, aux États-Unis et au Japon et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le tableau B3.1). (p. 259)*

*Toutefois, la part privée représente plus de 10 % du financement en Allemagne, en Australie, au **Canada**, en Corée, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le tableau B3.2a et le graphique B3.2). L'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire est généralement considéré comme un service d'utilité publique qui génère un rendement essentiellement public, ce qui peut expliquer l'importance de la part publique dans son financement. Dans la plupart des pays, la part privée du financement de ces niveaux d'enseignement est essentiellement constituée des dépenses des ménages, en l'occurrence des frais de scolarité dont ils*

s'acquittent. En revanche, en Allemagne et en Suisse, la quasi-totalité des dépenses privées est constituée de contributions versées par les entreprises dans le cadre du système de formation en alternance dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement postsecondaire non tertiaire. (p. 261)

*Entre 2000 et 2005, la part publique du budget de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire a légèrement diminué dans 14 des 28 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont comparables. La part privée a progressé de 2 points de pourcentage au moins dans certains de ces pays, en l'occurrence au **Canada** (de 7.6 à 10.1 %), en Corée (de 19.2 à 23.0 %), au Mexique (de 13.9 à 17.1 %), en République slovaque (de 2.4 à 13.8 %), au Royaume-Uni (de 11.3 à 17.0 %) et en Suisse (de 10.8 à 13.0 %) et, dans les pays partenaires, en Israël (de 5.9 à 8.0 %). À l'inverse, la part du financement public a été revalorisée dans les 14 autres pays, mais cette augmentation est égale ou supérieure à 2 points de pourcentage dans deux pays seulement, en l'occurrence en Hongrie (de 92.7 à 95.5 %) et en Pologne (de 95.4 à 98.2 %) (voir le graphique B3.3 et le tableau B3.2a). La part des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire qui est financée par les particuliers, les entreprises et d'autres entités privées – y compris les versements privés subventionnés – représente moins de 5 % au Danemark, en Finlande et en Grèce, mais plus de 40 % en Australie, au **Canada**, aux États-Unis, au Japon et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, en Israël, et plus de 75 % en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.2b). En Corée, quelque 80 % des étudiants fréquentent des universités privées financées à plus de 70 % par les droits de scolarité. La contribution d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements est généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux d'enseignement. (p. 261).*

*Elle représente au moins 10 % du budget de l'enseignement tertiaire dans un tiers des pays membres ou partenaires de l'OCDE considérés ici, à savoir en Australie, au **Canada**, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, en Italie, au Japon, aux Pays-Bas, en République slovaque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Israël. (p. 263)*

Tableau B3.1. Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (2005)

	COR	É.-U.	JAP	AUS	CAN	N.-Z.	Moyenne de l'OCDE
Publiques	58.9	67.3	68.6	73.4	75.5	78.4	85.5
Privées	41.1	32.7	31.4	26.6	24.5	21.6	14.5

(Les six premiers pays par dépenses privées, moyenne de l'OCDE)

Remarque : Les données du **Canada** datent de 2004.

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

La part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques donne des indications 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 utiles dans 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. 270)

*En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le financement public de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire représente environ le triple de celui de l'enseignement tertiaire, ce qui s'explique essentiellement par une scolarisation quasi universelle à ces niveaux, mais aussi par une contribution privée généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Ce coefficient varie selon les pays : il est inférieur à 2 au **Canada**, en Finlande, en Grèce et en Norvège, mais est supérieur à 5 en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili, où ce chiffre montre que l'enseignement tertiaire est largement financé par des fonds privés dans ces deux pays. (p. 271)*

*La part du financement public aux divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. En 2005, les pays membres ou partenaires de l'OCDE ont consacré une part de leurs dépenses publiques totales comprise entre 5.9 % (la Fédération de Russie) et 16.2 % (le Mexique) à l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire et entre 1.6 % (l'Italie et le Japon) et 4.8 % (la Nouvelle-Zélande) à l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, le budget public de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire représente en moyenne près du triple de celui de l'enseignement tertiaire, principalement en raison des taux de scolarisation (voir l'indicateur C2), mais aussi à cause de la contribution privée généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Ce coefficient varie selon les pays : il est égal à 2 au **Canada**, en Finlande, en Grèce et en Norvège, mais est supérieur à 5 en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili, ce qui reflète la part relativement élevée de l'investissement privé dans l'enseignement tertiaire dans ces deux derniers pays (voir le tableau B4.1). (p. 273)*

Tableau B4.1. Total des dépenses publiques d'éducation (2005)

Dépenses publiques d'éducation, en pourcentage du total des dépenses publiques, tous niveaux d'enseignement confondus

MEX	Rép. slo.	N.-Z.	ISL	DAN	COR	É.-U.	CAN	Moyenne de l'OCDE
23.4	19.5	19.4	18.0	15.5	15.3	13.7	12.3	13.2

(Six premiers pays, **Canada**, États-Unis, moyenne de l'OCDE)

Dépenses publiques d'éducation, en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus

DAN	ISL	NOR, SUE	FIN	N.-Z.	BEL	É.-U.	CAN	Moyenne de l'OCDE
8.3	7.6	7.0	6.3	6.2	6.0	5.1	4.9	5.4

(Six premiers pays, **Canada**, États-Unis, moyenne de l'OCDE)

Remarque : Les données du **Canada** datent de 2004.

