

Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Profil canadien



2003

Table des matières

Comparaison de certains indicateurs.....	2
Introduction	3
CHAPITRE A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage	4
A1 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et niveau de formation de la population adulte	4
A2 : Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, taux de survie dans l'enseignement tertiaire et niveau de formation de la population adulte	4
A3 : Répartition des diplômés par domaine d'études	5
A4 : Compréhension de l'écrit des élèves de 4 ^e année.....	5
A5 : Compréhension de l'écrit chez les élèves de 15 ans	5
A6 : Culture mathématique et scientifique des élèves de 15 ans	6
A7 : Variation de la performance des élèves entre établissements d'enseignement	6
A8 : Les profils de lecteur des jeunes de 15 ans	6
A9 : Engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture.....	7
A10 : L'apprentissage autorégulé chez les jeunes de 15 ans	7
A11 : Différences de performance entre les sexes	8
A12 : Taux d'activité selon le niveau de formation.....	8
A13 : Estimation provisionnelle du nombre d'années de formation, d'activité et d'inactivité chez les 15-29 ans.....	8
A14 : Le rendement de l'éducation : niveau de formation et revenus	9
A15 : Le rendement de l'éducation : liens entre le capital humain et la croissance économique	9
CHAPITRE B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation	11
B1 : Dépenses d'éducation par étudiant.....	11
B2 : Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut	11
B3 : Parts relatives de l'investissement public et privé au titre des établissements d'enseignement	12
B4 : Dépenses publiques totales d'éducation.....	13
B5 : Aides publiques aux étudiants et aux ménages	14
B6 : Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources	14
CHAPITRE C : Accès à l'éducation, participation et progression	16
C1 : Durée escomptée et taux de scolarisation	16
C2 : Taux d'accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et participation dans l'enseignement secondaire.....	16
C3 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire	16
C4 : Formation et emploi des jeunes.....	17
C5 : La situation des jeunes peu qualifiés.....	17
CHAPITRE D : Environnement pédagogique et organisation scolaire.....	18
D1 : Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire	18
D2 : Taille des classes et nombre d'élèves/étudiants par enseignant.....	18
D3 : Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les élèves et enseignants du deuxième cycle du secondaire.....	19
D4 : La formation initiale et le développement professionnel des enseignants	19
D5 : Le traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics.....	19
D6 : Le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail des enseignants	19
D7 : L'offre et la demande d'enseignants.....	19
D8 : Répartition des enseignants selon l'âge et le sexe	19
Annexes.....	21
I. Structure de l'édition 2003 de <i>Regards sur l'éducation</i>	21
II. Points clés	22
III. Ressources supplémentaires	32

Résultats du Canada, des pays du G7 et autres, pour certains indicateurs de *Regards sur l'éducation 2003*

Comparaison de certains indicateurs

Indicateur	Canada	France	Allemagne	Italie	Japon	Royaume-Uni	États-Unis	Résultat le plus élevé	Résultat le plus faible	Moyenne des pays de l'OCDE
A2 (Tableau A2.3) Pourcentage de la population (âgée de 25 à 64 ans) ayant atteint une formation tertiaire type-A, 2001	20 %	12 %	13 %	10 %	19 %	18 %	28 %	États-Unis 28 %	Portugal/ Autriche 7 %	15 %
A5 (Tableau A5.1) Pourcentage d'élèves de 15 ans à ou en-dessous du niveau de compétence 1 de l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA, 2000	9 %	15 %	23 %	19 %	10 %	13 %	18 %	Mexique 44 %	Corée 6 %	18 %
A8 (Tableau A8.2) Pourcentage des élèves de 15 ans du Profil 1 ¹ et leur note moyenne sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA, 2000	24,3 % 507	32,6 % 488	24,1 % 464	25,8 % 469	14,5 % 482	17,1 % 503	28,4 % 478	Luxembourg 39,4 % 434	Islande 6,6 % 449	22,4 % 468
B1 (Tableau B1.1) Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement, ensemble du tertiaire en dollars ÉU, 2000	14 983 \$	8 373 \$	10 898 \$	8 065 \$	10 914 \$	9 657 \$	20 358 \$	États-Unis 20 358 \$	Pologne 3 222\$	9 571 \$
B3 (Tableau B3.2) Part relative des dépenses privées au titre de l'enseignement tertiaire, 2000	39 %	14,3 %	8,2 %	22,5 %	55,1 %	32,3 %	66,1 %	Corée 76,7 %	Grèce 0,3 %	21,4 %
C1 (Tableau C1.2) Nombre d'années pendant lesquelles plus de 90 % de la population est scolarisée, 2001	12 ans	15 ans	12 ans	13 ans	14 ans	12 ans	11 ans	Belgique/ France 15 ans	Turquie 6 ans	12 ans
C5 (Tableau C5.1) Pourcentage de la population active âgée de 20 à 24 ans, selon le niveau de formation, 2001	55 %	49,3 %	54,4 %	55,4 %	N/A	43,6 %	61,8 %	Islande 90,7 % 94,8 %	République slovaque 16,7 % Turquie 49,1 %	64,4 % 78,7 %
Inférieur au deuxième cycle du secondaire	81,4 %	80,2 %	82,0 %	60,1 %		83,0 %	79,7 %			
D2 (Tableau D2.2) Nombre d'élèves par enseignant dans les établissements publics et privés, 2001										
Enseignement primaire	18,3	19,5	19,4	10,8	20,6	20,5	16,3	Corée 32,1 Mexique 27,3	Danemark 10,0 Portugal 8,9	17,0
Ensemble de l'enseignement secondaire	17,8	12,3	15,2	10,2	15,1	14,5	15,9			13,9

¹ Le Profil 1 les lectures les moins diversifiées.

Introduction

Le présent document, *Profil canadien*, donne un aperçu des données sur le Canada publiées dans *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003 (RSE 2003)*. Les lecteurs sont invités à lire le document intégral plus en détails, s'ils le souhaitent. Le texte en italique est tiré directement du document de *RSE 2003*; les numéros de page (p.) et de paragraphe (par.) de la version originale sont précisés. Les commentaires qui complètent le texte original sont en caractères romains; ils portent sur le Canada et se fondent sur les tableaux et graphiques de *RSE 2003*.

La section intitulée « Renseignements généraux » à la fin du document, est tirée directement de l'« Introduction » de *RSE 2003* et est présentée ici par souci de commodité. Les sous-sections comportent notamment la *Structure de l'édition 2003* de *Regards sur l'éducation*, les *Points clés*, qui décrivent avec plus de précision chacun des indicateurs, et la liste des *Ressources supplémentaire*.

Indicateurs pour lesquels il n'y a aucune donnée sur le Canada

- A3 : Répartition des diplômés par domaine d'études
- A4 : Compréhension de l'écriture des élèves de 4^e année
- A10 : L'apprentissage autorégulé chez les jeunes de 15 ans
- A11 : Différences de performance entre les sexes
- C3 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire
- D1 : Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire
- D3 : Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les élèves et les enseignants du deuxième cycle du secondaire
- D4 : La formation initiale et le développement professionnel des enseignants
- D5 : Le traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics
- D6 : Le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail des enseignants
- D7 : L'offre et la demande d'enseignants

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

A1 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et niveau de formation de la population adulte

La comparaison entre les niveaux de formation atteints par les tranches de population plus jeunes et plus âgées révèle que le pourcentage de personnes qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires a fortement augmenté (voir le graphique A1.2). En moyenne, ceux âgés de 45 à 54 ans ne sont que 60 pour cent à être titulaires de ce diplôme, contre 74 pour cent chez ceux qui ont entre 25 et 34 ans [p. 42, par. 1].

Au **Canada**, où 81 pour cent de la population âgée de 45 à 54 ans et 89 pour cent de la population âgée de 25 à 34 ans ont atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire, le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE.

A2 : Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, taux de survie dans l'enseignement tertiaire et niveau de formation de la population adulte

Le relèvement des qualifications exigées sur le marché du travail, la hausse du chômage ces dernières années et les attentes plus élevées de la part des individus et de la société ont stimulé la proportion de jeunes obtenant au moins un diplôme de niveau tertiaire. L'évolution du nombre de diplômes de niveau tertiaire indique un accroissement généralisé du volume de compétences de haut niveau dans la population adulte. Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, seuls 14 pour cent du groupe d'âge des 45-54 ans sont titulaires d'un diplôme tertiaire de type A ou de recherche de haut niveau, alors qu'ils sont 18 pour cent dans le groupe d'âge des 25-34 ans (voir le tableau A2.3). Dans certains pays, cette hausse a été très sensible : ainsi, en Corée, 11 pour cent des 45-54 ans ont obtenu un diplôme de niveau tertiaire, contre 25 pour cent des 25-34 ans [p. 52, par. 2].

Au **Canada**, cette hausse est moins importante, passant de 20 à 25 pour cent entre les deux groupes d'âge. Le **Canada** affiche un des plus hauts taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A ou de recherche de haut niveau et le plus haut taux pour tous les types de formation tertiaire combinés parmi les pays de l'OCDE.

*L'évolution des pourcentages de titulaires d'un diplôme tertiaire (voir le tableau A2.4) au cours de ces dix dernières années confirme la forte tendance à la hausse des proportions de la population qui accèdent à l'enseignement tertiaire. Dans les 19 pays de l'OCDE pour lesquels les données de 1991 et de 2001 sont disponibles, l'augmentation représente en moyenne 10 points de pourcentage. Elle est particulièrement importante au **Canada** et en Espagne (19 points de pourcentage) et en Irlande (28 points de pourcentage) [p. 53, par. 1].*

*L'augmentation de la proportion de titulaires de diplômes tertiaires n'a pas touché les hommes et les femmes dans la même mesure. En 1991, les taux féminins et masculins d'obtention d'un diplôme tertiaire étaient du même ordre. Dix ans plus tard, l'écart est visiblement favorable aux femmes. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne 29 pour cent des femmes sont titulaires d'un diplôme d'études tertiaires, contre 26 pour cent seulement des hommes. L'augmentation relative de la proportion de femmes titulaires d'un diplôme tertiaire est particulièrement frappante au **Canada**, en Espagne et en Irlande : elle représente respectivement 23, 21 et 31 points de pourcentage [p. 54, par. 1].*

A3 : Répartition des diplômés par domaine d'études

Les données relatives aux diplômés portent sur l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE.

