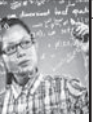




4

La fin de la scolarité : entre attentes et réalité

Ce chapitre examine les différences d'attentes entre les garçons et les filles de 15 ans concernant la poursuite de leurs études et leur avenir professionnel, ainsi que leur préparation à la recherche d'un emploi, avant de révéler dans quelle mesure ces aspirations nourries à l'adolescence deviennent réalité une fois à l'âge adulte. Il décrit ensuite le niveau de compétence des jeunes hommes et des jeunes femmes en littératie et en numératie une fois leur scolarité obligatoire achevée, avant d'examiner les différences d'utilisation de ces compétences entre les sexes dans le cadre professionnel. Il aborde enfin la question de la culture financière chez les jeunes de 15 ans.



Les données de l'enquête PISA apportent la preuve indéniable des différences qui existent entre les garçons et les filles dans leur approche de l'apprentissage, leur ressenti concernant leurs propres capacités en tant qu'apprenants, et leur performance en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes. Les informations recueillies grâce au questionnaire sur le parcours scolaire, distribué avec les épreuves PISA, révèlent également que les garçons et les filles nourrissent des attentes différentes pour leur avenir et qu'ils tendent à se préparer de façon très distincte à la vie après la fin de la scolarité obligatoire.

Il est possible qu'il existe un lien entre ces différences et ce que les élèves apprennent à l'école et les modalités de cet apprentissage. Dans les systèmes d'éducation non sélectifs, tous les élèves de 15 ans suivent le même enseignement, tandis que dans les systèmes différenciés, ils sont orientés dans différentes filières. Ces dernières peuvent dispenser un enseignement principalement général, principalement professionnel, ou mixte – c'est-à-dire combinant l'un et l'autre (Kerckhoff, 2000 ; LeTendre et al., 2003). Le graphique 4.1 montre que dans nombre de pays et d'économies, les garçons sont plus susceptibles que les filles de suivre une filière technique ou professionnelle lorsque ce type de filière est proposé dans leur système d'éducation (tableau 4.1).

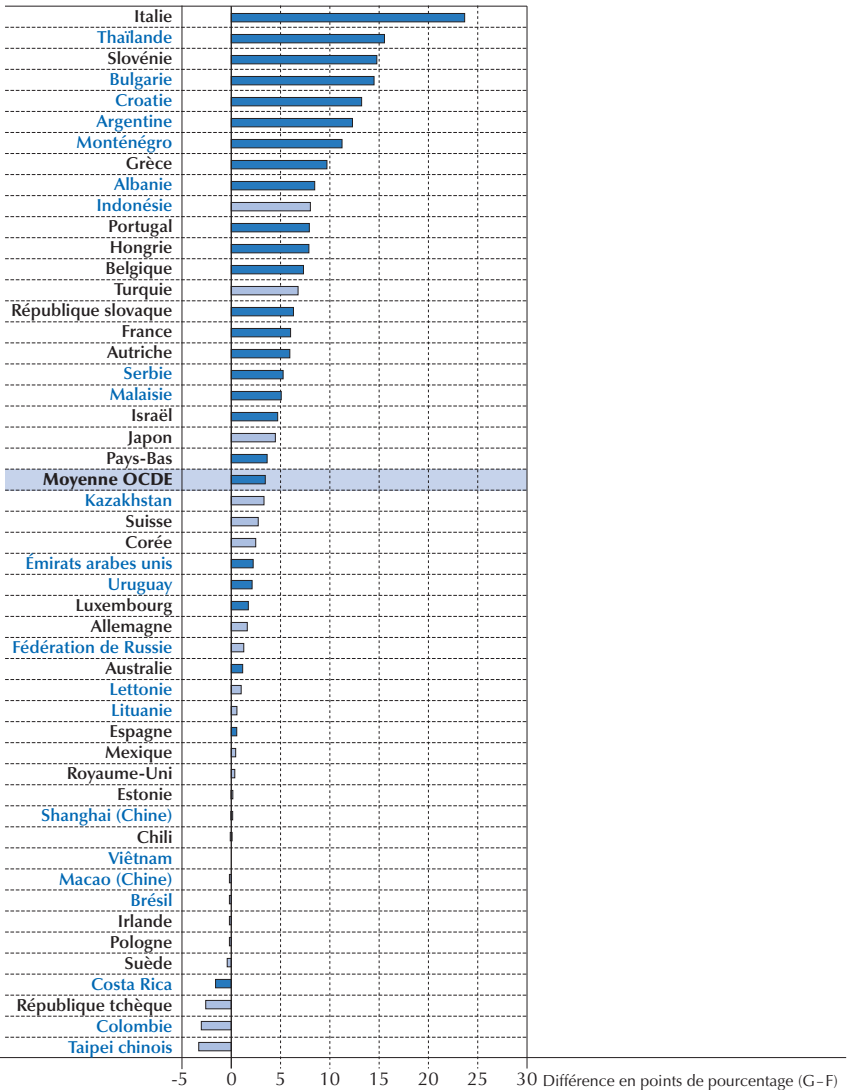
Que nous apprennent les résultats?

- En moyenne, dans les pays et économies ayant distribué le questionnaire sur le parcours scolaire en 2012, 43 % des filles et 37 % des garçons indiquent ne pas maîtriser les compétences requises pour réussir un entretien d'embauche. En Croatie, en Italie, en République slovaque, en Serbie et en Slovénie, le pourcentage de filles déclarant ne pas avoir appris à préparer un entretien d'embauche est supérieur de plus de 10 points de pourcentage à celui des garçons dans ce cas ; en Australie, au Danemark et à Hong-Kong (Chine), en revanche, aucune différence ne s'observe entre les sexes à cet égard.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les filles sont moins de 5 % à envisager d'exercer une profession dans les domaines de l'ingénierie et de l'informatique (domaines dont la définition inclut pourtant des secteurs aussi neutres sur le plan du genre que l'architecture), alors qu'elles sont 16 % à souhaiter travailler dans le secteur de la santé (à l'exclusion des professions d'infirmier/infirmière et de sage-femme), contre seulement 7 % des garçons.
- En 2000, à 15 ans, 36 % des garçons et 43 % des filles envisageaient d'exercer une profession de direction ou hautement qualifiée à l'âge de 30 ans ; en 2012, toutefois, parmi les 25-34 ans, seuls 22 % des hommes et 23 % des femmes occupaient effectivement ce type de poste.
- Si l'enquête PISA révèle à l'âge de 15 ans d'importants écarts de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes – en faveur des filles –, l'Évaluation des compétences des adultes suggère qu'il n'existe aucune différence significative de compétence en littératie entre les sexes chez les 16-29 ans.
- Chez les actifs occupés âgés de 30 à 69 ans, et notamment chez les quinquagénaires et les sexagénaires, les hommes semblent considérablement plus susceptibles que les femmes d'utiliser dans le cadre professionnel leurs compétences en lecture, en écriture, en numérotique, en TIC et en résolution de problèmes.



■ Graphique 4.1 ■

Différence de participation à des programmes préprofessionnels ou professionnels entre les sexes

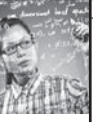


Remarques : les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée. Ne sont présentés dans ce graphique que les pays et économies où les élèves ont la possibilité de suivre un programme préprofessionnel ou professionnel.

Les données de la République slovaque ne tiennent pas compte des différences entre les sexes de participation à des programmes mixtes.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence (en points de pourcentage) entre les pourcentages de garçons et de filles scolarisés dans un programme préprofessionnel ou professionnel plutôt que général.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 4.1.



Dans le cadre de l'enquête PISA 2012, les élèves étaient invités à indiquer la filière d'enseignement qu'ils suivaient. Comme le montre le tableau 4.1, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 82 % des élèves de 15 ans suivent une filière générale, 14 %, une filière préprofessionnelle ou professionnelle, et 4 %, une filière mixte combinant tout ou partie de ces programmes. Au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, à Hong-Kong (Chine), en Islande, en Jordanie, au Liechtenstein, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Pérou, au Qatar, en Roumanie, à Singapour et en Tunisie, tous les élèves de 15 ans suivent une filière générale. En Autriche, en Croatie, au Monténégro, en Serbie et en Slovénie, plus d'un élève de 15 ans sur deux suit une filière préprofessionnelle ou professionnelle. Au Canada, tous les élèves de 15 ans suivent une filière mixte, et en République slovaque, un élève sur quatre est dans ce cas.

Les politiques d'admission et de placement des élèves définissent le cadre de leur sélection dans les filières générales ou de leur orientation en fonction de leurs objectifs professionnels, de leurs besoins éducatifs et de leur performance scolaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 16 % des garçons et 13 % des filles fréquentent un établissement d'enseignement préprofessionnel ou professionnel. Toutefois, dans nombre des pays où d'importants pourcentages d'élèves suivent des filières préprofessionnelles et professionnelles, les garçons y sont largement surreprésentés (graphique 4.1). Ainsi, en Italie, 50 % des élèves suivent ce type de filières, dont 61 % de garçons, contre seulement 37 % de filles (tableau 4.1). Ce déséquilibre entre les sexes pourrait s'expliquer en partie par la plus grande probabilité pour les garçons que pour les filles d'être peu performants, les élèves peu performants étant surreprésentés dans les filières préprofessionnelles et professionnelles. Toutefois, une autre explication de cette surreprésentation des garçons pourrait être la plus grande conscience, chez ces derniers, de la nécessité de se préparer au marché du travail et d'acquérir des compétences plus pratiques, ou simplement le fait qu'ils apprécient peut-être davantage que les filles le type de contenus et de modalités d'apprentissage proposés en filière professionnelle.

PRÉPARER SON AVENIR PROFESSIONNEL

Dans un sous-échantillon de pays et d'économies ayant participé à l'enquête PISA 2012, les garçons et les filles ont été interrogés sur ce qu'ils faisaient pour se renseigner sur la poursuite de leurs études ou leur avenir professionnel. De leurs propres dires, les garçons sont en général plus susceptibles que les filles de faire un stage en entreprise, d'effectuer des stages d'observation ou des visites d'entreprises, ou de se rendre à un salon de l'emploi, alors que les filles sont plus susceptibles qu'eux de répondre à un questionnaire afin de déterminer leurs centres d'intérêts et leurs aptitudes, et de chercher des informations sur Internet à propos de différentes professions (graphique 4.2 et tableau 4.2).

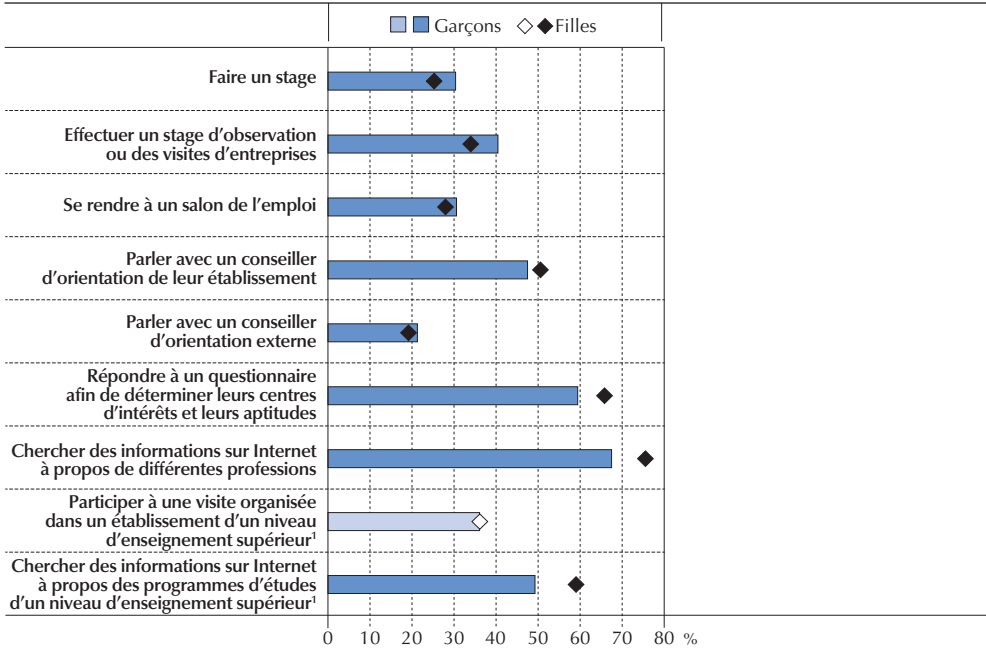
En moyenne, dans les 15 pays de l'OCDE où les élèves ont répondu à cette partie du questionnaire, 30 % des garçons, mais seulement 25 % des filles, indiquent avoir fait un stage, et 40 % des garçons, mais seulement 34 % des filles, avoir effectué un stage d'observation ou une visite d'entreprise. En revanche, 66 % des filles, mais 59 % des garçons, indiquent avoir répondu à un questionnaire afin de déterminer leurs centres d'intérêts et leurs aptitudes, 76 % des filles, mais 67 % des garçons, avoir cherché des informations sur Internet à propos de différentes professions, et 59 % des filles, mais seulement 49 % des garçons, avoir cherché des informations sur Internet à propos des programmes d'études qu'ils pourraient suivre (tableau 4.2).



■ Graphique 4.2 ■

Que font les garçons et les filles pour trouver des informations sur la poursuite de leurs études ou leur future carrière ?

Pays de l'OCDE



1. Dans le questionnaire PISA 2012, par « niveau d'enseignement supérieur », on entend les niveaux 3 à 5 de la CITE. Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée. Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 4.2.

Les données présentées dans les graphiques 4.2 et 4.3 suggèrent que, dans le cadre de leur recherche d'informations sur les différents types de métiers, les filles tendent à privilégier les activités plus faciles d'accès et moins concrètes. À l'inverse, les garçons semblent non seulement plus susceptibles de suivre des filières d'enseignement plus « pratiques » et en lien avec le monde professionnel, mais également d'essayer d'avoir une expérience concrète dans un emploi du secteur dans lequel ils envisagent à terme de travailler. Les stages, les observations et les visites d'entreprises permettent non seulement aux garçons d'affiner leur compréhension du marché du travail, mais ces activités pratiques constituent également un premier pas dans l'établissement de réseaux et de connexions qui pourront s'avérer fort utiles le moment venu de chercher réellement un emploi. Tout se passe comme si les garçons se demandaient « Suis-je capable de faire ce travail ? », et les filles, « Suis-je assez bien pour ce travail ? Les autres pensent-ils que je conviens pour ce poste ou ce type de profession ? »

Le questionnaire sur le parcours scolaire a également permis d'identifier les compétences acquises par les élèves à l'école ou en dehors, et susceptibles de les aider pour leur entrée sur le marché du travail ou dans leurs choix pour la poursuite de leurs études. Le questionnaire invitait ainsi les élèves à indiquer s'ils avaient acquis, à l'école ou en dehors, les compétences

suivantes : trouver des informations sur les métiers qui les intéressent ; chercher un travail ; rédiger leur curriculum vitae (CV) ou un profil de leurs qualifications ; préparer un entretien d'embauche ; trouver des informations sur les programmes du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur qui les intéressent ; et trouver des informations sur le financement des études (par ex., prêt étudiant ou bourse d'études).

■ Graphique 4.3 ■

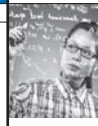
Différence de préparation des élèves à la poursuite de leurs études et à leur future carrière, selon le sexe

- Les filles sont plus susceptibles d'avoir entrepris les activités suivantes pour se renseigner sur la poursuite de leurs études ou leur future carrière
- Aucune différence entre les sexes
- Les garçons sont plus susceptibles d'avoir entrepris les activités suivantes pour se renseigner sur la poursuite de leurs études ou leur future carrière

	Faire un stage	Effectuer un stage d'observation ou des visites d'entreprises	Se rendre à un salon de l'emploi	Parler avec un conseiller d'orientation de leur établissement	Parler avec un conseiller d'orientation externe	Répondre à un questionnaire afin de déterminer leurs centres d'intérêts et leurs aptitudes	Chercher des informations sur Internet à propos de différentes professions	Participer à une visite organisée dans un établissement d'un niveau d'enseignement supérieur ¹	Chercher des informations sur Internet à propos des programmes d'études d'un niveau d'enseignement supérieur ¹
OCDE									
Australie									
Autriche									
Belgique									
Canada									
Danemark									
Finlande									
Hongrie									
Irlande									
Italie									
Corée									
Luxembourg									
Nouvelle-Zélande									
Portugal									
République slovaque									
Slovénie									
Moyenne OCDE									
Pays partenaires									
Croatie	N/D								
Hong-Kong (Chine)									
Lettonie									
Macao (Chine)									
Serbie									
Shanghai (Chine)									
Singapour									

1. Dans le questionnaire PISA 2012, par « niveau d'enseignement supérieur », on entend les niveaux 3 à 5 de la CITE.
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 4.2.

