

Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE



AVANT-PROPOS

L'évolution des conditions économiques et sociales a progressivement conféré à l'éducation un rôle de premier plan dans la réussite des individus et des nations. S'il est déjà bien établi qu'une lutte efficace contre le chômage et les bas salaires doit se focaliser sur la valorisation du capital humain, des éléments probants démontrent que cette valorisation constitue également un facteur déterminant de la croissance économique. En outre, de nombreux éléments donnent à penser qu'elle est corrélée à une série de progrès non économiques, dont notamment des progrès en matière de santé et un accroissement du bien-être.

Ces progrès ont stimulé une forte augmentation de la participation à une gamme de plus en plus large d'activités de formation à tout âge, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte et au-delà. En cette période d'expansion et de diversification de la demande de formation, le défi posé aux pouvoirs publics consiste à investir des ressources avec efficacité pour proposer des formations qui correspondent à des besoins réels et dynamiques.

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux analyses comparatives internationales des politiques éducatives car cela leur permet de mieux cerner des politiques efficaces qui contribuent à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources supplémentaires pour répondre à une demande croissante. Dans la volonté de faire progresser le travail de l'OCDE dans ce domaine et dans le but de mieux répondre aux besoins des citoyens et des gouvernements en la matière, la Direction de l'éducation de l'OCDE consacre un effort considérable à la préparation et à l'analyse d'indicateurs quantitatifs. Ceux-ci permettent aux pays de considérer leur système éducatif à la lumière des performances d'autres pays. Complétés par les comptes rendus des politiques de l'éducation que l'OCDE publie pour chaque pays, ces indicateurs visent à guider les pouvoirs publics dans leurs efforts de réforme et dans le suivi des réformes.

Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2003 montre l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale en utilisant une méthode acceptée par tous les experts concernés. Cette publication présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables, et est un outil essentiel pour assurer la diffusion des indicateurs à un vaste éventail d'utilisateurs : les pouvoirs publics cherchant à en tirer des enseignements politiques mais aussi un public plus large, souhaitant suivre les progrès de son pays en matière de formation d'élèves et d'étudiants de classe internationale, sans oublier les chercheurs en quête de données pour mener des analyses plus approfondies.

L'édition 2003 de *Regards sur l'Éducation* attache une attention particulière à la qualité des résultats de l'éducation, aux leviers politiques et aux circonstances qui conditionnent ces résultats ainsi qu'aux diverses formes de rendement privé et social générées par les investissements dans l'éducation. Elle donne notamment un état des lieux comparatif des performances des élèves en début et en fin de scolarité obligatoire, recouvrant tant les savoirs et savoir-faire dans les domaines d'étude les plus importants que les stratégies d'apprentissage et l'engagement à l'égard de l'apprentissage. Il ne s'agit pas uniquement d'un instantané de la performance moyenne d'un pays car l'analyse se penche également sur les variations internes au pays permettant d'étudier les questions d'équité liées aux opportunités et aux résultats de l'enseignement et faisant référence à des dimensions telles le sexe, l'âge, le milieu socio-économique, le type d'établissement et le domaine d'études. De nouvelles données sur les conditions d'apprentissage des élèves, y compris l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans le processus didactique, et sur les qualifications des enseignants, les conditions de travail des enseignants et d'autres facteurs influant sur l'offre et la demande d'enseignants, permettent de mieux appréhender certains facteurs déterminants

de la réussite éducative. Enfin, davantage de pays membres de l'OCDE soumettent à présent des données relatives à un grand nombre d'indicateurs. Par le biais du projet sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM), un groupe important de pays non membres de l'OCDE contribuent également à *Regards sur l'Éducation*, de sorte que certains indicateurs couvrent presque deux-tiers de la population mondiale.

La publication est le résultat d'une longue et intense collaboration entre les gouvernements des pays membres de l'OCDE, les experts et institutions qui participent au programme des indicateurs de l'éducation de l'OCDE (INES) et le Secrétariat de l'OCDE. La Division des indicateurs et de l'analyse de l'éducation s'est chargée de la rédaction de la présente publication, sous la responsabilité d'Andreas Schleicher et en collaboration avec Éric Charbonnier, Michael Davidson, Ritsuko Doko, Catherine Duchêne, Jean-Luc Heller, Judit Kadar-Fülop, Claire Shewbridge, Karine Tremblay et Hannah v. Ahlefeld. Son élaboration a été dirigée par les Coordinateurs nationaux INES des pays Membres et facilitée par le soutien financier et matériel des trois pays responsables de la coordination des Réseaux INES – les États-Unis, les Pays-Bas et la Suède. Par ailleurs, le travail nécessaire à cette publication a pu bénéficier d'une donation provenant du *National Center for Education Statistics* (NCES) des États-Unis. La traduction en français a été assurée par la société cApStAn. Les noms des membres des différents organismes et experts individuels qui ont contribué à cet ouvrage en particulier et aux indicateurs de l'OCDE en général sont cités en annexe.

Si de nombreux progrès ont été accomplis ces dernières années, il faudra encore un travail considérable pour mieux mettre en adéquation des besoins politiques diversifiés avec les meilleures données disponibles. La poursuite de ce programme de travail passera par de nombreux défis à relever et de bons compromis à trouver : tout d'abord, les indicateurs doivent aborder des questions de l'éducation qui comptent parmi les priorités des politiques nationales et pour lesquelles une base de comparaison à l'échelle internationale peut apporter une valeur ajoutée importante à ce qui peut être accompli en tant qu'évaluations et analyses nationales. Ensuite, les indicateurs doivent être présentés sous une forme aussi comparable que possible tout en laissant ressortir les spécificités nationales afin de refléter les différences historiques, systémiques et culturelles entre pays. Troisièmement, la présentation des indicateurs doit être directe mais assez détaillée pour éviter de simplifier outre mesure des réalités éducatives complexes. Enfin, il y a un souhait partagé de limiter le plus possible le jeu d'indicateurs pour autant qu'il demeure suffisamment étoffé pour servir de base de travail aux décideurs politiques de pays dont les enjeux éducatifs sont différents.

L'OCDE fournit un cadre de travail adéquat pour relever ces défis avec davantage de détermination, non seulement en développant des indicateurs dans des domaines où l'élaboration de données est faisable et prometteuse, mais également en étendant la recherche à des domaines pour lesquels le besoin d'investissement dans le travail conceptuel demeure considérable.

Ce rapport est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.



Barry McGaw
Directeur de l'Éducation
OCDE

TABLE DES MATIÈRES

Nom de
l'indicateur
dans l'édition
de 2002

Introduction	7	
Structure de l'édition 2003 de Regards sur l'Éducation	7	
Points clés	8	
Ressources supplémentaires	29	
Guide du lecteur	31	
Chapitre A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage	35	
A1 Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et niveau de formation de la population adulte.....	40	A1
A2 Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, taux de survie dans l'enseignement tertiaire et niveau de formation de la population adulte	49	A2
A3 Répartition des diplômés par domaine d'études	62	A4
A4 Compréhension de l'écrit des élèves de 4e année.....	69	
A5 Compréhension de l'écrit chez les élèves de 15 ans	78	A5
A6 Culture mathématique et scientifique des élèves de 15 ans.....	93	A6
A7 Variation de la performance des élèves entre établissements d'enseignement	102	A7
A8 Les profils de lecteur des jeunes de 15 ans	109	
A9 Engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture.....	119	
A10 L'apprentissage autorégulé chez les jeunes de 15 ans.....	126	
A11 Différences de performance entre les sexes.....	141	
A12 Taux d'activité selon le niveau de formation.....	158	A11
A13 Estimation prévisionnelle du nombre d'années de formation, d'activité et d'inactivité chez les 15-29 ans.....	167	A12
A14 Le rendement de l'éducation : niveau de formation et revenus.....	172	
A15 Le rendement de l'éducation : liens entre le capital humain et la croissance économique.....	185	A14
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation	195	
B1 Dépenses d'éducation par étudiant	200	B1
B2 Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut.....	219	B2
B3 Parts relatives de l'investissement public et privé au titre des établissements d'enseignement	232	B4
B4 Dépenses publiques totales d'éducation	244	B3
B5 Aides publiques aux étudiants et aux ménages.....	253	B5
B6 Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources	263	B6
Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression	275	
C1 Durée escomptée et taux de scolarisation	278	C1
C2 Taux d'accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et participation dans l'enseignement secondaire	286	C2
C3 Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire	300	C3
C4 Formation et emploi des jeunes	317	C5
C5 La situation des jeunes peu qualifiés	328	C6

Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire	335	
D1 Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire	339	D1
D2 Taille des classes et nombre d'élèves/étudiants par enseignant	352	D2
D3 Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les élèves et enseignants du deuxième cycle du secondaire	364	
D4 La formation initiale et le développement professionnel des enseignants	382	
D5 Le traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics ..	403	D6
D6 Le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail des enseignants	420	D7
D7 L'offre et la demande d'enseignants	428	
D8 Répartition des enseignants selon l'âge et le sexe	441	
Annexe 1 : Âge théorique d'obtention d'un diplôme	449	
Annexe 2 : Statistiques de référence	455	
Annexe 3 : Sources, méthodes et notes techniques	465	
Glossaire	466	
Liste des participants à cette publication	489	
Autres publications de l'OCDE	493	

INTRODUCTION

STRUCTURE DE L'ÉDITION 2003 DE REGARDS SUR L'ÉDUCATION

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

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

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

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

POINTS CLÉS

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

Le chapitre A étudie les résultats de l'éducation et de l'apprentissage en termes...

...de résultats actuels des établissements et de niveau de formation de la population adulte...

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

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

- Dans 15 des 17 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme dépasse 70 pour cent. En Allemagne, au Danemark, en Finlande, au Japon et en Pologne, cette proportion excède 90 pour cent. À présent, le défi consiste à éviter que le pourcentage restant soit laissé pour compte, avec le risque d'exclusion sociale que cela implique.
- Il ressort de la comparaison des groupes de population âgés de 25 à 34 ans et de 45 à 54 ans que la proportion de ceux qui ne sont pas arrivés au terme du deuxième cycle du secondaire diminue dans presque tous les pays de l'OCDE, et à un rythme soutenu dans plusieurs pays. De plus, de nombreux pays ayant traditionnellement de faibles niveaux d'obtention de ce diplôme comblent leur retard.
- Dans les générations plus âgées, le taux de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est moins élevé chez les femmes que chez les hommes, mais la tendance s'inverse dans les générations plus jeunes, où ce taux est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays.

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

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

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, 30 pour cent de la population ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme terminent avec succès une formation tertiaire de type A. Cependant, cette proportion varie d'environ 40 pour cent en Australie, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande à 20 pour cent ou moins en Allemagne, en Autriche, en Italie, en République tchèque et en Suisse.
- En moyenne, près d'un tiers des étudiants de l'OCDE abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu leur premier diplôme de l'enseignement tertiaire, qu'ils aient opté pour une formation tertiaire de type A ou B.
- L'indicateur du niveau de formation enregistre une tendance à la hausse des qualifications de niveau universitaire recensées chez les adultes. Toutefois, la plus grande part de cette augmentation s'explique par une progression très significative du taux d'obtention de diplômes tertiaires dans un nombre de pays relativement restreint.
- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un diplômé de l'enseignement tertiaire de type A sur trois a suivi des études de sciences sociales, de droit ou de commerce et un diplômé sur quatre, des études scientifiques.
- En moyenne, dans l'OCDE, dans les domaines des sciences humaines, des arts, de l'enseignement, de la santé et du secteur social, plus de deux tiers des titulaires d'un diplôme tertiaire de type A sont des femmes. Cette proportion n'atteint pas un tiers en mathématiques et en informatique et représente moins d'un quart dans l'ingénierie, la production et la construction.. Les hommes demeurent également plus susceptibles que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau tel un doctorat.

...de la qualité des résultats de la formation,...

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

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

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

- Les résultats en lecture des élèves de 4^e année sont nettement plus élevés en Suède que dans tous les autres pays de l'OCDE. Sept autres pays (l'Allemagne, l'Angleterre, les États-Unis, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas et la République tchèque) affichent également des résultats significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE, qui se situe à 529 points.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 pour cent des jeunes de 15 ans atteignent le niveau 5 de compétence en compréhension de l'écrit, qui comprend notamment l'évaluation d'informations et l'élaboration d'hypothèses, l'application de connaissances spécialisées et le recours à des notions qui peuvent être inattendues. Toutefois, ce pourcentage varie de 19 pour cent en Finlande et en Nouvelle-Zélande à moins de 1 pour cent au Mexique. Une moyenne de 12 pour cent des jeunes de 15 ans n'a acquis que les compétences les plus fondamentales, correspondant au niveau 1, et 6 pour cent d'entre eux n'atteignent même pas ce niveau.
- Six pays (l'Allemagne, les États-Unis, la Grèce, la Hongrie, l'Italie et la République tchèque) ont obtenu des résultats relativement plus élevés dans le PIRLS que dans le PISA. Dans quatre de ces pays (l'Allemagne, la Grèce, la Hongrie et la République tchèque), les scores des élèves sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans le PIRLS, mais y sont inférieurs dans le PISA. Trois pays, l'Islande, la Norvège et la Nouvelle-Zélande, se sont mieux classés dans le PISA que dans le PIRLS. Par rapport à d'autres pays, la France et la Suède ont obtenu des résultats comparables dans les deux enquêtes.
- C'est au Japon que les élèves de 15 ans obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de culture mathématique, mais leurs scores ne s'écartent pas d'une manière statistiquement significative de ceux des élèves de Corée et de Nouvelle-Zélande, les deux autres pays en tête du classement. Sur l'échelle de culture scientifique, ce sont les élèves coréens et japonais qui réalisent la meilleure performance moyenne.
- Il existe d'importantes différences de score moyen entre les pays, mais la variation de la performance entre élèves au sein des pays est nettement plus grande. Toutefois, un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec de grandes disparités dans les performances. Au contraire, la performance moyenne des cinq pays présentant les disparités les plus faibles, à savoir le Canada, la Corée, la Finlande, l'Islande et le Japon, est significativement supérieure à la moyenne de l'OCDE. Quatre d'entre eux - le Canada, la Corée, la Finlande et le Japon - se classent parmi les six pays qui affichent les meilleures performances de l'OCDE en culture mathématique.

...des différences entre sexes pour ces différents aspects,...

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

Maintenant que les femmes ont comblé le fossé qui les séparait des hommes et ont dépassé ceux-ci dans de multiples domaines d'éducation, nombreux sont ceux qui s'inquiètent des piètres performances des

hommes dans certaines matières, notamment en compréhension de l'écrit. Les décideurs doivent s'attaquer aux écarts de performance et aux différences de stratégies et d'attitudes à l'égard de l'apprentissage qui existent entre les sexes pour progresser sur la voie de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. De plus, la manière dont les élèves perçoivent leur avenir professionnel peut affecter leurs choix et leurs performances scolaires. Renforcer le rôle que le système éducatif peut jouer pour atténuer les différences d'attentes professionnelles entre les filles et les garçons et, ainsi, réduire les écarts de performance dans les différentes matières devrait donc être un objectif politique important.

Une nouveauté : cet indicateur commence par étudier les résultats du PISA concernant les différences dans les professions que les filles et les garçons de 15 ans pensent exercer à l'âge de 30 ans. **Autre nouveauté :** le nouvel **indicateur A11** analyse les différences entre sexes dans la performance, les attitudes et les stratégies d'apprentissage des élèves de l'enseignement primaire et secondaire (**Cellules 1.A et 2.A de la grille conceptuelle**).

- En quatrième année déjà, les filles surpassent généralement les garçons en compréhension de l'écrit. À 15 ans, l'écart de performance entre les sexes est considérable en compréhension de l'écrit. En mathématiques, les garçons de 15 ans ont en règle générale un léger avantage sur les filles dans la plupart des pays, alors qu'en sciences, les écarts entre les sexes sont moins marqués et plus variables.
- Malgré ces tendances générales, l'importance des différences entre les sexes varie énormément d'un pays à l'autre dans les diverses matières.
- Les différences entre sexes s'observent également dans les pratiques, attitudes et approches en matière d'apprentissage. Dans une majorité de pays, les filles âgées de 15 ans privilégient les stratégies de mémorisation, alors que les garçons ont tendance à préférer les stratégies d'élaboration. Dans tous les pays, les filles manifestent un intérêt plus prononcé pour la lecture que les garçons, tandis que ceux-ci s'intéressent davantage aux mathématiques. Ces deux tendances se reflètent clairement dans les modèles de performance.
- Filles et garçons se distinguent également dans la manière dont ils jugent leurs propres capacités et dont ils croient aux vertus de l'apprentissage. Dans presque tous les pays, les filles ont une plus haute image d'elles-mêmes que les garçons en lecture. En culture mathématique, en revanche, ce sont les garçons qui ont une plus haute image d'eux-mêmes. Dans la plupart des pays, les garçons sont globalement plus sûrs d'eux-mêmes et de leur capacité à atteindre un objectif.
- Dans la moitié environ des pays, l'apprentissage en collaboration est plus prisé par les filles que par les garçons, tandis que dans la plupart des pays, l'apprentissage compétitif attire davantage les garçons que les filles.

...de variation des résultats entre établissements et entre élèves,...

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

tèmes scolaires polyvalents, des variations significatives peuvent être observées entre établissements. Ces variations s'expliquent par les caractéristiques socio-économiques et culturelles des communautés que les établissements servent ou par des différences géographiques.

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

- En moyenne, la variation de la performance des élèves de 15 ans entre établissements représente 36 pour cent de la variation moyenne de l'OCDE, mais cette proportion va de moins de 10 pour cent en Islande et en Suède à plus de 50 pour cent en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Pologne et en République tchèque.
- Une part de la variation entre établissements est imputable à des facteurs géographiques et institutionnels, ou encore au regroupement des élèves par aptitude. Les différences sont souvent accentuées par le milieu familial, en particulier dans les pays qui appliquent des systèmes éducatifs différenciés, étant donné que les résultats d'un élève sont non seulement associés à son propre milieu, mais aussi, et dans une plus forte mesure, à celui de ses condisciples.
- Une variation globale élevée peut être le corollaire de fortes disparités au sein des établissements, de grandes différences entre établissements ou d'une combinaison des deux.
- Le regroupement dans certains établissements d'élèves présentant des caractéristiques socio-économiques spécifiques est plus marqué dans les systèmes éducatifs où coexistent différents types d'établissement que lorsque les programmes d'enseignement ne varient pas significativement d'un établissement à l'autre.

...de facteurs importants associés aux performances réalisées par les élèves,...

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

Une autre nouveauté : l'**indicateur A10** présente des données sur les stratégies d'apprentissage des élèves, leurs motivations, leurs perceptions de soi et leurs préférences en matière d'apprentissage, toutes considérées comme des composantes de la capacité des élèves à contrôler leur propre apprentissage. Dans les sociétés modernes, où la capacité et la volonté des citoyens de se livrer à l'apprentissage tout au long de la vie sont de plus en plus déterminantes, ces compétences sont en soi un résultat majeur de l'éducation. Elles peuvent avoir un impact sur la réussite des individus à l'école, mais également dans leur vie future.

Les indicateurs A8, A9 et A10 ne considèrent pas seulement les pratiques d'apprentissage et l'engagement des jeunes en tant que facteurs importants des résultats de l'enseignement (**Cellule 1.A de la grille conceptuelle**), mais présentent également ces aspects en tant que leviers politiques importants pour

élever le niveau de performance et pour atténuer l'impact du milieu social (**Cellules 2.A et 2.B de la grille conceptuelle**).

- Les filles et les garçons présentent des profils différents en matière de lecture. La répartition entre les sexes est équivalente chez les élèves associés aux deux premiers profils de lecteur, c'est-à-dire ceux qui ne diversifient guère leurs lectures et qui lisent essentiellement des revues et des journaux. Pour le troisième profil, les garçons sont majoritaires parmi les élèves qui préfèrent les bandes dessinées et les filles sont plus nombreuses à préférer les livres (de fiction surtout).
- En toute logique, les élèves de 15 ans qui diversifient leurs lectures sont plus performants que ceux qui limitent leurs lectures. Il semble que la lecture quotidienne de revues, de journaux et de bandes dessinées – un type d'écrit peut-être moins valorisé par l'école que les livres de fiction – soit un bon moyen de devenir un lecteur compétent, du moins dans certains contextes culturels.
- L'engagement à l'égard de la lecture tel qu'il est défini pour les besoins de l'indicateur A9 (temps consacré à la lecture pour le plaisir, diversification des types d'écrits et intérêt et goût pour la lecture) varie fortement d'un pays à l'autre. La Finlande arrive en tête du classement et la Belgique à l'autre extrémité. En moyenne, les filles s'investissent nettement plus que les garçons dans la lecture.
- Les jeunes de 15 ans dont les parents ont le statut professionnel le moins élevé mais qui s'investissent beaucoup dans la lecture obtiennent en compréhension de l'écrit de meilleurs scores que ceux dont les parents ont un statut professionnel moyen ou plus élevé, mais qui ne s'intéressent guère à la lecture. Le score en compréhension de l'écrit est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE chez tous les élèves qui s'investissent beaucoup dans la lecture et ce, quel que soit le statut professionnel de leurs parents.
- Il existe une relation étroite entre la performance en compréhension de l'écrit et la mesure dans laquelle les élèves contrôlent leur propre apprentissage. Par ailleurs, les convictions des élèves à plusieurs égards – la certitude que des objectifs sont réalisables, que les ressources nécessaires pour y arriver sont disponibles et que les résultats escomptés valent la peine de consentir des efforts – sont des indicateurs prévisionnels importants de la performance des élèves en compréhension de l'écrit.

...et en termes de rendement de l'éducation pour les individus et la société.

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

- Les taux d'activité augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE. À de rares exceptions près, les taux d'activité des diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus élevés que ceux des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Les écarts de taux d'activité chez

les hommes sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau.

- Les taux d'activité des femmes ayant un niveau de formation inférieur à celui du deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas. Les taux d'activité des femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire avoisinent ou dépassent 80 pour cent dans tous les pays, sauf quatre. À l'exception d'un seul pays, ils restent partout inférieurs à ceux des hommes.
- Les écarts de taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation. Bien que des différences de taux d'activité selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, ces différences sont nettement moins marquées que chez les personnes ayant un faible niveau de formation.
- En moyenne dans l'ensemble des pays, un jeune âgé de 15 ans en 2001 peut s'attendre à poursuivre des études pendant moins de six ans et demi. Dans 16 des 28 pays étudiés, la fourchette est comprise entre six et sept ans et demi.
- Un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer, au cours des 15 années à venir, 6,4 ans en activité, 0,8 an au chômage et 1,4 an en dehors du marché du travail. C'est la durée moyenne des périodes de chômage qui varie le plus d'un pays à l'autre. Ces chiffres reflètent essentiellement les disparités de taux d'activité des jeunes.
- En valeur absolue, la période de chômage à laquelle peuvent s'attendre les jeunes qui terminent leur formation initiale est plus courte aujourd'hui qu'il y a dix ans.

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

- Il existe un lien positif direct entre niveau de formation et revenus. Dans de nombreux pays, au-delà du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire, les études procurent un avantage salarial particulièrement important. Dans tous les pays, les titulaires d'un diplôme tertiaire gagnent nettement plus que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés du niveau tertiaire et les diplômés du

deuxième cycle du secondaire sont plus marqués qu'entre le deuxième et le premier cycle du secondaire, ou un niveau inférieur.

- Les revenus des personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires représentent entre 60 et 90 pour cent de ceux des titulaires de diplômes du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire.
- À niveau de formation égal, les femmes continuent à gagner moins que les hommes.
- Il ressort de l'analyse des facteurs qui stimulent la croissance économique que dans la plupart des pays de l'OCDE, l'augmentation du PIB par habitant s'explique pour moitié par l'accroissement de la productivité du travail.
- Si différentes approches peuvent être adoptées pour améliorer la productivité du travail, le capital humain est au cœur de chacune d'entre elles : il relie l'ensemble de la production à l'ensemble des intrants productifs mais il est également un facteur déterminant pour le rythme du progrès technologique.
- Dans les pays de l'OCDE, l'effet à long terme sur la production d'une année d'études supplémentaire est estimé à 6 pour cent environ.

Le chapitre B étudie les ressources humaines et financières investies dans l'éducation en termes...

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

...de ressources que chaque pays investit dans l'éducation par rapport à ses effectifs scolaires,...

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

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

Lorsque l'**indicateur B1** est mis en correspondance avec les **indicateurs A5 et A6**, force est de constater qu'un volume de dépenses moins élevé n'entraîne pas toujours un appauvrissement de la qualité des services d'éducation. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande, l'Irlande et le Royaume-Uni, où les dépenses par élève sont modérées dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans réalisent les meilleures performances dans les matières principales.

- En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent chaque année 6 361 dollars ÉU par élève/étudiant inscrit dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire. Ces dépenses unitaires varient de 3 000 dollars ÉU ou moins en Hongrie, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie à plus de 8 000 dollars ÉU en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse.
- Les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 470 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 5 501 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 11 109 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire, mais ces moyennes occultent de grandes différences entre pays. En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2,2 fois plus par élève/étudiant dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire.
- Dans certains pays de l'OCDE, le coût global des études tertiaires est relativement élevé, malgré des dépenses unitaires annuelles peu importantes, car ces études sont longues.
- Entre 1995 et 2000, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé de plus de 25 pour cent en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande et au Portugal, alors que dans l'enseignement tertiaire, elles n'ont pas toujours augmenté à un rythme aussi soutenu que les effectifs. Dans huit pays de l'OCDE sur 22, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2000, alors que le PIB par habitant a augmenté pendant cette période.

... par rapport à la richesse nationale,...

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

- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 5,9 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement.
- Dans 14 pays de l'OCDE sur 19, les dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement ont augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 2000, mais la croissance des dépenses d'éducation n'a pas suivi celle de la richesse nationale, contrairement à ce qui avait pu être observé au début des années 1990.

- Deux tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 3,6 pour cent du PIB cumulé de l'OCDE, sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Le Canada, la Corée et les États-Unis affectent plus de 2 pour cent de leur PIB à l'enseignement tertiaire.

...de la manière dont le financement des systèmes éducatifs est assuré et des sources dont il provient...

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

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

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

- Les établissements d'enseignement demeurent essentiellement financés par des fonds publics : un peu plus de 88 pour cent des ressources allouées aux établissements provient directement de sources publiques. Cependant, la part des fonds privés est importante en Corée (où elle représente 40 pour cent du total), aux États-Unis (près d'un tiers du total), en Australie et au Japon (près d'un quart du total).
- Dans un certain nombre de pays de l'OCDE, les pouvoirs publics prennent en charge la plupart des coûts de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, mais laissent au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement dans le souci d'offrir un éventail plus vaste de possibilités d'apprentissage sans pour autant entraver la participation des élèves/étudiants issus de familles modestes.
- La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire que dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire ou post-

secondaire non tertiaire. Au niveau tertiaire, la proportion des fonds privés, qui comprend toutefois les versements privés subventionnés par des sources publiques, va de moins de 3 pour cent au Danemark, en Finlande et en Grèce à 77 pour cent en Corée.

- Les tendances observées dans les proportions de fonds publics et de fonds privés aux divers niveaux d'enseignement sont contrastées et font ressortir des changements de cap qui vont dans le sens tantôt d'une augmentation du financement public, tantôt d'une augmentation du financement privé. Dans la plupart des pays qui ont assisté à une hausse des dépenses privées, le niveau réel de dépenses publiques n'a pas été revu à la baisse pour autant.

...par rapport à l'importance des fonds publics,...

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

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

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

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

- Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 13,0 pour cent des dépenses publiques totales au financement des établissements d'enseignement.
- Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE qui ne s'engagent guère dans d'autres secteurs.

- Les dépenses publiques d'éducation ont eu tendance à progresser plus rapidement que les dépenses totales, mais plus lentement que le PIB. C'est au Danemark, en Grèce et en Suède que la part de l'éducation a le plus augmenté. En Allemagne, en Italie, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, les dépenses publiques d'éducation ont progressé entre 1995 et 2000, malgré le recul du budget public en termes réels.
- Dans presque tous les pays de l'OCDE, le financement public est plus décentralisé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire.

...des différents instruments de financement...

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

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

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

- Les aides publiques aux étudiants et aux ménages concernent essentiellement l'enseignement tertiaire.
- En moyenne, 17 pour cent des dépenses publiques afférentes à l'enseignement tertiaire sont consacrées au soutien des étudiants, des ménages et autres entités privées. En Australie, au Danemark, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, les aides publiques représentent au moins 30 pour cent du budget public de l'enseignement tertiaire.
- Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les élèves/étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études.

- Les prêts d'études subventionnés sont courants dans les pays où le taux de scolarisation est élevé dans l'enseignement tertiaire.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une certaine liberté quant à leur utilisation. Dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans près de la moitié d'entre eux.

...et de la manière dont les ressources sont investies et affectées...

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

- En moyenne, un quart des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire est consacré à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement tertiaire. Les écarts importants observés entre les pays de l'OCDE concernant la priorité accordée à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement tertiaire expliquent en partie les différences considérables enregistrées dans les dépenses par étudiant dans le tertiaire.
- Selon la moyenne établie sur la base de tous les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent 92 pour cent des dépenses totales d'éducation dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans tous les pays de l'OCDE sauf trois, 70 pour cent au moins des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont consacrées à la rémunération des personnels.

Le chapitre C aborde les questions de l'accès à l'éducation, de la participation et de la progression...

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

...en termes d'espérance de scolarisation, dans l'ensemble mais aussi aux différents niveaux d'enseignement...

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

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

- Dans 25 pays de l'OCDE sur 28, la scolarisation institutionnelle dure en moyenne entre 16 et 20 ans. Les écarts constatés entre les pays tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire.
- Entre 1995 et 2001, l'espérance de scolarisation a augmenté dans 20 pays de l'OCDE sur 21 qui ont fourni des données comparables.
- Dans la moitié des pays de l'OCDE, plus de 70 pour cent des enfants âgés de trois à quatre ans sont accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires. Quant à la phase finale de l'éducation, un jeune âgé de 17 ans peut en moyenne espérer passer 2,6 ans dans l'enseignement tertiaire.
- Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les filles que chez les garçons, de 0,5 année en moyenne.

...d'accès et de participation à divers types de filières et d'établissements d'enseignement...

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

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

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

- Aujourd'hui, sur dix jeunes qui arrivent au terme de leur scolarité, quatre sont susceptibles de suivre au cours de leur vie des études tertiaires sanctionnées par un diplôme équivalant à la licence, voire un diplôme de niveau tertiaire de type A plus élevé. Dans certains pays de l'OCDE, cette proportion est de un jeune sur deux.
- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut aujourd'hui espérer passer 2,6 ans dans l'enseignement tertiaire de type A, dont deux ans à temps plein.
- À l'exception de l'Allemagne et de la France, tous les pays de l'OCDE ont enregistré un accroissement du taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2001.
- La majorité des étudiants du niveau tertiaire fréquentent des établissements publics mais dans certains pays de l'OCDE, tels que la Belgique, la Corée, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, ce sont des établissements gérés par le secteur privé qui accueillent la majorité des étudiants.
- La majorité des élèves du niveau primaire et secondaire fréquentent des établissements publics. Toutefois, les établissements gérés par le secteur privé accueillent en moyenne 10 pour cent des élèves dans le primaire, 13 pour cent dans le premier cycle du secondaire et 20 pour cent dans le deuxième cycle du secondaire.

...de mouvements transfrontaliers des étudiants,...

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

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

- Cinq pays (l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni) accueillent 71 pour cent de l'ensemble des étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE.
- En valeur absolue, les étudiants de Corée, de Grèce, du Japon et de Turquie constituent la proportion la plus importante d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE et les étudiants originaires de Chine et d'Asie du Sud-Est, la proportion la plus importante d'étudiants originaires de pays non-membres de l'OCDE.
- En valeur relative, le pourcentage d'étrangers qui suivent des études dans des pays de l'OCDE va de moins d'un pour cent à près de 17 pour cent en Suisse. Proportionnellement à leur taille, les pays qui affichent les flux nets d'entrée d'étudiants étrangers les plus importants, mesurés en pourcentage de leur taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, sont l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Royaume-Uni et la Suisse.

...d'apprentissage au-delà de la formation initiale.

Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'entrée dans la vie active plus incertaine. Cette entrée sur le marché du travail est souvent une période difficile de transition. Malgré l'accroissement du nombre d'années passées en formation, une proportion significative de jeunes se retrouvent marginalisés s'ils ne sont ni scolarisés, ni actifs, c'est-à-dire s'ils sont demandeurs d'emploi ou inactifs. Les **indicateurs C4 et C5** rendent compte de la situation des jeunes hommes et femmes au regard des études et de l'emploi et de la mesure dans laquelle ils réussissent la transition de l'école vers le monde du travail. Si l'**indicateur C4** étudie les différentes combinaisons emploi-études, l'**indicateur C5** s'attarde sur la situation d'emploi des jeunes qui ne sont plus scolarisés. Tous deux reflètent non seulement des résultats individuels (**Cellule 1.A de la grille conceptuelle**) mais aussi des résultats de l'ensemble du système éducatif dans la mesure où celui-ci est étroitement lié au marché du travail et réciproquement (**Cellule 1.D de la grille conceptuelle**). Les deux indicateurs dépeignent également un contexte pour les taux de scolarisation actuels et les tendances qui se dégagent à l'échelle individuelle et collective, au sein du système (**Cellules 3.A et 3.D de la grille conceptuelle**).

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes non scolarisés va de 50 à 70 pour cent chez les 20-24 ans.
- Dans certains pays, formation et emploi sont généralement deux étapes consécutives, alors que dans d'autres, les deux peuvent intervenir simultanément. Les programmes emploi-études assez répandus dans certains pays européens constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification largement reconnue.
- Dans certains pays, de nombreux jeunes cumulent leurs études et un emploi rémunéré à temps partiel en dehors des heures de cours. Dans d'autres, emploi et formation initiale vont rarement de pair.
- Entre 15 et 19 ans, la plupart des jeunes sont encore scolarisés. Dans de nombreux pays de l'OCDE, une forte proportion de ceux qui ne le sont plus sont soit demandeurs d'emploi, soit inactifs.
- En Autriche, en Italie, au Mexique, en République slovaque et en Turquie, plus de 10 pour cent des jeunes âgés de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés, ni actifs.
- Cette situation s'applique plus particulièrement aux jeunes hommes en Autriche, en Finlande, en République slovaque et en Suède, et aux jeunes filles en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie.

Le chapitre D étudie le cadre d'apprentissage et l'organisation des établissements...

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

...en termes de conditions d'apprentissage des élèves...

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

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

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le nombre total d'heures d'instruction obligatoire est de 813 heures par an pour les élèves de 9 à 11 ans. Les élèves qui se situent dans cette tranche d'âge doivent en principe passer 840 heures par an en classe et les élèves âgés de 12 à 14 ans, près de 100 heures de plus. Toutefois, ces chiffres varient considérablement d'un pays à l'autre.
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, la lecture et l'écriture dans la langue d'enseignement, les mathématiques et les sciences représentent environ la moitié du programme de cours obligatoire des élèves de 9 à 11 ans et 41 pour cent de celui des élèves âgés de 12 à 14 ans.
- La liberté dont jouissent les établissements et les autorités locales et régionales pour définir les programmes de cours et les horaires varie énormément selon les pays.

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

- Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 22 élèves par classe, mais elle varie du simple au double selon les pays. Elle va de 36 élèves par classe en Corée à moins de 18 élèves en Grèce, en Islande et au Luxembourg.
- Le nombre d'élèves par classe augmente en moyenne de deux unités entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Toutefois, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant tend à diminuer aux niveaux supérieurs sous l'effet de l'allongement du temps annuel d'instruction.
- Les membres du personnel enseignant et non enseignant employés dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire sont moins de 80 par millier d'élèves au Canada, en Corée, au Japon et au Mexique, mais au moins 119 par millier d'élèves en France, en Hongrie, en Islande et en Italie.

...d'accessibilité et d'utilisation des ordinateurs dans le cadre scolaire et familial,...

Outre le temps d'enseignement en salle de classe et les ressources humaines, les nouvelles technologies assument un rôle de plus en plus important dans l'éducation. Elles apportent non seulement aux élèves de précieuses compétences pour étayer une participation effective dans le monde moderne, elles stimulent aussi le développement de stratégies d'apprentissage autorégulé qui constitue un des fondements de l'apprentissage tout au long de la vie. La présence des technologies modernes d'information et de communication (TIC) n'est pas en soi un gage de leur utilisation à bon escient. *Une nouveauté* : le nouvel **indicateur D3** présente des données sur l'utilisation des TIC dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et analyse certains obstacles manifestes à l'intégration effective des TIC dans le processus d'apprentissage, par exemple les activités de développement professionnel en matière de TIC chez les enseignants. La mesure

dans laquelle les TIC sont accessibles dans les écoles ou non influe fortement sur l'environnement scolaire (**Cellule 2.C de la grille conceptuelle**) et détermine un contexte dans lequel l'enseignement est dispensé (**Cellule 3.B de la grille conceptuelle**). L'intégration des TIC dans l'enseignement et les pratiques d'apprentissage entre dans la sphère d'influence des contextes didactiques (**Cellule 2.B de la grille conceptuelle**) et conditionne les caractéristiques contextuelles des apprenants individuels (**Cellule 3.A de la grille conceptuelle**).

- Dans les 14 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, un élève type du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fréquente un établissement comptant un ordinateur pour neuf élèves. Cette proportion varie considérablement selon les pays : de trois élèves par ordinateur au Danemark et en Suède à plus de 15 élèves par ordinateur en Espagne et au Mexique.
- En moyenne, 63 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, le manque de connaissances et de compétences des enseignants est un obstacle à l'utilisation performante des technologies de l'information et de la communication (TIC). En France et en Norvège, plus de 75 pour cent des élèves sont inscrits dans des établissements dont la direction a fait état de ce problème.
- En moyenne, un tiers des enseignants a participé à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC pendant l'année scolaire 2000-2001. À titre de comparaison, la moitié d'entre eux a pris part à des activités de développement professionnel dans d'autres domaines pendant la même période.
- Parmi 22 obstacles entravant l'utilisation des TIC dans l'enseignement – dont des obstacles liés aux infrastructures et aux matériels informatiques, aux logiciels, aux enseignants et à l'organisation de l'établissement et des salles de classe –, c'est le nombre insuffisant d'ordinateurs par élève/étudiant qui est considéré comme l'obstacle le plus manifeste à l'utilisation des TIC dans l'enseignement par les chefs d'établissement. Le manque de personnel de maintenance et d'assistance technique, ainsi que le manque de compétences des enseignants en matière de TIC, sont aussi souvent perçus comme des obstacles.

...de formation initiale et de développement professionnel des enseignants,...

La mesure dans laquelle les enseignants sont préparés à dispenser un enseignement de qualité est évidemment un des facteurs clés de cette qualité de l'enseignement. **Une nouveauté** : le nouvel **indicateur D4** passe en revue les qualifications exigées des enseignants qui commencent à travailler dans des établissements publics d'enseignement pré-scolaire, primaire et secondaire de premier et de deuxième cycle (filiales générales) ainsi que les mesures visant à encourager leur développement professionnel. Les pourcentages actuels d'enseignants titulaires des qualifications requises sont indiqués s'ils sont disponibles.

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

- Tous les pays de l'OCDE exigent désormais un diplôme tertiaire de type A ou B (niveau 5A ou 5B de la CITE) pour accéder à la profession d'enseignant à partir de l'enseignement primaire.
- La durée de la formation initiale des enseignants du primaire varie entre trois ans en Autriche, dans les Communautés flamande et française de Belgique, en Espagne, en Irlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande et cinq ans ou plus en Allemagne, en Finlande et en France.

- Au Danemark, en Norvège et en Suède, plus de 90 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, des activités de développement professionnel (et de recherche) sont organisées à l'intention du personnel.
- Les visites d'observation dans d'autres établissements du deuxième cycle du secondaire sont courantes en Corée, au Danemark, en Finlande, en Norvège, au Portugal et en Suède. Le mentorat ou le modelage sur les pairs sont plus fréquents en Corée, au Danemark, en France, en Italie, au Mexique et en Suisse.

...et de conditions de travail des enseignants.

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

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

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

- En milieu de carrière, les enseignants du premier cycle du secondaire perçoivent une rémunération qui va de moins de 10 000 dollars EU en Hongrie et en République slovaque à 50 000 dollars EU ou plus en Allemagne, en Corée, aux États-Unis, au Japon et en Suisse.

- Le salaire horaire d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est en moyenne supérieur de 40 pour cent à celui d'un enseignant du primaire. Toutefois, l'écart de rémunération horaire entre ces deux niveaux d'enseignement est inférieur ou égal à 10 pour cent en Australie, en Écosse, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Turquie, mais égal ou supérieur à 60 pour cent en Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande et aux Pays-Bas.
- En Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, il faut tout au plus 11 ans d'exercice aux enseignants pour atteindre le sommet de l'échelle des salaires, tandis qu'en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon et en République tchèque, il faut au moins 30 ans de carrière.
- Dans la plupart des pays, tous les enseignants ou presque perçoivent une compensation financière s'ils assument des responsabilités de gestion, prennent en charge un nombre de classes ou d'élèves supérieur à celui prévu dans un contrat à temps plein (des fonctions d'intérim, par exemple) ou s'engagent dans des tâches spéciales, telles que l'orientation des élèves ou la formation des futurs enseignants.
- Les établissements publics d'enseignement primaire dispensent en moyenne 792 heures d'enseignement par an, mais ce nombre varie entre 605 et 1 139 heures selon les pays de l'OCDE.
- Les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire dispensent en moyenne 714 heures de cours, mais ce nombre varie entre 553 et 1 182 heures selon les pays de l'OCDE.
- La réglementation du temps de travail des enseignants varie selon les pays. Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé, alors que dans d'autres, seul le nombre de leçons par semaine est spécifié.

Le chapitre D propose une analyse plus générale de l'offre et de la demande d'enseignants et présente un tableau de bord démographique du corps enseignant.

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

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

- Les pourcentages d'enseignants qui travaillent à temps plein alors qu'ils ne sont pas pleinement qualifiés vont de 0,4 pour cent en Irlande à 20 pour cent ou plus au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Suède.
- En moyenne, quelque 12 pour cent des postes d'enseignant (en équivalents temps plein) étaient vacants et à pourvoir au début de l'année scolaire 2001-2002 dans les pays qui ont participé à cette enquête sur les établissements du deuxième cycle du secondaire.
- Près de deux tiers des enseignants travaillent à temps partiel au Mexique et en Suisse, mais ils sont moins de 1 pour cent dans ce cas en Corée.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la pénurie d'enseignants est grave dans le domaine de l'informatique, des mathématiques, des langues étrangères, des sciences et de la technologie, mais moins problématique dans les disciplines artistiques, en éducation physique, en sciences sociales et en langue d'instruction.
- Dans 15 pays de l'OCDE sur 19, la plupart des enseignants du primaire ont au moins 40 ans. En Allemagne, en Italie et en Suède, plus d'un tiers des enseignants ont 50 ans passés.
- Par comparaison avec 1998, la proportion moyenne d'enseignants âgés de 50 ans et plus a augmenté en moyenne de 6,2 pour cent (1,8 point de pourcentage) dans l'enseignement secondaire. En Allemagne, en Finlande, en Irlande et au Royaume-Uni, cette proportion a grimpé de plus de 4,0 points de pourcentage.
- La proportion de jeunes enseignants a progressé dans 10 des 14 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. En Corée, en France, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et en Suède, la proportion d'enseignants âgés de moins de 30 ans a augmenté de plus de 3 points de pourcentage. L'Irlande et le Japon sont les deux seuls pays qui ont enregistré une diminution significative de la proportion d'enseignants de moins de 30 ans entre 1998 et 2001.

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

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

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

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

GUIDE DU LECTEUR

Champ couvert par les statistiques

Faute de données suffisantes, le champ couvert par les indicateurs reste limité pour de nombreux pays, mais en principe les données portent sur le système éducatif tout entier, quel que soit le statut ou le mode de financement des établissements d'enseignement considérés et quels que soient les mécanismes de prestations des services d'enseignement. Sauf dans un cas, dont il est question plus loin, toutes les catégories d'étudiants et tous les groupes d'âge doivent être inclus : les enfants (y compris les enfants handicapés), les adultes, les ressortissants nationaux, les étrangers, ainsi que les élèves suivant un enseignement ou une formation à distance, un enseignement spécialisé ou adapté, ou encore une formation organisée par un ministère autre que le ministère de l'Éducation, à condition que l'enseignement dispensé ait pour principal objectif de former l'individu. Toutefois, les données sur les dépenses de formation initiale et les effectifs ne comprennent pas l'enseignement technique et la formation professionnelle dispensés sur le lieu de travail, sauf s'il s'agit de programmes de formation en alternance dont on estime qu'ils font expressément partie du système éducatif.

Les activités d'enseignement dites « pour adultes » ou « de type extrascolaire » sont couvertes à condition qu'elles comportent des études ou des contenus disciplinaires analogues à ceux de l'enseignement « ordinaire » ou encore que les programmes de base les concernant puissent être sanctionnés par les mêmes diplômes que les programmes d'enseignement ordinaire. Sont exclues les formations que les adultes suivent essentiellement par intérêt personnel, dans un souci d'épanouissement ou à des fins de loisirs.

Calcul des moyennes internationales

La plupart des indicateurs présentent une moyenne des pays et parfois un total OCDE.

La *moyenne des pays* est la moyenne non pondérée de tous les pays pour lesquels des données sont disponibles ou peuvent être estimées. La moyenne des pays se réfère donc à une moyenne des valeurs obtenues au niveau des systèmes scolaires nationaux et peut être utilisée pour comparer la valeur d'un indicateur pour un pays avec celle d'un pays « type » ou moyen. Elle ne tient pas compte de la taille absolue du système d'enseignement de chaque pays.

Le *total OCDE* est la moyenne pondérée des données de tous les pays pour lesquels des données sont disponibles ou peuvent être estimées. On peut dire du total OCDE qu'il donne la valeur de l'indicateur pour toute la zone de l'OCDE. Cette méthode est adoptée pour comparer, par exemple, le montant des dépenses des divers pays à celui de toute la zone OCDE pour laquelle des données fiables sont disponibles, cette zone étant considérée comme une entité unique.

Il convient de noter que la moyenne des pays et le total OCDE peuvent être sensiblement biaisés par les données manquantes. Étant donné le nombre relativement faible de pays étudiés, aucune méthode statistique n'est appliquée pour remédier à cette situation. Dans le cas où une donnée n'existe pas (code « a ») pour un pays donné ou quand la valeur de la donnée est d'un ordre de grandeur négligeable (code « n ») pour le calcul correspondant, la valeur 0 est utilisée afin de calculer la moyenne des pays. Dans le cas où le numérateur et le dénominateur d'un ratio n'existe pas pour un pays (code « a »), le pays n'est pas inclus dans la moyenne des pays.

Pour les tableaux sur le financement qui utilisent les données de 1995, la moyenne des pays et le total OCDE ne sont que calculés pour les pays fournissant des données de 1995 et de 2000. Ceci permet une

comparaison de la moyenne des pays et du total OCDE sur la période en évitant les écarts dus à l'exclusion de certains pays pour les différentes années.

Les niveaux de la CITE

La classification des niveaux de formation s'inspire de la révision de la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). Le principal changement apporté à la CITE-97 par rapport à l'ancienne version (la CITE-76) est la mise en place d'un cadre de classification multidimensionnel, qui permet de mettre en concordance le contenu d'enseignement des programmes en utilisant des critères de classification multiples. La CITE, instrument mis au point pour rassembler les statistiques internationales de l'éducation, distingue maintenant six niveaux d'enseignement. Le glossaire et les notes en annexe 3 décrivent en détail les niveaux de la CITE et l'annexe 1 montre les âges théoriques d'obtention des diplômes correspondant aux principaux programmes éducatifs par niveau de la CITE.

Symboles des données manquantes

Cinq symboles sont utilisés dans les tableaux et les graphiques pour signaler les données manquantes :

- a Sans objet.
- c Le nombre d'observations n'est pas suffisant pour permettre une comparaison (par exemple il y a moins de cinq écoles ou moins de 30 étudiants ayant des données valables pour cette cellule).
- m Donnée non disponible.
- n Ordre de grandeur négligeable ou nul.
- x Donnée incluse sous une autre rubrique/dans une autre colonne du tableau (par exemple, x(2) signifie que les données se situent dans la colonne 2).

Sigles des pays

Pays membres de l'OCDE

Allemagne	DEU	Irlande	IRL
Angleterre	ENG	Islande	ISL
Australie	AUS	Italie	ITA
Autriche	AUT	Japon	JPN
Belgique	BEL	Luxembourg	LUX
Belgique (Com. fl.)	BFL	Mexique	MEX
Belgique (Com. fr.)	BFR	Norvège	NOR
Canada	CAN	Nouvelle-Zélande	NZL
Corée	KOR	Pays-Bas	NLD
Danemark	DNK	Pologne	POL
Écosse	SCO	Portugal	PRT
Espagne	ESP	République slovaque	SVK
États-Unis	USA	République tchèque	CZE
Finlande	FIN	Royaume-Uni	UKM
France	FRA	Suède	SWE
Grèce	GRC	Suisse	CHE
Hongrie	HUN	Turquie	TUR

Pays participant au projet conjoint de OCDE/UNESCO sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM)

L'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Égypte, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jamaïque, la Jordanie, la Malaisie, le Paraguay, le Pérou, les Philippines, la Thaïlande, la Tunisie, l'Uruguay et le Zimbabwe participent au projet conjoint de l'OCDE/UNESCO sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM). La collecte de données pour ces pays est effectuée utilisant les mêmes méthodes et exigences que pour les pays de l'OCDE et ces données sont donc incluses dans cette publication. Israël a participé en qualité d'observateur aux activités de l'OCDE dans le domaine de l'éducation et a contribué à l'établissement des indicateurs de l'OCDE sur le financement de l'éducation.

Chapitre

A

LES RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET L'IMPACT DE L'APPRENTISSAGE



VUE D'ENSEMBLE

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

- Tableau A1.1 Taux de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2001)
- Tableau A1.2 Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire (2001)
- Tableau A1.3 Taux de diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2001)

Le chapitre A examine les résultats de la formation et de l'apprentissage : les résultats actuels des établissements d'enseignement et le niveau de formation de la population adulte,...

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

- Tableau A2.1 Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (2001)
- Tableau A2.2 Taux de survie dans l'enseignement tertiaire (2000)
- Tableau A2.3 Population ayant atteint une formation tertiaire (2001)
- Tableau A2.4 Évolution du niveau de formation tertiaire (1991-2001)

Indicateur A3 : Répartition des diplômés par domaine d'études

- Tableau A3.1 Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études et le niveau d'enseignement (2001)
- Tableau A3.2 Pourcentage de diplômes tertiaires décernés aux femmes, selon le type de formation et le domaine d'études (2001)

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

- Tableau A4.1 Score moyen et variation de la performance des élèves de 4^e année en compréhension de l'écrit (2001)

...la qualité des résultats de la formation et les variations de ces résultats entre les établissements d'enseignement et les élèves,...

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

- Tableau A5.1 Niveau de compétence des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)
- Tableau A5.2 Variation des performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)
- Tableau A5.3 Performance moyenne des élèves de 4^e année et des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000, 2001)

Indicateur A6 : Culture mathématique et scientifique des élèves de 15 ans

- Tableau A6.1 Variation des performances des élèves de 15 ans en culture mathématique (2000)
- Tableau A6.2 Variation des performances des élèves de 15 ans en culture scientifique (2000)

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

Tableau A7.1 Facteurs de variation de la performance des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)

Indicateur A8 : Les profils de lecteur des jeunes de 15 ans

Tableau A8.1 Profils de lecteur des élèves de 15 ans (2000)

Tableau A8.2 Performance et profil de lecteur des élèves de 15 ans (2000)

Tableau A8.3 Pourcentage d'élèves de 15 ans par profil de lecteur (2000)

Tableau A8.4 Pourcentage d'élèves de 15 ans dans chaque profil de lecteur, selon le sexe (2000)

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

Tableau A9.1 Engagement à l'égard de la lecture (2000)

Tableau A9.2 Pourcentages d'élèves de 15 ans attendus et observés en fonction du degré d'engagement à l'égard de la lecture et du milieu socio-économique (2000)

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

Tableau A10.1 Apprentissage autorégulé chez les élèves de 15 ans selon l'indice des stratégies d'autorégulation du PISA (2000)

Tableau A10.2 Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA et stratégies d'autorégulation (2000)

Tableau A10.3 Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA, par quartile de l'indice PISA des stratégies de contrôle (2000)

Tableau A10.4 Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA, par quartile de l'indice PISA d'efficacité perçue (2000)

Indicateur A11 : Différences de performance entre les sexes

Tableau A11.1 Espérances professionnelles à l'âge de 30 ans des élèves de 15 ans, selon le sexe

Tableau A11.2 Performance des élèves de 4^e année selon le sexe (2001)

Tableau A11.3 Performance des élèves de 15 ans selon le sexe (2000)

Tableau A11.4 Connaissances civiques des jeunes de 14 ans selon le sexe (1999)

Tableau A11.5a Différences de scores entre les filles et les garçons de 15 ans sur les échelles de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage du PISA (2000)

Tableau A11.5b Différences de scores entre les filles et les garçons de 15 ans sur les échelles de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage du PISA (2000) (suite)

*...et le rendement
de l'éducation pour
l'individu et pour la
société.*

Indicateur A12 : Taux d'activité selon le niveau de formation

Tableau A12.1 Taux d'activité de la population (2001)

Tableau A12.2 Taux de chômage (2001)

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

Tableau A13.1 Estimation du nombre d'années qui seront passées en formation et en dehors de la formation par la population âgée de 15 à 29 ans (2001)

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

Tableau A14.1 Revenu relatif de la population percevant des revenus du travail

Tableau A14.2 Écarts de revenus entre les femmes et les hommes

Tableau A14.3 Taux de rendement internes privés de l'éducation (1999-2000)

Tableau A14.4 Taux de rendement social de l'éducation (1999-2000)

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

INDICATEUR A1 : TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES ET NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

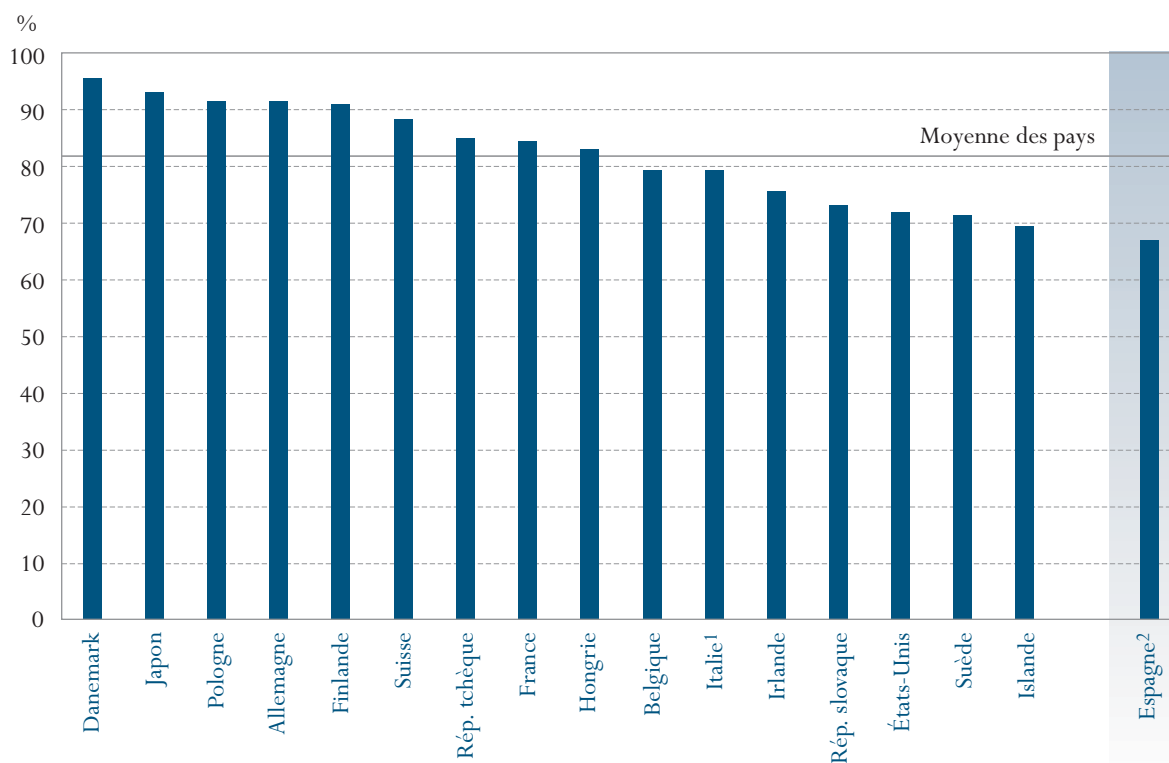
A1

- Dans 15 des 17 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme dépasse 70 pour cent. En Allemagne, au Danemark, en Finlande, au Japon et en Pologne, cette proportion excède 90 pour cent. À présent, le défi consiste à éviter que le pourcentage restant soit laissé pour compte, avec le risque d'exclusion sociale que cela implique.
- Il ressort de la comparaison des groupes de population âgés de 25 à 34 ans et de 45 à 54 ans que la proportion de ceux qui ne sont pas arrivés au terme du deuxième cycle du secondaire diminue dans presque tous les pays de l'OCDE, et à un rythme soutenu dans plusieurs pays. De plus, de nombreux pays ayant traditionnellement de faibles niveaux d'obtention de ce diplôme comblent leur retard.
- Dans les générations plus âgées, le taux de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est moins élevé chez les femmes que chez les hommes, mais la tendance s'inverse dans les générations plus jeunes, où ce taux est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays.

Graphique A1.1

Taux de diplômés de fin d'études secondaires (2001)

Proportion (sans double comptage) de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans la population ayant atteint l'âge théorique d'obtention de ce diplôme



1. Année de référence 2000.

2. Une proportion significative de la population jeune n'est pas couverte par cet indicateur.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion totale de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Source : OCDE. Tableau A1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Contexte

Le niveau de qualification exigé dans les pays de l'OCDE ne cesse d'augmenter, le diplôme de fin d'études secondaires est donc le bagage minimum requis pour parvenir à s'insérer dans la vie active. De plus, ce diplôme ouvre l'accès à des possibilités de formation plus avancée et prépare également à entrer directement sur le marché du travail. S'il est vrai que, dans de nombreux pays, la loi autorise les élèves à sortir du système éducatif à la fin du premier cycle du secondaire, les jeunes qui, dans les pays de l'OCDE, quittent le système sans diplôme de fin d'études secondaires ont en général beaucoup de mal à trouver un emploi (voir les indicateurs A12 à A15).

Le taux d'obtention du diplôme du deuxième cycle du secondaire donne une idée du rendement des systèmes d'éducation, dans la mesure où il indique le pourcentage de personnes qui suivent et terminent avec succès leurs études secondaires à l'âge théorique correspondant à ce niveau d'études. Bien que des taux élevés d'achèvement des études secondaires ne garantissent pas que les diplômés à ce niveau aient acquis les connaissances et savoir-faire de base nécessaires pour entrer sur le marché du travail – notamment parce que cet indicateur ne rend pas compte de la qualité des acquis –, le taux de réussite en fin d'études secondaires n'en est pas moins une indication de l'efficacité avec laquelle le système éducatif parvient à répondre aux besoins de qualification minimum du marché du travail.

La comparaison des niveaux de formation des différentes générations permet de cerner l'évolution des niveaux d'enseignement dans la population, qui reflète non seulement celle des besoins du marché du travail, mais aussi celle de la politique d'éducation.

Observations et explications

Le taux d'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspond au nombre de personnes qui, quel que soit leur âge, obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études secondaires sur 100 personnes ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme (voir l'annexe 1). Ce taux d'obtention reflète non seulement la réussite des élèves ayant l'âge théorique ou modal d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, mais aussi celle d'élèves plus âgés (ceux qui, par exemple, ont bénéficié d'un enseignement de la « seconde chance »). Dans 15 des pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, ce taux est supérieur à 70 pour cent (voir le graphique A1.1).

Dans 5 des 17 pays pour lesquels des chiffres comparables sont disponibles quant aux taux de diplômés, le taux de réussite des études secondaires est égal ou supérieur à 90 pour cent (en Allemagne, au Danemark, en Finlande, au Japon et en Pologne). Il convient d'interpréter avec la plus grande prudence les taux de réussite de l'Espagne qui sont présentés dans le graphique A1.1. Dans ce pays en effet, la durée des études secondaires a récemment été allongée, avec pour corollaire une sous-estimation du taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires.

Pour évaluer le nombre de ceux qui possèdent le bagage minimum requis pour se lancer avec succès dans la vie active...

...cet indicateur présente le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et les résultats des établissements d'enseignement...

...ainsi que l'évolution historique des études secondaires.

Dans 15 des 17 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, le taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires dépasse les 70 pour cent...

...et dépasse les 90 pour cent en Allemagne, au Danemark, en Finlande, au Japon et en Pologne.

A1

La proportion de titulaires du diplôme de fin d'études secondaires est en progression dans presque tous les pays...

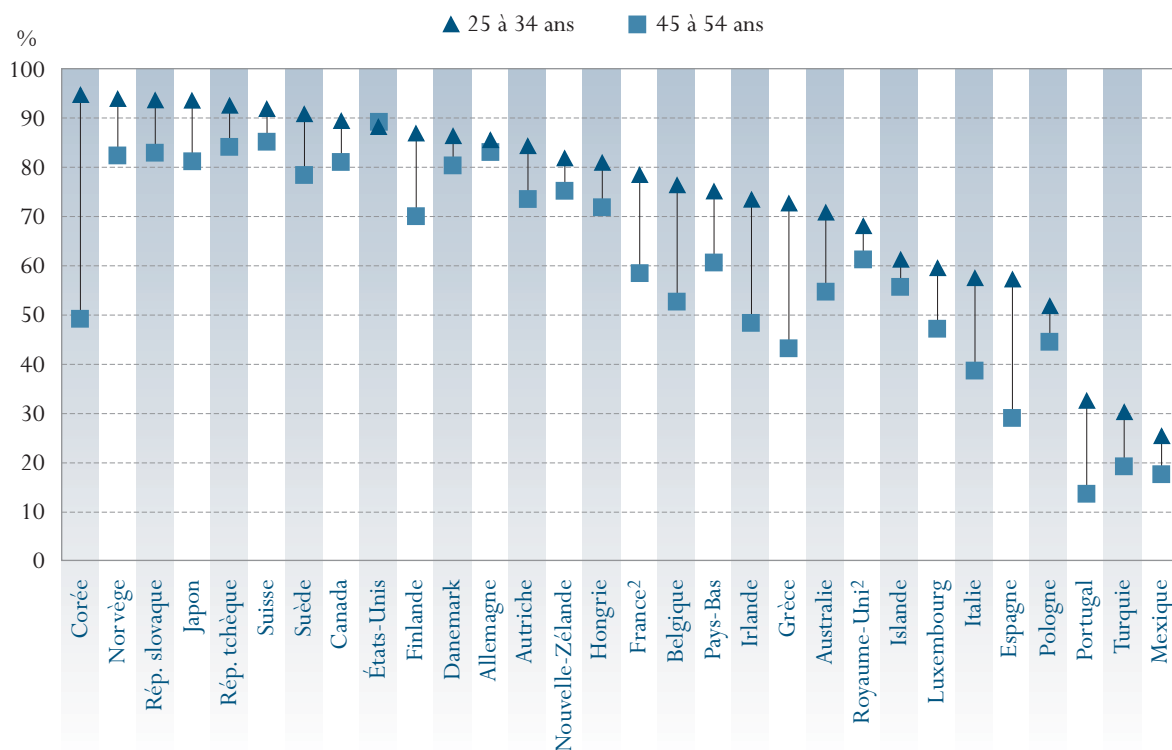
...et de nombreux pays ayant traditionnellement de faibles niveaux d'obtention de ce diplôme comblent leur retard.

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

Ce constat est particulièrement frappant dans les pays où le niveau de formation de la population adulte n'est guère élevé. Chez les générations plus jeunes, les écarts de niveau de formation entre pays sont moins marqués. Bon nombre de pays dans lesquels le niveau de formation de la population adulte est faible à l'heure actuelle devraient donc se rapprocher des pays où ce niveau est plus élevé. Ainsi, en Corée, en Espagne et au Portugal, la proportion de titulaires du diplôme de fin d'études secondaires est près de deux fois plus élevée chez ceux qui ont entre 25 à 34 ans que chez ceux âgés de 45 à 54 ans. Les progrès sont manifestes également en Belgique, en France, en Grèce et en Irlande, mais encore lents au Mexique et en Turquie.

Graphique A1.2

Pourcentage de la population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire¹, par groupe d'âge (2001)



1. Sont exclues les formations courtes du niveau 3C de la CITE.

2. Toutes les formations du niveau 3C de la CITE ne remplissent pas les critères minimums correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint un niveau de formation au moins égal au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau A1.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Différences entre les taux de réussite féminins et masculins

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le niveau de formation de la population adulte est réparti de façon inégale entre les hommes et les femmes : historiquement, les femmes n'avaient pas assez de possibilités ni d'incitations pour atteindre le même niveau de formation que les hommes. En général, les femmes sont surreprésentées dans la catégorie des personnes n'ayant pas fréquenté le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et sous-représentées aux niveaux d'enseignement les plus élevés.

Toutefois, ces écarts sont essentiellement imputables aux fortes différences de niveaux de formation entre sexes dans les générations plus âgées et ils se sont fortement réduits, voire inversés, dans les populations plus jeunes.

À présent, dans la moitié des pays où des données sont disponibles, les taux de réussite des hommes et des femmes ne diffèrent plus de façon significative (voir le tableau A1.1). En outre, dans 15 des 16 pays de l'OCDE où la comparaison par sexe de l'ensemble des taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires est possible, les taux de réussite des femmes sont supérieurs à ceux des hommes. En Espagne, en Finlande, en Irlande et en Islande, les taux de réussite des femmes dépassent même ceux des hommes de 13 points de pourcentage ou plus. Dans la majorité de pays de l'OCDE, la ventilation par sexe des filières générales du deuxième cycle du secondaire indique une proportion très favorable aux femmes. Le taux de réussite des hommes n'est supérieur à celui des femmes qu'en Corée et en Turquie, mais l'écart est négligeable. À l'inverse, dans la plupart des pays de l'OCDE, les hommes sont plus nombreux que les femmes à obtenir un diplôme dans les filières professionnelles ou préprofessionnelles du deuxième cycle du secondaire.

Diplômes post-secondaires non tertiaires

Proposés dans 27 des pays de l'OCDE, les programmes d'enseignement post-secondaire non tertiaire sont le lien, dans une optique comparative internationale, entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national, il est clairement possible de les rattacher soit au deuxième cycle du secondaire, soit au post-secondaire. Certes, les programmes post-secondaires non tertiaires ne sont peut-être pas d'un niveau beaucoup plus poussé que ceux dispensés dans le deuxième cycle du secondaire, mais ils servent à élargir les connaissances des participants qui ont déjà obtenu un diplôme à ce niveau. Les élèves y sont en général plus âgés que ceux qui sont scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire.

Parmi les formations typiques de ce niveau, citons celles qui sont sanctionnées par un diplôme commercial ou d'aptitude professionnelle au Canada et aux États-Unis, les études de puériculture en Autriche et en Suisse ou encore la formation en alternance dispensée aux diplômés des filières générales du deuxième cycle du secondaire en Allemagne. Dans presque tous les pays, les programmes post-secondaires non tertiaires présentent une orientation professionnelle.

Dans les générations plus âgées, les femmes atteignent des niveaux de formation inférieurs à ceux des hommes...

...mais la tendance s'inverse chez les plus jeunes.

À présent, les taux de réussite sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays.

Dans certains pays, une proportion significative d'étudiants étoffent leurs connaissances en suivant une formation post-secondaire non tertiaire au terme de leurs études secondaires.

A1

En Autriche, en Hongrie, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, les jeunes qui terminent une formation post-secondaire non tertiaire représentent plus de 21 pour cent de la cohorte ayant l'âge théorique de le faire.

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

Dans huit des 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, une proportion égale ou supérieure à 11 pour cent des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires termine également avec succès une formation post-secondaire non tertiaire, soit à la place, soit en plus des études tertiaires (la moyenne de l'OCDE atteint 9,5 pour cent). En Autriche, en Hongrie, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, les jeunes qui terminent une formation post-secondaire non tertiaire représentent plus de 21 pour cent de la cohorte ayant l'âge théorique de le faire (voir le tableau A1.3).

Dans un peu plus de la moitié des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, la majorité, sinon la totalité, des élèves inscrits dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire obtiennent une qualification de niveau CITE 4C à l'issue d'un programme essentiellement conçu pour les préparer à entrer directement dans la vie active. Les formations en apprentissage destinées aux élèves ayant déjà obtenu un diplôme de fin d'études secondaires tombent également dans cette catégorie. Pourtant, dans neuf des 20 pays de l'OCDE considérés, la majorité des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi un programme dont la finalité est d'offrir un accès direct à l'enseignement tertiaire de type A ou B. Ils sont 20 pour cent à obtenir une qualification de niveau CITE 4A en Autriche et 17 pour cent à obtenir une qualification de niveau CITE 4B en Suisse.

Définitions et méthodologie

Les diplômés de fin d'études secondaires sont les personnes qui, quel que soit leur âge, terminent avec succès la dernière année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, la délivrance de ce diplôme est soumise à un examen final, dans d'autres non.

Il est impossible de faire la somme des taux bruts de diplômés des niveaux 3A, 3B et 3C de la CITE, car certaines personnes obtiennent plusieurs diplômes de fin d'études secondaires et seraient comptabilisées deux fois. Cette remarque s'applique aussi aux taux de diplômés selon l'orientation du programme, à savoir générale ou professionnelle. Pour calculer le nombre de diplômés sans double comptage, il suffit d'éliminer les élèves qui ont déjà obtenu un diplôme de fin d'études secondaires auparavant.

Quelques pays sont toutefois dans l'impossibilité d'indiquer un nombre de diplômés post-secondaires non tertiaires sans double comptage. Leur taux d'obtention d'un diplôme peut donc être surestimé lorsque les diplômés ont suivi plusieurs cursus secondaires du deuxième cycle. Ces pays sont signalés par une note en bas de page dans le tableau A1.3.

Les programmes préprofessionnels et professionnels englobent ceux qui sont organisés à l'école et ceux qui le sont en alternance à l'école et sur le lieu de travail et qui sont reconnus par le système éducatif. Les formations dispensées entièrement en entreprise, sans aucune supervision d'une autorité scolaire compétente, ne sont pas prises en considération.

Les données relatives à la population et au niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'EUROSTAT qui ont été compilées à partir des Enquêtes nationales sur la population active. Les sources nationales de données figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Les profils de niveaux de formation utilisés ici sont établis à partir du pourcentage de la population active âgée de 25 à 64 ans qui a atteint un niveau d'enseignement donné. On a utilisé pour désigner les niveaux d'enseignement la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). La description des niveaux de formation de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays est disponible à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Les données relatives au niveau de formation proviennent des Enquêtes nationales sur la population active et les niveaux sont basés sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-1997).

A1

Tableau A1.1

Taux de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2001)

Proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans la population totale ayant atteint l'âge théorique d'obtention de ce diplôme (multiplié par 100) dans les établissements publics et privés, selon l'orientation, la finalité des programmes et le sexe

	Total (sans double comptage)			CITE 3A (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type A)		CITE 3B (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type B)		CITE 3C (programmes longs) de durée analogue à celle des programmes de niveau 3A ou 3B		CITE 3C (programmes courts) de durée plus courte que celle des programmes 3A ou 3B)		Programmes à orientation générale		Programmes à orientation pré-professionnelle/professionnelle	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE															
Australie ¹	m	m	m	68	74	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	16	20	53	41	n	n	1	1	16	20	54	42
Belgique	79	76	83	60	65	a	a	19	18	17	24	36	42	60	65
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	85	83	87	53	63	n	n	a	a	32	24	16	20	71	69
Danemark	96	m	m	54	65	a	a	64	71	a	a	54	65	64	71
Finlande	91	85	97	91	97	a	a	a	a	a	a	54	66	73	78
France	85	82	87	51	59	10	9	3	2	37	32	32	38	69	64
Allemagne	92	89	94	32	35	59	58	a	a	a	a	32	35	59	58
Grèce	m	m	m	20	24	a	a	7	7	x(8)	x(9)	20	24	7	7
Hongrie ¹	83	80	86	57	65	x(4)	x(5)	x(10)	x(11)	24	18	m	m	m	m
Islande	70	61	78	48	60	1	2	24	15	15	18	49	61	38	33
Irlande	76	69	83	72	78	a	a	5	5	a	a	55	58	22	25
Italie ¹	79	76	83	69	74	2	3	a	a	20	18	29	38	62	56
Japon	93	91	95	69	73	1	n	24	22	x(8)	x(9)	69	73	24	23
Corée	m	m	m	63	62	a	a	37	38	a	a	63	62	37	38
Luxembourg*	m	m	m	42	48	8	8	22	17	a	a	27	31	42	41
Mexique	m	m	m	29	31	a	a	4	4	x(8)	x(9)	29	31	4	4
Pays-Bas	m	m	m	62	69	a	a	16	17	18	14	34	37	61	61
Nouvelle-Zélande	m	m	m	63	67	25	29	28	32	x(8)	x(9)	m	m	a	a
Norvège	m	m	m	72	89	a	a	43	37	m	m	72	89	43	37
Pologne	92	88	95	74	81	a	a	a	a	27	19	36	47	65	55
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	73	72	74	63	69	n	n	1	1	21	15	16	20	69	66
Espagne ^{2,*}	67	59	75	47	55	n	n	11	11	13	15	47	55	24	27
Suède	71	68	75	71	75	n	n	n	n	a	a	42	46	29	28
Suisse	88	91	86	25	26	50	41	15	21	n	n	28	32	62	57
Turquie*	m	m	m	36	31	a	a	m	m	a	a	19	18	17	13
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	72	70	73	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	82	78	85	54	60	8	8	13	13	9	8	38	44	44	42
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE															
Argentine ¹	m	m	m	40	47	a	a	a	a	a	a	21	28	19	19
Brésil ¹	m	m	m	57	64	m	m	a	a	a	a	x(4)	x(5)	m	m
Chili ¹	m	m	m	35	40	29	29	a	a	a	a	35	40	29	29
Chine ¹	m	m	m	16	14	a	a	13	13	3	2	16	14	15	15
Inde	m	m	m	18	16	n	n	m	m	n	n	18	16	n	n
Indonésie	m	m	m	23	24	13	11	a	a	a	a	x(4)	x(5)	m	m
Israël	m	m	m	60	66	25	22	3	1	a	a	60	66	28	23
Jamaïque	m	m	m	71	71	n	n	a	a	a	a	71	71	n	n
Malaisie ¹	m	m	m	14	18	a	a	72	81	m	m	m	m	2	1
Paraguay ¹	m	m	m	36	39	a	a	m	m	a	a	29	31	8	8
Pérou ¹	m	m	m	59	58	x(4)	x(5)	a	a	a	a	49	49	10	9
Philippines ¹	m	m	m	65	70	a	a	a	a	a	a	65	70	a	a
Fédération de Russie	m	m	m	53	x(4)	a	a	a	a	a	a	53	x(12)	a	a
Thaïlande	m	m	m	29	33	20	18	a	a	a	a	29	33	19	17
Tunisie	m	m	m	27	30	7	8	7	8	a	a	27	30	14	16
Zimbabwe ³	m	m	m	4	3	a	a	12	9	a	a	16	12	m	m

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

2. Il manque une proportion significative de la cohorte des jeunes.

3. Année de référence 2002.

 * Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau A1.2
Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire (2001)
 Pourcentage de la population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire¹, par groupe d'âge

	Groupe d'âge				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
PAYS MEMBRES DE L'OCDE					
Australie	59	71	60	55	44
Autriche	77	84	81	73	65
Belgique	59	76	64	53	39
Canada	82	89	85	81	67
République tchèque	86	92	90	84	76
Danemark	80	86	80	80	72
Finlande	74	87	84	70	51
France ²	64	78	67	58	46
Allemagne	83	85	86	83	76
Grèce	51	73	60	43	28
Hongrie	70	81	79	72	44
Islande	57	61	60	56	46
Irlande	58	73	62	48	35
Italie	43	57	49	39	22
Japon	83	94	94	81	63
Corée	68	95	77	49	30
Luxembourg	53	59	57	47	42
Mexique	22	25	25	17	11
Pays-Bas	65	75	69	61	50
Nouvelle-Zélande	76	82	80	75	60
Norvège	86	94	91	82	71
Pologne	46	52	48	44	36
Portugal	20	32	20	14	9
République slovaque	85	94	90	83	66
Espagne	40	57	45	29	17
Suède	81	91	86	78	65
Suisse	87	92	90	85	81
Turquie	24	30	24	19	13
Royaume-Uni ²	63	68	65	61	55
États-Unis	88	88	89	89	83
<i>Moyenne des pays</i>	<i>64</i>	<i>74</i>	<i>69</i>	<i>60</i>	<i>49</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE					
Argentine ³	42	51	43	38	28
Brésil ³	26	31	29	23	14
Chili ³	46	58	48	40	27
Chine	15	16	22	9	7
Indonésie	21	33	22	15	7
Jamaïque	37	61	31	12	8
Malaisie ³	38	52	40	22	12
Paraguay ³	22	30	23	16	11
Pérou ³	44	56	47	36	22
Philippines	36	m	m	m	m
Thaïlande ³	18	27	18	10	6
Uruguay ³	31	37	34	29	21

1. Sont exclues les formations courtes du niveau 3C de la CITE.

2. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimums correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE.

3. Année de référence 2000.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau A1.3

Taux de diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2001)

Proportion de titulaires d'un diplôme post-secondaire non tertiaire dans la population totale ayant atteint l'âge théorique d'obtention de ce diplôme (multiplié par 100) dans les établissements publics et privés, selon la finalité des programmes et le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE

	Total (sans double comptage)			CITE 4A (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type A)		CITE 4B (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type B)		CITE 4C (programmes préparant à l'accès direct au marché du travail)	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	21.8	18.3	25.4	19.7	21.8	2.4	4.2	0.1	0.2
Belgique ¹	16.5	15.1	18.0	9.8	9.8	a	a	6.8	8.2
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	8.6	8.6	8.7	6.4	6.6	a	a	2.2	2.1
Danemark ¹	0.3	0.4	0.2	0.3	0.2	a	a	n	a
Finlande	1.7	1.5	1.8	a	a	a	a	2.7	3.1
France ¹	1.2	0.8	1.7	0.7	0.9	a	a	0.6	0.8
Allemagne	15.0	16.2	13.8	9.5	8.8	5.5	5.0	a	a
Grèce	m	m	m	a	a	a	a	m	m
Hongrie ^{1,2}	34.1	30.9	37.5	7.3	7.6	a	a	26.6	29.7
Islande	4.1	4.7	3.4	n	n	n	n	4.1	3.4
Irlande	32.1	16.9	48.1	a	a	a	a	32.1	48.1
Italie ²	3.7	2.9	4.4	a	a	a	a	3.7	4.4
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxembourg ¹	3.3	4.9	1.5	a	a	a	a	3.3	1.5
Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas ¹	1.0	1.7	0.4	a	a	a	a	1.0	0.4
Nouvelle-Zélande	21.3	18.0	24.8	1.3	1.7	7.5	9.0	12.4	14.1
Norvège ¹	8.0	11.2	4.6	2.7	2.0	a	a	5.2	2.6
Pologne ¹	11.3	7.3	15.5	a	a	a	a	11.3	15.5
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	2.9	2.0	3.9	2.9	3.9	n	n	n	n
Espagne	5.8	5.5	6.2	5.4	5.6	0.5	0.6	n	n
Suède	m	m	m	m	m	m	m	0.4	0.2
Suisse	19.7	22.3	17.1	2.9	1.9	17.2	15.5	n	n
Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis ¹	6.9	6.3	7.6	a	a	a	a	6.9	7.6
<i>Moyenne des pays</i>	<i>9.5</i>	<i>8.5</i>	<i>10.6</i>	<i>2.9</i>	<i>3.0</i>	<i>1.4</i>	<i>1.4</i>	<i>5.0</i>	<i>5.9</i>

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Les taux bruts de diplômés peuvent comprendre des doubles comptages.

2. Année de référence 2000.

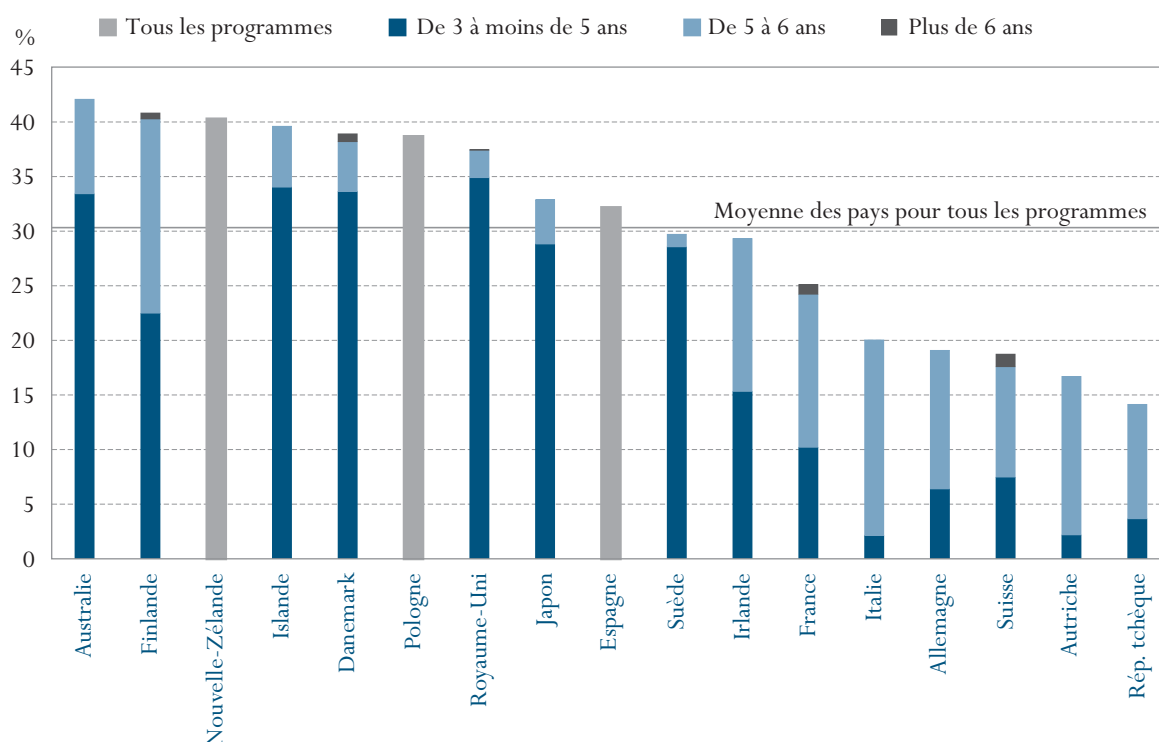
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

INDICATEUR A2 : TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME TERTIAIRE, TAUX DE SURVIE DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, 30 pour cent de la population ayant l'âge théorique d'obtention d'un diplôme tertiaire terminent avec succès une formation tertiaire de type A. Cette proportion varie d'environ 40 pour cent en Australie, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande à 20 pour cent ou moins en Allemagne, en Autriche, en Italie, en République tchèque et en Suisse.
- En moyenne, près d'un tiers des étudiants de l'OCDE abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu leur premier diplôme de l'enseignement tertiaire, qu'ils aient opté pour une formation tertiaire de type A ou B.
- L'indicateur du niveau de formation enregistre une tendance à la hausse des qualifications de niveau universitaire recensées chez les adultes. Toutefois, la plus grande part de cette augmentation s'explique par une progression très significative du taux d'obtention de diplômes tertiaires dans un nombre de pays relativement restreint.

Graphique A2.1

Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A, selon la durée des programmes (2001)
Ratio du nombre de titulaires d'un diplôme tertiaire de type A dans la population ayant atteint l'âge théorique d'obtention de ce diplôme (multiplié par 100)



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux totaux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A.

Source : OCDE. Tableau A2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur présente les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, ainsi que l'évolution historique des niveaux de formation...

...et donne une idée de l'efficacité interne des systèmes d'enseignement tertiaire.

La structure et l'étendue des programmes d'enseignement tertiaire varient beaucoup selon les pays.

Pour établir des comparaisons indépendantes de la structure nationale de délivrance des diplômes et des titres, les programmes tertiaires de type A sont subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique des études.

Contexte

Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire montrent le taux actuel de production de connaissances avancées par les systèmes éducatifs de chaque pays. Les pays où les taux de diplômés du tertiaire sont élevés ont toutes les chances de constituer ou de conserver une population active hautement qualifiée. Les mesures du niveau de formation permettent de cerner l'évolution des connaissances avancées au sein de la population.

Les taux d'abandon et de survie dans l'enseignement tertiaire peuvent être des indicateurs utiles de l'efficacité intrinsèque des systèmes d'enseignement tertiaire mais les raisons précises pour lesquelles un étudiant quitte l'enseignement tertiaire sont diverses : il peut se rendre compte qu'il s'est trompé de domaine d'études ou de filière ; il peut ne pas avoir le niveau exigé par l'établissement d'enseignement, notamment dans les systèmes d'enseignement tertiaire caractérisés par un accès plus ouvert ; ou il peut trouver un emploi intéressant avant d'avoir terminé sa formation. Si « l'abandon des études » n'est pas nécessairement un signe d'échec à l'échelle individuelle, des taux élevés d'abandon des études peuvent malgré tout signaler que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires. Les étudiants peuvent estimer que les cursus proposés ne répondent pas à leurs attentes ou à leurs besoins sur le marché du travail, ou encore que la durée des études est plus longue que celle pendant laquelle ils peuvent se permettre d'être inactifs.

Observations et explications

Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire

Le taux de diplômés du tertiaire dépend à la fois du taux d'accès à ce niveau d'études et de l'élévation du niveau de qualification demandé sur le marché du travail. Il varie également en fonction de la structure de délivrance des diplômes et titres dans les pays.

Cet indicateur établit une distinction entre les différentes catégories de diplômes tertiaires : *i*) les diplômes de niveau tertiaire de type B (CITE 5B), *ii*) les diplômes de niveau tertiaire de type A (CITE 5A) et *iii*) les diplômes associés à la recherche de haut niveau, équivalents au doctorat (CITE 6).

Les programmes tertiaires de type A sont axés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétences. L'organisation des études tertiaires de type A varie selon les pays. Ces programmes sont dispensés dans des universités ainsi que dans d'autres types d'établissements d'enseignement. La durée des formations sanctionnées par un premier diplôme de type A va de trois ans (le *Bachelor's Degree* dans la plupart des *colleges* d'Irlande et du Royaume-Uni, pour la plupart des matières, et la licence en France, par exemple) à cinq ans ou plus (le *Diplom* en Allemagne et le *Laurea* en Italie, par exemple).

Dans de nombreux pays, la distinction entre le premier et le deuxième diplôme obtenus à l'issue d'études tertiaires est explicite (ces études étant alors organi-

sées en cycles), mais inexistante dans d'autres. Dans cette dernière catégorie de pays, des diplômes comparables d'un point de vue international à une « maîtrise » sont délivrés à l'issue d'un programme unique d'enseignement long. Dans un souci de comparabilité internationale, il est donc nécessaire de comparer les formations d'une durée cumulée analogue sanctionnées par un diplôme ainsi que les taux d'achèvement des programmes conduisant à un premier diplôme.

Pour établir des comparaisons indépendantes de la structure nationale de délivrance des diplômes et des titres, les programmes tertiaires de type A sont subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études. Plus spécifiquement, la classification de l'OCDE distingue les diplômes obtenus à l'issue des programmes de durée moyenne (de trois ans à moins de cinq ans), de durée longue (de cinq à moins de six ans) et de durée très longue (de six ans et plus). Les diplômes obtenus à l'issue de formations courtes d'une durée inférieure à trois ans ne sont pas assimilés à des formations tertiaires de type A et ne sont donc pas compris dans cet indicateur. Les programmes aboutissant à un deuxième diplôme sont classés en fonction de la durée cumulée des études sanctionnées par le premier et le deuxième diplômes, les titulaires d'un premier diplôme étant déduits de ces chiffres.

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 30 pour cent des personnes achèvent une formation tertiaire de type A à l'âge théorique d'obtention d'un diplôme de ce niveau. Ce pourcentage varie de 40 pour cent environ en Australie, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande à 20 pour cent ou moins en Allemagne, en Autriche, en Italie, en République tchèque et en Suisse (voir le graphique A2.1). Dans les pays où le taux de diplômés est plus élevé, la majorité des étudiants terminent généralement des formations de durée moyenne (de trois à moins de cinq ans). Ce constat général ne s'applique pas à la Finlande, où 45 pour cent des étudiants optent pour des formations plus longues. La tendance est plus marquée dans les pays tels que l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie, la République tchèque et la Suisse où le taux de diplômés du niveau tertiaire de type A est plus faible : les étudiants suivent en majorité des formations plus longues (de cinq ans au moins) et le taux de réussite est inférieur ou égal à 20 pour cent.

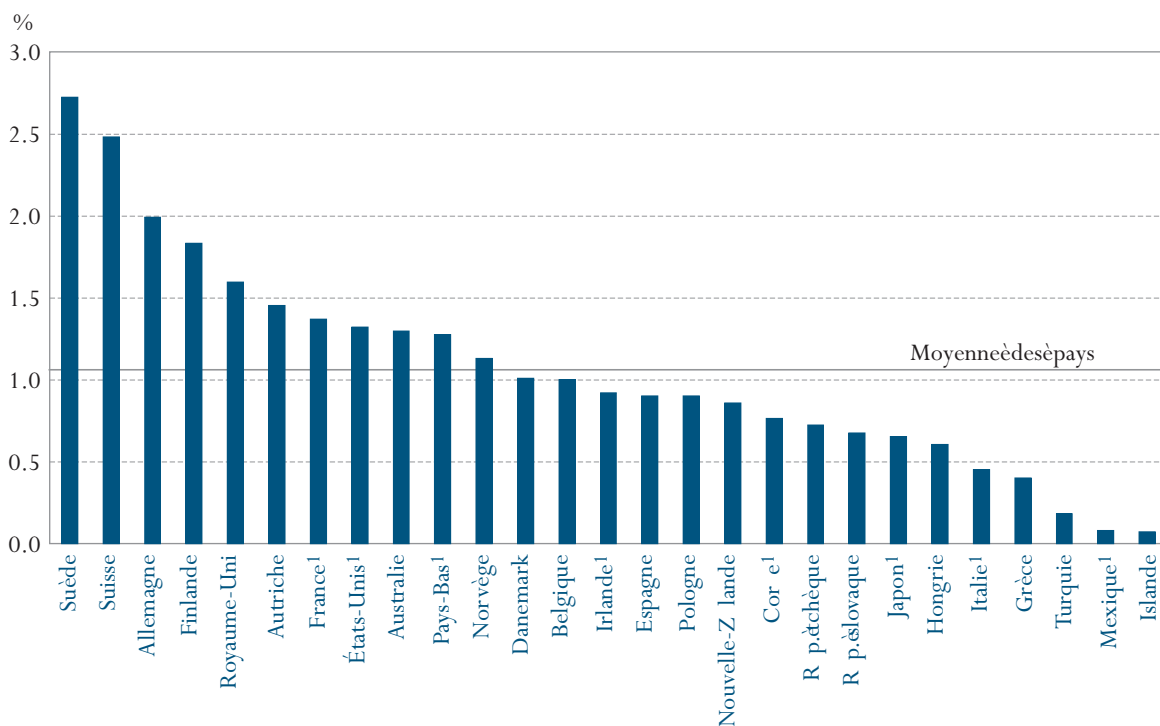
Les programmes tertiaires de type B sont classés au même niveau de compétences que les formations tertiaires de type A, mais ils ont une finalité professionnelle plus précise et conduisent directement au marché du travail. Ces formations sont habituellement plus courtes que celles de type A (de deux à trois ans). En général, les diplômes auxquels elles aboutissent ne sont pas assimilés à des titres donnant accès à une formation de niveau universitaire. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne 11 pour cent des personnes d'une cohorte d'âge obtiennent un diplôme tertiaire de type B (voir le tableau A2.1). Au Japon, ils sont 27 pour cent à décrocher un diplôme tertiaire de type B à l'âge théorique d'obtention de ce diplôme. Cette proportion se situe entre 16 et 19 pour cent en France, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Suisse.

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 30 pour cent des personnes achèvent une formation tertiaire de type A à l'âge théorique d'obtention d'un diplôme de ce niveau...

...tandis que le taux de diplômés du niveau tertiaire de type B est de 11 pour cent...

Graphique A2.2

Taux d'obtention d'un diplôme dans des programmes de recherche de haut niveau (2001)
Somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge (multipliée par 100)



1. Pour ces pays, les taux de diplômés bruts ont été utilisés. Ils correspondent à la proportion de diplômés dans la population ayant atteint le degré d'obtention de ce diplôme, multiplié par 100. Les pays sont classés par ordre décroissant des taux totaux d'obtention d'un diplôme dans des programmes de recherche de haut niveau. Source : OCDE. Tableau A2.1. Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

... et que le taux de diplômés de programmes de recherche de haut niveau est de 1,1 pour cent.

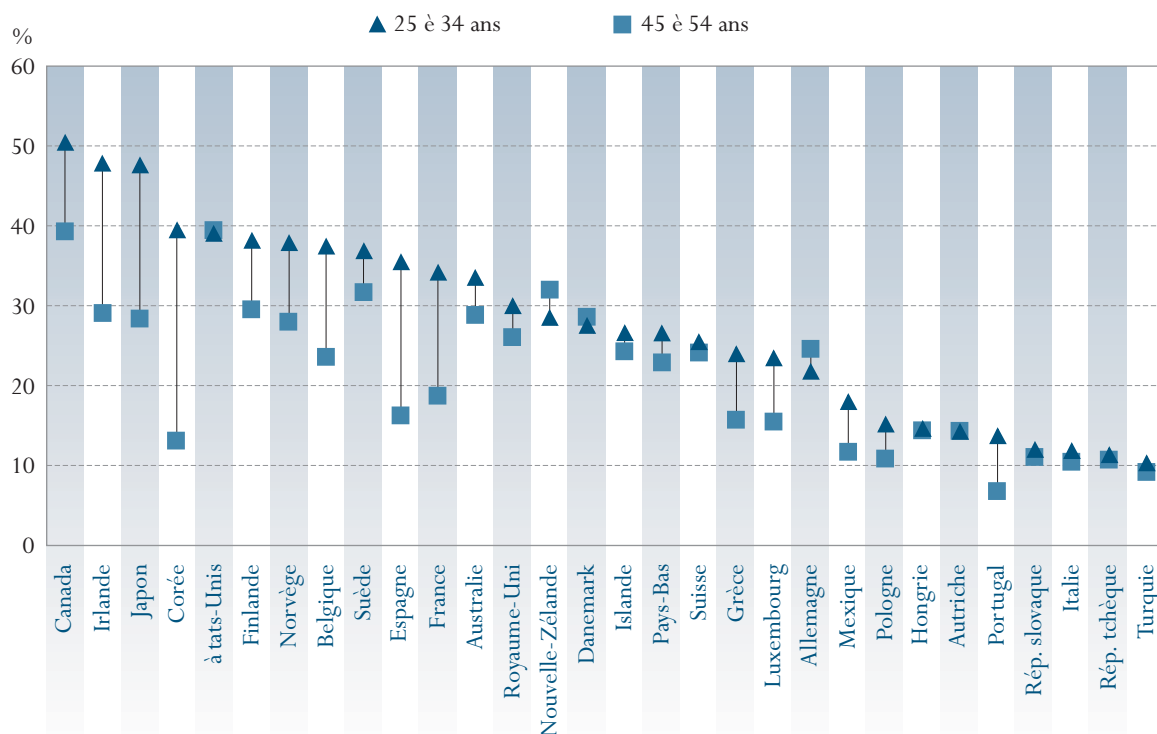
La proportion de jeunes ayant atteint un niveau de formation équivalent au niveau tertiaire de type A et aux programmes de recherche de haut niveau a augmenté.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 1,1 pour cent de la population décroche un diplôme tel qu'un doctorat à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau. Cette proportion est de l'ordre de 2,5 pour cent en Suède et en Suisse et de 2 pour cent en Allemagne (voir le graphique A2.2).

Le relèvement des qualifications exigées sur le marché du travail, la hausse du chômage ces dernières années et les attentes plus élevées de la part des individus et de la société ont stimulé la proportion de jeunes obtenant au moins un diplôme de niveau tertiaire. L'évolution du nombre de diplômés de niveau tertiaire indique un accroissement généralisé du volume de compétences de haut niveau dans la population adulte. Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, seuls 14 pour cent du groupe d'âge des 45-54 ans sont titulaires d'un diplôme tertiaire de type A ou de recherche de haut niveau, alors qu'ils sont 18 pour cent dans le groupe d'âge des 25-34 ans (voir le tableau A2.3). Dans certains pays, cette hausse a été très sensible : ainsi, en Corée et en Espagne, 11 et 13 pour cent des 45-54 ans ont obtenu un diplôme de niveau tertiaire, contre 25 et 24 pour cent des 25-34 ans, respectivement. En Belgique, en France, en Irlande et au Japon, la hausse est moins marquée mais reste significative (voir le graphique A2.3).

Graphique A2.3

Pourcentage de la population ayant atteint une formation tertiaire, par groupe d'âge (2001)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint une formation tertiaire.
Source : OCDE. Tableau A2.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

Tendances dans l'enseignement tertiaire

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

L'augmentation de la participation dans l'enseignement tertiaire a réduit les écarts entre les pays. À l'exception du Canada et de l'Irlande en tête de classement et de l'Autriche, de l'Italie, du Portugal et de la Turquie à l'autre extrémité, les pays de l'OCDE ont assisté à une augmentation de la proportion de personnes hautement qualifiées dans la population et ne se distinguent plus guère les uns des autres à cet égard.

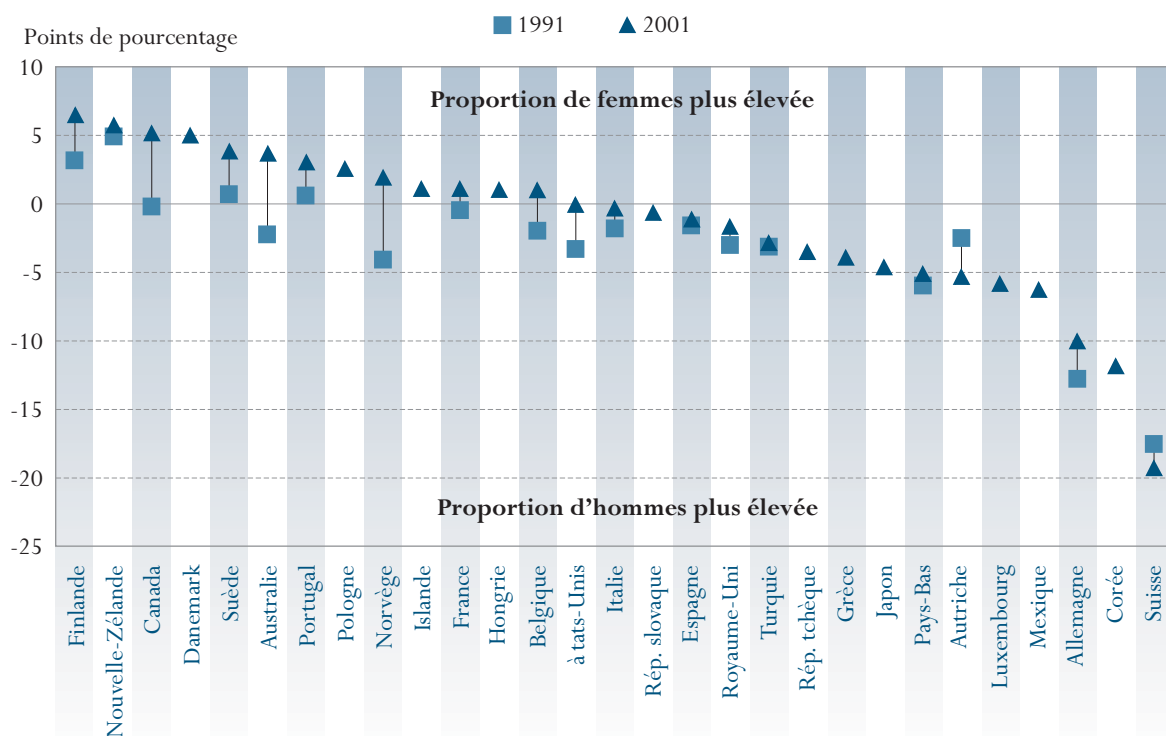
Toutefois, la proportion de titulaires de qualifications tertiaires reste relativement faible en Autriche, en Italie, au Portugal et en Turquie, où la situation ne s'est guère améliorée au cours des dix dernières années. Parmi les autres pays qui n'ont assisté qu'à une très légère augmentation de la proportion de titulaires de diplômes tertiaires, citons l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse (voir le tableau A2.4).

La participation accrue dans l'enseignement tertiaire a réduit les écarts entre les pays...

...mais certains pays restent à la traîne.

Graphique A2.4

Différences de niveau de formation tertiaire entre les hommes et les femmes, par année



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les femmes et les hommes âgés de 25 à 64 ans qui ont atteint une formation tertiaire en 2001.

Source : OCDE. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2003).

L'écart entre les sexes quant à l'obtention de diplômes tertiaires s'inverse dans certains pays.

L'augmentation de la proportion de titulaires de diplômes tertiaires n'a pas touché les hommes et les femmes dans la même mesure. En 1991, les taux féminins et masculins d'obtention d'un diplôme tertiaire étaient du même ordre. Dix ans plus tard, l'écart est visiblement favorable aux femmes. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne 29 pour cent des femmes sont titulaires d'un diplôme d'études tertiaires, contre 26 pour cent seulement des hommes. L'augmentation relative de la proportion de femmes titulaires d'un diplôme tertiaire est particulièrement frappante au Canada, en Espagne et en Irlande : elle représente respectivement 23, 21 et 31 points de pourcentage. Par contraste, l'Allemagne et la Suisse, deux pays où la proportion de femmes titulaires d'un diplôme tertiaire est relativement faible, n'ont assisté qu'à une très légère progression de ce chiffre au cours de ces dix dernières années (respectivement de 1 et de 4 points de pourcentage).

Taux de survie dans l'enseignement tertiaire

Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type A est généralement supérieur dans les pays proposant des structures de qualification plus souples...

Les taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type A varient considérablement selon les pays : ils vont de plus de 80 pour cent en Irlande, au Japon, au Royaume-Uni et en Turquie à moins de 60 pour cent en Autriche, en France, en Italie et en Suède (voir le graphique A2.5). En Autriche et en Italie, la majorité des étudiants qui décrochent un premier diplôme tertiaire de type A ont suivi des formations longues de cinq à six ans. Par contre, en Corée, en Irlande, au

Japon et en Turquie, où le taux de survie dans l'enseignement tertiaire est égal ou supérieur à 80 pour cent, la plupart des étudiants ont terminé une première formation tertiaire de type A de durée moyenne (de trois à moins de cinq ans) (voir le tableau A2.2).

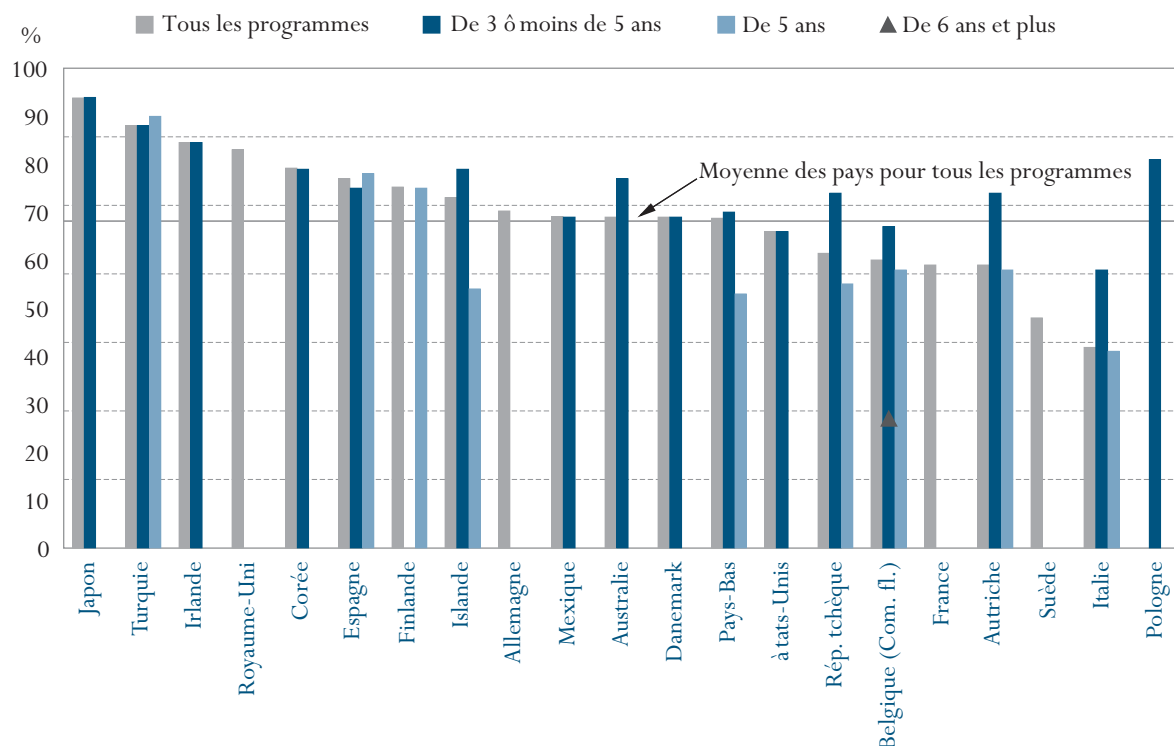
Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type B va de plus de 80 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, au Japon, au Mexique, en Pologne et en Suède à 50 pour cent environ en Irlande et en Italie. En général, les formations tertiaires de type B sont plus courtes que celles de type A. Dans la majorité des pays pour lesquels des données sont disponibles, la plupart des étudiants – sinon tous – terminent avec succès des formations courtes (de deux à trois ans). Il est intéressant de constater toutefois que la majorité des étudiants de la Communauté flamande de Belgique et du Danemark obtiennent leur diplôme à l'issue de formations de type B de durée moyenne (c'est d'ailleurs la seule option de formation tertiaire de type B en Communauté flamande). C'est également ces deux pays qui enregistrent les taux les plus élevés de survie dans l'enseignement tertiaire de type B (voir le tableau A2.2).

...mais cette tendance n'est pas aussi marquée dans les études tertiaires de type B.

Graphique A2.5

Taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type A, selon la durée des programmes (2000)

Nombre de titulaires d'un diplôme divisé par le nombre de nouveaux inscrits lors d'une année type d'entrée dans un programme spécifique



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de survie dans tous les programmes tertiaires de type A.
Source : OCDE. Tableau A2.2. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

Le taux de survie dans les programmes de recherche de haut niveau est élevé en Corée, en Italie et au Japon.

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

En Corée, en Italie et au Japon, le taux de survie pour les études s'inscrivant dans des programmes de recherche de haut niveau est égal ou supérieur à 85 pour cent. À l'autre extrême, c'est en France et en Islande que les étudiants sont les plus susceptibles d'abandonner ce type de programme (le taux de survie s'y établit respectivement à 36 et à 50 pour cent).

Définitions et méthodologie

On entend par diplômés de l'enseignement tertiaire les personnes qui obtiennent un diplôme tertiaire au cours de l'année de référence. Cet indicateur établit une distinction entre les différentes catégories de diplômes tertiaires : *i*) les diplômes tertiaires de type B (CITE 5B), *ii*) les diplômes tertiaires de type A (CITE 5A) et *iii*) les diplômes de recherche de haut niveau, équivalant au doctorat (CITE 6). Pour certains pays, les données n'existent pas pour les catégories demandées. Dans ce cas, l'OCDE a classé les diplômés dans la catégorie la plus appropriée. La liste des formations de type A et B incluses pour chaque pays figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003). Les diplômes tertiaires de type A sont également répartis en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études au niveau 5A de la CITE, ce qui permet de procéder à des comparaisons indépendamment des différences dans les structures nationales de délivrance des diplômes.

Le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un premier cycle d'enseignement tertiaire (de type A et B) est un taux brut. Pour calculer les taux bruts, les pays déterminent l'âge auquel l'obtention du diplôme intervient en règle générale (voir l'annexe 1). Les diplômés eux-mêmes, en revanche, peuvent avoir n'importe quel âge. Le taux d'obtention d'un diplôme est obtenu en divisant le nombre de diplômés par l'effectif de la population théoriquement en âge d'obtenir le diplôme. Dans de nombreux pays toutefois, il est difficile de définir un âge théorique d'obtention d'un diplôme, car les diplômés ont des âges très variables.

Le taux net d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un programme de haut niveau d'enseignement tertiaire (lorsque la double délivrance de diplômes ne pose aucun problème) correspond à la somme des taux d'obtention de diplôme en fonction de l'âge. On peut considérer que le taux net de diplômés représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictif, obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire, quels que soient l'évolution de la taille des générations ou l'âge théorique d'obtention du diplôme. Dans le cas des pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées, des taux bruts d'obtention d'un diplôme sont indiqués.

Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire correspond à la proportion d'étudiants de ce niveau qui terminent avec succès un premier programme. Le taux d'abandon correspond à la proportion de ces étudiants qui quittent le système éducatif sans avoir obtenu de premier diplôme. On entend par premier diplôme tout titre qui, indépendamment de la durée des études, est délivré à la fin d'un cursus dont l'accomplissement n'est subordonné à la possession préalable d'aucun titre du même niveau. Le taux de survie des études correspond

au rapport entre le nombre de nouveaux inscrits à qui un premier diplôme tertiaire est délivré et le nombre de ceux ayant entamé des études de ce niveau d'enseignement n années auparavant, n étant le nombre d'années d'études à plein temps requis pour obtenir le diplôme.

Les données relatives à la population et au niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'EUROSTAT qui ont été compilées à partir des Enquêtes nationales sur la population active. Les sources nationales de données figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Les profils de niveaux de formation utilisés ici sont établis à partir du pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans qui a atteint un niveau d'enseignement donné. Les niveaux d'enseignement sont basés sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). La description des niveaux de formation de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays est disponible à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Les données sur le niveau de formation proviennent d'Enquêtes nationales sur la population active et sont basées sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97).

Tableau A2.1

Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (2001)

Proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires dans la population totale ayant atteint l'âge théorique d'obtention de ce diplôme (multiplié par 100), selon la finalité et la durée des programmes

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Programmes tertiaires de type B (conduisant à un premier diplôme)	Programmes tertiaires de type A (conduisant à un premier diplôme)				Programmes de recherche de haut niveau ¹
		Tous les programmes	De 3 ans à moins de 5 ans (excluant les étudiants qui ont par la suite complété un programme plus long)		Plus de 6 ans	
			De 5 à 6 ans	Plus de 6 ans		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Australie ²	m	42.0	33.3	8.7	a	1.3
Autriche	m	16.6	2.1	14.5	n	1.5
Belgique	m	m	m	m	m	1.0
Canada	m	m	m	m	m	m
République tchèque*	5.0	14.1	3.6	10.5	a	0.7
Danemark	8.0	38.8	33.5	4.5	0.8	1.0
Finlande*	7.3	40.7	22.4	17.7	0.5	1.8
France	17.9	25.0	10.2	14.0	0.9	1.4
Allemagne	10.7	19.0	6.4	12.7	a	2.0
Grèce	m	m	m	m	m	0.4
Hongrie	m	m	m	m	m	0.6
Islande*	7.6	39.5	33.9	5.6	n	0.1
Irlande*	19.0	29.3	15.3	14.0	x(4)	0.9
Italie	0.3	20.0	2.1	17.8	n	0.5
Japon	27.4	32.8	28.8	4.0	a	0.7
Corée	m	m	m	m	m	0.8
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	0.1
Pays-Bas	m	m	m	m	m	1.3
Nouvelle-Zélande	17.6	40.2	m	m	m	0.9
Norvège	m	m	m	m	m	1.1
Pologne	m	38.6	m	m	m	0.9
Portugal	m	m	m	m	m	m
République slovaque	2.3	m	m	m	m	0.7
Espagne	10.9	32.1	m	m	m	0.9
Suède	4.0	29.6	28.5	1.2	a	2.7
Suisse	16.1	18.7	7.4	10.1	1.1	2.5
Turquie	m	m	m	m	m	0.2
Royaume-Uni	11.5	37.4	34.8	2.5	0.1	1.6
États-Unis	m	m	m	m	m	1.3
<i>Moyenne des pays</i>	<i>11.0</i>	<i>30.3</i>	<i>18.7</i>	<i>9.8</i>	<i>0.3</i>	<i>1.1</i>

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Le taux net d'obtention d'un diplôme correspond à la somme des taux de diplômés par âge, sauf pour la Corée, les États-Unis, la France, l'Italie, le Japon, le Mexique et les Pays-Bas.

2. Année de référence 2000.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau A2.2

Taux de survie dans l'enseignement tertiaire (2000)

Proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires par rapport au nombre de nouveaux inscrits par année type d'entrée, selon la finalité des programmes, et répartition des diplômés selon la durée des programmes

	Enseignement tertiaire de type A				Enseignement tertiaire de type B				Programmes de recherche de haut niveau
	Taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type A (tous programmes)	Répartition des diplômés selon la durée des programmes			Taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type B (tous programmes)	Répartition des diplômés selon la durée des programmes			
		De 3 ans à moins de 5 ans	De 5 ans à moins de 6 ans	6 ans ou plus		De 2 ans à moins de 3 ans	De 3 ans à moins de 5 ans	5 ans ou plus	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie*	69	77	m	n	m	m	a	a	m
Autriche	59	74	58	n	m	m	m	m	m
Belgique (Com. fl.)*	60	67	58	27	88	a	88	a	m
République tchèque	61	74	55	a	77	75	78	a	m
Danemark	69	69	a	a	84	65	90	a	m
Finlande	75	m	75	a	m	m	m	m	m
France*	59	m	m	m	72	72	n	a	36
Allemagne	70	a	a	a	75	a	a	a	m
Islande	73	79	54	n	55	73	31	n	50
Irlande	85	85	x(2)	x(2)	50	50	x(6)	a	m
Italie	42	58	41	a	51	a	51	a	89
Japon	94	94	x(2)	x(2)	86	86	x(6)	x(6)	85
Corée	79	79	x(2)	a	74	73	78	a	95
Mexique	69	69	x(2)	a	81	81	x(6)	a	54
Pays-Bas	69	70	53	a	58	59	50	a	m
Pologne	m	81	m	a	84	84	a	a	m
Espagne	77	75	78	n	74	74	n	n	m
Suède	48	m	m	a	85	m	m	a	m
Turquie	88	88	90	a	77	77	a	a	a
Royaume-Uni*	83	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis*	66	66	a	a	62	62	x(6)	x(6)	m
Moyenne des pays	70	76	62	2	73	72	67	n	58
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE									
Israël	70	m	m	m	91	m	m	m	m

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau A2.3

Population ayant atteint une formation tertiaire (2001)

Pourcentage de titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type B, de type A ou de programmes de recherche de haut niveau, par groupe d'âge

	Enseignement tertiaire de type B					Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	10	10	10	10	9	19	24	19	19	12
Autriche	7	7	8	8	6	7	7	8	7	5
Belgique	15	20	16	13	10	13	18	13	11	8
Canada	21	25	23	20	15	20	25	20	20	15
République tchèque	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	11	11	13	11	9
Danemark	5	6	6	5	4	22	22	23	23	17
Finlande	17	20	21	16	12	15	18	16	13	11
France	11	17	12	9	6	12	18	11	10	8
Allemagne	10	8	11	10	10	13	14	15	15	10
Grèce	5	7	7	4	3	12	17	14	12	6
Hongrie	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	15	15	14	12
Islande	6	6	8	6	4	19	21	21	19	11
Irlande	22	28	23	18	13	14	20	14	11	8
Italie	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	12	11	10	6
Japon	15	23	19	11	5	19	24	25	17	10
Corée	7	15	6	2	1	17	25	20	11	8
Luxembourg	7	8	6	6	5	11	15	11	10	8
Mexique	2	3	2	1	n	13	15	15	11	7
Pays-Bas	2	2	3	2	2	21	24	21	21	16
Nouvelle-Zélande	15	12	16	18	17	14	17	15	14	7
Norvège	3	3	3	3	2	28	35	28	25	19
Pologne	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12	15	11	11	10
Portugal	2	3	3	2	2	7	11	7	5	3
République slovaque	1	1	1	1	n	10	11	11	10	8
Espagne	7	12	7	3	2	17	24	18	13	8
Suède	15	17	17	14	10	17	20	16	17	15
Suisse	10	10	11	9	8	16	16	18	15	13
Turquie	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	9	10	8	9	6
Royaume-Uni	8	9	9	8	7	18	21	18	18	12
États-Unis	9	9	10	10	7	28	30	28	30	24
Moyenne des pays	8	9	8	7	5	15	18	16	14	10
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE										
Argentine ¹	5	6	5	4	2	9	9	10	10	6
Brésil ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	8	7	9	9	6
Chili ¹	1	2	1	1	n	9	11	9	9	6
Chine	3	4	3	2	2	1	2	1	1	2
Indonésie	2	3	3	2	1	2	4	3	2	1
Jamaïque ¹	1	1	1	1	1	3	3	4	3	2
Malaisie ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	9	13	9	6	4
Paraguay ¹	2	2	2	1	2	9	11	9	7	4
Pérou ¹	8	10	8	6	3	8	8	9	9	6
Philippines	10	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande ¹	2	4	2	1	1	8	9	10	6	3
Uruguay ¹	9	9	11	9	7	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau A2.4
Évolution du niveau de formation tertiaire (1991-2001)
Pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint un niveau de formation tertiaire, selon le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Année										
		1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Australie	Hommes	22	m	22	23	24	25	23	25	26	28	29
	Femmes	24	m	24	25	25	26	28	32	32	35	38
	H+F	23	m	23	24	25	25	26	28	29	31	34
Autriche	Hommes	8	8	m	8	8	9	12	12	12	16	15
	Femmes	8	8	m	9	9	9	13	13	13	14	14
	H+F	8	8	m	9	9	9	12	13	13	15	14
Belgique	Hommes	25	25	26	27	28	29	29	30	30	33	34
	Femmes	29	29	32	33	33	36	37	38	38	39	41
	H+F	27	27	29	30	30	32	33	34	34	36	38
Canada	Hommes	30	31	32	35	37	38	40	41	42	43	45
	Femmes	33	35	37	41	44	46	48	50	52	54	56
	H+F	32	33	35	38	40	42	44	45	47	48	51
République tchèque	Hommes	m	m	m	13	13	12	12	11	12	12	12
	Femmes	m	m	m	11	10	10	10	10	10	11	11
	H+F	m	m	m	12	12	11	11	10	11	11	11
Danemark	Hommes	m	m	m	m	m	m	27	28	26	25	
	Femmes	m	m	m	m	m	m	27	29	31	34	
	H+F	m	m	m	m	m	m	27	29	29	29	
Finlande	Hommes	28	28	m	28	29	29	30	29	30	30	30
	Femmes	39	39	m	40	41	41	43	43	45	46	46
	H+F	33	33	m	34	35	35	36	36	37	38	38
France	Hommes	19	21	22	23	23	24	26	27	29	30	32
	Femmes	21	22	24	26	27	28	30	32	33	35	37
	H+F	20	22	23	24	25	26	28	30	31	32	34
Allemagne	Hommes	23	22	m	22	23	22	23	23	23	24	23
	Femmes	19	19	m	19	19	18	19	20	20	20	20
	H+F	21	20	m	20	21	20	21	22	22	22	22
Grèce	Hommes	m	m	m	24	25	26	21	22	22	22	21
	Femmes	m	m	m	26	27	30	24	27	27	26	27
	H+F	m	m	m	25	26	28	22	24	25	24	24
Hongrie	Hommes	m	m	m	m	m	11	11	12	11	12	13
	Femmes	m	m	m	m	m	17	14	16	16	17	16
	H+F	m	m	m	m	m	14	12	14	14	15	15
Islande	Hommes	m	m	m	m	m	19	20	21	25	24	24
	Femmes	m	m	m	m	m	28	26	27	30	31	29
	H+F	m	m	m	m	m	24	23	24	28	28	26
Irlande	Hommes	20	21	m	24	27	31	33	30	40	44	45
	Femmes	19	22	m	24	28	32	32	29	43	49	50
	H+F	20	21	m	24	27	31	33	29	41	47	48
Italie	Hommes	7	7	m	8	8	8	m	8	9	9	10
	Femmes	6	7	m	8	9	9	m	10	11	12	13
	H+F	7	7	m	8	8	8	m	9	10	10	12
Japon	Hommes	m	m	m	m	m	m	45	45	44	46	46
	Femmes	m	m	m	m	m	m	45	46	46	49	49
	H+F	m	m	m	m	m	m	45	45	45	47	48
Corée	Hommes	m	m	m	m	33	34	m	38	39	41	42
	Femmes	m	m	m	m	24	26	m	30	31	34	37
	H+F	m	m	m	m	29	30	m	34	35	37	40
Luxembourg	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	22	24	25	
	Femmes	m	m	m	m	m	m	m	20	22	22	
	H+F	m	m	m	m	m	m	m	21	23	23	
Mexique	Hommes	m	m	m	m	m	19	19	19	19	20	
	Femmes	m	m	m	m	m	15	14	14	16	16	
	H+F	m	m	m	m	m	17	17	16	17	18	
Pays-Bas	Hommes	23	24	m	25	25	26	m	28	25	27	26
	Femmes	22	23	m	23	24	24	m	27	25	26	27
	H+F	22	24	m	24	25	25	m	27	25	27	27
Nouvelle-Zélande	Hommes	21	21	m	18	23	m	23	24	24	25	26
	Femmes	25	25	m	24	26	m	27	28	28	29	31
	H+F	23	23	m	21	24	m	25	26	26	27	29
Norvège	Hommes	26	27	m	29	29	27	27	29	30	30	33
	Femmes	28	29	m	33	35	33	33	36	39	40	44
	H+F	27	28	m	31	32	30	30	33	35	35	38
Pologne	Hommes	m	m	m	m	9	m	9	10	10	11	12
	Femmes	m	m	m	m	11	m	12	14	15	17	18
	H+F	m	m	m	m	10	m	10	12	12	14	15
Portugal	Hommes	7	m	m	10	11	11	m	8	9	10	10
	Femmes	10	m	m	16	16	17	m	14	14	15	17
	H+F	9	m	m	13	14	14	m	11	11	12	14
République slovaque	Hommes	m	m	m	13	12	12	10	11	11	11	11
	Femmes	m	m	m	12	11	13	11	11	11	12	12
	H+F	m	m	m	13	12	12	10	11	11	11	12
Espagne	Hommes	15	22	m	24	25	26	28	29	31	31	32
	Femmes	18	23	m	27	28	31	33	35	36	37	39
	H+F	16	22	m	25	27	29	30	32	33	34	36
Suède	Hommes	26	26	m	26	27	28	29	30	29	31	34
	Femmes	28	27	m	29	30	29	30	32	34	36	39
	H+F	27	27	m	27	29	28	29	31	32	34	37
Suisse	Hommes	29	29	m	31	29	31	33	34	36	34	35
	Femmes	13	13	m	13	13	14	16	15	16	17	17
	H+F	21	21	m	22	22	23	25	25	26	26	26
Turquie	Hommes	7	7	m	7	8	m	9	9	10	10	11
	Femmes	5	4	m	6	7	m	6	7	7	8	9
	H+F	6	6	m	7	8	m	7	8	8	9	10
Royaume-Uni	Hommes	19	22	m	24	24	25	26	27	29	30	30
	Femmes	18	19	m	22	22	23	23	25	26	27	29
	H+F	19	21	m	23	23	24	25	26	27	29	29
États-Unis	Hommes	29	29	m	31	33	34	34	34	36	36	36
	Femmes	31	31	m	33	35	37	37	38	39	40	42
	H+F	30	30	m	32	34	35	36	36	37	38	39
<i>Moyenne des pays Hommes</i>										25	26	26
<i>Femmes</i>										27	28	29
<i>H+F</i>										26	27	28

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

INDICATEUR A3 : RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS PAR DOMAINE D'ÉTUDES

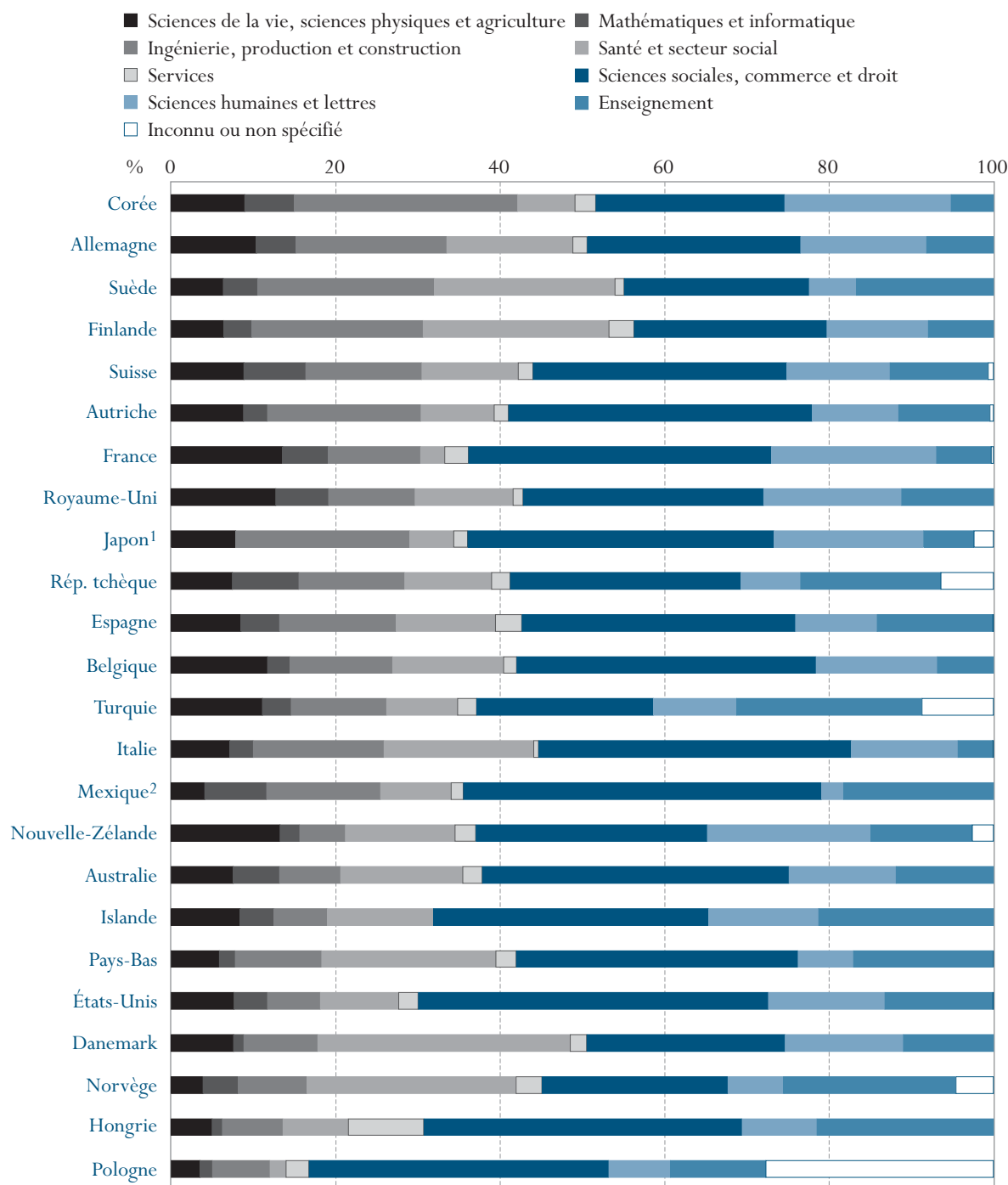
A₃

- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un diplômé de l'enseignement tertiaire de type A sur trois a suivi des études de sciences sociales, de droit ou de commerce et un diplômé sur quatre, des études scientifiques.
- En moyenne, dans l'OCDE, dans les domaines des sciences humaines, des arts, de l'enseignement, de la santé et du secteur social, plus de deux tiers des titulaires d'un diplôme tertiaire de type A sont des femmes. Cette proportion n'atteint pas un tiers en mathématiques et en informatique et représente moins d'un quart dans l'ingénierie, la production et la construction.
- Dans les pays de l'OCDE, les hommes restent plus susceptibles que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau tel un doctorat.
- Les domaines scientifiques sont les plus prisés par ceux qui optent pour des formations tertiaires de type B. Viennent ensuite les sciences sociales, le droit et le commerce.

Graphique A3.1

Répartition des diplômés par domaine d'études (2001)
 Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A et des programmes
 de recherche de haut niveau, par domaine d'études

A3



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés obtenus dans le domaine des sciences humaines, des sciences physiques et de l'agriculture, des mathématiques et de l'informatique, de l'ingénierie, de la production et de la construction.

1. Les mathématiques et l'informatique sont incluses dans la catégorie « sciences de la vie, sciences physiques et agriculture ».

2. Sont exclues les formations tertiaires de type A conduisant à un deuxième diplôme.

Source : OCDE. Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur montre la répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon les domaines d'études.

Contexte

L'évolution du marché de l'emploi et les perspectives financières qu'offrent les divers métiers et secteurs peuvent influencer les étudiants dans le choix de leur domaine d'études, tout comme des pratiques et politiques d'admission des établissements d'enseignement tertiaire. Par la suite, la popularité relative des différentes disciplines influe sur la demande de formation et d'enseignants, ainsi que sur le nombre de nouveaux diplômés dans les différents domaines. Cet indicateur permet de cerner la répartition des titulaires de diplômes tertiaires en fonction des domaines d'études et d'évaluer la proportion de femmes diplômées dans ces domaines.

Observations et explications

Nombre de diplômés par domaine d'études

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un diplômé sur trois de l'enseignement tertiaire de type A a suivi des études de sciences sociales, de droit ou de commerce.

Dans 21 des 25 pays ayant fourni des données, les titres les plus couramment délivrés à l'issue d'études tertiaires de type A ou de programmes de recherche de haut niveau sont des diplômes sanctionnant une formation en sciences sociales, en droit et en commerce (voir le tableau A3.1). En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un diplômé sur trois de l'enseignement tertiaire de type A a suivi des études de sciences sociales, de droit ou de commerce. Le pourcentage de diplômes tertiaires de type A décernés en sciences sociales, en droit et en commerce est inférieur ou égal à 23 pour cent en Norvège, en Suède et en Turquie, mais dépasse les 40 pour cent aux États-Unis et au Mexique. En Turquie, c'est dans le domaine de l'enseignement que le plus grand nombre de diplômes sont délivrés au terme d'études tertiaires de type A ou de programmes de recherche de haut niveau, alors qu'en Norvège, les domaines de prédilection sont ceux de la santé et du secteur social.

Les formations scientifiques viennent en seconde position dans le classement des domaines d'études les plus prisés par les titulaires de diplômes tertiaires de type A.

Le pourcentage d'étudiants qui décrochent un diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A ou de programmes de recherche de haut niveau dans des domaines scientifiques (l'ingénierie, la production et la construction, les sciences de la vie, la physique et l'agronomie, les mathématiques et l'informatique, à l'exclusion toutefois du secteur social et de celui de la santé) est de 26 pour cent en moyenne dans les pays de l'OCDE. Il est inférieur à 17 pour cent en Hongrie, en Norvège et en Pologne, proche des 30 pour cent en Allemagne et en Suède et égal à 42 pour cent en Corée. Les sciences humaines, les arts et l'enseignement sont des domaines d'études légèrement moins prisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 25 pour cent des étudiants qui obtiennent leur diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A ou de programmes de recherche de haut niveau ont choisi ces domaines d'études.

Les préférences individuelles, les politiques d'admission et la structure des diplômes influent sur l'importance relative des différents domaines d'études.

La répartition des diplômes décernés par domaine d'études dépend de l'attrait relatif de ces disciplines aux yeux des étudiants, de la proportion d'étudiants admis à suivre ces disciplines dans les universités et les établissements équivalents et de la structure de délivrance des diplômes dans le pays considéré.

On peut dire que les différences de taux de diplômés d'un pays à l'autre (voir le tableau A2.1) tiennent en partie aux écarts constatés dans le nombre de diplômés tertiaires de type A délivrés dans le domaine de l'éducation et des sciences

humaines. Les pays où les taux d'obtention d'un diplôme sont élevés enregistrent en moyenne une proportion de diplômés plus élevée dans ces disciplines et plus faible dans les domaines de nature scientifique. En d'autres termes, les taux de diplômés en sciences varient moins d'un pays à l'autre que les taux globaux d'obtention d'un diplôme.

Bien que la majorité des diplômés y aient suivi des études dans un des trois mêmes domaines, la répartition est quelque peu différente dans les formations tertiaires de type B, dont la finalité professionnelle est plus marquée. En effet, c'est dans les domaines scientifiques qu'on enregistre la plus grande proportion de diplômés (25 pour cent). Viennent ensuite les sciences sociales, le commerce et le droit (24 pour cent, tous domaines confondus) et les sciences humaines, les arts et l'enseignement (22 pour cent, tous domaines confondus). Enfin, à ce niveau d'enseignement, la santé et le secteur social (18 pour cent des diplômés délivrés) sont des domaines plus prisés que l'ingénierie, la fabrication et la construction (16 pour cent) (voir le tableau A3.1).

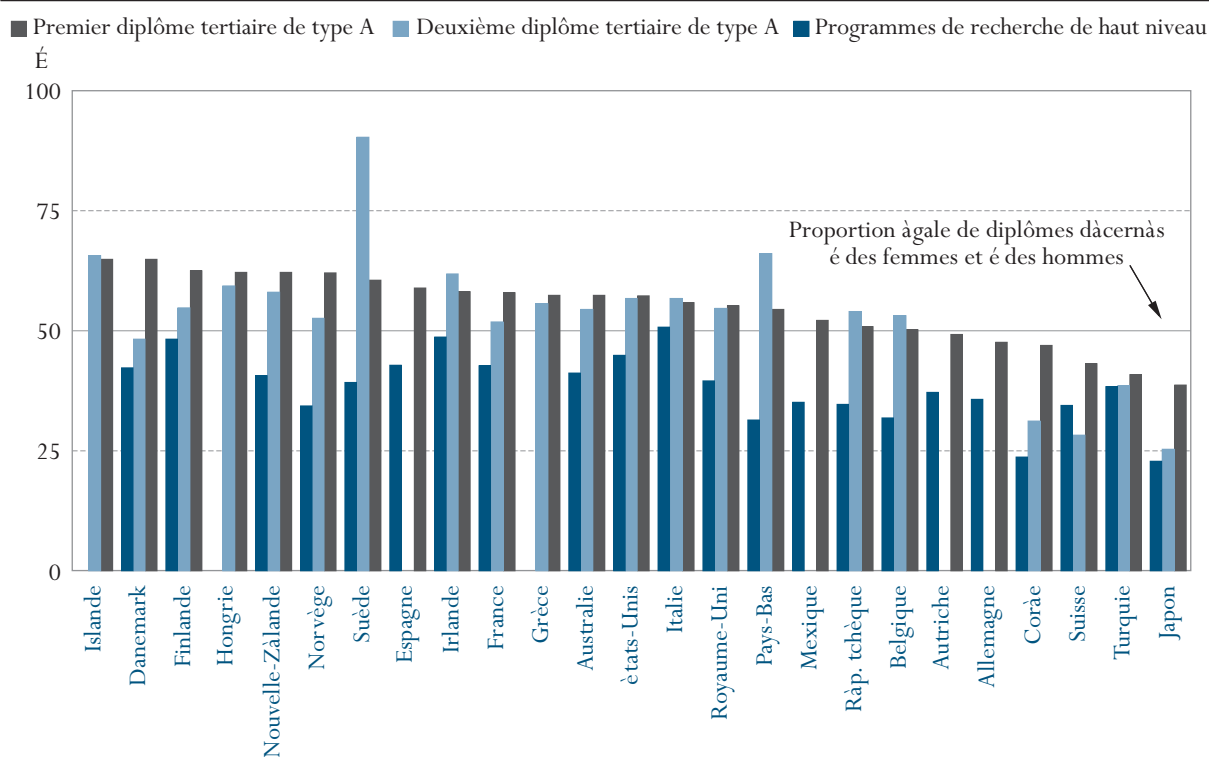
À ce niveau, le choix d'un domaine d'études dépend dans une grande mesure des possibilités d'étudier une discipline analogue ou de se préparer à une profession comparable dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire de type A. Ainsi, si dans un pays donné la formation du personnel infirmier est

Dans l'OCDE, la majorité des diplômés tertiaires de type B sont délivrés à l'issue d'études scientifiques.

Graphique A3.2

Pourcentage de diplômés tertiaires décernés aux femmes (2001)

Dans tous les domaines d'études, par formation tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de premiers diplômes tertiaires de type A décernés à des femmes.

Source : OCDE. Tableau A3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

essentiellement assimilée dans les filières tertiaires de type B, la proportion de diplômés des filières médicales et paramédicales à ce niveau sera plus élevée que si la formation à cette profession était surtout dispensée dans le deuxième cycle du secondaire ou dans des cursus tertiaires de type A.

Disparités entre hommes et femmes dans l'obtention de diplômes tertiaires

Globalement, les femmes sont aussi nombreuses ou plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme tertiaire de type A dans 20 pays de l'OCDE sur 26. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne 55 pour cent des titulaires d'un diplôme sanctionnant un premier programme tertiaire de type A. On observe toutefois de fortes disparités selon les domaines d'études. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de deux tiers des diplômes tertiaires de type A délivrés à l'issue d'études de sciences humaines, d'art et d'éducation et de formations liées à la santé et au secteur social sont décernés à des femmes. En revanche, la proportion de femmes titulaires d'un diplôme tertiaire de type A représente moins d'un tiers des diplômés en mathématiques et en informatique et moins d'un cinquième dans le domaine de l'ingénierie, de la production et de la construction (voir le tableau A3.2).

Le taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A des femmes est égal ou supérieur à celui des hommes dans la plupart des pays...

...mais est inférieur ou égal à 43 pour cent au Japon, en Suisse et en Turquie.

Dans les pays de l'OCDE, les hommes restent plus susceptibles que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau tel un doctorat.

Au Danemark, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Pologne, la proportion de femmes titulaires d'un premier diplôme tertiaire de type A est supérieure à 60 pour cent, mais elle est inférieure ou égale à 43 pour cent au Japon, en Suisse et en Turquie (voir le tableau A3.2).

Les hommes conservent plus de chances que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau dans les pays de l'OCDE (voir le tableau A3.2). Le taux d'obtention d'un diplôme de ce type, un doctorat par exemple, est plus faible chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays, sauf en Italie. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, près des deux tiers de l'ensemble des diplômés à ce niveau sont des hommes. En Corée et au Japon, un peu plus de trois quarts de ces diplômes sont délivrés à des hommes.

Définitions et méthodologie

On entend par diplômés de l'enseignement tertiaire les personnes qui obtiennent un diplôme tertiaire au cours de l'année de référence. Cet indicateur établit une distinction entre les différentes catégories de diplômes tertiaires : i) les diplômes tertiaires de type B (CITE 5B), ii) les diplômes tertiaires de type A (CITE 5A) et iii) les diplômes de recherche de haut niveau (CITE 6). Dans certains pays, les données n'existent pas pour les catégories demandées. Dans ce cas, les pays ont classé les diplômés dans la catégorie la plus appropriée.

Les chiffres des tableaux A3.1 et A3.2 englobent les diplômés de tous les programmes de l'enseignement tertiaire retenus dans le tableau A2.1. Les diplômés du tertiaire ayant obtenu leur diplôme pendant l'année de référence ont été répartis en catégories selon leur domaine de spécialisation.

Le tableau A3.2 montre la répartition des diplômes délivrés à des femmes, en pourcentage, par domaine d'études.

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

Tableau A3.1
Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études et le niveau d'enseignement (2001)

	Enseigne- ment	Sciences	Sciences	Ingénierie,		Santé et	Sciences de	Sciences	Mathé-	Informa-	Inconnu ou			
		humaines,	sociales,	production		secteur	la vie	physiques	matiques et	tique	non spécifié			
		lettres et art	commerce et droit	Services	et con- struction	Agri- culture	social		statistiques					
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie ¹	A 11.9	13.0	37.3	2.4	7.5	1.3	14.8	5.3	1.0	0.4	5.2	a	
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Autriche	A 11.1	10.5	36.9	1.8	18.7	2.6	8.9	3.4	2.8	0.7	2.2	0.5	
	B	42.1	3.4	3.4	6.5	24.9	4.5	13.7	n	1.1	0.1	0.4	a	
	Belgique ²	A 6.9	14.7	36.4	1.6	12.5	3.5	13.5	5.8	2.4	0.8	2.0	n	
	B	21.0	7.3	26.8	2.1	9.1	0.6	27.4	0.5	0.4	n	4.7	0.1	
	Canada	A m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	A 17.1	7.2	28.0	2.3	12.8	3.7	10.6	1.7	2.0	0.8	7.3	6.4	
	B	a	7.5	36.2	8.2	6.2	3.0	34.1	a	a	a	4.8	a	
	Danemark	A 11.0	14.4	24.2	2.0	9.0	1.8	30.8	3.0	2.8	0.5	0.8	a	
	B	n	5.2	24.0	9.3	40.0	5.2	n	n	n	n	16.3	a	
Finlande	A 7.9	12.4	23.4	3.1	20.8	2.6	22.6	1.6	2.2	0.9	2.5	n		
B	0.6	7.0	19.1	20.5	18.4	3.2	21.8	a	a	a	9.4	a		
France	A 6.6	20.1	36.8	2.9	11.2	0.8	3.0	6.9	5.8	2.9	2.6	0.3		
B	a	1.5	39.6	5.6	25.1	n	20.3	1.8	2.4	0.4	3.2	a		
Allemagne	A 8.2	15.3	25.9	1.8	18.4	1.9	15.3	3.2	5.2	1.7	3.1	a		
B	9.7	1.0	10.3	8.8	13.9	3.0	51.9	n	a	a	0.3	0.9		
Grèce	A m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Hongrie ²	A 21.5	9.1	38.7	9.2	7.4	3.7	7.9	0.4	0.8	0.1	1.1	a		
B	n	n	44.2	32.4	15.9	n	1.2	n	n	6.2	n	a		
Islande	A 21.3	13.3	33.5	n	6.5	1.5	12.9	4.4	2.5	0.3	3.9	a		
B	21.6	11.9	39.3	n	n	n	n	n	n	n	27.1	a		
Irlande	A m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Italie	A 4.2	12.9	38.0	0.6	15.9	2.0	18.2	3.4	1.6	2.1	0.8	0.2		
B	31.4	68.6	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a		
Japon ³	A 6.1	18.3	37.2	1.7	21.2	3.3	5.3	4.6	x(9)	x(9)	x(9)	2.4		
B	8.0	15.9	7.9	25.3	16.2	0.7	20.2	n	x(9)	x(9)	x(9)	5.9		
Corée	A 5.2	20.2	23.0	2.5	27.2	2.8	7.0	2.1	4.1	2.3	3.7	a		
B	9.0	15.1	17.9	5.0	38.0	1.5	9.0	4.8	0.1	n	3.4	a		
Luxembourg	A m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Mexique ⁴	A 18.2	2.7	43.5	1.5	13.8	2.0	8.6	0.8	1.3	0.3	7.2	a		
B	a	2.5	28.0	10.0	38.0	1.5	6.9	0.4	a	0.1	12.7	a		
Pays-Bas	A 17.0	6.7	34.3	2.5	10.5	2.5	21.2	1.0	2.3	0.2	1.6	0.1		
B	10.0	a	38.6	8.1	2.6	a	34.6	a	a	a	6.1	a		
Nouvelle-Zélande	A 12.4	19.8	28.1	2.5	5.5	1.5	13.4	11.7	n	0.1	2.3	2.6		
B	25.1	13.2	21.1	14.1	3.4	2.6	11.0	0.5	0.4	n	7.8	0.9		
Norvège	A 20.9	6.8	22.6	3.2	8.3	1.4	25.4	1.2	1.3	0.2	4.1	4.6		
B	a	5.8	60.6	4.9	3.8	a	0.9	0.1	a	a	23.1	0.8		
Pologne	A 11.6	7.4	36.3	2.9	7.0	1.7	1.9	1.1	0.7	0.6	0.9	27.6		
B	100.0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a		
Portugal	A m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République slovaque	A 18.0	5.4	28.8	7.2	17.8	4.2	9.2	2.2	2.2	0.6	4.4	a		
B	2.8	9.9	5.5	7.7	7.1	1.2	64.9	n	n	n	0.9	a		
Espagne	A 14.1	9.9	33.3	3.2	14.2	2.7	12.1	2.6	3.2	1.3	3.4	0.1		
B	4.8	7.7	27.4	13.2	23.8	0.6	11.5	n	n	n	10.7	0.2		
Suède	A 16.7	5.7	22.5	1.1	21.5	1.1	22.0	2.8	2.5	0.6	3.5	a		
B	2.5	12.8	12.6	13.7	26.0	4.1	11.8	0.1	0.1	n	16.2	a		
Suisse	A 11.9	12.6	30.8	1.8	14.1	1.4	11.7	3.5	3.9	1.0	6.5	0.7		
B	13.9	3.5	39.2	10.8	12.1	1.7	11.9	n	n	n	6.9	n		
Turquie	A 22.5	10.1	21.5	2.4	11.6	4.2	8.6	2.0	4.9	2.8	0.8	8.7		
B	a	2.3	28.3	4.7	27.5	4.8	4.0	a	0.1	a	4.3	24.2		
Royaume-Uni	A 11.2	16.8	29.2	1.3	10.5	1.1	11.9	6.5	5.2	1.4	5.0	a		
B	7.9	9.8	15.9	1.6	10.6	1.9	39.7	1.8	2.2	0.4	8.2	a		
États-Unis	A 13.1	14.2	42.6	2.4	6.4	2.3	9.5	3.9	1.5	0.9	3.2	0.1		
B	2.7	0.2	32.8	8.8	18.3	2.2	27.0	a	a	a	7.8	0.2		
Moyenne des pays	A 13.1	12.0	31.7	2.6	13.2	2.3	13.0	3.4	2.6	1.0	3.3	2.2		
B	13.0	8.8	24.1	9.2	15.8	1.8	17.7	n	n	n	7.5	1.4		
Israël	A 18.0	12.9	41.8	a	9.6	0.8	5.4	3.2	1.9	6.5	x(11)	a		
B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		

Remarque : la colonne 1 indique le niveau d'enseignement. La lettre « A » désigne l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau et la lettre « B », tertiaire de type B.

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

2. Les formations tertiaires de type B conduisant à un deuxième diplôme sont exclues.

3. La catégorie « Sciences de la vie » comprend toutes les sciences.

4. Les formations tertiaires de type A conduisant à un deuxième diplôme sont exclues.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau A3.2
Pourcentage de diplômés tertiaires décernés aux femmes, selon le type de formation et le domaine d'études (2001)

	Tous domaines d'études confondus					Santé et secteur social		Sciences de la vie, sciences physiques et agriculture		Mathématiques et informatique		Lettres, sciences humaines, art et enseignement		Sciences sociales, commerce, droit et services		Ingénierie, production et construction	
	Tertiaire de type B (Premier diplôme)	Tertiaire de type B (Deuxième diplôme)	Tertiaire de type A (Premier diplôme)	Tertiaire de type A (Deuxième diplôme)	Programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE																	
Australie ¹	m	m	57	54	41	m	76	m	51	m	26	m	71	m	52	m	22
Autriche	58	79	49	n	37	80	61	21	52	28	18	80	67	80	51	11	17
Belgique	62	m	50	53	32	80	59	42	42	13	24	70	65	60	53	15	20
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	72	a	51	54	35	90	70	58	46	49	11	60	71	71	52	21	30
Danemark	35	94	65	48	42	n	82	29	46	13	30	68	69	47	43	31	23
Finlande	63	a	63	55	48	89	86	53	52	50	35	74	78	68	67	26	19
France	54	a	58	52	43	81	61	47	50	19	32	57	74	68	60	13	24
Allemagne	63	a	48	a	35	81	58	14	41	19	24	88	68	51	44	7	21
Grèce	a	a	57	56	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	a	m	62	59	m	73	77	m	45	60	21	m	74	70	59	24	28
Islande	47	a	65	66	a	a	87	a	60	26	19	56	80	53	57	a	21
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italie	57	a	56	57	51	a	61	a	52	a	52	56	81	a	55	a	28
Japon	67	a	39	25	23	78	53	51	31	x(8)	x(9)	84	67	76	31	16	10
Corée	54	37	47	31	24	82	56	46	43	35	44	71	70	56	41	32	22
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	42	a	52	m	35	81	62	43	48	47	43	66	65	52	56	21	24
Pays-Bas	61	a	54	66	31	83	74	a	37	12	16	85	71	49	49	3	12
Nouvelle-Zélande	62	68	62	58	41	84	80	44	47	27	29	70	72	63	54	25	32
Norvège	49	a	62	53	34	97	82	a	46	33	19	67	73	55	48	1	22
Pologne	84	a	63	70	42	a	67	a	64	a	45	84	77	a	65	a	24
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	80	a	52	a	40	92	69	96	46	a	15	64	70	64	52	39	31
Espagne	53	a	59	m	43	82	76	25	52	25	32	70	72	67	60	18	28
Suède	53	a	60	90	39	95	79	65	53	42	39	50	75	68	59	26	28
Suisse	44	40	43	28	34	79	55	7	36	15	14	68	60	38	36	7	12
Turquie	47	a	41	39	38	57	55	52	45	31	40	76	46	55	38	26	24
Royaume-Uni	61	x(1)	55	55	40	86	73	43	53	26	28	60	67	54	54	13	19
États-Unis	59	a	57	57	45	87	75	36	52	40	33	77	69	64	54	14	21
<i>Moyenne des pays</i>	58	64	55	51	38	79	69	43	48	31	29	70	70	60	52	18	22
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE																	
Israël	m	a	61	60	47	m	71	m	56	m	34	m	81	m	58	m	23

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

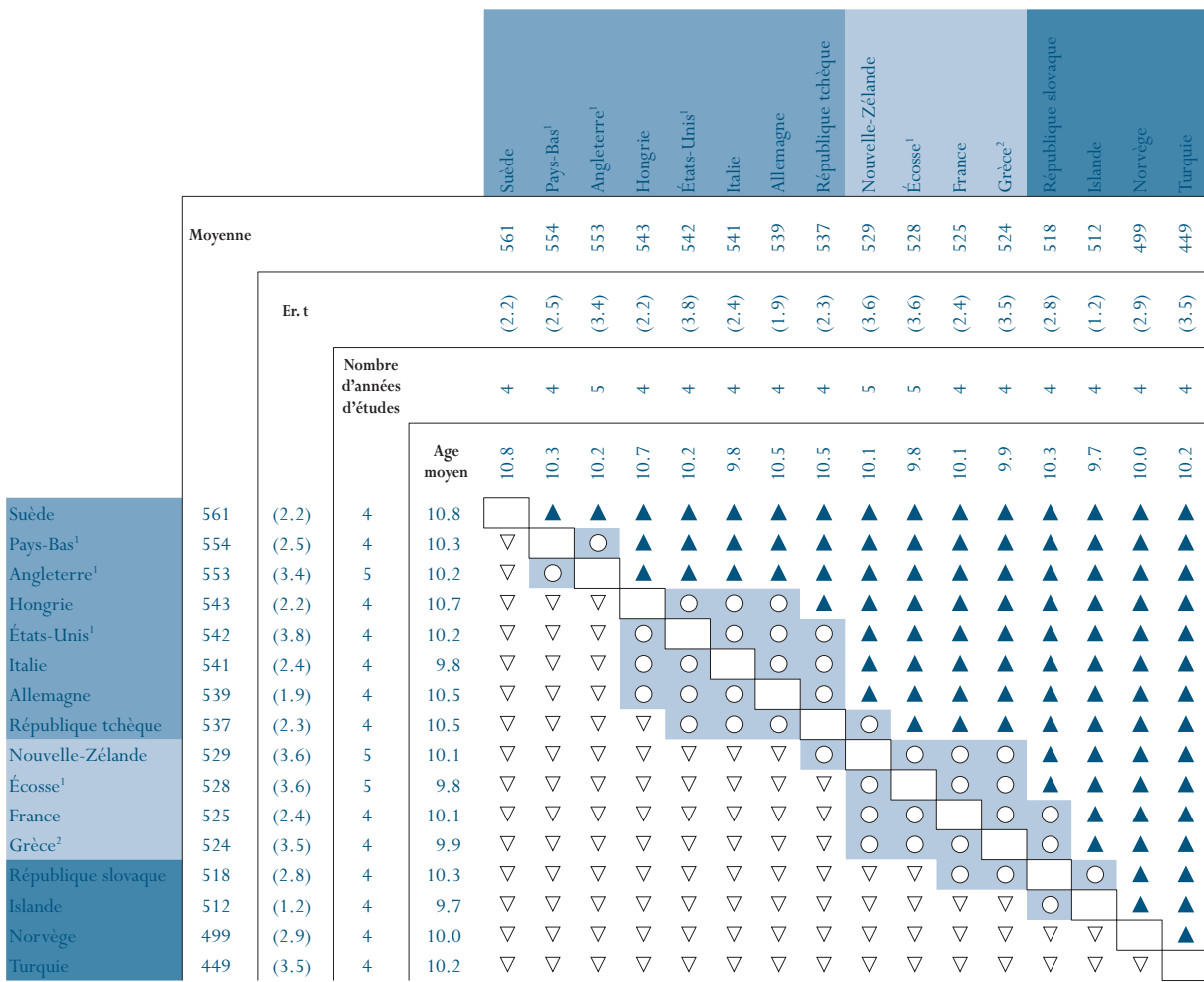
INDICATEUR A4 : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DES ÉLÈVES DE 4^E ANNÉE

A4

- Les résultats en lecture des élèves de 4^e année sont nettement plus élevés en Suède que dans tous les autres pays de l'OCDE. Sept autres pays (l'Allemagne, l'Angleterre, les États-Unis, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas et la République tchèque) affichent également des résultats significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE (529 points), ainsi que le montrent leurs scores compris entre 537 et 554 points.
- À l'exception notable de l'Angleterre et des États-Unis, les chiffres montrent que des scores moyens élevés ne sont pas incompatibles avec des écarts relativement ténus entre les élèves d'un même pays.

Graphique A4.1

Comparaisons multiples de la performance moyenne des élèves de 4^e année sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS (2001)



Instructions :

pour procéder à la comparaison, il suffit de choisir un pays en abscisse et de le comparer avec l'un des pays en ordonnée. Les symboles indiquent que la performance moyenne du pays en abscisse est significativement inférieure, supérieure ou qu'il n'existe pas de différence significative au niveau statistique par rapport à celle du pays en ordonnée

- ▲ Performance moyenne significativement supérieure au niveau statistique à celle du pays en ordonnée
- Pas de différence statistiquement significative par rapport au pays en ordonnée
- ▽ Performance moyenne significativement inférieure au niveau statistique à celle du pays en ordonnée

- Performance significativement supérieure au niveau statistique à la moyenne des pays
- Pas d'écart statistiquement significatif par rapport à la moyenne des pays
- Performance significativement inférieure au niveau statistique à la moyenne des pays

1. Les directives relatives aux taux de participation des élèves de l'échantillon ont été respectées uniquement après l'intégration des écoles de substitution.
 2. La population nationale étudiée couvre moins de 95 % de la population nationale visée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS (2001).

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS), 2001 de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE).

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

La faculté de lire, de comprendre et d'exploiter l'information est au cœur du développement cognitif et de l'épanouissement personnel. La compréhension de l'écrit est le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires et donne aux individus la possibilité de participer pleinement à la vie de la communauté et de la société, un gage de bien-être pour les nations. Elle figure parmi les facultés les plus importantes que les élèves acquièrent et développent au fil de leurs études. Les résultats du Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) dressent le profil de compréhension de l'écrit des élèves de quatrième année, c'est-à-dire après quelques années seulement de scolarité. L'indicateur A5 complète ce profil en étudiant la compréhension de l'écrit chez les élèves de 15 ans.

Cet indicateur dresse le profil de compréhension de l'écrit des élèves de 4^e année sur la base de leur performance moyenne et de la variation de leur score.

Observations et explications

Le PIRLS et le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) définissent la compréhension de l'écrit, ou littératie, comme un processus interactif et constructif et soulignent l'importance de la capacité des élèves à lire à différentes fins (voir également l'encadré A4.1). Cet indicateur dresse le profil de compétence des élèves en compréhension de l'écrit par divers biais : le score moyen des pays, la répartition des scores au sein des pays et les écarts de score entre garçons et filles.

Score moyen des pays

L'analyse des scores moyens des pays dans telle ou telle matière peut donner une idée globale de l'efficacité des systèmes d'éducation dans une année d'études et un domaine donnés.

Des écarts significatifs de compréhension de l'écrit s'observent entre les pays dès la 4^e année d'études...

Toutefois, il serait abusif de conclure que les établissements d'un pays qui obtient de meilleurs scores qu'un autre sont plus performants, car l'apprentissage commence bien avant la scolarité et se poursuit dans une série de cadres institutionnels et extrascolaires. La conclusion qu'il est légitime de tirer de ce constat est que dans le pays où les scores sont supérieurs, l'impact cumulé de toutes les expériences d'apprentissage dans ce pays, de la plus tendre enfance jusqu'au moment du test, a abouti à des résultats plus souhaitables dans les matières faisant l'objet de l'évaluation.

Encadré A4.1. Définition de la compréhension de l'écrit adoptée par le PISA et le PIRLS

Le PISA et le PIRLS cherchent tous deux à mesurer le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit. Toutefois, les différences dans les programmes de cours des élèves de 9 et 15 ans et dans ce que l'on attend d'eux sur le plan cognitif donnent lieu à deux approches distinctes. Le PIRLS s'intéresse aux élèves de 9 ans, un âge qui correspond à la fin de l'apprentissage initial de la lecture, et se concentre dès lors sur l'acquisition de la capacité à lire. Quant au PISA, sa population cible est constituée des élèves de 15 ans qui arrivent au terme de leur scolarité obligatoire. Son objet est donc de déterminer dans quelle mesure ces élèves sont capables d'accéder à l'écrit, de gérer, d'intégrer et d'évaluer les informations et de réfléchir à leur propos. Cette capacité est fondamentale pour la poursuite de l'apprentissage et la

participation active à la vie de la société moderne. Plus simplement, le PIRLS s'intéresse à l'apprentissage de la lecture au début de la scolarité et le PISA, à l'utilisation de la lecture à des fins d'apprentissage à l'approche de la fin de la scolarité obligatoire.

Similitudes et différences dans la définition de la compréhension de l'écrit

Le PISA et le PIRLS considèrent tous deux la lecture comme un processus interactif et constructif et soulignent l'importance de la capacité des élèves à réfléchir et à utiliser la lecture à différentes fins.

Selon la définition adoptée par le PISA, « *comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société* ». Cette définition prend donc en considération le rôle actif et interactif que joue le lecteur lorsqu'il dégage du sens de textes écrits. Elle reconnaît par ailleurs le large éventail de situations dans lesquelles la compréhension de l'écrit intervient pour les jeunes adultes : de la vie privée à la vie publique, de l'école au travail, au cours de toute une vie d'apprentissage et de citoyenneté active. Elle exprime l'idée que la compréhension de l'écrit permet l'accomplissement des aspirations individuelles, qu'il s'agisse d'aspirations bien définies – obtenir un diplôme ou trouver un emploi, par exemple – ou d'aspirations moins immédiates, qui concernent l'épanouissement personnel de l'individu.

Dans le même ordre d'idée, le PIRLS définit la compréhension de l'écrit, ou littératie, comme « *la capacité de comprendre et d'utiliser ces formes du langage écrit requises par la société ou importantes pour l'individu. Les jeunes lecteurs sont amenés à construire le sens d'une diversité de textes. Ils apprennent à lire, à participer à des communautés de lecteurs, et pour leur plaisir* ».

Ces deux définitions tiennent compte de l'éventail d'écrits que les élèves choisissent de lire ou qui leur sont imposés. Elles suggèrent donc que la compréhension de l'écrit n'est pas une capacité unique, mais plutôt une série de processus, d'approches et de facultés qui varient selon les lecteurs, les types d'écrit et les finalités ou les situations de la lecture. Les aspects sociaux, personnels et scolaires de la compréhension de l'écrit sont également mis en évidence dans les deux définitions, même si les différences d'acquis sont manifestes entre les deux groupes d'âge. Le PIRLS, dont la population cible est constituée des élèves de 9 ans, se concentre sur l'environnement de lecture. Il s'attache à mesurer la capacité des élèves à « *participer à des communautés de lecteurs...* », alors que le PISA insiste sur l'état de préparation des élèves de 15 ans à participer à la vie de la société au sens large du terme.

Similitudes et différences dans la présentation du niveau de compréhension de l'écrit

Les échelles sur lesquelles les résultats du PISA sont rapportés sont construites sur base des différentes tâches de lecture qui demandent aux élèves de montrer qu'ils sont capables de localiser des informations, de comprendre globalement un texte, de l'interpréter et de réfléchir sur son contenu et sur sa forme en se basant sur leurs propres connaissances du monde, d'évaluer des informations et de défendre leur propre point de vue. Les échelles du PIRLS renvoient aux finalités de la lecture et en identifient deux parmi les plus courantes dans ce groupe d'âge, d'une part, lire pour accéder aux textes littéraires et, d'autre part, lire pour acquérir et utiliser des informations.

Source : Mesurer les connaissances et compétences des élèves – Un nouveau cadre d'évaluation (OCDE, 1999) et Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001 (International Study Center at Boston College, 2^e édition, mars 2001).