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. Il détermine si les aides financières aux ménages sont accordées sous la forme d'allocations ou de prêts et soulève les questions de fond qui s'imposent : 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? Constituent-ils au contraire un moyen moins efficace que les allocations d'encourager les étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études? (p. 280)

*À l'exception de la Belgique, les pays dans lesquels on observe un écart important entre les frais à la charge des étudiants des premier et dernier déciles sont également ceux où les frais de scolarité sont relativement élevés. C'est le cas en Australie, au **Canada** et aux États-Unis et, parmi les pays partenaires, au Chili. Cet écart est notamment dû au fait que les établissements d'enseignement tertiaire de ces pays ont le droit de différencier les frais de scolarité selon le domaine de formation. (p. 281)*

*Les frais de scolarité réclamés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type A peuvent varier au sein même d'un pays en fonction des décisions prises par les établissements. En Autriche, les frais de scolarité dont doivent s'acquitter les ressortissants nationaux sont uniformes. Par contraste, en Communauté française de Belgique, au **Canada** et aux États-Unis et, dans les pays partenaires, au Chili, les 10 % d'étudiants qui paient les frais de scolarité les plus élevés (90^e) paient des montants au moins deux fois plus élevés que les 10 % d'étudiants dont les frais de scolarité sont les moins chers (10^e). Le rapport entre les frais réclamés à ces deux déciles est le plus élevé en Italie où les montants des frais de scolarité varient du simple au quadruple. À l'exception de la Belgique, les pays dans lesquels on observe un écart important entre les frais à la charge des étudiants des premier et dernier déciles sont également ceux où les frais de scolarité moyens sont relativement élevés. C'est le cas en*

*Australie, au **Canada** et aux États-Unis et, dans les pays partenaires, au Chili. Cet écart est notamment dû au fait que les établissements d'enseignement tertiaire de ces pays ont le droit de différencier les frais de scolarité selon le domaine de formation. En Espagne, les frais de scolarité moyens sont modérés (environ 800 USD) et le ratio entre les frais de scolarité les plus et les moins élevés est inférieur à 1.6 (voir le tableau B5.1c). (p. 267)*

*Les frais de scolarité demandés par les établissements publics varient parfois entre les étudiants, même s'ils suivent la même formation. Certains pays établissent une distinction en fonction de la nationalité des étudiants. En Autriche par exemple, les frais de scolarité moyens demandés par les établissements publics aux étudiants qui ne sont pas ressortissants d'un pays de l'UE ou de l'EEE représentent le double de ceux des ressortissants de ces pays. Cette forme de différenciation s'observe également en Australie, en Belgique, au **Canada**, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Estonie (voir l'indicateur C3). Elle est appliquée au Danemark depuis l'année académique 2006-07. Dans ces pays, les frais de scolarité varient considérablement selon la nationalité. Cette politique de différenciation selon la nationalité permet de réguler l'afflux d'étudiants en mobilité (voir l'indicateur C3) sauf si ceux-ci bénéficient d'un soutien financier de leur pays d'origine (ou de leur pays de résidence permanente, comme en Nouvelle-Zélande). (p. 284)*

*Ce deuxième profil s'observe dans quatre pays anglophones (l'Australie, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni), dans un pays bilingue (le **Canada**) et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, au Chili. Dans ces pays, les frais de scolarité relativement élevés dans l'enseignement tertiaire de type A peuvent constituer des barrières financières potentielles pour accéder à ce niveau d'éducation, mais les étudiants peuvent prétendre à des aides publiques substantielles. Il est intéressant de constater que le taux d'accès moyen à l'enseignement tertiaire de type A (67 %) y est légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE et plus élevé que celui de la plupart des pays où les frais de scolarité sont peu élevés (à l'exception des pays nordiques). (p. 290)*