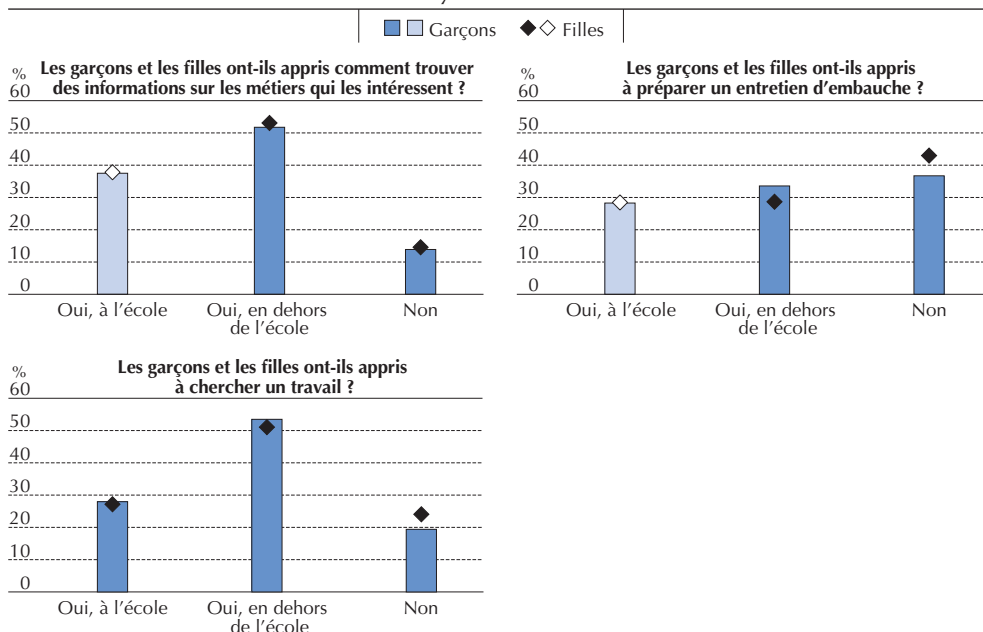
Selon les déclarations des élèves, l'enquête PISA montre qu'en moyenne, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'avoir acquis un ensemble de compétences de nature à les aider à s'orienter dans le processus de recherche d'emploi, à postuler à un poste spécifique et à réussir un entretien d'embauche. Toutefois, un pourcentage non négligeable de garçons et de filles ne semblent préparés pour aborder ni la poursuite de leurs études, ni l'entrée sur le marché du travail.



■ Graphique 4.4 ■

Différence entre les sexes concernant l'acquisition (oui/non et où) de différents types de compétences

Pays de l'OCDE



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 4.3a et 4.3b.

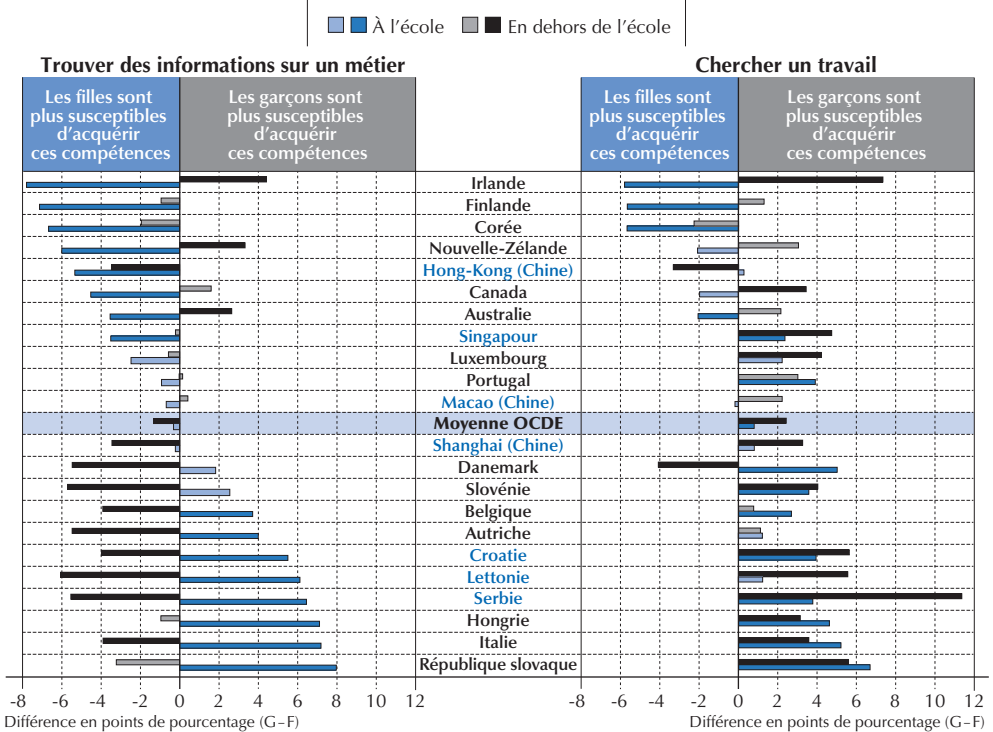
Dans les pays de l'OCDE ayant distribué le questionnaire, près d'une fille sur quatre et d'un garçon sur cinq déclarent ne pas savoir comment chercher un emploi. Et les filles et les garçons se sentent encore moins préparés pour les entretiens d'embauche : 43 % des filles et 37 % des garçons déclarent ainsi ne pas maîtriser les compétences requises pour réussir un entretien d'embauche (tableau 4.3b). Parmi les garçons et les filles, près d'un sur trois indique ne pas avoir acquis les compétences nécessaires à la rédaction d'un CV ou du profil de ses qualifications, tandis que 14 % des garçons et 15 % des filles disent ne pas savoir comment trouver des informations sur les métiers qui les intéressent (tableau 4.3a). Si les garçons sont plus susceptibles que les filles de déclarer ne pas savoir comment trouver des informations sur les programmes d'éducation et de formation qu'ils pourraient suivre après la fin de leur cycle d'études en cours¹, 26 % des garçons et 23 % des filles indiquent, en moyenne, n'avoir jamais acquis ce type de compétence. En outre, les garçons sont moins susceptibles que les filles d'indiquer ne pas savoir comment trouver des informations sur le financement de leurs études : 52 % des filles déclarent ainsi n'avoir jamais acquis ce type de compétence, contre 46 % des garçons (tableau 4.3b).

Dans certains pays, il existe des différences frappantes entre les garçons et les filles concernant l'acquisition de compétences susceptibles de les aider à faire une transition en douceur avec la poursuite de leurs études ou l'entrée dans le monde du travail. Ainsi, en Croatie, en Italie,

en République slovaque, en Serbie et en Slovénie, le pourcentage de filles déclarant ne pas avoir appris à préparer un entretien d'embauche est supérieur de plus de 10 points de pourcentage à celui des garçons dans ce cas. En Australie, au Danemark et à Hong-Kong (Chine), en revanche, aucune différence ne s'observe entre les sexes à cet égard (tableau 4.3b). En Autriche, en Hongrie et au Luxembourg, le pourcentage de filles indiquant ne pas savoir comment trouver des informations sur le financement de leurs études (par ex., prêt étudiant ou bourse d'études) est également supérieur de plus de 10 points de pourcentage à celui des garçons dans ce cas, tandis qu'en Finlande et à Macao (Chine), aucune différence ne s'observe entre les sexes à cet égard.

■ Graphique 4.5 ■

Où les élèves acquièrent-ils les compétences pour trouver des informations sur un métier ou chercher un travail ?



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence (en points de pourcentage) entre les pourcentages de garçons et de filles ayant indiqué avoir acquis à l'école les compétences pour trouver des informations sur un métier.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 4.3a.

Dans la grande majorité des pays, les élèves, et plus particulièrement les garçons, indiquent que c'est en dehors de l'école qu'ils ont acquis les compétences susceptibles de les aider à passer sans encombre de la scolarité obligatoire au monde du travail ou aux études supérieures. Plus d'un élève sur deux déclare ainsi avoir appris en dehors de l'école à trouver des informations



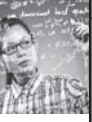
sur les métiers qui l'intéressent, tandis que seuls 38 % des élèves indiquent avoir acquis ce type de compétence à l'école. En Australie, au Canada et en Finlande, la scolarité obligatoire semble exposer les élèves abondamment à ce type de formation pratique : dans ces trois pays, parmi les garçons et les filles de 15 ans, plus d'un sur deux déclare ainsi avoir appris à l'école comment trouver des informations sur les métiers qui l'intéressent (tableau 4.3b). Environ 53 % des garçons et 51 % des filles indiquent avoir appris en dehors de l'école comment chercher un travail, tandis que seuls 28 % des garçons et 27 % des filles déclarent avoir acquis ce type de compétence dans le cadre scolaire. En Croatie, en Irlande, en Lettonie, en République slovaque et en Serbie, des différences particulièrement marquées s'observent entre les pourcentages de garçons et de filles déclarant avoir appris en dehors de l'école comment chercher un travail (tableau 4.3a).

QUELLES ATTENTES POUR LA POURSUITE DES ÉTUDES ET L'AVENIR PROFESSIONNEL ?

Les enquêtes PISA 2000, 2003 et 2006 demandaient aux élèves d'indiquer quelle profession ils envisageaient d'exercer à l'âge de 30 ans. Leurs réponses à cette question ouverte ont ensuite été recodées selon la Classification internationale type des professions 88 (CITP-88 ; Organisation internationale du travail, 1988). Par ailleurs, les enquêtes PISA 2000, 2003 et 2009 interrogeaient les élèves sur leurs attentes concernant la poursuite de leurs études. En 2009, cette question était incluse dans le questionnaire sur le parcours scolaire, distribué dans seulement 21 pays et économies participant à l'enquête.

Les attentes des élèves concernant la poursuite de leurs études et leur avenir professionnel ne sont pas que le reflet de leur réussite scolaire et de leurs compétences ; elles créent également les conditions propices à cette réussite et à l'acquisition de ces compétences. Ainsi, les élèves souhaitant obtenir un diplôme universitaire ou exercer une profession très qualifiée sont plus susceptibles de choisir des cours d'un niveau plus exigeant et d'investir davantage d'efforts dans leur scolarité que ceux qui envisagent de faire des études moins longues, d'obtenir un diplôme moins élevé ou de décrocher un travail ne nécessitant pas des compétences de haut niveau. Les élèves nourrissant des attentes élevées à l'égard de la poursuite de leurs études et de leur avenir professionnel sont plus susceptibles que les autres de compléter leur apprentissage scolaire par des cours ou des activités supplémentaires durant leur temps libre. Les attentes des élèves se révèlent ainsi en partie des prophéties autoréalisatrices, dans la mesure où les efforts que les élèves consentent pour atteindre leurs objectifs s'avèrent généralement payants. À niveau socio-économique et résultats scolaires égaux, les élèves espérant obtenir un diplôme universitaire sont plus susceptibles d'y parvenir que leurs pairs ne nourrissant pas des attentes aussi élevées (Campbell, 1983 ; Morgan, 2005 ; Perna, 2000 ; Sewell, et al., 2003).

Dans certains pays participant à l'enquête PISA, de nombreux élèves n'ont pas répondu à la question sur leurs attentes concernant la poursuite de leurs études et leur avenir professionnel (tableau 4.4). Ce constat pourrait indiquer qu'ils sont indécis quant à leur avenir, mais il pourrait toutefois également traduire leur manque d'intérêt pour cette question, en particulier parce qu'il s'agit d'une question ouverte, qui nécessite donc qu'ils formulent eux-mêmes leur réponse. Afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les élèves n'ont pas répondu à cette question, on a comparé leur pourcentage de non-réponses à ladite question (valeurs manquantes)



à celui de leurs non-réponses à la question sur la profession de leur père et de leur mère. Il ressort de cette comparaison que nombre d'entre eux n'ont pas répondu à la question sur leurs attentes concernant leur avenir professionnel en raison de leur indécision (on relève bien plus de valeurs manquantes pour cette question que pour celle sur la profession des parents), et que les garçons tendent à être plus indécis que les filles, les valeurs manquantes étant plus nombreuses dans leurs questionnaires que dans ceux des filles.

Différences d'ambitions

Les études fondées sur l'enquête PISA et d'autres enquêtes réalisées auprès des jeunes au cours des 30 dernières années montrent systématiquement que les élèves du deuxième cycle du secondaire tendent à se fixer des objectifs ambitieux pour leurs études et leur avenir professionnel (Marks, 2010 ; McDaniel, 2010 ; Sikora et Saha, 2007 ; Sikora et Saha, 2009 ; Croll, 2008 ; Goyette, 2008 ; Little, 1978 ; Reynolds et al., 2006). Selon les résultats des enquêtes PISA 2006 et PISA 2009, dans les pays de l'OCDE et les pays et économies partenaires, un fort pourcentage d'élèves nourrit des ambitions élevées pour leurs études et leur carrière, et plus particulièrement pour cette dernière. Le graphique 4.6 montre que dans la plupart des pays, la majorité des élèves envisagent d'exercer une profession de direction ou hautement qualifiée (juriste, haut fonctionnaire, cadre ou profession libérale, soit les grands groupes 1 et 2 de la classification CIP-88 ; Organisation internationale du travail, 1988). Ces professions nécessitent en général d'avoir un diplôme universitaire, un niveau de compétence élevé en numératie et en littératie, et d'excellentes facultés de communication. Le graphique 4.8 montre quant à lui qu'un fort pourcentage de filles souhaitent obtenir un diplôme universitaire.

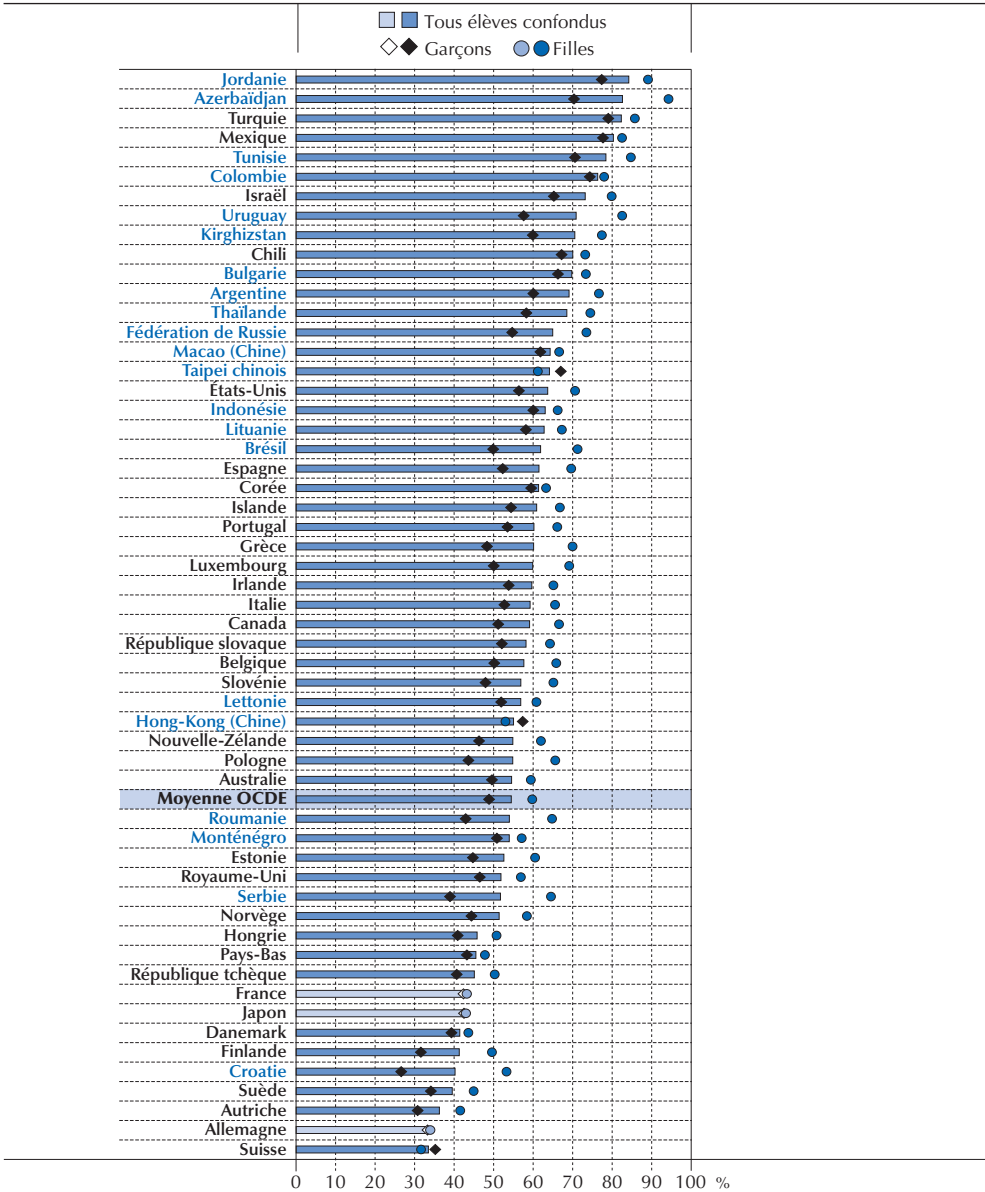
En 2006, environ 55 % des élèves des pays de l'OCDE envisageaient d'exercer une profession de direction ou hautement qualifiée (juriste, haut fonctionnaire, cadre ou profession libérale). En Corée, en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Islande et au Portugal, cette proportion s'élevait à 60 %, et au Chili, en Israël, au Mexique et en Turquie, elle atteignait même 70 %, voire davantage. À l'autre extrémité, en Suède et dans des systèmes d'éducation très stratifiés comme l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, seuls 40 % des élèves de 15 ans envisageaient une carrière de haut niveau (graphique 4.6 et tableau 4.5a). Des pays comme l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse disposent de systèmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) bien organisés et très performants, qui mettent clairement l'accent sur les débouchés du marché du travail et les possibilités offertes. En outre, dans ces pays, les professions intermédiaires peuvent être très qualifiées et valorisées en raison des possibilités de formation qui leur sont dédiées dans le secteur de l'EFP (voir également OCDE, 2012). En conséquence, il est tout à fait vraisemblable que les élèves de ces systèmes d'éducation aient des attentes plus réalistes et aspirent à exercer des professions qui, dans d'autres pays, sont moins reconnues et valorisées par la société.

L'enquête PISA 2006 révèle également que les élèves des pays et économies partenaires font en général part d'ambitions plus élevées que ceux des pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays et économies partenaires ayant participé à l'enquête PISA 2006, ils sont 65 % à indiquer qu'ils envisagent d'exercer une profession de direction ou hautement qualifiée (juriste, haut fonctionnaire, cadre ou profession libérale), et en Azerbaïdjan, en Colombie, en Jordanie, au Kirghizistan et en Uruguay, ils sont plus de 70 % dans ce cas. La Croatie échappe à cette tendance générale : seuls 40 % des élèves y sont dans ce cas (graphique 4.6 et tableau 4.5a).