Les résultats des élèves de quatrième année rapportés sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS sont nettement plus élevés en Suède que dans tous les autres pays de l'OCDE. Le score moyen de la Suède dépasse celui de l'OCDE de 32 points (voir le graphique A4.1 et le tableau A4.1). Sept pays (l'Allemagne, l'Angleterre, les États-Unis, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas et la République tchèque) affichent également des résultats significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE (529 points). Leurs scores se situent entre 537 et 554 points. Les scores de quatre pays (l'Écosse, la France, la Grèce et la Nouvelle-Zélande) ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE d'une manière significative. Enfin, les scores de quatre pays (l'Islande, la Norvège, la République slovaque et la Turquie) sont significativement inférieurs à la moyenne de l'OCDE.

Lors de l'interprétation de ces résultats, il y a lieu de tenir compte du fait que les échantillons du PIRLS ont été constitués sur la base de l'année d'études, et non sur celle de l'âge comme dans le PISA. Ce mode d'échantillonnage a donné lieu à des écarts considérables dans l'âge moyen des élèves des pays participants. Ainsi, les élèves suédois, les premiers du classement, avaient un an de plus que les élèves islandais et italiens et presque un an de plus que les élèves français, grecs, néo-zélandais et norvégiens. Parmi les 11 pays qui ont participé aux deux évaluations, le PIRLS et le PISA, l'âge moyen explique 49 pour cent des écarts observés entre les scores des différents pays sur l'échelle du PIRLS. Ce pourcentage est considérable et ne peut être négligé lors de la comparaison des niveaux de compétence des différents pays.

Les résultats du PIRLS ont été rapportés non seulement sur une échelle globale de compétence de lecture, mais également sur deux sous-échelles qui correspondent aux objectifs de lecture définis dans le cadre d'évaluation, à savoir lire pour accéder à des textes littéraires (la sous-échelle dite de « textes littéraires ») et lire pour acquérir et utiliser des informations (la sous-échelle de « textes informatifs »). L'analyse des scores moyens des pays sur ces deux sous-échelles est édifiante dans la mesure où elle donne une idée de leurs forces et de leurs faiblesses respectives. La plupart des pays obtiennent des scores qui, sur chacune des deux sous-échelles, se situent de manière analogue par rapport à la moyenne de l'OCDE. Quelques exceptions méritent toutefois d'être mentionnées (voir le graphique A4.2). Aux États-Unis, les scores obtenus par les élèves sont significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE sur l'échelle de textes littéraires, mais ils ne s'en écartent pas d'une manière significative sur l'échelle de textes informatifs. La situation inverse s'observe en France et en République slovaque, où les scores des élèves sont relativement plus élevés sur l'échelle de textes informatifs. C'est particulièrement vrai pour la France, où les scores des élèves sont significativement inférieurs à la moyenne sur l'échelle de textes littéraires, mais significativement supérieurs à la moyenne sur l'échelle de textes informatifs.

Répartition des scores

Les scores moyens sont utiles pour donner une idée générale de la performance, mais elles masquent souvent une variation significative de la performance entre les élèves d'un même pays. Cet indicateur mesure la variation nationale des

...et il en va de même pour les scores sur les deux sous-échelles de lecture.

Certains pays affichent un bon niveau de performance reflétant les scores élevés obtenus par une vaste majorité de leurs élèves...

Graphique A4.2

Performance moyenne des élèves de 4^e année sur l'échelle globale et les sous-échelles de compréhension de l'écrit du PIRLS (2001)

- Performance significativement supérieure au niveau statistique à la moyenne des pays
- Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne des pays
- Performance significativement inférieure au niveau statistique à la moyenne des pays

Échelle globale de compréhension de l'écrit du PIRLS			Sous-échelle de compréhension de textes littéraires du PIRLS			Sous-échelle de compréhension de textes informatifs du PIRLS		
Suède	561	(2.2)	Suède	559	(2.4)	Suède	559	(2.2)
Pays-Bas ¹	554	(2.5)	Angleterre ¹	559	(3.9)	Pays-Bas ¹	553	(2.6)
Angleterre ¹	553	(3.4)	Pays-Bas ¹	552	(2.5)	Angleterre ¹	546	(3.6)
Hongrie	543	(2.2)	États-Unis ¹	550	(3.8)	Allemagne	538	(1.9)
États-Unis ¹	542	(3.8)	Hongrie	548	(2.0)	Hongrie	537	(2.2)
Italie	541	(2.4)	Italie	543	(2.7)	République tchèque	536	(2.7)
Allemagne	539	(1.9)	Allemagne	537	(1.9)	Italie	536	(2.4)
République tchèque	537	(2.3)	République tchèque	535	(2.3)	France	533	(2.5)
Nouvelle-Zélande	529	(3.6)	Nouvelle-Zélande	531	(3.9)	États-Unis ¹	533	(3.7)
Moyenne des pays	529	(0.7)	Moyenne des pays	531	(0.7)	Écosse ¹	527	(3.6)
Écosse ¹	528	(3.6)	Écosse ¹	529	(3.5)	Moyenne des pays	527	(0.7)
France	525	(2.4)	Grèce ²	528	(3.3)	Nouvelle-Zélande	525	(3.8)
Grèce ²	524	(3.5)	Islande	520	(1.3)	Rép. slovaque	522	(2.7)
Rép. slovaque	518	(2.8)	France	518	(2.6)	Grèce ²	521	(3.7)
Islande	512	(1.2)	Rép. slovaque	512	(2.6)	Islande	504	(1.5)
Norvège	499	(2.9)	Norvège	506	(2.7)	Norvège	492	(2.8)
Turquie	449	(3.5)	Turquie	448	(3.4)	Turquie	452	(3.8)

1. Les directives relatives aux taux de participation des élèves de l'échantillon ont été respectées uniquement après l'intégration des écoles de substitution.

2. La population nationale étudiée couvre moins de 95 % de la population nationale visée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne sur chaque échelle.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS), 2001 de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2003).

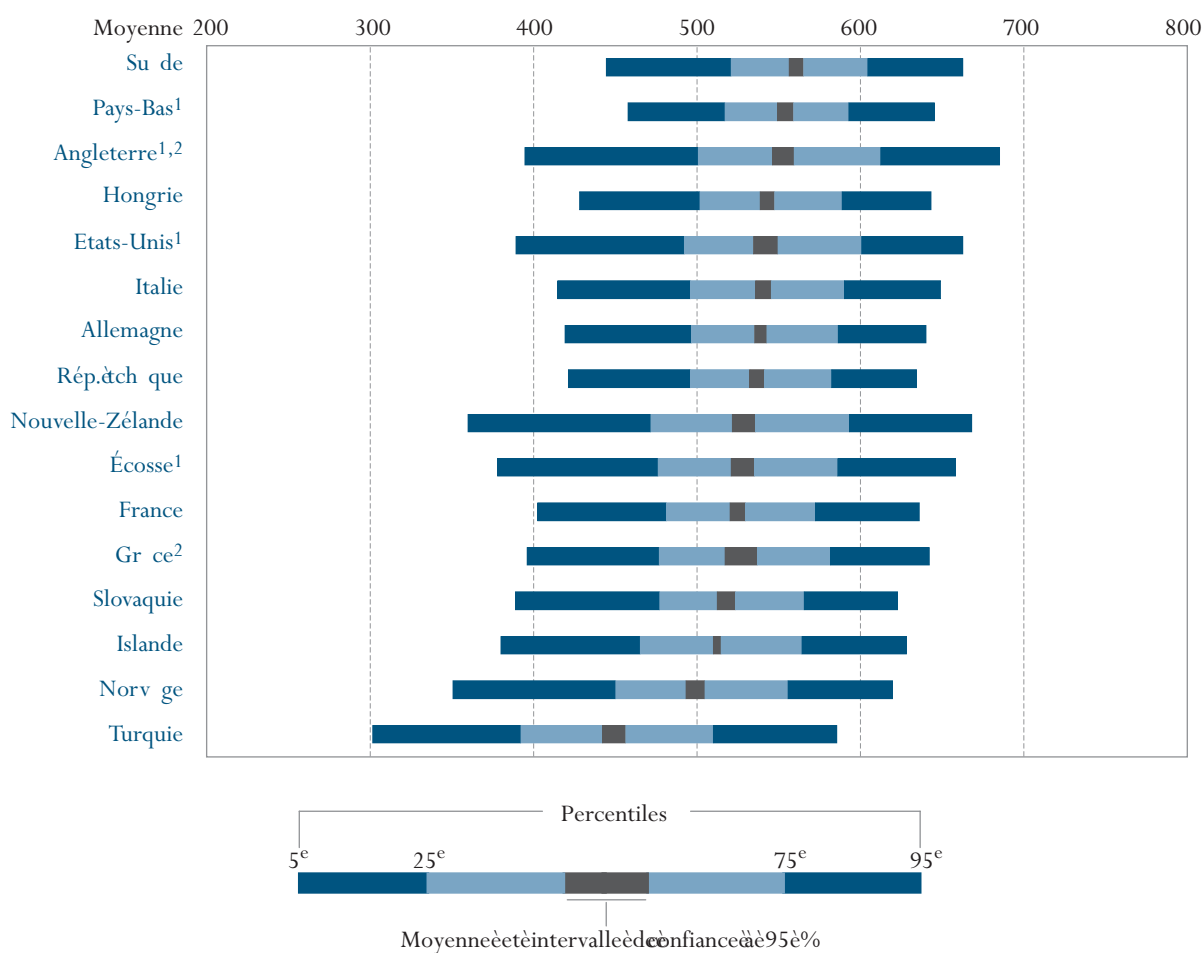
...alors que d'autres pays accusent une grande dispersion des scores.

scores du quartile médian, c'est-à-dire la différence entre les scores moyens des élèves situés dans le 75^e percentile et ceux des élèves situés dans le 25^e percentile. Cette différence correspond à la plage des scores obtenus par les 50 pour cent d'élèves restants, à savoir ceux situés dans les percentiles médians.

Dans le PIRLS, la dispersion nationale des scores en compréhension de l'écrit varie selon les pays : la plage des scores dans les quartiles médians varie de 76 points aux Pays-Bas à 121 points en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A4.1 et le graphique A4.3). Dans ce dernier pays, ainsi qu'en Angleterre et en Turquie, l'écart entre les élèves situés dans le quartile supérieur et ceux situés dans le quartile inférieur est égal ou supérieur à l'écart observé entre les scores moyens des pays se situant aux deux extrémités du classement.

Graphique A4.3

Répartition des résultats des élèves de 4^e année sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS (2001)



1. Les directives relatives aux taux de participation des élèves de l'échantillon ont été respectées uniquement après l'intégration des écoles de substitution.

2. La population nationale étudiée couvre moins de 95% de la population nationale.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS), 2001 de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE). Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Il est utile de comparer la plage de scores des pays à leur score moyen, car les systèmes d'éducation cherchent à parvenir à un niveau de compétence qui soit non seulement élevé, mais aussi réparti uniformément dans toute la population d'élèves. À l'exception notable de quelques pays (l'Angleterre et les États-Unis par exemple), les chiffres montrent que des scores moyens élevés ne sont pas incompatibles avec des écarts relativement tenus entre les élèves d'un même pays. Trois pays (la Hongrie, les Pays-Bas et la Suède) affichent les moyennes relatives les plus élevées en lecture ainsi que les écarts relatifs les plus faibles entre quartiles inférieur et supérieur. À l'autre extrême, parmi les pays dont les résultats sont significativement inférieurs à la moyenne de l'OCDE, seule la République slovaque présente, entre quartiles inférieur et supérieur, un écart relativement peu important (inférieur à la moyenne de l'OCDE).

Les scores sont basés sur le Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) réalisé par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) en 2001.

Définitions et méthodologie

Les élèves qui constituent la population cible du PIRLS sont ceux qui fréquentent l'année d'études supérieure parmi les deux années consécutives comptant le plus d'élèves de 9 ans au moment du test. Au-delà du critère d'âge retenu, le PIRLS a choisi cette population cible parce qu'il cherche à mesurer les performances des élèves qui, arrivés à un certain stade de leur scolarité, ont acquis les compétences fondamentales de lecture et se préparent à « lire pour apprendre » dans les années d'études suivantes. L'année d'études retenue par l'enquête est la 4^e année.

Il y a lieu de souligner que la moyenne de l'OCDE présentée dans cet indicateur a été calculée sur la base des 16 pays de l'OCDE qui ont participé au PIRLS. Le Canada n'est pas mentionné dans les tableaux et graphiques, car seuls le Québec et l'Ontario, deux provinces représentant moins de 65 pour cent du pays, ont participé à l'enquête. La moyenne de l'OCDE s'établit à 529 points de score sur l'échelle de compréhension de l'écrit. L'âge moyen des élèves testés va de 9,7 ans en Islande à 10,8 ans en Suède.

Des remarques méthodologiques supplémentaires sont disponibles sur www.oecd.org/edu/eag2003.

Tableau A4.1
Performance moyenne et variation de la performance des élèves de 4^e année en compréhension de l'écrit (2001)
Performance des élèves de quatrième année sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS, percentiles

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Moyenne		Nombre d'années d'études	Age moyen	Percentiles								Rang inter-quartile ¹
		Moyenne	Er. t			5 ^e		25 ^e		75 ^e		95 ^e		
						Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	
République tchèque	▲	537	(2.3)	4	10.5	421	(5.2)	496	(1.9)	582	(3.0)	634	(4.7)	86
Angleterre ^{2,3}	▲	553	(3.4)	5	10.2	395	(6.3)	501	(4.4)	612	(4.5)	685	(5.3)	112
France		525	(2.4)	4	10.1	403	(5.2)	481	(2.8)	573	(1.8)	636	(4.5)	91
Allemagne	▲	539	(1.9)	4	10.5	419	(3.9)	497	(3.1)	586	(1.9)	640	(1.9)	90
Grèce ³		524	(3.5)	4	9.9	396	(4.0)	477	(5.3)	582	(3.1)	642	(4.1)	105
Hongrie	▲	543	(2.2)	4	10.7	428	(4.4)	502	(2.4)	589	(2.9)	643	(3.8)	87
Islande	▼	512	(1.2)	4	9.7	380	(3.3)	466	(2.8)	564	(2.3)	629	(5.4)	99
Italie	▲	541	(2.4)	4	9.8	415	(6.5)	496	(3.2)	590	(3.1)	649	(2.7)	94
Pays-Bas ²	▲	554	(2.5)	4	10.3	458	(4.1)	517	(3.8)	593	(2.9)	645	(3.6)	76
Nouvelle-Zélande		529	(3.6)	5	10.1	360	(4.7)	472	(5.9)	593	(4.5)	668	(5.1)	121
Norvège	▼	499	(2.9)	4	10.0	351	(5.0)	450	(4.1)	556	(6.4)	620	(4.4)	105
Écosse ²		528	(3.6)	5	9.8	378	(5.1)	476	(6.0)	586	(2.7)	658	(6.1)	110
République slovaque	▼	518	(2.8)	4	10.3	389	(9.7)	477	(2.7)	566	(1.8)	623	(3.9)	88
Suède	▲	561	(2.2)	4	10.8	445	(4.5)	521	(4.7)	605	(1.7)	663	(2.1)	84
Turquie	▼	449	(3.5)	4	10.2	302	(3.9)	392	(4.0)	510	(4.1)	586	(6.0)	118
États-Unis ²	▲	542	(3.8)	4	10.2	389	(8.9)	492	(4.7)	601	(4.2)	663	(2.8)	108
<i>Moyenne des pays</i>		<i>529</i>	<i>(0.7)</i>	<i>4</i>	<i>10.2</i>	<i>396</i>		<i>482</i>		<i>581</i>		<i>643</i>		<i>98</i>

▲ Performance moyenne significativement supérieure au niveau statistique à la moyenne des pays.

▼ Performance moyenne significativement inférieure au niveau statistique à la moyenne des pays.

1. Écart entre les résultats obtenus pour le 25^e et le 75^e percentiles.

2. Les directives relatives aux taux de participation des élèves de l'échantillon ont été respectées uniquement après l'intégration des écoles de substitution.

3. La population nationale étudiée couvre moins de 95 % de la population nationale visée.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2001 de l'AIE (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire).

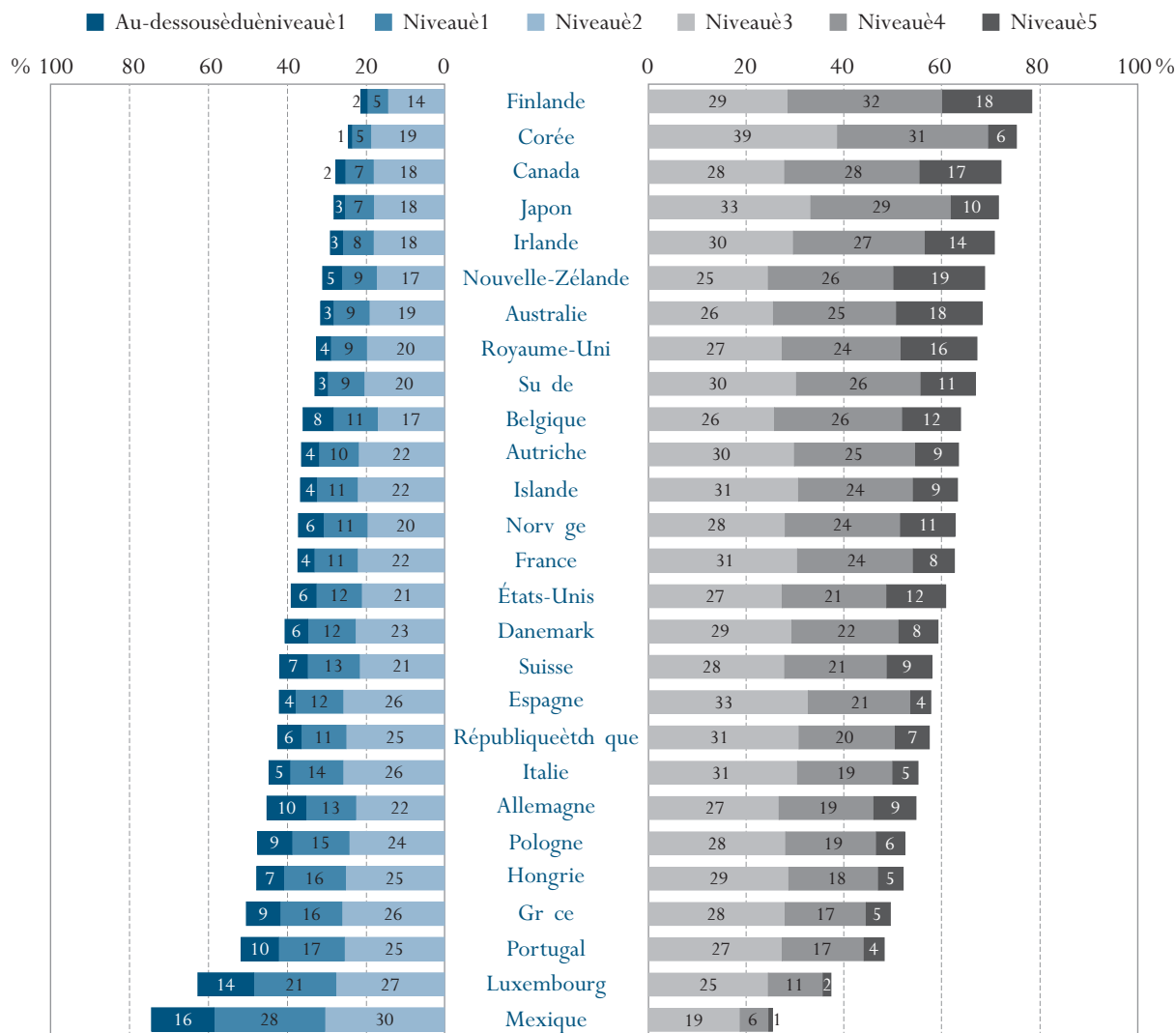
INDICATEUR A5 : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT CHEZ LES ÉLÈVES DE 15 ANS

A5

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 pour cent des jeunes de 15 ans atteignent le niveau 5 de compétence en compréhension de l'écrit, qui comprend notamment l'évaluation d'informations et l'élaboration d'hypothèses, l'application de connaissances spécialisées et le recours à des notions qui peuvent être inattendues. Toutefois, ce pourcentage varie de 19 pour cent en Finlande et en Nouvelle-Zélande à moins de 1 pour cent au Mexique.
- Six pays (l'Allemagne, les États-Unis, la Grèce, la Hongrie, l'Italie et la République tchèque) ont obtenu des résultats relativement plus élevés dans le PIRLS que dans le PISA. Dans quatre de ces pays (l'Allemagne, la Grèce, la Hongrie et la République tchèque), les scores des élèves sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans le PIRLS, mais y sont inférieurs dans le PISA. Trois pays, l'Islande, la Norvège et la Nouvelle-Zélande, se sont mieux classés dans le PISA que dans le PIRLS. Par rapport à d'autres pays, la France et la Suède ont obtenu des résultats comparables dans les deux enquêtes.

Graphique A5.1

Niveau de compétence des élèves de 15 ans sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA (2000)
 Pourcentage d'élèves de 15 ans à chaque niveau de l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 3, 4 et 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA.
 Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Tableau A5.1. Voir les notes méthodologiques à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) et www.pisa.oecd.org.

Cet indicateur évalue le niveau de compétence des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit.

Contexte

Pour les élèves qui approchent de la fin de la scolarité obligatoire, la capacité d'accéder à l'écrit, de gérer, d'intégrer et d'évaluer les informations et de réfléchir à leur propos est fondamentale non seulement pour la poursuite de l'apprentissage, mais aussi pour la participation active à la vie de la société moderne.

Cet indicateur montre l'aptitude des élèves de 15 ans à accomplir des tâches basées sur un concept de compréhension de l'écrit qui va au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale d'informations écrites. Pour le PISA, comprendre l'écrit, c'est comprendre des textes, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette notion porte sur la capacité à exploiter l'information véhiculée par l'écrit pour atteindre des objectifs et la capacité qui en découle pour les sociétés modernes complexes d'utiliser l'écrit efficacement.

L'analyse combinée des indicateurs A4 et A5 permet de déterminer les progrès accomplis en compréhension de l'écrit entre les premières années de scolarité et la fin de la scolarité obligatoire, même si l'orientation des deux enquêtes est légèrement différente et que la mesure de la performance à deux âges différents à un moment précis ne peut qu'ébaucher une idée générale de l'évolution longitudinale.

Observations et explications

Pourcentage de jeunes âgés de 15 ans à chaque niveau de compétence en compréhension de l'écrit

Le PISA fournit un cadre qui permet d'interpréter les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit.

Cet indicateur étudie la compréhension de l'écrit sous divers aspects (voir l'encadré A5.1 qui explique la notion de compréhension de l'écrit adoptée par le PISA). En premier lieu, il décrit les performances en présentant les scores atteints par les jeunes âgés de 15 ans dans chaque pays. La compréhension de l'écrit est étudiée à cinq niveaux qui sont associés à des tâches d'une complexité croissante, le niveau 5 étant le niveau le plus élevé. En deuxième lieu, il décrit les performances en calculant les scores moyens atteints par les jeunes de 15 ans et en montrant la répartition des scores selon les différentes populations d'élèves.

Dix pour cent des jeunes de 15 ans des pays de l'OCDE possèdent les compétences associées au niveau 5 de compréhension de l'écrit...

Le graphique A5.1 présente le profil global de compétence sur l'échelle de compréhension de l'écrit. La longueur des segments colorés des barres indique le pourcentage de jeunes de 15 ans à chaque niveau de compétence (voir encadré A5.2). Il ressort de ce graphique que le pourcentage d'élèves situés à chaque niveau de compétence varie selon les pays, tout comme la répartition des élèves parmi les niveaux. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 pour cent des élèves atteignent le niveau 5, 32 pour cent au moins le niveau 4 (ce pourcentage englobe ceux situés au niveau 4 et au niveau 5), 61 pour cent au moins le niveau 3, 82 pour cent au moins le niveau 2 et 94 pour cent au moins le niveau 1.

...mais cette proportion varie de 19 pour cent à moins de 1 pour cent selon les pays.

L'analyse des niveaux de performance de chaque pays est édifiante : dans cinq pays (l'Australie, le Canada, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni), 15 pour cent au moins des élèves atteignent le niveau de compétence le plus

Encadré A5.1. La notion de compréhension de l'écrit dans le PISA

Comprendre l'écrit, c'est comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. Ce concept va donc au-delà du simple décodage et de la compréhension littérale d'informations écrites. Il suppose la compréhension de textes et la réflexion à leur propos, pour diverses raisons et dans divers contextes. Dans le PISA, l'évaluation de la compréhension de l'écrit s'articule autour de trois dimensions : le type de tâche de lecture, la forme de l'écrit et l'usage auquel est destiné le texte.

Les échelles de compétence – Le PISA rend compte des résultats de l'évaluation de la compréhension de l'écrit sur trois échelles. L'échelle de localisation renvoie à la capacité des élèves de retrouver des informations dans un texte, l'échelle d'interprétation, à leur capacité de dégager du sens et d'établir des inférences au départ de l'écrit, et l'échelle de réflexion et d'évaluation, à leur capacité de mettre le texte en relation avec leurs connaissances, leurs idées et leurs expériences. De plus, une échelle combinée de compréhension de l'écrit résume les résultats de ces trois échelles. L'indicateur A5 se limite à cette échelle globale intitulée « échelle combinée de compréhension de l'écrit » ci après.

La signification des scores – Les scores attribués sur chaque échelle représentent des niveaux de compétence dans chaque dimension ou aspect de la compréhension de l'écrit. Ainsi, un score peu élevé indique que l'élève possède des compétences limitées et un score élevé, qu'il possède des compétences pointues dans ce domaine.

Les niveaux de compétence – Pour appréhender cette progression de la difficulté, les échelles de compréhension de l'écrit sont toutes divisées en cinq niveaux en fonction du type de connaissances et de compétences que les élèves doivent posséder. Les élèves ayant atteint un certain niveau disposent non seulement des connaissances et compétences associées à ce niveau, mais aussi de celles requises pour atteindre les niveaux inférieurs. En conséquence, tous les élèves situés au niveau 3 possèdent les connaissances et compétences requises par les niveaux 1 et 2.

élevé en compréhension de l'écrit. Ce pourcentage est significatif également en Belgique, aux États-Unis et en Irlande (entre 12 et 15 pour cent). En revanche, il est inférieur ou égal à 5 pour cent au Brésil, en Espagne, dans la Fédération de Russie, en Grèce, en Lettonie, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal.

Si la tendance générale des pays qui comptent un nombre plus élevé de jeunes de 15 ans au niveau 5 est d'avoir une proportion plus faible de jeunes de 15 ans au niveau 1 ou en deçà (la Finlande, par exemple), ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, en Belgique et aux États-Unis, la proportion de jeunes au niveau 5 est supérieure à la moyenne, mais celle de jeunes au niveau 1 l'est également (tableau A5.1).

Les jeunes de 15 ans sont 50 pour cent en Finlande et au moins 40 pour cent dans cinq autres pays à atteindre au moins le niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit. Dans tous les pays de l'OCDE, à l'exception toutefois du

Une forte proportion d'élèves « forts » va généralement de pair avec une faible proportion d'élèves « faibles », mais certains pays accusent des disparités considérables.

Encadré A5.2. Les compétences et les scores associés à chaque niveau

Les élèves ayant atteint le **niveau 5** de compétence (soit un score *supérieur à 625 points*) sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexes, notamment traiter des informations difficiles à retrouver dans des textes qui ne sont pas familiers, comprendre de manière approfondie des textes de ce type et en dégager les informations pertinentes pour la tâche à accomplir, procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécialisées et recourir à des notions qui peuvent être inattendues.

Les élèves ayant atteint le **niveau 4** (soit un score compris *entre 553 et 625 points*) sont capables d'effectuer des tâches difficiles de lecture, notamment localiser des informations enfouies dans un texte, dégager du sens à partir de nuances de langage et évaluer un texte de manière critique.

Les élèves ayant atteint le **niveau 3** (soit un score compris *entre 481 et 552 points*) sont capables d'effectuer des tâches de lecture d'une complexité modérée, notamment localiser de multiples fragments d'information, établir des liens entre différentes parties de texte et mettre l'écrit en relation avec des connaissances familières de la vie courante.

Les élèves ayant atteint le **niveau 2** (soit un score compris *entre 408 et 480 points*) sont capables d'effectuer des tâches de lecture élémentaires, notamment localiser des informations directes, établir divers types d'inférences d'un degré limité, découvrir le sens d'un passage bien défini de texte et utiliser des connaissances différentes pour le comprendre.

Les élèves ayant atteint le **niveau 1** (soit un score compris *entre 335 et 407 points*) sont uniquement capables d'effectuer les tâches de lecture les moins complexes des épreuves du PISA, notamment localiser un fragment unique d'information, identifier le thème principal d'un texte ou établir une relation simple avec des connaissances de la vie courante.

Les élèves situés *en dessous du niveau 1* (soit un score *inférieur à 335 points*) ne sont pas capables de mettre couramment en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que le PISA cherche à mesurer. Ces élèves pourraient éprouver de sérieuses difficultés à utiliser la lecture comme un outil pour étendre et améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines.

Luxembourg et du Mexique, un élève sur cinq au moins atteint au minimum le niveau 4. Au Brésil, le pays affichant la performance moyenne la plus faible en compréhension de l'écrit, 4 pour cent seulement des élèves parviennent au moins au niveau 4.

Dans un tiers des pays de l'OCDE, plus de deux tiers des élèves de 15 ans atteignent au moins le niveau 3.

Dans un tiers des pays de l'OCDE, à savoir en Australie, au Canada, en Corée, en Finlande, en Irlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, entre 67 et 79 pour cent des jeunes de 15 ans atteignent au moins le niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit. Ce profil de compétence est-il similaire dans tous les pays ? Pour répondre à cette question, il faut se pencher sur ces neuf pays. Il ressort de cette analyse qu'il existe plusieurs profils de compétence. Au Canada et en Finlande, par exemple, une proportion relativement élevée d'élèves atteint le niveau 5 et 90 pour cent au moins des élèves, le niveau 2.

Ces pays affichent d'excellentes performances sur l'échelle de compréhension de l'écrit. En Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, la proportion d'élèves au niveau 5 est élevée, mais plus de 10 pour cent des élèves se situent au niveau 1 ou en dessous. Ces pays réussissent à amener des élèves au niveau de compétence le plus élevé, mais se montrent moins efficaces que le Canada ou la Finlande pour réduire la proportion d'élèves plus « faibles ». À l'autre extrême se trouve la Corée, où le pourcentage d'élèves situés au niveau 1 ou en deçà est inférieur à 6 pour cent, mais où la proportion d'élèves (6 pour cent) ayant atteint le niveau le plus élevé est inférieur à la moyenne (voir le tableau A5.1).

Dans tous les pays de l'OCDE, au moins la moitié des élèves atteint au minimum le niveau 2. Il est intéressant de constater qu'en Espagne, seuls 4 pour cent des élèves parviennent au niveau 5, mais que 84 pour cent atteignent au moins le niveau 2, une proportion supérieure à la moyenne. Il y a lieu d'ajouter toutefois que le niveau 2 est le plus élevé qu'atteignent 40 pour cent des élèves (voir le tableau A5.1).

Le concept de compréhension de l'écrit adopté par le PISA se concentre sur les connaissances et compétences requises par la « lecture pour apprendre », plutôt que les compétences techniques acquises lors de l'apprentissage de la lecture. Étant donné qu'un nombre relativement restreint de jeunes adultes n'a pas acquis les compétences techniques en lecture dans les pays de l'OCDE, le PISA ne cherche pas à déterminer si les élèves de 15 ans lisent correctement ou s'ils orthographient ou reconnaissent bien les mots. Dans la lignée des théories les plus récentes en matière de compréhension de l'écrit, le PISA s'attache essentiellement à évaluer dans quelle mesure les individus sont capables de construire, de développer et d'interpréter le sens de ce qu'ils lisent dans un vaste éventail de textes familiers, à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre scolaire. Les tâches de lecture les plus simples pouvant être liées à cette notion de compréhension de l'écrit sont celles dites de niveau 1. Les élèves situés à ce niveau sont uniquement capables d'effectuer les tâches de lecture les moins complexes des épreuves du PISA, notamment localiser un fragment unique d'information, identifier le thème principal d'un texte ou établir une relation simple avec des connaissances de la vie courante.

Les élèves ayant obtenu moins de 335 points, c'est-à-dire un résultat inférieur au niveau 1, ne sont pas capables de mettre couramment en œuvre les connaissances et compétences les plus élémentaires que le PISA cherche à mesurer. Cela ne doit pas être interprété comme une absence de compétences en lecture chez l'élève. En fait, la plupart des élèves concernés sont vraisemblablement capables de lire dans l'acception technique du terme. La grande majorité d'entre eux (54 pour cent en moyenne dans les pays de l'OCDE) sont en mesure de résoudre correctement au moins 10 pour cent des tâches du cycle PISA 2000, abstraction faite des items à choix multiple (et 6 pour cent d'entre eux, d'en résoudre correctement le quart). Néanmoins, leur schéma de réponses à l'évaluation indique qu'ils ne sont théoriquement pas en mesure de résoudre plus de

Les tâches les plus élémentaires du PISA demandent plus qu'une simple lecture aux élèves.

Les élèves situés en deçà du niveau 1 possèdent probablement les compétences techniques de lecture, mais risquent de rencontrer des difficultés à l'avenir...

la moitié des tâches d'une évaluation correspondant exclusivement au niveau 1, et c'est pourquoi leur performance est inférieure au niveau 1. Ces élèves montrent de sérieuses difficultés à utiliser la lecture comme un outil pour étendre et améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines. Les élèves dont les compétences en lecture sont inférieures au niveau 1 risquent de rencontrer des difficultés lors de la transition initiale entre l'école et le monde du travail, mais aussi de ne pas pouvoir tirer profit de la formation permanente et d'autres possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

...et, avec les élèves situés au niveau 1, de ne pas acquérir les compétences requises en lecture pour tirer suffisamment parti des possibilités d'enseignement.

Les systèmes éducatifs qui accusent de fortes proportions d'élèves sous le niveau 1 – ou même au niveau 1 – sont appelés à se préoccuper du fait qu'un nombre significatif d'élèves n'acquiescent pas les connaissances et compétences requises pour tirer profit des possibilités d'enseignement. Cette situation est plus préoccupante encore à la lumière des nombreuses constatations qui indiquent à quel point il est difficile plus tard dans la vie de combler des lacunes d'apprentissage remontant à l'enseignement initial. Il existe une forte corrélation entre les compétences en lecture des adultes et la participation à la formation continue, même compte tenu d'autres caractéristiques affectant la participation à la formation.

Le pourcentage d'élèves se situant au niveau 1 ou en deçà varie fortement, de quelques pour cent à presque 50 pour cent...

Dans la zone combinée de l'OCDE, 12 pour cent des élèves se situent au niveau 1, tandis que 6 pour cent ne l'atteignent pas, mais il existe de grandes différences entre les pays. En Corée et en Finlande, seuls 5 pour cent environ des élèves se situent au niveau 1 et moins de 2 pour cent se situent en deçà. Mais ces pays sont l'exception à la règle. Dans tous les autres pays de l'OCDE, entre 9 et 44 pour cent des élèves se situent au niveau 1 ou en deçà. Plus de 2 pour cent en moyenne – plus de 5 pour cent dans la moitié des pays de l'OCDE – se situent au-dessous du niveau 1 (voir le tableau A5.1).

...et, dans certains pays, des minorités non négligeables n'atteignent pas le niveau 1.

Les pays qui comptent plus de 20 pour cent d'élèves au niveau 1 ou en deçà sont l'Allemagne, le Brésil, la Fédération de Russie, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie, le Liechtenstein, le Luxembourg, le Mexique, la Pologne, le Portugal et la Suisse. En Allemagne, au Brésil, en Lettonie, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal, entre 10 et 23 pour cent des élèves n'atteignent pas le niveau 1. Ces élèves sont incapables de mettre couramment en œuvre les compétences les plus élémentaires que le PISA cherche à évaluer. Ce constat est d'autant plus frappant dans le cas de l'Allemagne, qui compte par ailleurs la proportion relativement élevée de 9 pour cent d'élèves au niveau 5 (voir le tableau A5.1).

Moyennes nationales et répartition des performances en compréhension de l'écrit

Les résultats moyens peuvent utilement résumer la performance d'un pays...

Un autre moyen de résumer les performances des élèves et de comparer la situation relative des pays selon les scores obtenus lors du cycle PISA 2000 est de se référer aux résultats moyens des élèves dans chaque pays. Les pays dont les résultats moyens sont élevés devraient disposer d'un atout économique et social considérable, dans la mesure où des performances moyennes élevées à l'âge de 15 ans sont un signe précurseur de la présence d'une main-d'œuvre très compétente à l'avenir. Il y a toutefois lieu de garder présent à l'esprit le fait que les

chiffres de performance moyenne occultent souvent des variations significatives au sein même des pays, qui traduisent des différences de performance dans un grand éventail de groupes d'élèves.

Seul un dixième de la variation totale des performances des élèves enregistrée par le PISA renvoie à des différences entre pays et seule cette partie apparaît à la lecture d'une comparaison des moyennes nationales. Cette proportion est similaire à celle d'enquêtes internationales antérieures sur les performances des élèves, telles que la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS). Les neuf autres dixièmes de la variation des performances des élèves sont imputables à des différences au sein même des pays, c'est-à-dire à des différences entre les systèmes éducatifs et les programmes d'enseignement, entre les établissements et entre les élèves qui fréquentent le même établissement. C'est pourquoi cet indicateur présente également la répartition des scores en compréhension de l'écrit et étudie l'écart de performance entre les élèves situés dans les quartiles inférieur et supérieur de chaque pays.

La performance de la Finlande sur l'échelle de compréhension de l'écrit est supérieure à celle de tous les autres pays participant à l'évaluation (voir le graphique A5.2). L'écart qui sépare sa moyenne nationale de 546 points et la moyenne de l'OCDE de 500 points représente près de deux tiers d'un niveau de compétence (soit, en termes statistiques, un écart de près de la moitié d'un écart type international). Dans 12 autres pays, à savoir l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, l'Irlande, l'Islande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède, les résultats moyens se situent au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Les résultats moyens de cinq pays se confondent avec la moyenne de l'OCDE, tandis que 14 pays, dont les quatre pays non membres de l'OCDE, affichent un résultat moyen significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE.

La répartition des performances des élèves (voir le tableau A5.2) montre que l'étendue de la variation de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit est considérable à l'intérieur des pays. La variation au sein de chaque pays dépasse de loin la plage des scores moyens des pays. La différence entre le 75^e et le 25^e percentile, qui couvre la moitié médiane de la répartition des performances moyennes nationales, dépasse l'étendue d'un niveau de compétence (72 points) dans tous les pays et deux fois cette étendue en Allemagne, en Australie, en Belgique et en Nouvelle-Zélande (la moyenne de l'OCDE est de 1,8 fois l'étendue d'un niveau de compétence).

Ces observations indiquent que les systèmes éducatifs de nombreux pays ont d'importants défis à relever pour répondre aux besoins de tous les élèves, y compris les plus « faibles » et les plus « forts ».

Des pays présentant des niveaux similaires de performance moyenne affichent une variation importante des disparités dans les performances des élèves. À titre d'exemple, citons la Corée et le Royaume-Uni, deux pays où la performance moyenne sur l'échelle de compréhension de l'écrit, de l'ordre de 525 points, est supérieure à la moyenne. En Corée, la différence entre le 75^e et le 25^e percen-

...mais masquent les principales variations dans la performance des élèves, qui se manifestent à l'intérieur des pays.

La Finlande se distingue par une performance globale sans égale, supérieure à la moyenne de l'OCDE de près de deux tiers d'un niveau de compétence.

Réaliser des résultats moyens élevés ne suffit pas : les pays cherchent également à rehausser le niveau de performance des élèves les plus « faibles ».

Les disparités observées sont-elles inévitables ?

C'est difficile à dire, cependant certains pays parviennent à les contenir mieux que d'autres...

Graphique A5.2

Comparaisons multiples de la performance moyenne sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA (2000)

		Finlande	Canada	Nouvelle-Zélande	Australie	Irlande	Corée	Royaume-Uni	Japon	Suède	Autriche	Belgique	Islande	Norvège	France	États-Unis	Danemark	Suisse	Espagne	République tchèque	Italie	Allemagne	Liechtenstein	Hongrie	Pologne	Grèce	Portugal	Fédération de Russie	Lettonie	Luxembourg	Mexique	Brésil	
Moyenne		546	534	529	528	527	525	523	522	516	507	507	507	505	505	504	497	494	493	492	487	484	483	480	479	474	470	462	458	441	422	396	
Er. t		(2.6)	(1.6)	(2.8)	(3.5)	(3.2)	(2.4)	(2.6)	(5.2)	(2.2)	(2.4)	(3.6)	(1.5)	(2.8)	(2.7)	(7.0)	(2.4)	(4.2)	(2.7)	(2.4)	(2.9)	(2.5)	(4.1)	(4.0)	(4.5)	(5.0)	(4.5)	(4.2)	(5.3)	(1.6)	(3.3)	(3.1)	
Finlande	546 (2.6)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Canada	534 (1.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Nouvelle-Zélande	529 (2.8)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Australie	528 (3.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Irlande	527 (3.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Corée	525 (2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Royaume-Uni	523 (2.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Japon	522 (5.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Suède	516 (2.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Autriche	507 (2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Belgique	507 (3.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Islande	507 (1.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Norvège	505 (2.8)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
France	505 (2.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
États-Unis	504 (7.0)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Danemark	497 (2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Suisse	494 (4.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Espagne	493 (2.7)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
République tchèque	492 (2.4)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italie	487 (2.9)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Allemagne	484 (2.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Liechtenstein	483 (4.1)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Hongrie	480 (4.0)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Pologne	479 (4.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Grèce	474 (5.0)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	470 (4.5)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Fédération de Russie	462 (4.2)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Lettonie	458 (5.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxembourg	441 (1.6)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mexique	422 (3.3)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Brésil	396 (3.1)	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Rang supérieur ¹		1	2	2	2	3	4	5	3	9	11	11	11	11	11	10	16	16	17	17	19	21	20	21	21	23	24	27	27	30	31	32	
Rang inférieur ¹		1	4	8	9	9	9	9	10	11	16	16	15	16	16	20	19	21	21	21	24	25	26	26	27	28	28	29	29	30	31	32	

Performance significativement supérieure au niveau statistique à la moyenne des pays
 Pas d'écart statistiquement significatif par rapport à la moyenne des pays
 Performance significativement inférieure au niveau statistique à la moyenne des pays

▲ Performance moyenne significativement supérieure au niveau statistique à celle du pays en ordonnée
 ○ Pas de différence statistiquement significative par rapport au pays en ordonnée
 ▽ Performance moyenne significativement inférieure au niveau statistique à celle du pays en ordonnée

Instructions : pour procéder à la comparaison, il suffit de choisir un pays en abscisse et de le comparer avec l'un des pays en ordonnée. Les symboles indiquent que la performance moyenne du pays en abscisse est significativement inférieure, supérieure ou qu'il n'existe pas de différence significative au niveau statistique par rapport à celle du pays en ordonnée.

Remarques : les pays sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA. Les données des Pays-Bas ne sont pas mentionnées en raison d'un taux de réponse insuffisant. Dans l'hypothèse d'un biais négligeable à modéré lié au taux de non-réponse, ce pays se situerait entre la 2^e et la 14^e place dans ce classement (fiabilité de 95 pour cent).

1. Les données étant basées sur des échantillons, il n'est pas possible de rendre compte de la position exacte du rang des pays. Il est toutefois possible de donner une fourchette dans laquelle la moyenne du pays est fiable à 95 pour cent.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) et www.pisa.oecd.org.

tile représente 92 points, soit un écart significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE, alors qu'au Royaume-Uni, elle est de 137 points, soit un écart proche de la moyenne de l'OCDE. Des résultats analogues s'observent dans des pays accusant une performance inférieure à la moyenne. Le score moyen de l'Allemagne et de l'Italie se situe autour de 485 points, ce qui est significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE. En Italie, la différence entre le 75^e et le 25^e percentile s'établit à 124 points, contre 146 points en Allemagne. Dans les pays présentant de grandes disparités internes, amener les élèves situés dans le quartile inférieur à se rapprocher de leur moyenne actuelle pourrait permettre de rehausser la performance nationale globale.

Enfin, la comparaison de l'éventail de scores d'un pays avec sa performance moyenne démontre clairement qu'un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec de grandes disparités de performance. Les pays affichant des scores plus élevés ont tendance à présenter des disparités comparativement moins importantes. À titre d'exemple, citons les trois pays qui affichent la différence la plus faible entre le 75^e et le 25^e percentile, à savoir la Corée, la Finlande et le Japon. Tous trois figurent en tête du classement de compréhension de l'écrit. Par contraste, l'Allemagne, un des trois pays où les différences de performance sont les plus marquées, obtient un résultat significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau A5.2).

...et quelques-uns réussissent à la fois à réaliser une performance moyenne élevée et à ne présenter que de faibles disparités.

Encadré A5.3. Le niveau de compétence en compréhension de l'écrit dans le PISA et le PIRLS

Comme l'indique l'encadré A4.1, il existe de grandes similitudes dans la manière dont le PISA et le PIRLS définissent et mesurent la littératie. Bien qu'il soit impossible de comparer directement les résultats des deux évaluations – étant donné que leurs instruments d'enquête et populations cibles respectives sont différentes –, il est intéressant de confronter les résultats généraux obtenus par les 11 pays pour lesquels des données sont disponibles à l'échelle nationale pour les deux évaluations.

Performance par rapport à la moyenne de l'OCDE

Six pays (l'Allemagne, les États-Unis, la Grèce, la Hongrie, l'Italie et la République tchèque) ont obtenu des résultats relativement plus élevés dans le PIRLS que dans le PISA. Dans quatre de ces pays (l'Allemagne, la Grèce, la Hongrie et la République tchèque), les scores des élèves sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans le PIRLS, mais y sont inférieurs dans le PISA. Trois pays, l'Islande, la Norvège et la Nouvelle-Zélande, se sont mieux classés dans le PISA que dans le PIRLS. Par rapport à d'autres pays, la France et la Suède ont obtenu des résultats comparables dans les deux enquêtes (voir le tableau A5.3).

Répartition des scores

En République tchèque et en Suède, les scores en compréhension de l'écrit ne varient guère, ni chez les élèves de quatrième année, ni chez les jeunes de 15 ans. Toutefois, en Suède, le score moyen des élèves est supérieur à la moyenne de l'OCDE dans les deux groupes d'âge, alors qu'en République tchèque, il y est inférieur chez les jeunes de 15 ans et supérieur chez les élèves de quatrième année (voir les tableaux A4.1 et A5.2). En Allemagne, les performances des élèves de quatrième année sont supérieures à la moyenne et ne présentent guère de disparités, contrairement à celles des jeunes de 15 ans, qui sont inférieures à la moyenne et parmi celles qui accusent la dispersion la plus importante. Enfin, la Nouvelle-Zélande enregistre des disparités parmi les plus fortes dans les deux groupes d'âge.

La comparaison porte sur l'Allemagne, les États-Unis, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, l'Italie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la Suède et la République tchèque. Le Canada et le Royaume-Uni en sont exclus, car seules quelques juridictions de ces pays ont participé au PIRLS. Les Pays-Bas sont également exclus de la comparaison en raison d'un taux de réponse trop faible. La République slovaque et la Turquie ont participé au PIRLS, mais pas au cycle PISA 2000.

Lors de l'interprétation de ces résultats, il y a lieu de tenir compte du fait que les échantillons du PIRLS ont été constitués sur la base de l'année d'études, et non sur celle de l'âge comme dans le PISA. Ce mode d'échantillonnage a donné lieu à des écarts considérables dans l'âge moyen des élèves des pays participants. Ainsi, les élèves suédois, les premiers du classement, avaient un an de plus que les élèves islandais et italiens et presque un an de plus que les élèves français, grecs, néo-zélandais et norvégiens. Parmi les 11 pays qui ont participé aux deux évaluations, le PIRLS et le PISA, l'âge moyen explique 49 pour cent des écarts de scores observés entre les pays. Ce pourcentage est considérable et ne peut être négligé lors de la comparaison des performances moyennes des pays dans le PIRLS et des différences de scores entre le PIRLS et le PISA.

Définitions et méthodologie

La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population désigne les élèves qui avaient de 15 ans et trois mois (accomplis) à 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

Pour faciliter l'interprétation des scores attribués aux élèves dans le PISA, le score moyen correspondant à la performance des élèves de l'OCDE sur l'échelle de compréhension de l'écrit a été fixé à 500 et l'écart type, à 100. Les données ont été pondérées de façon à rendre équivalentes les contributions des pays. Ces points de référence ancrent la mesure des performances des élèves dans le PISA.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

Les scores sont dérivés des résultats des épreuves d'évaluation administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

Tableau A5.1
Niveau de compétence des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)
Pourcentage d'élèves de 15 ans à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA

		Niveaux de compétence											
		Au dessous du niveau 1 (moins de 335 points)		Niveau 1 (de 335 à 407 points)		Niveau 2 (de 408 à 480 points)		Niveau 3 (de 481 à 552 points)		Niveau 4 (de 553 à 625 points)		Niveau 5 (plus de 625 points)	
		%	Er. t	%	Er. t	%	Er. t	%	Er. t	%	Er. t	%	Er. t
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	3.3	(0.5)	9.1	(0.8)	19.0	(1.1)	25.7	(1.1)	25.3	(0.9)	17.6	(1.2)
	Autriche	4.4	(0.4)	10.2	(0.6)	21.7	(0.9)	29.9	(1.2)	24.9	(1.0)	8.8	(0.8)
	Belgique	7.7	(1.0)	11.3	(0.7)	16.8	(0.7)	25.8	(0.9)	26.3	(0.9)	12.0	(0.7)
	Canada	2.4	(0.3)	7.2	(0.3)	18.0	(0.4)	28.0	(0.5)	27.7	(0.6)	16.8	(0.5)
	République tchèque	6.1	(0.6)	11.4	(0.7)	24.8	(1.2)	30.9	(1.1)	19.8	(0.8)	7.0	(0.6)
	Danemark	5.9	(0.6)	12.0	(0.7)	22.5	(0.9)	29.5	(1.0)	22.0	(0.9)	8.1	(0.5)
	Finlande	1.7	(0.5)	5.2	(0.4)	14.3	(0.7)	28.7	(0.8)	31.6	(0.9)	18.5	(0.9)
	France	4.2	(0.6)	11.0	(0.8)	22.0	(0.8)	30.6	(1.0)	23.7	(0.9)	8.5	(0.6)
	Allemagne	9.9	(0.7)	12.7	(0.6)	22.3	(0.8)	26.8	(1.0)	19.4	(1.0)	8.8	(0.5)
	Grèce	8.7	(1.2)	15.7	(1.4)	25.9	(1.4)	28.1	(1.7)	16.7	(1.4)	5.0	(0.7)
	Hongrie	6.9	(0.7)	15.8	(1.2)	25.0	(1.1)	28.8	(1.3)	18.5	(1.1)	5.1	(0.8)
	Islande	4.0	(0.3)	10.5	(0.6)	22.0	(0.8)	30.8	(0.9)	23.6	(1.1)	9.1	(0.7)
	Irlande	3.1	(0.5)	7.9	(0.8)	17.9	(0.9)	29.7	(1.1)	27.1	(1.1)	14.2	(0.8)
	Italie	5.4	(0.9)	13.5	(0.9)	25.6	(1.0)	30.6	(1.0)	19.5	(1.1)	5.3	(0.5)
	Japon	2.7	(0.6)	7.3	(1.1)	18.0	(1.3)	33.3	(1.3)	28.8	(1.7)	9.9	(1.1)
	Corée	0.9	(0.2)	4.8	(0.6)	18.6	(0.9)	38.8	(1.1)	31.1	(1.2)	5.7	(0.6)
	Luxembourg	14.2	(0.7)	20.9	(0.8)	27.5	(1.3)	24.6	(1.1)	11.2	(0.5)	1.7	(0.3)
	Mexique	16.1	(1.2)	28.1	(1.4)	30.3	(1.1)	18.8	(1.2)	6.0	(0.7)	0.9	(0.2)
	Nouvelle-Zélande	4.8	(0.5)	8.9	(0.5)	17.2	(0.9)	24.6	(1.1)	25.8	(1.1)	18.7	(1.0)
	Norvège	6.3	(0.6)	11.2	(0.8)	19.5	(0.8)	28.1	(0.8)	23.7	(0.9)	11.2	(0.7)
Pologne	8.7	(1.0)	14.6	(1.0)	24.1	(1.4)	28.2	(1.3)	18.6	(1.3)	5.9	(1.0)	
Portugal	9.6	(1.0)	16.7	(1.2)	25.3	(1.0)	27.5	(1.2)	16.8	(1.1)	4.2	(0.5)	
Espagne	4.1	(0.5)	12.2	(0.9)	25.7	(0.7)	32.8	(1.0)	21.1	(0.9)	4.2	(0.5)	
Suède	3.3	(0.4)	9.3	(0.6)	20.3	(0.7)	30.4	(1.0)	25.6	(1.0)	11.2	(0.7)	
Suisse	7.0	(0.7)	13.3	(0.9)	21.4	(1.0)	28.0	(1.0)	21.0	(1.0)	9.2	(1.0)	
Royaume-Uni	3.6	(0.4)	9.2	(0.5)	19.6	(0.7)	27.5	(0.9)	24.4	(0.9)	15.6	(1.0)	
États-Unis	6.4	(1.2)	11.5	(1.2)	21.0	(1.2)	27.4	(1.3)	21.5	(1.4)	12.2	(1.4)	
	Total OCDE	6.2	(0.4)	12.1	(0.4)	21.8	(0.4)	28.6	(0.4)	21.8	(0.4)	9.4	(0.4)
	Moyenne des pays	6.0	(0.1)	11.9	(0.2)	21.7	(0.2)	28.7	(0.2)	22.3	(0.2)	9.5	(0.1)
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	23.3	(1.4)	32.5	(1.2)	27.7	(1.3)	12.9	(1.1)	3.1	(0.5)	0.6	(0.2)
	Lettonie	12.7	(1.3)	17.9	(1.3)	26.3	(1.1)	25.2	(1.3)	13.8	(1.1)	4.1	(0.6)
	Liechtenstein	7.6	(1.5)	14.5	(2.1)	23.2	(2.9)	30.1	(3.4)	19.5	(2.2)	5.1	(1.6)
	Fédération de Russie	9.0	(1.0)	18.5	(1.1)	29.2	(0.8)	26.9	(1.1)	13.3	(1.0)	3.2	(0.5)

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) et www.pisa.oecd.org.

Tableau A5.2
Variation des performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)
Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA, par centile

	Moyenne		Écart type		Centiles												
					5°		10°		25°		75°		90°		95°		
	Moyenne	Er. t	Éc. t	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	528	(3.5)	102	(1.6)	354	(4.8)	394	(4.4)	458	(4.4)	602	(4.6)	656	(4.2)	685	(4.5)
	Autriche	507	(2.4)	93	(1.6)	341	(5.4)	383	(4.2)	447	(2.8)	573	(3.0)	621	(3.2)	648	(3.7)
	Belgique	507	(3.6)	107	(2.4)	308	(10.3)	354	(8.9)	437	(6.6)	587	(2.3)	634	(2.5)	659	(2.4)
	Canada	534	(1.6)	95	(1.1)	371	(3.8)	410	(2.4)	472	(2.0)	600	(1.5)	652	(1.9)	681	(2.7)
	République tchèque	492	(2.4)	96	(1.9)	320	(7.9)	368	(4.9)	433	(2.8)	557	(2.9)	610	(3.2)	638	(3.6)
	Danemark	497	(2.4)	98	(1.8)	326	(6.2)	367	(5.0)	434	(3.3)	566	(2.7)	617	(2.9)	645	(3.6)
	Finlande	546	(2.6)	89	(2.6)	390	(5.8)	429	(5.1)	492	(2.9)	608	(2.6)	654	(2.8)	681	(3.4)
	France	505	(2.7)	92	(1.7)	344	(6.2)	381	(5.2)	444	(4.5)	570	(2.4)	619	(2.9)	645	(3.7)
	Allemagne	484	(2.5)	111	(1.9)	284	(9.4)	335	(6.3)	417	(4.6)	563	(3.1)	619	(2.8)	650	(3.2)
	Grèce	474	(5.0)	97	(2.7)	305	(8.2)	342	(8.4)	409	(7.4)	543	(4.5)	595	(5.1)	625	(6.0)
	Hongrie	480	(4.0)	94	(2.1)	320	(5.6)	354	(5.5)	414	(5.3)	549	(4.5)	598	(4.4)	626	(5.5)
	Islande	507	(1.5)	92	(1.4)	345	(5.0)	383	(3.6)	447	(3.1)	573	(2.2)	621	(3.5)	647	(3.7)
	Irlande	527	(3.2)	94	(1.7)	360	(6.3)	401	(6.4)	468	(4.3)	593	(3.6)	641	(4.0)	669	(3.4)
	Italie	487	(2.9)	91	(2.7)	331	(8.5)	368	(5.8)	429	(4.1)	552	(3.2)	601	(2.7)	627	(3.1)
	Japon	522	(5.2)	86	(3.0)	366	(11.4)	407	(9.8)	471	(7.0)	582	(4.4)	625	(4.6)	650	(4.3)
	Corée	525	(2.4)	70	(1.6)	402	(5.2)	433	(4.4)	481	(2.9)	574	(2.6)	608	(2.9)	629	(3.2)
	Luxembourg	441	(1.6)	100	(1.5)	267	(5.1)	311	(4.4)	378	(2.8)	513	(2.0)	564	(2.8)	592	(3.5)
	Mexique	422	(3.3)	86	(2.1)	284	(4.4)	311	(3.4)	360	(3.6)	482	(4.8)	535	(5.5)	565	(6.3)
	Nouvelle-Zélande	529	(2.8)	108	(2.0)	337	(7.4)	382	(5.2)	459	(4.1)	606	(3.0)	661	(4.4)	693	(6.1)
	Norvège	505	(2.8)	104	(1.7)	320	(5.9)	364	(5.5)	440	(4.5)	579	(2.7)	631	(3.1)	660	(4.6)
Pologne	479	(4.5)	100	(3.1)	304	(8.7)	343	(6.8)	414	(5.8)	551	(6.0)	603	(6.6)	631	(6.0)	
Portugal	470	(4.5)	97	(1.8)	300	(6.2)	337	(6.2)	403	(6.4)	541	(4.5)	592	(4.2)	620	(3.9)	
Espagne	493	(2.7)	85	(1.2)	344	(5.8)	379	(5.0)	436	(4.6)	553	(2.6)	597	(2.6)	620	(2.9)	
Suède	516	(2.2)	92	(1.2)	354	(4.5)	392	(4.0)	456	(3.1)	581	(3.1)	630	(2.9)	658	(3.1)	
Suisse	494	(4.2)	102	(2.0)	316	(5.5)	355	(5.8)	426	(5.5)	567	(4.7)	621	(5.5)	651	(5.3)	
Royaume-Uni	523	(2.6)	100	(1.5)	352	(4.9)	391	(4.1)	458	(2.8)	595	(3.5)	651	(4.3)	682	(4.9)	
États-Unis	504	(7.1)	105	(2.7)	320	(11.7)	363	(11.4)	436	(8.8)	577	(6.8)	636	(6.5)	669	(6.8)	
Total OCDE	499	(2.0)	100	(0.8)	322	(3.4)	363	(3.3)	433	(2.5)	569	(1.6)	622	(2.0)	653	(2.1)	
Moyenne des pays	500	(0.6)	100	(0.4)	324	(1.3)	366	(1.1)	435	(1.0)	571	(0.7)	623	(0.8)	652	(0.8)	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	396	(3.1)	86	(1.9)	255	(5.0)	288	(4.5)	339	(3.4)	452	(3.4)	507	(4.2)	539	(5.5)
	Lettonie	458	(5.3)	102	(2.3)	283	(9.7)	322	(8.2)	390	(6.9)	530	(5.3)	586	(5.8)	617	(6.6)
	Liechtenstein	483	(4.1)	96	(3.9)	310	(15.9)	350	(11.8)	419	(9.4)	551	(5.8)	601	(7.1)	626	(8.2)
	Fédération de Russie	462	(4.2)	92	(1.8)	306	(6.9)	340	(5.4)	400	(5.1)	526	(4.5)	579	(4.4)	608	(5.3)

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) et www.pisa.oecd.org.

Tableau A5.3
Performance moyenne des élèves de 4^e année et des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000, 2001)
Performance des élèves de 4^e année et des élèves de 15 ans sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS et du PISA

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA			Performance des élèves de 4 ^e année sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS		
République tchèque	▼	492	(2.4)	▲	537	(2.3)
France		505	(2.7)		525	(2.4)
Allemagne	▼	484	(2.5)	▲	539	(1.9)
Grèce	▼	474	(5.0)		524	(3.5)
Hongrie	▼	480	(4.0)	▲	543	(2.2)
Islande	▲	507	(1.5)	▼	512	(1.2)
Italie	▼	487	(2.9)	▲	541	(2.4)
Nouvelle-Zélande	▲	529	(2.8)		529	(3.6)
Norvège		505	(2.8)	▼	499	(2.9)
Suède	▲	516	(2.2)	▲	561	(2.2)
États-Unis		504	(7.1)	▲	542	(3.8)

▲ Performance moyenne significativement supérieure au niveau statistique à la moyenne PISA des pays.

▼ Performance moyenne significativement inférieure au niveau statistique à la moyenne PISA des pays.

▲ Performance moyenne significativement supérieure au niveau statistique à la moyenne PIRLS des pays.

▼ Performance moyenne significativement inférieure au niveau statistique à la moyenne PIRLS des pays.

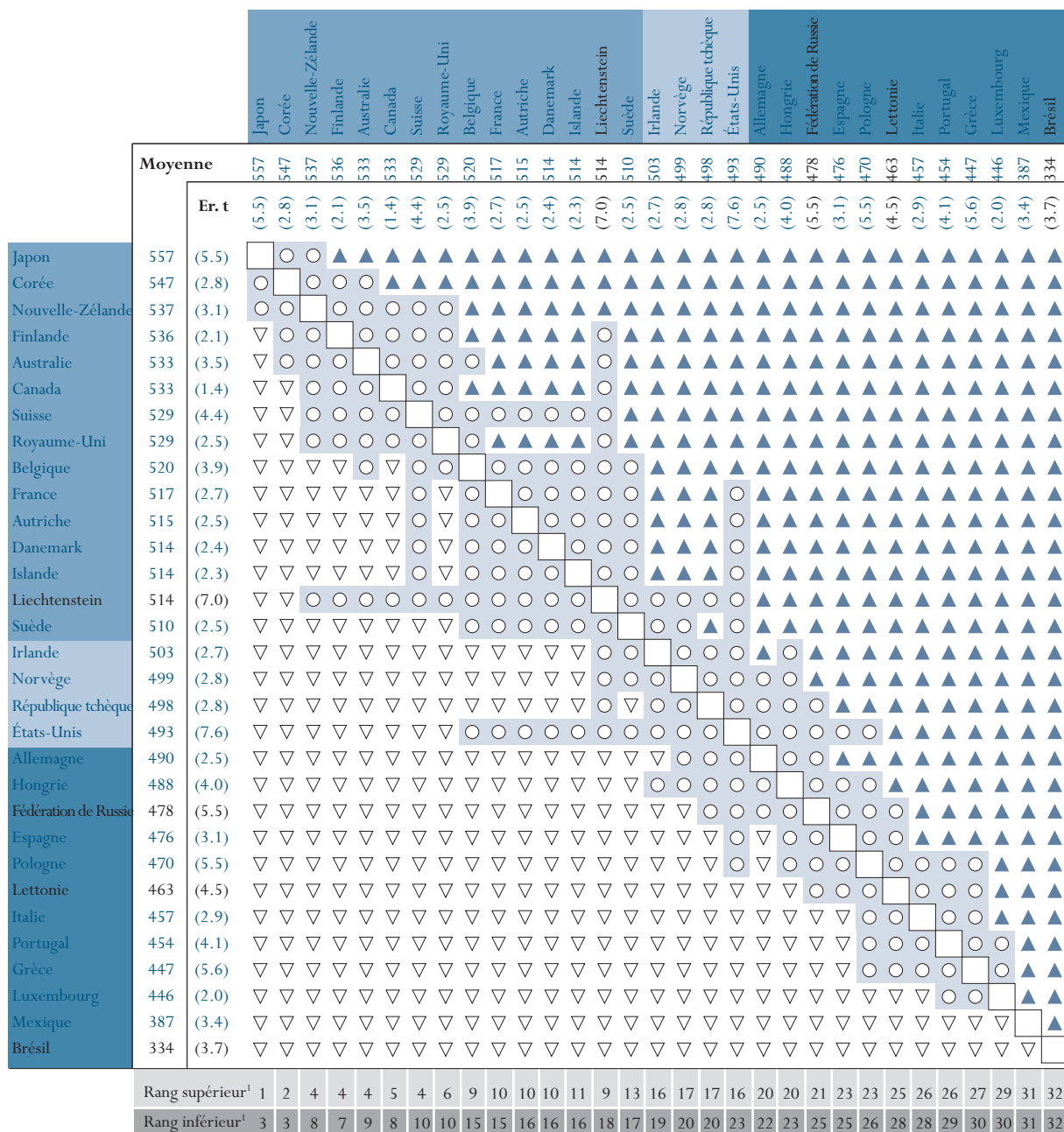
Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE, 2001 et base de données PISA de l'OCDE, 2001.

INDICATEUR A6 : CULTURE MATHÉMATIQUE ET SCIENTIFIQUE DES ÉLÈVES DE 15 ANS

- C'est au Japon que les élèves de 15 ans obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de culture mathématique, mais leurs scores ne s'écartent pas d'une manière statistiquement significative de ceux des élèves de Corée et de Nouvelle-Zélande, les deux autres pays en tête du classement. Sur l'échelle de culture scientifique, ce sont les élèves coréens et japonais qui réalisent la meilleure performance moyenne.
- Il existe d'importantes différences de score moyen entre les pays, mais la variation de la performance entre élèves au sein des pays est nettement plus grande. Toutefois, un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec de grandes disparités dans les performances. Au contraire, la performance moyenne des cinq pays présentant les disparités les plus faibles, à savoir le Canada, la Corée, la Finlande, l'Islande et le Japon, est significativement supérieure à la moyenne de l'OCDE. Et quatre d'entre eux, le Canada, la Corée, la Finlande et le Japon en l'occurrence, se classent parmi les six pays qui affichent les meilleures performances de l'OCDE en culture mathématique.

Graphique A6.1

Comparaisons multiples de la performance moyenne sur l'échelle de culture mathématique du PISA (2000)



Performance significativement supérieure au niveau statistique à la moyenne des pays

Pas d'écart statistiquement significatif par rapport à la moyenne des pays

Performance significativement inférieure au niveau statistique à la moyenne des pays

▲ Performance moyenne significativement supérieure au niveau statistique à celle du pays en ordonnée

○ Pas de différence statistiquement significative par rapport au pays en ordonnée

▽ Performance moyenne significativement inférieure au niveau statistique à celle du pays en ordonnée

Instructions : pour procéder à la comparaison, il suffit de choisir un pays en abscisse et de le comparer avec l'un des pays en ordonnée. Les symboles indiquent que la performance moyenne du pays en abscisse est significativement inférieure, statistiquement supérieure ou qu'il n'existe pas de différence significative au niveau statistique par rapport à celle du pays en ordonnée.

Remarque : les pays sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne sur l'échelle de culture mathématique du PISA. Les données des Pays-Bas ne sont pas mentionnées en raison d'un taux de réponse insuffisant. Dans l'hypothèse d'un biais négligeable à modéré lié au taux de non-réponse, ce pays se situerait entre la 1^{re} et la 4^e place dans ce classement (fiabilité de 95 pour cent).

1. Les données étant basées sur des échantillons, il n'est pas possible de rendre compte de la position exacte du rang des pays. Il est toutefois possible de donner une fourchette dans laquelle la moyenne du pays est fiable à 95 pour cent.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2003) et www.pisa.oecd.org.

Contexte

Les programmes d'enseignement des mathématiques et des sciences dispensés pendant la plus grande partie du siècle dernier visaient essentiellement à donner à une poignée de mathématiciens, de scientifiques et d'ingénieurs les bases de leur formation professionnelle. Cependant, l'importance du rôle des sciences, des mathématiques et des technologies dans la vie moderne a changé la donne. Désormais, l'épanouissement personnel, l'emploi et la participation active dans la société imposent de plus en plus à tous les adultes de posséder une « culture » mathématique, scientifique et technologique.

Le manque de culture mathématique et scientifique peut avoir de lourdes conséquences non seulement sur les perspectives d'emploi et de revenu des individus, mais aussi sur la compétitivité des pays. Inversement, les performances des élèves les plus « forts » dans les matières mathématiques et scientifiques peuvent influencer sur le rôle que leur pays jouera à l'avenir dans le secteur des technologies de pointe. Outre son importance pour le marché du travail, la culture mathématique et scientifique est capitale pour comprendre les questions environnementales, médicales, économiques et autres auxquelles les sociétés modernes sont confrontées, des sociétés qui dépendent largement de l'évolution technologique et scientifique.

C'est pourquoi tant les décideurs que les enseignants accordent un si grand prix à l'enseignement des mathématiques et des sciences. L'excellence est de rigueur dans les systèmes éducatifs pour faire face à la demande accrue de compétences mathématiques et scientifiques. Il est capital de savoir dans quelle mesure les pays réussissent à inculquer ces compétences fondamentales aux jeunes adultes. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) donne des informations sur la performance des jeunes de 15 ans dans ces domaines et se concentre sur les connaissances et compétences qui les préparent à la vie adulte et à l'apprentissage tout au long de la vie (voir l'encadré A6.1).

Observations et explications

Les graphiques A6.1 et A6.2 classent les pays en fonction de la performance moyenne de leurs élèves sur les échelles de culture mathématique et de culture scientifique et indiquent si leur niveau est inférieur, supérieur ou équivalent à la moyenne de l'OCDE. Ils proposent également une comparaison des résultats de chaque pays par rapport aux autres.

À présent, tous doivent utiliser les mathématiques et les sciences, pas seulement les élites...

...pour pouvoir comprendre le monde et prendre une part active à la société moderne.

Cet indicateur présente la performance des élèves de 15 ans en culture mathématique et scientifique.

Encadré A6.1. La notion de culture mathématique et scientifique dans le PISA

La notion de culture mathématique – La culture mathématique telle qu'elle est définie dans le PISA renvoie à la capacité des élèves d'identifier et d'interpréter des problèmes mathématiques qui se posent dans leur vie, de transposer ces problèmes dans un contexte mathématique, d'appliquer des procédures et des connaissances mathématiques pour résoudre ces problèmes dans leur contexte mathématique, d'interpréter les résultats obtenus en fonction des problèmes originaux, de réfléchir aux méthodes utilisées, de formuler et communiquer des solutions.

La signification des différents scores sur l'échelle de culture mathématique – Cette échelle peut être définie selon les connaissances et les compétences que les élèves doivent mettre en œuvre pour atteindre les différents niveaux.

- Les élèves qui se situent en haut de l'échelle, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu un résultat de l'ordre de 750 points, se montrent actifs et créatifs dans leur manière d'aborder les problèmes mathématiques.
- Les élèves dont le résultat est de l'ordre de 570 points sont capables d'interpréter, de mettre en relation et d'intégrer différentes représentations d'un problème ou divers fragments d'information, d'utiliser et de manipuler un modèle donné, souvent dans des problèmes qui comprennent des éléments algébriques ou d'autres représentations symboliques, et/ou de vérifier ou d'éprouver des propositions ou des modèles donnés.
- Les élèves situés au bas de l'échelle, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu un résultat de l'ordre de 380 points, ne sont généralement capables que d'accomplir une seule étape consistant à reproduire des processus ou des faits mathématiques élémentaires ou à exploiter des compétences de calcul simple.

La notion de culture scientifique – La culture scientifique renvoie à la capacité des élèves d'utiliser des connaissances scientifiques, de reconnaître des questions scientifiques et d'identifier l'objet de recherches scientifiques, de mettre des données scientifiques en rapport avec des thèses et des conclusions et de communiquer ces aspects scientifiques.

La signification des différents scores sur l'échelle de culture scientifique – Cette échelle peut être définie selon les connaissances et compétences que les élèves doivent mettre en œuvre pour mener à bien les tâches d'une difficulté croissante associées aux différents niveaux de l'échelle.

- Au sommet de l'échelle de culture scientifique, qui correspond à un résultat de l'ordre de 690 points, les élèves sont généralement capables de créer ou d'utiliser des modèles conceptuels simples pour faire des prévisions ou donner des explications, d'analyser des recherches scientifiques, par exemple pour comprendre la manière dont une expérience est conçue ou identifier la nature de ce qui est testé, de comparer des données pour évaluer des points de vue alternatifs ou des perspectives différentes et, enfin, de communiquer des arguments et/ou des descriptions scientifiques de manière précise et détaillée.
- Les élèves qui obtiennent un résultat de l'ordre de 550 points sont capables d'utiliser des concepts scientifiques pour faire des prévisions ou fournir des explications, de reconnaître des questions qui peuvent être résolues par des recherches scientifiques et/ou de repérer des détails impliqués par une recherche scientifique et de sélectionner les informations pertinentes parmi des données ou des chaînes de raisonnement contradictoires pour en tirer ou évaluer des conclusions.
- Au bas de l'échelle, soit un résultat de l'ordre de 400 points, un niveau atteint par au moins trois quarts des élèves dans pratiquement tous les pays, les élèves sont capables de se remémorer des connaissances factuelles scientifiques simples (par exemple, des noms, des faits, de la terminologie et des règles simples) et d'utiliser des connaissances scientifiques courantes pour tirer ou évaluer des conclusions.

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

Le Japon obtient le score moyen le plus élevé en culture mathématique...

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

...et la Corée, le score moyen le plus élevé en culture scientifique.

On peut déduire de l'analyse des listes de pays en tête des classements ci-dessus qu'en général, les pays qui obtiennent de bons résultats dans un domaine d'évaluation font de même dans l'autre domaine (en d'autres termes, il existe une forte corrélation entre les scores moyens en mathématiques et en sciences). Plusieurs exceptions méritent toutefois d'être mentionnées. Ainsi, les scores de l'Irlande et de la République tchèque en culture mathématique ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE d'une manière significative, contrairement à leur résultat en culture scientifique qui est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE. À l'inverse, la Belgique, la France, l'Islande et la Suisse réalisent des performances significativement supérieures à la moyenne de l'OCDE sur l'échelle de culture mathématique alors que leur résultat en culture scientifique n'est pas statistiquement différent de la moyenne de l'OCDE. Enfin, au Danemark et au Liechtenstein, le score est supérieur à la moyenne de l'OCDE en culture mathématique, mais inférieur à la moyenne de l'OCDE en culture scientifique.

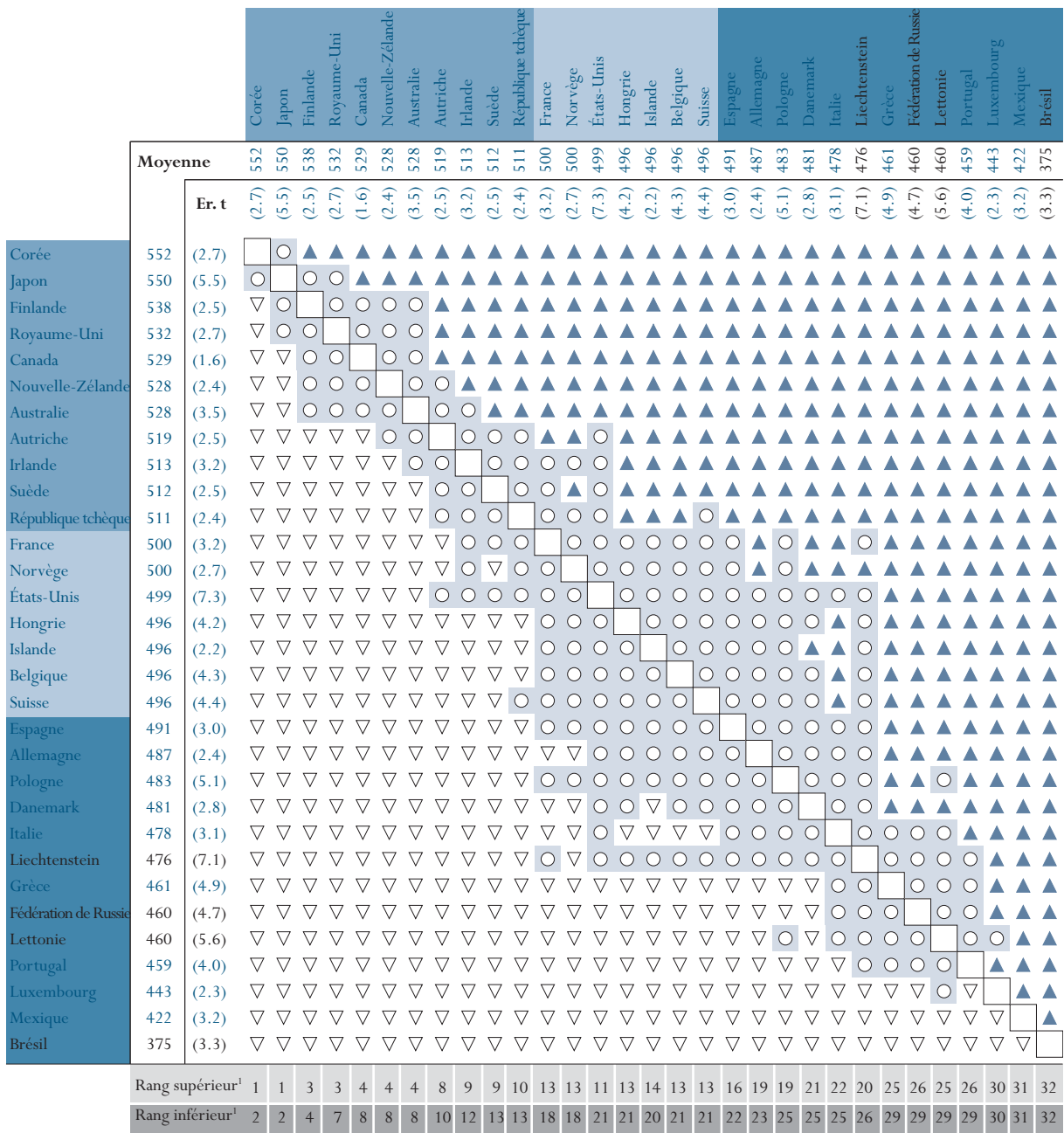
Il existe d'importantes différences de performance moyenne entre les pays, mais la variation de la performance entre élèves au sein des pays est nettement plus grande. Les tableaux A6.1 et A6.2 présentent les performances des 5^e, 25^e, 75^e et 95^e percentiles dans chaque pays. Comme le montre la répartition des performances sur l'échelle de culture mathématique, l'Allemagne, la Belgique, les États-Unis, la Grèce, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, la Pologne et la Suisse accusent un écart relativement important entre les 75^e et 25^e percentiles (compris entre 135 et 149 points). En revanche, en Corée, en Finlande, en Irlande, en Islande et au Japon, les disparités sont relativement faibles et représentent au plus 113 points entre les 75^e et 25^e percentiles.

Il existe d'importantes différences de performance moyenne entre les pays, mais la variation de la performance entre élèves au sein des pays est nettement plus grande.

En culture scientifique, l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, les États-Unis, la France, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande et la Suisse accusent un écart relativement important entre les élèves des 75^e et 25^e percentiles (entre 140 et 154 points), tandis que la Corée, la Finlande, le Japon et le Mexique affichent des disparités relativement faibles entre ces groupes (inférieures à 118 points).

Graphique A6.2

Comparaisons multiples de la performance moyenne sur l'échelle de culture scientifique du PISA (2000)



Performance significativement supérieure au niveau statistique à la moyenne des pays
 Pas d'écart statistiquement significatif par rapport à la moyenne des pays
 Performance significativement inférieure au niveau statistique à la moyenne des pays

▲ Performance moyenne significativement supérieure au niveau statistique à celle du pays en ordonnée
 ○ Pas de différence statistiquement significative par rapport au pays en ordonnée
 ▽ Performance moyenne significativement inférieure au niveau statistique à celle du pays en ordonnée

Instructions : pour procéder à la comparaison, il suffit de choisir un pays en abscisse et de le comparer avec l'un des pays en ordonnée. Les symboles indiquent que la performance moyenne du pays en abscisse est significativement inférieure, statistiquement supérieure ou qu'il n'existe pas de différence significative au niveau statistique par rapport à celle du pays en ordonnée.

Remarque : les pays sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne sur l'échelle de culture mathématique du PISA. Les données des Pays-Bas ne sont pas mentionnées en raison d'un taux de réponse insuffisant. Dans l'hypothèse d'un biais négligeable à modéré lié au taux de non-réponse, ce pays se situerait entre la 3^e et la 14^e place dans ce classement (fiabilité de 95 pour cent).

1. Les données étant basées sur des échantillons, il n'est pas possible de rendre compte de la position exacte du rang des pays. Il est toutefois possible de donner une fourchette dans laquelle la moyenne du pays est fiable à 95 pour cent.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) et www.pisa.oecd.org.

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

À l'inverse, les pays qui accusent les disparités internes les plus importantes tendent à se situer sous la moyenne de l'OCDE. En culture mathématique par exemple, parmi les six pays (l'Allemagne, la Belgique, les États-Unis, la Grèce, la Hongrie et la Pologne) qui affichent les différences les plus élevées entre les élèves situés dans les 75^e et 25^e percentiles, seuls deux (la Belgique et les États-Unis) présentent une performance moyenne qui n'est pas significativement inférieure à la moyenne de l'OCDE.

Définitions et méthodologie

La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population désigne les élèves qui avaient de 15 ans et trois mois (accomplis) à 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

Pour faciliter l'interprétation des scores attribués aux élèves dans le PISA, le score moyen correspondant à la performance des élèves de l'OCDE sur l'échelle de culture mathématique et scientifique a été fixé à 500 et l'écart type, à 100. Les données ont été pondérées de façon à rendre équivalentes les contributions de tous les pays de l'OCDE.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec des disparités dans les performances.

Les scores sont dérivés des résultats des épreuves d'évaluation administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

Tableau A6.1
Variation des performances des élèves de 15 ans en culture mathématique (2000)
Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle de culture mathématique du PISA, par centile

	Moyenne		Centiles														
			5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e				
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t			
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	533 (3.5)	380 (6.4)	418 (6.4)	474 (4.4)	594 (4.5)	647 (5.7)	679 (5.8)	Autriche	515 (2.5)	355 (5.3)	392 (4.6)	455 (3.5)	581 (3.8)	631 (3.6)	661 (5.2)	
	Belgique	520 (3.9)	322 (11.0)	367 (8.6)	453 (6.5)	597 (3.0)	646 (3.9)	672 (3.5)	Canada	533 (1.4)	390 (3.2)	423 (2.5)	477 (2.0)	592 (1.7)	640 (1.9)	668 (2.6)	
	République tchèque	498 (2.8)	335 (5.4)	372 (4.2)	433 (4.1)	564 (3.9)	623 (4.8)	655 (5.6)	Danemark	514 (2.4)	366 (6.1)	401 (5.1)	458 (3.1)	575 (3.1)	621 (3.7)	649 (4.6)	
	Finlande	536 (2.2)	400 (6.5)	433 (3.6)	484 (4.1)	592 (2.5)	637 (3.2)	664 (3.5)	France	517 (2.7)	364 (6.4)	399 (5.4)	457 (4.7)	581 (3.1)	629 (3.2)	656 (4.6)	
	Allemagne	490 (2.5)	311 (7.9)	349 (6.9)	423 (3.9)	563 (2.7)	619 (3.6)	649 (3.9)	Grèce	447 (5.6)	260 (9.0)	303 (8.1)	375 (8.1)	524 (6.7)	586 (7.8)	617 (8.6)	
	Hongrie	488 (4.0)	327 (7.1)	360 (5.7)	419 (4.8)	558 (5.2)	615 (6.4)	648 (6.9)	Islande	514 (2.3)	372 (5.7)	407 (4.7)	459 (3.5)	572 (3.0)	622 (3.1)	649 (5.5)	
	Irlande	503 (2.7)	357 (6.4)	394 (4.7)	449 (4.1)	561 (3.6)	606 (4.3)	630 (5.0)	Italie	457 (2.9)	301 (8.4)	338 (5.5)	398 (3.5)	520 (3.5)	570 (4.4)	600 (6.1)	
	Japon	557 (5.5)	402 (11.2)	440 (9.1)	504 (7.4)	617 (5.2)	662 (4.9)	688 (6.1)	Corée	547 (2.8)	400 (6.1)	438 (5.0)	493 (4.2)	606 (3.4)	650 (4.3)	676 (5.3)	
	Luxembourg	446 (2.0)	281 (7.4)	328 (4.2)	390 (3.8)	509 (3.4)	559 (3.2)	588 (3.9)	Mexique	387 (3.4)	254 (5.5)	281 (3.6)	329 (4.1)	445 (5.2)	496 (5.6)	527 (6.6)	
	Nouvelle-Zélande	537 (3.1)	364 (6.1)	405 (5.4)	472 (3.9)	607 (4.0)	659 (4.2)	689 (5.2)	Norvège	499 (2.8)	340 (7.0)	379 (5.2)	439 (4.0)	565 (3.9)	613 (4.5)	643 (4.5)	
	Pologne	470 (5.5)	296 (12.2)	335 (9.2)	402 (7.0)	542 (6.8)	599 (7.7)	632 (8.5)	Portugal	454 (4.1)	297 (7.3)	332 (6.1)	392 (5.7)	520 (4.3)	570 (4.3)	596 (5.0)	
	Espagne	476 (3.1)	323 (5.8)	358 (4.3)	416 (5.3)	540 (4.0)	592 (3.9)	621 (3.1)	Suède	510 (2.5)	347 (5.8)	386 (4.0)	450 (3.3)	574 (2.6)	626 (3.3)	656 (5.5)	
	Suisse	529 (4.4)	353 (9.1)	398 (6.0)	466 (4.8)	601 (5.2)	653 (5.8)	682 (4.8)	Royaume-Uni	529 (2.5)	374 (5.9)	412 (3.6)	470 (3.2)	592 (3.2)	646 (4.3)	676 (5.9)	
	États-Unis	493 (7.6)	327 (11.7)	361 (9.6)	427 (9.7)	562 (7.5)	620 (7.7)	652 (7.9)	Total OCDE	498 (2.1)	318 (3.1)	358 (3.4)	429 (3.0)	572 (2.1)	628 (1.9)	658 (2.1)	
	Moyenne des pays	500 (0.7)	326 (1.5)	367 (1.4)	435 (1.1)	571 (0.8)	625 (0.9)	655 (1.1)	PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	334 (3.7)	179 (5.5)	212 (5.2)	266 (4.2)	399 (5.5)	464 (7.5)	499 (8.9)
	Lettonie	463 (4.5)	288 (9.0)	328 (8.9)	393 (5.7)	536 (6.2)	593 (5.6)	625 (6.6)		Liechtenstein	514 (7.0)	343 (19.7)	380 (18.9)	454 (15.5)	579 (7.5)	635 (16.9)	665 (15.0)
	Fédération de Russie	478 (5.5)	305 (9.0)	343 (7.4)	407 (6.6)	552 (6.6)	613 (6.8)	648 (7.8)									

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) et www.pisa.oecd.org.

Tableau A6.2
Variation des performances des élèves de 15 ans en culture scientifique (2000)
 Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle de culture scientifique du PISA, par centile

	Moyenne		Centiles												
			5°		10°		25°		75°		90°		95°		
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	528	(3.5)	368	(5.1)	402	(4.7)	463	(4.6)	596	(4.8)	646	(5.1)	675	(4.8)
	Autriche	519	(2.6)	363	(5.7)	398	(4.0)	456	(3.8)	584	(3.5)	633	(4.1)	659	(4.3)
	Belgique	496	(4.3)	292	(13.5)	346	(10.2)	424	(6.6)	577	(3.5)	630	(2.6)	656	(3.0)
	Canada	529	(1.6)	380	(3.7)	412	(3.4)	469	(2.2)	592	(1.8)	641	(2.2)	670	(3.0)
	République tchèque	511	(2.4)	355	(5.6)	389	(4.0)	449	(3.6)	577	(3.8)	632	(4.1)	663	(4.9)
	Danemark	481	(2.8)	310	(6.0)	347	(5.3)	410	(4.8)	554	(3.5)	613	(4.4)	645	(4.7)
	Finlande	538	(2.5)	391	(5.2)	425	(4.2)	481	(3.5)	598	(3.0)	645	(4.3)	674	(4.3)
	France	500	(3.2)	329	(6.1)	363	(5.4)	429	(5.3)	575	(4.0)	631	(4.2)	663	(4.9)
	Allemagne	487	(2.4)	314	(9.5)	350	(6.0)	417	(4.9)	560	(3.3)	618	(3.5)	649	(4.7)
	Grèce	461	(4.9)	300	(9.3)	334	(8.3)	393	(7.0)	530	(5.3)	585	(5.3)	616	(5.8)
	Hongrie	496	(4.2)	328	(7.5)	361	(4.9)	423	(5.5)	570	(4.8)	629	(5.1)	659	(8.5)
	Islande	496	(2.2)	351	(7.0)	381	(4.3)	436	(3.7)	558	(3.1)	607	(4.1)	635	(4.8)
	Irlande	513	(3.2)	361	(6.5)	394	(5.7)	450	(4.4)	578	(3.4)	630	(4.6)	661	(5.4)
	Italie	478	(3.1)	315	(7.1)	349	(6.2)	411	(4.4)	547	(3.5)	602	(4.0)	633	(4.4)
	Japon	550	(5.5)	391	(11.3)	430	(9.9)	495	(7.2)	612	(5.0)	659	(4.7)	688	(5.7)
	Corée	552	(2.7)	411	(5.3)	442	(5.3)	499	(4.0)	610	(3.4)	652	(3.9)	674	(5.7)
	Luxembourg	443	(2.3)	278	(7.2)	320	(6.8)	382	(3.4)	510	(2.8)	563	(4.4)	593	(4.0)
	Mexique	422	(3.2)	303	(4.8)	325	(4.6)	368	(3.1)	472	(4.7)	525	(5.5)	554	(7.0)
	Nouvelle-Zélande	528	(2.4)	357	(5.6)	392	(5.2)	459	(3.8)	600	(3.4)	653	(5.0)	683	(5.1)
	Norvège	500	(2.8)	338	(7.3)	377	(6.6)	437	(4.0)	569	(3.5)	619	(3.9)	649	(6.2)
Pologne	483	(5.1)	326	(9.2)	359	(5.8)	415	(5.5)	553	(7.3)	610	(7.6)	639	(7.5)	
Portugal	459	(4.0)	317	(5.0)	343	(5.1)	397	(5.2)	521	(4.7)	575	(5.0)	604	(5.3)	
Espagne	491	(3.0)	333	(5.1)	367	(4.3)	425	(4.4)	558	(3.5)	613	(3.9)	643	(5.5)	
Suède	512	(2.5)	357	(5.7)	390	(4.6)	446	(4.1)	578	(3.0)	630	(3.4)	660	(4.5)	
Suisse	496	(4.4)	332	(5.8)	366	(5.4)	427	(5.1)	567	(6.4)	626	(6.4)	656	(9.0)	
Royaume-Uni	532	(2.7)	366	(6.8)	401	(6.0)	466	(3.8)	602	(3.9)	656	(4.7)	687	(5.0)	
États-Unis	499	(7.3)	330	(11.7)	368	(10.0)	430	(9.6)	571	(8.0)	628	(7.0)	658	(8.4)	
Total OCDE	502	(2.0)	332	(3.3)	368	(3.1)	431	(2.8)	576	(2.1)	631	(1.9)	662	(2.3)	
Moyenne des pays	500	(0.7)	332	(1.5)	368	(1.0)	431	(1.0)	572	(0.8)	627	(0.8)	657	(1.2)	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	375	(3.3)	230	(5.5)	262	(5.9)	315	(3.7)	432	(4.9)	492	(7.8)	531	(8.2)
	Lettonie	460	(5.6)	299	(10.1)	334	(8.8)	393	(7.7)	528	(5.7)	585	(7.2)	620	(8.0)
	Liechtenstein	476	(7.1)	314	(23.5)	357	(20.0)	409	(12.3)	543	(12.7)	595	(12.4)	629	(24.0)
	Fédération de Russie	460	(4.7)	298	(6.5)	333	(5.4)	392	(6.2)	529	(5.8)	591	(5.9)	625	(5.7)

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) et www.pisa.oecd.org.

INDICATEUR A7 : VARIATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES ENTRE ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

A7

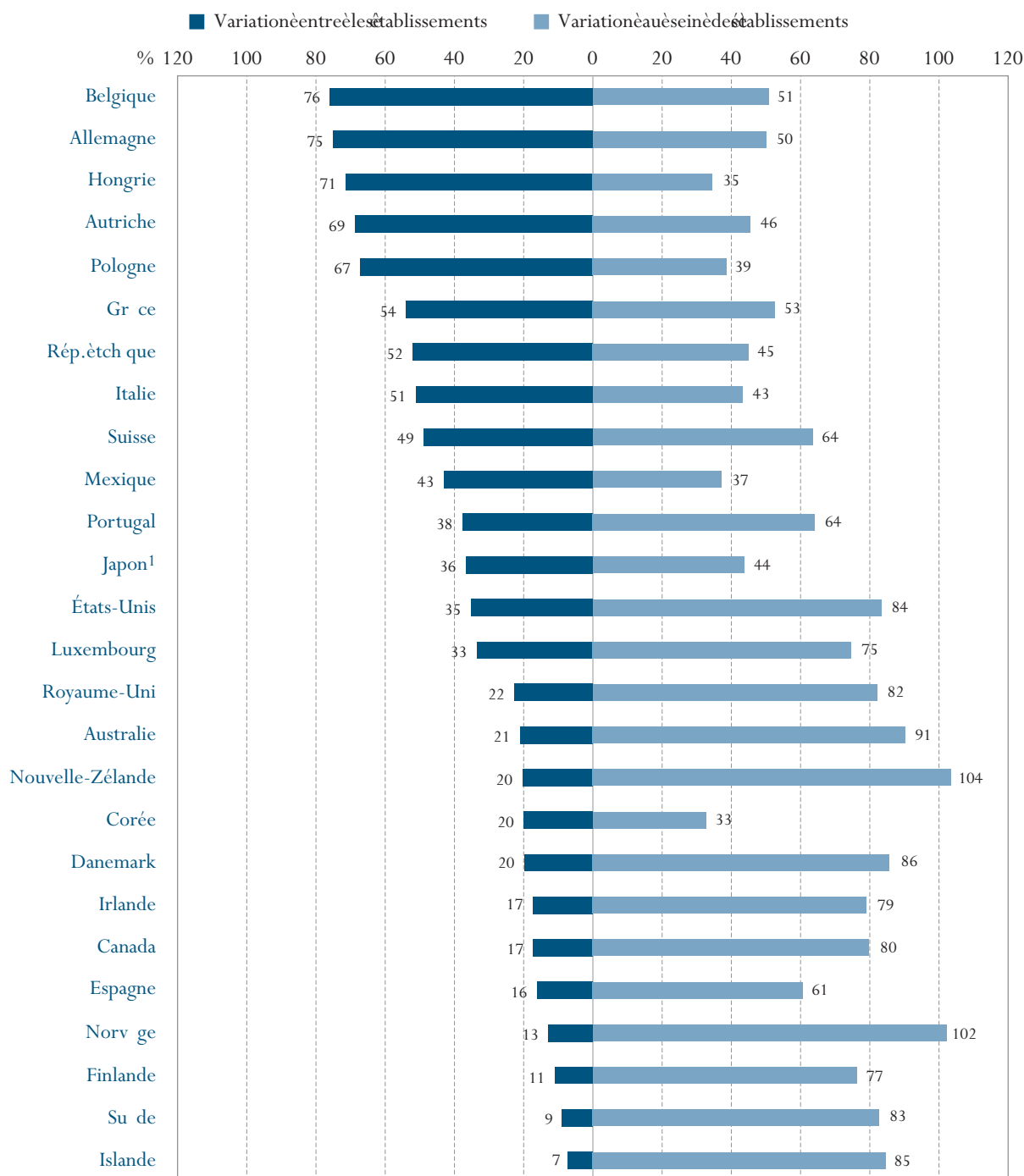
- En moyenne, la variation de la performance des élèves de 15 ans entre établissements représente 36 pour cent de la variation moyenne de l'OCDE, mais cette proportion va de moins de 10 pour cent en Islande et en Suède à plus de 50 pour cent en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Pologne et en République tchèque.
- Une part de la variation entre établissements est imputable à des facteurs géographiques et institutionnels, ou encore au regroupement des élèves par aptitude. Les différences sont souvent accentuées par le milieu familial, en particulier dans les pays qui appliquent des systèmes éducatifs différenciés, étant donné que les résultats d'un élève sont non seulement associés à son propre milieu, mais aussi, et dans une plus forte mesure, à celui de ses condisciples.
- Une variation globale élevée peut être le corollaire de fortes disparités au sein des établissements, de grandes différences entre établissements ou d'une combinaison des deux.
- Le regroupement dans certains établissements d'élèves présentant des caractéristiques socio-économiques spécifiques est plus marqué dans les systèmes éducatifs où coexistent différents types d'établissement que lorsque les programmes d'enseignement ne varient pas significativement d'un établissement à l'autre.

Graphique A7.1

Variation de la performance des élèves entre établissements d'enseignement sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA (2000)

En pourcentage de la variation moyenne de la performance des élèves dans les pays de l'OCDE

A7



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation totale entre les établissements de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Tableau A7.1. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) et www.pisa.oecd.org.

A7

De nombreux facteurs expliquent les écarts de performance observés par le PISA...

...et l'organisation du système éducatif peut y contribuer largement.

Pour expliquer ce phénomène, cet indicateur étudie les écarts de performance entre les établissements.

Le graphique A7.1 compare l'étendue de la variation de la performance des élèves à l'intérieur des pays...

...et ventile cette variation entre et à l'intérieur des établissements.

Contexte

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

Dans certains pays, les systèmes éducatifs ne sont pas sélectifs, ils visent à offrir à tous les élèves les mêmes opportunités d'apprentissage et permettent aux établissements de prendre en charge l'enseignement des élèves, quel que soit leur niveau de performance. D'autres pays réagissent explicitement à la diversité des élèves en constituant des groupes en fonction du niveau de performance après un processus de sélection dans ou entre les établissements, dans le but de répondre au mieux aux besoins spécifiques des élèves. Dans d'autres pays encore, il existe une combinaison des deux approches. Même dans les systèmes scolaires polyvalents, des variations significatives peuvent être observées entre établissements. Ces variations s'expliquent par les caractéristiques socio-économiques et culturelles des communautés que les établissements servent ou par des différences géographiques (telles que les différences entre des régions, des provinces, des États d'un pays fédéral ou entre zones urbaines et rurales). Enfin, certaines variations significatives entre établissements sont difficiles à quantifier ou à décrire, car elles peuvent en partie découler de différences liées à la qualité de l'enseignement dispensé par les établissements ou à l'efficacité de ceux-ci.

Pour étudier l'impact de ces politiques et pratiques, cet indicateur étudie les écarts de performance entre établissements en compréhension de l'écrit. Les résultats en culture scientifique et mathématique sont similaires et ne sont donc pas intégrés dans cet indicateur.

Observations et explications

Le graphique A7.1 et le tableau A7.1 montrent l'étendue de la variation imputable à différents facteurs dans chaque pays. La longueur des barres indique la variation totale de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit. Il y a lieu de signaler que les valeurs sont exprimées en pourcentage de la variation moyenne de la performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE. Quand, pour un pays donné, la somme de deux barres est supérieure à 100, cela dénote une variation de la performance des élèves plus étendue dans le pays concerné qu'en moyenne dans les autres pays de l'OCDE. De même, les valeurs combinées inférieures à 100 traduisent une variation de la performance des élèves au-dessous de la variation moyenne.

La barre correspondant à chaque pays est disposée de telle façon que la longueur du segment à gauche de la ligne verticale médiane du graphique représente la variation entre établissements et la longueur du segment à droite de cet axe vertical représente la variation au sein des établissements. Plus le segment de gauche est long, plus les performances moyennes des établissements varient.

Plus le segment situé à droite de l'axe vertical est long, plus les performances des élèves varient à l'intérieur des établissements.

Ainsi que le montre le graphique A7.1, dans la plupart des pays, la variation de la performance des élèves est en grande partie imputable aux différences entre établissements. En effet, celles-ci représentent en moyenne 36 pour cent de la variation de la performance des élèves pour les 26 pays de l'OCDE qui ont fait l'objet de cette analyse. En Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Pologne et en République tchèque, plus de 50 pour cent de la variation moyenne est imputable aux différences entre établissements (voir la colonne 3 du tableau A7.1). Lorsqu'il y a des disparités importantes entre les établissements et moins importantes entre les élèves au sein des établissements, les élèves fréquentent généralement des écoles où les performances des autres élèves sont du même niveau que les leurs. Cette sélectivité peut refléter les choix scolaires ou de situation géographique des familles, ou encore les politiques des établissements en matière d'admission, de quotas d'élèves ou de programmes scolaires.

En Corée, la variation globale de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit est inférieure de moitié environ à la moyenne de l'OCDE et la variation entre établissements de Corée n'atteint qu'à peu près 20 pour cent de la variation moyenne entre établissements de l'OCDE. La Corée se distingue non seulement par sa performance moyenne élevée en compréhension de l'écrit et par ses disparités globales réduites, mais également par sa capacité à maintenir sous un seuil relativement bas la variation des résultats moyens entre ses différents établissements. L'Espagne affiche également une variation globale faible (environ trois quarts de la moyenne de l'OCDE) et une variation assez faible entre établissements (16 pour cent de la variation moyenne de l'OCDE dans les performances des élèves), mais présente, par contraste avec la Corée, des résultats moyens significativement inférieurs à la moyenne.

La variation la plus faible de performance en compréhension de l'écrit entre établissements est observée en Finlande, en Islande et en Suède, où les différences représentent entre 7 et 11 pour cent seulement de la variation moyenne entre établissements pour les pays de l'OCDE. Dans ces trois pays, il n'existe de toute évidence pas de corrélation étroite entre la performance et les établissements fréquentés par les élèves. Ceux-ci sont donc supposés évoluer dans un environnement d'apprentissage similaire en termes de répartition des capacités des élèves. Il est intéressant de remarquer que la variation globale de la performance des élèves est également inférieure à la moyenne de l'OCDE dans ces trois pays. Cette observation indique que les systèmes d'éducation de ces trois pays ont réussi non seulement à minimiser les différences entre établissements, mais aussi à limiter la variation globale de la performance des élèves en compréhension de l'écrit.

L'Australie, la Norvège et la Nouvelle-Zélande (dont la variation entre élèves atteint respectivement 112, 116 et 126 pour cent de la variation moyenne entre élèves pour les pays de l'OCDE) figurent parmi les pays où la variation

En moyenne, les différences entre établissements représentent 36 pour cent de la variation de la performance des élèves mais ce pourcentage varie beaucoup selon les pays.

Dans certains pays, la variation est relativement minime entre les établissements et au sein de ceux-ci...

...en particulier dans ceux qui présentent la variation globale la plus faible.

Une variation globale élevée peut être le corollaire de fortes disparités au sein des établissements...

de performance en lecture est la plus importante, mais seule une proportion relativement faible de cette variation (respectivement 21, 13 et 20 pour cent de la variation moyenne entre élèves de l'OCDE) est imputable à des différences entre établissements. Dans ces pays, la majeure partie de la variation entre élèves se situe à l'intérieur des établissements, ce qui implique que chacun de ceux-ci doit manifestement prendre en charge une plus grande diversité de bénéficiaires.

...de grandes différences entre établissements...

L'Allemagne, la Belgique et la Suisse connaissent également une variation comparativement élevée de la performance des élèves (respectivement 133, 124 et 112 pour cent de la variation moyenne entre élèves de l'OCDE), mais cette variation y est en grande partie (75, 76 et 49 pour cent de la variation moyenne entre élèves de l'OCDE) imputable aux différences de performances entre établissements.

...ou d'une combinaison des deux.

Les États-Unis sont un autre pays présentant une variation globale entre élèves comparativement élevée (118 pour cent de la variation moyenne entre élèves de l'OCDE) et se situent dans le milieu du classement : les différences entre établissements y représentent 35 pour cent de la variation moyenne entre élèves de l'OCDE.

Une partie de la variation entre établissements est imputable à des facteurs géographiques ou institutionnels, ou au regroupement d'élèves par aptitude.

L'analyse approfondie présentée dans le rapport *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie* (OCDE, 2001) suggère que le regroupement dans certains établissements des élèves présentant des caractéristiques socio-économiques spécifiques est plus marqué dans les systèmes éducatifs où coexistent différents types d'établissement que lorsque les programmes d'enseignement ne varient pas significativement d'un établissement à l'autre. Ainsi, en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Italie, aux Pays-Bas et en République tchèque, la variation entre établissements associée à la fréquentation de différents types d'établissement est aggravée par des différences de milieu social et familial. Cette situation peut être provoquée par des phénomènes de sélection ou d'autosélection : les élèves issus de milieux sociaux moins favorisés ont tendance à être dirigés ou à s'orienter eux-mêmes vers des études moins exigeantes, ou encore à renoncer à prendre part aux procédures de sélection du système éducatif.

Cette analyse donne également à penser que l'impact sur la performance des élèves du milieu social de l'ensemble des effectifs d'une école tend à être plus fort que celui du milieu social de l'élève individuel. Les élèves issus d'un milieu socio-économique moins favorisé qui fréquentent des établissements dont le milieu socio-économique général est plutôt élevé ont tendance à être bien plus performants que s'ils étaient inscrits dans des établissements d'un milieu socio-économique global inférieur à la moyenne – l'inverse est vrai pour les élèves issus de milieux privilégiés qui fréquentent des établissements moins favorisés. Ce constat suggère que la différenciation institutionnelle pratiquée dans les systèmes éducatifs, souvent aggravée par le milieu social de la population des établissements, par les préférences autosélectives des élèves et/ou de leurs parents ainsi que par des jugements portés sur les acquis antérieurs, peut avoir un impact majeur sur la réussite individuelle des élèves.

Définitions et méthodologie

La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population désigne les élèves qui avaient de 15 ans et trois mois (accomplis) à 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

Pour faciliter l'interprétation des scores attribués aux élèves dans le PISA, le score moyen correspondant à la performance des élèves de l'OCDE sur l'échelle de compréhension de l'écrit a été fixé à 500 et l'écart type, à 100. Les données ont été pondérées de façon à rendre équivalentes les contributions de tous les pays de l'OCDE. Ces points de référence ancrent la mesure des performances des élèves dans le PISA.

La variation présentée dans le tableau A7.1 est exprimée sous forme de variance statistique. Elle correspond au carré de l'écart type évoqué ci-avant. C'est la variance statistique qui est utilisée pour cette comparaison plutôt que l'écart type pour qu'il soit possible de décomposer les différents éléments de la variation de la performance des élèves. La moyenne est calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE énumérés dans le tableau. Les méthodes d'échantillonnage utilisées au Japon font que la variation entre classes à l'intérieur des établissements est comprise dans la variation entre établissements dans ce pays.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

Les scores sont dérivés des résultats des épreuves d'évaluation administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

Tableau A7.1
Facteurs de variation de la performance des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)
Variation de la performance des élèves entre et au sein des établissements sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA

	Variation totale de la PE ¹	Variation exprimée en pourcentage de la variation moyenne de la performance des élèves (PE) dans les pays de l'OCDE						Variation totale entre les établissements exprimée en pourcentage de la variation totale au sein du pays ²	
		Variation totale de la PE exprimée en pourcentage de la variation moyenne de la PE dans les pays de l'OCDE	Variation totale de la PE entre les établissements	Variation totale de la PE au sein des établissements	Variation expliquée par l'indice socio-économique international de statut professionnel au niveau des élèves		Variation expliquée par l'indice socio-économique international de statut professionnel au niveau des élèves et des établissements		
					Variation entre les établissements expliquée	Variation au sein des établissements expliquée	Variation entre les établissements expliquée		Variation au sein des établissements expliquée
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	10 357	111.6	20.9	90.6	8.3	6.7	14.2	6.9	18.8
Autriche	8 649	93.2	68.6	45.7	10.4	0.4	42.6	0.3	60.0
Belgique	11 455	123.5	76.0	50.9	11.0	1.8	44.2	1.9	59.9
Canada	8 955	96.5	17.1	80.1	4.6	5.0	7.8	5.1	17.6
République tchèque	9 278	100.0	51.9	45.3	8.8	1.8	34.4	1.8	53.4
Danemark	9 614	103.6	19.6	85.9	10.2	8.0	11.6	8.1	18.6
Finlande	7 994	86.2	10.7	76.5	1.5	4.6	1.7	4.6	12.3
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	12 368	133.3	74.8	50.2	11.7	2.3	51.5	2.3	59.8
Grèce	9 436	101.7	53.8	52.9	7.0	1.1	25.0	1.1	50.4
Hongrie	8 810	95.0	71.2	34.8	8.3	0.3	49.4	0.2	67.2
Islande	8 529	91.9	7.0	85.0	1.6	5.0	1.7	5.0	7.6
Irlande	8 755	94.4	17.1	79.2	5.5	5.7	10.1	5.7	17.8
Italie	8 356	90.1	50.9	43.4	3.4	0.5	23.8	0.5	54.0
Japon ³	7 358	79.3	36.5	43.9	m	m	m	m	45.4
Corée	4 833	52.1	19.7	33.0	1.0	0.2	7.1	0.2	37.4
Luxembourg	10 088	108.7	33.4	74.9	11.1	8.3	26.7	8.2	30.8
Mexique	7 370	79.4	42.9	37.4	5.2	0.1	25.7	0.1	53.4
Nouvelle-Zélande	11 701	126.1	20.1	103.9	7.3	10.9	11.6	11.0	16.2
Norvège	10 743	115.8	12.6	102.4	3.7	8.7	4.9	8.7	10.9
Pologne	9 958	107.3	67.0	38.9	6.3	1.1	42.4	1.1	63.2
Portugal	9 436	101.7	37.5	64.3	10.6	4.6	23.8	4.6	36.8
Espagne	7 181	77.4	15.9	60.9	5.4	3.0	9.1	3.1	20.7
Suède	8 495	91.6	8.9	83.0	4.5	6.9	5.8	6.9	9.7
Suisse	10 408	112.2	48.7	63.7	12.7	4.0	24.3	3.9	43.4
Royaume-Uni	10 098	108.9	22.4	82.3	9.6	8.4	16.0	8.7	21.4
États-Unis	10 979	118.3	35.1	83.6	12.0	5.6	25.5	5.8	29.6
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE									
Brésil	7 427	80.1	35.8	47.1	6.5	1.9	19.7	2.1	43.1
Lettonie	10 435	112.5	35.1	77.5	4.9	4.4	16.7	4.5	31.2
Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	43.9
Fédération de Russie	8 466	91.3	33.6	57.1	4.8	2.4	15.4	2.3	37.1

1. La variation totale de la performance des élèves est le carré de l'écart type qui figure dans le tableau A5.2. C'est la variance statistique qui est utilisée pour cette comparaison plutôt que l'écart type afin qu'il soit possible de décomposer les différents éléments de la variation de la PE. Pour des raisons exposées dans le *PISA Technical Report 2000*, la somme des composantes de la variance entre et au sein des établissements peut, dans certains pays, différer légèrement du carré de l'écart type figurant dans le tableau A5.2.

2. On utilise souvent la dénomination de « corrélation intraclasse » ou « corrélation interne » (rho) pour désigner cet indice.

3. En raison des méthodes d'échantillonnage appliquée au Japon, la variation entre classes à l'intérieur des établissements est comprise dans la variance entre établissements dans ce pays.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) et www.pisa.oecd.org.

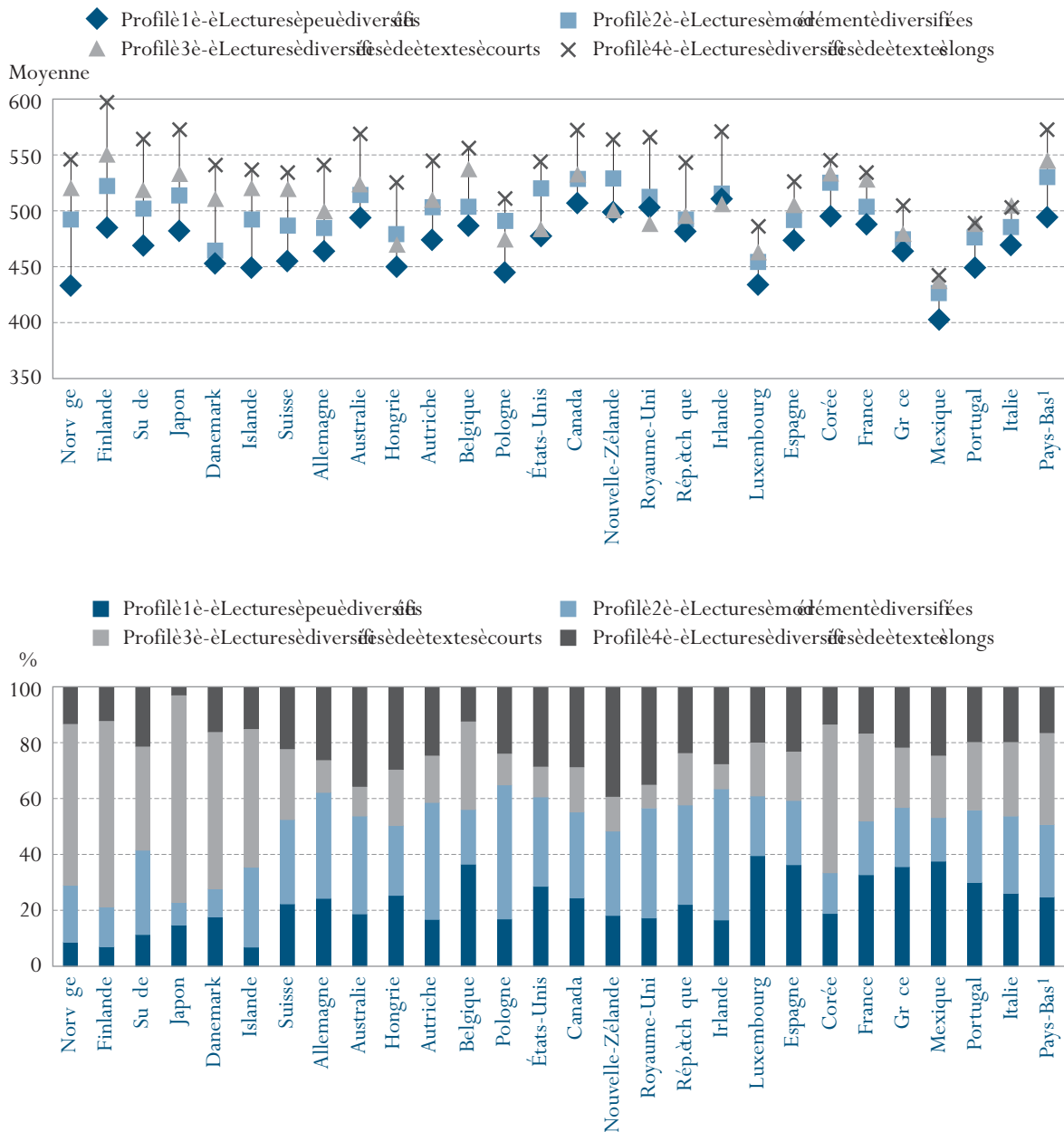
INDICATEUR A8 : LES PROFILS DE LECTEUR DES JEUNES DE 15 ANS

A8

- Le PISA a identifié plusieurs profils de lecteur. Certains jeunes de 15 ans centrent leurs lectures sur un éventail limité d'écrits : les revues uniquement, ou les revues et les journaux. D'autres diversifient davantage leurs lectures : certains lisent des bandes dessinées en plus des revues et des journaux, tandis que d'autres préfèrent les livres, de fiction ou non, aux bandes dessinées.
- Les profils de lecteur varient sensiblement d'un pays à l'autre. Dans certains pays, en Finlande et au Japon par exemple, une forte proportion des élèves qui diversifient leurs lectures lisent essentiellement des journaux, des revues et des bandes dessinées. Dans d'autres pays, notamment en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, ces élèves tendent à lire des journaux, des revues et des livres (de fiction ou documentaires).
- Les filles et les garçons présentent de toute évidence des profils différents en matière de lecture. La répartition entre les sexes est équivalente chez les élèves associés aux deux premiers profils de lecteur, c'est-à-dire ceux qui ne diversifient guère leurs lectures et qui lisent essentiellement des revues et des journaux. Pour le troisième profil, les garçons sont majoritaires parmi les élèves qui préfèrent les bandes dessinées et les filles sont plus nombreuses à correspondre au profil des lecteurs qui préfèrent les livres (de fiction surtout).
- En toute logique, les élèves de 15 ans qui diversifient leurs lectures sont plus performants que ceux qui limitent leurs lectures. Mais l'écart de performance entre ceux qui lisent des bandes dessinées ou des livres de fiction n'est pas énorme. Il semble que la lecture quotidienne de revues, de journaux et de bandes dessinées – un type d'écrit peut-être moins valorisé par l'école que les livres de fiction – soit un bon moyen de devenir un lecteur compétent, du moins dans certains contextes culturels.

Graphique A8.1

Performance en compréhension de l'écrit et de profils de lecteur chez les élèves de 15 ans (2001)
 Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit
 et pourcentage d'élèves par profil de lecteur



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance moyenne entre le profil 1 (lecture peu diversifiées) et le profil 4 (lectures diversifiées de textes longs) sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Tableau A8.2. Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

Il existe une corrélation entre les pratiques de lecture des élèves en dehors de l'école et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit. Il est établi que les élèves qui consacrent volontairement beaucoup de temps à la lecture sont de meilleurs lecteurs que les autres. Pour analyser les pratiques de lecture des élèves, il faut non seulement évaluer le temps qu'ils consacrent à la lecture, mais également la manière dont ils mettent ce temps à profit. Certains élèves ne lisent fréquemment qu'un seul type d'écrit (les revues, par exemple), alors que d'autres diversifient leurs lectures. Identifier les écrits que les élèves privilégient et comprendre en quoi ces choix sont associés au niveau de compréhension de l'écrit peut aider les enseignants et les décideurs à concevoir des stratégies d'intervention précoce pour encourager l'adoption de comportements de lecture favorables à l'élévation du niveau de performance en compréhension de l'écrit.

Cet indicateur tiré du PISA dresse le profil de lecteur des élèves en fonction des écrits qu'ils lisent souvent et établit la relation entre leur profil et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit. L'indicateur A9 exploite ces résultats pour étudier le concept plus vaste d'« engagement » à l'égard de la lecture qui englobe les pratiques de lecture et les attitudes à l'égard de la lecture.

Observations et explications

Lors du cycle PISA, les élèves ont été priés d'indiquer la fréquence à laquelle ils lisaient divers types d'écrit, à savoir des revues, des journaux, des bandes dessinées, des livres de fiction et des ouvrages documentaires. Quatre profils de lecteur distincts ont été dressés sur la base de leurs réponses. La distribution de ces profils repose sur deux dimensions : la fréquence de la lecture et la diversité des écrits lus. Ces deux dimensions se retrouvent dans des expressions telles que « s'adonne à divers types de lecture » et « lectures diversifiées ». Cet indicateur porte sur la fréquence à laquelle les élèves lisent « pour le plaisir ». Il n'est donc pas le reflet de l'ensemble des pratiques de lecture des élèves, qui engloberait également les activités de lecture associées aux cours scolaires ou aux devoirs à la maison.

Profil de lecteur

Le premier profil est celui que présentent les élèves qui diversifient le moins leurs lectures. Le seul type de texte que ces élèves déclarent lire souvent sont les revues : 38 pour cent d'entre eux disent en lire fréquemment. Ils sont très peu nombreux à déclarer lire souvent d'autres types de texte (voir le tableau A8.1).

Les élèves qui présentent ce deuxième profil diversifient modérément leurs lectures. La grande majorité d'entre eux déclare lire souvent des journaux (89 pour cent) et des revues (70 pour cent), mais rares sont ceux qui affirment lire d'autres types d'écrits.

L'écrasante majorité des élèves qui présentent le troisième profil affirment lire souvent des revues (85 pour cent) et des journaux (81 pour cent) – comme ceux du profil 2 –, mais aussi des bandes dessinées (89 pour cent). Par comparaison avec les élèves qui présentent les deux premiers profils, ces élèves diversifient

Cet indicateur compare le niveau de compétence des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit à la fréquence de la lecture et à la diversité des écrits lus.

Les élèves peuvent être regroupés en fonction des écrits qu'ils lisent.

Le premier profil correspond à ceux qui diversifient le moins leurs lectures...

...le deuxième profil, à ceux qui diversifient modérément leurs lectures...

...le troisième profil, à ceux qui diversifient leurs lectures et préfèrent les textes courts...

...et le quatrième profil, à ceux qui diversifient le plus leurs lectures et préfèrent des textes longs et complexes.

Les pratiques de lecture sont fortement corrélées à la performance...

...tant dans l'ensemble qu'au sein de chaque pays.

davantage leurs lectures et s'engagent plus dans la lecture, mais ils préfèrent des textes qui sont assez courts et qui ne sont pas trop exigeants.

Les élèves qui présentent le quatrième profil diversifient également leurs lectures, mais préfèrent les textes plus longs et plus exigeants, à savoir les livres. La majorité d'entre eux déclare lire souvent des revues (71 pour cent), des journaux (76 pour cent), des livres de fiction (72 pour cent) et, dans une moindre mesure, des ouvrages documentaires (48 pour cent) (voir le tableau A8.1).

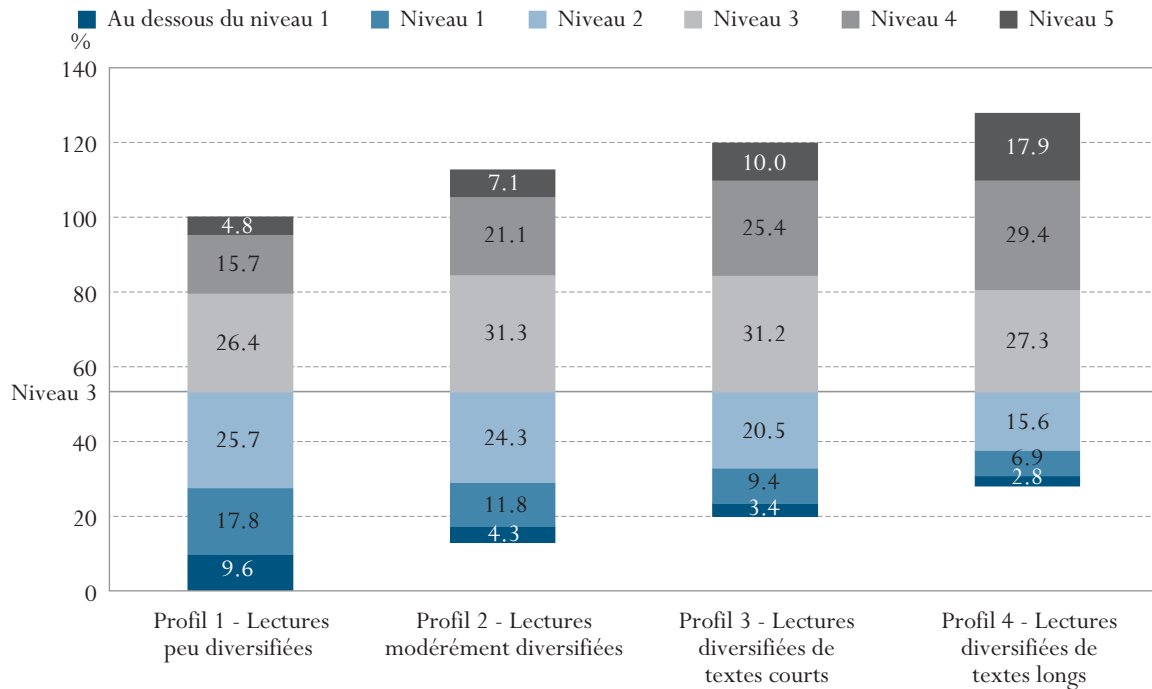
Profils de lecteur et performance en compréhension de l'écrit

Le classement des élèves en fonction de la diversité de leurs lectures permet d'étudier la relation entre les pratiques de lecture et les performances en compréhension de l'écrit. Dans les pays de l'OCDE, il existe une corrélation entre le niveau de compétence rapporté sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit et la fréquence de lecture de divers écrits. De tous les élèves, ce sont les élèves présentant le premier profil, c'est-à-dire ceux qui diversifient le moins leurs lectures, qui obtiennent le score moyen le plus faible sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit (468 points). Ce score est significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE (500 points). Dans ce classement, ils sont suivis par les élèves qui diversifient modérément leurs lectures (le deuxième profil). Ces élèves affichent un score moyen de 498 points, qui est proche de la moyenne de l'OCDE et significativement supérieur à celui des élèves présentant le premier profil. Les élèves qui diversifient leurs lectures, mais préfèrent les textes courts (le troisième profil) obtiennent un score moyen de 514 points sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit, ce qui est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Enfin, les élèves qui diversifient le plus leurs lectures et qui déclarent lire des textes longs (le quatrième profil) obtiennent un score moyen de 539 points qui est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE et à celui des élèves qui présentent le troisième profil. La différence moyenne entre les élèves qui diversifient le plus (le quatrième profil) et le moins (le premier profil) leurs lectures est de 71 points, soit l'équivalent de près d'un niveau de compétence (voir le tableau A8.2).

La corrélation positive entre les pratiques de lecture des élèves présentant le quatrième profil (diversification des lectures et textes longs) et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit s'observe également *au sein* de chaque pays. Dans tous les pays, sauf en Italie, les élèves qui diversifient leurs lectures et lisent de longs textes (quatrième profil) obtiennent le meilleur score moyen en compréhension de l'écrit. À l'autre extrême, les élèves qui diversifient le moins leurs lectures (premier profil) obtiennent en moyenne les scores les plus faibles par rapport aux autres élèves de leur pays. Cette tendance s'observe dans tous les pays, si ce n'est en Irlande et au Royaume-Uni. L'écart de score entre les élèves qui diversifient le moins leurs lectures (premier profil) et ceux qui les diversifient le plus et lisent des textes longs (quatrième profil) va de 34 points en Italie à 112 et 113 points respectivement en Finlande et en Norvège (voir le graphique A8.1).

Graphique A8.2

Pourcentage d'élèves de 15 ans par profil de lecteur du PISA (2000)
Par niveau de compétence sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA



Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Tableau A8.3. Voir les notes ÉI annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

La corrélation entre les profils de lecteur et le score en compréhension de l'écrit des élèves présentant le deuxième et le troisième profil varie davantage selon les pays. Dans plusieurs pays anglophones (les États-Unis, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni) ainsi que dans plusieurs pays d'Europe centrale (la Hongrie et la Pologne), les élèves qui présentent le deuxième profil obtiennent de meilleurs scores sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit que ceux présentant le troisième profil. Ce constat est intéressant dans la mesure où il indique que dans ces pays, les élèves qui déclarent lire divers types d'écrit, surtout des bandes dessinées et, dans une moindre mesure, des livres, sont moins brillants que ceux qui disent ne lire que des revues et des journaux (voir le tableau A8.2).

L'analyse de la répartition des quatre profils de lecteurs entre les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit (voir l'indicateur A5 pour la définition des niveaux de compétence) permet d'étudier sous un autre angle la relation entre la littératie et les pratiques de lecture. Dans l'ensemble des pays, c'est logiquement le groupe des élèves qui présentent le premier profil qui compte la proportion la plus importante d'élèves situés au niveau 1 ou en deçà (27 pour cent, contre 16, 13 et 10 pour cent respectivement pour les deuxième, troisième et quatrième profils). À l'autre extrême, le groupe des élèves qui présentent le quatrième profil compte la plus forte proportion d'élèves situés aux

La répartition des profils de lecteur varie grandement selon les pays...

...et certaines de ces différences se reflètent dans les performances nationales.

Les filles ont tendance non seulement à obtenir de meilleurs scores, mais aussi à diversifier davantage leurs lectures.

deux plus hauts niveaux de compétence (niveaux 4 et 5) : 47 pour cent, contre 35, 28 et 21 pour cent pour les troisième, deuxième et premier profil (voir le graphique A8.2 et le tableau A8.3).

Profils de lecteur selon les pays

La corrélation entre la diversification des lectures et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit est assez comparable dans les différents pays, mais il n'en va pas de même pour la répartition des élèves en fonction des quatre profils. Les proportions d'élèves qui présentent le premier profil sont les plus faibles en Finlande (7 pour cent), en Islande (7 pour cent), en Norvège (8 pour cent) et en Suède (11 pour cent). Par contraste, plus de 30 pour cent des élèves présentent ce profil dans six pays, à savoir la Belgique, l'Espagne, la France, la Grèce, le Luxembourg et le Mexique.

Quatre de ces pays où une forte proportion d'élèves présentent le premier profil (l'Espagne, la Grèce, le Luxembourg et le Mexique) accusent un score moyen significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE (500 points) en compréhension de l'écrit, contrairement aux deux autres pays de ce groupe dont le score est proche de la moyenne de l'OCDE (la France) ou y est significativement supérieur (la Belgique) (voir le tableau A8.2 et le graphique A8.1).

Il n'est pas surprenant de constater que la proportion d'élèves qui diversifient leurs lectures et lisent de longs textes (c'est-à-dire ceux qui présentent le quatrième profil) varie aussi selon les pays. Elle représente 3 pour cent au Japon et 12 pour cent en Belgique et en Finlande, mais dépasse les 30 pour cent en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. En toute logique, les pays dans lesquels de nombreux élèves diversifient beaucoup leurs lectures et lisent de longs textes affichent des scores moyens nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE. La réciproque n'est toutefois pas vraie. Parmi les pays où cette proportion d'élèves est faible figurent la Finlande et le Japon, deux pays dont le score moyen est largement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Ce phénomène s'explique en partie par le fait que dans ces deux pays, entre deux tiers et trois quarts des élèves diversifient leurs lectures, mais préfèrent les textes plus courts (troisième profil).

Profils de lecteur en fonction du sexe

La répartition des profils de lecteur varie également selon le sexe. De nombreuses études menées dans divers pays ont montré qu'en moyenne, les filles passaient plus de temps à lire et qu'elles diversifiaient davantage leurs lectures. La concentration de garçons observée dans certains profils le confirme. En moyenne, le groupe correspondant au troisième profil accueille 34 pour cent de garçons, contre 23 pour cent de filles. Pour rappel, la majorité des élèves qui présentent ce profil déclarent lire souvent des textes courts, tels que des journaux, des revues et des bandes dessinées, mais pas de livres. À l'inverse, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans le groupe correspondant au quatrième profil (29 pour cent, contre 16 pour cent en moyenne). Les élèves qui présentent ce profil lisent fréquemment des journaux, des revues et des livres mais peu des bandes dessinées. Dans chaque pays de l'OCDE, les filles s'in-

vestissent manifestement plus que les garçons dans la lecture. Les différences entre sexes sont moins marquées parmi les élèves qui diversifient le moins leurs lectures (les deux premiers profils) et sont plus variables selon les pays (voir le tableau A8.4).

Définitions et méthodologie

La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population désigne les élèves qui avaient de 15 ans et trois mois (accomplis) à 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

Lors du cycle d'évaluation PISA 2000, les élèves ont été priés d'indiquer à quelle fréquence ils lisaient divers types d'écrits. Dans cet indicateur, le classement des élèves par profil est basé sur la fréquence déclarée par les élèves : lire un type d'écrit « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine » correspond à une lecture fréquente, « quelques fois par an » ou « une fois par mois », à une lecture modérée et « jamais ou presque jamais », à une lecture nulle.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

Les scores sont dérivés des résultats des épreuves d'évaluation administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

Tableau A8.1
Profils de lecteur des élèves de 15 ans (2000)
 Pourcentage d'élèves de 15 ans lisant chaque type d'écrit, par profil de lecteur du PISA

	Ne lisent pas du tout	Lisent occasionnellement	Lisent fréquemment
Profil 1 - Lectures peu diversifiées (22.4 pour cent des élèves)			
Reuves	15.6	46.0	38.4
Journaux	47.6	52.2	0.2
Bandes dessinées	49.6	37.4	12.9
Livres de fiction	40.6	47.1	12.3
Ouvrages documentaires	53.7	40.7	5.7
Profil 2 - Lectures modérément diversifiées (27.1 pour cent des élèves)			
Reuves	4.6	25.4	69.9
Journaux	-	11.4	88.6
Bandes dessinées	60.7	38.9	0.4
Livres de fiction	45.3	51.9	2.7
Ouvrages documentaires	51.7	45.3	3.1
Profil 3 - Lectures diversifiées de textes courts (28.3 pour cent des élèves)			
Reuves	1.8	13.5	84.7
Journaux	2.4	16.1	81.4
Bandes dessinées	-	10.6	89.4
Livres de fiction	18.2	51.3	30.5
Ouvrages documentaires	24.5	54.4	21.0
Profil 4 - Lectures diversifiées de textes longs (22.2 pour cent des élèves)			
Reuves	3.2	26.3	70.5
Journaux	2.2	21.7	76.1
Bandes dessinées	46.0	48.4	5.6
Livres de fiction	0.7	27.4	71.9
Ouvrages documentaires	4.3	47.5	48.3

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Tableau A8.2
Performance et profil de lecteur des élèves de 15 ans (2000)
Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA et pourcentage d'élèves, par profil de lecteur du PISA

	Ensemble des élèves		Profil 1 - Lectures peu diversifiées				Profil 2 - Lectures modérément diversifiées				Profil 3 - Lectures diversifiées de textes courts				Profil 4 - Lectures diversifiées de textes longs			
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	%	Er. t	Moyenne	Er. t	%	Er. t	Moyenne	Er. t	%	Er. t	Moyenne	Er. t	%	Er. t
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	528 (3.5)	494 (4.9)	18.5 (0.9)		514 (3.7)	35.0 (1.1)			522 (6.3)	10.8 (0.6)			569 (4.4)	35.7 (1.2)			
	Autriche	507 (2.4)	474 (4.6)	16.6 (0.7)		503 (2.4)	41.9 (0.9)			509 (3.5)	17.0 (0.5)			545 (3.6)	24.6 (0.8)			
	Belgique	507 (3.6)	487 (4.4)	36.3 (0.6)		503 (5.4)	19.6 (0.6)			537 (3.4)	31.8 (0.7)			556 (5.5)	12.3 (0.5)			
	Canada	534 (1.6)	507 (2.3)	24.3 (0.4)		528 (1.7)	30.8 (0.5)			531 (2.5)	16.2 (0.3)			572 (1.9)	28.7 (0.5)			
	République tchèque	492 (2.4)	482 (3.5)	22.0 (0.7)		492 (2.8)	35.6 (0.9)			494 (3.4)	18.7 (0.6)			543 (2.9)	23.8 (0.7)			
	Danemark	497 (2.4)	453 (5.0)	17.5 (0.8)		464 (6.0)	10.1 (0.6)			511 (2.3)	56.2 (1.0)			541 (5.2)	16.2 (0.6)			
	Finlande	546 (2.6)	485 (14.6)	6.9 (0.5)		522 (4.4)	14.2 (0.6)			550 (2.2)	66.6 (0.9)			597 (3.5)	12.3 (0.5)			
	France	505 (2.7)	488 (4.1)	32.6 (0.9)		503 (3.4)	19.2 (0.7)			528 (2.9)	31.3 (0.9)			534 (4.1)	16.8 (0.7)			
	Allemagne	484 (2.5)	464 (4.2)	24.1 (0.8)		485 (2.8)	38.0 (0.8)			499 (5.9)	11.6 (0.6)			541 (3.1)	26.3 (0.7)			
	Grèce	474 (5.0)	464 (5.3)	35.4 (0.9)		474 (6.6)	21.3 (0.8)			478 (5.8)	21.5 (0.7)			505 (5.2)	21.8 (0.9)			
	Hongrie	480 (4.0)	450 (4.8)	25.1 (1.0)		479 (4.3)	25.1 (0.8)			470 (4.7)	20.1 (0.7)			525 (4.7)	29.6 (1.0)			
	Islande	507 (1.5)	449 (6.5)	6.6 (0.5)		492 (2.6)	28.6 (0.7)			520 (2.1)	49.7 (0.8)			537 (4.3)	15.1 (0.6)			
	Irlande	527 (3.2)	510 (5.9)	16.3 (0.7)		515 (3.3)	47.0 (0.8)			507 (5.9)	8.9 (0.6)			571 (3.6)	27.8 (1.0)			
	Italie	487 (2.9)	469 (4.7)	25.8 (0.9)		485 (3.3)	27.9 (0.7)			505 (3.3)	26.5 (0.8)			503 (4.1)	19.8 (0.7)			
	Japon	522 (5.2)	482 (8.2)	14.5 (0.9)		514 (7.2)	8.1 (0.5)			532 (4.6)	74.4 (0.9)			573 (7.7)	3.0 (0.3)			
	Corée	525 (2.4)	495 (3.9)	18.8 (0.6)		525 (3.7)	14.6 (0.6)			531 (2.4)	53.1 (1.1)			545 (3.8)	13.6 (0.7)			
	Luxembourg	441 (1.6)	434 (2.5)	39.4 (0.8)		454 (4.3)	21.3 (0.6)			461 (4.0)	19.2 (0.7)			486 (3.8)	20.0 (0.6)			
	Mexique	422 (3.3)	403 (3.6)	37.5 (1.3)		426 (5.9)	15.6 (0.8)			438 (4.3)	22.3 (5.9)			443 (4.9)	24.7 (0.7)			
	Nouvelle-Zélande	529 (2.8)	499 (4.8)	18.0 (0.7)		529 (3.1)	30.1 (0.9)			500 (6.4)	12.4 (0.6)			564 (3.7)	39.4 (1.0)			
	Norvège	505 (2.8)	433 (7.1)	8.5 (0.6)		492 (4.2)	20.2 (0.7)			520 (2.7)	58.0 (0.9)			546 (4.3)	13.3 (0.5)			
Pologne	479 (4.5)	445 (7.0)	16.7 (0.9)		491 (4.2)	48.0 (1.1)			474 (6.6)	11.4 (0.7)			511 (6.3)	24.0 (1.1)				
Portugal	470 (4.5)	449 (5.8)	29.8 (0.9)		477 (4.1)	25.9 (0.7)			487 (5.8)	24.4 (0.6)			489 (5.9)	19.8 (0.6)				
Espagne	493 (2.7)	474 (3.4)	36.2 (1.1)		492 (3.6)	23.0 (0.7)			503 (3.4)	17.5 (0.7)			526 (2.9)	23.3 (0.7)				
Suède	516 (2.2)	469 (4.8)	11.1 (0.5)		502 (2.8)	30.3 (0.8)			518 (2.8)	37.3 (0.8)			564 (3.6)	21.3 (0.7)				
Suisse	494 (4.3)	455 (4.6)	22.1 (0.9)		487 (4.3)	30.3 (0.8)			519 (5.1)	25.4 (0.8)			534 (5.2)	22.2 (0.8)				
Royaume-Uni	523 (2.6)	503 (4.3)	17.1 (0.6)		512 (2.7)	39.4 (0.9)			488 (5.3)	8.4 (0.5)			566 (3.7)	35.1 (1.0)				
États-Unis	504 (7.1)	478 (7.6)	28.4 (1.3)		520 (5.8)	32.1 (1.5)			482 (10.9)	10.8 (1.1)			544 (6.0)	28.7 (1.5)				
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>500 (0.6)</i>	<i>468 (1.0)</i>	<i>22.4 (0.2)</i>		<i>498 (0.7)</i>	<i>27.1 (0.1)</i>			<i>514 (0.9)</i>	<i>28.3 (0.2)</i>			<i>539 (0.9)</i>	<i>22.2 (0.2)</i>			
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	396 (3.1)	370 (4.4)	29.5 (1.1)		407 (5.1)	15.1 (0.8)			413 (4.3)	27.5 (1.0)			418 (3.6)	27.9 (1.1)			
	Lettonie	458 (5.3)	412 (8.2)	13.8 (0.8)		464 (5.3)	39.9 (1.3)			433 (8.7)	15.2 (0.9)			499 (5.7)	31.1 (1.4)			
	Liechtenstein	483 (4.1)	442 (11.0)	21.9 (2.1)		478 (8.0)	40.7 (2.5)			524 (12.6)	14.3 (2.1)			526 (11.7)	23.2 (2.5)			
	Fédération de Russie	462 (4.2)	426 (6.3)	11.5 (0.5)		451 (5.1)	17.1 (0.6)			432 (4.8)	21.6 (1.2)			495 (3.9)	49.7 (1.1)			
	Pays-Bas ¹	-	-	494 (5.4)	24.7 (1.3)		530 (4.5)	25.8 (1.0)			544 (4.0)	33.1 (1.2)			573 (4.9)	16.5 (0.9)		

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Tableau A8.3
Pourcentage d'élèves de 15 ans par profil de lecteur (2000)
 Selon le niveau de compétence sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA

	Au dessous du niveau 1 <i>(moins de 335 points)</i>	Niveau 1 <i>(de 335 à 407 points)</i>	Niveau 2 <i>(de 408 à 480 points)</i>	Niveau 3 <i>(de 481 à 552 points)</i>	Niveau 4 <i>(de 553 à 625 points)</i>	Niveau 5 <i>(plus de 625 points)</i>
Profil 1 - Lectures peu diversifiées	9.6	17.8	25.7	26.4	15.7	4.8
Profil 2 - Lectures modérément diversifiées	4.3	11.8	24.3	31.3	21.1	7.1
Profil 3 - Lectures diversifiées de textes courts	3.4	9.4	20.5	31.2	25.4	10
Profil 4 - Lectures diversifiées de textes longs	2.8	6.9	15.6	27.3	29.4	17.9

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Tableau A8.4
Pourcentage d'élèves de 15 ans dans chaque profil de lecteur, selon le sexe (2000)

	Profil 1 - Lectures peu diversifiées		Profil 2 - Lectures modérément diversifiées		Profil 3 - Lectures diversifiées de textes courts		Profil 4 - Lectures diversifiées de textes longs	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	17.4	19.7	39.0	30.7	15.5	5.7	28.2	43.9
Autriche	16.9	16.0	42.1	42.0	23.6	10.9	17.4	31.2
Belgique	34.2	38.5	22.1	16.9	36.3	26.9	7.4	17.6
Canada	24.7	23.9	34.3	27.2	19.4	13.1	21.6	35.8
République tchèque	19.4	24.3	44.8	27.3	22.9	14.9	12.9	33.5
Danemark	18.2	16.8	11.7	8.4	60.3	52.1	9.7	22.8
Finlande	8.1	5.8	12.2	15.9	74.1	59.7	5.6	18.6
France	31.7	33.5	16.7	21.6	41.2	22.2	10.4	22.8
Allemagne	23.3	24.8	42.6	33.3	16.7	6.7	17.4	35.2
Grèce	24.7	46.0	29.6	12.9	27.4	15.7	18.3	25.3
Hongrie	25.8	24.3	28.3	22.0	21.6	18.7	24.3	35.0
Islande	6.5	6.8	29.0	28.2	55.2	44.3	9.4	20.7
Irlande	15.7	16.9	53.7	40.6	11.2	6.7	19.5	35.8
Italie	23.4	28.0	30.0	25.9	31.0	21.9	15.5	24.3
Japon	12.2	16.7	6.4	9.7	79.5	69.5	1.9	4.0
Corée	16.6	21.5	13.1	16.4	60.3	44.1	10.0	18.1
Luxembourg	36.2	42.5	23.6	19.1	27.4	11.3	12.8	27.1
Mexique	36.9	38.0	15.4	15.8	26.8	17.7	20.9	28.5
Nouvelle-Zélande	18.2	17.9	33.9	26.5	17.6	7.2	30.4	48.4
Norvège	8.6	8.3	19.6	20.7	66.0	49.9	5.8	21.0
Pologne	21.0	12.3	48.1	48.0	14.6	8.2	16.3	31.6
Portugal	22.9	36.0	37.2	15.7	27.8	21.4	12.1	26.9
Espagne	30.7	41.5	27.9	18.4	25.1	10.4	16.4	29.8
Suède	11.9	10.2	29.5	31.1	45.0	29.5	13.6	29.2
Suisse	20.2	23.9	34.2	26.5	32.7	18.2	13.0	31.3
Royaume-Uni	13.9	20.2	46.0	33.1	12.5	4.4	27.6	42.3
États-Unis	30.4	26.5	33.2	31.1	15.0	7.0	21.4	35.4
Moyenne des pays	20.9	23.6	29.8	24.7	33.8	22.9	15.5	28.8
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE								
Brésil	33.4	26.2	19.5	11.4	29.4	25.9	17.7	36.5
Lettonie	17.0	10.8	42.3	37.5	16.7	13.8	23.9	37.8
Liechtenstein	17.3	24.8	51.1	31.1	17.9	10.9	13.7	33.2
Fédération de Russie	15.4	7.7	21.4	13.0	22.1	21.3	41.0	58.1
Pays-Bas ¹	24.5	25.0	27.2	24.3	41.4	24.3	6.9	26.3

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

INDICATEUR A9 : ENGAGEMENT DES JEUNES DE 15 ANS À L'ÉGARD DE LA LECTURE

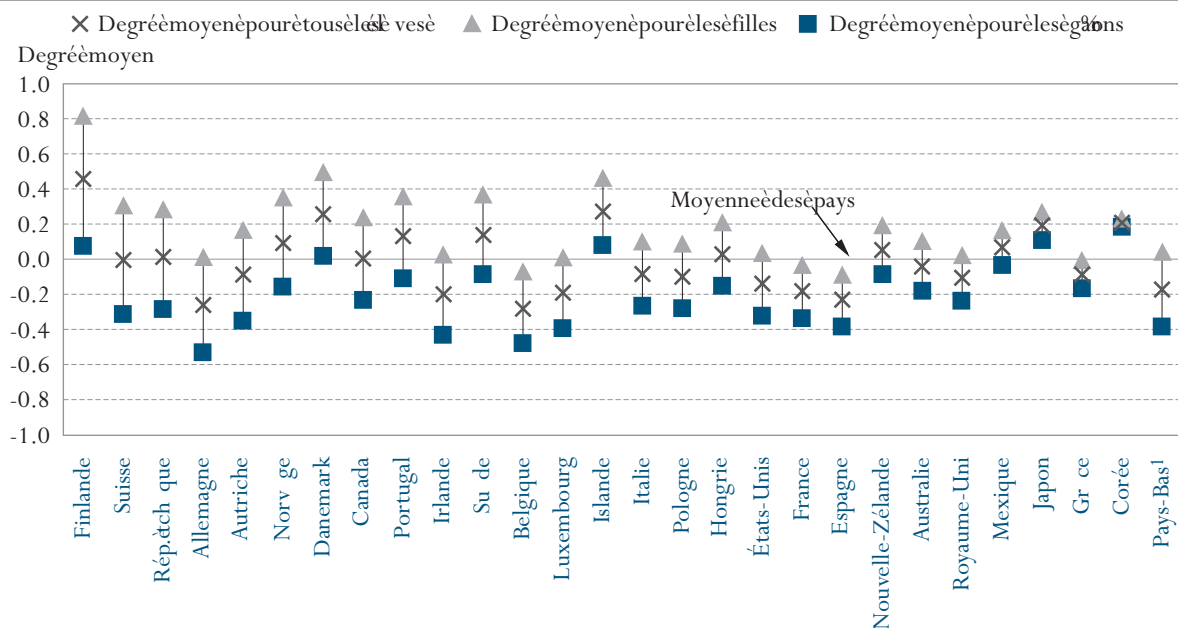
A9

- L'engagement à l'égard de la lecture tel qu'il est défini dans ce chapitre (temps consacré à la lecture pour le plaisir, diversification des types d'écrits et intérêt et goût pour la lecture) varie fortement d'un pays à l'autre. La Finlande arrive en tête du classement et la Belgique à l'autre extrémité.
- En moyenne, les filles s'investissent beaucoup plus que les garçons dans la lecture.
- Les jeunes de 15 ans dont les parents ont le statut professionnel le moins élevé mais qui s'investissent beaucoup dans la lecture obtiennent en compréhension de l'écrit de meilleurs scores que ceux dont les parents ont un statut professionnel moyen ou plus élevé, mais qui ne s'intéressent guère à la lecture. Le score en compréhension de l'écrit est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE chez tous les élèves qui s'investissent beaucoup dans la lecture et ce, quel que soit le statut professionnel de leurs parents. Ce constat donne à penser que l'engagement à l'égard de la lecture peut être un levier politique important pour lutter contre les inégalités sociales.

Graphique A9.1

Engagement à l'égard de la lecture (2000)

Performance des élèves de 15 ans en fonction du degré d'engagement à la lecture du PISA, selon le sexe



1. Le taux de participation est insuffisant pour permettre les comparaisons.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les filles et les garçons en fonction du degré d'engagement à la lecture du PISA. Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Tableau A9.1. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur étudie l'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture en se basant sur leurs pratiques de lecture et leurs attitudes vis-à-vis de cette activité...

...et évalue l'impact de l'engagement à l'égard de la lecture et du statut socio-économique sur le niveau de compétence en compréhension de l'écrit.

En marge des épreuves cognitives, le PISA a demandé aux élèves de décrire leurs pratiques de lecture et leurs attitudes à l'égard de cette activité.

Le degré moyen d'engagement à l'égard de la lecture varie grandement entre les pays situés en tête et en queue de classement, à savoir la Finlande et la Belgique.

Contexte

La plupart des modèles contemporains d'apprentissage de la lecture considèrent que les pratiques de lecture et les attitudes à l'égard de la lecture sont des facteurs clés de la performance en compréhension de l'écrit. Les pratiques de lecture englobent les attributs comportementaux liés à la lecture (le temps passé à lire et la diversité des écrits lus, l'objet de l'indicateur A8) et les attitudes des élèves à l'égard de la lecture, leur motivation et leur intérêt pour cette activité. La variable composite de l'engagement à l'égard de la lecture est le fruit de la combinaison de ces deux facteurs, à savoir les pratiques et les attitudes.

Dans les sociétés modernes, où la capacité et la volonté des citoyens de se livrer à l'apprentissage tout au long de la vie sont de plus en plus importantes, l'engagement à l'égard de la lecture est un résultat majeur de l'éducation. De plus, cette variable est un indicateur prévisionnel de la performance des élèves, dans la mesure où ceux qui s'investissent beaucoup dans la lecture ont tendance à obtenir en compréhension de l'écrit de meilleurs scores que ceux qui ne s'intéressent guère à la lecture.

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

Observations et explications

Lors du cycle PISA 2000, les élèves ont répondu à des questions à propos de leurs pratiques de lecture (voir également l'indicateur A8) et de leurs attitudes à l'égard de cette activité (leur motivation et leur intérêt pour la lecture). Un indice d'engagement à l'égard de la lecture a été élaboré sur la base de leurs réponses à ces questions. Cet indice est compris entre -1 et 1, sa valeur moyenne pour l'ensemble de la population d'élèves de l'OCDE étant de zéro. Il y a lieu de souligner qu'une valeur négative ne signifie pas forcément que les élèves d'un pays ont répondu aux questions par la négative, mais qu'elle indique simplement que ces élèves ont dans l'ensemble répondu de manière moins positive que ne l'ont fait en moyenne les autres élèves de l'OCDE. À l'inverse, une valeur positive signifie que les élèves d'un pays ont répondu plus favorablement, ou plus positivement, que ne l'ont fait en moyenne les autres élèves de l'OCDE.

Dans quelle mesure les élèves de 15 ans s'engagent-ils à l'égard de la lecture ?

Le degré moyen d'engagement à l'égard de la lecture varie d'un pays à l'autre. C'est en Finlande qu'il est le plus élevé : la valeur de l'indice PISA d'engagement à l'égard de la lecture y est de 0,46. Il est relativement élevé également au Danemark (0,26), en Islande (0,27), au Japon (0,20) et en Corée (0,21). À l'autre extrême, il est relativement faible en Allemagne (-0,26), en Belgique (-0,28), en Espagne (-0,23), en Irlande (-0,20) et au Luxembourg (-0,19) (voir le tableau A9.1).

Le degré d'engagement à l'égard de la lecture varie également selon le sexe. En fait, les filles s'investissent beaucoup plus que les garçons dans la lecture, ainsi que le montre l'écart moyen de 0,38 entre les valeurs de l'indice PISA d'engagement à l'égard de la lecture. Les raisons qui expliquent cet engagement plus faible de la part des garçons et les moyens à mettre en œuvre pour les inciter à s'investir davantage dans la lecture sont abondamment discutés. La discrimination à l'école, les stéréotypes associés aux types de texte en fonction du sexe et les normes sociales du sexe masculin qui peuvent inciter les garçons à se désintéresser des travaux scolaires sont autant de phénomènes qui ont été avancés pour expliquer les degrés plus faibles d'engagement enregistrés chez les garçons. Quelles que soient les raisons de cette tendance, il faut de toute évidence prévoir des mesures spécifiques à l'intention des garçons pour améliorer leur engagement à l'égard de la lecture.

Les filles ont tendance à s'investir beaucoup plus que les garçons dans la lecture.

Dans tous les pays de l'OCDE, le degré d'engagement à l'égard de la lecture est plus élevé chez les filles que chez les garçons. Les différences d'engagement entre les filles et les garçons sont plus marquées dans certains pays, en Finlande (0,74) et en Suisse (0,62) par exemple, et plus faibles dans d'autres, notamment en Corée (0,04), en Grèce (0,17), au Japon (0,17) et au Mexique (0,20). La comparaison des chiffres entre les divers pays révèle des différences intéressantes. Ainsi, il apparaît que le degré d'engagement des garçons de certains pays est plus élevé que celui des filles d'autres pays. Le degré d'engagement des garçons en Corée, au Danemark, en Finlande, en Islande et au Japon est équivalent, sinon supérieur à celui des filles en Belgique, en Espagne ou en France (voir le tableau A9.1 et le graphique A9.1).

L'engagement à l'égard de la lecture peut-il atténuer l'impact du milieu social sur le niveau de compétence en compréhension de l'écrit ?

Des études antérieures ont montré que l'engagement à l'égard de la lecture pouvait atténuer l'effet d'un milieu familial peu aisé et peu instruit. Pour étudier ce phénomène, les élèves ont été répartis dans des groupes en fonction de deux variables : le niveau d'engagement à l'égard de la lecture et le statut professionnel des parents. Trois groupes ont été créés en fonction de ces deux indices : le groupe inférieur (en dessous du 25^e percentile), le groupe médian (entre le 25^e et le 75^e percentiles) et le groupe supérieur (au-dessus du 75^e percentile). Ces deux variables ont ensuite été combinées pour constituer neuf catégories d'élèves (voir le tableau A9.2).

Le PISA évalue l'impact combiné de l'engagement à l'égard de la lecture et du milieu social sur le niveau de compétence.

Parmi les élèves dont les parents présentent le statut professionnel le plus faible, les élèves qui ne s'investissent guère dans la lecture sont légèrement plus nombreux que prévu (ce pourcentage « attendu » correspond au pourcentage théorique d'élèves dans chaque catégorie au cas où ils sont répartis de manière uniforme selon les paramètres de ces catégories). De même, les élèves qui s'investissent beaucoup dans la lecture sont plus nombreux que prévu dans le groupe d'élèves dont les parents affichent le statut professionnel le plus élevé. Quelque 8 pour cent des élèves appartiennent au groupe inférieur et au groupe supérieur établis en fonction de chacune des variables. Toutefois, l'engagement

à l'égard de la lecture ne s'explique pas entièrement par le statut professionnel des parents. Le groupe des lecteurs très engagés compte des élèves issus de milieux moins favorisés, et celui des lecteurs les moins engagés, des élèves issus de milieux plus privilégiés.

En toute logique, les élèves issus de milieux sociaux plus privilégiés tendent à s'investir davantage dans la lecture...

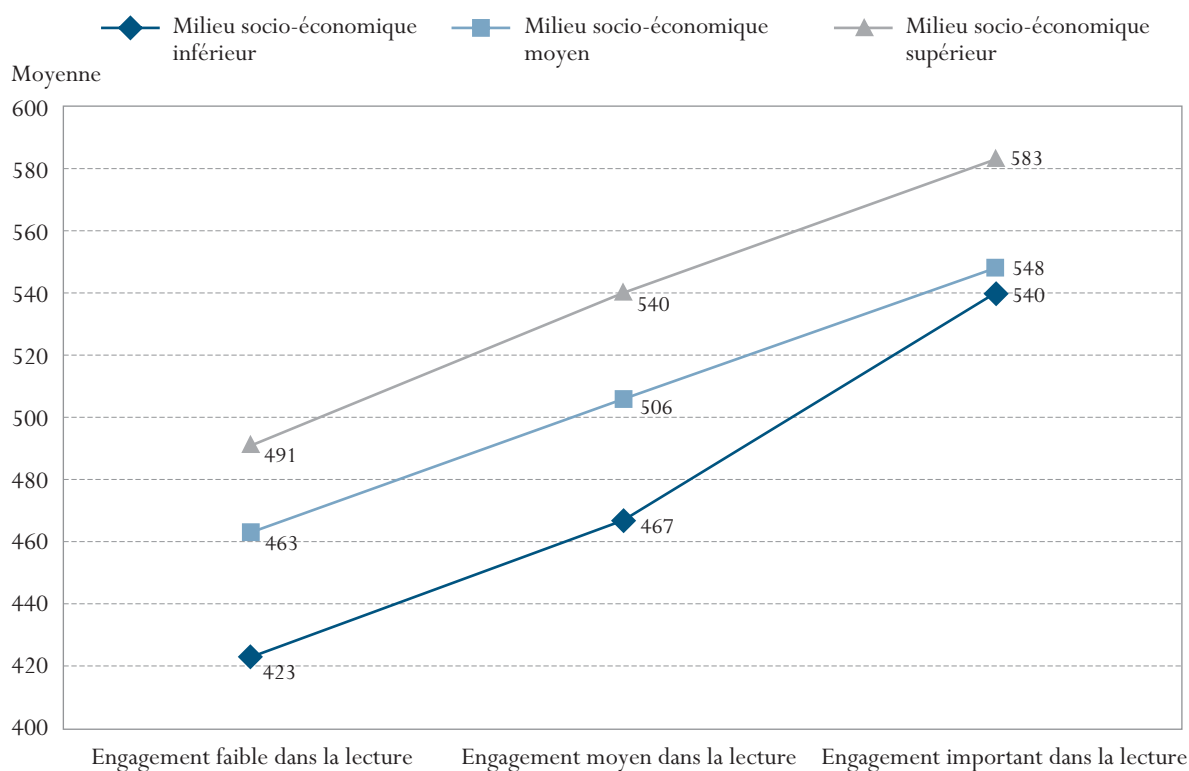
...mais les élèves issus de milieux défavorisés qui s'engagent intensément dans la lecture obtiennent des scores équivalents à ceux des élèves dont le degré d'engagement est moyen et qui sont issus de milieux plus privilégiés...

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

Une autre conclusion, peut-être plus importante encore, s'impose : les élèves de 15 ans qui s'investissent beaucoup dans la lecture et dont les parents présentent le statut professionnel le plus faible obtiennent en compréhension de l'écrit de meilleurs scores moyens (540 points) que ceux dont les parents affichent le statut professionnel le plus élevé, mais qui ne s'investissent guère dans la lecture (491 points). Et ces élèves très engagés dont les parents présentent un statut professionnel peu élevé obtiennent des scores équivalents à ceux des élèves dont le degré d'engagement est moyen, mais dont les parents affichent un statut professionnel élevé (voir le tableau A9.2 et le graphique A9.2).

Graphique A9.2

Performance en compréhension de l'écrit et milieu socio-économique des élèves de 15 ans (2000)
En fonction du degré d'engagement à l'égard de la lecture



Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Tableau A9.2. Voir les notes É l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Quel que soit le statut professionnel de leurs parents, tous les élèves de 15 ans qui s'investissent beaucoup dans la lecture obtiennent en compréhension de l'écrit des scores moyens significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE (500 points). À l'inverse, les scores des élèves qui ne s'investissent guère dans la lecture sont systématiquement inférieurs à la moyenne de l'OCDE, quel que soit le statut professionnel de leurs parents. Dans chaque groupe constitué sur la base du statut professionnel des parents, les élèves les moins engagés à l'égard de la lecture obtiennent des scores moyens inférieurs de 85 à 117 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit à ceux des élèves très engagés à l'égard de la lecture. L'écart le plus élevé s'observe parmi les élèves appartenant au groupe de statut professionnel faible (voir le tableau A9.2).

Définitions et méthodologie

La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population désigne les élèves qui avaient de 15 ans et trois mois (accomplis) à 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

Le concept d'engagement à l'égard de la lecture est basé sur trois variables : la fréquence de la lecture, la diversité et le contenu des écrits et l'intérêt porté à cette activité. Les deux premières variables renvoient aux pratiques de lecture, tandis que la troisième porte sur les attitudes à l'égard de la lecture. Pour évaluer la première variable, les élèves ont été priés d'indiquer la fréquence à laquelle ils lisaient pour le plaisir en choisissant l'option qui décrivait le mieux leurs pratiques parmi les cinq proposées : de « Je ne lis pas pour mon plaisir » à « Plus de deux heures par jour ». Pour la deuxième variable, ils ont été priés d'identifier les types d'écrit qu'ils préféreraient lire parmi ceux proposés, à savoir les journaux, les revues, les livres de fiction, des ouvrages documentaires, des bandes dessinées, du courrier électronique ou des pages Web. Il leur a également été demandé de préciser à quelle fréquence ils lisaient chaque type d'écrit (en choisissant une option allant de « Jamais » à « Plusieurs fois par semaine »). Pour la dernière variable, une échelle d'attitudes comportant neuf propositions, positives ou négatives, à propos de la lecture a été incluse dans le questionnaire. Les élèves ont été priés d'indiquer s'ils étaient d'accord ou non avec ces propositions en choisissant une option parmi les quatre proposées, allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

Les informations sur le statut professionnel utilisé dans cet indicateur sont basées sur l'indice socio-économique international de statut professionnel du PISA (ISEI). Les élèves ont été priés de communiquer la profession de leurs père et mère et de choisir parmi les options suivantes celle qui s'appliquait à leur père et à leur mère: il/elle exerce « un travail rémunéré à temps plein », il/elle exerce « un travail rémunéré à temps partiel », il/elle « ne travaille pas, mais cherche un emploi » et « autres ». Les réponses à cette question ouverte ont ensuite été recodées en fonction de la Classification internationale type des

...ce qui suggère que l'engagement à l'égard de la lecture peut être un levier politique important pour lutter contre les inégalités sociales.