*Les frais de scolarité pratiqués par les établissements tertiaires de type A sont supérieurs à 1 500 USD dans tous ces pays. Plus de 80 % des étudiants en formation tertiaire de type A perçoivent des aides publiques dans les trois pays dont les données sont disponibles, à savoir l'Australie, les États-Unis et les Pays-Bas (voir les tableaux B5.1a et B5.1c). Les systèmes d'aide aux étudiants sont bien développés et, dans la plupart des cas, couvrent les besoins de la totalité de la population d'étudiants. Ainsi la part des aides publiques dans les dépenses totales d'éducation consacrées à l'enseignement tertiaire est supérieure à la moyenne de l'OCDE (18 %) dans six pays sur les sept : l'Australie (32 %), les États-Unis (24 %), la Nouvelle-Zélande (42 %), les Pays-Bas (28 %) et le Royaume-Uni (26 %) et, dans les pays partenaires, le Chili (40 %). Dans le septième, le **Canada**, cette part est presque égale à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau B5.2). Le taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A n'est pas plus faible dans ces pays que dans ceux des autres groupes : les taux d'accès de l'Australie (82 %) et de la Nouvelle-Zélande (79 %) sont parmi les plus élevés et ceux des États-Unis (64 %) et des Pays-Bas (59 %) sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE (55 %). À ce niveau*

d'enseignement, le taux d'accès est à peine inférieur à la moyenne de l'OCDE au Royaume-Uni (51 %) et, parmi les pays partenaires, au Chili (48 %), malgré une progression respective de 4 et de 6 points de pourcentage entre 2000 et 2005 (voir le tableau A2.5). Enfin, ces pays dépensent plus que la moyenne de l'OCDE au titre des services éducatifs par étudiant de l'enseignement tertiaire, et les recettes fiscales sur la base du revenu en pourcentage du PIB y sont plus élevées que la moyenne de l'OCDE. Cela ne s'applique pas aux Pays-Bas en ce qui concerne le niveau d'impôt sur le revenu et, dans les pays partenaires, au Chili, pour aucun de ces deux indicateurs (voir le tableau B1.1b et OCDE [2006]). (p. 290)

*Le graphique B5.2 évalue la part des dépenses publiques d'éducation consacrée aux aides aux ménages soit sous la forme de prêts, soit sous la forme d'allocations ou de bourses dans l'enseignement tertiaire. Les bourses et allocations englobent les allocations familiales et les aides spécifiques, mais pas les allègements fiscaux, qui font pourtant partie des subventions en Australie, en Communauté flamande de Belgique, au **Canada**, aux États-Unis, en Finlande, en France, en Hongrie, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (voir le graphique B5.3 dans l'édition de 2006 de Regards sur l'éducation [OCDE, 2006b]). La moitié environ des 31 pays membres ou partenaires de l'OCDE qui ont fourni des données ne proposent que des bourses, des allocations et des transferts / paiements à d'autres entités privées. Les autres pays de l'OCDE accordent également des prêts d'études en plus des bourses et des allocations (sauf l'Islande, qui ne prévoit que des prêts d'études), et ces deux formes de subventions sont particulièrement développées en Australie, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili. En général, les pays qui affichent le niveau le plus élevé d'aide publique aux étudiants sont ceux qui pratiquent les prêts d'études et, dans la plupart des cas, ces pays consacrent une part de leur budget plus importante que la moyenne à des allocations ou des bourses (voir le graphique B5.2 et le tableau B5.2). D'autres pays, tels que la Belgique (Communauté flamande) et la Finlande et, dans les pays partenaires, l'Estonie, ne disposent pas de systèmes de prêts publics mais des prêts privés y sont garantis par l'État (voir le tableau B5.1e). (p. 293)*

*Par rapport aux prêts privés, la réduction du taux d'intérêt constitue une double aide financière, dans la mesure où le taux d'intérêt à charge des étudiants peut être différent pendant et après les études. Il est difficile de comparer les taux d'intérêt à défaut d'informations sur la structure des taux d'intérêt (public et privé). Comme le niveau des taux d'intérêt varie sensiblement d'un pays à l'autre, le même taux d'intérêt peut être considéré comme élevé dans un pays, mais faible dans un autre. Toutefois, les écarts entre les taux d'intérêt appliqués pendant et après les études servent, semble-t-il, à alléger le fardeau financier du prêt pendant les études. Au **Canada**, en Islande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, le taux d'intérêt nominal est nul pendant les études et, après les études, est égal ou supérieur au taux d'un emprunt d'État. En Nouvelle-Zélande, par exemple, l'État ne réclame pas d'intérêt aux étudiants à temps plein et à ceux de conditions modestes et, en 2005, a accordé des prêts sans intérêt aux étudiants tant qu'ils résidaient en Nouvelle-Zélande. Cependant, le taux d'intérêt ne change pas systématiquement après les études : en Belgique, aux États-Unis, aux Pays-Bas, au*

Royaume-Uni et en Suède et, dans les pays partenaires, en Estonie, le taux d'intérêt pratiqué est identique pendant et après les études. En Australie, les prêts sont subventionnés par des taux d'intérêt réels nuls ; mais un prêt qui, pendant 11 mois ou plus est resté impayé, est indexé pour s'assurer que le montant réel du prêt reste constant (voir le tableau B5.1e). (p 294)