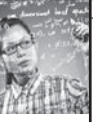


■ Graphique 4.6 ■

Pourcentage d'élèves envisageant d'exercer une profession de direction ou hautement qualifiée, selon le sexe



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée.
 Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves envisageant d'exercer à l'âge de 30 ans une profession du grand groupe 1 ou 2 de la CITP.
 Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 4.5a.



Plusieurs facteurs peuvent expliquer la variation des niveaux d'ambition parmi les élèves des différents pays, notamment le milieu familial, la performance scolaire, la conjoncture du marché du travail et les caractéristiques des systèmes d'éducation nationaux (Sikora et Saha, 2009). Le graphique 4.7 montre ainsi que dans les pays où les élèves sont orientés dans différentes filières avant l'âge de 15 ans, ils font part d'attentes particulièrement modestes concernant leur avenir professionnel. L'une des explications pourrait être que les élèves qui suivent déjà une filière ne menant pas à des professions de direction ou hautement qualifiée tendent à ajuster leurs attentes en conséquence et à les adapter à ce que l'on attend d'eux (Buchmann et Park, 2009). À l'inverse, les élèves scolarisés dans des systèmes non sélectifs plus ouverts peuvent nourrir l'espoir d'exercer des professions nécessitant un niveau élevé de compétences, même s'ils ont peu de chances d'y parvenir en réalité. Les élèves ayant un niveau d'attentes élevé peuvent être plus motivés et disposés à investir du temps et des efforts dans leurs études, car leur quête d'excellence a alors un but et un sens.

Les résultats présentés dans le graphique 4.6 indiquent que dans la quasi-totalité des pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2006, les filles nourrissaient des attentes plus élevées concernant leur avenir professionnel que les garçons. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, elles étaient ainsi plus susceptibles qu'eux, dans une mesure égale à 11 points de pourcentage, d'envisager d'exercer une profession de direction ou hautement qualifiée (juriste, haut fonctionnaire, cadre ou profession libérale). L'Allemagne, la France et le Japon étaient les seuls pays de l'OCDE où les pourcentages de garçons et de filles aspirant à ce type de professions étaient similaires, tandis qu'en Suisse, et parmi les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et au Taipei chinois, les garçons faisaient en général part d'attentes légèrement plus ambitieuses que les filles. L'écart entre les sexes en matière d'aspirations professionnelles était particulièrement marqué en Grèce et en Pologne, et parmi les pays partenaires, en Azerbaïdjan, au Brésil, en Croatie, en Roumanie, en Serbie et en Uruguay. Dans tous ces pays, le pourcentage de filles envisageant d'exercer une profession de direction ou hautement qualifiée (grands groupes 1 et 2 de la CIP-88) était supérieur de 20 points de pourcentage à celui des garçons dans ce cas.

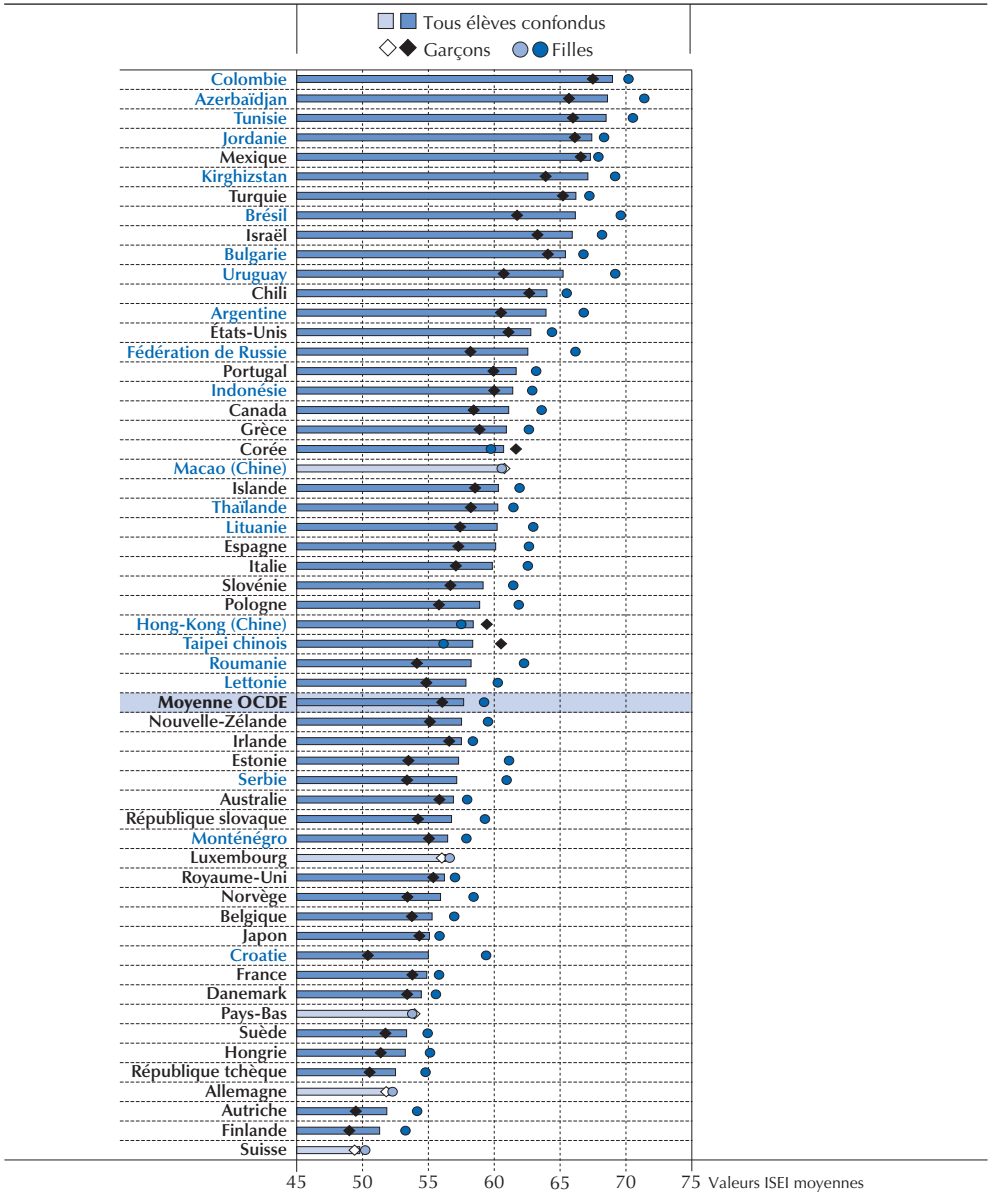
Les données présentées dans le graphique 4.7 confirment qu'en général, les filles sont plus nombreuses que les garçons à aspirer à des professions d'un statut plus élevé. Le statut professionnel est déterminé par un indicateur du statut professionnel envisagé (tel que défini par l'indice ISEI)², plutôt que par la classification par grands groupes professionnels de la CIP-88. Les informations sur le statut professionnel envisagé sont dérivées des réponses individuelles des élèves concernant leurs aspirations professionnelles, qui ont ensuite été recoupées avec l'indice ISEI (Ganzeboom et Treiman, 1996).

Les valeurs de l'*indice socio-économique international du statut professionnel* (ISEI) vont de 10 à 90, les valeurs basses indiquant un statut professionnel peu élevé, et les valeurs hautes, un statut professionnel élevé. Par rapport aux grands groupes professionnels, l'indice ISEI présente l'avantage d'être plus précis : il renseigne en effet sur les différences de niveau de formation requis et de revenus financiers types pour une profession donnée. Ainsi, la valeur maximum de 90 est attribuée aux magistrats, celle de 88, aux médecins, mais celle de 77, aux professeurs d'université.



■ Graphique 4.7 ■

Statut moyen des professions que les garçons et les filles envisagent d'exercer à l'âge de 30 ans

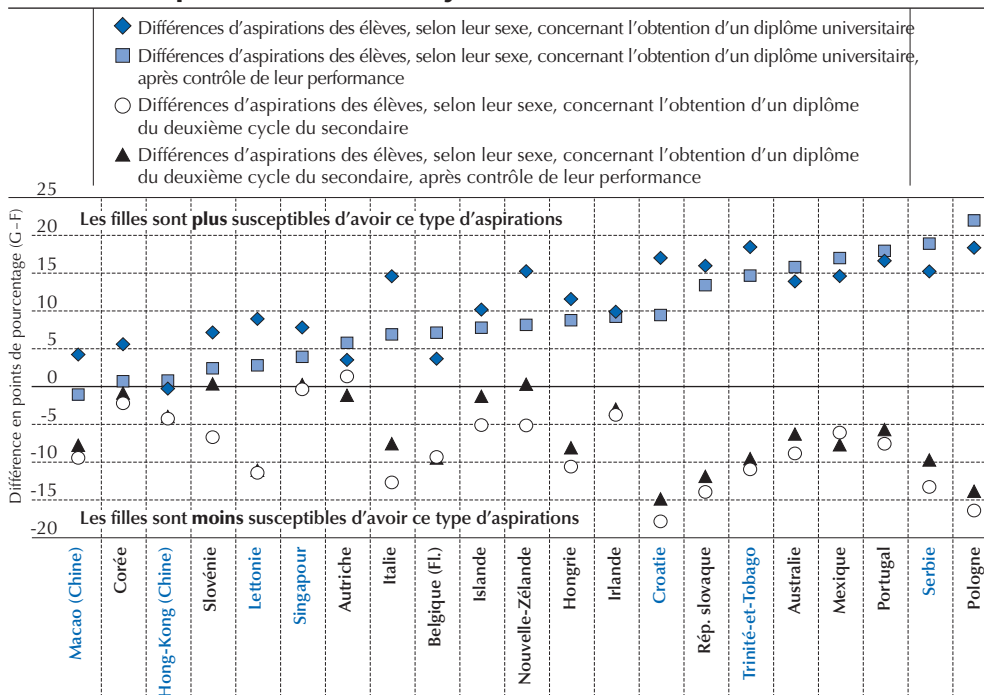


Remarques : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée. Par ISEI, on entend l'indice socio-économique international du statut professionnel (des valeurs plus élevées indiquent un statut professionnel plus élevé). Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la valeur ISEI moyenne, tous élèves confondus. Source : OCDE, Base de données PISA 2006, tableau 4.5a.

En revanche, les danseurs et chorégraphes obtiennent 64 points, et les travailleurs sociaux, 51 points. En 2006, les filles des pays de l'OCDE envisageaient d'exercer une profession d'une valeur moyenne de 59 points sur l'indice ISEI de statut professionnel envisagé, contre une profession d'une valeur moyenne de 56 points pour les garçons (tableau 4.5a).

■ Graphique 4.8 ■

Différence d'aspirations des élèves, selon leur sexe, concernant l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire et/ou universitaire



Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence, entre les sexes, de pourcentage d'élèves qui envisagent d'obtenir un diplôme universitaire, après contrôle de leur performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2009, tableaux 4.6a et 4.6b.

Si en Lettonie, un pourcentage relativement faible d'élèves de 15 ans (un sur quatre) indiquent envisager d'obtenir un diplôme universitaire, dans la plupart des autres pays et économies ayant distribué le questionnaire sur le parcours scolaire en 2009, les élèves sont en revanche nombreux à envisager de décrocher un diplôme de ce niveau d'enseignement. Sont inclus dans la catégorie des diplômes universitaires les diplômes professionnels et de lettres et sciences humaines, mais pas les diplômes délivrés par des établissements d'enseignement tertiaire technique ou professionnel. C'est en Corée que le pourcentage d'élèves envisageant d'obtenir un diplôme universitaire est le plus élevé (81 %). Il est supérieur à 60 % en Australie, à Singapour et à Trinité-et-Tobago. Ce pourcentage est le plus faible en Lettonie (25 %) et est inférieur à 40 % en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, à Macao (Chine) et en Slovénie (tableau 4.6a).



Différences de professions envisagées

Le graphique 4.9 présente une sélection de professions que les garçons et les filles envisagent d'exercer une fois à l'âge adulte. S'il ne fournit pas d'informations sur la place qu'occupe une profession donnée dans le choix des élèves de 15 ans, il présente néanmoins un tableau des professions les plus plébiscitées par les élèves lors de l'enquête PISA 2006. Y sont présentées les 22 professions comptant parmi les 10 les plus plébiscitées par les garçons et les filles, et le nombre de pays de l'OCDE et de pays et économies partenaires dans lesquels chacune de ces professions compte parmi les 10 les plus plébiscitées.

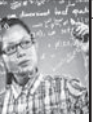
■ Graphique 4.9 ■

Sélection de professions provenant des listes des dix choix de profession les plus plébiscitées par les élèves d'un pays donné

Garçons				Filles			
Code CIP-88		Nombre de pays de l'OCDE	Nombre de pays/économies partenaires	Code CIP-88		Nombre de pays de l'OCDE	Nombre de pays/économies partenaires
3475	Athlètes, sportifs et assimilés	27	13	2221	Médecins	32	21
2221	Médecins	26	15	5141	Coiffeurs, spécialistes des soins de beauté et assimilés	28	10
7231	Mécaniciens et ajusteurs de véhicules à moteur	25	6	2421	Avocats	25	17
2140	Architectes, ingénieurs et assimilés	14	11	2445	Psychologues	25	10
5162	Agents de police	14	9	2451	Auteurs, journalistes et autres écrivains	20	8
2141	Architectes, urbanistes et ingénieurs de la circulation routière	13	2	3471	Décorateurs et dessinateurs modélistes de produits industriels et commerciaux	16	8
5122	Cuisiniers	12	7	2230	Cadres infirmiers et sages-femmes	13	6
7137	Électriciens du bâtiment et assimilés	10	1	2300	Spécialistes de l'enseignement	12	10
7124	Charpentiers en bois et menuisiers du bâtiment	10	0	2331	Instituteurs de l'enseignement primaire	12	4
2132	Programmeurs	10	10	2223	Vétérinaires	12	5
2421	Avocats	10	10	2141	Architectes, urbanistes et ingénieurs de la circulation routière	10	2
2130	Spécialistes de l'informatique	8	1	3231	Personnel infirmier (niveau intermédiaire)	9	2
2131	Concepteurs et analystes de systèmes informatiques	7	5	2320	Professeurs de l'enseignement secondaire	7	3
2411	Cadres comptables	6	5	2332	Instituteurs de classe maternelle	9	1
2149	Architectes, ingénieurs et assimilés	6	11	3226	Kinésithérapeutes et assimilés	7	0
3121	Assistants informatiques	6	1	5220	Vendeurs et démonstrateurs en magasin	6	2
1310	Dirigeants et gérants de petites entreprises	6	11	2411	Cadres comptables	5	9
2300	Spécialistes de l'enseignement	6	5	3320	Professions intermédiaires de l'enseignement préprimaire	5	0
7136	Plombiers et tuyauteurs	5	1	4100	Employés de bureau	4	3
2451	Auteurs, journalistes et autres écrivains	4	0	5131	Gardes d'enfants	4	0
3471	Décorateurs et dessinateurs modélistes de produits industriels et commerciaux	4	1	2211	Biologistes, botanistes, zoologistes et assimilés	3	3
2320	Professeurs de l'enseignement secondaire	4	2	2321	Professeurs de l'enseignement secondaire, filière générale, établissements du 1 ^{er} cycle du secondaire inclus	4	6

Remarques : par CIP-88, on entend la Classification internationale type des professions. Les professions les plus plébiscitées parmi les garçons et les filles sont indiquées en gras.

Source : OCDE, Base de données PISA 2006.



Il ressort des données du graphique 4.9 que les garçons et les filles envisagent généralement d'exercer des professions dans des domaines distincts, et que les différences d'attentes entre ces derniers concernant leur avenir professionnel varient fortement entre les pays. La profession de médecin est la seule à être autant plébiscitée par les filles que par les garçons dans plus de 25 pays de l'OCDE. Celle d'avocat est plébiscitée par les filles dans 25 pays de l'OCDE et dans 17 pays et économies partenaires, mais par les garçons dans seulement 10 pays de l'OCDE et 10 pays et économies partenaires. De même, les professions d'architectes, d'urbanistes et d'ingénieurs de la circulation routière comptaient parmi les plus plébiscitées par les garçons dans 13 pays de l'OCDE et 2 pays et économies partenaires, et par les filles dans 10 pays de l'OCDE et dans 2 pays et économies partenaires.

Un grand nombre de filles des pays et économies participant à l'enquête PISA envisagent de devenir coiffeuses ou spécialistes des soins de beauté, alors que ces professions ne comptent parmi les 10 les plus plébiscitées par les garçons dans aucun des pays de l'OCDE ou des pays et économies partenaires. Parmi les autres professions plébiscitées par les filles figurent celles d'infirmière, de sage-femme, d'enseignante, de vétérinaire, de garde d'enfants et de psychologue – soit autant de professions souvent dites d'accompagnement. À l'inverse, le graphique 4.9 suggère que les garçons préfèrent les professions dans les domaines du sport, de la mécanique automobile, de l'informatique, de l'ingénierie et du droit. La profession de cuisinier apparaît également dans la liste des 10 professions les plus plébiscitées par les garçons. En Corée, à Hong-Kong (Chine), en Indonésie et au Japon, les professions en lien avec l'administration publique sont particulièrement prisées par les deux sexes. Dans ces pays asiatiques, le choix d'une profession dans le service public l'emporte même en popularité sur des domaines pourtant aussi universellement convoités que le droit et la médecine (Sikora et Pokropek, 2011).

Il ressort de ces résultats qu'à de rares exceptions près, les garçons et les filles ont des attentes très différentes concernant leur avenir professionnel, mais aussi que les élèves des différents pays tendent à envisager leur future carrière dans des professions très distinctes. Les adolescents tendent en général à choisir leur profession à partir d'un éventail de choix relativement bien défini. Or la concentration des choix sur un nombre de professions relativement limité peut indiquer un manque de connaissance des débouchés sur le marché du travail et pourrait créer une situation d'inadéquation entre les besoins de ce marché et l'offre de travailleurs pouvant y répondre.