Les scores sont dérivés des résultats des épreuves d'évaluation administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

professions (CITP-1988). Cet indice regroupe les attributs des professions qui permettent de convertir en revenus le niveau de formation des parents. Il a été calculé sur la base de la hiérarchisation optimale des groupes de professions afin de maximiser l'effet indirect du niveau de formation sur les revenus par l'intermédiaire de la profession et de minimiser l'effet direct du niveau de formation sur les revenus, abstraction faite de la profession (le tout sans prise en considération de l'âge). L'indice retenu par le PISA est basé soit sur la profession du père, soit sur celle de la mère, selon celle qui a le statut le plus élevé. L'indice est croissant (plus la valeur est élevée, plus le statut professionnel est élevé) et va de zéro à 90.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

Tableau A9.1
Engagement à l'égard de la lecture (2000)
 Différences d'engagement à l'égard de la lecture entre les filles et les garçons de 15 ans

	Tous les élèves		Filles	Garçons	Différence entre garçons et filles	
	Indice moyen	Er. t	Indice moyen	Indice moyen		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	-0.04	(0.03)	0.11	-0.18	0.28
	Autriche	-0.08	(0.03)	0.17	-0.35	0.52
	Belgique	-0.28	(0.02)	-0.07	-0.48	0.41
	Canada	0.01	(0.01)	0.24	-0.23	0.47
	République tchèque	0.02	(0.02)	0.29	-0.29	0.57
	Danemark	0.26	(0.02)	0.50	0.02	0.48
	Finlande	0.46	(0.02)	0.82	0.08	0.74
	France	-0.18	(0.02)	-0.03	-0.33	0.30
	Allemagne	-0.26	(0.02)	0.01	-0.53	0.55
	Grèce	-0.09	(0.02)	0.00	-0.17	0.17
	Hongrie	0.03	(0.02)	0.21	-0.15	0.36
	Islande	0.27	(0.01)	0.46	0.08	0.39
	Irlande	-0.20	(0.02)	0.03	-0.43	0.46
	Italie	-0.08	(0.02)	0.10	-0.27	0.37
	Japon	0.20	(0.03)	0.28	0.11	0.17
	Corée	0.21	(0.02)	0.23	0.19	0.04
	Luxembourg	-0.19	(0.02)	0.01	-0.39	0.40
	Mexique	0.07	(0.01)	0.17	-0.03	0.20
	Nouvelle-Zélande	0.05	(0.02)	0.20	-0.09	0.29
	Norvège	0.09	(0.02)	0.35	-0.16	0.51
	Pologne	-0.10	(0.02)	0.09	-0.28	0.36
	Portugal	0.13	(0.02)	0.36	-0.11	0.47
	Espagne	-0.23	(0.02)	-0.09	-0.38	0.29
	Suède	0.14	(0.02)	0.37	-0.08	0.45
	Suisse	0.00	(0.01)	0.31	-0.31	0.62
	Royaume-Uni	-0.10	(0.02)	0.03	-0.24	0.26
États-Unis	-0.14	(0.03)	0.04	-0.32	0.36	
	Moyenne des pays	0.00	(0.00)	0.19	-0.19	0.38
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	0.11	(0.02)	0.36	-0.17	0.53
	Lettonie	-0.04	(0.02)	0.17	-0.27	0.44
	Liechtenstein	-0.13	(0.05)	0.13	-0.36	0.49
	Fédération de Russie	0.17	(0.02)	0.37	-0.02	0.39
	Pays-Bas ¹	-0.17	(0.04)	0.04	-0.38	0.42

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Tableau A9.2
Pourcentages d'élèves de 15 ans attendus et observés en fonction du degré d'engagement à l'égard de la lecture et du milieu socio-économique (2000)

	Engagement faible dans la lecture			Engagement moyen dans la lecture			Engagement important dans la lecture		
	Attendu (%)	Observé (%)	Moyenne	Attendu (%)	Observé (%)	Moyenne	Attendu (%)	Observé (%)	Moyenne
Milieu socio-économique inférieur	6.3	7.6	423	12.5	12.6	467	6.3	4.9	540
Milieu socio-économique moyen	12.3	12.9	463	25.0	25.1	506	12.3	12.0	548
Milieu socio-économique supérieur	6.3	4.5	491	12.5	12.3	540	6.3	8.2	583

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

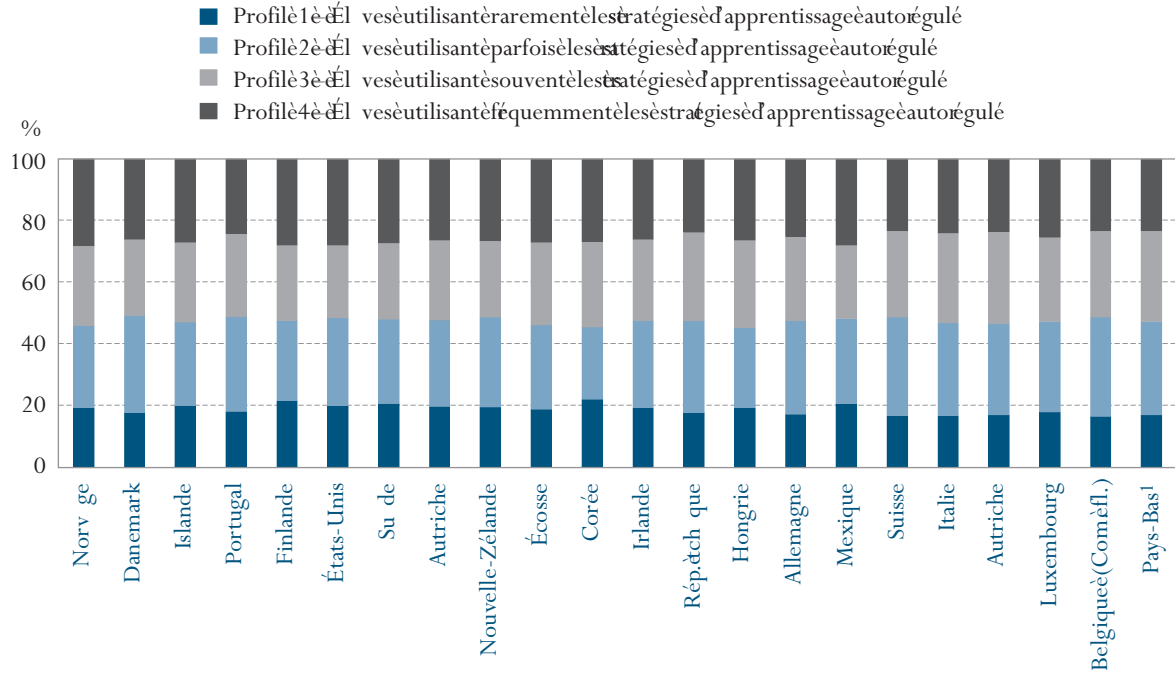
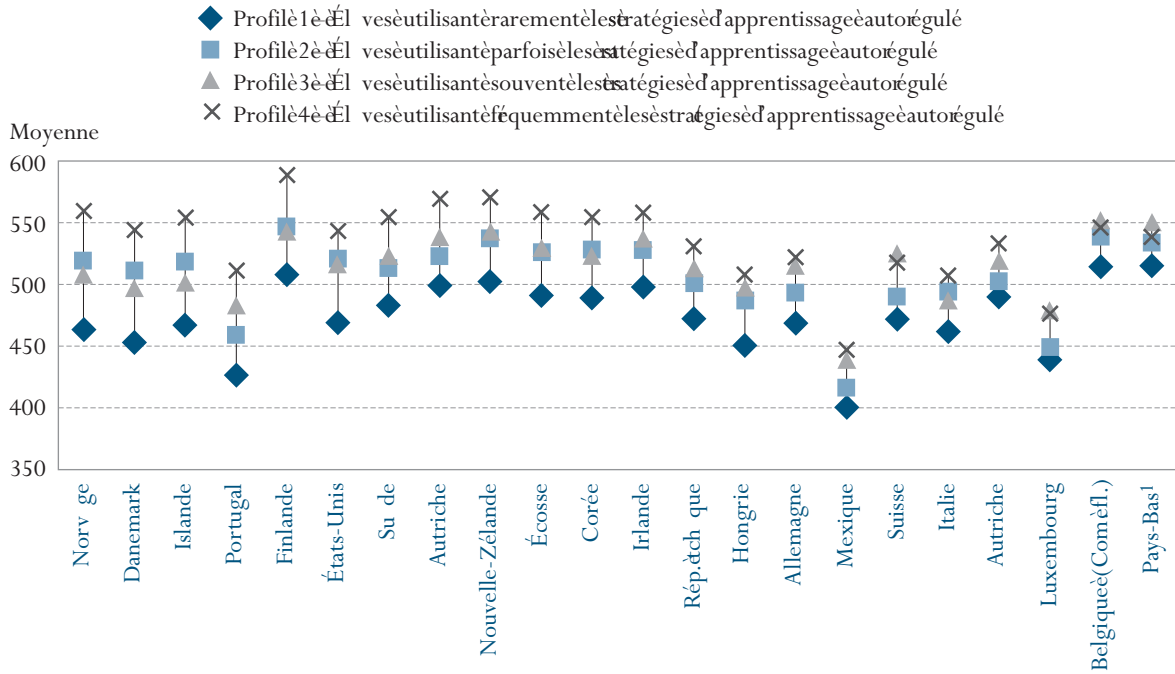
INDICATEUR A10 : L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ CHEZ LES JEUNES DE 15 ANS

A10

- Cet indicateur met en lumière les quatre principaux profils d'approche de l'apprentissage qui caractérisent les élèves et sont corrélés à leur performance en compréhension de l'écrit.
- Une analyse plus approfondie montre qu'il existe une relation étroite entre la performance en compréhension de l'écrit et la mesure dans laquelle les élèves contrôlent leur propre apprentissage. Il ressort par ailleurs de cette analyse que les convictions des élèves à plusieurs égards – la certitude que des objectifs sont réalisables, que les ressources nécessaires pour y arriver sont disponibles et que les résultats escomptés valent la peine de consentir des efforts – sont des indicateurs prévisionnels importants de la performance des élèves en compréhension de l'écrit.

Graphique A10.1

Performance moyenne des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA et le pourcentage des élèves par profil d'apprentissage autorégulé (2000)



1. Le taux de participation est insuffisant pour permettre les comparaisons.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance moyenne entre le profil 4 (élèves utilisant fréquemment les stratégies d'apprentissage autorégulé) et le profil 1 (élèves utilisant rarement les stratégies d'apprentissage autorégulé) sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, © 2001. Tableau A10.2. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2003).

Cet indicateur étudie la variation des pratiques d'apprentissage autorégulé chez les élèves de 15 ans entre les pays et au sein de ceux-ci...

...ainsi que la relation entre des indices sélectionnés d'apprentissage autorégulé et le niveau de compétence en compréhension de l'écrit.

Contexte

De nombreuses compétences scolaires sont acquises dans des cours spécifiques (notamment en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences), mais certaines compétences tout aussi importantes se développent au-delà des frontières entre les diverses matières du programme de cours. Bien souvent, ces compétences dites « transversales » ne sont pas précisément définies, pas plus qu'elles ne sont ancrées dans une matière spécifique du programme. Toutefois, elles constituent une partie intégrante des résultats des systèmes éducatifs, dans la mesure où elles contribuent au développement d'aptitudes indispensables pour participer activement à la vie et à l'économie des sociétés modernes. Le PISA accorde une grande importance à ces compétences et consacre lors de chaque cycle une partie de l'évaluation à des compétences transversales que les pays participants ont jugées importantes.

Le cycle PISA 2000 a recueilli des données sur les stratégies d'apprentissage des élèves, leurs préférences motivationnelles, leurs perceptions de soi et leurs préférences en matière d'apprentissage. Cet indicateur étudie 13 variables qui sous-tendent ces grandes catégories pour donner une idée de la capacité des élèves à régir leur propre apprentissage. Dans les sociétés modernes, où la capacité et la volonté des citoyens de se livrer à l'apprentissage tout au long de la vie sont de plus en plus importantes, ces compétences sont en soi un résultat majeur de l'éducation. Elles peuvent avoir un impact sur la réussite des individus à l'école, mais également dans leur vie future.

Observations et explications

Lors du cycle PISA 2000, les élèves ont été priés de répondre à une série de questions portant sur l'apprentissage autorégulé, notamment :

- l'utilisation de stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives (les stratégies de mémorisation, d'élaboration et de contrôle, par exemple) ;
- la volonté et les préférences motivationnelles (la motivation instrumentale, l'intérêt pour la lecture et les mathématiques et l'effort et la persévérance dans l'apprentissage, par exemple) ;
- la perception de soi (l'efficacité perçue et l'image de soi à l'école, en lecture et en mathématiques, par exemple) ;
- les préférences en matière de contextes d'apprentissage (par exemple, l'apprentissage en collaboration ou l'apprentissage compétitif).

Des indices ont été créés sur la base des réponses des élèves à ces questions pour chacune des 13 échelles d'apprentissage autorégulé. Les indices vont de -1 à 1, la valeur moyenne de la population d'élèves de l'OCDE étant de zéro. Il y a lieu de souligner qu'une valeur négative ne signifie pas forcément que les élèves d'un pays ont répondu aux questions par la négative, mais qu'elle indique simplement que ces élèves ont dans l'ensemble répondu de manière moins positive que ne l'ont fait en moyenne les autres élèves de l'OCDE. À l'inverse, une valeur positive signifie que les élèves d'un pays ont répondu plus favorablement,

L'apprentissage autorégulé englobe de nombreux aspects, notamment...

...l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage...

...la volonté et les préférences motivationnelles...

...la perception de soi...

...et les préférences en matière de contextes d'apprentissage.

ou plus positivement, que ne l'ont fait en moyenne les autres élèves de l'OCDE (voir le tableau A10.1).

Cet indicateur commence par étudier les tendances de réponse dans l'ensemble des 13 indices d'apprentissage autorégulé par le biais d'une analyse typologique et se poursuit par l'examen de quelques indices sélectionnés, les stratégies de contrôle et l'efficacité perçue en l'occurrence, et de leur relation avec la performance en compréhension de l'écrit.

Profils d'apprentissage autorégulé

Les analyses typologiques servent à classer les individus en fonction de caractéristiques déterminantes. Les élèves appartenant au même groupe présentent des caractéristiques relativement similaires et se distinguent de ceux des autres groupes par des caractéristiques distinctives. Dans cette analyse typologique, les 13 indices d'apprentissage autorégulé ont été utilisés à titre de caractéristiques déterminantes. Chaque élève a été classé dans un groupe en fonction de sa combinaison personnelle de valeurs pour ces différents indices.

Le tableau A10.1 indique les scores moyens des quatre profils identifiés lors de l'analyse typologique en fonction des 13 indices d'apprentissage autorégulé. Le quatrième profil correspond aux élèves dont les valeurs sont les plus élevées pour chaque indice et le premier profil, à ceux qui accusent les valeurs les plus faibles pour pratiquement tous les indices.

Les élèves qui présentent le premier et le quatrième profil se distinguent particulièrement les uns des autres par l'utilisation des stratégies d'apprentissage axées sur la compréhension (les stratégies d'élaboration, par exemple). De même, la notion d'évaluation personnelle de l'apprentissage, qui renvoie au degré de maîtrise des processus d'apprentissage (les stratégies d'autorégulation, par exemple), est très présente chez les élèves qui présentent le quatrième profil, mais presque absente chez ceux qui présentent le premier profil. Il existe également des différences majeures entre ces deux profils à d'autres égards : les efforts et la persévérance dans l'apprentissage et la confiance en soi, c'est-à-dire la certitude d'être capable d'atteindre des objectifs difficiles (estimation des capacités personnelles). C'est même sur ces deux échelles que les élèves qui présentent le quatrième profil obtiennent les meilleurs scores.

Par contraste, les élèves qui présentent le deuxième et le troisième profil font état d'une utilisation plus modérée des stratégies d'apprentissage autorégulé. Le troisième profil correspond aux élèves dont les valeurs d'indice sont légèrement supérieures à la moyenne et le deuxième profil, à ceux dont les valeurs sont légèrement inférieures à la moyenne. La principale exception réside dans les valeurs des indices spécifiques aux mathématiques (l'intérêt pour les mathématiques et l'image de soi en mathématiques). Les élèves classés dans le groupe du deuxième profil affichent des valeurs significativement supérieures à ceux des élèves présentant le troisième profil. Ces indices spécifiques aux mathématiques distinguent ces deux groupes d'élèves les uns des autres, mais aussi de ceux des autres groupes, dont les valeurs sont relativement plus uniformes (voir le tableau A10.1).

L'analyse typologique a permis de grouper les élèves en fonction de leurs approches à l'égard de l'apprentissage.

Le quatrième profil correspond aux élèves qui obtiennent les valeurs les plus élevées pour tous les indices d'apprentissage autorégulé...

...et le premier profil, à ceux qui obtiennent les valeurs les plus faibles, en particulier pour les indices relatifs aux stratégies d'apprentissage axées sur la compréhension et l'auto-évaluation.

Les élèves qui présentent le deuxième et le troisième profil font état d'une utilisation modérée des stratégies d'apprentissage autorégulé.

La répartition des élèves en fonction des quatre profils est relativement uniforme dans l'ensemble des pays. Entre 25 et 28 pour cent des élèves présentent le deuxième, le troisième ou le quatrième profil. Le premier profil concerne moins d'élèves, 19,6 pour cent en moyenne (voir le tableau A10.2).

Le classement des élèves en fonction de leurs scores sur les échelles d'apprentissage autorégulé peut donner une idée de la relation entre ces comportements et attitudes et leurs performances scolaires. L'analyse des scores sur la seule échelle de compréhension de l'écrit révèle une hiérarchie marquée : dans l'ensemble, les scores des élèves présentant un profil donné sont significativement supérieurs à ceux des élèves présentant un profil inférieur.

Les élèves qui présentent le quatrième profil ont tendance à surpasser tous les autres élèves en compréhension de l'écrit...

Ces différences se manifestent également au sein même des pays (voir le graphique A10.1 et le tableau A10.2). En général, les tendances observées au niveau national sont identiques à celles relevées dans l'ensemble des pays. Les scores obtenus en compréhension de l'écrit par les élèves qui présentent le quatrième profil sont généralement supérieurs à ceux de tous les autres élèves. La relation directe entre le profil et le niveau de compétence sur l'échelle de compréhension de l'écrit (plus le premier est élevé, plus le second est élevé) ne souffre guère d'exceptions.

...mais il existe des exceptions à la règle.

Certaines exceptions méritent toutefois d'être signalées. Dans la Communauté flamande de Belgique, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse, les élèves classés dans le groupe du troisième profil ont tendance à devancer ceux qui présentent le quatrième profil. Dans ces pays, le modèle spécifique à la lecture du troisième profil semble rehausser le niveau de compétence en compréhension de l'écrit, dans la même mesure que les valeurs généralement élevées sur les échelles d'apprentissage autorégulé du quatrième profil. Par ailleurs, en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Italie et en Norvège, les élèves qui présentent le deuxième profil obtiennent en compréhension de l'écrit des scores équivalents, voire supérieurs à ceux des élèves classés dans le groupe du troisième profil.

En général, le score obtenu par les élèves du premier profil sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit est relativement faible dans les pays. L'écart de performance rapporté sur cette échelle entre le premier profil et le quatrième profil est faible aux Pays-Bas (23 points), mais élevé au Danemark et en Norvège (91 points). L'écart moyen entre les élèves de ces deux groupes vaut 62 points, soit près d'un niveau de compétence.

Lors de l'interprétation des résultats, il y a lieu de garder présent à l'esprit le fait que l'appartenance à tel ou tel groupe ne peut en soi servir d'indicateur de compétence. Ainsi, l'utilisation modérée de stratégies d'apprentissage dont font état ceux qui présentent le deuxième profil peut aussi être considérée comme un indicateur d'apprentissage adaptatif. En d'autres termes, si les tâches d'évaluation ne sont guère difficiles aux yeux des élèves, ceux-ci éprouveront moins le besoin d'appliquer certaines stratégies pour maîtriser leur apprentissage. Il n'en reste pas moins que l'uniformité relative des résultats entre les pays et au sein de ceux-ci indique que des configurations spécifiques de comportements

et d'attitudes d'apprentissage autorégulé sont associées à des performances élevées en compréhension de l'écrit.

Le graphique A10.1 indique le pourcentage d'élèves par profil dans chaque pays. Dans certains pays (les États-Unis, la Finlande, le Mexique et la Norvège), 28 pour cent des jeunes de 15 ans qui ont participé au PISA appartiennent au groupe qui obtient les meilleurs scores sur les échelles d'apprentissage autorégulé (quatrième profil).

Le pourcentage d'élèves qui présentent le quatrième profil est plus faible dans la Communauté flamande de Belgique et en Suisse : 23 pour cent seulement des élèves appartiennent à ce groupe.

Le pourcentage d'élèves associés au premier profil est significatif dans chaque pays. Il va de 17 pour cent en Allemagne, en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en Italie, aux Pays-Bas et en Suisse à 22 pour cent en Corée. Ces élèves devraient faire l'objet d'une attention particulière, sachant qu'ils n'ont probablement pas encore réussi à acquérir les compétences nécessaires pour se livrer à l'apprentissage tout au long de la vie et qu'ils risquent de connaître l'échec à l'école ou dans leur vie future à défaut d'aide supplémentaire (voir le graphique A10.1 et le tableau A10.2).

Apprentissage autorégulé et performance en compréhension de l'écrit

Comme cet indicateur l'a montré, l'apprentissage autorégulé peut contribuer à rehausser les performances scolaires, en particulier en compréhension de l'écrit. Les élèves qui adoptent les attitudes et les comportements *ad hoc* en matière d'apprentissage autorégulé (ceux qui appliquent des stratégies métacognitives, qui portent suffisamment d'intérêt à l'apprentissage et qui ont une image positive d'eux-mêmes, par exemple) sont plus susceptibles de surclasser des condisciples dépourvus de ces attributs. Cet indicateur se poursuit par l'analyse de la relation entre deux indices d'apprentissage autorégulé et la performance en compréhension de l'écrit.

Stratégies de contrôle

Les élèves peuvent appliquer diverses stratégies cognitives (de mémorisation, d'élaboration ou de transformation) et métacognitives (de planification ou de suivi) pendant leur processus d'apprentissage. Parmi les stratégies métacognitives étudiées lors du cycle PISA 2000, figurent les stratégies de contrôle. L'application de ces stratégies par les élèves, c'est-à-dire la mesure dans laquelle ils essaient de contrôler leur apprentissage, a été évaluée. L'indice de stratégies de contrôle a été dérivé des réponses des élèves à des questions sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre », « Quand j'étudie, j'essaie de repérer les notions que je n'ai pas encore bien comprises », « Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche des informations complémentaires pour clarifier ce point », « Quand j'étudie, je me force à vérifier que j'ai retenu ce que j'ai appris » et « Quand j'étudie, je m'assure de bien retenir les éléments les plus importants ».

Aux États-Unis, en Finlande, au Mexique et en Norvège, 28 pour cent des élèves présentent le quatrième profil...

...mais ils ne sont que 23 pour cent en Communauté flamande de Belgique et en Suisse.

Une analyse plus approfondie montre aussi...

...qu'il existe une relation étroite entre la performance en compréhension de l'écrit et la mesure dans laquelle les élèves contrôlent leur propre apprentissage.

L'utilisation des stratégies de contrôle est étroitement liée au score obtenu en compréhension de l'écrit.

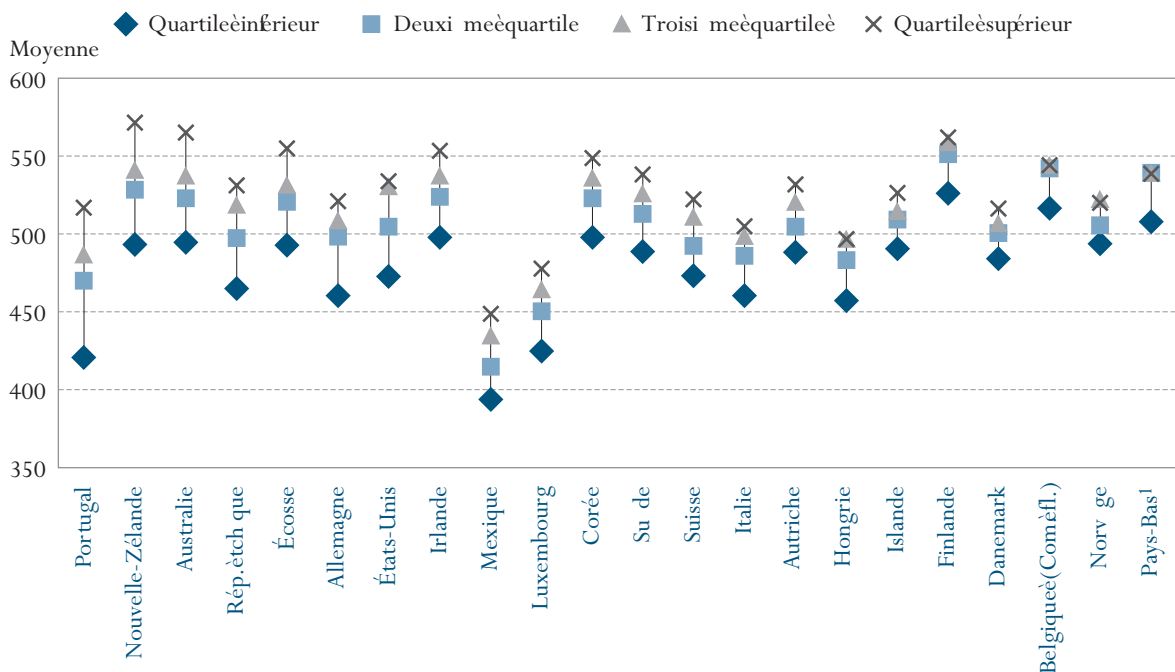
Il existe une relation étroite entre l'utilisation des stratégies de contrôle et les scores obtenus en compréhension de l'écrit dans presque tous les pays participants (voir le graphique A10.2 et le tableau A10.3). La corrélation est particulièrement forte au Portugal, où la différence entre les scores obtenus par les élèves qui déclarent appliquer fréquemment des stratégies de contrôle (quartile supérieur de l'indice de stratégies de contrôle) et ceux qui affirment n'appliquer que rarement ces stratégies (quartile inférieur) représente près d'un écart type (96 points). Des écarts de scores considérables (égaux ou supérieurs à 60 points) sont également observés entre le quartile inférieur et le quartile supérieur en Allemagne, en Australie, en Écosse, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque. En Communauté flamande de Belgique et en Norvège, les écarts de scores entre les deux quartiles sont deux fois moins importants : ils représentent un peu moins de 30 points.

Dans de nombreux pays, les élèves des deuxième et troisième quartiles de l'indice de stratégies de contrôle obtiennent des scores assez proches en compréhension de l'écrit...

Il ressort par ailleurs de cette analyse que dans de nombreux pays, les scores obtenus en compréhension de l'écrit par les élèves appartenant aux deuxième et troisième quartiles de l'indice de stratégies de contrôle – et dans certains pays, au quartile supérieur – ne diffèrent guère. En moyenne, l'écart entre les deux quartiles médians représente 13 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit. Aucun pays n'accuse d'écarts majeurs de scores entre ces deux quartiles médians, à l'exception toutefois des États-Unis, du Mexique et de la République tchèque où cet

Graphique A10.2

Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA, par quartile de l'indice PISA des stratégies de contrôle (2000)



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance entre les élèves du quartile supérieur et ceux du quartile inférieur de l'indice PISA des stratégies de contrôle sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Tableau A10.3. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

écart est égal ou supérieur à 20 points. En revanche, des différences considérables s'observent dans les scores des élèves qui font état d'une application fréquente (quartile supérieur), modérée (quartiles médians) et rare (quartile inférieur) des stratégies de contrôle.

Dans six pays, à savoir en Allemagne, en Communauté flamande de Belgique, en Finlande, en Hongrie, en Italie et aux Pays-Bas, le score moyen des élèves qui déclarent appliquer parfois ou souvent des stratégies de contrôle (deuxième et troisième quartile) est comparable à celui des élèves qui font état d'une utilisation fréquente des stratégies de contrôle (quartile supérieur). Dans ces six pays, seuls les élèves qui déclarent n'appliquer que rarement des stratégies de contrôle sont visiblement à la traîne en compréhension de l'écrit. L'application de stratégies de contrôle semble y être une exigence minimale et la fréquence d'utilisation déclarée (ou perçue) par les élèves n'a guère d'impact sur la performance en compréhension de l'écrit (voir le graphique A10.2 et le tableau A10.3).

Lors de l'interprétation de ces écarts, il y a lieu de garder à l'esprit la variation importante entre les pays du score obtenu en compréhension de l'écrit par les élèves du quartile supérieur de l'indice des stratégies de contrôle. La comparaison du Mexique et de la Nouvelle-Zélande, par exemple, montre que les élèves mexicains qui font état d'une utilisation fréquente des stratégies de contrôle (quartile supérieur) obtiennent en compréhension de l'écrit des scores nettement inférieurs à ceux des élèves néo-zélandais qui déclarent n'appliquer que rarement ces stratégies (quartile inférieur). Il serait abusif de conclure que l'utilisation fréquente de stratégies de contrôle (quartile supérieur) est le gage d'une performance élevée en compréhension de l'écrit et donne le même avantage relatif dans tous les pays, même s'il existe de fortes corrélations entre les deux variables au sein d'un pays. Les pays se distinguent les uns des autres par une série de caractéristiques qui ont un impact sur la performance des élèves et la fréquence d'utilisation des stratégies de contrôle n'est qu'une de ces caractéristiques parmi d'autres. Au sein des pays, l'utilisation des stratégies de contrôle donne un avantage relatif considérable aux élèves.

Efficacité perçue

L'efficacité perçue renvoie à l'assurance qu'ont les élèves d'être capables d'orchestrer comme il se doit telle ou telle entreprise, même en cas de difficultés. Avoir la certitude que des objectifs sont réalisables, que les ressources nécessaires pour y arriver sont disponibles et que les résultats escomptés valent la peine de consentir des efforts est important pour la qualité de l'apprentissage.

Le PISA a établi l'existence d'une relation entre l'efficacité perçue par les élèves et la performance de ceux-ci en compréhension de l'écrit (voir le graphique A10.3 et le tableau A10.4). Dans tous les pays de l'OCDE, c'est entre les élèves qui sont sûrs de parvenir à relever des défis d'apprentissage même en cas de difficulté (quartile supérieur) et ceux qui doutent d'y arriver (quartile inférieur) que les écarts de performance les plus marqués s'observent. La différence moyenne de score entre ces deux quartiles est de 56 points, soit un peu

...et dans six pays, seuls les élèves qui déclarent n'appliquer que rarement des stratégies de contrôle sont visiblement à la traîne en compréhension de l'écrit.

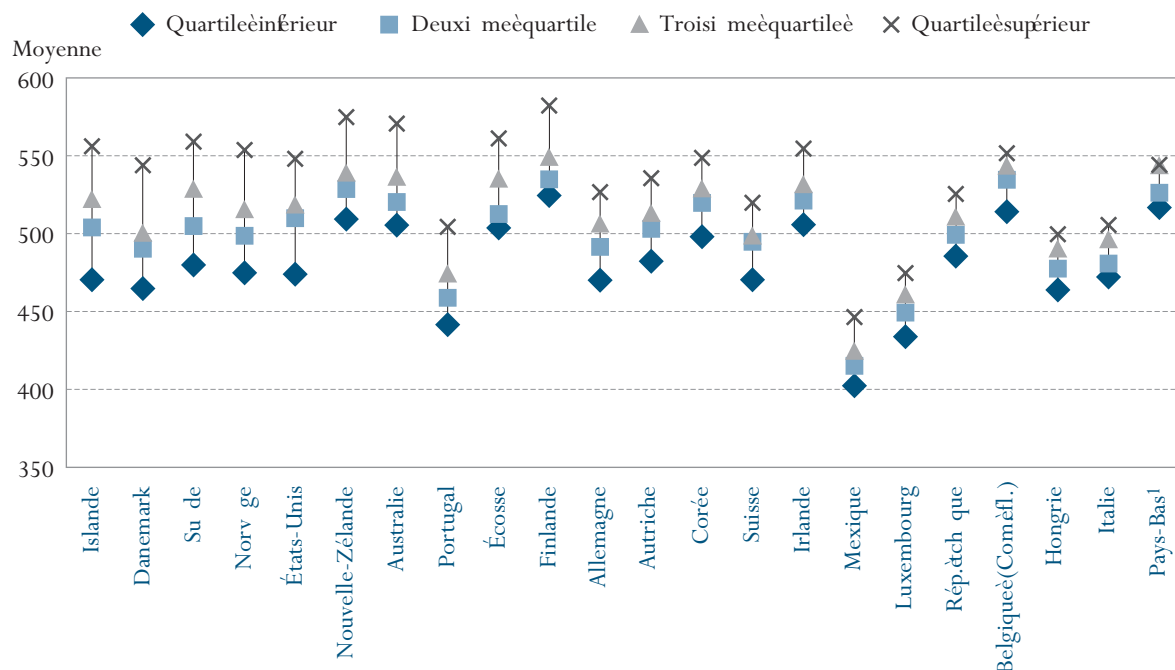
L'application de stratégies de contrôle par des élèves d'un pays n'est pas le gage d'une performance élevée par rapport aux autres pays, mais elle leur donne un avantage relatif considérable sur les autres élèves de leur pays.

De plus, avoir la certitude qu'un objectif est réalisable...

...est important pour la qualité de l'apprentissage et influe sur la performance en compréhension de l'écrit.

Graphique A10.3

Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA, par quartile de l'indice PISA d'efficacité perçue (2000)



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance entre les élèves du quartile supérieur et ceux du quartile inférieur de l'indice PISA d'efficacité perçue sur l'échelle combinée de la compréhension de l'écrit du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Tableau A10.4. Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

plus de la moitié d'un écart type sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. L'avantage relatif d'un degré positif d'efficacité perçue est particulièrement important au Danemark, en Islande et en Suède, où l'écart de score entre les élèves du quartile supérieur et du quartile inférieur de cet indice d'efficacité perçue est égal ou supérieur à 79 points. Par contraste, cet écart est relativement faible en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Italie et aux Pays-Bas (moins de 40 points).

Définitions et méthodologie

Les scores sont dérivés des résultats des épreuves d'évaluation administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population désigne les élèves qui avaient de 15 ans et trois mois (accomplis) à 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

Vingt-six des 32 pays qui ont participé au cycle PISA 2000 ont administré la composante d'apprentissage autorégulé sur laquelle cet indicateur est basé : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Brésil, la Communauté flamande de Belgique, la Corée, le Danemark, l'Écosse, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, le Liechtenstein, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le

Portugal, la République tchèque, la Suède et la Suisse. Il y a lieu de noter que la Belgique et le Royaume-Uni ont administré les évaluations principales du PISA, mais que seules certaines de leurs régions, la Communauté flamande pour la première et l'Écosse pour le second, ont appliqué la composante d'apprentissage autorégulé. Le Canada, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande et le Japon n'ont pas participé à cette option, au même titre que l'Angleterre et la Communauté française de Belgique.

L'indice PISA de *mémorisation* est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, j'essaie de mémoriser tout ce qui doit être vu », « Quand j'étudie, je mémorise autant que possible », « Quand j'étudie, je mémorise tout ce qui est nouveau, de manière à savoir le réciter » et « Quand j'étudie, je m'entraîne en répétant le sujet plusieurs fois de suite ». Les élèves ont répondu en choisissant une option parmi les quatre options constituant l'échelle de réponse : « Presque jamais », « Parfois », « Souvent » et « Presque toujours ».

L'indice PISA d'*élaboration* est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, j'essaie de faire le lien entre les nouvelles notions et ce que j'ai appris dans d'autres matières », « Quand j'étudie, j'essaie de voir comment cela pourrait servir dans la vie », « Quand j'étudie, j'essaie de mieux comprendre le contenu en le mettant en relation avec ce que je sais déjà » et « Quand j'étudie, j'essaie de voir comment ce que j'apprends s'intègre dans ce que je sais déjà ». Les élèves ont répondu en choisissant une option parmi les quatre options constituant l'échelle de réponse : « Presque jamais », « Parfois », « Souvent » et « Presque toujours ».

L'indice PISA de *stratégies de contrôle* est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre », « Quand j'étudie, je m'assure de bien retenir les éléments les plus importants » et « Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche des informations complémentaires pour clarifier ce point ». Les élèves ont répondu en choisissant une option parmi les quatre options constituant l'échelle de réponse : « Presque jamais », « Parfois », « Souvent » et « Presque toujours ».

L'indice PISA d'*intérêt pour la lecture* est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « Comme lire est agréable, je ne voudrais pas m'en passer », « Je lis pendant mes loisirs » et « Quand je lis, il arrive que cela m'absorbe totalement ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

L'indice PISA d'*intérêt pour les mathématiques* est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « Quand je fais des mathématiques, parfois cela m'absorbe totalement », « Pour moi, personnellement, les mathématiques comptent beaucoup » et « Comme faire des mathématiques est agréable, je ne

voudrais pas m'en passer ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

L'indice PISA *d'image de soi en lecture* est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « Je suis perdu au cours de <langue de l'évaluation> », « J'apprends rapidement en ce qui concerne les cours de <langue de l'évaluation> », « J'ai de bonnes notes en <langue de l'évaluation> ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ». De même, l'indice PISA *d'image de soi en mathématiques* est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « J'ai de bonnes notes en mathématiques », « Les mathématiques sont l'un de mes points forts » et « J'ai toujours été bon en mathématiques ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

L'indice PISA *d'apprentissage en collaboration* est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « J'aime travailler avec d'autres élèves », « J'aime aider d'autres personnes à faire du bon travail en groupe » et « C'est utile, quand on travaille à un projet, de combiner les idées de chacun ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ». De même, l'indice PISA *d'apprentissage compétitif* est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « J'aime essayer d'être meilleur que les autres », « Je travaille bien quand j'essaie d'être meilleur que les autres », « Je voudrais être le meilleur en quelque chose » et « J'apprends plus vite quand j'essaie de faire mieux que les autres ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

L'analyse typologique réalisée pour cet indicateur est basée sur les scores rapportés sur les échelles après normalisation pays par pays. Cette normalisation sert à réduire, voire à éliminer des écarts non désirables entre groupes, tels que ceux provoqués par les séries de réponses.

Pour davantage d'informations sur les fondements théoriques de ce modèle d'apprentissage autorégulé, il y a lieu de consulter *Approaches to Learning: Strategies and Motivation* (OCDE, 2003).

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

Tableau A10.1
Apprentissage autorégulé chez les élèves de 15 ans, selon l'indice des stratégies d'autorégulation du PISA (2000)
par profil d'apprentissage autorégulé

	Profil 1 – Utilisent rarement les stratégies d'apprentissage autorégulé (19.6 pour cent des élèves)	Profil 2 – Utilisent parfois les stratégies d'apprentissage autorégulé (27.2 pour cent des élèves)	Profil 3 – Utilisent souvent les stratégies d'apprentissage autorégulé (25.4 pour cent des élèves)	Profil 4 – Utilisent fréquemment les stratégies d'apprentissage autorégulé (27.8 pour cent des élèves)
Utilisation des stratégies d'apprentissage cognitive et métacognitive				
Stratégies de mémorisation	-0.87	-0.34	0.29	0.70
Stratégies d'élaboration	-1.02	-0.30	0.16	0.89
Stratégies de contrôle	-1.14	-0.34	0.26	0.94
Volonté et préférences				
Motivation instrumentale	-0.92	-0.25	0.26	0.70
Intérêt pour la lecture	-0.62	-0.15	0.13	0.48
Intérêt pour les mathématiques	-0.81	0.43	-0.63	0.75
Effort et persévérance	-1.13	-0.30	0.17	0.97
Perception de soi				
Efficacité perçue	-1.08	-0.19	-0.01	0.99
Image de soi en lecture	-0.61	-0.23	0.23	0.48
Image de soi en mathématiques	-0.77	0.53	-0.76	0.74
Image de soi à l'école	-1.03	0.11	-0.19	0.83
Préférences pour les situations d'apprentissage				
Apprentissage en collaboration	-0.37	0.01	0.03	0.21
Apprentissage compétitif	-0.78	0.08	-0.15	0.63

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Tableau A10.2

Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA et stratégies d'autorégulation (2000)
par profil d'apprentissage autorégulé

	Profil 1 – Utilisent rarement les stratégies d'apprentissage autorégulé		Profil 2 – Utilisent parfois les stratégies d'apprentissage autorégulé		Profil 3 – Utilisent souvent les stratégies d'apprentissage autorégulé		Profil 4 – Utilisent fréquemment les stratégies d'apprentissage autorégulé	
	Moyenne	%	Moyenne	%	Moyenne	%	Moyenne	%
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	499	19.8	522	28.0	538	25.8	569	26.4
Autriche	490	16.9	502	29.6	519	29.8	533	23.7
Belgique (Com. fl.)	514	16.5	539	32.2	550	28.0	545	23.3
République tchèque	472	17.5	501	30.0	511	28.5	531	23.9
Danemark	453	17.6	511	31.5	497	24.7	544	26.2
Finlande	508	21.4	547	26.0	544	24.5	588	28.0
Allemagne	469	17.1	493	30.3	516	27.4	522	25.2
Hongrie	450	19.2	487	25.9	495	28.5	508	26.4
Islande	467	19.9	518	27.1	501	25.8	554	27.2
Irlande	498	19.1	527	28.4	533	26.3	558	26.2
Italie	462	16.6	494	30.0	488	29.2	507	24.1
Corée	489	21.9	528	23.4	525	27.9	554	26.8
Luxembourg	439	17.8	448	29.4	479	27.3	476	25.6
Mexique	400	20.6	416	27.7	440	23.9	447	27.9
Nouvelle-Zélande	502	19.4	536	29.3	541	24.7	570	26.6
Norvège	463	19.3	519	26.5	509	25.9	559	28.3
Portugal	427	18.1	459	30.8	483	26.8	511	24.3
Écosse	491	18.7	525	27.3	528	26.9	558	27.1
Suède	483	20.5	513	27.4	522	24.8	554	27.2
Suisse	472	16.7	490	31.9	525	27.9	517	23.4
États-Unis	469	19.8	520	28.6	518	23.6	543	28.0
Moyenne des pays	465	19.6	496	27.2	506	25.4	527	27.8
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE								
Brésil	374	18.7	397	25.6	415	26.3	430	29.4
Lettonie	421	18.3	457	30.9	473	23.9	495	26.8
Liechtenstein	469	20.8	470	28.3	503	25.4	516	25.5
Fédération de Russie	426	21.9	468	25.4	472	23.4	496	29.3
Pays-Bas ¹	515	16.9	533	30.3	551	29.5	538	23.3

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Tableau A10.3
Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA (2000)
par quartile de l'indice PISA des stratégies de contrôle

	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	494	(4.5)	525	(4.6)	540	(4.3)	564	(5.8)
	Autriche	485	(4.3)	502	(3.1)	517	(3.9)	531	(3.5)
	Belgique (Com. fl.)	512	(7.2)	543	(4.2)	542	(5.3)	545	(5.0)
	République tchèque	464	(3.1)	497	(3.0)	518	(3.3)	532	(2.9)
	Danemark	481	(3.8)	497	(3.6)	507	(3.3)	514	(3.3)
	Finlande	527	(3.8)	546	(2.9)	556	(3.6)	562	(3.6)
	Allemagne	459	(4.3)	495	(4.0)	508	(3.6)	519	(3.3)
	Hongrie	456	(5.8)	483	(4.4)	495	(4.3)	496	(5.6)
	Islande	490	(3.2)	509	(3.2)	513	(3.1)	526	(3.6)
	Irlande	499	(4.3)	525	(5.1)	537	(4.0)	553	(3.8)
	Italie	461	(5.1)	485	(3.8)	499	(3.4)	505	(3.2)
	Corée	496	(3.4)	521	(2.9)	534	(3.1)	548	(3.0)
	Luxembourg	424	(3.3)	453	(3.0)	456	(3.3)	475	(3.3)
	Mexique	394	(3.4)	415	(3.9)	432	(4.3)	449	(4.7)
	Nouvelle-Zélande	494	(4.2)	531	(3.7)	540	(3.6)	572	(5.0)
	Norvège	494	(5.2)	505	(3.5)	521	(4.4)	518	(4.1)
	Portugal	419	(5.6)	464	(5.0)	483	(4.4)	515	(4.4)
	Écosse	493	(5.4)	521	(5.2)	531	(5.7)	555	(4.6)
	Suède	491	(3.2)	515	(3.2)	527	(3.9)	539	(3.0)
Suisse	469	(4.9)	492	(4.9)	503	(4.8)	522	(6.1)	
États-Unis	477	(7.4)	505	(8.3)	528	(5.7)	534	(8.3)	
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>474</i>	<i>(1.0)</i>	<i>500</i>	<i>(1.0)</i>	<i>512</i>	<i>(0.8)</i>	<i>526</i>	<i>(1.0)</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	368	(4.4)	395	(4.0)	414	(4.0)	425	(4.3)
	Lettonie	430	(6.4)	465	(6.3)	463	(6.7)	482	(5.6)
	Liechtenstein	462	(9.9)	479	(10.9)	477	(9.7)	520	(9.7)
	Fédération de Russie	431	(5.0)	462	(4.9)	476	(4.7)	485	(4.7)
	Pays-Bas ¹	511	(5.6)	542	(4.2)	541	(3.7)	536	(4.9)

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Tableau A10.4
Performance des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA (2000)
par quartile de l'indice PISA d'efficacité perçue

	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	506	(4.5)	520	(5.2)	536	(4.1)	571	(4.7)
Autriche	483	(4.0)	503	(4.0)	513	(3.1)	536	(3.7)
Belgique (Com. fl.)	514	(8.4)	535	(4.4)	543	(4.6)	552	(6.5)
République tchèque	486	(2.7)	499	(3.5)	510	(3.2)	526	(3.8)
Danemark	465	(3.6)	490	(4.0)	500	(3.2)	544	(2.6)
Finlande	525	(3.1)	535	(3.7)	549	(3.0)	583	(4.1)
Allemagne	470	(4.2)	492	(3.5)	506	(3.8)	527	(4.9)
Hongrie	464	(5.5)	477	(4.5)	490	(6.1)	500	(5.1)
Islande	471	(3.0)	504	(3.3)	522	(3.7)	556	(3.5)
Irlande	506	(4.3)	521	(4.6)	531	(4.0)	555	(4.3)
Italie	472	(4.9)	481	(3.4)	496	(3.3)	506	(4.4)
Corée	498	(3.4)	520	(3.3)	528	(2.8)	549	(3.0)
Luxembourg	434	(2.9)	449	(3.9)	461	(3.1)	475	(3.3)
Mexique	402	(3.3)	415	(4.1)	425	(4.3)	447	(5.4)
Nouvelle-Zélande	509	(4.8)	529	(3.9)	538	(4.1)	575	(5.3)
Norvège	475	(4.2)	499	(3.8)	515	(5.7)	554	(3.6)
Portugal	442	(5.3)	459	(5.5)	473	(5.3)	505	(4.9)
Écosse	504	(5.6)	513	(5.8)	535	(4.4)	562	(5.6)
Suède	480	(3.1)	505	(3.3)	528	(3.3)	560	(3.4)
Suisse	471	(4.4)	495	(5.2)	499	(5.5)	520	(5.1)
États-Unis	474	(7.4)	510	(7.1)	518	(6.9)	548	(8.3)
Moyenne des pays	478	(21.5)	500	(7.1)	510	(13.9)	534	(14.8)
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE								
Brésil	376	(3.8)	395	(3.8)	411	(4.3)	432	(4.7)
Lettonie	434	(5.7)	457	(6.2)	467	(6.2)	494	(6.6)
Liechtenstein	446	(11.0)	475	(7.4)	514	(8.8)	507	(11.8)
Fédération de Russie	435	(4.9)	458	(4.9)	470	(3.5)	492	(5.0)
Pays-Bas ¹	517	(5.4)	526	(3.9)	543	(5.4)	545	(4.5)

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

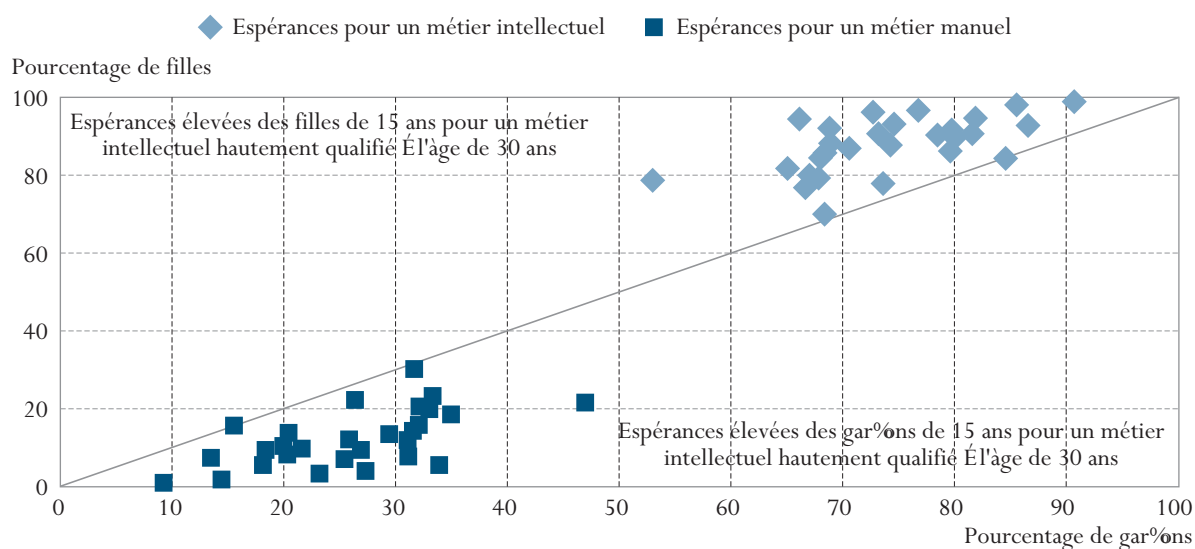
INDICATEUR A11 : DIFFÉRENCES DE PERFORMANCE ENTRE LES SEXES

A11

- En quatrième année déjà, les filles surpassent généralement les garçons en compréhension de l'écrit. À 15 ans, l'écart de performance entre les sexes est considérable en compréhension de l'écrit.
- En mathématiques, les garçons de 15 ans ont en règle générale un léger avantage sur les filles dans la plupart des pays, alors qu'en sciences, les écarts entre les sexes sont moins marqués et plus variables.
- En connaissances civiques, on observe peu de différences entre les sexes chez les jeunes de 14 ans.
- Malgré ces tendances générales, l'importance des différences entre les sexes varie énormément d'un pays à l'autre dans les diverses matières.
- Dans la moitié environ des pays, l'apprentissage en collaboration est plus prisé par les filles que par les garçons, tandis que dans la plupart des pays, l'apprentissage compétitif attire davantage les garçons que les filles.

Graphique A11.1

Espérances des élèves de 15 ans par rapport à l'exercice d'un emploi intellectuel ou manuel à l'âge de 30 ans, selon le sexe (2000)



Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Table A11.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur étudie les différences d'attitudes et de performance entre les sexes dans plusieurs matières.

Contexte

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

Maintenant que les femmes ont comblé le fossé qui les séparait des hommes et ont dépassé ceux-ci dans de multiples domaines d'éducation, nombreux sont ceux qui s'inquiètent des piètres performances des hommes dans certaines matières, notamment en compréhension de l'écrit. Les décideurs doivent s'attaquer aux écarts de performance et aux différences de stratégies et d'attitudes à l'égard de l'apprentissage qui existent entre les sexes pour progresser sur la voie de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. De plus, la manière dont les élèves perçoivent leur avenir professionnel peut affecter leurs choix et leurs performances scolaires. Renforcer le rôle que le système éducatif peut jouer pour réduire les différences de performance entre les filles et les garçons dans les différentes matières devrait donc être un objectif politique important. Cet indicateur commence par étudier les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) concernant les différences dans les professions que les filles et les garçons de 15 ans pensent exercer à l'âge de 30 ans et se poursuit par une analyse des différences de performance, d'attitudes et de stratégies d'apprentissage qui ont été observées entre les sexes lors du cycle PISA 2000 et de deux évaluations de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), en l'occurrence le Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et l'Enquête sur l'éducation à la citoyenneté.

Observations et explications

Les aspirations et les attentes des élèves peuvent affecter leurs choix et leurs performances scolaires.

Le PISA a étudié les professions que les jeunes de 15 ans espèrent exercer à l'âge de 30 ans pour comprendre leurs attentes personnelles et leurs perspectives d'avenir. Leurs aspirations sont en effet susceptibles d'influer sur leur performance scolaire ainsi que sur leurs études et leur parcours scolaire. De plus, les élèves qui nourrissent de plus hautes ambitions ont tendance à s'investir davantage dans des activités scolaires et autres activités y afférentes.

Sans grande surprise, les résultats du PISA donnent à penser que les attentes professionnelles des élèves sont influencées par la profession de leurs parents, même si les corrélations entre les deux variables sont faibles à modérées. En moyenne, dans les pays participants, le coefficient de corrélation entre les attentes professionnelles des élèves et la profession des parents est de 0,19 (père) et de 0,15 (mère).

Autre conclusion importante, les professions que les élèves pensent exercer à l'âge de 30 ans donnent une idée des choix de carrière qu'ils feront à l'avenir. Ainsi, dans les pays participants, les filles sont plus nombreuses que les garçons à envisager des professions liées aux sciences de la vie et à la santé, notamment la biologie, la pharmacie, la médecine, l'assistance médicale, la dentisterie, la nutrition et les soins infirmiers, ainsi que des professions liées à l'éducation. Vingt pour cent des filles pensent travailler dans le domaine des sciences de la vie et de la santé, contre 7 pour cent seulement de garçons. De même, 9 pour cent des filles envisagent d'exercer des professions liées à l'éducation, contre 3 pour cent de garçons. Les garçons citent plus souvent la physique, les mathématiques et l'ingénierie (18 pour cent, contre 5 pour cent des filles), ainsi que la métallurgie, la mécanique et le commerce industriel (6 pour cent, contre moins de 1 pour cent des filles).

Le PISA a classé les professions que les élèves envisagent d'exercer à l'âge de 30 ans dans quatre grandes catégories socio-économiques : les emplois intellectuels hautement qualifiés, les emplois intellectuels peu qualifiés, les emplois manuels hautement qualifiés et les emplois manuels peu qualifiés. Il ressort de cette taxonomie que dans 40 pays sur 42, les filles nourrissent de plus hautes ambitions professionnelles que les garçons. Le graphique A11.1 montre cette relation : chaque symbole représente un pays, tandis que les losanges et les carrés correspondent respectivement aux pourcentages d'élèves qui pensent exercer à l'âge de 30 ans une profession intellectuelle ou une profession manuelle. En Belgique, au Danemark et en République tchèque, la proportion de filles qui envisagent d'exercer un métier intellectuel à l'âge de 30 ans est supérieure de 25 pour cent à celle de garçons. En Corée et au Mexique, les proportions d'élèves qui pensent exercer un métier intellectuel sont importantes (plus de 80 pour cent) et les différences entre les filles et les garçons sont faibles (moins de 10 pour cent) (voir le tableau A11.1).

Le graphique A11.2 donne un aperçu plus détaillé de ces différences en indiquant le pourcentage de filles et de garçons qui pensent exercer un métier intellectuel, qu'il soit hautement ou peu qualifié. La partie gauche du graphique montre le pourcentage de garçons et la partie droite, le pourcentage de filles. Le pourcentage de filles qui comptent exercer une profession intellectuelle à l'âge de 30 ans va de 95 pour cent en Belgique, aux États-Unis et en Pologne à 66 pour cent au Japon. Le pourcentage est comparable pour les garçons : de 80 pour cent en Corée, aux États-Unis et au Mexique à 51 pour cent au Japon (voir le tableau A11.1).

Ces résultats sont pertinents pour l'action publique. La combinaison des informations du PISA sur les professions que les filles et les garçons de 15 ans pensent exercer à l'âge de 30 ans et sur les modèles féminins et masculins actuels de choix de parcours scolaire et de profession donne à penser que les différences d'attentes professionnelles observées à l'âge de 15 ans entre les sexes risquent de persister et d'avoir un impact sur l'avenir des élèves. Renforcer le rôle que les systèmes éducatifs jouent pour modérer les différences d'attentes profes-

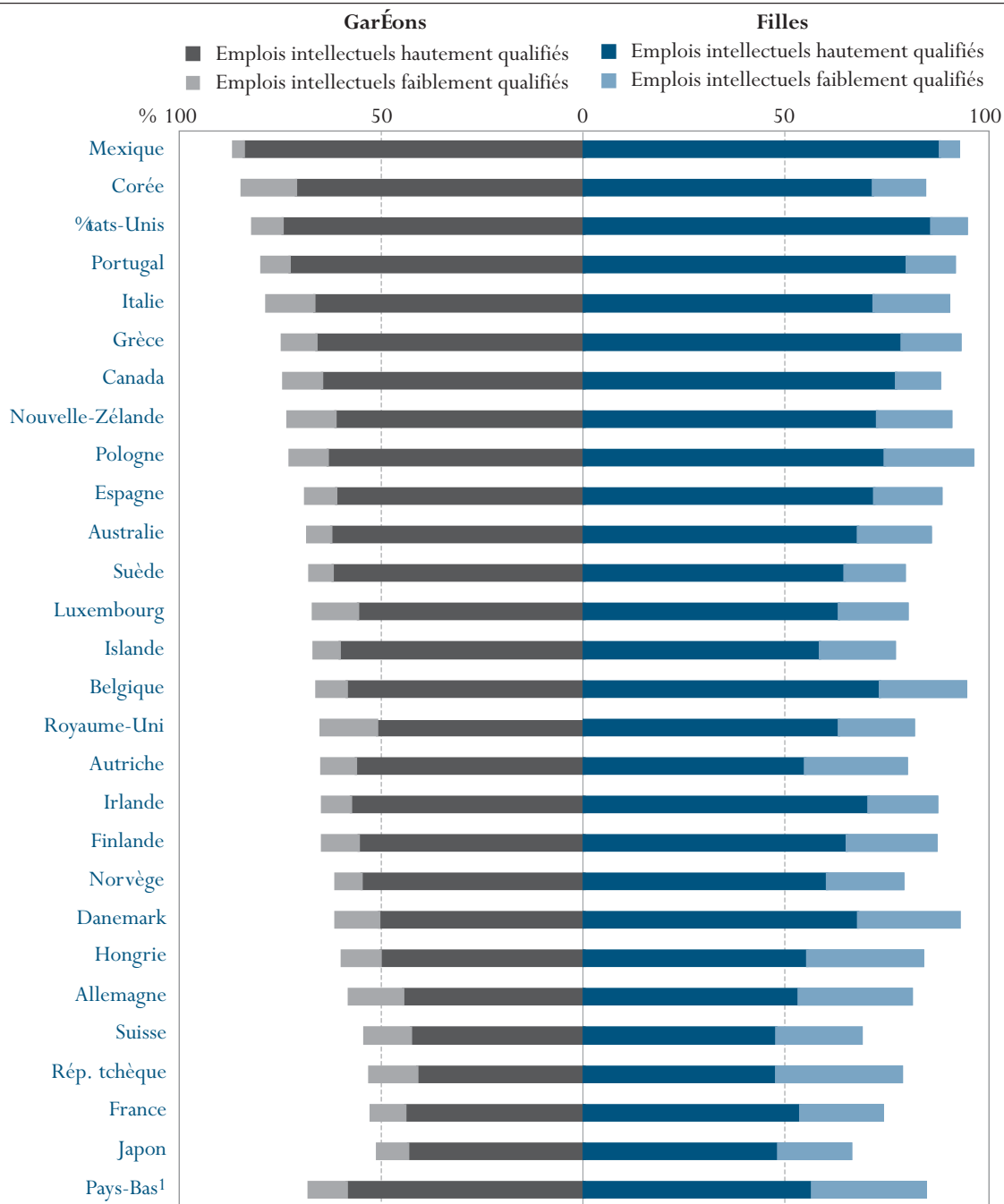
Les professions que les élèves envisagent d'exercer à l'âge de 30 ans donnent une idée de leurs futurs choix de carrière.

Les filles semblent nourrir de plus hautes ambitions professionnelles que les garçons...

...mais les attentes professionnelles des deux sexes varient beaucoup selon les pays.

Graphique A11.2

Espérances des élèves de 15 ans par rapport à l'exercice d'un emploi intellectuel à l'âge de 30 ans
 Pourcentage des élèves de 15 ans espérant exercer un emploi intellectuel faiblement ou hautement qualifié, selon le sexe



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Table A11.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

sionnelles entre les sexes et – dans la mesure où ces différences sont liées à des modèles féminins et masculins de performance et d'intérêt – réduire les écarts de performance dans les diverses matières devrait donc être un objectif politique important.

En quatrième année déjà, les filles surpassent généralement les garçons en compréhension de l'écrit...

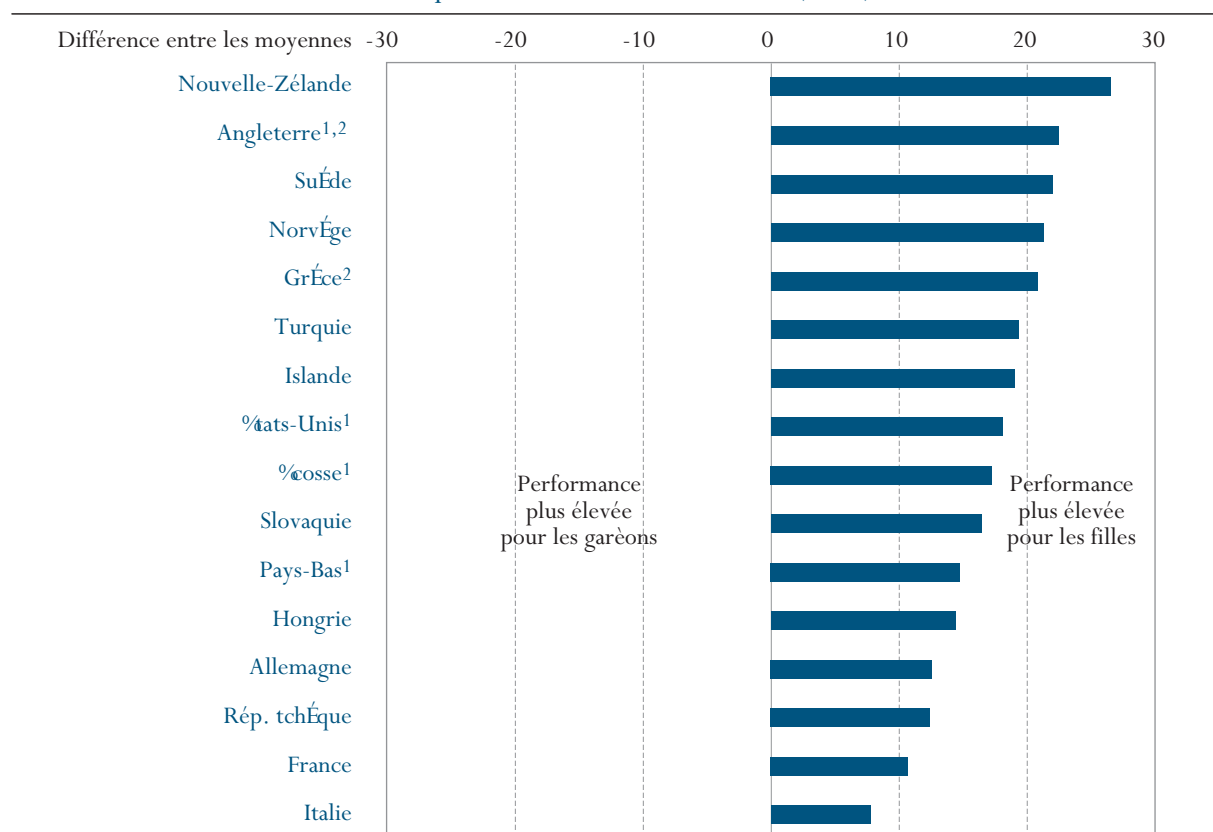
En quatrième année, les filles surpassent généralement les garçons en compréhension de l'écrit dans tous les pays (voir le graphique A11.3). L'écart de score entre les filles et les garçons va de 8 points en Italie à plus de 20 points en Angleterre, en Grèce, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Il est statistiquement significatif dans tous les pays.

...et à l'âge de 15 ans, l'écart de performance tend à être important.

Le PISA montre que les écarts de performance se sont creusés chez les jeunes de 15 ans. Dans tous les pays, les filles obtiennent en moyenne des scores plus élevés que les garçons en compréhension de l'écrit. Ces écarts sont non seulement généralisés, mais aussi importants, de l'ordre de 32 points en moyenne (voir le tableau A11.3 et le graphique A11.4).

Graphique A11.3

Différence de performance entre les filles et les garçons de 4^e année sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS (2001)



1. Les directives relatives aux taux de participation des élèves de l'échantillon ont été respectées uniquement après l'intégration des écoles de substitution.

2. La population nationale étudiée couvre moins de 95 % de la population nationale visée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance entre les filles et les garçons sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE, 2001. Tableau A11.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

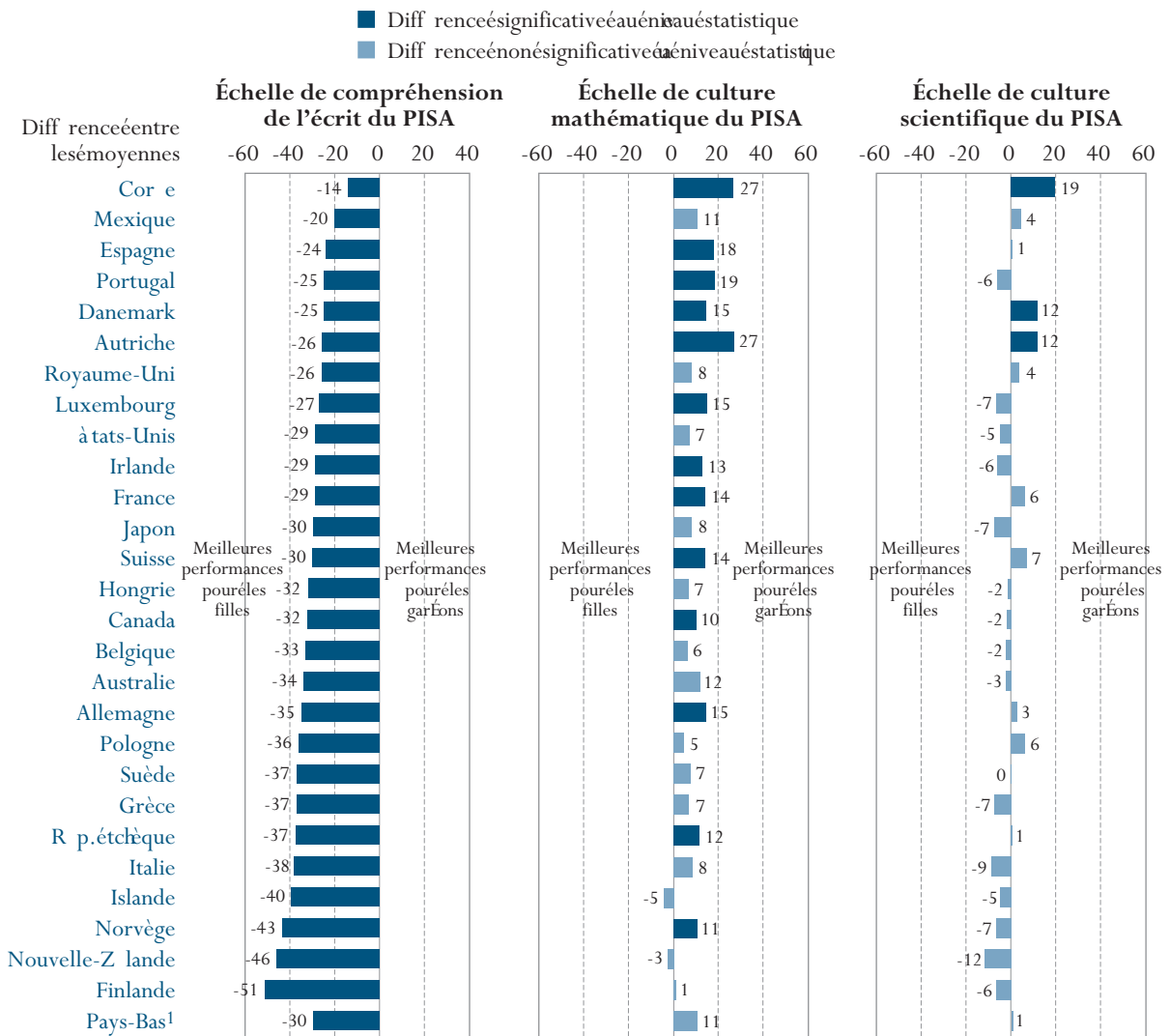
Bien que les différences entre les sexes soient plus prononcées chez les jeunes de 15 ans, il existe une forte corrélation entre les résultats du PISA et du PIRLS ($r=0,81$).

Les garçons ont un léger avantage en mathématiques...

En culture mathématique, l'écart de performance est statistiquement significatif dans la moitié environ des pays. Il y est aussi systématiquement favorable aux garçons. L'écart entre les scores des filles et des garçons est de 11 points en moyenne (voir le tableau A11.3 et le graphique A11.4).

Graphique A11.4

Différence de performance des élèves de 15 ans sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique du PISA, selon le sexe (2000)



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance entre les filles et les garçons sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, © 2001. Tableau A11.3. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2003).

Les résultats du cycle PISA 2000 montrent non seulement que les disparités entre sexes sont moins marquées en culture scientifique qu'en culture mathématique et en compréhension de l'écrit, mais aussi qu'elles sont plus variables selon les pays. Dans 25 pays de l'OCDE, les écarts entre les scores obtenus par les filles et les garçons en culture scientifique ne sont pas statistiquement significatifs (voir le tableau A11.3 et le graphique A11.4).

Comme le montre l'Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'AIE, les différences en connaissances civiques des filles et des garçons sont relativement faibles (voir le tableau A11.4). Cette enquête a été réalisée dans 28 pays en 1999 pour déterminer dans quelle mesure les jeunes de 14 ans connaissent les principes démocratiques fondamentaux et possèdent les compétences requises pour interpréter des informations à caractère politique ou civique. Il ressort des résultats de cette enquête qu'abstraction faite d'autres variables, il n'existe pas de corrélation entre le sexe et les connaissances civiques et les compétences d'interprétation d'informations politiques. De légers écarts favorables aux garçons apparaissent dans un tiers seulement des 28 pays étudiés si d'autres variables constantes en corrélation avec les connaissances (le niveau de formation prévu des élèves et les ressources culturelles disponibles chez eux) sont incluses dans l'analyse.

Les tendances comparables observées dans les divers pays à propos des écarts entre les scores des filles et des garçons en compréhension de l'écrit et en culture mathématique donnent à penser que certaines caractéristiques sous-jacentes des systèmes d'éducation, des sociétés ou des cultures peuvent contribuer à l'inégalité entre les sexes. Toutefois, la variation importante de ces écarts selon les pays suggère que les différences actuelles peuvent être attribuées à des variations dans les expériences d'apprentissage vécues par les élèves et, donc, qu'il est possible de les atténuer par une réorientation de l'action publique.

L'écart entre les scores obtenus par les filles et les garçons de 15 ans en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2000 représente 25 points ou moins en Corée, au Danemark, en Espagne, au Mexique et au Portugal, mais près du double de cette valeur en Finlande. En culture mathématique, l'écart de scores n'est pas statistiquement significatif dans 14 pays de l'OCDE et atteint 27 points en Autriche et en Corée. Force est de constater que dans certains pays, l'environnement d'apprentissage est favorable aux deux sexes, que ce soit le résultat direct des efforts éducatifs consentis ou le fruit d'un contexte social plus propice. En compréhension de l'écrit, la Corée et, dans une moindre mesure, l'Irlande, le Japon et le Royaume-Uni affichent des scores moyens élevés et des écarts de performance entre les sexes inférieurs à la moyenne. En culture mathématique, la Belgique, la Finlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni se distinguent par la combinaison de scores moyens élevés et de disparités relativement faibles entre les filles et les garçons (voir le tableau A11.3 et les indicateurs A5 et A6).

...alors qu'en sciences, les différences sont moins marquées et plus variables selon les pays.

L'Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'AIE révèle quelques différences de connaissances civiques entre les sexes.

Les écarts de compétence relevés entre les sexes dans les diverses matières varient grandement selon les pays.

Encadré A11.1. Disparités entre les sexes chez les élèves les moins performants

La prise en charge spécifique des élèves les moins performants s'impose pour atteindre un niveau élevé de compétence et parvenir à l'égalité des chances entre les sexes dans le domaine de l'éducation. Dans tous les pays de l'OCDE, les risques d'appartenir au groupe des élèves les moins brillants en lecture (c'est-à-dire ceux situés au niveau 1 ou en deçà de l'échelle combinée de compréhension de l'écrit) sont plus grands pour les garçons de 15 ans. Le ratio de garçons par rapport aux filles s'établit à 1,7 en moyenne dans l'OCDE, allant de 1,3 au Mexique à 3,5 en Finlande.

Les scores plus élevés obtenus par les garçons de 15 ans sur l'échelle de culture mathématique pourraient donner à penser que les filles sont plus nombreuses parmi les élèves les moins performants dans cette matière. Or, les écarts dans les scores de culture mathématique des garçons et des filles sont en grande partie imputables à la présence d'une plus forte proportion de garçons parmi les élèves plus performants, et non à l'absence relative de garçons parmi les élèves moins performants. Dans 15 des pays de l'OCDE qui ont participé au PISA, les garçons de 15 ans ont plus de chances de figurer parmi les élèves les plus brillants, mais ce constat ne s'applique nulle part aux filles. Toutefois, les proportions de filles et de garçons dans les groupes d'élèves dont le score est inférieur de 100 points au moins à la moyenne de l'OCDE sur l'échelle de culture mathématique sont pratiquement équivalentes. Il ressort de ces résultats que la politique de l'éducation doit s'attaquer à un défi de taille, à savoir les piètres performances des garçons dans les diverses matières, pour réduire les proportions d'élèves situés aux niveaux les plus faibles de compétence.

Pour davantage d'informations sur les élèves peu performants, voir le rapport *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000* (OCDE, 2001).

Échelles d'apprentissage autorégulé

Les différences entre les sexes ne se cantonnent pas aux performances, elles s'observent également dans les pratiques, les attitudes et les approches en matière d'apprentissage.

Des différences entre les sexes sont relevées non seulement dans les niveaux de compétence dans diverses matières, mais également dans les attitudes à l'égard de l'apprentissage et dans d'autres aspects liés aux pratiques d'apprentissage. Comme indiqué dans l'indicateur A9, lors du cycle PISA 2000, des informations ont été recueillies auprès des élèves à propos d'une série de compétences et d'attitudes considérées comme essentielles pour leur permettre de gérer leurs propres processus d'apprentissage, c'est-à-dire de se livrer à l'apprentissage autorégulé. Les 13 échelles d'apprentissage autorégulé qui ont été constituées sur la base de ces informations portent sur les stratégies d'apprentissage adoptées par les élèves, leur motivation, leur perception de soi et leurs préférences en matière d'apprentissage (voir *Approaches to Learning : Strategies and Motivation*, OCDE, 2003). Cet indicateur identifie les différences dans les scores obtenus par les filles et les garçons sur les échelles d'apprentissage autorégulé (les tableaux A11.5a et A11.5b) pour révéler leurs points forts et leurs points faibles respectifs. Cibler les interventions de manière à prendre en considération les différences de stratégies et d'attitudes à l'égard de l'apprentissage pourrait avoir un impact important sur la pédagogie.

Stratégies d'apprentissage

L'analyse des différences dans les stratégies d'apprentissage appliquées par les filles et les garçons est utile pour identifier des mesures susceptibles de réduire les écarts de performances entre les sexes. Dans la plupart des pays, les filles de 15 ans déclarent plus souvent que les garçons privilégier des stratégies de mémorisation (réciter les leçons plusieurs fois à voix haute et apprendre les éléments clés par cœur, par exemple) (voir le tableau A11.5a).

En revanche, les garçons déclarent plus souvent que les filles appliquer des stratégies d'élaboration (établir un lien entre les nouvelles notions et ce qui a été étudié dans d'autres contextes). Toutefois, dans presque tous les pays où des écarts statistiquement significatifs sont enregistrés entre les sexes, les filles disent utiliser des stratégies de contrôle (c'est-à-dire des stratégies qui leur permettent de maîtriser leur processus d'apprentissage) plus souvent que les garçons. Il ressort de ces observations que les filles sont plus susceptibles d'adopter une approche d'auto-évaluation pendant le processus d'apprentissage (voir OCDE, 2001). En revanche, il pourrait être utile de prévoir à l'intention des garçons une assistance d'ordre plus général, pour les aider à planifier, organiser et structurer leur apprentissage (voir le tableau A11.5a).

Motivation

Dans tous les pays, les filles manifestent un plus grand intérêt pour la lecture que les garçons. Comme le montrent les indicateurs A8 et A9, elles se distinguent des garçons dans la mesure où elles s'engagent davantage dans la lecture et lisent plus de livres, surtout de fiction.

Par contraste, les garçons portent un plus grand intérêt aux mathématiques dans presque tous les pays étudiés. En fait, l'intérêt pour les mathématiques est comparable chez les filles et les garçons dans deux pays seulement, à savoir au Mexique et au Portugal.

Les différences dans l'intérêt que filles et garçons portent à la lecture et aux mathématiques se reflètent clairement dans les écarts de scores en compréhension de l'écrit et en culture mathématique. Ces différences d'attitude trouvent peut-être leur origine dans l'efficacité variable dont font preuve les établissements d'enseignement et la société lorsqu'il s'agit de promouvoir la motivation et l'intérêt des élèves selon les matières.

Perception de soi

Avoir confiance en ses capacités et croire aux vertus de l'apprentissage sont deux facteurs qui influent sur le niveau de compétence et qui varient selon le sexe. Dans tous les pays, si ce n'est en Corée, les filles ont une plus haute image d'elles-mêmes que les garçons en lecture. Les différences sont particulièrement prononcées en Allemagne, en Finlande, en Italie et aux États-Unis. En culture mathématique, ce sont les garçons qui ont une plus haute image d'eux-mêmes, surtout en Allemagne, en Norvège et en Suisse. Par ailleurs, les garçons sont plus sûrs d'eux-mêmes et de leurs capacités à atteindre un objectif. Dans l'ensemble et dans la plupart des pays, ils obtiennent des scores significativement

Dans la plupart des pays, les filles de 15 ans tendent plus que les garçons à privilégier les stratégies de mémorisation...

...alors que les garçons ont tendance à préférer les stratégies d'élaboration.

Dans tous les pays, les filles manifestent un intérêt plus prononcé pour la lecture...

...alors que les garçons s'intéressent davantage aux mathématiques...

...ces deux tendances se reflètent clairement dans les modèles de performance.

Filles et garçons se distinguent également dans la manière dont ils jugent leurs propres capacités et dont ils croient aux vertus de l'apprentissage...

...ainsi que dans leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage en collaboration et de l'apprentissage compétitif.

Les scores de lecture des élèves de quatrième année sont basés sur le Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) réalisé par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) en 2001.

Les scores de connaissances civiques sont basés sur l'Enquête de l'éducation à la citoyenneté réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) en 1999.

Les scores de compréhension de l'écrit et de culture mathématique et scientifique sont dérivés des résultats des épreuves d'évaluation administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2000.

supérieurs à ceux des filles sur cette échelle. Les écarts entre filles et garçons sont particulièrement prononcés au Danemark, en Norvège et en Suède (voir le tableau A11.5b).

Styles d'apprentissage

Dans la moitié environ des pays, l'apprentissage en collaboration est plus prisé par les filles, alors que dans la plupart des pays, l'apprentissage compétitif l'est davantage par les garçons. Les écarts de score les plus marqués s'observent aux États-Unis, en Irlande et en Italie sur l'échelle d'apprentissage en collaboration et en Écosse, en Irlande et au Portugal sur l'échelle d'apprentissage compétitif (voir le tableau A11.5b).

Définitions et méthodologie

Les élèves qui constituent la population cible du PIRLS sont ceux qui étaient inscrits au moment du test dans l'année d'études supérieure parmi les deux années consécutives comptant le plus d'élèves de 9 ans. Au-delà du critère d'âge retenu, le PIRLS a choisi cette population cible, car il cherche à mesurer les performances des élèves qui, arrivés à un certain stade de leur scolarité, ont acquis les compétences fondamentales de lecture et qui commenceront à « lire pour apprendre » dans les années d'études suivantes. L'année d'études retenue par l'enquête est la quatrième année (voir le tableau A11.2).

Les scores de connaissances civiques proviennent du deuxième cycle d'évaluation de l'Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'Association internationale pour le rendement scolaire (AIE). La population cible a été définie comme étant celle de tous les élèves inscrits à temps plein dans l'année d'études fréquentée par le plus grand nombre d'élèves de 14 à 14 ans et 11 mois au moment des tests. La plupart des pays ont programmé les tests la première semaine du huitième mois de l'année scolaire (voir le tableau A11.4).

La population cible étudiée pour construire cet indicateur correspond aux élèves de 15 ans. Sur le plan opérationnel, cette population désigne les élèves qui avaient de 15 ans et trois mois (accomplis) à 16 ans et deux mois (accomplis) au début de la période de l'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'étude, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

Vingt-six des 32 pays qui ont participé au cycle PISA 2000 ont administré la composante d'apprentissage autorégulé sur laquelle cet indicateur est basé : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Brésil, la Communauté flamande de Belgique, la Corée, le Danemark, l'Écosse, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, le Liechtenstein, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, la Suède et la Suisse. Il y a lieu de noter que la Belgique et le Royaume-Uni ont administré les évaluations principales du PISA, mais que seules certaines de leurs régions, la Communauté flamande pour la première et l'Écosse pour le second, ont appliqué la composante d'apprentissage auto-

régulé. Le Canada, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande et le Japon n'ont pas participé à cette option, au même titre que l'Angleterre et la Communauté française de Belgique.

La définition des indices mentionnés ici figure sous l'indicateur A10.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

Tableau A11.1
Espérances professionnelles à l'âge de 30 ans des élèves de 15 ans, selon le sexe
 Pourcentage des élèves de 15 ans espérant exercer un métier intellectuel ou manuel, selon le sexe

	Ensemble des élèves				Garçons				Filles			
	Emplois intellectuels hautement qualifiés	Emplois intellectuels faiblement qualifiés	Emplois manuels hautement qualifiés	Emplois manuels faiblement qualifiés	Emplois intellectuels hautement qualifiés	Emplois intellectuels faiblement qualifiés	Emplois manuels hautement qualifiés	Emplois manuels faiblement qualifiés	Emplois intellectuels hautement qualifiés	Emplois intellectuels faiblement qualifiés	Emplois manuels hautement qualifiés	Emplois manuels faiblement qualifiés
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	65.0	11.7	10.4	12.9	62.4	6.0	19.0	12.7	67.8	17.9	1.2	13.1
Autriche	55.3	17.2	11.7	15.8	56.3	8.6	21.9	13.3	54.8	25.1	2.2	17.9
Belgique	65.6	14.2	15.4	4.9	58.5	7.6	27.9	6.0	73.1	21.3	1.8	3.7
Canada	70.9	10.2	7.1	11.8	64.6	9.7	13.0	12.8	77.1	10.8	1.2	10.8
République tchèque	44.5	22.0	16.2	17.3	41.1	11.9	28.3	18.7	47.6	31.1	5.3	16.0
Danemark	58.5	17.5	19.6	4.3	50.5	10.9	34.1	4.5	67.7	25.1	2.9	4.2
Finlande	60.4	15.8	12.2	11.5	55.5	9.1	21.4	14.0	65.0	22.0	3.7	9.2
France	48.9	14.7	9.9	26.5	44.1	8.5	18.7	28.7	53.4	20.5	1.7	24.4
Allemagne	48.8	20.9	17.2	13.2	44.7	13.3	30.1	11.9	53.1	28.0	4.6	14.3
Grèce	72.3	11.7	9.4	6.6	66.0	8.6	17.9	7.6	78.5	14.6	1.3	5.6
Hongrie	52.7	19.0	16.6	11.7	50.3	9.5	28.0	12.2	55.3	28.5	5.1	11.1
Islande	59.2	12.6	7.9	20.3	60.3	6.4	13.5	19.8	58.4	18.5	2.4	20.7
Irlande	64.1	12.2	11.7	12.1	57.5	7.2	22.6	12.7	70.3	16.9	1.3	11.5
Italie	69.1	15.2	5.8	9.9	66.6	11.9	10.6	10.9	71.6	18.7	0.9	8.8
Japon	45.8	12.9	4.0	37.4	43.3	7.7	7.3	41.7	48.2	17.9	0.7	33.2
Corée	71.2	13.2	1.6	13.9	71.1	13.4	2.4	13.0	71.4	13.0	0.6	15.0
Luxembourg	59.6	14.3	8.7	17.4	55.7	11.3	15.4	17.6	63.0	16.9	2.8	17.2
Mexique	86.0	3.6	2.1	8.2	84.0	2.5	3.4	10.1	88.0	4.7	0.8	6.4
Nouvelle-Zélande	67.0	15.1	8.5	9.4	61.3	11.8	16.5	10.4	72.4	18.3	0.8	8.4
Norvège	57.4	12.7	12.9	17.1	55.0	6.4	23.2	15.4	60.1	18.9	2.3	18.7
Pologne	68.8	15.4	14.2	1.7	63.3	9.4	24.4	2.9	74.5	21.7	3.5	0.4
Portugal	76.5	9.5	5.1	9.0	72.7	7.0	9.8	10.5	79.8	11.7	0.8	7.7
Espagne	66.6	12.2	8.2	13.1	61.2	7.7	16.1	15.0	71.7	16.6	0.7	11.0
Suède	63.2	10.3	8.1	18.5	62.0	5.8	13.6	18.6	64.5	14.8	2.4	18.3
Suisse	45.3	16.4	15.0	23.3	42.7	11.5	26.9	18.8	47.6	21.0	3.9	27.4
Royaume-Uni	57.1	16.3	7.6	19.0	51.0	14.0	14.5	20.5	63.0	18.6	0.8	17.6
États-Unis	80.5	8.2	5.1	6.2	74.4	7.5	9.8	8.4	85.8	8.8	1.0	4.3
Moyenne des pays	62.2	13.9	10.1	13.8	58.4	9.1	18.2	14.4	66.1	18.6	2.1	13.2
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE												
Argentine	79.7	7.2	1.9	11.2	74.3	7.3	4.4	14.1	83.6	7.1	0.1	9.1
Brésil	87.4	7.8	2.4	2.3	86.0	4.7	4.5	4.8	88.6	10.4	0.7	0.2
Chili	68.9	10.2	7.6	13.3	64.8	5.7	14.5	15.0	72.6	14.2	1.5	11.8
Hong Kong-Chine	58.6	17.2	0.6	23.7	54.1	19.5	0.6	25.8	63.1	14.9	0.5	21.5
Indonésie	76.2	6.8	3.8	13.2	78.2	1.3	6.0	14.5	74.2	12.1	1.7	12.0
Israël	63.7	5.6	1.1	29.7	64.8	3.5	2.2	29.5	62.9	7.0	0.3	29.8
Lettonie	63.1	18.0	13.4	5.5	55.0	13.8	22.7	8.5	70.5	21.8	5.0	2.7
Liechtenstein	36.3	17.1	14.2	32.4	40.6	13.9	24.4	21.1	32.2	20.4	3.1	44.2
Pérou	84.1	7.9	6.2	1.8	82.9	2.6	11.0	3.4	85.2	13.1	1.4	0.2
Fédération de Russie	58.6	6.9	11.0	23.5	47.6	4.8	15.9	31.7	69.1	9.0	6.2	15.7
Thaïlande	43.3	17.4	10.9	28.4	33.5	12.5	22.0	32.0	49.8	20.8	3.4	26.0
Pays-Bas ¹	57.6	18.6	8.4	15.5	58.6	9.4	15.7	16.3	56.4	28.1	0.8	14.7

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Tableau A11.2
Performance des élèves de 4^e année, selon le sexe (2001)
Performance moyenne des élèves de quatrième année, selon le sexe, sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS

	Filles		Garçons		Différence ¹	
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t
PAYS MEMBRES DE L'OCDE						
République tchèque	543	(2.8)	531	(2.6)	12	(2.8)
Angleterre ^{2,3}	564	(3.9)	541	(3.7)	22	(3.3)
France	531	(2.7)	520	(3.0)	11	(3.3)
Allemagne	545	(2.2)	533	(2.5)	13	(2.7)
Grèce ³	535	(3.8)	514	(4.0)	21	(3.9)
Hongrie	550	(2.4)	536	(2.5)	14	(3.8)
Islande	522	(1.9)	503	(1.5)	19	(2.4)
Italie	545	(2.6)	537	(2.7)	8	(2.5)
Pays-Bas ²	562	(2.7)	547	(2.8)	15	(2.2)
Nouvelle-Zélande	542	(4.7)	516	(4.2)	27	(5.4)
Norvège	510	(3.5)	489	(3.4)	21	(3.9)
Écosse ²	537	(3.9)	519	(4.2)	17	(4.0)
République slovaque	526	(3.0)	510	(3.3)	16	(3.0)
Suède	572	(2.6)	550	(2.5)	22	(2.6)
Turquie	459	(4.0)	440	(3.7)	19	(3.1)
États-Unis ²	551	(3.8)	533	(4.9)	18	(4.1)
<i>Moyenne des pays</i>	<i>538</i>	<i>(0.8)</i>	<i>521</i>	<i>(0.8)</i>	<i>17</i>	<i>(0.8)</i>

1. Les différences positives indiquent que les filles sont plus performantes que les garçons alors que les différences négatives indiquent que les garçons sont plus performants que les filles. Les différences statistiquement significatives sont indiquées en gras.

2. Les directives relatives aux taux de participation des élèves de l'échantillon ont été respectées uniquement après l'intégration des écoles de substitution.

3. La population nationale étudiée couvre moins de 95 % de la population nationale visée.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE (2001).

Tableau A11.3.

Performance des élèves de 15 ans selon le sexe (2000)

Performance moyenne des élèves de 15 ans sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique du PISA, selon le sexe

	Échelle de compréhension de l'écrit						Échelle de culture mathématique						Échelle de culture scientifique						
	Garçons		Filles		Différence ¹		Garçons		Filles		Différence ¹		Garçons		Filles		Différence ¹		
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Diff. entre les moyennes	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Diff. entre les moyennes	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Diff. entre les moyennes	Er. t	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	513	(4.0)	546	(4.7)	-34	(5.4)	539	(4.1)	527	(5.1)	12	(6.2)	526	(3.9)	529	(4.8)	-3	(5.3)
	Autriche	495	(3.2)	520	(3.6)	-26	(5.2)	530	(4.0)	503	(3.7)	27	(5.9)	526	(3.8)	514	(4.3)	12	(6.3)
	Belgique	492	(4.2)	525	(4.9)	-33	(6.0)	524	(4.6)	518	(5.2)	6	(6.1)	496	(5.2)	498	(5.6)	-2	(6.7)
	Canada	519	(1.8)	551	(1.7)	-32	(1.6)	539	(1.8)	529	(1.6)	10	(1.9)	529	(1.9)	531	(1.7)	-2	(1.9)
	République tchèque	473	(4.1)	510	(2.5)	-37	(4.7)	504	(4.4)	492	(3.0)	12	(5.2)	512	(3.8)	511	(3.2)	1	(5.1)
	Danemark	485	(3.0)	510	(2.9)	-25	(3.3)	522	(3.1)	507	(3.0)	15	(3.7)	488	(3.9)	476	(3.5)	12	(4.8)
	Finlande	520	(3.0)	571	(2.8)	-51	(2.6)	537	(2.8)	536	(2.6)	1	(3.3)	534	(3.5)	541	(2.7)	-6	(3.8)
	France	490	(3.5)	519	(2.7)	-29	(3.4)	525	(4.1)	511	(2.8)	14	(4.2)	504	(4.2)	498	(3.8)	6	(4.8)
	Allemagne	468	(3.2)	502	(3.9)	-35	(5.2)	498	(3.1)	483	(4.0)	15	(5.1)	489	(3.4)	487	(3.4)	3	(4.7)
	Grèce	456	(6.1)	493	(4.6)	-37	(5.0)	451	(7.7)	444	(5.4)	7	(7.4)	457	(6.1)	464	(5.2)	-7	(5.7)
	Hongrie	465	(5.3)	496	(4.3)	-32	(5.7)	492	(5.2)	485	(4.9)	7	(6.2)	496	(5.8)	497	(5.0)	-2	(6.9)
	Islande	488	(2.1)	528	(2.1)	-40	(3.1)	513	(3.1)	518	(2.9)	-5	(4.0)	495	(3.4)	499	(3.0)	-5	(4.7)
	Irlande	513	(4.2)	542	(3.6)	-29	(4.6)	510	(4.0)	497	(3.4)	13	(5.1)	511	(4.2)	517	(4.2)	-6	(5.5)
	Italie	469	(5.1)	507	(3.6)	-38	(7.0)	462	(5.3)	454	(3.8)	8	(7.3)	474	(5.6)	483	(3.9)	-9	(7.7)
	Japon	507	(6.7)	537	(5.4)	-30	(6.4)	561	(7.3)	553	(5.9)	8	(7.4)	547	(7.2)	554	(5.9)	-7	(7.2)
	Corée	519	(3.8)	533	(3.7)	-14	(6.0)	559	(4.6)	532	(5.1)	27	(7.8)	561	(4.3)	541	(5.1)	19	(7.6)
	Luxembourg	429	(2.6)	456	(2.3)	-27	(3.8)	454	(3.0)	439	(3.2)	15	(4.7)	441	(3.6)	448	(3.2)	-7	(5.0)
	Mexique	411	(4.2)	432	(3.8)	-20	(4.3)	393	(4.5)	382	(3.8)	11	(4.9)	423	(4.2)	419	(3.9)	4	(4.8)
	Nouvelle-Zélande	507	(4.2)	553	(3.8)	-46	(6.3)	536	(5.0)	539	(4.1)	-3	(6.7)	523	(4.6)	535	(3.8)	-12	(7.0)
	Norvège	486	(3.8)	529	(2.9)	-43	(4.0)	506	(3.8)	495	(2.9)	11	(4.0)	499	(4.1)	505	(3.3)	-7	(5.0)
Pologne	461	(6.0)	498	(5.5)	-36	(7.0)	472	(7.5)	468	(6.3)	5	(8.5)	486	(6.1)	480	(6.5)	6	(7.4)	
Portugal	458	(5.0)	482	(4.6)	-25	(3.8)	464	(4.7)	446	(4.7)	19	(4.9)	456	(4.8)	462	(4.2)	-6	(4.3)	
Espagne	481	(3.4)	505	(2.8)	-24	(3.2)	487	(4.3)	469	(3.3)	18	(4.5)	492	(3.5)	491	(3.6)	1	(4.0)	
Suède	499	(2.6)	536	(2.5)	-37	(2.7)	514	(3.2)	507	(3.0)	7	(4.0)	512	(3.5)	513	(2.9)	0	(3.9)	
Suisse	480	(4.9)	510	(4.5)	-30	(4.2)	537	(5.3)	523	(4.8)	14	(5.0)	500	(5.7)	493	(4.7)	7	(5.4)	
Royaume-Uni	512	(3.0)	537	(3.4)	-26	(4.3)	534	(3.5)	526	(3.7)	8	(5.0)	535	(3.4)	531	(4.0)	4	(5.2)	
États-Unis	490	(8.4)	518	(6.2)	-29	(4.1)	497	(8.9)	490	(7.3)	7	(5.4)	497	(8.9)	502	(6.5)	-5	(5.3)	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>485</i>	<i>(0.8)</i>	<i>517</i>	<i>(0.7)</i>	<i>-32</i>	<i>(0.9)</i>	<i>506</i>	<i>(1.0)</i>	<i>495</i>	<i>(0.9)</i>	<i>11</i>	<i>(1.2)</i>	<i>501</i>	<i>(0.9)</i>	<i>501</i>	<i>(0.8)</i>	<i>0</i>	<i>(1.0)</i>	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	388	(3.9)	404	(3.4)	-17	(4.0)	349	(4.7)	322	(4.7)	27	(5.6)	376	(4.8)	376	(3.8)	0	(5.6)
	Lettonie	432	(5.5)	485	(5.4)	-53	(4.2)	467	(5.3)	460	(5.6)	6	(5.8)	449	(6.4)	472	(5.8)	-23	(5.4)
	Liechtenstein	468	(7.3)	500	(6.8)	-31	(11.5)	521	(11.5)	510	(11.1)	12	(17.7)	484	(10.9)	468	(9.3)	16	(14.7)
	Fédération de Russie	443	(4.5)	481	(4.1)	-38	(2.9)	478	(5.7)	479	(6.2)	-2	(4.8)	453	(5.4)	467	(5.2)	-14	(4.5)
	Pays-Bas ²	517	(4.8)	547	(3.8)	-30	(5.7)	569	(4.9)	558	(4.6)	11	(6.2)	529	(6.3)	529	(5.1)	1	(8.1)

1. Les différences positives indiquent que les garçons réalisent de meilleures performances que les filles et les différences négatives indiquent que les filles réalisent de meilleures performances que les garçons. Les différences statistiquement significatives sont en caractères gras.

2. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Tableau A11.4
Connaissances civiques des jeunes de 14 ans selon le sexe (1999)
Score moyen des jeunes de 14 ans sur l'échelle de connaissances civiques, selon le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Garçons		Filles		Différence ¹	
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Différence entre les moyennes	Er. t
	Australie	101	(1.1)	103	(0.9)	-2
Belgique (Com. fr.) ²	93	(1.3)	97	(1.1)	-5	(1.7)
République tchèque	104	(1.0)	102	(0.8)	2	(1.3)
Danemark ²	102	(0.7)	99	(0.7)	3	(1.0)
Angleterre ³	100	(1.0)	99	(0.8)	0	(1.3)
Finlande	108	(0.8)	110	(0.9)	-2	(1.2)
Allemagne ⁴	101	(0.7)	99	(0.6)	1	(0.9)
Grèce	107	(0.9)	109	(0.8)	-2	(1.2)
Hongrie	101	(0.8)	102	(0.7)	-1	(1.0)
Italie	104	(1.1)	106	(0.9)	-2	(1.4)
Norvège ²	103	(0.7)	103	(0.6)	1	(0.9)
Pologne	109	(1.5)	112	(2.2)	-3	(2.6)
Portugal ⁵	97	(0.9)	96	(0.8)	1	(1.2)
République slovaque	105	(0.9)	105	(0.8)	0	(1.1)
Suède ³	99	(1.1)	100	(0.8)	-1	(1.3)
Suisse	100	(0.9)	97	(0.8)	2	(1.2)
États-Unis ³	106	(1.3)	107	(1.2)	-2	(1.8)

1. Les différences positives indiquent que les garçons réalisent de meilleures performances que les filles et les différences négatives indiquent que les filles réalisent de meilleures performances que les garçons. Les différences statistiquement significatives sont en caractères gras.

2. Le taux national global de participation après remplacement est inférieur à 85 pour cent.

3. Période de test fixée au début de l'année scolaire.

4. Ne couvre pas toute la population nationale.

5. En raison de la moyenne d'âge, la 8^e année a été sélectionnée au lieu de la 9^e année.

Source : Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'AIE (2001).

Tableau A11.5a
Différences de scores entre les filles et les garçons de 15 ans sur les échelles de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage du PISA (2000)

	Indice des stratégies de mémorisation		Indice des stratégies d'élaboration		Indice des stratégies de contrôle		Indice de motivation instrumentale		Indice d'intérêt pour la lecture		Indice d'intérêt pour les mathématiques		Indice d'effort fourni et de persévérance		
	Ampleur		Ampleur		Ampleur		Ampleur		Ampleur		Ampleur		Ampleur		
	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	-0.07	0.07	0.10	0.12	-0.15	0.14	0.10	0.12	-0.29	0.36	0.22	0.28	-0.05	0.08
	Autriche	-0.29	0.28	0.14	0.14	-0.17	0.19	-0.35	0.05	-0.61	0.62	0.39	0.38	-0.05	0.08
	Belgique (Com. fl.)	-0.15	0.14	0.19	0.19	-0.14	0.16	0.04	0.05	-0.47	0.54	0.10	0.16	-0.13	0.21
	République tchèque	-0.31	0.31	0.04	0.05	-0.31	0.34	-0.09	0.12	-0.79	0.79	0.22	0.26	-0.12	0.20
	Danemark	0.07	0.09	0.12	0.13	-0.02	0.04	0.19	0.25	-0.52	0.53	0.31	0.28	-0.07	0.12
	Finlande	-0.08	0.09	0.12	0.14	-0.10	0.12	-0.01	0.02	-0.87	0.96	0.25	0.28	-0.15	0.25
	Allemagne	-0.28	0.28	0.08	0.08	-0.19	0.21	0.00	0.00	-0.63	0.60	0.34	0.38	-0.10	0.16
	Hongrie	-0.28	0.33	0.10	0.11	-0.24	0.27	-0.03	0.05	-0.52	0.49	0.03	0.05	-0.10	0.17
	Islande	0.00	0.02	0.10	0.11	-0.02	0.01	-0.01	0.01	-0.40	0.45	-0.03	0.02	-0.14	0.21
	Irlande	-0.26	0.26	-0.05	0.05	-0.33	0.31	0.08	0.08	-0.56	0.53	0.14	0.13	-0.17	0.23
	Italie	0.00	0.01	0.04	0.04	-0.36	0.38	0.20	0.22	-0.57	0.58	0.06	0.09	-0.17	0.26
	Corée	-0.07	0.07	0.02	0.01	-0.06	0.04	0.04	0.04	-0.03	0.02	0.04	0.07	0.02	0.03
	Luxembourg	-0.40	0.36	-0.06	0.06	-0.29	0.29	-0.21	0.15	-0.42	0.43	0.25	0.27	-0.16	0.24
	Mexique	0.04	0.03	-0.07	0.08	-0.19	0.20	0.00	0.01	-0.21	0.32	-0.02	0.02	-0.13	0.20
	Nouvelle-Zélande	-0.12	0.12	0.02	0.01	-0.20	0.19	0.05	0.05	-0.35	0.37	0.21	0.24	-0.06	0.09
	Norvège	0.26	0.29	0.20	0.21	0.16	0.18	0.07	0.09	-0.63	0.60	0.47	0.38	-0.02	0.03
	Portugal	-0.03	0.02	-0.03	0.03	-0.31	0.34	-0.08	0.11	-0.71	0.80	-0.11	0.02	-0.18	0.29
Écosse	-0.09	0.14	0.07	0.11	-0.13	0.22	0.01	0.02	-0.43	0.43	0.14	0.17	-0.08	0.14	
Suède	0.09	0.11	0.28	0.29	0.02	0.02	0.06	0.07	-0.34	0.47	0.26	0.35	-0.01	0.01	
Suisse	-0.16	0.17	0.02	0.03	-0.22	0.24	-0.03	0.04	-0.65	0.68	0.46	0.51	-0.10	0.16	
États-Unis	-0.21	0.17	-0.10	0.08	-0.35	0.31	-0.04	0.05	-0.35	0.36	0.05	0.08	-0.22	0.31	
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>-0.11</i>	<i>0.10</i>	<i>0.06</i>	<i>0.06</i>	<i>-0.18</i>	<i>0.18</i>	<i>0.02</i>	<i>0.02</i>	<i>-0.50</i>	<i>0.53</i>	<i>0.18</i>	<i>0.20</i>	<i>-0.11</i>	<i>0.16</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	-0.10	0.10	-0.11	0.11	-0.18	0.17	-0.10	0.13	-0.34	0.42	0.10	0.08	-0.12	0.19
	Lettonie	-0.13	0.18	0.03	0.03	-0.19	0.25	-0.10	0.14	-0.54	0.61	0.03	0.03	-0.09	0.15
	Liechtenstein	-0.15	0.18	0.21	0.21	-0.11	0.12	0.06	0.08	-0.43	0.42	0.48	0.71	-0.07	0.11
	Fédération de Russie	-0.15	0.20	0.09	0.09	-0.17	0.19	-0.11	0.16	-0.42	0.41	-0.03	0.02	-0.12	0.18
	Pays-Bas ²	-0.03	0.03	0.17	0.19	-0.04	0.05	0.25	0.17	-0.70	0.70	0.58	0.48	-0.05	0.08

1. Les différences positives indiquent que les garçons réalisent de meilleures performances que les filles et les différences négatives indiquent que les filles réalisent de meilleures performances que les garçons.

2. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

Tableau A11.5b
Différences de scores entre les filles et les garçons de 15 ans sur les échelles de stratégies d'autorégulation
de l'apprentissage du PISA (2000) (suite)

	Indice d'apprentissage en collaboration		Indice d'apprentissage compétitif		Indice d'efficacité perçue		Indice d'image de soi en lecture		Indice d'image de soi en mathématiques		Indice d'image de soi à l'école		
	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	-0.14	0.03	0.20	0.32	0.13	0.22	-0.17	0.21	0.23	0.29	0.03	0.05
	Autriche	-0.30	0.17	0.12	0.15	0.20	0.32	-0.35	0.34	0.29	0.30	-0.06	0.10
	Belgique (Com. fl.)	-0.22	0.14	0.19	0.23	0.14	0.24	-0.13	0.18	0.18	0.27	0.04	0.08
	République tchèque	-0.33	0.15	0.00	0.01	0.17	0.30	-0.36	0.37	0.26	0.31	-0.04	0.05
	Danemark	-0.11	0.02	0.29	0.25	0.28	0.45	-0.32	0.31	0.39	0.40	0.10	0.16
	Finlande	-0.29	0.11	0.22	0.30	0.21	0.34	-0.42	0.45	0.35	0.36	-0.03	0.04
	Allemagne	-0.24	0.10	0.13	0.16	0.13	0.21	-0.45	0.43	0.42	0.42	0.00	0.00
	Hongrie	-0.23	0.01	-0.06	0.02	0.11	0.19	-0.32	0.33	0.12	0.13	-0.06	0.08
	Islande	-0.18	0.08	0.22	0.28	0.18	0.26	-0.20	0.20	0.20	0.19	-0.04	0.05
	Irlande	-0.42	0.23	0.41	0.39	0.12	0.17	-0.15	0.12	0.09	0.13	-0.02	0.03
	Italie	-0.49	0.27	0.13	0.14	0.12	0.19	-0.44	0.40	0.18	0.11	-0.15	0.21
	Corée	0.09	0.14	0.09	0.12	0.10	0.15	0.02	0.03	0.15	0.16	0.09	0.12
	Luxembourg	-0.36	0.19	0.04	0.13	0.12	0.18	-0.21	0.18	0.28	0.28	-0.04	0.06
	Mexique	-0.20	0.11	0.10	0.13	0.00	0.01	-0.21	0.25	0.05	0.09	-0.04	0.06
	Nouvelle-Zélande	-0.23	0.08	0.23	0.28	0.12	0.19	-0.29	0.27	0.26	0.26	0.04	0.05
	Norvège	-0.34	0.15	0.31	0.34	0.22	0.33	-0.38	0.37	0.50	0.44	0.04	0.05
	Portugal	-0.35	0.14	0.35	0.38	0.08	0.14	-0.31	0.32	0.14	0.16	0.01	0.02
	Écosse	-0.03	0.05	0.35	0.42	0.19	0.32	-0.10	0.14	0.22	0.24	0.02	0.03
Suède	-0.05	0.05	0.21	0.27	0.24	0.37	-0.30	0.37	0.36	0.41	0.05	0.08	
Suisse	-0.28	0.14	0.24	0.30	0.13	0.22	-0.31	0.35	0.50	0.55	0.03	0.05	
États-Unis	-0.42	0.21	0.05	0.13	0.04	0.06	-0.39	0.36	0.09	0.13	-0.08	0.11	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>-0.27</i>	<i>0.10</i>	<i>0.18</i>	<i>0.21</i>	<i>0.14</i>	<i>0.22</i>	<i>-0.29</i>	<i>0.29</i>	<i>0.25</i>	<i>0.25</i>	<i>-0.02</i>	<i>0.02</i>	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	-0.24	0.11	0.21	0.21	0.06	0.08	0.28	0.30	0.25	0.21	0.03	0.05
	Lettonie	-0.31	0.15	-0.11	0.11	0.03	0.05	0.51	0.51	0.18	0.18	-0.07	0.11
	Liechtenstein	-0.17	0.09	0.27	0.36	0.07	0.12	0.37	0.37	0.39	0.58	0.00	0.01
	Fédération de Russie	-0.20	0.05	-0.15	0.10	0.07	0.11	0.52	0.48	0.02	0.00	-0.08	0.11
	Pays-Bas ²	-0.33	0.20	0.36	0.34	0.24	0.44	0.25	0.26	0.65	0.57	0.12	0.20

1. Les différences positives indiquent que les garçons réalisent de meilleures performances que les filles et les différences négatives indiquent que les filles réalisent de meilleures performances que les garçons.

2. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

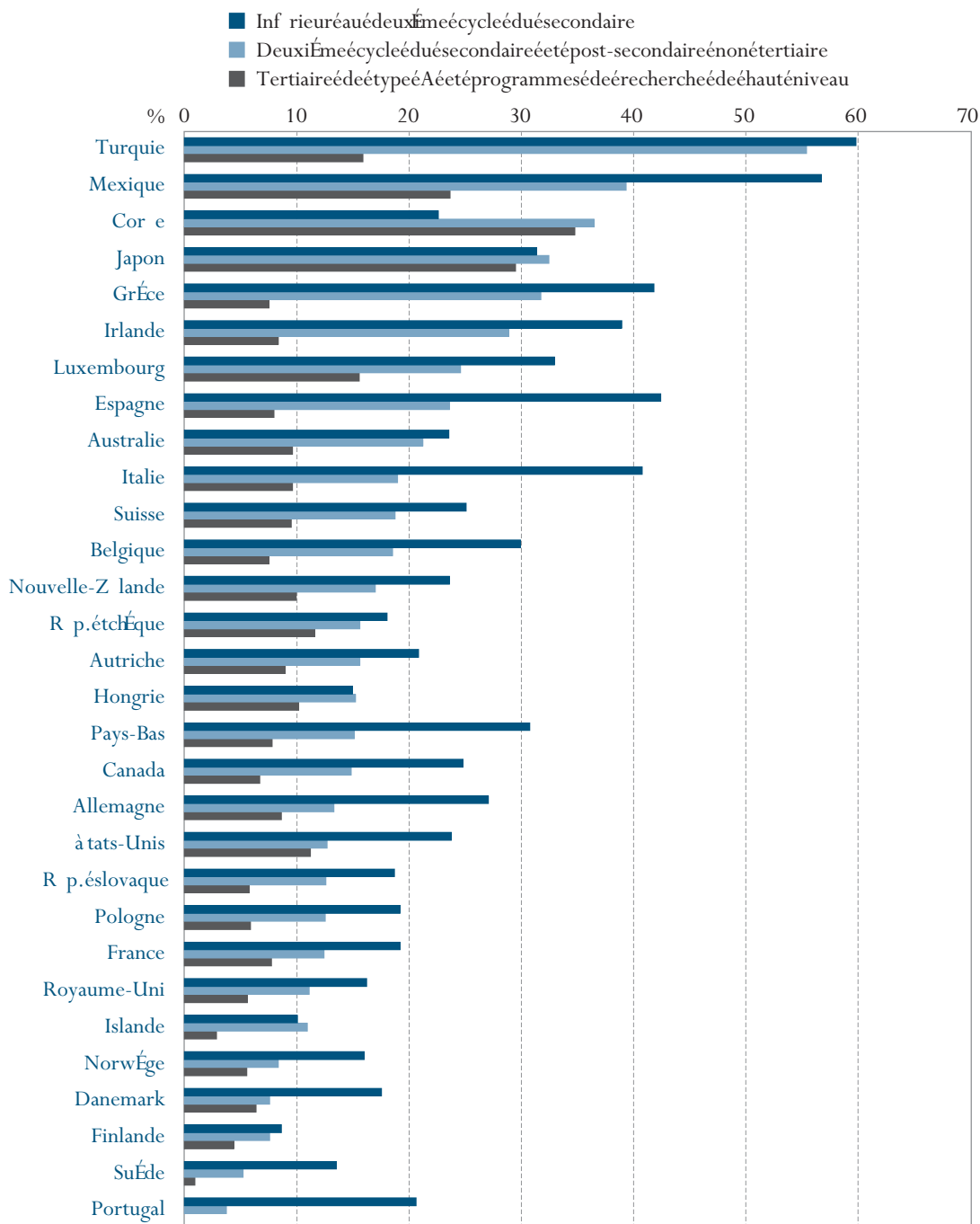
Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

INDICATEUR A12 : TAUX D'ACTIVITÉ SELON LE NIVEAU DE FORMATION

- Les taux d'activité augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE. À de rares exceptions près, les taux d'activité des diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus élevés que ceux des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Les écarts de taux d'activité chez les hommes sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau.
- Les taux d'activité des femmes ayant un niveau de formation inférieur à celui du deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas. Les taux d'activité des femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire avoisinent ou dépassent 80 pour cent dans tous les pays, sauf quatre. À l'exception d'un seul pays, ils restent partout inférieurs à ceux des hommes.
- Les écarts de taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation. Bien que des différences de taux d'activité selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, ces différences sont nettement moins marquées que chez les personnes ayant un faible niveau de formation.

Graphique A12.1

Différence de taux d'activité entre les hommes et les femmes de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (2001)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux d'activité entre les hommes et les femmes titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou d'un diplôme post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A12.1. Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

A12

Cet indicateur mesure la relation entre le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi.

Contexte

Pour poursuivre leur développement économique et conserver leur compétitivité, les marchés du travail des pays de l'OCDE sont désormais de plus en plus tributaires de l'offre régulière de main-d'œuvre instruite. Dans la mesure où le niveau de compétence tend à s'élever en même temps que le niveau de formation, le coût de l'inactivité des personnes ayant un niveau de formation élevé augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement de la population dans les pays de l'OCDE, l'augmentation du taux d'activité et l'allongement de la durée d'activité peuvent avoir pour effet une diminution des taux de dépendance ainsi qu'un allègement du financement public des régimes de pensions.

Cet indicateur étudie la relation entre le niveau de formation et l'activité en examinant tout d'abord les taux d'activité, puis les taux de chômage. L'adéquation entre les qualifications de la main-d'œuvre et les emplois proposés figure parmi les grandes préoccupations des décideurs politiques.

Observations et explications

Taux d'activité

Les différences de taux d'activité entre pays sont moins marquées chez les hommes que chez les femmes.

Les variations des taux globaux d'activité dans les pays de l'OCDE sont principalement imputables aux différences de taux d'activité chez les femmes. Le taux d'activité global des hommes âgés de 25 à 64 ans est compris entre 81 pour cent ou moins en Belgique, en Hongrie, en Italie et en Pologne et plus de 94 pour cent en Islande, au Japon, au Mexique et en Suisse (voir le tableau A12.1). En revanche, les taux d'activité chez les femmes varient de moins de 55 pour cent en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie, à plus de 77 pour cent dans les pays nordiques. La prolongation des études et l'inactivité sont deux des facteurs qui expliquent en partie ces disparités. Elles ont généralement la même incidence : elles accroissent le nombre de personnes qui ne font pas partie du marché de l'emploi.

Les taux d'activité des hommes augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE.

Les taux d'activité des hommes augmentent généralement avec le niveau de formation. À l'exception de l'Espagne, de l'Irlande, du Mexique et de la Turquie, où cette tendance est moins marquée, les taux d'activité des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus élevés que ceux des hommes qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle du secondaire. L'écart va de quelques points de pourcentage à 8 ou 9 pour cent en Allemagne, en Autriche, au Danemark et en Pologne. Peu important entre 35 et 44 ans, âge de pleine activité, l'écart pourrait surtout être imputable à des retraits plus précoces du marché du travail des personnes les moins qualifiées. Après 55 ans, les personnes dont le niveau de formation est plus élevé tendent à prolonger leur activité professionnelle plus longtemps que les autres (voir le tableau A12.1).

Chez les hommes, les écarts de taux d'activité sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau.

Les écarts de taux d'activité chez les hommes âgés de 25 à 64 ans sont particulièrement marqués entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. Dans 18 pays de l'OCDE sur 30, cet écart est supérieur à 10 points de pourcentage. L'exemple le plus extrême est celui de la Hongrie, où la proportion d'actifs parmi les hommes n'ayant pas

terminé le deuxième cycle du secondaire est de 50 pour cent, alors qu'elle dépasse 80 pour cent chez ceux qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires. Toutefois les différences de taux d'activité entre les hommes peu instruits et ceux qui ont un niveau de formation plus élevé représentent moins de 5 points de pourcentage en Corée, en Islande, au Mexique, au Portugal et en Turquie (voir le tableau A12.1).

Les écarts de taux d'activité observés chez les femmes âgées de 25 à 64 ans sont encore plus prononcés, non seulement entre celles qui ont une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et celles qui ont atteint ce niveau (autour de 20 points de différence ou plus dans 15 pays de l'OCDE sur 30), mais aussi entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et les titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (autour de 10 points de différence ou plus dans 23 pays). Font exception à la règle la Corée, le Japon et la Suède, où les taux d'activité des femmes ayant obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires sont proches de ceux des femmes ayant un niveau de formation tertiaire (de 3 à 7 points de pourcentage de différence) (voir le tableau A12.1).

Les taux d'activité des femmes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas, puisqu'ils s'établissent à approximativement 50 pour cent en moyenne dans les pays de l'OCDE et à 40 pour cent ou moins en Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie et en Turquie. Les taux d'activité des femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire avoisinent ou dépassent 80 pour cent dans tous les pays sauf en Corée, en Hongrie, au Japon, au Luxembourg, au Mexique et en Turquie, mais restent partout inférieurs à ceux des hommes (voir le tableau A12.1).

Des différences de taux d'activité selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, mais elles sont nettement moins tranchées que chez les personnes ayant un faible niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart entre les taux d'activité des hommes et des femmes se comble de manière significative à chaque fois qu'un niveau supérieur est atteint dans l'échelle des formations : il est de 26 points de pourcentage pour un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, mais tombe à 19 points pour une formation du deuxième cycle du secondaire et à 10 points pour une formation de niveau tertiaire (voir le tableau A12.1).

Les différences de taux d'activité des hommes selon leur niveau de formation sont largement déterminées par les différences existant au sein de la population plus âgée, en particulier chez les hommes âgés de 55 à 64 ans (voir le tableau A12.1). Alors que la proportion d'actifs chez les 55-64 ans ayant un niveau de formation tertiaire est supérieure à 70 pour cent dans 18 pays de l'OCDE sur 30, seuls la Corée, la Grèce, le Mexique et la Turquie atteignent des taux d'activité similaires chez les hommes ayant un niveau de formation inférieur à celui du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par contraste, chez les femmes, les différences de taux d'activité selon le niveau de formation sont relativement importantes quel que soit le groupe d'âge.

Chez les femmes, les disparités de taux d'activité selon le niveau de formation sont encore plus marquées.

Les taux d'activité des femmes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas...

...mais les écarts de taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation.

Chez les hommes, les différences de taux d'activité selon le niveau de formation sont dues en grande partie aux disparités au sein de la population plus âgée.

Ces tendances s'expliquent par plusieurs facteurs. Dans la mesure où les revenus tendent à augmenter avec le niveau de formation, l'incitation pécuniaire à travailler est d'autant plus grande que le niveau de formation est élevé. De plus, les personnes les plus qualifiées occupent souvent des postes plus intéressants et plus stimulants qui leur donnent de plus grandes responsabilités, ce qui les encourage encore plus à rester en activité. À l'opposé, les travaux physiques pénibles généralement associés aux niveaux de formation les moins élevés peuvent entraîner des cessations d'activité plus précoces. En outre, les restructurations industrielles opérées dans de nombreux pays ont restreint les possibilités d'emploi s'offrant aux travailleurs sans qualification ou disposant de savoir-faire spécifiques rendus obsolètes par les nouvelles technologies. Par conséquent, beaucoup se sont retirés du marché du travail parce qu'ils pouvaient bénéficier de programmes de préretraite ou qu'ils ne trouvaient pas d'emploi. Enfin, les femmes ont toujours présenté un niveau de formation et un taux d'activité plus faibles que ceux des hommes et, malgré des avancées considérables au cours des dernières décennies, leurs taux actuels d'activité témoignent toujours de l'incidence de ces facteurs hérités du passé.

Taux de chômage selon le niveau de formation

Les personnes ayant un faible niveau de formation sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont davantage de chances d'être au chômage.

Le taux de chômage permet de mesurer l'aptitude d'une économie à offrir des emplois à tous ceux qui souhaitent travailler. Dans la mesure où le niveau de formation est un indicateur des qualifications acquises, il renseigne les employeurs sur les connaissances et les aptitudes des candidats à l'embauche, ainsi que sur leur efficacité potentielle au travail. Les perspectives d'emploi de personnes ayant des niveaux de formation différents dépendent à la fois des besoins du marché du travail et de l'offre de main-d'œuvre à chaque niveau de formation. Par conséquent, les personnes les moins instruites sont particulièrement exposées aux risques de marginalisation économique, car elles sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont moins de chance de trouver un emploi si elles en recherchent activement un.

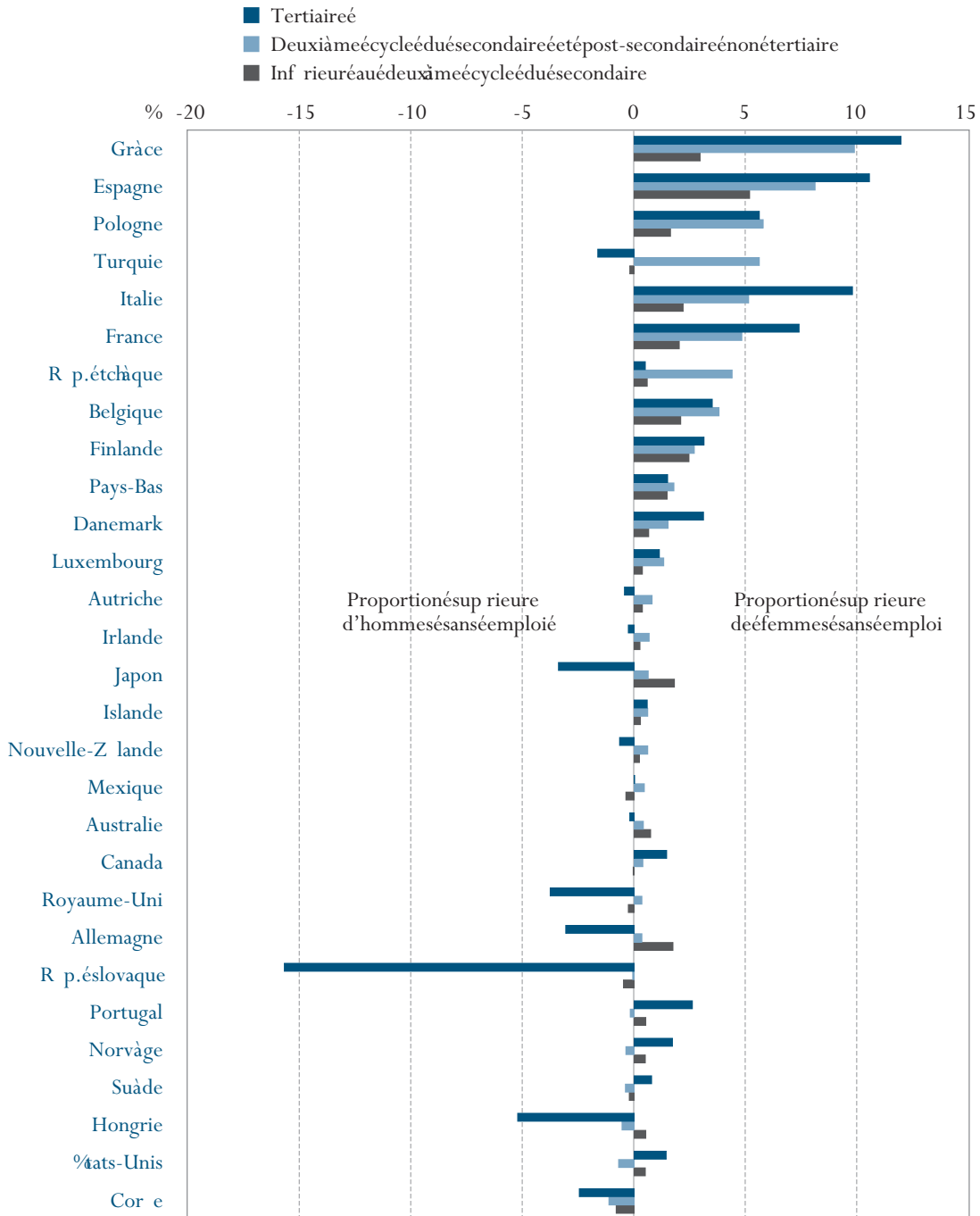
Les taux de chômage sont d'autant plus bas que le niveau de formation est élevé.

Dans 18 pays de l'OCDE sur 30, les hommes âgés de 25 à 64 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ont au moins une fois et demie plus de risques d'être au chômage que ceux qui les ont achevées. Dans 17 pays, le taux de chômage des hommes ayant un diplôme de fin d'études secondaires est au moins une fois et demie supérieur à celui des titulaires d'un diplôme tertiaire de type A. Chez les diplômés du tertiaire, les taux de chômage des adultes ayant suivi des formations courtes à orientation professionnelle (CITE 5B) sont supérieurs à ceux des adultes ayant suivi des formations plus théoriques ou plus longues correspondant au niveau CITE 5A dans deux tiers environ des pays (voir le tableau A12.2).

Dans la plupart des pays, les écarts de taux de chômage selon le niveau de formation sont particulièrement marqués chez les hommes âgés de 30 à 44 ans. Cette relation entre taux de chômage et niveau de formation s'observe également chez les femmes, mais l'écart entre celles qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les titulaires d'un diplôme de

Graphique A12.2

Différence de taux de chômage entre les hommes et les femmes de 15 à 34 ans, selon le niveau de formation (2001)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux de chômage entre les hommes et les femmes titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou d'un diplôme post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Voir le tableau A12.2 et l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

L'importance du taux de chômage selon le niveau de formation varie d'un pays à l'autre en fonction de plusieurs facteurs.

niveau tertiaire est encore plus important dans de nombreux pays. Le désavantage des femmes est manifeste dans un tiers des pays, mais les taux de chômage sont analogues dans les autres, indépendamment du niveau de formation. Au niveau tertiaire, cet écart est beaucoup plus discret, même dans les pays où le phénomène est généralisé (voir le graphique A12.2).

Plusieurs facteurs expliquent les écarts importants observés d'un pays à l'autre dans les taux de chômage des personnes peu instruites. Dans certains pays (en particulier ceux en transition, tels que la Hongrie, la Pologne, la République slovaque et la République tchèque), les taux de chômage élevés touchant cette catégorie de personnes reflètent généralement les difficultés du marché du travail, dont elles sont les principales victimes. Ce phénomène s'observe également, mais de façon moins marquée, en Allemagne, en Finlande et en France. Les taux de chômage des personnes sans diplôme de fin d'études secondaires sont aussi relativement élevés dans certains pays où les marchés du travail sont moins réglementés (le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni). En revanche, dans les pays où l'agriculture emploie toujours un grand nombre de personnes (le Mexique et le Portugal), les taux de chômage des personnes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire sont généralement faibles. Enfin, dans les pays où la situation du marché du travail est dans l'ensemble particulièrement favorable (l'Autriche, l'Islande, le Luxembourg, la Norvège et les Pays-Bas, en 2000-2001), les travailleurs semblent trouver un emploi, quel que soit leur niveau de formation (voir le tableau A12.2). En général, les travailleurs peu qualifiés sont les premières victimes de la détérioration de la conjoncture économique.

Définitions et méthodologie

Les données proviennent des Enquêtes nationales sur la population active.

Le taux d'activité d'une tranche d'âge donnée est égal au pourcentage de personnes appartenant à cette tranche d'âge qui sont soit pourvues d'un emploi, soit au chômage, ces deux situations étant définies selon les lignes directrices du Bureau international du travail (BIT).

Les chômeurs sont définis comme des personnes sans travail, à la recherche d'un travail et disponibles pour travailler. Les personnes pourvues d'un emploi sont les personnes qui, durant la semaine de référence, *i*) ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (saliés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs non salariés et travailleurs familiaux non rémunérés) ou *ii*) avaient un emploi, mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour raison de maladie ou d'accident, de congé, de conflit de travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou parental, etc.) et avaient un lien formel avec leur emploi.

Le taux de chômage (exprimé en pourcentage) est égal au nombre de chômeurs divisé par le nombre de personnes dans la population active. La désignation des niveaux de formation est basée sur les définitions de la CITE-97.

Tableau A12.1
Taux d'activité de la population (2001)
Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 55 à 64 ans

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		25-64 ans					55-64 ans				
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		(6)	(7)	(8)
Australie	Hommes	79	89	89	92	86	54	67	74	62	
Australie	Femmes	55	68	77	83	66	30	42	61	38	
Autriche	Hommes	70	84	88	94	83	30	40	64	41	
Autriche	Femmes	49	69	83	85	65	15	19	40	18	
Belgique	Hommes	69	87	91	92	81	25	44	58	36	
Belgique	Femmes	39	69	81	84	60	11	21	31	16	
Canada	Hommes	73	88	91	90	86	52	64	66	61	
Canada	Femmes	48	73	81	83	72	28	46	51	41	
République tchèque	Hommes	70	88	x(4)	94	87	35	55	79	55	
République tchèque	Femmes	52	73	x(4)	83	70	13	27	61	25	
Danemark	Hommes	75	87	91	96	86	55	65	81	66	
Danemark	Femmes	57	79	88	90	77	31	60	67	52	
Finlande	Hommes	70	86	90	93	83	43	54	65	51	
Finlande	Femmes	61	79	86	88	77	40	53	67	49	
France	Hommes	76	88	92	92	85	36	44	66	44	
France	Femmes	57	76	85	84	70	29	36	51	34	
Allemagne	Hommes	77	84	88	92	84	44	49	67	53	
Allemagne	Femmes	50	70	81	83	67	26	35	53	34	
Grèce	Hommes	82	88	85	90	85	60	48	57	57	
Grèce	Femmes	40	57	79	83	52	25	16	30	24	
Hongrie	Hommes	50	83	x(4)	89	75	22	46	64	36	
Hongrie	Femmes	35	67	x(4)	79	58	8	21	43	16	
Islande	Hommes	95	95	97	98	96	91	92	99	93	
Islande	Femmes	85	84	91	95	87	81	83	82	82	
Irlande	Hommes	79	93	95	94	87	61	72	80	66	
Irlande	Femmes	40	64	74	85	60	21	35	50	29	
Italie	Hommes	74	86	x(4)	91	80	36	49	71	41	
Italie	Femmes	34	67	x(4)	81	50	12	29	41	16	
Japon	Hommes	87	95	98	97	95	80	86	86	84	
Japon	Femmes	56	63	66	68	63	48	49	47	49	
Corée	Hommes	84	89	94	91	88	74	67	70	71	
Corée	Femmes	61	53	58	56	57	51	25	42	48	
Luxembourg	Hommes	78	86	92	92	84	22	34	73	36	
Luxembourg	Femmes	45	62	80	77	56	7	20	48	14	
Mexique	Hommes	94	96	97	94	94	81	78	79	80	
Mexique	Femmes	37	56	61	70	43	27	37	37	28	
Pays-Bas	Hommes	77	89	89	91	86	44	54	61	52	
Pays-Bas	Femmes	47	73	82	83	65	20	33	46	27	
Nouvelle-Zélande	Hommes	80	91	89	93	89	66	79	80	75	
Nouvelle-Zélande	Femmes	56	74	77	83	71	41	58	65	52	
Norvège	Hommes	74	89	92	94	88	59	74	88	74	
Norvège	Femmes	58	81	90	88	80	47	66	84	63	
Pologne	Hommes	64	83	x(4)	92	81	35	41	68	41	
Pologne	Femmes	45	71	x(4)	86	67	20	24	45	24	
Portugal	Hommes	87	87	94	94	87	63	57	78	64	
Portugal	Femmes	66	84	88	95	71	41	32	60	42	
République slovaque	Hommes	62	88	89	93	86	25	46	64	43	
République slovaque	Femmes	43	76	90	88	71	3	12	52	11	
Espagne	Hommes	83	90	93	91	86	59	62	73	61	
Espagne	Femmes	41	66	77	83	54	20	38	58	24	
Suède	Hommes	79	88	89	91	87	68	74	82	74	
Suède	Femmes	66	83	86	90	82	56	69	82	68	
Suisse	Hommes	87	93	96	96	94	78	82	85	83	
Suisse	Femmes	62	74	85	86	74	41	58	68	54	
Turquie	Hommes	82	87	x(4)	87	84	52	25	43	49	
Turquie	Femmes	22	32	x(4)	71	27	14	5	15	14	
Royaume-Uni	Hommes	67	88	93	93	86	51	67	73	64	
Royaume-Uni	Femmes	51	77	85	87	74	44	65	69	58	
États-Unis	Hommes	75	86	90	92	87	55	66	77	68	
États-Unis	Femmes	52	73	80	81	73	33	54	66	54	
Moyenne des pays	Hommes	77	88	92	93	86	52	59	72	59	
Moyenne des pays	Femmes	50	70	81	83	65	29	39	54	37	

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau A12.2
Taux de chômage (2001)
Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		25-64 ans					30-44 ans			
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	Hommes	8.1	4.5	4.5	2.5	5.2	8.6	4.6	2.8	5.3
Australie	Femmes	7.0	5.2	3.9	2.6	5.1	8.4	5.0	3.5	5.7
Autriche	Hommes	7.2	2.9	1.4	1.3	3.2	6.5	2.4	1.2	2.7
Autriche	Femmes	5.7	3.3	2.0	1.5	3.6	6.0	3.2	1.6	3.5
Belgique	Hommes	7.4	4.4	2.5	2.5	4.8	8.8	3.7	2.1	4.9
Belgique	Femmes	10.4	6.9	2.5	3.8	6.3	12.3	7.5	2.6	6.8
Canada	Hommes	10.2	6.2	4.8	4.4	6.2	10.8	6.3	4.8	6.3
Canada	Femmes	10.2	6.2	4.5	4.4	5.8	12.3	6.7	4.8	6.2
République tchèque	Hommes	19.3	4.7	x(4)	1.9	5.4	23.4	4.5	1.8	5.3
République tchèque	Femmes	19.1	8.0	x(4)	2.2	8.9	24.0	8.9	2.4	9.7
Danemark	Hommes	4.0	2.7	3.3	3.5	3.1	4.0	2.3	3.2	2.8
Danemark	Femmes	6.2	4.0	3.1	3.1	4.1	7.2	3.9	3.9	4.3
Finlande	Hommes	10.5	7.9	4.7	3.0	7.2	11.9	7.1	2.8	6.5
Finlande	Femmes	12.7	9.2	5.9	3.6	8.1	15.0	9.8	5.3	8.2
France	Hommes	9.7	5.1	4.3	4.1	6.2	10.7	4.7	3.5	6.1
France	Femmes	14.4	9.3	5.0	5.6	9.8	18.1	9.5	5.5	10.6
Allemagne	Hommes	15.6	8.1	4.4	3.4	7.7	14.2	7.0	2.6	6.5
Allemagne	Femmes	11.5	8.4	5.8	4.4	8.1	11.2	7.4	4.4	7.2
Grèce	Hommes	4.9	6.2	4.9	4.5	5.3	4.7	5.1	4.2	4.7
Grèce	Femmes	12.3	15.1	8.3	9.6	12.5	16.7	14.9	7.1	13.2
Hongrie	Hommes	12.5	4.8	x(4)	1.1	5.5	15.1	4.6	0.7	5.6
Hongrie	Femmes	7.6	4.2	x(4)	1.3	4.3	9.9	4.1	1.2	4.5
Islande	Hommes	2.3	1.2	0.8	1.0	1.5	1.7	1.4	0.6	1.3
Islande	Femmes	2.4	2.8	2.4	0.2	2.1	2.3	2.0	0.9	1.8
Irlande	Hommes	5.5	2.3	1.9	1.1	3.3	6.3	2.0	1.6	3.4
Irlande	Femmes	5.1	2.8	2.3	1.0	2.9	6.1	2.7	1.9	3.1
Italie	Hommes	6.9	4.9	x(4)	3.8	5.8	7.1	3.8	3.9	5.4
Italie	Femmes	14.0	9.3	x(4)	7.2	10.7	16.8	8.9	6.1	11.1
Japon	Hommes	6.9	4.8	3.2	2.8	4.4	7.5	3.6	2.0	3.1
Japon	Femmes	4.3	4.7	3.8	3.1	4.2	4.2	4.2	3.8	4.0
Corée	Hommes	4.3	3.7	5.0	3.2	3.8	4.9	3.5	2.7	3.4
Corée	Femmes	1.8	2.7	3.3	2.0	2.3	2.5	2.4	1.9	2.3
Luxembourg	Hommes	1.6	0.8	0.9	1.1	1.1	1.0	0.6	1.2	0.9
Luxembourg	Femmes	2.4	1.5	0.4	2.6	1.8	2.2	2.0	1.6	1.9
Mexique	Hommes	1.4	1.9	2.1	2.2	1.6	1.3	1.2	2.0	1.5
Mexique	Femmes	1.4	1.6	1.8	2.2	1.6	1.3	1.7	1.7	1.5
Pays-Bas	Hommes	2.5	1.1	0.0	0.7	1.6	2.6	0.8	0.6	1.2
Pays-Bas	Femmes	3.5	2.3	1.2	2.1	2.7	4.1	2.6	2.1	2.8
Nouvelle-Zélande	Hommes	7.4	3.0	4.4	2.8	4.0	8.1	3.2	3.4	4.1
Nouvelle-Zélande	Femmes	5.9	3.6	2.9	3.2	3.9	7.5	3.8	3.6	4.4
Norvège	Hommes	3.4	2.9	0.7	1.7	2.6	4.2	3.2	1.5	2.8
Norvège	Femmes	3.3	2.5	1.9	1.8	2.4	5.9	2.9	2.0	2.7
Pologne	Hommes	21.7	14.0	x(4)	4.0	13.9	26.3	13.5	1.8	13.7
Pologne	Femmes	23.7	18.3	x(4)	5.9	17.0	31.9	19.3	3.4	18.1
Portugal	Hommes	2.7	3.1	2.6	2.0	2.7	2.4	3.0	1.4	2.4
Portugal	Femmes	4.6	3.3	2.9	3.3	4.3	5.0	2.8	1.9	4.2
République slovaque	Hommes	44.3	14.8	5.3	4.5	15.7	55.1	14.8	3.9	16.1
République slovaque	Femmes	34.6	14.8	11.0	3.4	15.7	39.5	14.8	3.4	15.8
Espagne	Hommes	7.3	5.4	4.1	4.7	6.2	7.6	4.6	3.4	5.8
Espagne	Femmes	16.1	12.8	13.0	8.8	13.3	18.1	12.7	8.6	13.5
Suède	Hommes	5.6	5.0	3.4	2.6	4.5	6.3	4.7	2.9	4.3
Suède	Femmes	6.4	4.2	2.5	2.2	3.8	7.0	4.3	2.7	3.9
Suisse	Hommes	m	1.1	m	m	1.1	m	m	m	m
Suisse	Femmes	m	2.9	m	m	3.1	m	3.4	m	3.4
Turquie	Hommes	9.2	8.0	x(4)	5.6	8.6	9.3	5.5	3.4	7.9
Turquie	Femmes	6.9	13.5	x(4)	6.1	7.7	7.7	11.2	3.2	7.3
Royaume-Uni	Hommes	9.4	4.1	2.7	2.0	4.1	11.9	3.9	2.2	4.2
Royaume-Uni	Femmes	5.7	3.7	1.7	1.9	3.4	8.2	4.3	2.0	4.0
États-Unis	Hommes	7.5	4.2	2.5	1.9	3.7	7.4	4.4	1.8	3.7
États-Unis	Femmes	8.9	3.4	2.3	2.0	3.3	8.9	3.7	2.3	3.6
Moyenne des pays	Hommes	8.9	4.8	3.3	2.8	5.0	9.9	4.5	2.4	4.9
Moyenne des pays	Femmes	9.4	6.4	4.0	3.5	6.1	11.1	6.3	3.3	6.3

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

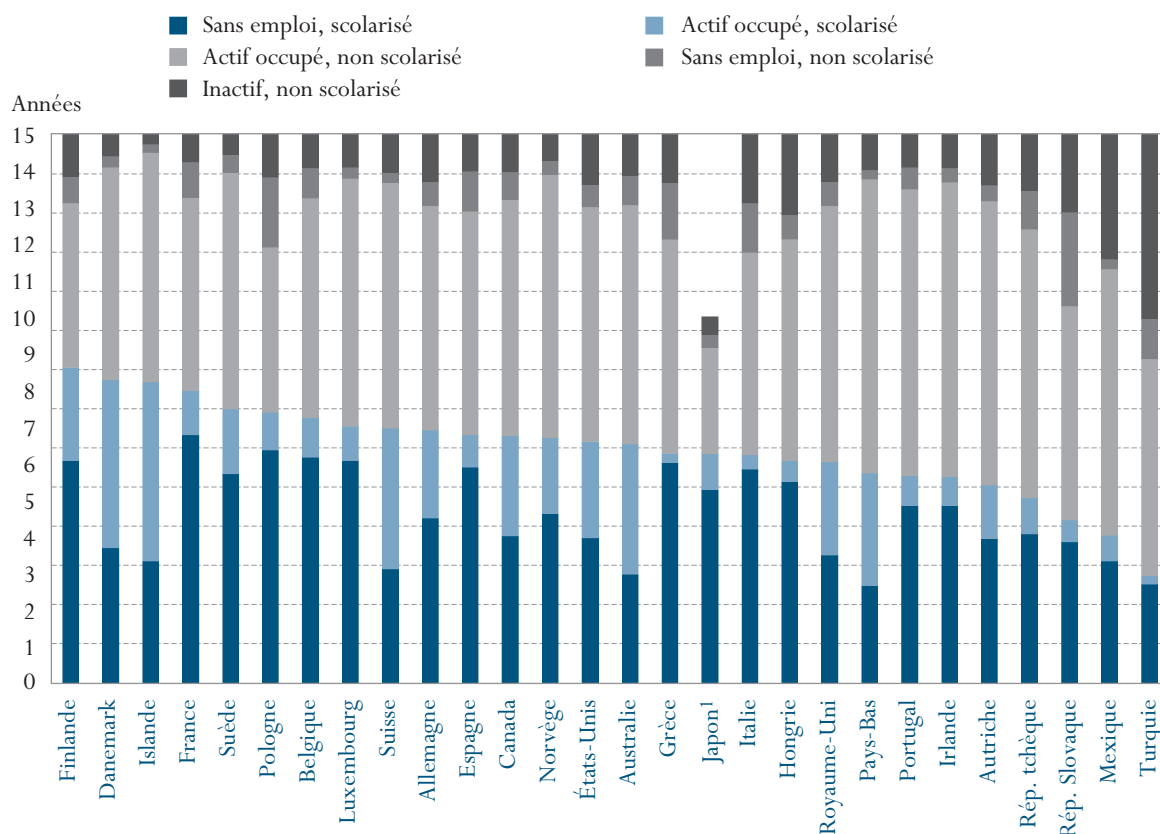
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

INDICATEUR A13 : ESTIMATION PRÉVISIONNELLE DU NOMBRE D'ANNÉES DE FORMATION, D'ACTIVITÉ ET D'INACTIVITÉ CHEZ LES 15-29 ANS

- En moyenne dans l'ensemble des pays, un jeune âgé de 15 ans en 2001 peut s'attendre à poursuivre des études dans l'enseignement formel pendant moins de six ans et demi. Dans 16 des 28 pays étudiés, la fourchette est comprise entre six et sept ans et demi.
- Un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer, au cours des 15 années à venir, 6,4 ans en activité, 0,8 an au chômage et 1,4 an en dehors du marché du travail. C'est la durée moyenne des périodes de chômage qui varie le plus d'un pays à l'autre. Ces chiffres reflètent essentiellement les disparités de taux d'activité des jeunes.
- En valeur absolue, la période de chômage à laquelle peuvent s'attendre les jeunes qui terminent leur formation initiale est plus courte aujourd'hui qu'il y a dix ans.

Graphique A13.1

Estimation du nombre d'années qui seront passées en formation et en dehors de la formation (2001)
Par statut professionnel, de 15 à 29 ans



1. Ces données portent sur la population âgée de 15 à 24 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'estimation du nombre d'années que la population jeune passera en formation.

Source : OCDE. Tableau A13.1. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur estime le nombre d'années de formation, d'activité et d'inactivité des jeunes.

Contexte

Au cours de la dernière décennie, la durée des études suivies par les jeunes s'est nettement rallongée, entraînant une entrée plus tardive dans la vie active (voir *Regards sur l'Éducation*, OCDE, 1998). Ces études de plus longue durée s'effectuent en partie sous forme d'une association forte de l'emploi et des études, largement répandue dans certains pays. Après la fin des études, l'accès à l'emploi se trouve contrarié par des périodes de chômage ou d'inactivité, devant lesquelles hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne. Cependant, en valeur absolue, la période de chômage à laquelle peuvent s'attendre les jeunes qui terminent leur formation initiale est plus courte aujourd'hui qu'il y a dix ans.

Observations et explications

Sur la base de la situation actuelle des 15-29 ans, cet indicateur permet de retrouver sous une forme synthétique les grandes tendances à l'œuvre dans la transition de l'école à l'emploi.

En moyenne, un jeune âgé de 15 ans peut espérer passer encore six ans et demi environ dans le système éducatif.

En moyenne, un jeune âgé de 15 ans en 2001 peut espérer poursuivre des études pendant six ans et demi environ (voir le tableau A13.1). L'augmentation a été très sensible entre 1985 et 1996, où près d'un an et demi d'études supplémentaires a été enregistré. Depuis 1996, elle s'est poursuivie plus lentement dans l'ensemble. Un rattrapage s'est opéré dans les pays où les durées sont les plus courtes, tandis que dans les pays où les durées sont les plus longues, celles-ci ne tendent plus guère à augmenter.

Dans 16 des 28 pays étudiés, un jeune de 15 ans peut s'attendre à poursuivre des études pendant encore six à sept ans et demi. Toutefois, les disparités sont importantes entre les deux extrêmes, avec un écart d'environ quatre ans entre un groupe de pays comprenant le Danemark, la Finlande, la France et l'Islande (huit ans ou plus) et un autre groupe comprenant le Mexique, la République slovaque et la Turquie (quatre ans en moyenne).

Globalement, le nombre moyen d'années d'études prévues est légèrement plus élevé chez les femmes (6,5 ans, contre 6,3 ans pour les hommes). Dans de nombreux pays, les durées sont identiques pour les deux sexes. La Turquie fait figure d'exception, avec 2,4 ans seulement d'espérance de formation pour les adolescentes de 15 ans. Dans les pays qui se situent à l'autre extrémité du classement, une durée de formation plus longue va souvent de pair avec une moyenne relativement plus élevée pour les femmes (voir le tableau A13.1).

Cette espérance de formation recouvre une grande variété de formules associant emploi et études.

Cette espérance de formation peut correspondre à une grande variété de formules associant emploi et études. L'emploi exercé pendant les études peut par exemple s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou être un emploi à temps partiel. Très marginales dans la moitié des pays étudiés, les formules alternant emploi et formation représentent dans les autres pays entre une et quatre des années supplémentaires qu'un jeune peut espérer passer en formation.

Outre les six ans et demi consacrés en moyenne aux études, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer 6,4 ans en activité, 0,8 an au chômage, et 1,4 an en dehors du marché du travail (sans étudier, ni rechercher d'emploi) au cours des 15 prochaines années (tableau A13.1). Il est intéressant de constater qu'en valeur absolue, la période de chômage à laquelle peuvent s'attendre les jeunes qui terminent leur formation initiale est plus courte aujourd'hui qu'il y a dix ans.

C'est la durée moyenne des périodes de chômage qui varie le plus d'un pays à l'autre. Ces chiffres reflètent particulièrement les disparités de taux d'activité des jeunes. Égale ou inférieure à quatre mois dans des pays comme le Danemark, l'Islande, le Luxembourg, le Mexique, les Pays-Bas et la Suisse, la durée cumulée des périodes de chômage est de plus de 18 mois en Grèce, en Pologne et en République slovaque.

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

Alors que les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer un peu plus de six mois sans suivre d'études, ni travailler entre 15 et 29 ans, la moyenne est de plus de deux ans pour les femmes. En Autriche, en Finlande et en Suède, il n'existe guère de différence à cet égard entre les jeunes hommes et les jeunes femmes. Inversement, en Hongrie, au Mexique, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à se retirer du marché du travail. Dans tous les autres pays, les femmes âgées de 15 à 29 ans passent en moyenne un an de plus que les hommes en dehors du marché du travail.

Définitions et méthodologie

Les statistiques présentées ici ont été établies à partir des données provenant d'enquêtes sur la population active concernant les pourcentages de jeunes d'un âge donné dans chacune des catégories spécifiées. Ces pourcentages ont été ensuite additionnés pour les 15-29 ans afin d'obtenir le nombre estimé d'années correspondant aux situations indiquées. Pour les pays qui ont fourni des données à partir de l'âge de 16 ans seulement, les calculs sont basés sur l'hypothèse que les jeunes de 15 ans sont tous scolarisés et ne travaillent pas. Cette modification de la méthode de calcul tend à augmenter l'estimation moyenne de l'espérance de formation par rapport à la dernière édition de *Regards sur l'éducation*. Par conséquent, les calculs supposent que les jeunes qui ont aujourd'hui 15 ans connaîtront entre 15 et 29 ans les mêmes conditions d'études et de travail que les jeunes dans cette tranche d'âge au cours de l'année considérée.

Aujourd'hui, un jeune âgé de 15 ans peut escompter d'ici l'âge de 29 ans occuper un emploi pendant 6,4 ans, être au chômage pendant près d'un an et être en inactivité pendant 1,4 an.

Les données proviennent des Enquêtes nationales sur la population active.

Les personnes en formation peuvent aussi bien suivre des programmes à temps partiel que des programmes à temps plein. La définition des diverses situations vis-à-vis de l'emploi se fonde sur les lignes directrices du Bureau international du travail (BIT), à l'exception de la catégorie « jeune en formation et en activité » qui comprend tous les programmes emploi-études, quelle que soit la classification du BIT. Les données relatives à cet indicateur proviennent d'une collecte spéciale dont la période de référence se situe au début de l'année civile (généralement le premier trimestre ou la moyenne des trois premiers mois).

Tableau A13.1
 Estimation du nombre d'années qui seront passées en formation et en dehors de la formation par la population âgée de 15 à 29 ans (2001)
 selon le sexe et l'emploi

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Estimation du nombre d'années en formation			Estimation du nombre d'années en dehors de la formation			
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris les programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Demandeurs d'emploi		Sous-total
						Inactifs		
Australie	Hommes	3.0	3.6	6.6	6.9	0.9	0.5	8.4
	Femmes	2.9	3.5	6.4	6.1	0.7	1.8	8.6
	H+F	3.0	3.5	6.5	6.5	0.8	1.2	8.5
Autriche	Hommes	3.6	1.8	5.4	7.9	0.5	1.3	9.6
	Femmes	4.3	1.1	5.4	7.6	0.4	1.6	9.6
	H+F	3.9	1.5	5.4	7.7	0.4	1.4	9.6
Belgique	Hommes	5.9	1.3	7.3	6.4	0.8	0.5	7.7
	Femmes	6.4	0.8	7.2	5.6	0.8	1.4	7.8
	H+F	6.2	1.1	7.2	6.0	0.8	0.9	7.8
Canada	Hommes	4.0	2.5	6.5	6.8	1.0	0.7	8.5
	Femmes	4.0	3.0	7.0	6.0	0.5	1.4	8.0
	H+F	4.0	2.8	6.8	6.4	0.8	1.0	8.2
République tchèque	Hommes	3.7	1.2	5.0	8.6	1.1	0.3	10.0
	Femmes	4.4	0.7	5.1	6.0	1.1	2.8	9.9
	H+F	4.1	1.0	5.1	7.3	1.1	1.6	9.9
Danemark	Hommes	3.4	4.7	8.1	6.2	0.3	0.3	6.9
	Femmes	4.0	4.5	8.4	5.3	0.3	0.9	6.6
	H+F	3.7	4.6	8.3	5.8	0.3	0.6	6.7
Finlande	Hommes	5.8	2.3	8.1	5.0	0.7	1.1	6.9
	Femmes	6.3	2.8	9.1	3.9	0.7	1.2	5.9
	H+F	6.1	2.6	8.6	4.5	0.7	1.2	6.4
France	Hommes	6.6	1.3	7.8	5.9	0.9	0.3	7.2
	Femmes	7.0	1.2	8.1	4.6	1.0	1.2	6.9
	H+F	6.8	1.2	8.0	5.3	1.0	0.8	7.0
Allemagne	Hommes	4.4	2.5	6.9	6.6	0.8	0.8	8.1
	Femmes	4.6	2.3	6.9	5.7	0.5	1.9	8.1
	H+F	4.5	2.4	6.9	6.1	0.6	1.3	8.1
Grèce	Hommes	6.0	0.3	6.2	6.9	1.3	0.6	8.8
	Femmes	6.1	0.2	6.3	4.8	1.8	2.1	8.7
	H+F	6.0	0.2	6.3	5.8	1.6	1.3	8.7
Hongrie	Hommes	5.4	0.6	5.9	7.0	0.9	1.2	9.1
	Femmes	5.6	0.6	6.2	5.1	0.5	3.2	8.8
	H+F	5.5	0.6	6.1	6.0	0.7	2.2	8.9
Islande	Hommes	3.2	4.4	7.6	7.0	0.2	0.1	7.4
	Femmes	3.5	5.4	8.8	5.5	0.2	0.5	6.2
	H+F	3.3	4.9	8.2	6.3	0.2	0.3	6.8
Irlande	Hommes	4.5	0.7	5.2	8.8	0.5	0.5	9.8
	Femmes	5.2	0.9	6.0	7.2	0.3	1.4	9.0
	H+F	4.8	0.8	5.6	8.0	0.4	0.9	9.4
Italie	Hommes	5.6	0.4	6.0	6.4	1.3	1.3	9.0
	Femmes	6.1	0.4	6.5	4.6	1.4	2.5	8.5
	H+F	5.8	0.4	6.2	5.5	1.4	1.9	8.8
Japon ¹	Hommes	5.6	1.0	6.6	2.8	0.4	0.3	3.4
	Femmes	5.0	0.9	5.9	3.0	0.4	0.7	4.1
	H+F	5.3	1.0	6.3	2.9	0.4	0.5	3.7
Luxembourg	Hommes	6.1	1.1	7.2	7.1	0.4	0.4	7.8
	Femmes	6.1	0.8	6.8	6.4	0.2	1.5	8.2
	H+F	6.1	0.9	7.0	6.8	0.3	0.9	8.0
Mexique	Hommes	3.3	0.9	4.2	9.9	0.3	0.6	10.8
	Femmes	3.3	0.5	3.9	4.9	0.2	6.1	11.1
	H+F	3.3	0.7	4.0	7.3	0.3	3.4	11.0
Pays-Bas	Hommes	2.8	3.0	5.8	8.4	0.2	0.5	9.2
	Femmes	2.5	3.1	5.7	7.6	0.3	1.5	9.3
	H+F	2.7	3.1	5.7	8.0	0.2	1.0	9.3
Norvège	Hommes	4.4	1.8	6.2	7.8	0.5	0.5	8.8
	Femmes	4.8	2.4	7.2	6.5	0.3	1.0	7.8
	H+F	4.6	2.1	6.7	7.2	0.4	0.7	8.3
Pologne	Hommes	6.2	1.0	7.2	5.2	2.0	0.6	7.8
	Femmes	6.5	1.0	7.5	3.8	1.9	1.8	7.5
	H+F	6.4	1.0	7.4	4.5	1.9	1.2	7.6
Portugal	Hommes	4.5	0.8	5.3	8.7	0.4	0.6	9.7
	Femmes	5.2	0.8	6.0	7.0	0.7	1.3	9.0
	H+F	4.8	0.8	5.6	7.8	0.6	0.9	9.4
République slovaque	Hommes	3.6	0.8	4.3	6.2	3.0	1.5	10.7
	Femmes	4.1	0.4	4.5	5.5	2.1	2.9	10.5
	H+F	3.8	0.6	4.4	5.9	2.6	2.2	10.6
Espagne	Hommes	5.5	0.8	6.3	7.2	1.0	0.5	8.7
	Femmes	6.3	0.9	7.2	5.0	1.2	1.5	7.8
	H+F	5.9	0.9	6.8	6.1	1.1	1.0	8.2
Suède	Hommes	5.6	1.6	7.1	6.8	0.5	0.5	7.9
	Femmes	5.8	2.0	7.8	6.1	0.4	0.7	7.2
	H+F	5.7	1.8	7.5	6.5	0.5	0.6	7.5
Suisse	Hommes	3.0	4.3	7.3	6.7	0.2	0.8	7.7
	Femmes	3.2	3.4	6.6	6.7	0.3	1.4	8.4
	H+F	3.1	3.9	7.0	6.7	0.3	1.1	8.0
Turquie	Hommes	3.1	0.3	3.4	8.2	1.5	1.9	11.6
	Femmes	2.3	0.2	2.4	3.4	0.6	8.6	12.6
	H+F	2.7	0.2	2.9	5.9	1.1	5.0	12.1
Royaume-Uni	Hommes	3.4	2.4	5.8	7.7	0.8	0.6	9.2
	Femmes	3.5	2.7	6.2	6.2	0.5	2.0	8.8
	H+F	3.5	2.6	6.0	7.0	0.6	1.3	9.0
États-Unis	Hommes	4.1	2.4	6.5	7.1	0.7	0.8	8.5
	Femmes	3.8	2.9	6.7	5.8	0.5	2.0	8.3
	H+F	3.9	2.6	6.6	6.4	0.6	1.4	8.4
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>4.5</i>	<i>1.8</i>	<i>6.3</i>	<i>7.2</i>	<i>0.8</i>	<i>0.7</i>	<i>8.7</i>
	<i>Femmes</i>	<i>4.7</i>	<i>1.8</i>	<i>6.5</i>	<i>5.7</i>	<i>0.7</i>	<i>2.1</i>	<i>8.5</i>
	<i>H+F</i>	<i>4.6</i>	<i>1.8</i>	<i>6.4</i>	<i>6.4</i>	<i>0.8</i>	<i>1.4</i>	<i>8.6</i>

1. Ces données portent sur la population âgée de 15 à 24 ans.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

INDICATEUR A14 : LE RENDEMENT DE L'ÉDUCATION : NIVEAU DE FORMATION ET REVENUS

A14

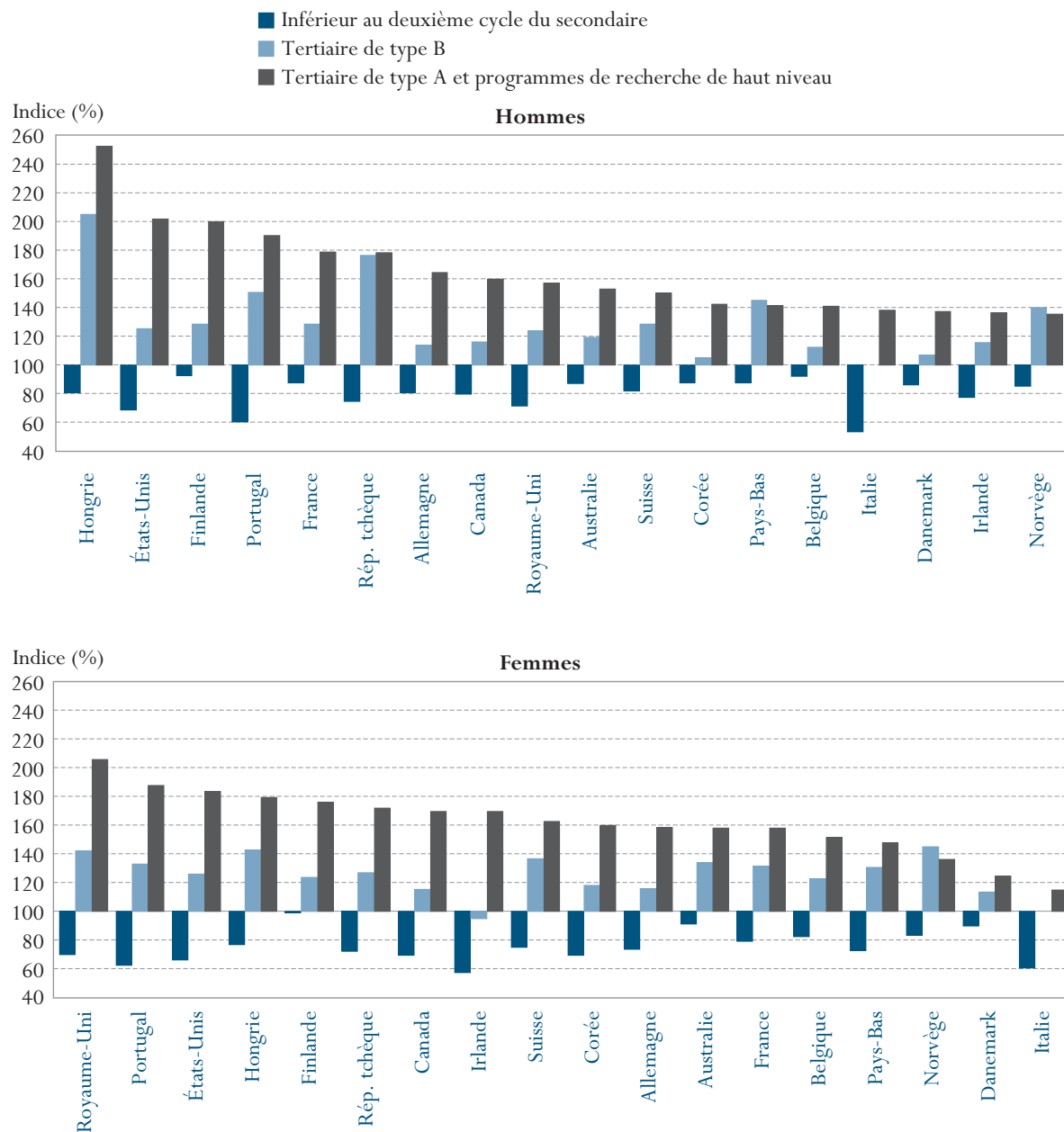
- Il existe un lien positif direct entre niveau de formation et revenus. Dans de nombreux pays, au-delà du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire, les études procurent un avantage salarial particulièrement important. Dans tous les pays, les titulaires d'un diplôme tertiaire gagnent nettement plus que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés du niveau tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire sont en général plus marqués qu'entre le deuxième et le premier cycle du secondaire, ou un niveau inférieur.
- Les revenus des personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires représentent en général entre 60 et 90 pour cent de ceux des titulaires de diplômes du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire.
- À niveau de formation égal, les femmes continuent à gagner moins que les hommes.