Tableau B5.1a. Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004/2005), en équivalents USD, selon le type d'établissements, calculs fondés sur des équivalents temps plein

É.-U.	JAP	COR	AUS	CAN	N.-Z.
5027	3920	3883	3855	3464	2671

(Six premiers pays)

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 ventilation des dépenses de fonctionnement dans les différents pays de l'OCDE. Ces variables dépendent de la rémunération des enseignants (voir l'indicateur D3), des régimes de retraite, de la pyramide des âges du corps enseignant, de 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 des 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. 310)

*En Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au **Canada**, en Finlande, en France, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Israël, les dépenses unitaires d'éducation seraient nettement inférieures si les dépenses au titre des activités de R&D étaient exclues. (voir le tableau B1.1b). (p. 313)*

Tableau B6.2b. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2005)

Primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire

	LUX	COR	GRÈ	NOR	É.-U.	JAP	CAN	Moyenne de l'OCDE
Courantes	79.0	84.1	85.1	88.1	88.8	90.1	95.0	91.8
En immobilisation	21.0	15.9	14.9	12.0	11.2	9.9	5.0	8.2

(Six premiers pays par dépenses en immobilisations, **Canada**, moyenne de l'OCDE)

Tertiaire

	GRÈ	ESP	Rép.- tch.	COR	É.-U.	JAP	CAN	Moyenne de l'OCDE
Courantes	65.8	83.2	81.9	85.7	87.3	87.4	95.9	90.4
En immobilisation	34.2	16.8	15.2	14.3	12.7	12.6	4.1	9.5

(Six premiers pays par dépenses en immobilisations, **Canada**, moyenne de l'OCDE)

Remarque : les données du **Canada** datent de 2004.

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 obtenus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et aborde ainsi des questions relatives à l'efficacité des systèmes d'éducation dans les pays de l'OCDE. (p. 322)

*Parmi les 30 pays membres de l'OCDE, le **Canada** est exclu de l'analyse en raison de l'importance des données manquantes pour l'année de référence et quatre autres pays (la Belgique, l'Espagne, la Grèce et le Royaume-Uni) en sont également exclus, car leurs données relatives aux dépenses par élève ne sont disponibles qu'à l'échelle de l'enseignement secondaire, et non uniquement au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'annexe 3). (p. 334)*

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

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

Cet indicateur indique les taux de scolarisation en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et montre la répartition des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement postsecondaire non tertiaire en filière professionnelle entre les domaines d'études. Il compare également les dépenses par élève entre la filière générale et la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Enfin, il compare les performances des élèves de 15 ans en filière générale et en filière professionnelle. (p. 340)

*Dans 13 pays de l'OCDE et, dans les pays partenaires, en Slovaquie (dont les données sont comparables), la majorité des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent des formations préprofessionnelles ou professionnelles. Dans la plupart des pays dotés d'un système de formation en alternance (en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse), ainsi qu'en Australie, en Belgique, en Finlande, en Italie, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque et en Suède et, dans les pays partenaires, en Slovaquie, 55 % au moins des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en filière préprofessionnelle ou professionnelle. Le **Canada**, la Corée, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, le Japon, le Mexique, le Portugal et la Turquie et, dans les pays partenaires, le Brésil, le Chili, l'Estonie et Israël font figure d'exception à cet égard : 60 % au moins des élèves suivent une formation relevant de la filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, malgré l'existence de formations préprofessionnelles et / ou professionnelles (voir le tableau C1.1). (p. 343)*

*De nombreux pays de l'OCDE proposent des formations professionnelles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais certains n'en prévoient qu'après l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. Les formations à vocation professionnelle sont considérées comme relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays (en Autriche, en Espagne et en Hongrie, par exemple), mais de l'enseignement postsecondaire dans d'autres (au **Canada** et aux États-Unis, par exemple). (p. 344)*

*Les critères minimums d'accès à des formations sous contrat d'apprentissage varient selon les pays, mais ils se limitent généralement à l'obtention d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire (en Allemagne, au **Canada**, au Danemark, en Finlande, en France, en Irlande, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Israël et en Slovaquie). En Autriche, le critère minimum d'accès est la réussite des neuf années d'études de l'enseignement fondamental. En Australie, en Belgique, aux États-Unis, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, l'accès à ces formations est conditionné (totalement ou en partie) par l'âge, alors qu'en Nouvelle-Zélande, il est réservé aux actifs occupés. En Turquie, ces formations sont ouvertes aux diplômés de l'enseignement primaire, mais ceux-ci doivent avoir 14 ans au moins et être sous contrat*

de travail. Enfin, en Fédération de Russie, il n'existe pas de critères réglementaires d'accès à ces formations sous contrat d'apprentissage. (p. 344)

*Les formations sous contrat d'apprentissage sont de durée fixe dans certains pays : de un à quatre ans, en Allemagne, au **Canada**, au Danemark, en France, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République tchèque et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, en Israël et en Slovaquie, mais de durée variable dans d'autres pays (notamment en Autriche et en Belgique) en fonction du domaine d'études, du type de qualification qui y est associé et / ou de l'expérience et des connaissances préalables. (p. 344)*

Indicateur C2 : Quels sont les effectifs scolarisés ?