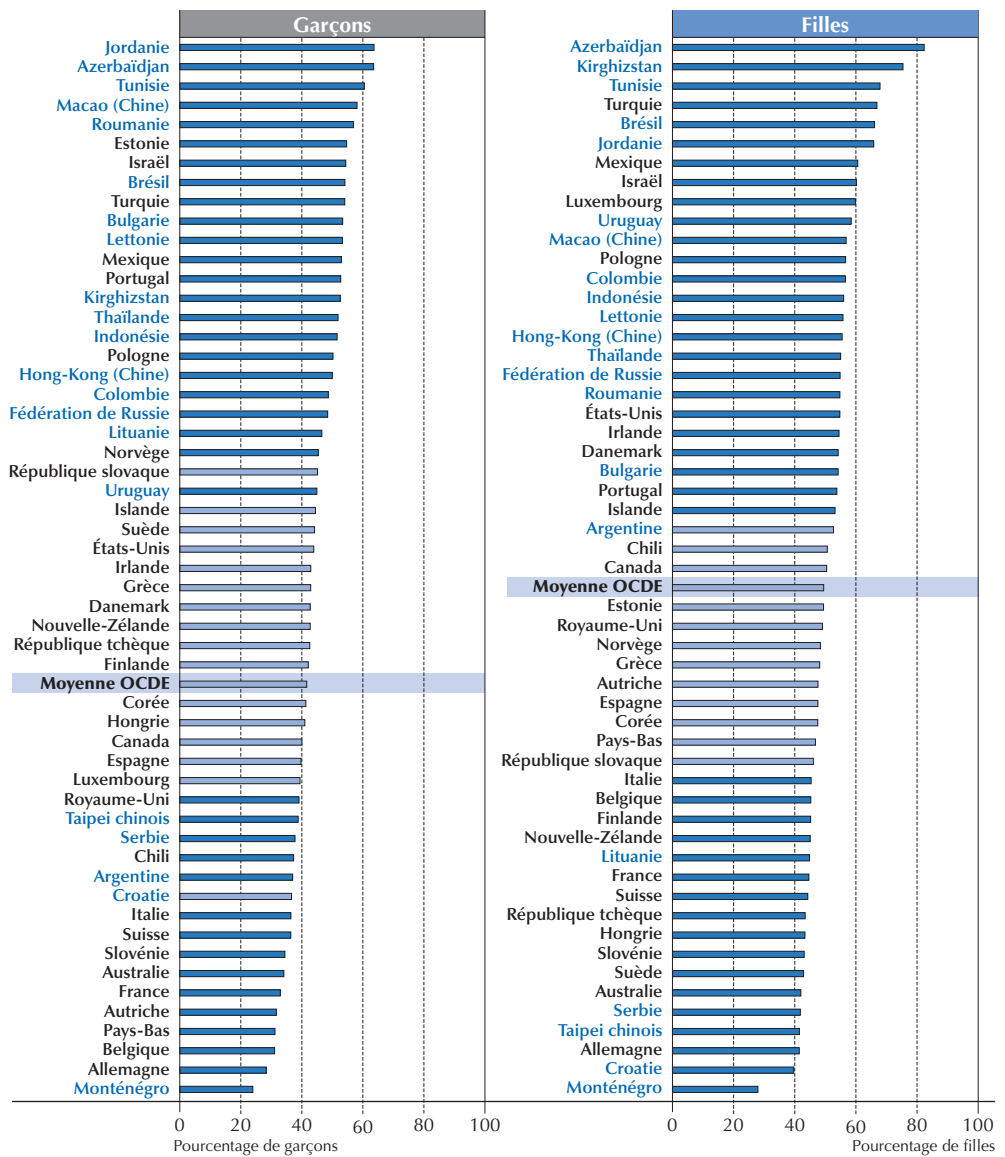
Le graphique 4.10 indique le pourcentage d'élèves envisageant d'exercer une profession comptant parmi les 10 les plus plébiscitées par leurs pairs du même sexe. Lorsque ce pourcentage est élevé, il existe une forte concentration des attentes professionnelles des élèves, et lorsqu'il est faible, une concentration limitée. Dans l'ensemble, la concentration tend à être plus faible dans les pays de l'OCDE que dans les pays et économies partenaires, où les aspirations des élèves semblent se focaliser davantage sur les professions de direction ou hautement qualifiées, garantes de sécurité et de bonne rémunération, même si, pour nombre des élèves, les chances d'atteindre des objectifs si ambitieux sont faibles, au mieux.

Le graphique 4.10 indique également qu'il existe des différences systématiques de concentration des attentes professionnelles entre les garçons et les filles. Dans la plupart des pays, un pourcentage plus important de filles sont attirées par les 10 professions les plus plébiscitées par leurs pairs du même sexe (avec une moyenne OCDE d'environ 50 %). À l'inverse, les attentes des garçons à cet égard tendent à être moins concentrées (avec une moyenne OCDE de 42 %).

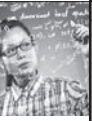


■ Graphique 4.10 ■

Où les garçons et les filles sont-ils plus susceptibles d'envisager d'exercer l'une des dix professions les plus plébiscitées dans leur pays ?



Remarque : les différences statistiquement significatives par rapport à la moyenne de l'OCDE sont indiquées dans une couleur plus foncée.
 Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons (panneau de gauche) et de filles (panneau de droite) envisageant d'exercer l'une des dix professions les plus plébiscitées parmi les garçons (et parmi les filles) de leur pays.
 Source : OCDE, Base de données PISA 2006, tableau 4.5b.



Ces différences pourraient s'expliquer par le fait qu'historiquement, les femmes se sont concentrées dans les secteurs d'activité non manuels, dans lesquels seules les professions hautement qualifiées constituent des choix de carrière attractifs. À l'inverse, dans de nombreux pays participant à l'enquête PISA, les garçons peuvent espérer des perspectives de carrière attractives tant dans les secteurs d'activité manuels que non manuels, où les hommes peuvent occuper des postes de cadres hautement qualifiés, mais aussi d'ouvriers qualifiés, souvent bien rémunérés et jouissant d'une grande autonomie dans leur travail.

Une carrière dans les domaines de l'ingénierie et de l'informatique

Les graphiques 4.11 et 4.12 montrent respectivement le pourcentage de garçons et de filles envisageant d'exercer une profession dans les domaines de l'ingénierie et de l'informatique, et dans celui de la santé³. Les professions des domaines de l'ingénierie et de l'informatique attirent relativement peu de filles. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins de 5 % d'entre elles envisagent ainsi d'exercer ce type de professions. Ce constat est d'autant plus frappant que la définition de l'ingénierie et de l'informatique retenue dans le présent rapport inclut des activités telles que l'architecture, loin d'être considérée comme fondamentalement « masculine ». Le pourcentage d'élèves envisageant de travailler dans ces domaines varie fortement entre les pays, d'un nombre relativement important au Chili, en Colombie, en Jordanie, au Mexique, en Pologne, en Slovaquie et en Thaïlande, à un nombre très restreint en Azerbaïdjan, en Finlande, au Kirghizistan, à Macao (Chine), au Monténégro et aux Pays-Bas.

Toutefois, le constat le plus frappant ressortant de ces résultats est que nulle part quasiment, le nombre de filles envisageant d'exercer une profession dans les domaines de l'ingénierie et de l'informatique n'excède celui des garçons dans ce cas. Seuls échappent à ce constat la Bulgarie, l'Indonésie et le Monténégro. Par ailleurs, les différences de pourcentage de garçons et de filles envisageant une carrière dans ces domaines sont relativement marquées dans la plupart des pays de l'OCDE et dans nombre de pays et économies partenaires. En moyenne, les garçons sont ainsi près de quatre fois plus nombreux que les filles à envisager d'exercer une profession dans ces domaines dans les pays de l'OCDE, et près de trois fois plus nombreux qu'elles dans ce cas dans les pays et économies partenaires (graphique 4.11 et tableau 4.5c).

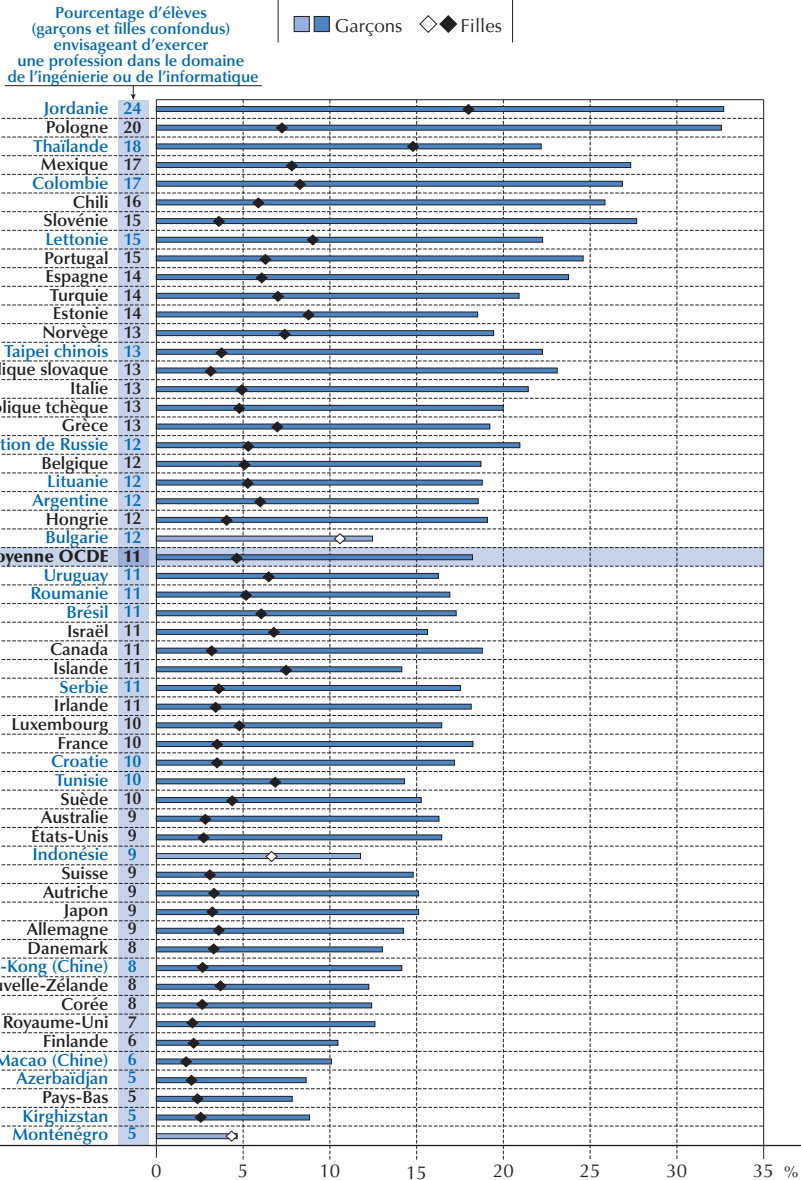
Une carrière dans le domaine de la santé

Les tendances se dégageant des attentes des garçons et des filles vis-à-vis d'une carrière dans le domaine de la santé sont la parfaite image inversée de leurs attentes dans les domaines de l'ingénierie et de l'informatique. Tout comme les garçons sont largement plus nombreux que les filles à envisager une carrière dans l'ingénierie ou l'informatique, elles sont bien plus nombreuses qu'eux, dans tous les pays, à souhaiter travailler dans le domaine de la santé. Or ce constat se vérifie même après exclusion des professions d'infirmier/infirmière et de sage-femme de la liste des carrières liées au domaine de la santé, démontrant ainsi que le déséquilibre entre les sexes en matière de préférence pour une carrière dans ce domaine ne découle pas uniquement de la surreprésentation traditionnelle des femmes dans ces deux professions.



■ Graphique 4.11 ■

Pourcentage de garçons et de filles envisageant d'exercer une profession dans le domaine de l'ingénierie ou de l'informatique



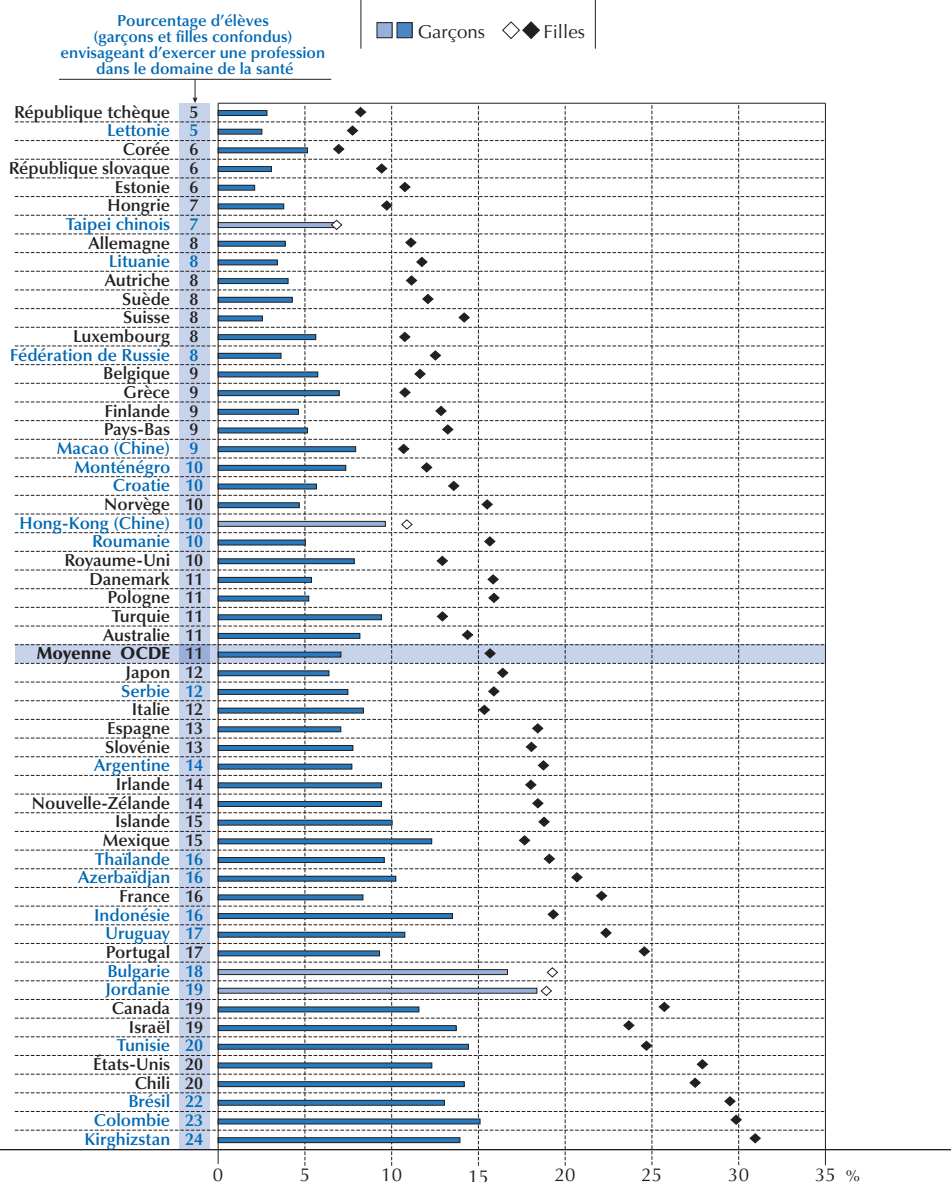
Remarque : les différences de pourcentage statistiquement significatives entre les garçons et les filles sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves (garçons et filles confondus) envisageant d'exercer une profession dans le domaine de l'ingénierie ou de l'informatique (architecture comprise).

Source : OCDE, Base de données PISA 2006, tableau 4.5c.

■ Graphique 4.12 ■

Pourcentage de garçons et de filles envisageant d'exercer une profession dans le domaine de la santé



Remarque : les différences de pourcentage statistiquement significatives entre les garçons et les filles sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves (garçons et filles confondus) envisageant d'exercer une profession dans le domaine de la santé (à l'exclusion des professions d'infirmier/infirmière et de sage-femme).

Source : OCDE, Base de données PISA 2006, tableau 4.5d.

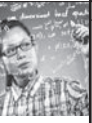


En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de filles envisageant d'exercer une profession dans le domaine de la santé – à l'exclusion de celles d'infirmier/infirmière et de sage-femme – est supérieur de 9 points de pourcentage à celui des garçons dans ce cas (16 % pour les filles, contre 7 % pour les garçons). Aux États-Unis et au Portugal, et parmi les pays partenaires, au Brésil et au Kirghizistan, les filles sont particulièrement plus susceptibles que les garçons d'envisager d'exercer une profession dans le domaine de la santé. En revanche, parmi les pays et économies partenaires, en Bulgarie, à Hong-Kong (Chine), en Jordanie et au Taipei chinois, les garçons et les filles font part d'aspirations similaires à cet égard (graphique 4.12 et tableau 4.5d).

Les attentes à l'épreuve de la réalité

Comme susmentionné, le fait de nourrir des attentes élevées pour l'avenir peut insuffler la motivation qui, à son tour, encourage les élèves à travailler dur à l'école afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Mais dans quelle mesure les aspirations des adolescents se sont-elles réalisées une fois qu'ils sont devenus adultes ? Les données des tableaux 4.8a et 4.8b montrent les professions que les garçons et les filles ayant participé aux enquêtes PISA 2000 et PISA 2003 envisageaient d'exercer à l'âge de 30 ans, et le niveau de formation qu'ils souhaitaient atteindre. En outre, ces tableaux indiquent ce que les cohortes correspondantes de jeunes adultes ont effectivement réalisé, d'après l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes. Les résultats mettent en évidence que les garçons et les filles nourrissent en général des attentes irréalistes concernant leur avenir professionnel. En 2000, 34 % des garçons et 41 % des filles envisageaient ainsi d'exercer une profession de direction ou hautement qualifiée à l'âge de 30 ans ; mais en 2012, parmi les 25-34 ans, seuls 21 % des jeunes hommes et 23 % des jeunes femmes exerçaient effectivement ce type de professions (tableau 4.8a). Il ressort de ce constat que les filles tendent à nourrir des attentes particulièrement ambitieuses, mais irréalistes, et qu'elles sont donc susceptibles d'être confrontées à une réelle déception lorsqu'elles ne parviennent pas à atteindre leurs objectifs professionnels. Point plus positif, toutefois, les jeunes hommes et les jeunes femmes ayant participé à l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes occupent des emplois similaires sur le plan du statut social perçu, tel que mesuré par le score sur l'indice ISEI de prestige professionnel – une première étape, peut-être, vers une plus grande égalité des chances entre les hommes et les femmes en matière de perspectives de carrière.