Graphique A14.1

Revenus relatifs des activités professionnelles (2001)

Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans (deuxième cycle du secondaire = 100)

A14



Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus relatifs de la population titulaire d'un diplôme tertiaire de type A ou d'un diplôme de programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE. Tableau A14.1. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales des données (www.oecd.org/edu/eag2003).

A14

Cet indicateur compare les revenus des travailleurs ayant différents niveaux de formation...

...ainsi que le rendement de l'investissement éducatif.

Les écarts de revenus permettent de mesurer les encouragements financiers qui incitent les individus à poursuivre leurs études dans un pays.

Il existe un lien positif direct entre niveau de formation et revenus, quel que soit le système socio-économique ou le degré de développement économique.

Contexte

Les écarts de salaire et, en particulier, les revenus revus à la hausse en fonction des compléments de formation, font partie des éléments qui incitent les individus à acquérir un niveau de qualification adapté et à le conserver. La poursuite des études peut aussi être assimilée à un investissement dans le capital humain. Ce capital comprend notamment le volume de compétences que les individus conservent ou enrichissent, généralement par l'éducation ou la formation, et offrent ensuite sur le marché du travail en contrepartie d'une rémunération. Les revenus plus élevés résultant de l'accroissement du capital humain correspondent alors au rendement de cet investissement, à l'avantage que procurent de meilleures qualifications et/ou une plus forte productivité.

Parallèlement, l'éducation implique des coûts dont il faut tenir compte lors de l'évaluation du rendement de l'investissement dans les études. Cet indicateur étudie ce rendement et les divers coûts et bénéfices qui l'influencent.

Observations et explications

Niveau de formation et revenus

Les écarts de revenus selon le niveau d'enseignement permettent de mesurer les encouragements financiers incitant les individus à poursuivre leurs études dans un pays donné. Les écarts de revenus d'un niveau de formation à l'autre peuvent aussi être le reflet de disparités dans l'offre de programmes d'enseignement à différents niveaux ou d'obstacles empêchant l'accès à ces programmes. Pour avoir une idée de l'avantage économique procuré par un diplôme d'études tertiaires, il suffit de comparer les revenus annuels moyens des diplômés du niveau tertiaire avec ceux des diplômés du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire. Une comparaison analogue fait ressortir le manque à gagner de ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les variations de ces revenus relatifs (avant impôts) selon les pays sont imputables à divers facteurs, notamment aux qualifications exigées des travailleurs, à la législation sur le salaire minimum, à la puissance des syndicats, au champ couvert par les conventions collectives, à l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation, à l'étendue de l'expérience professionnelle des travailleurs, quel que soit leur niveau de formation, à la répartition de l'emploi dans les différentes professions et à l'incidence relative du travail saisonnier et à temps partiel chez les travailleurs de différents niveaux de formation.

Le graphique A14.1 met en évidence une forte corrélation positive entre le niveau de formation et les revenus. Dans tous les pays, les diplômés du niveau tertiaire gagnent sensiblement plus que ceux qui n'ont qu'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés sortant de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du niveau post-secondaire non tertiaire sont en général plus marqués qu'entre ceux du deuxième cycle du secondaire et du premier cycle du secondaire ou d'un niveau inférieur, ce qui donne à penser que la fin du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire

constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important. Dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont disponibles, l'avantage salarial que procure une formation de niveau tertiaire aux hommes âgés de 25 à 64 ans varie de 32 pour cent ou moins en Belgique, en Corée, au Danemark, en Irlande et en Nouvelle-Zélande à 78 pour cent ou plus aux États-Unis, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque (voir le tableau A14.1).

Les données présentées dans cet indicateur diffèrent à plusieurs égards d'un pays à l'autre, ce qui peut rendre difficiles les comparaisons des revenus relatifs entre pays. Ces résultats doivent donc être interprétés avec prudence. Dans le cas des pays pour lesquels des données sur les revenus annuels sont disponibles, les différences dues à l'incidence du travail saisonnier parmi les personnes n'ayant pas le même niveau de formation peuvent avoir un impact sur les revenus relatifs, alors que ce n'est pas le cas pour les pays qui indiquent des salaires hebdomadaires ou mensuels (voir les définitions ci-après).

Niveau de formation et disparité des revenus selon le sexe

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

Si les hommes et les femmes ayant un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire, du niveau post-secondaire non tertiaire ou du niveau tertiaire ont un avantage salarial substantiel par rapport à ceux du même sexe qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, les écarts de revenus observés entre hommes et femmes à niveau de formation égal restent sensibles, renforcés par la fréquence du travail à temps partiel chez les femmes.

Tous niveaux de formation confondus, les revenus des femmes sont inférieurs à ceux des hommes chez les 30-44 ans. Ils représentent moins de 55 pour cent des revenus des hommes au Royaume-Uni et en Suisse et plus de 75 pour cent de ceux-ci en Espagne et en Hongrie (voir le tableau A14.2).

Les écarts de revenus entre hommes et femmes s'expliquent en partie par des différences dans leurs choix respectifs de carrière et de profession, par la différence entre le temps d'inactivité moyen des hommes et des femmes et par la fréquence relativement élevée du travail à temps partiel chez les femmes. Par ailleurs, la ventilation des revenus par tranche d'âge donne à penser que certains pays évoluent vers une plus grande égalité des revenus entre hommes et femmes, tous niveaux de formation confondus. L'accroissement de la proportion de femmes parmi les jeunes diplômés du tertiaire contribue probablement à cette progression. Dans quatre des 18 pays pour lesquels des données sont disponibles, le rapport entre les revenus des femmes et des hommes ayant une formation de niveau tertiaire de type A ou ayant suivi des programmes de

À niveau de formation égal, les écarts de revenus observés entre hommes et femmes restent sensibles...

...ces écarts s'expliquent en partie par les choix de carrière et de profession, par la différence entre le temps d'inactivité moyen des hommes et des femmes et par la fréquence relativement élevée du travail à temps partiel chez les femmes.

Les incitations globales à investir dans le capital humain qui sont assimilées aux profits inhérents au marché du travail peuvent être résumées par des estimations de taux de rendement interne privé.

Dans tous les pays, le taux de rendement privé est – souvent nettement – supérieur au taux d'intérêt réel.

recherche de haut niveau est supérieur de 10 points de pourcentage au moins chez les 30-44 ans, par rapport aux 55-64 ans (voir le tableau A14.2).

Taux de rendement interne privé des investissements dans l'éducation

Les incitations globales à investir dans le capital humain qui sont assimilées aux profits et dispositifs de financement inhérents au marché du travail peuvent être résumées par des estimations de taux de rendement interne privé (voir le graphique A14.2 et le tableau A14.3). Le taux de rendement correspond à une mesure du bénéfice que rapporte à long terme l'investissement initial dans l'éducation. Ces taux de rendement sont exprimés en pourcentage et sont semblables aux taux d'intérêt en pourcentage sur un compte d'épargne [voir l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) pour la description de la méthodologie appliquée]. Sous la forme la plus complète de cet indicateur, les coûts sont égaux aux frais de scolarité et au manque à gagner – déduction faite des impôts – corrigé par la probabilité d'obtenir un emploi et diminué des ressources fournies aux étudiants sous forme d'allocations et de prêts. Les bénéfices sont l'amélioration des gains après impôt, corrigés de la probabilité accrue d'obtenir un emploi et diminués du remboursement éventuel des aides publiques obtenues pendant la durée des études. Les calculs supposent que l'étudiant suit des cours à plein temps et n'exerce pas d'activité professionnelle rémunérée pendant ses études. Les taux de rendement calculés risquent cependant d'être surestimés dans la mesure où les allocations de chômage et les prestations de retraite et de retraite anticipée ne sont pas prises en considération. Les calculs du taux de rendement analysés ci-après ne tiennent pas compte des effets positifs non monétaires de l'éducation.

Les estimations du taux de rendement interne privé du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement tertiaire diffèrent sensiblement selon les pays énumérés au tableau A14.3, mais elles sont partout plus élevées – souvent nettement – que le taux d'intérêt réel, ce qui donne à penser que l'investissement en capital humain est une bonne méthode pour l'individu moyen de s'enrichir. Pour les études tertiaires, les pays peuvent être classés dans trois groupes selon les valeurs estimées du taux de rendement interne qui couvre l'effet combiné des gains, de la durée des études, de la fiscalité, du risque de chômage, des frais de scolarité et des aides publiques aux étudiants :

- premièrement, compte tenu du très fort rendement de son enseignement tertiaire, le Royaume-Uni occupe une place à part ;
- deuxièmement, le Danemark, les États-Unis, la France, les Pays-Bas et la Suède se caractérisent par un taux de rendement interne relativement élevé, compris entre 10 et 15 pour cent ;
- troisièmement, dans les autres pays, les taux sont inférieurs à 10 pour cent, les taux les plus faibles étant ceux de l'Italie et du Japon.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux interne calculé est supérieur à 10 pour cent dans les pays énumérés au tableau A14.3, si ce n'est en Allemagne (pour les femmes), au Japon, aux Pays-Bas et en Suède.

Dans l'enseignement tertiaire, l'écart de taux de rendement entre les sexes est limité dans la plupart des pays. Néanmoins, au niveau du deuxième cycle du secondaire, il est plus accentué en Allemagne et aux États-Unis, où les rendements sont réduits d'un quart à un tiers pour les femmes en raison d'une augmentation assez limitée des gains.

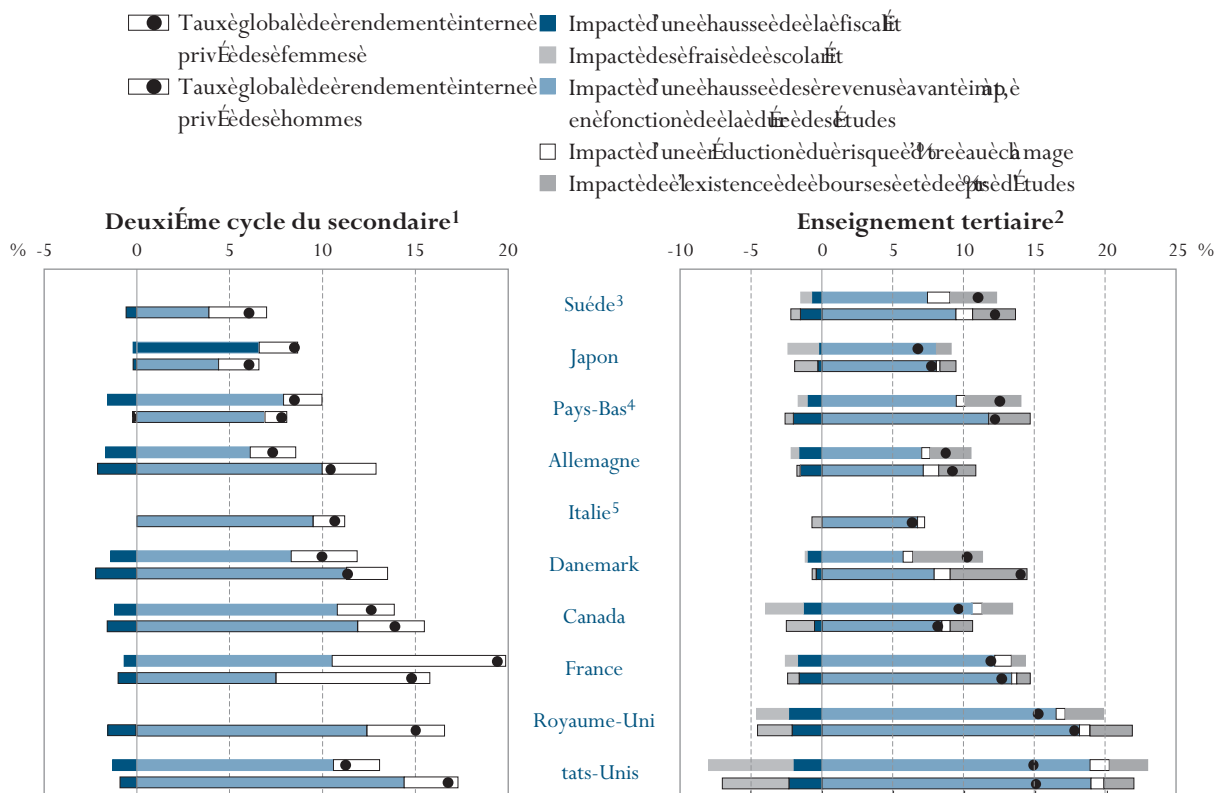
Comme le montre le tableau A14.3, les écarts de gains et la durée des études sont généralement les déterminants essentiels du taux de rendement interne privé. Ainsi, les pays où les incitations générales en faveur de l'investissement en capital humain sont fortes se caractérisent habituellement par d'importantes différences de gains selon le niveau d'instruction et/ou par des programmes

Les écarts de gains et la durée des études sont généralement les déterminants essentiels des taux de rendement...

Graphique A14.2

Taux de rendement interne privés de l'éducation (1999-2000)

Impact des revenus avant impôt, de la fiscalité, du risque de chômage, des frais de scolarité et des bourses et prêts d'études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire, par sexe (en points de pourcentage)



- Le taux de rendement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du premier cycle du secondaire.
- Le taux de rendement de l'enseignement tertiaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du deuxième cycle du secondaire.
- C'est la durée théorique des formations tertiaires classiques, c'est-à-dire la durée moyenne théorique des différentes formations selon le sexe, qui est utilisée dans les calculs relatifs de l'enseignement tertiaire. Pour les femmes, l'écart de gains entre les deux cycles du secondaire n'est pas suffisant pour donner lieu à un taux positif de rendement.
- Année de référence 1997.
- Les chiffres relatifs aux hommes sont ceux des revenus de 1998 après impôt.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux global de rendement de l'éducation pour les hommes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Tableau A14.3.

d'études relativement courts, et inversement. Les taux de rendement de l'enseignement tertiaire sont élevés au Royaume-Uni, essentiellement en raison de la brièveté relative des études universitaires classiques, alors qu'ils sont faibles en Allemagne, principalement à cause de la longueur relative de la durée de ces études. En fait, si la durée moyenne des études tertiaires était raccourcie d'un an sans préjudice de la qualité, le taux de rendement interne des hommes augmenterait de 1 à 5 points de pourcentage dans les pays étudiés, toutes choses étant égales par ailleurs. Pour bien mesurer l'impact de ce raccourcissement hypothétique des études tertiaires, ajoutons qu'il faudrait que l'avantage salarial lié à l'enseignement tertiaire augmente de 5 à 14 points de pourcentage pour obtenir le même résultat par le biais d'un élargissement des écarts de salaires.

Cette tendance générale souffre cependant des exceptions qui méritent d'être mentionnées. En dépit des écarts de salaires relativement faibles et de la longueur des études, le Danemark et, dans une moindre mesure, la Suède offrent des incitations relativement convaincantes en faveur de l'enseignement tertiaire. Il en va de même pour la France, qui encourage fortement les jeunes à investir dans le deuxième cycle du secondaire malgré les gains de salaires relativement faibles qui en résultent comparativement à la durée de ces études.

...mais il existe d'autres facteurs...

On peut estimer la contribution d'un certain nombre de facteurs à la différence entre le taux de rendement interne au sens strict, qui ne prend en compte que les écarts de gains et la durée des études, et le taux global en les intégrant successivement dans la formule du taux de rendement.

...dont la fiscalité, qui réduit le taux de rendement...

Dans les pays étudiés, la *fiscalité* réduit le taux de rendement interne dérivé des gains avant impôt et de la durée des études de 1,3 point de pourcentage en moyenne dans l'enseignement tertiaire et de 1,1 point dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement tertiaire, l'impact de la fiscalité est particulièrement fort aux États-Unis et au Royaume-Uni, en raison surtout de la conjonction d'importants écarts de gains selon le niveau d'instruction et de la progressivité du système fiscal. Il en va de même en France et aux Pays-Bas. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'effet dissuasif de la fiscalité est particulièrement manifeste en Allemagne, en raison de la forte progressivité du système fiscal dans la tranche de gains correspondante, ainsi qu'au Danemark, mais il est particulièrement faible au Japon.

...des risques plus faibles de chômage, qui augmentent le taux de rendement...

Les différences de risque de *chômage* augmentent le taux de rendement interne par rapport aux taux calculés uniquement sur la base des gains avant impôt et de la durée des études. Compte tenu de la forte différence des taux de chômage des diplômés des premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire, l'augmentation du taux interne est particulièrement importante pour ce dernier groupe, puisqu'elle s'établit en moyenne à 3,6 points de pourcentage pour les hommes et les femmes dans les pays étudiés. L'écart de chômage relativement élevé en France améliore sensiblement le taux de rendement interne, de l'ordre de 8,3 à 9,4 points de pourcentage. S'agissant de l'enseignement tertiaire, les perspectives différentes d'emploi ont beaucoup moins d'effets sur

les taux de rendement, n'accroissant en moyenne le taux que de 0,7 point de pourcentage pour les hommes et de 0,9 pour les femmes dans les pays énumérés au tableau A14.3.

Les *frais de scolarité* ont un impact négatif particulièrement fort sur les taux de rendement de l'enseignement tertiaire aux États-Unis et, dans une moindre mesure, au Canada et au Royaume-Uni. Dans les pays d'Europe continentale, cet impact est nettement plus faible, car les frais de scolarité sont de loin moins élevés.

Les *dispositifs publics de prêts d'études et d'allocations aux étudiants* associés à l'enseignement tertiaire renforcent sensiblement les incitations, avec une contribution moyenne de 2,5 à 3 points dans les pays étudiés, par rapport aux taux de rendement qui ne prennent pas ces aides en compte. L'impact de ce facteur est particulièrement important au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède, mais il est faible en France et inexistant en Italie.

Taux de rendement social de l'investissement dans l'éducation

Les bénéfices que procure à la société un complément de formation peuvent être évalués sur la base du taux de rendement social. Le taux de rendement interne social prend en compte les coûts et les avantages pour la société de l'investissement dans l'éducation, lesquels peuvent différer sensiblement des coûts et avantages privés. Le coût social inclut le coût que peut représenter l'éventualité que certains ne participent pas à la production de bénéfices et le coût intégral de la formation assurée, et pas uniquement le coût supporté par l'individu. Le bénéfice social inclut le gain de productivité associé à l'investissement dans l'éducation et tout un éventail d'avantages non économiques possibles, tels que la baisse de la criminalité, l'amélioration de la santé, le renforcement de la cohésion sociale et le développement de la participation citoyenne. Si l'on dispose pour la plupart des pays de l'OCDE de données sur les coûts sociaux, les informations sont plus rares concernant l'éventail complet des bénéfices sociaux. Étant donné que les gains de productivité se reflètent dans les écarts de coûts de main-d'œuvre, on peut utiliser ces derniers pour mesurer les avantages économiques que la société retire de l'enseignement. Néanmoins, en raison de l'existence possible d'externalités, les écarts de gains observés ne correspondent peut-être pas parfaitement aux gains d'efficacité au niveau de l'ensemble de l'économie. Par ailleurs, il ressort de certaines études qu'une (petite) partie de l'avantage salarial dont bénéficient les individus les plus instruits tient davantage aux diplômes obtenus, gage pour l'employeur d'aptitudes fondamentales, qu'à une différence de productivité due à l'investissement en capital humain. Et même si les avantages non économiques de l'éducation paraissent importants, il est souvent difficile de les traduire en valeur monétaire pour les inclure dans les calculs du taux du rendement.

Étant donné la difficulté de construire des taux globaux de rendement social, le tableau A14.4 présente des estimations de taux au sens strict, qui ne tiennent compte ni des éventuels effets d'externalité, ni des avantages non économiques. Dans la mesure où l'investissement en capital humain de l'étudiant

...les frais de scolarité, qui réduisent le taux de rendement...

...et les dispositifs publics d'allocations et de prêts d'études, qui gonflent le taux de rendement.

Les bénéfices que procure à la société un complément de formation peuvent être évalués sur la base du taux de rendement social...

...mais ils ne peuvent être évalués qu'au sens strict, sans tenir compte des avantages non économiques.

moyen se traduit par d'importantes externalités positives, ces estimations sont biaisées à la baisse.

Ces estimations tendent à montrer que le taux de rendement interne social est particulièrement élevé tant dans le deuxième cycle du secondaire que dans l'enseignement tertiaire aux États-Unis et au Royaume-Uni, alors qu'il est le plus faible au Danemark. En France, il est modéré dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais relativement élevé dans l'enseignement tertiaire.

Le taux de rendement social est généralement très supérieur au taux d'intérêt réel des opérations sans risque, mais tend à être inférieur au taux privé en raison du coût social significatif de l'éducation.

Le taux de rendement interne social au sens strict est nettement plus faible que le taux de rendement interne privé, surtout parce que le coût social de l'éducation est habituellement beaucoup plus élevé que le coût privé. Dans l'enseignement tertiaire, la différence est particulièrement importante au Danemark et en Suède, allant de 4 à près de 7,5 points de pourcentage. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'écart entre ces deux taux est particulièrement important en France, mais relativement faible en Allemagne et aux Pays-Bas.

L'interprétation des taux de rendement interne

Selon les interprétations, des taux élevés de rendement indiqueraient...

Les taux de rendement interne privé et social évoqués plus haut sont généralement très supérieurs au taux d'intérêt réel des opérations sans risque. Sachant que le rendement de l'acquisition de capital humain est entouré d'incertitudes majeures (comme en témoigne la forte dispersion des gains dans la catégorie des personnes les plus instruites), les personnes ayant consenti un tel investissement exigeront probablement une prime de risque correspondante. Néanmoins, l'ampleur de la prime qu'incorporent les taux de rendement interne par rapport au taux d'intérêt réel est plus importante que ne sembleraient le justifier les seules considérations de risque. Le niveau élevé des taux de rendement interne peut être interprété de deux manières différentes.

...un déséquilibre du marché des travailleurs instruits, poussant à la hausse leurs rémunérations...

Selon la première interprétation, le niveau élevé des taux reflète une forte pénurie de travailleurs plus instruits, poussant à la hausse les rémunérations de cette catégorie de personnel. Il pourrait en résulter une période transitoire au cours de laquelle les rendements élevés de l'éducation susciteraient ultérieurement une réaction suffisante de l'offre pour que les taux s'alignent sur les rendements offerts par les autres actifs productifs. Néanmoins, la période d'ajustement pourrait être très longue et la rapidité de l'ajustement dépendrait dans une très large mesure de la capacité du système éducatif à faire face à l'augmentation induite de la demande ainsi que de la capacité du marché du travail à absorber l'offre relative de main-d'œuvre qui en résulterait. Le mécanisme de rééquilibrage pourrait également être accéléré par le biais d'une meilleure information des étudiants sur les rendements des différentes filières, ce qui les aiderait à faire leurs choix en meilleure connaissance de cause.

...ou des taux marginaux significativement inférieurs aux taux moyens...

Une partie des rendements élevés peut aussi être compatible avec l'équilibre du marché. Cette hypothèse se vérifierait si les taux marginaux étaient nettement plus faibles que les taux moyens. Le taux marginal serait effectivement inférieur au taux moyen si les étudiants à la marge avaient moins d'aptitudes et étaient moins motivés que les étudiants moyens et avaient en conséquence moins de

chances de pouvoir obtenir l'avantage salarial moyen. Selon cette interprétation, un taux de rendement interne élevé refléterait dans une certaine mesure les rentes économiques liées à une ressource rare, à savoir l'aptitude et la motivation.

Si les taux de rendement de l'éducation sont plus faibles à la marge, il est plus malaisé de justifier l'intervention publique visant à encourager l'acquisition de capital humain, dans la mesure où il est impossible d'améliorer la qualité de l'étudiant marginal. En revanche, si le système éducatif peut améliorer les compétences cognitives et non cognitives des jeunes, la politique de l'éducation peut grandement contribuer à améliorer l'efficacité et l'égalité des chances à long terme.

Définitions et méthodologie

Par définition, les revenus relatifs correspondent au rapport entre les revenus moyens (revenu du travail avant impôt) des personnes ayant un niveau de formation donné et les revenus moyens des personnes ayant terminé le deuxième cycle du secondaire. Le rapport est ensuite multiplié par 100. Seules sont prises en considération les personnes ayant perçu un revenu du travail durant la période de référence.

Les données présentées dans le tableau A14.1 correspondent aux revenus annuels dans tous les pays, sauf en Espagne, en France et en Suisse, où il s'agit de données mensuelles. En Belgique et en France, les données ne concernent que les salariés. En Espagne, les données excluent les personnes travaillant moins de 15 heures par semaine. Les écarts de revenus relatifs observés entre les pays reflètent donc les disparités non seulement dans les salaires, mais aussi dans la couverture des données, le nombre de semaines ouvrées par an et le nombre d'heures ouvrées par semaine. Dans la mesure où les personnes ayant un faible niveau de formation effectuent généralement moins d'heures (en particulier à temps partiel) et occupent des emplois moins stables (les probabilités d'emploi temporaire ou les risques de chômage au cours d'une année donnée étant alors plus grands), les revenus relatifs indiqués dans les tableaux et graphiques pour les niveaux de formation les plus élevés sont nettement supérieurs à ceux qui ressortiraient des salaires relatifs. Certains de ces facteurs peuvent aussi influencer sur les écarts de revenus relatifs observés entre les hommes et les femmes d'un pays donné.

La description des méthodes appliquées pour calculer les taux de rendement présentés aux tableaux A14.3 et A14.4 est disponible à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2003).

...auquel cas il est plus malaisé de justifier l'intervention publique.

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active et d'autres études.

Tableau A14.1

Revenu relatif de la population percevant des revenus du travail

 Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans (2^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE			Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		Enseignement tertiaire	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	1999	Hommes	87	85	111	116	120	122	153	152	141	142
		Femmes	91	89	116	113	134	132	158	158	150	148
		H+F	81	79	112	118	118	118	146	146	136	136
Belgique	2000	Hommes	93	x(1)	99	x(3)	113	x(5)	141	x(7)	128	x(9)
		Femmes	83	x(1)	112	x(3)	123	x(5)	152	x(7)	133	x(9)
		H+F	92	x(1)	102	x(3)	112	x(5)	147	x(7)	128	x(9)
Canada	1999	Hommes	80	78	102	101	116	117	160	159	138	137
		Femmes	70	67	98	89	115	115	170	184	139	144
		H+F	80	79	102	100	113	113	163	167	136	137
République tchèque	1999	Hommes	75	77	a	a	177	182	178	176	178	177
		Femmes	72	75	a	a	127	124	172	176	170	174
		H+F	68	70	a	a	151	151	180	182	179	181
Danemark	2000	Hommes	86	83	91	94	107	107	137	134	131	128
		Femmes	90	89	92	109	114	112	125	122	123	121
		H+F	87	85	100	106	110	111	127	123	124	121
Finlande	1999	Hommes	93	90	m	m	129	125	200	188	167	159
		Femmes	99	96	m	m	124	123	176	172	145	141
		H+F	96	94	m	m	120	115	190	179	153	144
France	1999	Hommes	88	86	130	118	129	137	179	182	159	163
		Femmes	80	81	133	108	132	139	158	165	145	152
		H+F	84	84	130	112	125	133	169	174	150	155
Allemagne	2000	Hommes	81	88	114	117	114	112	164	163	143	141
		Femmes	74	73	128	127	116	118	159	158	141	142
		H+F	76	80	115	114	117	116	165	163	145	143
Hongrie	2001	Hommes	81	81	140	137	205	182	252	253	252	253
		Femmes	77	80	128	124	143	128	180	174	179	174
		H+F	77	78	131	126	164	144	210	203	210	202
Irlande	1998	Hommes	78	83	80	55	116	125	136	142	130	135
		Femmes	58	59	80	82	95	81	170	166	140	133
		H+F	77	79	69	68	108	114	153	153	138	137
Italie	1998	Hommes	54	55	m	m	x(7)	x(8)	138	142	138	142
		Femmes	61	56	m	m	x(7)	x(8)	115	114	115	114
		H+F	58	57	m	m	x(7)	x(8)	127	126	127	126
Corée	1998	Hommes	88	90	m	m	105	109	143	136	132	129
		Femmes	69	75	m	m	118	138	160	181	141	164
		H+F	78	80	m	m	106	113	147	142	135	134
Pays-Bas	1997	Hommes	88	86	126	121	145	130	141	133	142	132
		Femmes	73	73	120	124	131	136	148	154	146	152
		H+F	85	84	121	119	139	131	144	139	144	138
Nouvelle-Zélande	2001	Hommes	76	74	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	130	122
		Femmes	72	72	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	136	135
		H+F	74	75	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	133	128
Norvège	1999	Hommes	85	89	118	116	140	143	136	138	136	138
		Femmes	84	88	121	118	145	151	136	138	137	139
		H+F	85	90	124	120	155	155	132	133	135	135
Portugal	1999	Hommes	60	57	m	m	150	155	190	194	180	185
		Femmes	63	58	m	m	133	139	188	206	170	185
		H+F	62	58	m	m	141	146	192	202	178	187
Suède	1999	Hommes	87	86	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	138	140
		Femmes	88	87	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	126	122
		H+F	89	88	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	131	131
Suisse	2001	Hommes	82	82	113	109	129	130	150	146	141	139
		Femmes	75	76	122	124	137	146	163	171	154	162
		H+F	79	79	114	116	147	150	167	165	159	159
Royaume-Uni	2001	Hommes	72	67	m	m	124	126	157	162	147	151
		Femmes	70	74	m	m	142	133	206	216	183	183
		H+F	67	68	m	m	128	124	174	181	159	161
États-Unis	2001	Hommes	69	69	123	125	125	125	202	199	193	190
		Femmes	67	66	120	123	126	129	183	189	176	180
		H+F	70	69	121	122	123	122	195	192	186	183

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau A14.2

Écarts de revenus entre les femmes et les hommes

Revenus annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes selon le niveau de formation de la population âgée de 30 à 44 ans et de 55 à 64 ans

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		Tous niveaux d'enseignement confondus	
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	1999	66	67	63	75	68	66	65	58	65	66
Canada	1999	51	61	58	66	59	57	69	65	63	62
République tchèque	1999	66	58	67	64	45	62	67	63	63	61
Danemark	2000	76	67	71	69	74	75	65	63	72	66
Finlande	1999	74	78	69	77	68	73	63	65	70	70
France	1999	70	62	75	69	76	72	68	64	74	60
Allemagne	2000	51	49	62	59	64	65	59	62	60	53
Hongrie	2001	83	81	84	94	59	48	58	69	77	78
Irlande	1998	50	36	70	55	46	43	83	60	66	43
Italie	1998	71	70	69	43	x(7)	x(8)	56	45	73	57
Corée	1998	57	62	69	70	87	96	92	99	67	50
Pays-Bas	1997	46	43	55	50	57	39	63	50	55	45
Nouvelle-Zélande	2001	59	57	61	70	x(7)	x(8)	68	54	62	62
Norvège	1999	60	61	61	63	64	65	61	61	62	61
Portugal	1999	72	70	70	67	63	57	75	68	73	66
Espagne	1998	61	x(1)	81	x(3)	70	x(5)	73	x(7)	79	x(9)
Suède	1999	74	73	74	69	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	71	70
Suisse	2001	50	50	55	52	61	42	63	66	54	47
Royaume-Uni	2001	55	43	50	53	53	81	66	66	54	54
États-Unis	2001	58	65	60	54	62	57	57	50	60	51

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau A14.3

Taux de rendement internes privés de l'éducation (1999-2000)

Impact des revenus avant impôts (selon la durée des études), de la fiscalité, du risque d'être au chômage, des frais de scolarité et des bourses et prêts d'études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire, par sexe (en points de pourcentage)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE

	Rendement du deuxième cycle du secondaire (en points de pourcentage) ¹								Rendement de l'enseignement tertiaire (en points de pourcentage) ²											
	Taux global de rendement interne privé		Impact						Taux global de rendement interne privé		Impact									
			Hausse du revenu avant impôt		Hausse de la fiscalité		Baisse du risque d'être au chômage				Hausse du revenu avant impôt		Hausse de la fiscalité		Baisse du risque d'être au chômage		Frais de scolarité		Bourses et prêts d'études	
Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	
Canada	13.6	12.7	11.9	10.8	-1.6	-1.2	3.6	3.1	8.1	9.4	8.4	10.6	-0.5	-1.3	0.6	0.6	-2.0	-2.7	1.6	2.2
Danemark	11.3	10.5	11.3	8.3	-2.2	-1.4	2.2	3.6	13.9	10.1	7.9	5.7	-0.4	-1.0	1.1	0.7	-0.1	-0.2	5.4	4.9
France	14.8	19.2	7.5	10.5	-1.0	-0.7	8.3	9.4	12.2	11.7	13.3	12.1	-1.6	-1.7	0.4	1.2	-0.8	-0.9	0.9	1.0
Allemagne	10.8	6.9	10.0	6.1	-2.1	-1.7	2.9	2.5	9.0	8.3	7.1	7.0	-1.5	-1.6	1.1	0.6	-0.3	-0.6	2.6	2.9
Italie ³	11.2	m	9.5	m	m	m	1.7	m	6.5	m	6.7	m	m	m	0.5	m	-0.7	m	n	m
Japon	6.4	8.5	4.4	6.6	-0.2	-0.2	2.2	2.1	7.5	6.7	8.0	8.0	-0.3	-0.2	0.3	0.0	-1.6	-2.2	1.1	1.1
Pays-Bas ⁴	7.9	8.4	6.9	7.9	-0.2	-1.6	1.2	2.1	12.0	12.3	11.7	9.4	-2.0	-1.0	n	0.7	-0.6	-0.7	2.9	3.9
Suède ⁵	6.4	m	3.9	m	-0.6	m	3.1	m	11.4	10.8	9.4	7.4	-1.5	-0.7	1.2	1.6	-0.7	-0.8	3.0	3.3
Royaume-Uni	15.1	m	12.4	m	-1.5	m	4.2	m	17.3	15.2	18.1	16.4	-2.1	-2.3	0.7	0.7	-2.4	-2.3	3.0	2.7
États-Unis	16.4	11.8	14.4	10.6	-0.9	-1.3	2.9	2.5	14.9	14.7	18.9	18.8	-2.3	-2.0	0.9	1.4	-4.7	-6.0	2.1	2.7
<i>Moyenne des pays⁶</i>	<i>11.4</i>	<i>11.1</i>	<i>9.2</i>	<i>8.7</i>	<i>-1.1</i>	<i>-1.1</i>	<i>3.6</i>	<i>3.6</i>	<i>11.8</i>	<i>11.3</i>	<i>11.4</i>	<i>10.6</i>	<i>-1.3</i>	<i>-1.3</i>	<i>0.7</i>	<i>0.9</i>	<i>-1.5</i>	<i>-1.8</i>	<i>2.5</i>	<i>2.9</i>

1. Le taux de rendement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du premier cycle du secondaire.

2. Le taux de rendement de l'enseignement tertiaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du deuxième cycle du secondaire.

3. Les chiffres relatifs aux hommes sont dérivés des revenus de 1998 après impôt.

4. Année de référence 1997.

5. C'est la durée théorique des formations tertiaires classiques, et non la durée moyenne théorique des différentes formations selon le sexe, qui a été utilisée dans les calculs relatifs à l'enseignement tertiaire. Pour les femmes, l'écart de gains entre les deux cycles du secondaire n'est pas suffisant pour donner lieu à un taux positif de rendement.

6. L'Italie est exclue des chiffres relatifs aux hommes et la Suède et le Royaume-Uni sont exclus des chiffres du deuxième cycle du secondaire relatifs aux femmes.

Source : OCDE.

Tableau A14.4

Taux de rendement social de l'éducation (1999-2000)

Taux de rendement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire par sexe (en points de pourcentage)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE

	Rendement social du deuxième cycle du secondaire ¹		Rendement social du tertiaire ²	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Canada ³	m	m	6.8	7.9
Danemark	9.3	8.7	6.3	4.2
France	9.6	10.6	13.2	13.1
Allemagne	10.2	6.0	6.5	6.9
Italie ⁴	8.4	m	7.0	m
Japon	5.0	6.4	6.7	5.7
Pays-Bas	6.2	7.8	10.0	6.3
Suède	5.2	m	7.5	5.7
Royaume-Uni	12.9	m	15.2	13.6
États-Unis	13.2	9.6	13.7	12.3

1. Le taux de rendement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du premier cycle du secondaire.

2. Le taux de rendement de l'enseignement tertiaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du deuxième cycle du secondaire.

3. Au Canada, les données sur les dépenses par étudiant dans le deuxième cycle du secondaire ne sont pas disponibles.

4. En Italie, l'échantillon relatif aux revenus des femmes n'est pas suffisamment important pour calculer des taux de rendement.

Source : OCDE.

INDICATEUR A15 : LE RENDEMENT DE L'ÉDUCATION : LIENS ENTRE LE CAPITAL HUMAIN ET LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE

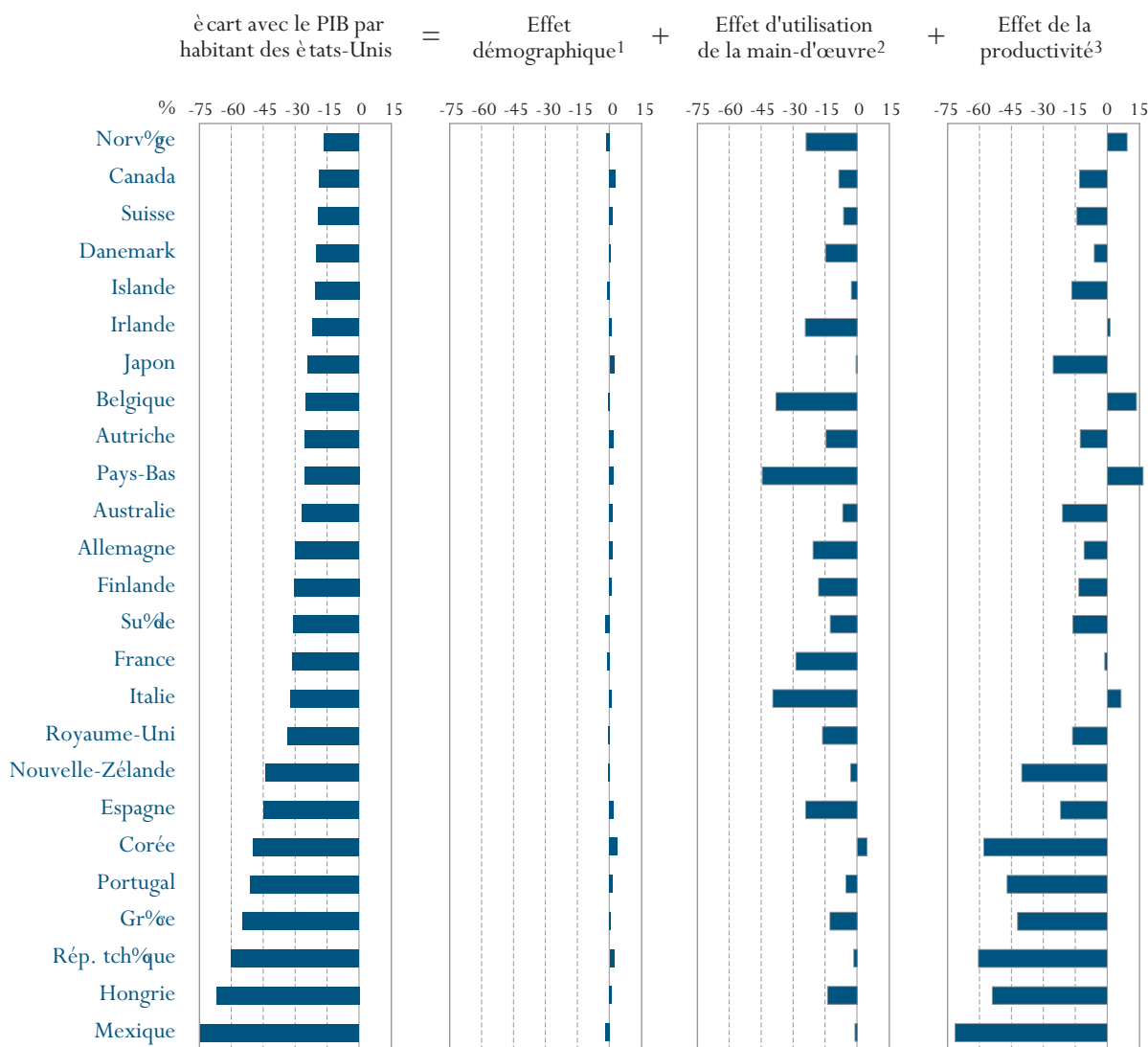
A15

- Il ressort de l'analyse des facteurs qui stimulent la croissance économique que dans la plupart des pays de l'OCDE, l'augmentation du PIB par habitant s'explique pour moitié par l'accroissement de la productivité du travail.
- Si différentes approches peuvent être adoptées pour améliorer la productivité du travail, le capital humain est au cœur de chacune d'entre elles : il relie l'ensemble de la production à l'ensemble des intrants productifs mais il est également un facteur déterminant pour le rythme du progrès technologique.
- Dans les pays de l'OCDE, l'effet à long terme d'une année d'études supplémentaire sur la production économique est estimé à 6 pour cent environ.

Graphique A15.1

Indices différentiels importants du PIB par habitant (2000)

Différences de tendance en points de pourcentage, basées sur la PPP, en référence au PIB par habitant des États-Unis



1. Basé sur le ratio de la population en âge de travailler (15-64 ans) sur la population totale.

2. Basé sur le taux d'activité et le nombre d'heures travaillées moyen.

3. PIB par heure travaillée.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

Contexte

Pourquoi certains pays tirent-ils apparemment parti des opportunités offertes par les nouvelles technologies, alors que d'autres restent à la traîne ? Ainsi que l'indique une des conclusions majeures du rapport de l'OCDE sur la croissance, les politiques qui garantissent la stabilité des conditions macroéconomiques sont essentielles pour la croissance parce que des taux d'inflation élevés et variables nuisent à l'investissement et qu'une fiscalité excessive fausse l'allocation des ressources. Ce rapport confirme également l'importance du capital au sens le plus large du terme : tant l'accumulation de capital physique que l'investissement dans l'éducation et dans les activités de R&D génèrent des rendements élevés. De surcroît, les structures institutionnelles et les politiques qui favorisent la concurrence et la flexibilité sur les marchés du travail et des capitaux, le développement des nouvelles technologies et la diffusion des innovations et des progrès technologiques sont autant de facteurs qui contribuent grandement à l'amélioration des perspectives de croissance.

Le « capital humain », ou ensemble des connaissances et compétences des travailleurs, est un facteur essentiel dans cette équation. Cet indicateur étudie le rôle que le capital humain joue dans l'amélioration du taux de croissance de la production par habitant. Il prolonge l'analyse de l'indicateur A14 à propos de la relation entre le capital humain et le rendement microéconomique. Alors que l'indicateur A14 rend compte de l'évolution des revenus individuels en fonction de l'augmentation du nombre d'années d'études en prix constants et selon le niveau moyen de formation dans l'ensemble de l'économie, l'indicateur A15 évalue l'effet de l'évolution du capital humain sur la productivité du travail, abstraction faite de la variation du stock de capital physique agrégé.

La comparaison des estimations économétriques du rendement de l'éducation pour l'individu (l'indicateur A14) et pour l'économie (le présent indicateur) peut se révéler très pertinente pour l'action publique. En effet, des écarts entre ces deux types d'estimations peuvent indiquer qu'il existe des externalités qui opposent le rendement privé et le rendement public de l'éducation et qui pourraient nécessiter des mesures politiques correctives. Ainsi, si la productivité du travailleur augmente en fonction de l'élévation du niveau moyen de formation à l'échelle agrégée de l'économie dans la même mesure qu'elle le fait en fonction de son niveau personnel de formation, le premier de ces effets est une externalité qui donnera lieu à une tendance à la baisse de l'investissement dans l'éducation, les individus ne réussissant pas à prendre en considération les bénéfices sociaux indirects qui pourraient être générés par leurs choix de carrière. L'analyse des estimations microéconomiques des équations salariales et des données transversales sur les individus d'un pays donné permet uniquement de cerner les effets de la scolarisation pour l'individu (car l'effet agrégé indirect ne varie pas entre les individus d'un même pays), alors que l'analyse des estimations macro-économiques et des données des différents pays permet aussi d'évaluer l'externalité sociale.

Cet indicateur rend compte de l'effet estimé de l'évolution des variables explicatives, dont le capital humain, sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant.

Il doit être interprété à la lumière des rendements individuels de l'éducation étudiés dans l'indicateur A14.

Au cours de ces dix dernières années, la croissance de la productivité s'est accélérée dans certains pays, mais s'est ralentie dans d'autres.

Ensemble, le taux d'emploi et le nombre d'heures ouvrées expliquent des écarts significatifs de PIB par habitant.

Il ressort de l'analyse des facteurs qui stimulent la croissance...

Observations et explications

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

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

Dans l'ensemble, les taux d'activité sont restés stables au cours de ces dix dernières années, même s'il est vrai que l'augmentation du taux d'emploi des femmes en pleine force de l'âge a largement compensé la chute de celui des travailleurs jeunes et âgés. Toutefois, les taux d'activité ne donnent qu'une idée partielle de la contribution de la main-d'œuvre à la production. Pour évaluer cette contribution de manière plus précise, il faut également prendre en considération le niveau d'utilisation de la main-d'œuvre, qui correspond au taux d'emploi et au nombre d'heures ouvrées. Un certain nombre de pays (notamment les États-Unis et le Japon) affichent un taux d'emploi élevé et un nombre d'heures ouvrées supérieur à la moyenne. Par comparaison, la plupart des pays nordiques présentent un taux d'emploi encore plus élevé, mais accusent un nombre inférieur d'heures ouvrées. Enfin, le taux d'emploi et le nombre d'heures ouvrées relativement faibles enregistrés dans certains pays (notamment en Belgique, en Espagne, en France, en Italie et aux Pays-Bas) expliquent plus de 20 points de pourcentage de l'écart qui existe entre leur PIB par habitant et celui des États-Unis. Le graphique A15.1 montre que l'utilisation de la main-d'œuvre est un facteur qui explique dans une grande mesure les écarts de PIB par habitant entre les pays.

Ces écarts ont suscité un regain d'intérêt pour les principaux facteurs qui stimulent la croissance économique et pour les politiques qui sont susceptibles de les influencer. Le rapport de l'OCDE sur la croissance, dont cet indicateur présente certaines conclusions, montre que les modèles de croissance observés sont le reflet des changements structurels des facteurs et des politiques qui stimulent la croissance. Leur analyse approfondie permet de tirer des enseignements importants pour l'action publique, même si certains pays de l'OCDE ne sont pas à l'abri d'un ralentissement économique.

L'une des méthodes permettant d'analyser l'évolution de la croissance du PIB par habitant au cours de ces dix dernières années consiste à isoler l'évolution de trois composantes majeures : *i*) la proportion de personnes en âge de travailler (de 15 à 64 ans) dans l'ensemble de la population, *ii*) la proportion de

travailleurs occupés dans la population en âge de travailler (le taux d'activité ou d'emploi) et *iii*) la productivité du travail (voir le graphique A15.2)

Le graphique A15.2 montre que dans la grande majorité des pays de l'OCDE, l'évolution démographique a joué un rôle relativement mineur dans l'augmentation du PIB par habitant au cours des années 1990. Les seuls pays où cette évolution a eu un impact positif et significatif sur la croissance du PIB par habitant sont la Corée, l'Irlande, le Mexique et la Turquie. Il y a lieu de signaler toutefois que l'Irlande a vu s'inverser ses flux migratoires traditionnels pendant cette période. Enfin, dans certains pays de l'OCDE, l'évolution démographique (au sens comptable considéré ici) a commencé à freiner légèrement la croissance du PIB par habitant. Cette tendance devrait s'accroître à l'avenir en raison de l'augmentation rapide de la proportion de personnes âgées dans la population totale.

Pendant les années 1990, la hausse de la productivité du travail, qui correspond au PIB par actif occupé, a contribué pour moitié au moins à la croissance du PIB par habitant dans la plupart des pays de l'OCDE. Comme le nombre d'heures ouvrées a généralement fléchi au cours de cette période, surtout en Europe continentale, l'augmentation de la productivité du travail est plus forte en termes de nombre d'heures qu'en termes d'actifs occupés. La diminution des heures ouvrées tient à la fois à la réduction du temps de travail hebdomadaire prévu par la loi (ou défini dans les conventions collectives) et au développement du travail à temps partiel, en particulier dans un certain nombre de pays d'Europe.

Par comparaison avec les années 1980, la productivité horaire du travail a grimpé dans un certain nombre de pays, en l'occurrence en Allemagne, en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, au Portugal et en Suède, mais a régressé dans les autres. Toutefois, cette évolution dans les tendances de productivité est intervenue dans des contextes d'emploi différents selon les pays. Dans les pays du G7, la nette augmentation de l'emploi aux États-Unis (également observée au Canada et au Japon, mais sans accélération du rythme de croissance de la productivité) contraste avec le recul observé en Allemagne et en Italie. Les différences sont encore plus marquées entre certains pays plus petits. Ainsi, la forte hausse des taux d'emploi en Irlande, aux Pays-Bas et en Espagne tranche sur le fléchissement enregistré en Finlande, en Suède et en Turquie.

Différentes approches peuvent être adoptées pour renforcer la productivité du travail : améliorer la qualité de la main-d'œuvre utilisée dans le processus de production, augmenter l'exploitation du capital par le travailleur ou rehausser sa qualité, ou encore accroître l'efficacité globale de la mise en œuvre conjointe de tous ces facteurs de production, ce que les économistes appellent la productivité multifactorielle. La productivité multifactorielle reflète de nombreux gains d'efficacité différents, par exemple la rationalisation des pratiques de gestion, la modification des modalités organisationnelles et l'application de processus novateurs de production de biens et de services. La productivité multifactorielle peut augmenter sous l'effet de l'amélioration des compétences, le perfectionnement technologique peut donner lieu à une association plus efficace de la

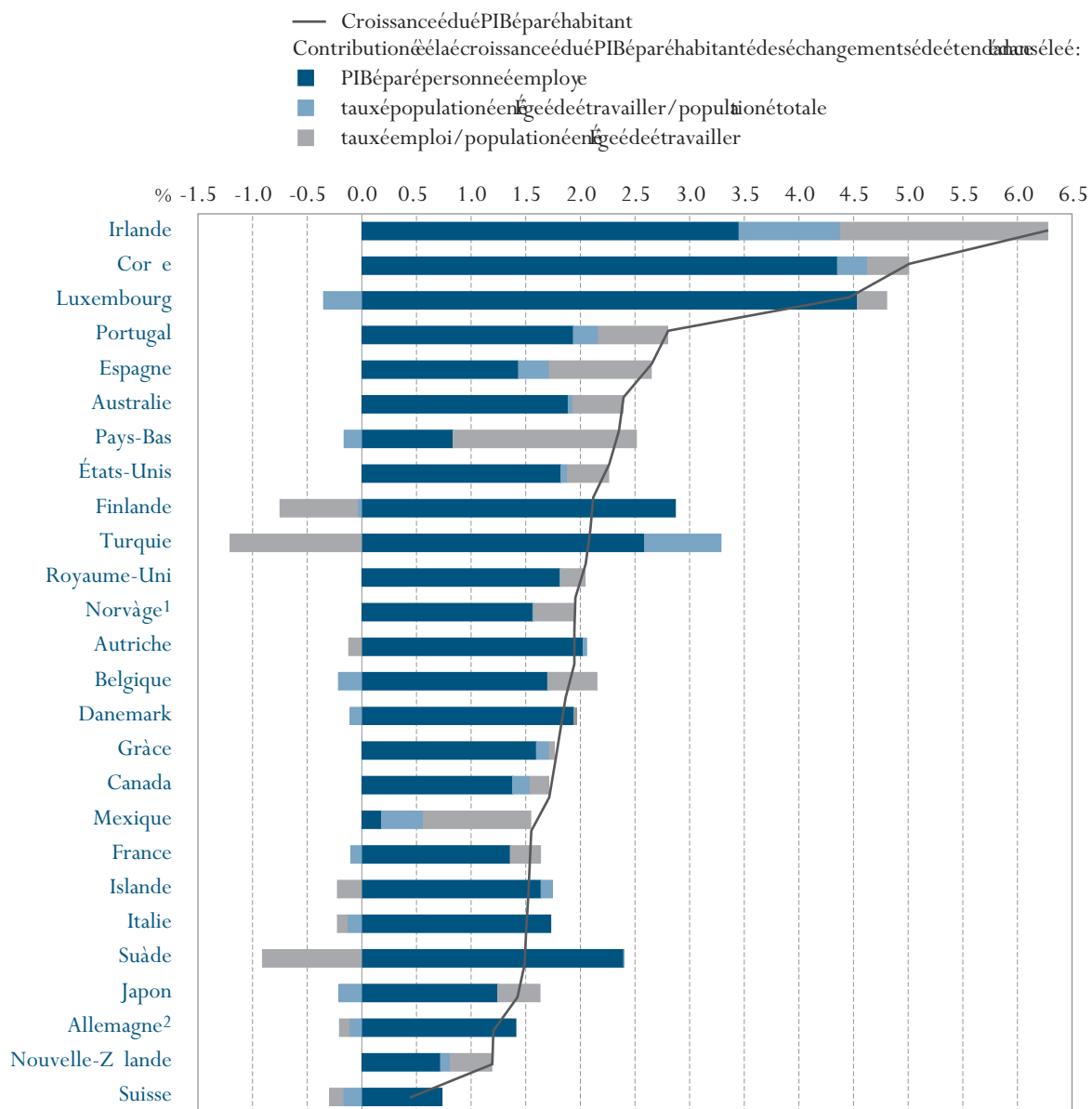
...que l'évolution démographique n'a pas encore eu d'impact négatif majeur sur la croissance...

...et que, dans la plupart des pays de l'OCDE, l'augmentation du PIB par habitant s'explique pour moitié par l'accroissement de la productivité du travail.

Différentes approches peuvent être adoptées pour améliorer la productivité du travail...

Graphique A15.2

Éléments moteurs de la croissance du PIB par habitant (1990-2000)
Tendances, moyenne des variations annuelles en pourcentage



1. Contient seulement.

2. 1991-2000.

Source : OCDE. Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

main-d'œuvre et du capital au service de la production, l'adoption de pratiques plus rationnelles en matière de gestion et d'organisation peut accroître les performances opérationnelles et, enfin, l'innovation peut contribuer à élever la rentabilité de la production sans modifier les apports combinés de capital et de main-d'œuvre.

L'ensemble des connaissances et compétences des travailleurs, c'est-à-dire la qualité de la main-d'œuvre ou « capital humain », joue un rôle majeur dans la croissance de la productivité du travail. De nombreux éléments confirment ce rôle, notamment l'élévation du niveau de formation des travailleurs enregistrée pendant les années 1990. L'amélioration des compétences au-delà de la formation initiale est peut-être plus importante encore, même si les estimations fiables sont rares. Le capital humain est donc un facteur déterminant pour la croissance économique, ainsi que l'ont montré des études empiriques.

Le graphique A15.3 montre que la croissance de la production par actif occupé est en partie imputable à l'amélioration du capital humain des travailleurs. Il présente l'incidence de l'évolution du capital humain moyen sur la croissance du PIB par heure ouvrée corrigée des variations cycliques. En fait, il décompose l'évolution annuelle du PIB par habitant entre 1990 et 2000 pour en isoler les composantes : *i*) l'évolution du nombre moyen d'heures ouvrées, *ii*) l'évolution du nombre moyen d'années d'études formelles (utilisé comme indicateur de l'évolution de la qualité de la main-d'œuvre) et *iii*) l'évolution du PIB par unité productive de travail, qui correspond à l'évolution du PIB par actif occupé compte tenu de l'évolution du nombre moyen d'heures ouvrées et de la qualité moyenne de la main-d'œuvre. La qualité moyenne de la main-d'œuvre correspond à la somme des catégories d'actifs ayant différents niveaux de formation, chaque catégorie étant pondérée en fonction de son salaire relatif. Ce mode de calcul a été choisi pour deux raisons. D'une part, le niveau de formation représente une part substantielle du capital humain et, d'autre part, les salaires relatifs correspondant aux différents niveaux de formation constituent un indicateur quantitatif raisonnable de la productivité relative des actifs ayant différents niveaux de formation (voir l'encadré A15.1)

Dans les pays de l'OCDE, les investissements massifs réalisés dans l'éducation au cours de ces dernières décennies ont donné lieu, du moins dans une perspective strictement comptable, à une contribution positive de la valorisation du capital humain au taux de croissance du PIB par actif occupé. Pendant les années 1990, le niveau de formation des travailleurs a particulièrement augmenté en Europe, mais cette amélioration a été ternie par un taux poussif de création d'emplois. Dans ces pays en effet, les gains de productivité ont en partie été obtenus par le biais de l'augmentation des licenciements et de la diminution des embauches de travailleurs peu qualifiés. En revanche, en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, l'élévation du niveau de formation n'a joué, au mieux, qu'un rôle modeste dans la croissance du PIB par actif occupé. Dans ces pays, l'amélioration des conditions du marché du travail a élargi la base d'emploi, en particulier dans les années 1990, ce qui a facilité l'insertion professionnelle des travailleurs peu qualifiés.

...mais le capital humain est au cœur de chacune de ces approches...

...car il relie l'ensemble de la production à l'ensemble des intrants productifs et de l'efficacité technique...

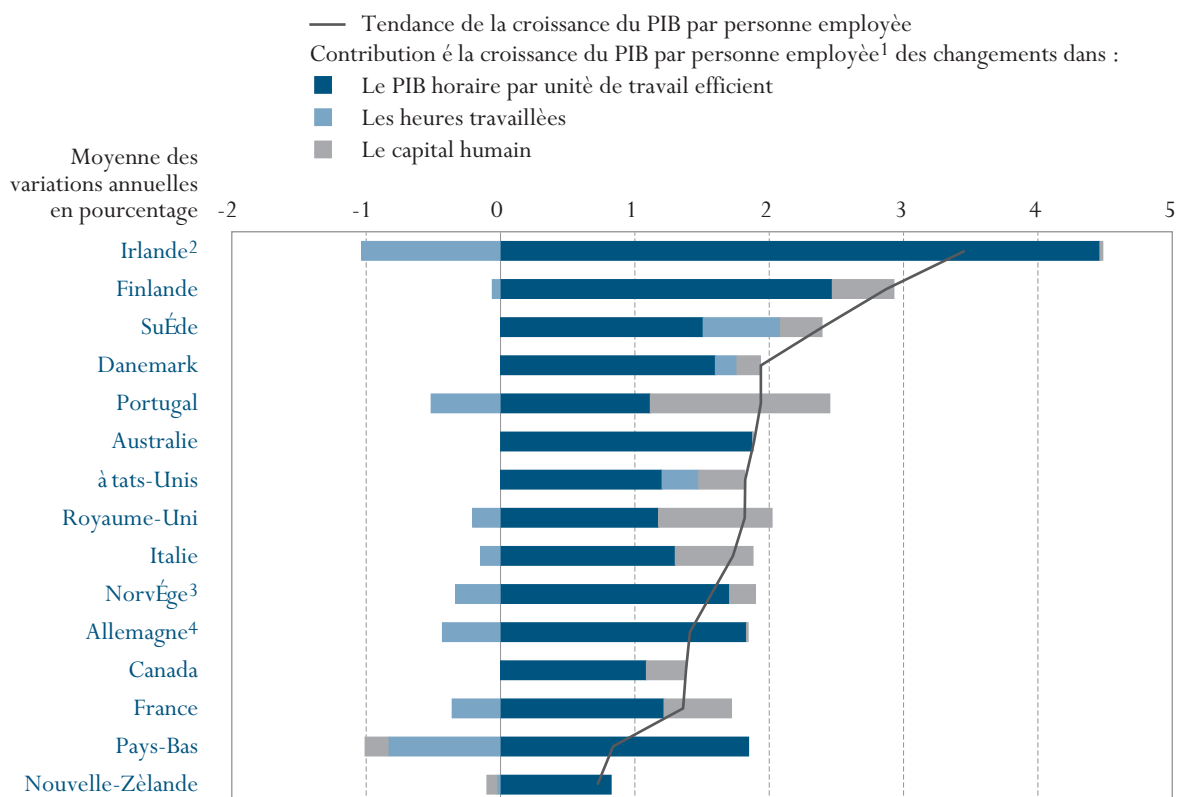
...et il est également un facteur déterminant pour le rythme du progrès technologique.

Toutefois, l'éducation joue un rôle important dans cette équation, non seulement parce qu'elle relie l'ensemble de la production à l'ensemble des intrants productifs et de l'efficacité technique mais aussi parce qu'elle détermine le rythme du progrès technologique, qui affecte la productivité du travail. En fait, le regain d'intérêt pour le capital humain et sa contribution à l'amélioration de la productivité s'explique notamment par sa complémentarité par rapport aux nouvelles technologies. La mise au point et l'exploitation de nouvelles technologies et la concrétisation des externalités de réseau des nouvelles technologies sont impossibles à réaliser en l'absence de connaissances et de compétences *ad hoc*. Les taux de croissance honorables de certains pays s'expliquent notamment par le fait qu'ils disposent d'une grande réserve de travailleurs qualifiés. La pénurie de main-d'œuvre qualifiée est d'ailleurs considérée à juste titre comme un facteur qui freine le processus de croissance.

Graphique A15.3

Valorisations du capital humain contribuant à l'augmentation de la productivité de la main-d'œuvre (1990-2000)

Moyenne des variations annuelles, en pourcentage



1. Basé sur la décomposition suivante : croissance du PIB par personne employée = (variation du PIB horaire par unité de travail efficace) (variation des heures moyennes travaillées) (variation du capital humain).

2. Irlande, de 1990 à 1999.

3. Continent seulement.

4. Allemagne, de 1991-2000.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'augmentation de la proportion des travailleurs du savoir (les scientifiques, les ingénieurs, les informaticiens spécialisés et autres techniciens producteurs de savoirs) enregistrée pendant les années 1990 explique près de 30 pour cent de la progression de l'emploi observée au cours de cette période. Les tendances sont comparables pour les salaires. Ainsi, aux États-Unis, la rémunération des travailleurs du savoir a augmenté à un rythme nettement plus soutenu que celle des autres travailleurs. Dans ce pays, les revenus réels de cette catégorie de personnel ont progressé en termes cumulés de près de 17 pour cent entre 1985 et 1998, alors que ceux du salarié moyen n'ont augmenté que de 5,3 pour cent. Ajoutons que pendant cette même période, les travailleurs employés dans des secteurs de production ont vu leurs revenus réels diminuer de presque 2,5 pour cent.

Le rapport de l'OCDE sur la croissance conclut qu'à la lumière des différents impacts de l'éducation, l'effet à long terme d'une année d'études supplémentaire sur la production est estimé à 6 pour cent environ dans les pays de l'OCDE.

Encadré A15.1. Estimation des changements qualitatifs des facteurs de production : L'exemple du facteur travail

Pour évaluer l'incidence des facteurs travail et capital sur les taux de croissance de la production et de la productivité, il faut prendre en compte le rôle que joue chacun d'eux dans le processus de production. Dans le cas du facteur travail, le simple comptage du nombre d'heures ouvrées n'est qu'une approximation grossière, car les travailleurs se distinguent nettement les uns des autres à de nombreux égards : le niveau de formation, l'expérience, le secteur d'activité et d'autres caractéristiques déterminantes pour leur productivité marginale. Pondérer les différentes catégories de main-d'œuvre en fonction de leur contribution marginale à leur activité de production permet d'estimer le facteur travail sous la forme d'unités d'efficacité. Comme ces mesures de la productivité ne sont généralement pas observables, il faut utiliser les données sur les salaires relatifs par caractéristiques pour calculer les pondérations nécessaires à l'agrégation des différentes catégories de main-d'œuvre.

La différence entre les séries pondérées et non pondérées donne un indice du changement de composition du facteur travail ou de sa qualité. Six catégories de travailleurs, établies en fonction du sexe et de trois niveaux de formation (inférieur au deuxième cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire et enseignement tertiaire), ont été retenues pour appréhender les effets de l'évolution de la composition du facteur travail. Les hypothèses de départ sont les suivantes : *i*) le nombre (moyen) d'heures ouvrées est identique pour tous les travailleurs et *ii*) les taux de salaires relatifs restent constants au cours de la période d'échantillon. Cette décomposition est assez grossière par comparaison avec les autres indicateurs de la littérature sur ce thème (surtout pour les États-Unis), mais elle a le mérite de mettre clairement en évidence le rôle du changement de la composition du facteur travail dans un certain nombre de pays de l'OCDE et, donc, d'autoriser les comparaisons internationales (pour plus de précisions sur cette procédure, voir OCDE, 2003).

L'effet à long terme d'une année d'études supplémentaire sur la production est estimé à 6 pour cent environ.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur du capital humain se fonde sur le niveau de formation de la population en âge de travailler et le nombre moyen d'années de scolarisation à chaque niveau d'enseignement. Toutefois, il faut garder à l'esprit que le niveau de formation est un indicateur approximatif et plutôt réducteur des connaissances et compétences, dans la mesure où il ne tient guère compte des aspects qualitatifs de l'enseignement institutionnalisé ou d'autres caractéristiques importantes du capital humain. Il est obtenu à partir de données de l'OCDE appariées à des données provenant de la Fuente et Doménech (2000).

Pour davantage de précisions sur les définitions, les méthodes et les sources d'information, il y a lieu de consulter les publications *Les sources de la croissance économique dans les pays de l'OCDE* (OCDE, 2003) et *La nouvelle économie : mythe ou réalité* (OCDE, 2001) dont cet indicateur s'inspire. Les chiffres mentionnés sont ceux qui ont été publiés dans ces rapports. Ils n'ont pas été corrigés après les révisions ultérieures des PIB de certains pays, ce qui ne modifie toutefois en rien les conclusions générales de l'analyse.

Chapitre

B

LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION



VUE D'ENSEMBLE

Indicateur B1 : Dépenses d'éducation par étudiant

- Tableau B1.1 Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement (2000)
- Tableau B1.2 Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement en proportion du PIB par habitant (2000)
- Tableau B1.3 Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2000)

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

- Tableau B2.1a Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, pour tous les niveaux d'enseignement (1995, 2000)
- Tableau B2.1b Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement (1995, 2000)
- Tableau B2.1c Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement (2000)
- Tableau B2.2 Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2000)

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

- Tableau B3.1 Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2000)
- Tableau B3.2 Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (1995, 2000)
- Tableau B3.3 Répartition des dépenses publiques totales d'éducation (2000)

Indicateur B4 : Dépenses publiques totales d'éducation

- Tableau B4.1 Dépenses publiques totales d'éducation (1995, 2000)
- Tableau B4.2a Sources initiales des fonds publics destinés à l'éducation et acquéreurs finaux des ressources d'éducation, enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2000)
- Tableau B4.2b Sources initiales des fonds publics destinés à l'éducation et acquéreurs finaux des ressources d'éducation, enseignement tertiaire (2000)

*Le chapitre B traite des ressources financières et humaines investies dans l'éducation en termes...
...des ressources investies dans l'éducation par chaque pays, par rapport aux effectifs scolaires, à la richesse nationale et à l'importance des fonds publics,...*

B

...de la manière dont le financement de l'éducation est assuré et des sources dont il provient,...

...des différents instruments de financement...

Indicateur B5 : Aides publiques aux étudiants et aux ménages

Tableau B5.1 Subventions publiques au secteur privé en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2000)

Tableau B5.2 Subventions publiques au secteur privé en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB au titre de l'enseignement tertiaire (2000)

...et de la manière dont l'argent est investi et affecté selon les différentes catégories de ressources.

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

Tableau B6.1 Dépenses d'éducation par catégorie de ressources en pourcentage du PIB (2000)

Tableau B6.2 Dépenses par étudiant au titre de l'enseignement, des services auxiliaires et de la recherche et développement (R&D) (2000)

Tableau B6.3 Dépenses d'éducation par catégorie de ressources (2000)

Classification des dépenses d'éducation

Les fonds consacrés à l'éducation sont classés dans cet indicateur selon les trois dimensions suivantes :

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – définit la destination des fonds. Les ressources consacrées non seulement aux établissements et aux universités, mais aussi aux ministères de l'Éducation et à d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement, constituent l'une des composantes de cette dimension, à l'instar d'ailleurs des dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement.
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis. Les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'instruction ou d'éducation. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement proposent non seulement des services en matière d'enseignement, mais également divers types de services auxiliaires dans le but d'aider les élèves/étudiants et leur famille. À titre d'exemple, citons les repas, le transport, le logement, etc. Par ailleurs, il convient de souligner que la part des ressources consacrées aux activités de recherche et développement peut être relativement importante dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent en effet acheter du matériel et des manuels scolaires elles-mêmes ou payer des cours particuliers à leurs enfants.
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les fonds par provenance. Ce tableau comprend les ressources du secteur public et d'agences internationales (indiquées en bleu clair) et celles des ménages et autres entités privées (indiquées en bleu). Dans les cas pour lesquels les dépenses à caractère privé sont subventionnées par des fonds publics, les cellules du tableau sont colorées en bleu foncé. Le diagramme est reporté au début de tous les indicateurs afin de signaler les champs couverts par ceux-ci.

	Dépenses au titre des établissements d'enseignement <i>(exemple : écoles, universités, administrations et services aux élèves/étudiants)</i>	Dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement <i>(exemple : acquisition de biens et services d'éducation, y compris cours particuliers)</i>
Dépenses d'éducation	Exemple : dépenses publiques en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement	Exemple : dépenses privées subventionnées liées à l'achat de livres
	Exemple : dépenses privées subventionnées en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement	Exemple : dépenses privées liées à l'achat de matériel et de manuels scolaires et aux cours particuliers
	Exemple : dépenses privées en matière de droits de scolarité	
Dépenses en matière de recherche et développement	Exemple : dépenses publiques au titre de la recherche dans les établissements d'enseignement tertiaire	
	Exemple : fonds privés consacrés à la recherche et développement dans les établissements d'enseignement	
Dépenses en matière de services d'éducation autres que l'enseignement	Exemple : dépenses publiques en matière de services auxiliaires (repas, transport scolaire ou logement en internat)	Exemple : dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance ou de transport
	Exemple : dépenses privées au titre des droits liés aux services auxiliaires	Exemple : dépenses privées au titre des frais de subsistance et de transport

■ Fonds publics

■ Fonds privés

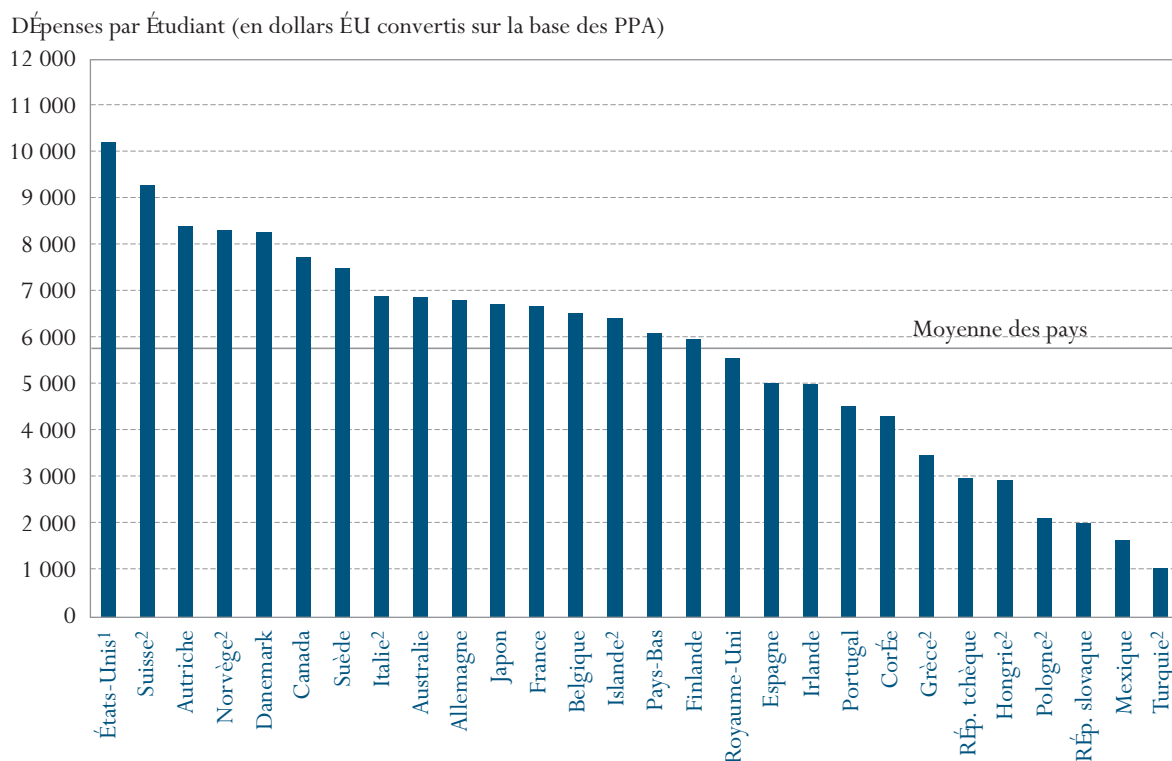
■ Fonds privés subventionnés

INDICATEUR B1 : DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR ÉTUDIANT

- En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent chaque année 6 361 dollars ÉU par élève/étudiant inscrit dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire. Ces dépenses unitaires varient de 3 000 dollars ÉU ou moins en Hongrie, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie à plus de 8 000 dollars ÉU en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse.
- Les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 470 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 5 501 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 11 109 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire, mais ces moyennes occultent de grandes différences entre pays. En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2,2 fois plus par élève/étudiant dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire.
- Des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec des services d'éducation de piètre qualité. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande, l'Irlande et le Royaume-Uni, où les dépenses par élève sont modérées dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans réalisent les meilleures performances dans les matières principales.
- Dans certains pays de l'OCDE, le coût global des études tertiaires est relativement élevé, malgré des dépenses unitaires annuelles peu importantes, car ces études sont longues.
- Entre 1995 et 2000, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé de plus de 25 pour cent en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande et au Portugal, alors que dans l'enseignement tertiaire, elles n'ont pas toujours augmenté à un rythme aussi soutenu que les effectifs.
- Dans huit pays de l'OCDE sur 22, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2000, alors que le PIB par habitant a augmenté pendant cette période.

Graphique B1.1

Dépenses par Étudiant au titre des Établissements d'enseignement (2000)
 Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement (du primaire au tertiaire),
 en dollars ç U convertis sur la base des PPA, calculs fondés sur des équivalents temps plein



B1

1. Établissements publics et Établissements privés indépendants uniquement.

2. Établissements publics seulement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par étudiant.

Source : OCDE. Tableau B1.1 Voir les notes é l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

Cet indicateur présente les dépenses annuelles et cumulées par élève/étudiant en valeur absolue...

...et par rapport au PIB par habitant.

Il compare également les tendances concernant l'évolution des dépenses unitaires.

Contexte

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter, simultanément, sur du personnel qualifié de valeur, de bonnes installations, du matériel de pointe et des élèves/étudiants motivés, disposés à apprendre. Toutefois, la volonté d'offrir un enseignement de grande qualité, qui peut se traduire par des coûts plus élevés par élève/étudiant, doit être tempérée par la nécessité de ne pas imposer une trop lourde charge aux contribuables.

En conséquence, la question de savoir si les ressources consacrées à l'éducation donnent des résultats à la hauteur des coûts engagés occupe désormais une place prépondérante dans le débat public. Bien qu'il soit difficile de déterminer le volume optimal de ressources nécessaire pour préparer chaque élève/étudiant à vivre et à travailler dans les sociétés modernes, des comparaisons internationales sur les dépenses d'éducation par élève/étudiant peuvent servir de point de départ pour évaluer l'efficacité des différentes modalités selon lesquelles l'enseignement est dispensé.

Les décideurs doivent aussi concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage, notamment dans l'enseignement tertiaire. L'étude comparative de cet indicateur sur les tendances des dépenses unitaires d'éducation montre que dans de nombreux pays de l'OCDE, l'augmentation des effectifs, en particulier dans l'enseignement tertiaire, n'est pas toujours allée de pair avec une modification des investissements dans l'éducation.

Enfin, les décisions portant sur la répartition des dépenses entre les différents niveaux d'enseignement sont également très importantes. Ainsi, certains pays de l'OCDE choisissent d'ouvrir davantage l'accès à l'enseignement supérieur, alors que d'autres investissent dans la scolarisation quasi générale des jeunes enfants dès l'âge de trois ou quatre ans.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente les dépenses publiques et privées directes au titre des établissements d'enseignement en fonction du nombre d'élèves/étudiants en équivalents temps plein qui y sont scolarisés.

Les subventions publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants ont été exclues de cet indicateur afin d'assurer la comparabilité des données entre pays. Les chiffres sur les dépenses relatives aux élèves/étudiants inscrits dans des établissements privés ne sont pas disponibles dans certains pays de l'OCDE, tandis que dans d'autres, les chiffres fournis à propos des établissements privés indépendants ne couvrent que partiellement ces dépenses. Dans ce cas, seules sont prises en considération les dépenses afférentes aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés par l'État. Il convient de souligner que les écarts entre les dépenses unitaires d'éducation reflètent non seulement des différences dans le volume des ressources matérielles offertes aux élèves/étudiants (comme celles relevées pour

Champ couvert par le diagramme (voir p. 199 pour les explications)

le nombre d'élèves/étudiants par enseignant), mais aussi des différences dans le niveau relatif de rémunération.

Si, en deçà du niveau tertiaire, les dépenses d'éducation sont en grande majorité affectées aux services d'enseignement, d'autres services représentent une partie non négligeable des dépenses d'éducation au niveau tertiaire, notamment les activités liées à la recherche et développement. L'indicateur B6 rend compte de façon plus précise de la ventilation des dépenses selon les différents types de services.

Dépenses par élève/étudiant en équivalents dollars ÉU

Les dépenses consenties chaque année par élève/étudiant au titre des établissements donnent une idée de l'investissement réalisé pour chaque individu de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 6 361 dollars ÉU par élève/étudiant entre le niveau primaire et le niveau tertiaire. À ces niveaux, les dépenses unitaires d'éducation varient de 3 000 dollars ÉU ou moins en Hongrie, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie à plus de 8 000 dollars ÉU en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse. Dans neuf pays sur 28, elles sont comprises entre 6 000 et 7 000 dollars ÉU.

Toutefois, bien que les dépenses unitaires soient comparables dans certains pays de l'OCDE, la répartition des ressources entre les différents niveaux d'enseignement varie fortement. Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 470 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 5 501 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 11 109 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire cependant, ces moyennes sont largement influencées par le niveau élevé des dépenses de certains grands pays comme les États-Unis. Les dépenses unitaires d'éducation dans le pays « type » de l'OCDE, c'est-à-dire la simple moyenne calculée sur la base de tous les pays, s'élèvent à 4 381 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, à 5 957 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et à 9 571 dollars ÉU l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.1).

Ces moyennes occultent de grandes différences de dépenses d'éducation entre les pays de l'OCDE. Ainsi, dans l'enseignement primaire, les dépenses par élève au titre des établissements vont de 1 291 dollars ÉU au Mexique à 7 074 dollars ÉU au Danemark. Les différences sont plus importantes encore dans l'enseignement secondaire, où les dépenses par élève varient selon un coefficient de 6,0 entre les pays de l'OCDE, soit de 1 615 dollars ÉU au Mexique à 9 780 dollars ÉU en Suisse. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation par étudiant sont comprises entre 3 222 dollars ÉU en Pologne et 20 358 dollars ÉU aux États-Unis (voir le tableau B1.1).

Les comparaisons reposent non pas sur les taux de change du marché, mais sur les parités de pouvoir d'achat (PPA), c'est-à-dire sur le montant, en monnaie nationale, qui permettrait de financer dans un pays donné le même panier de biens et de services que celui payé en dollars aux États-Unis.

Dans neuf pays sur 28, les dépenses d'éducation vont de 6 000 à 7 000 dollars ÉU par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 470 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 5 501 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 11 109 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire...

...mais ces moyennes occultent de grandes différences entre les pays de l'OCDE en matière de dépenses.

Les activités de recherche et développement pratiquées dans les établissements tertiaires représentent plus de 3 000 dollars ÉU par étudiant en Allemagne, en Australie, en Belgique, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède.

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

Les dépenses au titre des activités de recherche et développement des établissements d'enseignement tertiaire dépendent non seulement des dépenses totales d'un pays en la matière, mais également des infrastructures nationales afférentes à ces activités. Les pays de l'OCDE où la plupart des activités de recherche et développement sont menées par des établissements tertiaires ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses par étudiant dans l'enseignement tertiaire que les pays où ces activités sont en grande partie réalisées par l'industrie ou par d'autres institutions publiques.

L'enseignement mobilise des ressources humaines importantes, d'où la place prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux.

L'enseignement de type traditionnel mobilise des ressources humaines importantes, ce qui explique la part prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux. Les différences dans la taille moyenne des classes, dans le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (indicateur D2), dans les dotations en personnel, dans les traitements des enseignants (indicateur D5) et dans les équipements éducatifs et le matériel didactique influent sur les différences de coût entre les niveaux d'enseignement, les types de programmes et les catégories d'établissements d'enseignement.

De faibles dépenses unitaires ne signifient pas nécessairement que les performances des élèves/étudiants sont plus faibles.

Il serait abusif de considérer que de faibles dépenses unitaires sont synonymes de mauvaise qualité des services d'enseignement. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande, l'Irlande et le Royaume-Uni, dont les dépenses unitaires sont relativement modérées dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans obtiennent les meilleurs résultats dans des matières clés (voir les indicateurs A5 et A6).

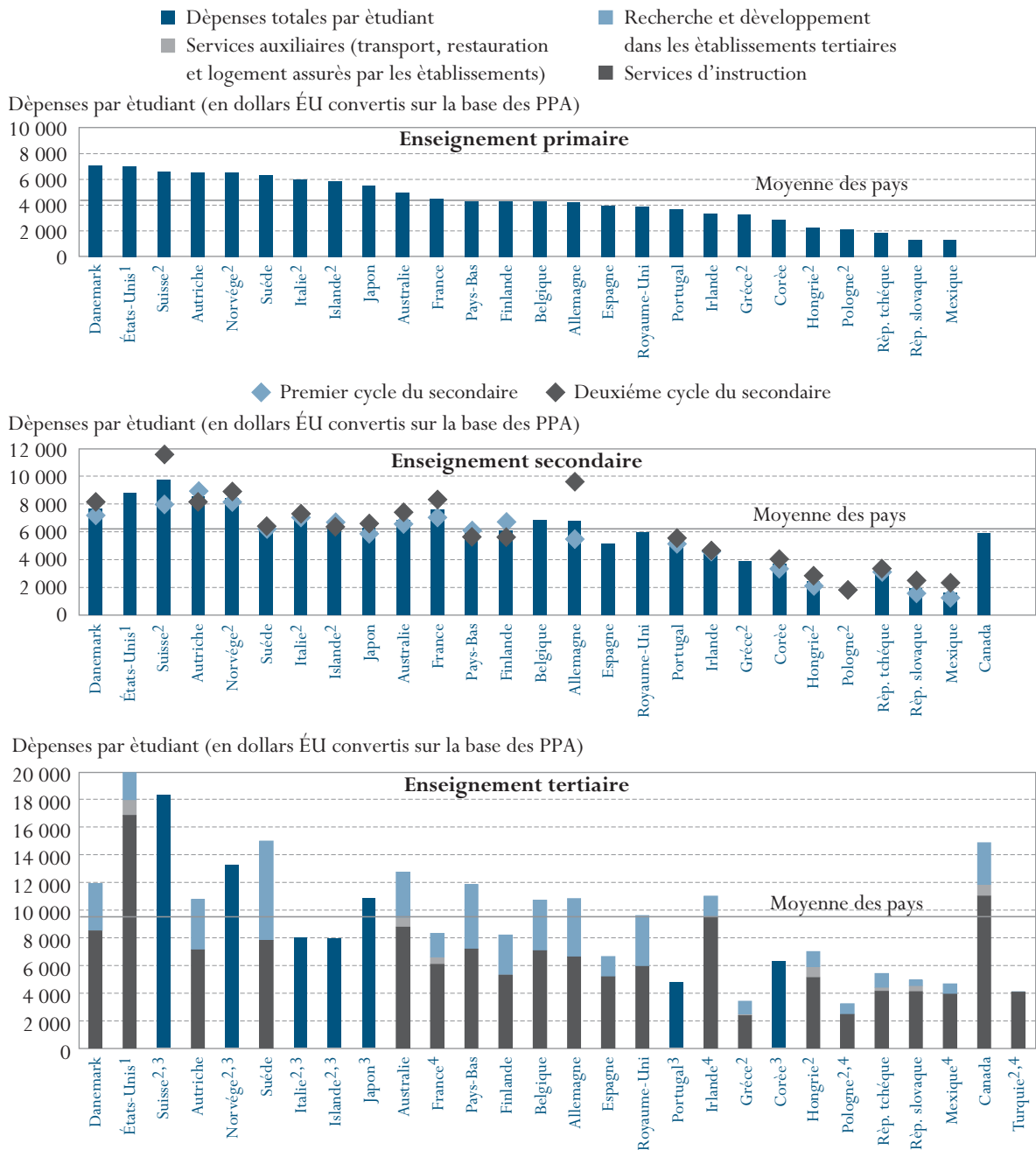
Variation des dépenses d'éducation par élève/étudiant en fonction des niveaux d'enseignement

Plus le niveau d'enseignement est élevé, plus les dépenses unitaires d'éducation augmentent.

Les dépenses unitaires d'éducation évoluent de la même manière dans l'ensemble des pays de l'OCDE : partout, elles augmentent fortement de l'enseignement primaire au tertiaire. Cette évolution identique peut s'expliquer par les principaux facteurs déterminant les dépenses, en particulier le lieu et les modalités de l'enseignement. L'enseignement continue d'être dispensé essentiellement dans les écoles et universités traditionnelles où, malgré quelques différences, l'organisation, les programmes d'études, les méthodes pédagogiques

Graphique B1.2

Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2000)
 Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement, en dollars $\text{\$}$ U convertis sur la base des PPA,
 par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein



B1

- Établissements publics et établissements privés indépendants uniquement.
- Établissements publics seulement.
- La barre représente les dépenses totales au niveau tertiaire et comprend les dépenses de recherche et développement.
- Les dépenses au titre de la recherche et développement dans l'enseignement tertiaire, et par conséquent les dépenses totales, sont sous-estimées.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par élève dans l'enseignement primaire. Les données pour l'enseignement primaire ne sont pas disponibles pour le Canada et la Turquie.

Source : OCDE. Tableaux B1.1 et B6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

et la gestion sont les mêmes. Ces caractéristiques communes expliquent sans doute la présence d'un schéma d'évolution similaire.

Les comparaisons de la répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement donnent des indications sur le degré de priorité accordé à chacun de ces niveaux d'enseignement par les différents pays de l'OCDE et sur le coût relatif de l'enseignement à ces niveaux.

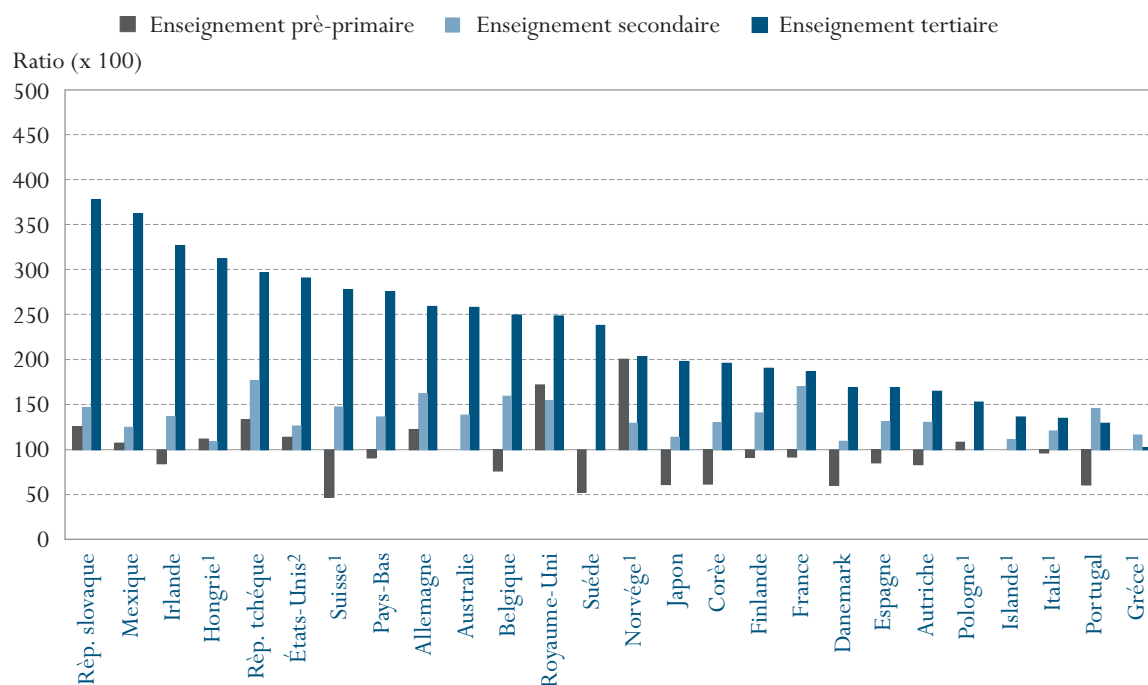
Bien que les dépenses unitaires d'éducation augmentent presque partout avec le niveau d'enseignement, les écarts varient sensiblement parmi les pays de l'OCDE (voir le graphique B1.3). Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires d'éducation sont multipliées par un coefficient de 1,4 en moyenne par rapport à celles relevées dans l'enseignement primaire, mais ce coefficient

B1

Graphique B1.3

Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement relatives à celles dans l'enseignement primaire (2000)

Rapport entre les dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement de divers niveaux et les dépenses par élève dans l'enseignement primaire (multiplié par 100)



Remarque : Un rapport de 500 dans l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement de ce niveau sont pour un pays donné cinq fois plus élevées que les dépenses par élève dans l'enseignement primaire.

Un rapport de 50 dans l'enseignement pré-primaire signifie que les dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement de ce niveau correspondent pour un pays donné à la moitié des dépenses par élève dans l'enseignement primaire.

1. Établissements publics seulement.

2. Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport entre les dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement tertiaire et celles dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau B1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

varie grandement selon les pays : de 1 en Suède à plus de 1,6 en Allemagne, en France et dans la République tchèque.

Bien qu'en moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2,2 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de l'enseignement primaire, la structure des dépenses varie beaucoup d'un pays à l'autre. Ainsi, alors que l'Italie et le Portugal ne dépensent que 1,3 fois plus pour un étudiant du tertiaire que pour un élève du primaire, le Mexique et la République slovaque en dépensent respectivement 3,6 et 3,8 fois plus (voir le graphique B1.3).

Dépenses d'éducation par étudiant sur la durée moyenne des études tertiaires

Étant donné que dans l'enseignement tertiaire, la durée type des études et le niveau d'assiduité diffèrent selon les pays de l'OCDE, les disparités entre les pays dans les dépenses unitaires annuelles d'éducation au titre des services d'enseignement qui ressortent du graphique B1.2 ne rendent pas compte avec précision de la variation du coût total des études tertiaires suivies par l'étudiant type.

En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2,2 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de l'enseignement primaire.

Les dépenses unitaires annuelles ne reflètent pas toujours le coût total des études tertiaires.

B1

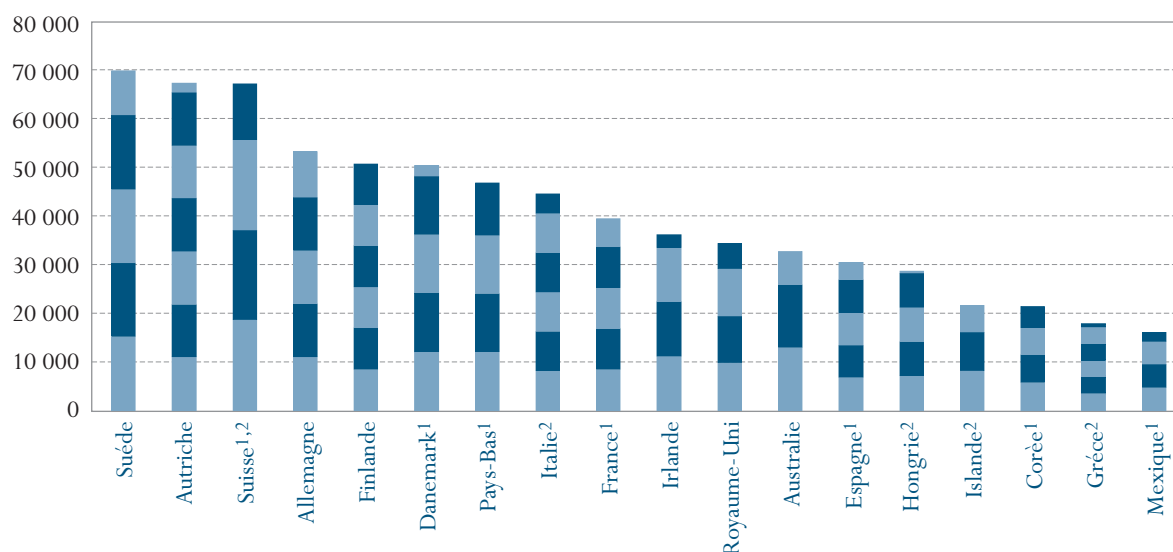
Graphique B1.4

Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2000)

Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement multipliées par la durée moyenne des études tertiaires, en dollars ç U convertis sur la base des PPA

Chaque segment de la barre représente les dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement. Le nombre de segments représente le nombre moyen d'années d'études tertiaires pour un étudiant.

En dollars ÉU convertis sur base des PPA



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires.

1. La durée des études tertiaires provient d'une étude spéciale conduite en 1997 et qui concerne l'année académique 1995.
2. Établissements publics seulement.

Source : OCDE. Tableau B1.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Les étudiants peuvent choisir parmi une large gamme d'établissements d'enseignement et de modalités de fréquentation.

Même si les dépenses annuelles sont faibles, le coût global des études tertiaires peut être élevé si leur durée est longue.

Aujourd'hui, les étudiants peuvent choisir parmi un grand éventail d'établissements et de possibilités de fréquentation la formule qui correspond le mieux à leurs objectifs d'études, à leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt. De nombreux étudiants poursuivent leurs études à temps partiel, travaillent tout en étudiant, fréquentent les cours de façon irrégulière ou suivent un enseignement dans plus d'un établissement avant d'obtenir leur diplôme. Ces diverses modalités de fréquentation peuvent influencer sur la manière dont il convient d'interpréter les dépenses unitaires d'éducation.

Des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent aboutir à des coûts globaux proportionnellement élevés de l'enseignement tertiaire si la durée normale des études tertiaires est relativement longue. Le graphique B1.4 montre les dépenses moyennes consenties pour chaque étudiant pendant ses études tertiaires. Les chiffres tiennent compte de tous les étudiants, y compris de ceux qui ne terminent pas leurs études tertiaires. Bien que les calculs soient basés sur un certain nombre d'hypothèses simplificatrices et que leur interprétation impose une certaine prudence (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2003), des changements importants peuvent être observés dans le classement des pays en fonction des indicateurs de dépenses annuelles et globales.

Ainsi, les dépenses unitaires annuelles dans l'enseignement tertiaire sont similaires en Autriche et en Irlande (respectivement 10 851 et 11 083 dollars ÉU) (voir le tableau B1.1). Toutefois, en raison de différences structurelles entre les programmes de l'enseignement tertiaire (indicateur A2), la durée moyenne des études tertiaires est deux fois plus longue en Autriche qu'en Irlande (6,2 ans en Autriche, contre 3,2 ans en Irlande). Il en résulte qu'en Autriche, les dépenses unitaires cumulées afférentes aux études tertiaires sont presque deux fois plus élevées qu'en Irlande (66 948 dollars ÉU, contre 35 909 dollars ÉU) (voir le graphique B1.4 et le tableau B1.3).

En Suisse, le coût unitaire total des études tertiaires de type A (106 282 dollars ÉU) est plus de deux fois supérieur au coût total de ces études dans les autres pays de l'OCDE qui ont fourni des données, sauf en Allemagne (voir le tableau B1.3). Ces écarts doivent naturellement être considérés à la lumière des différences entre pays dans les structures de délivrance des diplômes ainsi que des différences susceptibles d'exister quant au niveau des diplômes obtenus à l'issue des études tertiaires. Des tendances analogues sont observées dans le cas des études tertiaires de type B, mais le coût total de ces études tend à être largement inférieur à celui des études de type A, ce qui s'explique en grande partie par le fait qu'elles sont moins longues.

Dépenses d'éducation par élève/étudiant par rapport au PIB

La mesure des dépenses d'éducation par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant tient compte de la richesse relative des pays de l'OCDE. Comme l'enseignement est généralisé aux niveaux inférieurs, les dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant peuvent être interprétées comme les ressources dépensées à ces niveaux d'enseignement en faveur des jeunes par rapport à la capacité de paiement d'un pays. Pour les niveaux supérieurs de l'enseignement, cette évaluation est influencée à la fois par les ressources nationales, les dépenses et les taux de scolarisation.

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires représentent en moyenne 19 pour cent du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 25 pour cent dans l'enseignement secondaire et 42 pour cent dans l'enseignement tertiaire.

Dans l'enseignement tertiaire par exemple, les pays de l'OCDE peuvent afficher un chiffre assez élevé à cet égard si une part relativement importante de leur richesse est consacrée à l'éducation d'un nombre proportionnellement restreint d'étudiants. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les dépenses unitaires d'éducation s'établissent en moyenne à 19 pour cent du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, à 25 pour cent dans l'enseignement secondaire et à 42 pour cent dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.2).

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires est complexe. Le graphique B1.5 révèle la coexistence de deux relations différentes dans deux groupes de pays distincts (voir les ovales représentés sur le graphique). Il existe une relation positive manifeste entre les dépenses unitaires d'éducation et le PIB par habitant dans les pays dont le PIB par habitant est inférieur ou égal à 25 000 dollars ÉU. Dans ce groupe de pays qui comprend la Corée, l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, le Mexique, la Pologne, le Portugal, la République Slovaque, la République tchèque et la Turquie, les pays plus pauvres tendent à dépenser moins par élève/étudiant que les pays plus riches. Cette tendance ressort également de l'analyse des dépenses relatives (en pourcentage) au PIB par habitant (voir le tableau B1.2).

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

Variation des dépenses par élève/étudiant entre 1995 et 2000

La proportion de jeunes gens dans la population a un impact sur les effectifs d'élèves/étudiants et sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. En conséquence, la taille de la population jeune d'un pays donné conditionne la demande potentielle de formation initiale. Plus le nombre de jeunes est élevé, plus la demande potentielle de services éducatifs est importante. Le graphique B1.6 montre en valeur absolue et en prix constants de 2000 les effets de l'évolution des effectifs d'élèves/étudiants et des dépenses sur les dépenses unitaires d'éducation entre 1995 et 2000.

Entre 1995 et 2000, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé de plus de 25 pour cent en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande et au Portugal. En revanche, elles ont baissé de plus de 5 pour cent en Norvège et en République tchèque. Dans

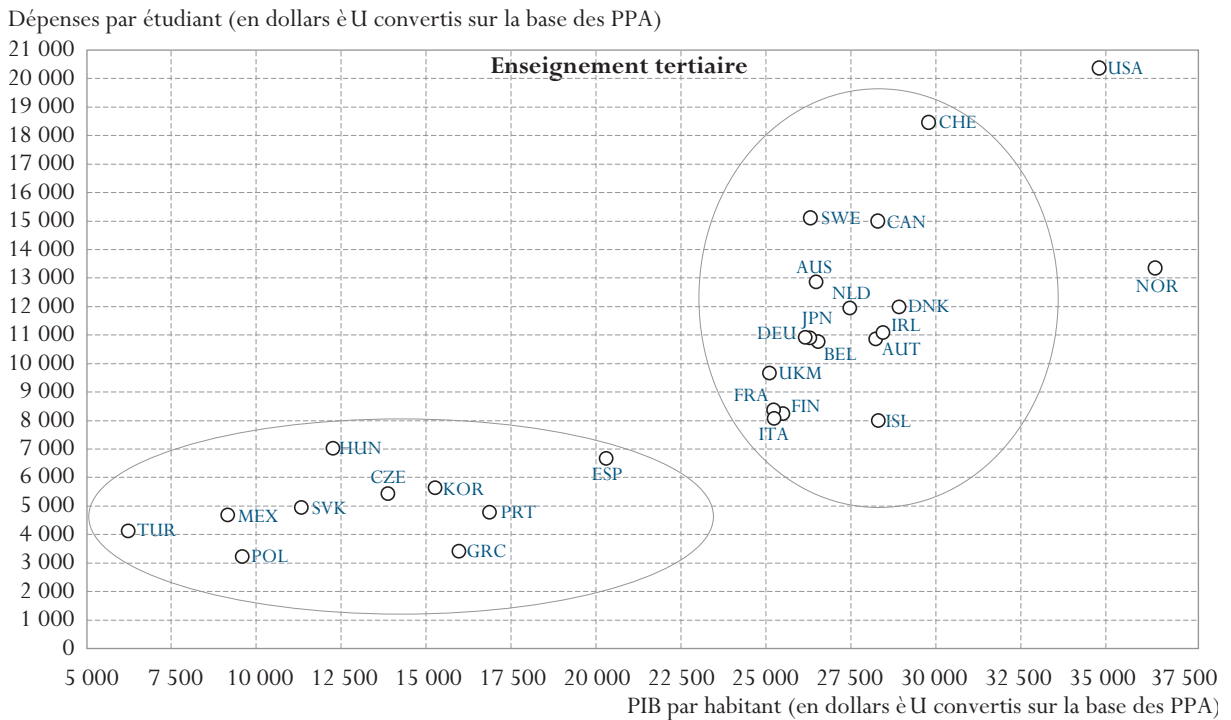
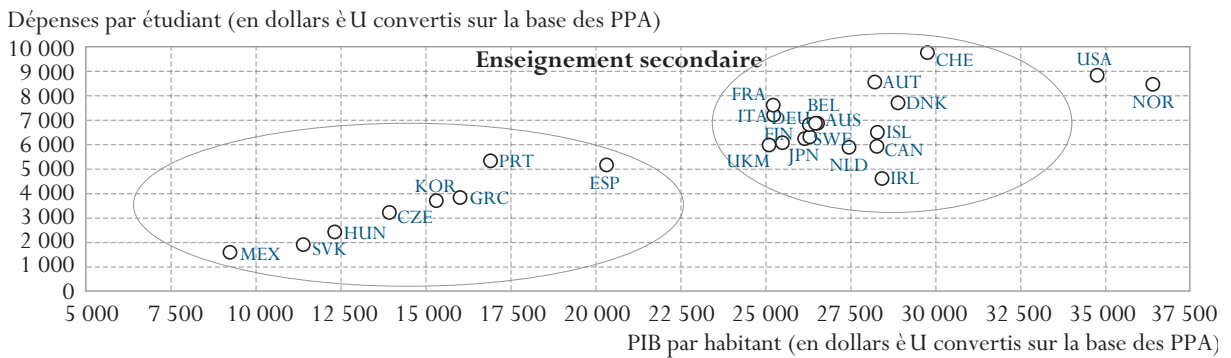
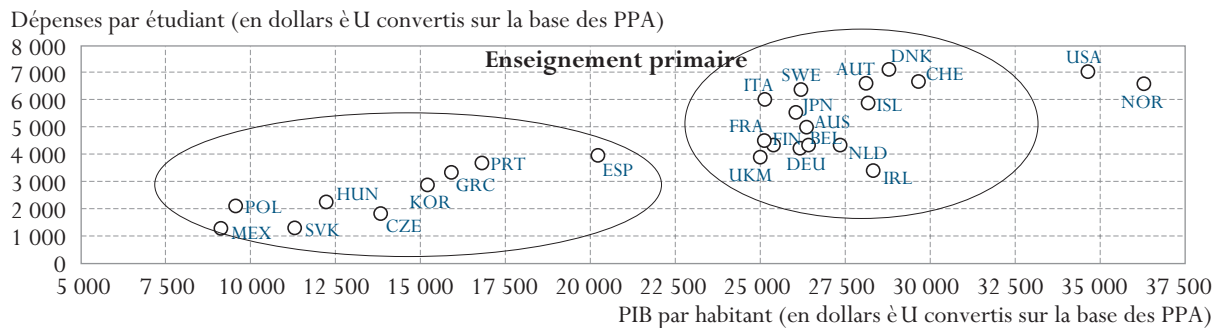
Sous un certain seuil de PIB par habitant, les pays de l'OCDE ont tendance à dépenser moins par élève/étudiant...

...mais cette tendance ne se généralise pas.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses unitaires ont progressé de plus de 25 pour cent en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande et au Portugal.

Graphique B1.5

Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement en proportion du PIB par habitant (2000)
 Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement par rapport au PIB par habitant
 (en dollars à U convertis sur la base des PPA), par niveau d'enseignement



Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur.

Source : OCDE. Tableaux B1.1 et B1.2 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

huit pays de l'OCDE sur 20, les variations à la hausse ou à la baisse ne dépassent pas la barre des 6 pour cent par rapport à 1995 (voir le graphique B1.6).

Bien que l'organisation structurelle mette souvent beaucoup de temps à s'adapter aux tendances démographiques, il semble que la variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ne résulte pas au premier chef de l'évolution des effectifs. Ce constat vaut pour tous les pays, à l'exception de l'Espagne et du Japon, où une chute des effectifs de plus de 9 pour cent et une légère revalorisation des dépenses au titre de l'éducation ont donné lieu à une progression significative des dépenses d'éducation par élève/étudiant. Par contraste, en France, en Grèce, en Irlande et au Portugal, la révision à la hausse des budgets de l'éducation (de plus de 10 pour cent) et la légère diminution des effectifs ont accentué l'accroissement des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

La Norvège, le Royaume-Uni et la Suède font également exception à la règle. Ces trois pays de l'OCDE sont ceux qui ont connu la plus forte croissance du nombre d'inscrits dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2000. Pourtant, la situation est différente dans chacun de ces pays. En Suède, l'accroissement des dépenses a été plus forte que celle requise pour faire face à l'augmentation des effectifs, ce qui a donné lieu à une légère hausse des dépenses d'éducation par élève/étudiant. Au Royaume-Uni, les dépenses d'éducation ont progressé au même rythme que les effectifs. Enfin, en Norvège, l'allongement de l'enseignement primaire, qui est passé de six à sept ans à partir de l'année scolaire 1997-1998 n'est pas allé de pair avec une révision proportionnelle des dépenses d'éducation, ce qui a provoqué un déclin des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2000.

Le constat est différent dans l'enseignement tertiaire. Dans six pays de l'OCDE sur 22 – l'Autriche, la Finlande, la Hongrie, la Norvège, la République tchèque et le Royaume-Uni –, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire ont diminué de 4,5 pour cent au moins entre 1995 et 2000. Dans tous ces pays sauf en Norvège, ce phénomène s'explique en grande partie par le fait que le nombre d'étudiants a augmenté de plus de 10 pour cent pendant cette période (voir le graphique B1.6). À l'autre extrême, la Grèce, l'Irlande et le Portugal ont vu leurs dépenses unitaires grimper fortement dans l'enseignement tertiaire, malgré une croissance des effectifs de 48, 17 et 26 pour cent respectivement. L'Allemagne et la Norvège sont les seuls pays de l'OCDE dans lesquels le nombre d'étudiants a baissé de plus de 4 pour cent. En Allemagne toutefois, ce déclin a surtout été observé au début de cette période et le nombre d'étudiants a récemment commencé à augmenter sensiblement. Exception faite de la Turquie, dans tous les autres pays de l'OCDE où une augmentation de plus de 10 pour cent des dépenses unitaires par étudiant a été enregistrée, les effectifs n'ont guère varié dans l'enseignement tertiaire.

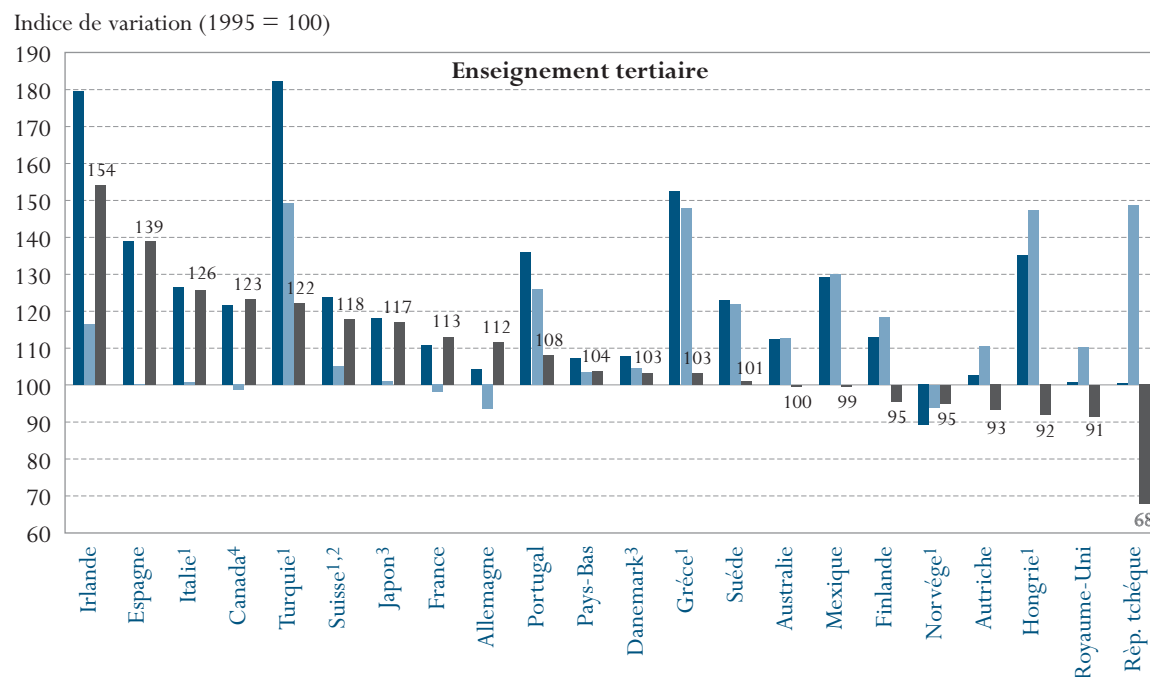
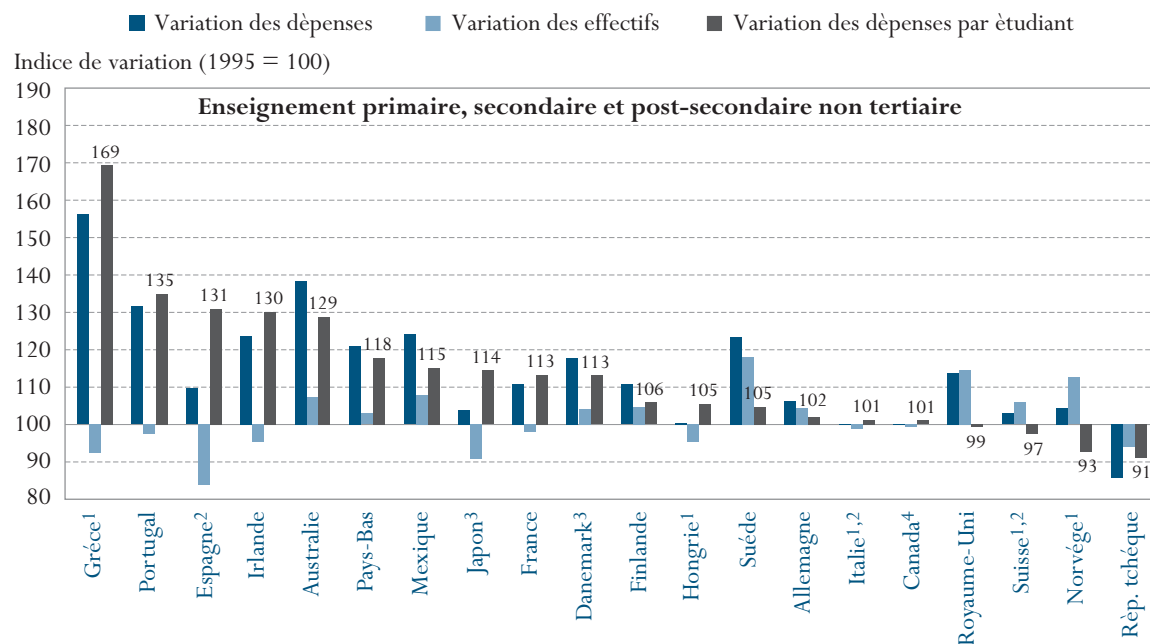
La variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire et secondaire ne résulte pas au premier chef de l'évolution des effectifs.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation n'ont pas toujours progressé à un rythme aussi soutenu que les effectifs.

Graphique B1.6

Évolution des dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement par rapport aux facteurs sous-jacents, par niveau d'enseignement (1995, 2000)

Indices de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement, des effectifs et des dépenses d'éducation par étudiant entre 1995 et 1999 (1995=100, prix constants de 2000)



1. Établissements publics seulement.
2. Dépenses publiques seulement.
3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.
4. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE. Tableau B2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Évolution des dépenses unitaires d'éducation et du PIB par habitant entre 1995 et 2000

L'enrichissement des pays se traduit-il par une augmentation des dépenses unitaires d'éducation ? Les flèches du graphique B1.7 montrent pour chaque pays de l'OCDE l'évolution des dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire en fonction de l'évolution du PIB par habitant. Le début de la flèche indique le PIB par habitant (axe horizontal) et les dépenses unitaires (axe vertical) en 1995 (aux prix et parités de pouvoir d'achat de 2000) et la pointe de la flèche, les valeurs correspondantes en 2000.

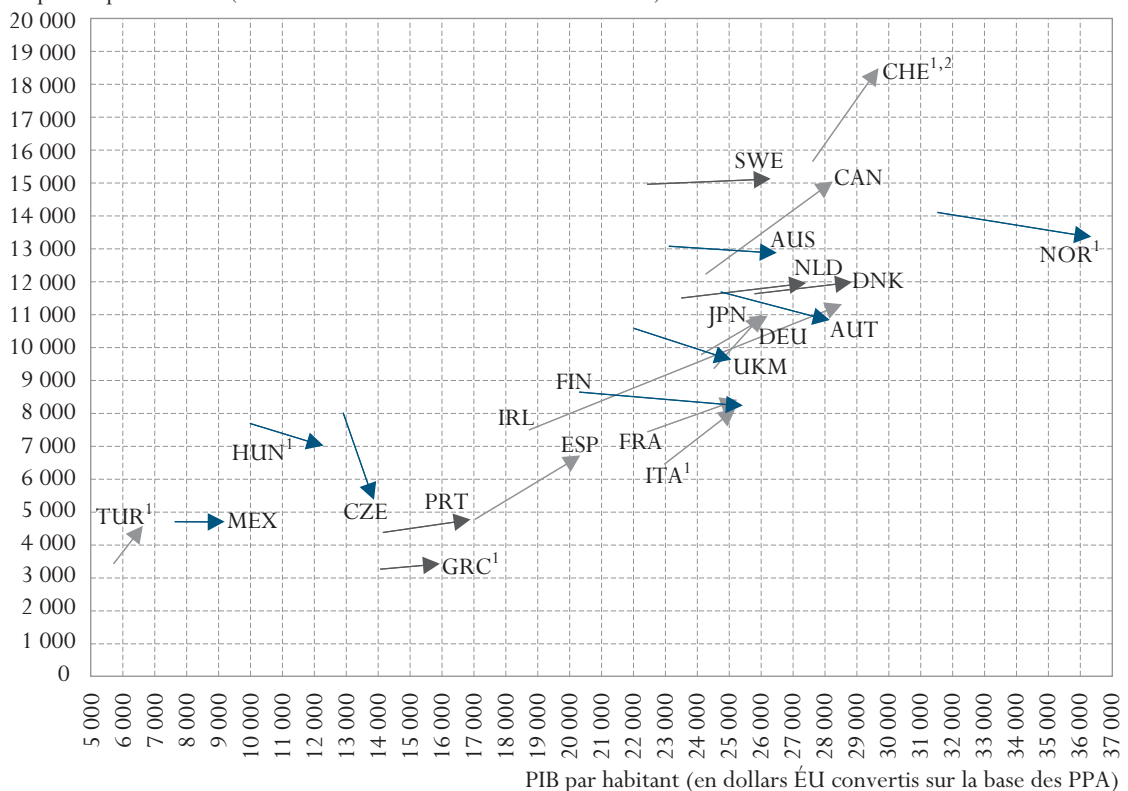
Graphique B1.7

Variation des dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement tertiaire et variation du revenu national

Variation entre 1995 et 2000 des dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement tertiaire par rapport au PIB par habitant (en dollars \$ U et PPA constants de 2000)

- L'indice de variation entre 1995 et 2000 du PIB par habitant est supérieur à celui des dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement sur la même période
- Les dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement ont diminué entre 1995 et 2000 alors que le PIB par habitant a augmenté sur la même période
- L'indice de variation entre 1995 et 2000 des dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement est supérieur à celui du PIB par habitant sur la même période

Dépenses par étudiant (en dollars \$ EU convertis sur la base des PPA)



Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur.

Le début de la flèche indique les dépenses par étudiant et le PIB par habitant en 1995. La pointe de la flèche indique les valeurs correspondantes en 2000.

1. Établissements publics seulement.

2. Dépenses publiques seulement.

Source : OCDE. Tableau B1.1 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Dans huit pays de l'OCDE sur 22, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2000, alors que le PIB par habitant a augmenté pendant cette période.

Entre 1995 et 2000, des tendances différentes d'investissement dans l'éducation ont été observées entre des pays présentant des niveaux comparables de dépenses et de PIB par habitant en 2000.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2000 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation menée par l'OCDE en 2002 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les chiffres relatifs à l'année budgétaire 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE en 2000 et actualisée en 2002.

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

La comparaison de pays présentant des niveaux comparables de dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire et de PIB par habitant en 2000 révèle certaines différences dans les tendances d'investissement au titre de l'éducation observées entre 1995 et 2000. Comparons à titre d'exemple la Finlande, la France et l'Italie, trois pays où les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire et le PIB par habitant enregistrés en 2000 sont proches. En Italie et, dans une moindre mesure, en France, les dépenses par étudiant ont progressé à un rythme plus soutenu que le PIB par habitant entre 1995 et 2000. En revanche, la Finlande a assisté à une hausse significative de son PIB par habitant et à une légère diminution de ses dépenses par étudiant entre 1995 et 2000.

Définitions et méthodologie

Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par la division des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs correspondants en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements et les programmes d'enseignement pour lesquels les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour être converties en équivalents dollars américains. Le taux de change PPA donne le montant, en monnaie nationale, qui permettrait dans un pays donné de financer le même panier de biens et de services que celui qui peut être acheté en dollars aux États-Unis. Il est préféré au taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans rapport avec le pouvoir d'achat intérieur relatif du moment dans les différents pays (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

Les graphiques B1.6 et B1.7 présentent les dépenses par étudiant de l'année budgétaire 1995. Ces chiffres de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2000 et actualisée en 2002. Les pays de l'OCDE ont été invités à rassembler leurs données en tenant compte des définitions et du champ couvert par l'exercice UOE de collecte de données mené au cours de l'année 2002. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2000 sur la base du déflateur des prix du PIB.

La part des dépenses unitaires d'éducation dans le PIB par habitant correspond aux dépenses unitaires, exprimées en monnaie nationale, en pourcentage du PIB par habitant, également exprimé en monnaie nationale. Lorsque les données sur les dépenses d'éducation et les données sur le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les premières sont corrigées à l'aide des taux d'inflation du pays considéré de manière à correspondre à la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Les dépenses estimées sur la durée moyenne des études tertiaires (tableau B1.3) sont obtenues par la multiplication des dépenses annuelles de fonctionnement par la durée type des études tertiaires. Les méthodes appliquées pour estimer la durée type des études tertiaires sont décrites dans l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003). Les données utilisées pour évaluer la durée des études tertiaires proviennent d'une étude spéciale réalisée dans des pays de l'OCDE en 1997 et en 2000.

Le classement des pays de l'OCDE en fonction des dépenses unitaires annuelles d'éducation est très sensible aux définitions différentes selon les pays des notions de fréquentation à « temps plein » et à « temps partiel » et d'« équivalent temps plein ». Certains pays de l'OCDE comptabilisent chaque étudiant de l'enseignement tertiaire comme un étudiant à temps plein, alors que d'autres mesurent son assiduité d'après les unités de valeur qu'il a obtenues au terme d'un programme spécifique sur une période de référence donnée. Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le niveau de fréquentation à temps partiel afficheront des dépenses plus élevées par étudiant en équivalents temps plein que les pays qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de fréquentation.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition de 2003 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2003, pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B1.1

Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement (2000)

Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement en dollars ÉU convertis sur la base des PPA, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post- secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire			Dépenses de l'éducation du primaire au tertiaire
							Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de	
									type A et pro- grammes de recherche de haut niveau	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	m	4 967	6 579	7 424	6 894	6 694	12 854	7 260	14 044	6 904
Autriche	5 471	6 560	8 934	8 165	8 578	10 947	10 851	x(7)	x(7)	8 430
Belgique	3 282	4 310	x(5)	x(5)	6 889	x(5)	10 771	x(7)	x(7)	6 544
Canada	6 120	x(5)	x(5)	x(5)	5 947	x(8)	14 983	12 801	16 690	7 764
République tchèque	2 435	1 827	3 134	3 360	3 239	1 624	5 431	1 970	5 946	3 004
Danemark	4 255	7 074	7 222	8 164	7 726	x(4,7)	11 981	x(7)	x(7)	8 302
Finlande	3 944	4 317	6 737	5 641	6 094	x(5)	8 244	4 208	8 426	6 003
France	4 119	4 486	7 076	8 334	7 636	6 207	8 373	8 898	8 230	6 708
Allemagne	5 138	4 198	5 470	9 625	6 826	10 148	10 898	5 728	11 754	6 849
Grèce ¹	x(2)	3 318	x(5)	x(5)	3 859	1 400	3 402	2 889	3 643	3 494
Hongrie ¹	2 511	2 245	2 109	2 829	2 446	3 223	7 024	3 474	7 098	2 956
Islande ¹	m	5 854	6 705	6 378	6 518	m	7 994	m	7 548	6 446
Irlande	2 863	3 385	4 625	4 655	4 638	4 234	11 083	x(7)	x(7)	5 016
Italie ¹	5 771	5 973	7 089	7 308	7 218	m	8 065	4 114	8 136	6 928
Japon	3 376	5 507	5 904	6 615	6 266	x(4,7)	10 914	8 507	11 302	6 744
Corée	1 949	3 155	3 655	4 440	4 069	a	6 118	4 106	7 502	4 294
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	1 385	1 291	1 289	2 317	1 615	a	4 688	x(7)	x(7)	1 666
Pays-Bas	3 920	4 325	6 100	5 671	5 912	5 006	11 934	6 890	12 004	6 125
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège ¹	13 170	6 550	8 185	8 925	8 476	x(5)	13 353	x(7)	x(7)	8 333
Pologne ¹	2 278	2 105	x(2)	1 790	m	x(4)	3 222	1 135	3 252	2 149
Portugal	2 237	3 672	5 151	5 563	5 349	a	4 766	x(7)	x(7)	4 552
République slovaque	1 644	1 308	1 558	2 488	1 927	x(4)	4 949	x(4)	4 949	2 028
Espagne	3 370	3 941	x(5)	x(5)	5 185	x(5)	6 666	6 306	6 712	5 037
Suède	3 343	6 336	6 238	6 411	6 339	4 452	15 097	x(7)	x(7)	7 524
Suisse ¹	3 114	6 631	8 012	11 622	9 780	7 199	18 450	10 516	19 491	9 311
Turquie ¹	m	m	m	m	m	a	4 121	x(7)	x(7)	1 073
Royaume-Uni	6 677	3 877	x(5)	x(5)	5 991	x(5)	9 657	x(7)	x(7)	5 592
États-Unis ²	7 980	6 995	x(5)	x(5)	8 855	x(7)	20 358	x(7)	x(7)	10 240
<i>Moyenne des pays</i>	<i>4 137</i>	<i>4 381</i>	<i>5 575</i>	<i>6 063</i>	<i>5 957</i>	<i>4 075</i>	<i>9 571</i>	~	~	<i>5 736</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>4 477</i>	<i>4 470</i>	~	~	<i>5 501</i>	~	<i>11 109</i>	~	~	<i>6 361</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE										
Argentine	1 653	1 598	2 256	2 579	2 382	a	m	5 382	m	m
Brésil ^{1,3}	1 243	928	909	851	890	m	11 946	m	11 946	1 142
Chili	1 563	1 940	1 914	2 081	2 016	a	7 483	3 987	8 240	2 629
Inde ³	56	268	429	707	540	m	1 831	4 917	1 668	446
Indonésie	85	137	370	494	416	a	1 799	x(7)	x(7)	331
Israël	3 369	4 351	x(5)	x(5)	5 518	4 240	11 550	8 115	15 544	5 837
Jamaïque ¹	m	m	1 244	1 483	1 327	3 171	6 894	2 686	14 588	1 426
Malaisie ¹	491	1 235	x(5)	x(5)	2 238	8 256	11 237	6 266	12 759	2 219
Paraguay	x(2)	722	x(5)	x(5)	1 256	m	4 012	2 109	4 969	1 031
Philippines ¹	93	573	581	613	587	m	1 589	x(7)	x(7)	645
Fédération de Russie ¹	1 297	x(5)	x(5)	x(5)	954	14 39	892	763	960	968
Thaïlande	848	1 111	1 038	858	935	m	2 137	3 398	1 886	1 173
Tunisie ¹	m	2 280	x(2)	x(2)	x(2)	x(2)	m	m	m	1 220
Uruguay ¹	1 039	1 011	1 093	1 379	1 219	a	2 057	x(7)	x(7)	1 228
Zimbabwe	7	780	x(5)	x(5)	1 904	m	m	m	m	m

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Établissements publics seulement.

2. Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.

3. Année de référence 1999.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau B1.2

Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement en proportion du PIB par habitant (2000)

Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement en proportion du PIB par habitant, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Pré-primaire (enfants de 3 ans ou plus)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post- secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire			Dépenses de l'éducation du primaire au tertiaire
							Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et pro- grammes de recherche de haut niveau	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	m	19	26	29	27	26	50	28	55	27
Autriche	19	23	32	29	31	39	39	x(7)	x(7)	30
Belgique	12	16	x(5)	x(5)	26	x(5)	41	x(7)	x(7)	25
Canada	22	x(5)	x(5)	x(5)	21	x(8)	53	46	59	28
République tchèque	18	13	23	24	23	12	39	14	43	22
Danemark	15	25	25	28	27	x(4,7)	42	x(7)	x(7)	29
Finlande	16	17	27	22	24	x(5)	33	17	33	24
France	16	18	28	33	30	25	33	35	33	27
Allemagne	20	16	21	37	26	39	42	22	45	26
Grèce ¹	x(2)	21	x(5)	x(5)	24	9	21	18	23	22
Hongrie ¹	21	18	17	23	20	26	58	28	58	24
Islande ¹	m	21	24	23	23	m	28	m	27	23
Irlande	10	12	16	16	16	15	39	x(7)	x(7)	18
Italie ¹	23	24	28	29	29	m	32	16	32	28
Japon	13	21	23	25	24	x(4,7)	42	33	43	26
Corée	13	21	24	29	27	a	40	27	49	28
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	15	14	14	25	18	a	51	x(7)	x(7)	18
Pays-Bas	14	16	22	21	22	18	44	25	44	22
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège ¹	36	18	23	25	23	x(4)	37	x(7)	x(7)	23
Pologne ¹	24	22	x(2)	19	m	x(4)	34	12	34	23
Portugal	13	22	31	33	32	a	28	x(7)	x(7)	27
République slovaque	15	12	14	22	17	x(4)	44	x(4)	44	18
Espagne	17	20	x(5)	x(5)	26	x(5)	33	31	33	25
Suède	13	24	24	25	24	17	58	x(7)	x(7)	29
Suisse ¹	11	22	27	39	33	24	62	36	66	31
Turquie ¹	m	m	m	m	m	a	66	x(7)	x(7)	17
Royaume-Uni	27	16	x(5)	x(5)	24	x(5)	39	x(7)	x(7)	21
États-Unis ²	23	20	x(5)	x(5)	26	x(7)	59	x(7)	x(7)	30
Moyenne des pays	17	19	23	26	25	17	42	26	42	25
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE										
Argentine	13	13	18	21	19	a	m	43	m	m
Brésil ^{1,3}	16	12	11	11	11	m	150	m	150	14
Chili	17	21	20	22	21	a	79	42	88	28
Inde ³	2	10	15	25	19	x(7)	65	176	60	16
Indonésie	15	5	16	18	17	a	87	x(7)	x(7)	11
Israël	15	21	x(5)	x(5)	24	20	54	39	58	26
Jamaïque ¹	m	m	34	40	36	86	187	73	397	39
Malaisie ¹	5	14	x(5)	x(5)	25	92	125	70	142	25
Paraguay	x(2)	16	x(5)	x(5)	28	m	91	48	112	23
Philippines ¹	2	15	15	16	15	m	41	x(7)	x(7)	17
Fédération de Russie ¹	15	x(5)	x(5)	x(5)	11	17	11	9	11	11
Thaïlande	14	19	17	14	16	m	36	57	32	20
Tunisie ¹	m	36	x(2)	x(2)	x(2)	x(2)	m	m	m	19
Uruguay ¹	12	11	12	15	13	a	23	x(7)	x(7)	14
Zimbabwe	n	30	x(5)	x(5)	73	m	m	m	m	m

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Établissements publics seulement.

2. Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.

3. Année de référence 1999.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau B1.3

Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2000)

Durée moyenne des études tertiaires et dépenses au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études, en dollars ÉU convertis sur la base des PPA, par type de programme

	Méthode ¹	Durée moyenne des études tertiaires (en années)			Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires		
		Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau
Australie	CM	2.5	1.6	2.6	32 521	11 398	35 953
Autriche	AF	6.2	2.5	7.3	66 948	x(4)	x(4)
Canada	CM	m	m	m	m	m	m
Danemark ²	AF	4.2	2.1	4.4	50 199	x(4)	x(4)
Finlande	CM	6.0	a	6.0	50 469	a	50 469
France ²	AF	4.7	2.8	5.3	39 200	24 629	43 666
Allemagne	CM	4.9	2.4	6.0	52 962	13 976	70 639
Grèce ³	AF	5.2	3.0	7.3	17 723	8 753	26 633
Hongrie ³	CM	4.1	2.0	4.1	28 448	6 949	28 748
Islande ³	CM	2.7	2.0	2.8	21 424	m	21 435
Irlande	CM	3.2	2.2	4.0	35 909	x(4)	x(4)
Italie ³	CM	5.5	3.3	5.6	44 278	13 453	45 319
Corée ²	CM	3.4	2.1	4.2	20 985	8 500	31 660
Mexique ²	AF	3.4	x(3)	3.4	16 044	x(4)	x(4)
Pays-Bas ²	CM	3.9	x(1)	x(1)	46 543	x(4)	x(4)
Norvège	CM	m	m	m	m	m	m
Pologne ³	CM	m	m	3.7	m	m	11 966
Espagne ²	AF	4.6	1.5	4.7	30 330	9 390	31 593
Suède	CM	4.6	2.6	4.7	69 561	x(4)	x(4)
Suisse ^{2,3}	CM	3.6	2.2	5.5	66 867	22 997	106 282
Royaume-Uni	CM	3.5	x(1)	x(1)	34 202	x(4)	x(4)
<i>Moyenne des pays</i>		<i>4.3</i>	<i>2.1</i>	<i>4.8</i>	<i>40 371</i>		

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. La durée des études tertiaires a été calculée soit par le biais de la méthode par chaîne (CM), soit par le biais d'une formule d'approximation (AF).

2. Les données sur la durée des études tertiaires proviennent d'une enquête spéciale sur l'année universitaire 1995 qui a été réalisée en 1997.

3. Établissements publics seulement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

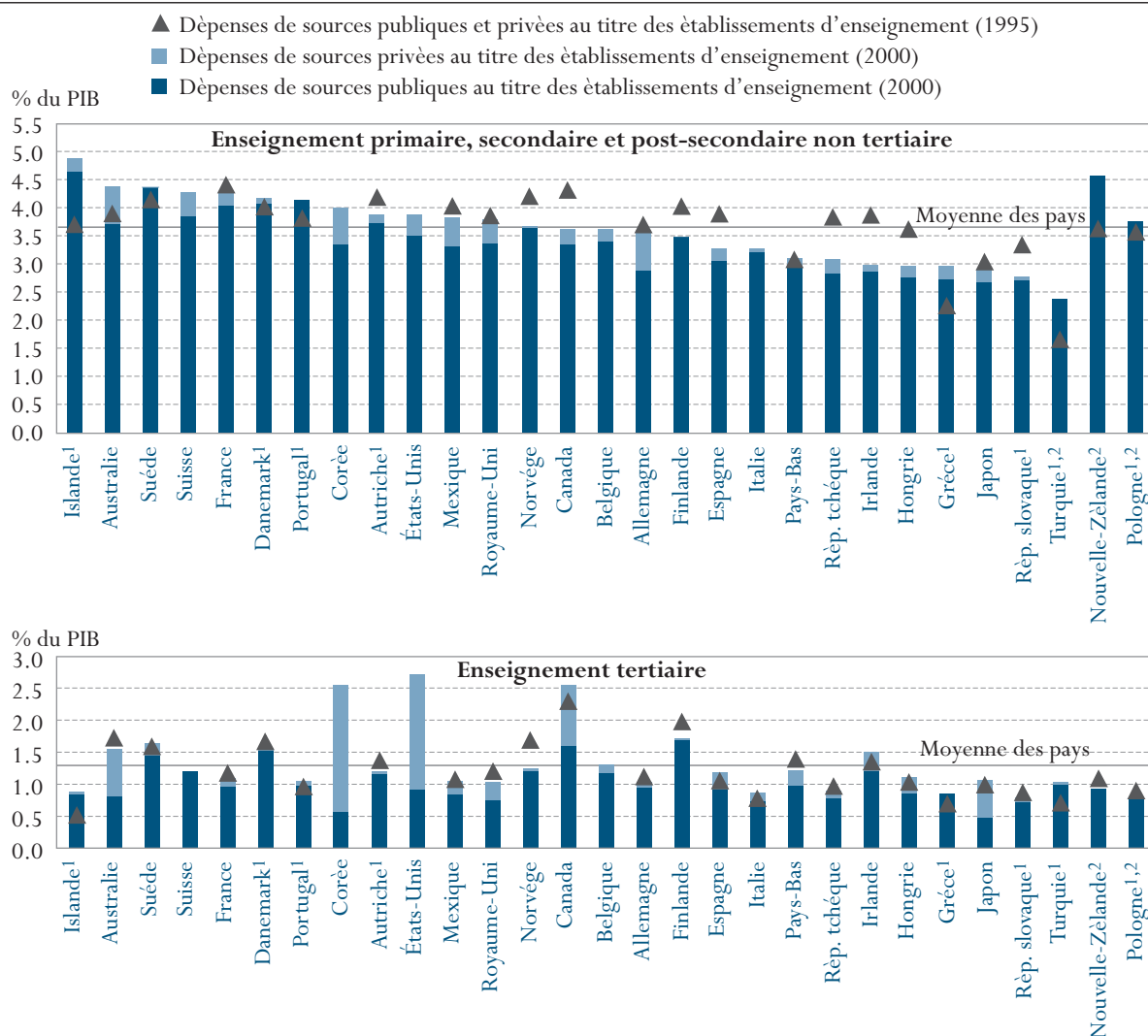
INDICATEUR B2 : DÉPENSES AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN POURCENTAGE DU PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 5,9 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement.
- Dans 14 pays de l'OCDE sur 19, les dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement ont augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 2000, mais la croissance des dépenses d'éducation n'a pas suivi celle de la richesse nationale, contrairement à ce qui avait pu être observé au début des années 1990.
- Deux tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 3,6 pour cent du PIB cumulé de l'OCDE, sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Le Canada, la Corée et les États-Unis affectent plus de 2 pour cent de leur PIB à l'enseignement tertiaire.

B₂

Graphique B2.1

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1995, 2000)
 Dépenses directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement provenant de sources publiques et privées,
 selon le niveau d'enseignement, la provenance de fonds et l'année



1. Les subventions publiques sont incluses dans les dépenses de sources privées.

2. Les dépenses de sources privées au titre des établissements d'enseignement ne sont pas disponibles.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales de sources publiques et privées au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Les pays pour lesquels seules les dépenses de sources publiques sont présentées sont classés séparément.

Source : OCDE. Tableau B2.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

Les dépenses d'éducation constituent un investissement qui contribue à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. La part des ressources financières totales qui doit être affectée à l'éducation représente un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays de l'OCDE, à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises et les élèves/étudiants et leur famille. Tant que le rendement de cet investissement est suffisant sur le plan social et privé, les conditions propres à accroître les taux de scolarisation et à développer l'investissement global sont réunies.

Lorsqu'ils analysent l'effort financier qu'ils consacrent à l'éducation, les pouvoirs publics doivent considérer les pressions qui s'exercent en faveur d'une augmentation des dépenses dans des domaines tels que la rémunération des enseignants et les équipements éducatifs. Cet indicateur peut servir de repère à cet égard, car il évalue l'importance de l'investissement dans l'enseignement en valeur absolue et par rapport à la richesse nationale et suit son évolution dans le temps dans les différents pays de l'OCDE.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur porte sur les dépenses au titre des écoles, universités et autres établissements publics ou privés qui dispensent de l'enseignement ou participent à la fourniture des services d'éducation. Ces dépenses ne se limitent pas aux services d'enseignement, elles comprennent également les dépenses publiques et privées consacrées aux services auxiliaires destinés à aider les élèves/étudiants et leur famille pour autant qu'ils soient proposés par l'intermédiaire des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les activités de recherche et développement peuvent représenter une part importante des dépenses. Cette part de dépenses est incluse dans cet indicateur lorsque les activités de recherche y afférentes sont menées par des établissements d'enseignement.

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter du matériel et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses consenties en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts d'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B4 et B5.

Cet indicateur examine la part relative des ressources nationales qui est investie dans les établissements d'enseignement.

Il comprend également une étude comparative de l'évolution de cet investissement dans le temps.

Champ couvert par le diagramme (voir p. 199 pour les explications)

Investissement global par rapport au PIB

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 5,9 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement.

Tous les pays de l'OCDE investissent une part importante de leurs ressources nationales dans l'éducation. Compte tenu des sources de financement publiques et privées, ils consacrent 5,9 pour cent de leur PIB cumulé au financement des établissements d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire. Dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, les postes de dépenses de cette ampleur sont surveillés de près par les pouvoirs publics, soucieux de revoir les dépenses à la baisse ou d'en limiter la croissance.

Les dépenses les plus élevées au titre des établissements d'enseignement sont observées en Corée et aux États-Unis, où elles représentent, sources publiques et privées confondues, environ 7,0 pour cent du PIB. Viennent ensuite le Canada, le Danemark, l'Islande et la Suède, où cette part équivaut à plus de 6,2 pour cent du PIB. Toutefois, neuf pays de l'OCDE sur 29 consacrent moins de 5 pour cent de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement. En Grèce, en République slovaque et en Turquie, ces dépenses ne représentent qu'entre 3,4 et 4,2 pour cent du PIB (voir le tableau B2.1a).

Les ressources nationales affectées à l'éducation dépendent d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande.

De nombreux facteurs influent sur le classement relatif des pays de l'OCDE en fonction de cet indicateur. Par exemple, les pays affichant un niveau de dépenses élevé peuvent avoir un nombre d'élèves/étudiants plus important, alors que les pays enregistrant un faible niveau de dépenses peuvent soit être très économes dans leur manière de dispenser l'enseignement, soit limiter l'accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement. La répartition des effectifs entre secteurs et domaines d'études peut être différente, à l'instar de la durée des études et de l'importance et de l'organisation des activités de recherche connexes. Enfin, les dépenses unitaires peuvent varier grandement selon les pays de l'OCDE, même si ceux-ci consacrent la même part de leur PIB à l'éducation, en raison des grandes disparités observées en matière de PIB (voir l'indicateur B1).

Évolution du niveau global des dépenses d'éducation entre 1995 et 2000

Dans 14 pays de l'OCDE sur 19, les dépenses publiques et privées au titre de l'éducation ont augmenté d'au moins 5 pour cent entre 1995 et 2000...

Dans 14 des 19 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sur les tendances sont disponibles, l'investissement de sources publiques et privées dans l'éducation a augmenté d'au moins 5 pour cent en termes réels entre 1995 et 2000. L'Australie, le Danemark, l'Irlande, le Mexique, le Portugal et la Suède ont assisté à une forte hausse, comprise entre 20 à 38 pour cent, de leurs dépenses au titre des établissements d'enseignement. Cette augmentation a même dépassé les 40 pour cent en Grèce. La tendance est semblable si l'on ne prend en considération que le financement public : les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages pour couvrir des dépenses afférentes aux établissements ont augmenté d'au moins 5 pour cent dans 20 pays de l'OCDE sur 25 entre 1995 et 2000. Une hausse sensible des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement a été observée en Nouvelle-Zélande et en Turquie, pour lesquelles les données sur les dépenses privées ne sont pas disponibles (voir le tableau B2.2).

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

...mais les dépenses d'éducation n'ont généralement pas augmenté au même rythme que les ressources nationales.

Si la forte croissance du PIB occulte l'augmentation substantielle des dépenses au titre des établissements d'enseignement en Irlande, il n'en va pas de même en République slovaque et en République tchèque, où l'éducation n'a pas bénéficié de manière significative de la hausse du PIB. En 1995, ces deux pays figuraient déjà au nombre de ceux qui consacrent une part plus faible de leur PIB à l'éducation. Ils ont encore régressé dans le classement à cet égard (voir le tableau B2.1a).

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par niveau d'enseignement

Le fait que les dépenses globales d'éducation soient considérables n'implique pas nécessairement que des dépenses importantes soient consenties dans tous les niveaux d'enseignement. C'est dans l'enseignement pré-primaire que les différences sont les plus frappantes. À ce niveau d'enseignement, les dépenses varient grandement : entre moins de 0,2 pour cent du PIB en Australie, en Corée, en Irlande, au Japon et en Nouvelle-Zélande et 0,7 pour cent ou plus au Danemark, en France, en Hongrie et en Norvège (voir le tableau B2.1c). Les écarts observés dans l'enseignement pré-primaire s'expliquent principalement par les taux de fréquentation (voir l'indicateur C1).

L'investissement dans les établissements d'enseignement pré-primaire varie grandement selon les pays.

L'investissement dans l'éducation préscolaire est crucial pour jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. Il y a lieu de souligner toutefois que les établissements d'enseignement couverts par cet indicateur ne sont pas les seuls à fournir un encadrement et une éducation préscolaires de qualité. Une certaine prudence s'impose donc avant de tirer des conclusions sur les conditions d'accès et la qualité de l'encadrement et de l'éducation préscolaires.

Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire absorbe la majeure partie des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit l'équivalent de 3,6 pour cent du PIB cumulé de l'OCDE (voir le graphique B2.1), ce qui est logique eu égard à la scolarisation généralisée dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire et aux taux de fréquentation élevés dans le deuxième cycle du secondaire (voir les indicateurs C1 et C2). Parallèlement, les dépenses unitaires d'éducation nettement plus élevées consenties dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire donnent lieu à un investissement global bien plus important que ce que leurs seuls effectifs pourraient laisser suggérer. Un quart des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement tertiaire.

Deux tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent plus de 2 pour cent de leur PIB à l'enseignement tertiaire.

Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2,6, 2,6 et 2,7 pour cent de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire, ce qui représente plus d'un tiers de l'ensemble de leurs dépenses au titre des établissements d'enseignement (voir le graphique B2.1). Le Danemark, la Finlande et la Suède affichent également des niveaux élevés de dépenses : une part égale ou supérieure à 1,6 pour cent de leur PIB est affectée aux établissements d'enseignement tertiaire. À l'autre extrême, la France, le Portugal et la Suisse consacrent une part du PIB inférieure à la moyenne aux établissements d'enseignement tertiaire, mais figurent au nombre des pays de l'OCDE où l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire bénéficie de la plus grande part du PIB. En Suisse toutefois, l'importance du PIB et le taux de fréquentation relativement modéré dans l'enseignement tertiaire donnent lieu à des dépenses unitaires parmi les plus élevées à ce niveau, malgré la part assez faible du PIB consacrée aux établissements tertiaires (voir les tableaux B2.1b et B1.3).

Dans certains pays de l'OCDE, tous les niveaux d'enseignement ont bénéficié de l'augmentation des dépenses d'éducation, alors que dans d'autres, seuls certains niveaux en ont profité.

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

Facteurs influençant sensiblement les dépenses nationales d'éducation

La part des ressources nationales affectées à l'éducation dépend d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, tels que la structure démographique, les taux de scolarisation, le revenu par habitant, le niveau national du traitement des enseignants, ainsi que l'organisation et la fourniture des services d'enseignement.

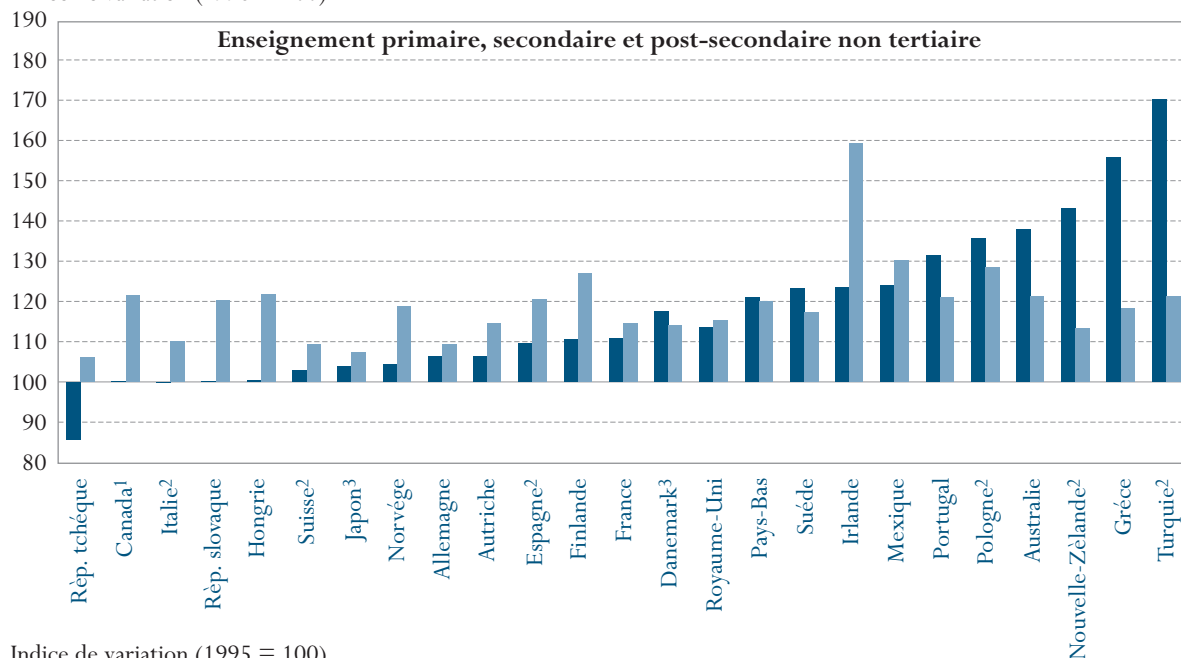
Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande.

L'importance de la population d'âge scolaire d'un pays (voir l'indicateur A1 dans l'édition de 2001 de *Regards sur l'éducation*) détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande. Parmi les pays de l'OCDE dont le niveau de ressource nationale est comparable, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer un pourcentage plus élevé de son PIB à l'éducation afin que chaque jeune ait la possibilité de recevoir le même volume de formation que les jeunes d'autres pays de l'OCDE. Inversement, si la taille relative de sa population jeune est moins importante, le même pays devra consacrer une part moins grande de son revenu à l'éducation pour obtenir des résultats analogues.

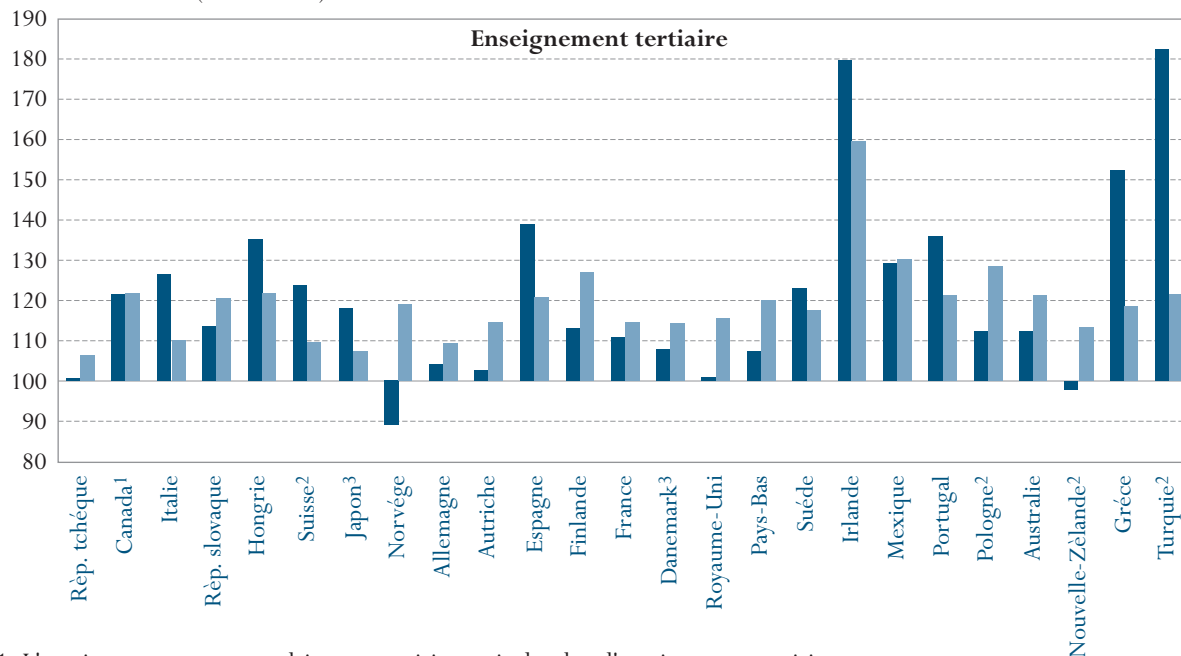
Graphique B2.2

 Variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement
 et variation du revenu national (1995, 2000)

 Indice de variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement provenant de sources publiques
 et privées entre 1995 et 2000 et variation du revenu national (1995=100, prix constants de 2000)

 ■ Variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement ■ Variation du PIB en prix constants
 Indice de variation (1995 = 100)


Indice de variation (1995 = 100)



1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

2. Dépenses publiques seulement.

 3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.
 Les pays sont classés par ordre croissant de variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2000.

 Source : OCDE. Tableau B2.2 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Plus le taux de scolarisation est élevé, plus les ressources financières requises sont importantes.

Si les pouvoirs publics ne peuvent guère agir sur la taille de leur population jeune, le pourcentage de jeunes inscrits dans les différents niveaux d'enseignement constitue pour eux une question essentielle. Les différences de taux de scolarisation entre les pays de l'OCDE reflètent des disparités dans la demande d'enseignement, de l'éducation pré-primaire à l'enseignement tertiaire, et dans l'offre de programmes à tous les niveaux. L'indicateur C1 montre que dans les pays de l'OCDE, un enfant de cinq ans peut espérer effectuer entre 10 et 21 années d'études. Si l'on considère l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, l'écart est plus grand encore, allant d'une année au Mexique à plus de quatre années en Finlande.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2000 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation menée par l'OCDE en 2002 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sur lesquelles porte cet indicateur comprennent les dépenses au titre des établissements à vocation pédagogique et des autres établissements qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique. Par *établissements à vocation pédagogique*, on entend les établissements qui dispensent directement des programmes d'enseignement à des individus dans un cadre collectif organisé ou qui pratiquent une forme d'enseignement à distance. Les entreprises commerciales et autres entités qui proposent de courtes sessions de formation sur une base individuelle ne sont pas incluses. Les *établissements sans vocation pédagogique* sont ceux qui fournissent des services administratifs, spécialisés ou de consultance à d'autres établissements d'enseignement et qui ne se livrent pas directement à des activités d'enseignement. À titre d'exemple, citons les ministères fédéraux, nationaux ou régionaux de l'Éducation, les organes qui gèrent l'éducation à divers niveaux de l'administration, les agences privées qui se livrent à des activités de gestion et d'administration ou encore les entités qui fournissent des services afférents à l'éducation, dans des domaines tels que l'orientation professionnelle ou psychologique, le placement, la réalisation des épreuves d'examen, l'aide financière aux élèves/étudiants, le développement des programmes d'enseignement, la recherche pédagogique, l'exploitation et l'entretien des infrastructures ainsi que l'organisation du transport, du logement et des repas des élèves/étudiants.

Le choix de cette définition assez vaste des établissements d'enseignement est dicté par le souci d'inclure les dépenses consacrées à des services similaires fournis dans certains pays par des écoles et des universités et dans d'autres, par d'autres types d'établissements, et de permettre leur comparaison.

La distinction par provenance de fonds se base sur le financement initial, c'est-à-dire avant les transferts du secteur public vers le secteur privé et réciproquement. Pour cette raison, les aides publiques aux ménages et autres entités, telles que les subventions au titre des droits de scolarité et autres versements aux établissements d'enseignement, sont incluses dans les dépenses publiques pour cet indicateur. Les versements des ménages et autres entités privées aux établissements d'enseignement comprennent les droits de scolarité et autres, hors aides publiques. L'indicateur B5 présente de manière détaillée les subventions publiques et leur affectation.

Les tableaux B2.1a, B2.1b et B2.2 présentent les dépenses au titre des établissements d'enseignement correspondant à l'année budgétaire 1995. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2000 et actualisée en 2002 dans le cadre de laquelle les dépenses de 1995 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de l'exercice UOE de collecte de données de 2002.

Les chiffres relatifs à l'année budgétaire 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE.

Le graphique B2.2 et le tableau B2.2 présentent un indice de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et du PIB entre 1995 et 2000. Les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2000 sur la base du déflateur des prix du PIB.

Les chiffres de 1995 sont exprimés en fonction du niveau des prix de 2000.

Concernant les comparaisons entre années, il convient de souligner que la moyenne des pays représente uniquement les pays pour lesquelles des données sont disponibles dans toutes les années de référence.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2003 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2003, pour des précisions sur les changements introduits).

B₂

Tableau B2.1a

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1995, 2000)

Dépenses au titre des établissements d'enseignement, de sources publiques et privées, pour tous les niveaux d'enseignement, par provenance des fonds et par année

	2000			1995		
	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total
PAYS MEMBRES DE L'OCDE						
Australie	4.6	1.4	6.0	4.6	1.0	5.6
Autriche ³	5.4	0.3	5.7	5.9	0.3	6.3
Belgique	5.1	0.4	5.5	m	m	m
Canada	5.2	1.2	6.4	6.2	0.8	7.0
République tchèque	4.2	0.5	4.6	4.9	0.5	5.4
Danemark ³	6.4	0.3	6.7	6.1	0.2	6.3
Finlande	5.5	0.1	5.6	6.3	x	6.3
France	5.7	0.4	6.1	5.9	0.4	6.3
Allemagne	4.3	1.0	5.3	4.5	1.0	5.5
Grèce ³	3.7	0.2	4.0	2.9	n	3.0
Hongrie	4.4	0.6	5.0	4.9	0.6	5.5
Islande ³	5.7	0.6	6.3	4.5	0.6	5.1
Irlande	4.1	0.4	4.6	4.7	0.5	5.3
Italie	4.5	0.4	4.9	4.8	m	m
Japon	3.5	1.2	4.6	3.5	1.1	4.7
Corée	4.3	2.8	7.1	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	4.7	0.8	5.5	4.6	1.0	5.6
Pays-Bas	4.3	0.4	4.7	4.6	m	4.8
Nouvelle-Zélande	5.8	m	5.8	4.8	m	4.8
Norvège	5.8	0.1	5.9	7.0	0.2	7.1
Pologne ³	5.2	m	5.2	5.5	m	5.5
Portugal ³	5.6	0.1	5.7	5.3	n	5.3
République slovaque ³	4.0	0.2	4.2	4.6	0.4	5.1
Espagne	4.3	0.6	4.9	4.6	1.0	5.5
Suède	6.3	0.2	6.5	6.3	0.1	6.4
Suisse	5.3	0.4	5.7	5.4	m	m
Turquie ³	3.4	n	3.4	2.3	n	2.3
Royaume-Uni	4.5	0.7	5.3	4.6	0.9	5.5
États-Unis	4.8	2.2	7.0	m	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>4.8</i>	<i>0.6</i>	<i>5.5</i>			
<i>Total OCDE</i>	<i>4.6</i>	<i>1.3</i>	<i>5.9</i>			
<i>Moyenne des pays ayant des données pour 1995 et 2000 (24 pays)</i>	<i>5.0</i>	<i>0.5</i>	<i>5.6</i>	<i>5.1</i>	<i>0.5</i>	<i>5.7</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE						
Argentine ³	4.5	1.4	5.9	m	m	m
Brésil ^{3,4}	4.2	m	m	m	m	m
Chili	4.2	3.3	7.4	m	m	m
Inde ⁴	4.1	0.2	4.2	m	m	m
Indonésie ^{3,5}	1.5	0.8	2.3	m	m	m
Israël	6.6	1.6	8.2	6.9	1.5	8.5
Jamaïque	6.4	3.3	9.7	m	m	m
Malaisie ³	5.9	n	5.9	m	m	m
Paraguay	5.0	2.2	7.2	m	m	m
Philippines ⁴	3.9	2.5	6.4	m	m	m
Fédération de Russie ³	3.0	m	m	m	m	m
Thaïlande ³	4.9	0.2	5.1	m	m	m
Tunisie ³	7.7	m	m	m	m	m
Uruguay ^{3,5}	2.8	0.1	3.0	m	m	m
Zimbabwe ³	7.6	m	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements ainsi que les dépenses directes de sources internationales en faveur d'établissements d'enseignement.

2. Déduction faite des subventions publiques afférentes aux établissements d'enseignement.

3. Les subventions publiques aux ménages ne sont pas comprises dans les dépenses publiques, mais dans les dépenses privées.

4. Année de référence 1999.

5. Les dépenses directes de sources internationales en faveur des établissements d'enseignement représentent plus de 1,5 pour cent des dépenses publiques totales.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau B2.1b

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1995, 2000)

Dépenses au titre des établissements d'enseignement, de sources publiques et privées, selon le niveau d'enseignement, la provenance de fonds et l'année

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	2000			1995	2000			1995
	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Total
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	3.7	0.7	4.4	3.9	0.8	0.7	1.6	1.7
Autriche ³	3.7	0.2	3.9	4.2	1.2	n	1.2	1.3
Belgique ⁴	3.4	0.2	3.6	m	1.2	0.1	1.3	m
Canada ⁵	3.3	0.3	3.6	4.3	1.6	1.0	2.6	2.3
République tchèque ⁴	2.8	0.3	3.1	3.8	0.8	0.1	0.9	1.0
Danemark ^{3,6}	4.1	0.1	4.2	4.0	1.5	n	1.6	1.6
Finlande	3.5	n	3.5	4.0	1.7	n	1.7	1.9
France	4.0	0.2	4.3	4.4	1.0	0.1	1.1	1.1
Allemagne	2.9	0.7	3.6	3.7	1.0	0.1	1.0	1.1
Grèce ³	2.7	0.2	3.0	2.3	0.9	n	0.9	0.7
Hongrie	2.8	0.2	3.0	3.6	0.9	0.3	1.1	1.0
Islande ³	4.6	0.2	4.9	3.7	0.8	n	0.9	0.5
Irlande ⁴	2.9	0.1	3.0	3.9	1.2	0.3	1.5	1.3
Italie	3.2	0.1	3.3	m	0.7	0.1	0.9	0.8
Japon ⁶	2.7	0.2	2.9	3.0	0.5	0.6	1.1	1.0
Corée	3.3	0.7	4.0	m	0.6	1.9	2.6	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	3.3	0.5	3.8	4.0	0.8	0.2	1.1	1.1
Pays-Bas	3.0	0.1	3.1	3.1	1.0	0.2	1.2	1.4
Nouvelle-Zélande	4.6	m	4.6	3.6	0.9	m	0.9	1.1
Norvège	3.6	n	3.7	4.2	1.2	n	1.3	1.7
Pologne ³	3.7	m	3.7	3.6	0.8	m	0.8	0.9
Portugal ³	4.1	n	4.1	3.8	1.0	0.1	1.1	0.9
République slovaque ^{3,4}	2.7	0.1	2.8	3.3	0.7	0.1	0.8	0.8
Espagne	3.1	0.2	3.3	3.9	0.9	0.3	1.2	1.0
Suède ⁴	4.4	n	4.4	4.1	1.5	0.2	1.7	1.6
Suisse	3.8	0.4	4.3	m	1.2	m	1.2	m
Turquie ³	2.4	m	2.4	1.7	1.0	n	1.0	0.7
Royaume-Uni	3.4	0.4	3.8	3.9	0.7	0.3	1.0	1.2
États-Unis ⁵	3.5	0.4	3.9	m	0.9	1.8	2.7	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>3.4</i>	<i>0.3</i>	<i>3.6</i>		<i>1.0</i>	<i>0.3</i>	<i>1.3</i>	
<i>Total OCDE</i>	<i>3.3</i>	<i>0.4</i>	<i>3.6</i>		<i>0.9</i>	<i>0.9</i>	<i>1.7</i>	
<i>Moyenne des pays ayant uniquement des données pour 1995</i>			<i>3.6</i>	<i>3.7</i>			<i>1.2</i>	<i>1.2</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE								
Argentine ³	3.2	0.4	3.7	m	0.8	0.4	1.2	m
Brésil ^{3,7}	3.0	m	m	m	0.8	m	m	m
Chili	3.2	1.4	4.6	m	0.6	1.7	2.3	m
Inde ^{6,7}	2.8	0.2	3.0	m	0.7	n	0.7	m
Indonésie ^{3,4}	1.1	0.3	1.5	m	0.4	0.4	0.8	m
Israël	4.5	0.2	4.7	5.0	1.1	0.8	1.9	1.9
Jamaïque	4.8	2.6	7.4	m	1.3	0.5	1.8	m
Malaisie ³	4.0	n	m	m	1.7	m	m	m
Paraguay	4.1	1.6	5.7	m	0.9	0.5	1.4	m
Philippines	3.3	1.5	4.8	m	0.5	1.0	1.5	m
Fédération de Russie	1.7	m	m	m	0.5	m	m	m
Thaïlande ³	2.8	0.1	2.9	m	0.7	0.2	0.9	m
Tunisie ³	5.2	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ^{3,4}	2.0	0.1	2.1	m	0.6	n	0.6	m
Zimbabwe ⁶	7.6	m	m	m	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements ainsi que les dépenses directes de sources internationales en faveur d'établissements d'enseignement.