Cet indicateur étudie la scolarisation et analyse son évolution entre 1995 et 2006 sur la base des proportions d'effectifs scolarisés. 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 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. 354)

*Les taux de scolarisation des individus âgés de 15 à 19 ans ont progressé sensiblement entre 1995 et 2006, de 8 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE. Durant cette période, les taux de scolarisation sont passés de 74 à 81 % en moyenne dans ce groupe d'âge. En 2006, ils ont même dépassé la barre des 90 % en Belgique (où c'était déjà le cas en 1995), en Grèce et en Pologne et, dans les pays partenaires, en Slovaquie (voir le tableau C2.2). Ces 11 dernières années, les taux de scolarisation des individus âgés de 15 à 19 ans ont augmenté de plus de 20 points de pourcentage en Grèce, en Hongrie et en République tchèque, mais ils sont restés pratiquement inchangés en Allemagne, en Australie, en Belgique, au **Canada**, en France, au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse, des pays où, exception faite du Luxembourg, ils étaient déjà élevés au début de la période de référence (voir le tableau C2.2). (p. 358)*

*Dans de nombreux pays, les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ont la possibilité d'entreprendre des études relativement courtes (de moins de deux ans) qui les préparent à exercer des métiers spécifiques ou à travailler dans des secteurs d'activité précis. Dans plusieurs pays de l'OCDE, les formations à vocation professionnelle ne sont accessibles que moyennant l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires. Elles correspondent à des programmes plus poussés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays de l'OCDE (en Autriche, en Espagne et en Hongrie, par exemple), mais elles relèvent de l'enseignement postsecondaire dans d'autres (au **Canada** et aux États-Unis notamment) bien qu'elles soient souvent analogues aux programmes du deuxième cycle du secondaire. (p. 359)*

Tableau C2.1. Taux de scolarisation selon l'âge (2006), de 20 à 29 ans, en pourcentage de la population âgée de 20 à 29 ans

FIN	DAN	ISL	SUÈ	AUS	GRÈ	CAN	É.-U.	Moyenne de l'OCDE
42.9	37.8	37.2	36.1	33.2	32.0	26.0	23.1	25.1

(Six premiers pays, **Canada**, États-Unis, moyenne de l'OCDE)

Remarque : les données du **Canada** datent de 2005.

Indicateur C3 : Qui sont les étudiants internationaux 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 membres ou partenaires de l'OCDE. 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 internationale par pays et régions d'origine, par type de formation et par domaine d'études. En outre, il étudie, par pays d'accueil, la répartition des étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants. Enfin, il 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 internationale dans les effectifs de l'enseignement tertiaire donne une idée précise de l'importance de la mobilité internationale des étudiants dans les différents pays. (p. 368)

*Les étudiants en mobilité représentent 15 % au moins des effectifs de l'enseignement tertiaire en Australie et en Nouvelle-Zélande et plus de 20 % des effectifs des programmes de recherche de haut niveau en Belgique, au **Canada**, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse. (p. 369)*

*Selon les chiffres de 2006, cinq étudiants étrangers sur dix se répartissent entre quatre pays seulement, qui accueillent la majorité des étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants. Ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) : 20 % des effectifs mondiaux d'étudiants étrangers. Dans ce classement, ils sont suivis par le Royaume-Uni (11 %), l'Allemagne (9 %) et la France (8 %) Ces quatre pays accueillent à eux seuls 49 % des étudiants scolarisés à l'étranger (voir le graphique C3.2). Outre ces quatre pays en tête du classement des pays d'accueil établi sur la base des chiffres de 2006, d'autres pays attirent des proportions significatives d'étudiants étrangers, dont l'Australie (6 %), le **Canada** (5 %), le Japon (4 %) et la Nouvelle-Zélande (2 %) et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie (3 %). (p. 375)*

*Que des pays anglophones tels que l'Australie, le **Canada**, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande 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 : 175), au **Canada** (157) et surtout en Nouvelle-Zélande (825) entre 2000 et 2006 peut dans une certaine mesure être attribué à des considérations linguistiques du même ordre (voir le tableau C3.1). (p. 377)*