Le **Canada** n'a pas prêté sa participation pour cet indicateur.

A4 : Compréhension de l'écrit des élèves de 4^e année

Cet indicateur porte sur les résultats de la PIRLS 2001, menée dans 16 pays de l'OCDE.

*Le **Canada** n'est pas mentionné dans les tableaux et graphiques, car seuls le Québec et l'Ontario, deux provinces représentant moins de 65 pour cent du pays, ont participé à l'enquête [p. 76, par. 2].*

A5 : Compréhension de l'écrit chez les élèves de 15 ans

Comme l'encadré A5.1 [p.81] le montre, le PISA fournit un cadre qui permet d'interpréter les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit. La compréhension de l'écrit est étudiée à cinq niveaux qui sont associés à des tâches d'une complexité croissante, le niveau 5 étant le niveau le plus élevé [p. 80, par. 4].

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 pour cent des élèves atteignent le niveau 5, 32 pour cent au moins le niveau 4 (ce pourcentage englobe ceux situés au niveau 4 et au niveau 5), 61 pour cent au moins le niveau 3, 82 pour cent au moins le niveau 2 et 94 pour cent au moins le niveau 1 [p. 80, par. 5].

*L'analyse des niveaux de performance de chaque pays est édifiante : dans cinq pays (l'Australie, le **Canada**, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni), 15 pour cent au moins des élèves atteignent le niveau de compétence le plus élevé en compréhension de l'écrit [p. 80, par. 6]*

*Dans un tiers des pays de l'OCDE, à savoir en Australie, au **Canada**, en Corée, en Finlande, en Irlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, entre 67 et 79 pour cent des jeunes de 15 ans atteignent au moins le niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit. Ce profil de compétence est-il similaire dans tous les pays? Pour répondre à cette question, il faut se pencher sur ces neuf pays. Il ressort de cette analyse qu'il existe plusieurs profils de compétence. Au **Canada** et en Finlande, par exemple, une proportion relativement élevée d'élèves atteint le niveau 5 et 90 pour cent au moins des élèves, le niveau 2. Ces pays affichent d'excellentes performances sur l'échelle de compréhension de l'écrit. En Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, la proportion d'élèves au niveau 5 est élevée, mais plus de 10 pour cent des élèves se situent au niveau 1 ou en dessous. Ces pays réussissent à amener des élèves au niveau de compétence le plus élevé, mais se montrent moins efficaces que le **Canada** ou la Finlande pour réduire la proportion d'élèves plus « faibles » [p. 82, par. 2].*

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

A6 : Culture mathématique et scientifique des élèves de 15 ans

*Les élèves du Japon obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de culture mathématique, mais leurs scores ne s'écartent pas d'une manière statistiquement significative de ceux des élèves de la Corée, des Pays-Bas et de la Nouvelle-Zélande, les trois autres pays en tête du classement. Parmi les pays dont la moyenne est significativement supérieure à celle de l'OCDE, citons l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le **Canada**, le Danemark, la Finlande, la France, l'Islande, le Liechtenstein, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse (voir le graphique A6.1) [p. 97, par. 1].*

*La Corée et le Japon affichent les performances les plus élevées sur l'échelle de culture scientifique, par comparaison avec les autres pays de l'OCDE. Parmi les autres pays dont le résultat est supérieur à la moyenne de l'OCDE, dans une mesure statistiquement significative, figurent l'Australie, l'Autriche, le **Canada**, la Finlande, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède (voir le graphique A6.2) [p. 97, par. 2].*

*La comparaison de la variation des performances au sein d'un pays et de sa performance moyenne est édifiante. Elle montre clairement qu'un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec de grandes disparités dans les scores. Au contraire, il est frappant de constater qu'en culture mathématique, le score moyen de cinq des pays présentant les différences les plus faibles entre les 75^e et 25^e percentiles, à savoir le **Canada**, la Corée, la Finlande, l'Islande et le Japon, est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau A6.1). En outre, quatre d'entre eux, le **Canada**, la Corée, la Finlande et le Japon en l'occurrence, se classent parmi les six pays qui affichent les meilleures performances de l'OCDE en culture mathématique. Une tendance similaire s'observe en culture scientifique. Le **Canada**, la Corée, la Finlande et le Japon figurent à nouveau parmi les six pays qui affichent les différences les plus faibles entre les 75^e et 25^e percentiles et parmi les six pays qui obtiennent les meilleures performances moyennes de l'OCDE [p. 99, par. 1].*

A7 : Variation de la performance des élèves entre établissements d'enseignement

Les indicateurs A5 et A6 ont établi l'existence de différences non négligeables dans les systèmes éducatifs de la plupart des pays. Cette variation peut découler du milieu des élèves et des établissements, des ressources humaines et financières mises à la disposition des établissements, des différences dans les programmes d'enseignement, des politiques et pratiques de sélection et de la manière dont l'enseignement est organisé et dispensé [p. 104, par. 1].

Cet indicateur porte sur la variation entre établissements d'enseignement et au sein de ces derniers. Au **Canada**, la variation entre établissements est inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE, alors que la variation de la performance des élèves au sein des établissements est supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE.

A8 : Les profils de lecteur des jeunes de 15 ans

Le classement des élèves en fonction de la diversité de leurs lectures permet d'étudier la relation entre les pratiques de lecture et les performances en compréhension de l'écrit. Dans les pays de l'OCDE, il existe une corrélation entre le niveau de compétence rapporté sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et la fréquence de lecture de divers écrits. De tous les élèves, ce sont les élèves présentant le premier profil, c'est-à-dire ceux qui diversifient le moins leurs lectures, qui obtiennent le score moyen le plus faible sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit

(468 points). Ce score est significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE (500 points). Dans ce classement, ils sont suivis par les élèves qui diversifient modérément leurs lectures (le deuxième profil). Ces élèves affichent un score moyen de 498 points, qui est proche de la moyenne de l'OCDE et significativement supérieur à celui des élèves présentant le premier profil. Les élèves qui diversifient leurs lectures, mais préfèrent les textes courts (le troisième profil) obtiennent un score moyen de 514 points sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, ce qui est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Enfin, les élèves qui diversifient le plus leurs lectures et qui déclarent lire des textes longs (le quatrième profil) obtiennent un score moyen de 539 points qui est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE et à celui des élèves qui présentent le troisième profil. La différence moyenne entre les élèves qui diversifient le plus (le quatrième profil) et le moins (le premier profil) leurs lectures est de 71 points, soit l'équivalent de près d'un niveau de compétence (voir le tableau A8.2) [p. 112, par. 3].

Au **Canada**, 24,3 pour cent des jeunes de 15 ans présentent le premier profil. Leur score moyen est cependant de 507 points, ce qui est au-dessus de la moyenne de 468 points de l'OCDE. Seulement 16,2 pour cent des jeunes du **Canada** présentent le troisième profil, alors que la moyenne de l'OCDE est de 28,3 pour cent. Fait intéressant, le score moyen du Canada sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA pour le troisième profil (531) est tout de même nettement supérieur à la moyenne de 514 points.

A9 : Engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture

L'indicateur A9 mesure l'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture sur la base des données du PISA. Il étudie le rôle que peut jouer cette variable pour atténuer l'impact du milieu social sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit [p. 120, par. 3].

Dans tous les pays de l'OCDE, le degré d'engagement à l'égard de la lecture est plus élevé chez les filles que chez les garçons [p. 121, par. 2].

En toute logique, les élèves dont les parents présentent l'indice de statut professionnel le plus élevé et qui sont très engagés dans la lecture obtiennent les meilleurs scores moyens sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (583 points). À l'inverse, les élèves dont les parents accusent l'indice de statut professionnel le plus faible et qui sont le moins engagés à l'égard de la lecture obtiennent le score moyen le plus faible (423 points) des neuf groupes étudiés [p. 122, par. 2].

Une autre conclusion, peut-être plus importante encore, s'impose : les élèves de 15 ans qui s'investissent beaucoup dans la lecture et dont les parents présentent le statut professionnel le plus faible obtiennent en compréhension de l'écrit de meilleurs scores moyens (540 points) que ceux dont les parents affichent le statut professionnel le plus élevé, mais qui ne s'investissent guère dans la lecture (491 points) [p. 122, par. 3].

A10 : L'apprentissage autorégulé chez les jeunes de 15 ans

*Vingt-six des 32 pays qui ont participé au cycle PISA 2000 ont administré la composante d'apprentissage autorégulé sur laquelle cet indicateur est basé. [...] Le **Canada**, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande et le Japon n'ont pas participé à cette option, au même titre que l'Angleterre et la Communauté française de Belgique [p. 134, par. 2].*

A11 : Différences de performance entre les sexes

Cet indicateur utilise la même composante d'apprentissage autorégulé que l'indicateur A10. Le **Canada** n'a pas prêté sa participation pour cet indicateur.

A12 : Taux d'activité selon le niveau de formation

Les variations des taux globaux d'activité dans les pays de l'OCDE sont principalement imputables aux différences de taux d'activité chez les femmes. Le taux d'activité global des hommes âgés de 25 à 64 ans est compris entre [75 et 96 pour cent]. En revanche, les taux d'activité chez les femmes varient de [27 à 86 pour cent] [p. 160, par. 3].

*Les écarts de taux d'activité chez les hommes âgés de 25 à 64 ans sont particulièrement marqués entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. Dans 18 pays de l'OCDE sur 30 [y compris le **Canada**], cet écart est supérieur à 10 points de pourcentage [p. 160, par. 5].*

*Les écarts de taux d'activité observés chez les femmes âgées de 25 à 64 ans sont encore plus prononcés, non seulement entre celles qui ont une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et celles qui ont atteint ce niveau (autour de 20 points de différence ou plus dans 15 pays de l'OCDE sur 30), mais aussi entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaire et les titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (autour de 10 points de différence ou plus dans 23 pays [y compris le **Canada**]) [p. 161, par. 2].*

A13 : Estimation provisionnelle du nombre d'années de formation, d'activité et d'inactivité chez les 15-29 ans

En moyenne, un jeune âgé de 15 ans en 2001 peut espérer poursuivre des études pendant six ans et demi environ (voir le tableau A13.1) [p. 168, par. 3].