2. Déduction faite des subventions publiques afférentes aux établissements d'enseignement.

3. Les subventions publiques aux ménages ne sont pas comprises dans les dépenses publiques, mais dans les dépenses privées.

4. Les dépenses directes de sources internationales en faveur des établissements d'enseignement tertiaire représentent plus de 1,5 pour cent des dépenses publiques totales. Les sources internationales de financement des niveaux primaire et secondaire représentent plus de 1,5 pour cent en Uruguay.

5. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

6. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans la catégorie de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et dans celle de l'enseignement tertiaire.

7. Année de référence : 1999.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau B2.1c

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2000)

Dépenses au titre des établissements d'enseignement de sources publiques et privées¹, par niveau d'enseignement

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (dont les dépenses non affectées et les programmes de recherche de haut niveau)
	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	
Australie	0.1	4.4	3.3	0.9	0.1	1.6	0.2	1.4	6.0
Autriche	0.5	3.9	2.6	1.2	0.1	1.2	0.2	1.0	5.7
Belgique ²	0.5	3.6	1.2	2.4	x(4)	1.3	x(6)	x(6)	5.5
Canada	0.2	3.6	x(2)	x(2)	x(7)	2.6	1.1	1.4	6.4
République tchèque	0.5	3.1	2.0	1.1	n	0.9	n	0.9	4.6
Danemark	0.8	4.2	2.8	1.4	x(4,6)	1.6	x(6)	x(6)	6.7
Finlande	0.4	3.5	2.3	1.2	x(4)	1.7	n	1.7	5.6
France	0.7	4.3	2.8	1.5	n	1.1	0.3	0.9	6.1
Allemagne	0.6	3.6	2.1	1.2	0.2	1.0	0.1	1.0	5.3
Grèce ²	x(2)	3.0	1.1	1.7	0.1	0.9	0.2	0.6	4.0
Hongrie	0.7	3.0	1.8	1.1	0.1	1.1	n	1.1	5.0
Islande ²	m	4.9	m	m	m	0.9	0.1	0.8	6.3
Irlande	n	3.0	2.2	0.6	0.1	1.5	x(6)	x(6)	4.6
Italie	0.5	3.3	2.0	1.3	n	0.9	n	0.9	4.9
Japon	0.2	2.9	2.0	0.9	x(4,6)	1.1	0.1	1.0	4.6
Corée	0.1	4.0	2.7	1.3	a	2.6	0.7	1.9	7.1
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	0.5	3.8	3.1	0.8	a	1.1	x(6)	x(6)	5.5
Pays-Bas	0.3	3.1	2.3	0.8	n	1.2	n	1.2	4.7
Nouvelle-Zélande ³	0.2	4.6	3.2	1.3	0.1	0.9	0.2	0.8	5.8
Norvège	0.7	3.7	2.5	1.2	x(4)	1.3	n	1.3	5.9
Pologne ³	0.5	3.7	2.5	1.3	m	0.8	n	0.8	5.2
Portugal	0.3	4.1	2.9	1.2	a	1.1	x(6)	x(6)	5.7
République slovaque	0.4	2.8	1.7	1.1	x(4)	0.8	x(4)	0.8	4.2
Espagne ²	0.5	3.3	1.2	2.0	x(4)	1.2	0.1	1.1	4.9
Suède	0.5	4.4	3.0	1.3	n	1.7	x(6)	x(6)	6.5
Suisse	0.2	4.3	2.7	1.5	0.1	1.2	0.1	1.1	5.7
Turquie	m	2.4	1.7	0.7	a	1.0	x(8)	1.0	3.4
Royaume-Uni ²	0.4	3.8	1.2	2.5	x(4)	1.0	x(6)	x(6)	5.3
États-Unis	0.4	3.9	x(2)	x(2)	x(6)	2.7	x(6)	x(6)	7.0
<i>Moyenne des pays</i>	<i>0.4</i>	<i>3.6</i>	<i>2.2</i>	<i>1.3</i>	<i>0.1</i>	<i>1.3</i>	<i>0.2</i>	<i>1.0</i>	<i>5.4</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>0.4</i>	<i>3.6</i>	<i>2.1</i>	<i>1.3</i>	<i>0.1</i>	<i>1.7</i>	<i>x(6)</i>	<i>x(6)</i>	<i>5.9</i>
Argentine	0.4	3.7	2.9	0.8	a	1.2	0.5	0.7	5.9
Brésil ^{3,4}	0.4	3.0	2.5	0.5	m	0.8	m	0.8	4.2
Chili	0.5	4.6	3.3	1.3	a	2.3	0.2	2.1	7.4
Inde ⁴	n	3.0	2.1	0.9	n	0.7	0.1	0.6	4.2
Indonésie	n	1.5	1.1	0.4	a	0.8	x(6)	x(6)	2.3
Israël	0.8	4.7	2.4	2.2	n	1.9	x(6)	x(6)	8.2
Jamaïque	0.5	7.4	5.4	1.4	0.6	1.8	0.5	1.2	9.7
Malaisie ²	0.1	4.0	1.7	2.1	0.2	1.7	0.3	1.4	5.9
Paraguay ²	0.1	5.7	3.3	2.4	m	1.4	0.2	1.1	7.2
Philippines	n	4.8	4.6	0.2	0.1	1.5	x(6)	x(6)	6.4
Fédération de Russie	0.5	1.7	m	m	0.2	0.5	0.1	0.3	3.0
Thaïlande	0.6	2.9	2.3	0.6	m	0.9	0.2	0.6	5.1
Tunisie ³	2.4	5.2	5.2	m	m	m	m	m	7.7
Uruguay	0.3	2.1	1.6	0.5	a	0.6	x(6)	x(6)	3.0
Zimbabwe	n	7.6	7.6	m	m	m	m	m	m

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Y compris les sources internationales.

2. La colonne 3 concerne uniquement l'enseignement primaire et la colonne 4 tout l'enseignement secondaire.

3. Seulement les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement.

4. Année de référence 1999.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Tableau B2.2

Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2000)

Indice de variation entre 1995 et 2000 des dépenses au titre des établissements d'enseignement provenant de sources publiques et privées, par niveau d'enseignement (1995 = 100, prix constants de 2000)

	Tous niveaux d'enseignement confondus			Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire		
	Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement	Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement	Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	125	154	131	137	146	138	89	155	112
Autriche	106	92	105	106	114	106	103	96	103
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada ¹	107	116	109	99	120	100	126	114	121
République tchèque	96	61	91	89	59	86	119	49	100
Danemark ²	120	139	120	118	113	118	106	432	108
Finlande	111	x(1)	113	110	x(4)	111	110	x(7)	113
France	111	103	111	111	104	111	112	101	111
Allemagne	104	106	105	106	107	106	102	119	104
Grèce	155	x(1)	160	147	x(4)	156	160	x(7)	152
Hongrie	110	118	111	101	88	100	129	160	135
Irlande	139	129	138	123	141	124	206	125	180
Italie	101	m	m	100	m	m	118	165	126
Japon ²	108	109	108	104	104	104	126	112	118
Mexique	134	109	129	127	106	124	133	118	129
Pays-Bas	117	115	117	122	107	121	104	120	107
Nouvelle-Zélande	136	m	m	143	m	m	98	m	m
Norvège	99	60	98	105	76	104	91	53	89
Pologne	122	m	m	136	m	m	112	m	m
Portugal	129	289	130	131	208	131	130	292	136
République slovaque	105	43	100	105	34	100	120	67	114
Espagne	115	m	m	110	m	m	139	139	139
Suède	120	216	122	123	83	123	114	225	123
Suisse	107	m	m	103	m	m	124	m	m
Turquie	175	m	m	174	m	m	180	275	182
Royaume-Uni	112	102	111	114	112	114	107	90	101
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE									
Israël	116	120	117	116	98	115	121	136	127

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

 B₂

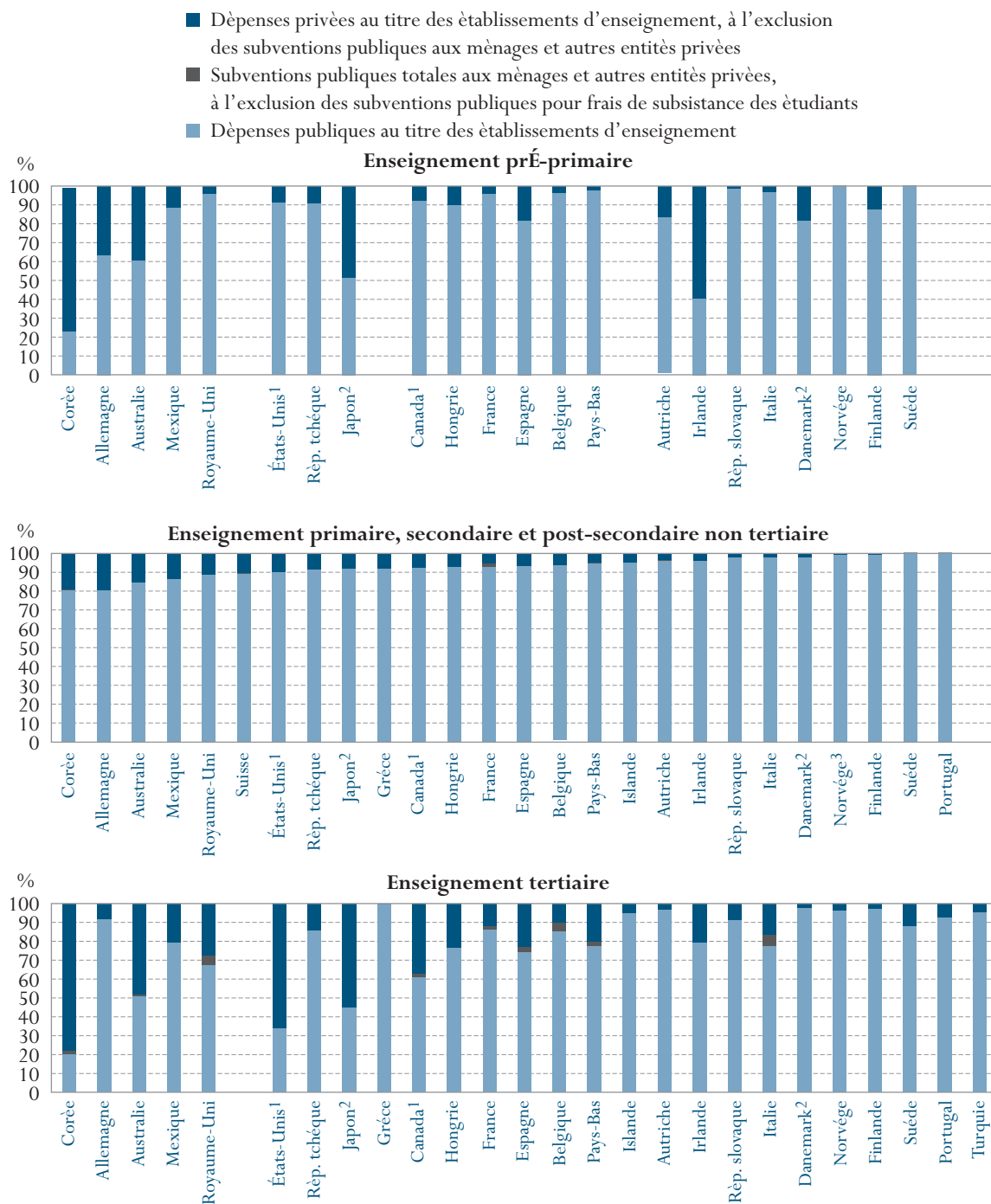
INDICATEUR B3 : PARTS RELATIVES DE L'INVESTISSEMENT PUBLIC ET PRIVÉ AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

- Les établissements d'enseignement demeurent essentiellement financés par des fonds publics : un peu plus de 88 pour cent des ressources allouées aux établissements proviennent directement de sources publiques. Cependant, la part des fonds privés est conséquente en Corée (où elle représente 40 pour cent du total), aux États-Unis (près d'un tiers du total), en Australie et au Japon (près d'un quart du total).
- Dans un certain nombre de pays de l'OCDE, les pouvoirs publics prennent en charge la plupart des coûts de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, mais laissent au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement dans le souci d'offrir un éventail plus vaste de possibilités d'apprentissage sans pour autant entraver la participation des élèves/étudiants issus de familles modestes.
- La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire que dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire ou post-secondaire non tertiaire. Au niveau tertiaire, la proportion des fonds privés, qui comprend toutefois les versements privés subventionnés par des sources publiques, va de moins de 3 pour cent au Danemark, en Finlande et en Grèce à 77 pour cent en Corée.
- Les tendances observées dans les proportions de fonds publics et de fonds privés aux divers niveaux d'enseignement sont contrastées et font ressortir des changements de cap qui vont dans le sens tantôt d'une augmentation du financement public, tantôt d'une augmentation du financement privé. Dans la plupart des pays qui ont assisté à une hausse des dépenses privées, le niveau réel de dépenses publiques n'a pas été revu à la baisse pour autant.

B₃

Graphique B3.1

Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (2000)



1. Les données relatives à l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont incluses dans le tertiaire.
2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.
3. Les subventions publiques totales aux ménages sont incluses dans les paiements privés.

Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion de dépenses publiques directes dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur présente les parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé au titre des établissements d'enseignement...

...et montre leur évolution depuis 1995.

B₃

Contexte

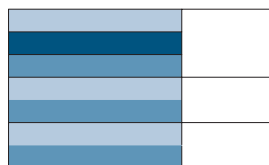
La question du partage des coûts de l'éducation entre ceux qui en bénéficient directement et la société dans son ensemble est actuellement au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Elle se pose avec une acuité particulière pour les phases initiale et finale des études – l'éducation préscolaire et l'enseignement tertiaire – qui donnent moins souvent lieu à un financement public intégral ou quasi intégral. Tout en illustrant la politique de chaque pays en matière de partage des coûts, cet indicateur permet de voir l'impact, en tant que levier politique, de l'investissement public sur les résultats du système dans son ensemble.

Face à l'accroissement du taux de scolarisation induit par de nouveaux groupes de bénéficiaires et à l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement, les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires au financement de l'éducation. De nouvelles politiques sont conçues pour permettre aux différents acteurs et parties prenantes de participer plus pleinement au processus et de partager plus équitablement les coûts et les avantages.

Dans ce contexte, les fonds publics sont de plus en plus considérés comme une partie – qui demeure considérable – de l'investissement dans l'éducation, les sources privées de financement devenant de plus en plus importantes. Cependant, certains acteurs – qui sont partie prenante à l'éducation – craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager les apprenants potentiels au lieu de les stimuler. L'évolution des parts relatives d'investissement public et privé dans un pays permet de mieux cerner l'évolution des modèles et des taux de scolarisation en les replaçant dans le contexte du système éducatif.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur



Champ couvert par le diagramme (voir p. 199 pour les explications)

Les pouvoirs publics peuvent allouer directement des fonds aux établissements d'enseignement ou affecter des subventions à des entités privées aux fins d'enseignement. Il importe en conséquence lors de l'analyse des parts publique et privée des dépenses d'éducation d'établir une distinction entre les sources initiales des fonds et les acquéreurs finaux directs des biens et services d'éducation.

Les dépenses publiques initiales comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les transferts vers le secteur privé. Les composantes correspondant aux dépenses publiques directes et aux subventions publiques de l'éducation doivent dès lors être additionnées pour évaluer le niveau de dépenses publiques. Les dépenses privées initiales comprennent les frais de scolarité et autres versements des élèves/étudiants ou des ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la part de ces versements qui est compensée par les aides publiques.

Les parts publique et privée des dépenses finales d'éducation sont exprimées en pourcentage des sommes dépensées directement par les acquéreurs publics et privés de services éducatifs. Les dépenses publiques finales comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements aux établissements d'enseignement et à d'autres entités privées. Les dépenses privées finales comprennent les frais de scolarité et les autres versements privés aux établissements d'enseignement (qu'ils soient ou non compensés par des aides publiques).

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter du matériel et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses consenties en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts d'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B4 et B5.

Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement

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

Dans les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, la part des versements privés aux établissements d'enseignement, en cela compris les versements privés assimilés à des subventions, est inférieure ou égale à 3 pour cent en Finlande, en Norvège, au Portugal, en Suède et en Turquie, avoisine 25 pour cent en Australie et au Japon et 30 pour cent aux États-Unis et dépasse de justesse la barre des 40 pour cent en Corée (voir le tableau B3.1).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les dépenses privées résultent principalement des dépenses des ménages au titre des frais de scolarité et autres droits appliqués dans les établissements d'enseignement tertiaire. Il n'en va pas de même en Allemagne et en Suisse, où la quasi-totalité des dépenses privées est constituée par les contributions versées par le secteur des entreprises dans le cadre du système de formation en alternance du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire. Comme il est malaisé de rendre compte des dépenses privées au titre de l'éducation, il est possible que certains des chiffres présentés soient incomplets.

Les établissements d'enseignement restent essentiellement financés par des sources publiques...

...mais le recours au financement privé varie considérablement selon les pays.

Au niveau pré-primaire, la part privée de l'ensemble des versements aux établissements d'enseignement représente en moyenne 17 pour cent.

Le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire et secondaire.

Dans certains pays de l'OCDE, des parts considérables de fonds publics vont aux établissements du secteur privé...

...pour offrir un éventail plus vaste de possibilités d'apprentissage sans pour autant entraver la participation des élèves/étudiants issus de familles modestes.

L'investissement dans l'éducation préscolaire est crucial pour jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. À ce niveau d'enseignement, la part privée de l'ensemble des versements aux établissements varie énormément selon les pays. Elle est inférieure ou égale à 5 pour cent en Belgique, en France, en Italie, aux Pays-Bas, en République slovaque et au Royaume-Uni et est largement supérieure à 30 pour cent en Allemagne et en Australie. Enfin, elle est de l'ordre de 50 pour cent au Japon, de 60 pour cent en Irlande et de 75 pour cent en Corée (voir le tableau B3.2).

Dans les pays de l'OCDE, le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire. Il représente en moyenne 93 pour cent. Toutefois, des parts significatives de financement privé s'observent dans certains pays, surtout en Allemagne (20 pour cent), en Corée (19 pour cent), en Australie (15 pour cent) et au Mexique (14 pour cent) (voir le graphique B3.1).

Bien que la plus grande partie des fonds publics soit allouée aux établissements publics, il apparaît dans un certain nombre de pays que des parts significatives de ressources publiques sont en fin de compte transférées aux établissements privés ou allouées directement aux ménages qui les versent à l'établissement de leur choix. Dans le premier cas, l'enseignement – et les dépenses y afférentes – est en quelque sorte sous-traité par l'État à des établissements non gouvernementaux, tandis que dans le second cas, les élèves/étudiants et leur famille sont libres de choisir le type d'établissement qui répond le mieux à leurs besoins.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 12 pour cent des fonds publics destinés aux établissements d'enseignement sont alloués à des établissements qui font l'objet d'une gestion privée (voir le tableau B3.3). Aux Pays-Bas, où le gouvernement central est le principal pourvoyeur de fonds, 71 pour cent du budget public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est transféré par le gouvernement aux établissements privés. Cette proportion dépasse 50 pour cent en Belgique.

En Australie, en Espagne, en France et au Royaume-Uni, la part des fonds publics qui est transférée aux établissements privés varie de 12 à 22 pour cent dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Les transferts publics aux ménages (et à d'autres entités privées) sont plutôt rares dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans les pays de l'OCDE, la part des fonds publics qui font l'objet de tels transferts représente quelque 4 pour cent en moyenne. Elle ne dépasse les 10 pour cent qu'au Danemark, en Hongrie et en Suède (voir le tableau B3.3).

Les stratégies de financement de ce type permettent non seulement de multiplier les sources privées et publiques de fonds, mais également d'élargir l'éventail des possibilités d'apprentissage. Elles peuvent aussi contribuer à améliorer l'efficacité de l'enseignement.

Dans tous les pays, si ce n'est en Allemagne, en Autriche et en Grèce, la part privée des dépenses d'éducation est de loin plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. L'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est principalement considéré comme un bien public qui génère un rendement essentiellement public. En revanche, le rendement privé élevé que procure l'enseignement tertiaire sous la forme de meilleures perspectives professionnelles et financières (voir les indicateurs A3 et A13) suggère qu'une participation plus importante des individus aux coûts de l'enseignement peut se justifier pour autant, bien entendu, que les pouvoirs publics garantissent l'accès au financement à tous les étudiants, quelle que soit leur situation économique (voir aussi l'indicateur B5).

La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire qui est financée par les particuliers, les entreprises et d'autres sources privées, comprenant les versements privés assimilés à des subventions, est inférieure à 3 pour cent au Danemark, en Finlande et en Grèce. Elle représente environ 50 pour cent en Australie et au Japon et 65 pour cent aux États-Unis et dépasse les 75 pour cent en Corée (voir le graphique B3.1). En Corée, plus de 80 pour cent des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire fréquentent des établissements privés dont le budget est constitué à plus de 95 pour cent par les droits de scolarité.

Les transferts de fonds publics aux étudiants et aux ménages sont plus courants dans l'enseignement tertiaire que dans les autres niveaux d'enseignement. Ainsi, quelque 17 pour cent du budget public au titre de l'enseignement tertiaire sont en moyenne transférés aux étudiants et aux ménages. Cette proportion est particulièrement élevée en Nouvelle-Zélande (46 pour cent), au Danemark (39 pour cent), en Australie (32 pour cent), en Suède (30 pour cent), en Norvège (29 pour cent) et aux Pays-Bas (27 pour cent).

Dans l'OCDE, les dépenses à charge des étudiants et de leur famille au titre des droits de scolarité et autres frais liés aux études diffèrent d'un pays à l'autre selon la fiscalité et la politique budgétaire. Elles dépendent aussi de la volonté des pouvoirs publics d'apporter un soutien aux étudiants. L'importance de ce soutien varie en fonction de plusieurs critères liés au mode de fréquentation (à temps plein ou à temps partiel), à l'âge et aux conditions de logement (en famille ou non) des étudiants. Toutefois, les critères qui ont servi à définir les conditions d'attribution des aides aux étudiants perdent dans une certaine mesure de leur pertinence. Les étudiants plus âgés que la moyenne, dont le nombre augmente, ont plus souvent déjà fondé leur propre foyer et tendent à préférer l'enseignement à temps partiel ou à distance à l'enseignement à plein temps, sur place.

La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire...

...mais la proportion de fonds privés, y compris les versements privés assimilés à des subventions, varie énormément, de moins de 3 pour cent au Danemark, en Finlande et en Grèce, à 77 pour cent en Corée.

Les transferts de fonds publics aux étudiants et aux ménages sont plus courants dans l'enseignement tertiaire.

B₃

Évolution des investissements publics et privés dans l'éducation

Tous niveaux d'enseignement confondus, l'évolution des investissements privés diffère selon les pays.

Six pays ont assisté à une augmentation de la part du financement privé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Certains changements frappants sont également intervenus dans l'enseignement tertiaire, notamment en réaction à l'accroissement spectaculaire des effectifs d'étudiants.

Dans la plupart des pays qui ont assisté à une hausse des dépenses privées, le niveau réel de dépenses publiques n'a pas été revu à la baisse pour autant.

La comparaison des chiffres de 1995 et de 2000 montre que la part des dépenses d'éducation financée par des fonds privés a augmenté dans la moitié des pays, mais diminué dans l'autre moitié (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.1). En Australie, la part du financement privé a progressé pendant cette période : elle est passée de 20,6 pour cent en 1995 à 24,3 pour cent en 2000. En revanche, elle a diminué de 5 points de pourcentage environ en Espagne, en République slovaque et en République tchèque.

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

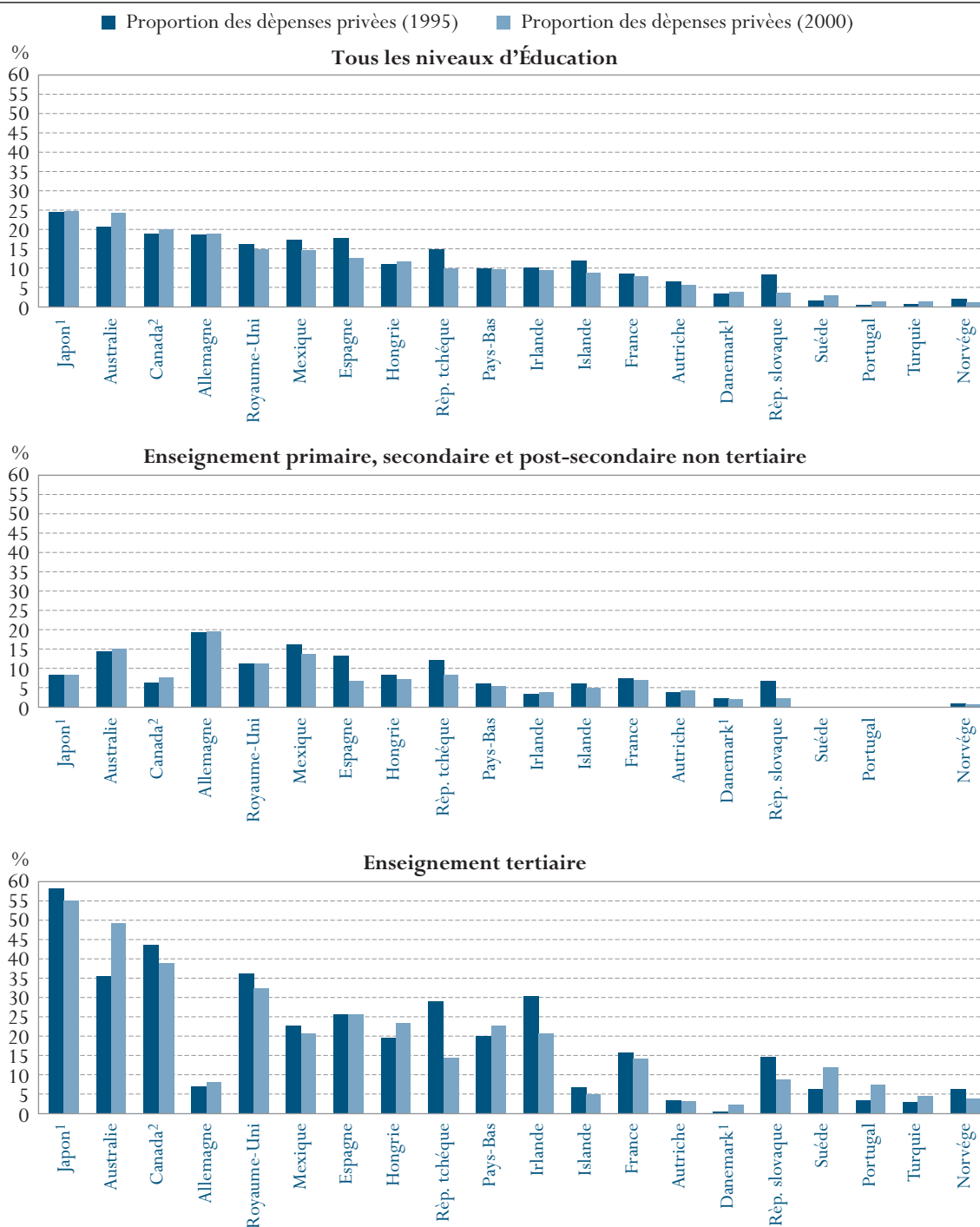
Une tendance inverse, à savoir une revalorisation de la part du financement public, est tout aussi manifeste dans d'autres pays, surtout en Espagne, en République slovaque et en République tchèque où la part des dépenses financées par des fonds publics a augmenté de 4 à 6 points de pourcentage (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.2).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'accroissement spectaculaire des taux de fréquentation au niveau tertiaire (indicateur C2) témoigne des efforts énergiques qui ont été déployés pour satisfaire la demande, tant des particuliers que de la société. Mais les mécanismes de financement de l'enseignement tertiaire ont été conçus pour une autre époque, à l'instar d'ailleurs de ses structures et de ses programmes. Par conséquent, la contribution des familles au financement des études s'est accrue parallèlement à l'augmentation de la demande d'enseignement tertiaire enregistrée dans un certain nombre de pays, dont l'Australie, la Hongrie, la Suède et la Turquie.

Il est important de souligner qu'en règle générale, l'accroissement des dépenses privées d'éducation n'a pas donné lieu à une baisse des dépenses publiques d'éducation, ni dans l'enseignement tertiaire, ni dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Au contraire, l'investissement public dans l'éducation a augmenté indépendamment des variations des dépenses privées dans la plupart des pays de l'OCDE pour lesquels des données sur la période 1995-2000 sont disponibles (voir le tableau B2.2). En fait, certains des pays affichant les hausses les plus importantes des dépenses privées de l'OCDE figurent également parmi ceux qui ont connu la plus forte augmentation des ressources publiques consacrées à l'éducation. Ce constat suggère que les dépenses privées au titre de l'enseignement tertiaire viennent s'ajouter aux investissements publics, et non s'y substituer. L'Australie fait exception à la règle : l'augmentation des dépenses privées est allée de pair avec une baisse du niveau réel des dépenses publiques dans l'enseignement tertiaire.

Graphique B3.2

Proportion des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (1995, 2000)


 B₃

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus Éla fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de dépenses privées pour tous les niveaux d'enseignement en 2000.

Source : OCDE. Tableaux B3.1 et B3.2. Voir les notes Él'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2000 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation menée par l'OCDE en 2002 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les chiffres de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE en 2000.

Définitions et méthodologie

Les parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont exprimées en pourcentage des dépenses totales provenant des secteurs public et privé ou engendrées par eux. Les dépenses privées comprennent les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non partiellement compensées par des aides publiques. Les aides publiques auxquelles peuvent prétendre les ménages et qui sont incluses dans les dépenses privées sont également présentées séparément.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux élèves/étudiants dans le domaine de la restauration, du logement et du transport. Certains des coûts de ces services sont financés par les élèves/étudiants. Ceux-ci sont également inclus.

L'évolution des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement est présentée sous la forme d'un indice de variation. La part des dépenses privées de 1995 est comparée à celle de 2000. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2000 dans le cadre de laquelle les dépenses de 1995 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de l'exercice UOE de collecte de données en cours.

La définition des établissements publics, des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants figure dans le glossaire à la fin de cet ouvrage.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2003 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2003, pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B3.1

**Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement,
tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2000)**
Répartition des financements publics et privés au titre des établissements d'enseignement, après les transferts de sources publiques, par année

	2000			1995			
	Financement public	Financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques	Financement public	Financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	75.7	24.3	0.3	79.4	20.6	3.0
	Autriche	94.2	5.8	2.3	93.4	6.6	1.5
	Belgique	92.1	7.9	1.1	m	m	m
	Canada	79.9	20.1	0.7	81.2	18.8	7.2
	République tchèque	89.9	10.1	n	85.0	15.0	6.2
	Danemark	96.0	4.0	m	96.5	3.5	n
	Finlande	98.0	2.0	n	m	m	m
	France	92.1	7.9	1.7	91.4	8.6	1.9
	Allemagne	81.1	18.9	a	81.4	18.6	a
	Grèce	93.8	6.2	m	m	m	m
	Hongrie	88.3	11.7	n	89.0	11.0	n
	Islande	91.1	8.9	m	88.0	12.0	m
	Irlande	90.5	9.5	n	89.8	10.2	m
	Italie	90.9	9.1	1.3	m	m	m
	Japon	75.2	24.8	m	75.4	24.6	m
	Corée	59.2	40.8	1.0	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m
	Mexique	85.3	14.7	0.5	82.6	17.4	m
	Pays-Bas	90.3	9.7	m	90.1	9.9	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
	Norvège	98.7	1.3	n	97.9	2.1	n
	Pologne	m	m	a	m	m	m
	Portugal	98.6	1.4	m	99.4	0.6	m
	République slovaque	96.4	3.6	m	91.6	8.4	m
Espagne	87.4	12.6	0.6	82.1	17.9	0.4	
Suède	97.0	3.0	a	98.3	1.7	m	
Suisse	91.8	8.2	1.0	m	m	m	
Turquie	98.6	1.4	n	99.1	0.9	0.2	
Royaume-Uni	85.2	14.8	0.9	83.9	16.1	3.5	
États-Unis	68.2	31.8	m	m	m	m	
Moyenne des pays	88.4	11.6	0.6				
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Argentine	76.3	23.7	m	m	m	m
	Chili	53.8	46.2	2.2	m	m	m
	Inde ²	95.5	4.5	m	m	m	m
	Indonésie	64.5	35.5	m	m	m	m
	Israël	80.0	20.0	1.0	80.5	19.5	1.3
	Jamaïque	65.0	35.0	1.1	m	m	m
	Paraguay	69.0	31.0	m	m	m	m
	Thaïlande	95.2	4.8	m	m	m	m
Uruguay	95.0	5.0	m	m	m	m	

1. Sont comprises les subventions de source publique imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

2. Année de référence 1999.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/caq2003).

Tableau B3.2

Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (1995, 2000)

Répartition des financements publics et privés au titre des établissements d'enseignement, après les transferts de sources publiques, par niveau d'enseignement et par année

	Enseignement pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)			Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Enseignement tertiaire					
	2000			2000			1995			2000			1995		
	Financement public	Financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques	Financement public	Financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques	Financement public	Financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques	Financement public	Financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques	Financement public	Financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques
Australie	60.7	39.3	n	84.8	15.2	n	85.6	14.4	0.7	51.0	49.0	0.9	64.6	35.4	8.3
Autriche	83.4	16.6	0.5	95.8	4.2	0.9	96.0	4.0	0.6	96.7	3.3	7.7	96.5	3.5	4.6
Belgique	96.0	4.0	a	93.9	6.1	0.1	m	m	m	85.2	14.8	4.5	m	m	m
Canada ²	92.0	8.0	m	92.4	7.6	m	93.7	6.3	m	61.0	39.0	1.7	56.6	43.4	22.3
République tchèque	90.8	9.2	n	91.7	8.3	n	87.9	12.1	6.6	85.5	14.5	n	71.0	29.0	8.6
Danemark ³	81.8	18.2	m	97.8	2.2	m	97.8	2.2	n	97.6	2.4	n	99.4	0.6	n
Finlande	87.7	12.3	n	99.5	0.5	n	m	m	m	97.2	2.8	n	m	m	m
France	95.9	4.1	n	93.0	7.0	1.9	92.5	7.5	2.1	85.7	14.3	2.3	84.3	15.7	2.6
Allemagne	63.1	36.9	a	80.5	19.5	a	80.6	19.4	a	91.8	8.2	a	92.8	7.2	a
Grèce	m	m	m	91.7	8.3	m	m	m	m	99.7	0.3	m	m	m	m
Hongrie	89.8	10.2	n	92.7	7.3	n	91.7	8.3	n	76.7	23.3	n	80.3	19.7	n
Islande	m	m	m	95.1	4.9	m	93.7	6.3	m	94.9	5.1	m	93.0	7.0	m
Irlande	40.2	59.8	m	96.0	4.0	m	96.5	3.5	m	79.2	20.8	m	69.7	30.3	m
Italie	97.0	3.0	m	97.8	2.2	0.3	m	m	m	77.5	22.5	6.1	m	m	m
Japon ³	51.3	48.7	a	91.7	8.3	m	91.7	8.3	m	44.9	55.1	m	42.0	58.0	m
Corée	25.9	74.1	0.5	80.8	19.2	0.9	m	m	m	23.3	76.7	1.1	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	88.3	11.7	0.2	86.1	13.9	0.5	83.8	16.2	m	79.4	20.6	0.6	77.4	22.6	m
Pays-Bas	97.4	2.6	a	94.6	5.4	1.0	93.9	6.1	m	77.4	22.6	2.4	79.9	20.1	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m	n	m	m	m
Norvège	100.0	n	n	99.2	0.8	x	98.9	1.1	n	96.2	3.8	a	93.6	6.4	n
Pologne	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Portugal	m	m	m	99.9	0.1	m	100.0	n	m	92.5	7.5	m	96.5	3.5	m
République slovaque	98.5	1.5	a	97.6	2.4	m	93.1	6.9	m	91.2	8.8	m	85.3	14.7	m
Espagne	81.5	18.5	n	93.0	7.0	n	86.6	13.4	n	74.4	25.6	2.5	74.4	25.6	2.0
Suède	100.0	a	m	99.9	0.1	m	99.9	0.2	m	88.1	11.9	m	93.6	6.4	a
Suisse	m	m	m	89.0	11.0	1.0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	a	100.0	a	a	95.4	4.6	n	97.0	3.0	0.7
Royaume-Uni	95.9	4.1	a	88.7	11.3	n	88.5	11.5	n	67.7	32.3	4.6	63.9	36.1	16.0
États-Unis ²	91.2	8.8	m	90.0	10.0	m	m	m	m	33.9	66.1	m	m	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>82.7</i>	<i>17.3</i>	<i>0.1</i>	<i>92.8</i>	<i>7.2</i>	<i>0.4</i>				<i>78.6</i>	<i>21.4</i>	<i>1.9</i>			
Argentine	m	m	m	87.9	12.1	m	m	m	m	66.2	33.8	0.1	m	m	m
Chili	70.2	29.8	n	70.0	30.0	a	m	m	m	18.3	81.7	7.0	m	m	m
Inde ^{2,4}	93.6	6.4	m	93.6	6.4	m	m	m	m	99.8	0.2	m	m	m	m
Indonésie	5.3	94.7	m	76.5	23.5	m	m	m	m	43.8	56.2	m	m	m	m
Israël	74.7	25.3	n	94.1	5.9	1.3	93.1	6.9	0.8	56.5	43.5	n	59.2	40.8	3.0
Jamaïque	61.6	38.4	n	63.6	36.4	0.9	m	m	m	71.5	28.5	2.3	m	m	m
Malaisie	88.9	11.1	a	100.0	n	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Paraguay	m	m	m	71.9	28.1	m	m	m	m	62.6	37.4	m	m	m	m
Philippines	m	m	a	67.9	32.1	a	m	m	m	34.4	65.6	m	m	m	m
Thaïlande	98.0	2.0	m	97.8	2.2	x	m	m	m	80.4	19.6	m	m	m	m
Uruguay	89.2	10.8	m	94.5	5.5	x	m	m	m	99.7	0.3	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions de source publique imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement. Pour déduire les subventions des financements privés, il suffit de soustraire les subventions publiques (colonnes 3, 6 et 9) des financements privés (colonnes 2, 5 et 8).

Pour obtenir les dépenses publiques totales, subventions publiques comprises, il suffit d'additionner les subventions publiques (colonnes 3, 6 et 9) et le financement public direct (colonnes 1, 4 et 7).

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.

4. Année de référence 1999.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2003).

Tableau B3.3

Répartition des dépenses publiques totales d'éducation (2000)
 Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et transferts publics vers le secteur privé,
 en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par niveau d'enseignement

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus			
	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects vers le secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects vers le secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects vers le secteur privé	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	79.1	17.1	3.8	68.3	n	31.7	75.8	13.0	10.2
	Autriche	98.0	0.2	1.7	80.7	0.6	18.7	93.0	0.8	6.2
	Belgique	45.2	54.5	0.3	35.6	48.1	16.3	44.0	51.8	4.2
	Canada ¹	98.3	1.7	m	78.1	0.5	21.4	91.1	1.2	7.7
	République tchèque	91.3	3.1	5.6	90.2	1.2	8.6	92.0	2.5	5.6
	Danemark ²	77.2	6.8	16.0	61.1	n	38.9	72.8	4.2	23.1
	Finlande	91.5	4.7	3.8	74.8	7.5	17.7	85.8	5.9	8.3
	France	83.1	13.4	3.5	88.6	3.3	8.1	85.2	10.9	3.9
	Allemagne	86.4	9.4	4.1	83.6	2.4	14.0	83.0	10.9	6.1
	Grèce	99.8	a	0.2	94.2	a	5.8	98.5	a	1.5
	Hongrie	82.2	7.0	10.7	79.0	3.8	17.3	84.0	5.6	10.4
	Islande	97.7	1.1	1.2	77.1	1.0	21.9	94.1	1.1	4.8
	Irlande	96.4	n	3.6	87.6	n	12.4	93.7	n	6.3
	Italie	97.6	1.4	1.0	79.9	1.6	18.5	93.9	1.8	4.3
	Japon ²	96.3	3.5	0.2	76.3	12.6	11.1	91.9	6.2	1.9
	Corée	86.9	11.6	1.5	45.2	45.4	9.4	81.1	16.0	2.9
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	96.8	n	3.2	95.0	n	5.0	96.8	0.0	3.2
	Pays-Bas	21.7	70.5	7.8	38.0	34.9	27.0	26.8	60.7	12.4
	Nouvelle-Zélande	88.6	3.6	7.8	51.8	2.0	46.3	78.6	4.2	17.2
	Norvège	89.9	4.5	5.6	68.2	3.2	28.6	81.7	5.9	12.4
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	91.4	7.1	1.5	93.3	n	6.7	91.3	6.5	2.3
	République slovaque	96.6	3.4	n	96.2	a	3.8	96.9	2.3	0.8
	Espagne	85.6	13.4	1.0	88.9	2.6	8.5	86.6	10.8	2.6
	Suède	85.9	3.0	11.1	65.7	4.8	29.5	80.6	3.9	15.4
Suisse	89.8	7.7	2.5	92.0	6.7	1.3	90.0	7.2	2.8	
Turquie	99.0	m	1.0	91.6	0.5	7.9	96.7	0.2	3.1	
Royaume-Uni	78.1	21.8	0.1	a	87.1	12.9	66.4	31.3	2.4	
États-Unis ¹	99.7	0.3	m	73.2	9.0	17.7	92.8	3.2	4.0	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>85.1</i>	<i>11.9</i>	<i>3.7</i>	<i>72.5</i>	<i>10.7</i>	<i>16.8</i>	<i>82.3</i>	<i>11.1</i>	<i>6.6</i>	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Argentine	86.3	13.1	0.6	97.2	2.4	0.4	88.6	10.9	0.5
	Brésil ³	97.8	2.2	n	91.8	0.9	7.3	96.6	1.9	1.5
	Chili	66.0	33.6	0.4	38.3	31.3	30.3	62.1	33.2	4.7
	Inde ^{1,3}	66.6	33.3	0.1	77.3	22.6	0.2	72.7	27.2	0.1
	Indonésie	90.2	6.4	3.4	m	m	m	92.4	5.0	2.6
	Israël	74.5	24.2	1.3	6.3	82.1	11.6	63.5	33.2	3.3
	Jamaïque	98.4	0.1	1.5	90.4	n	9.6	94.1	2.8	3.1
	Paraguay	92.8	6.9	0.3	98.7	x	1.3	93.9	5.7	0.4
	Philippines	99.2	a	0.8	97.4	a	2.6	99.0	m	1.0
	Thaïlande	93.5	2.4	4.2	62.7	1.0	36.2	87.9	2.1	10.0
	Tunisie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Uruguay	99.9	a	0.1	100.0	a	n	100.0	a	n

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.

3. Année de référence 1999.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

 B₃

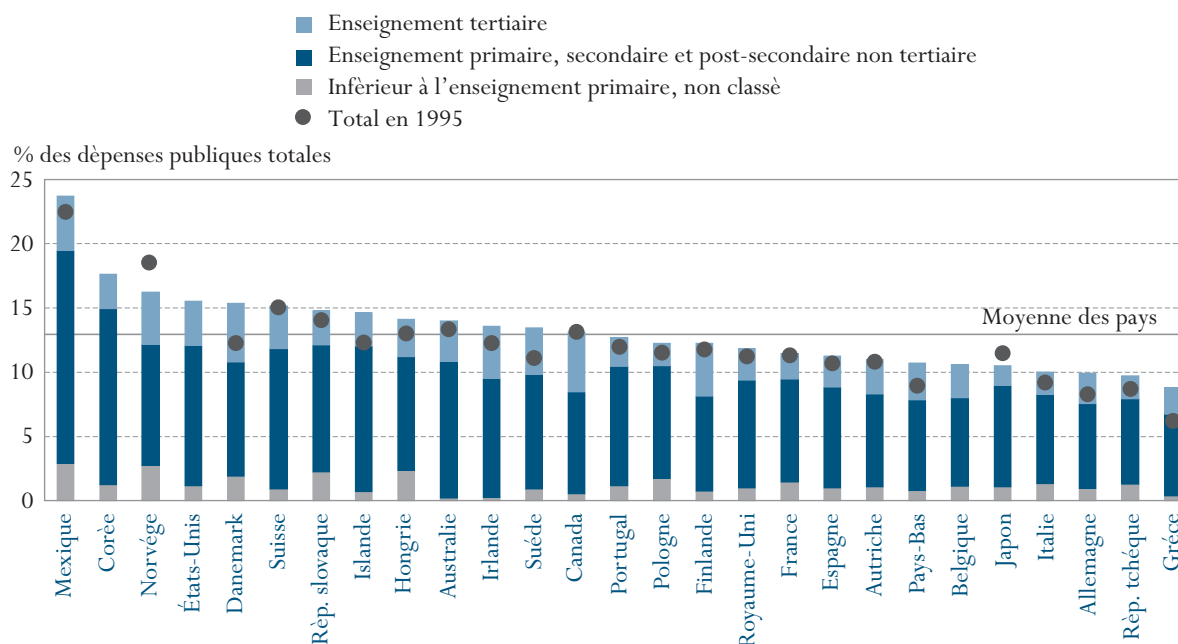
INDICATEUR B4 : DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES D'ÉDUCATION

- Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 13,0 pour cent des dépenses publiques totales au financement des établissements d'enseignement.
- Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE qui ne s'engagent guère dans d'autres secteurs.
- Les dépenses publiques d'éducation ont eu tendance à progresser plus rapidement que les dépenses totales, mais plus lentement que le PIB. C'est au Danemark, en Grèce et en Suède que la part de l'éducation a le plus augmenté. En Allemagne, en Italie, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, les dépenses publiques d'éducation ont progressé entre 1995 et 2000, malgré le recul du budget public en termes réels.
- Dans presque tous les pays de l'OCDE, le financement public est plus décentralisé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire.

B4

Graphique B4.1

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2000)
 Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement (dont les subventions publiques aux ménages, y compris pour frais de subsistance, et ç d'autres entités privées), en pourcentage des dépenses publiques totales, par niveau d'enseignement et par année



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales de sources publiques et privées au titre des établissements d'enseignement en pourcentage des dépenses publiques totales en 2000.

Source : OCDE. Tableau B4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

Différentes raisons poussent les pouvoirs publics à offrir des services à la population. Si l'avantage public tiré d'un service particulier est supérieur à l'avantage privé, le secteur privé risque de ne plus être à même, seul, de fournir ces services de manière adéquate. Dans tous les pays, les pouvoirs publics interviennent pour financer ou orienter l'offre de services afférents au domaine de l'éducation. Étant donné que rien ne garantit que le secteur privé pourrait donner un accès équivalent aux possibilités d'éducation, le financement public des services d'éducation veille à ce que l'éducation ne soit pas hors de la portée de certains membres de la société. La part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales donne des indications sur la valeur de l'éducation par rapport à d'autres domaines bénéficiant d'un financement public, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense, la sécurité, etc. Cet indicateur sert donc de contexte à d'autres indicateurs sur les dépenses, en particulier l'indicateur B3 sur les parts privée et publique dans les dépenses d'éducation. Il donne aussi une idée quantitative d'un levier politique majeur en soi.

Depuis 1995 environ, les pays de l'OCDE ont pour la plupart consenti d'importants efforts pour consolider les budgets publics. Dans ce climat d'austérité budgétaire, l'éducation a donc dû rivaliser avec un grand éventail d'autres secteurs. Cet indicateur évalue la variation des dépenses publiques en valeur absolue et la compare à celle des budgets publics pour rendre compte de l'évolution en la matière.

Le niveau de l'exécutif responsable du financement de l'éducation est souvent accusé d'avoir un avantage stratégique lorsqu'il s'agit de peser sur des décisions touchant à l'éducation. Il est donc important de savoir dans quelle mesure la répartition des responsabilités en matière de financement de l'éducation entre les autorités nationales, régionales et locales se traduit par une répartition des pouvoirs de décision en la matière. Des décisions capitales concernant le financement de l'éducation sont prises à la fois par le niveau de l'exécutif qui libère les fonds et par celui qui les dépense ou les distribue effectivement. Cet indicateur donne une idée du degré de centralisation ou de décentralisation du financement dans chaque pays et, en combinaison avec d'autres indicateurs, replace la performance de l'ensemble du système d'éducation dans son contexte.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente l'investissement public total dans l'éducation. Les dépenses comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages (par exemple, les bourses et prêts accordés aux élèves/étudiants pour financer leurs droits de scolarité et leurs frais de subsistance) et à d'autres entités privées (par exemple, les subventions aux entreprises ou aux organisations syndicales qui proposent des programmes de formation en alternance). Contrairement aux indicateurs précédents, cet indicateur inclut les aides publiques qui ne sont pas reversées

Cet indicateur dresse un état des lieux des dépenses publiques d'éducation.

Il rend aussi compte de l'évolution dans le temps des dépenses publiques, en valeur absolue et par rapport aux dépenses publiques totales.

Enfin, il étudie les sources de fonds publics selon les différents niveaux de l'exécutif.

Champ couvert par le diagramme (voir p. 199 pour les explications)

aux établissements d'enseignement par les ménages, telles que celles accordées au titre des frais de subsistance.

L'affectation des fonds publics à l'éducation varie selon les pays de l'OCDE. Les ressources publiques peuvent être directement allouées aux établissements d'enseignement ou leur être versées indirectement par l'intermédiaire de certains niveaux de l'exécutif ou des ménages. Elles sont tantôt limitées à l'acquisition de services d'éducation, tantôt destinées aux frais de subsistance des élèves. Il est important d'étudier l'investissement public dans l'éducation à la lumière de l'investissement privé, ainsi que le montre l'indicateur B3.

Niveau global de ressources publiques investies dans l'éducation

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 13,0 pour cent de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. Cette part varie sensiblement selon les pays : elle va de moins de 10 pour cent en Allemagne, en Grèce et en République tchèque à près de 24 pour cent au Mexique (voir le graphique B4.1). À l'instar du rapport entre les dépenses d'éducation et le PIB par habitant, ces valeurs doivent être interprétées à la lumière de la population des élèves/étudiants et des taux de scolarisation.

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

Il y a lieu de prendre en considération la taille relative des budgets publics (telle qu'elle est mesurée en fonction du PIB) lors de l'étude des dépenses publiques d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales.

La comparaison de la taille relative des budgets publics en fonction du PIB et de la part des dépenses publiques qui est consacrée à l'éducation montre de toute évidence que même les pays qui accusent des niveaux assez faibles de dépenses publiques accordent une très grande priorité à l'éducation. Ainsi, les parts des dépenses publiques que la Corée, les États-Unis et le Mexique affectent à l'éducation figurent parmi les plus élevées des pays de l'OCDE (voir le graphique B4.1). Pourtant, les dépenses publiques totales ne représentent qu'une partie relativement faible du PIB dans ces pays (voir le graphique B4.2).

Malgré l'absence de tendances tranchées, certains indices donnent à penser que les pays où les dépenses publiques sont importantes consacrent une partie relativement moindre de ces dépenses à l'éducation : seul un pays parmi les dix

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 13,0 pour cent de leurs dépenses publiques totales à l'éducation.

En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent trois fois plus pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que pour l'enseignement tertiaire.

Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE qui ne s'engagent guère dans d'autres secteurs.

en tête du classement selon les dépenses publiques au titre des services publics en général figure parmi les dix en tête du classement selon les dépenses au titre de l'éducation.

Le processus de consolidation budgétaire n'a pas épargné l'éducation. Toutefois, dans tous les pays, si ce n'est au Japon et en Norvège, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme au moins aussi soutenu que celles consacrées à d'autres secteurs publics. En moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 12,1 pour cent en 1995 à 13,0 pour cent en 2000. Comme le montrent les chiffres, les augmentations les plus fortes de la part des dépenses publiques au titre de l'éducation ont été enregistrées au Danemark (de 12,2 à 15,3 pour cent), en Grèce (de 6,2 à 8,8 pour cent) et en Suède (de 11,0 à 13,4 pour cent).

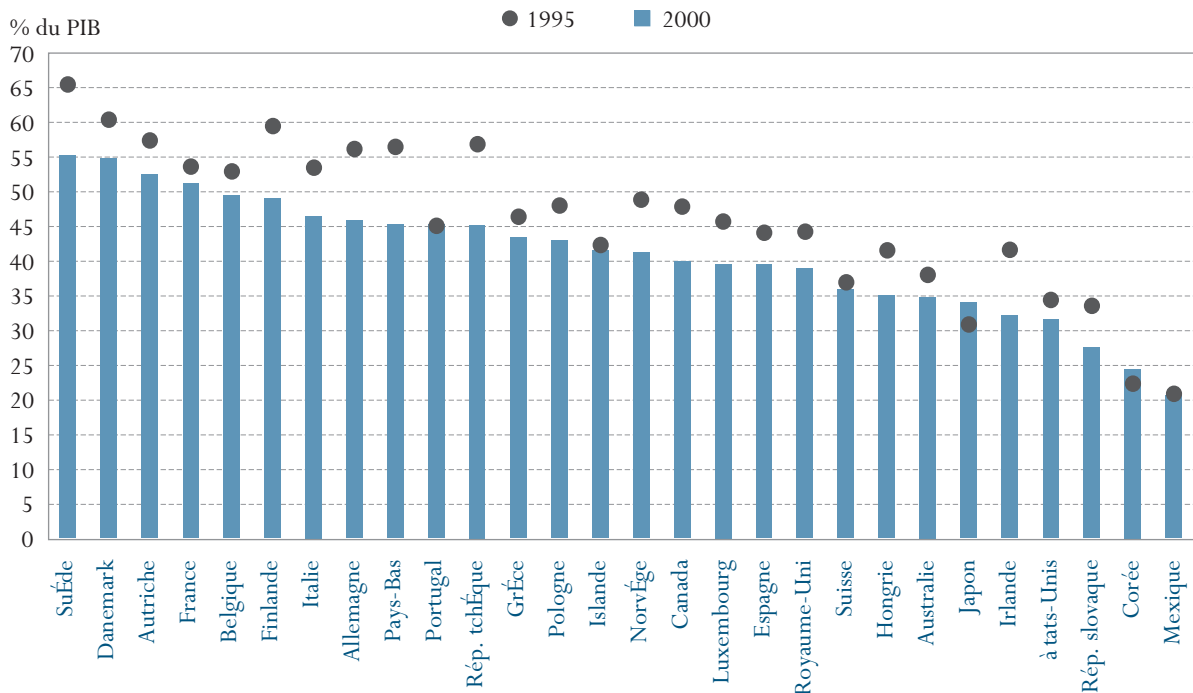
Dans les pays de l'OCDE, le financement public est plus décentralisé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire (voir les tableaux B4.2a et B4.2b). En moyenne, 49 pour cent du financement initial de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire provient du niveau central, et non du niveau régional ou local. Par contraste, cette proportion s'établit en moyenne à 77 pour cent pour l'enseignement tertiaire. Par ailleurs, les transferts de fonds entre le gouvernement central et les autorités régionales et locales sont plus

En règle générale, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme plus rapide que les dépenses totales, mais plus lent que les ressources nationales.

Dans presque tous les pays de l'OCDE, le financement public est plus décentralisé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire.

Graphique B4.2

Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB (1995, 2000)



Remarque : Ce graphique présente les dépenses publiques tous services confondus et non pas seulement les dépenses publiques d'éducation.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales en pourcentage du PIB en 2000.

Source : OCDE. Annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

conséquents dans les niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire qu'ils ne le sont dans l'enseignement tertiaire, ce qui accentue encore la variation du degré de décentralisation en fonction des niveaux d'enseignement

Seuls deux pays, la Nouvelle-Zélande et la République slovaque, appliquent un système de financement totalement centralisé dans les niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire. Cinq pays, la Hongrie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la République slovaque font de même dans l'enseignement tertiaire. Enfin, il n'existe pas de système central de financement initial ou final pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire en Belgique.

Définitions et méthodologie

Les dépenses d'éducation des pays sont exprimées en pourcentage de leurs dépenses publiques totales et en pourcentage de leur PIB. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses au titre des établissements d'enseignement ainsi que les aides publiques au titre des frais de subsistance et d'autres dépenses privées en dehors des établissements d'enseignement. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses de toutes les entités publiques, y compris les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les gouvernements locaux et régionaux et d'autres agences publiques.

Les dépenses publiques totales correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées de tous les niveaux de l'exécutif (central, régional et local). Les dépenses courantes incluent celles liées à la consommation finale, les revenus de la propriété payés, les subventions et d'autres transferts courants payés (par exemple, la sécurité sociale, l'assistance sociale, les retraites et autres avantages sociaux). Les dépenses publiques totales proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir l'annexe 2) et sont établies en fonction du Système de comptabilité nationale de 1993. Dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*, les dépenses publiques totales avaient été établies en fonction de l'ancien système de comptabilité nationale de 1968. L'évolution du système de comptabilité nationale peut expliquer certaines des différences entre l'indicateur présenté ici et celui présenté dans les éditions précédentes.

Les dépenses initiales d'éducation de chaque niveau de l'exécutif correspondent à la somme des dépenses totales d'éducation de l'ensemble des autorités du niveau considéré (les dépenses directes augmentées des transferts vers d'autres niveaux de l'exécutif et vers le secteur privé), diminuée des transferts reçus d'autres niveaux de l'exécutif. La proportion des dépenses initiales consenties par un niveau donné de l'exécutif est exprimée en pourcentage du total des dépenses consolidées des trois niveaux. Seules les dépenses spécifiques à l'éducation sont prises en considération lors du calcul de la proportion des dépenses initiales d'un niveau donné. Les transferts d'ordre général entre les niveaux de l'exécutif, qui constituent la partie la plus importante du budget des exécutifs régionaux et locaux dans certains pays, sont exclus des calculs.

B₄
Les données se rapportent à l'année budgétaire 2000 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation menée par l'OCDE en 2002 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les dépenses finales de chaque niveau de l'exécutif incluent les budgets directement consacrés aux établissements d'enseignement ainsi que les transferts vers les ménages et d'autres entités privées (après réalisation des transferts en provenance d'autres niveaux de l'exécutif).

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2003 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2003, pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B4.1

Dépenses publiques totales d'éducation (1995, 2000)

Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (dont les subventions publiques aux ménages, y compris pour frais de subsistance, et à d'autres entités privées), en pourcentage du PIB et des dépenses publiques totales, par niveau d'enseignement et par année

PAYS MEMBRES DE L'OCDE

B4

PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE

	Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales			Dépenses publiques ¹ d'éducation en pourcentage du PIB			
	2000		1995	2000		1995	
	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus
Australie	10.6	3.2	13.9	13.3	3.9	1.2	5.1
Autriche	7.2	2.7	11.0	10.8	3.8	1.4	5.8
Belgique	6.9	2.6	10.6	m	3.4	1.3	5.2
Canada ²	7.9	4.7	13.1	13.1	3.3	2.0	5.5
République tchèque	6.6	1.8	9.7	8.7	3.0	0.8	4.4
Danemark ³	8.8	4.6	15.3	12.2	4.8	2.5	8.4
Finlande	7.4	4.2	12.2	11.7	3.6	2.0	6.0
France	8.0	2.0	11.4	11.3	4.1	1.0	5.8
Allemagne ⁵	6.6	2.4	9.9	8.2	3.0	1.1	4.5
Grèce	6.3	2.1	8.8	6.2	2.7	0.9	3.8
Hongrie	8.8	3.0	14.1	12.9	3.1	1.0	4.9
Islande	11.3	2.6	14.6	12.2	4.7	1.1	6.0
Irlande	9.3	4.1	13.5	12.2	3.0	1.3	4.4
Italie	6.9	1.8	10.0	9.2	3.2	0.8	4.6
Japon ³	7.9	1.6	10.5	11.4	2.7	0.5	3.6
Corée	13.6	2.7	17.6	m	3.3	0.7	4.3
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	16.5	4.3	23.6	22.4	3.4	0.9	4.9
Pays-Bas	7.0	2.9	10.7	8.9	3.2	1.3	4.8
Nouvelle-Zélande	m	m	m	14.4	4.9	1.7	7.0
Norvège	9.4	4.1	16.2	18.4	3.9	1.7	6.7
Pologne	8.8	1.8	12.2	11.5	3.8	0.8	5.2
Portugal	9.2	2.3	12.7	11.9	4.2	1.0	5.7
République slovaque	9.8	2.7	14.7	14.0	2.7	0.7	4.1
Espagne	7.8	2.4	11.2	10.6	3.1	1.0	4.4
Suède	8.9	3.6	13.4	11.0	4.9	2.0	7.4
Suisse	10.9	3.4	15.1	15.0	3.9	1.2	5.4
Turquie	m	m	m	m	2.4	1.1	3.5
Royaume-Uni	8.3	2.5	11.8	11.2	3.4	1.0	4.8
États-Unis ²	10.9	3.5	15.5	m	3.5	1.1	5.0
Moyenne des pays	8.9	2.9	13.0	12.1	3.5	1.2	5.2
Argentine	9.8	2.4	13.6	m	3.3	0.8	4.5
Brésil ⁴	7.3	2.2	10.4	m	3.0	0.9	4.3
Chili	13.5	2.5	17.5	m	3.2	0.6	4.2
Inde ^{2,4}	8.6	2.2	12.7	m	2.8	0.7	4.1
Indonésie	7.4	2.2	9.6	m	1.1	0.3	1.5
Israël	9.0	2.5	13.7	13.3	4.5	1.2	6.8
Jamaïque	8.1	2.4	11.1	m	4.8	1.4	6.5
Malaisie	17.2	8.5	26.7	m	4.0	2.0	6.2
Paraguay	9.3	1.9	11.2	m	4.1	0.9	5.0
Philippines	11.7	1.9	13.9	m	3.3	0.5	3.9
Fédération de Russie	6.0	1.7	10.6	m	1.7	0.5	3.0
Thaïlande	16.8	6.3	31.0	m	2.9	1.1	5.4
Tunisie	13.3	m	19.4	m	5.2	m	7.7
Uruguay	8.3	2.4	11.8	m	1.9	0.6	2.8
Zimbabwe ²	m	m	m	m	7.6	m	7.6

1. Sont comprises dans les dépenses publiques présentées dans ce tableau les subventions publiques accordées aux ménages pour frais de subsistance non dépensées au titre des établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle ces chiffres sont supérieurs à ceux du tableau B2.1b sur les dépenses au titre des établissements.
2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire et exclu de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.
4. Année de référence : 1999.
5. Les dépenses publiques totales d'éducation augmentent de 8.2 à 9.9 pour cent entre 1995 et 2000. Cependant, le résultat de 1995 comprend un effet ponctuel lié à la dissolution du Treuhand, inclut dans la structure du système des comptes nationaux. C'est la raison pour laquelle les dépenses publiques totales d'éducation ont baissé de 1994 à 1995. Hors effet Treuhand, le taux de croissance serait de 9.75 pour cent, ce qui est en soi à peu près la même chose.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau B4.2a

Sources initiales des fonds publics destinés à l'éducation et acquéreurs finaux des ressources d'éducation (2000)

Selon le niveau du gouvernement – enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire

	Origine des fonds (avant les transferts entre les niveaux du gouvernement)				Fonds finaux (après les transferts entre les niveaux du gouvernement)			
	Central	Régional	Local	Total	Central	Régional	Local	Total
	PAYS MEMBRES DE L'OCDE							
Australie	27	73	n	100	19	81	n	100
Autriche	70	8	22	100	34	43	23	100
Belgique	a	94	6	100	a	94	6	100
Canada ¹	4	70	26	100	3	10	87	100
République tchèque	80	a	20	100	80	a	20	100
Danemark ²	32	10	58	100	36	11	53	100
Finlande	41	a	59	100	9	a	91	100
France	74	12	14	100	73	13	14	100
Allemagne	8	75	18	100	7	71	22	100
Grèce	93	7	a	100	82	15	3	100
Hongrie	71	x	29	100	20	x	80	100
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	100	a	n	100	82	a	18	100
Italie	81	5	14	100	81	4	15	100
Japon ²	25	57	18	100	1	81	18	100
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	82	17	n	100	22	78	n	100
Pays-Bas	94	n	6	100	74	n	26	100
Nouvelle-Zélande	100	n	n	100	100	a	n	100
Norvège	34	a	66	100	11	a	89	100
Pologne	5	1	94	100	1	1	97	100
Portugal	94	6	m	100	94	6	m	100
République slovaque	100	a	a	100	100	a	a	100
Espagne	17	78	5	100	17	78	5	100
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	3	52	45	100	n	58	42	100
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	26	a	74	100	24	a	76	100
États-Unis ¹	8	51	41	100	1	1	99	100
Moyenne des pays	49	30	26	100	37	30	35	100
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE								
Argentine	9	91	m	100	1	99	m	100
Brésil ³	5	58	37	100	4	58	38	100
Chili	95	a	5	100	48	a	52	100
Inde ^{1,3}	10	84	6	100	10	71	19	100
Indonésie	m	m	m	m	100	n	x	100
Israël	90	a	10	100	67	a	33	100
Jamaïque	100	a	a	100	100	a	a	100
Paraguay	100	n	n	100	98	2	x	100
Philippines	86	a	14	100	86	a	14	100
Fédération de Russie	7	18	75	100	7	18	75	100
Thaïlande	94	a	6	100	90	a	10	100
Tunisie	100	a	a	100	100	a	a	100
Uruguay	100	a	a	100	100	a	a	100
Zimbabwe ¹	100	a	a	100	100	a	a	100

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

3. Année de référence 1999.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau B4.2b
Sources initiales des fonds publics destinés à l'éducation et acquéreurs finaux des ressources d'éducation (2000)
Selon le niveau du gouvernement – enseignement tertiaire

	Origine des fonds (avant les transferts entre les niveaux du gouvernement)				Fonds finaux (après les transferts entre les niveaux du gouvernement)			
	Central	Régional	Local	Total	Central	Régional	Local	Total
	PAYS MEMBRES DE L'OCDE							
Australie	91	9	n	100	91	9	n	100
Autriche	99	1	n	100	99	1	n	100
Belgique	17	82	1	100	17	82	1	100
Canada ¹	34	66	n	100	23	73	n	100
République tchèque	97	a	3	100	97	a	3	100
Danemark ²	88	2	10	100	88	2	10	100
Finlande	86	a	14	100	79	a	21	100
France	91	5	4	100	91	5	4	100
Allemagne	17	80	3	100	11	86	3	100
Grèce	99	1	a	100	99	1	a	100
Hongrie	100	x	n	100	100	x	n	100
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	100	a	n	100	90	a	10	100
Italie	92	7	n	100	91	8	n	100
Japon ²	84	16	n	100	84	16	n	100
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	83	17	n	100	82	18	n	100
Pays-Bas	100	n	n	100	100	n	n	100
Nouvelle-Zélande	100	n	n	100	100	a	n	100
Norvège	100	a	n	100	100	a	a	100
Pologne	99	1	n	100	99	1	n	100
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	100	a	a	100	100	a	a	100
Espagne	16	83	1	100	16	83	1	100
Suède	96	4	a	100	95	5	a	100
Suisse	46	54	1	100	31	69	n	100
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	100	a	n	100	87	a	13	100
États-Unis ¹	39	55	6	100	39	55	6	100
Moyenne des pays	77	23	2	100	74	24	3	100
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE								
Argentine	31	69	n	100	1	99	n	100
Brésil ³	64	34	2	100	64	34	2	100
Chili	100	a	a	100	100	a	a	100
Inde ^{1,3}	38	62	x	100	38	62	a	100
Israël	98	a	2	100	98	a	2	100
Jamaïque	100	a	a	100	100	a	a	100
Malaisie	100	m	n	100	100	m	a	100
Paraguay	100	n	n	100	100	n	n	100
Philippines	100	a	a	100	100	a	a	100
Fédération de Russie	81	17	2	100	81	17	2	100
Thaïlande	100	a	a	100	100	a	a	100
Uruguay	100	a	a	100	100	a	a	100

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

3. Année de référence 1999.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

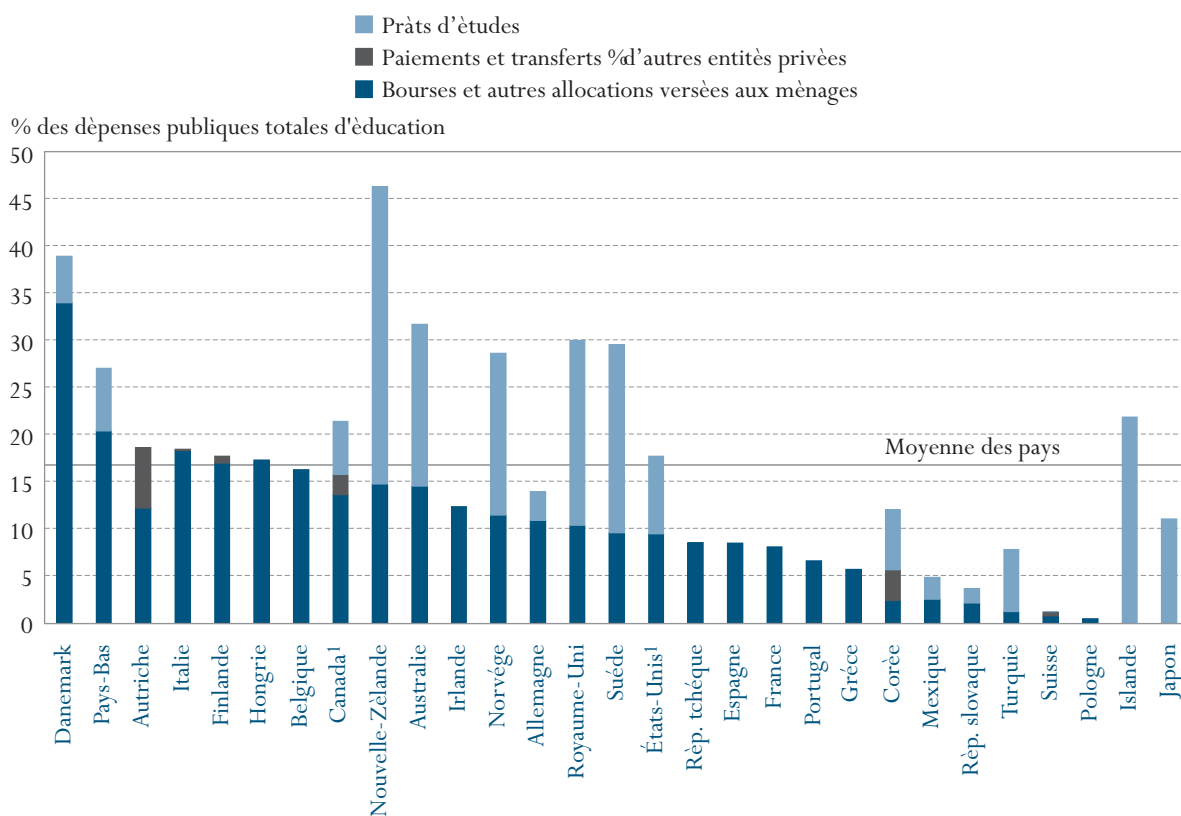
INDICATEUR B5 : AIDES PUBLIQUES AUX ÉTUDIANTS ET AUX MÉNAGES

- Les aides publiques aux étudiants et aux ménages concernent essentiellement l'enseignement tertiaire.
- En moyenne, 17 pour cent des dépenses publiques afférentes à l'enseignement tertiaire sont consacrées au soutien des étudiants, des ménages et autres entités privées. En Australie, au Danemark, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, les aides publiques représentent au moins 30 pour cent du budget public de l'enseignement tertiaire.
- Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les élèves/étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études.
- Les prêts d'études subventionnés sont courants dans les pays où le taux de scolarisation est élevé dans l'enseignement tertiaire.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une certaine liberté quant à leur utilisation. Dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans près de la moitié d'entre eux.

B5

Graphique B5.1

Subventions publiques pour l'éducation dans l'enseignement tertiaire (2000)
 Subventions publiques au secteur privé pour l'éducation en pourcentage des dépenses
 publiques totales d'éducation, par type de subvention



1. Enseignement post-secondaire non tertiaire inclus.

Les pays sont classés par ordre décroissant des bourses et autres allocations versées aux ménages et des paiements et transferts ç d'autres entités privées dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B5.2. Voir les notes %d'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

En accordant des aides financières aux élèves/étudiants et à leur famille, les pouvoirs publics peuvent contribuer à faire progresser le taux de scolarisation, en particulier parmi les élèves/étudiants issus de familles à revenus modestes, car ils prennent ainsi en charge une partie du coût de l'éducation et des dépenses annexes. Ils peuvent donc se servir des aides publiques pour promouvoir l'accès à l'enseignement et l'égalité des chances. L'efficacité des aides publiques doit donc être évaluée à la lumière d'autres indicateurs, notamment ceux de scolarisation, d'assiduité et d'obtention de diplômes. Les aides publiques jouent en outre un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement.

Le fait de financer les établissements d'enseignement par l'intermédiaire des élèves/étudiants peut également avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de rendre le financement de l'éducation plus efficient. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des élèves/étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée, les aides publiques peuvent permettre à ces derniers d'élever leur niveau de formation en leur offrant la possibilité d'étudier à plein temps et de travailler moins pour payer leurs études, voire pas du tout.

Le soutien apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : les subventions attribuées selon le critère de ressources, les allocations familiales versées pour tous les élèves/étudiants, les allègements fiscaux consentis aux élèves/étudiants ou à leurs parents et les autres transferts aux ménages. Les aides qui ne sont pas assorties de conditions particulières, comme les réductions d'impôt ou les allocations familiales, risquent de moins encourager les jeunes à faible revenu à suivre des études que les aides accordées en fonction des ressources. Elles peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités existant entre les ménages selon qu'ils ont ou non des enfants scolarisés.

Une question essentielle se pose à propos des aides financières aux ménages : doivent-elles être accordées sous la forme d'allocations ou de prêts ? Ces derniers contribuent-ils à accroître l'efficacité des aides investies dans l'éducation et à transférer une partie du coût de l'éducation aux bénéficiaires de l'investissement dans ce domaine ? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations d'encourager les élèves/étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études ? Cet indicateur ne peut répondre à ces questions, mais décrit les politiques d'aide que les différents pays de l'OCDE appliquent.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente la part des dépenses publiques d'éducation qui est transférée aux élèves/étudiants, à leur famille et à d'autres entités privées. Certaines de ces ressources sont indirectement allouées aux établissements d'enseignement. C'est notamment le cas lorsque les aides publiques sont utilisées pour payer les droits de scolarité. D'autres subventions à l'éducation, telles

Cet indicateur rend compte des dépenses publiques directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement ainsi que des aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants.

Champ couvert par le diagramme (voir p. 199 pour les explications)

que les aides au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants, n'ont aucun rapport avec les établissements d'enseignement.

Cet indicateur établit une distinction entre les bourses, c'est-à-dire des subventions non remboursables, et les prêts, mais pas entre les diverses formes de bourse ou de prêt, entre les bourses et les allocations familiales ou les aides en nature, par exemple.

Les pouvoirs publics peuvent également apporter un soutien aux élèves/étudiants et à leur famille par le biais d'allègements fiscaux et de crédits d'impôt. Ces types de subventions sont exclus de cet indicateur.

Quant aux prêts accordés aux élèves/étudiants, l'indicateur englobe la valeur totale des prêts afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient actuellement les élèves/étudiants. Étant donné que ces prêts ne sont remboursés par les anciens étudiants que plusieurs années après avoir été contractés, il est difficile d'estimer le coût réel des dispositifs de prêts, c'est-à-dire déduction faite des remboursements. Il n'est pas possible de faire des comparaisons internationales sur le montant des remboursements effectués et des prêts accordés au cours d'une même période de référence, car ces comparaisons sont très sensibles à l'évolution des conditions d'octroi des prêts et du nombre d'étudiants qui en bénéficient. En outre, dans la plupart des pays, les prêts ne sont pas remboursés aux autorités de l'éducation qui ne peuvent donc pas les utiliser pour financer d'autres dépenses d'éducation.)

Il est également fréquent que les pouvoirs publics garantissent le remboursement des prêts accordés aux élèves/étudiants par des organismes privés. Dans certains pays de l'OCDE, cette forme d'aide indirecte est aussi, voire plus importante que l'aide financière directe aux élèves/étudiants. Toutefois, par souci de comparabilité, les indicateurs de l'OCDE ne tiennent compte que des transferts publics aux entités privées au titre des prêts privés, et non de la valeur totale des prêts correspondants.

Certains pays de l'OCDE éprouvent par ailleurs des difficultés à quantifier les prêts accordés aux élèves/étudiants. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'analyse des chiffres sur les prêts d'études.

Aides publiques aux ménages et autres entités privées

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0,4 pour cent de leur PIB aux aides publiques aux ménages et autres entités privées.

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0,4 pour cent de leur PIB aux aides publiques aux ménages et autres entités privées. Les aides les plus élevées en proportion du PIB s'observent au Danemark (1,75 pour cent du PIB), en Nouvelle-Zélande (1,18 pour cent) et en Suède (1,14 pour cent). En outre, les pays de l'OCDE affectent en moyenne 7,0 pour cent de leur budget public de l'éducation aux transferts au secteur privé (voir les tableaux B5.1 et B5.2). La plus grande partie des aides publiques est allouée à l'enseignement tertiaire, sauf en France, en Hongrie, au Mexique, dans la République tchèque et en Suisse, où plus de 50 pour cent des transferts vers le secteur privé concernent l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

La plupart des pays de l'OCDE offrent des aides publiques aux ménages à partir du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En règle générale, les aides publiques sont rares avant le niveau secondaire supérieur. En effet, dans la majorité des pays de l'OCDE, la scolarisation est obligatoire et l'enseignement est dispensé gratuitement jusqu'à ce niveau, essentiellement par le secteur public et à proximité du lieu de résidence des élèves et de leur famille. Dans neuf pays de l'OCDE sur 28, les aides publiques aux ménages et aux entités privées ne représentent pas plus de 1 pour cent des dépenses publiques totales au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Par contraste, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la Suède affectent aux aides publiques entre 8 et 11 pour cent de leurs dépenses publiques au titre de l'éducation primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Cette proportion atteint même 16 pour cent au Danemark (voir le graphique B5.2). Dans la plupart des pays de l'OCDE où une part élevée d'aides publiques est affectée à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les aides s'adressent aux adultes qui reprennent des études secondaires.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les aides publiques représentent une partie relativement faible des dépenses publiques d'éducation.

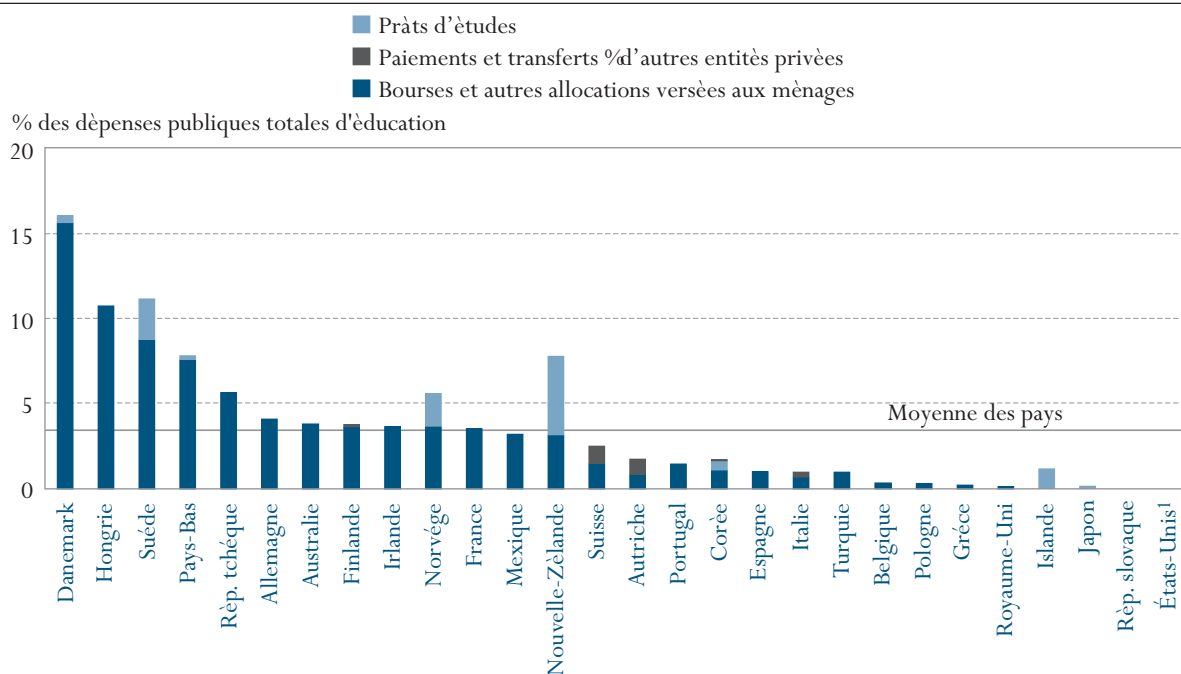
La part du budget de l'éducation qui est consacrée aux aides aux ménages et aux entités privées est nettement plus importante dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, les pays de l'OCDE affectent 17 pour cent de leur budget public au titre de l'enseignement tertiaire aux aides aux ménages et autres entités pri-

L'Australie, le Danemark, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et la Suède consacrent au moins

Graphique B5.2

Subventions publiques pour l'éducation dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2000)

Subventions publiques au secteur privé pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par type de subvention



1. A l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des bourses et autres allocations versées aux ménages et des paiements et transferts ç d'autres entités privées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B5.1. Voir les notes %d'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

30 pour cent de leur budget public au titre de l'enseignement tertiaire aux subventions publiques vers le secteur privé.

Les pays de l'OCDE associent allocations et prêts selon des formules différentes pour subventionner les frais d'études des élèves/étudiants.

B5

vées (voir le graphique B5.1). L'Australie, le Danemark, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et la Suède consacrent aux aides publiques 30 pour cent au moins de leurs dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire. Seules la Pologne, la République slovaque et la Suisse affectent moins de 5 pour cent de leurs dépenses publiques totales au titre de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B5.2).

Dans de nombreux pays de l'OCDE se pose la question fondamentale de savoir si les aides financières aux ménages doivent essentiellement revêtir la forme d'allocations ou de prêts. Les pouvoirs publics choisissent de subventionner par le biais de différentes formules de bourses et de prêts soit les frais de subsistance des élèves/étudiants, soit les coûts des études. Les partisans des prêts d'études font valoir que ces prêts sont plus fructueux, c'est-à-dire que si les sommes consacrées aux allocations servaient plutôt à garantir ou à subventionner des prêts, le volume total de l'aide destinée aux étudiants serait plus important et les études seraient globalement plus accessibles. Ils ajoutent en outre que les prêts permettent de faire supporter une partie du coût de l'éducation à ceux qui bénéficient le plus de l'investissement dans ce domaine. En revanche, les adversaires des prêts d'études soutiennent que ceux-ci encouragent moins que les allocations les jeunes de condition modeste à poursuivre leurs études. Ils estiment aussi qu'en raison des diverses subventions que reçoivent les emprunteurs ou les prêteurs et des frais de gestion qui en résultent, les prêts sont susceptibles d'être moins productifs que prévu. Les spécificités culturelles des populations ou des groupes de population peuvent également influencer sur la volonté des élèves/étudiants de contracter un emprunt ou non.

Le graphique B5.1 évalue la part de l'ensemble des aides publiques aux ménages qui est accordée soit sous la forme de prêts, soit sous la forme d'allocations ou de bourses dans l'enseignement tertiaire. Ces deux dernières catégories englobent les allocations familiales et les aides spéciales, mais pas les réductions d'impôt. Treize des 29 pays de l'OCDE qui ont fourni des données ne proposent que des bourses, des allocations et des transferts et paiements à d'autres entités privées. Les autres pays accordent également des prêts d'études en plus des bourses et des allocations. En général, les pays qui proposent le niveau le plus élevé d'aide publique aux élèves/étudiants sont également ceux qui pratiquent les prêts d'études. La plupart d'entre eux consacrent également aux bourses et aux allocations une part de leur budget qui est supérieure à la moyenne (voir le graphique B5.1 et le tableau B5.2).

En général, ce sont les pays qui affichent les taux de scolarisation tertiaire les plus élevés qui accordent le plus d'aides publiques sous la forme de prêts d'études.

Les gouvernements décident souvent d'appliquer un système de prêts d'études parce qu'ils cherchent à mieux gérer les coûts occasionnés par le développement de leur enseignement tertiaire. Ainsi, les trois pays qui font état des aides les plus importantes accordées sous la forme de prêts d'études, à savoir l'Islande, la Nouvelle-Zélande et la Suède, figurent parmi les pays de l'OCDE qui enregistrent les taux les plus élevés d'accès dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C2). Ce constat souffre certaines exceptions : la Finlande enregistre

un taux très élevé (le deuxième de l'OCDE) d'accès à l'enseignement tertiaire de type A, mais elle ne propose pas de prêts d'études subventionnés.

Le remboursement des prêts publics peut constituer un revenu assez considérable pour l'État et peut réduire sensiblement le coût des dispositifs de prêts. Les données actuellement fournies sur les dépenses d'éducation des ménages (indicateur B4) ne tiennent pas compte des remboursements effectués par les anciens bénéficiaires de prêts publics. Les sommes en question peuvent représenter une charge non négligeable pour les individus. Elles influent donc sur la décision de poursuivre des études tertiaires. Toutefois, dans de nombreux pays de l'OCDE, le remboursement des prêts est fonction du revenu ultérieur des étudiants.

Utilisation des aides publiques : financement des frais de subsistance et des droits de scolarité

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la majeure partie des sommes versées par les pouvoirs publics aux ménages au titre de l'éducation n'est pas destinée à un usage particulier. En d'autres termes, ce sont les bénéficiaires de ces aides, à savoir les étudiants et leur famille, qui en choisissent l'affectation. Toutefois, dans quelques pays, les aides publiques sont censées servir à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement. Ainsi, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni destinent certaines aides publiques au paiement des droits de scolarité. En Australie, les prêts et les droits de scolarité ont été étroitement liés les uns aux autres dans le cadre du *Higher Education Contribution Scheme* (HECS). Selon ce dispositif, les étudiants peuvent choisir soit d'apporter leur contribution à leurs études tertiaires à l'avance, chaque semestre, ce qui leur permet de bénéficier d'une réduction de 25 pour cent, soit d'acquitter l'ensemble de la contribution due à travers le système d'imposition lorsque leur revenu annuel aura dépassé un certain seuil. Pour cet indicateur de l'éducation dans l'OCDE, le HECS doit être comptabilisé comme un dispositif de prêts, même si les étudiants peuvent ne pas considérer le paiement différé de leur contribution comme un prêt. Dans les pays de l'OCDE où les droits de scolarité sont très importants, une part des aides publiques aux ménages est en réalité destinée à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement, même si cela ne correspond pas nécessairement aux objectifs politiques officiellement poursuivis.

La majeure partie des aides publiques est affectée à des usages autres que les dépenses liées aux établissements d'enseignement. Les aides publiques servent principalement à financer les frais d'études autres que les droits de scolarité. Au Danemark, en Finlande, en Hongrie et aux Pays-Bas, le montant des aides utilisées pour financer des dépenses autres que les droits de scolarité appliqués par les établissements d'enseignement représente plus de 15 pour cent des dépenses publiques totales au titre de l'enseignement tertiaire. La Pologne et la Suisse sont les deux seuls pays de l'OCDE où les bourses et allocations consacrées à des frais autres que ceux afférents aux établissements d'enseignement représentent moins de 1 pour cent des dépenses publiques totales d'éducation (voir le tableau B5.2).

Le remboursement des prêts réduit le coût réel des dispositifs de prêts pour le budget public mais, en même temps, il accroît la charge que supportent les ménages pour l'éducation.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une certaine liberté quant à leur utilisation.

Dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans un pays sur trois.

Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les élèves/étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études.

Dans les pays de l'OCDE où les étudiants sont tenus de verser des droits de scolarité aux établissements d'enseignement, l'accès aux aides publiques revêt une importance particulière, car ces aides constituent un moyen d'ouvrir les possibilités d'éducation à tous les élèves/étudiants, indépendamment de leur situation financière. L'indicateur B4 évalue la part des fonds d'origine privée alloués aux établissements d'enseignement.

Dans les pays de l'OCDE où la participation privée au financement des établissements d'enseignement est faible, le niveau des aides publiques tend à être faible aussi (voir les tableaux B5.2 et B3.2). À cet égard, la Corée fait figure d'exception : la part des aides publiques au titre des droits de scolarité versés aux établissements d'enseignement y est relativement faible, de l'ordre de 2 pour cent, alors que plus de 80 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire proviennent de sources privées (voir les tableaux B5.2 et B3.2).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2000 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation menée par l'OCDE en 2002 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les aides publiques aux ménages comprennent les catégories suivantes : *i*) les allocations et les bourses, *ii*) les prêts d'études publics, *iii*) les allocations familiales ou allocations pour enfant liées au statut d'élève/étudiant, *iv*) les aides publiques en espèces ou en nature expressément destinées à couvrir les frais de logement et de transport, les frais médicaux, l'achat de livres et de fournitures et les dépenses afférentes aux activités sociales, récréatives et autres et *v*) la prise en charge des intérêts sur les prêts privés.

Les dépenses afférentes aux prêts d'études ont été indiquées en valeur brute, à savoir sans déduire, ni exprimer en chiffres nets les remboursements ou les versements d'intérêts effectués par les emprunteurs (étudiants ou ménages). En effet, c'est le montant brut des prêts, y compris les bourses et allocations, qui constitue la variable pertinente pour évaluer l'aide financière accordée aux étudiants actuels.

Les coûts publics afférents aux prêts privés garantis par les pouvoirs publics sont inclus en tant que subventions à d'autres entités privées. Contrairement aux prêts publics, seul le coût net de ces prêts est inclus.

La valeur des réductions fiscales ou des crédits d'impôt dont bénéficient les ménages et les élèves/étudiants n'est pas incluse.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2003 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2003, pour des précisions sur les changements introduits.

Tableau B5.1

**Subventions publiques au secteur privé en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB
au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2000)**
*Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et transferts aux ménages et autres entités privées,
en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB*

	Dépenses directes au titre des établissements	Transferts aux entités privées au titre de l'éducation					Transferts aux entités privées au titre de l'éducation en pourcentage du PIB
		Aides financières aux élèves/étudiants			Paiements et transferts à d'autres entités privées	Total	
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total			
PAYS MEMBRES DE L'OCDE							
Australie	96.2	3.8	n	3.8	n	3.8	0.15
Autriche	98.3	0.8	a	0.8	0.9	1.7	0.07
Belgique	99.7	0.3	n	0.3	n	0.3	0.01
Canada ¹	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	94.4	5.6	a	5.6	n	5.6	0.17
Danemark	84.0	15.6	0.4	16.0	n	16.0	0.78
Finlande	96.2	3.6	n	3.6	0.2	3.8	0.14
France	96.5	3.5	a	3.5	a	3.5	0.15
Allemagne	95.9	4.1	n	4.1	n	4.1	0.12
Grèce	99.8	0.2	m	0.2	a	0.2	0.01
Hongrie	89.3	10.7	a	10.7	n	10.7	0.33
Islande	98.8	m	1.2	1.2	m	1.2	0.05
Irlande	96.4	3.6	n	3.6	n	3.6	0.11
Italie	99.0	0.7	a	0.7	0.3	1.0	0.03
Japon	99.8	m	0.2	0.2	n	0.2	n
Corée	98.5	1.0	0.5	1.5	0.1	1.5	0.05
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	96.8	3.2	a	3.2	a	3.2	0.11
Pays-Bas	92.2	7.6	0.2	7.8	n	7.8	0.25
Nouvelle-Zélande	92.2	3.1	4.6	7.8	n	7.8	0.38
Norvège	94.4	3.6	2.0	5.6	n	5.6	0.22
Pologne	99.7	0.3	x	0.3	m	0.3	0.01
Portugal	98.5	1.5	a	1.5	a	1.5	0.06
République slovaque	100.0	n	a	n	a	n	n
Espagne	99.0	1.0	a	1.0	n	1.0	0.03
Suède	88.9	8.7	2.4	11.1	m	11.1	0.55
Suisse	97.5	1.5	n	1.5	1.1	2.5	0.10
Turquie	99.0	1.0	a	1.0	m	1.0	0.02
Royaume-Uni	99.9	0.1	a	0.1	n	0.1	n
États-Unis ¹	100.0	n	n	n	n	n	n
Moyenne des pays	96.6	3.2	0.4	3.4	0.1	3.4	0.13
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE							
Argentine	99.4	0.6	a	0.6	0.1	0.6	n
Brésil ²	100.0	n	a	n	a	n	n
Chili	99.6	0.4	a	0.4	a	0.4	n
Inde ^{1,2}	99.9	0.1	x	0.1	x	0.1	n
Indonésie	96.6	3.4	m	3.4	m	3.4	n
Israël	98.7	1.3	n	1.3	n	1.3	0.1
Jamaïque	98.5	1.5	n	1.5	n	1.5	0.1
Malaisie	99.7	0.3	a	0.3	m	0.3	n
Paraguay	99.7	0.2	a	0.2	0.1	0.3	n
Philippines	99.2	a	a	a	0.8	0.8	n
Thaïlande	95.8	0.7	3.5	4.2	m	4.2	0.1
Uruguay	99.9	0.1	a	0.1	a	0.1	n

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est exclu.

2. Année de référence 1999.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau B5.2
Subventions publiques au secteur privé en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB au titre de l'enseignement tertiaire (2000)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et transferts aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB

	Dépenses directes au titre des établissements	Transferts aux entités privées au titre de l'éducation						Transferts aux entités privées au titre de l'éducation en pourcentage du PIB
		Aides financières aux élèves/étudiants				Paiements et transferts à d'autres entités privées		
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total	Bourses et autres allocations versées aux ménages au titre des établissements d'enseignement	Total		
Australie	68.3	14.5	17.2	31.7	1.2	n	31.7	0.37
Autriche	81.3	12.2	a	12.2	x	6.4	18.7	0.27
Belgique	83.7	16.3	n	16.3	4.4	n	16.3	0.21
Canada ¹	78.6	13.6	5.7	19.2	m	2.2	21.4	0.42
République tchèque	91.4	8.6	a	8.6	n	n	8.6	0.07
Danemark	61.1	33.9	4.9	38.9	n	n	38.9	0.98
Finlande	82.3	16.9	n	16.9	n	0.8	17.7	0.36
France	91.9	8.1	a	8.1	2.5	a	8.1	0.08
Allemagne	86.0	10.9	3.1	14.0	a	n	14.0	0.15
Grèce	94.2	5.8	m	5.8	m	a	5.8	0.05
Hongrie	82.7	17.3	a	17.3	n	n	17.3	0.18
Islande	78.1	m	21.9	21.9	m	m	21.9	0.24
Irlande	87.6	12.4	n	12.4	m	n	12.4	0.16
Italie	81.5	18.3	n	18.3	6.3	0.2	18.5	0.15
Japon	88.9	m	11.1	11.1	m	n	11.1	0.06
Corée	90.6	1.9	5.0	6.9	6.9	2.5	9.4	0.06
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	95.0	2.5	2.4	5.0	0.8	n	5.0	0.04
Pays-Bas	73.0	20.3	6.7	27.0	2.3	n	27.0	0.35
Nouvelle-Zélande	53.7	14.7	31.5	46.3	n	n	46.3	0.80
Norvège	71.4	11.5	17.1	28.6	a	n	28.6	0.48
Pologne	99.5	0.5	n	0.5	a	m	0.5	0.00
Portugal	93.3	6.7	n	6.7	m	n	6.7	0.07
République slovaque	96.2	2.1	1.6	3.8	m	a	3.8	0.03
Espagne	91.5	8.5	n	8.5	3.1	n	8.5	0.08
Suède	70.5	9.6	19.9	29.5	a	a	29.5	0.59
Suisse	98.7	0.8	n	0.8	m	0.5	1.3	0.02
Turquie	92.1	1.3	6.6	7.9	n	m	7.9	0.08
Royaume-Uni	70.0	10.4	19.6	30.0	4.7	n	30.0	0.30
États-Unis ¹	82.3	9.5	8.3	17.7	x	a	17.7	0.20
<i>Moyenne des pays</i>	<i>83.2</i>	<i>11.0</i>	<i>6.4</i>	<i>16.4</i>	<i>1.7</i>	<i>0.5</i>	<i>16.8</i>	<i>0.24</i>
Argentine	99.6	0.3	m	0.3	m	0.1	0.4	n
Brésil ²	92.7	5.1	2.2	7.3	m	n	7.3	0.07
Chili	69.7	13.6	16.7	30.3	26.5	a	30.3	0.19
Inde ²	99.8	0.2	x	0.2	x	x	0.2	n
Israël	88.4	9.9	1.6	11.6	n	n	11.6	0.14
Jamaïque	90.4	2.8	6.7	9.6	2.8	n	9.6	0.13
Malaisie	83.6	2.5	13.9	16.4	m	m	16.4	0.33
Paraguay	98.7	1.3	a	1.3	x	a	1.3	0.01
Philippines	97.4	2.5	0.1	2.6	x	a	2.6	0.01
Thaïlande	63.8	0.1	36.1	36.2	x	m	36.2	0.40
Uruguay	100.0	n	a	n	n	a	n	n

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est exclu.

2. Année de référence 1999.

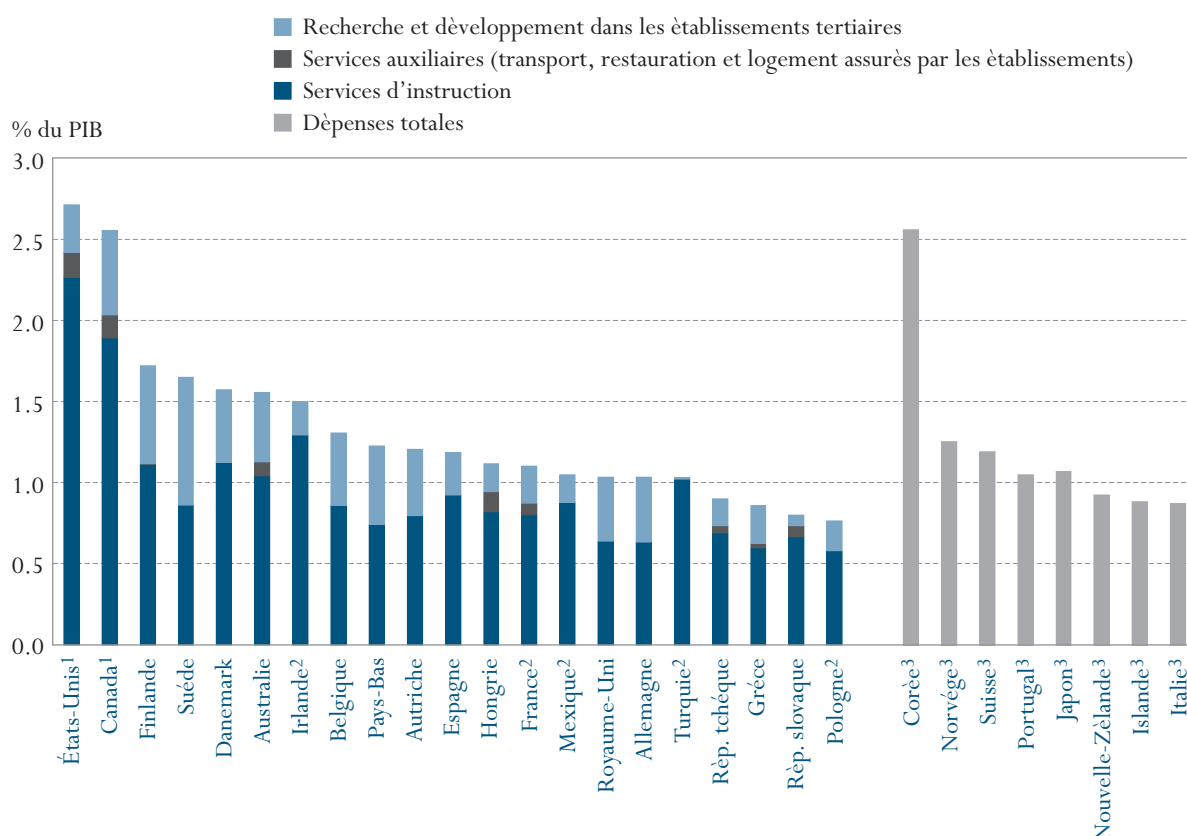
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

INDICATEUR B6 : DÉPENSES AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS PAR CATÉGORIE DE SERVICES ET DE RESSOURCES

- En moyenne, un quart des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire est consacré à la recherche et développement dans les établissements d'enseignement tertiaire. Les écarts importants observés entre les pays de l'OCDE concernant la priorité accordée à la recherche et développement dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent en partie expliquer les différences conséquentes enregistrées dans les dépenses par étudiant.
- Selon la moyenne établie sur la base de tous les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent 92 pour cent des dépenses totales d'éducation dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans tous les pays de l'OCDE sauf trois, 70 pour cent au moins des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont consacrées à la rémunération des personnels.

Graphique B6.1

Dépenses au titre de l'enseignement, de la recherche et développement (R%D) et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire, en pourcentage du PIB (2000)



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses au titre de l'enseignement, de la recherche et développement (R&D) et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire.

1. Enseignement post-secondaire non tertiaire inclus.

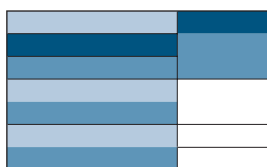
2. Les dépenses de recherche et développement dans l'enseignement tertiaire, et par conséquent les dépenses totales, sont sous-estimées.

3. La barre représente les dépenses totales dans l'enseignement tertiaire et inclut les dépenses de recherche et développement.

Source : OCDE. Tableau B6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur compare la part des dépenses de fonctionnement à celle des dépenses en capital ainsi que la répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources dans les différents pays de l'OCDE.

Il compare également la répartition des dépenses entre les différentes fonctions des établissements d'enseignement dans les pays de l'OCDE.



Champ couvert par le diagramme (voir p. 199 pour les explications)

Contexte

La façon dont les dépenses sont réparties entre les diverses catégories fonctionnelles peut influencer sur la qualité de l'enseignement (au travers de la rémunération des enseignants, par exemple), l'état des équipements éducatifs (l'entretien des bâtiments scolaires, par exemple) et la capacité du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs (avec la construction de nouvelles écoles, par exemple).

Des comparaisons sur la manière dont les pays de l'OCDE répartissent les dépenses d'éducation entre les catégories de ressources peuvent donner une idée des différences existant dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. En matière d'affectation des ressources, les décisions prises au niveau du système, tant sur le plan budgétaire que structurel, ont des répercussions jusque dans les salles de classe, car elles influent sur la nature de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il est dispensé.

Les établissements d'enseignement proposent des services autres qu'éducatifs. Ainsi, dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, des repas, des transports scolaires gratuits ou encore des logements en internat peuvent être offerts. Dans l'enseignement tertiaire, des établissements proposent des logements gratuits. Il est également fréquent qu'ils se livrent à des activités de recherche très diversifiées qui font partie intégrante de l'enseignement tertiaire.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur divise les coûts d'éducation en dépenses de fonctionnement et en dépenses en capital et les répartit selon les trois grandes fonctions que remplissent généralement les établissements d'enseignement. Il englobe en premier lieu des dépenses directement afférentes à l'enseignement, telles que celles liées à la rémunération des enseignants et à l'achat de matériel scolaire, et des dépenses indirectement liées à l'enseignement, telles que les dépenses en matière d'administration, de services de soutien pédagogique ou didactique, de formation permanente des enseignants, de services d'orientation ou de construction d'infrastructures scolaires. Il inclut en deuxième lieu les dépenses au titre des services auxiliaires, tels que les services à caractère social fournis aux élèves/étudiants par les établissements d'enseignement. Enfin, il comprend les dépenses au titre des activités de recherche et développement (R&D) effectuées dans les établissements d'enseignement tertiaire, soit sous la forme du financement séparé des activités de recherche et développement, soit sous la forme de la proportion que représentent les rémunérations salariales et les dépenses de fonctionnement au titre des activités de recherche dans le budget global de l'éducation.

Cet indicateur n'inclut pas les dépenses publiques et privées au titre de la recherche et développement consenties en dehors des établissements d'enseignement, telles que les dépenses de R&D dans l'industrie. L'étude comparative

des dépenses de R&D dans les secteurs autres que l'éducation figure dans la publication de l'OCDE *Principaux indicateurs de la science et de la technologie*. Les dépenses au titre des services auxiliaires fournis aux étudiants dans les établissements d'enseignement incluent uniquement les subventions publiques dont ces services font l'objet. Les dépenses consenties par les élèves/étudiants et leur famille au titre des services fournis par les établissements sur la base d'un financement autonome ne sont pas incluses.

Dépenses consacrées à l'enseignement, aux activités de recherche et développement et aux services auxiliaires

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

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants et, parfois, les services destinés à la population dans son ensemble font partie intégrante des services que les établissements d'enseignement fournissent. Le mode de financement de ces services auxiliaires diffère selon les pays qui dosent, chacun à leur façon, les dépenses publiques, les aides publiques et les contributions financières des élèves/étudiants et de leur famille.

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

Dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE, le montant consacré aux services auxiliaires est supérieur à celui des aides publiques aux ménages dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ce constat ne s'applique pas à l'Allemagne, à l'Irlande, aux Pays-Bas et à la Suède où les

Les écarts importants observés entre les pays de l'OCDE concernant la priorité accordée à la R&D dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent en partie expliquer les différences conséquentes enregistrées dans les dépenses par étudiant.

Les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants font partie intégrante des fonctions des établissements d'enseignement.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses au titre des services auxiliaires représentent 6 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement.

dépenses au titre des aides publiques aux ménages sont supérieures (voir les tableaux B5.1 et B6.1).

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

Dépenses de fonctionnement et en capital et répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources

Les dépenses d'éducation se divisent tout d'abord en dépenses courantes, ou de fonctionnement, et en dépenses en capital. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses afférentes à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent. Les dépenses de fonctionnement comprennent les ressources utilisées chaque année pour les activités des établissements.

Les dépenses de fonctionnement peuvent être subdivisées en trois grandes catégories fonctionnelles : la rémunération des enseignants, la rémunération des autres personnels et les dépenses de fonctionnement autres que la rémunération des personnels (par exemple, le matériel pédagogique et les fournitures, l'entretien des locaux, la préparation des repas pour les élèves/étudiants, la location d'infrastructures scolaires). Le montant alloué à chacune de ces catégories fonctionnelles de dépenses est en partie subordonné à l'évolution actuelle ou prévue des effectifs inscrits, de la rémunération des personnels et des coûts d'entretien et de construction des infrastructures scolaires.

L'enseignement est surtout dispensé dans les écoles et les universités. L'importance des ressources humaines qu'il mobilise explique la part élevée des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales d'éducation. Niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne, pour l'ensemble des pays de l'OCDE, 92 pour cent des dépenses totales.

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

La rémunération des personnels de l'éducation, dont les enseignants, absorbe la part la plus importante des dépenses de fonctionnement dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans l'ensemble de ces pays, la rémunération des per-

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

Graphique B6.2

Répartition des dépenses totales et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement, par catégorie de ressource et niveau d'enseignement (2000)



1. établissements publics seulement.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
 Source : OCDE. Tableau B6.3. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important investissent plus dans le personnel et moins dans d'autres services.

La part des dépenses de fonctionnement affectée à la rémunération des personnels de l'éducation, dont les enseignants, diffère selon les pays de l'OCDE.

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses en capital est généralement plus importante, en raison de l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus modernes.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2000 et proviennent de

sonnels de l'éducation représente 80 pour cent des dépenses de fonctionnement tous niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus. La part des dépenses affectée à la rémunération des personnels de l'éducation ne représente pas plus de 70 pour cent en Finlande, en République tchèque et en Suède, mais elle est de 90 pour cent au moins en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie (voir le graphique B6.2).

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important (le Mexique, le Portugal et la Turquie, par exemple) consacrent en général une part supérieure de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération des personnels et une part inférieure à d'autres services sous-traités ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres équipements.

Au Danemark et aux États-Unis, la rémunération des personnels autres que le personnel enseignant représente environ 25 pour cent des dépenses de personnel au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, alors qu'en Autriche, en Corée, en Espagne et en Irlande, cette part ne dépasse pas 10 pour cent. Ces différences reflètent sans doute le degré de spécialisation des personnels de l'éducation dans des activités autres que l'enseignement dans un pays donné (par exemple, les chefs d'établissement qui n'enseignent pas, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars, les infirmières, les gardiens et le personnel chargé de l'entretien) (voir le tableau B6.3).

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses totales qui est consacrée aux dépenses en capital est plus importante que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, une différence qui s'explique généralement par l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus modernes. Cette part est égale ou supérieure à 10 pour cent dans 16 des 27 pays de l'OCDE considérés et dépasse la barre des 20 pour cent en Corée, en Espagne, en Grèce et en Turquie (voir le graphique B6.2).

Les variations reflètent probablement des différences dans la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans chaque pays de l'OCDE, ainsi que l'importance des efforts requis pour faire face à l'accroissement des effectifs par la construction de nouveaux équipements.

Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 31 pour cent des dépenses de fonctionnement au titre de l'enseignement tertiaire à des postes autres que la rémunération des personnels de l'éducation, ce qui s'explique par le coût beaucoup plus élevé des matériels et équipements requis dans l'enseignement supérieur (voir le graphique B6.2).

Définitions et méthodologie

La distinction entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital est celle qui est utilisée habituellement dans la comptabilité nationale. Les dépenses de fonctionnement sont les dépenses afférentes aux biens et services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente afin

d'entretenir la production de services éducatifs. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses relatives à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent, ainsi que les dépenses liées à l'acquisition de nouveaux équipements ou au remplacement des équipements existants. Les dépenses en capital rapportées ici représentent la valeur du capital acquis ou créé au cours de l'année considérée – c'est-à-dire la quantité de capital constitué –, que ces dépenses aient été financées par des recettes courantes ou au moyen d'emprunts. Ni les dépenses de fonctionnement, ni les dépenses en capital ne tiennent compte des dépenses afférentes au service de la dette.

la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation menée par l'OCDE en 2002 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les calculs couvrent les dépenses des établissements publics ou, lorsque les données sont disponibles, celles des établissements publics et privés confondus.

Les dépenses de fonctionnement autres que celles afférentes à la rémunération des personnels comprennent les dépenses liées aux services fournis sous contrat ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres équipements. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs (contrairement à ceux fournis par les autorités responsables de l'éducation ou par les établissements eux-mêmes par l'intermédiaire de leur propre personnel).

Les dépenses au titre de la recherche et développement comprennent toutes les dépenses afférentes aux activités de recherche menées par les universités et les autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des commanditaires publics ou privés. Ces dépenses sont classées sur la base des données collectées auprès des établissements qui se livrent à ces activités, et non auprès des bailleurs de fonds.

Les « services auxiliaires » sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Ils renvoient à deux types importants de services, à savoir les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants et les services destinés à la population dans son ensemble. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants englobent la restauration, les services de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la restauration et les services de santé. Parmi les services destinés à la population dans son ensemble, citons les musées, les émissions radiophoniques et télévisées, le sport et les programmes culturels et de divertissement. Les dépenses consacrées aux services auxiliaires qui comprennent des droits versés par les élèves/étudiants et leur famille sont exclues.

Les principaux services d'instruction sont considérés comme correspondant au reste des dépenses, c'est-à-dire les dépenses totales d'éducation diminuées des dépenses au titre des activités de recherche et développement et des services auxiliaires.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2003 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2003, pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B6.1

Dépenses d'éducation par catégorie de ressources en pourcentage du PIB (2000)

Dépenses au titre de l'enseignement, de la recherche et développement (R&D) et des services auxiliaires dans les établissements en pourcentage du PIB et dépenses privées pour des achats liés à l'éducation effectués en dehors des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire				
	Dépenses au titre des établissements d'enseignement			Dépenses privées pour des achats de biens et services effectués en dehors des établissements d'enseignement	Dépenses au titre des établissements d'enseignement				Dépenses privées pour des achats de biens et services effectués en dehors des établissements d'enseignement
	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)		Total		Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Recherche et développement	Total	
	(1)	(2)		(3)					(4)
Australie	4.21	0.16	4.37	0.14	1.04	0.09	0.43	1.56	0.15
Autriche	x(3)	x(3)	3.88	m	0.80	x(5)	0.41	1.21	m
Belgique	x(3)	x(3)	3.62	m	0.86	x(5)	0.45	1.31	m
Belgique (Com. fl.)	3.24	0.22	3.46	0.18	0.76	0.05	0.44	1.26	0.14
Canada ¹	3.44	0.19	3.62	m	1.89	0.14	0.52	2.55	0.41
République tchèque	2.62	0.46	3.08	m	0.69	0.04	0.17	0.90	m
Danemark ²	x(3)	x(3)	4.16	0.78	1.12	x(5)	0.45	1.58	0.98
Finlande	3.10	0.39	3.48	m	1.11	n	0.61	1.72	m
France ³	3.68	0.58	4.25	0.14	0.80	0.07	0.23	1.10	0.08
Allemagne	3.51	0.08	3.59	0.19	0.63	n	0.40	1.03	0.07
Grèce ⁴	2.87	0.04	2.91	0.75	0.60	0.03	0.24	0.86	0.07
Hongrie ⁴	2.49	0.34	2.83	m	0.82	0.12	0.18	1.12	m
Islande	x(3)	x(3)	4.87	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.89	m
Irlande ³	2.93	0.06	2.99	m	1.29	x(5)	0.21	1.50	m
Italie	3.14	0.12	3.26	0.05	0.84	0.04	x(6)	0.87	0.24
Japon ²	x(3)	x(3)	2.91	0.80	x(8)	x(8)	x(8)	1.07	m
Corée	x(3)	x(3)	4.04	m	x(8)	x(8)	x(8)	2.57	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique ³	x(3)	x(3)	3.83	0.21	0.88	x(5)	0.17	1.05	0.18
Pays-Bas	3.07	0.03	3.11	0.17	0.74	n	0.48	1.23	0.06
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	4.56	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.93	m
Norvège	x(3)	x(3)	3.67	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.25	n
Pologne ^{3,4}	3.52	0.23	3.75	m	0.58	n	0.19	0.77	m
Portugal	x(3)	x(3)	4.13	0.06	x(8)	x(8)	x(8)	1.05	0.07
République slovaque	2.53	0.25	2.77	0.24	0.66	0.07	0.07	0.80	0.10
Espagne	3.17	0.11	3.28	m	0.92	x(5)	0.26	1.19	m
Suède	3.93	0.43	4.36	0.55	0.86	a	0.79	1.65	0.59
Suisse	x(3)	x(3)	4.26	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.19	m
Turquie ^{3,4}	2.26	0.11	2.37	m	1.02	m	0.01	1.03	m
Royaume-Uni	3.54	0.25	3.79	m	0.64	n	0.40	1.04	0.09
États-Unis ¹	3.74	0.14	3.87	0.02	2.26	0.16	0.29	2.71	0.11
<i>Moyenne des pays</i>	<i>3.21</i>	<i>0.22</i>	<i>3.62</i>	<i>0.31</i>	<i>0.96</i>	<i>0.05</i>	<i>0.33</i>	<i>1.29</i>	<i>0.21</i>

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire et exclu de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.
3. Les dépenses au titre de la recherche et développement, et par conséquent les dépenses totales, sont sous-estimées.
4. Les services auxiliaires concernent uniquement les établissements publics. Les autres services auxiliaires sont inclus dans les services d'instruction.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau B6.2

Dépenses par étudiant au titre de l'enseignement, des services auxiliaires et de la recherche et développement (R&D) (2000)

Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement en dollars ÉU convertis sur la base des PPA, de sources publiques et privées, par type de service et niveau d'enseignement

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			
	Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement			Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement			
	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)			Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)			
	Services d'instruction		Total	Services d'instruction		Recherche et développement	Total
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Australie	5 671	210	5 881	8 835	672	3 347	12 854
Autriche	x(3)	x(3)	7 883	7 148	x(4)	3 702	10 851
Belgique	x(3)	x(3)	5 732	7 098	x(4)	3 673	10 771
Belgique (Com. fl.)	5 421	369	5 790	7 118	511	4 153	11 782
Canada ¹	5 640	307	5 947	11 093	826	3 065	14 983
République tchèque	2 258	398	2 656	4 151	259	1 022	5 431
Danemark ²	x(3)	x(3)	7 436	8 553	x(4)	3 428	11 981
Finlande	4 705	587	5 292	5 323	19	2 902	8 244
France	5 517	863	6 380	6 094	537	1 742	8 373
Allemagne	6 048	138	6 185	6 643	30	4 225	10 898
Grèce ³	3 475	49	3 524	2 359	109	933	3 402
Hongrie ³	2 120	290	2 410	5 140	779	1 106	7 024
Islande ³	x(3)	x(3)	6 373	x(7)	x(7)	x(7)	7 994
Irlande	3 851	83	3 934	9 552	x(5)	1 531	11 083
Italie ³	6 489	250	6 739	7 717	348	x(4)	8 065
Japon ²	x(3)	x(3)	5 913	x(7)	x(7)	x(7)	10 914
Corée	x(3)	x(3)	3 608	x(7)	x(7)	x(7)	6 118
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	x(3)	x(3)	1 415	3 918	x(5)	770	4 688
Pays-Bas	5 084	54	5 138	7 230	n	4 704	11 934
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	m	x(7)	x(7)	x(7)	m
Norvège ³	x(3)	x(3)	7 399	x(7)	x(7)	x(7)	13 353
Pologne ³	1 869	119	1 988	2 443	n	779	3 222
Portugal	x(3)	x(3)	4 500	x(7)	x(7)	x(7)	4 766
République slovaque	1 579	153	1 732	4 105	432	412	4 949
Espagne	4 474	162	4 636	5 182	x(4)	1 483	6 666
Suède	5 701	620	6 321	7 869	a	7 228	15 097
Suisse ³	x(3)	x(3)	7 210	x(7)	x(7)	x(7)	18 450
Turquie ³	m	m	822	4 071	m	50	4 121
Royaume-Uni	4 472	412	4 884	5 950	n	3 707	9 657
États-Unis ^{1,4}	7 600	277	7 877	16 982	1 168	2 208	20 358
<i>Moyenne des pays</i>	<i>4 554</i>	<i>297</i>	<i>5 010</i>	<i>6 701</i>	<i>356</i>	<i>2 499</i>	<i>9 571</i>

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.
2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.
3. Établissements publics seulement.
4. Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Chapitre

C

ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION



VUE D'ENSEMBLE

Indicateur C1 : Durée escomptée et taux de scolarisation

- Tableau C1.1 Espérance de scolarisation (2001)
Tableau C1.2 Taux de scolarisation (2001)

Le chapitre C porte sur l'accès à l'éducation, la participation et la progression en termes...

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

- Tableau C2.1 Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge (2001)
Tableau C2.2 Estimation du nombre d'années qui seront passées dans l'enseignement tertiaire et indice de variation des effectifs scolarisés au niveau tertiaire (2001)
Tableau C2.3 Répartition des étudiants de l'enseignement tertiaire dans les établissements publics et privés selon le mode de fréquentation (2001)
Tableau C2.4 Répartition des élèves de l'enseignement primaire et secondaire dans les établissements publics et privés selon le mode de fréquentation (2001)
Tableau C2.5 Répartition des élèves dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

...d'espérance de scolarisation, globale et selon les divers niveaux d'enseignement, de taux d'accès et de fréquentation des différents types de programmes et d'établissements d'enseignement...

Indicateur C3 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire

- Tableau C3.1 Échange d'étudiants de l'enseignement tertiaire (2001)
Tableau C3.2 Proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire du pays d'accueil (2001)
Tableau C3.3 Proportion de personnes inscrites dans l'enseignement tertiaire qui étudient à l'étranger (2001)
Tableau C3.4 Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le type de programme (2001)

...de mobilité internationale des étudiants...

C

Indicateur C4 : Formation et emploi des jeunes

- Tableau C4.1 Pourcentage de la population jeune scolarisée et non scolarisée, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)
Tableau C4.1a Pourcentage des jeunes hommes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)
Tableau C4.1b Pourcentage des jeunes femmes scolarisées et non scolarisées, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)
Tableau C4.2 Proportion des jeunes demandeurs d'emploi non scolarisés dans la population totale, selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2001)

...et de transition entre les études et la vie active.

Indicateur C5 : La situation des jeunes peu qualifiés

- Tableau C5.1 Pourcentage de la population âgée de 20 à 24 ans non scolarisée, selon le niveau de formation, le sexe et le statut professionnel (2001)

INDICATEUR C1 : DURÉE ESCOMPTÉE ET TAUX DE SCOLARISATION

- Dans 25 pays de l'OCDE sur 28, la scolarisation institutionnelle dure en moyenne entre 16 et 20 ans. Les écarts constatés entre les pays tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire.
- Entre 1995 et 2001, l'espérance de scolarisation a augmenté dans 20 pays de l'OCDE sur 21 qui ont fourni des données comparables.
- Dans la moitié des pays de l'OCDE, plus de 70 pour cent des enfants âgés de trois à quatre ans sont accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires. Quant à la phase finale de l'éducation, un jeune âgé de 17 ans peut en moyenne espérer passer 2,6 ans dans l'enseignement tertiaire.
- Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les filles que chez les garçons, de 0,5 année en moyenne.

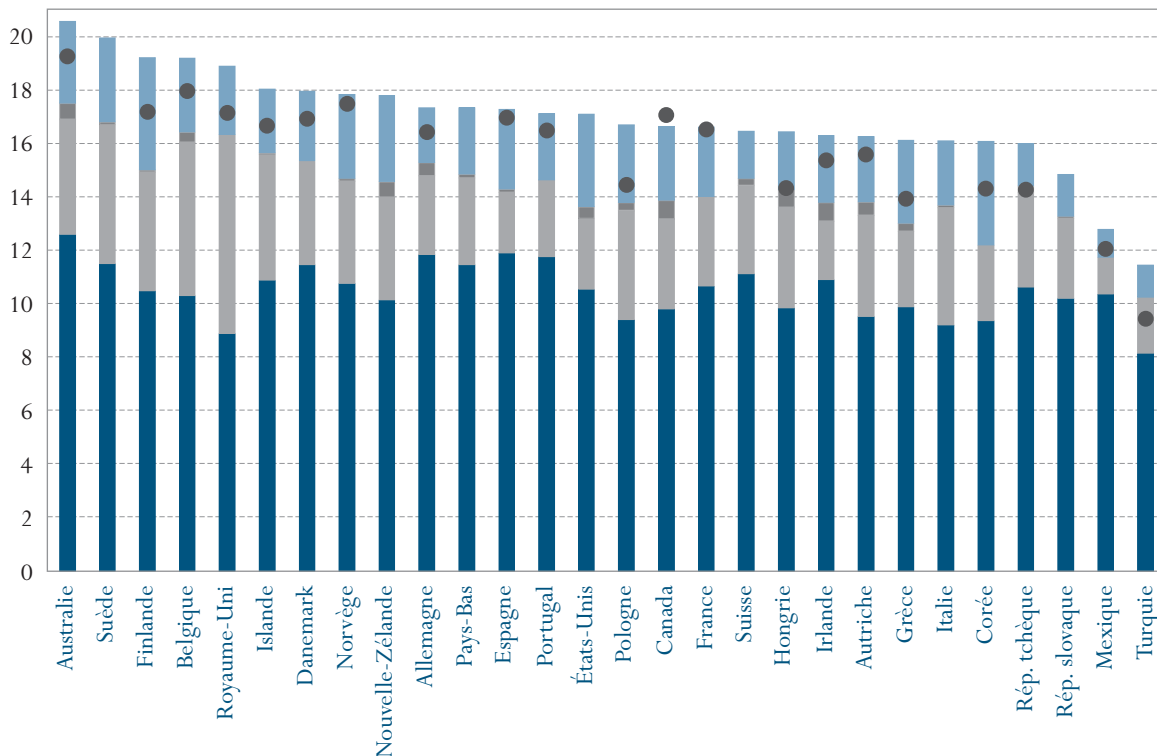
Graphique C1.1

Espérance de scolarisation (2001)

Estimation du nombre d'années de scolarisation dans les circonstances actuelles, à l'exclusion des enfants de moins de cinq ans, par niveau d'enseignement

- Pré-primaire, primaire et premier cycle du secondaire
- Deuxième cycle du secondaire
- Post-secondaire non tertiaire
- Tertiaire
- 1995, tous niveaux d'enseignement confondus

Années de scolarisation



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'espérance totale de scolarisation en 2001, tous niveaux d'enseignement confondus.
Source : OCDE. Tableau C1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Contexte

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

Cet indicateur présente plusieurs aspects de la scolarisation afin de rendre compte du niveau d'accès à l'éducation et à la formation dans les différents pays de l'OCDE. L'évolution des effectifs scolarisés dans les divers niveaux d'enseignement est également décrite, ce qui donne une idée de la façon dont l'accès à la formation a évolué.

Observations et explications

Scolarisation globale

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

Les variations constatées entre les pays de l'OCDE dans l'espérance de scolarisation tiennent essentiellement aux écarts de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire. Bien qu'en chiffres relatifs, les écarts soient également importants dans l'enseignement tertiaire, ils s'appliquent à une plus petite proportion de la cohorte et ont dès lors moins d'effets sur l'espérance de scolarisation.

Étant donné que les taux de scolarisation tout au long du cycle de vie influent sur les mesures de la durée moyenne de la fréquentation scolaire, telles que « l'espérance de scolarisation », ces mesures sous-évaluent le nombre réel d'années de scolarisation dans les pays où l'accès à l'éducation se développe. Par ailleurs, l'absence de distinction entre la scolarisation à temps plein et à temps partiel explique pourquoi les chiffres sont relativement élevés dans les pays où

Cet indicateur étudie l'importance des effectifs de tous les niveaux d'enseignement.

Dans 25 pays de l'OCDE sur 28, la scolarisation dure en moyenne entre 16 et 20 ans.

Les écarts constatés dans l'espérance de scolarisation tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire.

C1

une proportion assez importante des effectifs est scolarisée à temps partiel. En Australie, en Belgique, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suède, la scolarisation à temps partiel allonge l'espérance de scolarisation d'au moins trois ans (voir le tableau C1.1).

Enfin, dans les pays de l'OCDE où l'espérance de scolarisation à un niveau d'enseignement donné dépasse le nombre d'années d'études à ce même niveau, les redoublements (ou, comme dans le cas de l'Australie, le nombre d'adultes scolarisés au niveau considéré) ont un impact plus important sur l'espérance de scolarisation que la proportion de personnes sorties du système éducatif avant d'être arrivées au terme du niveau en question.

Une longue espérance de scolarisation n'implique pas nécessairement que tous les jeunes ont accès à des niveaux plus élevés d'enseignement...

Les taux de scolarisation varient en fonction des taux d'accès à un niveau d'enseignement donné et de la durée théorique des études à ce niveau. Si le nombre estimé d'années passées dans l'enseignement est élevé dans un pays, cela ne signifie pas nécessairement que tous les jeunes y sont scolarisés pendant une longue durée. La Belgique et la Suède, par exemple, où l'espérance de scolarisation des enfants âgés de cinq ans est supérieure à 19 ans, affichent des taux de scolarisation très élevés (supérieurs à 90 pour cent) pendant respectivement 15 et 13 années d'études. En revanche, en Australie et en Finlande, où l'espérance de scolarisation est tout aussi élevée, le taux de scolarisation ne dépasse la barre des 90 pour cent que pour 12 années d'études (voir le tableau C1.2).

...mais dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 12 années.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 12 ans dans l'enseignement institutionnalisé. Au moins 90 pour cent des jeunes sont scolarisés pendant 14 ans ou plus en Belgique, en France et au Japon. Au Mexique et en Turquie, en revanche, les taux de scolarisation ne dépassent 90 pour cent que pendant une période de sept ans ou moins (voir le tableau C1.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les filles que chez les garçons, de 0,5 année en moyenne.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée, de 0,5 année en moyenne, chez les filles que chez les garçons. Les écarts entre les espérances de scolarisation des différents pays de l'OCDE sont généralement plus importants pour les filles que pour les garçons. Certains pays affichent des différences non négligeables entre sexes. Les garçons peuvent s'attendre à rester scolarisés entre 0,6 et 1,9 an de plus que les filles en Corée, en Suisse et en Turquie. L'inverse est vrai en Belgique, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, où l'espérance de scolarisation des filles dépasse de plus d'un an celle des garçons (de plus de trois ans en Suède) (voir le tableau C1.1).

Entre 1995 et 2001, l'espérance de scolarisation a augmenté dans 20 pays de l'OCDE sur 21.

Évolution de la scolarisation

Entre 1995 et 2001, l'espérance de scolarisation a augmenté dans 20 pays de l'OCDE sur les 21 pour lesquels des données tendanciennes comparables sont disponibles (voir le tableau C1.1). En Grèce, en Hongrie, en Pologne et en Turquie, la durée de scolarisation moyenne a progressé de 15 pour cent ou plus au cours de cette période relativement brève.

Préscolarisation

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

Dans la moitié des pays de l'OCDE, plus de 70 pour cent des enfants âgés de trois à quatre ans sont accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires.

Dans la mesure où il contribue à jeter des bases solides pour l'apprentissage à vie et à assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école, l'enseignement pré-primaire est crucial. Il y a lieu de souligner toutefois qu'un encadrement et une éducation préscolaires de qualité peuvent être dispensés ailleurs que dans les établissements d'enseignement couverts par cet indicateur. La plus grande prudence s'impose donc lors de l'interprétation des conclusions sur les conditions d'accès et la qualité de l'encadrement et de l'éducation pré-scolaires.

Fréquentation en fin de scolarité obligatoire et au-delà

Un certain nombre de facteurs, parmi lesquels le risque accru de chômage et d'autres formes d'exclusion qui menacent les jeunes ayant un niveau de formation insuffisant, influent sur la décision de poursuivre des études après la scolarité obligatoire. Dans de nombreux pays de l'OCDE, le passage de l'école à la vie active est désormais un processus plus long et plus complexe, ce qui permet – ou impose – aux jeunes d'associer formation et activité professionnelle afin d'acquérir des qualifications valorisées sur le marché du travail (voir l'indicateur C4).

Dans les pays de l'OCDE, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre l'âge de 14 ans (en Corée, au Portugal et en Turquie) et l'âge de 18 ans (en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas), mais l'âge le plus courant est 15 ou 16 ans (voir le tableau C1.2). Toutefois, l'âge de fin d'obligation scolaire – prévu par la loi ou les textes officiels en vigueur – ne correspond pas toujours à l'âge en dessous duquel la scolarisation est universelle.

L'âge de la fin de la scolarité obligatoire se situe entre 14 et 18 ans dans les pays de l'OCDE, et entre 15 et 16 ans dans la plupart d'entre eux.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les taux de scolarisation restent élevés jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, mais ils tombent sous la barre des 90 pour cent avant l'âge marquant la fin de la scolarité obligatoire aux États-Unis, au Mexique, aux Pays-Bas et en Turquie. Aux États-Unis et aux Pays-Bas, ce phénomène s'explique peut-être en partie par l'âge relativement élevé qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire, 17 et 18 ans, respectivement. En revanche, 20 pays de l'OCDE parviennent à maintenir scolarisés la quasi-totalité des jeunes après l'âge marquant la fin de l'obligation scolaire (voir le tableau C1.2).

Le taux de scolarisation est généralement élevé jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire, mais dans quatre pays de l'OCDE, plus de 10 pour cent des élèves n'atteignent pas la fin de l'enseignement obligatoire.

En Australie, en Belgique, en Pologne et dans les pays nordiques, un jeune de 20 à 29 ans sur quatre suit des études.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les taux de scolarisation régressent progressivement à partir des dernières années du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, plusieurs pays font figure d'exception et continuent d'enregistrer des taux relativement élevés chez les jeunes de 20 à 29 ans. Ainsi, en Australie, en Belgique, en Pologne et dans les pays nordiques, plus de 25 pour cent des jeunes âgés de 20 à 29 ans suivent encore des études (voir le tableau C1.2).

Le passage à l'enseignement post-secondaire

Un large éventail de formations post-secondaires s'offre aussi bien aux diplômés du deuxième cycle du secondaire qui décident de ne pas entrer directement dans la vie active qu'aux actifs occupés qui veulent améliorer leur niveau de qualification. Dans les pays de l'OCDE, les programmes de niveau tertiaire varient selon qu'ils sont axés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétence (l'enseignement tertiaire de type A) ou qu'ils visent à inculquer des compétences propres à un métier donné en vue de permettre aux étudiants d'entrer directement dans la vie active (l'enseignement tertiaire de type B). Dans le passé, la nature de l'établissement qui dispensait la formation donnait une idée relativement précise du niveau des contenus d'enseignement (formation proposée, par exemple soit dans des universités, soit dans des établissements d'enseignement tertiaire non universitaire) mais, aujourd'hui, la ligne de démarcation entre les différents établissements est plus floue. Cet aspect des choses n'est donc plus présenté dans les indicateurs de l'OCDE.

Vingt-cinq pays de l'OCDE sur 29 proposent des formations post-secondaires non tertiaires.

Dans de nombreux pays, les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ont également la possibilité d'entreprendre des études relativement courtes (de moins de deux ans) qui les préparent à exercer des métiers spécifiques ou à accéder à des domaines professionnels précis. Dans certains pays de l'OCDE (en Allemagne, en Autriche, en Espagne et en Hongrie, par exemple), il s'agit de formations de niveau supérieur ou d'un deuxième cursus du deuxième cycle du secondaire, alors que dans d'autres pays (au Canada et aux États-Unis notamment), ces formations s'inscrivent dans l'enseignement post-secondaire. Dans une optique de comparaison internationale, ces formations se situent à la limite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire et sont donc classifiées à un niveau d'enseignement différent (l'enseignement dit post-secondaire non tertiaire). Dans 25 pays de l'OCDE sur 29, les formations de ce type sont proposées aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (voir le tableau C1.1).

Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut en moyenne espérer passer 2,6 ans dans l'enseignement tertiaire.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut en moyenne espérer passer 2,6 ans dans l'enseignement tertiaire. Deux facteurs influent sur l'espérance de scolarisation dans le tertiaire : le taux d'accès à ce niveau d'enseignement et la durée théorique des études. En Australie, en Corée, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, cette espérance est supérieure à trois ans. Au Mexique, en République slovaque,

en République tchèque et en Turquie, en revanche, l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est inférieure ou égale à 1,6 an (voir le tableau C1.1 et l'indicateur C2).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les politiques favorisant la formation poussent à élargir davantage l'accès aux études de niveau tertiaire. Jusqu'à une date récente, cette évolution a plus que compensé la baisse démographique qui conduisait à miser sur une demande stable ou en baisse de la part des jeunes en fin de scolarité dans plusieurs pays. Des signes laissent à présent prévoir une stabilisation de la demande d'enseignement tertiaire dans certains pays, mais la tendance globale reste à la hausse.

Définitions et méthodologie

Sauf mention contraire, les chiffres sont exprimés en nombre de personnes physiques. En d'autres termes, aucune distinction n'est établie entre les étudiants scolarisés à temps plein et à temps partiel. Il est difficile de donner une définition normalisée de ces deux modes de scolarisation. En effet, plusieurs pays de l'OCDE n'appliquent pas cette distinction, même si certains de leurs élèves/étudiants seraient considérés ailleurs comme des étudiants à temps partiel. Dans certains pays de l'OCDE, les données ne couvrent pas intégralement les formations à temps partiel.

Pour calculer la durée moyenne pendant laquelle un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie, appelée ici « espérance de scolarisation », les taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de cinq ans ont été additionnés. Si, au cours des années suivantes, une tendance à l'allongement (ou à la réduction) de la durée des études devait se manifester, la durée moyenne réelle de scolarisation de la cohorte en serait allongée (ou réduite). La prudence s'impose lors de la comparaison des données sur l'espérance de scolarisation, car ni la durée de l'année scolaire, ni la qualité de l'enseignement ne sont nécessairement identiques dans tous les pays.

Les taux nets de scolarisation figurant dans le tableau C1.2 sont exprimés en pourcentages et ont été obtenus en divisant le nombre d'étudiants d'un groupe d'âge donné, scolarisés dans le système éducatif, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'effectif de la population du même groupe d'âge. Le tableau C1.1 présente l'indice de variation de l'espérance de scolarisation entre 1995 et 2001. Les données sur les effectifs scolarisés en 1994-1995 ont été recueillies lors d'une enquête spéciale réalisée en 2000 dans le respect des définitions de la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE-97).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les politiques en faveur de l'éducation encouragent l'accès à l'enseignement tertiaire.

Les données portent sur l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE ainsi que du projet sur les indicateurs de l'éducation dans le monde réalisé en 2002.

Tableau C1.1
Espérance de scolarisation (2001)
 Estimation du nombre d'années de scolarisation dans les conditions actuelles, à l'exclusion des enfants de moins de cinq ans

		2001							Indice de variation de l'espérance de scolarisation, tous niveaux d'enseignement confondus (1995 = 100)		
		Temps plein et temps partiel					Temps plein	Temps partiel			
		Tous niveaux d'enseignement confondus			Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	
		H+F	Hommes	Femmes	H+F			H+F	H+F		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie*	20.6	20.3	20.9	11.9	4.3	0.6	3.1	15.5	5.0	107
	Autriche*	16.3	16.2	16.3	8.2	3.8	0.5	2.4	16.3	n	104
	Belgique*	19.2	18.6	19.8	9.3	5.7	0.4	2.8	16.2	3.0	107
	Canada	16.6	16.4	16.9	8.8	3.4	0.7	2.8	15.7	1.0	98
	République tchèque	16.0	15.9	16.1	9.1	3.6	0.2	1.6	15.8	0.2	112
	Danemark	18.0	17.5	18.5	9.6	3.9	n	2.6	18.0	n	106
	Finlande*	19.2	18.5	20.0	9.1	4.5	0.1	4.2	19.2	n	112
	France	16.6	16.4	16.8	9.5	3.3	n	2.6	16.6	n	101
	Allemagne*	17.3	17.5	17.2	10.1	3.0	0.5	2.1	17.3	0.1	106
	Grèce	16.1	15.9	16.4	9.0	2.8	0.3	3.1	15.9	0.2	116
	Hongrie*	16.4	16.2	16.7	8.1	3.8	0.7	2.2	14.8	1.6	115
	Islande	18.0	17.3	18.8	9.9	4.7	0.1	2.4	16.2	1.8	108
	Irlande*	16.3	15.8	16.8	10.8	2.2	0.7	2.5	15.3	1.0	106
	Italie*	16.1	15.7	16.4	8.2	4.4	0.1	2.4	16.0	0.1	m
	Japon	m	m	m	9.1	3.0	m	m	m	m	m
	Corée	16.1	17.0	15.1	8.9	2.8	m	3.9	16.1	n	112
	Luxembourg	m	m	m	9.1	3.6	0.1	m	m	m	m
	Mexique	12.8	12.7	12.8	9.5	1.4	m	1.1	12.6	n	105
	Pays-Bas	17.3	17.5	17.2	10.5	3.3	0.1	2.5	16.5	0.8	m
	Nouvelle-Zélande	17.8	17.0	18.6	10.1	3.8	0.6	3.2	15.5	2.3	m
Norvège	17.8	17.2	18.5	9.9	3.8	0.1	3.1	16.6	1.2	102	
Pologne	16.7	16.2	17.2	8.0	4.1	0.3	2.9	14.6	2.1	116	
Portugal	17.1	16.7	17.6	10.8	2.9	m	2.5	13.8	3.3	104	
République slovaque	14.9	14.8	15.0	9.0	3.0	0.1	1.6	14.2	0.6	m	
Espagne	17.3	16.9	17.7	10.9	2.3	0.1	3.0	16.7	0.6	102	
Suède	20.0	18.5	21.6	9.7	5.2	0.1	3.2	16.5	3.5	m	
Suisse	16.5	16.8	16.1	9.5	3.3	0.3	1.8	16.0	0.4	m	
Turquie*	11.5	12.2	10.3	8.0	2.1	m	1.2	11.5	n	121	
Royaume-Uni	18.9	17.9	19.9	8.9	7.4	m	2.6	14.6	4.3	110	
États-Unis	17.1	16.7	17.5	9.5	2.7	0.4	3.5	15.5	1.6	m	
<i>Moyenne des pays</i>		<i>16.9</i>	<i>16.6</i>	<i>17.2</i>	<i>9.4</i>	<i>3.6</i>	<i>0.2</i>	<i>2.6</i>	<i>15.7</i>	<i>1.2</i>	<i>108</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ¹	17.0	16.3	17.6	10.8	2.2	m	3.0	14.7	2.2	m
	Brésil ¹	15.7	15.4	15.9	10.8	2.7	m	0.9	15.7	n	m
	Chili ¹	14.8	15.0	14.6	8.4	3.5	m	1.7	14.8	n	m
	Chine	11.7	m	m	8.9	1.2	m	0.6	11.2	0.5	m
	Égypte	11.3	11.6	10.9	8.0	2.0	0.1	1.1	11.2	0.1	m
	Indonésie	11.2	11.4	11.0	8.9	1.2	m	0.7	11.2	n	m
	Israël	15.6	15.4	15.7	8.6	3.1	0.1	2.7	15.1	0.4	m
	Jamaïque	13.2	m	m	9.2	1.6	0.7	0.8	12.8	0.4	m
	Malaisie ¹	12.6	12.3	12.9	8.6	1.8	0.2	1.3	12.4	0.1	m
	Paraguay ¹	11.9	11.9	11.9	9.2	1.4	m	0.6	11.9	n	m
	Pérou ¹	13.5	13.4	13.6	10.3	1.4	0.5	0.6	13.5	n	m
	Philippines ¹	11.9	11.8	12.0	9.3	0.7	0.2	1.4	11.9	n	m
	Fédération de Russie	14.6	m	m	7.0	1.2	0.7	3.2	14.6	m	m
	Thaïlande	13.2	13.2	13.2	9.6	2.4	n	2.0	13.2	m	m
	Tunisie	13.7	m	m	9.9	2.3	n	1.0	13.7	n	m
	Uruguay ¹	15.8	15.5	16.0	10.0	2.6	m	1.9	15.8	n	m
Zimbabwe	12.2	12.6	11.8	9.6	1.3	n	0.2	12.2	n	m	

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

*Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Source : OCDE.

Tableau C1.2
Taux de scolarisation (2001)
Taux de scolarisation à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés, par âge

	Âge de fin d'obligation scolaire	Nombre d'années pendant lesquelles plus de 90 % de la population est scolarisée	Fourchette d'âge pendant laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée	Âge des élèves/étudiants					De 40 ans et plus, en pourcentage de la population âgée de 40 ans et plus
				Jusqu'à 4 ans, en pourcentage de la population âgée de 3 à 4 ans	De 5 à 14 ans, en pourcentage de la population âgée de 5 à 14 ans	De 15 à 19 ans, en pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans	De 20 à 29 ans, en pourcentage de la population âgée de 20 à 29 ans	De 30 à 39 ans, en pourcentage de la population âgée de 30 à 39 ans	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	15	12	5 - 16	38.1	100.1	81.1	28.3	14.4	6.6
Autriche	15	12	5 - 16	62.1	98.7	76.9	18.6	4.1	0.4
Belgique*	18	15	3 - 17	119.4	100.2	91.0	26.5	7.3	2.9
Canada	16	12	6 - 17	20.8	97.2	75.0	21.2	4.3	1.1
République tchèque	15	13	5 - 17	76.5	99.8	87.8	14.7	1.1	0.1
Danemark	16	11	4 - 15	84.6	97.2	82.9	31.5	5.7	0.9
Finlande	16	12	6 - 17	38.7	93.5	85.3	39.2	10.4	2.1
France*	16	15	3 - 17	119.3	101.0	86.6	19.6	1.7	a
Allemagne	18	12	6 - 17	70.4	100.1	89.4	24.2	2.8	0.2
Grèce	15	10	6 - 16	29.2	98.1	77.0	23.8	0.3	n
Hongrie	16	12	5 - 16	80.7	99.4	79.0	20.0	3.8	0.4
Islande*	16	13	4 - 16	122.7	98.9	79.2	30.1	6.8	1.9
Irlande*	15	12	5 - 16	26.1	100.6	80.9	16.6	3.0	x(8)
Italie*	15	13	3 - 15	98.9	99.4	72.2	17.1	2.0	x(8)
Japon	15	14	4 - 17	76.8	101.0	m	m	m	m
Corée	14	12	6 - 17	18.2	92.6	79.3	25.0	1.6	0.3
Luxembourg	15	11	4 - 15	68.8	92.2	78.1	6.0	0.3	n
Mexique	15	7	6 - 12	35.2	95.0	41.0	9.1	2.9	0.4
Pays-Bas	18	13	4 - 16	48.9	99.3	86.2	24.3	3.2	0.7
Nouvelle-Zélande	16	12	4 - 15	85.9	99.3	73.0	23.4	10.0	3.4
Norvège	16	12	6 - 17	75.9	97.6	85.3	26.3	6.3	1.4
Pologne	15	12	6 - 17	29.0	94.3	85.5	25.8	3.8	x(8)
Portugal	14	11	5 - 15	67.9	107.0	73.3	21.7	3.4	0.6
République slovaque	16	11	6 - 16	68.5	97.9	74.6	12.0	1.3	0.2
Espagne*	16	12	4 - 16	107.5	103.6	80.1	23.5	2.5	0.4
Suède*	16	13	6 - 18	73.1	98.1	86.4	33.0	14.6	3.6
Suisse	15	11	6 - 16	21.5	98.7	83.3	19.7	3.5	0.2
Turquie*	14	6	7 - 12	n	83.5	30.0	5.4	0.3	n
Royaume-Uni*	16	12	4 - 15	81.0	98.7	74.7	23.3	13.0	5.7
États-Unis	17	11	5 - 15	47.4	102.1	77.6	22.6	4.9	1.2
Moyenne des pays	16	12		63.1	98.2	77.7	21.8	4.8	1.3
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE									
Argentine ¹	14	10	5 - 14	39.1	105.6	65.8	23.3	5.4	1.4
Brésil ¹	14	9	7 - 15	25.4	89.8	74.6	20.8	6.7	1.8
Chili ¹	14	9	6 - 14	23.1	93.6	67.8	m	m	m
Chine	14	5	7 - 12	n	81.7	m	m	m	m
Égypte	13	6	6 - 12	6.7	85.3	32.4	m	n	n
Inde ¹	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	15	7	6 - 13	n	86.4	44.8	3.4	n	n
Israël	15	11	5 - 16	104.6	96.9	63.3	15.1	3.6	0.8
Jamaïque	12	11	4 - 14	70.9	97.8	40.6	m	m	m
Malaisie ¹	12	8	6 - 13	12.7	93.1	46.9	8.6	0.5	0.1
Paraguay ¹	14	5	7 - 11	6.7	87.6	50.4	4.1	0.2	0.1
Pérou ¹	16	9	6 - 14	54.1	99.3	53.8	9.1	1.8	0.4
Philippines ¹	12	7	7 - 13	0.4	85.1	35.6	m	m	m
Fédération de Russie	15	9	7 - 15	m	83.3	70.8	15.4	m	m
Thaïlande	14	8	4 - 11	60.3	96.5	54.1	m	m	m
Tunisie	16	5	6 - 10	26.0	86.7	53.9	m	n	n
Uruguay ¹	15	9	6 - 14	25.3	98.5	65.9	20.4	4.1	0.6
Zimbabwe	12	7	7 - 13	n	88.4	38.3	n	n	n

Remarque : l'âge de fin d'obligation scolaire correspond à l'âge où se termine l'enseignement obligatoire. Ainsi, si l'âge de fin d'obligation scolaire est fixé à 18 ans, tous les élèves de moins de 18 ans sont tenus par la loi d'intégrer le système d'éducation.

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Source : OCDE.

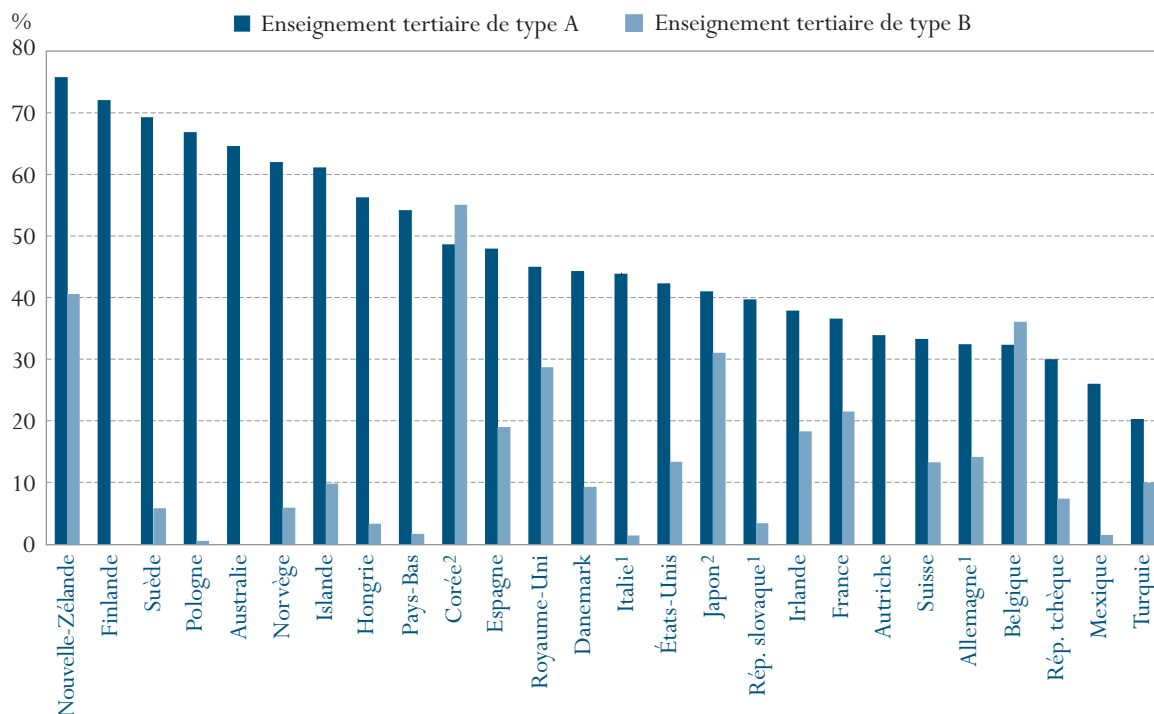
INDICATEUR C2 : TAUX D'ACCÈS ET ESPÉRANCE DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET PARTICIPATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Aujourd'hui, sur dix jeunes qui arrivent au terme de leur scolarité, quatre sont susceptibles de suivre au cours de leur vie des études tertiaires sanctionnées par un diplôme équivalant à la licence, voire un diplôme de niveau tertiaire de type A plus élevé. Dans certains pays de l'OCDE, cette proportion est de un jeune sur deux.
- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut aujourd'hui espérer passer 2,6 ans dans l'enseignement tertiaire de type A, dont deux ans à temps plein.
- À l'exception de l'Allemagne et de la France, tous les pays de l'OCDE ont enregistré un accroissement du taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2001.
- La majorité des étudiants du niveau tertiaire fréquentent des établissements publics mais dans certains pays de l'OCDE, tels que la Belgique, la Corée, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, ce sont des établissements gérés par le secteur privé qui accueillent la majorité des étudiants.
- La majorité des élèves du niveau primaire et secondaire fréquentent des établissements publics. Toutefois, les établissements gérés par le secteur privé accueillent en moyenne 10 pour cent des élèves dans le primaire, 13 pour cent dans le premier cycle du secondaire et 20 pour cent dans le 2^e cycle du secondaire.

Graphique C2.1

Taux d'accès à l'enseignement tertiaire (2001)

Somme des taux nets d'accès à chaque âge dans l'enseignement tertiaire de type A et de type B



Remarque : les taux nets d'accès aux programmes tertiaires de type A et B ne peuvent être additionnés en raison du double comptage.

1. Le taux d'accès aux programmes de type B est un taux brut.

2. Le taux d'accès aux programmes de type A et B est un taux brut.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux total d'accès aux programmes tertiaires de type A.

Source : OCDE. Tableau C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Contexte

Un taux élevé d'accès à l'enseignement tertiaire et de fréquentation à ce niveau contribue à assurer le développement et le maintien d'une population et d'une main-d'œuvre très instruites. L'enseignement tertiaire est associé à de meilleures perspectives d'emploi et de rémunération (voir l'indicateur A12). Les taux d'accès aux différentes formations de niveau tertiaire donnent une idée de la mesure dans laquelle la population acquiert des savoirs et des compétences qui peuvent être valorisés sur le marché du travail dans les sociétés de la connaissance.

Les taux d'accès aux études tertiaires de type A et B ont augmenté à mesure que les étudiants ont pris conscience des avantages économiques et sociaux liés à une formation de ce niveau. L'accroissement constant des taux de fréquentation dans l'enseignement tertiaire et la diversité toujours plus grande des parcours et des centres d'intérêt des candidats aux études tertiaires imposent l'élargissement de l'offre de formation. Dans ce contexte, les établissements d'enseignement tertiaire ont pour mission non seulement de répondre à la demande grandissante en augmentant leur capacité d'accueil, mais aussi d'adapter les programmes et les modes d'enseignement et d'apprentissage à la diversité des besoins des nouvelles générations d'étudiants.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme, mais les parcours qui y mènent sont de plus en plus variés. Les programmes suivis dans le deuxième cycle du secondaire peuvent se différencier par leurs contenus d'enseignement, qui dépendent souvent du type d'études ultérieures ou de profession auquel ils doivent préparer les élèves. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des programmes dispensés dans le deuxième cycle du secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre des études tertiaires. Ces filières peuvent avoir une orientation générale, pré-professionnelle ou professionnelle. Outre les programmes dont la finalité première est de préparer les élèves à poursuivre des études, il existe, dans la plupart des pays de l'OCDE, des programmes qui s'inscrivent dans le deuxième cycle secondaire et qui sont destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active. Certains pays ne proposent l'option d'une formation professionnelle qu'à l'issue des études secondaires. Toutefois, le niveau de ces programmes post-secondaires est souvent comparable au niveau de ceux que proposent d'autres pays dans le deuxième cycle du secondaire.

Observations et explications

Accès global à l'enseignement tertiaire

Dans les pays de l'OCDE, les programmes de niveau tertiaire varient selon qu'ils sont axés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétence (l'enseignement tertiaire de type A) ou qu'ils visent à inculquer des compétences propres à un métier donné en vue de permettre aux étudiants d'entrer directement dans la vie active (l'enseignement tertiaire de type B). La classification des programmes de formation de chaque pays dans ces catégories figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur évalue la proportion de jeunes qui accéderont à divers types de formation tertiaire au cours de leur vie.

Les taux d'accès et de fréquentation reflètent à la fois l'accessibilité de l'enseignement tertiaire et la valeur attribuée aux formations de ce niveau.

Cet indicateur évalue également les schémas de fréquentation de l'enseignement secondaire.

C₂

Quarante-sept pour cent des jeunes d'aujourd'hui entreprendront des études tertiaires de type A dans les pays de l'OCDE.

Aujourd'hui dans les pays de l'OCDE, près d'un jeune sur deux devrait entreprendre des études tertiaires de type A au cours de sa vie, à supposer que les taux d'accès actuels se maintiennent à l'avenir. Dans les faits, en Australie, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, plus de 60 pour cent des jeunes suivent une formation tertiaire de type A (voir le tableau C2.1).

Dans d'autres pays de l'OCDE, les taux de première inscription à des programmes tertiaires de type A sont sensiblement plus faibles. Ainsi, au Mexique, en République tchèque et en Turquie, ces taux ne dépassent pas la barre des 30 pour cent.

Quinze pour cent des jeunes d'aujourd'hui accéderont à des études tertiaires de type B.

La proportion de ceux qui entreprennent une formation tertiaire de type B est en général plus faible que la proportion de ceux qui accèdent à une formation de type A. Selon la moyenne établie sur la base des 24 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles à cet égard, 15 pour cent des jeunes entameront une formation tertiaire de type B. Cette proportion n'est que de 1 pour cent en Italie, au Mexique et en Pologne, mais elle atteint plus de 30 pour cent en Belgique, au Japon et en Nouvelle-Zélande et 50 pour cent en Corée (voir le tableau C2.1 et le graphique C2.1).

En Belgique, le taux élevé d'accès aux formations tertiaires de type B compense le taux relativement faible d'accès aux formations tertiaires de type A. D'autres pays de l'OCDE, la Corée et le Royaume-Uni surtout, affichent des taux d'accès aux formations tertiaires de type A qui sont proches de la moyenne de l'OCDE et des taux comparativement élevés d'accès aux formations tertiaires de type B. La Nouvelle-Zélande se distingue par des taux d'accès importants pour les deux types de formation, parmi les plus élevés de l'OCDE.

Il convient de considérer les taux nets d'accès aux formations tertiaires à la lumière de la scolarisation dans des programmes post-secondaires non tertiaires qui constituent une alternative importante à l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE (voir l'indicateur C1).

Les personnes qui s'inscrivent à des formations tertiaires de type B pourront entreprendre des études tertiaires de type A plus tard dans leur vie. En conséquence, il n'est pas possible d'additionner simplement les taux d'accès des formations tertiaires de type A et de type B pour obtenir des taux d'accès pour l'ensemble du niveau d'enseignement tertiaire, car il existe un risque de double comptage.

Fréquentation de l'enseignement tertiaire

Le taux d'inscription met en lumière un autre aspect de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire. En effet, il reflète à la fois le nombre total de personnes accédant à l'enseignement tertiaire et la durée des études à ce niveau. La somme des taux nets d'inscription aux différents âges représente une variable appelée « espérance de formation tertiaire », c'est-à-dire la mesure globale de l'importance de la formation tertiaire entreprise par une cohorte d'âge donnée, plutôt que par des individus. À la différence des taux d'accès, il est possible

d'additionner les espérances de formation tertiaire calculées sur la base des effectifs des formations tertiaires de type A et B.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer 2,6 ans dans l'enseignement tertiaire, dont deux ans vraisemblablement à temps plein. En Australie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, les jeunes de 17 ans peuvent s'attendre à passer trois ans au moins dans l'enseignement tertiaire au cours de leur vie, que ce soit à temps plein ou à temps partiel. En Corée et en Finlande, l'espérance de scolarisation à temps plein avoisine les quatre ans. À l'autre extrême se trouvent le Mexique, la République slovaque, la République tchèque, la Suisse et la Turquie, où l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est inférieure à deux ans (voir le tableau C2.2).

Dans les pays de l'OCDE, l'espérance moyenne de scolarisation dans l'enseignement tertiaire de type A (2,1 ans) est nettement plus élevée que celle enregistrée dans l'enseignement tertiaire de type B (0,4 an). Les études tertiaires de type A étant plus longues, les effectifs inscrits et donc le volume de ressources requises sont proportionnellement plus importants, toutes choses étant égales par ailleurs (voir l'indicateur B1 et le tableau B1.3).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, des établissements publics dispensent et organisent les formations tertiaires de type A, sauf en Belgique, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, où les étudiants de ce niveau sont en majorité inscrits dans des établissements gérés par le secteur privé bien qu'essentiellement subventionnés par l'État. En Corée et au Japon, plus de 70 pour cent des étudiants sont inscrits dans des établissements gérés et essentiellement financés par le secteur privé. Aux États-Unis, au Mexique, en Pologne et au Portugal, ils sont environ 30 pour cent à fréquenter ce type d'établissements (voir le tableau C2.3).

Évolution du taux de scolarisation

Tous les pays de l'OCDE, à l'exception de l'Allemagne et de la France, ont enregistré une progression du taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2001. Le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire a augmenté de plus de 25 pour cent dans la moitié des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. Il a fortement augmenté en Corée, en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en République tchèque, respectivement de 54, 61, 94, 134 et 54 pour cent (voir le tableau C2.2).

La relation entre la variation des taux d'inscription et l'évolution démographique du groupe d'âge correspondant n'est pas aussi forte dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire et secondaire. Le graphique C2.2 distingue les deux facteurs qui contribuent à la variation des effectifs de l'enseignement tertiaire : l'évolution démographique et l'évolution des taux d'inscription. La progression des effectifs résulte au premier chef de l'accroissement de la demande, dont témoignent des taux d'inscription plus élevés. L'Australie, l'Irlande et le Mexique sont les seuls pays de l'OCDE où la croissance démographique a contribué de manière significative à la progression du

En Australie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, les jeunes peuvent s'attendre à passer au moins trois ans dans l'enseignement tertiaire au cours de leur vie.

Les études tertiaires de type A étant plus longues, les effectifs inscrits et donc le volume de ressources requises sont plus importants.