*Au cours de ces dernières années, plusieurs pays de l'OCDE ont assoupli leur politique d'immigration pour encourager l'installation temporaire ou permanente d'étudiants en mobilité internationale. L'Australie, le **Canada** et la Nouvelle-Zélande ont par exemple pris des mesures qui facilitent l'installation sur leur territoire des étudiants étrangers qui y ont fait des études : leur dossier d'immigration est crédité de points supplémentaires. Cette politique rend ces pays plus attractifs et renforce leur économie de la connaissance. Ces considérations sur les possibilités d'immigration sont susceptibles d'intervenir dans le choix du pays de destination parmi diverses options de formation à l'étranger. Par ailleurs, la libre circulation des travailleurs européens explique en partie la grande mobilité internationale des étudiants entre les pays d'Europe, par comparaison avec celle entre des pays d'Amérique du Nord, l'Accord de libre-échange nordaméricain (ALENA) ne prévoyant pas la libre circulation des travailleurs dans un marché du travail commun. (p. 378)*

*En Australie, en Autriche, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, les formations tertiaires de type A et les programmes de recherche de haut niveau sont suivis par des proportions relativement équivalentes d'étudiants en mobilité internationale, ce qui suggère que ces pays attirent des étudiants qui viennent de l'étranger pour entamer leurs études tertiaires et / ou réussissent à les retenir après un premier cycle. Dans d'autres pays en revanche, les étudiants en mobilité sont significativement plus nombreux dans les programmes de recherche de haut niveau que dans les formations tertiaires de type A. Cette tendance est très marquée en Belgique, au **Canada**, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Slovaquie. Ce phénomène s'observe aussi dans des pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles, en l'occurrence en Corée, en France, en Islande, en Italie, en Pologne et en Turquie. Il peut s'expliquer soit par le grand attrait des programmes de recherche de haut niveau proposés, soit par la volonté de recruter de préférence des étudiants en mobilité internationale qui en sont déjà à un stade avancé de leur formation afin de tirer parti de leur contribution au secteur de la recherche et du développement ou de préparer leur installation future en qualité d'immigrants hautement qualifiés. (p. 380)*

La prédominance des étudiants asiatiques et européens dans les effectifs d'étudiants en mobilité internationale ressort également de l'analyse par pays d'origine. Les étudiants allemands, coréens, français et japonais constituent les groupes les plus importants : ils

représentent respectivement 2.8, 4.1, 2.2 et 2.4 % des effectifs totaux d'étudiants en mobilité internationale scolarisés dans un pays membre de l'OCDE. Viennent ensuite les étudiants originaires du **Canada** (1.7 %) et des États-Unis (1.8 %) (voir le tableau C3.2). (p. 381)

Dans d'autres pays en revanche, les étudiants en mobilité internationale sont nombreux à suivre un programme de recherche de haut niveau. Cette tendance est particulièrement marquée en Espagne (36.0 %) et en Suisse (27.3 %). Elle suggère que ces pays proposent des programmes de recherche d'un grand attrait pour les étudiants déjà diplômés qui envisagent de se rendre à l'étranger pour poursuivre leurs études. Ce phénomène s'observe aussi, quoique dans une moindre mesure, parmi les étudiants en mobilité scolarisés au **Canada** (9.8 %), aux États-Unis (15.7 %), en Finlande (14.3 %), au Japon (10.1 %) et au Royaume-Uni (11.6 %). Parmi les pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles, les étudiants étrangers sont nombreux à opter pour un programme de recherche de haut niveau en France (10.1 %). Ces étudiants de haut niveau sont susceptibles d'apporter à ces pays une contribution en matière de recherche et de développement. En outre, une telle spécialisation peut générer des revenus plus élevés au titre des droits de scolarité dans les pays où ces frais sont intégralement à charge des étudiants en mobilité internationale (voir l'encadré C3.3). (p. 381)

Comme le montre le tableau C3.5, les sciences séduisent environ un étudiant en mobilité sur six en Allemagne (17.1 %), aux États-Unis (18.7 %), en Nouvelle-Zélande (17.4 %) et en Suisse (16.6 %), mais moins de un sur 50 au Japon (1.3 %). Le classement change légèrement si les matières scientifiques sont considérées dans une acception plus large, c'est-à-dire si l'agronomie, l'ingénierie, la production et la construction y sont incluses. C'est la Finlande qui accueille la plus forte proportion d'étudiants en mobilité internationale suivant des formations dans ces domaines d'études (41.9 %). Les proportions d'étudiants en mobilité inscrits dans des formations en agronomie, en sciences ou en ingénierie sont élevées également en Allemagne (38.3 %), au **Canada** (29.0 %), aux États-Unis (34.6 %), en Hongrie (30.2 %), au Royaume-Uni (29.8 %), en Suède (39.6 %) et en Suisse (34.2 %). Il en va de même dans certains pays dont les données sur la mobilité internationale des étudiants ne sont pas disponibles : l'agronomie, les sciences et l'ingénierie attirent au moins 27 % des étudiants étrangers en France (27.0 %), au Portugal (27.2 %) et en République slovaque (28.3 %). Par contre, rares sont les étudiants étrangers qui optent pour des formations en agronomie, en sciences et en ingénierie en Pologne (voir le graphique C3.4). (p. 382)