En 2012, l'OCDE a lancé sa première Évaluation des compétences des adultes, dont l'objectif était d'élargir à l'ensemble de la population adulte l'évaluation des compétences dont PISA avait été le précurseur avec les élèves de 15 ans. Réalisée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), cette évaluation porte sur des compétences – littératie, numératie et résolution de problèmes – similaires à celles évaluées dans le cadre de l'enquête PISA ; toutefois, ces deux enquêtes utilisent des items distincts, afin de rendre compte des contextes différents dans lesquels évoluent les élèves de 15 ans et les adultes plus âgés. Les objectifs de ces enquêtes sont complémentaires : tandis que PISA se propose d'identifier les moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves, l'enseignement et le fonctionnement des établissements, l'Évaluation des compétences des adultes s'attache quant à elle à la façon dont les adultes acquièrent leurs compétences et les utilisent, ainsi qu'aux bénéfices qu'ils en retirent.



Pour ce faire, l'Évaluation des compétences des adultes collecte des informations sur : l'utilisation des compétences dans le cadre privé, professionnel et collectif ; l'acquisition, le maintien et l'érosion de ces compétences au cours de la vie ; et la relation entre ces compétences et la participation au marché du travail, les revenus, la santé et l'engagement politique et social.

Encadré 4.1. **Quelques données clés sur l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)**

Éléments évalués

L'Évaluation des compétences des adultes, réalisée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), évalue le niveau des adultes âgés de 16 à 65 ans sur les échelles de compétence en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Ces « compétences clés en traitement de l'information » sont pertinentes pour les adultes dans de nombreux contextes sociaux et professionnels, et nécessaires à leur pleine intégration et participation au marché du travail, à l'éducation, à la formation, et à la vie sociale et civique. En outre, cette évaluation permet de récolter toute une série d'informations sur les activités des répondants liées à la lecture et à la maîtrise des chiffres, sur l'utilisation des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans le cadre professionnel et dans la vie quotidienne. L'évaluation fournit également des informations sur tout un ensemble de compétences génériques exigées dans le cadre professionnel, comme la collaboration avec autrui ou l'organisation de son temps. Il a également été demandé aux répondants si leurs compétences et leurs qualifications correspondent aux exigences de leur fonction professionnelle et s'ils disposent d'autonomie dans le cadre de cette activité.

Méthodes

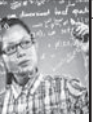
- Environ 166 000 adultes âgés de 16 à 65 ans ont été interrogés dans 24 pays et entités sous-nationales, à savoir 22 pays membres de l'OCDE – l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique (Flandre), le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, l'Irlande, l'Italie, le Japon, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni (Angleterre/Irlande du Nord) et la Suède – ainsi que deux pays partenaires. La collecte des données s'est déroulée du 1^{er} août 2011 au 31 mars 2012 dans la plupart des pays participants. Au Canada et en France, la collecte des données s'est respectivement déroulée de novembre 2011 à juin 2012, et de septembre à novembre 2012.
- La langue de l'évaluation correspond à la langue officielle de chaque pays participant (voire à plusieurs langues si plus d'une langue est officiellement reconnue). Dans certains pays, l'évaluation a également été réalisée dans des langues minoritaires ou régionales parlées par un grand nombre d'habitants.

...



- Deux composantes de l'évaluation étaient facultatives : l'évaluation de la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique et l'évaluation des composantes de lecture. Sur 24 pays participants, 20 ont opté pour l'évaluation de la résolution de problèmes, tandis que 21 ont choisi la seconde option.
- La population cible de l'évaluation était non institutionnalisée, âgée de 16 à 65 ans et résidant dans le pays au moment de la collecte des données, quelle que soit sa nationalité, sa citoyenneté ou sa langue.
- La taille des échantillons dépendait principalement du nombre de domaines cognitifs évalués et du nombre de langues dans lesquelles l'évaluation a été administrée. Certains pays ont augmenté la taille des échantillons afin d'obtenir des estimations plus fiables des compétences des résidents d'une région géographique particulière et/ou de certains sous-groupes de population comme les autochtones ou les immigrants. La taille des échantillons variait de 4 500 personnes à 27 300 personnes.
- L'évaluation s'est déroulée sous la surveillance d'enquêteurs spécialement formés, soit au domicile du répondant, soit dans un lieu convenu entre le répondant et l'enquêteur. Le questionnaire de base a été soumis par l'enquêteur sous la forme d'un entretien individuel assisté par ordinateur. En fonction de la situation du répondant, le temps nécessaire pour compléter le questionnaire était compris entre 30 et 45 minutes.
- Après avoir répondu au questionnaire de base, le répondant a complété l'évaluation sur un ordinateur portable ou sur papier (sous forme de carnets de test), en fonction de ses compétences informatiques. Les répondants étaient libres de prendre autant de temps que nécessaire pour compléter l'évaluation. En moyenne, les répondants ont pris 50 minutes pour compléter l'évaluation cognitive.
- Les répondants présentant de très faibles compétences en littératie n'ont pas effectué les évaluations complètes de littératie, de numératie et de résolution de problèmes, et sont directement passés à un test sur leurs compétences de base en « composantes de lecture ». Ce test évalue le vocabulaire et la capacité à traiter le sens au niveau de la phrase et à lire des extraits de texte. Le test ne définit aucune limite de temps, mais le temps pris par les répondants pour effectuer les tâches a été consigné. L'évaluation des composantes de lecture a également été effectuée par tous les répondants ayant répondu à la version papier-crayon de l'évaluation.

Dans son analyse du statut social des professions que les garçons et les filles envisagent d'exercer, l'enquête PISA 2000 révélait que les filles tendaient à se projeter dans des carrières plus valorisées par la société que celles citées par les garçons. En moyenne, les professions indiquées par les garçons avaient ainsi une valeur de 54 sur l'indice ISEI de prestige professionnel, contre une valeur de 57 pour les professions citées par les filles. L'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes montre que les emplois occupés par les jeunes femmes au moment de l'évaluation avaient un statut légèrement supérieur (valeur moyenne de 49 sur l'indice ISEI) à ceux occupés par les jeunes hommes (valeur moyenne de 45 sur l'indice ISEI) (tableau 4.8a).



Les attentes des adolescents concernant la poursuite de leurs études tendent aussi à avoir fort peu en commun avec la réalité qu'ils connaissent plus tard. Il ressortait des résultats de l'enquête PISA 2003 que les filles tendaient à être plus susceptibles que les garçons d'espérer obtenir un diplôme de l'enseignement tertiaire, et moins susceptibles qu'eux de penser terminer leur scolarité dans le cadre institutionnel avant le deuxième cycle du secondaire (tableau 4.8b). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, en 2003, 59 % des filles, mais seulement 51 % des garçons espéraient obtenir un diplôme universitaire ; toutefois, en 2012, parmi les 25-29 ans, seuls 47 % des jeunes femmes et 35 % des jeunes hommes avaient effectivement décroché un diplôme de ce niveau d'enseignement. Ces différences peuvent refléter en partie la plus forte propension des hommes à obtenir un diplôme universitaire à un âge plus avancé que les femmes. Ainsi, si à l'âge de 25 ans, la plupart des femmes ont terminé leurs études tertiaires, pour de nombreux hommes, cet événement n'intervient qu'à la fin de la vingtaine (DiPrete et Buchmann, 2013). Par ailleurs, si en 2003, 8 % des filles et 10 % des garçons pensaient quitter l'école avec au plus un diplôme du premier cycle du secondaire en poche, parmi les 25-29 ans ayant participé à l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes, seuls 2 % des jeunes femmes et 3 % des jeunes hommes étaient effectivement dans ce cas.

L'expansion fulgurante de l'accès à l'enseignement tertiaire au cours des dernières décennies – et l'équilibre de cet accès entre les sexes – apparaît clairement lorsque l'on considère le niveau de formation des 50-59 ans ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes. Comme susmentionné, les filles sont plus susceptibles que les garçons d'espérer décrocher un diplôme de l'enseignement tertiaire, et les jeunes femmes sont plus susceptibles que les jeunes hommes d'avoir effectivement obtenu un diplôme de ce niveau d'enseignement. Toutefois, parmi les individus nés durant les 20 années suivant la Seconde guerre mondiale, les taux d'obtention d'un diplôme universitaire sont plus faibles que parmi les générations plus jeunes, et les femmes sont, en moyenne, aussi susceptibles que les hommes d'avoir obtenu ce type de diplôme. Néanmoins, dans certains pays, les femmes de ce groupe d'âge sont significativement moins susceptibles que les hommes d'avoir décroché un diplôme de l'enseignement tertiaire. En Allemagne et en Corée, par exemple, en 2012, parmi les 50-59 ans, le pourcentage de femmes ayant obtenu un diplôme de l'enseignement tertiaire était inférieur de 15 points de pourcentage à celui des hommes dans ce cas (tableau 4.8b).

L'UTILISATION DES MATHÉMATIQUES PLUS TARD DANS LA VIE

En 2012, l'enquête PISA a interrogé les élèves sur leurs intentions concernant l'utilisation des mathématiques dans la poursuite de leurs études et leur future carrière. Elle leur a soumis 5 paires d'affirmations parmi lesquelles ils devaient choisir celle qui décrivait le mieux leurs intentions et leurs souhaits pour leur avenir. La première paire portait sur leur intention de suivre ou non des cours supplémentaires en mathématiques ou en langue d'enseignement après la fin de leur scolarité obligatoire.

Dans tous les pays et économies à l'exception de l'Albanie, du Costa Rica, des Émirats arabes unis, de l'Indonésie, de la Jordanie, du Kazakhstan, de la Malaisie, des Pays-Bas, du Portugal, de Shanghai (Chine), de la Thaïlande et de la Turquie, les garçons sont plus susceptibles que les filles de déclarer avoir l'intention de suivre des cours supplémentaires de mathématiques

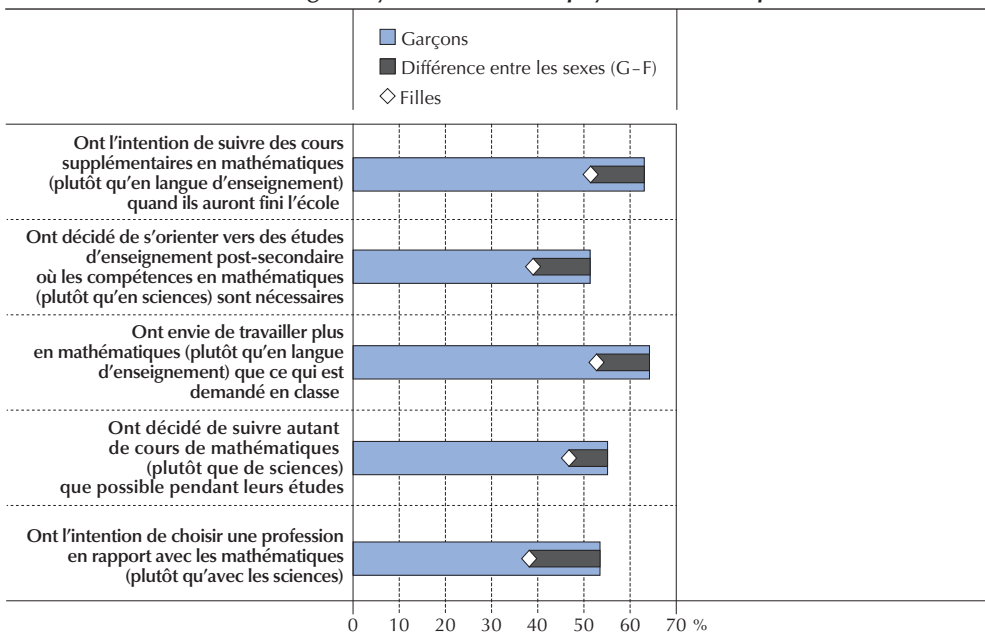


(plutôt que de la langue d'enseignement) après la fin de leur scolarité obligatoire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 63 % des garçons, mais seulement 51 % des filles, se disent ainsi dans ce cas (tableau 4.7).

■ Graphique 4.13 ■

Différence d'intentions des élèves, selon leur sexe, quant à l'importance des mathématiques (plutôt que des sciences ou de la langue d'enseignement) dans la poursuite de leurs études ou leur future carrière

Pourcentage moyen d'élèves des pays de l'OCDE qui :



Remarque : l'ensemble des différences entre les sexes sont statistiquement significatives.

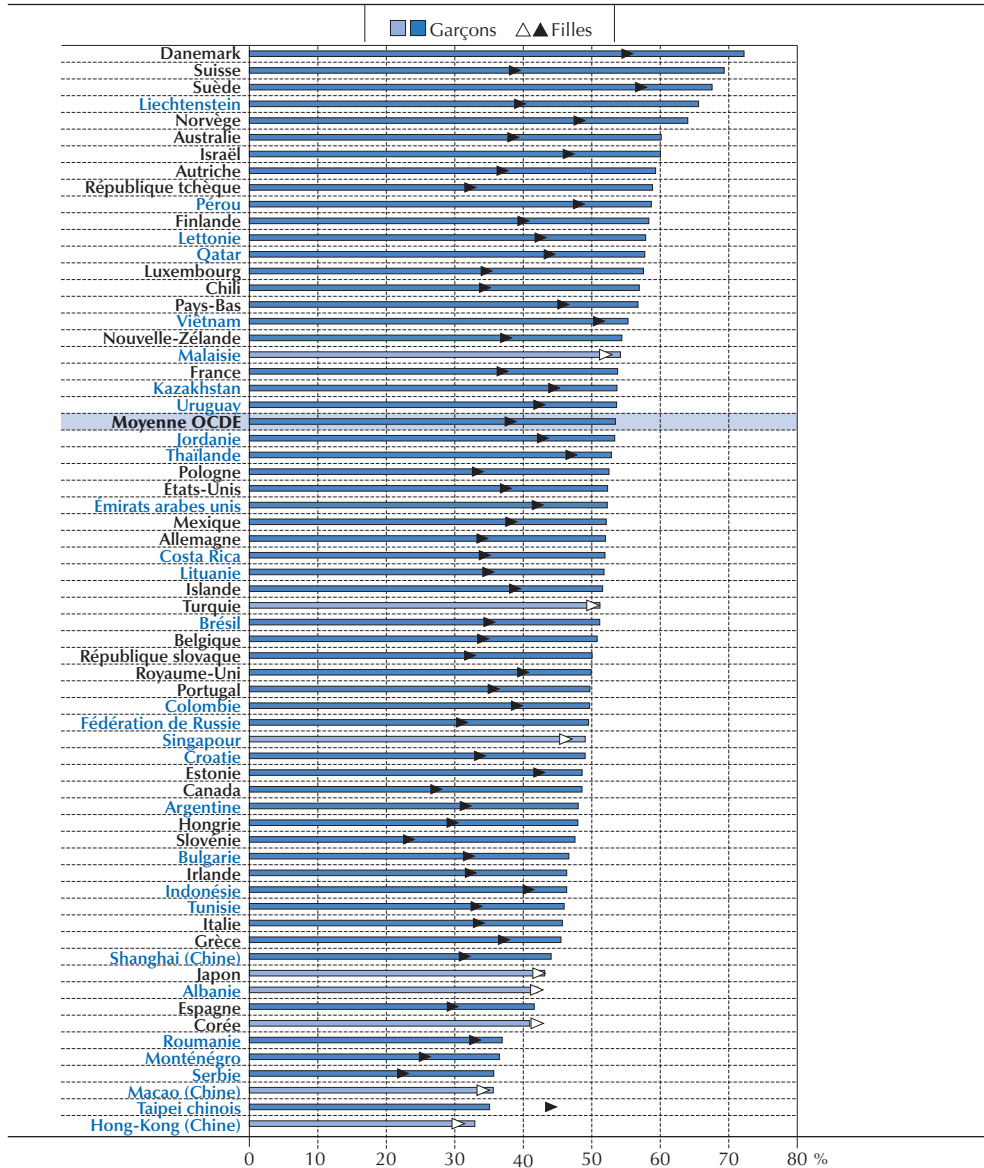
Source : OCDE, Base de données PISA 2006, tableau 4.7.

De même, les garçons et les filles n'ont pas la même propension à envisager d'exercer une profession faisant largement appel aux compétences en mathématiques, plutôt qu'à celles en sciences. En moyenne, 53 % des garçons, mais seulement 38 % des filles, se disent ainsi dans ce cas (graphiques 4.13 et 4.14). En outre, les données des éditions précédentes de l'enquête PISA – dans le cadre desquelles les élèves étaient invités à indiquer le type de profession qu'ils envisageaient d'exercer une fois à l'âge adulte – laissent penser que même les filles visant une carrière scientifique envisagent de s'orienter vers des professions dans des domaines distincts de ceux que privilégient les garçons. Elles sont ainsi surreprésentées parmi les élèves envisageant d'exercer une profession dans les domaines de la santé et de l'action sociale, alors que les garçons sont eux surreprésentés parmi ceux envisageant une carrière dans les domaines de l'ingénierie et de l'informatique.

■ Graphique 4.14 ■

Différence d'intentions des élèves, selon leur sexe, quant à l'importance des mathématiques (plutôt que des sciences) dans leur future carrière

Pourcentage d'élèves



Remarque : les différences de pourcentage statistiquement significatives entre les garçons et les filles sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons ayant indiqué avoir l'intention de choisir une profession en rapport avec les mathématiques plutôt qu'avec les sciences.