Les étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire fréquentent pour la plupart des établissements publics, sauf dans certains pays de l'OCDE où la majorité d'entre eux fréquentent des établissements gérés par le secteur privé.

Entre 1995 et 2001, le taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire a augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE.

La progression des effectifs du tertiaire résulte au premier chef de l'accroissement de la demande, dont témoignent des taux d'inscription plus élevés.

nombre d'étudiants dans le tertiaire mais, dans tous les cas, l'augmentation des taux d'inscription s'est montrée plus déterminante. À l'inverse, la hausse du nombre d'étudiants dans le tertiaire aurait été nettement plus marquée dans de nombreux pays de l'OCDE (en particulier en Autriche et en Corée) si ceux-ci n'avaient pas enregistré une baisse démographique. En Allemagne et en France, le déclin démographique s'est révélé plus déterminant que l'accroissement du taux de scolarisation. En effet, le taux d'inscription a accusé une légère baisse dans l'enseignement tertiaire, malgré un accroissement du taux de scolarisation (de 10 et 7 pour cent respectivement).

Âge des nouveaux inscrits

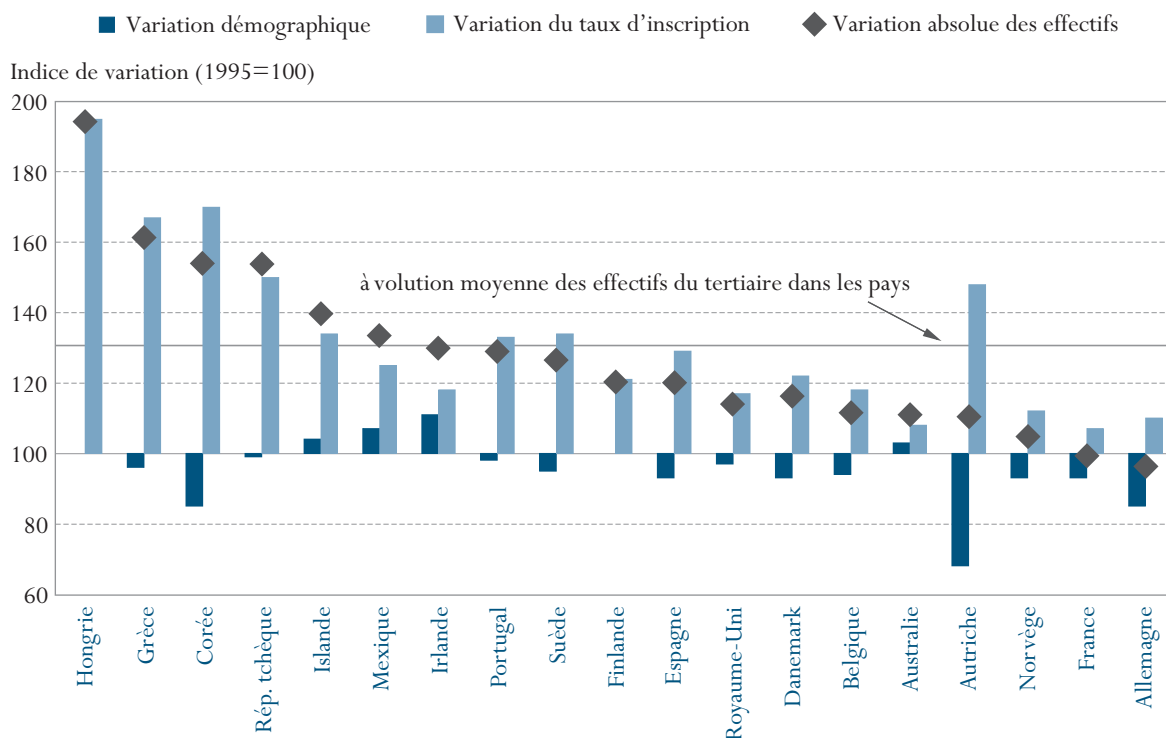
En Belgique, en France, en Irlande et en République slovaque, plus de 80 pour cent de ceux qui entreprennent des études tertiaires de type A ont moins de 22 ans...

Il est d'usage d'entamer des études tertiaires de type A dès la fin des études secondaires. Cette pratique s'observe encore dans de nombreux de pays de l'OCDE. Ainsi, en Belgique, en France, en Irlande et en République slovaque, plus de 80 pour cent de ceux qui entreprennent des études tertiaires de type A ont moins de 22 ans (voir le tableau C2.1).

Graphique C2.2

Variation des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire en fonction de l'évolution du taux d'inscription et de la démographie (2001)

Indice de variation des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2001 et impact relatif de l'évolution de la démographie et du taux d'inscription (1995=100)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation absolue du nombre total d'étudiants dans l'enseignement tertiaire. Source : OCDE. Tableau C2.2. Voir les notes É l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Dans d'autres pays de l'OCDE en revanche, l'entrée dans l'enseignement tertiaire intervient souvent plus tard, parfois après une période d'activité professionnelle. Dans ces pays, ceux qui entament des études tertiaires de type A pour la première fois sont généralement plus âgés et se situent dans un groupe d'âge nettement plus étendu. Au Danemark, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse par exemple, plus de la moitié des étudiants entreprennent des études à ce niveau après l'âge de 22 ans (voir le tableau C2.1). À certains égards, cette proportion d'étudiants plus âgés qui entament pour la première fois des études tertiaires de type A figure parmi les éléments qui témoignent de la souplesse de ces formations et de leur adéquation avec les besoins des étudiants qui n'appartiennent pas à la cohorte d'âge théorique ou modal. Elle traduit par ailleurs une perception particulière de l'expérience professionnelle en tant que préparation complémentaire aux études supérieures, caractéristique des pays nordiques et assez répandue en Australie et en Nouvelle-Zélande. Dans ces pays, une proportion non négligeable de nouveaux inscrits a largement dépassé l'âge théorique d'inscription. En Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Suisse et dans les pays nordiques, plus de 20 pour cent de ceux qui entament pour la première fois des études à ce niveau ont au moins 27 ans.

Scolarisation et taux de réussite dans l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves ne suivent pas un programme uniforme dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les différentes catégories de programme sont classées en trois sous-catégories en fonction de la mesure dans laquelle ils sont orientés vers un groupe particulier de professions ou de métiers et permettent d'acquérir une qualification pertinente pour le marché du travail.

- **L'enseignement (général) de type 1** n'est pas explicitement conçu pour préparer les élèves à exercer des professions précises ou à accéder à des formations professionnelles ou techniques plus poussées.
- **L'enseignement (pré-professionnel ou pré-technique) de type 2** est principalement destiné à initier les élèves au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ces programmes ne sont pas conçus pour donner aux élèves une qualification professionnelle ou technique utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 pour cent des matières de ces programmes doivent être de nature professionnelle ou technique.
- **L'enseignement (professionnel) de type 3** prépare les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans autre formation. Ils sont conçus pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique utile sur le marché du travail.

L'orientation professionnelle ou générale plus ou moins marquée d'un programme n'est pas nécessairement le critère qui détermine si les participants ont accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans plusieurs pays de l'OCDE,

...alors qu'au Danemark, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse, plus de 50 pour cent de ceux qui accèdent pour la première fois à ce niveau sont âgés de plus de 22 ans.

Les programmes du 2e cycle du secondaire peuvent également être répartis en différentes catégories selon qu'ils appartiennent à...

...l'enseignement général...

...l'enseignement pré-professionnel...

...ou l'enseignement professionnel.

des programmes à vocation professionnelle sont également conçus pour préparer à des études plus poussées de niveau tertiaire alors que, dans d'autres pays, un certain nombre de programmes d'enseignement général ne permettent pas d'accéder directement à des études plus poussées.

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des programmes emploi-études

Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves ont le choix entre une orientation professionnelle, pré-professionnelle ou générale. Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des programmes emploi-études. Dans les pays dotés d'un système de formation en alternance (tels que l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse), ainsi qu'en Australie, en Belgique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni, 60 pour cent au moins des élèves de ce niveau sont inscrits dans des filières professionnelles. L'Islande fait figure d'exception à cet égard, car la majorité des élèves y suivent des filières générales, malgré l'existence de formations en alternance (voir le tableau C2.5).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la formation professionnelle est dispensée en milieu scolaire. Toutefois, en Autriche, en Islande, en République slovaque et en République tchèque, la moitié environ des programmes à vocation professionnelle allient une formation en milieu scolaire à une formation professionnelle pratique. En Allemagne, au Danemark, en Hongrie et en Suisse, la majorité des programmes de la filière professionnelle associent une formation en milieu scolaire à une formation professionnelle pratique.

Scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par type d'établissement

La majorité des élèves qui fréquentent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits dans des établissements publics...

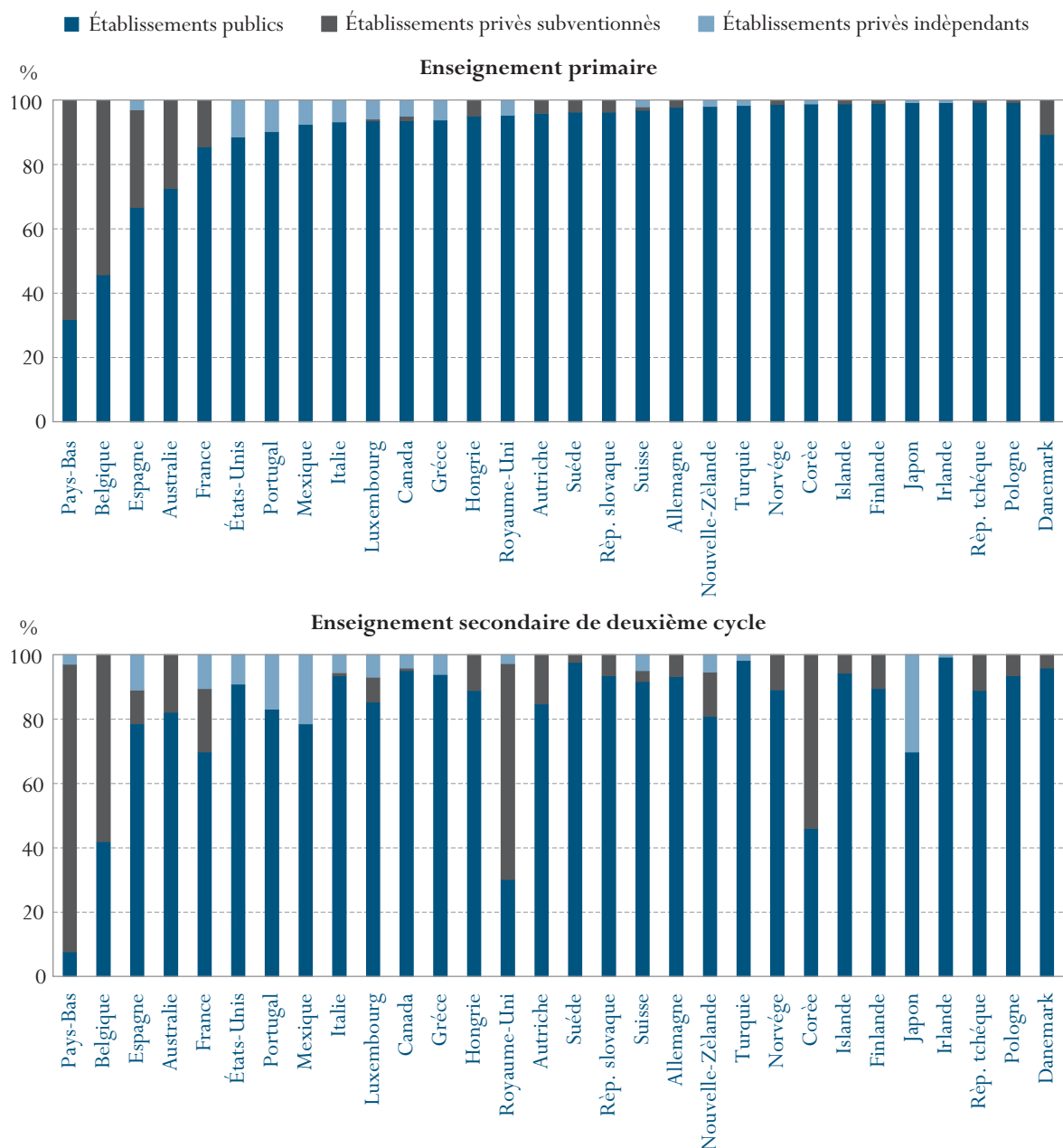
Dans l'enseignement primaire et secondaire, les élèves sont en grande majorité inscrits dans des établissements gérés et financés par le secteur public. Toutefois, dans les pays de l'OCDE, les établissements gérés par le secteur privé accueillent en moyenne 20 pour cent des élèves dans le deuxième cycle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

...sauf en Belgique, en Corée, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, où la majorité d'entre eux fréquentent des établissements gérés par le secteur privé.

Cependant, en Belgique, en Corée, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, la majorité des élèves du deuxième cycle du secondaire sont inscrits dans des établissements privés subventionnés (respectivement 58, 54, 90 et 67 pour cent). Dans le deuxième cycle du secondaire et aux niveaux d'éducation inférieurs, les établissements privés qui sont essentiellement financés par les ménages sont nettement plus rares que dans l'enseignement tertiaire. Ils sont parfois accusés d'entraver l'inscription des élèves issus de familles modestes. Toutefois, en Espagne, en France, au Mexique et au Portugal, entre 10 et 22 pour cent des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits dans des établissements privés qui sont principalement financés par la contribution non subventionnée des ménages. Cette proportion atteint 30 pour cent au Japon (voir le tableau C2.4).

Graphique C2.3

Pourcentage d'élèves inscrits dans des établissements privés (2001)



C₂

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves du primaire inscrits dans des établissements privés.
 Source : OCDE. Tableau C2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Le tableau C2.1 indique la somme des taux nets d'accès pour tous les âges. Le taux net d'accès pour un groupe d'âge donné est obtenu en divisant le nombre de premières inscriptions dans chaque type d'enseignement tertiaire à cet âge par l'effectif total de la population du groupe d'âge correspondant (multiplié par 100). La somme des taux nets d'accès est obtenue en additionnant les taux nets d'accès pour chaque âge. Le résultat indique la proportion de la cohorte synthétique concernée qui accède à l'enseignement tertiaire, indépendamment de la variation de la taille des générations et des écarts entre les pays de l'OCDE concernant l'âge théorique d'accès. Le tableau C2.1 montre également les 20^e, 50^e et 80^e percentiles de la répartition par âge des nouveaux inscrits, c'est-à-dire l'âge en dessous duquel respectivement 20, 50 et 80 pour cent des étudiants s'inscrivent pour la première fois.

Par nouvel inscrit (première inscription), on entend toute personne qui s'inscrit pour la première fois dans une formation du niveau considéré. Les étudiants étrangers qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire de troisième cycle d'un pays sont considérés comme de nouveaux inscrits.

Les pays de l'OCDE ne sont pas tous en mesure d'établir une distinction entre les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans un cursus tertiaire, ceux qui changent de filière et ceux qui redoublent ou se réinscrivent après une interruption. En conséquence, il n'est pas possible d'additionner les taux d'accès en première inscription à chaque niveau relevant de l'enseignement tertiaire pour obtenir un taux global d'accès à l'enseignement tertiaire, car il existe un risque de double comptage.

Le tableau C2.2 indique le nombre d'années qu'un jeune de 17 ans peut espérer passer dans l'enseignement tertiaire. Il correspond à la somme des taux nets d'inscription des personnes âgées de 17 ans et plus (divisé par 100). Ce chiffre dépend à la fois du nombre de personnes scolarisées dans l'enseignement tertiaire et de la durée des études à ce niveau. Puisque le dénominateur comprend aussi ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans l'enseignement tertiaire, cet indicateur ne peut être assimilé au nombre moyen d'années qu'il faut à un étudiant pour terminer ses études tertiaires.

Les programmes pré-professionnels et professionnels englobent ceux qui sont organisés à l'école et ceux qui le sont en alternance à l'école et sur le lieu de travail et qui sont reconnus comme faisant partie du système éducatif. Les formations dispensées entièrement en entreprise, sans aucune supervision d'une autorité scolaire compétente, ne sont pas prises en considération.

Les données relatives à l'année scolaire 1994-1995 proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans les pays membres de l'OCDE en 2000.

Les données sur les effectifs inscrits dans l'enseignement tertiaire en 1994-1995 ont été recueillies lors d'une enquête spéciale réalisée en 2000. Les pays de l'OCDE ont été invités à communiquer leurs données suivant la Classification internationale type de l'éducation CITE-97.

Tableau C2.1

Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge (2001)

Somme des taux nets d'accès à chaque âge, selon le sexe et le type de programme

	Tertiaire de type B			Tertiaire de type A						
	Taux nets d'accès			Taux nets d'accès			Âge			
	H+F	Hommes	Femmes	H+F	Hommes	Femmes	20 ^e centile ¹	50 ^e centile ¹	80 ^e centile ¹	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	m	m	65	58	72	18.5	20.3	28.5
	Autriche	m	m	m	34	31	37	19.1	20.4	23.3
	Belgique	36	29	43	32	32	33	18.3	18.8	21.1
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	7	5	10	30	26	35	18.9	19.9	22.4
	Danemark	9	12	7	44	33	56	21.1	22.8	27.0
	Finlande	a	a	a	72	62	83	19.9	21.6	27.0
	France	22	22	21	37	30	43	18.3	18.9	20.3
	Allemagne ²	14	10	19	32	32	33	20.1	21.4	24.1
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	3	3	4	56	50	63	19.3	21.0	26.2
	Islande	10	11	9	61	42	80	20.9	22.8	30.0
	Irlande	18	18	19	38	33	43	18.3	19.0	19.9
	Italie ²	1	1	2	44	38	50	m	m	m
	Japon ³	31	22	41	41	48	33	m	m	m
	Corée ³	55	56	54	49	52	45	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	1	2	1	26	26	25	18.3	19.5	26.2
	Pays-Bas	2	1	2	54	51	58	18.4	19.8	23.1
	Nouvelle-Zélande	41	34	47	76	62	89	19.0	23.4	<40
	Norvège	6	7	5	62	48	76	20.1	21.7	<40
Pologne	1	n	1	67	x(4)	x(4)	m	m	m	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République slovaque ²	3	2	5	40	40	39	18.6	19.5	21.3	
Espagne	19	19	19	48	42	54	18.4	19.0	22.4	
Suède	6	6	6	69	55	84	20.3	22.6	<40	
Suisse	13	15	12	33	37	29	20.4	22.2	28.7	
Turquie	10	11	9	20	23	18	18.3	19.5	22.9	
Royaume-Uni	29	25	33	45	41	49	18.4	19.4	24.3	
États-Unis	13	12	15	42	36	49	18.4	19.3	28.3	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>15</i>	<i>13</i>	<i>16</i>	<i>47</i>	<i>41</i>	<i>51</i>				
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ⁴	35	21	48	59	53	64	m	m	m
	Brésil ³	m	m	m	31	27	35	m	m	m
	Chili ^{3,4}	16	16	15	43	45	40	m	m	m
	Indonésie	5	5	5	12	14	11	m	m	m
	Israël	m	m	m	50	46	56	21.3	23.6	26.9
	Paraguay ⁴	10	6	14	m	m	m	m	m	m
	Philippines ⁴	x(4)	x(5)	x(6)	52	48	56	m	m	m
	Thaïlande ³	20	17	24	47	x(4)	x(4)	m	m	m
	Tunisie ³	m	m	m	28	x(4)	x(4)	m	m	m
	Uruguay ^{3,4}	13	9	16	30	23	37	m	m	m

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. 20/50/80 pour cent des nouveaux inscrits n'ont pas atteint cet âge.

2. Les taux d'accès aux programmes de type B sont des taux bruts.

3. Les taux d'accès aux programmes de type A et B sont des taux bruts.

4. Année de référence 2000.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau C2.2

Estimation du nombre d'années qui seront passées dans l'enseignement tertiaire et indice de variation des effectifs scolarisés au niveau tertiaire (2001)

Estimation du nombre d'années qui seront passées dans l'enseignement tertiaire dans les conditions actuelles, selon le sexe et le mode de fréquentation, et variation des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire (1995=100)

	Enseignement tertiaire de type B		Enseignement tertiaire de type A			Ensemble du tertiaire (types A et B et programmes de recherche de haut niveau)			Variation des effectifs scolarisés (1995=100)				
	Temps plein et temps partiel		Temps plein	Temps plein et temps partiel		Temps plein	Temps plein et temps partiel		Temps plein	Ensemble du tertiaire	Facteur de variation		
	H+F	Femmes	H+F	H+F	Femmes	H+F	H+F	Femmes	H+F		Évolution démographique	Évolution des taux d'inscription	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	0.7	0.7	0.2	2.3	2.6	1.4	3.1	3.4	1.7	111	103	108
	Autriche	0.2	0.3	0.2	2.0	2.1	2.0	2.4	2.5	2.4	110	68	148
	Belgique	1.4	1.6	1.1	1.3	1.3	1.3	2.8	3.0	2.4	112	94	118
	Canada	0.7	0.8	0.6	2.0	2.3	1.4	2.8	3.1	2.1	100	m	m
	République tchèque	0.2	0.2	0.2	1.3	1.3	1.2	1.6	1.6	1.5	154	99	150
	Danemark	0.3	0.2	0.3	2.3	2.8	2.3	2.6	3.0	2.6	116	93	122
	Finlande	0.1	0.1	0.1	3.8	4.2	3.8	4.2	4.6	4.2	120	100	121
	France	0.6	0.7	0.6	1.8	2.0	1.8	2.6	2.8	2.6	99	93	107
	Allemagne*	0.3	0.4	0.3	1.7	1.7	1.7	2.1	2.1	2.0	96	85	110
	Grèce	1.0	1.0	1.0	2.0	2.2	2.0	3.1	3.3	3.1	161	96	167
	Hongrie*	n	0.1	n	2.1	2.4	1.1	2.2	2.4	1.2	194	100	195
	Islande	0.2	0.2	0.1	2.2	2.8	1.7	2.4	3.0	1.9	140	104	134
	Irlande	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2.6	2.9	1.9	130	111	118
	Italie	n	0.1	n	2.3	2.7	2.3	2.4	2.7	2.4	106	m	m
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	1.6	1.2	1.6	2.3	1.7	2.3	3.9	2.9	3.9	154	85	170
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	n	n	n	1.0	1.0	1.0	1.1	1.0	1.1	134	107	125
	Pays-Bas	n	n	n	2.4	2.5	2.1	2.5	2.6	2.1	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	0.8	1.0	0.4	2.4	2.8	1.7	3.2	3.8	2.1	m	m	m
Norvège	0.2	0.2	0.2	2.8	3.5	2.1	3.1	3.8	2.3	105	93	112	
Pologne	n	n	n	2.8	3.3	1.4	2.9	3.4	1.5	234	m	m	
Portugal	0.1	0.1	a	2.3	2.7	a	2.5	2.9	a	129	98	133	
République slovaque	0.1	0.1	n	1.4	1.5	1.0	1.6	1.7	1.1	m	m	m	
Espagne	0.3	0.3	0.3	2.5	2.8	2.3	3.0	3.2	2.7	120	93	129	
Suède	0.1	0.1	0.1	2.9	3.5	1.6	3.2	3.8	1.8	126	95	134	
Suisse	0.4	0.3	0.1	1.3	1.1	1.2	1.8	1.5	1.4	m	m	m	
Turquie*	0.3	0.3	0.3	1.0	0.8	1.0	1.3	1.1	1.3	137	m	m	
Royaume-Uni	0.8	0.9	0.2	1.7	1.9	1.4	2.6	2.9	1.7	114	97	117	
États-Unis	0.7	0.8	0.3	2.7	3.0	1.7	3.5	3.9	2.1	m	m	m	
Moyenne des pays	0.4	0.4	0.3	2.1	2.3	1.7	2.6	2.8	2.0	131	95	133	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ¹	0.7	1.1	0.7	2.3	2.4	m	3.0	3.5	0.7	m	m	m
	Brésil ¹	x(4)	x(5)	x(6)	0.9	1.0	0.9	0.9	1.0	0.9	m	m	m
	Indonésie	0.2	0.2	0.2	0.5	0.4	0.5	0.7	0.6	0.7	m	m	m
	Israël	m	m	m	2.1	2.4	1.6	2.9	3.3	2.5	m	m	m
	Malaisie ¹	0.6	0.6	0.5	0.7	0.7	0.6	1.3	1.3	1.1	m	m	m
	Paraguay ¹	0.2	0.3	0.2	x(7)	x(8)	x(9)	1.0	1.1	1.0	m	m	m
	Pérou ¹	0.6	0.7	0.6	m	m	m	0.6	0.7	0.6	m	m	m
	Fédération de Russie ²	1.0	1.1	1.0	2.1	2.4	2.1	3.2	3.6	3.2	m	m	m
	Thaïlande	m	m	m	1.5	1.3	0.7	1.9	1.7	1.1	m	m	m
	Uruguay ^{1,2}	0.5	0.7	0.5	1.4	1.7	1.4	1.9	2.4	1.9	m	m	m

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

2. À l'exclusion des programmes de recherche de haut niveau.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau C2.3

Répartition des étudiants de l'enseignement tertiaire dans les établissements publics et privés
selon le mode de fréquentation (2001)

Répartition des étudiants selon le type d'établissement, le mode de fréquentation et la finalité des programmes

	Type d'établissement						Mode de fréquentation				
	Enseignement tertiaire de type B			Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			Enseignement tertiaire de type B		Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		
	Public	Privé subventionné	Privé indépendant	Public	Privé subventionné	Privé indépendant	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	
		par l'État	(3)		par l'État	(6)					(7)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	98.4	1.6	a	99.9	a	0.1	34.3	65.7	61.0	39.0
	Autriche	64.2	35.8	x(2)	95.1	4.9	x(6)	68.9	31.1	100.0	a
	Belgique	47.5	52.5	m	41.1	58.9	m	73.3	26.7	95.5	4.5
	Canada	100.0	n	n	100.0	n	n	87.4	12.6	68.3	31.7
	République tchèque	65.8	34.2	a	98.9	1.1	a	100.0	n	92.6	7.4
	Danemark	100.0	a	a	99.8	0.2	a	100.0	a	100.0	a
	Finlande	83.1	16.9	a	85.1	14.9	a	100.0	a	100.0	a
	France	73.0	11.5	15.5	88.6	0.8	10.6	100.0	a	100.0	a
	Allemagne	64.3	35.7	x(2)	100.0	a	a	83.8	16.2	100.0	a
	Grèce	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
	Hongrie	86.4	13.6	a	86.6	13.4	a	88.1	11.9	55.9	44.1
	Islande	38.2	61.8	n	93.8	6.2	n	71.5	28.5	79.4	20.6
	Irlande	96.5	a	3.5	93.7	a	6.3	64.1	35.9	82.9	17.1
	Italie	63.5	a	36.5	93.6	a	6.4	100.0	a	100.0	a
	Japon	9.5	a	90.5	27.5	a	72.5	96.9	3.1	90.6	9.4
	Corée	13.8	a	86.2	22.9	a	77.1	100.0	a	100.0	a
	Luxembourg	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
	Mexique	95.2	a	4.8	67.1	a	32.9	100.0	a	100.0	a
	Pays-Bas	9.2	90.8	m	31.3	68.7	m	58.2	41.8	81.4	18.6
	Nouvelle-Zélande	79.3	20.1	0.5	98.8	1.2	n	46.4	53.6	69.1	30.9
	Norvège	82.8	17.2	x(2)	88.7	11.3	x(6)	86.1	13.9	72.3	27.7
	Pologne	86.5	11.5	2.0	71.5	a	28.5	76.0	24.0	53.8	46.2
	Portugal	52.9	a	47.1	71.1	a	28.9	m	m	m	m
	République slovaque	94.0	6.0	a	99.4	0.4	0.2	61.2	38.8	70.4	29.6
	Espagne	75.9	17.1	6.9	88.2	n	11.8	99.7	0.3	90.8	9.2
	Suède	71.5	0.9	27.6	94.4	5.6	a	92.0	8.0	53.8	46.2
	Suisse	37.3	40.5	22.2	91.2	6.6	2.2	31.5	68.5	92.0	8.0
	Turquie*	98.6	a	1.4	96.3	a	3.7	100.0	a	100.0	a
Royaume-Uni	a	100.0	n	a	100.0	n	29.7	70.3	76.3	23.7	
États-Unis	92.6	a	7.4	68.9	a	31.1	42.5	57.5	63.0	37.0	
Moyenne des pays	69.3	18.9	14.1	79.8	9.8	12.0	79.0	21.0	84.5	15.5	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ¹	58.7	29.8	11.6	85.2	a	14.8	100.0	a	m	m
	Brésil ¹	m	a	m	34.6	a	65.4	m	m	100.0	m
	Chili ¹	6.7	6.1	87.2	32.1	23.0	44.9	100.0	a	100.0	a
	Chine	m	m	m	m	m	m	56.8	43.2	85.3	14.7
	Égypte	m	m	m	m	m	m	m	m	94.5	5.5
	Inde	m	m	m	m	m	m	100.0	a	85.5	14.5
	Indonésie	49.8	a	50.2	33.5	a	66.5	100.0	a	100.0	a
	Israël	m	m	m	12.1	80.5	7.3	100.0	n	80.4	19.6
	Jamaïque	79.3	a	20.7	66.1	a	33.9	57.9	42.1	55.7	44.3
	Malaisie ¹	58.1	a	41.9	70.9	a	29.1	85.3	14.7	95.5	4.5
	Paraguay ¹	45.9	x(3)	54.1	44.6	a	55.4	100.0	a	m	m
	Pérou ¹	46.1	1.1	52.8	m	a	m	100.0	a	m	m
	Philippines ¹	40.5	a	59.5	30.3	a	69.7	100.0	a	100.0	a
	Fédération de Russie	97.8	a	2.2	90.3	a	9.7	m	m	m	m
	Thaïlande	57.7	a	42.3	87.7	a	12.3	100.0	n	64.5	35.5
	Tunisie	m	a	m	m	a	m	100.0	a	100.0	a
	Uruguay ¹	88.3	a	11.7	88.6	a	11.4	100.0	a	100.0	a
	Zimbabwe	91.9	8.1	a	92.0	8.0	a	m	m	m	m

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

*Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

Source : OCDE.

Tableau C2.4
Répartition des élèves de l'enseignement primaire et secondaire dans les établissements publics et privés
selon le mode de fréquentation (2001)

Répartition des élèves selon le type d'établissement et le mode de fréquentation

	Type d'établissement									Mode de fréquentation		
	Enseignement primaire			Premier cycle de l'enseignement secondaire			Deuxième cycle de l'enseignement secondaire			Primaire et secondaire		
	Public	Privé		Public	Privé		Public	Privé		Temps plein	Temps partiel	
		subventionné par l'État	indépendant		subventionné par l'État	indépendant		subventionné par l'État	indépendant			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	72.4	27.6	a	70.2	29.8	a	81.9	18.1	a	75.9	24.1
	Autriche	95.8	4.2	x(2)	92.5	7.5	x(5)	84.4	15.6	x(8)	99.4	0.6
	Belgique	45.6	54.4	m	43.1	56.9	m	41.6	58.4	m	81.3	18.7
	Canada	93.5	1.4	5.1	92.2	1.1	6.7	94.9	0.7	4.5	99.5	0.5
	République tchèque	99.1	0.9	a	98.3	1.7	a	88.7	11.3	a	99.9	0.1
	Danemark	89.2	10.8	a	87.4	12.6	a	95.6	4.4	a	100.0	a
	Finlande	98.8	1.2	a	95.8	4.2	a	89.3	10.7	a	100.0	a
	France	85.4	14.3	0.2	79.0	20.7	0.2	69.6	19.6	10.8	100.0	a
	Allemagne	97.6	2.4	x(2)	93.2	6.8	x(5)	93.0	7.0	x(8)	99.8	0.2
	Grèce	93.7	a	6.3	94.7	a	5.3	93.7	a	6.3	98.1	1.9
	Hongrie	94.9	5.1	a	94.5	5.5	a	88.6	11.4	a	96.6	3.4
	Islande	98.6	1.4	n	99.0	1.0	n	94.0	6.0	n	93.2	6.8
	Irlande	99.1	n	0.9	100.0	n	n	98.9	n	1.1	99.9	0.1
	Italie	93.0	a	7.0	96.6	a	3.4	93.3	0.9	5.8	99.3	0.7
	Japon	99.1	a	0.9	94.3	a	5.7	69.6	a	30.4	98.9	1.1
	Corée	98.6	a	1.4	78.1	21.9	a	45.8	54.2	a	100.0	a
	Luxembourg	93.3	0.7	6.0	79.0	14.0	6.9	85.2	7.6	7.2	100.0	n
	Mexique	92.3	a	7.7	86.2	a	13.8	78.2	a	21.8	100.0	a
	Pays-Bas	31.6	68.4	a	23.8	75.8	0.4	7.3	89.5	3.2	97.2	2.8
	Nouvelle-Zélande	98.0	a	2.0	95.8	a	4.2	80.7	13.7	5.6	94.7	5.3
	Norvège	98.4	1.6	x(2)	98.0	2.0	x(5)	88.8	11.2	x(8)	99.1	0.9
	Pologne	99.1	0.9	a	98.9	1.1	a	93.3	6.6	0.1	95.3	4.7
	Portugal	90.0	a	10.0	89.8	a	10.2	82.9	a	17.1	92.5	7.5
	République slovaque	96.1	3.9	a	95.2	4.8	a	93.3	6.7	a	99.1	0.9
	Espagne	66.6	30.2	3.2	66.5	30.3	3.2	78.3	10.5	11.2	96.2	3.8
	Suède	96.1	3.9	a	96.5	3.5	a	97.4	2.6	a	84.5	14.3
	Suisse	96.6	1.1	2.2	93.3	2.3	4.3	91.4	3.5	5.1	99.6	0.4
Turquie*	98.2	a	1.8	a	a	a	97.9	a	2.1	100.0	a	
Royaume-Uni	95.2	a	4.8	93.5	0.3	6.1	30.0	67.0	3.0	76.8	23.2	
États-Unis	88.4	a	11.6	90.1	a	9.9	90.6	a	9.4	100.0	n	
Moyenne des pays	89.8	7.8	2.7	83.8	10.1	3.1	80.6	14.6	5.6	95.9	4.1	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Argentine	80.1	16.4	3.5	77.4	19.3	3.3	71.0	23.3	5.7	100.0	a
	Brésil	92.1	a	7.9	90.3	a	9.7	85.8	a	14.2	100.0	a
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	97.3	2.7
	Chili	55.7	36.7	7.6	58.0	34.4	7.6	51.1	33.0	15.8	100.0	a
	Égypte	91.1	1.0	7.9	m	m	m	93.3	0.2	6.6	100.0	a
	Indonésie	84.1	a	15.9	63.0	a	37.0	47.3	a	52.7	100.0	a
	Inde	83.5	8.5	8.0	65.9	19.4	14.7	44.8	36.5	18.7	99.9	0.1
	Israël	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a	99.0	1.0
	Jamaïque	95.1	a	4.9	98.1	a	1.9	96.8	a	3.2	m	m
	Malaisie	97.1	a	2.9	94.3	a	5.7	94.0	a	6.0	m	m
	Paraguay ¹	85.3	9.5	5.2	75.7	11.5	12.8	67.0	10.1	22.9	100.0	a
	Pérou	87.0	3.3	9.7	84.0	4.8	11.2	81.2	5.2	13.6	100.0	a
	Philippines	92.7	a	7.3	78.2	a	21.8	74.0	a	26.0	100.0	a
	Fédération de Russie	99.6	a	0.4	99.7	a	0.3	99.6	a	0.4	m	m
	Thaïlande	86.8	13.2	x(2)	95.4	4.6	x(5)	90.7	9.3	a	85.9	14.1
	Tunisie	99.2	a	0.8	97.2	a	2.8	85.6	a	14.4	100.0	a
	Uruguay	86.0	a	14.0	87.2	a	12.8	89.5	a	10.5	100.0	a
	Zimbabwe	12.7	87.3	a	26.8	73.2	a	30.8	69.2	a	100.0	a

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau C2.5

Répartition des élèves dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

Répartition des élèves dans les établissements publics et privés du deuxième cycle du secondaire selon le type de programme

		Répartition des élèves selon le type de programme			
		Général	Pré-professionnel	Professionnel	Dont programmes emploi-études
		(1)	(2)	(3)	(4)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	36.1	a	63.9	x(3)
	Autriche	21.4	6.8	71.8	36.2
	Belgique	30.8	a	69.2	2.5
	Canada	84.8	8.0	7.2	a
	République tchèque	19.3	0.8	79.9	37.9
	Danemark	45.4	0.3	54.3	53.5
	Finlande	43.3	a	56.7	10.3
	France	43.3	a	56.7	12.0
	Allemagne	36.7	a	63.3	51.2
	Grèce	64.8	a	35.2	a
	Hongrie	49.8	38.7	11.5	11.5
	Islande	63.6	1.2	35.2	17.8
	Irlande	74.2	25.8	a	a
	Italie	35.7	38.4	25.9	a
	Japon	74.1	0.8	25.1	a
	Corée	65.9	a	34.1	a
	Luxembourg	36.2	a	63.8	13.5
	Mexique	87.8	a	12.2	x(3)
	Pays-Bas	29.9	a	70.1	a
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m
	Norvège	42.4	a	57.6	a
	Pologne	37.9	a	62.1	a
	Portugal	71.7	a	28.3	m
	République slovaque	22.4	a	77.6	42.5
	Espagne	64.4	a	35.6	5.1
	Suède*	48.3	a	51.7	n
Suisse	35.0	a	65.0	57.3	
Turquie	60.3	a	39.7	7.7	
Royaume-Uni	33.1	x(3)	66.9	x(3)	
États-Unis	m	m	m	m	
	Moyenne des pays	48.5	4.5	47.2	15.0
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ¹	33.9	a	66.1	a
	Brésil ¹	89.1	a	10.9	m
	Chili ¹	58.6	a	41.4	a
	Égypte	34.6	a	65.4	a
	Inde ¹	99.5	a	0.5	a
	Israël	67.0	a	33.0	3.9
	Jamaïque	99.4	a	0.6	m
	Malaisie ¹	84.6	a	15.4	a
	Paraguay ¹	80.4	a	19.6	a
	Pérou ¹	81.7	a	18.3	a
	Philippines ¹	100.0	a	a	a
	Fédération de Russie	100.0	a	a	a
	Thaïlande	74.1	a	25.9	a
	Tunisie	88.2	6.4	5.4	a
	Uruguay ¹	81.6	a	18.4	a
	Zimbabwe ²	100.0	a	a	a

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

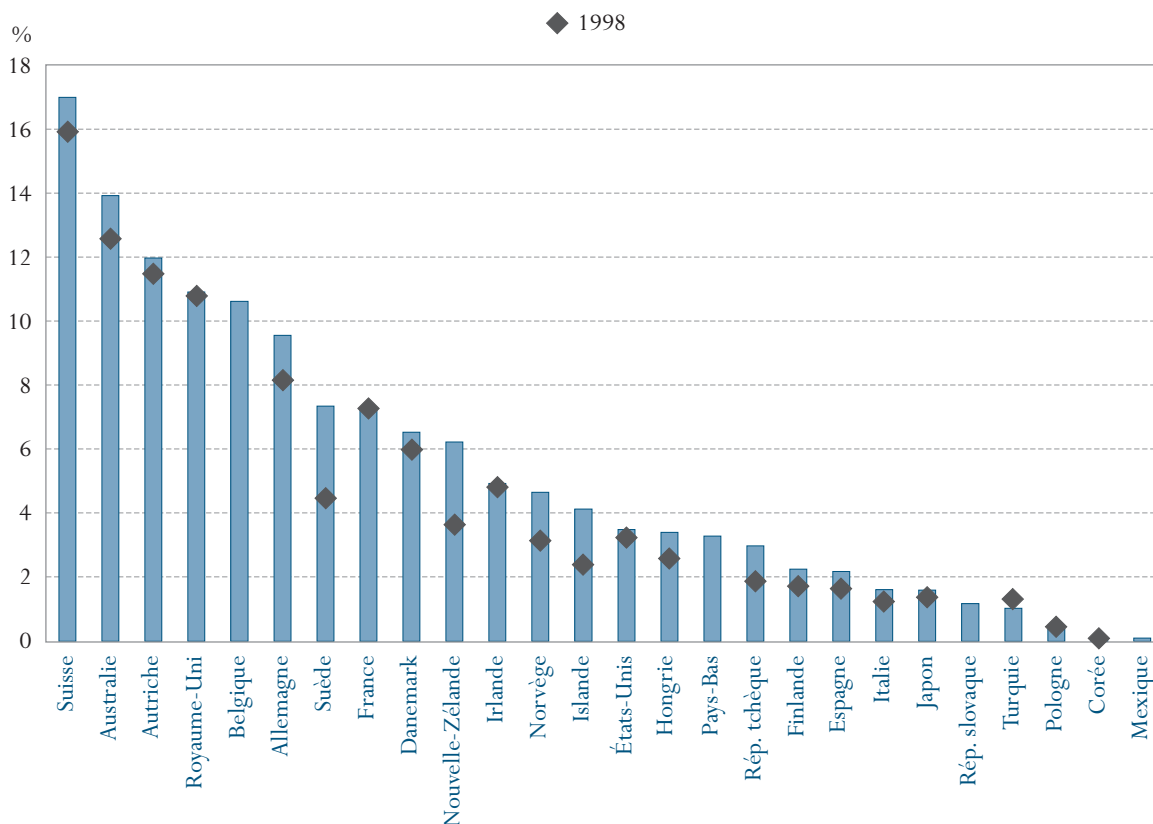
Source : OCDE.

INDICATEUR C3 : ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

- Cinq pays (l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni) accueillent 71 pour cent de l'ensemble des étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE.
- En valeur absolue, les étudiants de Corée, de Grèce, du Japon et de Turquie constituent la proportion la plus importante d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE et les étudiants originaires de Chine et d'Asie du Sud-Est, la proportion la plus importante d'étudiants originaires de pays non-membres de l'OCDE.
- En valeur relative, le pourcentage d'étrangers qui suivent des études dans des pays de l'OCDE va de moins d'un pour cent à près de 17 pour cent en Suisse. Proportionnellement à leur taille, les pays qui affichent les flux nets d'entrée d'étudiants étrangers les plus importants, mesurés en pourcentage de leur taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, sont l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Royaume-Uni et la Suisse.

Graphique C3.1

Pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2001)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans les établissements des pays d'accueil.

Source : OCDE. Tableau C3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Contexte

Les multiples aspects de la dimension internationale de l'enseignement tertiaire suscitent de plus en plus d'intérêt.

D'une part, l'évolution générale vers la libre circulation des capitaux, des biens et des services, associée à l'ouverture des marchés du travail, a entraîné une augmentation de la demande de nouvelles connaissances et compétences dans les pays de l'OCDE. Tant les pouvoirs publics que les citoyens comptent de plus en plus sur l'enseignement tertiaire pour élargir l'horizon des étudiants et leur permettre de mieux comprendre les langues, les cultures et les pratiques commerciales d'autres pays. S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux de mieux connaître des cultures et des sociétés différentes et, partant, d'améliorer leurs perspectives professionnelles. Plusieurs pays de l'OCDE ont d'ailleurs mis en œuvre des programmes et des politiques destinés à stimuler cette mobilité.

La mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et avantages économiques qui dépendent dans une grande mesure des politiques adoptées à l'égard de ces étudiants, tant dans les pays d'origine (aide financière) que dans les pays d'accueil (droits de scolarité et aide financière). Il est aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs que cette mobilité génère à court terme, mais il n'en va pas de même pour les avantages sociaux et économiques à long terme qui sont bien plus difficiles à chiffrer.

L'accueil d'étudiants étrangers dans les établissements peut avoir des conséquences sur les processus et contextes d'enseignement, dans la mesure où les programmes de cours et les méthodes pédagogiques doivent parfois être adaptés pour assurer la prise en charge d'effectifs de cultures et de langues différentes. Ces inconvénients sont toutefois largement compensés par les nombreux avantages que l'accueil d'étudiants étrangers procure aux établissements. Ainsi, les étudiants étrangers peuvent contribuer à atteindre la masse critique requise pour diversifier l'éventail des programmes de cours et à compenser les variations dans les taux d'inscription des effectifs nationaux. Ils peuvent aussi accroître les ressources financières des établissements.

Enfin, point à ne pas négliger, les négociations internationales en cours à propos de la libéralisation des services rappellent les implications économiques de l'internationalisation de l'offre de services d'éducation. L'internationalisation croissante de l'éducation aura vraisemblablement un impact de plus en plus important sur la balance des paiements des pays. Certains éléments montrent d'ailleurs que plusieurs pays tendent à se spécialiser dans l'exportation de services d'éducation. À cet égard, il convient de noter qu'outre la circulation des étudiants d'un pays à l'autre, la diffusion par-delà les frontières, par voie électronique, de formations hautement flexibles provenant d'universités physiquement distantes témoigne également de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Toutefois, il n'existe pas encore de données comparables à ce sujet.

Cet indicateur rend compte de la mobilité internationale des étudiants selon les pays...

...et examine les politiques des pays d'origine et des pays d'accueil.

L'internationalisation présente des avantages et des inconvénients pour les établissements d'enseignement...

...a un impact sur la balance des paiements des pays...

... et peut améliorer l'efficacité économique de la fourniture de services éducatifs.

Les impacts économiques de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire sont nombreux et ne se limitent pas à ceux qui influent sur la balance commerciale des pays. Ainsi, l'internationalisation de l'enseignement peut également permettre aux systèmes éducatifs plus petits et/ou moins développés d'améliorer l'efficacité de leurs services d'éducation. En effet, les études à l'étranger peuvent contribuer à rationaliser l'offre nationale de formation et permettre aux pays de concentrer leurs ressources limitées sur des programmes d'enseignement où peuvent être générées des économies d'échelle.

Le nombre de personnes qui poursuivent des études à l'étranger et l'évolution de ce nombre donnent une idée de l'étendue de la mobilité des étudiants. Il importe à l'avenir d'élaborer des méthodes visant à quantifier et à évaluer d'autres composantes de l'internationalisation de l'enseignement.

Observations et explications

Proportion d'étudiants étrangers selon le pays d'accueil

En 2001, 1,65 million de personnes suivaient des études dans un pays étranger,...

En 2001, 1,65 million de personnes suivaient des études dans un pays étranger, dont 1,54 million (soit 94 pour cent) dans les pays de l'OCDE. La comparaison des chiffres de 2000 et de 2001 montre un accroissement de 1,5 pour cent de la mobilité totale des étudiants.

...soit une augmentation de 16 pour cent par rapport à 1998.

Les flux d'étudiants vers les pays de l'OCDE n'ont augmenté que de 1,1 pour cent entre 2000 et 2001, mais la comparaison des chiffres de 1998 et de 2001 montre qu'en valeur absolue, le nombre d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE a augmenté de 16 pour cent en quatre ans. Les chiffres figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cinq pays de l'OCDE accueillent sept étudiants étrangers sur dix.

Un nombre relativement faible de pays attirent la grande majorité des étrangers qui suivent des études dans la zone de l'OCDE et dans les pays non-membres de l'OCDE qui ont fourni des données à cet égard. Ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) : 28 pour cent de l'effectif total. Dans ce classement, ils sont suivis par le Royaume-Uni (14 pour cent), l'Allemagne (12 pour cent), la France (9 pour cent) et l'Australie (7 pour cent) (voir le graphique C3.2). Ces cinq pays accueillent à eux seuls quelque 71 pour cent des étudiants étrangers.

Il est intéressant de constater que deux de ces pays, l'Allemagne et la France, ont vu leur proportion d'étudiants étrangers augmenter d'un demi point de pourcentage environ en un an. Par ailleurs, de tous les pays de l'OCDE, c'est l'Australie qui a enregistré la plus forte hausse de la proportion d'étudiants étrangers. En valeur absolue, elle compte 15 000 étudiants étrangers de plus par rapport à l'année précédente, soit une augmentation de 0,8 point de pourcentage (voir l'indicateur C3 dans l'édition 2002 de *Regards sur l'éducation*).

Les étudiants ne se rendent pas tous à l'étranger dans le but précis de poursuivre des études.

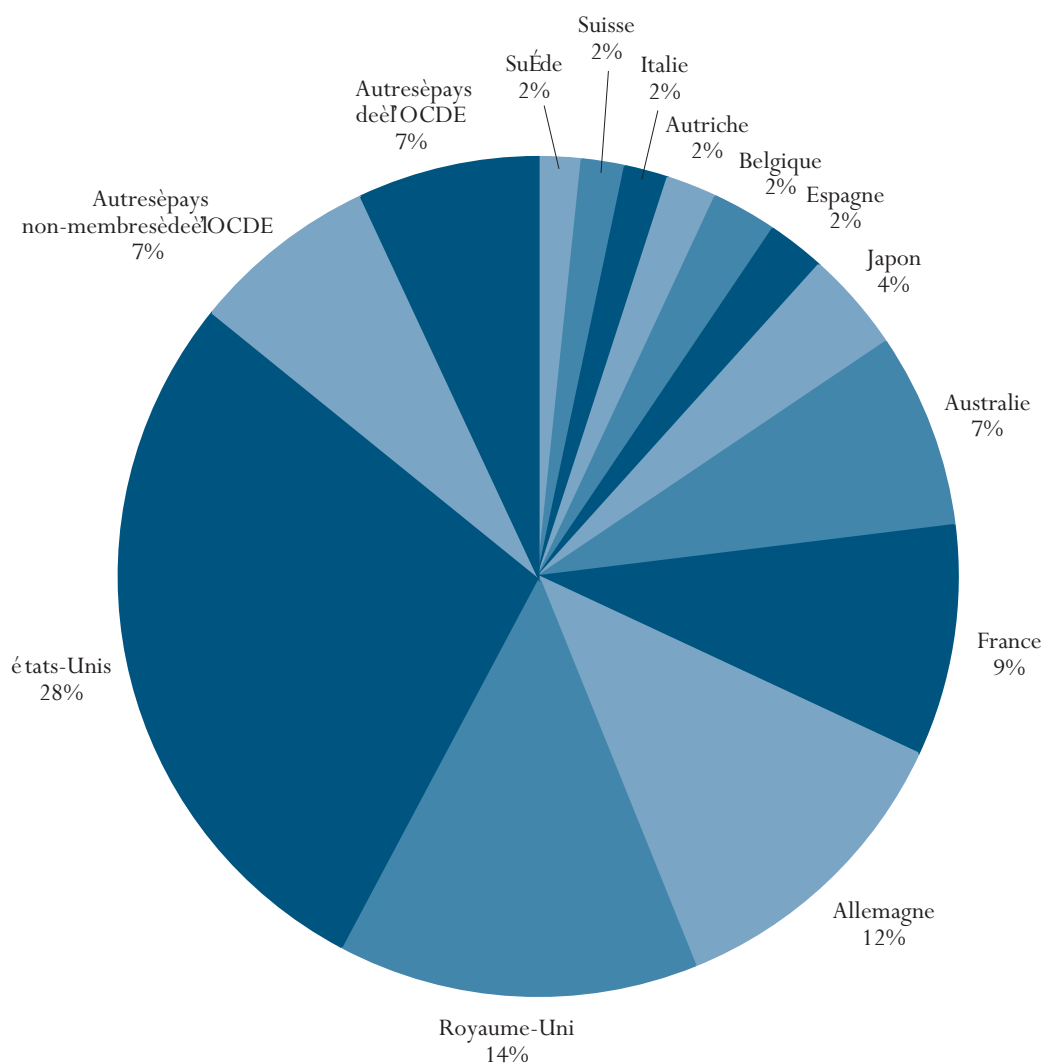
Pour les besoins de cet indicateur, on entend par étudiant étranger toute personne qui poursuit des études dans un pays dont elle n'est pas ressortissante. Dans la plupart des pays, il n'est pas possible d'établir une distinction entre les étudiants qui résident dans le pays à la suite d'une immigration antérieure (de leur propre chef ou sur l'initiative de leurs parents) et ceux qui sont venus dans

le pays dans le but spécifique de poursuivre des études. En conséquence, une surestimation des effectifs d'étudiants étrangers n'est pas à exclure dans les pays qui appliquent une politique plutôt stricte en matière de naturalisation.

À titre d'exemple, citons le cas de l'Allemagne. Ce pays figure parmi les destinations favorites des étudiants étrangers, mais le nombre réel d'étudiants non résidents ne représente que deux tiers de tous les étudiants étrangers inscrits dans des établissements tertiaires. Ce phénomène s'explique par la proportion importante de « résidents étrangers », principalement constituée d'enfants de travailleurs immigrés. Dans le cadre de cet indicateur, ces personnes sont considérées comme « étrangères » même si elles ont grandi en Allemagne et qu'elles y résident en permanence.

Graphique C3.2

Rpartition des étudiants étrangers par pays d'accueil (2001)

C₃

Source : OCDE.

La langue d'instruction est un facteur décisif dans le choix du pays d'accueil.

La langue d'enseignement est l'un des principaux éléments qui entrent en ligne de compte lors du choix du pays d'accueil. C'est pourquoi les pays où l'enseignement est dispensé dans des langues largement répandues (par exemple, l'allemand, l'anglais et le français) sont ceux qui accueillent le plus d'étudiants étrangers, tant en valeur absolue qu'en valeur relative.

Ainsi, les pays anglophones, tels que l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni, doivent peut-être en grande partie leur popularité auprès des étudiants étrangers au fait que l'anglais est la langue que les étudiants désireux d'étudier à l'étranger sont les plus susceptibles d'avoir apprise dans leur pays d'origine. D'ailleurs, de nombreux établissements situés dans des pays non anglophones proposent des formations en anglais pour attirer les étudiants étrangers. Ce phénomène s'observe en particulier dans les pays nordiques et pourrait expliquer l'augmentation relativement élevée de la proportion d'étudiants étrangers enregistrée en Finlande, en Norvège et en Suède entre 1998 et 2001 (voir le tableau C3.1).

Proportion d'étudiants étrangers selon le pays d'origine

L'origine géographique des effectifs d'étudiants étrangers reste relativement stable.

L'augmentation du nombre d'étudiants étrangers est assez uniforme dans le monde, ainsi qu'en atteste la stabilité de l'origine géographique des effectifs.

Les étudiants asiatiques forment le plus grand groupe d'étudiants étrangers dans les pays membres et non-membres de l'OCDE qui ont fourni des données. Ils représentent 42 pour cent des effectifs totaux d'étudiants étrangers. Dans ce classement, ils sont suivis par les Européens (33 pour cent), en particulier ceux originaires de pays membres de l'Union européenne (21 pour cent). Les étudiants africains représentent 11 pour cent de tous les étudiants étrangers. Dans l'ensemble, 41 pour cent des étudiants étrangers inscrits dans des établissements situés dans les pays membres et non-membres de l'OCDE qui ont fourni des données sont originaires d'un pays membre de l'OCDE. Les chiffres figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

Les étudiants coréens, grecs et japonais constituent les proportions les plus importantes d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE...

La prédominance des étudiants asiatiques et européens dans les effectifs d'étudiants étrangers s'observe également dans les pays de l'OCDE. Les étudiants coréens et japonais constituent les groupes les plus importants : ils représentent respectivement 4,3 et 3,4 pour cent des effectifs totaux d'étudiants étrangers. Viennent ensuite les étudiants originaires d'Allemagne (3,3 pour cent), de Grèce (3,3 pour cent), de France (2,9 pour cent) et de Turquie (2,7 pour cent). Les étudiants étrangers originaires de ces pays représentent à eux seuls 20 pour cent du total des étudiants étrangers dans les pays membres et non-membres de l'OCDE qui ont fourni des données. Les chiffres figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

...et les étudiants originaires de Chine et d'Asie du Sud-Est, la proportion la plus importante d'étudiants originaires de pays non-membres de l'OCDE.

L'analyse des effectifs originaires de pays non-membres de l'OCDE montre que les étudiants chinois représentent 8,0 pour cent (hormis Hong Kong, dont l'effectif vaut 1,4 pour cent) des effectifs d'étudiants étrangers des pays de l'OCDE. Ils sont suivis dans ce classement par les étudiants originaires d'Inde (3,8 pour cent), du Maroc (2,7 pour cent), de Malaisie (2,0 pour cent) et d'Indonésie (2,0 pour cent). Certains pays d'Asie du Sud-Est envoient égale-

ment beaucoup d'étudiants dans les pays de l'OCDE : 3,8 pour cent des effectifs totaux d'étudiants étrangers sont originaires d'Indonésie, de Singapour ou de Thaïlande. Les chiffres figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Les relations commerciales, financières, économiques et historiques qui existent entre les pays expliquent vraisemblablement la mobilité étudiante dans les différentes régions. Ainsi, l'intégration économique des régions au travers d'organisations et de traités tels que l'UE, l'ALENA, l'ANASE et l'APEC influe probablement sur la mobilité internationale des étudiants, en les encourageant à mieux comprendre la culture et la langue de pays partenaires et à établir des partenariats bilatéraux ou multilatéraux. Dans certains pays, la mobilité internationale des étudiants s'inscrit aussi dans les politiques nationales de développement socio-économique. Dans la région Asie-Pacifique par exemple, l'Australie, le Japon et la Nouvelle-Zélande ont pris des mesures pour attirer dans leurs établissements d'enseignement tertiaire des étudiants étrangers, souvent dans une optique de production de revenu ou à tout le moins moyennant le financement des études par les intéressés.

Proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux

L'analyse présentée ci-dessus se concentre sur la répartition en valeurs absolues des étudiants étrangers selon les pays d'origine et d'accueil. Pour tenir compte de la taille du système d'enseignement tertiaire des différents pays, il suffit d'étudier les proportions d'étudiants accueillis dans un pays donné et de ressortissants de ce pays étudiant à l'étranger et de les rapporter aux effectifs totaux de l'enseignement tertiaire de ce pays.

Considérant la proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire, la Suisse, l'Australie et l'Autriche sont les principaux pays d'accueil. Les étudiants étrangers y représentent entre 12 et 17 pour cent des effectifs de l'enseignement tertiaire. Ces trois pays sont suivis dans ce classement par l'Allemagne, la Belgique et le Royaume-Uni. Au bas du classement figurent la Corée, l'Italie, le Japon, le Mexique, la Pologne, la République slovaque et la Turquie. Dans ces pays, les étudiants étrangers représentent moins de 2 pour cent des effectifs totaux de l'enseignement tertiaire (voir le graphique C3.1).

En comparaison avec les pays de l'OCDE, les pays non-membres de l'OCDE qui participent au projet sur les indicateurs de l'éducation dans le monde n'accueillent que peu d'étudiants étrangers en proportion de leur taille. Échappent à ce constat général la Malaisie et l'Uruguay où la proportion d'étudiants étrangers représente respectivement 3,4 et 2,2 pour cent des effectifs totaux d'étudiants (voir le tableau C3.1).

Par rapport à 1998, plusieurs pays de l'OCDE ont assisté à une augmentation sensible de leur proportion d'étudiants étrangers. Cette tendance à la hausse est particulièrement manifeste en Allemagne, en Espagne et en Italie ainsi que dans des pays membres de l'OCDE situés en Europe du Nord et de l'Est, et dans la région Asie-Pacifique, où l'indice de variation est compris entre 115 et 173.

Le pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans les pays de l'OCDE va de moins de 1 pour cent à 17 pour cent.

L'Allemagne, l'Australie et la Nouvelle-Zélande devraient encore améliorer leur position dominante sur le marché international de l'éducation.

Cette tendance s'observe également dans trois des pays d'accueil en tête du classement établi en fonction de la taille, à savoir l'Allemagne, l'Australie et la Nouvelle-Zélande dont l'indice de variation est respectivement de 117, de 111 et 170. Cet accroissement donne à penser que ces pays pourraient à l'avenir jouer un rôle plus grand encore dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Étudiants partis à l'étranger par rapport aux effectifs totaux de leur pays d'origine

Il est également possible d'estimer la propension des étudiants d'un pays à étudier à l'étranger en analysant la proportion d'étudiants de ce pays qui étudient à l'étranger par rapport au taux de scolarisation de l'enseignement tertiaire au niveau national. Cette analyse porte exclusivement sur les étudiants qui se rendent dans les pays membres et non-membres de l'OCDE qui ont fourni des données à cet égard. En d'autres termes, elle exclut les étudiants qui poursuivent des études dans des pays autres que ceux qui ont communiqué leurs effectifs, tels qu'ils figurent dans le tableau C3.1. En conséquence, cet indicateur risque de sous-estimer la proportion d'étudiants partis à l'étranger. Ce biais peut encore être accentué par la période de référence adoptée pour cet indicateur, une année académique entière en l'occurrence, alors que les étudiants peuvent se rendre à l'étranger pour une période plus courte. À titre d'exemple, citons le cas des États-Unis : plus de la moitié des étudiants originaires de ce pays qui se rendent à l'étranger pour y poursuivre des études partent moins d'un semestre et seuls 14 pour cent d'entre eux résident dans le pays d'accueil pendant une année entière.

Les plus fortes proportions d'étudiants partis à l'étranger s'observent en Grèce, en Irlande, en Islande, au Luxembourg et en Norvège et les plus faibles, en Australie, aux États-Unis et au Mexique.

La proportion d'étudiants partis à l'étranger dans les effectifs totaux de leur pays d'origine varie grandement selon les pays. Elle représente moins de 1 pour cent aux États-Unis (0,2 pour cent), en Australie (0,6 pour cent) et au Mexique (0,7 pour cent), mais atteint 24 pour cent en Islande et 228 pour cent au Luxembourg (tableau C3.1, colonne 6). Ce dernier pays est un cas particulier, dans la mesure où les étudiants peuvent uniquement y suivre des formations post-secondaires non tertiaires à la première année de leurs études tertiaires. Ils sont contraints de se rendre à l'étranger pour poursuivre leurs études, ce qui explique la forte proportion d'étudiants luxembourgeois scolarisés à l'étranger.

Flux net de mobilité internationale

En proportion de leur taille, l'Australie, le Royaume-Uni et la Suisse sont les trois pays qui affichent les flux nets d'entrée les plus importants.

Bien que le nombre d'étudiants étrangers accueillis aux États-Unis dépasse de plus de 444 000 unités celui d'étudiants américains partis à l'étranger, d'autres pays présentent un flux d'entrée net bien supérieur lorsque l'on prend en compte la taille de leur enseignement tertiaire. Ainsi, le flux d'entrée net enregistré en Australie, au Royaume-Uni et en Suisse représente entre 4,4 et 6,9 pour cent des effectifs totaux de ces pays dans l'enseignement tertiaire (voir la colonne 7 du tableau C3.1). À l'inverse, les pays qui affichent les flux nets de sortie les plus importants par rapport à leurs effectifs tertiaires totaux sont dans l'ordre l'Islande (20,5 pour cent), la République slovaque

(6 pour cent), l'Irlande (5,3 pour cent) et la Norvège (5,1 pour cent). À ce propos, il convient de rappeler que les flux nets d'étudiants étrangers sont calculés sur la base des étudiants étrangers des pays d'origine et d'accueil, membres ou non de l'OCDE, qui ont communiqué des données. Les flux absolus des pays qui accueillent un nombre significatif d'étudiants en provenance de pays qui n'ont pas fourni de données ou dont les étudiants se rendent dans des pays qui n'ont pas fourni de données peuvent s'écarter des valeurs calculées ici.

L'identification des facteurs susceptibles d'améliorer la mobilité étudiante s'impose au regard de l'importance des nombreux avantages que les étudiants étrangers peuvent procurer à leur pays d'accueil.

Les profils de la mobilité étudiante sont façonnés par divers facteurs qui encouragent les intéressés à se livrer à cette pratique ou, au contraire, les en découragent. Parmi ceux-ci, citons les barrières linguistiques, la réputation académique des établissements ou des programmes, la souplesse des cursus et la reconnaissance du temps passé à l'étranger dans les conditions de délivrance des diplômes, l'insuffisance de l'offre d'enseignement tertiaire et les politiques restrictives d'admission à l'université dans le pays d'origine, les incitations financières, les frais d'admission, etc.

Ces profils sont également modelés par les relations historiques et géographiques entre les pays, les perspectives professionnelles, les aspirations culturelles et les mesures prises par les pouvoirs publics pour faciliter le transfert d'unités de valeur entre l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil. Enfin, la transparence et la souplesse des formations et des conditions de délivrance de diplômes sont également des facteurs qui interviennent dans le choix des pays d'accueil.

Effets commerciaux et avantages économiques de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire

Le premier avantage direct de l'accueil d'étudiants étrangers réside dans le revenu tiré des droits de scolarité et plus encore de la consommation des étudiants sur place. Ces recettes apparaissent dans la balance des paiements courants sous la forme d'exportation de services éducatifs. Cet avantage économique est plus important encore lorsque les pays d'accueil pratiquent des politiques qui imposent aux étudiants étrangers de financer intégralement leurs droits de scolarité et leurs frais d'études, alors que dans les pays où les droits de scolarité demandés aux étudiants étrangers ne couvrent pas le coût de l'offre d'enseignement, l'avantage net dépend de la consommation de ces étudiants sur place. À cet égard, il y a lieu de noter que les exportations de services d'éducation ont été estimées à 30 milliards de dollars EU en 1998, soit 3 pour cent du commerce de services dans l'OCDE. En Australie, l'un des principaux pays d'accueil, l'exportation de services éducatifs représentait en 2000-2001 près de 12 pour cent du total des exportations de services, plaçant ainsi ce secteur en troisième position dans le classement des secteurs d'exportation.

Les profils de la mobilité étudiante sont façonnés par divers facteurs qui l'encouragent ou la découragent.

Le flux net d'étudiants étrangers donne une mesure de l'ampleur des avantages potentiels que les pays peuvent retirer de l'échange international d'étudiants.

Outre cet avantage direct de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire, des avantages indirects peuvent être retirés de l'augmentation des effectifs de l'enseignement tertiaire. En effet, les pays où le flux d'entrée d'étudiants étrangers est supérieur au flux de sortie peuvent réaliser des économies d'échelle dans l'enseignement tertiaire et, par là, diversifier leur offre de formations et/ou réduire les coûts unitaires. Cet avantage peut se révéler particulièrement important dans les pays d'accueil peu peuplés (tels que la Suisse).

La présence d'effectifs étrangers impose également aux établissements d'enseignement tertiaire d'offrir des formations de qualité pour se démarquer d'établissements étrangers concurrents. À cet égard, elle contribue au développement d'un enseignement hautement réactif et axé sur les besoins de ses bénéficiaires.

Enfin, l'accueil d'étudiants étrangers peut dans une certaine mesure permettre des transferts de technologie (en particulier dans les programmes de recherche de haut niveau) mais aussi d'établir des relations interculturelles et de construire des réseaux sociaux qui seront valorisés à l'avenir.

Profil des étudiants étrangers selon les pays d'accueil

Dans certains pays, des proportions relativement fortes d'étudiants étrangers suivent des formations tertiaires de type B. Ce phénomène s'observe en Belgique (44,3 pour cent), en Nouvelle-Zélande (24,3 pour cent) et en Corée (18,4 pour cent) parmi les pays membres de l'OCDE et au plus haut point en Malaisie (79,4 pour cent) pour les pays non-membres. En revanche, dans d'autres pays, des proportions importantes d'étudiants étrangers optent pour des programmes théoriques de recherche de haut niveau. Cette tendance est très manifeste en Finlande (19,6 pour cent), en Suisse (18,1 pour cent), en Espagne (17,1 pour cent), aux États-Unis (16,6 pour cent) et en Suède (15,1 pour cent). Ces pays proposent vraisemblablement des formations poussées qui sont attractives aux yeux des étudiants diplômés qui envisagent de se rendre à l'étranger pour poursuivre des études. Par rapport à d'autres pays, ils sont également susceptibles de bénéficier de transferts de technologie plus importants et de percevoir des revenus plus élevés au titre des droits de scolarité des étudiants étrangers (pour autant que ceux-ci soient tenus de financer intégralement ces droits) (voir le tableau C3.4).

Définitions et méthodologie

On entend par étudiant étranger tout étudiant ne possédant pas la nationalité du pays pour lequel les données ont été recueillies. Cette définition est pragmatique et applicable mais elle peut donner lieu à des biais liés aux politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants ou à l'incapacité de certains pays de déduire des effectifs d'étudiants étrangers ceux qui sont titulaires d'un permis de séjour permanent. En conséquence, les pays qui appliquent des politiques strictes en matière de naturalisation des immigrants et qui sont dans l'incapacité d'identifier les étudiants étrangers non résidents surestiment l'importance des effectifs d'étudiants étrangers par rapport aux pays qui appliquent des dispositions moins restrictives en matière de naturalisation. Sachant que la

Le profil des étudiants accueillis varie sensiblement selon les pays d'accueil, ce qui dénote des spécialisations sur le marché international de l'éducation.

Les données se rapportent à l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

définition du statut d'étudiant étranger varie selon les pays, la plus grande prudence s'impose lors des comparaisons bilatérales des données sur les étudiants étrangers (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqq2003).

Les données sur les étudiants étrangers ont été recueillies par les pays d'accueil. Elles portent donc sur les flux d'entrée d'étudiants dans un pays donné, et non sur les flux de sortie de ce même pays. Les pays d'accueil sur lesquels se base cet indicateur sont les pays membres de l'OCDE à l'exception du Canada, de la Grèce, du Luxembourg et du Portugal, et parmi les pays non-membres de l'OCDE, l'Argentine, le Chili, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Malaisie, les Philippines, la Thaïlande, la Tunisie et l'Uruguay. Les étrangers qui étudient dans des pays membres de l'OCDE qui n'ont pas fourni de données et dans des pays non-membres autres que ceux énumérés ci-dessus ne sont pas repris dans cet indicateur. En conséquence, toutes les observations sur les étudiants étrangers sous-estiment le nombre réel d'étudiants partis étudier à l'étranger.

Le nombre d'étudiants étrangers est calculé selon la même méthode que les effectifs totaux, c'est-à-dire sur la base du nombre d'étudiants régulièrement inscrits. En général, les étudiants autochtones et étrangers sont recensés à une date ou pendant une période précise. Cette procédure permet de calculer la proportion d'étudiants étrangers dans un système d'enseignement. Toutefois, le nombre réel d'étudiants participant à un programme d'échange international peut être nettement supérieur, car de nombreux étudiants ne restent à l'étranger que pendant des périodes inférieures à une année académique ou choisissent des programmes d'échange qui ne nécessitent pas de scolarisation formelle (certains programmes d'échange entre universités ou de recherche de haut niveau à court terme, par exemple).

Les tableaux C3.1, C3.2 et C3.3 montrent la proportion d'étudiants étrangers par rapport aux effectifs totaux du pays d'accueil ou du pays d'origine. Les effectifs totaux, utilisés comme dénominateur, comprennent toutes les personnes qui étudient dans le pays, y compris les étudiants étrangers, mais excluent tous les étudiants de ce pays qui sont partis à l'étranger.

L'indice d'intensité du flux d'entrée présenté dans le tableau C3.1 compare les nombres d'étudiants étrangers rapportés aux effectifs nationaux par rapport à l'intensité moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE. Ce mode de calcul permet de rendre compte des effectifs d'étudiants étrangers en fonction de la taille des systèmes d'éducation. Des valeurs plus élevées (plus faibles) d'indice indique que les proportions d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux sont supérieures (inférieures) à la moyenne de l'OCDE. Cet indice permet également de comparer la contribution des pays aux effectifs d'étudiants étrangers de l'OCDE et aux effectifs totaux d'étudiants de l'OCDE. Dans ce cas, des valeurs plus élevées (plus faibles) d'indice indiquent que les proportions d'étudiants étrangers des pays sont supérieures (inférieures) à ce que pourrait suggérer leur contribution aux effectifs totaux de l'OCDE.

La proportion d'étudiants étrangers indiquée dans le tableau C3.2 ne correspond pas à la proportion de tous les étudiants d'une nationalité donnée qui suivent des études à l'étranger, mais à la proportion d'étudiants d'une nationalité donnée par rapport aux effectifs totaux (étudiants autochtones et étrangers) de l'enseignement tertiaire dans le pays d'accueil, déduction faite des étudiants ressortissants de ce pays partis à l'étranger.

Le tableau C3.4 montre la répartition des étudiants scolarisés à l'étranger par niveau et type d'enseignement.

Tableau C3.1

Échange d'étudiants de l'enseignement tertiaire (2001)

Proportion d'étudiants étrangers en pourcentage de l'effectif total d'étudiants (nationaux et étrangers) et échange d'étudiants en pourcentage de l'effectif total

Lecture de la première colonne : en Australie, 13,9 pour cent de l'effectif total d'étudiants dans l'enseignement tertiaire sont de nationalité étrangère (originaires du monde entier).

Lecture de la quatrième colonne : en Australie, la proportion d'étudiants étrangers inscrit dans le tertiaire est 2.6 fois supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE, alors que la proportion d'étudiants étrangers en Malaisie est égale à 0.6 fois la moyenne des pays de l'OCDE.

Lecture de la cinquième colonne : les étudiants originaires des pays de l'OCDE ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire représentent 6,9 pour cent de l'effectif total en Australie.

Lecture de la sixième colonne : 0,6 pour cent de l'effectif total d'étudiants australiens sont scolarisés dans d'autres pays qui ont déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire.

La colonne 7 correspond à la différence entre la colonne 5 et la colonne 6.

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Pourcentage d'étudiants étrangers originaires du monde entier dans l'effectif total d'étudiants (nationaux et étrangers)			Indice d'intensité du flux d'entrée des étudiants étrangers par rapport à la zone de référence OCDE ¹	Échange d'étudiants avec d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire ²			Répartition des étudiants étrangers selon le sexe	
	2001	1998	Indice de variation (1998 = 100)		Proportion d'étudiants d'autres pays (ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers) dans l'effectif total d'étudiants du tertiaire	Proportion d'étudiants scolarisés dans d'autres pays (ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers) dans l'effectif total d'étudiants du tertiaire	Solde net d'étudiants étrangers par rapport à l'effectif total d'étudiants du tertiaire	% hommes	% femmes
Australie	13.9	12.6	111	2.6	6.9 ³	0.6 ³	6.3 ³	53.1	46.9
Autriche	12.0	11.5	104	2.2	8.1	4.4	3.8	49.0	51.0
Belgique	10.6	m	m	2.0	5.7	2.8	2.9	50.9	49.1
Canada	m	2.8	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	3.0	1.9	157	0.6	1.7	2.0	-0.3	55.1	44.9
Danemark	6.5	6.0	109	1.2	2.8	3.2	-0.4	45.3	54.7
Finlande	2.2	1.7	130	0.4	0.8	3.5	-2.7	56.9	43.1
France	7.3	7.3	99	1.4	1.7	2.3	-0.6	m	m
Allemagne	9.6	8.2	117	1.8	4.7	2.6	2.0	52.2	47.8
Grèce	m	m	m	m	m	11.4	m	m	m
Hongrie	3.4	2.6	131	0.6	1.2	2.2	-1.0	56.2	43.8
Islande	4.1	2.4	173	0.8	3.3	23.8	-20.5	35.2	64.8
Irlande	4.9	4.8	102	0.9	4.0	9.2	-5.3	47.7	52.3
Italie	1.6	1.2	130	0.3	0.2	2.3	-2.0	45.4	54.6
Japon	1.6	1.4	114	0.3	0.7	1.4	-0.7	54.6	45.4
Corée	0.1	0.1	128	n	n	2.3	-2.2	56.8	43.2
Luxembourg	m	30.5	m	m	m	228.5	m	m	m
Mexique	0.1	m	m	n	n	0.7	-0.7	m	m
Pays-Bas	3.3	m	m	0.6	2.0	2.3	-0.3	50.7	49.3
Nouvelle-Zélande	6.2	3.7	170	1.2	2.7	3.5	-0.8	49.6	50.4
Norvège	4.7	3.2	147	0.9	2.3	7.4	-5.1	m	m
Pologne	0.4	0.5	82	0.1	0.1	1.1	-1.0	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	2.8	m	m	m
République slovaque	1.2	m	m	0.2	0.3	6.2	-6.0	61.3	38.7
Espagne	2.2	1.7	131	0.4	1.4	1.4	n	45.0	55.0
Suède	7.3	4.5	164	1.4	4.4	4.2	0.2	m	m
Suisse	17.0	15.9	107	3.2	11.8	4.9	6.9	55.9	44.1
Turquie	1.0	1.3	78	0.2	n	2.8	-2.7	73.1	26.9
Royaume-Uni	10.9	10.8	101	2.0	5.6	1.2	4.4	52.2	47.8
États-Unis	3.5	3.2	108	0.7	1.7	0.2	1.5	58.1	41.9
Moyenne des pays	5.3	5.8		1.0	2.8	4.0⁴		52.6	47.4
Argentine	0.7	m	m	0.1	0.1	1.4	-1.2	m	m
Chili	0.8	m	m	0.1	0.3	1.1	-0.7	m	m
Inde	0.1	m	m	n	n	0.7	-0.7	m	m
Indonésie	n	m	m	n	n	1.1	-1.1	m	m
Malaisie	3.4	m	m	0.6	1.3	6.0	-4.7	m	m
Philippines	0.1	m	m	n	n	0.2	-0.2	m	m
Fédération de Russie	0.9	m	m	0.2	m	m	m	m	m
Thaïlande	0.1	m	m	n	n	0.9	-0.9	m	m
Tunisie	1.2	m	m	0.2	m	m	m	m	m
Uruguay	2.2	m	m	0.4	m	m	m	m	m

1. L'indice compare le nombre d'étudiants étrangers rapporté aux effectifs nationaux par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE. Ceci permet de préciser l'échelle du solde des étudiants étrangers en fonction de la taille du système d'enseignement supérieur. Un indice supérieur (inférieur) à 1 reflète un solde supérieur (inférieur) des inscriptions par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE.

2. Les données dans les colonnes 5 à 7 ne concernent pas les étudiants du monde entier. La couverture est limitée aux pays de l'OCDE et aux pays non-membres de l'OCDE du tableau. En conséquence les données ne sont pas comparables avec celles de la colonne 1.

3. Les chiffres portent uniquement sur l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau.

4. Le Luxembourg n'a pas été pris en considération pour calculer la moyenne des pays.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau C3.2

Proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire du pays d'accueil (2001)

Nombre d'étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement tertiaire, en pourcentage de l'effectif d'étudiants du pays d'accueil, calculé sur la base du nombre d'individus

Le tableau indique pour chaque pays la proportion d'étudiants ressortissants d'un autre pays.

Exemple : lecture de la deuxième colonne : 0,03 pour cent des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire en Autriche sont de nationalité belge, 0,02 pour cent de nationalité canadienne, etc.

Lecture de la première rangée : 0,02 pour cent des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire au Danemark sont de nationalité australienne, 0,05 pour cent des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire en Irlande sont de nationalité australienne, etc.

Pays d'accueil

Pays d'origine	Pays d'accueil											
	Australie	Autriche	Belgique	République tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne	Islande	Irlande	Italie	Japon
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	a	0.01	n	n	0.02	0.01	0.01	0.01	0.01	0.05	n	0.01
Autriche	0.02	a	0.01	n	0.01	0.01	0.02	0.32	0.13	0.03	n	n
Belgique	0.01	0.03	a	n	0.01	0.01	0.10	0.05	0.01	0.04	0.01	n
Canada	0.15	0.02	0.02	0.01	0.02	0.03	0.05	0.02	0.05	0.11	n	0.01
République tchèque	0.01	0.15	0.01	n	a	0.01	0.02	0.08	0.04	0.01	0.01	n
Danemark	0.02	0.02	0.01	n	n	0.02	0.01	0.03	0.48	0.02	n	n
Finlande	0.01	0.06	0.02	n	0.06	a	0.01	0.05	0.29	0.06	n	n
France	0.04	0.16	2.95	n	0.06	0.04	a	0.31	0.27	0.33	0.03	0.01
Allemagne	0.14	2.30	0.14	0.01	0.30	0.09	0.26	a	0.35	0.30	0.04	0.01
Grèce	0.01	0.12	0.17	0.16	0.01	0.01	0.13	0.38	n	0.03	0.49	n
Hongrie	0.01	0.45	0.03	n	0.01	0.03	0.03	0.14	n	n	0.01	n
Islande	n	0.01	n	n	0.39	0.01	n	0.01	n	a	n	n
Irlande	0.04	0.02	0.02	n	0.02	0.01	0.03	0.03	n	n	a	n
Italie	0.02	2.68	0.83	n	0.04	0.03	0.18	0.36	0.17	0.08	n	a
Japon	0.28	0.11	0.05	n	0.02	0.03	0.07	0.10	0.06	0.02	n	n
Corée	0.32	0.12	0.02	n	n	0.01	0.08	0.23	n	0.01	n	0.45
Luxembourg	n	0.11	0.39	n	n	n	0.07	0.08	0.01	0.01	n	n
Mexique	0.02	0.03	0.02	n	0.01	0.01	0.05	0.02	0.01	n	n	n
Pays-Bas	0.04	0.04	0.73	n	0.05	0.02	0.02	0.09	0.07	0.03	n	n
Nouvelle-Zélande	0.53	n	n	n	0.01	n	n	n	n	n	n	n
Norvège	0.28	0.03	0.01	0.02	0.77	0.02	0.02	0.04	0.35	0.09	n	n
Pologne	0.02	0.35	0.07	0.03	0.11	0.02	0.10	0.49	0.13	0.02	0.02	n
Portugal	0.01	0.02	0.18	n	0.01	0.01	0.14	0.09	n	0.03	n	n
République slovaque	0.01	0.41	0.01	1.42	n	0.01	0.01	0.05	0.02	n	n	n
Espagne	0.01	0.13	0.36	n	0.05	0.03	0.18	0.28	0.13	0.13	0.01	n
Suède	0.12	0.09	0.01	0.02	0.35	0.21	0.04	0.04	0.31	0.05	0.01	n
Suisse	0.02	0.10	0.03	n	0.02	0.01	0.05	0.09	0.06	0.01	0.04	n
Turquie	0.02	0.49	0.12	n	0.10	0.01	0.10	1.28	0.01	n	0.01	n
Royaume-Uni	0.52	0.08	0.06	0.09	0.20	0.05	0.13	0.12	0.16	1.16	0.01	0.01
États-Unis	0.46	0.14	0.05	0.02	0.12	0.07	0.12	0.17	0.26	1.10	0.01	0.03
Argentine	0.01	0.01	0.01	n	n	n	0.03	0.02	n	n	0.01	n
Brésil	0.03	0.03	0.04	n	0.02	0.01	0.07	0.07	n	n	0.01	n
Chili	0.02	0.01	0.03	n	0.01	n	0.02	0.02	n	n	n	n
Chine	0.92	0.15	0.20	n	0.08	0.36	0.15	0.44	0.09	0.06	0.01	0.80
Égypte	0.01	0.09	0.02	0.01	0.01	n	0.04	0.06	n	0.02	n	0.01
Inde	0.71	0.04	0.04	0.01	0.01	0.02	0.01	0.07	0.02	0.04	0.01	0.01
Indonésie	1.23	0.01	0.02	n	n	n	0.01	0.10	n	n	n	0.03
Jamaïque	n	n	n	n	n	n	0.00	n	n	n	n	n
Jordan	0.01	0.03	n	0.01	n	n	0.01	0.05	0.02	0.01	0.01	n
Malaisie	1.49	n	n	n	n	n	0.01	0.01	n	0.36	n	0.04
Paraguay	n	n	n	n	n	n	0.00	n	n	n	n	n
Pérou	0.01	0.03	0.02	n	0.01	0.01	0.02	0.04	n	n	0.01	n
Philippines	0.08	0.01	0.02	n	0.01	0.01	0.00	0.01	n	n	n	0.01
Fédération de Russie	0.03	0.13	0.06	0.06	0.06	0.27	0.08	0.36	0.12	0.03	0.01	0.01
Thaïlande	0.37	0.01	0.01	n	0.01	n	0.02	0.02	0.01	n	n	0.03
Tunisie	n	0.02	0.08	n	n	n	0.00	0.06	n	n	0.01	n
Uruguay	n	n	n	n	n	n	0.00	n	n	n	n	n
Zimbabwe	0.04	n	n	n	n	n	0.00	n	n	n	n	n
TOTAL : PAYS MEMBRES ET NON MEMBRES DE L'OCDE												
Total : Afrique	0.44	0.36	3.06	0.09	0.20	0.26	3.71	0.93	0.05	0.25	0.12	0.02
Total : Asie	8.96	1.47	0.73	0.28	0.53	0.60	0.98	3.25	0.28	0.84	0.19	1.46
Total : Europe	1.47	9.74	6.34	2.00	3.06	1.24	2.04	4.82	3.42	2.55	1.15	0.05
Total : Amérique du Nord	0.63	0.21	0.14	0.04	0.16	0.11	0.26	0.26	0.34	1.23	0.03	0.04
Total : Océanie	0.75	0.01	n	n	0.03	0.01	0.01	0.02	0.01	0.05	n	0.01
Total : Amérique du Sud	0.11	0.12	0.18	0.03	0.06	0.02	0.21	0.20	0.02	0.01	0.07	0.02
Non spécifié	0.39	0.06	0.17	0.54	2.49	0.02	0.05	0.08	0.01	n	0.05	n
Total : ensemble des pays	13.93	11.97	10.62	2.98	6.53	2.25	7.25	9.56	4.13	4.93	1.61	1.60

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau C3.2 (suite)

Proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire du pays d'accueil (2001)

Nombre d'étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement tertiaire, en pourcentage de l'effectif d'étudiants du pays d'accueil, calculé sur la base du nombre d'individus

Le tableau indique pour chaque pays la proportion d'étudiants ressortissants d'un autre pays.

Exemple : lecture de la deuxième colonne : 0,03 pour cent des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire en Autriche sont de nationalité belge, 0,02 pour cent de nationalité canadienne, etc.

Lecture de la première rangée : 0,01 pour cent des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire au Pays-Bas sont de nationalité australienne, 0,05 pour cent des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire en Suède sont de nationalité australienne, etc.

Pays d'accueil

Pays d'origine	Pays d'accueil											
	Corée	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande	Norvège	Pologne	République slovaque	Espagne	Suède	Suisse	Turquie	Royaume-Uni	États-Unis
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	n	0.01	a	0.01	n	n	n	0.05	0.03	n	0.06	0.02
Autriche	n	0.02	0.01	0.02	n	n	0.03	0.09	0.49	n	0.06	0.01
Belgique	n	0.35	0.00	0.01	n	n	0.07	0.05	0.17	n	0.12	0.01
Canada	n	0.01	0.06	0.03	0.01	0.01	n	0.08	0.11	n	0.15	0.16
République tchèque	n	0.01	n	0.02	0.01	0.20	0.01	0.03	0.08	n	0.02	0.01
Danemark	n	0.01	0.02	0.40	n	n	0.02	0.23	0.05	n	0.08	0.01
Finlande	n	0.02	0.01	0.12	n	n	0.02	1.00	0.04	n	0.12	0.01
France	n	0.07	0.04	0.06	n	n	0.27	0.27	1.88	n	0.60	0.05
Allemagne	n	0.63	0.17	0.24	0.01	0.01	0.23	0.57	3.52	0.01	0.65	0.06
Grèce	n	0.02	n	0.01	n	0.18	0.02	0.07	0.16	0.08	1.39	0.02
Hongrie	n	0.01	n	0.01	n	0.02	0.01	0.06	0.10	n	0.02	0.01
Islande	n	n	n	0.14	n	n	n	0.09	0.01	n	0.01	n
Irlande	n	0.01	n	0.01	n	n	0.02	0.03	0.03	n	0.59	0.01
Italie	n	0.07	n	0.04	n	n	0.28	0.16	2.61	n	0.29	0.02
Japon	0.02	0.01	0.28	0.01	n	n	0.01	0.04	0.12	n	0.30	0.30
Corée	n	a	0.31	n	n	n	n	0.01	0.06	n	0.11	0.29
Luxembourg	n	n	n	n	n	n	n	n	0.12	n	0.03	n
Mexique	n	n	0.01	0.01	n	n	0.07	0.03	0.05	n	0.07	0.07
Pays-Bas	n	n	a	0.07	n	n	0.05	0.15	0.16	n	0.12	0.01
Nouvelle-Zélande	n	n	a	n	n	n	n	0.01	0.01	n	0.02	0.01
Norvège	n	0.02	0.08	n	a	n	0.01	0.34	0.08	n	0.19	0.01
Pologne	n	0.04	n	0.04	n	0.02	0.02	0.23	0.21	n	0.03	0.02
Portugal	n	0.03	0.01	0.01	n	n	a	0.03	0.30	n	0.11	0.01
République slovaque	n	n	n	0.01	n	n	0.00	a	0.06	n	0.01	0.00
Espagne	n	0.19	n	0.03	n	n	n	0.21	0.93	n	0.35	0.03
Suède	n	0.02	0.07	0.53	0.01	n	0.02	a	0.15	a	0.20	0.03
Suisse	n	0.02	0.01	0.02	n	n	0.01	0.06	n	n	a	0.01
Turquie	n	0.20	n	0.02	n	n	n	0.04	0.34	a	0.09	a
Royaume-Uni	n	0.13	0.08	0.20	n	n	0.13	0.22	0.18	0.01	a	0.05
États-Unis	0.01	0.05	0.29	0.16	0.02	0.01	0.03	0.25	0.21	n	0.57	a
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE												
Argentine	n	n	0.01	n	n	n	0.06	0.01	0.06	n	0.02	0.02
Brésil	n	0.01	0.02	0.02	n	n	0.05	0.02	0.11	n	0.05	0.06
Chili	n	0.01	0.01	0.03	n	n	0.04	0.07	0.04	n	0.01	0.01
Chine	0.05	0.08	1.88	0.11	n	n	0.01	0.17	0.26	0.01	0.50	0.38
Égypte	n	0.01	n	0.01	n	0.01	n	n	0.04	n	0.06	0.01
Inde	n	0.01	0.20	0.05	n	n	n	0.03	0.07	n	0.21	0.35
Indonésie	n	0.11	0.22	n	n	n	n	0.01	0.02	n	0.05	0.07
Jamaïque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.02	0.03
Jordan	n	n	n	n	n	0.01	n	n	0.01	0.01	0.04	0.01
Malaisie	n	n	0.60	n	n	n	n	0.01	n	n	0.44	0.05
Paraguay	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Pérou	n	0.01	n	0.01	n	n	0.05	0.02	0.10	n	0.01	0.02
Philippines	n	0.01	0.03	n	n	n	0.00	0.01	0.01	n	0.01	0.02
Fédération de Russie	n	0.05	0.02	0.18	0.02	0.02	0.01	0.15	0.23	0.06	0.07	0.04
Thaïlande	n	n	0.19	0.01	n	n	n	0.02	0.01	n	0.13	0.07
Tunisie	n	n	n	n	n	n	n	n	0.12	n	n	n
Uruguay	n	n	0.01	n	n	n	0.01	n	0.01	n	n	n
Zimbabwe	n	n	0.01	0.01	n	n	n	n	n	n	0.11	0.01
TOTAL : PAYS MEMBRES ET NON MEMBRES DE L'OCDE												
Total : Afrique	n	0.51	0.08	0.39	0.02	0.09	0.22	0.18	1.10	0.03	0.88	0.22
Total : Asie	0.11	0.66	4.49	0.54	0.06	0.27	0.06	0.64	1.33	0.68	3.60	2.16
Total : Europe	n	1.83	0.56	2.67	0.26	0.79	1.39	4.51	12.90	0.33	5.29	0.51
Total : Amérique du Nord	0.01	0.07	0.36	0.21	0.03	0.01	0.14	0.39	0.43	n	0.90	0.36
Total : Océanie	n	0.01	0.68	0.01	n	n	0.00	0.06	0.04	n	0.09	0.03
Total : Amérique du Sud	n	0.21	0.06	0.08	n	0.01	0.36	0.16	0.53	n	0.14	0.21
Non spécifié	n	0.01	n	0.77	0.01	a	n	1.41	0.67	a	0.02	a
Total : ensemble des pays	0.12	3.29	6.23	4.65	0.38	1.17	2.18	7.35	16.99	1.04	10.92	3.50

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau C3.3

Proportion de personnes inscrites dans l'enseignement tertiaire qui étudient à l'étranger (2001)

Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire dans d'autres pays, en pourcentage de l'effectif d'étudiants du pays d'origine, calculé sur la base du nombre d'individus

Le tableau montre la proportion des étudiants de chaque pays qui étudient à l'étranger.

Exemple : lecture de la première colonne : 0,06 % des étudiants japonais de l'enseignement tertiaire étudient en Australie, 0,09 % des étudiants coréens étudient en Australie, etc.

Lecture de la première rangée : 0,02 % des étudiants australiens étudient en France, 0,03 % des étudiants australiens étudient en Allemagne, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil												
	Australie	Autriche	Belgique	République tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne	Islande	Irlande	Italie	Japon	Corée
PAYS MEMBRES DE L'OCDE													
Australie	a	n	n	n	n	n	0.02	0.03	n	0.01	n	0.04	n
Autriche	0.05	a	0.02	n	0.01	0.01	0.16	2.49	n	0.02	0.03	0.01	n
Belgique	0.02	0.02	a	n	0.01	0.01	0.56	0.27	n	0.02	0.03	0.01	n
République tchèque	0.03	0.15	0.01	n	a	0.01	0.14	0.66	n	0.01	0.04	0.01	n
Danemark	0.09	0.03	0.03	n	n	a	0.14	0.35	0.03	0.01	0.02	0.01	n
Finlande	0.04	0.06	0.03	n	0.04	a	0.11	0.36	0.01	0.03	0.02	0.01	n
France	0.02	0.02	0.52	n	0.01	0.01	a	a	n	0.03	0.02	0.01	n
Allemagne	0.06	0.29	0.02	n	0.03	0.01	0.25	a	n	0.02	0.04	0.01	n
Grèce	0.01	0.06	0.13	0.09	n	0.01	0.54	1.68	n	0.01	1.86	n	n
Hongrie	0.02	0.36	0.03	n	0.01	0.02	0.16	0.87	n	n	0.03	0.02	n
Islande	0.05	0.24	0.06	0.03	7.43	0.33	0.40	1.64	n	a	0.05	0.09	n
Irlande	0.21	0.03	0.03	0.01	0.03	0.01	0.34	0.32	n	n	a	0.01	n
Italie	0.01	0.39	0.17	n	n	n	0.21	0.42	n	0.01	n	a	n
Japon	0.06	0.01	n	n	n	n	0.04	0.05	n	n	n	n	0.02
Corée	0.09	0.01	n	n	n	n	0.05	0.16	n	n	n	0.57	n
Luxembourg	0.32	12.0	55.39	n	n	n	54.20	64.55	0.04	0.87	0.95	0.24	n
Mexique	0.01	n	n	n	n	n	0.05	0.02	n	n	n	0.01	n
Pays-Bas	0.08	0.02	0.52	n	0.02	0.01	0.09	0.38	n	0.01	0.01	0.01	n
Nouvelle-Zélande	2.60	n	n	n	0.01	n	0.02	0.03	n	n	n	0.04	n
Norvège	1.29	0.04	0.01	0.03	0.77	0.03	0.18	0.49	0.02	0.08	0.02	0.01	n
Pologne	0.01	0.05	0.01	n	0.01	n	0.11	0.57	n	n	0.02	n	n
Portugal	0.02	0.01	0.17	n	n	n	0.73	0.46	n	0.01	0.01	0.01	n
République slovaque	0.04	0.75	0.03	2.57	n	0.01	0.18	0.72	n	n	0.05	0.01	n
Espagne	0.01	0.02	0.07	n	n	n	0.20	0.32	n	0.01	0.01	n	n
Suède	0.30	0.07	0.01	0.01	0.19	0.16	0.24	0.25	0.01	0.02	0.03	0.02	n
Suisse	0.11	0.17	0.07	n	0.03	0.02	0.64	1.20	n	0.01	0.44	0.02	n
Turquie	0.01	0.08	0.03	n	0.01	n	0.13	1.65	n	n	0.01	0.01	n
Royaume-Uni	0.22	0.01	0.01	0.01	0.02	0.01	0.13	0.12	n	0.09	0.01	0.02	n
États-Unis	0.03	n	n	n	n	n	0.02	0.03	n	0.01	n	0.01	n
Argentine	0.02	0.01	0.01	n	n	n	0.11	0.09	n	n	0.06	0.02	n
Brésil	0.01	n	0.01	n	n	n	0.05	0.05	n	n	0.01	0.01	n
Chili	0.04	n	0.03	n	0.01	n	0.08	0.10	n	n	0.01	0.01	n
Égypte	n	0.01	n	n	n	n	0.05	0.07	n	n	n	0.01	n
Indonésie	0.36	n	n	n	n	n	0.01	0.07	n	n	n	0.04	n
Jamaïque	0.01	0.01	n	n	n	n	0.03	0.03	n	n	n	0.01	n
Malaisie	2.35	n	n	n	n	n	0.02	0.04	n	0.11	n	0.32	n
Paraguay	n	n	0.01	0.01	n	n	0.04	0.05	n	n	0.01	0.04	0.02
Philippines	0.03	n	n	n	n	n	n	0.01	n	n	n	0.02	n
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	0.01	0.02	0.10	n	n	n	n	n
Thaïlande	0.15	n	n	n	n	n	0.02	0.02	n	n	n	0.05	n
Tunisie	n	0.03	0.13	n	n	n	0.03	0.61	n	n	0.05	0.02	n
Uruguay	0.02	0.01	0.01	n	n	n	0.05	0.04	n	n	0.01	0.01	n
Zimbabwe	1.02	0.01	0.02	0.02	0.02	0.01	0.02	0.20	n	0.02	n	0.02	n
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE													

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Source : OCDE.

Tableau C3.3 (suite)

Proportion de personnes inscrites dans l'enseignement tertiaire qui étudient à l'étranger (2001)

Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire dans d'autres pays, en pourcentage de l'effectif d'étudiants du pays d'origine, calculé sur la base du nombre d'individus

Le tableau montre la proportion des étudiants de chaque pays qui étudient à l'étranger.

Exemple : lecture de la première colonne : 0,06 % des étudiants japonais de l'enseignement tertiaire étudient en Australie, 0,09 % des étudiants coréens étudient en Australie, etc.

Lecture de la première rangée : 0,02 % des étudiants australiens étudient en France, 0,03 % des étudiants australiens étudient en Allemagne, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil												Total	
	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande	Norvège	Pologne	Portugal	République slovaque	Espagne	Suède	Suisse	Turquie	Royaume-Uni	États-Unis		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE														
Australie	n	a	n	n	m	n	n	0.02	0.01	n	0.14	0.26	0.55	
Autriche	0.04	0.01	0.01	n	m	n	0.24	0.12	0.30	n	0.47	0.35	4.35	
Belgique	0.49	n	0.01	n	m	n	0.35	0.05	0.08	n	0.67	0.21	2.80	
République tchèque	0.02	n	0.01	0.09	m	0.11	0.07	0.04	0.05	n	0.16	0.37	1.98	
Danemark	0.03	0.02	0.40	0.01	m	n	0.17	0.43	0.04	n	0.91	0.45	3.18	
Finlande	0.03	n	0.08	n	m	n	0.12	1.28	0.03	n	0.91	0.28	3.45	
France	0.02	n	0.01	n	m	n	0.24	0.05	0.15	n	0.62	0.31	2.02	
Allemagne	0.15	0.01	0.02	0.01	m	n	0.20	0.10	0.28	n	0.64	0.42	2.59	
Grèce	0.02	n	n	0.01	m	0.05	0.07	0.05	0.05	0.27	5.99	0.50	11.42	
Hongrie	0.02	n	0.01	0.02	m	0.01	0.04	0.06	0.05	n	0.12	0.31	2.16	
Islande	0.21	n	2.63	0.01	m	n	0.18	3.30	0.13	n	2.19	4.75	23.71	
Irlande	0.02	n	0.01	n	m	n	0.20	0.07	0.03	n	7.33	0.57	9.22	
Italie	0.02	n	n	n	m	n	0.28	0.03	0.24	n	0.34	0.17	2.28	
Japon	n	0.01	n	n	m	n	n	n	n	n	0.16	1.02	1.39	
Corée	a	0.02	n	n	m	n	n	n	n	n	0.07	1.27	2.25	
Luxembourg	0.71	n	n	n	m	n	0.99	0.16	8.05	n	27.52	2.50	228.48	
Mexique	n	n	n	n	m	n	0.06	n	n	n	0.07	0.45	0.69	
Pays-Bas	n	a	0.03	n	m	n	0.17	0.11	0.05	n	0.49	0.32	2.33	
Nouvelle-Zélande	0.01	a	n	n	m	n	n	0.01	0.01	n	0.25	0.47	3.47	
Norvège	0.04	0.07	n	a	m	n	0.14	0.63	0.07	n	2.04	0.96	6.93	
Pologne	0.01	n	n	n	m	n	0.02	0.05	0.02	n	0.04	0.12	1.07	
Portugal	0.04	n	0.01	n	m	a	0.38	0.03	0.13	n	0.59	0.2	2.80	
République slovaque	0.01	n	0.01	0.05	m	n	a	0.02	0.06	n	0.09	0.32	4.94	
Espagne	0.05	n	n	n	m	n	n	0.04	0.08	n	0.40	0.20	1.43	
Suède	0.03	0.04	0.28	0.03	m	n	0.12	a	a	n	1.13	1.11	4.05	
Suisse	0.05	0.01	0.03	n	m	n	0.13	0.14	n	a	0.85	0.98	4.91	
Turquie	0.06	n	n	n	m	n	n	0.01	0.03	a	a	0.59	2.64	
Royaume-Uni	0.03	0.01	0.02	n	m	n	0.11	0.04	0.01	0.01	a	0.34	1.22	
États-Unis	n	n	n	n	m	n	n	0.01	n	n	0.09	a	0.21	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE														
Argentine	n	n	n	n	m	n	0.24	0.01	0.02	n	0.09	0.60	1.30	
Brésil	n	n	n	n	m	n	0.04	n	0.01	n	0.04	0.28	0.50	
Chili	0.01	0.01	0.01	n	m	n	0.17	0.06	0.02	n	0.07	0.30	0.92	
Égypte	n	n	n	n	m	n	n	n	n	n	0.07	0.11	0.36	
Indonésie	0.02	0.01	n	n	m	n	n	n	n	n	0.03	0.33	0.88	
Jamaïque	n	0.01	0.01	n	m	n	n	n	n	n	0.90	8.62	9.64	
Malaisie	n	0.19	n	n	m	n	n	n	n	n	1.67	1.23	5.96	
Paraguay	n	n	n	n	m	n	0.05	n	n	n	0.02	0.39	0.65	
Philippines	n	n	n	n	m	n	n	n	n	n	0.01	0.11	0.20	
Fédération de Russie	n	n	n	n	m	n	n	0.01	0.01	0.01	0.02	0.08	0.30	
Thaïlande	n	0.02	n	n	m	n	n	n	n	n	0.13	0.46	0.87	
Tunisie	0.01	n	n	0.01	m	n	0.01	n	0.10	n	0.02	0.16	1.18	
Uruguay	n	0.01	n	n	m	n	0.16	0.01	0.02	n	0.04	0.35	0.75	
Zimbabwe	0.01	0.06	0.08	0.02	m	0.01	0.02	0.03	0.01	0.01	6.93	4.42	12.98	

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau C3.4
Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le type de programmes (2001)
Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau et le type d'enseignement

	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	Programmes de recherche de haut niveau	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Total du tertiaire	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	8.4	86.2	5.4	91.6	100.0
	Autriche	2.3	86.5	11.2	97.7	100.0
	Belgique	44.3	50.8	5.0	55.7	100.0
	République tchèque	3.4	81.7	14.9	96.6	100.0
	Danemark	11.7	88.3	a	88.3	100.0
	Finlande	1.1	79.3	19.6	98.9	100.0
	France	8.8	91.2	m	m	100.0
	Allemagne	6.1	93.9	m	93.9	100.0
	Islande	2.6	96.0	1.4	97.4	100.0
	Italie	9.2	90.3	0.5	90.8	100.0
	Japon	5.8	x(4)	x(4)	94.2	100.0
	Corée	18.4	68.4	13.2	81.6	100.0
	Mexique	1.7	93.3	5.0	98.3	100.0
	Pays-Bas	0.8	99.2	a	99.2	100.0
	Nouvelle-Zélande	24.3	73.0	2.7	75.7	100.0
	Norvège	4.9	87.3	7.9	95.1	100.0
	Pologne	1.4	98.6	m	98.6	100.0
	République slovaque	0.3	92.3	7.4	99.7	100.0
	Espagne	4.2	78.6	17.1	95.8	100.0
	PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Suède	2.3	82.6	15.1	97.7
Suisse		14.2	67.7	18.1	85.8	100.0
Turquie		6.6	93.4	m	93.4	100.0
Royaume-Uni		14.6	73.8	11.6	85.4	100.0
États-Unis		x(2)	83.4	16.6	m	100.0
Chili		10.1	m	m	89.9	100.0
Malaisie		79.4	m	m	20.6	100.0
Philippines		n	m	m	100.0	100.0
Fédération de Russie		8.0	m	m	92.0	100.0

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».

Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

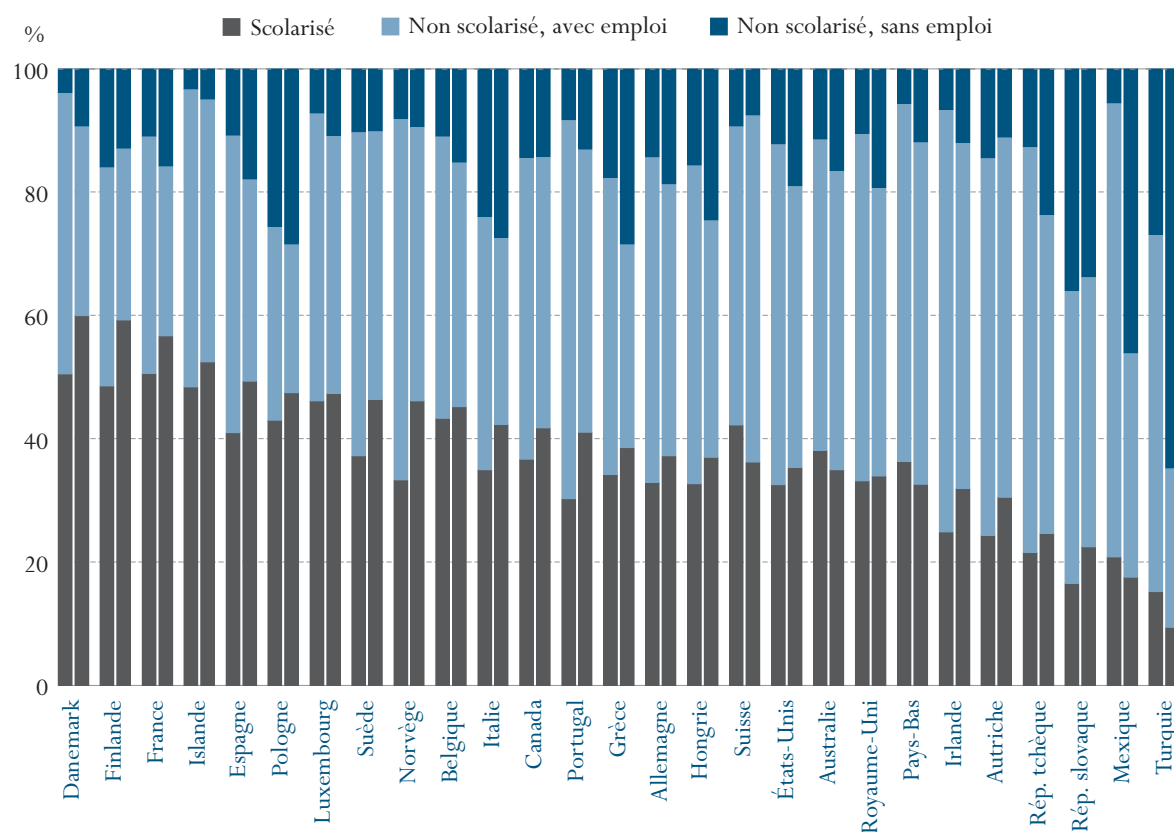
Source : OCDE.

INDICATEUR C4 : FORMATION ET EMPLOI DES JEUNES

- Dans 22 pays de l'OCDE sur 27, entre 20 et 24 ans les femmes sont plus susceptibles de suivre des études et les hommes, de travailler.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes non scolarisés va de 50 à 70 pour cent chez les 20-24 ans.
- Dans certains pays, éducation et emploi sont généralement deux étapes consécutives, alors que dans d'autres, les deux peuvent intervenir simultanément.
- Les programmes emploi-études, assez répandus dans certains pays européens, constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification largement reconnue. Dans d'autres pays en revanche, emploi et formation initiale vont rarement de pair.

Graphique C4.1

Pourcentage de la population de 20 à 24 ans scolarisée et non scolarisée
(avec ou sans emploi), selon le sexe (2001)



Remarque : la première barre représente les hommes, la seconde représente les femmes.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes scolarisées, âgées de 20 à 24 ans.

Source : OCDE. Tableaux C4.1a et C4.1b (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

Cet indicateur rend compte de la situation des jeunes hommes et femmes au regard des études et de l'emploi.

Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'entrée dans la vie active plus incertaine. Dans certains pays de l'OCDE, formation et emploi sont deux étapes consécutives pour la majorité des jeunes, alors que dans d'autres, les deux peuvent prendre place simultanément. Les différentes formes d'association de formation et d'emploi peuvent avoir des effets sensibles sur le succès du processus de transition. Il est intéressant de savoir, par exemple, dans quelle mesure le fait d'avoir travaillé pendant les études – en dehors des traditionnels « jobs d'été » – peut faciliter l'insertion professionnelle ultérieure. À l'opposé, un nombre élevé d'heures de travail pourrait constituer un seuil au-delà duquel le décrochage scolaire devient plus probable que la réussite de la transition.

Observations et explications

Association emploi-études

Les programmes emploi-études et d'autres formes de cumul d'un emploi avec des études sont courants dans certains pays de l'OCDE, mais rares dans d'autres.

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

Durant les années d'études, la situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est assez similaire dans la plupart des pays de l'OCDE.

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

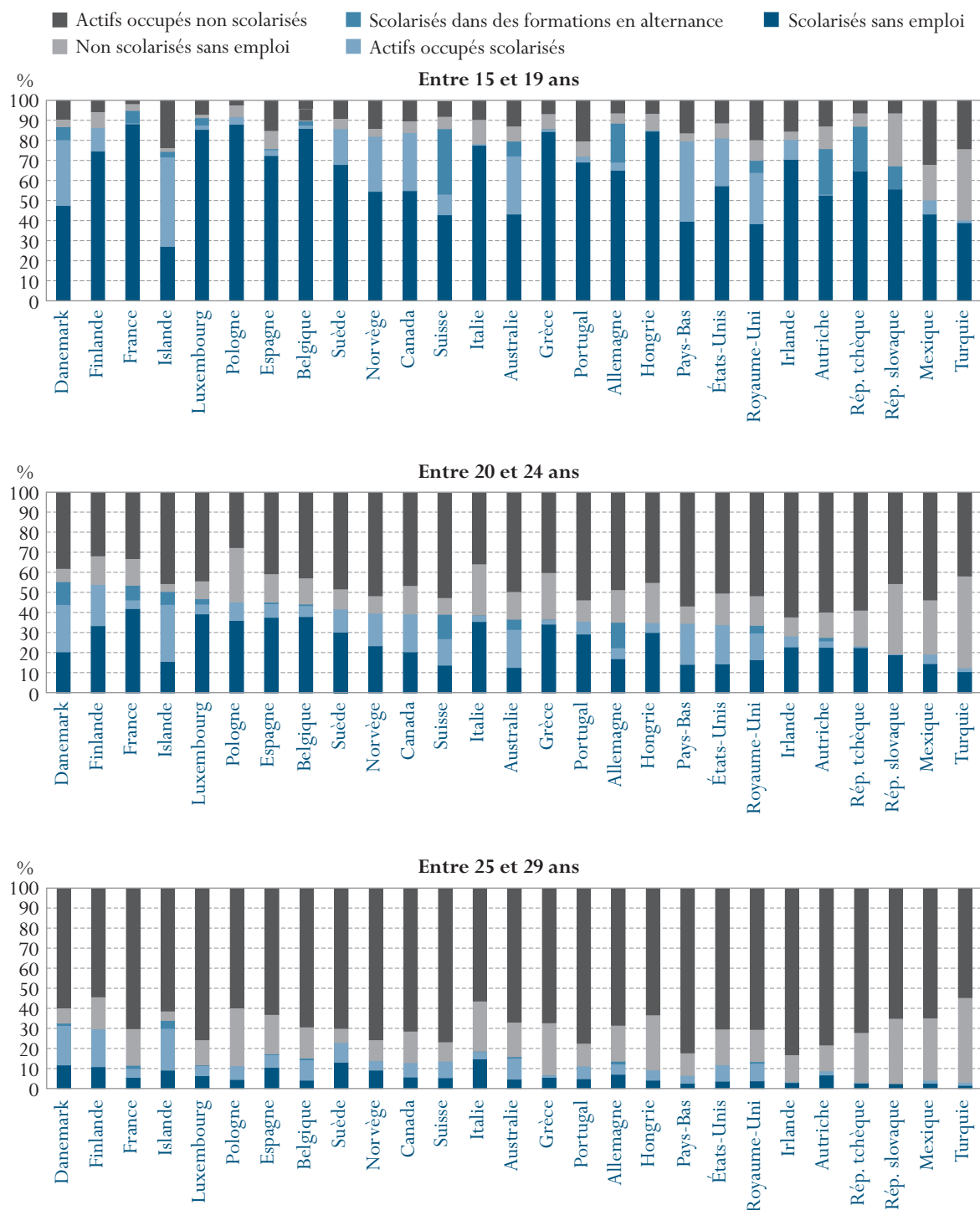
L'âge auquel intervient l'entrée dans la vie active varie selon les pays de l'OCDE en fonction de différents facteurs liés au système éducatif et au marché du travail.

Entrée sur le marché du travail à l'issue de la formation initiale

Avec l'âge, le pourcentage de jeunes qui quittent le système éducatif augmente et le taux d'activité s'accroît. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes non scolarisés se situe entre 10 et 30 pour cent chez les jeunes âgés de 15 à 19 ans, entre 50 et 70 pour cent chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans et entre 80 et 95 pour cent chez les jeunes âgés de 25 à 29 ans (voir le graphique C4.2).

Graphique C4.2

Pourcentage de la population jeune scolarisée et non scolarisée, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)



C4

Toutefois, dans de nombreux pays de l'OCDE, l'insertion des jeunes dans la vie active intervient plus tardivement et, dans certains cas, demande plus de temps. Cette tendance s'explique non seulement par la demande d'enseignement, mais aussi par la situation générale du marché du travail, la durée des programmes d'études et leur adéquation avec le marché du travail et la fréquence des études à temps partiel.

Les perspectives d'emploi qui s'offrent aux jeunes lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail à l'issue de leurs études varient selon leur âge. Dans l'ensemble, les jeunes non scolarisés de 15 à 19 ans sont moins susceptibles d'occuper un emploi que ceux appartenant aux groupes d'âge supérieurs et les jeunes hommes non scolarisés sont plus nombreux à travailler que les jeunes femmes. Par comparaison, les femmes sont moins nombreuses que les hommes sur le marché du travail, en particulier entre 25 et 29 ans, une tranche d'âge souvent associée à la maternité et à l'éducation des enfants (voir les tableaux C4.1a et C4.1b).

Les taux d'emploi parmi les jeunes adultes qui ne sont plus scolarisés permettent de rendre compte de l'efficacité des modalités de transition. Ils donnent donc aux décideurs la possibilité d'évaluer les politiques mises en œuvre en la matière. Dans deux tiers des pays de l'OCDE, moins de 65 pour cent (et parfois moins de 50 pour cent) des jeunes non scolarisés âgés de 15 à 19 ans travaillent. Ce constat peut suggérer que, parce que ces jeunes ont quitté prématurément l'école, les employeurs considèrent qu'ils ne possèdent pas les compétences requises pour occuper un emploi productif. Les taux d'activité des jeunes de 20 à 24 ans dépassent généralement 70 pour cent, mais se situent autour, voire en-deçà de 65 pour cent dans quelques pays de l'OCDE, en l'occurrence en Grèce, en Italie, en Pologne et en Turquie. Chez les 25-29 ans, les taux d'activité sont compris entre 70 et 80 pour cent dans les pays de l'OCDE, avec l'exception de l'Italie, du Mexique, de la Pologne, de la République slovaque et de la Turquie. Les taux d'activité à l'issue des études sont plus élevés chez les hommes que chez les femmes. Cet écart est probablement lié aux responsabilités familiales et au fait que dans de nombreux pays de l'OCDE, le statut d'inactif reste socialement plus acceptable pour les femmes que pour les hommes (voir les tableaux C4.1a et C4.1b).

Taux de chômage et proportion de jeunes non scolarisés sans emploi par rapport à l'ensemble de la population des jeunes

Les jeunes représentent la source principale de nouvelles compétences dans les pays de l'OCDE. Dans la plupart de ces pays, la politique de l'éducation vise à les encourager à terminer au moins leurs études secondaires. Étant donné que les emplois proposés sur le marché du travail requièrent des niveaux de compétences générales toujours plus élevés et des capacités d'apprentissage plus souples, les personnes qui n'ont qu'un faible niveau de formation sont souvent très pénalisées sur le marché du travail. Les différences de taux de chômage des jeunes qui ne sont plus scolarisés par rapport aux effectifs totaux des jeunes, en fonction des niveaux de formation, donnent une idée de la mesure dans laquelle

la poursuite des études améliore les perspectives économiques des jeunes, quels qu'ils soient.

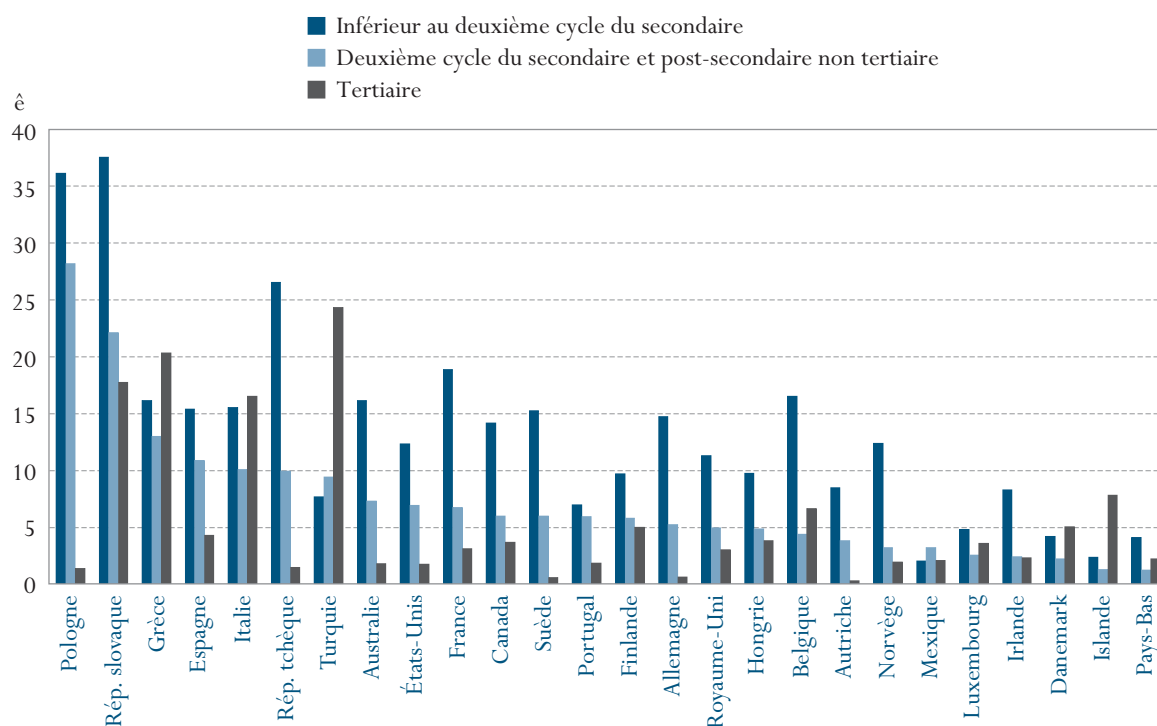
Le taux de chômage des jeunes par groupe d'âge est l'indicateur le plus couramment utilisé pour décrire la situation des jeunes au regard de l'emploi. Toutefois, le taux de chômage classique ne tient pas compte du contexte éducatif. Ainsi, il se peut qu'un jeune sans emploi comptabilisé dans le numérateur soit également inscrit comme étudiant dans certains pays de l'OCDE. De même, le dénominateur peut inclure des jeunes en formation professionnelle pour peu qu'ils soient sous contrat d'apprentissage, mais exclure tout autre jeune suivant une formation professionnelle dans un établissement d'enseignement. Lorsque la quasi-totalité des jeunes d'un groupe d'âge est encore scolarisée, le taux de chômage ne se rapporte qu'à la faible minorité présente sur le marché du travail. Les taux peuvent donc paraître très élevés, en particulier pour les groupes d'âge les plus jeunes correspondant à ceux qui ont arrêté leurs études prématurément avec un niveau très faible de formation.

Étudier la proportion de jeunes non scolarisés sans emploi par rapport à l'ensemble de la cohorte d'âge permet de déterminer d'une manière plus précise

Les taux de chômage classiques surestiment le chômage durant le processus de transition et sont insensibles aux différents systèmes de cumul d'un emploi avec une formation pendant la période de transition.

Graphique C4.3

Pourcentage d'inactifs non scolarisés dans la population âgée de 20 % 24 ans, selon le niveau de formation (2001)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inactifs non scolarisés dans la population âgée de 20 à 24 ans ayant atteint au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C4.2. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Chez les jeunes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire, la proportion des jeunes non scolarisés sans emploi par rapport à l'ensemble de leur groupe d'âge est en moyenne une fois et demie plus élevée que chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Un diplôme de fin d'études secondaires, voire tertiaires, ne garantit pas un emploi.

Les données sur lesquelles se base cet indicateur ont été recueillies lors d'une collecte spéciale de données de l'OCDE dont la période de référence correspond au premier trimestre de l'année.

dans quelle mesure le chômage touche les jeunes. En effet, les jeunes qui cherchent du travail tout en poursuivant des études attendent en général un emploi temporaire ou à temps partiel compatible avec leurs études, à la différence de ceux qui se présentent sur ce marché à la fin de leur formation.

En moyenne, l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires réduit le taux de chômage (c'est-à-dire le chômage des jeunes non scolarisés exprimé en pourcentage de l'ensemble de cette cohorte d'âge) d'environ 6 points de pourcentage chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans et d'environ 4 points chez ceux qui ont entre 25 et 29 ans (voir le tableau C4.2). Dans 19 pays de l'OCDE sur 26, la proportion de demandeurs d'emploi parmi les jeunes non scolarisés âgés de 20 à 24 ans qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires est inférieure à 8 pour cent. Parmi les jeunes non scolarisés de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire, la proportion de demandeurs d'emploi n'est inférieure à 8 pour cent que dans sept pays de l'OCDE. Dans la mesure où un niveau de formation équivalent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est désormais la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, de nombreux jeunes n'ayant pas atteint ce niveau seront nettement plus exposés que les autres au risque du chômage tout au long de leur vie active.

Dans un certain nombre de pays de l'OCDE, même les jeunes non scolarisés âgés de 20 à 24 ans qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaire connaissent des taux de chômage supérieurs à 7 pour cent (voir le graphique C4.3). Quant à ceux qui ont une formation de niveau tertiaire, ils sont confrontés à des taux de chômage considérables lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail dans quelques pays de l'OCDE. Le taux de chômage de ce groupe d'âge est égal ou supérieur à 16 pour cent en Grèce, en Italie, en République slovaque et en Turquie. Le taux de chômage des 25-29 ans est supérieur à 12 pour cent en Grèce et en Italie (voir le tableau C4.2).

Définitions et méthodologie

Les données sur lesquelles se base cet indicateur proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE dont la période de référence correspond au début de l'année civile, habituellement le premier trimestre ou la moyenne des trois premiers mois. Elles ne tiennent donc pas compte des emplois exercés pendant l'été. Les situations au regard de l'emploi indiquées ici sont définies conformément aux lignes directrices du BIT, à une exception près. Pour construire cet indicateur, les individus participant à des programmes emploi-études (voir ci-dessous) ont été classés séparément comme « Scolarisés » et « Actifs occupés », sans référence à leur statut selon les lignes directrices du BIT pendant la semaine de référence. En effet, ces personnes n'ont pas nécessairement travaillé dans le cadre de leur formation pendant la semaine de référence, ce qui veut dire qu'à ce moment-là, elles n'occupaient pas d'emploi. La catégorie des « Autres actifs occupés » inclut les individus considérés comme actifs occupés en vertu des définitions du BIT, mais exclut les jeunes participant à des programmes emploi-études qui sont déjà comptabilisés comme actifs occupés. Enfin, la

catégorie des « Inactifs » inclut les personnes qui ne travaillent pas et qui ne sont pas au chômage, c'est-à-dire qui ne recherchent pas d'emploi.

Les programmes emploi-études se caractérisent par l'alternance de périodes d'emploi et de périodes d'études, ces deux éléments s'inscrivant dans le cadre d'une activité intégrée d'enseignement ou de formation de type formel [par exemple, le « *dual System* » en Allemagne, « l'apprentissage » ou la « formation en alternance » en Belgique et en France, les stages de longue durée en entreprise (« *internship* ») et l'enseignement alterné (ou coopératif) au Canada et l'« *apprenticeship* » en Irlande]. L'enseignement et la formation à vocation professionnelle sont dispensés non seulement dans des établissements d'enseignement mais aussi en entreprise. Dans certains cas, les étudiants ou les stagiaires sont rémunérés, dans d'autres non. Cela dépend généralement du type d'emploi et de la formation ou des cours dispensés.

Les taux d'inscription figurant au tableau C4.1 proviennent de données recueillies lors d'enquêtes sur la population active. Toutefois, il est possible que ces données ne concordent pas avec les statistiques administratives nationales auxquelles il est fait référence ailleurs dans cette publication et ce, pour un certain nombre de raisons. La première raison est que l'âge n'est peut-être pas mesuré de la même manière. Par exemple, dans les données administratives, tant l'inscription que l'âge sont pris en compte au 1^{er} janvier pour les pays OCDE de l'hémisphère nord, alors que dans certaines enquêtes sur la population active, c'est l'inscription lors de la semaine de référence et l'âge qui sera atteint à la fin de l'année civile qui sont pris en considération, même si les enquêtes sont menées au début de l'année. Dans ces conditions, les taux d'inscription enregistrés peuvent dans certains cas renvoyer à une population qui est en fait près d'un an plus jeune que le groupe d'âge indiqué. À un âge où les jeunes sont parfois nombreux à arrêter leurs études, l'incidence sur les taux d'inscription peut être importante. La deuxième raison réside dans le fait que des jeunes peuvent être inscrits dans plus d'un programme. Ces jeunes peuvent être comptés deux fois dans les statistiques administratives, mais une fois seulement dans les enquêtes sur la population active. De plus, il se peut que les inscriptions ne soient pas toutes prises en considération dans les statistiques administratives, en particulier les inscriptions dans les établissements à but lucratif. Enfin, la classification des programmes à laquelle les personnes interrogées font référence dans les enquêtes nationales sur la population active ne correspond pas nécessairement à celle sur laquelle se basent les collectes de données administratives.

Tableau C4.1

Pourcentage de la population jeune scolarisée et non scolarisée, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	Effectifs scolarisés					Effectifs non scolarisés				Effectifs scolarisés et non scolarisés
		Effectifs des programmes emploi-études ¹		Demandeurs d'emploi		Sous-total	Actifs occupés	Demandeurs d'emploi		Sous-total	
		Autres actifs occupés	Inactifs	Inactifs	Inactifs						
Australie	15-19	7.3	29.0	6.4	36.7	79.5	13.0	4.3	3.3	20.5	100
	20-24	5.1	18.8	2.3	10.2	36.5	49.6	6.9	7.0	63.5	100
	25-29	0.8	10.6	0.9	3.6	15.8	67.0	4.5	12.7	84.2	100
Autriche	15-19	22.7	0.6	0.4	52.2	75.8	12.9	2.2	9.1	24.2	100
	20-24	1.6	3.3	0.4	22.1	27.4	59.8	3.4	9.4	72.6	100
	25-29	0.1	2.1	0.2	6.4	8.7	78.5	3.0	9.8	91.3	100
Belgique	15-19	2.0	1.7	0.3	85.7	89.7	4.1	1.8	4.5	10.3	100
	20-24	0.9	5.4	0.9	36.9	44.2	42.8	6.9	6.1	55.8	100
	25-29	0.9	10.2	0.4	3.5	15.0	69.5	7.3	8.1	85.0	100
Canada	15-19	a	29.1	5.2	49.5	83.9	10.2	2.6	3.3	16.1	100
	20-24	a	19.0	1.5	18.7	39.1	46.6	6.3	8.0	60.9	100
	25-29	a	7.2	0.2	5.4	12.8	71.4	6.1	9.7	87.2	100
République tchèque	15-19	21.9	0.2	n	64.8	87.0	6.2	4.1	2.8	13.0	100
	20-24	0.1	0.6	0.2	22.2	23.1	58.9	9.3	8.7	76.9	100
	25-29	n	0.3	n	2.6	3.0	72.1	7.2	17.7	97.0	100
Danemark	15-19	6.6	32.9	3.4	44.0	86.8	9.4	1.2	2.5	13.2	100
	20-24	11.4	23.6	3.5	16.8	55.3	38.1	2.9	3.6	44.7	100
	25-29	1.0	19.8	1.0	10.5	32.4	60.0	1.9	5.7	67.6	100
Finlande	15-19	a	11.6	5.9	68.7	86.3	5.7	2.1	5.9	13.7	100
	20-24	a	20.6	4.4	28.9	53.9	31.7	6.1	8.3	46.1	100
	25-29	a	19.0	1.8	8.9	29.8	54.5	6.3	9.4	70.2	100
France	15-19	6.2	0.4	n	88.2	94.9	1.7	1.8	1.6	5.1	100
	20-24	7.3	4.4	0.6	41.3	53.6	33.1	8.5	4.9	46.4	100
	25-29	1.6	4.4	0.4	5.0	11.4	70.3	9.1	9.2	88.6	100
Allemagne	15-19	19.4	4.0	0.6	64.5	88.5	6.4	1.4	3.7	11.5	100
	20-24	12.6	5.5	0.3	16.7	35.0	48.7	5.6	10.8	65.0	100
	25-29	1.4	5.0	0.2	6.8	13.5	68.5	5.8	12.2	86.5	100
Grèce	15-19	0.2	1.1	0.6	83.8	85.7	6.8	3.9	3.6	14.3	100
	20-24	0.1	2.4	1.3	32.8	36.5	40.2	14.0	9.3	63.5	100
	25-29	0.1	1.2	0.5	5.0	6.7	67.4	12.7	13.2	93.3	100
Hongrie	15-19	a	0.6	0.2	84.3	85.1	6.5	2.1	6.3	14.9	100
	20-24	a	4.8	0.5	29.5	34.8	45.0	5.5	14.7	65.2	100
	25-29	a	5.3	0.2	3.7	9.1	63.4	5.3	22.1	90.9	100
Islande	16-19	2.8	44.6	3.7	23.4	74.4	23.7	1.6	0.3	25.6	100
	20-24	6.5	28.3	1.0	14.6	50.3	45.6	2.0	2.1	49.7	100
	25-29	3.9	21.0	n	8.9	33.8	61.5	1.4	3.4	66.2	100
Irlande	15-19	a	9.9	0.5	69.8	80.3	15.5	1.9	2.2	19.7	100
	20-24	a	5.5	0.4	22.4	28.3	62.4	3.3	6.0	71.7	100
	25-29	a	0.5	n	2.7	3.3	83.1	2.8	10.7	96.7	100
Italie	15-19	n	0.6	0.8	76.8	78.2	9.6	4.9	7.3	21.8	100
	20-24	0.1	3.1	1.8	33.6	38.6	35.8	11.8	13.8	61.4	100
	25-29	0.1	3.6	1.2	13.5	18.4	56.4	9.9	15.3	81.6	100
Luxembourg	15-19	3.6	2.3	0.2	85.2	91.2	7.0	0.6	1.2	8.8	100
	20-24	2.6	4.9	0.3	38.9	46.7	44.2	3.5	5.5	53.3	100
	25-29	0.4	5.0	0.2	5.9	11.6	75.9	1.8	10.7	88.4	100
Mexique	15-19	a	7.1	0.3	42.8	50.2	32.0	1.6	16.3	49.8	100
	20-24	a	4.7	0.2	14.1	19.1	53.8	2.0	25.1	80.9	100
	25-29	a	1.6	n	2.5	4.1	64.8	1.6	29.4	95.9	100
Pays-Bas	15-19	m	40.1	3.5	36.0	79.6	16.3	1.4	2.7	20.4	100
	20-24	m	20.5	1.0	12.9	34.4	56.9	2.1	6.6	65.6	100
	25-29	m	3.9	0.2	2.3	6.4	82.3	1.5	9.8	93.6	100
Norvège	16-19	a	27.6	6.9	47.5	82.0	14.1	1.6	2.3	18.0	100
	20-24	a	16.4	2.1	21.1	39.6	51.7	3.2	5.5	60.4	100
	25-29	a	5.0	0.7	8.2	13.9	75.9	3.2	7.0	86.1	100
Pologne	15-19	a	3.9	1.2	86.7	91.8	2.4	3.4	2.4	8.2	100
	20-24	a	9.4	6.7	29.2	45.2	27.7	18.9	8.2	54.8	100
	25-29	a	7.1	1.5	2.9	11.4	59.9	15.7	13.0	88.6	100
Portugal	15-19	a	2.9	0.4	68.7	72.0	20.3	2.8	4.9	28.0	100
	20-24	a	6.5	0.6	28.5	35.6	53.7	5.1	5.6	64.4	100
	25-29	a	6.3	0.4	4.4	11.0	77.6	3.6	7.8	89.0	100
République slovaque	15-19	11.4	0.1	n	55.7	67.3	6.3	11.0	15.5	32.7	100
	20-24	a	0.4	0.6	18.5	19.4	45.7	22.8	12.1	80.6	100
	25-29	a	0.1	n	2.2	2.3	65.0	16.9	15.7	97.7	100
Espagne	16-19	0.5	3.0	1.6	70.7	75.8	15.1	5.4	3.6	24.2	100
	20-24	0.7	6.8	2.6	34.9	45.0	40.7	8.7	5.6	55.0	100
	25-29	0.2	6.4	2.2	8.2	17.0	63.1	8.6	11.2	83.0	100
Suède	16-19	a	17.9	4.4	63.4	85.8	9.1	1.9	3.3	14.2	100
	20-24	a	11.6	2.0	28.0	41.6	48.2	5.1	5.1	58.4	100
	25-29	a	9.9	1.2	11.8	22.9	70.2	3.2	3.8	77.1	100
Suisse	15-19	32.5	10.3	3.9	38.9	85.7	7.5	m	6.2	14.3	100
	20-24	12.1	13.2	m	13.7	39.3	52.3	2.8	5.6	60.7	100
	25-29	m	7.7	m	4.8	13.5	75.1	m	9.5	86.5	100
Turquie	15-19	a	1.4	38.5	0.3	40.3	24.3	5.8	29.7	59.7	100
	20-24	a	1.9	9.5	0.9	12.2	41.9	9.2	36.7	87.8	100
	25-29	a	1.6	1.2	0.3	3.0	54.7	7.3	35.0	97.0	100
Royaume-Uni	15-19	4.8	20.4	2.2	48.7	76.1	15.7	4.4	3.7	23.9	100
	20-24	3.8	13.2	1.2	15.3	33.5	51.7	5.0	9.7	66.5	100
	25-29	1.0	8.7	0.4	3.2	13.3	70.6	3.6	12.5	86.7	100
États-Unis	15-19	a	23.9	3.5	53.7	81.2	11.4	2.8	4.7	18.8	100
	20-24	a	19.5	1.3	13.1	33.9	50.5	5.4	10.2	66.1	100
	25-29	a	8.4	0.5	2.9	11.8	70.5	4.1	13.5	88.2	100
Moyenne des pays	15-19	5.3	12.1	3.5	58.9	79.8	11.6	2.9	5.7	20.2	100
	20-24	2.4	10.2	1.7	22.8	37.1	46.6	6.9	9.4	62.9	100
	25-29	0.4	6.7	0.6	5.4	13.2	68.5	5.7	12.5	86.8	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau C4.1a
 Pourcentage des jeunes hommes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	Effectifs scolarisés					Effectifs non scolarisés				Effectifs scolarisés et non scolarisés
		Effectifs des programmes emploi-études ¹		Autres actifs		Demandeurs d'emploi	Actifs occupés	Demandeurs d'emploi		Sous-total	
		occupés	d'emploi	occupés	d'emploi			Inactifs	Sous-total		
Australie	15-19	10.8	25.2	5.8	37.6	79.4	12.8	5.2	2.7	20.6	100
	20-24	7.9	16.5	2.5	11.1	38.1	50.5	7.8	3.6	61.9	100
	25-29	1.1	10.3	1.0	3.5	15.8	74.7	5.3	4.1	84.2	100
Autriche	15-19	28.2	0.3	0.4	46.3	75.2	11.8	2.2	10.9	24.8	100
	20-24	2.2	2.9	0.2	19.0	24.3	61.2	4.3	10.2	75.7	100
	25-29	0.1	2.6	n	7.6	10.4	81.6	3.4	4.7	89.6	100
Belgique	15-19	3.1	1.3	0.3	83.5	88.2	5.7	2.2	3.8	11.8	100
	20-24	1.6	6.2	1.1	34.3	43.3	45.8	7.4	3.5	56.7	100
	25-29	1.0	12.6	0.6	3.0	17.2	73.4	6.3	3.1	82.8	100
Canada	15-19	a	27.0	5.3	49.3	81.6	11.7	3.5	3.2	18.4	100
	20-24	a	16.6	1.7	18.3	36.6	49.0	8.6	5.8	63.4	100
	25-29	a	6.2	n	5.0	11.3	76.4	7.2	5.1	88.7	100
République tchèque	15-19	27.6	0.2	n	58.5	86.3	7.3	4.1	2.3	13.7	100
	20-24	0.2	0.6	n	20.7	21.6	65.8	10.5	2.2	78.4	100
	25-29	a	0.2	n	3.0	3.3	88.5	6.2	2.0	96.7	100
Danemark	15-19	9.6	30.7	2.3	44.8	87.4	7.9	2.0	2.7	12.6	100
	20-24	12.6	21.2	3.2	13.5	50.5	45.7	2.6	1.2	49.5	100
	25-29	0.6	22.8	1.1	8.4	32.8	62.8	1.5	2.8	67.2	100
Finlande	15-19	a	9.2	4.8	68.8	82.7	5.3	2.5	9.5	17.3	100
	20-24	a	17.7	4.3	26.5	48.5	35.6	7.3	8.7	51.5	100
	25-29	a	19.6	1.6	8.1	29.3	61.6	4.8	4.3	70.7	100
France	15-19	8.6	0.2	n	85.6	94.5	2.1	1.9	1.5	5.5	100
	20-24	8.0	3.1	0.5	38.9	50.5	38.5	8.2	2.7	49.5	100
	25-29	1.5	3.8	0.5	4.7	10.5	78.4	8.3	2.8	89.5	100
Allemagne	15-19	21.6	3.7	0.7	61.6	87.6	7.5	1.6	3.3	12.4	100
	20-24	12.0	5.0	0.3	15.6	32.9	52.8	7.0	7.3	67.1	100
	25-29	1.7	5.9	0.3	8.1	16.1	72.3	6.7	4.9	83.9	100
Grèce	15-19	0.4	1.4	0.6	83.4	85.8	8.6	3.2	2.4	14.2	100
	20-24	n	2.2	0.6	31.3	34.2	48.2	11.8	5.9	65.8	100
	25-29	n	1.3	0.3	5.6	7.2	79.4	10.5	2.8	92.8	100
Hongrie	15-19	a	0.9	n	83.4	84.3	6.9	2.6	6.2	15.7	100
	20-24	a	4.6	0.6	27.5	32.7	51.7	7.3	8.3	67.3	100
	25-29	a	5.3	0.2	2.6	8.1	76.0	7.0	8.9	91.9	100
Islande	16-19	3.8	36.7	4.2	24.5	69.2	28.4	2.0	0.5	30.8	100
	20-24	7.4	26.0	0.9	13.9	48.3	48.3	2.4	0.9	51.7	100
	25-29	3.7	18.8	n	5.7	28.2	70.3	1.0	0.5	71.8	100
Irlande	15-19	a	9.2	0.6	65.6	75.4	20.3	2.4	1.9	24.6	100
	20-24	a	4.9	0.4	19.5	24.8	68.5	3.7	3.0	75.2	100
	25-29	a	0.4	n	2.7	3.2	89.0	3.3	4.5	96.8	100
Italie	15-19	n	0.6	0.5	75.6	76.7	11.5	5.0	6.8	23.3	100
	20-24	n	2.9	1.4	30.6	34.9	41.1	11.7	12.2	65.1	100
	25-29	0.2	3.5	0.9	13.3	17.9	65.7	9.5	6.9	82.1	100
Luxembourg	15-19	4.3	3.1	0.3	83.7	91.3	7.1	0.8	0.8	8.7	100
	20-24	3.4	5.0	0.3	37.5	46.1	46.7	4.4	2.8	53.9	100
	25-29	0.6	6.3	0.5	6.8	14.1	80.5	2.1	3.3	85.9	100
Mexique	15-19	a	9.4	0.3	40.5	50.1	42.7	1.8	5.4	49.9	100
	20-24	a	5.9	0.2	14.7	20.8	73.6	2.6	3.0	79.2	100
	25-29	a	2.0	n	2.8	4.8	90.5	2.1	2.6	95.2	100
Pays-Bas	15-19	m	37.2	3.0	36.4	76.6	19.6	1.5	2.3	23.4	100
	20-24	m	20.8	1.0	14.4	36.3	58.1	1.9	3.8	63.8	100
	25-29	m	5.2	0.2	2.6	7.9	86.6	1.5	4.1	92.1	100
Norvège	16-19	a	25.1	6.6	47.7	79.5	16.3	1.8	2.4	20.5	100
	20-24	a	12.2	1.9	19.2	33.3	58.7	3.9	4.1	66.7	100
	25-29	a	4.7	0.8	6.3	11.7	80.7	3.8	3.8	88.3	100
Pologne	15-19	a	4.5	1.1	85.2	90.9	2.9	3.9	2.4	9.1	100
	20-24	a	9.3	6.7	27.0	43.0	31.4	20.6	5.0	57.0	100
	25-29	a	7.1	1.3	2.6	11.0	69.9	15.0	4.1	89.0	100
Portugal	15-19	a	2.7	0.3	66.4	69.5	25.0	1.5	4.0	30.5	100
	20-24	a	6.8	0.4	23.1	30.2	61.5	4.2	4.1	69.8	100
	25-29	a	6.5	0.3	4.7	11.5	82.1	2.3	4.0	88.5	100
République slovaque	15-19	15.3	0.1	n	52.6	68.0	4.1	10.6	17.3	32.0	100
	20-24	a	0.2	0.5	15.8	16.5	47.6	28.4	7.5	83.5	100
	25-29	a	0.1	n	2.3	2.4	72.7	20.0	4.9	97.6	100
Espagne	16-19	0.7	3.3	1.3	64.8	70.2	21.2	5.4	3.2	29.8	100
	20-24	0.7	6.5	2.1	31.7	40.9	48.3	7.4	3.3	59.1	100
	25-29	n	6.0	1.8	7.9	15.8	72.1	7.3	4.8	84.2	100
Suède	16-19	a	15.3	3.7	66.4	85.4	8.1	1.8	4.6	14.6	100
	20-24	a	10.4	1.9	24.9	37.2	52.6	5.8	4.4	62.8	100
	25-29	a	9.0	1.2	10.6	20.8	74.1	3.6	1.5	79.2	100
Suisse	15-19	34.7	9.0	m	38.8	86.8	6.8	m	5.7	13.2	100
	20-24	15.3	14.6	m	11.8	42.2	48.5	m	6.9	57.8	100
	25-29	m	10.1	m	5.0	16.4	79.2	m	m	83.6	100
Turquie	15-19	a	2.0	43.2	0.3	45.5	31.4	7.8	15.3	54.5	100
	20-24	a	2.3	11.7	1.2	15.2	57.9	12.6	14.3	84.8	100
	25-29	a	2.1	1.2	0.3	3.6	78.4	10.5	7.6	96.4	100
Royaume-Uni	15-19	7.0	17.4	2.3	48.2	75.0	16.7	5.7	2.7	25.0	100
	20-24	4.6	11.4	1.6	15.6	33.1	56.4	6.1	4.4	66.9	100
	25-29	0.6	7.5	0.3	2.5	10.9	79.6	4.2	5.3	89.1	100
États-Unis	15-19	a	21.9	3.8	54.6	80.3	12.7	3.0	4.0	19.7	100
	20-24	a	17.7	1.2	13.5	32.5	55.3	6.3	5.8	67.5	100
	25-29	a	7.8	0.5	2.2	10.5	79.3	4.4	5.8	89.5	100
<i>Moyenne des pays</i>	<i>15-19</i>	<i>6.5</i>	<i>11.0</i>	<i>3.4</i>	<i>57.6</i>	<i>78.6</i>	<i>13.4</i>	<i>3.2</i>	<i>4.7</i>	<i>21.4</i>	<i>100</i>
	<i>20-24</i>	<i>2.8</i>	<i>9.4</i>	<i>1.8</i>	<i>21.2</i>	<i>35.1</i>	<i>51.8</i>	<i>7.6</i>	<i>5.4</i>	<i>64.9</i>	<i>100</i>
	<i>25-29</i>	<i>0.4</i>	<i>7.0</i>	<i>0.5</i>	<i>5.1</i>	<i>13.1</i>	<i>76.9</i>	<i>5.8</i>	<i>4.1</i>	<i>86.9</i>	<i>100</i>

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.
 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/caq2003).

Tableau C4.1b

Pourcentage des jeunes femmes scolarisées et non scolarisées, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	Effectifs scolarisés					Effectifs non scolarisés				Effectifs scolarisés et non scolarisés
		Effectifs des programmes emploi-études ¹		Demandeurs d'emploi	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Demandeurs d'emploi		Sous-total	
		occupés	Autres actifs					d'emploi	Inactifs		
Australie	15-19	3.7	33.0	7.1	35.8	79.7	13.2	3.3	3.9	20.3	100
	20-24	2.3	21.2	2.2	9.2	34.9	48.6	6.0	10.5	65.1	100
	25-29	0.4	10.9	0.8	3.7	15.7	59.3	3.7	21.2	84.3	100
Autriche	15-19	16.9	0.9	0.3	58.3	76.5	14.1	2.2	7.2	23.5	100
	20-24	1.0	3.6	0.6	25.3	30.5	58.4	2.6	8.5	69.5	100
	25-29	0.0	1.7	0.3	5.1	7.1	75.5	2.7	14.7	92.9	100
Belgique	15-19	0.9	2.1	0.2	88.0	91.1	2.4	1.3	5.2	8.9	100
	20-24	0.2	4.6	0.8	39.6	45.1	39.7	6.4	8.8	54.9	100
	25-29	0.8	7.8	0.3	4.0	12.9	65.5	8.4	13.3	87.1	100
Canada	15-19	a	31.4	5.1	49.7	86.2	8.7	1.7	3.3	13.8	100
	20-24	a	21.4	1.3	19.0	41.8	44.1	4.0	10.2	58.2	100
	25-29	a	8.2	0.2	5.9	14.3	66.4	4.9	14.3	85.7	100
République tchèque	15-19	15.9	0.2	0.2	71.3	87.7	5.0	4.1	3.2	12.3	100
	20-24	a	0.7	0.3	23.7	24.6	51.7	8.1	15.6	75.4	100
	25-29	a	0.3	n	2.3	2.6	55.1	8.3	34.1	97.4	100
Danemark	15-19	3.4	35.2	4.5	43.2	86.3	11.0	0.4	2.3	13.7	100
	20-24	10.1	26.0	3.7	20.1	59.9	30.8	3.3	6.0	40.1	100
	25-29	1.6	16.7	1.0	12.8	32.0	57.0	2.3	8.7	68.0	100
Finlande	15-19	a	14.3	7.2	68.7	90.2	6.0	1.6	2.1	9.8	100
	20-24	a	23.5	4.5	31.2	59.2	27.9	5.0	7.9	40.8	100
	25-29	a	18.4	2.1	9.8	30.3	46.6	8.1	15.1	69.7	100
France	15-19	3.7	0.5	n	90.9	95.3	1.2	1.8	1.7	4.7	100
	20-24	6.5	5.8	0.7	43.6	56.6	27.6	8.7	7.1	43.4	100
	25-29	1.7	4.9	0.4	5.3	12.3	62.3	9.9	15.5	87.7	100
Allemagne	15-19	17.0	4.3	0.6	67.5	89.3	5.3	1.3	4.0	10.7	100
	20-24	13.2	6.0	0.3	17.7	37.2	44.1	4.1	14.6	62.8	100
	25-29	1.1	4.1	0.2	5.3	10.7	64.6	4.7	20.0	89.3	100
Grèce	15-19	n	0.7	0.6	84.2	85.6	4.8	4.7	4.9	14.4	100
	20-24	n	2.5	1.9	34.1	38.5	33.1	16.0	12.4	61.5	100
	25-29	n	1.0	0.7	4.5	6.3	55.0	14.9	23.9	93.7	100
Hongrie	15-19	a	0.4	0.3	85.2	85.9	6.1	1.6	6.3	14.1	100
	20-24	a	5.1	0.3	31.5	37.0	38.5	3.7	20.8	63.0	100
	25-29	a	5.2	0.2	4.8	10.2	51.3	3.7	34.8	89.8	100
Islande	16-19	1.8	52.7	3.2	22.2	79.9	18.8	1.3	0.0	20.1	100
	20-24	5.5	30.6	1.1	15.3	52.4	42.6	1.6	3.3	47.6	100
	25-29	4.1	23.4	n	12.3	39.8	52.0	1.8	6.4	60.2	100
Irlande	15-19	a	10.7	0.5	74.3	85.6	10.5	1.4	2.6	14.4	100
	20-24	a	6.1	0.3	25.4	31.8	56.2	3.0	9.0	68.2	100
	25-29	a	0.5	n	2.8	3.4	77.1	2.4	17.1	96.6	100
Italie	15-19	n	0.7	1.0	78.1	79.8	7.7	4.7	7.8	20.2	100
	20-24	n	3.3	2.1	36.7	42.3	30.4	11.9	15.4	57.7	100
	25-29	n	3.8	1.4	13.8	19.0	47.0	10.2	23.8	81.0	100
Luxembourg	15-19	2.9	1.4	n	86.7	91.1	6.8	0.4	1.6	8.9	100
	20-24	1.9	4.8	0.2	40.3	47.3	41.8	2.7	8.1	52.7	100
	25-29	n	3.7	n	5.1	9.2	71.3	1.5	18.0	90.8	100
Mexique	15-19	a	4.8	0.3	45.2	50.3	21.4	1.3	27.0	49.7	100
	20-24	a	3.7	0.2	13.6	17.5	36.4	1.6	44.5	82.5	100
	25-29	a	1.2	n	2.2	3.5	42.3	1.2	53.0	96.5	100
Pays-Bas	15-19	m	43.1	4.0	35.5	82.7	12.8	1.3	3.1	17.3	100
	20-24	m	20.1	1.1	11.4	32.6	55.6	2.3	9.5	67.4	100
	25-29	m	2.6	0.2	2.1	4.9	78.0	1.5	15.7	95.1	100
Norvège	16-19	a	30.1	7.2	47.3	84.7	11.9	1.3	2.2	15.3	100
	20-24	a	20.7	2.3	23.1	46.1	44.5	2.5	6.9	53.9	100
	25-29	a	5.3	0.6	10.2	16.1	70.9	2.7	10.3	83.9	100
Pologne	15-19	a	3.3	1.3	88.2	92.8	1.8	2.8	2.5	7.2	100
	20-24	a	9.4	6.6	31.4	47.4	24.1	17.3	11.2	52.6	100
	25-29	a	7.0	1.6	3.2	11.9	49.6	16.5	22.0	88.1	100
Portugal	15-19	a	3.0	0.5	71.0	74.5	15.5	4.1	5.9	25.5	100
	20-24	a	6.2	0.8	34.0	41.0	46.0	5.9	7.1	59.0	100
	25-29	a	6.1	0.5	4.0	10.6	73.0	4.8	11.5	89.4	100
République slovaque	15-19	7.4	0.1	n	58.9	66.5	8.6	11.3	13.6	33.5	100
	20-24	a	0.5	0.6	21.2	22.4	43.8	16.9	16.9	77.6	100
	25-29	a	0.2	n	2.0	2.2	57.2	13.8	26.9	97.8	100
Espagne	16-19	0.3	2.7	1.9	76.9	81.8	8.7	5.5	4.0	18.2	100
	20-24	0.7	7.2	3.2	38.2	49.3	32.8	10.0	7.9	50.7	100
	25-29	0.4	6.9	2.7	8.5	18.4	53.8	10.0	17.9	81.6	100
Suède	16-19	a	20.7	5.2	60.3	86.1	10.1	1.9	1.8	13.9	100
	20-24	a	12.8	2.1	31.4	46.3	43.6	4.3	5.8	53.7	100
	25-29	a	10.8	1.1	13.1	25.0	66.1	2.8	6.1	75.0	100
Suisse	15-19	30.4	11.5	m	39.0	84.5	8.3	m	6.7	15.5	100
	20-24	8.6	11.8	m	15.7	36.2	56.3	m	m	63.8	100
	25-29	m	5.3	m	m	10.5	71.0	m	16.1	89.5	100
Turquie	15-19	a	0.8	33.2	0.2	34.2	16.1	3.5	46.2	65.8	100
	20-24	a	1.4	7.4	0.6	9.4	25.9	5.8	59.0	90.6	100
	25-29	a	1.0	1.1	0.2	2.3	26.7	3.5	67.5	97.7	100
Royaume-Uni	15-19	2.6	23.6	2.1	49.1	77.3	14.7	3.1	4.8	22.7	100
	20-24	2.9	15.1	0.8	15.1	33.9	46.9	3.9	15.2	66.1	100
	25-29	1.3	9.9	0.5	4.0	15.8	61.4	2.9	19.9	84.2	100
États-Unis	15-19	a	26.0	3.2	52.8	82.0	9.9	2.6	5.4	18.0	100
	20-24	a	21.2	1.3	12.8	35.3	45.7	4.5	14.4	64.7	100
	25-29	a	9.0	0.6	3.5	13.0	62.2	3.9	20.9	87.0	100
Moyenne des pays	15-19	4.0	13.3	3.3	60.3	81.0	9.7	2.6	6.6	19.0	100
	20-24	2.0	10.9	1.7	24.5	39.1	41.4	6.0	13.2	60.9	100
	25-29	0.4	6.5	0.6	5.6	13.3	59.9	5.6	21.1	86.7	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2003).

Tableau C4.2
Proportion des jeunes demandeurs d'emploi non scolarisés dans la population totale,
selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2001)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus			
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
		Australie	Hommes	7.6	17.5	11.0	3.3	8.1	4.1	1.8	2.9	5.8	7.8
	Femmes	3.9	14.7	6.6	4.2	6.3	4.5	1.7	1.5	4.0	6.0	3.7	4.6
	H+F	5.8	16.1	8.7	3.7	7.3	4.3	1.7	2.1	5.0	6.9	4.5	5.5
Autriche	Hommes	9.1	11.8	5.4	0.6	4.2	3.4	0.2	1.9	2.3	4.3	3.4	3.3
	Femmes	11.3	5.2	4.0	0.6	3.3	2.9	0.3	0.8	2.4	2.6	2.7	2.6
	H+F	10.1	8.4	4.6	0.6	3.8	3.2	0.2	1.4	2.4	3.4	3.0	3.0
Belgique	Hommes	2.3	17.9	10.9	1.9	3.7	5.3	8.4	4.9	2.2	7.4	6.3	5.4
	Femmes	1.2	14.2	13.0	1.7	5.0	10.2	5.6	4.4	1.3	6.4	8.4	5.5
	H+F	1.8	16.5	11.9	1.8	4.3	7.6	6.6	4.6	1.8	6.9	7.4	5.4
Canada	Hommes	2.7	17.1	15.5	6.1	7.7	7.5	5.1	4.7	3.5	8.6	7.2	6.5
	Femmes	1.4	9.3	6.0	2.6	4.0	6.5	2.6	3.7	1.7	4.0	4.9	3.6
	H+F	2.1	14.2	11.4	4.3	6.0	7.1	3.6	4.1	2.7	6.3	6.1	5.1
République tchèque	Hommes	9.1	33.0	19.7	2.9	10.5	5.7	1.5	1.9	4.2	10.5	6.2	7.2
	Femmes	7.6	18.7	18.7	3.5	9.2	8.1	1.4	1.7	4.2	8.1	8.3	7.1
	H+F	8.5	26.5	19.2	3.2	9.9	6.9	1.4	1.8	4.2	9.3	7.2	7.1
Danemark	Hommes	0.4	4.6	5.7	m	2.6	1.8	1.8	1.6	0.4	3.3	2.3	2.1
	Femmes	1.9	3.6	1.8	m	1.7	0.6	7.9	3.9	2.0	2.6	1.5	2.0
	H+F	1.2	4.1	3.7	6.7	2.2	1.1	5.0	2.6	1.2	2.9	1.9	2.0
Finlande	Hommes	2.0	11.8	10.6	5.8	6.4	4.5	7.6	2.0	2.5	7.3	4.8	4.8
	Femmes	0.7	5.8	15.4	7.7	5.1	8.5	4.1	6.0	1.6	5.0	8.1	4.8
	H+F	1.4	9.7	12.3	6.7	5.7	6.2	4.9	4.3	2.1	6.1	6.3	4.8
France	Hommes	1.8	20.0	15.3	3.0	5.5	7.3	2.3	5.6	1.9	8.2	8.3	6.1
	Femmes	1.5	17.4	16.4	4.1	8.0	10.7	3.6	6.1	1.8	8.7	9.9	6.8
	H+F	1.6	18.9	15.9	3.6	6.7	8.9	3.1	5.9	1.9	8.4	9.1	6.5
Allemagne	Hommes	2.5	18.6	17.1	0.5	6.4	6.7	0.4	1.5	1.5	7.1	6.7	5.1
	Femmes	2.0	10.9	7.4	0.6	3.6	5.0	0.7	2.4	1.3	4.1	4.7	3.4
	H+F	2.3	14.7	12.0	0.5	5.2	5.8	0.5	1.9	1.4	5.7	5.7	4.3
Grèce	Hommes	2.5	14.3	9.0	5.4	11.2	10.6	9.2	12.8	3.2	11.8	10.5	8.5
	Femmes	2.9	18.7	13.9	9.3	14.4	14.4	27.3	16.8	4.7	16.0	14.9	12.2
	H+F	2.7	16.1	10.9	7.5	13.0	12.5	20.3	15.2	3.9	14.0	12.7	10.4
Hongrie	Hommes	1.7	14.4	15.2	6.4	6.0	6.0	6.0	0.3	2.6	7.3	7.0	5.8
	Femmes	0.8	5.1	5.7	4.4	3.6	4.0	2.3	0.5	1.6	3.7	3.7	3.1
	H+F	1.3	9.7	10.3	5.3	4.8	5.0	3.8	0.4	2.1	5.5	5.3	4.5
Islande ¹	Hommes	1.3	1.2	3.6	a	2.2	a	a	2.2	1.3	1.6	1.8	1.6
	Femmes	2.0	3.2	1.4	a	a	a	20.0	2.6	2.0	2.4	1.0	1.8
	H+F	1.7	2.3	2.4	a	1.2	a	7.8	2.3	1.6	2.0	1.4	1.7
Irlande	Hommes	2.3	10.0	7.3	2.3	2.0	2.8	2.1	1.4	2.3	3.7	3.3	3.1
	Femmes	1.2	5.6	4.6	1.7	2.8	2.5	2.3	1.4	1.3	3.0	2.4	2.2
	H+F	1.8	8.3	6.1	1.9	2.4	2.7	2.3	1.4	1.8	3.3	2.8	2.7
Italie	Hommes	4.7	15.5	11.0	8.0	9.6	8.2	13.9	10.9	5.0	11.7	9.5	9.0
	Femmes	4.0	15.5	10.2	9.5	10.5	9.2	17.9	14.2	4.7	11.9	10.2	9.3
	H+F	4.3	15.5	10.6	8.8	10.1	8.7	16.5	12.9	4.9	11.8	9.9	9.1
Luxembourg	Hommes	0.6	2.3	2.1	a	3.2	0.0	3.1	2.4	0.5	2.8	1.4	1.6
	Femmes	0.9	7.2	3.5	a	1.7	0.5	4.1	2.2	0.8	4.3	2.1	2.4
	H+F	0.8	4.8	2.8	a	2.5	0.3	3.5	2.3	0.7	3.5	1.8	2.0
Mexique	Hommes	1.9	2.6	1.8	0.9	5.9	4.2	2.0	2.8	1.9	2.5	2.1	2.1
	Femmes	1.2	1.4	1.0	4.2	2.1	1.2	2.1	2.3	1.3	1.6	1.2	1.4
	H+F	1.5	2.0	1.4	3.1	3.1	1.8	2.0	2.5	1.6	2.0	1.6	1.7
Pays-Bas	Hommes	1.3	3.9	3.6	2.4	1.0	0.7	0.0	0.8	1.5	1.9	1.5	1.6
	Femmes	1.4	4.3	2.6	1.1	1.3	1.1	3.3	1.3	1.4	2.3	1.5	1.7
	H+F	1.4	4.1	3.1	1.7	1.2	0.9	2.2	1.1	1.4	2.1	1.5	1.7
Norvège ¹	Hommes	3.1	14.6	9.2	1.3	3.8	4.1	1.3	2.2	1.9	3.9	3.7	3.3
	Femmes	1.7	9.1	6.9	1.1	2.4	3.3	2.3	1.6	1.3	2.6	2.7	2.3
	H+F	2.5	12.3	8.1	1.2	3.2	3.8	1.9	1.8	1.6	3.2	3.2	2.8
Pologne	Hommes	7.3	39.1	25.9	3.2	27.9	16.1	1.0	6.1	4.0	20.6	15.0	13.3
	Femmes	4.7	31.6	27.5	2.7	28.5	18.8	1.5	7.8	3.0	17.3	16.5	12.6
	H+F	6.1	36.1	26.6	2.9	28.2	17.4	1.3	7.1	3.5	18.9	15.7	12.9
Portugal	Hommes	2.7	6.0	2.9	0.3	4.2	1.2	0.4	2.2	1.7	4.3	2.5	2.9
	Femmes	8.1	8.3	5.6	1.2	7.4	4.3	2.6	3.7	4.5	5.9	4.9	5.2
	H+F	5.1	6.9	4.2	0.8	5.9	2.7	1.8	3.0	3.0	5.1	3.7	4.0
République slovaque	Hommes	3.7	50.7	43.8	32.2	27.3	19.5	17.5	12.4	10.6	28.4	20.0	19.9
	Femmes	1.5	19.8	19.3	37.1	16.7	15.0	17.9	4.8	11.3	16.9	13.8	14.1
	H+F	2.6	37.5	30.0	34.8	22.1	17.4	17.7	8.2	11.0	22.8	16.9	17.0
Espagne ¹	Hommes	10.7	13.1	9.1	1.5	8.2	8.5	2.8	5.4	6.2	7.6	7.6	7.3
	Femmes	14.8	18.7	13.9	2.0	13.7	10.7	5.5	8.0	7.1	10.5	10.6	9.8
	H+F	12.3	15.3	11.1	1.7	10.8	9.6	4.2	6.8	6.6	9.0	9.0	8.5
Suède ¹	Hommes	18.6	17.5	9.8	1.0	6.4	4.1	0.1	0.5	1.9	5.9	3.7	3.9
	Femmes	21.2	12.2	9.0	1.1	5.4	3.3	0.8	0.8	2.0	4.4	2.9	3.1
	H+F	19.8	15.2	9.5	1.0	5.9	3.7	0.5	0.7	1.9	5.2	3.3	3.5
Suisse	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	H+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.7
Turquie	Hommes	6.7	13.6	10.8	11.4	10.0	11.4	23.3	7.6	7.8	12.6	10.5	10.1
	Femmes	2.4	2.7	2.1	8.5	8.5	6.4	25.1	8.4	3.5	5.8	3.5	4.3
	H+F	4.6	7.6	6.3	10.2	9.4	9.6	24.3	7.9	5.8	9.2	7.3	7.4
Royaume-Uni	Hommes	4.8	15.2	13.9	5.9	5.8	4.1	3.2	2.0	5.5	6.1	4.3	5.3
	Femmes	1.8	7.2	6.3	3.8	3.9	3.0	2.7	1.4	3.1	3.9	2.8	3.3
	H+F	3.4	11.3	10.1	4.9	4.9	3.5	3.0	1.7	4.3	5.0	3.5	4.3
États-Unis	Hommes	9.7	12.5	7.1	1.8	7.7	4.4	2.3	3.5	3.2	6.3	4.4	4.6
	Femmes	9.0	12.0	9.0	1.9	6.1	5.3	1.1	1.3	2.8	4.5	3.9	3.8
	H+F	9.4	12.3	8.0	1.8	6.9	4.8	1.7	2.3	3.0	5.4	4.1	4.2
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>4.5</i>	<i>14.8</i>	<i>11.0</i>	<i>4.0</i>	<i>7.3</i>	<i>5.6</i>	<i>4.3</i>	<i>3.8</i>	<i>3.1</i>	<i>7.5</i>	<i>5.9</i>	<i>5.6</i>
	<i>Femmes</i>	<i>4.1</i>	<i>10.5</i>	<i>8.6</i>	<i>4.2</i>	<i>6.5</i>	<i>5.9</i>	<i>6.2</i>	<i>4.1</i>	<i>2.8</i>	<i>6.1</i>	<i>5.6</i>	<i>4.9</i>
	<i>H+F</i>	<i>4.3</i>	<i>12.8</i>	<i>9.7</i>	<i>4.4</i>	<i>6.9</i>	<i>5.8</i>	<i>5.3</i>	<i>4.0</i>	<i>3.0</i>	<i>6.8</i>	<i>5.8</i>	<i>5.3</i>

1. Ces données portent sur la population âgée de 16 à 19 ans.

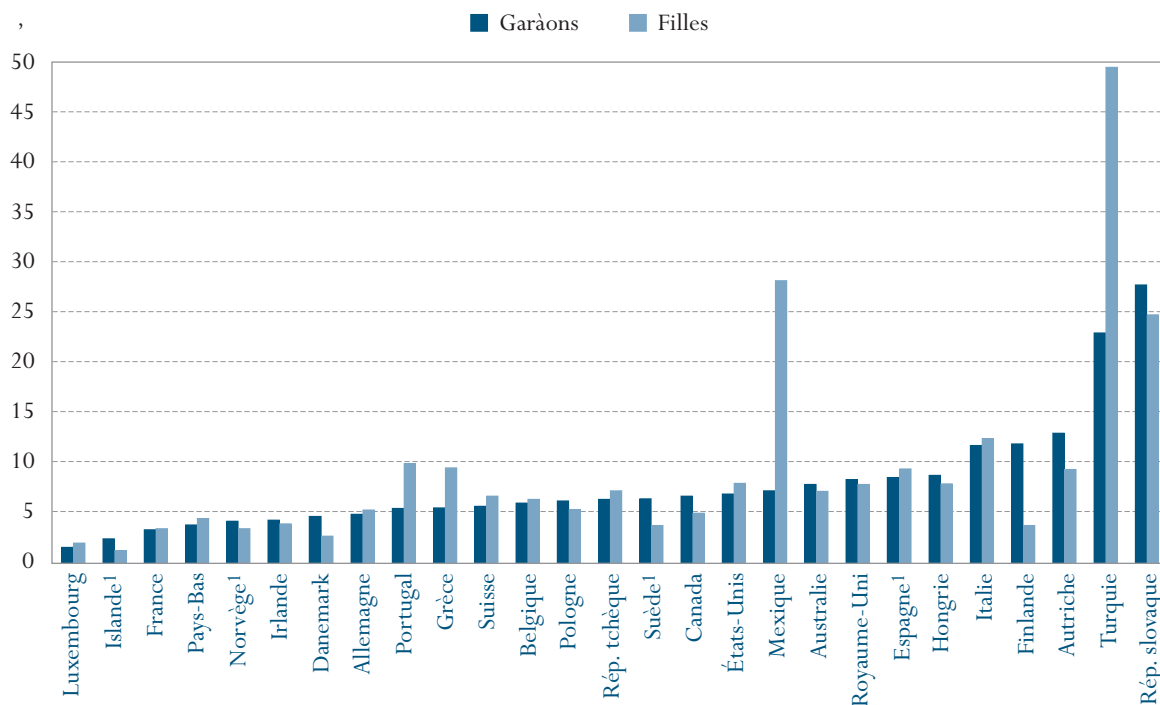
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

INDICATEUR C5 : LA SITUATION DES JEUNES PEU QUALIFIÉS

- Entre 15 et 19 ans, la plupart des jeunes sont encore scolarisés. Dans de nombreux pays de l'OCDE, une forte proportion de ceux qui ne fréquentent plus l'école sont soit demandeurs d'emploi, soit inactifs.
- En Autriche, en Italie, au Mexique, en République slovaque et en Turquie, plus de 10 pour cent des jeunes âgés de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés, ni actifs.
- En Autriche, en Finlande, en République slovaque et en Suède, ce sont principalement les hommes qui sont dans cette situation, tandis qu'en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie, ce sont les femmes.