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 autrichiens en Allemagne, d'étudiants belges en France et aux Pays-Bas, d'étudiants français en Belgique, d'étudiants **canadiens** aux États-Unis, d'étudiants néo-zélandais en Australie, d'étudiants chinois 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. 390)

Le tableau (C3.2) indique la proportion d'étudiants en mobilité internationale par pays d'origine, défini comme le pays soit où ils résidaient, soit où ils étaient scolarisés auparavant, dans les effectifs d'étudiants de l'enseignement tertiaire par pays d'accueil. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité internationale, le tableau indique la proportion d'étudiants étrangers par pays d'origine défini comme le pays dont ils sont ressortissants. Lecture de la 3^e colonne : 1.4 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés au **Canada** sont des résidents allemands, 0.1 % sont des résidents grecs, etc. Lecture de la 6^e colonne : 5.6 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés en Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0.5 % en Grèce, etc. Lecture de la 15^e colonne : 25.9 % des étudiants étrangers scolarisés en Autriche sont des ressortissants allemands, 0.6 % des ressortissants grecs, etc. (p. 390)

Il importe de noter que la proportion totale des étudiants étrangers au **Canada** est sous-estimée en raison du manque de données pour le secteur collégial.

Tableau C3.1. Mobilité étudiante et étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (2006), étudiants étrangers en tant que pourcentage de la totalité des inscriptions tertiaires, programmes tertiaires de type A.

N.-Z.	AUS	R.-U.	SUI	AUT	CAN	É.-U.	Moyenne de l'OCDE
28.3	23.0	18.4	17.0	16.9	13.8	m	8.5

(Six premiers pays, États-Unis, moyenne de l'OCDE)

Remarque : les données du **Canada** datent de 2005.

Indicateur C4 : Les jeunes réussissent-ils leur entrée dans la vie active à l'issue de leurs études ?

Cet indicateur évalue le nombre d'années pendant lesquelles les jeunes sont susceptibles de faire des études, de travailler et d'être sans-emploi. 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 la forme d'une combinaison emploi-études, une pratique largement répandue dans certains pays. Il est fréquent qu'à l'issue de leur formation initiale, les jeunes voient leur entrée dans la vie active contrariée 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 s'intéresse à la situation actuelle des individus âgés de 15 à 29 ans pour dégager les grandes tendances du passage des études au monde du travail. (p. 398)

*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 (0.9 an chez les hommes, contre 0.7 an chez les femmes). La situation est analogue pour les deux sexes dans de nombreux pays, mais les femmes sont particulièrement avantagées en Allemagne, au **Canada**, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Turquie. Les périodes de chômage des femmes excèdent celles des hommes au Danemark, en Espagne, en Grèce et au Portugal et, dans les pays partenaires, en Slovénie (voir le tableau C4.1a). (p. 403)*

*Les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer 1.6 an sans faire d'études, ni travailler entre 15 et 29 ans, contre 2.7 ans chez les femmes. En Hongrie, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à arrêter leurs études sans entrer dans la vie active. Dans plusieurs pays – en Autriche, en Belgique, au **Canada**, au Danemark, en Finlande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse –, l'écart entre hommes et femmes ne représente pas plus de six mois à cet égard. Parallèlement, dans tous les pays de l'OCDE, les femmes peuvent s'attendre à travailler pendant une période plus courte que les hommes après leurs études entre l'âge de 15 et 29 ans. Ce phénomène s'explique en partie par la durée des études, mais il est également imputable à d'autres facteurs, comme l'éducation des enfants (voir le tableau C4.1a). (p. 403)*

*Les programmes emploi-études se caractérisent par l'alternance de périodes de travail et de périodes d'études, ces deux éléments s'inscrivant dans le cadre d'une activité intégrée de formation de nature institutionnelle (par exemple, le système dual en Allemagne, l'« apprentissage » ou la « formation en alternance » en Belgique et en France, l'enseignement « coopératif » ou « d'internat » au **Canada** et l'« apprenticeship » en Irlande). Ces formations à vocation professionnelle allient un volet théorique en milieu scolaire et un volet pratique en entreprise. Dans certains cas, les étudiants ou les stagiaires sont rémunérés, dans d'autres non. Cela dépend généralement du type d'emploi et de la formation ou des cours dispensés. (p. 407)*

Tableau C4.3. Pourcentage de chômeurs non scolarisés dans la population, selon le groupe d'âge, niveau tertiaire, âgés de 25 à 29 ans (2006)

	CAN	FRA	ALL	ITA	JAP	R.-U.	É.-U.	Moyenne de l'OCDE
Hommes	4.1	5.8	5.3	12.1	m	3.5	2.2	5.5
Femmes	3.1	4.2	4.5	10.3	m	2.1	1.7	5.1
H+F	3.5	4.9	4.8	11.0	m	2.7	1.9	4.9