Globalement, le nombre moyen d'années d'études prévues est légèrement plus élevé chez les femmes (6,5 ans, contre 6,3 ans pour les hommes) [p. 168, par. 5].

Au **Canada**, il est de 6,5 ans pour les hommes contre 7 ans pour les femmes.

*Dans l'ensemble, l'estimation du nombre d'années de chômage ne varie guère selon le sexe. Si la situation est identique pour les deux sexes dans de nombreux pays, les femmes paraissent désavantagées en Espagne, en Grèce et au Portugal et avantagées en Allemagne, en Australie, au **Canada**, en Hongrie, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Turquie (voir le tableau A13.1). Toutefois, dans certains de ces pays, notamment en Australie, au Royaume-Uni et surtout en Turquie, les périodes de chômage plus courtes observées pour les femmes s'expliquent en grande partie par le fait que de nombreuses femmes se retirent du marché du travail, réduisant ainsi les effectifs des demandeurs d'emploi [p. 169, par. 3].*

A14 : Le rendement de l'éducation : niveau de formation et revenus

Les écarts de revenus selon le niveau d'enseignement permettent de mesurer les encouragements financiers incitant les individus à poursuivre leurs études dans un pays donné. Les écarts de revenus d'un niveau de formation à l'autre peuvent aussi être le reflet de disparités dans l'offre de programmes d'enseignement à différents niveaux ou d'obstacles empêchant l'accès à ces programmes [p. 174, par. 3].

*Par rapport au deuxième cycle du secondaire et au post-secondaire non tertiaire, l'avantage salarial procuré par les études tertiaires tend à être plus important pour les femmes que pour les hommes en Australie, en Belgique, au **Canada**, en Corée, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse, alors que la situation inverse prévaut dans les autres pays (voir le tableau A14.1) [p. 175, par. 3].*

Le **Canada** a également participé à une étude visant à estimer les taux de rendement interne privés des études du deuxième cycle du secondaire et des études universitaires. Ces taux de rendement diffèrent énormément parmi les 10 pays étudiés. Divers facteurs ont été analysés, entre autres : la hausse des revenus avant impôt, la hausse de la fiscalité, la réduction du risque de chômage, les frais de scolarité et l'existence de bourses et de prêts d'études. Parmi tous ces facteurs, on souligne que les frais de scolarité *ont un impact négatif particulièrement fort sur les taux de rendement de l'enseignement tertiaire aux États-Unis et, dans une moindre mesure, au **Canada** et au Royaume-Uni [p. 179, par. 2].*

A15 : Le rendement de l'éducation : liens entre le capital humain et la croissance économique

Au cours de ces dix dernières années, les taux de croissance par habitant ont cessé de converger dans les pays de l'OCDE. La croissance de la productivité s'est accélérée dans certains des pays les plus riches, en particulier aux États-Unis, alors qu'elle s'est nettement ralentie ailleurs, notamment en Europe continentale et au Japon. Dans le même temps, les signes annonciateurs de ce que l'on a appelé la « nouvelle économie » sont progressivement apparus sous l'effet de l'explosion des nouvelles technologies [p. 188, par. 1].

*Selon les chiffres de 2000, les États-Unis sont loin en tête de la hiérarchie des revenus au sein de l'OCDE. Ils sont suivis par la Norvège, le **Canada** et la Suisse, dont les PIB par habitant sont inférieurs de 15 à 20 pour cent à celui des États-Unis. La grande majorité des pays de l'OCDE, y compris toutes les autres grandes économies, affichent des PIB par habitant qui sont inférieurs de 25 à 35 pour cent à celui des États-Unis (voir le graphique A15.1) [p. 188, par. 2].*

*Par comparaison avec les années 1980, la productivité horaire du travail a grimpé dans un certain nombre de pays, en l'occurrence en Allemagne, en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, au Portugal et en Suède, mais a régressé dans les autres. Toutefois, cette évolution dans les tendances de productivité est intervenue dans des contextes d'emploi différents selon les pays. Dans les pays du G7, la nette augmentation de l'emploi aux États-Unis (également observée au **Canada** et au Japon, mais sans accélération du rythme de croissance de la productivité) contraste avec le recul observé en Allemagne et en Italie [p. 189, par. 4].*

Dans les pays de l'OCDE, les investissements massifs réalisés dans l'éducation au cours de ces dernières décennies ont donné lieu, du moins dans une perspective strictement comptable, à une contribution positive de la valorisation du capital humain au taux de croissance du PIB par actif occupé. Pendant les années 1990, le niveau de formation des travailleurs a particulièrement augmenté en Europe, mais cette amélioration a été ternie par un taux poussif de création d'emplois.

*Dans ces pays en effet, les gains de productivité ont en partie été obtenus par le biais de l'augmentation des licenciements et de la diminution des embauches de travailleurs peu qualifiés. En revanche, en Australie, au **Canada**, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, l'élévation du niveau de formation n'a joué, au mieux, qu'un rôle modeste dans la croissance du PIB par actif occupé. Dans ces pays, l'amélioration des conditions du marché du travail a élargi la base d'emploi, en particulier dans les années 1990, ce qui a facilité l'insertion professionnelle des travailleurs peu qualifiés [p. 191, par. 4].*

Toutefois, l'éducation joue un rôle important dans cette équation, non seulement parce qu'elle relie l'ensemble de la production à l'ensemble des intrants productifs et de l'efficacité technique mais aussi parce qu'elle détermine le rythme du progrès technologique, qui affecte la productivité du travail [p. 192, par. 1].

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

B1 : Dépenses d'éducation par étudiant

Le **Canada** dépense 7 764 dollars ÉU par étudiant. La façon dont les ressources sont partagées entre les divers niveaux d'enseignement varie grandement. Au **Canada**, les dépenses au niveau tertiaire sont parmi les plus élevées des pays de l'OCDE, alors que les dépenses au niveau secondaire se rapprochent de la moyenne de l'OCDE.

*En moyenne, les dépenses au titre de la recherche et développement (R&D) dans les établissements tertiaires représentent 27 pour cent des dépenses totales consenties à ce niveau d'enseignement. Dans six des 21 pays de l'OCDE dans lesquels les dépenses consacrées à l'enseignement tertiaire sont ventilées par type de service, les activités de recherche et développement pratiquées dans les établissements tertiaires représentent plus de 35 pour cent des dépenses de ces établissements. Cela peut se traduire par des dépenses unitaires considérables dans certains pays. Les dépenses de recherche et développement au titre des établissements tertiaires représentent par exemple plus de 3 000 dollars ÉU par étudiant en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au **Canada**, au Danemark, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède (voir le graphique B1.2 et le tableau B6.2) [p. 204, par. 1].*

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires est complexe. [...] Il existe une relation positive manifeste entre les dépenses unitaires d'éducation et le PIB par habitant dans les pays dont le PIB par habitant est inférieur ou égal à 25 000 dollars ÉU [p. 209, par. 2].

*Toutefois, la variation des dépenses d'éducation par élève/étudiant est considérable entre les pays dont le PIB par habitant est supérieur à 25 000 dollars ÉU (voir les ovales représentés sur le graphique B1.5). Plus le PIB par habitant est élevé, plus la variation des dépenses d'éducation est grande. Ainsi, l'Autriche, le **Canada** et l'Irlande affichent des PIB par habitant similaires, mais consacrent une part très différente de leur PIB aux dépenses par élève dans l'enseignement secondaire. Le **Canada** et l'Irlande affectent respectivement 21 et 16 pour cent de leur PIB par habitant aux dépenses unitaires dans l'enseignement secondaire, une part qui est inférieure à la moyenne de l'OCDE. Par contre, cette proportion atteint 31 pour cent en Autriche et figure parmi les plus élevées de l'OCDE (voir le tableau B1.2) [p. 209, par. 3].*

*En règle générale, il existe une corrélation positive entre la variation des dépenses par élève/étudiant et l'évolution du PIB par habitant. Toutefois, dans huit pays de l'OCDE sur 22, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2000, alors que le PIB par habitant a augmenté pendant cette période (voir les flèches bleues du graphique B1.7). Les dépenses par étudiant ont progressé dans tous les autres pays. Dans neuf de ces pays – l'Allemagne, le **Canada**, l'Espagne, la France, l'Irlande, l'Italie, le Japon, la Suisse et la Turquie –, les dépenses d'éducation par élève/étudiant ont progressé à un rythme plus soutenu que le PIB par habitant entre 1995 et 2000. Dans les autres pays, le PIB par habitant a augmenté plus rapidement que les dépenses par étudiant [p. 214, par. 1].*

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

Les dépenses les plus élevées au titre des établissements d'enseignement sont observées en Corée et aux États-Unis, où elles représentent, sources publiques et privées confondues, environ 7,0 pour cent

du PIB. Viennent ensuite le **Canada**, le Danemark, l'Islande et la Suède, où cette part équivaut à plus de 6,2 pour cent du PIB. Toutefois, neuf pays de l'OCDE sur 29 consacrent moins de 5 pour cent de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement. En Grèce, en République slovaque et en Turquie, ces dépenses ne représentent qu'entre 3,4 et 4,2 pour cent du PIB (voir le tableau B2.1a) [p. 222, par. 2].

En valeur absolue, l'augmentation des dépenses au titre des établissements d'enseignement s'est poursuivie entre 1995 et 2000, mais à un rythme moins soutenu que celle du PIB. Une baisse de la part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement a été enregistrée dans deux tiers environ des pays de l'OCDE. À cet égard, les baisses les plus sensibles, supérieures à 0,7 point de pourcentage, ont été observées en Finlande, en Irlande, en Norvège, en République slovaque et en République tchèque (voir le tableau B2.1a) [p. 223, par. 1].

Cette baisse a été de 0,6 point de pourcentage au **Canada**.

Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2,6, 2,6 et 2,7 pour cent de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire, ce qui représente plus d'un tiers de l'ensemble de leurs dépenses au titre des établissements d'enseignement (voir le graphique B2.1) [p. 224, par. 1].

Les pays ne répercutent pas tous l'augmentation des dépenses sur les mêmes niveaux d'enseignement. L'Allemagne, l'Autriche, la Finlande, la France, la Grèce, le Mexique, le Portugal, la Suède et la Turquie ont investi à tous les niveaux d'enseignement les ressources supplémentaires liées à la hausse relativement importante des dépenses en valeur absolue au titre des établissements d'enseignement qui s'est produite entre 1995 et 2000. Par comparaison, l'Australie, le Danemark, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne et le Royaume-Uni ont décidé d'accroître les dépenses consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Inversement, au **Canada**, en Espagne, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Japon, en République slovaque et en Suisse, les dépenses affectées à l'enseignement tertiaire ont grimpé de plus de 10 pour cent entre 1995 et 2000, tandis que les dépenses consacrées aux niveaux inférieurs d'enseignement ont augmenté à un rythme nettement moins soutenu (voir le graphique B2.2) [p. 224, par. 2].

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

Les écoles, universités et autres établissements d'enseignement restent essentiellement financés directement par des fonds publics, même si la part des fonds privés, déjà conséquente, continue d'augmenter. Dans les pays de l'OCDE, les ressources publiques représentent en moyenne un peu plus de 88 pour cent des fonds alloués aux établissements d'enseignement, auxquels s'ajoute 0,6 pour cent redistribué aux établissements par le biais de l'octroi d'aides publiques aux ménages (voir le tableau B3.1) [p. 235, par. 3].

Le **Canada**, où seulement 80 pour cent de tous les fonds alloués aux établissements d'enseignement proviennent de sources publiques, se classe sous la moyenne de l'OCDE.

L'investissement dans l'éducation préscolaire est crucial pour jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. À ce niveau d'enseignement, la part privée de l'ensemble des versements aux établissements varie énormément selon les pays. Elle est inférieure ou égale à 5 pour cent en

Belgique, en France, en Italie, aux Pays-Bas, en République slovaque et au Royaume-Uni et est largement supérieure à 30 pour cent en Allemagne et en Australie. Enfin, elle est de l'ordre de 50 pour cent au Japon, de 60 pour cent en Irlande et de 75 pour cent en Corée (voir le tableau B3.2) [p. 236, par. 1].

Au **Canada**, 8 pour cent des fonds alloués à l'éducation préscolaire proviennent de sources privées.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 12 pour cent des fonds publics destinés aux établissements d'enseignement sont alloués à des établissements qui font l'objet d'une gestion privée (voir le tableau B3.3) [p. 236, par. 4].

Au **Canada**, toutefois, seulement 2 pour cent de ces fonds sont alloués à des établissements gérés par le secteur privé.

La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire qui est financée par les particuliers, les entreprises et d'autres sources privées, comprenant les versements privés assimilés à des subventions, est inférieure à 3 pour cent au Danemark, en Finlande et en Grèce. Elle représente environ 50 pour cent en Australie et au Japon et 65 pour cent aux États-Unis et dépasse les 75 pour cent en Corée (voir le graphique B3.1) [p. 237, par. 2].

Au **Canada**, 39 pour cent des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire sont payés par des sources privées, ce qui est nettement supérieur à la moyenne de 21 pour cent de l'OCDE.

La comparaison des chiffres de 1995 et de 2000 montre que la part des dépenses d'éducation financée par des fonds privés a augmenté dans la moitié des pays, mais diminué dans l'autre moitié (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.1) [p. 238, par. 1].

*La part du financement privé de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire a augmenté dans six pays pour lesquels des données comparables sont disponibles. Dans un de ces pays, le **Canada** en l'occurrence, cette progression a dépassé 1 point de pourcentage (en passant de 6 à 8 pour cent) [p. 238, par. 2].*

B4 : Dépenses publiques totales d'éducation

*La part du secteur public dans le financement des divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. En 2000, les pays de l'OCDE ont affecté entre 6,3 pour cent (Grèce) et 16,5 pour cent (Mexique) de leurs dépenses publiques totales à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et entre 1,6 pour cent (Japon) et 4,7 pour cent (**Canada**) à l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques à titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont en moyenne trois fois plus élevées que celles consenties dans l'enseignement tertiaire. Ce coefficient varie selon les pays : il est inférieur à 2 au **Canada**, au Danemark et en Finlande, mais égal à 5 en Corée, où il reflète la proportion relativement élevée de fonds privés qui sont consacrés à l'enseignement tertiaire (voir le tableau B4.1) [p. 246, par. 4].*

B5 : Aides publiques aux étudiants et aux ménages

Cet indicateur présente la part des dépenses publiques d'éducation qui est transférée aux élèves/étudiants, à leur famille et à d'autres entités privées. Certaines de ces ressources sont indirectement allouées aux établissements d'enseignement. C'est notamment le cas lorsque les aides publiques sont utilisées pour payer les droits de scolarité. D'autres subventions à l'éducation, telles que les aides au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants, n'ont aucun rapport avec les établissements d'enseignement [p. 256, par. 5].

Au **Canada**, 21 pour cent des dépenses publiques pour l'éducation tertiaire sont dépensées sous la forme d'aides versées aux entités privées. Bien que le **Canada** se classe légèrement au-dessus de la moyenne de 17 pour cent des pays de l'OCDE, d'autres pays affichent une moyenne allant de moins de 5 pour cent à plus de 30 pour cent (graphique B5.1). Les données du **Canada** et des États-Unis sur le niveau tertiaire englobent l'éducation post-secondaire non tertiaire. Pour cet indicateur, les données du **Canada** portant sur les niveaux primaire et secondaire n'ont pas été fournies.

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

*Dans les niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation sont essentiellement consacrées aux services d'éducation tandis qu'au niveau tertiaire, les autres services, en particulier ceux liés aux activités de recherche et développement, peuvent absorber une partie significative des dépenses d'éducation. Les écarts observés entre les pays de l'OCDE quant aux dépenses au titre des activités de R&D peuvent expliquer en grande partie les différences dans le niveau de dépenses globales d'éducation par étudiant dans l'enseignement tertiaire. Ainsi, en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au **Canada**, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, les dépenses unitaires seraient nettement inférieures si la part des activités de recherche et développement était exclue, car ces pays affichent un niveau élevé de dépenses au titre des activités de R&D des établissements d'enseignement tertiaire (entre 0,4 et 0,8 pour cent du PIB) (voir le tableau B6.1) [p. 265, par. 2].*

*En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 0,2 pour cent de leur PIB aux subventions au titre des services auxiliaires fournis par les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 6 pour cent de leurs dépenses totales au titre de ces établissements. En tête du classement figurent la Finlande, la France, la Hongrie et les Républiques slovaque et tchèque. Ces pays affectent aux services auxiliaires au moins 10 pour cent de leurs dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, ce qui se traduit par des dépenses par étudiant de plus de 500 dollars ÉU (PPA) en Finlande, en France et en Suède et de plus de 250 dollars ÉU (PPA) au **Canada**, en Communauté flamande de Belgique, aux États-Unis, en Hongrie, en Italie, en République tchèque et au Royaume-Uni (voir les tableaux B6.1 et B6.2) [p. 265, par. 4].*

*En moyenne, les dépenses au titre des subventions des services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire représentent à peine 0,1 pour cent du PIB. Ce chiffre peut toutefois se traduire par des montants élevés par étudiant, comme en Australie, au **Canada**, en Communauté flamande de Belgique, aux États-Unis, en France et en Hongrie où les subventions au titre des services auxiliaires dépassent la barre des 500 dollars ÉU (PPA). Dans l'enseignement tertiaire, les services auxiliaires sont plus souvent financés de manière autonome (voir les tableaux B6.1 et B6.2) [p. 266, par. 1].*

*La part relative des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital diffère sensiblement selon les pays : dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement va de moins de 86 pour cent en Corée, en Grèce et en Islande à 96 pour cent ou plus au **Canada**, dans la Communauté flamande de Belgique, au Mexique, aux Pays-Bas, au Portugal et en République slovaque (voir le graphique B6.2) [p. 266, par. 6].*

Dans tous les pays de l'OCDE sauf trois, 70 pour cent au moins des dépenses de fonctionnement sont consacrées à la rémunération du personnel dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire [p. 266, encadré marginal].

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

C1 : Durée escomptée et taux de scolarisation

L'une des méthodes permettant de déterminer la durée de la scolarisation consiste à estimer le nombre d'années pendant lesquelles un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé à temps plein ou à temps partiel au cours de sa vie, en fonction des taux de scolarisation du moment. Cette « espérance de scolarisation » correspond à la somme des taux de scolarisation pour chaque âge à partir de cinq ans (voir le graphique C1.1). L'espérance de scolarisation varie selon les pays de l'OCDE : elle est inférieure ou égale à 12 ans au Mexique et en Turquie, mais égale ou supérieure à 19 ans en Australie, en Belgique, en Finlande, au Royaume-Uni et en Suède [p. 279, par. 3].

Au **Canada**, un enfant de cinq ans peut s'attendre à fréquenter l'école pendant 17 ans. Plus de 90 pour cent des jeunes étudient pendant 12 années, jusqu'à l'âge de 17 ans, soit une année de plus que l'âge où la fréquentation scolaire cesse d'être obligatoire.

*Dans la majorité des pays de l'OCDE, la scolarisation quasi totale – un taux de scolarisation supérieur à 90 pour cent, en l'occurrence – commence entre l'âge de cinq et six ans. Toutefois, en Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède, plus de 70 pour cent des enfants sont accueillis dès l'âge de trois ou quatre ans dans des structures pré-primaires ou primaires (voir le tableau C1.2). Le taux de préscolarisation de ces enfants est inférieur à 22 pour cent pour cent au **Canada**, en Corée, en Suisse et en Turquie, mais dépasse les 90 pour cent en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et en Italie [p. 281, p. 1].*

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut en moyenne espérer passer 2,6 ans dans l'enseignement tertiaire. Deux facteurs influent sur l'espérance de scolarisation dans le tertiaire : le taux d'accès à ce niveau d'enseignement et la durée théorique des études [p. 282, par. 4].