Graphique C5.1

Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 19 ans non scolarisés ou inactifs, selon le sexe (2001)



1. Entre 16 et 19 ans.

Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion de garçons non scolarisés ou inactifs âgés de 15 à 19 ans.

Source : OCDE. Tableaux C4.1a et C4.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Contexte

L'entrée sur le marché du travail constitue souvent une période difficile de transition. Malgré l'accroissement du nombre d'années passées en formation, une proportion significative de jeunes demeurent dans une situation précaire s'ils ne sont ni scolarisés, ni actifs, c'est-à-dire s'ils sont demandeurs d'emploi ou inactifs. Cette situation est particulièrement préoccupante parmi les plus jeunes, car ils sont nombreux à ne pas bénéficier du statut de demandeur d'emploi ou d'une couverture sociale (voir *Pour un monde solidaire*, OCDE, 1999).

Assurer la formation des jeunes et leur permettre de passer sans anicroche des études à la vie active est un défi majeur pour l'action publique eu égard à l'interdépendance croissante entre l'enseignement, l'économie et la prospérité des nations. Avec l'élévation du niveau de qualification exigé dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est devenu le bagage minimum requis pour parvenir à s'insérer dans la vie active. De plus, ce diplôme jette les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Les jeunes qui sont moins qualifiés sont plus exposés au chômage de longue durée et risquent davantage d'occuper des emplois précaires ou peu gratifiants, avec toutes les conséquences, notamment l'exclusion sociale, que cela peut engendrer.

Observations et explications

Les jeunes qui ne sont ni scolarisés, ni actifs

Dans la plupart des pays de l'OCDE, plus de 80 pour cent des jeunes sont encore scolarisés entre 15 et 19 ans. Dans cette tranche d'âge, ils sont généralement peu nombreux à travailler une fois leurs études terminées. Cette proportion dépasse toutefois la barre des 10 pour cent dans neuf pays de l'OCDE et celle des 20 pour cent dans quatre autres pays (voir le tableau C4.1).

Cette cohorte d'âge comprend toutefois un groupe de jeunes qui ne sont plus scolarisés, mais pas encore actifs. Certains d'entre eux jouissent du statut de demandeur d'emploi s'ils recherchent activement du travail. Les autres, qui ne recherchent pas d'emploi, sont considérés comme inactifs, quelles que soient les raisons qui expliquent leur situation. Ces raisons peuvent être multiples et variées : le découragement devant la difficulté de trouver un emploi ou encore la décision volontaire de ne pas travailler à cause de circonstances familiales, etc. Dans 18 pays de l'OCDE sur 27, ils sont plus nombreux que ceux qui bénéficient du statut de demandeur d'emploi.

Être non scolarisé et inactif à cet âge est très rare au Danemark, en France, en Irlande, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et aux Pays-Bas, mais courant en Autriche, en Italie, au Mexique, en République slovaque et en Turquie. Dans ces pays de l'OCDE, plus de 10 pour cent des jeunes âgés de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés, ni actifs (voir le tableau C4.1). Dans d'autres pays, cette proportion est plus faible, sans toutefois être négligeable, puisqu'elle va de 4 à 10 pour cent. En Autriche, en Finlande, en République slovaque et en Suède, ce sont principalement les hommes qui sont touchés par ce problème, tandis qu'en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie, ce sont les femmes (voir

Cet indicateur rend compte de la situation des jeunes qui ne sont plus scolarisés, mais qui ne travaillent pas encore.

Dans beaucoup de pays de l'OCDE, la plupart des jeunes qui ont entre 15 et 19 ans sont encore scolarisés, mais parmi ceux qui ne le sont plus, nombreux sont ceux qui sont soit demandeurs d'emploi, soit inactifs.

C₅

le graphique C5.1). Les différences entre les sexes sont faibles à cet égard dans les autres pays.

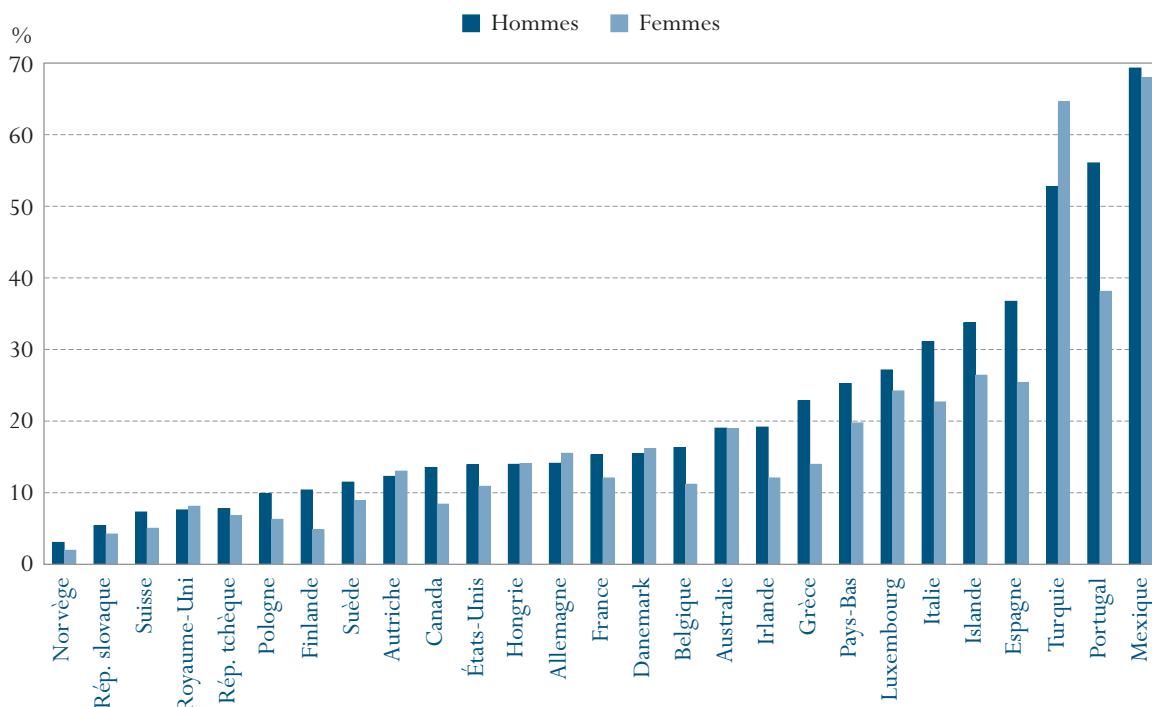
Entre 20 et 24 ans, ce phénomène s'intensifie et change de nature, car c'est dans cette tranche d'âge que la plupart des jeunes entrent dans la vie active.

Les jeunes qui sont peu qualifiés sont, semble-t-il, plus exposés au chômage de longue durée et risquent davantage d'occuper des emplois précaires ou peu gratifiants, avec toutes les conséquences, notamment l'exclusion sociale, que cela peut engendrer. C'est pourquoi l'abandon prématuré des études est devenu un problème majeur pour l'action publique dans le domaine de l'éducation. Entre 20 et 24 ans, ce phénomène s'intensifie et change de nature, car c'est dans cette tranche d'âge que la plupart des jeunes entrent dans la vie active, à la fin de leur formation initiale. Lors de leur entrée dans la vie active, les jeunes doivent souvent passer par une période de chômage et d'adaptation avant de trouver un emploi stable et gratifiant (voir le graphique C5.3).

Dans sept pays de l'OCDE, en l'occurrence dans les pays nordiques, dans des pays d'Europe orientale, ainsi qu'au Royaume-Uni et en Suisse, la proportion de ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires reste inférieure à 10 pour cent dans cette tranche d'âge. Ces jeunes constituent certes un groupe vulnérable, mais l'ampleur du phénomène est limitée. Dans 12 pays de l'OCDE sur 27, ce groupe « à risque » représente entre 10 et 20 pour cent

Graphique C5.2

Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés et qui n'ont pas atteint le deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2001)



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes hommes âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés et qui n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire.

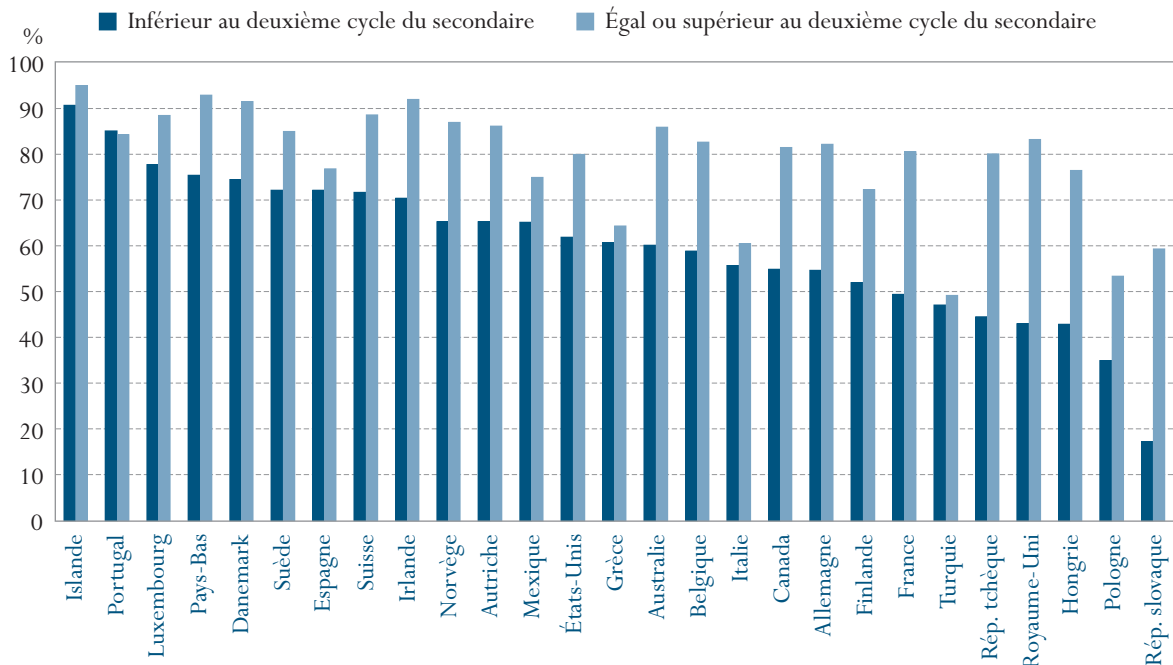
Source : OCDE. Tableau C5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

de la tranche d'âge. Ces pays doivent tout mettre en œuvre pour améliorer le taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. Enfin, dans les huit pays restants, ce groupe à risque représente plus de 20 pour cent de la tranche d'âge.

Comparer la situation au regard de l'emploi des jeunes qui ont au moins obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires et de ceux qui ne l'ont pas décroché permet d'observer les risques liés à un arrêt prématuré des études. Dans tous les pays de l'OCDE sauf un, l'élévation du niveau de formation est associée à un taux d'activité plus important, de l'ordre de 19 points de pourcentage en moyenne. La comparaison révèle aussi plusieurs profils liés à la structure spécifique du marché du travail. L'écart entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ne l'ont pas obtenu est particulièrement minime dans tous les pays de la Méditerranée, ce qui suggère qu'il existe une adéquation entre les qualifications, même faibles, et le marché du travail. Le cas du Royaume-Uni est digne d'intérêt. La proportion de ceux qui sont peu qualifiés figure parmi les plus faibles des pays de l'OCDE, mais les écarts de taux de chômage sont particulièrement grands, ce qui indique que les rares personnes qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires sont fortement désavantagées.

Graphique C5.3

Taux d'emploi chez les jeunes de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés, par niveau de formation (2001)



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des jeunes non scolarisés de 20 à 24 ans qui n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau C5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur se base sur des chiffres provenant d'une enquête spéciale de l'OCDE sur la transition entre les études et la vie active.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur est basé sur les résultats d'enquêtes sur la population active qui recensent le nombre de jeunes appartenant à chacune des catégories spécifiées dans chaque tranche d'âge. Les différentes situations au regard de l'emploi de ceux qui ne sont plus scolarisés (et ne suivent pas de programme emploi-études) sont définies conformément aux lignes directrices du BIT. Les données sur lesquelles repose cet indicateur proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE sur la transition entre les études et la vie active (voir l'indicateur A11).

La notion d'« abandon scolaire prématuré » peut être sommairement définie comme « l'arrêt des études pour un jeune qui n'a pas obtenu un diplôme de niveau CITE 3 et qui ne suit pas de programme emploi-études de niveau égal ou supérieur au niveau CITE 3 ». Cette définition doit toutefois être rendue plus opérationnelle par la spécification d'une tranche d'âge dans laquelle très peu de jeunes peuvent encore être scolarisés dans l'enseignement primaire ou secondaire. Dans un nombre significatif de pays de l'OCDE, des proportions importantes de jeunes âgés de 18 ou 19 ans sont encore scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. De plus, rien n'empêche ceux qui ont abandonné très tôt leurs études de les reprendre. Enfin, la situation des jeunes sur le marché du travail peut ne pas être représentative de celle qu'ils auront plus tard. En conséquence, l'OCDE entend par « jeune adulte peu qualifié » une personne de 20 à 24 ans qui n'a pas atteint le niveau 3 de la CITE, qui n'est plus scolarisée et qui ne suit pas de programme emploi-études.

Tableau C5.1

Pourcentage de la population âgée de 20 à 24 ans non scolarisée, selon le niveau de formation, le sexe et le statut professionnel (2001)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Inférieur au deuxième cycle du secondaire				À partir du deuxième cycle du secondaire et au-delà				Effectifs scolarisés	Total des jeunes de 20-24 ans
		Actifs		Demandeurs		Actifs		Demandeurs			
		occupés	d'emploi	Inactifs	Sous-total	occupés	d'emploi	Inactifs	Sous-total		
Australie	Hommes	13.4	4.0	1.6	18.9	37.1	3.9	2.0	43.0	38.1	100
	Femmes	9.2	3.2	6.4	18.9	39.4	2.8	4.1	46.2	34.9	100
	H+F	11.3	3.6	4.0	18.9	38.2	3.3	3.0	44.6	36.5	100
Autriche	Hommes	8.6	1.4	2.2	12.2	52.6	2.8	8.0	63.5	24.3	100
	Femmes	7.8	0.7	4.5	12.9	50.6	1.9	4.1	56.6	30.5	100
	H+F	8.2	1.1	3.3	12.6	51.6	2.4	6.0	60.0	27.4	100
Belgique	Hommes	10.9	3.9	1.5	16.2	35.0	3.5	2.0	40.5	43.3	100
	Femmes	5.2	2.0	4.0	11.1	34.5	4.4	4.8	43.8	45.1	100
	H+F	8.0	2.9	2.7	13.7	34.8	4.0	3.4	42.1	44.2	100
Canada	Hommes	8.4	2.7	2.4	13.5	40.6	5.9	3.4	49.9	36.6	100
	Femmes	3.5	0.9	3.9	8.3	40.6	3.1	6.3	49.9	41.8	100
	H+F	6.0	1.8	3.1	10.9	40.6	4.5	4.8	49.9	39.1	100
République tchèque	Hommes	4.2	2.5	1.0	7.7	61.6	7.9	1.2	70.7	21.6	100
	Femmes	2.2	1.3	3.3	6.7	49.5	6.9	12.3	68.6	24.6	100
	H+F	3.2	1.9	2.1	7.2	55.7	7.4	6.6	69.7	23.1	100
Danemark	Hommes	13.6	1.2	0.5	15.4	32.1	1.4	0.7	34.2	50.4	100
	Femmes	9.8	1.6	4.7	16.1	20.9	1.7	1.4	23.9	60.0	100
	H+F	11.7	1.4	2.6	15.7	26.4	1.5	1.0	29.0	55.3	100
Finlande	Hommes	5.8	1.8	2.7	10.4	29.8	5.4	5.9	41.1	48.5	100
	Femmes	2.1	0.5	2.2	4.8	25.8	4.5	5.6	36.0	59.2	100
	H+F	3.9	1.2	2.5	7.6	27.8	5.0	5.8	38.6	53.9	100
France	Hommes	8.9	4.5	1.9	15.2	29.6	3.7	0.8	34.2	50.6	100
	Femmes	4.5	3.3	4.2	12.0	23.0	5.4	2.9	31.4	56.7	100
	H+F	6.7	3.9	3.0	13.6	26.3	4.6	1.9	32.8	53.6	100
Allemagne	Hommes	9.1	2.8	2.2	14.1	44.0	4.4	4.4	52.8	33.1	100
	Femmes	6.8	1.8	6.9	15.4	37.9	2.4	7.0	47.2	37.4	100
	H+F	8.0	2.3	4.4	14.7	41.1	3.4	5.6	50.1	35.2	100
Grèce	Hommes	17.4	3.4	1.9	22.8	30.7	8.4	3.9	43.0	34.2	100
	Femmes	5.1	2.8	6.0	13.9	27.5	13.2	6.5	47.2	38.9	100
	H+F	10.9	3.1	4.0	18.1	29.0	10.9	5.3	45.2	36.7	100
Hongrie	Hommes	7.8	2.2	3.9	13.9	43.9	5.1	4.5	53.4	32.7	100
	Femmes	4.1	0.8	9.0	14.0	34.3	2.9	11.8	49.1	37.0	100
	H+F	6.0	1.5	6.5	14.0	39.0	4.0	8.2	51.2	34.8	100
Islande	Hommes	31.8	1.9	0.0	33.7	16.8	0.5	0.5	17.7	48.6	100
	Femmes	22.5	0.5	3.3	26.4	19.8	1.1	0.0	20.9	52.7	100
	H+F	27.3	1.3	1.6	30.1	18.3	0.8	0.2	19.3	50.6	100
Irlande	Hommes	15.3	2.0	1.8	19.1	53.2	1.6	1.2	56.1	24.8	100
	Femmes	6.5	0.8	4.8	12.0	49.7	2.2	4.2	56.1	31.8	100
	H+F	10.9	1.4	3.3	15.6	51.5	1.9	2.7	56.1	28.3	100
Italie	Hommes	20.3	5.6	5.2	31.1	20.8	6.2	7.0	34.0	34.9	100
	Femmes	9.5	4.1	9.1	22.6	20.9	7.8	6.4	35.1	42.3	100
	H+F	14.9	4.8	7.1	26.9	20.8	7.0	6.7	34.6	38.6	100
Luxembourg	Hommes	22.4	3.1	1.6	27.1	26.1	1.2	1.3	28.6	44.3	100
	Femmes	17.4	0.5	6.2	24.2	25.1	2.3	2.0	29.3	46.5	100
	H+F	19.9	1.8	4.0	25.6	25.6	1.8	1.6	29.0	45.4	100
Mexique	Hommes	64.7	1.9	2.7	69.3	8.9	0.6	0.3	9.9	20.8	100
	Femmes	26.9	1.0	40.0	68.0	9.5	0.6	4.5	14.5	17.5	100
	H+F	44.6	1.5	22.5	68.6	9.2	0.6	2.5	12.4	19.1	100
Pays-Bas	Hommes	21.7	1.3	2.3	25.2	36.5	0.6	1.5	38.5	36.3	100
	Femmes	12.1	1.1	6.6	19.7	43.6	1.3	3.0	47.8	32.6	100
	H+F	16.9	1.2	4.4	22.5	40.0	0.9	2.2	43.1	34.4	100
Norvège	Hommes	2.1	0.5	0.4	3.0	56.6	3.4	3.7	63.7	33.3	100
	Femmes	1.1	0.2	0.6	1.9	43.6	2.3	5.9	51.8	46.3	100
	H+F	1.6	0.4	0.5	2.5	50.2	2.9	4.8	57.9	39.7	100
Pologne	Hommes	4.0	3.8	2.0	9.8	27.4	16.7	3.0	47.2	43.0	100
	Femmes	1.6	2.0	2.6	6.2	22.5	15.3	8.6	46.4	47.4	100
	H+F	2.8	2.9	2.3	8.0	24.9	16.0	5.9	46.8	45.2	100
Portugal	Hommes	49.6	3.4	3.0	56.0	12.9	0.9	0.4	14.2	29.8	100
	Femmes	30.3	3.2	4.6	38.0	16.9	2.8	1.6	21.2	40.7	100
	H+F	39.9	3.3	3.8	47.0	14.9	1.8	1.0	17.7	35.3	100
République slovaque	Hommes	0.8	3.1	1.4	5.3	46.7	25.3	6.1	78.2	16.5	100
	Femmes	0.8	0.9	2.4	4.2	43.0	16.0	14.4	73.4	22.4	100
	H+F	0.8	2.1	1.9	4.8	44.9	20.7	10.2	75.8	19.4	100
Espagne	Hommes	29.5	4.9	2.3	36.7	20.3	2.7	1.2	24.3	39.1	100
	Femmes	14.9	4.9	5.5	25.3	19.6	5.6	2.8	28.0	46.7	100
	H+F	22.4	4.9	3.8	31.2	20.0	4.1	2.0	26.1	42.8	100
Suède	Hommes	8.4	2.0	1.0	11.4	45.1	3.9	3.5	52.5	36.1	100
	Femmes	6.1	1.1	1.6	8.8	38.3	3.3	4.3	45.9	45.3	100
	H+F	7.3	1.6	1.3	10.2	41.8	3.6	3.9	49.3	40.6	100
Suisse	Hommes	4.7	m	m	7.3	43.9	m	m	50.1	42.6	100
	Femmes	m	m	m	m	51.9	m	m	58.3	36.7	100
	H+F	4.4	m	m	6.2	47.8	m	4.1	54.1	39.8	100
Turquie	Hommes	38.5	7.3	7.0	52.8	19.5	5.3	7.3	32.1	15.2	100
	Femmes	16.8	1.8	46.0	64.6	9.1	4.0	13.0	26.0	9.4	100
	H+F	27.6	4.5	26.6	58.7	14.3	4.7	10.1	29.1	12.2	100
Royaume-Uni	Hommes	4.5	1.3	1.7	7.6	52.4	4.8	2.5	59.7	32.8	100
	Femmes	2.1	0.6	5.3	8.1	45.3	3.3	9.5	58.1	33.8	100
	H+F	3.4	1.0	3.5	7.8	48.9	4.0	6.0	58.9	33.3	100
États-Unis	Hommes	10.3	1.8	1.8	13.9	45.0	4.6	4.1	53.6	32.5	100
	Femmes	5.0	1.3	4.6	10.8	40.8	3.2	9.9	53.9	35.3	100
	H+F	7.6	1.5	3.2	12.3	42.8	3.9	7.0	53.7	33.9	100
Moyenne des pays	Hommes	16.2	2.8	2.1	21.1	35.9	4.8	3.0	44.0	35.0	100
	Femmes	8.7	1.6	7.3	17.6	32.7	4.4	5.8	43.2	39.0	100
	H+F	12.5	2.2	4.7	19.4	34.3	4.7	4.5	43.6	37.0	100

Remarque : les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2003).

C5

Chapitre

D

ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE



VUE D'ENSEMBLE

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

- Tableau D1.1 Nombre d'heures d'enseignement obligatoire et non obligatoire dans les établissements publics (2001)
- Tableau D1.2a Temps d'enseignement prévu par matière en pourcentage du temps total d'enseignement obligatoire pour les élèves de 9 à 11 ans (2001)
- Tableau D1.2b Temps d'enseignement prévu par matière en pourcentage du temps total d'enseignement obligatoire pour les élèves de 12 à 14 ans (2001)

Le chapitre D porte sur l'environnement d'apprentissage et sur l'organisation des établissements...

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

- Tableau D2.1 Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement (2001)
- Tableau D2.2 Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements publics et privés (2001)
- Tableau D2.3 Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements publics et privés (2001)

...et étudie les conditions d'apprentissage des élèves/étudiants...

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

- Tableau D3.1 Introduction d'applications informatiques de base dans le deuxième cycle du secondaire (1980-2000)
- Tableau D3.2 Obstacle le plus manifeste à l'utilisation des TIC dans le deuxième cycle du secondaire (2001)
- Tableau D3.3 Accès des enseignants aux TIC dans le deuxième cycle du secondaire (2001)
- Tableau D3.4 Utilisation d'ordinateurs pour atteindre différents objectifs pédagogiques dans le deuxième cycle du secondaire (2001)
- Tableau D3.5 Activités en rapport avec l'informatique dans le deuxième cycle du secondaire (2001)
- Tableau D3.6 Coopération entre les établissements d'enseignement et d'autres organismes en matière de TIC dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

...et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication par les élèves et les enseignants...

...la formation initiale et le développement professionnel des enseignants...

Indicateur D4 : La formation initiale et le développement professionnel des enseignants

Tableaux D4.1a-d

Prérequis en termes de formation initiale pour enseigner au niveau pré-primaire, primaire, du 1^{er} cycle du secondaire et du 2^e cycle du secondaire (filière générale) (2001)

Tableau D4.2 Établissements d'enseignement soutenant les activités de développement professionnel des enseignants (2001)

Tableau D4.3 Participation des enseignants du deuxième cycle du secondaire à des activités de développement professionnel (2001)

...les conditions de travail des enseignants...

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

Tableau D5.1 Salaire des enseignants (2001)

Tableau D5.2 Ajustement du traitement de base des enseignants dans les établissements publics (2001)

Tableau D5.3 Comparaison des rémunérations moyennes des enseignants du secondaire à celles des personnes occupant d'autres emplois dans le secteur public (1999)

Tableau D5.4 Évolution de la rémunération des enseignants (1996 et 2001)

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

Tableau D6.1 Organisation du temps de travail des enseignants (2001)

Tableau D6.2 Nombre d'heures d'enseignement par an (1996 et 2001)

...la demande actuelle d'enseignants...

Indicateur D7 : L'offre et la demande d'enseignants

Tableau D7.1 Pourcentage d'enseignants temporaires, non pleinement qualifiés et à temps partiel dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

Tableau D7.2 Postes d'enseignant vacants et absentéisme des enseignants (2001)

Tableau D7.3 Difficultés rencontrées pour engager des enseignants qualifiés dans certaines disciplines (2001)

...et la répartition des enseignants selon l'âge et le sexe.

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

Tableau D8.1 Répartition des enseignants selon leur âge (2001)

Tableau D8.2 Répartition des enseignants selon leur sexe (2001)

Tableau D8.3 Répartition des enseignants selon leur âge (1998, 2001)

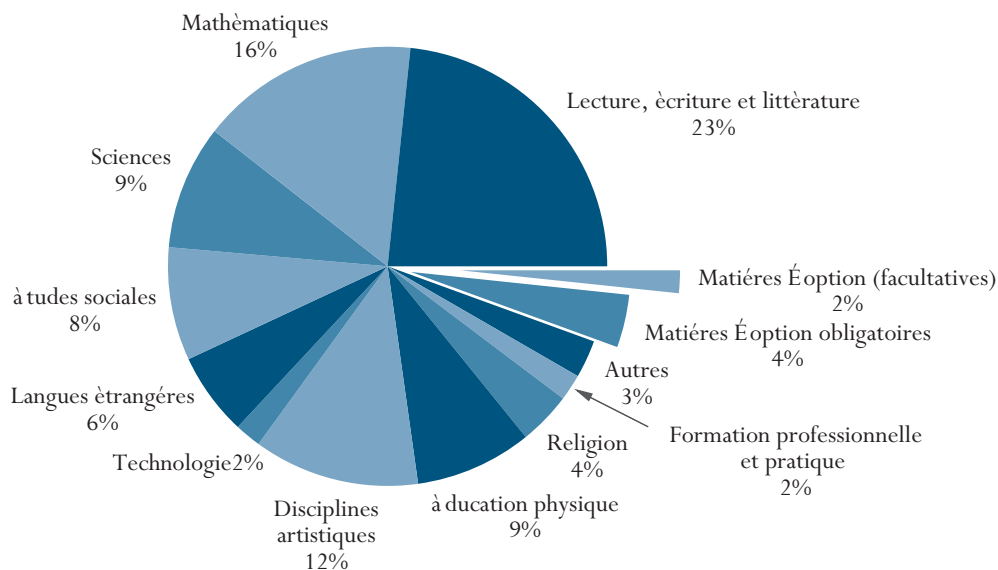
INDICATEUR D1 : NOMBRE TOTAL D'HEURES D'INSTRUCTION PRÉVU POUR LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le nombre total d'heures d'instruction obligatoire est de 813 heures par an pour les élèves de 9 à 11 ans. Les élèves qui se situent dans cette tranche d'âge doivent en principe passer 840 heures par an en classe et les élèves âgés de 12 à 14 ans, près de 100 heures de plus. Toutefois, ces chiffres varient considérablement d'un pays à l'autre.
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, la lecture et l'écriture dans la langue d'enseignement, les mathématiques et les sciences représentent environ la moitié du programme de cours obligatoire des élèves de 9 à 11 ans et 41 pour cent de celui des élèves âgés de 12 à 14 ans.
- La liberté dont jouissent les établissements et les autorités locales et régionales pour définir les programmes de cours et les horaires varie énormément selon les pays.

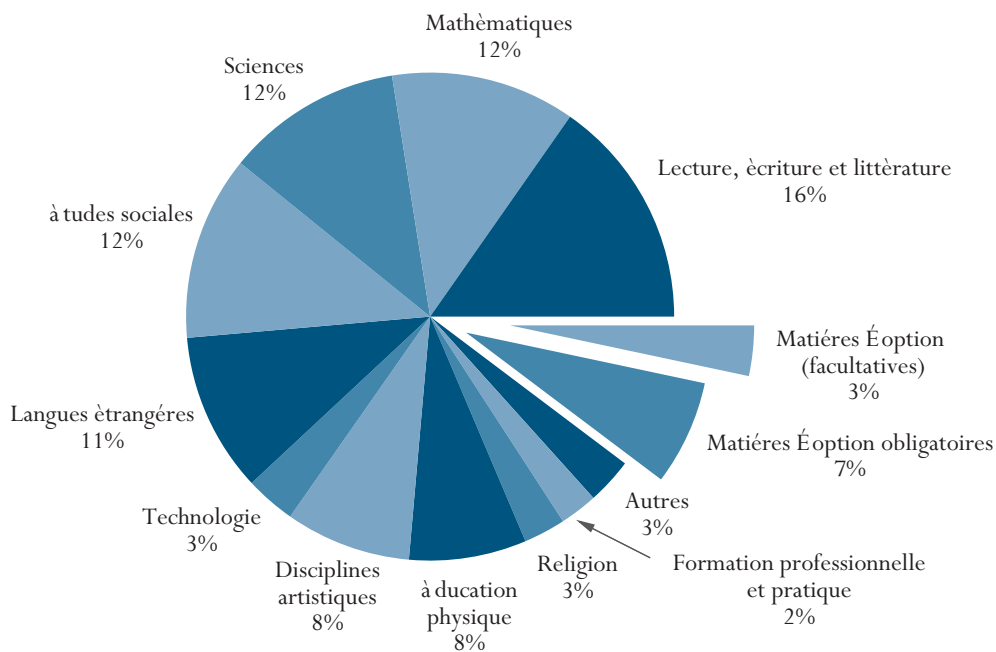
Graphique D1.1

Temps d'enseignement prévu par matière dans les établissements publics (2001)
Répartition du temps total d'enseignement prévu pour les matières obligatoires et matières à option (obligatoires ou non), pour les élèves âgés de 9 à 11 ans et de 12 à 14 ans

**Temps d'enseignement prévu pour les élèves de 9 à 11 ans
(nombre total moyen prévu d'heures d'enseignement : 840 heures)**



**Nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves de 12 à 14 ans
(nombre total moyen prévu d'heures d'enseignement : 939 heures)**



Source : OCDE. Tableaux D1.2a et D1.2b. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

La quantité et la qualité du temps d'apprentissage dont bénéficient les individus de leur plus jeune âge jusqu'à leur entrée dans la vie active sont des facteurs décisifs, déterminant les résultats sociaux et économiques toute la vie durant. Le temps d'instruction dans le cadre scolaire institutionnel représente une grande partie de l'investissement public consacré à l'apprentissage des élèves. Adapter les ressources aux besoins des élèves et optimiser l'exploitation du temps pour améliorer non seulement l'apprentissage, mais aussi la rentabilité de l'investissement public est un défi majeur pour la politique de l'éducation. Comme les coûts de l'éducation dépendent dans une grande mesure des coûts salariaux des enseignants, des frais d'entretien des infrastructures scolaires et des coûts d'autres ressources éducatives, il est important de savoir combien de temps ces ressources sont mises à la disposition des élèves. C'est précisément l'objet de cet indicateur qui présente le temps d'instruction en salle de classe dans le cadre scolaire institutionnel.

Cet indicateur présente le nombre d'heures d'instruction prévu dans le cadre scolaire institutionnel.

Observations et explications

Ce que montre cet indicateur

Cet indicateur évalue le temps d'instruction prévu, c'est-à-dire l'exposition des élèves à l'instruction dans le cadre scolaire institutionnel telle qu'elle est fixée par la réglementation. Il présente la répartition de ce temps d'instruction entre les diverses matières du programme de cours. Il estime le nombre net d'heures de cours prévues dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 7 à 15 ans. Si les comparaisons entre pays à cet égard sont délicates en raison des différences de politique en matière de programmes de cours, ces chiffres donnent toutefois une idée du nombre d'heures de contact que les différents pays jugent nécessaire pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs éducatifs qui leur sont fixés.

Le temps d'instruction prévu donne une idée précise des ressources publiques investies dans l'éducation...

Il convient de garder présent à l'esprit le fait que dans certains pays, le temps d'instruction prévu varie considérablement entre les régions ou entre les différents types d'établissement. De plus, dans de nombreux pays, les établissements ou les autorités locales chargées de l'éducation sont libres de décider du nombre d'heures de cours et de leur affectation aux diverses matières. Des heures de cours supplémentaires sont souvent prévues pour organiser des cours particuliers de rattrapage ou pour étoffer le programme de cours, tandis que d'autres sont fréquemment perdues en raison de la pénurie d'enseignants qualifiés pour remplacer les titulaires absents ou de l'absentéisme des élèves eux-mêmes.

...mais doit être interprété compte tenu des variations parfois considérables entre les régions et les établissements...

Le temps consacré chaque année à l'instruction doit également être examiné à la lumière de la durée de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire le nombre d'années pendant lequel les jeunes bénéficient d'un soutien public total en matière d'éducation, ou de la période pendant laquelle plus de 90 pour cent de la population est scolarisée (voir l'indicateur C1). Il y a lieu de souligner également que le temps d'instruction prévu ne nous apprend rien sur la qualité des possibilités d'éducation offertes, ni sur la quantité ou la qualité des moyens matériels et humains mis en oeuvre. D'autres indicateurs de ce chapitre étudient le problème

...et d'autres facteurs liés au temps d'apprentissage et à la qualité de l'enseignement dispensé qui ne sont pas inclus dans cet indicateur.

du volume de ressources éducatives disponibles (indicateurs D3, D4 et D7) et du nombre d'élèves/étudiants par enseignant (indicateur D2).

Politiques menées en matière de programmes de cours

Les responsabilités liées à la définition des programmes de cours sont diversement réparties.

Dans certains pays de l'OCDE, les autorités nationales (ou infranationales) définissent les matières et décident du nombre d'heures de cours qui leur est consacré...

Les responsabilités décisionnelles concernant la définition des programmes de cours varient énormément d'un pays à l'autre. L'analyse des pays de l'OCDE permet de dégager deux grands profils et plusieurs variantes à cet égard.

Dans le premier profil de répartition des responsabilités, ce sont les autorités nationales ou régionales de l'éducation qui définissent les matières et leur contenu et décident du nombre d'heures de cours qui leur est consacré. Les établissements doivent suivre ces spécifications nationales (ou infranationales dans certains cas), mais jouissent d'une marge de manœuvre plus ou moins grande pour les appliquer. Ainsi, en Allemagne, en Angleterre, en Autriche, en Espagne, en France, en Grèce et au Portugal, les autorités nationales (celles des *Länder* en Allemagne et des Communautés autonomes en Espagne) définissent les programmes de cours de tous les types d'établissements, de toutes les années d'études et de toutes les matières. En général, les réglementations définissent les matières, fixent le nombre d'heures qui leur sont consacrées et en précisent le contenu par année d'étude et type de filière de manière plus ou moins détaillée. Les établissements d'enseignement ont pour mission d'organiser et de dispenser les programmes de cours.

Réglementation des programmes de cours en Grèce

En Grèce, l'Institut pédagogique prépare des directives détaillées sur les programmes de cours et les horaires de l'enseignement primaire et secondaire. Toutes les matières présentent la même importance et sont obligatoires pour tous les élèves.

...alors que dans d'autres pays, c'est aux autorités locales, voire aux établissements, qu'il incombe de définir les programmes de cours qui seront dispensés, les objectifs éducatifs étant fixés au niveau national.

Dans le second profil de répartition des responsabilités, les autorités nationales se contentent de fixer des normes ou des objectifs à atteindre, tandis que les autorités locales, voire les établissements, se chargent de définir les programmes de cours et de les mettre en œuvre. Ainsi, en Belgique (Communautés flamande et française), au Danemark, en Écosse, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque, la réglementation nationale fixe des objectifs de résultat à atteindre et les autorités locales ou les établissements définissent les matières et leur contenu et décident du nombre d'heures de cours consacrées à chaque matière. En général, la réglementation nationale définit le cadre d'enseignement en précisant les exigences minimales à propos des matières à enseigner, du temps à consacrer aux diverses matières et des contenus d'enseignement. Ces directives aident les établissements à préparer leurs programmes de cours.

L'enseignement secondaire en Écosse (de la 7^e à la 10^e année)

En Écosse, les programmes de cours des établissements d'enseignement secondaire ne sont pas définis par la loi. Des directives d'orientation sont préparées à l'intention de tous les établissements par Learning and Teaching Scotland (anciennement le Scottish Consultative Council on the Curriculum) dans le document « Curriculum Design for the Secondary Stages » (dont la dernière révision remonte à 1999). Pendant les deux premières années de l'enseignement secondaire, les élèves suivent un programme commun comprenant un large éventail de matières, dont certaines figurent parmi les cinq matières dispensées aux élèves de 5 à 14 ans et dont d'autres sont nouvelles pour les élèves. Le nombre de matières enseignées par les établissements varie, mais les matières suivantes sont proposées par tous les établissements : l'anglais, une langue étrangère moderne, les mathématiques, les sciences, la géographie, l'histoire, l'économie familiale, l'éducation technique, l'art, la musique, l'éducation physique et l'éducation religieuse et morale. Pour les deux années suivantes, des directives sont données dans le cadre de huit « modes d'études et d'activités » dans lesquels s'inscrivent toutes les disciplines et matières suivantes : langue et communication, mathématiques fondamentales et appliquées, sciences fondamentales et appliquées, sciences sociales et environnementales, activités et applications technologiques, activités créatives et esthétiques, éducation physique et éducation religieuse et morale.

Réglementation des programmes de cours au Danemark

Au Danemark, le ministère de l'Éducation prépare des directives réglementant les objectifs pédagogiques dans chaque matière et définit les programmes à suivre dans les diverses matières et la répartition des cours. Les municipalités et les établissements sont libres d'élaborer leurs propres programmes dans le respect de cette réglementation.

Quel que soit leur statut légal, les textes réglementant les programmes de cours à l'échelon national sont très importants. En combinaison avec les exigences de délivrance de diplômes, ils servent à harmoniser les contenus d'enseignement à l'échelle nationale. L'évolution récente des politiques en matière de programmes de cours révèle une tendance à la décentralisation des pouvoirs de décision dans des pays où la réglementation centralisée des programmes de cours était d'usage depuis de nombreuses décennies (notamment dans les pays germanophones d'Europe et dans des pays d'Europe orientale). Dans le même temps, des pays qui appliquaient depuis longtemps des politiques décentralisées en la matière (l'Australie, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, par exemple) ont commencé à établir des normes nationales de niveau de compétence il y a une vingtaine d'années. L'internationalisation aidant, les réglementations nationales sur les programmes de cours se rapprochent de plus en plus les unes des autres et un « tronc commun » international émerge : les domaines d'études et les niveaux de compétence des différents pays sont de plus en plus comparables.

Les politiques appliquées par les différents pays à propos des programmes de cours donnent à penser que les pouvoirs publics cherchent à concilier le respect de normes nationales et l'autonomie locale.

D1

Nombre total d'heures d'instruction prévu dans le cadre scolaire institutionnel

Cet indicateur estime le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves, c'est-à-dire le nombre d'heures de cours correspondant aux matières obligatoires et aux matières à option.

Entre 7 et 14 ans, les élèves suivent en moyenne 6 896 heures de cours.

Entre 7 et 14 ans, le nombre total d'heures d'instruction prévu est de 6 896 heures en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, la réglementation officielle varie selon les pays : de 5 472 heures en Finlande à 8 058 heures en Italie. Ce nombre total d'heures couvre les heures obligatoires et facultatives que les établissements sont tenus de proposer à leurs élèves. Dans cette tranche d'âge, le nombre total d'heures d'instruction est un indicateur probant de la charge théorique de travail des élèves, mais il ne peut être considéré comme un indicateur du volume d'enseignement dispensé aux élèves pendant leur formation initiale. Dans les pays où la charge de travail des élèves est plus importante, la scolarité obligatoire est souvent moins longue et les élèves ont tendance à arrêter leurs études plus tôt. En revanche, dans les pays où le temps d'études s'étale sur une période plus longue, le nombre total d'heures d'instruction tend à être plus élevé dans l'ensemble. Le tableau D1.1 montre la tranche d'âge pendant laquelle plus de 90 pour cent de la population est scolarisée et le graphique D1.2 indique le nombre total d'heures d'instructions prévu pour les élèves âgés de 7 à 14 ans.

En moyenne, 3 pour cent du temps total d'instruction prévu est consacré à la partie non obligatoire du programme de base, mais cette proportion varie énormément selon les pays.

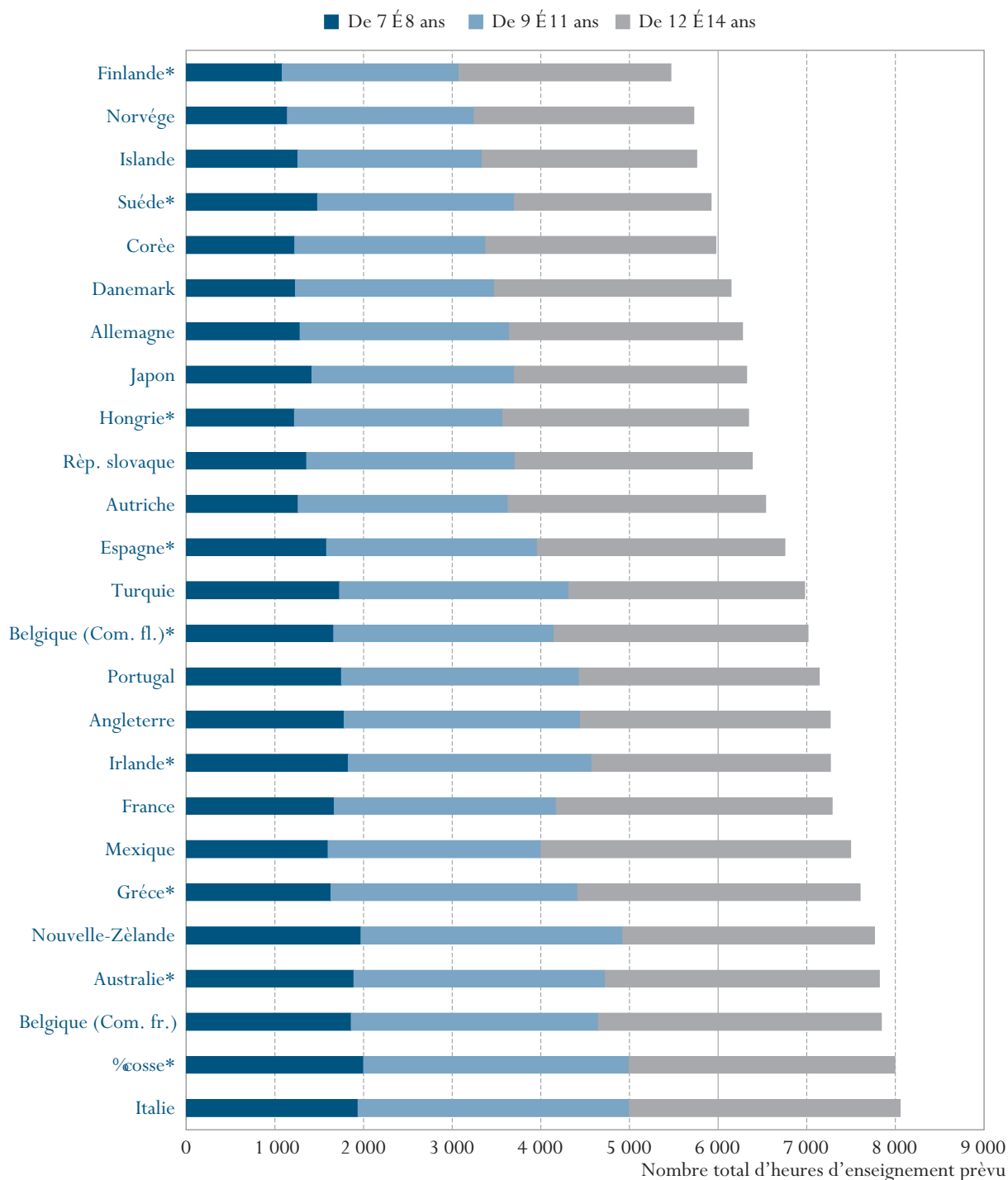
En moyenne, la partie non obligatoire du programme représente 2 pour cent du temps d'instruction prévu pour les élèves de 9 à 11 ans et 4 pour cent de celui des élèves âgés de 12 à 14 ans. Toutefois, dans certains pays, une proportion parfois non négligeable de temps d'instruction supplémentaire est prévue pour la partie non obligatoire du programme de base. Si le temps d'instruction prévu dans l'enseignement primaire constitue un total obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE, la part supplémentaire de temps d'instruction qui est consacrée à la partie non obligatoire du programme à option atteint 20 pour cent en Turquie, 15 pour cent en Hongrie et 11 pour cent dans la Communauté française de Belgique. En Angleterre, en Australie, dans la Communauté française de Belgique, au Danemark, en France, en Hongrie, en Irlande, en République slovaque et en Turquie, une partie non négligeable du temps d'instruction prévu est consacrée à la partie non obligatoire du programme de base dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette part du temps d'instruction va de 4 pour cent en République slovaque à 28 pour cent en Hongrie (voir les tableaux D1.2a et D1.2b et le graphique D1.1).

Nombre d'heures d'instruction obligatoire dans le cadre scolaire institutionnel

Le nombre total d'heures d'instruction obligatoire est une estimation du nombre d'heures de cours imposé aux élèves, c'est-à-dire le nombre d'heures de cours correspondant à la partie obligatoire du programme de base et aux matières obligatoires à option.

Graphique D1.2

Nombre total d'heures d'enseignement prévu pour les élèves de 7 à 14 ans, par groupe d'âge



Les pays sont classés par ordre croissant du nombre total d'heures d'enseignement prévu.

* Voir les remarques spécifiques aux pays ÉI l'annexe 3.

Source : OCDE. Tableau D1.1. Voir les notes sur la méthodologie ÉI l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Dans la plupart des pays, le temps d'instruction prévu est égal au temps d'instruction obligatoire pour les élèves de 7 à 8 ans et de 9 à 11 ans. Chez les 12-14 ans, le nombre moyen d'heures d'instruction prévu est égal au nombre d'heures d'instruction obligatoire en Allemagne, en Autriche, en Corée, en Écosse, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Italie, au Japon, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suède.

Dans le cadre scolaire institutionnel, le nombre total d'heures d'instruction obligatoire s'établit en moyenne à 747 heures par an pour les élèves de 7 à 8 ans, à 813 heures pour les élèves de 9 à 11 ans et à 900 heures pour les élèves de 12 à 14 ans. Chez les élèves de 15 ans, le nombre d'heures d'instruction obligatoire est de 908 heures par an en moyenne dans le programme de cours type que suivent la plupart des élèves de cet âge (voir le tableau D1.1).

La lecture et l'écriture dans la langue d'enseignement, les mathématiques et les sciences absorbent environ la moitié du temps d'instruction obligatoire des élèves âgés de 9 à 11 ans...

En moyenne, 49 pour cent du programme obligatoire des élèves âgés de 9 à 11 ans sont consacrés à trois matières fondamentales, à savoir la lecture et l'écriture (24 pour cent), les mathématiques (16 pour cent) et les sciences (9 pour cent). Les sciences sociales représentent en moyenne 9 pour cent du programme obligatoire et les langues étrangères modernes, 6 pour cent. Enfin, la part des disciplines artistiques et de l'éducation physique s'établit respectivement à 12 et 9 pour cent du temps d'instruction obligatoire. Dans tous les pays de l'OCDE, ces sept domaines d'études sont inscrits dans les programmes de cours dispensés à ce groupe d'âge. À ce niveau d'enseignement, les cours donnés en classe ne sont pas nécessairement organisés en cours séparés pour chaque matière (voir le tableau D1.2a).

...et 41 pour cent du temps d'instruction obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 41 pour cent du programme obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans sont consacrés à trois matières fondamentales, à savoir la lecture et l'écriture (16 pour cent), les mathématiques (13 pour cent) et les sciences (12 pour cent). Dans ce groupe d'âge, les sciences sociales (13 pour cent) et les langues étrangères modernes (11 pour cent) représentent une part relativement plus importante du programme et les disciplines artistiques, une part plus faible (9 pour cent). La part de l'éducation physique s'établit à 8 pour cent. Ces sept domaines d'études sont inscrits dans les programmes de cours dispensés aux élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays de l'OCDE. La technologie figure dans le programme obligatoire dans la moitié environ des pays de l'OCDE et la religion dans plus de la moitié d'entre eux (voir le tableau D1.2b).

En moyenne, les matières à option représentent 4 pour cent du temps obligatoire d'instruction dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 7 pour cent chez les 12-14 ans.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le nombre d'heures d'instruction obligatoire est fixé de manière réglementaire. Les élèves jouissent d'un degré variable de liberté pour choisir les matières qu'ils souhaitent suivre dans le cadre du programme obligatoire. En moyenne, 4 pour cent du temps d'instruction obligatoire sont consacrés à des matières à option dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 9 à 11 ans. Cette part représente 7 pour cent dans les années fréquentées par les élèves de 12 à 14 ans. L'Australie fait figure d'exception à cet égard. Dans ce pays, les matières à option représentent 61 pour cent dans le premier groupe d'âge. Dans ce classement,

l'Australie est suivie par l'Écosse qui accorde, elle aussi, une grande liberté de choix à ses élèves (20 pour cent). Dans le second groupe d'âge, ce sont à nouveau l'Australie et l'Écosse qui laissent la plus grande liberté à leurs élèves (23 et 27 pour cent respectivement). D'autres pays se distinguent également par la grande liberté de choix qu'ils accordent à leurs élèves. Ainsi, dans la Communauté française de Belgique, en Corée, en Espagne, en Finlande, en Islande, aux Pays-Bas et au Portugal, les matières à option représentent au moins 10 pour cent du programme obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (voir les tableaux D1.2a et D1.2b).

Définitions et méthodologie

Le temps d'instruction des élèves âgés de 7 à 15 ans correspond au nombre annuel d'heures de 60 minutes de cours organisées par l'établissement aux fins d'enseignement pendant l'année de référence, en l'occurrence l'année scolaire 2000-2001. Les chiffres des pays dans lesquels le nombre d'heures de cours n'est pas strictement réglementé ont été estimés sur la base des résultats de l'enquête. Les heures perdues lors de la fermeture des établissements pour cause de festivités ou de commémorations (la fête nationale, par exemple) sont exclues. Le temps d'instruction prévu ne comprend pas les cours non obligatoires organisés en dehors de la journée de classe, ni le temps consacré avant ou après la classe aux devoirs, aux leçons et aux cours particuliers.

Les données sur le nombre d'heures d'instruction se rapportent à l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2002 sur les enseignants et les programmes.

- Par **programme obligatoire**, on entend le temps d'instruction minimum et sa répartition entre matières obligatoires dans tous les établissements et pour tous les élèves. Le temps consacré aux matières est mesuré sur la base du tronc commun minimum, et non sur le temps moyen consacré à chaque matière, car les sources d'information (la réglementation) ne permettent pas de procéder à des estimations plus précises. Le programme obligatoire total comprend la partie obligatoire du programme et les matières à option.
- Par **partie obligatoire du programme de base**, on entend les groupes de matières qui sont communes à tous les élèves, notamment les mathématiques, les sciences, les études sociales, la langue d'enseignement et, dans certains cas, une langue étrangère. Ces matières peuvent être considérées comme les matières principales du programme de cours. Dans certains cas, les élèves peuvent jouir d'une certaine liberté qui leur permet de choisir certaines disciplines dans les groupes de matière, même s'ils sont tenus de suivre l'ensemble de ces matières. Ainsi, ils peuvent opter pour des cours de sciences intégrés ou séparés (la biologie et la physique, par exemple) ou choisir la langue étrangère qu'ils préfèrent parmi celles qui sont proposées.
- Par **matière à option**, on entend les matières qui s'inscrivent dans le programme obligatoire de base et pour lesquelles les établissements ou les élèves disposent d'une certaine liberté de choix. Ainsi, un établissement peut être libre de choisir entre l'organisation de cours de religion ou l'augmentation du nombre d'heures de cours consacré aux sciences ou aux disciplines artistiques, mais il est obligatoire de dispenser ces matières dans le cadre de la grille horaire imposée.

- Par *partie non obligatoire du programme de base*, on entend le nombre d'heures de cours supplémentaires que les élèves peuvent suivre en plus du nombre d'heures d'instruction obligatoire. Les matières concernées varient souvent d'un établissement ou d'une région à l'autre et peuvent être des matières électives non obligatoires.
- Par *temps d'instruction prévu*, on entend le nombre annuel d'heures de cours suivies par les élèves, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues.

Le temps d'instruction prévu des jeunes de 15 ans est estimé sur la base du programme d'enseignement suivi par la plupart de ces élèves. Il peut s'agir d'un programme du premier ou du deuxième cycle du secondaire. Dans la plupart des pays, le programme de référence est un programme à vocation générale. Si le système éducatif dirige les élèves vers des filières différentes à cet âge, le temps d'instruction moyen peut avoir été estimé sur la base des programmes généraux les plus importants et pondéré en fonction de la proportion d'élèves fréquentant l'année d'études comptant le plus d'élèves de 15 ans. Si les programmes à vocation professionnelle sont inclus dans le calcul du temps d'instruction, seule la partie de la formation dispensée dans le cadre scolaire est prise en considération.

Le temps d'instruction relatif aux programmes les moins poussés porte sur les programmes conçus pour les élèves qui sont les moins susceptibles de poursuivre des études à la fin de la scolarité obligatoire ou au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les pays organisent ou non ces programmes selon qu'ils pratiquent une politique de sélectivité ou de regroupement en classes homogènes. De nombreux pays prévoient le même temps d'instruction dans la plupart ou la totalité des programmes, mais laissent une certaine liberté quant au choix des matières. Si les programmes sont longs et se distinguent nettement les uns des autres, le choix des matières doit être réalisé à un stade assez précoce.

La classification des matières et les remarques spécifiques aux pays figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau D1.1

Nombre d'heures d'enseignement obligatoire et non obligatoire dans les établissements publics (2001)

Nombre moyen annuel d'heures totales d'enseignement obligatoire et non obligatoire pour les élèves de 7 à 8 ans, de 9 à 11 ans, de 12 à 14 ans et de 15 ans

	Fourchette d'âge dans laquelle plus de 90% de la population est scolarisée	Nombre moyen annuel d'heures totales d'enseignement obligatoire					Nombre moyen annuel d'heures totales d'enseignement prévu				
		De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	15 ans (programme type)	15 ans (programme minimum requis)	De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	15 ans (programme type)	15 ans (programme minimum requis)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE											
Australie*	5 - 16	920	928	978	964	944	945	946	1 033	1 029	1 021
Autriche	5 - 16	678	833	997	1 095	1 048	678	833	997	1 095	1 048
Belgique (Com. fl.)*	3 - 17	a	a	a	a	a	831	831	955	955	448
Belgique (Com. fr.)	3 - 17	840	840	1 005	m	m	930	930	1 065	m	m
République tchèque*	5 - 17	648	720	806	886	338	m	m	m	886	m
Danemark	4 - 15	615	750	800	720	720	615	750	890	900	900
Angleterre	4 - 15	854	843	821	893	m	890	890	940	940	m
Finlande*	6 - 17	542	665	798	855	a	542	665	798	855	a
France	3 - 17	835	835	946	1 027	m	835	835	1 038	1 131	m
Allemagne	6 - 17	642	788	878	900	m	642	788	878	900	m
Grèce*	6 - 16	816	928	1 064	1 186	1 003	816	928	1 064	1 429	1 246
Hongrie*	5 - 16	555	680	722	833	m	611	784	925	1 207	m
Islande	4 - 16	630	692	809	817	a	630	692	809	817	a
Irlande*	5 - 16	915	915	839	802	713	915	915	899	891	891
Italie	3 - 15	969	1 020	1 020	m	m	969	1 020	1 020	m	m
Japon	4 - 17	709	761	875	m	a	709	761	875	m	a
Corée	6 - 17	612	718	867	963	a	612	718	867	963	a
Mexique	6 - 12	800	800	1 167	m	m	800	800	1 167	m	m
Pays-Bas*	4 - 16	m	1 000	1 067	m	a	m	1 000	1 067	m	a
Nouvelle-Zélande	4 - 15	m	m	m	m	m	985	985	948	930	m
Norvège	6 - 17	570	703	827	855	a	570	703	827	855	a
Portugal	5 - 15	875	894	904	827	a	875	894	904	827	a
Écosse*	4 - 15	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000
République slovaque	6 - 16	645	750	860	870	a	679	784	894	904	a
Espagne*	4 - 16	792	792	929	963	963	792	792	932	963	963
Suède*	6 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
Suisse	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	7 - 12	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a
États-Unis	5 - 15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<i>Moyenne des pays</i>		<i>747</i>	<i>813</i>	<i>900</i>	<i>908</i>	<i>841</i>	<i>779</i>	<i>840</i>	<i>939</i>	<i>962</i>	<i>940</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE											
Argentine ¹	5 - 14	m	m	m	m	m	m	729	928	m	m
Brésil	7 - 15	m	m	m	m	m	m	800	800	m	m
Chili	6 - 14	m	m	m	m	m	m	1 140	1 080	m	m
Égypte	6 - 12	m	m	m	m	m	m	1 035	675	m	m
Inde	m	m	m	m	m	m	m	1 051	1 176	m	m
Indonésie	6 - 13	m	m	m	m	m	m	1 120	1 274	m	m
Jamaïque	4 - 14	m	m	m	m	m	m	950	950	m	m
Malaisie	6 - 13	m	m	m	m	m	m	964	1 230	m	m
Paraguay	7 - 11	m	m	m	m	m	m	854	1 148	m	m
Pérou ¹	6 - 14	m	m	m	m	m	m	783	914	m	m
Philippines	7 - 13	m	m	m	m	m	m	1 067	1 467	m	m
Fédération de Russie	7 - 15	m	m	m	m	m	m	814	989	m	m
Thaïlande	4 - 11	m	m	m	m	m	m	1 160	1 167	m	m
Tunisie	6 - 10	m	m	m	m	m	m	960	880	m	m
Uruguay	6 - 14	m	m	m	m	m	m	455	913	m	m
Zimbabwe	7 - 13	m	m	m	m	m	m	871	1 102	m	m

1. Année de référence 2000.

 * Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau D1.2a
Temps d'enseignement prévu par matière en pourcentage du temps total d'enseignement obligatoire pour les élèves de 9 à 11 ans (2001)

Pourcentage des heures d'enseignement consacrées aux différentes matières dans le programme d'enseignement obligatoire

	Matières obligatoires du programme											TOTAL des matières obligatoires du programme de base	Matières à option obligatoires	TOTAL des matières obligatoires du programme	Matières à option facultatives
	Lecture, écriture et littérature	Mathématiques	Sciences	Études sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE															
Australie ¹	12	8	3	4	2	2	3	4	1	n	n	39	61	100	2
Autriche	23	15	10	2	7	n	20	12	7	x(12)	2	100	n	100	n
Belgique (Com. fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgique (Com. fr.) ¹	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	5	x(11)	x(11)	7	7	x(11)	81	100	m	100	11
République tchèque ²	24	19	16	4	12	n	15	8	n	3	n	100	n	100	m
Danemark	25	16	8	4	7	n	21	11	4	n	4	100	n	100	n
Angleterre	29	23	11	8	n	10	8	7	4	n	n	100	n	100	6
Finlande	21	17	15	x(3)	9	n	13	11	6	9	n	100	n	100	n
France	28	20	5	10	9	3	8	15	n	n	n	100	n	100	n
Allemagne	21	17	6	6	8	1	15	11	7	n	5	97	3	100	n
Grèce	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
Hongrie	27	17	5	7	7	n	15	12	n	7	3	100	n	100	15
Islande	20	13	6	9	2	n	17	10	3	3	n	84	16	100	n
Irlande	30	12	12	4	n	n	12	4	10	n	17	100	n	100	n
Italie	17	10	8	11	10	3	13	7	6	n	n	84	16	100	n
Japon	23	17	10	10	n	5	14	10	n	n	10	100	n	100	n
Corée	19	15	12	12	5	n	13	9	n	2	3	89	11	100	n
Mexique	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
Pays-Bas ³	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	22	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n
Portugal ⁴	16	13	10	10	13	16	10	10	3	n	n	100	n	100	n
Écosse	20	15	5	5	x(1)	5	10	5	15	x(13)	n	80	20	100	n
République slovaque	31	20	8	8	5	n	12	11	1	4	n	100	n	100	5
Espagne	21	17	9	9	12	n	12	11	x(13)	n	n	92	8	100	n
Suède	22	14	12	13	12	x(12)	7	8	x(12)	7	n	94	6	100	n
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	19	13	10	10	9	n	7	6	7	10	1	91	9	100	20
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays⁵	24	16	9	9	6	2	12	9	4	2	3	96	4	100	2
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE															
Argentine ⁵	19	19	15	15	7	4	7	7	a	a	n	93	7	100	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75	25	100	m
Égypte	30	15	9	6	9	2	5	7	7	5	5	100	a	100	m
Inde	19	17	12	12	19	a	4	12	a	a	a	96	4	100	m
Indonésie	22	22	13	11	a	a	5	5	5	13	5	100	a	100	m
Jamaïque	24	21	11	11	a	a	8	8	8	a	9	100	a	100	m
Malaisie	21	15	11	9	15	n	4	4	13	4	4	100	a	100	m
Paraguay	26	13	8	10	xr	7	10	7	3	xr	10	93	7	100	m
Pérou ⁵	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70	30	100	m
Philippines	13	13	13	13	13	a	8	4	a	13	13	100	a	100	m
Fédération de Russie	31	15	4	9	6	6	6	6	a	m	m	85	15	100	m
Thaïlande	14	10	m	m	m	m	m	m	m	23	39	86	14	100	m
Tunisie	27	13	5	7	n	2	3	3	4	n	36	100	n	100	m
Uruguay	28	29	13	19	a	a	9	3	a	a	a	100	a	100	m
Zimbabwe	19	13	8	8	17	8	4	4	8	8	n	100	n	100	m

1. L'Australie et la Communauté française de Belgique (Com. fr.) sont exclues des moyennes des pays.

2. Les études sociales sont incluses dans les sciences pour les élèves de 9 à 10 ans.

3. Sont uniquement pris en considération les élèves de 9 et 11 ans.

4. Sont uniquement pris en considération les élèves de 10 à 11 ans.

5. Année de référence 2000.

Source : OCDE. * Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

Tableau D1.2b
Temps d'enseignement prévu par matière en pourcentage du temps total d'enseignement obligatoire
pour les élèves de 12 à 14 ans (2001)
 Pourcentage des heures d'enseignement consacrées aux différentes matières dans le programme d'enseignement obligatoire

	Matières obligatoires du programme											TOTAL des matières obligatoires du programme de base	Matières à option obligatoires	TOTAL des matières obligatoires du programme	Matières à option facultatives	
	Lecture, écriture et littérature	Mathématiques	Sciences	Études sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)					(12)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	12	12	10	9	5	8	8	1	2	3	77	23	100	6	
	Autriche	12	15	14	12	10	n	18	11	6	n	100	n	100	n	
	Belgique (Com. fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Belgique (Com. fr.) ¹	15	13	6	12	12	3	3	9	6	n	6	85	15	100	6
	République tchèque	14	14	21	14	11	n	11	7	n	7	n	100	n	100	n
	Danemark	23	15	14	13	11	n	10	8	4	n	4	100	n	100	11
	Angleterre	14	14	14	14	11	10	9	9	5	n	n	100	n	100	15
	Finlande ²	12	12	13	8	13	n	7	8	4	10	n	86	14	100	n
	France	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
	Allemagne	14	13	11	12	16	4	10	9	5	1	2	97	3	100	n
	Grèce	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
	Hongrie	13	13	13	15	9	4	12	9	n	8	5	100	n	100	28
	Islande	15	12	8	7	15	n	14	9	3	6	n	88	12	100	n
	Irlande ³	29	13	11	16	7	x(15)	4	5	9	x(15)	6	100	n	100	7
	Italie ¹	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n
	Japon	14	12	11	12	13	7	11	10	n	n	7	98	2	100	n
	Corée	15	12	11	11	11	5	7	9	n	3	6	88	12	100	n
	Mexique	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n
	Pays-Bas	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
	Portugal	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	n	90	10	100	n
	Écosse	19	10	9	9	x(1)	8	8	5	5	x(13)	n	73	27	100	n
	République slovaque	15	16	16	17	10	n	7	7	3	3	n	97	3	100	4
	Espagne	15	11	11	10	11	8	12	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n
	Suède	22	14	12	13	12	x(12)	7	8	x(12)	7	n	94	6	100	n
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie ¹	15	14	16	10	15	n	4	4	5	6	3	91	9	100	12
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne des pays	16	13	12	13	11	3	9	8	3	3	3	93	7	100	4
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ⁴	13	13	13	15	8	8	8	a	a	5	90	10	100	m	
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92	8	100	m	
	Égypte	24	13	11	8	13	5	5	5	5	4	100	a	100	m	
	Inde	11	15	15	13	13	a	4	13	a	a	a	83	17	100	m
	Indonésie	16	16	14	13	6	a	5	5	5	15	5	100	a	100	m
	Jamaïque	16	13	13	13	5	16	5	5	5	3	4	100	a	100	m
	Malaisie	13	11	11	13	11	n	4	4	9	9	13	100	a	100	m
	Paraguay	20	12	14	13	x(13)	12	10	5	2	x(7)	7	95	5	100	m
	Pérou ⁴	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	a	93	7	100	m
	Philippines	9	9	9	9	9	18	6	3	a	a	9	82	18	100	m
	Fédération de Russie	23	13	14	13	8	6	4	5	a	a	m	87	13	100	m
	Thaïlande	11	6	9	11	x(13)	x(13)	3	9	x(11)	6	14	69	31	100	m
	Tunisie	17	14	5	15	5	5	7	10	5	n	17	100	n	100	m
	Uruguay	13	13	19	18	8	a	5	5	a	a	a	81	19	100	m
	Zimbabwe	13	11	11	8	13	11	10	5	7	11	n	100	n	100	m

1. Sont exclusivement pris en considération les élèves de 12 à 13 ans.

2. Les études sociales sont incluses dans les sciences pour les élèves de 12 ans.

3. Les disciplines artistiques sont incluses dans les matières à option facultatives pour les élèves de 13 à 14 ans.

4. Année de référence 2000.

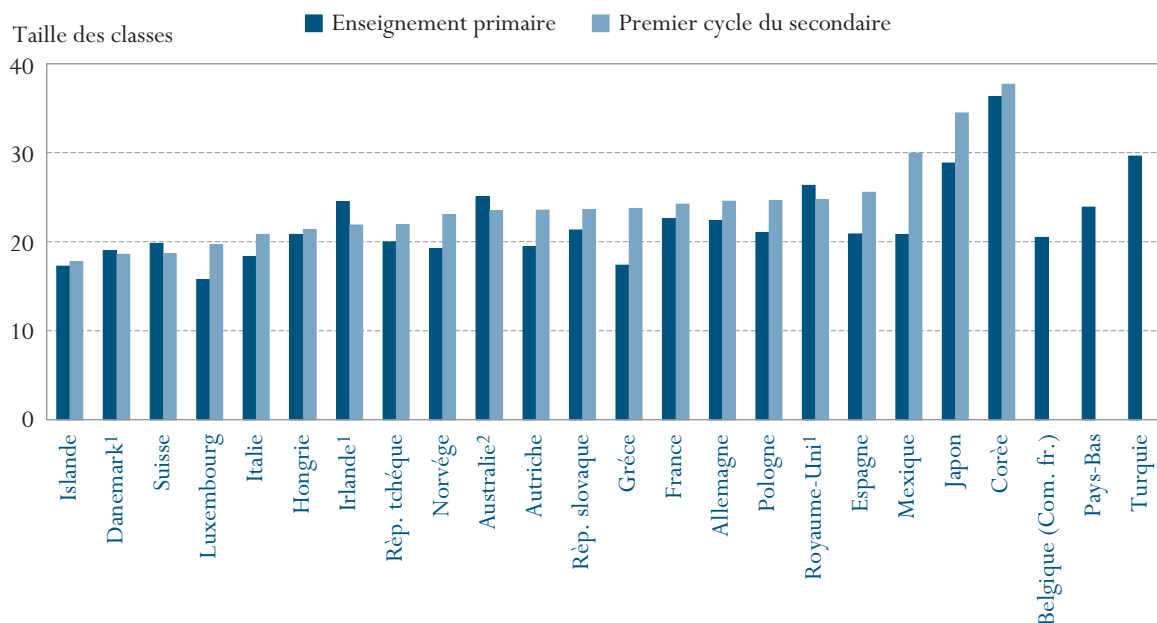
Source : OCDE. * Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

INDICATEUR D2 : TAILLE DES CLASSES ET NOMBRE D'ÉLÈVES/ÉTUDIANTS PAR ENSEIGNANT

- Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 22 élèves par classe, mais elle varie du simple au double selon les pays. Elle va de 36 élèves par classe en Corée à moins de 18 élèves en Grèce, en Islande et au Luxembourg.
- Le nombre d'élèves par classe augmente en moyenne de deux unités entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Toutefois, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant tend à diminuer aux niveaux supérieurs sous l'effet de l'allongement du temps annuel d'instruction.
- Les membres du personnel enseignant et non enseignant employés dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire sont moins de 80 par millier d'élèves au Canada, en Corée, au Japon et au Mexique, mais au moins 119 par millier d'élèves en France, en Hongrie, en Islande et en Italie.

Graphique D2.1

Taille moyenne des classes dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement (2001)



Les pays sont classés par ordre croissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle du secondaire.

1. Établissements publics seulement.

2. Année de référence 2000.

Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

La taille des classes fait l'objet de grands débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Les classes plus petites sont souvent privilégiées, car elles permettent aux enseignants d'accorder plus d'attention à chacun et leur évitent d'avoir à gérer de grands groupes d'élèves/étudiants, ce qui représente un surcroît de travail pour eux. Les petites classes peuvent aussi être prises en considération par les parents lorsqu'ils choisissent un établissement pour leurs enfants. Réduire la taille des classes peut donner lieu à une augmentation substantielle du coût de l'éducation en raison de l'importance de la rémunération des enseignants dans le budget global de l'éducation.

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant est un autre facteur important qui permet d'évaluer les ressources consacrées à l'éducation. Comme il est malaisé de mesurer directement la qualité de l'enseignement, en particulier aux niveaux supérieurs, cet indicateur est souvent utilisé comme variable d'approximation de la qualité, à supposer qu'un nombre d'élèves par enseignant plus faible permette un meilleur accès des élèves aux ressources pédagogiques. Il convient cependant de relativiser le raisonnement car d'autres facteurs sont à prendre en compte, notamment un niveau de salaire plus élevé pour les enseignants, des investissements plus importants en outils didactiques ou encore un recours plus généralisé aux enseignants auxiliaires ou à des paraprofessionnels dont les salaires sont souvent considérablement moins élevés que ceux des enseignants qualifiés. En outre, lorsqu'un plus grand nombre d'enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques sont intégrés dans des classes normales, un besoin accru d'encadrement spécialisé et de services d'assistance peut constituer une contrainte budgétaire qui réduit les ressources disponibles pour diminuer le nombre d'élèves/étudiants par enseignant.

Le nombre de personnel enseignant et non enseignant par millier d'élèves/étudiants donne une idée de la proportion des ressources humaines qui est affectée à l'éducation de la population d'un pays. Le nombre de personnes employées, qu'elles appartiennent au corps enseignant ou à d'autres catégories de personnel qui relèvent du système éducatif, et la rémunération des personnels de l'éducation (indicateur D5) sont deux facteurs importants qui influent sur les ressources financières que les pays investissent dans l'éducation.

Observations et explications

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement primaire, la taille moyenne des classes varie grandement selon les pays de l'OCDE. Elle va de 36 élèves par classe en Corée à moins de 20 élèves en Autriche, au Danemark, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège et en Suisse. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est comprise entre 38 élèves par classe en Corée et moins de 20 élèves au Danemark, en Islande, au Luxembourg et en Suisse (voir le tableau D2.1).

Cet indicateur évalue la taille des classes et le nombre d'élèves/étudiants par enseignant...

...et la proportion de personnel enseignant et non enseignant employé par le secteur de l'éducation.

Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 22 élèves par classe, mais elle varie du simple au double selon les pays : de 36 à moins de 18 élèves par classe.

Le nombre d'élèves par classe augmente en moyenne de deux unités entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le nombre d'élèves par classe augmente en moyenne de deux unités entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Autriche, en Espagne, en Grèce, au Japon et au Mexique, le nombre moyen d'élèves par classe augmente de plus de quatre unités entre ces deux niveaux d'enseignement. En revanche, l'Australie, le Danemark, l'Irlande, le Royaume-Uni et la Suisse affichent une baisse du nombre d'élèves par classe entre le primaire et le premier cycle du secondaire (voir le graphique D2.1). L'indicateur de la taille des classes se limite à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire. Il serait difficile de définir et de comparer les tailles de classe des niveaux supérieurs d'enseignement, car nombreux sont les pays où les jeunes sont scolarisés dans différents groupes et suivent des matières différentes selon des horaires différents.

Les classes des établissements publics comptent au moins trois élèves de plus que celles des établissements privés en Norvège, en Pologne, en République tchèque, en Suisse et en Turquie.

Dans 9 des 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, les classes des établissements publics comptent au moins trois élèves de plus que celles des établissements privés dans l'enseignement primaire. Cet écart s'observe notamment en Norvège, en Pologne, en République tchèque, en Suisse et en Turquie. Les différences sont moins marquées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais la taille moyenne des classes reste moins importante dans les établissements privés que dans les établissements publics dans huit des 18 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles (voir le tableau D2.1).

Nombre d'élèves/étudiants par enseignant

De nombreux facteurs expliquent les écarts observés dans le nombre d'élèves/étudiants par enseignant.

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

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant est environ trois fois plus élevé en Corée et en Turquie qu'au Danemark.

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant en équivalents temps plein varie de 30 élèves en Corée et en Turquie à 10 élèves au Danemark, la moyenne de l'OCDE étant de 17 élèves par enseignant à ce niveau. Les disparités de taux d'encadrement entre pays sont légèrement plus marquées dans l'enseignement secondaire. Ainsi, on compte plus de 20 élèves par enseignant en équivalents temps plein en Corée et au Mexique, mais moins de 11 élèves par enseignant en Autriche, en Belgique, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, en Norvège et au Portugal. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement moyen de l'OCDE s'établit à 14 élèves par enseignant. En Finlande, en

République slovaque et en République tchèque, les taux d'encadrement sont égaux à ce taux moyen (14 élèves par enseignant), tandis qu'en Allemagne, au Japon, en Pologne, au Royaume-Uni et en Suède, ils sont légèrement supérieurs (15 élèves par enseignant) (voir le tableau D2.2).

Comme l'indique la différence entre les taux d'encadrement moyens de l'enseignement primaire et secondaire, il y a de moins en moins d'élèves par enseignant au fur et à mesure que le niveau d'enseignement progresse. Le nombre d'élèves par enseignant diminue entre l'enseignement primaire et secondaire dans tous les pays de l'OCDE, si ce n'est au Danemark, en Hongrie, au Mexique, en Pologne et en Suède. Cette diminution intervient malgré l'augmentation du nombre d'élèves par classe entre ces deux niveaux d'enseignement, car le temps d'instruction tend à s'allonger dans les niveaux supérieurs d'enseignement.

En Corée, en France et en Turquie, la diminution du nombre d'élèves par enseignant entre les niveaux primaire et secondaire est nettement plus marquée que dans d'autres pays, la différence allant de 7 à 13 élèves par enseignant en équivalents temps plein. Dans de nombreux pays, surtout en Corée et en France, ces disparités s'expliquent essentiellement par les différences dans le temps d'instruction annuel, mais aussi par le retard pris dans l'adaptation de l'offre d'enseignants à l'évolution démographique ou encore par des différences dans le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner aux divers niveaux d'enseignement. Même si cette tendance est généralisée, les raisons pédagogiques pour lesquelles un taux d'encadrement plus élevé serait préférable aux niveaux d'enseignement plus élevés ne sont pas évidentes (voir le tableau D2.2).

Le nombre d'étudiants par enseignant dans les établissements publics et privés d'enseignement tertiaire va de 54 étudiants en Corée à 12 étudiants ou moins en Allemagne, en Islande, au Japon, en Norvège, en République slovaque et en Suède (voir le tableau D2.2). Toutefois, la plus grande prudence est de rigueur lors de la comparaison de ces chiffres, car il est difficile de calculer des nombres d'étudiants et d'enseignants en équivalents temps plein qui soient réellement comparables dans l'enseignement tertiaire.

Dans 12 des 17 pays pour lesquels des données sur l'enseignement tertiaire de type A et B et les programmes de recherche de haut niveau sont disponibles, le taux d'encadrement est plus élevé dans l'enseignement tertiaire de type B, qui est le plus souvent axé sur des professions spécifiques, que dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau (voir le graphique D2.2). L'Allemagne, la Corée, la Hongrie, la République slovaque et la Turquie sont les seuls pays où le taux d'encadrement est plus faible dans l'enseignement tertiaire de type B que dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau.

Dans l'enseignement pré-primaire, le nombre d'élèves par enseignant est généralement inférieur à celui de l'enseignement primaire, mais légèrement supérieur à celui de l'enseignement secondaire. Il est de moins de huit élèves par enseignant au Danemark, en Islande et en Nouvelle-Zélande, mais de

Le taux d'encadrement augmente entre le primaire et l'enseignement secondaire.

En général, le taux d'encadrement diminue entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire.

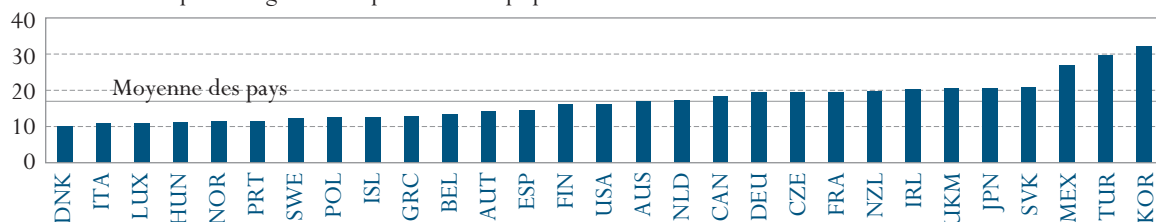
Dans l'enseignement pré-primaire, le nombre d'élèves par enseignant a tendance à se situer entre celui du primaire et celui du secondaire.

Graphique D2.2

Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement (2001)

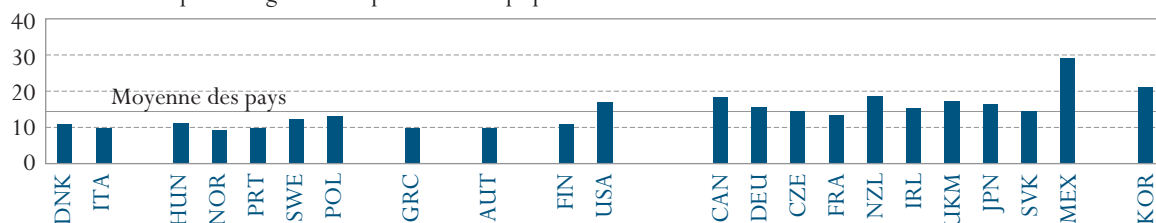
Enseignement primaire

Nombre d'élèves par enseignant en équivalents temps plein



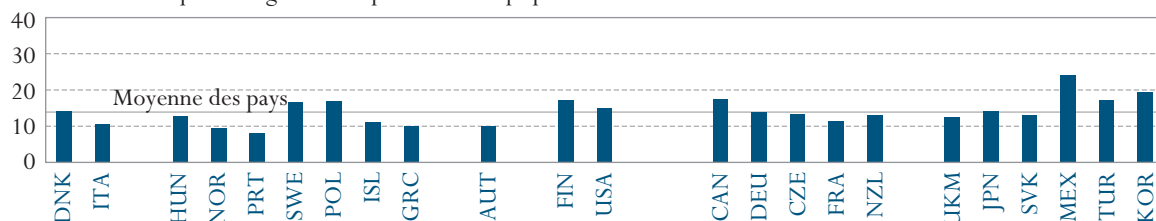
Premier cycle du secondaire

Nombre d'élèves par enseignant en équivalents temps plein



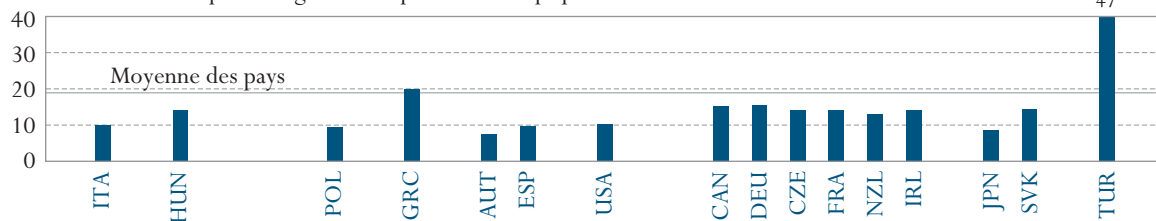
Deuxième cycle du secondaire

Nombre d'élèves par enseignant en équivalents temps plein



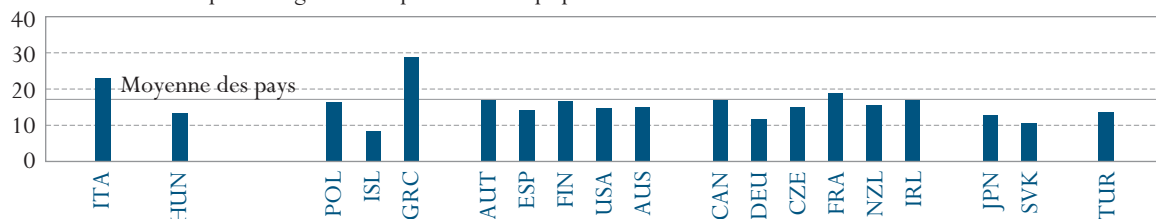
Enseignement tertiaire de type B

Nombre d'étudiants par enseignant en équivalents temps plein



Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau

Nombre d'étudiants par enseignant en équivalents temps plein



Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau D2.2. Voir les notes É l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

plus de 22 élèves par enseignant en Allemagne, en Corée, au Mexique et au Royaume-Uni. Il n'y a pas de corrélation apparente entre les taux d'encadrement de l'enseignement pré-primaire et du primaire, ce qui indique que les exigences en matière d'affectation ou les priorités à ces niveaux d'enseignement diffèrent au sein des pays (voir le tableau D2.2).

Personnel enseignant et non enseignant employé par l'éducation

La variation de l'importance relative du corps enseignant selon les pays s'explique non seulement par les différences dans la taille des populations scolarisées, mais également par la taille moyenne des classes, le nombre total d'heures d'instruction (indicateur D1) et le temps de travail des enseignants (indicateur D6) et sa répartition entre l'enseignement et d'autres tâches.

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

Dans les 13 pays de l'OCDE pour lesquels des données sur toutes les catégories de personnel de l'éducation sont disponibles, le personnel non enseignant représente en moyenne 30 pour cent de tous les membres du personnel, enseignants compris, des établissements primaires et secondaires. Cette part est comprise entre 30 et 40 pour cent dans sept de ces pays et dépasse la barre des 40 pour cent en France et en République tchèque. Par comparaison avec le nombre d'élèves inscrits dans les établissements primaires et secondaires, les membres du personnel non enseignant sont plus de 40 par millier d'élèves aux États-Unis, en France, en Islande et en République tchèque (voir le tableau D2.3 et le graphique D2.3).

Ces différences reflètent l'importance des ressources humaines que les pays affectent à des missions autres que l'enseignement. À titre d'exemple, citons les chefs d'établissement sans charge d'enseignement, les conseillers d'orientation, les infirmiers scolaires, les bibliothécaires, les chercheurs sans charge d'enseignement, les chauffeurs de car, les gardiens et les préposés à l'entretien, etc. Aux États-Unis, en Hongrie, en Islande, en Italie et en Pologne, les membres du personnel d'entretien et d'exploitation sont plus de 20 par millier d'élèves dans les établissements primaires et secondaires. Les membres du personnel administratif des établissements primaires et secondaires représentent entre 9 et 10 personnes par millier d'élèves aux États-Unis, en Italie et au Mexique et sont 19 par millier d'élèves dans la République tchèque. Quant au personnel de direction des établissements et des niveaux supérieurs du système d'éducation, il représente plus de 6 personnes par millier d'élèves en France, en Islande,

La taille moyenne des classes, le nombre total d'heures d'instruction et le temps de travail des enseignants expliquent aussi les variations entre les pays.

Les proportions relatives de personnel enseignant et non enseignant varient sensiblement d'un pays à l'autre.

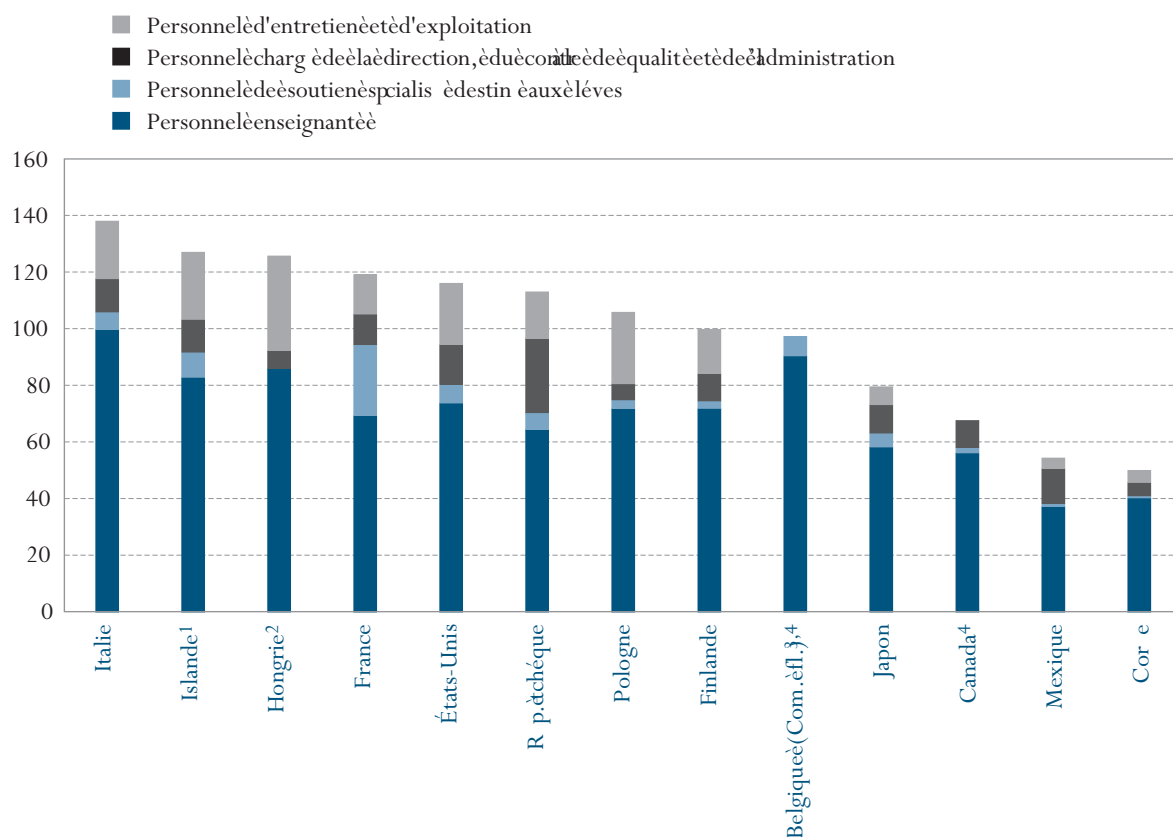
Le personnel non enseignant représente en moyenne 30 pour cent de l'ensemble du personnel des établissements primaires et secondaires.

en République slovaque et en République tchèque et plus de 10 personnes par millier d'élèves en Norvège (voir le graphique D2.3). Enfin, les membres du personnel chargé d'apporter un soutien spécialisé aux élèves du primaire et du secondaire sont relativement nombreux en France (25 personnes par millier d'élèves inscrits) et, dans une moindre mesure, en Islande (9 personnes par millier d'élèves) et aux États-Unis (7 personnes par millier d'élèves).

Graphique D2.3

Personnel enseignant et non enseignant (2001)

Personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement primaire et secondaire pour 1 000 élèves, exprimé en équivalents temps plein



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion du personnel enseignant pour 1 000 élèves.

1. Les données sur le personnel de direction et administratif sont manquantes.
2. Les données sur le personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves sont manquantes.
3. Les données sur le personnel chargé de la direction, de la qualité et de l'administration sont manquantes.
4. Les données sur le personnel d'entretien et d'exploitation sont manquantes.

Source : OCDE. Tableau D2.3. Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Définitions et méthodologie

La taille des classes est obtenue en divisant le nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement spécial ont été exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Cet indicateur comprend uniquement les programmes normaux dispensés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire et exclut les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

Le personnel enseignant comprend les deux catégories suivantes :

- La catégorie des *enseignants* correspond au personnel qualifié directement impliqué dans l'instruction des élèves/étudiants. Elle englobe les enseignants titularisés, les enseignants dispensant un enseignement spécialisé (aux enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques) et d'autres enseignants qui prennent en charge une classe d'élèves/étudiants dans une salle de classe, des élèves réunis en petits groupes dans un local technique ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Le corps enseignant comprend également les doyens de faculté ou directeurs de département dont les tâches incluent une charge de cours, mais exclut le personnel non qualifié qui aide les enseignants à donner cours aux élèves, comme les aides-enseignants ou le personnel paraprofessionnel.
- La catégorie des *aides-enseignants et assistants de recherche* englobe le personnel non professionnel ou les élèves/étudiants qui aident les enseignants à dispenser des cours. Cette catégorie de personnel n'est pas incluse dans les tableaux D2.1 et D2.2.

Le personnel non enseignant comprend les quatre catégories suivantes :

- Le *personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves/étudiants* est chargé d'aider les élèves/étudiants. Cette catégorie englobe les professionnels qui ont pour mission d'apporter un soutien aux élèves/étudiants dans le cadre de leur apprentissage. Il s'agit bien souvent d'anciens enseignants qui ont pris de nouvelles fonctions dans le système éducatif. Cette catégorie comprend également le personnel spécialisé dans les soins de santé et les services sociaux spécifiques aux élèves/étudiants au sein du système de l'éducation. À titre d'exemple, citons les conseillers d'orientation, les bibliothécaires, les médecins, les dentistes, les infirmiers, les psychiatres et les psychologues, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.
- Le *personnel de direction des établissements et des niveaux supérieurs du système d'éducation* englobe les professionnels responsables de la gestion et de l'administration des établissements ainsi que ceux chargés du contrôle de la qualité et de l'encadrement à des niveaux supérieurs du système de l'éducation. Cette catégorie comprend les chefs d'établissements et leurs adjoints, les directeurs et leurs adjoints, les préfets, proviseurs et recteurs et leurs adjoints, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.

Les données se rapportent à l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE.

- Le *personnel administratif des établissements et des niveaux supérieurs du système d'éducation* englobe toutes les catégories de professionnels qui contribuent à l'administration et à la gestion des établissements et des niveaux supérieurs du système d'éducation. À titre d'exemple, citons les réceptionnistes, les secrétaires, les dactylos et les rédacteurs, les comptables, les employés de bureau, les analystes, les programmeurs et les administrateurs de réseaux informatiques, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.
- Le *personnel d'entretien et d'exploitation* englobe les professionnels chargés de l'entretien et du fonctionnement des établissements, des transports scolaires, de la sécurité des établissements et de la restauration. À titre d'exemple, citons les maçons, les menuisiers, les électriciens, les réparateurs, les peintres et les tapissiers, les plâtriers, les plombiers et les mécaniciens automobiles. Cette catégorie de personnel inclut également les chauffeurs de cars et d'autres véhicules, les ouvriers de construction, les jardiniers, les surveillants de car, les responsables de la sécurité aux abords des établissements, les cuisiniers, les concierges, les employés de cantine, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.

Tableau D2.1
Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement (2001)

Calculs basés sur le nombre d'élèves et le nombre de classes

	Enseignement primaire				Premier cycle l'enseignement du secondaire			
	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	TOTAL : Établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	TOTAL : Établissements publics et privés
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie ¹	24.9	25.9	a	25.0	23.6	22.2	a	23.5
Autriche	19.4	20.9	x(2)	19.4	23.5	24.2	x(6)	23.6
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Com. fr.)	20.1	21.1	m	20.5	21.4	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	20.1	11.3	a	20.0	22.0	19.0	a	22.0
Danemark	19.0	m	m	19.0	18.6	m	m	18.6
Finlande	m	m	a	m	m	m	a	m
France	22.3	23.9	n	22.6	24.1	25.0	12.8	24.2
Allemagne	22.4	24.0	x(2)	22.4	24.5	26.0	x(6)	24.6
Grèce	17.2	a	20.6	17.4	23.6	a	26.9	23.7
Hongrie	20.9	19.7	a	20.8	21.2	25.4	a	21.4
Islande	17.3	16.5	n	17.3	17.8	15.0	n	17.8
Irlande	24.5	m	m	24.5	21.9	m	m	21.9
Italie	18.2	a	20.4	18.3	20.8	a	21.4	20.8
Japon	28.8	a	34.5	28.8	34.3	a	37.3	34.5
Corée	36.3	a	35.9	36.3	37.9	37.2	a	37.7
Luxembourg	15.5	21.8	20.3	15.8	19.4	20.7	20.3	19.7
Mexique	20.6	a	24.2	20.9	30.1	a	28.8	30.0
Pays-Bas	m	m	m	23.9	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	19.3	15.6	x(2)	19.2	23.2	19.7	x(6)	23.1
Pologne	21.2	12.4	a	21.1	24.8	13.7	a	24.6
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	21.3	21.0	n	21.3	23.6	24.2	n	23.6
Espagne	19.5	24.8	21.6	20.9	24.5	28.6	22.6	25.6
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	19.9	14.1	15.4	19.8	18.8	17.7	16.1	18.7
Turquie	29.9	a	20.5	29.6	a	a	a	a
Royaume-Uni	26.4	a	m	m	24.7	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>22.0</i>	<i>19.5</i>	<i>23.7</i>	<i>22.0</i>	<i>23.8</i>	<i>22.8</i>	<i>23.3</i>	<i>24.0</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE								
Brésil	26.7	a	18.8	25.8	34.5	a	27.4	33.6
Chili	33.3	36.6	23.6	33.3	32.3	35.8	24.3	32.5
Égypte	41.7	35.7	36.0	41.1	44.6	42.8	32.8	43.9
Inde	40.1	x(1)	x(1)	40.1	38.5	x(5)	x(5)	38.5
Indonésie	25.7	23.1	m	25.2	40.5	35.5	m	38.5
Israël	25.6	a	a	25.6	31.1	a	a	31.1
Jamaïque	33.8	a	m	34.2	32.4	a	m	32.4
Paraguay	18.1	21.7	17.4	18.4	29.5	28.4	20.2	27.7
Philippines	42.2	a	32.9	41.4	48.5	a	44.9	47.6
Thaïlande	23.2	37.5	a	24.5	34.9	25.4	a	34.1
Tunisie	29.0	a	25.9	28.9	33.7	a	19.2	33.2
Uruguay	18.9	a	m	18.9	29.9	a	26.4	29.4

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Année de référence 2000.

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau D2.2
Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements publics et privés (2001)
Par niveau d'enseignement, exprimé en équivalents temps plein

	Pre-primaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie ¹	m	17.0	m	m	m	m	m	15.0	m
Autriche	18.1	14.3	9.8	9.9	9.8	9.9	7.3	16.9	15.8
Belgique	16.7	13.4	x(5)	x(5)	9.8	x(5)	x(9)	x(9)	18.1
Canada	11.5	18.3	18.4	17.2	17.8	x(7)	15.2	17.0	16.2
République tchèque	12.7	19.4	14.5	13.1	13.8	10.0	14.1	15.0	14.9
Danemark	6.9	10.0	11.1	13.9	12.4	m	m	m	m
Finlande	13.0	16.1	10.9	17.0	14.0	x(4)	x(4)	16.8	16.8
France	19.2	19.5	13.5	11.2	12.3	a	14.2	18.9	18.1
Allemagne	24.6	19.4	15.7	13.7	15.2	15.0	15.4	11.9	12.3
Grèce	14.5	12.7	9.8	9.7	9.7	m	19.8	28.9	25.2
Hongrie	11.4	11.3	11.2	12.5	11.8	9.1	14.0	13.2	13.3
Islande	5.2	12.6	x(2)	10.9	m	x(5,9)	m	8.3	8.0
Irlande	14.5	20.3	15.2	x(3)	x(3)	x(3)	14.2	17.1	16.0
Italie	12.8	10.8	9.9	10.4	10.2	m	10.0	23.1	22.4
Japon	18.5	20.6	16.6	14.0	15.1	x(4,9)	8.5	12.8	11.3
Corée	22.2	32.1	21.0	19.3	20.1	a	m	m	m
Luxembourg ²	17.4	11.0	x(5)	x(5)	9.1	m	m	m	m
Mexique	21.9	27.0	29.2	23.8	27.3	a	x(9)	x(9)	15.2
Pays-Bas	x(2)	17.2	x(5)	x(5)	17.1	x(5)	x(9)	x(9)	12.6
Nouvelle-Zélande	7.6	19.6	18.7	12.8	15.7	12.5	13.0	15.7	15.0
Norvège	m	11.6	9.3	9.2	9.3	x(4)	x(9)	x(9)	11.5
Pologne	12.8	12.5	13.1	16.8	15.4	16.4	9.3	16.3	16.2
Portugal	16.9	11.6	9.9	8.0	8.9	m	x(9)	x(9)	m
République slovaque	10.0	20.7	14.5	12.9	13.8	14.1	14.5	10.7	10.8
Espagne	16.0	14.7	x(5)	x(5)	11.0	x(5)	9.8	14.2	13.4
Suède	10.3	12.4	12.4	16.6	14.6	m	x(9)	x(9)	9.3
Suisse ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	15.6	29.8	a	17.2	17.2	a	46.7	13.6	16.1
Royaume-Uni ¹	22.1	20.5	17.3	12.3	14.5	m	x(9)	x(9)	17.6
États-Unis	14.9	16.3	17.0	14.8	15.9	a	10.1	14.9	13.7
Moyenne des pays	14.9	17.0	14.5	13.8	13.9	12.4	19.0	17.2	16.5
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE									
Argentine ^{2,3}	19.9	22.7	13.2	9.0	11.2	a	12.1	8.0	9.3
Brésil ⁴	18.7	24.8	20.7	19.0	20.1	a	x(9)	x(9)	15.2
Chili ⁴	24.9	33.4	33.0	28.4	30.1	a	m	m	m
Chine ⁴	32.8	19.9	18.6	20.7	19.1	8.5	32.4	12.7	16.9
Égypte	22.1	22.3	21.2	13.2	17.0	m	m	m	m
Inde ^{2,4}	34.3	40.0	36.1	30.4	34.1	40.0	29.0	21.9	21.9
Indonésie	23.2	25.6	19.2	17.0	18.4	a	x(9)	x(9)	17.5
Israël	m	20.1	12.9	12.7	12.8	m	m	m	m
Jamaïque	23.7	33.6	19.4	17.3	19.3	10.6	17.1	11.4	14.6
Malaisie ⁴	26.7	18.8	x(5)	x(5)	18.4	12.0	15.1	17.5	16.9
Paraguay ⁴	x(2)	18.8	x(5)	x(5)	21.5	a	22.1	m	m
Philippines ⁴	30.1	35.2	43.4	22.4	36.4	45.0	x(9)	x(9)	25.9
Fédération de Russie	7.0	17.3	m	m	m	10.2	14.6	15.3	15.0
Thaïlande	30.3	20.4	20.6	33.2	25.4	a	24.9	27.9	27.1
Tunisie ²	m	22.7	13.3	199.1	21.0	8.8	x(9)	x(9)	18.2
Uruguay ⁴	28.3	20.8	11.8	21.1	14.6	a	x(9)	x(9)	8.7
Zimbabwe	m	38.1	x(5)	x(5)	31.5	17.6	0.0	0.0	10.8

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Ne comprend que les filières générales pour les 1^{er} et 2^e cycles du secondaire.

2. Établissements publics seulement.

3. Année de référence 1999.

4. Année de référence 2000.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

Tableau D2.3

Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements publics et privés (2001)

Personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement primaire et secondaire pour 1 000 élèves, exprimé en équivalents temps plein

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Personnel enseignant		Personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves	Direction/contrôle de qualité/administration		Personnel d'entretien et d'exploitation	TOTAL personnel enseignant et non enseignant
	Enseignants, enseignants-chercheurs et autres enseignants	Aides-enseignants et assistants de recherche		Personnel de direction	Personnel administratif		
	Australie	m	m	m	m	m	m
Autriche	89.9	m	m	m	m	m	m
Belgique	89.6	m	m	m	m	m	m
Belgique (Com. fl.)	90.4	a	6.9	m	m	m	97.3
Canada	55.5	0.5	2.0	4.9	4.7	m	67.7
République tchèque	64.2	0.1	5.9	6.9	19.4	16.4	113.0
Danemark	89.4	m	m	m	m	m	m
Finlande	67.4	4.3	2.6	2.3	7.5	15.8	99.9
France	69.3	m	25.0	6.9	3.9	13.8	119.0
Allemagne	61.4	m	m	m	m	m	m
Grèce	91.5	m	m	m	m	m	m
Hongrie	86.0	m	m	m	6.2	33.6	125.8
Islande ¹	82.8	n	8.9	7.4	4.2	23.7	127.0
Irlande	59.5	m	m	2.0	m	m	m
Italie	96.2	3.5	6.3	1.8	9.9	20.4	138.0
Japon	58.1	m	5.0	5.3	4.8	6.4	79.5
Corée	40.1	a	0.8	2.5	2.2	4.4	50.0
Luxembourg	87.6	m	m	m	m	m	m
Mexique	36.9	0.3	1.1	3.4	8.8	3.9	54.4
Pays-Bas	58.3	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	57.9	m	m	m	m	m	m
Norvège	97.1	m	m	10.9	m	m	m
Pologne	71.7	a	3.2	5.5	m	25.4	105.8
Portugal	99.2	m	m	m	m	m	m
République slovaque	64.8	m	m	6.3	m	m	m
Espagne	80.5	m	m	m	m	m	m
Suède	74.2	m	m	4.6	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	38.2	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	52.3	m	m	m	m	m	m
États-Unis	62.1	11.5	6.6	5.1	8.9	21.9	116.2
<i>Moyenne des pays</i>	<i>71.4</i>	<i>3.4</i>	<i>6.2</i>	<i>5.1</i>	<i>7.3</i>	<i>16.9</i>	<i>99.5</i>

1. Les données sur le personnel de direction et administratif sont manquantes.

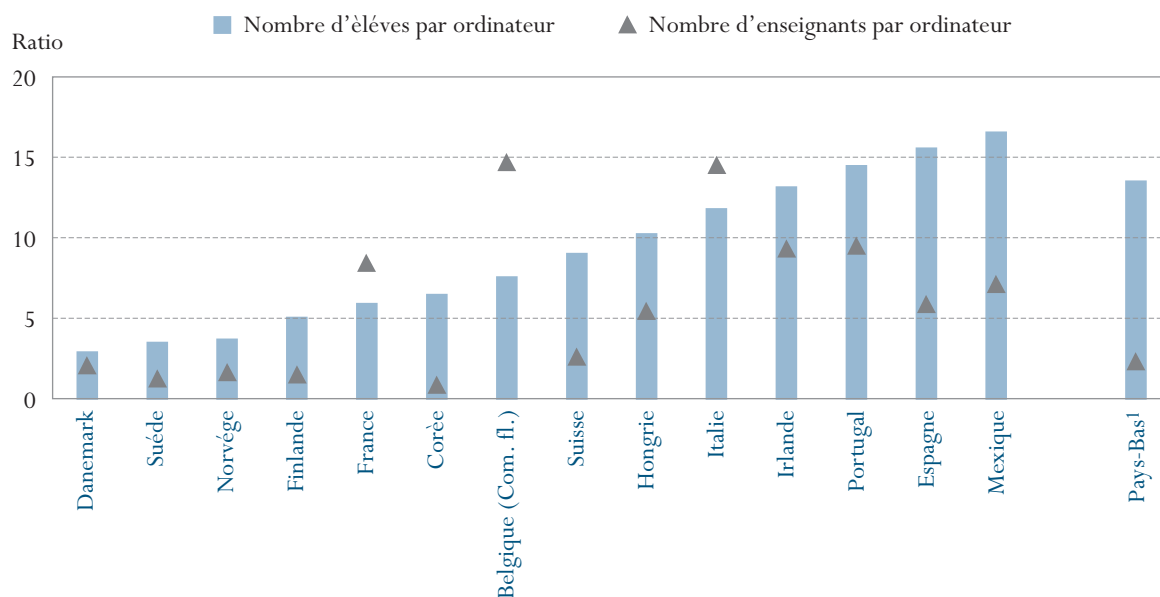
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

INDICATEUR D3 : UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) PAR LES ÉLÈVES ET ENSEIGNANTS DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

- Dans les 14 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, un élève type du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fréquente un établissement comptant un ordinateur pour neuf élèves. Cette proportion varie considérablement selon les pays : de trois élèves par ordinateur au Danemark et en Suède à plus de 15 élèves par ordinateur en Espagne et au Mexique.
- En moyenne, 63 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, le manque de connaissances et de compétences des enseignants est un obstacle à l'utilisation performante des technologies de l'information et de la communication (TIC). En France et en Norvège, plus de 75 pour cent des élèves sont inscrits dans des établissements dont la direction a fait état de ce problème.
- En moyenne, un tiers des enseignants a participé à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC pendant l'année scolaire 2000-2001. À titre de comparaison, la moitié d'entre eux a pris part à des activités de développement professionnel dans d'autres domaines pendant la même période.
- Parmi 22 obstacles entravant l'utilisation des TIC dans l'enseignement – dont des obstacles liés aux infrastructures et aux matériels informatiques, aux logiciels, aux enseignants et à l'organisation de l'établissement et des salles de classe –, c'est le nombre insuffisant d'ordinateurs par élève/étudiant qui est considéré comme l'obstacle le plus manifeste à l'utilisation des TIC dans l'enseignement par les chefs d'établissement. Le manque de personnel de maintenance et d'assistance technique, ainsi que le manque de compétences des enseignants en matière de TIC, sont aussi souvent perçus comme des obstacles.

Graphique D3.1

Nombre d'élèves et d'enseignants par ordinateur dans le deuxième cycle du secondaire (2001)



Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'élèves par ordinateur.

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableaux D3.1 et D3.3. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

Les économies des pays de l'OCDE dépendent de plus en plus des connaissances et compétences de la main-d'œuvre en informatique. Dans ce contexte, les établissements d'enseignement sont essentiels pour inculquer aux élèves les compétences qu'exigent les marchés du travail désormais tournés vers les nouvelles technologies. Toutefois, investir dans les matériels et logiciels informatiques scolaires ne suffit pas pour intégrer l'informatique à l'école. Il faut aussi que les politiques nationales et les programmes de cours incorporent les technologies de l'information et de la communication (TIC) et reconnaissent leur utilité pour atteindre des objectifs éducatifs. Quant aux enseignants, ils doivent suivre des formations conçues pour les aider à comprendre comment utiliser l'informatique dans les processus d'instruction et d'apprentissage et dans leurs tâches administratives. De surcroît, les horaires et les pratiques pédagogiques doivent être suffisamment souples pour permettre une exploitation optimale des TIC pendant les cours. Enfin, l'utilisation performante de l'informatique à l'école passe non seulement par une assistance technique adéquate, mais aussi par l'adoption d'une approche globale qui encourage l'échange et la collaboration entre les établissements et d'autres structures à vocation pédagogique ou non.

L'OCDE a lancé en 2001 l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS*) dans le but notamment d'étudier divers aspects de l'utilisation de l'informatique par les élèves et les enseignants. Les chefs d'établissement ont été interrogés sur le nombre d'ordinateurs disponibles dans leur école, sur l'utilisation de l'informatique à des fins pédagogiques et, en particulier, dans les tâches demandées aux élèves, sur l'utilisation des ordinateurs par les enseignants, sur le développement professionnel des enseignants en informatique, sur la nature de la coopération avec d'autres établissements et organisations dans le domaine de l'informatique et, enfin, sur les obstacles liés aux enseignants, aux logiciels, aux matériels et à l'organisation scolaire qui entravent l'utilisation des TIC (cette enquête est décrite à l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqq2003).

Les chefs d'établissement ont été interrogés à propos de l'utilisation des TIC dans leur école lors de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (ISUSS).

Observations et explications

Accessibilité des technologies de l'information et de la communication à l'école

Nombre d'ordinateurs par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le nombre moyen d'élèves par ordinateur est souvent utilisé pour déterminer dans quelle mesure les élèves ont accès à l'informatique. Lors de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer le nombre total d'ordinateurs mis à la disposition des élèves dans leur établissement. Le nombre total d'ordinateurs à disposition des élèves a été divisé par le nombre total d'élèves inscrits dans l'établissement pour calculer cet indice. Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE qui ont participé à cette enquête, un élève type du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fréquente un établissement

Un élève type du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fréquente un établissement comptant un ordinateur pour neuf élèves, mais il existe de grandes variations entre les pays.

Même si l'accessibilité des ordinateurs n'est pas le gage de leur utilisation effective,...

...les réseaux informatiques ont considérablement amélioré l'accès à l'information au cours des cinq dernières années.

D₃

Selon la moyenne établie sur la base de tous les pays, le manque d'ordinateurs destinés aux élèves est considéré par les chefs d'établissement comme l'obstacle le plus manifeste à l'utilisation des TIC dans l'enseignement.

comptant un ordinateur pour neuf élèves. Ce nombre varie considérablement selon les pays : de trois élèves par ordinateur au Danemark et en Suède à plus de 15 élèves par ordinateur en Espagne et au Mexique.

Toutefois, la disponibilité du matériel ne garantit pas son utilisation effective par les élèves et les enseignants, pas plus qu'elle n'indique si les ordinateurs sont facilement accessibles, que ce soit en classe ou dans d'autres locaux. Par ailleurs, cet indicateur ne permet pas de déterminer si la qualité du matériel (la compatibilité, la mémoire disponible, la vitesse, l'âge de l'ordinateur, les périphériques et les logiciels) est adaptée à un usage en classe. Enfin, le nombre moyen d'élèves par ordinateur peut dissimuler de fortes disparités entre établissements, notamment sous l'effet de facteurs tels que la situation géographique, le milieu socio-économique et le type d'établissement (voir le tableau D3.1).

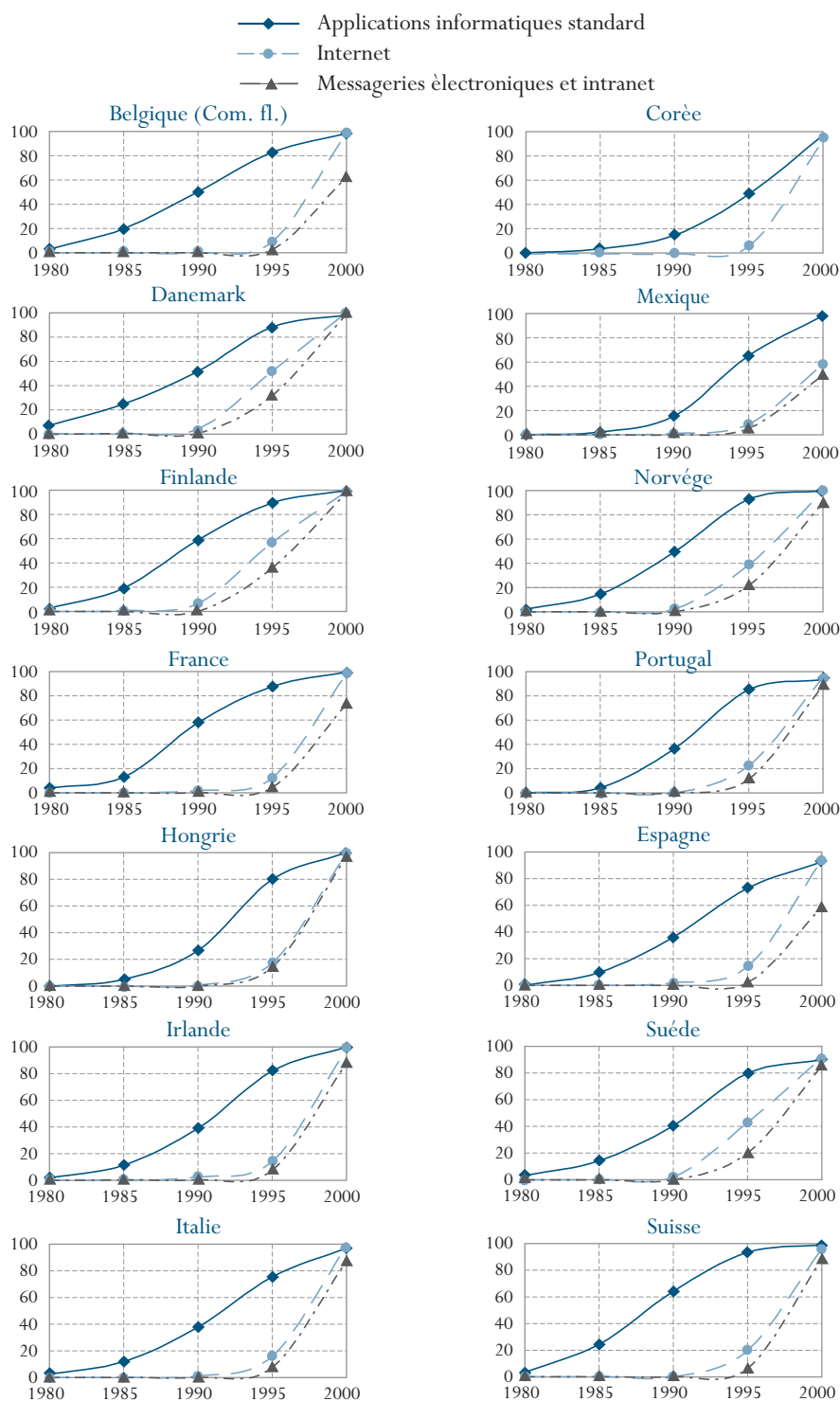
Si l'utilisation d'ordinateurs à l'école est loin d'être un phénomène récent dans de nombreux pays, il n'en va pas de même pour l'accès à Internet et les messageries électroniques qui n'ont été introduits dans la plupart des établissements d'enseignement qu'au cours de ces cinq dernières années. À l'occasion de l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer en quelle année des technologies telles que des applications de traitement de texte et des tableurs, l'accès à Internet et les messageries électroniques ont été utilisés pour la première fois dans leur établissement à des fins éducatives. En 1985, plus de 19 pour cent des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fréquentaient des établissements utilisant des applications de traitement de texte et des tableurs à des fins éducatives en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Finlande et en Suisse. En 2000, tous les élèves de ce niveau d'enseignement fréquentaient de tels établissements en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande et en Norvège. Entre 1995 et 2000, l'utilisation d'applications de traitement de texte et de tableurs a augmenté d'au moins 20 points de pourcentage en Espagne, en Hongrie, en Italie et au Mexique et de près de 50 points de pourcentage en Corée. Par contraste, les chiffres de 1995 montrent qu'en moyenne, 24 pour cent des élèves fréquentaient des établissements connectés à Internet et 13 pour cent seulement, des établissements où un système de messagerie électronique était à la disposition des élèves et des enseignants. Toutefois, en 2000, quatre élèves sur cinq en moyenne étaient inscrits dans un établissement connecté à Internet et disposant d'un système intranet (voir le tableau D3.1 et le graphique D3.2).

Obstacles liés aux logiciels et aux matériels informatiques entravant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement

Les chefs d'établissement ont été priés d'identifier l'obstacle le plus manifeste à l'utilisation des TIC dans l'enseignement parmi 22 obstacles liés aux matériels informatiques, aux infrastructures, aux logiciels, aux enseignants et organisations. Dans l'ensemble, de tous les obstacles proposés, c'est le manque d'ordinateurs destinés aux élèves qui est considéré par les chefs d'établissement comme l'obstacle le plus manifeste à l'utilisation des TIC dans l'enseignement.

Graphique D3.2

Introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les écoles (1980-2000)
 Pourcentage d'élèves du 2^e cycle du secondaire fréquentant des établissements ayant mis en place des applications informatiques, Internet et des messageries électroniques en 1980, 1985, 1990, 1995 et 2000



Remarque : Les Pays-Bas n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage, ils sont exclus de ce graphique.
 Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

En Espagne, au Mexique et au Portugal, plus de 20 pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a déclaré que ce problème était l'obstacle *le plus manifeste*. Le Mexique affiche le nombre le plus élevé d'élèves par ordinateur et le Danemark et la Suède, le nombre le plus faible. Ces résultats doivent donc être interprétés à la lumière des politiques appliquées dans le domaine des TIC et des performances escomptées dans chaque établissement et dans chaque pays. De nombreux chefs d'établissement ont également déclaré que l'obsolescence des ordinateurs était l'obstacle *le plus manifeste* à l'utilisation des TIC, en particulier en Espagne, en Hongrie, au Mexique et en Suède, où 10 pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a déclaré que cet obstacle était *le plus manifeste*. Dans la Communauté flamande de Belgique et en France, plus de 25 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, le manque de personnel de maintenance et d'assistance technique est l'obstacle *le plus manifeste* à l'utilisation des TIC dans l'enseignement. À titre de comparaison, cette proportion n'est que de 5 pour cent en Hongrie, en Italie, en Norvège et au Mexique (voir le tableau D3.2).

D'autres obstacles liés aux infrastructures et aux matériels informatiques, tels que l'absence de connexion à Internet, le manque de locaux appropriés pour installer les ordinateurs et les infrastructures déficientes (télécommunications, circuits électriques, etc.) ne sont pas considérés par les chefs d'établissement comme des problèmes sérieux susceptibles de compromettre l'utilisation des TIC (voir le tableau D3.2).

De nombreux chefs d'établissements estiment que l'obsolescence du matériel et le manque d'ordinateurs sont les obstacles *les plus manifestes* à l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, mais rares sont ceux qui considèrent que les problèmes de logiciels en sont un. En Corée toutefois, 10 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, le nombre insuffisant de copies de logiciels à usage didactique est l'obstacle *le plus manifeste* ; et 12 pour cent des élèves fréquentent des établissements où le manque de diversité de ce logiciels est signalé aussi comme un problème sérieux.

Les enseignants et les technologies de l'information et de la communication

Nombre d'ordinateurs mis à la disposition des enseignants du deuxième cycle du secondaire

Dans trois quarts des pays, les ordinateurs sont plus accessibles aux enseignants qu'aux élèves.

Les ordinateurs sont des outils importants pour les enseignants et les employés administratifs des établissements. Ils leur servent chaque jour, que ce soit pour mettre à jour les dossiers des élèves, écrire aux parents et aux comités, remplir les bulletins électroniques des élèves, préparer les leçons ou encore actualiser les sites Web de l'école ou des classes. Les technologies de l'information et de la communication peuvent donc non seulement améliorer l'efficacité des enseignants et la qualité de leur travail, mais également contribuer à générer de meilleurs résultats d'apprentissage. Pour atteindre ces objectifs, les établissements doivent investir dans des logiciels et dans du matériel informatique ainsi

que dans des programmes de formation qui amèneront les enseignants à utiliser les TIC efficacement dans leurs activités quotidiennes. Malgré ces efforts, il est possible que certains enseignants éprouvent des difficultés à intégrer ces nouvelles technologies dans leurs méthodes de travail et dans leurs pratiques pédagogiques.

À l'occasion de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer le nombre total d'ordinateurs mis à la disposition des enseignants dans leur école. Le nombre total d'ordinateurs à disposition des enseignants a été divisé par le nombre total d'enseignants de l'établissement en équivalents temps plein pour calculer cet indice. Le graphique D3.1 montre que dans trois quarts des pays, les ordinateurs sont plus accessibles aux enseignants qu'aux élèves. En Corée, au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède, un ordinateur doit être partagé au plus de deux enseignants. Il est vrai que le nombre d'élèves par ordinateur y est faible également. Les chefs d'établissement ont également été priés d'indiquer le pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire utilisant au moins une fois par mois des applications informatiques, Internet et un système de messagerie électronique à des fins didactiques. Dans ce même groupe de pays, les chefs d'établissement ont indiqué que plus de 49 pour cent des enseignants utilisaient des applications informatiques et Internet à des fins éducatives. Dans ces pays, les enseignants se servent donc des moyens informatiques mis à leur disposition (voir le tableau D3.3) à des fins didactiques. Par contraste, en Irlande et au Mexique, les applications informatiques sont utilisées par moins d'un tiers des enseignants et Internet, par un quart au plus d'entre eux. De plus, les enseignants qui se servent au moins une fois par mois d'un système de messagerie électronique à des fins didactiques sont 13 pour cent ou moins dans ces deux pays, 10 pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a déclaré que le nombre insuffisant d'ordinateurs destinés aux enseignants était l'obstacle le plus manifeste à l'utilisation des TIC dans l'enseignement (voir le tableau D3.2).

Le développement professionnel des enseignants dans le domaine des TIC

Amener les enseignants à utiliser couramment les TIC et les encourager à les intégrer dans leurs programmes de cours est un objectif clé des activités de développement professionnel qui leur sont destinées. Il est essentiel d'élaborer un projet cohérent de développement professionnel à long terme en fonction des objectifs pédagogiques de chaque établissement pour que les enseignants se servent des TIC à bon escient dans le but de promouvoir l'apprentissage de tous les élèves de leur classe. Lors de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer le pourcentage d'enseignants de ce niveau d'enseignement ayant participé à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC au cours de l'année scolaire 2000-2001. En moyenne, un tiers des enseignants ont participé à des activités développement professionnel en rapport avec les TIC. À titre de comparaison, la moitié d'entre eux a suivi des activités de développement professionnel dans d'autres domaines pendant la

En Corée, au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède, un ordinateur doit être partagé par deux enseignants au plus et plus de 49 pour cent des enseignants utilisent des applications informatiques et Internet à des fins didactiques.

Bien qu'un tiers des enseignants aient participé à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC pendant l'année scolaire 2000-2001...

D₃

même période. Au Danemark, en Finlande et en Norvège, plus de 40 pour cent des enseignants ont pris part à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC, mais plus de 56 pour cent d'entre eux ont suivi des formations dans d'autres domaines (voir le tableau D4.3).

Les chefs d'établissements ont également été priés d'indiquer si le manque de possibilités de formation pour les enseignants constituait à leurs yeux un obstacle compromettant la réalisation des objectifs de leur établissement dans le domaine des TIC. En moyenne, 40 pour cent des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements où, selon la direction, ce problème est un obstacle à l'utilisation des TIC dans l'enseignement. En Irlande, en Espagne et en Norvège, cette proportion atteint plus de 55 pour cent. Le manque de possibilités de formation pour les enseignants a été accusé d'entraver l'utilisation des TIC dans l'enseignement, mais n'a été cité comme obstacle *le plus manifeste* que par peu de chefs d'établissement (voir les tableaux D3.2 et D3.3).

...63 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, le manque de connaissances et de compétences des enseignants est un obstacle à l'utilisation des TIC...

Lors de cette enquête, les chefs d'établissement ont également livré leur sentiment sur d'autres obstacles liés aux enseignants susceptibles de compromettre l'utilisation des TIC. En moyenne, 63 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, le manque de connaissances et de compétences des enseignants entrave l'utilisation des TIC. Cette proportion atteint 75 pour cent en France et en Norvège (voir le graphique D3.3 et le tableau D3.3). En moyenne, 10 pour cent des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements où, selon la direction, le manque de connaissances et de compétences des enseignants dans le domaine de l'utilisation des TIC à des fins didactiques est l'obstacle *le plus manifeste* à l'utilisation des TIC dans l'enseignement (voir le tableau D3.2).

...et 37 pour cent d'entre eux fréquentent des établissements dont le chef d'établissement estime que les enseignants sont réticents à l'idée d'utiliser un ordinateur.

Trente-sept pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a déclaré que le manque de motivation des enseignants à l'égard de l'utilisation des TIC compromettrait la réalisation des objectifs dans le domaine des TIC. Ces résultats indiquent que même si les établissements organisent des activités de développement professionnel pour amener les enseignants à utiliser les TIC et si de nombreux enseignants sont désireux et capables de se servir de ces outils informatiques, des efforts supplémentaires doivent être consentis pour que les enseignants soient pleinement en mesure d'appliquer les technologies modernes dans leurs activités professionnelles (voir le tableau D3.3 et le graphique D3.3).

L'intégration de l'informatique dans l'enseignement en classe

Les technologies de l'information et de la communication peuvent être utilisées pour faciliter l'apprentissage et l'enseignement dans un certain nombre de contextes, que ce soit dans des situations d'apprentissage individuel ou collectif. Elles permettent aux élèves de travailler à leur propre rythme et de développer leurs compétences en matière de recherche et d'analyse. De plus, elles leur offrent de nouvelles possibilités d'apprentissage par simulation. Les enseignants peuvent également intégrer des activités informatiques dans les devoirs qu'ils donnent à leurs élèves.

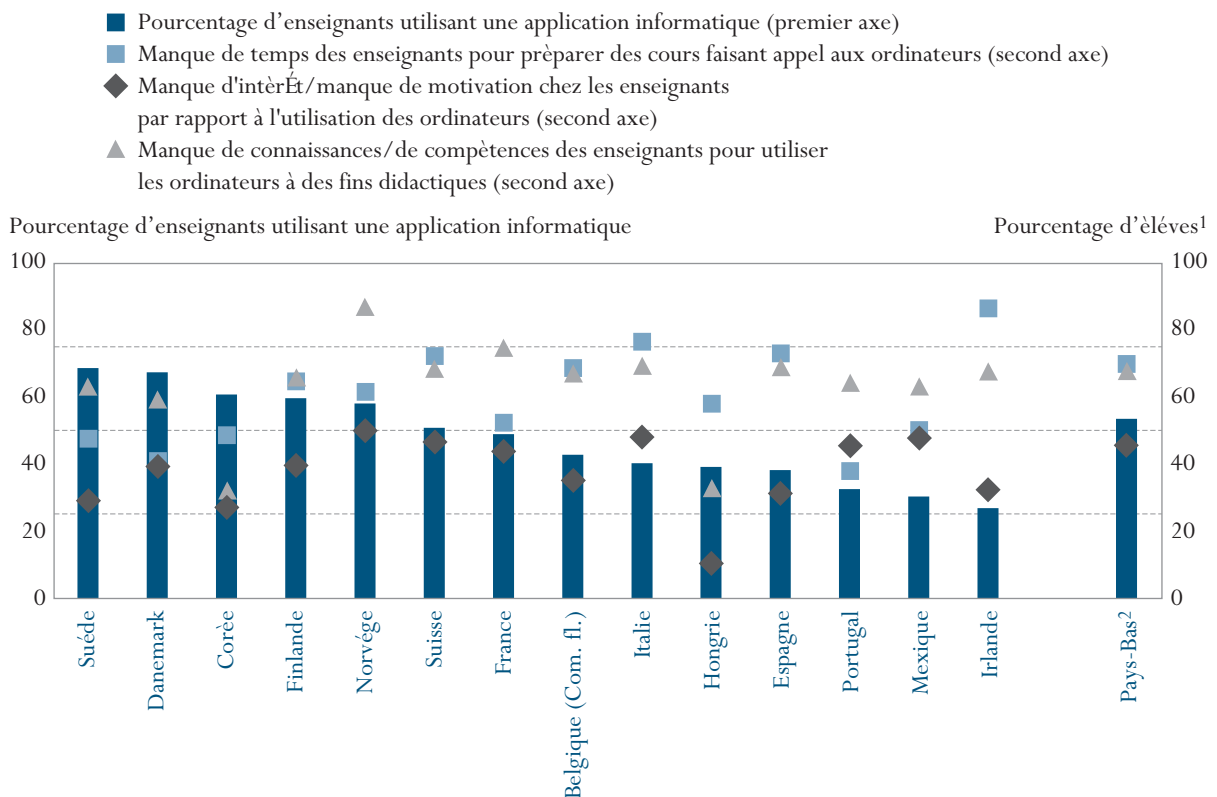
Lors de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer dans quelle mesure les ordinateurs servaient à atteindre une série d'objectifs pédagogiques. Selon la moyenne établie sur la base des pays participants, plus de deux élèves sur trois fréquentent un établissement où les ordinateurs sont souvent utilisés pour rechercher des informations sur Internet, alors qu'un élève sur trois seulement fréquente un établissement où les ordinateurs sont utilisés pour promouvoir l'apprentissage autonome et moins d'un sur cinq seulement, des établissements où les ordinateurs servent à offrir aux élèves des occasions supplémentaires d'apprendre et de répéter leurs leçons ou à associer entre elles différentes matières scolaires. Il est intéressant de constater toutefois que dans les pays nordiques, où les proportions d'enseignants qui participent à des activités de développement professionnel sont plus importantes que partout ailleurs (dans le domaine des TIC et dans d'autres domaines), les ordinateurs sont plus

Dans de nombreux établissements, la recherche d'informations sur Internet est le principal objectif pédagogique de l'utilisation d'ordinateurs...

Graphique D3.3

Obstacles liés aux enseignants et compromettant l'atteinte d'objectifs en matière de TIC dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

Pourcentage d'élèves du 2^e cycle du secondaire fréquentant des établissements dont le chef d'établissement perçoit certains obstacles à l'utilisation des TIC dans l'enseignement



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants qui, d'après le chef d'établissement, utilisent des applications informatiques.

1. Pourcentage des élèves inscrits dans des établissements qui connaissent divers obstacles au développement des TIC.

2. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableaux D3.2 et D3.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

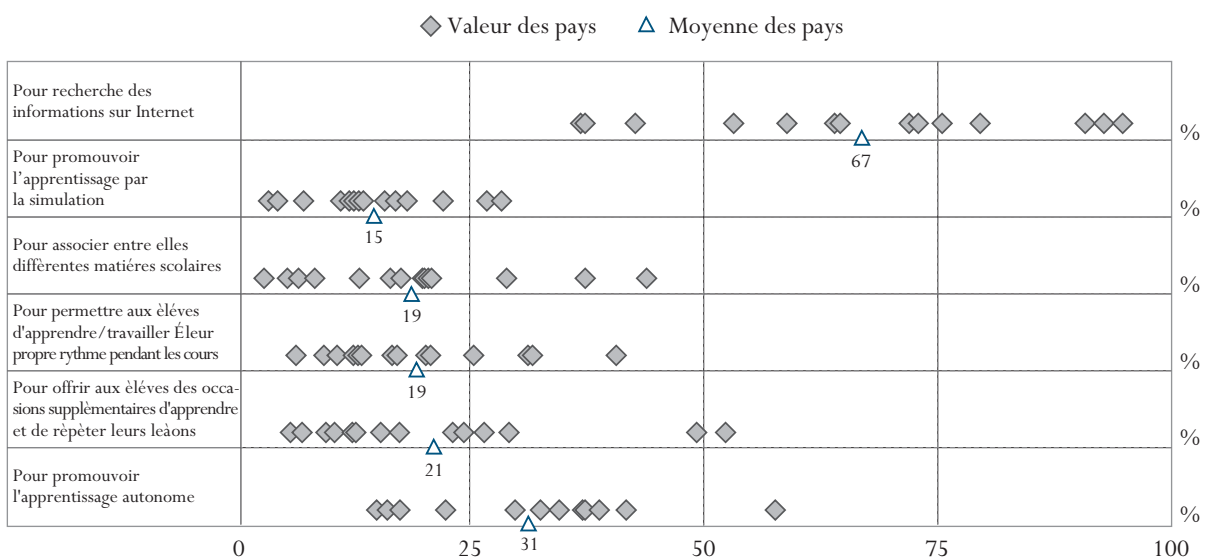
souvent utilisés pour atteindre d'autres objectifs pédagogiques que la simple recherche d'informations sur Internet. Les principaux objectifs déclarés sont de développer des compétences d'apprentissage autonome (39 pour cent au Danemark, 42 pour cent en Norvège et 58 pour cent en Suède) et d'offrir aux élèves des occasions supplémentaires d'apprendre et de répéter leurs leçons (52 pour cent en Norvège et 49 pour cent en Suède).

En moyenne, entre 52 et 61 pour cent des élèves fréquentent des établissements où les ordinateurs sont « un peu » utilisés pour faciliter l'apprentissage autonome, pour promouvoir l'apprentissage par la simulation, pour offrir d'autres possibilités d'apprentissage et pour associer différentes matières scolaires. La fréquence de ces réponses indique que, malgré des investissements informatiques conséquents consentis dans les écoles, l'intégration des TIC dans l'enseignement n'en est qu'à ses débuts. La popularité d'Internet dans les établissements donne à penser que les ordinateurs sont plus facilement utilisés comme des « mass media ». Par comparaison avec des activités plus exigeantes et plus fastidieuses, surfer sur Internet est intéressant et gratifiant. Peu d'éléments sont disponibles pour déterminer dans quelle mesure l'utilisation d'Internet contribue à l'acquisition de connaissances. Il est incontestable que certains élèves peuvent trouver le moyen d'apprendre plus rapidement à l'aide d'Internet. Il faut leur en donner la possibilité. Au Mexique, 41 pour cent des élèves fréquentent des écoles dont le chef d'établissement a déclaré que les ordinateurs étaient souvent utilisés pour permettre aux élèves d'apprendre/travailler

Graphique D3.4

Utilisation d'ordinateurs pour atteindre différents objectifs pédagogiques dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

Distribution des moyennes des élèves inscrits dans les écoles du 2^e cycle du secondaire dont les chefs d'établissements ont déclaré que les ordinateurs étaient très souvent utilisés à des fins didactiques, par pays



Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableau D3.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

à leur propre rythme pendant les cours. Toutefois, il faudra encore du temps et des efforts pour que les ordinateurs soient utilisés d'une manière plus intensive, à hauteur des investissements consentis (voir le tableau D3.4).

La rigidité de la structure des classes et des horaires de cours peut entraver la réalisation des objectifs des établissements dans le domaine des TIC. En Finlande, en Hongrie et en Suisse, plus de 10 pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a déclaré que l'obstacle *le plus manifeste* à l'utilisation des TIC dans l'enseignement était le manque de temps des enseignants pour préparer des cours faisant appel à l'informatique, l'un des 22 obstacles énumérés dans le tableau D3.2. En Italie et en Suède, plus de 10 pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement estime que les difficultés éprouvées par les enseignants pour intégrer les ordinateurs dans l'enseignement en classe est l'obstacle *le plus manifeste*. Rares sont les chefs d'établissement qui considèrent que les problèmes de planification d'un nombre d'heures d'utilisation de l'informatique suffisant pour les différentes classes est l'obstacle *le plus manifeste* (voir le tableau D3.2).

Les élèves se servent de plus en plus de l'ordinateur pour faire leurs devoirs. Il ressort des résultats de l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire que les élèves utilisent régulièrement un ordinateur comme un outil de traitement de texte et de recherche à l'occasion de leur travail scolaire. Les chefs d'établissements ont été priés d'indiquer si certaines activités en rapport avec l'informatique faisaient partie des tâches régulièrement accomplies par les élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans tous les pays, plus de 85 pour cent des élèves fréquentent des établissements où l'utilisation courante d'un ordinateur (impression, sauvegarde de fichiers, etc.) et la rédaction de documents à l'aide d'une application de traitement de texte sont deux tâches régulièrement accomplies par les élèves. En moyenne, plus de trois-quarts des élèves fréquentent des établissements où l'utilisation d'un tableur et l'envoi, la recherche et l'utilisation d'informations sous format électronique sont des tâches régulièrement demandées aux élèves. D'autres activités, telles que la création d'illustrations à l'aide d'un programme de dessin, l'écriture de programmes, la correspondance électronique avec des enseignants et d'autres élèves et l'utilisation de didacticiels, sont plus rares (voir le tableau D3.5). Il convient toutefois de noter que la notion de « tâches régulièrement accomplies par les élèves » a été définie d'une manière peu restrictive, le critère de fréquence étant « au moins une fois par mois ». Il est très probable que l'adoption d'un critère plus strict, « au moins une fois par semaine » par exemple, aurait donné lieu à des résultats différents.

Coopération en faveur de la généralisation des technologies de l'information et de la communication

L'assistance technique, assurée par du personnel interne et externe, est impérative pour garantir le bon fonctionnement des logiciels et des ordinateurs au sein des établissements. Il faut résoudre les problèmes techniques aussi rapidement que possible pour éviter l'interruption des cours, acquérir, installer et

...mais les chefs d'établissement estiment que les enseignants manquent de temps pour préparer des cours faisant appel aux technologies de l'information et éprouvent des difficultés à intégrer les ordinateurs dans l'enseignement en classe.

Le développement technologique des établissements passe par diverses formes de coopération, gage d'efficacité et de rationalité économique.

De nombreux établissements sont plus enclins à échanger des connaissances et des informations sur les TIC avec d'autres établissements qu'avec des sociétés privées ou des organismes publics.

entretenir régulièrement de nouveaux logiciels et équipements informatiques et demander des conseils à des spécialistes internes ou externes à propos du matériel pédagogique, des échanges d'informations, des cours de formation pour enseignants et des logiciels et du matériel informatique.

Il ressort des résultats de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire que dans la plupart des pays, les établissements sont plus enclins à échanger des connaissances et des informations sur les TIC avec d'autres établissements, qu'à demander des conseils à des sociétés privées ou à des organismes publics. Lors de cette enquête, les chefs d'établissements ont été priés d'indiquer si leur établissement coopérait avec d'autres établissements, des sociétés privées ou d'autres organismes publics, tels que des autorités éducatives, des ministères, des bibliothèques municipales, etc., pour acheter ou échanger des logiciels, des équipements informatiques ou des matériels électroniques d'apprentissage, organiser des activités de développement professionnel, élaborer des matériels d'apprentissage, effectuer des activités de maintenance ou dispenser des cours en rapport avec l'informatique. Dans la plupart des pays, les chefs d'établissement ont le plus souvent fait état d'une coopération avec d'autres établissements dans des domaines tels que des expériences pédagogiques communes à travers les TIC (la communication et l'échange d'informations et les projets conjoints de recherche, par exemple) et du développement professionnel. En Corée, au Danemark, en Finlande et en Norvège, plus de 50 pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a fait état d'une coopération avec d'autres établissements pour échanger des expériences pédagogiques. Au Danemark et en Suède, plus de 70 pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a fait état d'une coopération avec d'autres établissements dans le domaine du développement professionnel des enseignants en rapport avec les TIC. Dans la plupart des pays, en particulier en Hongrie, les établissements sont plus susceptibles de coopérer avec des sociétés privées dans des domaines plus spécialisés, notamment le développement de logiciels, les réseaux informatiques, les environnements d'apprentissage et les matériels didactiques (voir le tableau D3.6).

Les principaux obstacles à la généralisation de l'utilisation des TIC dans les établissements du deuxième cycle du secondaire

Les chefs d'établissements ont été priés d'épingler les trois obstacles les plus importants compromettant la réalisation des objectifs de leur établissement en matière d'utilisation des TIC. Les sections précédentes indiquent les pourcentages d'élèves inscrits dans des établissements dont le chef d'établissement a déclaré que l'un des 22 obstacles proposés était l'obstacle le plus manifeste à la réalisation de leurs objectifs en matière d'utilisation des TIC (voir le tableau D3.2). Pour établir l'importance de chaque obstacle dans un pays, l'obstacle déclaré le plus manifeste a été affecté d'un coefficient de 3, les deuxième et troisième obstacles cités étant affectés respectivement d'un coefficient de 2 et de 1. Le graphique D3.5 présente la synthèse des trois obstacles pondérés en fonction de leur importance dans chaque pays.

L'analyse de l'ensemble des pays révèle que seuls neuf des 22 obstacles apparaissent dans la liste internationale des problèmes les plus manifestes. Le manque d'ordinateurs destinés aux élèves est le problème le plus souvent cité, même dans les pays où les ordinateurs sont utilisés dans le plus grand éventail d'activités (peut-être en est-ce précisément la raison).

Le manque d'ordinateurs destinés aux élèves semble être l'obstacle le plus manifeste...

Le deuxième obstacle le plus fréquent est le manque de connaissances et de compétences des enseignants pour utiliser l'informatique dans l'enseignement. Il n'est pas possible de tirer directement de ce constat des conclusions simples qui soient pertinentes pour l'action publique. Les pays doivent-ils développer les compétences informatiques des enseignants et leur aptitude à utiliser les TIC dans l'enseignement en classe ? Ou plutôt procéder à un déploiement massif d'ordinateurs dans l'ensemble des établissements ? Ou encore améliorer la coopération dans le domaine du développement de logiciels éducatifs pour les fournir aux établissements à un prix acceptable ? Quelles sont les formes de

...suivi du manque de connaissances et de compétences des enseignants en matière de TIC.

Graphique D3.5

Obstacles les plus manifestes à l'utilisation des TIC dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire (2001)

Obstacles les plus manifestes à l'utilisation des TIC dans l'enseignement d'après les chefs d'établissement, par pays

	Nombre d'élèves par ordinateur	Nombre d'enseignants par ordinateur	Obstacles liés au matériel et aux logiciels					Obstacles liés aux enseignants				
			Nombre insuffisant d'ordinateurs pour les enseignants	Nombre insuffisant d'ordinateurs pour les élèves	Ordinateurs obsolètes (de plus de 3 ans)	Manque de choix dans les logiciels	Manque d'entretien et d'appui technique	Manque de temps des enseignants pour préparer des cours	Difficulté d'intégrer des ordinateurs dans l'enseignement en salle de classe	Manque d'intérêt/ de motivation chez les enseignants par rapport à l'utilisation des ordinateurs	Manque de connaissances/ de compétences des enseignants pour utiliser les ordinateurs à des fins didactiques	
Belgique (Com. fl.)	7.5	14.7		■						▲		◆
Danemark	2.8	2.1	▲	■								◆
Finlande	5.0	1.6		▲					◆			■
France	5.8	8.5		▲								◆
Hongrie	10.2	5.5	▲		◆				■			
Irlande	13.1	9.4		■								▲
Italie	11.7	14.6		◆						■	▲	
Corée	6.4	0.8			■	◆	▲					
Mexique	16.5	7.2	▲	■	◆							■
Norvège	3.7	1.7	◆	▲								■
Portugal	14.4	9.6	▲	■								◆
Espagne	15.5	5.9		■	▲					◆		
Suède	3.4	1.3		■	▲							◆
Suisse	9.0	3.2		▲					■			◆
Pays-Bas ¹	13.5	2.3							◆		■	▲

D3

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées. Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

développement professionnel et les combinaisons d'activités de formation et d'investissements dans les équipements et les ressources éducatives informatiques qui sont les plus judicieuses pour améliorer l'environnement d'apprentissage électronique de la manière la plus efficace et la plus rationnelle possible ?

Les chiffres sur les obstacles (le tableau D3.2 et le graphique D3.5), sur l'historique de l'introduction des TIC (le tableau D3.1) et sur les divers objectifs de l'utilisation d'ordinateurs (le tableau D3.4) indiquent qu'en général, l'intégration des nouvelles technologies et la construction d'un nouvel environnement technologique à l'école demandent non seulement la réalisation d'investissements considérables pour acquérir du matériel pédagogique et des équipements rapidement dépassés et pour inculquer des compétences informatiques, mais également l'adoption d'approches novatrices à l'égard de l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école.

Définitions et méthodologie

Les données sur l'utilisation des TIC à l'école proviennent de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire réalisée en 2001.

Les données sur l'utilisation des TIC à l'école proviennent de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS*). Cette enquête, qui porte sur les filières générales du deuxième cycle du secondaire, a été réalisée auprès de 4 400 établissements situés dans 15 pays différents pendant l'année scolaire 2001-2002. Pour plus de précisions, voir l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Par **ordinateur**, on entend des ordinateurs conçus pour être équipés de matériel multimédia, tel qu'un lecteur de CD-ROM ou une carte son, et utilisés à des fins éducatives dans les établissements d'enseignement. Les ordinateurs utilisés exclusivement à des fins récréatives sont exclus.

Les **technologies de l'information et de la communication (TIC)** sont les technologies et applications qui permettent de visualiser, de traiter et d'enregistrer des informations sous format électronique. Cette expression est couramment utilisée pour désigner l'ensemble de technologies et d'applications dans l'industrie mondiale, la presse internationale et les milieux universitaires. Les TIC ont donné lieu à des échanges sans précédent d'informations, de produits, de compétences, de capitaux et d'idées à l'échelle de la planète.

Par **fin éducative**, on entend l'objectif poursuivi lors de l'utilisation d'ordinateurs. Ceux-ci peuvent non seulement être utilisés pour planifier, organiser et évaluer l'apprentissage des élèves, mais également servir d'outil d'enseignement et d'apprentissage, par exemple pour télécharger des informations sur Internet, éditer des textes, préparer de la documentation, élaborer des tests, corriger les devoirs des élèves, etc.

L'**obstacle le plus manifeste** à la réalisation des objectifs d'un établissement dans le domaine des technologies de l'information et de la communication est celui que le chef d'établissement a placé en tête de la série des trois obstacles qui lui a été demandé d'identifier dans le questionnaire de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire.

Les chiffres du graphique D3.5 ont été calculés à partir de l'indice moyen de « gravité » des divers obstacles dans chaque pays. Les chefs d'établissements ont été priés d'identifier les trois problèmes les plus graves qui compromettent la réalisation des objectifs de leur établissement en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Les réponses des chefs d'établissements ont été pondérées en fonction de l'ordre dans lequel les obstacles ont été cités : l'obstacle déclaré le plus manifeste a été affecté d'un coefficient de 3, les deuxième et troisième obstacles cités étant affectés respectivement d'un coefficient de 2 et de 1. Les indices de chaque obstacle ont ensuite été agrégés à l'échelle du pays et pondérés en fonction des effectifs d'élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le tableau D3.5 présente les trois obstacles dont les indices sont les plus élevés.