(Pays du G7, moyenne de l'OCDE)

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

Cet indicateur étudie la participation des adultes à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle 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) en général, et en fin de carrière en particulier. (p. 422)

*Le taux de participation à des activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle 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 en rapport avec la vie professionnelle en dehors du cadre institutionnel au cours des 12 derniers mois. 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. 424)*

*Les chiffres des pays non européens proviennent d'enquêtes nationales auprès des ménages (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2008). Les chiffres des pays participant au Système statistique européen proviennent de la version de janvier 2006 du module ad hoc « Apprentissage tout au long de la vie 2003 » de l'Enquête européenne sur les forces de travail. La période de référence du module ad hoc est l'année 2003 dans certains pays, mais le deuxième trimestre (soit entre avril et juin) ou le printemps (soit entre mars et mai) dans d'autres. Dans la plupart des pays européens, les données sur le nombre d'heures de formation continue en rapport avec la vie professionnelle concernent jusqu'à quatre activités de formation parmi les plus récentes. Au **Canada** et aux États-Unis, les chiffres concernent respectivement jusqu'à cinq et quatre activités de formation continue en rapport avec la vie professionnelle par participant. (p. 430)*

Tableau C5.1a. Taux de participation et estimation du nombre d'heures de participation à des activités de formation continue non formelle en rapport avec la vie professionnelle, selon le niveau de formation (2003)

Taux de participation pendant d'un an

	SUE	DAN	É.-U.	FIN	SUI	R.-U.	CAN	Moyenne de l'OCDE
H+F	40	39	37	36	29	27	25	18
Hommes	39	39	37	33	33	28	25	19
Femmes	42	39	39	39	36	26	25	17

(Six premiers pays, moyenne de l'OCDE)

Remarque : les données du **Canada** datent de 2002

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 salle de classe et étudie la relation entre le temps d'instruction et les résultats de l'apprentissage. (p. 436)

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 de l'enseignement 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. 448)

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

Cet indicateur compare le salaire statutaire des enseignants en début de carrière, en milieu de carrière et à l'échelon maximal dans l'enseignement primaire et secondaire du secteur public et passe en revue diverses primes et incitations prévues dans les systèmes de rémunération des enseignants. L'analyse combinée du salaire et du temps de travail et d'enseignement des enseignants (voir l'indicateur D4) permet de décrire certains aspects essentiels de leurs conditions de travail. Les différences dans les salaires des enseignants et la variation 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 les indicateurs B1 et B7). (p. 464)

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

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

Cet indicateur porte sur les temps de travail et d'enseignement statutaires des enseignants aux différents niveaux d'enseignement. Bien que les temps de travail et d'enseignement 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 la taille moyenne des classes (voir l'indicateur D2) et le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), cet indicateur décrit plusieurs aspects essentiels des conditions de travail des enseignants. (p. 482)

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

Indicateur D5 : Quel est l'impact des évaluations et des examens dans les systèmes d'éducation ?

Cet indicateur compare les modalités d'évaluation et de responsabilisation des établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il porte plus précisément sur la nature et l'usage des données recueillies sur les performances des élèves et des établissements. Il fournit des informations qualitatives sur l'évaluation et la responsabilisation des établissements en complément de la description quantitative relative au salaire et au temps de travail et d'enseignement des enseignants (voir les indicateurs D3 et D4), au temps d'instruction des élèves (voir l'indicateur D1) et aux taux d'encadrement (voir l'indicateur D2). Il prolonge également l'analyse des instances de décision (voir l'indicateur D6). Enfin, cet indicateur aborde de nouveaux aspects, en l'occurrence la nature des critères d'évaluation des établissements et l'usage des indicateurs de performance dans les systèmes d'éducation. (p. 492)

Indicateur D6 : Qui prend les décisions au sein des systèmes d'éducation ?

Cet indicateur identifie les pouvoirs de décision dans les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il présente les instances décisionnelles (de l'exécutif central jusqu'au niveau des établissements) dans l'ensemble, puis par domaine de décision. Il analyse les instances responsables de divers aspects en rapport avec les programmes de cours. Enfin, il étudie le processus décisionnel à l'échelle des établissements dans l'ensemble et par domaine de décision. (p. 506)

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

Renseignements généraux

La structure

Regards sur l'Éducation 2008 – Les indicateurs de l'OCDE 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'enseignement	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. Le 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 socio-économique 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 conditionnant l'action publique ».

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.

Conséquences 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* se répartissent dans la grille contextuelle, mais chevauchent souvent plusieurs cellules.

La plupart des indicateurs du **chapitre A** « Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage » 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** « Les ressources humaines et financières investies 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** « Accès à l'éducation, participation et progression » propose un éventail d'indicateurs en rapport avec les résultats de l'apprentissage, les leviers politiques et des aspects contextuels. Les taux d'inscription 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** « Environnement pédagogique et organisation 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.