Au **Canada**, l'espérance de scolarisation dans le tertiaire est de 2,8 ans, soit légèrement plus élevée que la moyenne de l'OCDE.

C2 : Taux d'accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et participation dans l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les élèves sont en grande majorité inscrits dans des établissements gérés et financés par le secteur public. Toutefois, dans les pays de l'OCDE, les établissements gérés par le secteur privé accueillent en moyenne 20 pour cent des élèves dans le deuxième cycle du secondaire (voir le tableau C2.4 et le graphique C2.3) [p. 292, par. 4].

Au **Canada**, seulement 5 pour cent des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements gérés par le secteur privé, ce qui est nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE.

C3 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire

Les données sur les étudiants étrangers ont été recueillies par les pays d'accueil. Elles portent donc sur les flux d'entrée d'étudiants dans un pays donné, et non sur les flux de sortie de ce même pays [p. 309, par. 2].

Le **Canada** n'est pas visé par cet indicateur.

C4 : Formation et emploi des jeunes

*Le tableau C4.1 présente la situation des jeunes âgés de 15 à 19 ans, de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans au regard des études et de l'emploi. Le cumul d'un emploi avec des études peut s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou prendre la forme d'un emploi à temps partiel exercé en dehors des heures de cours. Assez répandus dans certains pays européens comme l'Allemagne, l'Autriche, la République tchèque et la Suisse, les programmes emploi-études constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification largement reconnue. Par ailleurs, de nombreux jeunes exercent un emploi rémunéré en dehors des heures de cours tout en poursuivant leurs études. Cette forme de premier contact avec le marché du travail chez les jeunes de 15 à 19 ans est l'une des caractéristiques majeures du processus de transition entre l'école et la vie active en Australie, au **Canada**, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et, dans une moindre mesure, en Finlande, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse. Enfin, emploi et formation initiale vont rarement de pair en Belgique, en France, en Irlande et dans les pays de la Méditerranée et d'Europe orientale [p. 318, par. 2].*

*La situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est assez similaire durant les années d'études, sauf en Allemagne et en Autriche où les hommes sont bien plus nombreux à participer à des programmes emploi-études. Il est intéressant de constater qu'en Australie, au **Canada**, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, les femmes âgées de 15 à 29 ans sont largement plus nombreuses à poursuivre des études tout en travaillant en dehors des heures de cours que les hommes du même âge (voir les tableaux C4.1a et C4.1b) [p. 318, par. 3].*

C5 : La situation des jeunes peu qualifiés

Comparer la situation au regard de l'emploi des jeunes qui ont au moins obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires et de ceux qui ne l'ont pas décroché permet d'observer les risques liés à un arrêt prématuré des études. Dans tous les pays de l'OCDE sauf un, l'élévation du niveau de formation est associée à un taux d'activité plus important, de l'ordre de 19 points de pourcentage en moyenne [chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas aux études] [p. 331, par. 2].

Au **Canada**, 55 pour cent des jeunes âgés entre 20 et 24 ans qui n'ont pas un diplôme de deuxième cycle d'études secondaires ont un emploi, alors que 81 pour cent des jeunes du même âge qui ont terminé leurs études de deuxième cycle secondaire ont un emploi.

CHAPITRE D : Environnement pédagogique et organisation scolaire

Plusieurs indicateurs du chapitre D s'appuient sur les données de l'Enquête auprès des écoles secondaires du deuxième cycle. Le **Canada** n'ayant pas participé à cette enquête, il n'est pas mentionné dans plusieurs indicateurs du chapitre D.

D1 : Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire

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

D2 : Taille des classes et nombre d'élèves/étudiants par enseignant

Cet indicateur rend également compte du taux d'encadrement, obtenu par division du nombre d'élèves/étudiants, exprimé en équivalents temps plein, à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'enseignants, également en équivalents temps plein, au même niveau et dans le même type d'établissement scolaire. Plusieurs facteurs influent sur les relations entre le nombre d'élèves/étudiants par enseignant et la taille moyenne des classes. Parmi ces facteurs, citons le nombre d'heures quotidiennes pendant lesquelles les élèves/étudiants fréquentent l'école, la longueur de la journée de travail des enseignants, le nombre de classes ou d'élèves/étudiants dont les enseignants sont responsables, les différences selon les matières enseignées, la répartition du temps de travail des enseignants entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches, le regroupement d'élèves/étudiants dans les classes et la pratique du co-enseignement (team teaching) [p. 354, par. 3].

Dans les pays de l'OCDE, le nombre moyen d'élèves par enseignant diminue à mesure que le niveau d'enseignement progresse, passant de 17 au primaire à 14 au secondaire. Cette diminution n'est toutefois pas observée au **Canada**, où le taux de 18 élèves par enseignant est maintenu au primaire et au secondaire.

*La répartition des personnels de l'éducation entre le corps enseignant et les autres catégories de personnel varie considérablement dans les pays de l'OCDE, ce qui dénote des différences dans l'organisation et dans la gestion de l'éducation. Les membres du personnel enseignant et non enseignant employés dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire sont moins de 80 par millier d'élèves au **Canada** [67,7], en Corée, au Japon et au Mexique, mais au moins 119 par millier d'élèves en France, en Hongrie, en Islande et en Italie (voir le graphique D2.3) [p. 357, par. 3].*

Dans les 13 pays de l'OCDE pour lesquels des données sur toutes les catégories de personnel de l'éducation sont disponibles, le personnel non enseignant représente en moyenne 30 pour cent de tous les membres du personnel, enseignants compris, des établissements primaires et secondaires [p. 357, par. 4].

Au **Canada**, le personnel non enseignant représente moins de 20 pour cent de l'ensemble du personnel de l'éducation.

D3 : Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les élèves et enseignants du deuxième cycle du secondaire

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

D4 : La formation initiale et le développement professionnel des enseignants

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

D5 : Le traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics

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

D6 : Le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail des enseignants

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

D7 : L'offre et la demande d'enseignants

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

D8 : Répartition des enseignants selon l'âge et le sexe

*Dans la plupart des pays de l'OCDE, la majorité des élèves du primaire et du secondaire sont pris en charge par des enseignants qui ont au moins 40 ans. En Allemagne, au **Canada**, en Italie, au Japon, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suède, 60 pour cent au moins des enseignants du primaire ont plus de 40 ans. À titre de comparaison, le corps enseignant est relativement plus jeune en Belgique, en Corée et en Pologne, où plus de 50 pour cent des enseignants du primaire ont moins de 40 ans [p. 442, par. 3].*

Il est impératif que de jeunes enseignants entrent dans la profession pour compenser les nombreux départs à la retraite prévus au cours de ces dix prochaines années. Entre 1998 et 2001, le nombre d'enseignants de moins de 30 ans a progressé à un rythme comparable à celui du nombre d'enseignants de plus de 50 ans (voir le graphique D8.1) [p. 444, par. 4].

Au **Canada**, il n'y a pas eu d'augmentation du nombre d'enseignants de plus de 50 ans, mais le nombre d'enseignants de moins de 30 ans a quant à lui augmenté de 3 pour cent.

*Dans tous les pays de l'OCDE, les enseignants du pré-primaire et du primaire sont en majorité des femmes. Le **Canada** et la France sont les deux seuls pays où plus de 20 pour cent des enseignants du pré-primaire sont des hommes². Dans les pays de l'OCDE, si ce n'est au Danemark, au Japon, au Luxembourg et au Mexique, 68 pour cent au moins des enseignants du primaire sont des femmes (voir le tableau D8.2) [p. 444, par. 5].*

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans le corps enseignant au niveau pré-primaire et primaire et, dans une moindre mesure, dans le premier cycle du secondaire. Il n'en va pas de même dans le deuxième cycle du secondaire, où les proportions de femmes et d'hommes sont comparables. En général, les femmes sont nettement moins bien représentées aux niveaux supérieurs d'enseignement qu'aux niveaux inférieurs. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la

² Le CMEC et Statistique Canada étudient cette statistique, qui semble surprenante à première vue.

*proportion de femmes dans le corps enseignant est inférieure ou égale à 40 pour cent en Allemagne, en Corée, au Danemark et au Japon, mais atteint 59 à 68 pour cent au **Canada**, en Hongrie, en Italie, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni. Dans l'enseignement tertiaire de type A et dans les programmes de recherche de haut niveau, les enseignants sont en majorité des hommes dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles. À ces niveaux d'enseignement, la proportion de femmes va de moins de 15 pour cent au Japon à plus de 40 pour cent aux États-Unis, en Finlande, en France, en Irlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau D8.2) [p. 445, par. 2].*

Annexes

I. Structure de l'édition 2003 de *Regards sur l'éducation*

Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2003 présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale, en utilisant une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des ressources humaines et financières investies dans l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Les indicateurs sont agencés de manière thématique et chacun d'entre eux est assorti de données contextuelles. Les indicateurs de l'éducation sont intégrés à une structure :

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

Les deux premières dimensions sont présentées dans la grille conceptuelle ci-dessous. La section *Points clés* de cette introduction met en correspondance les différents indicateurs et les cellules de la grille.

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

II. Points clés

La section ci-dessous présente le contenu de l'ouvrage et en résume les constats les plus importants. Elle attire également l'attention du lecteur sur les nouveautés que propose la présente édition de *Regards sur l'éducation* et met en correspondance les indicateurs et la structure décrite ci-dessus.

Le chapitre A examine tout d'abord les taux d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle de l'enseignement secondaire, souvent considéré comme le bagage minimum requis dans les sociétés contemporaines (**indicateur A1**). Cet indicateur met en lumière le rendement actuel des établissements d'enseignement d'une part, de l'ensemble du système éducatif d'autre part (**Cellules 1.C et 1.D de la grille conceptuelle**). Afin de mesurer l'évolution du rendement éducatif, les taux d'obtention actuels de ces diplômes sont comparés aux niveaux de formation de générations antérieures ayant quitté le système éducatif à différents moments.