Source : OCDE, Base de données PISA 2006, tableau 4.7.



ET APRÈS LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ?

Les sections précédentes ont examiné les différences d'attentes des garçons et des filles concernant leur avenir. Mais que savons-nous des circonstances auxquelles les jeunes adultes sont confrontés une fois qu'ils ont quitté l'école ? Dans quelle mesure maîtrisent-ils certaines compétences fondamentales telles que la littératie et la numératie ? Comment se passe la transition des garçons et des filles entre la scolarité obligatoire et la poursuite des études ou l'entrée sur le marché du travail ? Les pays sont-ils en mesure de maintenir les compétences acquises par les enfants à l'école et de les exploiter ? Les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes apportent des réponses à certaines de ces questions.

L'Évaluation des compétences des adultes diffère à certains égards de façon significative de l'enquête PISA. Tout d'abord, la taille des échantillons des groupes d'âge spécifiques est relativement réduite, de sorte qu'il peut être difficile d'estimer précisément les différences de compétence entre les jeunes hommes et les jeunes femmes. Ensuite, alors que l'évaluation principale de l'enquête PISA était soumise, jusqu'en 2012, sous forme d'épreuves papier-crayon (carnets de test remplis par les élèves), l'Évaluation des compétences des adultes est quant à elle soumise sous forme électronique. Le chapitre 2 du présent rapport suggère que les garçons/hommes pourraient être avantagés dans les épreuves électroniques, dans la mesure où elles demandent en général aux répondants de naviguer entre différentes pages web en ligne, de faire défiler des pages, d'utiliser des hyperliens, etc. – autant de tâches faisant appel aux types de compétences spatiales dans lesquelles les garçons/hommes tendent à exceller.

Différences de compétence en littératie et en numératie entre les sexes chez les jeunes adultes

D'après l'Évaluation des compétences des adultes, en moyenne, parmi les 16-29 ans, les jeunes femmes devancent les jeunes hommes en littératie de 1 point de score – preuve qu'il n'existe effectivement pas de différence de compétence en littératie entre les sexes. Dans 15 pays participants, les jeunes hommes et les jeunes femmes affichent un niveau similaire de compétence en littératie ; toutefois, au Danemark, en Estonie, en Fédération de Russie, en France, en Italie, en Norvège et en Pologne, les jeunes femmes devancent les jeunes hommes en littératie. L'Espagne est le seul pays où ce sont les jeunes hommes qui devancent les jeunes femmes dans ce domaine, bien que l'écart de score entre les sexes (3 points) soit minime (tableau 4.10a). Le graphique 4.15 montre que si les différences de compétence en littératie entre les sexes chez les 16-29 ans sont soit faibles, soit inexistantes, parmi les individus les moins performants (10^e centile), les jeunes femmes tendent néanmoins à devancer les jeunes hommes, tandis que parmi les individus les plus performants (90^e centile), c'est l'inverse qui s'observe (tableau 4.10d).

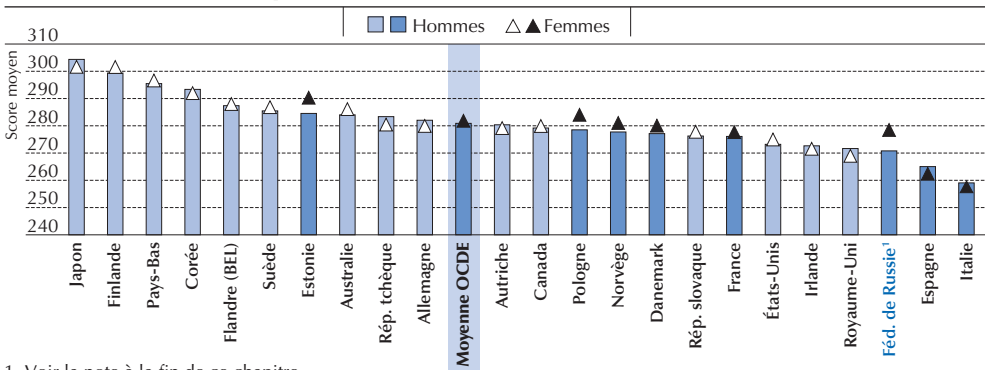
Parallèlement, les données du tableau 4.10a montrent que les jeunes hommes devancent les jeunes femmes en numératie dans une plus large mesure. En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, parmi les 16-29 ans, les jeunes hommes devancent ainsi les jeunes femmes de 8 points de score en numératie (soit 16 % de l'écart-type). Cet écart de performance en numératie entre les sexes en faveur des jeunes hommes s'observe dans tous les pays et économies ayant participé à l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes, à l'exception de l'Italie, où aucune différence ne s'observe entre les sexes, et de la Fédération de Russie, où les jeunes hommes sont moins compétents que les jeunes femmes en numératie. Un écart

particulièrement marqué s'observe entre les sexes au Canada, aux États-Unis, en Finlande, en France, en Irlande et au Royaume-Uni, où la différence de compétence en numératie entre les sexes est supérieure à 10 points de score (soit un cinquième de l'écart-type).

L'avantage des jeunes hommes en numératie tend à être particulièrement marqué parmi les individus les plus performants (90^e centile). En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les jeunes hommes devancent les jeunes femmes de 11 points de score en numératie ; aux États-Unis, cet avantage atteint même 20 points de score, en moyenne. À l'inverse, parmi les individus les moins performants (10^e centile), l'écart de performance en numératie entre les sexes en faveur des jeunes hommes n'est statistiquement significatif qu'en Allemagne, au Canada, en Espagne, en Finlande, en France et en Suède. En Fédération de Russie, parmi les individus les moins performants, les jeunes femmes devancent les jeunes hommes de 9 points de score, en moyenne, en numératie (tableau 4.10a).

■ Graphique 4.15 ■

Différence de compétence en littératie entre les sexes chez les 16-29 ans



1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du score moyen des hommes en littératie.

Source : OCDE, Base de données PIAAC, tableau 4.10a.

Ces données viennent confirmer les conclusions de l'enquête PISA sur l'avance des garçons en mathématiques, notamment parmi les élèves les plus performants ; mais elles indiquent aussi que lors du passage de la fin de la scolarité obligatoire à la poursuite des études ou à l'entrée sur le marché du travail, l'écart qui s'observait entre les sexes en littératie se réduit considérablement. De fait, si tant est qu'il existe, cet écart s'établit alors en faveur des jeunes hommes.

Différences intergénérationnelles

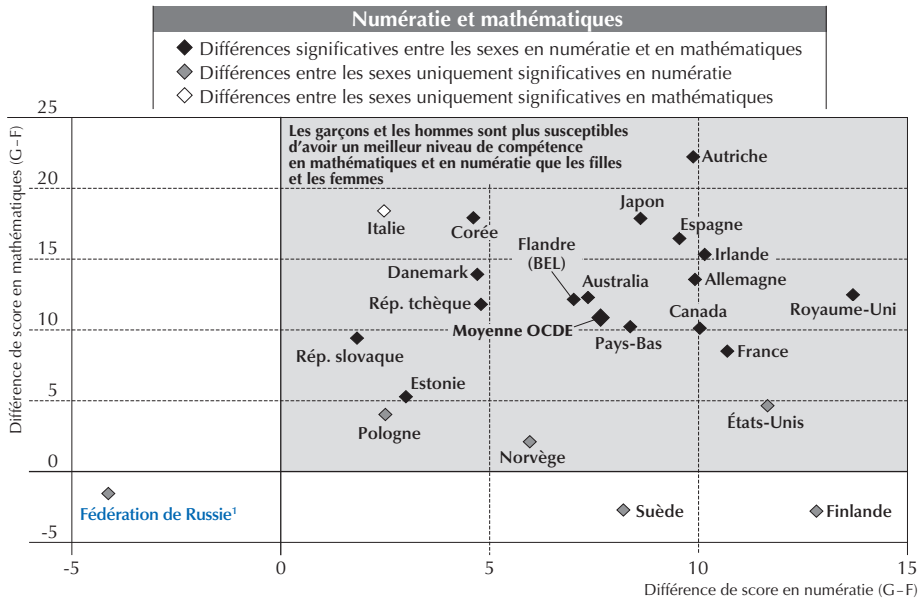
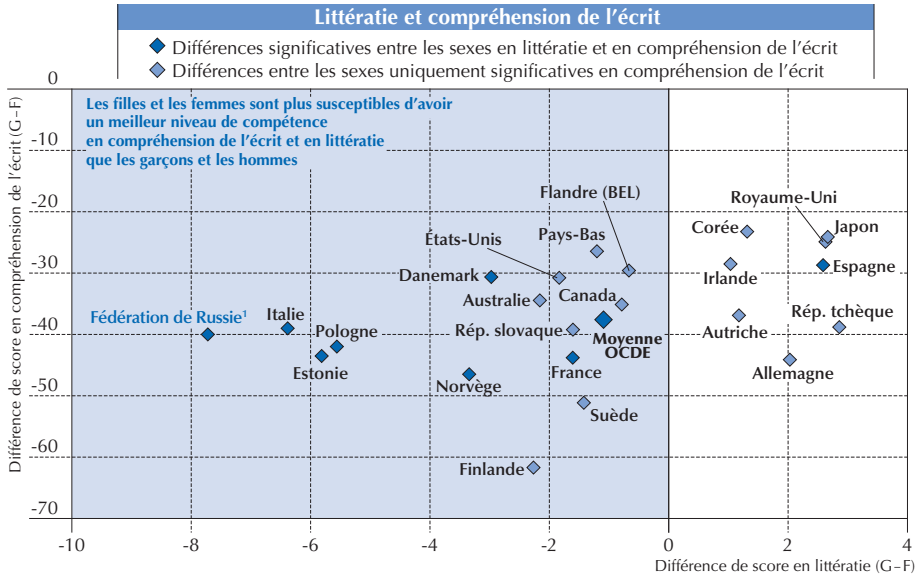
Le chapitre 1 examinait l'évolution des perspectives des hommes et des femmes en matière de formation et d'emploi au cours des 50 dernières années. Les tableaux 4.10a, 4.10b, 4.10c et 4.10d montrent que, dans tous les pays dont les données sont disponibles (à l'exception des États-Unis et du Royaume-Uni), les 50-65 ans tendent à présenter des niveaux plus faibles de compétence en numératie et en littératie que les 16-29 ans, et que cet écart entre ces deux groupes d'âge, tant en numératie qu'en littératie, tend à être bien plus marqué chez les femmes que chez les hommes.



■ Graphique 4.16 ■

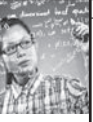
Différence de performance entre les sexes chez les jeunes adultes et chez les élèves de 15 ans

Telles que mesurées par l'Évaluation des compétences des adultes (jeunes de 16 à 29 ans) et l'enquête PISA 2012 (élèves de 15 ans)



1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Source : OCDE, Bases de données PISA 2009, PISA 2012 et PIAAC, tableaux 1.2a, 1.3a et 4.10a.

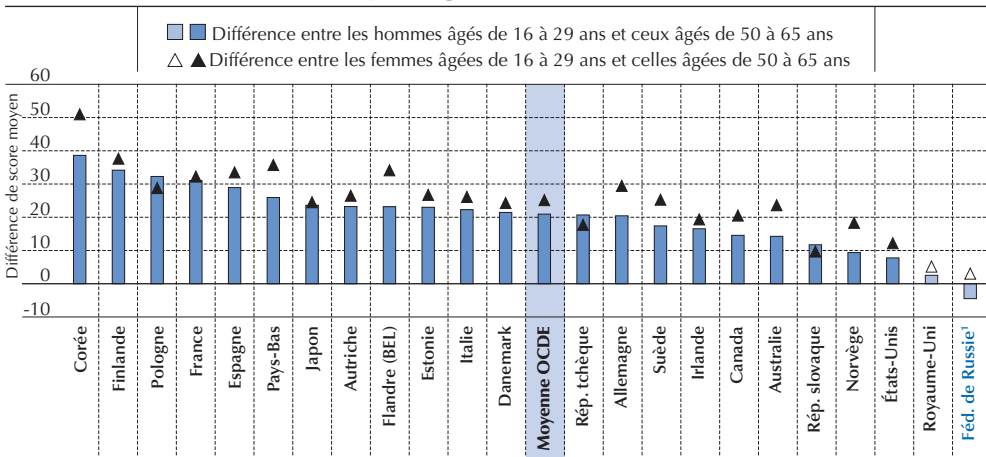


Ainsi, en Corée, parmi les 16-29 ans, les hommes obtiennent un score de 285 points en numératie, et les femmes, un score de 280 points, tandis que parmi les 50-65 ans, ces scores s'établissent à respectivement 247 et 228 points chez les hommes et les femmes. L'écart de performance entre ces deux groupes d'âge y représente donc 37 points de score chez les hommes et 52 points de score chez les femmes. Il en résulte que l'effet de l'âge sur la différence de compétence en numératie entre les hommes et les femmes est de 14 points de score. La différence de compétence en numératie entre les sexes est également considérablement plus faible parmi les adultes plus jeunes que parmi les adultes plus âgés en Allemagne, où l'effet de l'âge sur la différence de compétence en numératie entre les hommes et les femmes représente 16 points de score, en Flandre (Belgique), où il est de 14 points, et en Australie, au Canada, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, où il s'établit à 8 points, voire davantage (graphique 4.18 et tableau 4.10d).

La différence de compétence en littératie entre les femmes plus jeunes et plus âgées, par comparaison avec celle entre les hommes plus jeunes et plus âgés – 4 points de score –, est similaire à celle observée en numératie – soit 5 points de score. Toutefois, cette différence est particulièrement marquée – supérieure à 10 points de score – en Corée et en Flandre (Belgique). En Flandre (Belgique), les femmes âgées de 16 à 29 ans obtiennent un score moyen de 288 points en littératie, contre 254 points, en moyenne, pour celles âgées de 50 à 65 ans – soit une différence de 34 points, ou l'équivalent de près de 5 années de scolarité dans le cadre institutionnel (OCDE, 2013a). Chez les hommes, les 16-29 ans obtiennent un score moyen de 287 points, contre 264 points, en moyenne, chez les 50-65 ans – soit une différence de 23 points (graphique 4.17 et tableau 4.10d).

■ Graphique 4.17 ■

Différence de compétence en littératie entre les adultes plus jeunes et plus âgés, selon le sexe



1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Remarque : les différences statistiquement significatives parmi les hommes et parmi les femmes sont indiquées dans une couleur plus foncée.

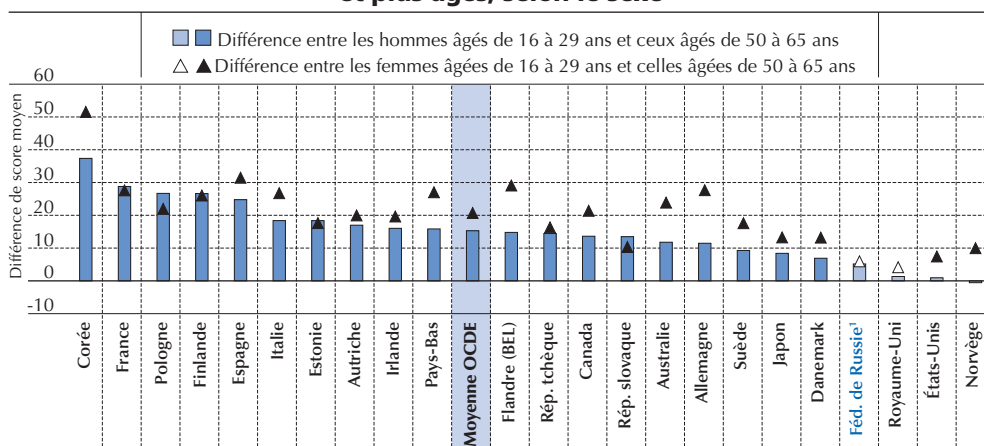
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score moyen en littératie entre les hommes âgés de 16 à 29 ans et ceux âgés de 50 à 65 ans (hommes de 16 à 29 ans – hommes de 50 à 65 ans).

Source : OCDE, Base de données PIAAC, tableau 4.10d.

Ces résultats laissent penser que les jeunes hommes tendent à être plus compétents en littératie que ne l'aurait laissé présager leur performance en compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans par comparaison avec les filles. Ils suggèrent également que les jeunes femmes ne rattrapent pas leur retard par rapport aux jeunes hommes en numératie après la fin de la scolarité obligatoire. D'après les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, les différences de compétence en numératie et en littératie entre les sexes varient fortement en fonction du groupe d'âge : chez les 30-69 ans, les hommes devançant ainsi largement les femmes en littératie comme en numératie, tandis que chez les groupes d'âge plus jeunes, aucun écart ne s'observe entre les sexes en littératie, ou le cas échéant, un écart minime en faveur des femmes, tandis que l'écart de compétence en numératie en faveur des hommes est encore plus ténue.

■ Graphique 4.18 ■

Différence de compétence en numératie entre les adultes plus jeunes et plus âgés, selon le sexe



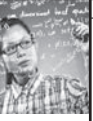
1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Remarque : les différences statistiquement significatives parmi les hommes et parmi les femmes sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de score moyen en numératie entre les hommes âgés de 16 à 29 ans et ceux âgés de 50 à 65 ans (hommes de 16 à 29 ans - hommes de 50 à 65 ans).

Source : OCDE, Base de données PIAAC, tableau 4.10d.

Le niveau de compétence comparativement plus faible en littératie et en numératie des femmes âgées de 50 à 69 ans (par rapport aux hommes de ce groupe d'âge et aux femmes plus jeunes) peut en partie résulter du fait que les femmes nées dans les décennies suivant la Seconde guerre mondiale ont bénéficié de possibilités plus limitées en matière d'éducation par rapport aux hommes de leur âge, et plus particulièrement par rapport aux femmes plus jeunes (voir le chapitre 1 pour une analyse tendancielle à long terme du niveau de formation). En outre, les femmes nées entre la fin des années 40 et la fin des années 50 ont eu des possibilités plus limitées que les hommes de leur âge et les femmes plus jeunes de participer au marché du travail, de conserver un emploi une fois devenues mères de famille, et d'occuper des postes leur permettant d'exploiter et de maintenir le niveau de compétence qu'elles avaient acquis durant leurs études.