Le niveau de formation de la population adulte ne donne pas seulement une indication du rendement des systèmes éducatifs car les diplômes que détiennent les adultes d'une population constituent également un facteur contextuel national important d'un système éducatif (**Cellule 3.D de la grille conceptuelle**), comme en témoigne l'étroite corrélation entre les performances des élèves et le niveau de formation des parents (OCDE, 2001). Enfin, une analyse comparative par sexe du taux d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire donne une mesure de l'égalité entre hommes et femmes dans ce domaine.

Les **indicateurs A2 et A3** sur les taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire et le niveau de formation tertiaire ajoutent à cet état des lieux une mesure de l'offre de compétences de haut niveau dans différents domaines d'études (**Cellules 1.C et 1.D de la grille conceptuelle**). Les niveaux de formation de différentes générations successives montrent que l'offre de qualifications de haut niveau a évolué, ce qui constitue un élément contextuel important des politiques actuelles en matière d'éducation (**Cellule 3.D de la grille conceptuelle**). *Une nouveauté* : pour la première fois, l'indicateur présente également des indicateurs de tendance sur les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de 1999 à 2001. Enfin, l'indicateur rend compte des progrès réalisés par les pays en matière de réduction de l'écart entre les sexes, tant en ce qui concerne le niveau de formation tertiaire que le taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire, dans l'ensemble et par domaine d'enseignement.

L'indicateur A2 compare aussi les taux d'abandon, qui donnent une idée de l'efficacité interne des systèmes d'enseignement (**Cellule 1.C de la grille conceptuelle**). Les étudiants peuvent avoir diverses raisons pour abandonner un programme sans l'avoir suivi jusqu'à son terme : ils peuvent se rendre compte qu'ils se sont trompés de domaine d'études ou de filière; ils peuvent ne pas avoir le niveau exigé par l'établissement d'enseignement; ou ils peuvent vouloir travailler avant d'avoir terminé une formation. Des taux élevés d'abandon des études indiquent malgré tout que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires. Les étudiants peuvent estimer que les cursus proposés ne répondent pas à leurs attentes ou à leurs besoins pour entrer sur le marché du travail, ou encore que la durée des études est plus longue que celle pendant laquelle ils peuvent se permettre d'être inactifs.

Recenser le nombre de diplômés ne permet aucunement d'évaluer la qualité des acquis. Pour fournir davantage d'informations à ce sujet, le chapitre A compare également les connaissances et savoir-faire que les élèves des différents pays ont acquis. *Une nouveauté* : l'**indicateur A4**, introduit pour la première fois dans la présente édition, donne une mesure des compétences en lecture des élèves âgés de 9 ans environ.

Si l'indicateur A4 étudie les compétences en lecture au début du parcours scolaire, les **indicateurs A5 et A6** rendent compte des connaissances et compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et scientifique, c'est-à-dire vers la fin de la scolarité obligatoire. Ces indicateurs sont essentiels pour évaluer la qualité des résultats de l'apprentissage et la mesure dans laquelle les sociétés ont pu armer les jeunes de compétences fondamentales à l'âge auquel l'entrée dans la vie active devient une préoccupation importante pour nombre d'entre eux. **Une nouveauté** : l'interprétation conjointe des indicateurs A4 et A5 fournit une indication des progrès réalisés par les systèmes éducatifs entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Les indicateurs A4, A5 et A6 ne quantifient pas seulement la performance globale des différents pays (**Cellule 1.D de la grille conceptuelle**). Ils s'attachent également à étudier de près la répartition des savoirs et savoir-faire dans les populations d'élèves pour évaluer dans quelle mesure les pays réussissent à allier une performance globale élevée à une distribution équitable des résultats de l'apprentissage (**Cellule 1.A de la grille conceptuelle**).

Conscients de l'impact de l'éducation sur le taux d'activité, sur la mobilité professionnelle et sur la qualité de la vie, les décideurs et les professionnels de l'éducation insistent sur la nécessité d'atténuer les différences éducatives entre hommes et femmes. Des progrès considérables ont déjà permis de réduire les écarts de niveau de formation entre les sexes (voir les indicateurs A1 et A2), mais des écarts favorables au sexe masculin subsistent dans certains domaines d'études, notamment les mathématiques et l'informatique (voir l'indicateur A3).

Maintenant que les femmes ont comblé le fossé qui les séparait des hommes et ont dépassé ceux-ci dans de multiples domaines d'éducation, nombreux sont ceux qui s'inquiètent des piètres performances des hommes dans certaines matières, notamment en compréhension de l'écrit. Les décideurs doivent s'attaquer aux écarts de performance et aux différences de stratégies et d'attitudes à l'égard de l'apprentissage qui existent entre les sexes pour progresser sur la voie de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. De plus, la manière dont les élèves perçoivent leur avenir professionnel peut affecter leurs choix et leurs performances scolaires. Renforcer le rôle que le système éducatif peut jouer pour atténuer les différences d'attentes professionnelles entre les filles et les garçons et, ainsi, réduire les écarts de performance dans les différentes matières devrait donc être un objectif politique important. **Une nouveauté** : cet indicateur commence par étudier les résultats du PISA de l'OCDE concernant les différences dans les professions que les filles et les garçons de 15 ans pensent exercer à l'âge de 30 ans. **Autre nouveauté** : le nouvel **indicateur A11** analyse les différences entre sexes dans la performance, les attitudes et les stratégies d'apprentissage des élèves de l'enseignement primaire et secondaire (**Cellules 1.A et 2.A de la grille conceptuelle**).

Les indicateurs A5 et A6 révèlent qu'il existe une variation considérable de la performance au sein des systèmes éducatifs de la plupart des pays. Cette variation peut découler du milieu des élèves et des établissements, des ressources humaines et financières mises à la disposition des établissements, des différences dans les programmes d'enseignement, des politiques et pratiques de sélection et de la manière dont l'enseignement est organisé et dispensé. Dans certains pays, les systèmes éducatifs ne sont pas sélectifs et visent à offrir à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprentissage. Les établissements y prennent en charge l'enseignement de tous les élèves, quel que soit leur niveau. D'autres pays réagissent explicitement à la diversité des élèves en constituant des groupes en fonction du niveau de performance – après un processus de sélection dans ou entre les établissements – dans le but de répondre aux besoins spécifiques des élèves. D'autres encore se caractérisent par une combinaison des deux approches. Même dans les systèmes scolaires polyvalents, des variations significatives peuvent être observées entre établissements. Ces variations s'expliquent par les caractéristiques socio-économiques et culturelles des communautés que les établissements servent ou par des différences géographiques.

L'**indicateur A7** analyse les variations de la performance entre établissements (**Cellules 1.B et 1.C de la grille conceptuelle**) ainsi qu'un certain nombre de facteurs associés à ces variations (**Cellules 3.A, 3.B et 3.C de la grille conceptuelle**).

Il est établi que les élèves qui consacrent volontairement beaucoup de temps à la lecture sont de meilleurs lecteurs que les autres. Toutefois, pour analyser les pratiques de lecture des élèves, il faut non seulement évaluer le temps qu'ils consacrent à la lecture, mais également la manière dont ils mettent ce temps à profit. Certains élèves ne lisent fréquemment qu'un seul type d'écrit (les revues, par exemple), alors que d'autres diversifient leurs lectures. Identifier les écrits que les élèves privilégient et comprendre en quoi ces choix sont associés au niveau de compétence en lecture peut aider les enseignants et les décideurs à concevoir des stratégies d'intervention précoce pour encourager l'adoption de comportements de lecture favorables à l'élévation du niveau de compétence en lecture. *Une nouveauté* : pour mieux comprendre cet aspect, le nouvel **indicateur A8** dresse le profil de lecture des élèves en fonction des écrits qu'ils lisent souvent et établit la relation entre ce profil et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit. *Une nouveauté* : le nouvel **indicateur A9** enchaîne en étudiant un concept plus vaste d'« engagement » à l'égard de la lecture qui englobe les pratiques de lecture et les attitudes à l'égard de la lecture.

Une autre nouveauté : l'**indicateur A10** présente des données sur les stratégies d'apprentissage des élèves, leurs motivations, leurs perceptions de soi et leurs préférences en matière d'apprentissage, toutes considérées comme des composantes importantes de la capacité des élèves à contrôler leur propre apprentissage. Dans les sociétés modernes, où la capacité et la volonté des citoyens de se livrer à l'apprentissage tout au long de la vie sont de plus en plus déterminantes, ces compétences sont en soi un résultat majeur de l'éducation. Elles peuvent avoir un impact sur la réussite des individus à l'école, mais également dans leur vie future. Les indicateurs A8, A9 et A10 ne considèrent pas seulement les pratiques d'apprentissage et l'engagement des jeunes en tant que facteurs importants des résultats de l'enseignement (**Cellule 1.A de la grille conceptuelle**), mais présentent également ces aspects en tant que leviers politiques importants pour élever le niveau de performance et pour atténuer l'impact du milieu social (**Cellules 2.A et 2.B de la grille conceptuelle**).

Dans la mesure où le niveau de compétence tend à s'élever en même temps que le niveau de formation, le coût social de l'inactivité des personnes ayant un niveau de formation élevé augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement de la population dans les pays de l'OCDE, l'augmentation du taux d'activité et l'allongement de la durée d'activité peuvent avoir pour effet une diminution du taux de dépendance ainsi qu'un allègement du financement public des régimes de pensions. Les **indicateurs A12 et A13** étudient la relation entre le niveau de formation et l'activité en comparant tout d'abord les taux d'activité, puis les taux de chômage. Étant entendu qu'ils quantifient la relation entre niveau de formation et occupation de la population active, ces indicateurs mesurent d'abord et avant tout le rendement à long terme des systèmes éducatifs (**Cellule 1.D de la grille conceptuelle**). Toutefois, la pertinence des savoir-faire de la population active et la capacité du marché du travail à offrir des emplois qui correspondent à ces savoir-faire constituent des contextes importants en matière de politique nationale d'éducation (**Cellule 3.D de la grille conceptuelle**). Le taux de chômage peut également influencer le choix de l'étudiant de poursuivre des études ou non et contribue à expliquer la variation des taux d'abandon et d'assiduité dans l'enseignement d'un pays à l'autre.

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

peut aussi être assimilée à un investissement en capital humain qui comprend, notamment, le niveau de compétences que les individus conservent ou enrichissent, généralement par l'éducation ou la formation, et offrent ensuite sur le marché du travail en contrepartie d'une rémunération. Les revenus plus élevés résultant de l'accroissement du capital humain correspondent alors au rendement de cet investissement et à une prime que procurent de meilleures qualifications et/ou une plus forte productivité. **Une nouveauté : l'indicateur 14** et le nouvel **indicateur A15** tentent de mesurer le rendement de l'éducation au bénéfice des individus (**Cellule 1.A de la grille conceptuelle**) en termes de plus-value salariale; au bénéfice du contribuable en termes d'accroissement des recettes fiscales générées par les individus ayant atteint un niveau de formation plus élevé; et au bénéfice de la société en général (**Cellule 1.D de la grille conceptuelle**) en termes de relation entre éducation et productivité de la population active. Ensemble, ces indicateurs mettent en lumière l'impact à plus long terme de l'éducation, à la fois pour les individus et pour les sociétés. L'indicateur A14 dresse également le tableau d'un contexte national important (**Cellule 3.D de la grille conceptuelle**) pour les décideurs. Il peut influencer les politiques de financement public en général et les aides financières aux étudiants en particulier. En outre, il peut aussi constituer un environnement influençant le choix des étudiants en matière de poursuite d'études à divers niveaux (**Cellule 3.A de la grille conceptuelle**).

Les ressources financières représentent un levier politique que les gouvernements peuvent actionner pour améliorer les résultats de l'éducation. En tant qu'investissement dans les ressources humaines, l'éducation peut stimuler la croissance économique et accroître la productivité, contribuer à l'épanouissement individuel et à la promotion sociale et réduire les inégalités sociales. Comme toute forme d'investissement, l'éducation a un rendement et génère des coûts. Après l'analyse du rendement de l'éducation dans le chapitre A, le chapitre B offre une analyse comparative de la structure des dépenses dans les pays de l'OCDE. En accordant davantage d'attention à l'évolution des structures de dépenses, *Regards sur l'éducation 2003* étudie l'interaction des différents facteurs de l'offre et de la demande et la manière dont les dépenses d'éducation ont évolué par rapport aux dépenses consacrées à d'autres priorités sociales.

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

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

Lorsque l'indicateur B1 est mis en correspondance avec les indicateurs A5 et A6, force est de constater qu'un volume de dépenses moins élevé n'entraîne pas toujours un appauvrissement de la qualité des services d'éducation. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande, l'Irlande et le Royaume-

Uni, où les dépenses par élève sont modérées dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans réalisent les meilleures performances dans les matières principales.

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

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

Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées, mais aussi à élargir l'éventail des possibilités d'apprentissage et à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût. Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement primaire et secondaire subventionné par l'État est organisé et dispensé par des établissements publics. Pourtant, dans un nombre non négligeable de pays, les fonds publics sont transférés aux établissements privés ou alloués directement aux ménages qui les versent à l'établissement de leur choix. Dans le premier cas, l'enseignement – et les dépenses y afférentes – est en quelque sorte sous-traité par l'État à des établissements non gouvernementaux, tandis que dans le second cas, les élèves/étudiants et leur famille sont libres de choisir le type d'établissement qui répond le mieux à leurs besoins. Dans la mesure où le financement de l'éducation par le secteur privé peut faire obstacle à la participation d'apprenants issus de milieux plus modestes, il pourrait influencer sur la variation des performances entre établissements (voir également l'indicateur A7).

Dans cette optique, l'**indicateur B3** présente les parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé au titre des établissements d'enseignement, et montre leur évolution depuis 1995. Au même titre que pour l'indicateur B2, les ressources nationales consacrées à l'éducation constituent un levier politique crucial (**Cellule 2.D de la grille conceptuelle**) et sont déterminantes sur les activités des écoles, des salles de classe et des apprenants individuels (**Cellules 3.C, 3.B et 3.A de la grille conceptuelle**).

Les pouvoirs publics de tous les pays interviennent pour financer ou orienter l'offre de services afférents au domaine de l'éducation. Étant donné que rien ne garantit que le secteur privé pourrait donner un accès équitable aux possibilités d'éducation, le financement public des services d'éducation veille à ce que l'éducation soit à la portée de tous. La part des dépenses publiques

d'éducation dans les dépenses publiques totales donne des indications sur la valeur de l'éducation par rapport à d'autres domaines bénéficiant d'un financement public, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense, la sécurité. L'**indicateur B4** complète l'état des lieux du niveau des ressources investies dans l'éducation en rendant aussi compte de l'évolution dans le temps des dépenses publiques, en valeur absolue et par rapport aux dépenses publiques totales.

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

Le niveau de l'exécutif responsable du financement de l'éducation est souvent accusé d'avoir un avantage stratégique lorsqu'il s'agit de peser sur des décisions touchant à la gouvernance du système éducatif. Il est donc important de savoir dans quelle mesure la répartition des responsabilités en matière de financement de l'éducation entre les autorités nationales, régionales et locales se traduit par une répartition des pouvoirs de décision en la matière. **Une nouveauté** : afin de rendre compte de cet aspect, l'indicateur B4 a été enrichi d'une nouvelle caractéristique qui étudie les sources de fonds publics selon les différents niveaux de l'exécutif. Des décisions capitales concernant le financement de l'éducation sont prises à la fois par le niveau de l'exécutif qui libère les fonds et par celui qui les dépense ou les distribue effectivement. Cet indicateur donne une idée du degré de centralisation ou de décentralisation du financement dans chaque pays et, en combinaison avec d'autres indicateurs, replace la performance de l'ensemble du système d'éducation dans son contexte.

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

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

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

Le soutien apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : les subventions attribuées selon le critère des ressources, les allocations familiales versées pour tous les étudiants, les

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

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

L'instruction et la formation d'une population sont devenues des caractéristiques déterminantes d'une société moderne. L'éducation est considérée comme un support permettant d'instiller des valeurs citoyennes et de développer le potentiel productif et social des individus. Les programmes destinés à la petite enfance préparent les plus jeunes à entamer leurs études primaires. L'enseignement primaire et secondaire jette les bases d'un ensemble de savoir-faire essentiels préparant les jeunes à devenir des membres productifs de la société. Enfin, l'enseignement tertiaire offre toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des connaissances et des compétences de haut niveau, soit immédiatement au sortir de l'école, soit plus tard dans la vie. Nombreux sont les employeurs qui encouragent la formation continue et assistent les travailleurs dans le renouvellement ou le recyclage de leurs compétences pour répondre aux exigences des technologies en pleine mutation. Le chapitre C dresse un état des lieux comparatif de l'accès et de la participation aux études ainsi que de la progression de l'éducation dans les pays de l'OCDE.

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

Dans cette optique, l'**indicateur C1** présente les taux de scolarisation (effectifs inscrits) et l'espérance de scolarisation (durée escomptée des études), contribuant à mettre en lumière les structures des systèmes éducatifs et à mesurer l'accès aux possibilités d'enseignement qu'ils offrent. L'évolution des effectifs inscrits donne une indication sur les résultats globaux des politiques éducatives (**Cellule 1.D de la grille conceptuelle**) et l'espérance de scolarisation rend également compte des résultats à l'échelle individuelle (**Cellule 1.A de la grille conceptuelle**).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme mais les parcours qui y mènent sont de plus en plus variés. Les programmes suivis dans le deuxième cycle du secondaire peuvent se différencier par leurs contenus d'enseignement, qui dépendent souvent du type d'études ultérieures ou de profession auquel ils doivent préparer les élèves. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des programmes dispensés dans le deuxième cycle du secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre des études tertiaires. Ces filières peuvent avoir une orientation générale, pré-professionnelle ou professionnelle. Outre les programmes dont la finalité première est de préparer les élèves à poursuivre des études, il existe, dans la plupart des pays de l'OCDE, des programmes qui s'inscrivent dans le deuxième cycle du secondaire et sont destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active. Les effectifs scolarisés dans ces différentes filières sont étudiés par l'**indicateur C2**.

L'**indicateur C2** présente également les taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire, fournissant une indication de la mesure dans laquelle une population acquiert les savoirs et savoir-faire de haut niveau auxquels le marché du travail attache tant de valeur dans les sociétés de la connaissance.

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

S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux d'étendre le champ de leurs connaissances. Cette mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et avantages pour les intéressés et les établissements, tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. Il est aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs que cette mobilité génère à court terme mais les avantages sociaux et économiques qu'elle procure aux étudiants, aux établissements et aux pays sont plus difficiles à chiffrer. Toutefois, le nombre de personnes qui poursuivent des études à l'étranger (**indicateur C3**) donne une idée de l'ampleur du phénomène.

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

Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'entrée dans la vie active plus incertaine. Cette entrée sur le marché du travail est souvent une période difficile de transition. Malgré l'accroissement du nombre d'années passées en formation, une proportion significative de jeunes se retrouvent marginalisés s'ils ne sont ni scolarisés, ni actifs, c'est-à-dire s'ils sont demandeurs d'emploi ou inactifs. Les **indicateurs C4** et **C5** rendent compte de la situation des jeunes hommes et femmes au regard des études et de l'emploi et de la mesure dans laquelle ils réussissent la transition de l'école vers le monde du travail. Si l'indicateur C4 étudie les différentes combinaisons emploi-études, l'indicateur C5 s'attarde sur la situation d'emploi des jeunes qui ne sont plus scolarisés. Tous deux reflètent non seulement des résultats individuels (**Cellule 1.A de la grille conceptuelle**) mais aussi des résultats de l'ensemble du système éducatif dans la mesure où celui-ci est étroitement lié au marché du travail et réciproquement (**Cellule 1.D de la grille conceptuelle**). Les deux indicateurs dépeignent également un contexte pour les taux de

scolarisation actuels et les tendances qui se dégagent à l'échelle individuelle et collective, au sein du système (**Cellules 3.A et 3.D de la grille conceptuelle**).