Enfin, en raison de leurs responsabilités familiales et de l'inégalité de la répartition des tâches ménagères, ces femmes peuvent également avoir eu moins de possibilités d'entretenir leurs compétences dans le cadre privé.

Le format électronique des épreuves de l'Évaluation des compétences des adultes peut expliquer au moins en partie l'amélioration de la performance en compréhension de l'écrit/littératie entre les garçons de 15 ans et les jeunes hommes âgés de 16 à 29 ans. Toutefois, à l'âge de 15 ans, les garçons sont devancés – et de loin – par les filles en compréhension de l'écrit électronique (même si cet écart de performance est moins marqué que pour la compréhension de l'écrit sur papier). De même, les types de textes et la construction des questions diffèrent entre l'enquête PISA et l'Évaluation des compétences des adultes (pour des explications plus détaillées, consulter les cadres d'évaluation des enquêtes PISA et PIAAC). Mais là encore, à 15 ans, les garçons sont devancés – et de loin – par les filles pour les types de tâches de compréhension de l'écrit de l'enquête PISA les plus similaires aux questions de littératie posées dans l'Évaluation des compétences des adultes (tableaux 1.9a, 1.9b, 1.9c, 1.9d et 1.9e).

D'après ces résultats, ce ne sont pas les différences de format entre les deux évaluations qui permettent d'expliquer la diminution de l'écart de performance entre les sexes en compréhension de l'écrit entre les jeunes de 15 ans et ceux âgés de 16 à 29 ans. Cette tendance pourrait plutôt résulter du développement plus lent des garçons sur les plans cognitif et affectif par rapport aux filles, pouvant se traduire ensuite par ce « rattrapage » des jeunes hommes avec les jeunes femmes en littératie. En outre, l'environnement scolaire peut ne pas être assez en phase avec les centres d'intérêt et les attentes des garçons. Par conséquent, si à l'école, les garçons sont considérablement moins susceptibles que les filles d'entreprendre des activités pouvant les aider à améliorer leur niveau de compétence en littératie, comme lire pour leur plaisir, les jeunes hommes peuvent néanmoins être bien plus enclins à le faire par la suite dans le cadre professionnel ou privé.

Différences d'utilisation des compétences entre les sexes

L'Évaluation des compétences des adultes recueille des informations détaillées sur la mesure dans laquelle les répondants lisent ou écrivent dans le cadre privé ou professionnel, le type d'activités de lecture et d'écriture qu'ils entreprennent (tableaux 4.13a, 4.13b et 4.13c), et le type de compétences qu'ils utilisent dans le cadre professionnel (tableaux 4.11a, 4.11b, 4.11c, 4.12a, 4.12b et 4.12c). En moyenne, parmi les 16-29 ans, aucune différence ne s'observe entre les sexes concernant l'utilisation des compétences en lecture et en écriture dans le cadre professionnel ; en revanche, toujours dans le cadre professionnel, les jeunes hommes sont plus susceptibles que les jeunes femmes de se servir de leurs compétences en numératie, en technologies de l'information et de de la communication (TIC) et en résolution de problèmes (tableau 4.11a). Toutefois, parmi les actifs occupés âgés de 30 à 69 ans, et plus particulièrement parmi les quinquagénaires et les sexagénaires, les hommes semblent considérablement plus susceptibles que les femmes d'utiliser dans le cadre professionnel leurs compétences en lecture et en écriture, ainsi qu'en numératie, en TIC et en résolution de problèmes.

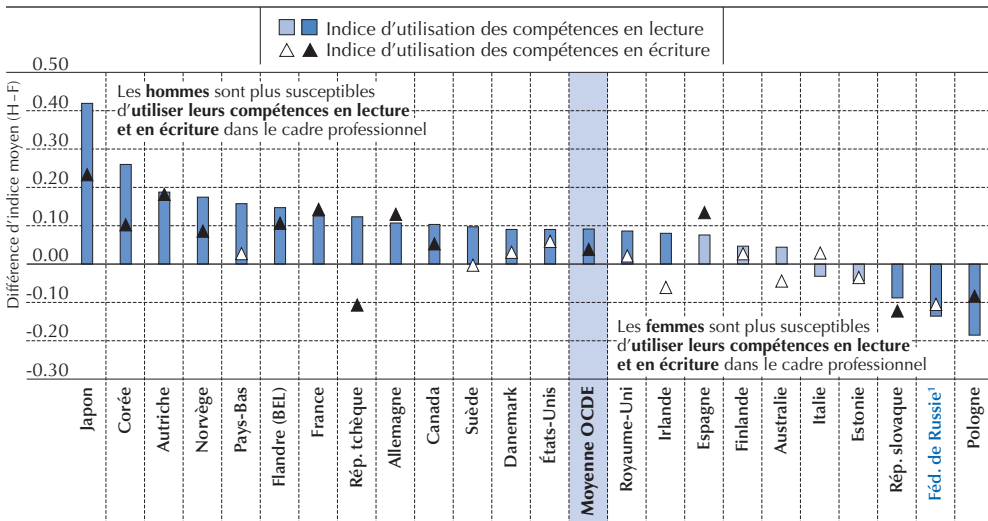
Alors qu'à l'adolescence, les garçons peuvent être moins enclins que les filles à entreprendre des activités qui leur permettraient d'utiliser et de renforcer leurs compétences en littératie, une fois devenus adultes, ils sont amenés à utiliser leurs compétences en lecture et en écriture dans le



cadre professionnel dans la même mesure que les femmes, si ce n'est davantage. Par conséquent, ils sont souvent en mesure de rattraper, voire de dépasser, le niveau de compétence des femmes en littératie. D'après les données des graphiques 4.19 et 4.20, c'est non seulement le degré d'utilisation des compétences en lecture et en écriture dans le cadre professionnel qui diffère entre les hommes et les femmes, mais également les types de textes abordés. Dans le cadre professionnel, les hommes sont ainsi plus susceptibles de lire des consignes et des instructions, des revues ou des publications professionnelles, des manuels ou des documents de référence, des diagrammes, des cartes ou des schémas, et de rédiger des rapports ou de remplir des formulaires. En revanche, toujours dans le cadre professionnel, les femmes sont plus susceptibles de lire des lettres, des mémos ou des courriels, et des livres, et de rédiger des lettres, des mémos ou des courriels. Dans le cadre privé, les hommes sont également plus susceptibles de lire des revues ou des publications professionnelles, des manuels ou des documents de référence, des diagrammes, des cartes ou des schémas, tandis que les femmes sont plus susceptibles de lire des consignes ou des instructions, des lettres, des mémos ou des courriels, des livres et des états financiers, et de rédiger des lettres, des mémos ou des courriels.

■ Graphique 4.19 ■

Différence d'utilisation des compétences en lecture et en écriture dans le cadre professionnel, selon le sexe



1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes concernant l'utilisation des compétences en lecture et en écriture dans le cadre professionnel sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence d'indice moyen d'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel entre les hommes et les femmes (H-F).

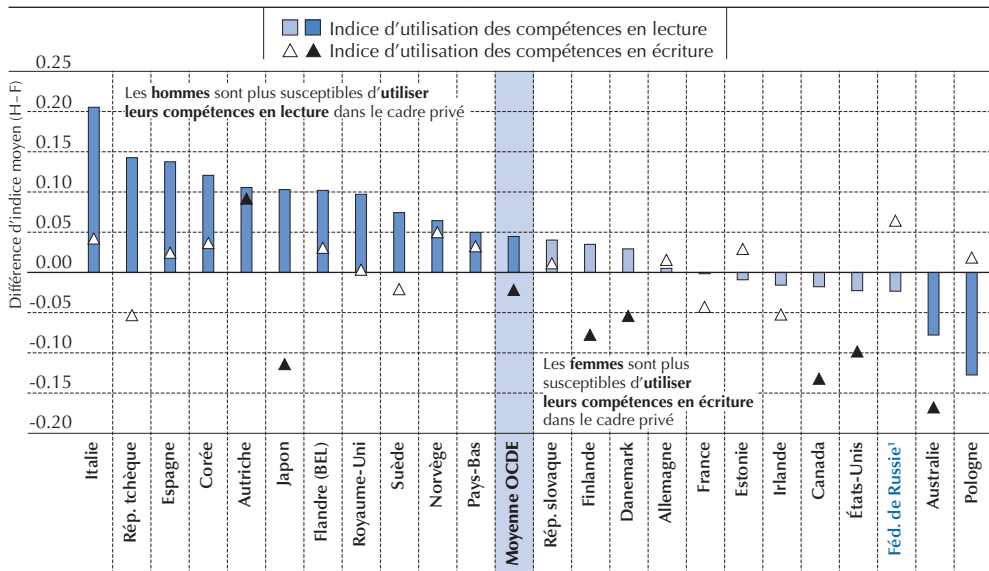
Source : OCDE, Base de données PIAAC, tableau 4.13a.

Il ressort de ces résultats que les habitudes de lecture et d'écriture varient bien plus dans le cadre professionnel que dans le cadre privé, et que les femmes sont plus impliquées dans l'aspect communication interpersonnelle de ces activités. Même si elles ont aujourd'hui accès à un éventail

de possibilités professionnelles bien plus large que jamais auparavant, les femmes restent en charge de la plupart des tâches de secrétariat dans le cadre professionnel, comme en témoigne la fréquence à laquelle elle rédige et lit des lettres, mémos et courriels. De leur côté, les hommes tendent à avoir davantage de possibilités de traiter des textes variés et de réaliser des tâches plus complexes, telles que la rédaction de rapports.

■ Graphique 4.20 ■

Différence d'utilisation des compétences en lecture et en écriture dans le cadre privé, selon le sexe



1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes concernant l'utilisation des compétences en lecture ou en écriture dans le cadre privé sont indiquées dans une couleur plus foncée.

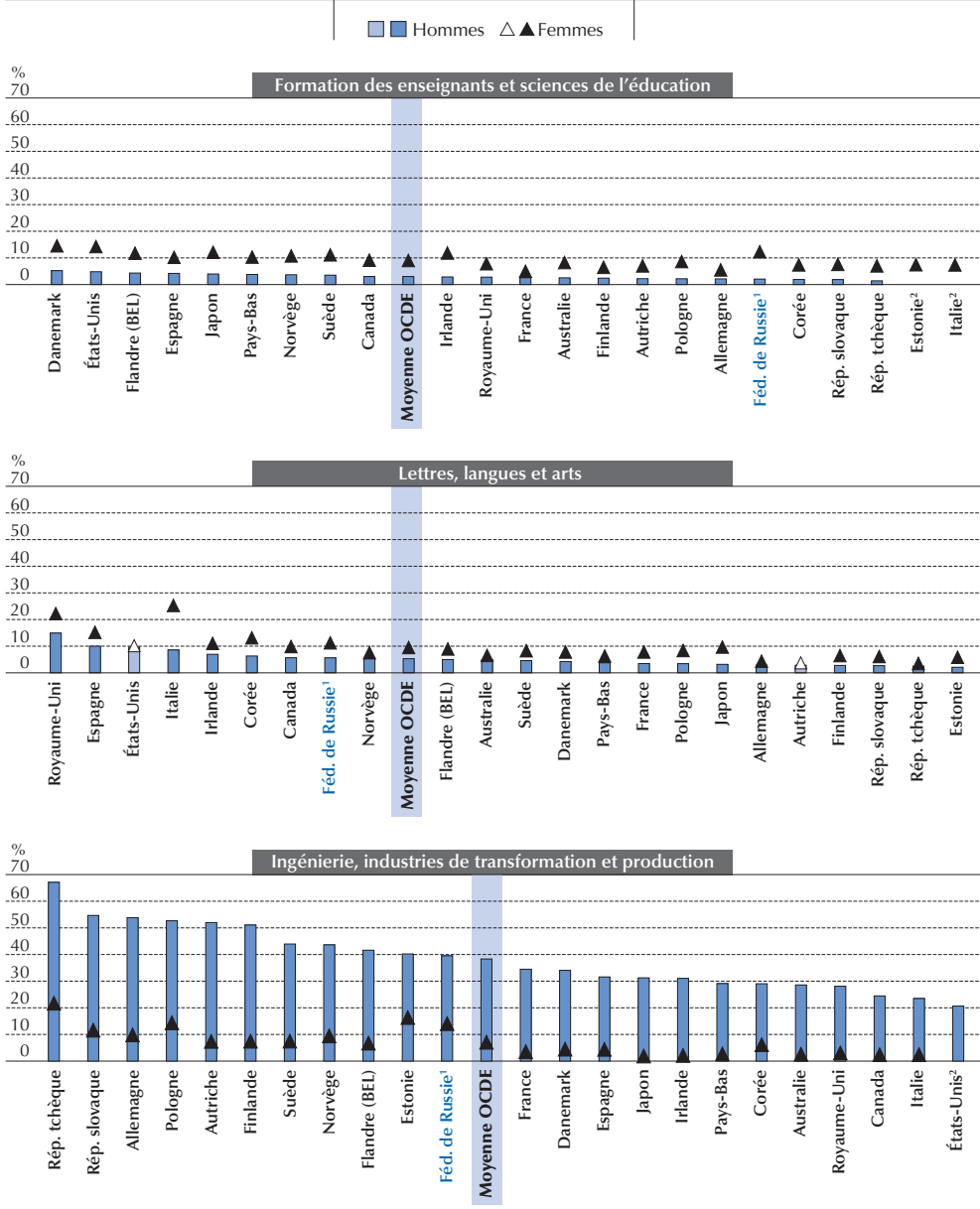
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence d'indice moyen d'utilisation des compétences en lecture dans le cadre privé entre les hommes et les femmes (H-F).

Source : OCDE, Base de données PIAAC, tableau 4.13a.

Les données présentées dans le tableau 4.14 et le graphique 4.21 laissent penser que, tout comme les garçons et les filles de 15 ans font part d'attentes différentes concernant le domaine dans lequel ils envisagent de faire carrière à l'âge adulte (les garçons étant significativement plus susceptibles d'envisager d'exercer une profession dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques [STIM]), les hommes et les femmes interrogés dans le cadre de l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes indiquent avoir fait des choix de domaines d'études différents. En moyenne, les hommes sont ainsi plus susceptibles que les femmes, dans une mesure égale à 32 points de pourcentage, d'avoir étudié dans les domaines de l'ingénierie, des industries de transformation et de la production (38 % des hommes, contre seulement 7 % des femmes), et dans une mesure égale à 3 points de pourcentage, d'avoir étudié les sciences, les mathématiques et l'informatique (10 % des hommes, contre 7 % des femmes).



■ Graphique 4.21 ■
Différence de domaine d'études entre les sexes



1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

2. Taille de l'échantillon insuffisante.

Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes dans chaque domaine d'études.

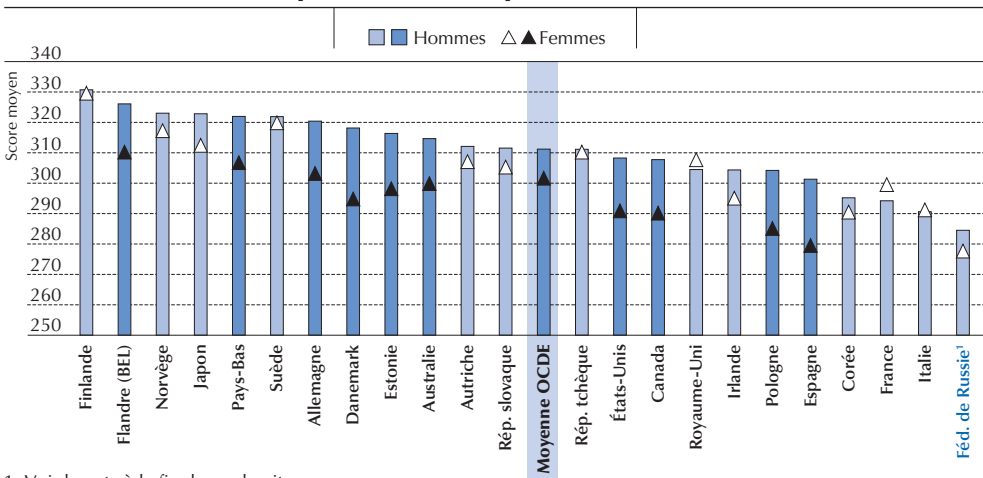
Source : OCDE, Base de données PIAAC, tableau 4.14.

À l'inverse, les femmes sont plus susceptibles que les hommes, dans une mesure égale à 13 points de pourcentage, d'avoir étudié dans les domaines de la santé et de la protection sociale (15 % des femmes, contre 4 % des hommes), dans une mesure égale à 6 points de pourcentage, d'avoir étudié les sciences de l'éducation ou d'avoir suivi une formation d'enseignant (9 % des femmes, contre 3 % des hommes), et dans une mesure égale à 8 points de pourcentage, d'avoir étudié les sciences sociales, le commerce ou le droit (23 % des femmes, contre 15 % des hommes).

Les différences de pourcentage d'hommes et de femmes indiquant avoir étudié dans les domaines de l'ingénierie, des industries de transformation et de la production sont supérieures à 20 points de pourcentage dans tous les pays et économies examinés. Elles sont particulièrement marquées en Allemagne, en Finlande, en République slovaque et en République tchèque, où les hommes sont, selon leurs déclarations, plus susceptibles que les femmes dans une mesure supérieure à 40 points de pourcentage d'avoir choisi ces domaines d'études. Les différences les moins marquées s'observent au Canada, en Corée, en Estonie, en Italie et au Royaume-Uni. Or dans tous ces pays à l'exception de l'Estonie, la différence absolue entre les sexes est moindre en raison du nombre plus limité d'individus ayant choisi ces domaines d'études, et non d'une plus grande équité d'accès à ces domaines entre les sexes. De même, les pays affichant une faible différence dans le pourcentage d'hommes et de femmes indiquant avoir étudié dans les domaines de la santé et de la protection sociale tendent à être ceux où ces domaines d'études attirent un nombre comparativement plus limité de candidats. Ainsi, la Corée, la Fédération de Russie, l'Italie et la Pologne affichent une différence faible, voire inexistante, entre les sexes dans ces domaines d'études, mais les adultes y sont également relativement peu nombreux à avoir indiqué les avoir choisis.