Les chapitres A, B et C ont étudié les ressources consacrées à l'éducation et le rendement de celle-ci en termes d'acquis et de devenir professionnel des élèves. Pour conclure, le chapitre D examine les conditions d'apprentissage des élèves, les conditions de travail des enseignants dans les différents systèmes éducatifs ainsi que des aspects plus généraux de l'offre et la demande d'enseignants.

L'exploitation effective du temps d'apprentissage dépend de l'adéquation du programme de cours et de la durée d'exposition de l'élève à l'enseignement qui lui est dispensé. Le temps d'enseignement est un levier politique dont l'incidence sur l'apprenant individuel est la plus forte (**Cellule 2.A de la grille conceptuelle**) mais il représente aussi un contexte dans lequel s'inscrivent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage – dans la classe et dans l'établissement (**Cellules 3.B et 3.C de la grille conceptuelle**).

L'**indicateur D1** étudie le temps d'enseignement de diverses matières pour les élèves. *Une nouveauté* : la population que couvre cet indicateur s'étend désormais à la cohorte d'âge des jeunes âgés de 7 à 15 ans.

La taille des classes, au sein desquelles les élèves doivent partager avec d'autres le temps de l'enseignant, est une autre variable de l'exploitation du temps d'apprentissage en classe.

L'**indicateur D2** examine la variation de la taille moyenne des classes et du nombre moyen d'élèves par enseignant entre les pays de l'OCDE dans le but d'évaluer les ressources humaines mises à la disposition des élèves/étudiants. Dans l'ensemble, ces deux mesures sont largement déterminées par les établissements (**Cellule 2.C de la grille conceptuelle**), avec toutefois certaines restrictions qui peuvent être imposées par des politiques menées à l'échelle du système éducatif. Ce sont des facteurs contextuels importants, qui conditionnent la qualité des acquis des élèves (**Cellule 3.A de la grille conceptuelle**) et l'enseignement dans la salle de classe (**Cellule 3.B de la grille conceptuelle**). *Une nouveauté* : l'éventail des personnels de l'éducation étudié par cet indicateur s'est considérablement élargi et comprend à présent le personnel pédagogique et les autres personnels.

Outre le temps d'enseignement en salle de classe et les ressources humaines, les nouvelles technologies assument un rôle de plus en plus important dans l'éducation. Elles apportent non seulement aux élèves de précieuses compétences pour étayer une participation effective dans le monde moderne, elles stimulent aussi le développement de stratégies d'apprentissage autorégulé qui constitue un des fondements de l'apprentissage tout au long de la vie. La présence des technologies modernes d'information et de communication (TIC) dans les écoles n'est pas en soi un gage de leur utilisation à bon escient. *Une nouveauté* : le nouvel **indicateur D3** présente des données sur l'utilisation des TIC dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et analyse certains obstacles manifestes à l'intégration effective des TIC dans le processus d'apprentissage, par exemple les activités de développement professionnel en matière de TIC chez les enseignants. La mesure dans laquelle les TIC sont accessibles dans les écoles ou non influe fortement sur l'environnement scolaire (**Cellule 2.C de la grille conceptuelle**) et détermine un contexte dans lequel l'enseignement est dispensé (**Cellule 3.B de la grille conceptuelle**). L'intégration des TIC dans l'enseignement et les pratiques d'apprentissage entre dans la sphère d'influence des contextes didactiques (**Cellule 2.B de la grille conceptuelle**) et conditionne les caractéristiques contextuelles des apprenants individuels (**Cellule 3.A de la grille conceptuelle**).

La mesure dans laquelle les enseignants sont préparés à dispenser un enseignement de qualité est évidemment un des facteurs clés de cette qualité de l'enseignement. *Une nouveauté* : le nouvel **indicateur D4** passe en revue les qualifications exigées des enseignants qui commencent à travailler

dans des établissements publics d'enseignement pré-scolaire, primaire et secondaire de premier et de deuxième cycle (filères générales) ainsi que les mesures visant à encourager leur développement professionnel. Les pourcentages actuels d'enseignants titulaires des qualifications requises sont indiqués s'ils sont disponibles.

Le niveau de qualification des enseignants a une incidence sur la qualité des pratiques d'enseignement (**Cellule 2.B de la grille conceptuelle**) et conditionne la qualité de l'instruction ainsi que l'apprentissage des élèves (**Cellules 3.B et 3A de la grille conceptuelle**). Les mesures visant à soutenir la politique des établissements d'enseignement qui encouragent le développement professionnel peuvent également influencer sur l'environnement d'apprentissage à l'école (**Cellule 2.C de la grille conceptuelle**) et avoir un impact sur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (**Cellule 3.B de la grille conceptuelle**).

Le chapitre D conclut en dressant un état des lieux comparatif des conditions de travail des enseignants. L'éducation emploie un grand nombre de professionnels dans un marché de plus en plus soumis aux lois de la concurrence. L'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics dans tous les pays de l'OCDE est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Les facteurs déterminants pour garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés sont les traitements et les conditions de travail, y compris les traitements en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l'investissement consenti par l'individu pour devenir enseignant, comparés aux traitements et aux coûts de formation dans d'autres professions. Tous deux ont un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le type de personnes intéressées par la profession d'enseignant. Par ailleurs, les traitements des enseignants représentent le principal poste des dépenses d'éducation. La rémunération des enseignants constitue donc un élément clé pour les décideurs politiques soucieux de préserver tant la qualité de l'enseignement que l'équilibre du budget de l'éducation. La taille de ce budget est naturellement le fruit d'un savant dosage de divers facteurs interdépendants, notamment les traitements des enseignants, les taux d'encadrement, le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves et le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants. L'**indicateur D5** approfondit ces questions en comparant les traitements statutaires des enseignants en début, en milieu et en fin de carrière dans l'enseignement public de niveau primaire et secondaire ainsi que les primes et ajustements qui font partie de leur système de rémunération.

En combinaison avec la taille des classes et le nombre d'élèves par enseignant (indicateur D2), le nombre d'heures de cours dispensées aux élèves (indicateur D1) et les traitements des enseignants (indicateur D5), le temps de contact des enseignants, à savoir le nombre d'heures d'enseignement qu'ils dispensent en salle de classe, influe manifestement sur les ressources financières que les pays doivent investir dans l'éducation. Le nombre d'heures d'enseignement et les activités autres que l'enseignement constituent des composantes essentielles des conditions de travail des enseignants et contribuent à rendre la profession plus ou moins attractive. L'**indicateur D6** examine le temps de travail statutaire des enseignants aux différents niveaux d'enseignement, ainsi que le temps d'enseignement statutaire, c'est-à-dire le temps que les enseignants à temps plein sont censés consacrer à l'enseignement proprement dit. Bien que le temps de travail et le temps d'enseignement ne déterminent que partiellement la charge de travail réelle des enseignants, ils donnent une idée de ce que l'on attend des enseignants dans les différents pays.

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

L'une des principales missions des chefs d'établissement et des autorités scolaires est de s'assurer qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés dans chaque matière. Plusieurs aspects conditionnent le cadre politique qui régit l'offre d'enseignants à l'échelle du système : les dispositions en matière de formation et de qualification pédagogique des enseignants, les politiques de recrutement, les systèmes de rémunération et de compensation et les conditions de travail statutaires. À l'échelon local, l'offre et la demande d'enseignants spécialisés dépendent d'une série d'autres facteurs. Ainsi, la situation sur le marché du travail local influence les choix de carrière des enseignants. En effet, les secteurs de l'économie qui ont besoin des compétences et de l'expertise que les enseignants sont susceptibles de posséder risquent de « débaucher » les enseignants. À l'inverse, le manque de perspectives professionnelles sur le marché local de l'emploi peut inciter certaines personnes à embrasser la profession d'enseignant. La rotation du personnel enseignant dans les établissements peut aussi dépendre de la pyramide des âges du corps enseignant, du niveau social des effectifs d'élèves et du climat qui règne dans l'école. **Une nouveauté** : le nouvel **indicateur D7** traite, de manière plus générale, des questions relatives à l'offre et la demande d'enseignants du deuxième cycle du secondaire et, là où des pénuries d'enseignants ont été identifiées, il explique comment les établissements y font face (**Cellule 2.C de la grille conceptuelle**). Ces questions et les politiques conçues pour les résoudre sont des antécédents ou contraintes aux niveaux des établissements, des classes et des élèves (**Cellules 3.A, 3.B et 3.C de la grille conceptuelle**), car elles auront un impact sur l'environnement d'apprentissage scolaire, sur le climat qui règne dans la salle de classe et sur l'engagement des élèves.

Pour conclure, la répartition des enseignants selon leur âge est un facteur qui conditionne fortement l'offre et la demande. **Une nouveauté** : le nouvel **indicateur D8** présente une analyse démographique (selon l'âge et selon le sexe) du corps enseignant des différents pays et rend compte de ressources disponibles à l'échelle du système éducatif (**Cellule 2.D de la grille conceptuelle**). Ces caractéristiques démographiques du corps enseignant sont des antécédents ou contraintes aux niveaux des établissements, des classes et des élèves (**Cellules 3.A, 3.B et 3.C de la grille conceptuelle**), car elles auront un impact sur l'environnement d'apprentissage scolaire, sur le climat qui règne dans la salle de classe et sur l'engagement des élèves.

III. Ressources supplémentaires

Le site web www.oecd.org/edu/eag2003 contient des informations détaillées sur les méthodes de calcul utilisées pour les indicateurs, sur l'interprétation de ceux-ci dans les différents contextes nationaux et sur les sources de données sollicitées. Il donne également accès aux données sur lesquelles se fondent les indicateurs.

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

Analyse des politiques d'éducation est un ouvrage parallèle à *Regards sur l'éducation* et il aborde une sélection de thèmes dont l'importance est primordiale pour les pouvoirs publics. Les quatre chapitres de l'édition 2003 relient des observations déterminantes à leurs implications politiques : la diversité, l'équité et l'universalité de l'enseignement; les nouvelles avancées en matière d'orientation socio-professionnelle; l'évolution qui caractérise les modèles de gestion de l'enseignement tertiaire; et les stratégies d'investissement durable dans l'apprentissage tout au long de la vie.