■ Graphique 4.22 ■

Différence de compétence en numératie entre les hommes et les femmes qui exercent une profession STIM



1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du score en numératie (dans l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes) des hommes exerçant une profession STIM.

Source : OCDE, Base de données PIAAC, tableau 4.15.



Selon le théorie comparative dimensionnelle, compte tenu des différences d'attentes des garçons et des filles concernant leur avenir professionnel, et de la conformité de leurs choix de domaines d'études avec les idées reçues sur le type d'études que les hommes et les femmes sont censés faire, les femmes pourraient devoir faire preuve d'un niveau de compétence en numératie largement supérieur à celui des hommes pour choisir de suivre une formation ou d'exercer une profession dans un domaine STIM. Les résultats présentés dans le tableau 4.15 montrent que, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, les femmes exerçant une profession STIM tendent à obtenir un score en numératie inférieur à celui des hommes travaillant dans ce domaine. En moyenne, les hommes exerçant une profession STIM obtiennent ainsi un score de 311 points en numératie, contre 302 points pour les femmes. Cet écart de 10 points de score correspond à environ un cinquième de l'écart-type. Les différences sont particulièrement marquées au Danemark et en Espagne, où les hommes exerçant une profession STIM obtiennent un score en numératie supérieur de 20 points à celui des femmes travaillant dans ce domaine. Aucune différence de ce type ne s'observe en Autriche, en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, en France, en Irlande, en Italie, au Japon, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède. Les femmes exerçant une profession STIM n'obtiennent un meilleur score en numératie que les hommes travaillant dans ce domaine dans aucun pays (graphique 4.22 et tableau 4.15).

LA CULTURE FINANCIÈRE

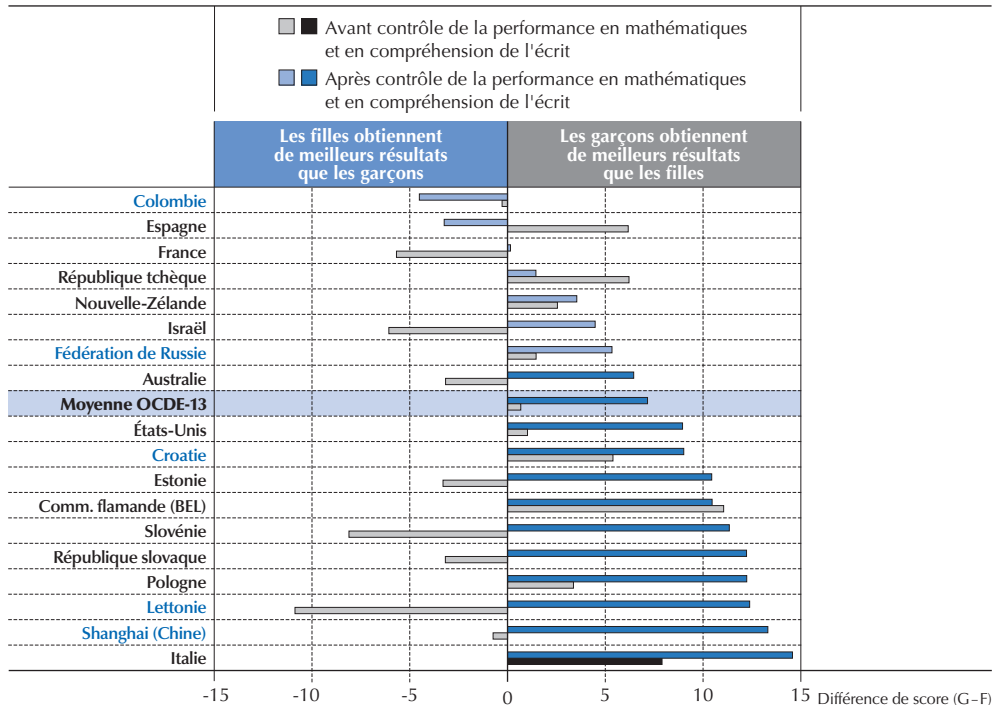
La culture financière est devenue une compétence essentielle à la pleine participation à la vie en société. La complexité des produits, des services et des systèmes financiers désormais disponibles implique que les jeunes hommes et les jeunes femmes doivent à la fois être capables de tirer au maximum profit des possibilités qu'ils offrent, mais aussi de comprendre les risques et les incertitudes inhérents à certains de ces produits et services. Les jeunes hommes et les jeunes femmes seront probablement exposés à davantage de risques financiers à l'âge adulte en raison de l'allongement de l'espérance de vie, de la diminution des prestations sociales et professionnelles, et de l'incertitude de la conjoncture, tant sur le plan de l'économie que de l'emploi. En outre, les garçons et les filles de 15 ans sont d'ores et déjà confrontés à des décisions financières immédiates : certains peuvent en effet avoir déjà accès à des services financiers, tels que les comptes bancaires, et la plupart devront décider, avec leurs parents, s'ils souhaitent poursuivre leur scolarité dans l'enseignement post-secondaire ou entrer dans la vie active, et comment financer la poursuite de leurs études s'ils font ce choix.

Les données du tableau 4.16a suggèrent que dans la plupart des pays et économies, aucune différence de compétence en culture financière ne s'observe entre les sexes. L'Italie est le seul pays où les garçons devancent les filles dans ce domaine, mais seulement de 8 points de score, soit une différence relativement faible (un niveau de compétence en culture financière équivalant à 75 points). Toutefois, les données du tableau 4.16c indiquent que les garçons tendent à devancer les filles en culture financière après contrôle de leur performance dans les autres matières. Ainsi, après contrôle de la performance des élèves en mathématiques et en compréhension de l'écrit, les garçons obtiennent des résultats légèrement supérieurs à ceux des filles en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Croatie, en Estonie, aux États-Unis, en Italie, en Lettonie, en Pologne, en République slovaque, à Shanghai (Chine) et en Slovaquie.

Il en résulte que parmi des garçons et des filles ayant un niveau similaire de compétence en mathématiques et en compréhension de l'écrit, les garçons obtiennent de meilleurs résultats en culture financière que les filles. Ces différences sont toutefois peu prononcées. L'Italie est le seul pays où l'écart de score entre les sexes est relativement marqué (15 points) après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit (tableau 4.16c).

■ Graphique 4.23 ■

Différence de performance en culture financière entre les sexes



Remarque : les différences de scores statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence de score en culture financière entre les garçons et les filles, après contrôle de la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 4.16c.

Les garçons et les filles ne sont pas représentés à part égale parmi les élèves les plus et les moins performants dans ce domaine (tableau 4.16b). Les données du tableau 4.16b montrent ainsi qu'en moyenne, dans les 13 pays de l'OCDE participants, 11 % des garçons et 8 % des filles atteignent le niveau 5 de compétence en culture financière (soit le niveau le plus élevé), tandis que 17 % des garçons et 14 % des filles se situent au niveau 1 ou en deçà. Le plus grand nombre de garçons que de filles tant parmi les élèves les moins performants (niveau 1 ou en deçà) que parmi les plus performants (niveau 5) indique également une plus grande dispersion de la répartition des compétences en culture financière chez les garçons que chez les filles (constat que confirme l'écart-type supérieur de la performance en culture financière chez les garçons, tableau 4.16a).

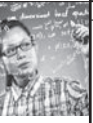


En mathématiques, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont plus nombreux que les filles parmi les élèves les plus performants (17 % des garçons et 11 % des filles se situent au niveau 5 ou au-delà), mais garçons et filles sont à peu près également représentés parmi les élèves les moins performants. En compréhension de l'écrit, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les filles sont plus nombreuses que les garçons parmi les élèves les plus performants (11 % des filles et 7 % des garçons se situent au niveau 5 ou au-delà), mais c'est l'inverse qui s'observe parmi les élèves les moins performants (22 % des garçons et 12 % des filles se situent au niveau 1 ou en deçà).

Une autre façon d'évaluer les différences de compétence en culture financière entre les sexes consiste à analyser la répartition de la performance. En France, en Israël, en Italie, en Nouvelle-Zélande et en Pologne, parmi les élèves se situant dans le 90^e centile ou au-delà (soit les plus performants), les garçons obtiennent de meilleurs scores que les filles, tandis qu'en Australie, en France, en Israël et en Slovénie, parmi les élèves se situant dans les 25^e et 10^e centiles et en deçà (soit les élèves peu performants), les filles tendent à obtenir de meilleurs résultats que les garçons. En d'autres termes, dans cinq pays, les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles parmi les élèves les plus performants, tandis que dans quatre pays, ce sont les filles qui obtiennent de meilleurs résultats que les garçons parmi les élèves peu performants (tableau 4.16a). Dans l'ensemble, ces résultats laissent penser que lorsque l'on s'adresse aux élèves peu compétents en culture financière, il est important de garder à l'esprit que les garçons sont susceptibles d'avoir des compétences insuffisantes dans plusieurs domaines, tandis que les filles peuvent avoir besoin d'une aide ciblée pour acquérir les compétences spécifiques nécessaires pour atteindre les plus hauts niveaux de compétence en culture financière.

Si l'enquête PISA ne révèle que des écarts de performance en culture financière comparativement faibles entre les sexes, plusieurs études observent l'existence de différences entre les sexes à cet égard à l'âge adulte (Agnew et al., 2013 ; Arrondel et al., 2013 ; Fornero et Monticone, 2011 ; Crossan et al., 2011 ; Lusardi et Mitchell, 2011). L'observation systématique de différences entre les sexes à l'âge adulte, mais pas à l'âge de 15 ans, peut résulter du fait qu'à l'âge adulte, ces différences sont liées, au moins en partie, aux différences de caractéristiques socio-économique entre les hommes et les femmes (OCDE, 2013b). Ainsi, en grandissant, les garçons et les filles peuvent ne pas être exposés aux mêmes possibilités d'acquisition et d'amélioration de leurs compétences en culture financière, de par les différences d'accès au marché du travail et aux marchés financiers, par exemple, et développer ainsi au fil du temps des niveaux et des types différents de connaissances et de stratégies financières.

Le fait que dans de nombreux pays, les filles devancent désormais les garçons non seulement en termes de niveau de formation, mais aussi de par les attentes ambitieuses qu'elles nourrissent pour leur avenir professionnel, permet d'espérer une diminution des écarts entre les sexes sur le marché du travail dans un avenir relativement proche (Shavit et Blossfeld, 1993 ; Marks, 2008). Toutefois, les inégalités entre les sexes sont aussi engendrées du fait d'une ségrégation professionnelle persistante entre les sexes. Les hommes et les femmes exercent non seulement des fonctions distinctes au sein de la hiérarchie professionnelle et se voient demander d'utiliser leurs compétences différemment dans leur travail, mais ils occupent également des niches différentes sur le marché du travail. Les femmes sont ainsi principalement employées dans des domaines



où elles ont moins de possibilités d'exprimer leur potentiel et de développer et d'entretenir leurs compétences – souvent au prix d'une rémunération plus faible et d'une évolution de carrière plus lente (Charles et Grusky, 2004).

L'ambition et le niveau de formation ne sont que deux des éléments qui influent sur l'équilibre entre les sexes sur le marché du travail. L'entrée des jeunes générations dans la vie active verra peut-être l'atténuation progressive des disparités observées entre les sexes dans les résultats de l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes. Toutefois, sans intervention pour remédier à l'insuffisance des résultats des garçons en compréhension de l'écrit et au manque de confiance des filles en leur capacité à résoudre des problèmes mathématiques, l'égalité des sexes à tous les niveaux de la société restera un objectif inaccessible.

Notes

1. Le questionnaire interroge les élèves sur les programmes des niveaux 3 à 5 de la CITE qui les intéressent.
2. Consulter Sikora et Pokropek (2011) pour une description détaillée de la méthode de calcul de cet indice.
3. Il convient de garder à l'esprit que les catégories ingénierie/informatique et santé utilisées aux fins de la présente analyse n'incluent pas toutes les professions en rapport avec les sciences. Ces deux catégories représentent environ 75 % des projets de carrière dans le domaine des sciences. Certaines professions en rapport avec les sciences, telles que « mathématiciens », « physiciens » ou « psychologues », ne figurent ni dans la catégorie ingénierie/informatique, ni dans la catégorie santé. Il est néanmoins possible d'établir un lien entre les différences entre les sexes dans ces deux domaines et les tendances globales de ségrégation observées précédemment dans des études sur l'emploi et l'enseignement tertiaire.

Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Note concernant les données de la Fédération de Russie dans l'Évaluation des compétences des adultes

Il convient de porter à l'attention des lecteurs que l'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, à l'exclusion de la population de la municipalité de Moscou.

Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes sont disponibles dans le rapport technique y afférent (*Technical Report of the Survey of Adult Skills* [OCDE, 2013]).



Références

- Agnew, J., H. Bateman et S. Thorp** (2013), « Financial literacy and retirement planning in Australia », *Numeracy*, vol. 6/2.
- Arrondel, L., M. Debbich et F. Savignac** (2013), « Financial literacy and planning in France », *Numeracy*, vol. 6/2.
- Buchmann, C. et H. Park** (2009), « Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 27/4, pp. 245-267.
- Campbell, R.** (1983), « Status attainment research: End of the beginning or beginning of the end? », *Sociology of Education*, vol. 56/1, pp. 47-62.
- Charles, M. et D.B. Grusky** (2004), *Occupational Ghettos: The Worldwide Segregation of Women and Men*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Croll, P.** (2008), « Occupational choice, socio-economic status and educational attainment: A study of the occupational choices and destinations of young people in the British household panel survey », *Research Papers in Education*, vol. 23, pp. 243-268.
- Crossan, D., D. Feslier et R. Hurnard** (2011), « Financial literacy and retirement planning in New Zealand », *Journal of Pension Economics and Finance*, vol. 10, pp. 619-635.
- DiPrete, T. et C. Buchmann** (2013), *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What it Means for American Schools*, Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Fornero, E. et C. Monticone** (2011), « Financial literacy and pension plan participation in Italy », *Journal of Pension Economics and Finance*, vol. 10, pp. 547-564.
- Ganzeboom, H.B.G. et D.J. Treiman** (1996), « Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations », *Social Science Research*, vol. 25, pp. 201-239.
- Goyette, K.** (2008), « College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time », *Social Science Research*, vol. 37, pp. 461-84.
- Kerckhoff, A.** (2000), « Transition from school to work in comparative perspective », in M. Hallinan (éd.), *The Handbook of the Sociology of Education*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, NY.
- LeTendre, G., B. Hofer et H. Shimizu** (2003), « What is tracking? Cultural expectation in the United States, Germany, and Japan », *American Educational Research Journal*, vol. 40/1, pp. 43-89.
- Little, A.** (1978), *The Occupational and Educational Expectations of Students in Developed and Less-Developed Countries*, Sussex University, Institute of Development Studies, Sussex.
- Lusardi, A. et O.S. Mitchell** (2011), « Financial literacy and retirement planning in the United States », *Journal of Pension Economics and Finance*, vol. 10, pp. 509-525.
- Marks, G.N.** (2010), « Meritocracy, modernization and students' occupational expectations: Cross-national evidence », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 28, pp. 275-289.
- Marks, G.N.** (2008), « Gender differences in the effects of socioeconomic background: Recent cross-national evidence », *International Sociology*, vol. 23/6, pp. 845-863.
- McDaniel, A.** (2010), « Cross-national gender gaps in educational expectations: The influence of national-level gender ideology and educational systems », *Comparative Education Review*, vol. 54, pp. 27-50.

Morgan, S. (2005), *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*, Stanford University Press, Stanford, CA.

OCDE (2013a), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.

OCDE (2013b), *Women and Financial Education: Evidence, Policy Responses and Guidance*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202733-en>.

OCDE (2013c), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/site/piaac/Technical%20Report_17OCT13.pdf.

OCDE (2012), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>.

Perna, L. (2000), « Differences in the decision to attend college among African Americans, Hispanics, and Whites », *The Journal of Higher Education*, vol. 71/2, pp. 117-141.

Reynolds, J. et al. (2006), « Have adolescents become too ambitious? High school seniors' educational and occupational plans, 1976 to 2000 », *Social Problems*, vol. 53, pp. 186-206.

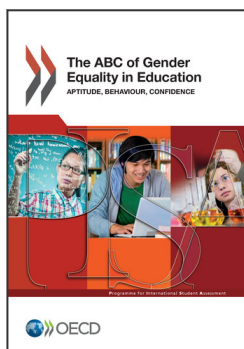
Shavit, Y. et **H.P. Blossfeld** (1993), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, CO.

Sewell, W. et al. (2003), « As we age: A review of the Wisconsin longitudinal study, 1957-2001 », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 20, pp. 3-111.

Sikora, J. et **A. Pokropek** (2011), « Gendered career expectations of students: Perspectives from PISA 2006 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 57, Éditions OCDE, Paris.

Sikora, J. et **L.J. Saha** (2009), « Gender and professional career plans of high school students in comparative perspective », *Educational Research and Evaluation*, vol. 15, pp. 387-405.

Sikora, J. et **L.J. Saha** (2007), « Corrosive inequality? Structural determinants of educational and occupational expectations in comparative perspective », *International Education Journal: Comparative Perspectives*, vol. 8, pp. 57-78.



Extrait de :

The ABC of Gender Equality in Education

Aptitude, Behaviour, Confidence

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2015), « La fin de la scolarité : Entre attentes et réalité », dans *The ABC of Gender Equality in Education : Aptitude, Behaviour, Confidence*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264230644-7-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.