Tableau D3.1

Introduction d'applications informatiques de base dans le deuxième cycle du secondaire (1980-2000)

Pourcentages cumulés d'élèves du 2^e cycle du secondaire fréquentant des établissements dans lesquels des technologies de l'information ont été introduites, par année, et effectifs totaux d'élèves du 2^e cycle du secondaire dans l'établissement divisés par le nombre total d'ordinateurs disponibles pour l'ensemble des élèves de l'établissement

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Pourcentage d'élèves du 2 ^e cycle du secondaire fréquentant des établissements d'enseignement dans lesquels des applications standard de traitement de texte et de tableurs ont été introduites dès...					Pourcentage d'élèves du 2 ^e cycle du secondaire fréquentant des établissements d'enseignement dans lesquels Internet a été introduit dès...					Pourcentage d'élèves du 2 ^e cycle du secondaire fréquentant des établissements d'enseignement dans lesquels un système de messagerie électronique accessible aux enseignants et aux élèves a été introduit dès...					Nombre d'élèves par ordinateur
	1980	1985	1990	1995	2000	1980	1985	1990	1995	2000	1980	1985	1990	1995	2000	
	Belgique (Com. fl.)	3	20	50	83	98	n	n	n	9	99	n	n	n	3	
Danemark	7	25	52	88	98	1	1	4	52	100	n	1	1	32	99	3
Finlande	2	19	59	90	100	n	1	6	57	99	n	n	n	36	98	5
France	4	13	58	88	100	n	n	2	12	98	n	n	n	4	73	6
Hongrie	n	5	26	80	100	n	n	1	18	100	n	n	n	14	97	10
Irlande	2	11	39	82	100	n	n	2	14	98	n	1	1	8	88	13
Italie	3	12	38	75	97	n	n	1	16	99	n	n	n	8	87	12
Corée	1	4	15	49	97	n	n	n	7	94	n	n	n	6	91	6
Mexique	n	2	15	65	98	n	n	1	9	58	n	n	n	5	49	17
Norvège	2	15	49	93	100	n	n	2	39	100	n	n	n	22	90	4
Portugal	n	4	37	85	94	n	n	n	22	95	n	n	n	11	89	14
Espagne	n	10	36	73	93	n	n	2	14	94	n	n	n	2	59	16
Suède	3	14	40	80	90	n	n	2	43	91	n	n	n	20	85	3
Suisse	3	25	64	93	99	n	n	n	20	96	n	n	n	6	88	9
Moyenne des pays	2	13	41	80	97	n	n	2	24	94	n	n	n	13	83	9
Pays-Bas ¹	2	12	40	65	100	n	n	n	15	95	n	n	n	n	60	13

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003)

Tableau D3.2

Obstacle le plus manifeste à l'utilisation des TIC dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

Pourcentage d'élèves du 2^e cycle du secondaire fréquentant des établissements d'enseignement dont le chef d'établissement a déclaré que l'obstacle le plus manifeste à l'utilisation des TIC dans l'enseignement est l'un des suivants :

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Obstacles liés au matériel et à l'infrastructure						Obstacles liés au logiciels			Obstacles liés aux enseignants						Obstacles relevant de l'organisation et la planification (Obstacles liés aux établissements)				Autres		
	Nombre insuffisant d'ordinateurs destinés à l'usage des enseignants	Nombre insuffisant d'ordinateurs destinés à l'usage des élèves	Ordinateurs obsolètes (de plus de 3 ans)	Pas de connexion Internet disponible	Manque de locaux appropriés pour installer les ordinateurs	Infrastructure déficiente (télécommunications, circuits électriques)	Pas assez de copies de logiciels à usage didactique	Manque de diversité (pas assez de types de logiciels différents)	Qualité insuffisante des logiciels disponibles	Manque de temps des enseignants pour préparer des cours faisant appel aux technologies de l'information	Difficulté d'intégrer des ordinateurs dans l'enseignement en salle de classe	Difficulté d'utilisation avec les élèves moins performants	Manque de temps des enseignants pour explorer les possibilités d'utilisation de l'Internet	Manque d'intérêt/motivation chez les enseignants par rapport à l'utilisation des TIC	Manque de connaissances/compétences des enseignants pour utiliser les TIC à des fins didactiques	Manque d'opportunités de formation pour les enseignants	Problème de planification d'un nombre d'heures en informatique suffisant pour les différentes classes	Horaires de l'établissement ne permettant pas l'utilisation d'Internet	Manque de dispositions et/ou de ressources pour prévenir le vol et le vandalisme des ordinateurs		Manque de personnel pour surveiller les élèves utilisant les ordinateurs	Manque de personnel de maintenance et d'assistance technique
Belgique (Com. fl.)	8	9	8	n	4	2	2	1	1	4	9	n	1	8	6	n	3	n	n	2	28	4
Danemark	13	18	3	3	5	n	1	7	1	4	3	n	1	3	18	1	5	1	1	3	10	n
Finlande	8	10	6	n	6	n	n	2	2	11	4	n	1	12	14	4	5	n	n	3	8	3
France	7	11	4	n	3	4	2	n	n	2	5	n	2	8	10	1	2	1	n	5	30	1
Hongrie	13	9	14	n	4	7	6	2	n	14	8	1	2	1	3	1	3	n	n	2	2	6
Irlande	11	19	7	n	4	1	n	n	n	4	6	n	4	4	9	4	6	3	n	1	16	n
Italie	12	14	7	n	8	2	2	1	1	7	11	n	3	14	8	1	n	3	n	2	3	1
Corée	1	10	m	n	3	n	10	12	1	7	6	1	1	5	3	2	2	1	3	1	9	n
Mexique	13	38	11	2	5	2	2	3	n	1	5	1	2	5	4	n	1	n	1	1	n	4
Norvège	17	16	5	1	4	3	n	1	1	2	8	n	3	7	15	4	4	n	n	2	4	2
Portugal	14	24	5	1	3	4	3	4	n	2	7	n	1	6	14	n	1	1	n	5	5	n
Espagne	8	28	10	1	4	4	1	1	n	5	9	1	2	4	10	1	1	2	n	1	5	n
Suède	8	18	11	n	5	1	5	n	1	5	11	n	1	4	12	n	7	1	n	3	9	1
Suisse	6	13	1	1	2	1	1	n	n	18	5	1	5	7	10	3	8	1	n	2	13	1
Moyenne des pays	10	17	8	1	4	2	2	3	1	6	7	n	2	6	10	2	3	1	n	2	10	2
Pays-Bas ¹	5	11	3	n	1	4	2	3	1	20	4	n	1	10	17	1	2	n	1	3	10	2

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003)

Tableau D3.3

Accès des enseignants aux TIC dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

Rapport entre le nombre d'enseignants (équivalents temps plein) et le nombre d'ordinateurs réservés aux seuls enseignants, pourcentage d'enseignants utilisant des applications informatiques, l'Internet et la messagerie électronique à des fins didactiques au moins une fois par mois, pourcentage d'élèves fréquentant un établissement du 2^e cycle du secondaire dont le chef d'établissement a fait état d'obstacles liés aux enseignants compromettant l'atteinte d'objectifs en matière de TIC, et pourcentage d'enseignants ayant participé à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC au cours de l'année scolaire 2000/2001, selon les chefs d'établissement

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Ordinateurs réservés aux enseignants	Utilisation de l'ordinateur à des fins didactiques par l'enseignant au moins une fois par mois ¹			Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement du 2 ^e cycle du secondaire dont le chef d'établissement a fait état des obstacles suivants, liés aux enseignants et compromettant l'atteinte des objectifs en matière de TIC :							
		Rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'ordinateurs ¹	Pourcentage d'enseignants utilisant des applications informatiques	Pourcentage d'enseignants utilisant l'Internet	Pourcentage d'enseignants utilisant la messagerie électronique	Manque de temps des enseignants pour préparer des cours faisant appel aux technologies de l'information	Difficulté d'intégrer des ordinateurs dans l'enseignement en salle de classe	Difficulté d'utilisation avec les élèves moins performants	Manque de temps des enseignants pour explorer les possibilités d'utilisation de l'Internet	Manque d'intérêt/motivation chez les enseignants par rapport à l'utilisation des TIC	Manque de connaissances des enseignants pour utiliser les TIC à des fins didactiques	Manque d'opportunités de formation pour les enseignants
Belgique (Com. fl.)	15	42	33	14	69	76	22	41	35	67	25	30
Danemark	2	67	63	33	41	48	26	29	39	59	38	52
Finlande	2	59	56	33	65	74	27	35	39	66	31	43
France	9	49	34	13	52	62	26	40	44	75	44	20
Hongrie	5	39	32	15	58	61	23	36	10	33	14	19
Irlande	9	26	24	12	87	93	20	83	32	67	63	28
Italie	15	40	28	12	76	80	28	71	48	69	47	23
Corée	1	60	77	41	49	25	14	9	27	32	25	35
Mexique	7	30	21	13	50	62	47	65	48	63	42	31
Norvège	2	58	49	16	61	87	9	29	50	87	55	44
Portugal	10	32	29	14	38	66	43	47	45	64	36	26
Espagne	6	38	30	11	73	81	44	69	31	69	56	29
Suède	1	68	62	43	48	70	14	29	29	63	41	37
Suisse	3	51	44	29	72	57	32	61	46	68	39	28
<i>Moyenne des pays</i>	<i>6</i>	<i>47</i>	<i>42</i>	<i>21</i>	<i>60</i>	<i>67</i>	<i>27</i>	<i>46</i>	<i>37</i>	<i>63</i>	<i>40</i>	<i>32</i>
Pays-Bas ²	2	53	50	20	74	70	15	38	46	68	19	45

1. Pondéré par les effectifs d'élèves du 2^e cycle du secondaire.

2. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau D3.4

Utilisation d'ordinateurs pour atteindre différents objectifs pédagogiques dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du 2^e cycle du secondaire dont les chefs d'établissement ont fait état de l'utilisation d'ordinateurs pour atteindre différents objectifs pédagogiques

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Développer des compétences d'apprentissage autonome			Offrir aux élèves des occasions supplémentaires d'apprendre et de répéter			Permettre aux élèves d'apprendre/de travailler à leur propre rythme pendant les cours			Associer entre elles différentes matières scolaires			Créer des opportunités d'apprentissage par la simulation			Obtenir des informations sur Internet		
	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
	Belgique (Com. fl.)	11	71	18	16	69	15	23	64	13	36	59	6	51	42	7	3	33
Danemark	4	57	39	7	70	23	3	66	32	3	53	44	6	72	22	n	7	93
Finlande	1	76	22	12	76	13	19	71	9	27	66	7	49	47	4	1	24	75
France	4	61	35	35	59	6	33	55	13	22	57	21	32	52	16	2	34	65
Hongrie	16	66	18	80	13	7	41	42	17	28	52	21	29	44	27	4	23	73
Irlande	11	74	15	19	57	24	44	50	6	42	55	3	61	35	4	4	54	43
Italie	5	58	37	14	57	29	31	52	17	12	51	37	23	49	28	7	40	53
Corée	5	58	37	64	25	11	11	58	31	16	68	17	22	61	17	2	18	80
Mexique	13	50	37	27	46	26	17	42	41	21	50	29	51	37	11	39	23	37
Norvège	1	57	42	2	45	52	4	76	20	11	69	20	23	64	14	1	5	95
Portugal	8	62	30	18	65	18	25	54	21	23	64	13	28	54	18	8	33	59
Espagne	25	59	16	48	43	10	51	38	11	54	38	8	49	38	13	12	51	37
Suède	3	40	58	2	49	49	9	66	25	8	72	20	17	70	13	3	6	91
Suisse	7	61	33	18	70	12	18	68	13	12	70	18	30	57	12	5	23	72
<i>Moyenne des pays</i>	<i>8</i>	<i>61</i>	<i>31</i>	<i>26</i>	<i>53</i>	<i>21</i>	<i>23</i>	<i>57</i>	<i>19</i>	<i>22</i>	<i>59</i>	<i>19</i>	<i>34</i>	<i>52</i>	<i>15</i>	<i>6</i>	<i>27</i>	<i>67</i>
Pays-Bas ¹	14	53	33	12	76	12	22	58	19	44	47	9	20	53	26	1	16	83

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau D3.5

Activités en rapport avec l'informatique dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du 2^e cycle du secondaire dans lesquels diverses activités en rapport avec l'informatique font partie des tâches accomplies par l'élève au moins une fois par mois

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Utilisation courante de l'ordinateur (sauvegarde de fichiers, impression, etc.)	Rédiger des documents au moyen d'un traitement de texte	Créer des illustrations au moyen d'un programme de dessin	Calculer au moyen de tableaux, de feuilles de calcul	Écrire des programmes	Communiquer par messagerie électronique avec les enseignants et d'autres élèves	Envoyer, rechercher et utiliser des informations sous format électronique	Utiliser des didacticiels (par ex. passer des tests, faire des exercices)
	Belgique (Com. fl.)	99	95	42	75	27	38	85
Danemark	99	99	68	88	14	74	96	70
Finlande	97	96	64	61	19	79	96	63
France	94	91	58	88	13	44	86	71
Hongrie	97	96	70	86	44	53	92	85
Irlande	87	87	66	62	13	34	67	49
Italie	90	89	56	78	47	39	68	81
Corée	90	92	46	68	14	86	91	74
Mexique	93	93	84	84	60	44	49	74
Norvège	99	99	66	82	21	67	88	66
Portugal	94	94	82	81	38	48	75	76
Espagne	86	87	60	60	18	23	61	46
Suède	96	97	61	73	30	87	91	67
Suisse	93	91	57	70	14	52	82	60
<i>Moyenne des pays</i>	<i>94</i>	<i>93</i>	<i>63</i>	<i>75</i>	<i>27</i>	<i>55</i>	<i>80</i>	<i>67</i>
Pays-Bas ¹	99	99	39	63	9	48	82	87

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau D3.6

Coopération entre les établissements d'enseignement et d'autres organismes en matière de TIC dans le deuxième cycle du secondaire (2001)

Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du 2^e cycle du secondaire dont le chef d'établissement a fait état d'une coopération avec différents types d'organisations

	Avec d'autres établissements d'enseignement pour...						Avec des sociétés privées pour...						Avec d'autres organismes pour...					
	Dons, échanges et/ou achat en commun d'articles en rapport avec les TIC	Expérience pédagogique commune à travers les TIC (par ex. communication et échange d'information, projets de recherche conjointe)	Activités de développement professionnel en rapport avec les TIC	Développement de logiciels, de réseaux informatiques, d'environnements d'apprentissages, d'outils didactiques	Réseau informatique commun et/ou maintenance commune du système/réseau informatique	Dispenser un enseignement (par ex. cours en ligne)	Dons, échanges et/ou achat en commun d'articles en rapport avec les TIC	Expérience pédagogique commune à travers les TIC (par ex. communication et échange d'information, projets de recherche conjointe)	Activités de développement professionnel en rapport avec les TIC	Développement de logiciels, de réseaux informatiques, d'environnements d'apprentissages, d'outils didactiques	Réseau informatique commun et/ou maintenance commune du système/réseau informatique	Dispenser un enseignement (par ex. cours en ligne)	Dons, échanges et/ou achat en commun d'articles en rapport avec les TIC	Expérience pédagogique commune à travers les TIC (par ex. communication et échange d'information, projets de recherche conjointe)	Activités de développement professionnel en rapport avec les TIC	Développement de logiciels, de réseaux informatiques, d'environnements d'apprentissages, d'outils didactiques	Réseau informatique commun et/ou maintenance commune du système/réseau informatique	Dispenser un enseignement (par ex. cours en ligne)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE																		
Belgique (Com. fl.)	26	39	31	26	22	12	13	5	8	9	12	1	21	13	23	13	7	9
Danemark	43	71	71	55	42	36	15	1	7	14	8	6	16	14	24	14	27	12
Finlande	43	60	48	54	58	37	8	5	13	9	4	3	15	10	16	18	21	5
France	32	48	59	36	50	17	9	4	4	7	5	1	10	3	7	4	5	2
Hongrie	23	42	43	25	11	10	21	7	15	24	6	3	24	19	33	37	12	8
Irlande	8	25	43	17	6	8	16	3	5	7	9	2	4	5	14	8	4	3
Italie	16	49	22	32	12	31	8	9	11	6	4	4	5	9	11	8	6	18
Corée	58	54	48	53	42	43	9	6	4	5	29	6	6	9	12	13	11	11
Mexique	18	23	21	17	14	19	6	3	3	3	7	2	7	3	5	3	2	4
Norvège	37	56	59	43	54	31	12	3	8	10	4	9	14	15	20	15	24	8
Portugal	18	44	27	22	7	9	12	4	14	14	17	0	16	14	11	15	5	1
Espagne	26	36	43	28	21	23	9	4	6	7	10	4	9	6	8	6	2	5
Suède	24	48	72	32	33	28	10	5	5	12	7	7	14	10	19	11	31	5
Suisse	28	38	48	33	29	15	10	3	6	11	10	2	9	5	14	14	12	3
<i>Moyenne des pays</i>	<i>29</i>	<i>45</i>	<i>45</i>	<i>34</i>	<i>29</i>	<i>23</i>	<i>11</i>	<i>4</i>	<i>8</i>	<i>10</i>	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>12</i>	<i>10</i>	<i>16</i>	<i>13</i>	<i>12</i>	<i>7</i>
Pays-Bas ¹	40	63	62	50	34	23	13	6	6	14	1	1	6	9	12	13	5	1

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

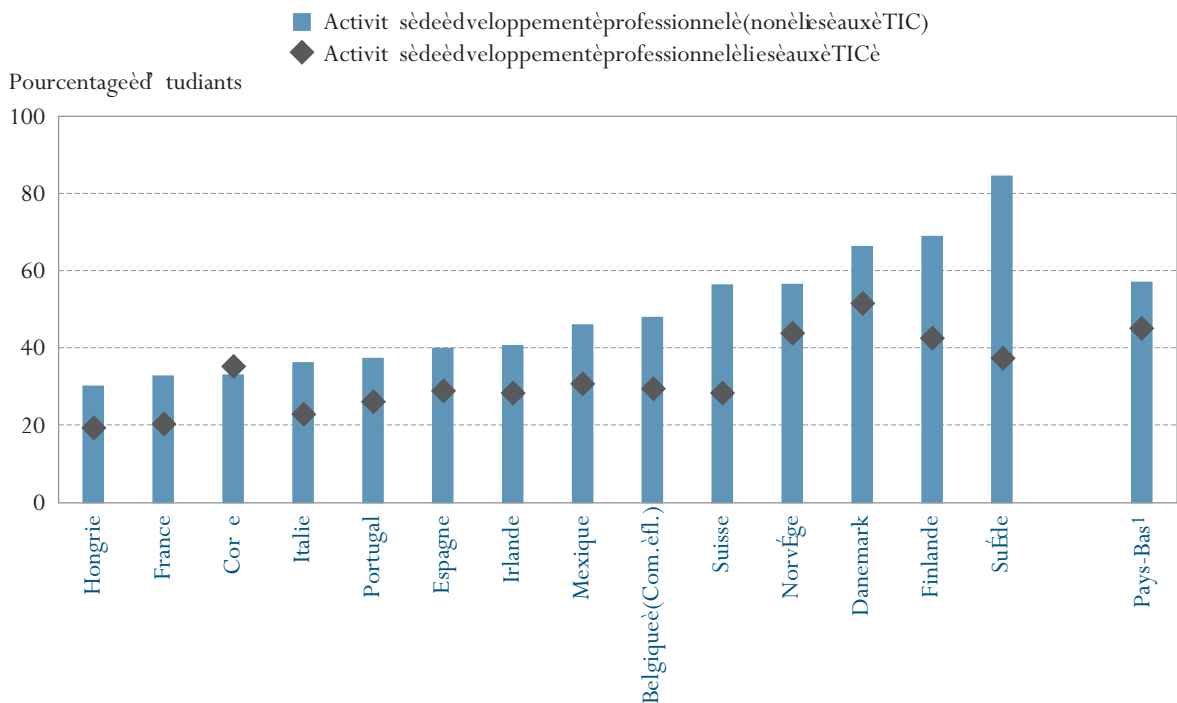
Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

INDICATEUR D4 : LA FORMATION INITIALE ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

- Tous les pays de l'OCDE exigent actuellement un diplôme tertiaire de type A ou B (niveau 5A ou 5B de la CITE) pour accéder à la profession d'enseignant à partir de l'enseignement primaire.
- La durée de la formation initiale des enseignants du primaire varie entre trois ans en Autriche, dans les Communautés flamande et française de Belgique, en Espagne, en Irlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande et cinq ans ou plus en Allemagne, en Finlande et en France.
- La formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire est plus longue que celle des enseignants du primaire dans un peu plus de la moitié des pays.

Graphique D4.1

Degré de participation des enseignants à des activités de développement professionnel (2001)
 Pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire qui ont participé à des activités de développement professionnel



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'étudiants fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré qu'au moins un enseignant a participé à des activités de développement professionnel liées ou non aux TIC pendant l'année scolaire 2000/2001.

Remarque : les données sont pondérées par les effectifs des élèves du 2^e cycle du secondaire.

1. Le Pays n'ayant pas participé à une enquête internationale de sondage. Les données sont pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableau D4.3.

Contexte

Le corps enseignant doit être extrêmement compétent pour pouvoir atteindre les niveaux d'efficacité et de performance toujours plus élevés qui sont demandés aux établissements et à leur personnel. C'est d'autant plus impératif à la lumière du développement actuel des sociétés et des économies basées sur la connaissance. S'assurer de la présence d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés pour l'éducation de tous les élèves est par conséquent une question politique essentielle pour tous les pays de l'OCDE.

Bien qu'un grand nombre de facteurs influent sur l'efficacité de l'enseignement, la capacité des enseignants à dispenser un enseignement de qualité dépend de leur formation et de leur développement professionnel. Les activités de développement professionnel peuvent aider les enseignants en poste à entretenir ou à améliorer leurs compétences pédagogiques.

Cet indicateur étudie les qualifications exigées des enseignants qui commencent à travailler dans des établissements publics d'enseignement pré-scolaire, primaire et secondaire de premier et de deuxième cycle (filières générales). Il porte sur les types de qualifications pédagogiques (niveau 3, 5A et 5B de la CITE, par exemple), le nombre d'années de formation initiale en équivalents temps plein et les parcours académiques alternatifs qui mènent à la profession enseignante. Les pourcentages actuels d'enseignants titulaires des qualifications requises sont indiqués s'ils sont disponibles.

Observations et explications

La formation initiale des enseignants

À partir de l'enseignement primaire, un diplôme tertiaire est exigé pour accéder à la profession enseignante dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. En Autriche et en Belgique (Communautés flamande et française), un diplôme tertiaire de type B est suffisant pour enseigner dans le primaire, tandis qu'en Corée, au Japon et au Portugal, ce diplôme tertiaire peut être de type A ou B. Les enseignants qui travaillent dans le premier cycle du secondaire doivent être titulaires d'un diplôme tertiaire de type B en Autriche (pour un programme) et en Belgique. Au Japon par contre, les diplômes tertiaires des enseignants peuvent être de type A ou B à ce niveau d'enseignement. Dans les autres pays de l'OCDE, un diplôme tertiaire de type A est nécessaire pour enseigner dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans presque tous les pays de l'OCDE, les enseignants doivent être titulaires d'un diplôme tertiaire de type A pour pouvoir enseigner dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filières générales). La seule exception à la règle est la Communauté flamande de Belgique, où les diplômes tertiaires exigés pour accéder à la profession enseignante peuvent être de type A et B (voir les tableaux D4.1a, D4.1b, D4.1c et D4.1d).

Cet indicateur présente les diplômes et connaissances actuellement exigés des enseignants dans le secteur public.

Tous les pays de l'OCDE exigent actuellement un diplôme correspondant au niveau tertiaire de la CITE pour pouvoir enseigner à partir du primaire.

D4

La formation initiale des enseignants du secondaire tend à être plus longue que celle des enseignants du primaire.

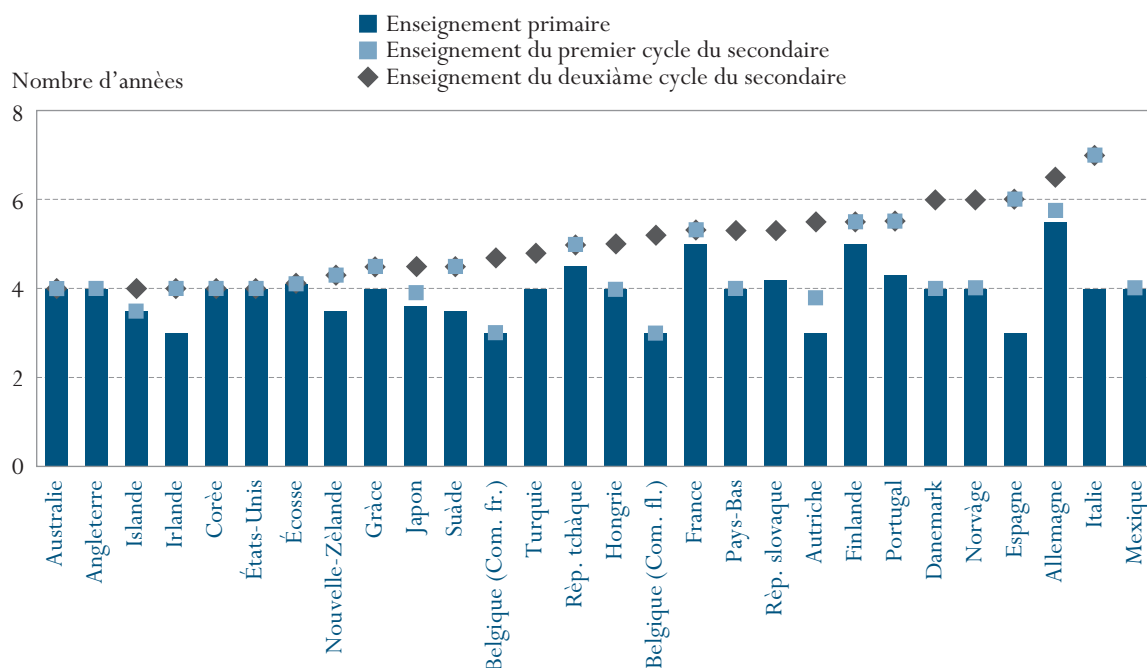
La durée de la formation initiale des enseignants du primaire varie entre trois ans en Autriche, en Belgique, en Espagne, en Irlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande à cinq ans ou plus en Allemagne, en Finlande et en France (voir le tableau D4.1). La formation des enseignants du premier cycle du secondaire est légèrement plus longue que celle des enseignants du primaire dans un peu plus de la moitié des pays, mais elle est de même durée dans les autres pays. Par ailleurs, la durée moyenne de la formation des enseignants varie selon les pays : de moins de quatre ans en Communauté flamande de Belgique et en Islande à six ans ou plus en Espagne et en Italie. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général, la durée moyenne de la formation varie entre trois ans en Belgique et six ans ou plus en Allemagne et en Italie.

L'organisation de la formation des enseignants varie entre les pays et au sein de ceux-ci.

Les programmes de formation à la profession enseignante sont généralement constitués de cours dans la ou les disciplines choisies et d'études pédagogiques. Ces deux composantes peuvent être dispensées en même temps (modèle simultané) ou l'une après l'autre (modèle consécutif). Dans le modèle simultané, les cours de pédagogie et de pratique sont dispensés parallèlement aux cours spécifiques sur les matières qui seront enseignées. Dans le modèle consécutif par contre, ils sont suivis à l'issue de cours spécifiques. Dans ce dernier modèle d'organisation, les futurs enseignants obtiennent généralement un diplôme tertiaire (tertiaire de type A ou B) dans une ou plusieurs matières avant d'entamer leur formation pédagogique et pratique.

Graphique D4.2

Nombre d'années d'études post-secondaires requis pour devenir enseignant (2001)



Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'années d'études post-secondaires requis pour devenir enseignant du deuxième cycle du secondaire. Source : OCDE. Tableaux D4.1b-d. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Formation initiale des enseignants dans la Communauté flamande de Belgique

Dans la Communauté flamande de Belgique, ce sont des établissements d'enseignement supérieur qui forment les futurs enseignants qui envisagent de travailler dans l'enseignement pré-scolaire, primaire et secondaire de premier cycle ou d'enseigner des matières spécifiques dans les deux premières phases du secondaire (premier groupe). Les futurs enseignants qui souhaitent enseigner des matières spécifiques aux élèves de 14 à 21 ans, inscrits dans les trois dernières phases de l'enseignement secondaire (deuxième groupe), sont formés par des universités et, pour certaines disciplines, en partie par des établissements d'enseignement supérieur. Les enseignants qualifiés pour enseigner dans le deuxième cycle du secondaire (deuxième groupe) sont titulaires d'un diplôme tertiaire ou d'une licence.

Formation initiale des enseignants en Autriche

En Autriche, les enseignants qui souhaitent travailler dans les filières générales des niveaux d'enseignement soumis à l'obligation scolaire, à savoir dans l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire général (Hauptschulen), sont formés par des instituts de formation pédagogique (Pädagogische Akademien). Les futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement pré-primaire et primaire doivent obtenir leur diplôme dans toutes les matières enseignées dans ces établissements, alors que ceux qui envisagent de travailler dans l'enseignement secondaire général se limitent à deux matières seulement. Les enseignants qui souhaitent enseigner dans des établissements secondaires « académiques » (Allgemeinbildende höhere Schulen), dans des collèges, des lycées et des établissements secondaires professionnels sont formés à l'université.

Formation initiale des enseignants en Finlande

En Finlande, ce sont des facultés universitaires et des structures équivalentes de formation pédagogique qui forment les étudiants qui se destinent à la profession d'enseignant dans le secteur public. Ces établissements assurent la formation des enseignants du pré-scolaire, du primaire (de la première à la sixième année, essentiellement) et des enseignants spécialisés qui enseignent une ou plusieurs matières de la septième à la neuvième au niveau primaire et dans l'enseignement secondaire général de deuxième cycle.

Les diplômes d'enseignant en Irlande

Depuis 1975, tous les enseignants irlandais doivent être diplômés. La grande majorité des enseignants du pré-scolaire et du primaire sont titulaires d'un diplôme d'éducation (Bachelor of Education) obtenu à l'issue d'une formation associant simultanément étude des matières scolaires et cours de pédagogie. Les enseignants qui se destinent à l'enseignement secondaire suivent une année d'études à l'université après avoir obtenu leur premier diplôme. Ils sont titulaires d'un diplôme supérieur d'éducation (Higher Diploma in Teaching).

Formation des enseignants en Suède

En Suède, un nouveau diplôme intégré d'enseignant, qui remplace huit des 11 diplômes existants, est entré en vigueur le 1^{er} juillet 2001. Cette nouvelle structure prévoit que tous les futurs enseignants doivent acquérir des compétences fondamentales communes et se spécialiser dans des matières et/ou domaines particuliers et/ou dans la prise en charge de groupes d'âges spécifiques. Le nouveau diplôme d'enseignant est délivré après un minimum de 120 crédits (soit trois années d'études à plein temps) et un maximum de 220 crédits, selon le domaine et le niveau d'enseignement choisis.

Le programme de formation des enseignants comprend trois composantes :

- une composante générale commune à tous les étudiants, composée de cours dans des domaines clés, tels que l'apprentissage, la pédagogie spéciale, la socialisation et les valeurs fondamentales, ainsi que des cours interdisciplinaires (60 crédits au moins) ;
- une composante spécifique, composée de cours sur la ou les matières que les futurs enseignants envisagent d'enseigner (40 crédits au moins) ;
- une composante complémentaire de spécialisation, prévue pour étoffer les connaissances déjà acquises (20 crédits minimum).

Certaines phases de la formation prévoient des activités pratiques. Un minimum de 10 crédits (semaines d'étude) dans la composante générale et de 10 crédits par orientation doit être réalisé en milieu scolaire.

Le programme de formation des enseignants prévoit un parcours alternatif qui impose aux futurs enseignants un minimum de 60 crédits dans la composante spécifique aux matières qui seront enseignées, puis de 60 crédits dans la composante générale (voir ci-dessus).

La formation initiale des enseignants du primaire est le plus souvent organisée selon le modèle simultané...

Dans la majorité des pays de l'OCDE, la formation initiale des enseignants du primaire se déroule selon le modèle simultané. En Allemagne et en France, la formation initiale est organisée selon le modèle consécutif, alors qu'en Angleterre, en Australie, en Écosse, en Irlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en République slovaque, la composante pédagogique de la formation peut être suivie en même temps que les études spécifiques aux matières qui seront enseignées ou à l'issue de celles-ci (souvent après l'obtention d'un diplôme tertiaire de type A dans une matière spécifique).

...celle des enseignants du premier cycle du secondaire se base sur le modèle simultané dans la moitié des pays et sur le modèle consécutif dans l'autre moitié...

En Belgique, en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas et en Turquie, la formation initiale des enseignants du premier cycle du secondaire est organisée selon le modèle simultané, alors qu'en Allemagne, en France et en Espagne, elle se base sur le modèle consécutif. En Angleterre, en Australie, en Autriche, en Écosse, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Suède, les futurs enseignants peuvent suivre le modèle consécutif ou simultané lors de leurs études.

Formation des enseignants en Finlande

Les enseignants du pré-primaire et du primaire sont formés dans des départements spécifiques des facultés de pédagogie des universités.

Les étudiants qui se destinent à l'enseignement pré-scolaire doivent obtenir un diplôme pédagogique qui représente 120 crédits. La majorité des enseignants du pré-scolaire travaillent comme éducateurs ou enseignants dans des centres qui accueillent les enfants qui ne sont pas encore soumis à l'obligation scolaire.

La formation des enseignants du primaire est dispensée dans les facultés pédagogiques et est sanctionnée par un diplôme de licence (160 crédits) dont l'éducation est la matière principale. Les titulaires de ce diplôme peuvent enseigner toutes les matières dans les six années de l'enseignement primaire.

Les enseignants qui donnent cours en 7^e, 8^e et 9^e année et dans le deuxième cycle du secondaire doivent être titulaires d'une licence (160-180 crédits). La plupart des futurs enseignants spécialisés font leurs études dans une faculté spécifique à la matière qu'ils comptent enseigner. À l'issue de ces études, ils obtiennent un diplôme dont la matière principale est celle qu'ils enseigneront. Le département de formation des enseignants est responsable de l'organisation des cours pédagogiques. Ces cours sont suivis parallèlement aux cours spécifiques aux matières et sont organisés en interaction avec ceux-ci. Les cours pédagogiques valent 35 crédits et sont spécifiques à la matière qui sera enseignée.

L'organisation de la formation initiale des enseignants du deuxième cycle du secondaire (filières générales) varie davantage selon les pays. En Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Espagne, en France, en Islande, en Norvège et aux Pays-Bas, la formation initiale est organisée selon le modèle consécutif, alors qu'en Communauté flamande de Belgique, en Corée, aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Japon et en Turquie, elle l'est selon le modèle simultané. Dans tous les autres pays, les deux modèles de formation coexistent.

...et celle des enseignants du deuxième cycle du secondaire se déroule selon des modèles très variés.

D4

Le modèle consécutif en Allemagne

En Allemagne, la formation initiale des enseignants est longue pour tous les niveaux d'enseignement. Selon le niveau de la CITE, la première phase de formation dure entre sept et neuf semestres et est consacrée aux matières qui seront enseignées, à la pédagogie et à la didactique. La seconde phase de formation dure entre 18 et 24 mois et consiste en une période de formation pratique et professionnelle (Vorbereitungsdienst).

Trois modèles parallèles en Corée

Les futurs enseignants du primaire sont formés dans des collèges régionaux de formation pédagogique. Leurs études durent quatre ans et sont organisées selon le modèle simultané. Elles mettent l'accent sur des compétences fondamentales et comportent des cours généraux de pédagogie et des cours de méthodologie en rapport avec l'enseignement primaire et le développement des compétences.

Les futurs enseignants du secondaire sont formés dans les universités. Ils peuvent choisir entre deux programmes de même longueur (quatre ans) qui sont sanctionnés par un diplôme du même niveau. S'ils optent pour le premier programme, ils suivent les cours de formation pédagogique organisés par la faculté de pédagogie. Ces cours sont dispensés selon le modèle simultané. En d'autres termes, les étudiants suivent un programme de formation intégré, constitué de cours spécifiques aux matières qu'ils enseigneront, de cours de méthodologie en rapport avec celles-ci et de cours de pédagogie.

Dans le cadre du deuxième programme basé également sur le modèle simultané, les étudiants suivent, parallèlement aux cours dans leur domaine de spécialisation, des cours de pédagogie fondamentale qui leur permettront de satisfaire aux exigences de qualification de la profession enseignante. La différence entre les deux programmes réside principalement dans leur orientation : le premier est davantage axé sur l'enseignement et les questions pédagogiques, alors que le second propose des cours plus approfondis dans le domaine de spécialisation.

Ces deux programmes durent quatre ans et sont sanctionnés par un diplôme qui permet d'accéder à la profession d'enseignant dans l'enseignement secondaire.

Le diplôme d'enseignant du primaire et le diplôme d'enseignant du secondaire sont spécifiques à leur niveau d'enseignement. Pour pouvoir donner cours dans l'enseignement primaire, le titulaire d'un diplôme d'enseignant du secondaire doit obtenir un nouveau diplôme d'enseignant du primaire.

Le modèle simultané et consécutif de formation initiale aux Pays-Bas

Aux Pays-Bas, la formation initiale des futurs enseignants du niveau pré-primaire, primaire et secondaire de premier cycle (deuxième grade) est organisée selon le modèle simultané et laisse une large place aux pratiques pédagogiques.

Les étudiants qui se destinent à l'enseignement dans le deuxième cycle du secondaire (enseignant de premier grade) doivent être titulaires d'un diplôme tertiaire ou d'un diplôme de deuxième grade dans la matière qui sera enseignée. Dans le premier cas, leur formation consiste en quatre années d'études tertiaires, suivies d'un troisième cycle d'études en pédagogie (un an). Dans le second cas, la formation consiste en une combinaison du programme de formation des enseignants de deuxième grade et de celui des enseignants de premier grade.

Trois modèles de formation initiale des enseignants en Écosse

En Écosse, il existe trois modèles différents de formation initiale des enseignants :

1. **Modèle consécutif** : les futurs enseignants qui sont déjà titulaires d'un diplôme tertiaire et qui souhaitent enseigner dans un établissement primaire ou secondaire peuvent suivre une année d'études dans un établissement de formation pédagogique pour obtenir un diplôme de troisième cycle (Post-Graduate Certificate in Education, PGCE).
2. **Modèle simultané** : les étudiants qui souhaitent devenir professeur d'éducation physique, de musique ou de technologie dans l'enseignement primaire ou secondaire peuvent suivre quatre années d'études dans un établissement de formation pédagogique pour obtenir un diplôme d'éducation (*Bachelor of Education*). Dans ce modèle, les cours de pédagogie sont dispensés tout au long de la formation.
3. **Modèle combiné** : les étudiants qui souhaitent enseigner certaines matières au niveau secondaire peuvent suivre des études combinées, qui comportent des cours spécifiques aux matières qui seront enseignées, des cours de pédagogie et des stages pratiques. Dans ce modèle, les stages pratiques se déroulent essentiellement au cours des six derniers mois de la formation.

Le diplôme d'aptitude pédagogique est un titre décerné aux enseignants sur la base de critères qui associent les connaissances dans la matière enseignée et les connaissances pédagogiques et didactiques. La délivrance de ce diplôme peut être subordonnée à la réussite d'un examen ou d'un concours et/ou à l'acquisition d'une brève expérience professionnelle, généralement une période probatoire d'au moins un an. Les examens et concours peuvent comprendre des entretiens approfondis, l'inspection des cours donnés par le candidat ou l'analyse d'un dossier de résultats et d'expérience professionnelle.

Dans certains pays, il faut être titulaire d'un diplôme d'aptitude pédagogique en plus du diplôme d'enseignant pour pouvoir obtenir un poste permanent dans l'enseignement public.

En Allemagne, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Italie, au Japon et au Mexique (selon l'État), il faut réussir un concours pour obtenir le diplôme d'aptitude pédagogique qui permet d'enseigner dans les établissements publics. En Angleterre, en Écosse, en Espagne, aux États-Unis, en Irlande, en Italie, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Turquie, les candidats doivent avoir une certaine expérience professionnelle, d'un à trois ans, pour pouvoir prétendre à ce diplôme.

D4

Les concours en France

Depuis 1992, les étudiants qui accèdent à la profession d'enseignant du pré-primaire, du primaire et du secondaire doivent être titulaires d'une première licence ou d'un titre équivalent. Ceux qui souhaitent se préparer au concours d'enseignants du primaire ou au concours de recrutement d'enseignants du secondaire doivent suivre une année de formation pédagogique dans un Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM).

Les examens préalables pour la nomination des enseignants dans les établissements publics au Japon

Les enseignants qui travaillent dans les établissements publics sont des fonctionnaires qui sont nommés par le conseil préfectoral de l'éducation dont dépend leur établissement. Pour être nommés, ils doivent passer l'examen organisé à cet effet par chaque conseil préfectoral. Les procédures et le contenu des examens varient selon les conseils, mais ils comportent généralement des épreuves écrites sur les matières enseignées et sur des thèmes généraux de l'éducation, un entretien et une épreuve pratique.

Expérience professionnelle obligatoire en Espagne

En Espagne, le statut de fonctionnaire n'est accordé aux enseignants du secteur public qu'à l'issue d'une période probatoire obligatoire qui intervient immédiatement après que les enseignants ont passé les concours. Pendant cette période probatoire d'une année scolaire, le candidat doit donner des cours dans un établissement d'enseignement et doit prouver qu'il est capable d'appliquer ses compétences professionnelles dans la pratique.

Période probatoire aux États-Unis

Les étudiants qui terminent avec succès un programme de formation de quatre ans obtiennent généralement un diplôme d'aptitude pédagogique national ou local. Toutefois, ils doivent généralement se soumettre à une période probatoire pouvant aller jusqu'à trois ans avant d'obtenir un poste permanent.

Le développement professionnel des enseignants

La formation initiale n'est que la première étape à franchir pour devenir enseignant. La pratique et le développement professionnel sont des éléments tout aussi importants de la formation des enseignants. Entretenir les compétences pédagogiques, développer de nouvelles aptitudes, rafraîchir et étoffer les connaissances spécifiques à la matière enseignée et à sa didactique ainsi que les connaissances théoriques en méthodologie sont les objectifs principaux du développement professionnel.

Dans le contexte actuel de l'évolution rapide des connaissances et des technologies du savoir dans l'enseignement institutionnel, il est plus important que jamais de veiller à actualiser régulièrement les connaissances et compétences des enseignants. Les décideurs sont de plus en plus conscients de la nécessité d'améliorer les politiques de développement professionnel des enseignants. Toutefois, en l'absence d'informations suffisantes à propos du développement professionnel des enseignants, il est difficile de déterminer quel est le meilleur

moyen de planifier et d'encadrer ces activités pour pouvoir rehausser sans cesse la qualité de tous les aspects de l'éducation.

L'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS*) est la première initiative que l'OCDE a lancée pour évaluer l'importance et la diversité des activités de développement professionnel dans les différents pays (cette enquête est décrite de manière succincte à l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2003). À l'occasion de cette enquête, les chefs d'établissements ont été interrogés sur la manière dont leur établissement soutient le développement professionnel des enseignants, sur la proportion d'enseignants participant à des activités de développement professionnel et sur les types les plus courants d'activité de développement professionnel (voir les tableaux D4.2 et D4.3).

En moyenne, quelque 60 pour cent des élèves fréquentent des établissements où un budget spécifique est prévu pour le développement professionnel des enseignants. Toutefois, il existe des différences systématiques entre les pays. Le développement professionnel des enseignants est financé et organisé par des autorités spécialisées en Corée, en Espagne, en France et au Portugal. En revanche, un budget de développement professionnel des enseignants est alloué à tous les établissements d'enseignement en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Hongrie et en Suède et à la plupart des établissements en Finlande, en Italie, en Norvège et en Suisse. Dans la plupart des pays, la majorité des établissements accordent du temps aux enseignants pour leur permettre de participer à des activités de développement professionnel (voir le tableau D4.2). Au Portugal, les enseignants peuvent prétendre à un certain nombre de jours de développement professionnel.

Lato sensu, le développement professionnel des enseignants inclut la recherche et la participation à l'élaboration des programmes de cours et à des projets d'évaluation. Ces activités sont souvent organisées par les établissements eux-mêmes. Au Danemark, en Norvège et en Suède, plus de 90 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, ce type d'activités est organisé. Par contraste, ces activités sont moins courantes en Corée et en France. Dans ces deux pays, la moitié au plus des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fréquentent des établissements dont la direction fait état de l'organisation de telles activités.

Le concept contemporain de développement professionnel englobe un grand nombre d'activités professionnelles. Certains théoriciens proposent de considérer le développement professionnel comme un processus global d'évolution qui comprend l'acquisition de connaissances, la multiplication des expériences et la combinaison de ces deux aspects afin de construire des solutions créatives. Partant de cette hypothèse, ils estiment que les activités de développement professionnel devraient être considérées comme une partie intégrante de la culture scolaire.

Dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Finlande, en Hongrie, en Italie, en Norvège, en Suède et en Suisse, tous les établissements ou presque disposent d'un budget pour financer le développement professionnel des enseignants ...

...et plus de 90 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, des activités de développement professionnel (et de recherche) sont organisées à l'intention du personnel.

Les activités de développement professionnel sont caractéristiques de l'école qui s'érige en communauté d'apprentissage.

D4

Les chefs d'établissement ont été interrogés sur les types d'activités de développement professionnel.

Lors de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été interrogés sur la nature des activités de développement professionnel auxquelles des enseignants (au moins un) ont participé au cours de l'année scolaire 2000-2001. Un certain nombre d'activités différentes leur ont été proposées, parmi lesquelles des activités classiques de formation continue et de mentorat ainsi que des activités relatives à des échanges d'expérience, à des projets conjoints de recherche et à des mises en réseau. Bien que l'importance réelle des divers types d'activité de développement professionnel n'ait pu être évaluée dans le cadre de cette enquête, la liste des activités les plus courantes et l'éventail des activités diffèrent sensiblement selon les pays.

Les cours et les ateliers sont les activités les plus courantes de développement professionnel...

La formation continue est l'activité la plus courante de développement professionnel. Il s'agit généralement de cours ou d'ateliers (de courte durée) consacrés à des matières, à des questions pédagogiques et à des thèmes liés à l'éducation. La formation continue des enseignants est souvent organisée par

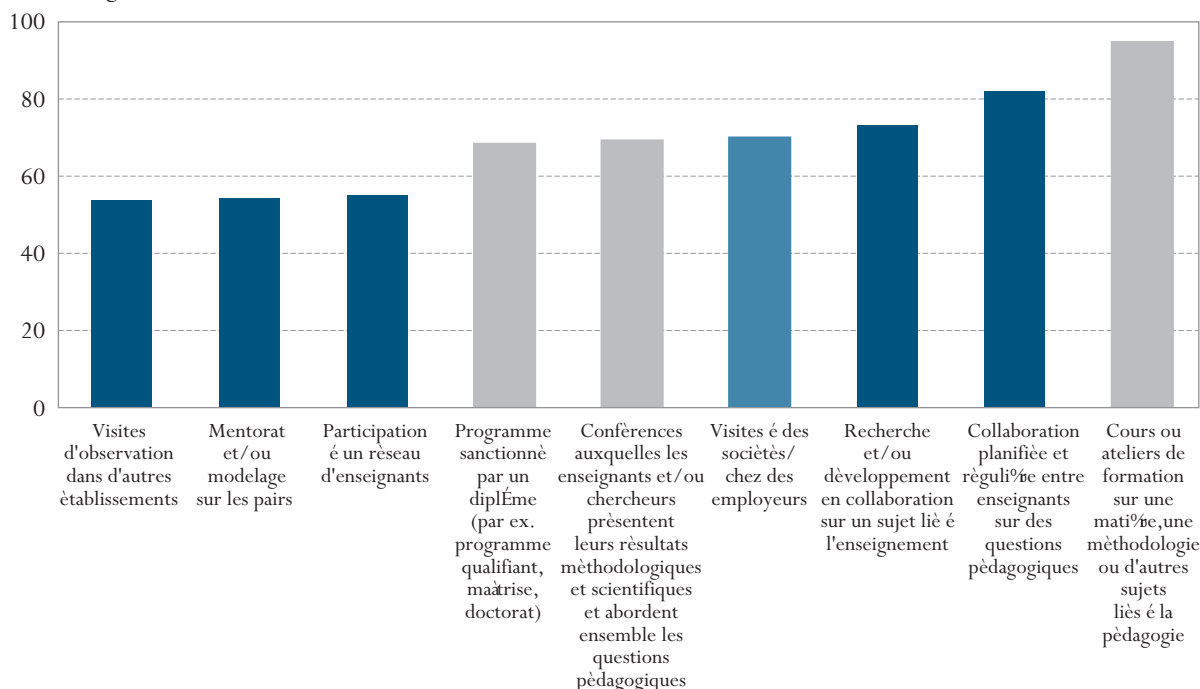
Graphique D4.3

Types d'activités de développement professionnel (2001)

Pourcentage moyen des élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré qu'au moins un enseignant a participé à des activités de développement professionnel

- Participation à des activités de développement professionnel sous forme de **mentorat et de modelage sur les pairs**
- Participation à d'**autres** types d'activités de développement professionnel
- Participation à des activités de développement professionnel **sous forme de cours**

Pourcentage d'étudiants



Les sujets sont classés par ordre croissant du pourcentage moyen des élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré qu'au moins un enseignant a participé à des activités de développement professionnel pendant l'année scolaire 2000/2001.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableau D4.3.

des services spécialisés relevant des autorités de l'éducation. Depuis peu, elle est aussi fréquemment organisée par des associations d'enseignants, des syndicats et des agences privées. Dans 10 des 14 pays qui ont participé à cette enquête de l'OCDE, plus de 90 pour cent des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, des enseignants participent à des sessions de formation continue (voir le graphique D4.3 et le tableau D4.3).

Selon le point de vue personnel de l'enseignant, suivre des études sanctionnées par un diplôme peut aussi être considéré comme une forme de formation continue. En général, l'idée de suivre des cours sanctionnés par un diplôme supérieur ou spécifique vient des enseignants eux-mêmes et s'inscrit dans leur plan de carrière. Il arrive que la fréquentation de cours sanctionnés par un diplôme soit recommandée ou imposée aux enseignants, par exemple lorsque des enseignants ne possédant pas le niveau de qualification requis sont provisoirement autorisés à enseigner en raison d'une pénurie d'enseignants pleinement qualifiés. En Corée, en Hongrie et en Suède, plus de 90 pour cent des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements où, selon la direction, un enseignant au moins a suivi des cours sanctionnés par un diplôme au cours de l'année scolaire 2000-2001. À titre de comparaison, ce pourcentage n'est que de 28 pour cent en Italie (voir le graphique D4.4 et le tableau D4.3).

La fréquence des visites d'observation dans d'autres établissements varie énormément d'un pays à l'autre. Ces pratiques d'observation et d'échange d'expériences sont importantes pour maintenir et améliorer les normes professionnelles des établissements. Selon la moyenne établie sur la base des pays participants, quelque 50 pour cent des élèves fréquentent des établissements où une certaine forme d'observation et de modelage sur les pairs est pratiquée. Les visites d'observation dans d'autres établissements sont très courantes en Corée, au Portugal et en Suède. Dans ces pays, plus de 80 pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a fait état de la participation d'un enseignant au moins à ce type d'activité. Par contraste, en France et en Irlande, la proportion d'élèves qui sont inscrits dans de tels établissements est inférieure ou égale à 25 pour cent. En Corée et en Suisse, les activités plus formelles de mentorat et de modelage sur les pairs sont organisées, reconnues et soutenues dans une proportion d'établissements représentant au moins 80 pour cent des élèves du deuxième cycle du secondaire (voir le graphique D4.4 et le tableau D4.3).

Dans la quasi-totalité des 14 pays pour lesquels des données sont disponibles, les enseignants collaborent de manière organisée et régulière sur des sujets liés à l'enseignement. En moyenne, quatre élèves sur cinq fréquentent un établissement dont le chef d'établissement a fait état d'une collaboration planifiée et régulière entre enseignants. Souvent, ces activités de collaboration portent sur un projet scolaire ou de développement (par exemple, l'élaboration des programmes de cours, la mise en place d'un système de gestion de la qualité, la participation à des projets de recherche, etc.). En Irlande, moins de la moitié des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a déclaré qu'un enseignant au moins a participé à des programmes conjoints de recherche et d'innovation.

...et certains enseignants suivent des cours sanctionnés par un diplôme dans le cadre de leur plan de carrière.

Les visites d'observation dans d'autres établissements sont courantes en Corée, au Danemark, en Finlande, en Norvège, au Portugal et en Suède et le mentorat ou le modelage sur les pairs est plus fréquent en Corée, au Danemark, en France, en Italie, au Mexique et en Suisse.

Dans la grande majorité des 14 pays pour lesquels des données sont disponibles, des collaborations sont régulièrement planifiées sur des sujets liés à l'enseignement.

La mise en réseau des enseignants par-delà les grilles de leur établissement est une pratique moins fréquente dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles. Toutefois, en Corée, au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède, 60 pour cent au moins des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, des enseignants ont participé à des réseaux extérieurs d'enseignants.

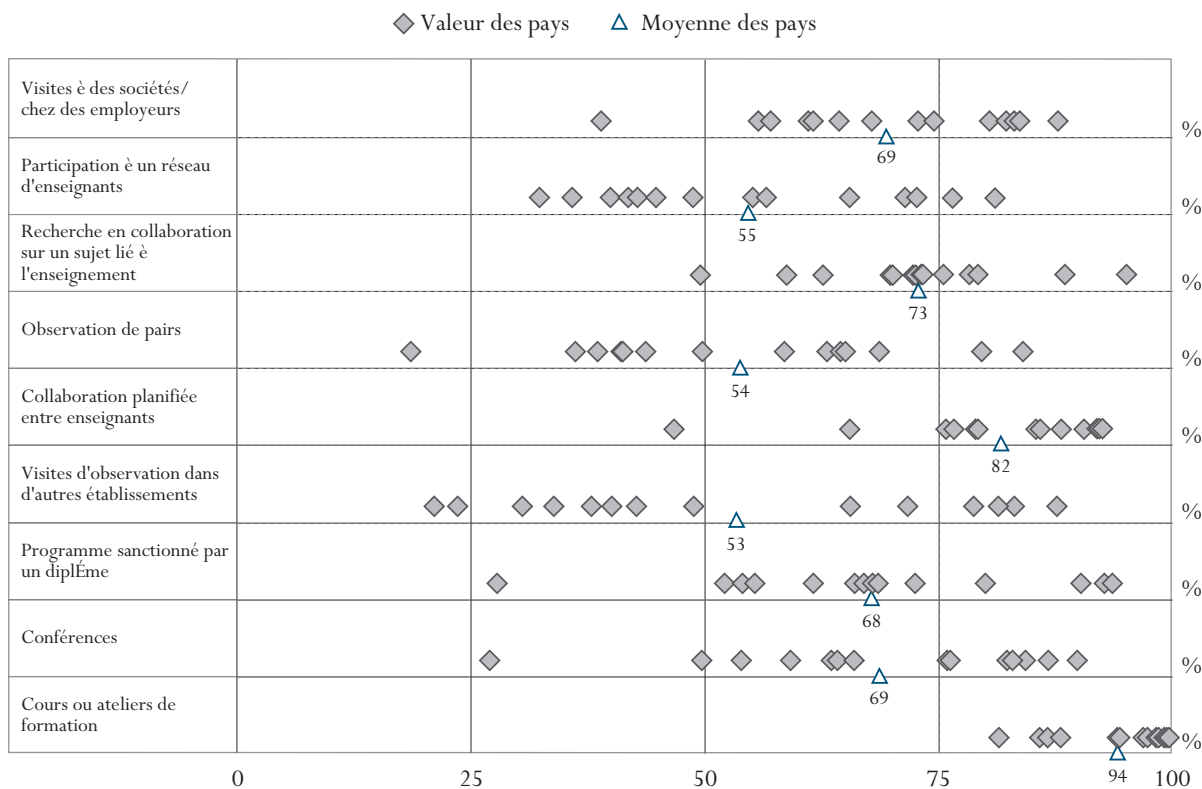
Les taux de participation sont élevés dans les pays où les activités de développement professionnel sont très diversifiées, en particulier au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède.

Dans quelle mesure les enseignants participent-ils aux divers types d'activités de développement professionnel ? Une grande partie de ces activités sont en rapport avec les technologies de l'information et de la communication (TIC). Selon les déclarations des chefs d'établissements, un tiers des enseignants du deuxième cycle du secondaire ont participé à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC au cours de l'année scolaire 2000-2001. À titre de comparaison, la moitié environ des enseignants ont pris part à des activités de développement professionnel dans d'autres domaines pendant la même période. Les taux de participation les plus élevés sont enregistrés au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède. Dans ces pays, plus de 35 pour cent des

Graphique D4.4

Participation des enseignants à des activités de développement professionnelles (2001)

Pourcentage des élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré qu'au moins un enseignant a participé à des activités de développement professionnel (incluant les activités liées aux TIC) pendant l'année scolaire 2000/2001, par type d'activité



Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableau D4.3.

enseignants ont participé à des activités de développement professionnel en rapport avec les TIC et entre 55 et 85 pour cent d'entre eux, à des activités dans d'autres domaines. Par contraste, en Espagne, en France, en Hongrie, en Irlande, en Italie et au Portugal, les taux de participation sont compris entre 20 et 30 pour cent pour les activités en rapport avec les TIC et entre 30 et 40 pour cent pour les autres activités. Il y a lieu de souligner toutefois que les taux réels de participation sont susceptibles d'être plus élevés que ceux que les chefs d'établissement ont indiqués. En effet, les enseignants peuvent assister à des cours sans que la direction de leur établissement n'en soit informée. C'est notamment le cas en Espagne et en France, où les activités de développement professionnel sont organisées par des autorités de l'éducation qui sont en contact direct avec les enseignants à cet égard (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.3).

Définitions et méthodologie

La durée de la formation initiale des enseignants correspond au nombre type d'années d'études en équivalents temps plein à suivre pour devenir un enseignant pleinement qualifié selon les normes officielles d'un pays donné. Dans les pays où les enseignants doivent travailler avant d'être pleinement qualifiés, les années de pratique ont été exclues. Les écarts par rapport à cette définition sont indiqués à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

La *période probatoire* correspond à la période définie par la loi ou la réglementation à laquelle les enseignants débutants doivent se soumettre et à l'issue de laquelle ils sont nommés si leur travail a donné satisfaction. Dans certains pays, cette expérience professionnelle est obligatoire pour obtenir le diplôme d'aptitude pédagogique.

Les *concours* désignent les examens que les autorités locales, régionales ou nationales organisent pour recruter le personnel enseignant des établissements publics.

Composantes de la formation initiale

La formation initiale des enseignants est généralement constituée de trois composantes :

- une *composante spécifique aux matières* qui seront enseignées, comportant des cours généraux et des cours théoriques et approfondis sur ces matières ;
- une *composante pédagogique*, comportant des cours théoriques fondamentaux sur l'éducation et l'enseignement, sur la méthodologie spécifique aux matières qui seront enseignées et sur d'autres domaines de l'éducation (par exemple, la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, l'évaluation du rendement scolaire, la planification éducative, etc.) ;
- une *composante pratique*, comportant les stages pratiques d'enseignement sous la supervision d'un enseignant, qui sont requis pour obtenir le diplôme d'enseignant. Cette composante exclut les stages pratiques requis pour obtenir le diplôme d'aptitude pédagogique (nécessaire pour obtenir un poste per-

Les données sur la formation initiale portent sur l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2002 sur les enseignants et les programmes.

manent dans l'enseignement public). Il est important d'établir une distinction entre les enseignants stagiaires et les enseignants en période probatoire. Les premiers assument certaines responsabilités ou travaillent à temps partiel (sous la supervision d'un enseignant qui est responsable de la classe) et ne sont généralement pas salariés, même s'ils perçoivent une certaine rémunération pour le travail qu'ils effectuent (souvent à temps partiel) à l'école. En revanche, les enseignants en période probatoire sont généralement salariés, pleinement qualifiés et totalement responsables de leur travail.

La structure de la formation initiale

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la formation initiale des enseignants s'organise selon un des deux modèles suivants :

- le **modèle simultané**, selon lequel la formation pédagogique théorique et pratique se déroule parallèlement aux cours spécifiques sur les matières qui seront enseignées ;
- le **modèle consécutif**, selon lequel la formation pédagogique théorique et pratique intervient à l'issue des études spécifiques aux matières qui seront enseignées. Dans ce modèle, les étudiants obtiennent généralement un diplôme tertiaire (de type A ou B) dans une ou plusieurs matières avant d'entamer une formation pédagogique théorique et pratique.

Le développement professionnel des enseignants

Le **développement professionnel** des enseignants étudié ici englobe toutes les activités conçues pour développer des connaissances et des compétences des enseignants et améliorer leur expertise et d'autres aspects. À titre d'exemple, citons la réflexion et les études personnelles, l'élaboration conjointe de nouvelles approches et les cours classiques.

Les données sur le développement professionnel des enseignants proviennent de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS*) réalisée dans 15 pays pendant l'année scolaire 2001-2002. Cette enquête est décrite succinctement à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

Les données sur le développement professionnel des enseignants proviennent de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire.

Tableau D4.1a

Prérequis en termes de formation initiale pour enseigner au niveau pré-primaire (2001)

Informations à l'échelon du système scolaire sur les types de programmes de formation initiale des enseignants
et sur le pourcentage d'enseignants possédant différents diplômes

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Nombre cumulé d'années d'études requis pour être admis à ce type de formation	Durée de la formation initiale des enseignants	Consecutive (—) ou simultanée ()	Stage de formation qualifiante requis, en nombre d'années	Concours à présenter pour être admis dans le système d'enseignement public	Année d'introduction	Pourcentage du corps enseignant actuel disposant de ce type de diplôme	Type CITE du diplôme obtenu à la fin de la formation	Valable pour les programmes de niveau/de type
	Australie	12-13	4		a	No	1994-1998	65%	5A
Autriche	8	5		a	No	a	80%	3A	0
	12	3		a	No	1999	73%	5B	0,1,2,3 voc
Belgique (Com. fl.)	12	3		a	No	1997-1998	98%	5B	0
Belgique (Com. fr.)	12	3		a	No	a	a	5B	0
République tchèque	9	4		a	No	m	m	3A	0
	13	3		a	No	1998	m	5A	0
	13	5		a	No	m	m	5A	0
	13	3		a	No	1995	m	5B	0
Danemark	12	3.5		a	No	a	a	5A	0
Angleterre	13	3-4		1	No	1969	m	5A	0,1,2,3
	13	4	—	1	No	1973	m	5A	0,1,2,3
Finlande	12	3		a	No	2000	a	5A	0
	12	5		a	No	1998	a	5A	0
France	12	5	—	a	Yes	1992	a	5A	0,1
Allemagne	10	2-3		a	Yes	m	m	5B	0
Grèce	12	4		a	Yes	2000	m	5A	0
Hongrie	12	3		a	No	a	80%	5A	0
Islande	14	3		m	No	a	m	5A	0
Irlande	12	3		1	No	1975	m	5A	0,1
	12	4	—	a	No	m	m	5A	0,1
Italie	13	4		1	Yes	1996	a	5A	0
Japon	12	2		a	Yes	1949	75%	5A,5B	0
	12	4		a	Yes	1949	19%	5A	0
	12	6		a	Yes	1988	n	5A	0
Corée	12	2		a	Yes	a	m	5B	0
	12	4		a	Yes	a	m	5A	0
Mexique	12	4		a	Yes/No	1999	m	5A	0
Pays-Bas	11	4		a	No	1986	a	5A	0,1
Nouvelle-Zélande	12	3		2	No	1988	m	5B	0
	13	4		2	No	1996	m	5A	0,1
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	12	3		a	No	1997	m	5B	0,1 (1st c)
Écosse	12	3.75-4.75	—	1	No	m	m	5A	0,1,2,3
	12	4		1	No	m	m	5A	0,1,2,3
République slovaque	8-9	4		a	No	m	98%	3A	0
	12	5		a	No	1996	1%	5A	0
	12	4		a	No	1996	1%	5A	0
Espagne	12	3		1	Yes	1991	95%	5A	0,1
Suède	12	3.5		a	No	2001	a	5A	0,1
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	11-13	4		1	No	1992	a	5A	0
États-Unis	12	4		3	No	a	90%	5A	0,1

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau D4.1b

Prérequis en termes de formation initiale pour enseigner au niveau primaire (2001)

Informations à l'échelon du système scolaire sur les types de programmes de formation initiale des enseignants et sur le pourcentage d'enseignants possédant différents diplômes

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Nombre cumulé d'années d'études requis pour être admis à ce type de formation	Durée de la formation initiale des enseignants	Consecutive (—) ou simultanée ()	Stage de formation qualifiante requis, en nombre d'années	Concours à présenter pour être admis dans le système d'enseignement public	Année d'introduction	Pourcentage du corps enseignant actuel disposant de ce type de diplôme	Type CITE du diplôme obtenu à la fin de la formation	Valable pour les programmes de niveau/de type
	Australie	12-13	4		a	No	1994-1998	53%	5A
	13	4	—	a	No	1994-1995	8%	5A	1
Autriche	12	3		a	No	1999	73%; 91%	5B	0,1,2,3 voc
Belgique (Com. fl.)	12	3		a	No	1997-1998	86%	5B	1
Belgique (Com. fr.)	12	3		a	No	a	a	5B	1
République tchèque	13	4		a	No	m	m	5A	1
Danemark	12	4		a	No	a	a	5A	1,2
Angleterre	13	3-4		1	No	1969	m	5A	0,1,2,3
	13	4	—	1	No	1973	m	5A	0,1,2,3
Finlande	12	5		a	No	1995	a	5A	1
France	12	5	—	a	Yes	1992	a	5A	0,1
Allemagne	12-13	5.5	—	a	Yes	m	m	5A	1
	12-13	5.5-6.5	—	a	Yes	m	m	5A	1,2
Grèce	12	4		a	Yes	2000	m	5A	1
Hongrie	12	4		a	No	a	80%	5A	1,2 (Gr 5-6)
Islande	14	3		m	No	a	m	5A	1,2
	14	4	—	m	No	a	m	5A	1,2
Irlande	12	3		1	No	1975	m	5A	0,1
	12	4.5	—	a	No	m	m	5A	0,1
Italie	13	4		1	Yes	1996	a	5A	1
Japon	12	2		a	Yes	1949	18%	5A,5B	1
	12	4		a	Yes	1949	78%	5A	1
	12	6		a	Yes	1988	1%	5A	1
Corée	12	4		a	Yes	a	m	5B	1
	12	4		a	Yes	a	m	5A	1
Mexique	12	4		a	Yes/No	1997	m	5A	1
Pays-Bas	11	4		a	No	1986	a	5A	0,1
Nouvelle-Zélande	13	3		2	No	1997	m	5A	0,1
	13	4	—	2	No	1996	m	5A	1,2
Norvège	13	4		a	No	1998	79%	5A	1,2
Portugal	12	3		a	No	1997	m	5B	0,1 (1st c)
	12	4		1	No	1997	m	5B	1 (2nd c)
	12	6	—	1	No	1988	m	5A	1 (2nd c)
Écosse	12	3.75-4.75	—	1	No	m	m	5A	0,1,2,3
	12	4		1	No	m	m	5A	0,1,2,3
République slovaque	12-13	4		a	No	m	93%	5A	1
	12-13	7	—	a	No	m	7%	5A	1
Espagne	12	3		1	Yes	1991	90%	5A	0,1
Suède	12	3.5		a	No	2001	a	5A	0,1
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	11-13	4		1	No	1992	m	5A	1 (6-10 yrs)
	11-13	4		1	No	1982	m	5A	1 (9-13 yrs)
États-Unis	12	4		3	No	a	90%	5A	1

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau D4.1c

Prérequis en termes de formation initiale pour enseigner au niveau du 1^{er} cycle du secondaire (2001)

Informations à l'échelon du système scolaire sur les types de programmes de formation initiale des enseignants et sur le pourcentage d'enseignants possédant différents diplômes

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Nombre cumulé d'années d'études requis pour être admis à ce type de formation	Durée de la formation initiale des enseignants	Consecutive (—) ou simultanée ()	Stage de formation qualifiante requis, en nombre d'années	Concours à présenter pour être admis dans le système d'enseignement public	Année d'introduction	Pourcentage du corps enseignant actuel disposant de ce type de diplôme	Type CITE du diplôme obtenu à la fin de la formation	Valable pour les programmes de niveau/de type
Australie	12-13	4		a	No	1976-1998	>41%	5A	2
	12	4		a	No	1998	5%	5A	2,3
	13-15	4	—	a	No	Varies	>17%	5A	2
Autriche	12	3		a	No	1999	91%	5B	0,1,2,3 voc
	12	5.5	—	a	No	a	100%	5A	2,3
Belgique (Com. fl.)	12	3		a	No	1997-1998	47%	5B	2
	a	2-4		a	No	1988-1989	20%	5B	2,3
Belgique (Com. fr.)	12	3		a	No	a	a	5B	2
République tchèque	13	5		a	No	m	m	5A	2
	13	7	—	a	No	m	m	5A	2
Danemark	12	4		a	No	a	a	5A	1,2
Angleterre	13	3-4		1	No	1969	m	5A	0,1,2,3
	13	4	—	1	No	1973	m	5A	0,1,2,3
Finlande	12	5		a	No	1980	a	5A	2
	12	6	—	a	No	1980	a	5A	2
France	12	5	—	a	Yes	1991	a	5A	2,3
	12	5	—	a	Yes	1991	a	5A	2,3
	12	6	—	a	Yes	1988	a	5A	2,3
Allemagne	12-13	5.5-6.5	—	a	Yes	m	m	5A	1,2
	12-13	6.5	—	a	Yes	m	m	5A	2,3
Grèce	12	4		a	Yes	2000	m	5A	2,3
	12	5		a	Yes	2000	m	5A	2,3
Hongrie	12	4		a	No	a	80%	5A	2
Islande	14	3		m	No	a	m	5A	1,2
	14	4	—	m	No	a	m	5A	1,2
Irlande	12	4		1	No	1922	m	5A	2,3
Italie	13	6-8		1	Yes	1996	a	5A	2
Japon	12	2		a	Yes	1949	7%	5A,5B	2
	12	4		a	Yes	1949	91%	5A	2
	12	6		a	Yes	1988	2%	5A	2
Corée	12	4		a	Yes	a	m	5A	2,3
	12	4		a	Yes	a	m	5A	2,3
	16	2-2.5		a	Yes	a	m	5A	2,3
Mexique	12	4		a	Yes/No	a	m	5A	2
	12	6		a	Yes/No	a	m	5A	2
Pays-Bas	11	4		a	No	1986	a	5A	2
Nouvelle-Zélande	13	4	—	2	No	1996	m	5A	1,2,3
	13	5		2	No	1998	m	5A	2,3
	13	4		2	No	1975	m	5A	2,3
Norvège	13	4		a	No	1998	61%	5A	1,2
	13	4	—	a	No	1998	25%	5A	2,3
Portugal	12	5		a	No	m	m	5A	2,3
	12	6	—	a	No	1988	m	5A	2,3
Écosse	12	3.75-4.75	—	1	No	m	m	5A	0,1,2,3
	12	4		1	No	m	m	5A	0,1,2,3
	12	3.5-4.5		1	No	m	m	5A	1,2,3
République slovaque	12-13	5		a	No	m	91%	5A	2,3
	12-13	7	—	a	No	m	9%	5A	2,3
Espagne	12	6	—	1	Yes	1991	80%	5A	2,3
	12	4	—	1	Yes	1991	20%	5A	2
Suède	12	4.5		a	No	2001	a	5A	2,3
	12	4.5	—	a	No	2001	a	5A	2,3
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	11-13	4		1	No	1982	m	5A	1
États-Unis	12	4		3	No	a	90%	5A	2,3

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau D4.1d
Prérequis en termes de formation initiale pour enseigner au niveau du 2^e cycle du secondaire (filière générale)
*Informations à l'échelon du système scolaire sur les types de programmes de formation initiale des enseignants
 et sur le pourcentage d'enseignants possédant différents diplômes*

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Nombre cumulé d'années d'études requis pour être admis à ce type de formation	Durée de la formation initiale des enseignants	Consecutive (—) ou simultané ()	Stage de formation qualifiante requis, en nombre d'années	Concours à présenter pour être admis dans le système d'enseignement public	Année d'introduction	Pourcentage du corps enseignant actuel disposant de ce type de diplôme	Type CITE du diplôme obtenu à la fin de la formation	Valable pour les programmes de niveau/de type
	Australie	12-13	4		a	No	1976-1998	49%	5A
	12-13	4	—	a	No	1976-1994	19%	5A	3
	12	4		a	No	1998	5%	5A	2,3
Autriche	12	5.5	—	a	No	a	100%	5A	2,3
Belgique (Com. fl.)	12	4.6-5.8		a	No	1997-1998	n	5A	3
	12	4.6-5.8		a	No	1997-1998	29%	5A	3
	a	2.4		a	No	1988-1989	20%	5B	2,3
Belgique (Com. fr.)	12	4.24	— or	a	No	a	m	5A	3
	12	5.24	— or	a	No	a	m	5A	3
République tchèque	13	5		a	No	m	m	5A	3
	13	7	—	a	No	m	m	5A	3
Danemark	12	4	—	a	No	a	a	5A	3
Angleterre	13	3.4		1	No	1969	m	5A	0,1,2,3
	13	4	—	1	No	1973	m	5A	0,1,2,3
Finlande	12	5		a	No	1984	a	5A	3
	12	6	—	a	No	1984	a	5A	3
France	12	5	—	a	Yes	1991	a	5A	2,3
	12	5	—	a	Yes	1991	a	5A	2,3
	12	6	—	a	Yes	1988	a	5A	2,3
Allemagne	12-13	6.5	—	a	Yes	m	m	5A	3
Grèce	12	4		a	Yes	2000	m	5A	2,3
	12	5		a	Yes	2000	m	5A	2,3
Hongrie	12	5		a	No	a	80%	5A	3
Islande	14	4	—	m	No	a	m	5A	3
Irlande	12	4		1	No	1922	m	5A	2,3
Italie	13	6-8		1	Yes	1996	a	5A	3
Japon	12	4		a	Yes	1949	72%	5A	3
	12	6		a	Yes	1988	28%	5A	3
Corée	12	4		a	Yes	a	m	5A	2,3
	12	4		a	Yes	a	m	5A	2,3
	16	2-2.5		a	Yes	a	m	5A	2,3
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	11	5.5	—	a	No	1986	m	5A	3
	11	5	—	a	No	1987	m	5A	3
Nouvelle-Zélande	13	4	—	2	No	1996	m	5A	1,2,3
	13	5		2	No	1998	m	5A	2,3
	13	4		2	No	1975	m	5A	2,3
Norvège	13	4	—	a	No	1998	m	5A	2,3
	13	6	—	a	No	1998	m	5A	3
Portugal	12	5		a	No	m	m	5A	2,3
	12	6	—	a	No	1988	m	5A	2,3
Écosse	12	3.75-4.75	—	1	No	m	m	5A	0,1,2,3
	12	4		1	No	m	m	5A	0,1,2,3
	12	3.5-4.5		1	No	m	m	5A	1,2,3
République slovaque	12-13	5		a	No	m	87%	5A	2,3
	12-13	7	—	a	No	m	13%	5A	2,3
Espagne	12	6	—	1	Yes	1991	a	5A	2,3
Suède	12	4.5		a	No	2001	a	5A	2,3
	12	4.5	—	a	No	2001	a	5A	2,3
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	11-13	4		1	No	1992	m	5A	3 (14-16 yrs)
	11-13	5		1	No	1998	m	5A	3 (14-16 yrs)
	11-13	5.5		1	No	1998	m	5A	3 (14-16 yrs)
États-Unis	12	4		3	No	a	90%	5A	2,3

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Source : OCDE.

Tableau D4.2

Établissements d'enseignement soutenant les activités de développement professionnel des enseignants (2001)

Pourcentage des élèves fréquentant des établissements du 2^e cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré soutenir les activités de développement professionnel des enseignants, par type de soutien dispensé

	L'établissement a un budget distinct pour les activités de développement professionnel des enseignants	L'établissement accorde du temps aux enseignants pour les activités de développement professionnel	L'établissement organise des activités de développement du personnel (par ex. la recherche)	L'établissement recueille et diffuse l'information relative aux activités de développement professionnel dans son secteur
PAYS MEMBRES DE L'OCDE				
Belgique (Com. fl.) ¹	98	90	88	98
Danemark	96	100	97	92
Finlande	79	96	73	95
France	19	69	59	89
Hongrie	84	89	81	98
Irlande	45	90	74	83
Italie	81	83	90	84
Corée	29	59	40	90
Mexique	37	80	87	94
Norvège	80	95	94	91
Portugal	8	34	75	96
Espagne	17	33	72	99
Suède	98	85	94	97
Suisse	86	91	87	90
<i>Moyenne des pays</i>	<i>61</i>	<i>78</i>	<i>79</i>	<i>93</i>
Pays-Bas ²	92	90	94	99

Remarque : les données sont pondérées par les effectifs d'élèves du 2^e cycle du secondaire.

1. Tout établissement d'enseignement en Belgique (Com. fl.) reçoit du ministère de l'Éducation une enveloppe budgétaire pour les activités de développement professionnel des enseignants.

2. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2003).

Tableau D4.3

Participation des enseignants du deuxième cycle du secondaire à des activités de développement professionnel (2001)

Pourcentage des élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire dont le chef d'établissement a reporté qu'au moins un enseignant a participé à des activités de développement professionnel (incluant les activités liées aux TIC) pendant l'année scolaire 2000/2001, par type d'activité

	Pourcentage d'enseignants du 2 ^e cycle du secondaire ayant participé à des activités de développement professionnel pendant l'année scolaire 2000/2001		Participation à des activités de développement professionnel sous forme de cours			Participation à des activités de développement professionnel sous forme de mentorat et de modelage sur les pairs					Participation à d'autres types d'activités de développement professionnel	
	Activités de développement professionnel liées aux TIC	Autres activités de développement professionnel	Conférences auxquelles les enseignants et/ou chercheurs présentent leurs résultats méthodologiques et scientifiques et abordent ensemble les questions pédagogiques	Cours ou ateliers de formation sur une matière, une méthodologie ou d'autres sujets liés à la pédagogie	Programme sanctionné par un diplôme (par ex. programme qualifiant, maîtrise, doctorat)	Visites d'observation dans d'autres établissements	Collaboration planifiée et régulière entre enseignants sur des questions pédagogiques	Mentorat et/ou modelage sur les pairs et enseignement mutuel en tant que disposition reconnue ou soutenue par l'établissement ou les autorités éducatives	Recherche et/ou développement en collaboration sur un sujet lié à l'enseignement	Participation à un réseau d'enseignants (par ex. organisé par une agence externe ou sur l'Internet)	Visites à des sociétés/chez des employeurs	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Belgique (Com. fl.)	29.6	47.6	98.8	64.3	67.1	30.6	85.6	43.7	73.4	42.9	72.9
	Danemark	51.7	66.1	100.0	86.9	72.6	78.8	92.9	68.8	95.3	76.7	74.6
	Finlande	42.7	68.7	99.6	76.5	61.7	71.9	65.6	38.6	88.7	71.5	87.9
	France	20.2	32.5	86.0	27.1	52.3	23.6	79.4	64.7	72.3	44.8	61.7
	Hongrie	19.5	29.9	94.3	84.5	93.7	42.8	90.7	58.6	58.8	40.0	57.2
	Irlande	28.4	40.4	94.5	66.0	68.1	21.1	46.8	18.6	49.6	55.3	55.8
	Italie	22.9	35.9	88.2	63.6	27.9	38.0	92.5	65.1	79.5	56.6	61.2
	Corée	35.3	32.8	98.5	83.1	92.9	87.8	88.3	84.2	69.9	72.8	39.0
	Mexique	30.8	45.7	97.6	59.4	68.7	40.2	86.0	63.2	72.6	35.8	64.4
	Norvège	43.9	56.2	99.4	82.5	66.1	65.8	92.2	41.2	78.5	65.6	82.4
	Portugal	26.1	36.9	81.7	54.0	80.2	81.5	76.0	49.9	62.7	41.9	83.8
	Espagne	28.8	39.7	86.8	49.9	55.4	33.9	79.2	36.3	75.7	32.4	68.0
	Suède	37.4	84.3	97.0	90.0	90.4	83.3	76.8	41.4	73.6	81.2	83.3
	Suisse	28.3	56.1	97.5	76.1	54.1	48.9	92.8	79.8	70.0	48.9	80.6
<i>Moyenne des pays</i>	<i>31.8</i>	<i>48.1</i>	<i>94.3</i>	<i>68.8</i>	<i>67.9</i>	<i>53.4</i>	<i>81.8</i>	<i>53.9</i>	<i>72.9</i>	<i>54.7</i>	<i>69.5</i>	
Pays-Bas ¹	45.2	56.8	98.3	73.3	43.9	22.2	85.1	44.7	76.8	42.8	61.3	

Remarque : données pondérées par les effectifs d'élèves du 2^e cycle du secondaire.

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

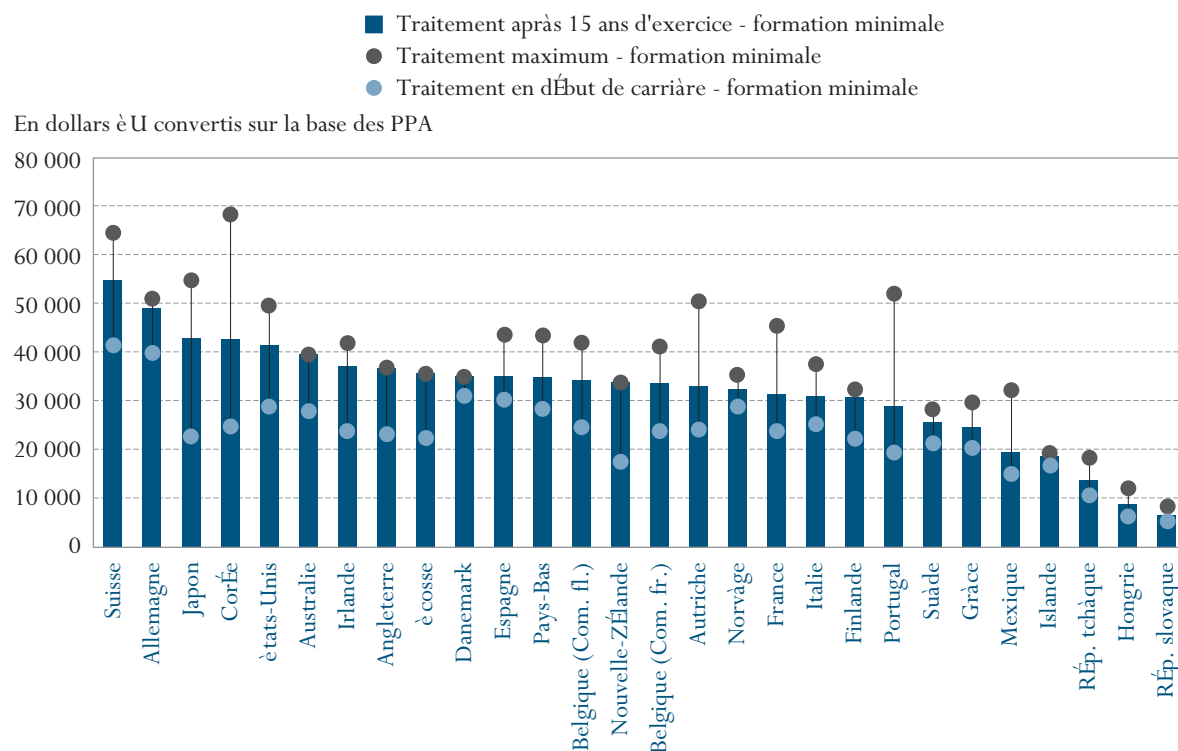
INDICATEUR D5 : LE TRAITEMENT DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIMAIRES ET SECONDAIRES PUBLICS

- En milieu de carrière, les enseignants du premier cycle du secondaire perçoivent une rémunération qui va de moins de 10 000 dollars ÉU en Hongrie et en République slovaque à 50 000 dollars ÉU ou plus en Allemagne, en Corée, aux États-Unis, au Japon et en Suisse.
- Le salaire horaire d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est en moyenne supérieur de 40 pour cent à celui d'un enseignant du primaire. Toutefois, l'écart de rémunération horaire entre ces deux niveaux d'enseignement est inférieur ou égal à 10 pour cent en Australie, en Écosse, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Turquie, mais égal ou supérieur à 60 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande et aux Pays-Bas.
- En Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, il faut tout au plus 11 ans d'activité aux enseignants pour atteindre le sommet de l'échelle des salaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis qu'en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon et en République tchèque, il faut au moins 30 ans de carrière.
- Dans la plupart des pays, tous les enseignants ou presque perçoivent une compensation financière s'ils assument des responsabilités de gestion, prennent en charge un nombre de classes ou d'élèves supérieur à celui prévu dans un contrat à temps plein (des fonctions d'intérim, par exemple) ou s'engagent dans des tâches spéciales, telles que l'orientation des élèves ou la formation des futurs enseignants.

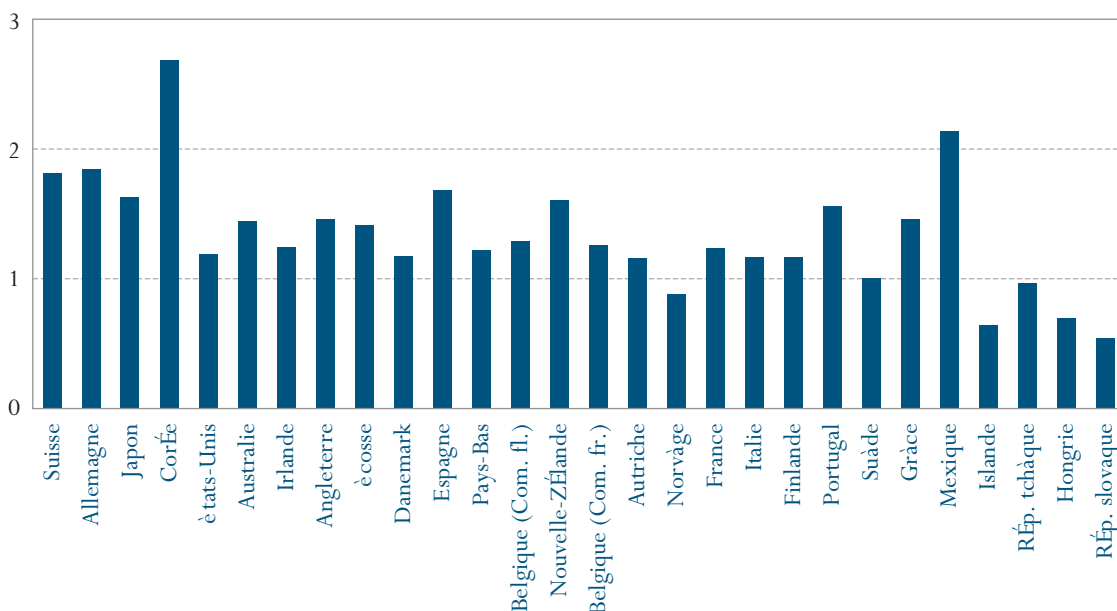
Graphique D5.1

Salaires des enseignants dans le premier cycle du secondaire (2001)

Traitement statutaire annuel des enseignants des établissements publics du premier cycle du secondaire, en dollars à U convertis sur la base des PPA, et rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant



Rapport entre le salaire après 15 ans d'expérience et le PIB par habitant



Les pays sont classés par ordre décroissant du traitement des enseignants possédant la formation minimale, après 15 ans d'exercice dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

L'éducation emploie un grand nombre de professionnels dans un marché de plus en plus soumis aux lois de la concurrence. L'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics dans tous les pays de l'OCDE est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Les facteurs déterminants pour garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés sont les traitements et les conditions de travail, y compris les traitements en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l'investissement consenti par l'individu pour devenir enseignant, comparés aux traitements et aux coûts de formation dans d'autres professions hautement qualifiées. Ces deux éléments ont un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le type de personnes intéressées par la profession d'enseignant.

Par ailleurs, les traitements des enseignants représentent le principal poste des dépenses d'éducation. La rémunération des enseignants constitue donc un élément clé pour les décideurs politiques soucieux de préserver tant la qualité de l'enseignement que l'équilibre du budget de l'éducation. La taille de ce budget est naturellement le fruit d'un savant dosage de divers facteurs interdépendants, notamment les traitements des enseignants, les taux d'encadrement, le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves et le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants.

Observations et explications

Comparaison des traitements des enseignants

La première partie de cet indicateur compare les traitements de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximum des enseignants ayant les qualifications minimales requises pour enseigner dans les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire. Dans un premier temps, les traitements des enseignants (de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximal) sont examinés en termes absolus après avoir été exprimés en dollars américains à l'aide des parités de pouvoir d'achat. Cette analyse permet de déterminer l'influence de l'ancienneté sur les barèmes de rémunération nationaux et d'évaluer le coût horaire de l'enseignement dans les différents pays. Les traitements sont ensuite comparés au PIB par habitant, ce qui donne une idée de la valeur de la rémunération des enseignants par rapport à la capacité financière des pays. Enfin, les systèmes de primes et de gratification sont étudiés.

Les traitements statutaires annuels des enseignants du premier cycle du secondaire qui ont 15 ans de carrière à leur actif vont de moins de 10 000 dollars ÉU en Hongrie et en République slovaque à plus de 50 000 dollars ÉU en Suisse (voir le tableau D5.1).

Les traitements statutaires présentés dans cet indicateur correspondent aux rémunérations prévues dans les barèmes officiels. Il y a lieu de faire la distinction entre les chiffres de la masse salariale effectivement à la charge de l'État et les traitements moyens des enseignants, ces derniers étant influencés par d'autres facteurs, tels la structure par âge du corps enseignant ou la fréquence

Cet indicateur présente le traitement de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximum des enseignants dans les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire et examine divers systèmes de gratification.

du travail à temps partiel. En outre, il faut tenir compte des variations parfois considérables entre pays du nombre d'heures d'enseignement et de la charge de travail des enseignants lors de la comparaison internationale des traitements statutaires des enseignants.

Le traitement statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 37 dollars ÉU dans le primaire, de 45 dollars ÉU dans le premier cycle du secondaire et de 52 dollars ÉU dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

On peut également calculer les salaires et le coût des heures d'enseignement en rapportant le traitement statutaire des enseignants au nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant à temps plein est tenu de donner (indicateur D6). Cette mesure ne permet pas de corriger les traitements pour tenir compte du temps consacré par les enseignants à diverses activités liées à l'enseignement, mais elle donne une idée du coût horaire de l'enseignement, c'est-à-dire du temps que les enseignants passent en classe. Le traitement statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 37 dollars ÉU dans le primaire, de 45 dollars ÉU dans le premier cycle du secondaire et de 52 dollars ÉU dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire. Dans l'enseignement primaire, le coût salarial par heure d'enseignement est relativement faible en Hongrie, au Mexique, en République slovaque et en Turquie (inférieur ou égal à 19 dollars ÉU), alors qu'il est relativement élevé en Allemagne, en Corée, au Danemark et au Japon (égal ou supérieur à 50 dollars ÉU). Le traitement par heure d'enseignement varie plus fortement encore dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire. Il est inférieur ou égal à 20 dollars ÉU en Hongrie, en République slovaque et en Turquie, mais égal ou supérieur à 80 dollars ÉU en Corée et au Japon (voir le tableau D5.1).

La comparaison des traitements statutaires par rapport au PIB par habitant montre...

Le volume de l'investissement que les pays consacrent à l'enseignement dépend entre autres facteurs de leur capacité à financer les dépenses d'éducation. La comparaison des traitements statutaires des enseignants par rapport au PIB par habitant est une autre manière d'évaluer la valeur relative des salaires des enseignants dans les différents pays.

...qu'au niveau primaire et du premier cycle du secondaire, les traitements des enseignants en milieu de carrière sont faibles en Hongrie, en Islande, en Norvège et en République slovaque, mais relativement élevés en Corée et en Turquie.

Par rapport au PIB par habitant, les traitements des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire en milieu de carrière sont les plus faibles en République slovaque (0,55), en Islande (0,64), en Hongrie (0,69), en Norvège (0,88) et les plus élevés en Turquie (2,12) et en Corée (2,69). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les traitements les plus faibles par rapport au PIB par habitant s'observent en République slovaque (0,55), en Hongrie (0,87) et en Norvège (0,88) et les plus élevés, en Suisse (2,11) et en Corée (2,69) (voir le tableau D5.1).

Certains pays investissent massivement dans les ressources humaines malgré un revenu national assez faible.

Certains pays, comme la Hongrie, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie, affichent à la fois un PIB par habitant relativement bas et de faibles rémunérations pour les enseignants, tandis que d'autres, notamment la Corée, la Grèce, le Mexique et le Portugal, où le PIB par habitant est relativement faible, versent à leurs enseignants des rémunérations comparables à celles de pays au PIB beaucoup plus élevé. L'Islande affiche un PIB par habitant relativement élevé, mais alloue à ses enseignants des traitements inférieurs au traitement moyen de l'OCDE, alors que les États-Unis et la Suisse, qui présentent également un PIB par habitant élevé, versent à leurs enseignants un

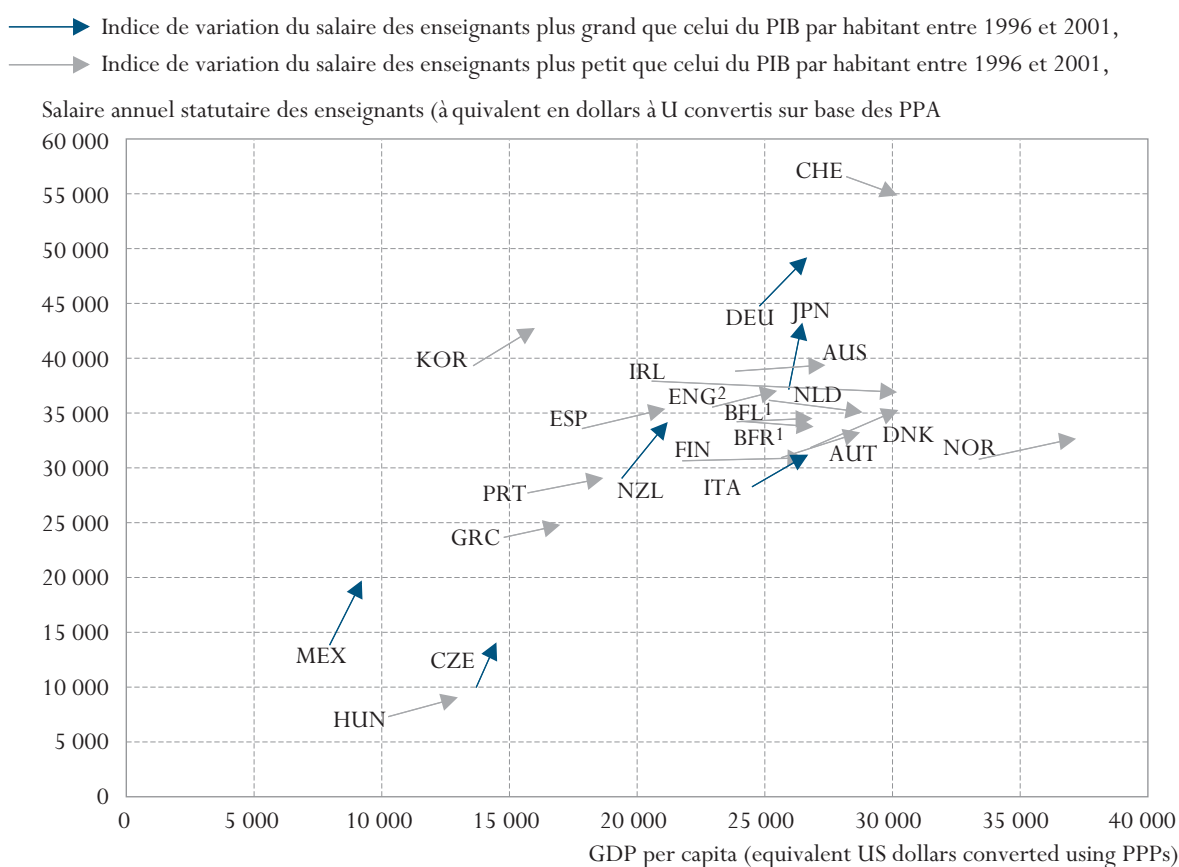
traitement supérieur à la moyenne de l'OCDE (voir le graphique D5.1 et le tableau D5.1).

La comparaison des indices de variation des traitements des enseignants et du PIB par habitant entre 1996 et 2001 montre qu'en général, les traitements progressent à un rythme plus lent que le PIB par habitant. La tendance inverse prévaut dans certains pays, tels que l'Allemagne, l'Italie, le Japon, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et la République tchèque. Cette comparaison montre par ailleurs qu'en Communauté française de Belgique, en France, en Irlande, aux Pays-Bas et en Suisse, le traitement des enseignants a diminué par rapport au PIB par habitant entre 1996 et 2001 (voir le graphique D5.2).

Graphique D5.2

à l'évolution du salaire annuel statutaire des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en dollars à U convertis sur la base des PPA, et revenu national

Variation entre 1996 et 2001 du salaire annuel statutaire des enseignants, après 15 années d'activité professionnelle dans les établissements publics du premier cycle de l'enseignement secondaire, comparé avec le PIB par habitant (en dollars à U 2001 constants et convertis sur base des PPA)



D5

Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur.

Le début de la flèche indique le salaire des enseignants et le PIB par habitant en 1996. La pointe de la flèche indique les valeurs correspondantes pour 2001.

1. Le salaire des enseignants (1996) et le PIB par habitant (1996, 2001) concernent la Belgique dans son ensemble.

2. Le PIB par habitant (1996, 2001) concerne le Royaume-Uni.

Source: OCDE. Tableau D5.4 et annexe 2. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

La comparaison du traitement moyen des enseignants et d'autres professions du secteur public donne une idée de l'attrait du métier d'enseignant par rapport à d'autres professions.

Un enseignant du secondaire gagne généralement moins qu'un urbaniste, un ingénieur civil ou un cadre supérieur de l'administration publique titulaire d'un diplôme tertiaire de type A.

Dans la plupart des pays, les traitements augmentent avec le niveau d'enseignement.

En moyenne, le traitement par heure d'enseignement d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 40 pour cent à celui d'un enseignant du primaire.

La Classification internationale type des professions (CITP-88) comporte dix groupes de professions définies en fonction d'une série de tâches et de responsabilités. Ces groupes sont divisés en sous-groupes en fonction des compétences requises pour exercer une profession. Ces compétences peuvent avoir été acquises lors d'une formation institutionnelle ou au travers d'une formation informelle. Quatre grands niveaux de compétence sont identifiés. Les niveaux 3 et 4 de compétences correspondent à des diplômes tertiaires (niveau 5 et 6 de la CITE) et à des professions classées dans le premier groupe (membres de l'exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique et dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise), dans le deuxième groupe (professions intellectuelles et scientifiques) et dans le troisième groupe (professions intermédiaires) de la CITP. Le traitement des enseignants est comparé à celui de 12 professions du secteur public choisies dans ces trois grands groupes de la CITP.

Dans la moitié environ des pays de l'OCDE, un enseignant du secondaire gagne moins qu'un urbaniste, un ingénieur civil, un agronome ou un cadre supérieur de l'administration publique ayant un diplôme tertiaire, mais plus qu'un dessinateur industriel, un enseignant du pré-scolaire, un bibliothécaire ou un travailleur social. Selon les chiffres, deux plans de carrière évidents s'offrent aux enseignants du secondaire : l'enseignement universitaire pour ceux qui excellent dans leur domaine de spécialisation ou la direction d'un établissement pour ceux qui sont intéressés par la pédagogie et la gestion (voir le tableau D5.3). Il y a lieu de souligner toutefois que ces chiffres portent exclusivement sur la fonction publique. Le secteur privé propose un éventail bien plus grand de perspectives professionnelles et influe beaucoup plus sur le marché du travail qui s'offre à ceux qui sont pleinement qualifiés pour enseigner dans le deuxième cycle du secondaire.

En Angleterre, en Australie, en Corée, en Écosse, aux États-Unis, en Grèce, en Irlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Turquie, le traitement des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire est comparable, mais il n'en va pas de même dans les autres pays de l'OCDE où, en valeur absolue, les traitements des enseignants augmentent avec le niveau d'enseignement. Ainsi, en Belgique, en Hongrie, en Islande, aux Pays-Bas et en Suisse, le traitement d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire en milieu de carrière est supérieur de 25 pour cent au moins à celui d'un enseignant du primaire (voir le tableau D5.1).

Même dans les pays où les traitements statutaires sont identiques dans l'enseignement primaire et secondaire, le salaire horaire est généralement plus élevé dans le deuxième cycle du secondaire que dans le primaire, car le nombre d'heures de cours imposées aux enseignants est moins élevé. En moyenne, tous pays confondus, le salaire horaire des enseignants du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 40 pour cent à celui des enseignants du primaire. Cet écart est égal ou inférieur à 10 pour cent en Australie, en Écosse, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Turquie, mais égal ou supérieur à

60 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande et aux Pays-Bas (voir le tableau D5.1).

La comparaison des traitements bruts des enseignants en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum permet d'évaluer l'impact de l'ancienneté sur les barèmes de rémunération dans les différents pays. L'évolution du traitement de départ au fil du temps donne une idée du rendement financier que procure l'ancienneté. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le traitement statutaire des enseignants exerçant depuis 15 ans dans le primaire et le premier cycle du secondaire est supérieur de 37 à 38 pour cent au traitement de départ.

En Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, il faut entre 7 et 11 ans aux enseignants pour atteindre le niveau maximum du barème de rémunération. En Allemagne, en Belgique, en Finlande, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, en République slovaque, en Suisse et en Turquie, la progression des traitements s'arrête après 20 à 28 ans de carrière. Enfin, en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon et en République tchèque, il faut plus de 30 ans d'exercice pour atteindre le niveau maximal du barème de rémunération (voir le tableau D5.1).

En Autriche, en Corée, au Japon, au Mexique et au Portugal, le traitement de départ est relativement peu élevé, mais celui correspondant au niveau maximum du barème en représente le double, sinon plus. Par contraste, au Danemark, en Islande et en Norvège, l'écart entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum ne représente pas plus de 30 pour cent. En Islande, l'ancienneté est récompensée par la réduction du nombre d'heures d'enseignement plutôt que par le versement de traitements plus élevés, tandis qu'en Grèce, ces deux formules sont associées (voir le tableau D5.1).

En plus des barèmes de base, de nombreux pays offrent aux enseignants des systèmes d'incitation qui peuvent prendre la forme d'une rémunération financière et/ou d'une réduction du nombre d'heures d'enseignement. En plus du traitement en début de carrière, ces incitations peuvent constituer un facteur déterminant supplémentaire pour les personnes qui envisagent de devenir ou de rester enseignant. Parmi les mesures incitatives initiales qui sont destinées aux enseignants diplômés, figurent des allocations familiales et des primes selon l'emplacement de l'école, un traitement de départ supérieur pour les enseignants titulaires d'un diplôme ou de qualifications supérieurs aux exigences minimales requises pour l'exercice de leur profession, ainsi qu'une majoration de traitement pour les enseignants qui possèdent des qualifications dans plusieurs branches ou qui sont spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques.

La réduction du nombre d'heures d'enseignement est une compensation spécifique. Dans certains pays, cette compensation est utilisée pour récompenser l'ancienneté (en Grèce et en Islande, par exemple). Dans d'autres pays, les enseignants bénéficient d'une réduction de leur horaire, et non d'une prime, lorsqu'ils effectuent des activités spéciales (par exemple, l'animation d'une troupe de théâtre, la supervision des futurs enseignants, etc.).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'expérience et les qualifications des enseignants constituent des critères de progression sur l'échelle des salaires.

Par ailleurs, des primes peuvent être versées aux enseignants qui s'acquittent de tâches spécifiques ou assument des responsabilités dans l'organisation de l'établissement, que ce soit à titre permanent ou temporaire.

La réduction du nombre d'heures d'enseignement est une compensation plus courante que la majoration du salaire.

Réduction du nombre d'heures d'enseignement en Grèce

En début de carrière, les enseignants du secondaire doivent donner 21 heures de cours par semaine. Le nombre hebdomadaire d'heures d'enseignement diminue progressivement au fil de la carrière : 19 heures après six ans de carrière, 18 heures après 12 ans et, enfin, 16 heures après 20 ans. Le reste du temps de travail obligatoire des enseignants doit être passé dans l'établissement.

Dans la moitié environ des pays de l'OCDE, les établissements participent dans une certaine mesure aux décisions concernant la rémunération des tâches spéciales...

Dans la plupart des pays, des primes sont versées à tous les enseignants ou presque au titre de l'exercice de fonctions administratives, de la prise en charge d'un nombre de classes ou d'heures de cours supérieur à celui prévu dans un contrat à temps plein (par exemple, des fonctions d'intérim) et de l'exécution de « tâches spéciales », telles que l'orientation des élèves et la formation des futurs enseignants. Dans de nombreux pays, le versement de primes pour les heures supplémentaires, pour les fonctions administratives et les activités et missions particulières est soumis à une réglementation nationale. Toutefois, dans la moitié environ des pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles (l'Angleterre, l'Australie, l'Autriche, le Danemark, l'Écosse, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et la Suède), les établissements d'enseignement participent dans une certaine mesure à la prise de décision concernant la rémunération de ces activités.

...mais dans de nombreux pays, les fonctions de direction et les tâches administratives sont rémunérées selon des barèmes réglementaires...

Dans la plupart des pays, les enseignants sont nommés à des postes de direction par les autorités locales, régionales ou nationales, selon le type d'établissement concerné, et bénéficient d'une réduction statutaire de leur charge d'enseignement (voire de la suppression de celle-ci) et d'une prime qui dépend de l'échelle des salaires, de l'ancienneté et de la taille de l'établissement (en plus d'une compensation si ces fonctions sont exercées pendant une longue période). Les enseignants qui remplissent des fonctions de coordination ou assument des responsabilités administratives plus limitées perçoivent une compensation fixe ou bénéficient d'une réduction de leur charge d'enseignement. Ces deux formes de récompense sont définies au niveau central et appliquées dès que ces fonctions sont attribuées (généralement par le chef d'établissement). Le chef d'établissement dispose également d'un budget de compensation (fixe) pour rémunérer ceux qui s'acquittent de tâches spéciales. Le ministère de l'Éducation, des Sciences ou de la Culture peut également accorder une réduction de la charge d'enseignement dans le cadre de projets spécifiques.

En Angleterre, 2 000 points additionnels sur l'échelle de responsabilités ont été remplacés le 1^{er} septembre 2001 par des primes fixes. Ces primes sont accordées à des enseignants qui assument certaines responsabilités de gestion qui vont au-delà des activités habituelles des enseignants. Des échelles salariales différentes ont été prévues pour les chefs d'établissement et pour leurs adjoints.

Au Portugal, les chefs d'établissement perçoivent un salaire plus élevé pendant l'exercice de leurs fonctions. Les chefs de département, les coordinateurs des titulaires de classe et les titulaires de classe bénéficient d'une réduction de leur charge d'enseignement pendant la période où ils assument ces responsabilités supplémentaires. La direction de l'établissement décide de la réduction de la charge d'enseignement des cadres moyens.

En Espagne, chaque département « didactique » doit en principe être dirigé par un chef de département dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Si un seul enseignant possède le statut plus élevé de *Catedrático*, il est désigné au poste de chef de département. S'ils sont plusieurs à posséder ce statut, le département peut proposer un candidat au chef d'établissement. Toutefois, c'est le chef d'établissement qui décide de la nomination définitive et les autorités locales de l'éducation qui prennent la décision finale. Si aucun enseignant du département ne possède le statut de *Catedrático*, le poste de chef de département est attribué à n'importe quel enseignant (généralement, les enseignants du département se relayent). Tous les chefs de département perçoivent un complément de salaire fixe pendant l'exercice de leurs fonctions. Le « mandat » de chef de département dure en moyenne quatre ans. Dans l'enseignement primaire, la coordination du travail des enseignants peut être effectuée par n'importe quel enseignant, mais cette fonction n'est assortie d'aucun complément salarial (voir le tableau D5.2 et l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2003).

Une fois en fonction, les enseignants doivent être reconnus et récompensés pour la qualité de leur travail. Les établissements peuvent encourager les enseignants en accordant des primes à ceux qui se livrent à des activités de développement professionnel, qui s'impliquent dans des activités spéciales, qui assument des responsabilités de gestion supplémentaires ou qui se distinguent par la qualité de leur enseignement (voir le tableau D5.2).

...et l'octroi de primes au titre du développement professionnel ou de la qualité de l'enseignement dispensé tend à être plutôt du ressort des chefs d'établissement.

Promotion pour l'obtention d'un diplôme supplémentaire

La République slovaque propose deux types d'examen de qualification pour promouvoir le développement professionnel des enseignants. Le premier examen s'adresse aux enseignants pleinement qualifiés qui sont titulaires d'un diplôme tertiaire et qui ont au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement. Le deuxième examen de qualification est ouvert aux enseignants titulaires d'un diplôme tertiaire qui possèdent au moins dix ans d'expérience. Les examens de qualification comprennent une épreuve orale et la rédaction et la défense d'une thèse. Ceux qui réussissent le premier examen de qualification passent à un échelon supérieur de l'échelle des salaires. La réussite du deuxième examen de qualification peut donner droit à un complément au salaire de base. Les examens sont organisés par les centres régionaux de méthodologie et par l'Institut national de pédagogie.

D5

En Angleterre, la qualité de l'enseignement donne droit à des points supplémentaires sur l'échelle principale des salaires. Les enseignants expérimentés peuvent également demander une augmentation au titre de la performance, qui est subordonnée à une évaluation par rapport à des normes nationales. Si cette évaluation est positive, les enseignants passent à l'échelon supérieur des salaires et peuvent compter sur de nouvelles augmentations liées à la performance. Des primes sont également octroyées au titre de la qualité de l'enseignement au Danemark, aux États-Unis, en Hongrie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, en Suède et en Turquie. Au Mexique, ces primes sont basées sur des évaluations des résultats des élèves de la classe. Au Portugal, les enseignants qui donnent cours depuis 15 ans et qui ont obtenu une mention positive lors de leur évaluation par leur chef d'établissement peuvent demander une évaluation spéciale de leur *curriculum vitae* pour recevoir une augmentation salariale correspondant à deux ans de carrière supplémentaire, mais cette pratique est rare. En Turquie, les primes au titre de la qualité de l'enseignement sont octroyées sur la base des évaluations réalisées par la Direction provinciale de l'éducation et le ministère de l'Éducation (voir le tableau D5.2 et l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2003).

Les disparités observées entre les pays de l'OCDE en matière de fiscalité, de sécurité sociale et d'allocations affectent de diverses façons le traitement de base des enseignants.

Malgré les principes simples du niveau de qualification et de l'ancienneté sur lesquels reposent les barèmes salariaux, la structure réelle du système de rémunération des enseignants est extrêmement complexe. Dans de nombreux pays, le traitement annuel brut des enseignants comprend par exemple des primes régionales pour l'enseignement dans des régions retirées ou encore des allocations familiales. Dans certains cas, les enseignants peuvent prétendre à des réductions de tarif dans les transports publics, à une diminution des taxes à l'achat de biens culturels et à l'application d'autres mesures qui peuvent être assimilées à des avantages financiers. Ces dispositifs contribuent à améliorer le revenu de base des enseignants. Par ailleurs, la fiscalité et la sécurité sociale varient énormément selon les pays de l'OCDE. Pour toutes ces raisons, la plus grande prudence est de rigueur lors de la comparaison des traitements des enseignants.

Définitions et méthodologie

Les données relatives aux traitements statutaires des enseignants et aux primes supplémentaires (voir le tableau D5.1) se rapportent à l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2002 sur les enseignants et les programmes. Les données relatives aux salaires sont mentionnées conformément aux politiques officielles appliquées aux institutions publiques.

Le traitement statutaire (voir le tableau D.1) est la rémunération versée conformément aux barèmes officiels. Le traitement indiqué est brut et correspond au total de la rémunération perçue (totalité de la rémunération versée par l'employeur) diminuée des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes salariaux en vigueur). Le traitement mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant les déductions au titre de l'impôt sur le revenu.

D5 Les données se rapportent à l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2002 sur les enseignants et les programmes.

Les traitements bruts ont été convertis en fonction des chiffres du PIB et des parités de pouvoir d'achat (PPA) tels qu'ils figurent dans la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. La date de référence du PIB par habitant est l'année civile 2000, tandis que la période de référence pour les traitements des enseignants s'étend du 30 juin 2000 au 30 juin 2001. La période de référence des PPA est 2000-2001. Les données sont corrigées en fonction de l'inflation au mois de janvier 2000 pour les pays dont l'exercice fiscal est décalé (l'Australie et la Nouvelle-Zélande) et pour les pays où la période exacte pour laquelle les traitements sont appliqués est légèrement différente (l'Espagne, la Hongrie, l'Islande et la Norvège), mais uniquement si cela donne lieu à un ajustement supérieur à 1 pour cent. Les ajustements limités n'ont pas été pris en compte, car la période exacte pour laquelle les traitements sont appliqués ne sera que légèrement différente, même pour les traitements se référant à 2000-2001. Les statistiques de référence et les années de référence pour les traitements des enseignants figurent à l'annexe 2.

Le traitement en début de carrière correspond au traitement annuel moyen brut d'un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être pleinement qualifié en début de carrière.

Le traitement après 15 ans de carrière correspond au traitement annuel prévu pour un enseignant travaillant à temps plein, ayant le niveau de formation minimum requis pour être pleinement qualifié et ayant 15 ans d'expérience. Le traitement maximum correspond au traitement maximum annuel prévu (à l'échelon le plus élevé du barème) pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum pour être pleinement habilité à exercer sa profession.

Par définition, un ajustement au salaire de base est un écart de traitement entre ce qu'un enseignant donné perçoit comme rémunération pour le travail fourni au sein de l'établissement et le montant qu'il serait censé percevoir si son ancienneté (c'est-à-dire le nombre d'années passées à enseigner) était prise en considération. Les ajustements peuvent être temporaires ou permanents et peuvent réellement faire progresser un enseignant « hors cadre », en le faisant passer à un échelon supérieur ou à autre barème salarial.

L'indice utilisé pour comparer le traitement des enseignants du primaire à ceux d'autres professions provient de l'enquête sur la rémunération d'emplois sélectionnés dans la fonction publique (Survey of Compensation of Employees for Selected Occupations in General Government) menée en 1999 dans le cadre du Programme de parités de pouvoir d'achat d'EUROSTAT et de l'OCDE (voir le tableau D5.3). Les traitements des professions sélectionnées sont censés être représentatifs des rémunérations des fonctionnaires enregistrées dans les comptes nationaux sous la rubrique des dépenses de l'État relatives aux services publics et à l'éducation. Les définitions des professions sélectionnées sont extraites de la version de 1988 de la Classification internationale type des professions (CITP) du Bureau international du travail.

Tableau D5.1

Salaire des enseignants (2001)

Traitement statutaire annuel des enseignants des établissements publics en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, en dollars ÉU convertis sur la base des PPA

	Enseignement primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire (filière générale)			
	Traitement en début de carrière	Traitement après 15 ans d'exercice	Échelon maximum	Salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	Traitement en début de carrière	Traitement après 15 ans d'exercice	Échelon maximum	Salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	Traitement en début de carrière	Traitement après 15 ans d'exercice	Échelon maximum	Salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	27 980	39 715	39 715	1.45	28 025	39 668	39 668	1.44	28 024	39 668	39 668	1.44
Autriche	23 384	31 124	46 833	1.09	24 251	33 187	50 428	1.16	24 742	34 516	52 692	1.21
Belgique (Com. fl.)	24 618	33 047	39 127	1.23	24 618	34 475	42 028	1.29	30 544	44 085	52 990	1.65
Belgique (Com. fr.)	23 430	31 984	38 380	1.19	23 865	33 684	41 264	1.26	29 741	43 328	52 263	1.62
République tchèque	10 704	13 941	18 429	0.97	10 704	13 941	18 429	0.97	12 200	15 520	21 045	1.08
Danemark	31 165	35 297	35 297	1.17	31 165	35 297	35 297	1.17	30 103	40 019	42 734	1.33
Angleterre	23 297	36 864	36 864	1.46	23 297	36 864	36 864	1.46	23 297	36 864	36 864	1.46
Finlande	19 835	27 175	28 075	1.03	22 320	30 945	32 429	1.17	23 104	32 429	34 314	1.23
France	21 702	29 193	43 073	1.14	24 016	31 507	45 501	1.23	24 016	31 507	45 501	1.23
Allemagne	38 412	46 459	49 839	1.75	39 853	49 053	51 210	1.84	43 100	52 839	55 210	1.99
Grèce	20 422	24 716	29 798	1.46	20 422	24 716	29 798	1.46	20 422	24 716	29 798	1.46
Hongrie	6 340	8 957	12 200	0.69	6 340	8 957	12 200	0.69	7 704	11 260	14 809	0.87
Islande	16 883	18 717	19 373	0.64	16 883	18 717	19 373	0.64	23 282	29 546	32 306	1.02
Irlande	22 727	36 837	41 580	1.23	23 861	37 234	41 977	1.24	23 861	37 234	41 977	1.24
Italie	23 537	28 483	34 339	1.07	25 400	31 072	37 798	1.17	25 400	31 959	39 561	1.20
Japon	22 800	43 043	54 921	1.63	22 800	43 043	54 921	1.63	22 800	43 069	56 580	1.63
Corée	25 177	42 845	68 581	2.69	25 045	42 713	68 449	2.69	25 045	42 713	68 449	2.69
Mexique	11 703	15 455	25 565	1.69	14 993	19 588	32 240	2.14	m	m	m	m
Pays-Bas	27 464	32 750	39 645	1.14	28 498	35 055	43 552	1.22	28 773	48 889	57 808	1.70
Nouvelle-Zélande	17 544	33 941	33 941	1.61	17 544	33 941	33 941	1.61	17 544	33 941	33 941	1.61
Norvège	28 942	32 621	35 502	0.88	28 942	32 621	35 502	0.88	28 942	32 621	35 502	0.88
Portugal	19 585	28 974	52 199	1.56	19 585	28 974	52 199	1.56	19 585	28 974	52 199	1.56
Écosse	22 388	35 872	35 872	1.42	22 388	35 872	35 872	1.42	22 388	35 872	35 872	1.42
République slovaque	5 319	6 604	7 581	0.55	5 319	6 604	8 377	0.55	5 319	6 604	9 267	0.55
Espagne	26 875	31 357	39 123	1.50	30 228	35 215	43 790	1.68	31 345	36 500	45 345	1.74
Suède	21 498	25 722	28 489	1.01	21 498	25 722	28 489	1.01	23 070	27 535	29 653	1.08
Suisse	35 059	46 048	54 900	1.52	41 358	54 852	64 707	1.81	49 484	63 893	74 949	2.11
Turquie	10 014	12 031	17 325	2.12	a	a	a	a	9 162	11 180	16 473	1.97
États-Unis	28 681	41 595	50 636	1.19	28 693	41 595	49 728	1.19	28 806	41 708	49 862	1.19
Moyenne des pays	21 982	30 047	36 455	1.31	23 283	31 968	38 787	1.34	24 350	34 250	41 344	1.43
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE												
Argentine	8 181	11 362	13 568	0.92	10 617	15 249	18 454	1.23	10 617	15 249	18 454	1.23
Brésil	7 922	10 695	11 628	1.45	14 900	17 263	18 800	2.35	16 701	17 777	20 326	2.42
Chili	11 631	12 902	17 310	1.37	11 631	12 902	17 310	1.37	11 631	13 487	18 107	1.43
Égypte	2 222	4 961	m	1.37	2 222	4 961	m	1.37	2 222	4 961	m	1.37
Indonésie	1 172	1 855	3 535	0.61	1 172	1 855	3 535	0.61	1 219	2 234	3 535	0.73
Jamaïque	7 345	8 751	8 751	2.38	7 345	8 751	8 751	2.38	7 345	8 751	8 751	2.38
Malaisie ¹	9 344	14 280	17 650	1.59	13 647	21 936	29 513	2.49	13 647	21 936	29 513	2.49
Paraguay	9 146	9 146	9 146	2.07	14 266	14 266	14 266	3.22	14 266	14 266	14 266	3.22
Pérou ¹	5 597	5 597	5 597	1.22	5 536	5 536	5 536	1.20	5 536	5 536	5 536	1.20
Philippines	10 777	11 896	12 811	3.06	10 777	11 896	12 811	3.06	10 777	11 896	12 811	3.06
Thaïlande	6 057	14 886	28 390	2.49	6 057	14 886	28 390	2.49	6 057	14 886	28 390	2.49
Tunisie ²	13 418	13 564	15 409	2.14	17 073	17 236	19 500	2.72	20 782	20 977	23 482	3.31
Uruguay ³	5 734	6 872	8 295	0.76	5 734	6 872	8 295	0.76	6 240	7 378	8 801	0.82

1. Année de référence 2000.

2. Y compris les primes.

3. Ces chiffres correspondent à un emploi de 20 heures par semaine. La plupart des enseignants sont sur deux postes.

Voir à l'annexe 2 les statistiques de référence utilisées pour le calcul de la rémunération des enseignants.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau D5.1 (suite)

Salaire des enseignants (2001)

Traitement statutaire annuel des enseignants des établissements publics en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, en dollars ÉU convertis sur la base des PPA

	Rapport entre le traitement après 15 ans d'exercice et le traitement en début de carrière			Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum (premier cycle du secondaire)	Salaire horaire net (d'enseignement) après 15 ans d'exercice			Rapport entre le salaire horaire des enseignants du primaire et du 2 ^e cycle du secondaire (après 15 ans d'exercice)
	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire, filière générale		Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	1.42	1.42	1.42	10	44	48	49	1.09
Autriche	1.33	1.37	1.40	34	39	53	57	1.47
Belgique (Com. fl.)	1.34	1.40	1.44	27	40	48	66	1.65
Belgique (Com. fr.)	1.37	1.41	1.46	27	45	47	66	1.47
République tchèque	1.30	1.30	1.27	32	23	23	27	1.17
Danemark	1.13	1.13	1.33	8	55	55	71	1.30
Angleterre	1.58	1.58	1.58	8	a	a	a	a
Finlande	1.37	1.39	1.40	20	41	56	60	1.44
France	1.35	1.31	1.31	34	32	49	52	1.60
Allemagne	1.21	1.23	1.23	28	59	67	77	1.30
Grèce	1.21	1.21	1.21	33	32	39	39	1.24
Hongrie	1.41	1.41	1.46	40	12	16	20	1.76
Islande	1.11	1.11	1.27	18	30	30	53	1.79
Irlande	1.62	1.56	1.56	22	40	51	51	1.26
Italie	1.21	1.22	1.26	35	38	51	52	1.37
Japon	1.89	1.89	1.89	31	68	77	90	1.33
Corée	1.70	1.71	1.71	37	52	77	82	1.59
Mexique	1.32	1.31	m	14	19	17	m	m
Pays-Bas	1.19	1.23	1.70	22	35	40	56	1.60
Nouvelle-Zélande	1.93	1.93	1.93	7	34	35	36	1.04
Norvège	1.13	1.13	1.13	28	46	52	65	1.41
Portugal	1.48	1.48	1.48	26	38	45	54	1.45
Écosse	1.60	1.60	1.60	11	38	40	40	1.06
République slovaque	1.24	1.24	1.24	27	10	10	11	1.05
Espagne	1.17	1.16	1.16	39	36	62	67	1.87
Suède	1.20	1.20	1.19	a	a	a	a	a
Suisse	1.31	1.33	1.29	24	m	m	m	m
Turquie	1.20	a	1.22	27	19	a	20	1.05
États-Unis	1.45	1.45	1.45	m	37	37	37	1.02
Moyenne des pays	1.37	1.38	1.41	25	37	45	52	1.38
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE								
Argentine	1.39	1.44	1.44	21-24	16	19	21	1.37
Brésil	1.35	1.16	1.06	25	m	m	m	m
Chili	1.11	1.11	1.16	30	16	16	16	1.05
Égypte	2.23	2.23	2.23	m	8	8	8	1.00
Indonésie	1.58	1.58	1.83	32	1	3	3	2.20
Jamaïque	1.19	1.19	1.19	12	9	9	9	1.00
Malaisie ¹	1.53	1.57	1.64	22	16	29	29	1.87
Paraguay	1.00	1.00	1.00	a	11	16	14	1.25
Pérou ¹	1.00	1.00	1.00	22	9	m	10	1.19
Philippines	1.10	1.10	1.10	22	10	10	12	1.20
Thaïlande	2.46	2.46	2.46	37	20	23	23	1.17
Tunisie ²	1.01	1.01	1.01	30	24	41	50	2.09
Uruguay ³	1.20	1.20	1.18	24	a	a	a	a

1. Année de référence 2000.

2. Y compris les primes.

3. Ces chiffres correspondent à un emploi de 20 heures par semaine. La plupart des enseignants sont sur deux postes.

Voir à l'annexe 2 les statistiques de référence utilisées pour le calcul de la rémunération des enseignants.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau D5.2

Ajustement du traitement de base des enseignants dans les établissements publics (2001)

Types d'ajustement du traitement de base des enseignants dans les établissements publics, selon les autorités responsables de la décision d'octroi

- Décision d'octroi d'une prime supplémentaire prise par le chef d'établissement.
- ▲ Décision d'octroi d'une prime supplémentaire prise par les autorités locales ou régionales.
- Décision d'octroi d'une prime supplémentaire prise par les autorités nationales.

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Obtention d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières (l'histoire et les mathématiques, par exemple)	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques (chef de département ou coordinateur des enseignants d'une classe ou d'une année, par exemple)	Détention d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner ou obtention d'un diplôme en cours de carrière (maîtrise en pédagogie, diplôme plus spécialisé, par exemple)	Performances remarquables en matière d'enseignement (taux élevé de réussite des élèves, évaluation indépendante des compétences pédagogiques, etc.)	Enseignement de matières spécifiques (les mathématiques ou les sciences, par exemple)
	Australie	▲				■ ▲	▲	
Autriche					■ ▲ ●			
Belgique (Com. fl.)					●			
Belgique (Com. fr.)					●			
République tchèque					■ ●		■	
Danemark	■		■	■	■ ▲ ●	■	■	
Angleterre					■ ●	●	■	■
Finlande	▲ ●				▲ ●			
France					●			
Allemagne					▲			
Grèce						●		
Hongrie			●	●	■ ●	●	■	■
Islande	▲ ●			▲ ●	■ ▲ ●	▲ ●		▲ ●
Irlande		●			●	●		
Italie								
Japon					▲			
Corée					●			
Mexique	■ ▲	●		■ ▲		▲ ●	●	
Pays-Bas								
Nouvelle-Zélande					■	●	■	■ ●
Norvège					●	●		
Portugal				●	■ ●	●	▲	
Écosse	▲ ●				■ ▲		▲	
République slovaque							▲	
Espagne				▲	▲			
Suède	■	■	■	■	■	■	■	■
Suisse					▲			
Turquie				●			●	
États-Unis	▲			▲	▲	▲	▲	▲

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2003).

Tableau D5.2 (suite)

Ajustement du traitement de base des enseignants dans les établissements publics (2001)

Types d'ajustement du traitement de base des enseignants dans les établissements publics, selon les autorités responsables de la décision d'octroi

- Décision d'octroi d'une prime supplémentaire prise par le chef d'établissement.
- ▲ Décision d'octroi d'une prime supplémentaire prise par les autorités locales ou régionales.
- Décision d'octroi d'une prime supplémentaire prise par les autorités nationales.

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)		Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein (rémunération des heures supplémentaires, par exemple)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été, par exemple)	Tâches spéciales (formation des futurs enseignants, orientation des élèves)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou à niveau de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants, par exemple)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	Autres
	■	●							
Australie	▲				■ ▲	■ ▲ ●	▲		●
Autriche			■ ●	■ ●	■ ▲ ●		●	●	●
Belgique (Com. fl.)			●						●
Belgique (Com. fr.)									●
République tchèque	■ ●		●		●			■	
Danemark			●	■	■				
Angleterre	■		■	■		■ ●			
Finlande			▲ ●	■ ▲	■ ▲	▲ ●			▲ ●
France		●	●	■		●	●		
Allemagne			▲				●	▲ ●	
Grèce			■			●	●		
Hongrie	■ ●		●	■	■ ●	●		●	■ ●
Islande	■ ▲ ●		■ ▲ ●	■ ▲ ●	■ ▲ ●	▲		▲ ●	■ ▲ ●
Irlande									
Italie			■	■	■	▲	●	▲	
Japon		▲	▲	▲		▲	▲		▲
Corée		●	●			●	●		
Mexique						●			■ ▲
Pays-Bas		●				●			
Nouvelle-Zélande		●		■	■ ●	●			●
Norvège			●			●			●
Portugal		●	●	■	■ ●		●		
Écosse						▲			
République slovaque			■						
Espagne						▲	▲		
Suède	■		■	■	■	■			
Suisse		▲	▲	▲	▲		●		▲
Turquie			●	●	●	●	●		●
États-Unis	▲		▲	▲	▲	▲			

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2003).

Tableau D5.3

Comparaison des rémunérations moyennes des enseignants du secondaire à celles des personnes occupant d'autres emplois dans le secteur public (1999)
Rémunérations moyennes de professions sélectionnées dans le secteur public (enseignants du secondaire = 100)

Comparaison avec le salaire d'un enseignant du secondaire

- De -10 à +10 pour cent de la rémunération moyenne d'un enseignant du secondaire
- ▼ Plus de 10 mais moins de 30 pour cent plus bas que la rémunération moyenne d'un enseignant du secondaire
- ▽ Plus de 30 pour cent plus bas que la rémunération moyenne d'un enseignant du secondaire
- ▲ Plus de 10 mais moins de 30 pour cent plus élevé que la rémunération moyenne d'un enseignant du secondaire
- △ Plus de 30 pour cent plus élevé que la rémunération moyenne d'un enseignant du secondaire

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Enseignant dans										Chef d'établissement d'enseignement	Ingénieur agronome	Enseignant dans le primaire
	Dessinateur industriel	l'enseignement pré-primaire	Technicien informatique	Bibliothécaire	Travailleur social	Fonctionnaire exécutif II ¹	Professeur d'université	Urbaniste	Ingénieur civil	Fonctionnaire exécutif I ¹			
Australie	■	▼	■	▼	▼	■	■	■	■	▲			▼
Autriche	▽	▽	▽	▽	▼	▼	▲	△	△	▲	▲	■	▼
Canada	■	▼	▼	■	■	▼	△	▲	△	▲	△	▲	▼
République tchèque	■	▽	▼	▼	■	■	△	△	△	▲	△	△	▼
Danemark	▼	▼	■	■	▼	▼	▲	▲	▲	▼	△	▲	■
Finlande	▽	▼	▽	▼	▼	▼	▲	■	▲	▽	△	■	▼
France	▼	▼	■	▲	▼	▼	△	▲	△	▲	△	▲	▼
Allemagne	▽	▽	▽	■	▼	▼	■	■	■	■	▲	■	▼
Grèce	▼	▼	■	▼	▼	▽	△	■	■	▼	▲	▼	▼
Hongrie	▼	▽	▼	▼	▽	▼	▲	△	△	△	△	△	▼
Islande	▼	▼	■	■	▲	▼	△	△	△	▼	▲	■	■
Irlande	■		▽	■	△	▽	△	△	△	■	△	▼	■
Italie		■	■			■				▲			■
Japon	△	■	▼			△	△	△	△	△	△	△	■
Corée		■	▲	▲	▽	△	▲	△	△	△	△	△	■
Luembourg	▽	▼	▽		▼	▽			■	▼	▲		▼
Mexique	▽	▽	▼	▽	▽	△	△	△	△	△	△	■	▼
Pays-Bas	▼	■	■			■	△		△	△	■		■
Nouvelle-Zélande	▽	▽	▼	■	▼		△	■	▼		△		▼
Norvège	■	▼		■	■	■	△	▲	▲	▲	▲		■
Pologne	■	▼	■	▼	■		△	▲	△		△	▲	■
Portugal	■	■	■	△	△	■	△	△	△	△	△	△	■
Espagne	▽	▼	▼	▲	▼	△	△	▼	△	△	△	△	▼
Suède	■	▼	■	■	■	▼	▲		▲	■	△	▲	■
Turquie	▽	■	▽	▽	▼	▽	△	▼	▼	▽	▲	△	■
Royaume-Uni						▽				▼	△		■
États-Unis	▼	▼	▽	■	■	△	△	△	△	△		▲	■

Remarque : les professions sont classées selon la classification CITP-88 (catégories 1 à 3).

1. Contrairement au fonctionnaire exécutif I, il n'est pas obligatoire que le fonctionnaire exécutif II ait une formation de niveau tertiaire de type A. Le fonctionnaire exécutif I est souvent le responsable d'un fonctionnaire exécutif II.

Source : EUROSTAT-OCDE, Programme de parités de pouvoir d'achat (1999). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau D5.4

Évolution de la rémunération des enseignants (1996 et 2001)

Indice de variation¹ de la rémunération des enseignants entre 1996 et 2001, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, convertie au niveau des prix de 2001 au moyen des coefficients de déflation du PIB (1996 = 100)

	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	Traitement en début de carrière/formation minimale	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimale	Échelon maximum/formation minimale	Traitement en début de carrière/formation minimale	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimale	Échelon maximum/formation minimale	Traitement en début de carrière/formation minimale	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimale	Échelon maximum/formation minimale
Australie	131	102	102	131	102	102	131	102	102
Autriche	102	106	101	102	107	102	98	102	95
Belgique (Com. fl.) ²	103	103	102	101	101	101	101	101	101
Belgique (Com. fr.) ²	98	99	100	98	98	99	98	99	99
République tchèque	140	140	155	140	140	155	141	138	156
Danemark	119	111	108	119	111	108	106	99	101
Angleterre	98	103	103	98	103	103	98	103	103
Finlande	101	105	105	101	101	101	102	101	101
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne ³	119	114	113	113	111	109	115	113	102
Grèce	106	108	110	103	105	107	103	105	107
Hongrie	118	123	129	118	123	129	112	124	131
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	98	103	98	98	98	98	98	98	98
Italie	111	111	110	110	110	110	110	110	109
Japon	105	116	103	105	116	103	105	116	103
Corée	115	110	110	113	109	110	113	109	110
Mexique	136	136	137	137	141	144	m	m	m
Pays-Bas	101	98	97	99	97	97	99	97	97
Nouvelle-Zélande	103	117	117	103	117	117	103	117	117
Norvège	115	106	114	115	106	114	106	103	105
Portugal	106	104	109	106	104	109	106	104	109
Écosse	103	99	99	m	m	m	103	99	99
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	94	93	91	106	105	102	94	94	93
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	99	97	100	99	97	101	99	97	102
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Cet indice est calculé comme suit : rémunération de l'enseignant en 2001 dans la devise nationale * 100 / rémunération de l'enseignant en 1996 dans la devise nationale * le coefficient de déflation du PIB de 2001 (1996 = 100).

2. Les données de la Belgique pour 1996 couvrent l'ensemble de la Belgique.

3. A cause de révisions dans les procédures de calcul, le salaire des enseignants en 2001 ne peut pas être comparé avec celui des années précédentes.

Voir les statistiques de référence utilisées pour calculer cet indicateur à l'annexe 2.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

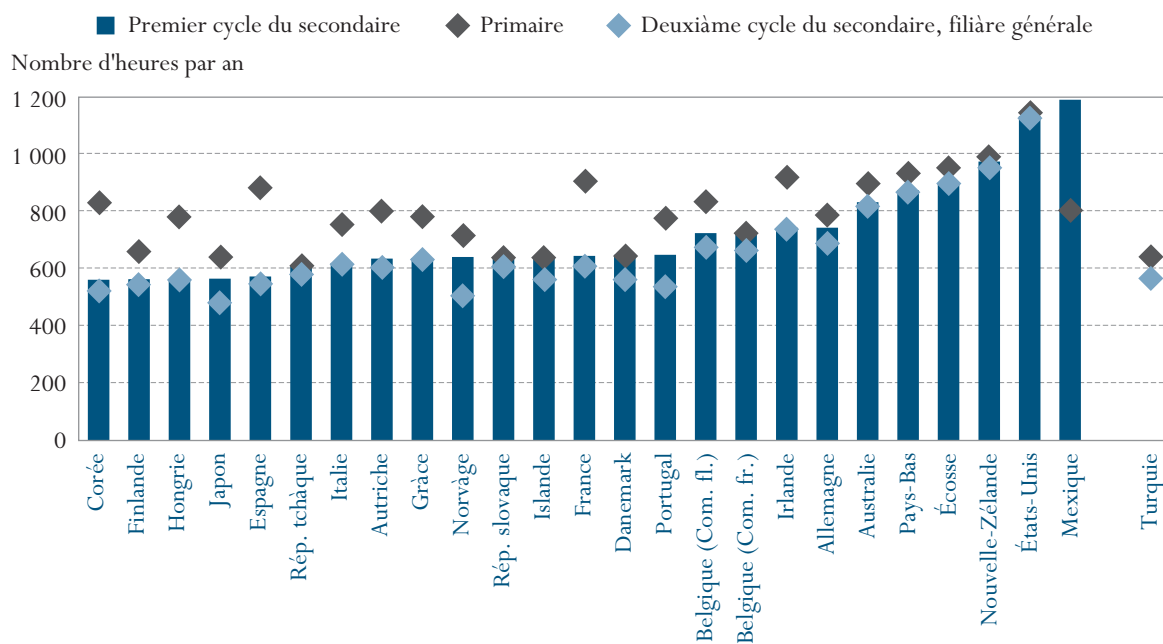
INDICATEUR D6 : LE NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT ET LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

- Les établissements publics d'enseignement primaire dispensent en moyenne 792 heures d'enseignement par an, mais ce nombre varie entre 605 et 1 139 heures selon les pays de l'OCDE.
- Les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire dispensent en moyenne 714 heures de cours, mais ce nombre varie entre 553 et 1 182 heures selon les pays de l'OCDE.
- Les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dispensent en moyenne 656 heures de cours, mais ce nombre varie entre 478 et 1 121 heures selon les pays de l'OCDE.
- La réglementation du temps de travail des enseignants varie selon les pays. Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé, alors que dans d'autres, seul le nombre de leçons par semaine est spécifié.

Graphique D6.1

Nombre d'heures d'enseignement par an (2001)

Temps de contact net exprimé en nombre d'heures par an dans les établissements publics, par niveau d'enseignement



Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'heures d'enseignement dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

À l'instar d'autres facteurs, tels que la taille des classes et le taux d'encadrement (indicateur D2), le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves (indicateur D1) et le traitement des enseignants (indicateur D5), le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit influe sur les ressources financières affectées à l'éducation. Par ailleurs, le nombre d'heures de cours et l'importance des activités autres que l'enseignement sont des aspects importants des conditions de travail qui peuvent encourager les jeunes à embrasser la profession d'enseignant ou, au contraire, à les en dissuader.

Observations et explications

Temps d'enseignement

Dans l'enseignement public primaire, un enseignant donne en moyenne 792 heures de cours par an. Le temps d'enseignement est inférieur ou égal à 650 heures au Danemark, en Islande, au Japon, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, mais est égal ou supérieur à 950 heures en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique D6.1 et le tableau D6.2).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement représente en moyenne 714 heures par an. À ce niveau, les enseignants dispensent entre 553 et 564 heures de cours en Corée, en Espagne, en Finlande, en Hongrie et au Japon, mais plus de 900 heures aux États-Unis, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique D6.1 et le tableau D6.2).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'heures d'enseignement est inférieur ou égal à celui du premier cycle du secondaire. Dans la filière générale du deuxième cycle d'enseignement secondaire, le temps d'enseignement représente en moyenne 656 heures par an dans les pays de l'OCDE. Il va de moins de 500 heures au Japon à plus de 900 heures aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique D6.1 et le tableau D6.2).

En Corée, en Espagne et en France, un enseignant du primaire est tenu de donner près de 300 heures de cours de plus que son homologue du deuxième cycle du secondaire (filière générale). Par contre, cette différence est inférieure à 100 heures en Allemagne, en Australie, dans la Communauté française de Belgique, au Danemark, en Écosse, aux États-Unis, en Islande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie (voir le graphique D6.1).

Lors de l'interprétation des différences de temps d'enseignement selon les pays, il y a lieu de tenir compte du fait que le temps net de contact, l'objet du présent indicateur, ne correspond pas au nombre de cours dispensés chaque semaine par les enseignants. Le temps de contact représente une composante importante de la charge de travail des enseignants, mais la préparation et le suivi des leçons (y compris la correction des copies des élèves) sont plus étroitement associés au nombre de cours par semaine. D'autres éléments, parmi lesquels le nombre de matières enseignées, le nombre d'élèves pris en charge, le nombre d'années pendant lesquelles les enseignants s'occupent des mêmes élèves, doivent être

Cet indicateur présente le nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein est tenu de donner conformément à la politique officielle en vigueur dans son pays.

Dans un établissements public d'enseignement primaire un enseignant dispense en moyenne 792 heures d'enseignement par an.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement représente en moyenne 714 heures par an, mais varie entre 553 et 1 182 heures.

Dans la plupart des pays, le nombre d'heures d'enseignement dans le primaire est supérieur à celui du premier et du deuxième cycle du secondaire, mais les écarts varient considérablement d'un pays à l'autre.

D6

pris en considération lors de l'estimation du temps de travail moyen des enseignants d'un pays. Il est toutefois fréquent que ces facteurs puissent uniquement être évalués à l'échelle de l'établissement.

Le temps d'enseignement n'a guère évolué entre 1996 et 2001, si ce n'est en Autriche, dans la Communauté française de Belgique, en Corée, en Espagne et en Hongrie.

Le temps d'enseignement n'a guère évolué entre 1996 et 2001 dans les pays de l'OCDE, si ce n'est en Autriche (niveau primaire), dans la Communauté française de Belgique (niveau primaire), en Corée (niveau secondaire), en Espagne (deuxième cycle du secondaire) et en Hongrie (niveau secondaire). Pendant cette période, le temps d'enseignement a augmenté de 21 pour cent dans l'enseignement secondaire en Corée. En Espagne, le temps net de contact a diminué de 13 pour cent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D6.2).

Temps de travail des enseignants

La réglementation du temps de travail des enseignants varie énormément d'un pays à l'autre.

La réglementation du temps de travail des enseignants varie énormément d'un pays à l'autre. Dans certains pays, elle stipule uniquement le temps de contact, tandis que dans d'autres, elle spécifie également le temps de travail. Dans quelques pays, la répartition du temps de travail entre l'enseignement et les autres activités est précisée dans la réglementation. La charge de travail réelle des enseignants peut varier grandement d'un pays à l'autre en fonction du temps obligatoire de travail et d'enseignement.

Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé...

Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un certain nombre d'heures par semaine afin de percevoir une rémunération correspondant à un temps plein. Ce temps de travail comprend les heures de cours et les heures consacrées à d'autres activités. La répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit et les autres activités est plus ou moins précise selon les pays. En général, la réglementation stipule le nombre d'heures à consacrer à l'activité principale, c'est-à-dire l'enseignement, mais certains pays fixent également au niveau national le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement.

...dans certains pays, le temps de travail dans l'établissement est spécifié...

En Angleterre, en Australie, dans la Communauté française de Belgique (niveau primaire), en Écosse, en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Irlande, en Islande, au Mexique (niveau primaire et premier cycle du secondaire), en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République tchèque, en Suède et en Turquie, le temps pendant lequel les enseignants doivent être présents dans leur établissement, tant pour l'enseignement et que pour d'autres activités, est spécifié.

D6

Temps de travail en Australie

En Australie, les enseignants doivent passer un certain nombre d'heures, qui englobe les cours et d'autres activités, dans leur établissement. Ils doivent s'acquitter de tâches (supplémentaires) non définies en dehors de ce temps spécifié. La plupart des enseignants australiens travaillent donc pendant un nombre d'heures supérieur à celui indiqué.

En Allemagne, en Corée, au Danemark, en Écosse, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Irlande (enseignement primaire), en Islande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, en République slovaque, en Suède et en Turquie, le temps de travail total des enseignants est spécifié. En outre, dans certains pays, le nombre d'heures consacrées à d'autres activités que l'enseignement est également (en partie) défini. Toutefois, la réglementation ne précise pas si les enseignants doivent passer ces heures dans l'établissement.

...dans d'autres, seul le temps de travail annuel statutaire est spécifié.

Répartition du temps de travail aux Pays-Bas

Aux Pays-Bas, les enseignants de tous les niveaux doivent consacrer 10 pour cent de leur temps de travail annuel (1 659 heures) à des activités de développement professionnel. Dans le premier et le deuxième cycle du secondaire (filiale générale), le temps de travail annuel des enseignants se répartit comme suit : 867 heures d'enseignement, 173 heures de préparation, 166 heures de développement professionnel et 452 heures pour d'autres tâches.

En Angleterre, en Australie, en Autriche, en Belgique, aux États-Unis, en Finlande, en France, en Irlande (niveau secondaire), en Italie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque, le temps que les enseignants doivent consacrer à des activités autres que l'enseignement n'est pas réglementé, mais cela ne signifie pas qu'ils sont totalement libres à cet égard. En Autriche, les dispositions légales concernant le temps de travail des enseignants se fondent sur l'hypothèse que les tâches qui incombent aux enseignants (notamment la préparation des leçons et des épreuves, la correction des copies et des examens et les tâches administratives) représentent un temps de travail total de 40 heures par semaine. Dans la Communauté flamande de Belgique, les heures à consacrer à des activités autres que l'enseignement au sein de l'établissement sont fixées au niveau de l'établissement. Le temps qui doit être consacré à la préparation des leçons, à la correction des examens et des devoirs des élèves, etc., n'est pas réglementé. Le gouvernement se borne à spécifier le nombre minimum et maximum de leçons (de 50 minutes) que les enseignants doivent donner par semaine à chaque niveau d'enseignement. En Finlande, les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire sont tenus de consacrer deux heures par semaine à des activités de planification, à des réunions ou à des contacts avec les familles des élèves. Ces deux heures s'ajoutent à leur charge d'enseignement, mais ne sont pas officiellement réglementées. Les enseignants du deuxième cycle du secondaire sont tenus de consacrer deux à cinq heures par semaine à des réunions ou à d'autres tâches.

Dans 12 pays de l'OCDE sur 27, le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement n'est pas réglementé.

En Corée, au Japon et en République tchèque, le temps de travail des enseignants est équivalent à celui de la fonction publique et il n'existe aucune autre réglementation au niveau national concernant le nombre d'heures à consacrer à l'enseignement ou à d'autres activités. En Corée toutefois, les enseignants sont tenus de participer à des activités de développement professionnel durant les vacances scolaires, mais peuvent suivre leur propre programme de formation (voir le tableau D6.1).

En Corée, au Japon et en République tchèque, le temps de travail fixé pour la fonction publique s'applique aux enseignants.

Temps d'enseignement et temps de travail en Corée

Le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner par semaine, par mois ou par an n'est pas réglementé. Les informations sur le temps de travail proviennent de la collecte annuelle de données administratives et se réfèrent au nombre d'heures de cours que les enseignants donnent habituellement chaque semaine pendant l'année scolaire. Les enseignants relèvent de la fonction publique et leur temps de travail est réglementé dans ce cadre. Alors que la longueur de l'année scolaire et le temps de travail des fonctionnaires, qui s'applique aux enseignants pendant l'année scolaire, sont réglementés au niveau national, les enseignants consacrent le temps qu'ils souhaitent aux activités de développement professionnel pendant les vacances d'été et d'hiver.

Temps de travail en République tchèque

En République tchèque, les enseignants sont des fonctionnaires. Leur temps de travail est réglementé conformément à leur statut. Les enseignants sont censés travailler 42 heures par semaine (hors pause déjeuner), pendant 40,2 semaines. Seul le temps d'enseignement est spécifié.

Définitions et méthodologie

Temps d'enseignement

Les données se rapportent à l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2002 sur les enseignants et les programmes.

Le nombre annuel d'heures d'enseignement correspond au nombre net d'heures de contact. Il est calculé sur la base du nombre annuel de semaines d'enseignement multiplié par le nombre minimum/maximum de périodes pendant lequel un enseignant est tenu de donner cours à une classe ou à un groupe, multiplié par la longueur d'une période en minutes et divisé par 60. Les périodes officiellement affectées aux pauses entre les cours et les jours de fermeture d'établissement en raison de cérémonies et de fêtes ne sont pas pris en considération. Au niveau de l'enseignement primaire toutefois, les courtes pauses que les enseignants font en classe sont généralement incluses.

Temps de travail

Le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normal d'un enseignant à temps plein. Selon la pratique officielle en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- uniquement les heures consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves, telles que les devoirs et les contrôles, à l'exclusion des examens annuels) ;
- également des heures devant être consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, le tutorat, la correction de devoirs et de contrôles, les activités de développement professionnel, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales à caractère scolaire.

Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires qui sont rémunérées.

Temps de travail à l'école

Le temps de travail à l'école correspond au temps de travail que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour effectuer d'autres activités.

Nombre de semaines et de jours d'enseignement

Le nombre de semaines d'enseignement correspond au nombre de semaines d'instruction déduction faite des semaines de vacances et des jours fériés pendant lesquels les établissements sont fermés.

Tableau D6.1

Organisation du temps de travail des enseignants (2001)

Nombre de semaines et de jours d'enseignement, nombre net d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants pendant l'année scolaire

	Nombre de semaines d'enseignement		Nombre de jours d'enseignement		Nombre net d'heures d'enseignement			Temps de travail à l'école en heures			Temps de travail légal en heures			
	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	40	40	198	198	893	825	816	1 023	1 087	1 087	a	a	a
	Autriche	38	38	184	184	799	627	602	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Com. fl.)	37	37	178	179	831	716	671	m	m	m	a	a	a
	Belgique (Com. fr.)	37	37	162	180	717	720	661	962	m	m	a	a	a
	République tchèque	39	39	192	192	605	605	576	1 746	1 746	1 746	a	a	a
	Danemark	42	42	200	200	640	640	560	m	m	m	1 680	1 680	1 680
	Angleterre	38	38	190	190	a	a	a	1 265	1 265	1 265	a	a	a
	Finlande	38	38	190	190	656	555	542	a	a	a	a	a	a
	France	35	35	m	m	905	637	609	a	a	a	a	a	a
	Allemagne	40	40	189	189	784	735	684	a	a	a	1 708	1 708	1 708
	Grèce	40	38	195	185	780	629	629	1 500	1 425	1 425	1 762	1 762	1 762
	Hongrie	37	37	185	185	777	555	555	a	a	a	1 864	1 864	1 864
	Islande	35	35	170	170	634	634	560	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800
	Irlande	37	33	183	167	915	735	735	915	735	735	915	a	a
	Italie	34	34	m	m	748	612	612	a	a	a	a	a	a
	Japon	35	35	193	193	635	557	478	a	a	a	1 940	1 940	1 940
	Corée	37	37	220	220	828	553	519	a	a	a	1 613	1 613	1 613
	Mexique	42	42	200	200	800	1 182	m	800	1 182	m	a	a	a
	Pays-Bas	40	40	195	195	930	867	867	a	a	a	1 659	1 659	1 659
Nouvelle-Zélande	39	39	197	194	985	968	950	985	968	950	a	a	a	
Norvège	38	38	190	190	713	633	505	903	823	695	1 718	1 718	1 718	
Portugal	36	36	175	175	772	641	533	875	770	640	1 526	1 526	1 526	
Écosse	38	38	190	190	950	893	893	1 075	1 075	1 075	1 153	1 153	1 153	
République slovaque	40	40	192	192	634	634	605	a	a	a	1 736	1 736	1 736	
Espagne	37	36	176	171	880	564	548	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425	
Suède	a	a	a	a	a	a	a	1 360	1 360	1 360	1 800	1 800	1 800	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	38	a	180	a	639	a	567	870	a	756	1 816	1 816	1 816	
États-Unis	36	36	180	180	1 139	1 127	1 121	1 353	1 371	1 371	a	a	a	
Argentine ¹	38	38	161	161	725	805	710	m	m	m	m	m	m	
Brésil	40	40	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m	
Chili	40	40	191	191	860	860	860	m	m	m	m	m	m	
Égypte	36	36	187	187	748	748	748	m	m	m	m	m	m	
Inde	52	52	225	225	1 013	1 125	1 125	m	m	m	m	m	m	
Indonésie	44	44	252	164	1 260	738	738	m	m	m	m	m	m	
Jamaïque	38	38	190	190	950	950	950	m	m	m	m	m	m	
Malaisie ¹	41	41	192	192	758	768	768	m	m	m	m	m	m	
Paraguay	41	42	203	203	812	903	1 015	m	m	m	m	m	m	
Pérou ¹	36	36	174	174	783	626	626	m	m	m	m	m	m	
Philippines	40	40	196	196	1 176	1 176	980	m	m	m	m	m	m	
Fédération de Russie	45	45	215	215	860	774	774	m	m	m	m	m	m	
Sri Lanka	40	40	200	200	960	1 200	1 200	m	m	m	m	m	m	
Thaïlande	40	40	181	181	760	652	652	m	m	m	m	m	m	
Tunisie	36	32	147	137	735	548	548	m	m	m	m	m	m	
Uruguay ²	38	38	183	183	732	488	488	m	m	m	m	m	m	
Zimbabwe	37	37	180	180	954	954	954	m	m	m	m	m	m	

1. Année de référence 2000.

2. Heures d'enseignement pour un travail de 20 heures par semaine. La plupart des enseignants sont sur deux postes.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau D6.2

Nombre d'heures d'enseignement par an (1996 et 2001)

Temps de contact net exprimé en nombre d'heures par an dans les établissements publics, par niveau d'enseignement, et indice de variation entre 1996 et 2001

	Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire filière générale			
	2001	1996	Indice de variation 1996-2001 (1996=100)	2001	1996	Indice de variation 1996-2001 (1996=100)	2001	1996	Indice de variation 1996-2001 (1996=100)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	893	m	m	825	m	m	816	m	m
	Autriche	799	684	117	627	658	95	602	623	97
	Belgique (Com. fl.)	831	841	99	716	724	99	671	679	99
	Belgique (Com. fr.)	717	858	84	720	734	98	661	677	98
	République tchèque	605	635	95	605	607	100	576	580	99
	Danemark	640	640	100	640	640	100	560	560	100
	Angleterre	a	780	m	a	720	m	a	m	m
	Finlande	656	m	m	555	m	m	542	m	m
	France	905	900	101	637	647	98	609	m	m
	Allemagne	784	772	102	735	715	103	684	671	102
	Grèce	780	780	100	629	629	100	629	629	100
	Hongrie	777	m	m	555	473	117	555	473	117
	Islande	634	m	m	634	m	m	560	m	m
	Irlande	915	915	100	735	735	100	735	735	100
	Italie	748	748	100	612	612	100	612	612	100
	Japon	635	m	m	557	m	m	478	m	m
	Corée	828	m	m	553	456	121	519	428	121
	Mexique	800	800	100	1182	1182	100	m	m	m
	Pays-Bas	930	930	100	867	867	100	867	867	100
	Nouvelle-Zélande	985	985	100	968	968	100	950	950	100
	Norvège	713	713	100	633	633	100	505	505	100
	Portugal	772	783	99	641	644	99	533	574	93
	Écosse	950	975	97	893	m	m	893	917	97
	République slovaque	634	m	m	634	m	m	605	m	m
	Espagne	880	900	98	564	a	m	548	630	87
	Suède	a	624	m	a	576	m	a	528	m
Suisse	m	871	m	m	850	m	m	669	m	
Turquie	639	m	m	a	a	a	567	m	m	
États-Unis	1139	m	m	1127	m	m	1121	m	m	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>792</i>	<i>807</i>		<i>714</i>	<i>703</i>		<i>656</i>	<i>648</i>		
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ¹	725	m	m	805	m	m	710	m	m
	Brésil	800	m	m	800	m	m	800	m	m
	Chili	860	m	m	860	m	m	860	m	m
	Égypte	748	m	m	748	m	m	748	m	m
	Inde	1013	m	m	1125	m	m	1125	m	m
	Indonésie	1260	m	m	738	m	m	738	m	m
	Jamaïque	950	m	m	950	m	m	950	m	m
	Malaisie ¹	758	m	m	768	m	m	768	m	m
	Paraguay	812	m	m	903	m	m	1015	m	m
	Pérou ¹	783	m	m	626	m	m	626	m	m
	Philippines	1176	m	m	1176	m	m	980	m	m
	Fédération de Russie	860	m	m	774	m	m	774	m	m
	Sri Lanka	960	m	m	1200	m	m	1200	m	m
	Thaïlande	760	m	m	652	m	m	652	m	m
	Tunisie	735	m	m	548	m	m	548	m	m
Uruguay ²	732	m	m	488	m	m	488	m	m	
Zimbabwe	954	m	m	954	m	m	954	m	m	

1. Année de référence 2000.

2. Heures d'enseignement pour un travail de 20 heures par semaine. La plupart des enseignants sont sur deux postes.

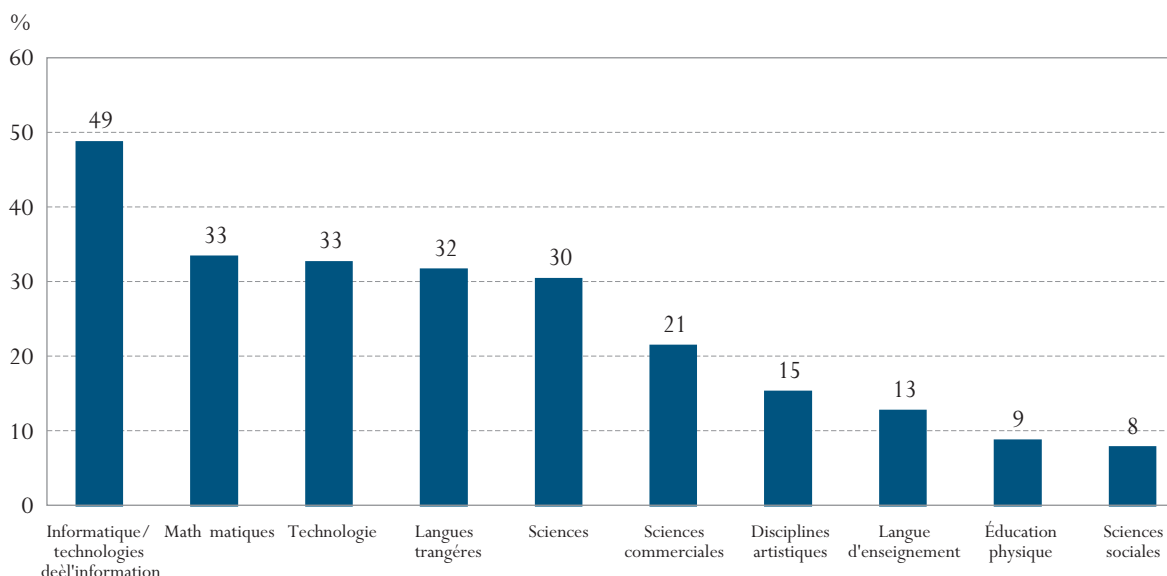
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

INDICATEUR D7 : L'OFFRE ET LA DEMANDE D'ENSEIGNANTS

- Les pourcentages d'enseignants qui travaillent à temps plein alors qu'ils ne sont pas pleinement qualifiés vont de 0,4 pour cent en Irlande à 20 pour cent ou plus au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Suède.
- En moyenne, quelque 12 pour cent des postes d'enseignant (en équivalents temps plein) étaient vacants et à pourvoir au début de l'année scolaire 2001-2002 dans les pays qui ont participé à cette enquête sur les établissements du deuxième cycle du secondaire.
- Près de deux tiers des enseignants travaillent à temps partiel au Mexique et en Suisse, mais ils sont moins de 1 pour cent dans ce cas en Corée.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la pénurie d'enseignants est grave dans le domaine de l'informatique, des mathématiques, des langues étrangères, des sciences et de la technologie, mais moins problématique dans les disciplines artistiques, en éducation physique, en sciences sociales et en langue d'instruction.

Graphique D7.1

Difficulté rencontrée pour engager des enseignants qualifiés dans certaines disciplines (2001)
 Pourcentage moyen d'élèves fréquentant des établissements du 2^e cycle du secondaire dont le chef d'établissement a fait état de la difficulté d'engager des enseignants pleinement qualifiés, par discipline



Les disciplines sont classées par ordre décroissant du pourcentage moyen des élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré la difficulté d'embaucher des enseignants pleinement qualifiés.

Remarque : la distribution des disciplines est fonction de la moyenne des pays.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableau D7.3.

Contexte

Les enseignants sont les acteurs principaux des établissements et des classes. Veiller à ce qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés dans chaque matière est l'une des principales missions des chefs d'établissement et des autorités scolaires. Plusieurs aspects conditionnent le cadre politique qui régit l'offre d'enseignants à l'échelle du système : les dispositions en matière de formation et de qualification pédagogique des enseignants, les politiques de recrutement, les systèmes de rémunération et de compensation et les conditions de travail statutaires.

À l'échelon local toutefois, l'offre et la demande d'enseignants spécialisés dépendent d'une série d'autres facteurs. Ainsi, la situation sur le marché du travail local influence les choix de carrière des enseignants. En effet, les secteurs de l'économie qui ont besoin des compétences et de l'expertise que les enseignants sont susceptibles de posséder risquent de « débaucher » les enseignants. À l'inverse, le manque de perspectives professionnelles sur le marché local de l'emploi peut inciter certaines personnes à embrasser la profession d'enseignant. La rotation du personnel enseignant dans les établissements peut aussi dépendre de la pyramide des âges du corps enseignant, du niveau social des effectifs d'élèves et du climat qui règne dans l'école.

Observations et explications

Cet indicateur donne une idée de l'offre et de la demande d'enseignants dans 15 pays de l'OCDE sur la base des données recueillies auprès des établissements. Lors de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été priés de répondre à des questions portant sur le nombre de postes vacants et sur la manière de les pourvoir. Leurs réponses montrent que l'acuité de la pénurie d'enseignants est très variable selon les pays. Au-delà de similitudes manifestes quant à l'importance relative de la pénurie, force est de constater que les pays éprouvent des difficultés spécifiques à recruter des enseignants dans certains domaines.

Les établissements sont parfois contraints de confier des classes à des enseignants qui ne sont pas pleinement qualifiés. C'est notamment le cas dans les matières où la pénurie d'enseignants est chronique. Mais il arrive aussi que des congés de longue durée, de maladie ou d'études par exemple, imposent au chef d'établissement de confier des cours à des enseignants spécialisés dans d'autres domaines pour pourvoir des postes temporairement.

Ce n'est pas parce qu'un enseignant n'est pas pleinement qualifié qu'il donne cours sans avoir la moindre qualification. Cet enseignant peut être habilité à enseigner, mais ne pas être titulaire du titre requis pour donner des cours dans le deuxième cycle du secondaire, ou être spécialisé dans la matière à enseigner, mais ne pas être titulaire d'un diplôme d'aptitude pédagogique (voir l'indicateur D4 pour les titres requis).

Les résultats de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire montrent que la proportion d'enseignants non plei-

Dans plusieurs pays de l'OCDE, la proportion d'enseignants insuffisamment qualifiés est considérable dans le deuxième cycle du secondaire.

nement qualifiés dans le corps enseignant est substantielle dans plusieurs pays de l'OCDE. Sauf en Corée, où seuls les enseignants pleinement qualifiés ont le droit d'exercer, cette proportion, calculée sur les postes à temps plein uniquement, va de 0,4 pour cent en Irlande à 20 pour cent ou plus au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Suède (voir le graphique D7.2 et le tableau D7.1).

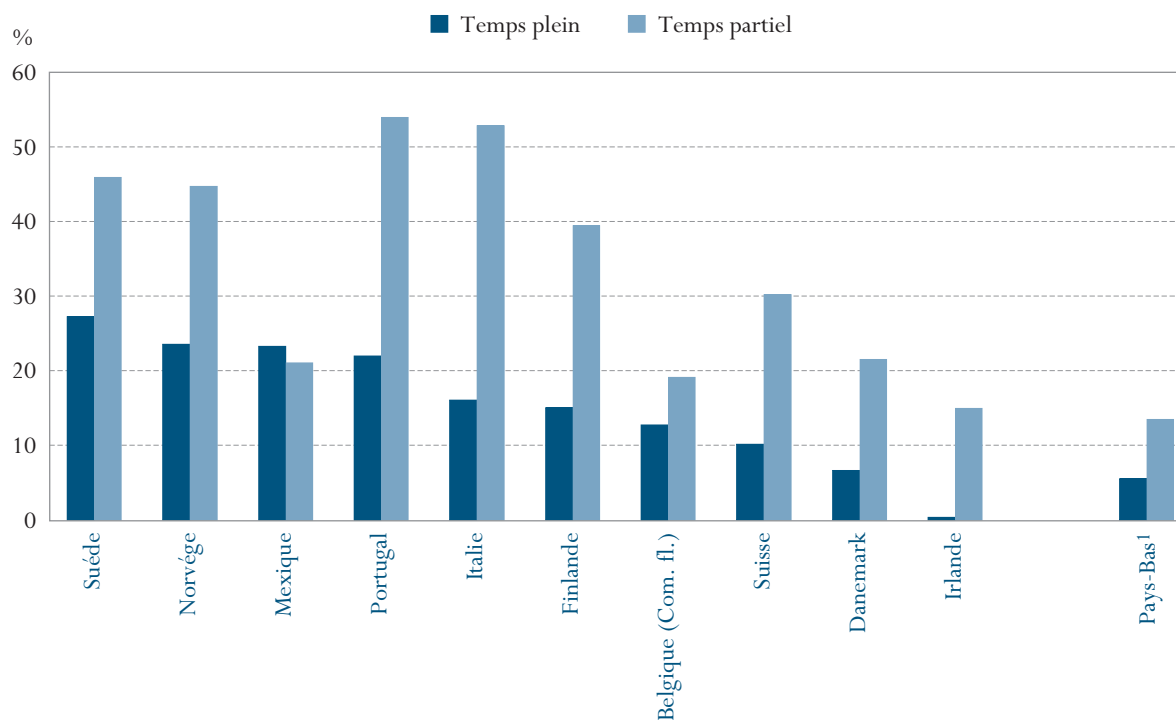
Dans l'ensemble des pays, 12 pour cent des enseignants qui travaillent à temps plein sont engagés à titre temporaire, mais ils ne sont pas plus de 4 pour cent dans ce cas en Corée et au Danemark.

Dans les 15 pays qui ont participé à l'enquête, une distinction a été établie entre les postes permanents et les postes temporaires. Les postes permanents sont souvent associés au statut de fonctionnaire qui n'est accordé qu'à l'issue d'une période probatoire (comme en Espagne et en Italie). Dans ces pays, les enseignants débutants occupent donc systématiquement des postes temporaires. Il est fréquent également que des enseignants se voient confier des postes temporaires lorsqu'ils sont engagés par un établissement alors qu'ils ne sont pas pleinement qualifiés pour donner cours dans le deuxième cycle du secondaire. Ces solutions d'urgence ne sont généralement acceptées que si les postes sont temporaires. Par ailleurs, le coût salarial d'un poste temporaire peut être moins élevé si les avantages extralégaux et les régimes de retraite généreux sont réservés aux enseignants permanents et que les rémunérations des enseignants sont à la charge de l'établissement ou des autorités locales de l'éducation.

Graphique D7.2

Enseignants non pleinement qualifiés (2001)

Enseignants non pleinement qualifiés à temps partiel et à temps plein en pourcentage des effectifs d'enseignants à temps partiel et à temps plein



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des enseignants non pleinement qualifiés à temps plein.

Remarque : le nombre d'enseignants est le nombre d'individus.

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableau D7.1.

Selon la moyenne établie sur la base des pays participants, 12 pour cent des enseignants qui travaillent à temps plein sont engagés à titre temporaire. Toutefois, la fréquence du recours à l'emploi temporaire varie d'un pays à l'autre. Comme le montrent les résultats de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, la proportion d'enseignants qui sont engagés à temps plein à titre temporaire est inférieure ou égale à 4 pour cent en Corée et au Danemark, mais supérieure à 20 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique et au Portugal.

De nombreux enseignants travaillent à temps partiel dans les pays de l'OCDE. La fréquence du travail à temps partiel dépend toutefois dans une grande mesure du système éducatif et des conditions pratiques. Engager des enseignants à temps partiel peut être dicté par des raisons d'organisation. Ainsi, il arrive que les petits établissements ne comptent pas de suffisamment de classes dans telle ou telle matière pour pourvoir un poste à temps plein. Il est possible également qu'il soit difficile de recruter un enseignant qualifié pour un poste à temps plein (pour des raisons financières ou familiales, par exemple), mais plus facile de trouver des candidats pour un poste à temps partiel. L'engagement d'enseignants à temps partiel peut aussi être motivé par des raisons financières dans les pays où le statut d'enseignant à temps plein ou de fonctionnaire donne droit à des salaires supérieurs et à des avantages extralégaux auxquels les enseignants à temps partiel ne peuvent prétendre. Le pourcentage d'enseignants qui travaillent à temps partiel s'établit à 0,6 pour cent en Corée, mais à plus de 60 pour cent au Mexique et en Suisse (voir le tableau D7.1).

Réussir à engager et à garder des enseignants hautement qualifiés est déterminant pour la qualité de l'éducation. C'est d'ailleurs l'un des défis politiques majeurs. L'éthique des enseignants, leur expertise et leur volonté de coopérer avec leurs collègues et avec leurs élèves (ce que l'on appelle souvent l'esprit de l'école) constituent le capital social et humain le plus important des établissements. Les chefs d'établissement doivent avoir une certaine responsabilité dans l'engagement et le licenciement des enseignants pour diriger leur école comme il se doit. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le recrutement des enseignants est du ressort des établissements de neuf élèves sur dix dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Hongrie, en Norvège et en Suède. Le pourcentage d'élèves qui fréquentent des établissements responsables de l'engagement des enseignants est supérieur à 75 pour cent en Irlande, égal ou supérieur à 60 pour cent en Finlande, au Mexique et en Suisse, mais inférieur à 50 pour cent en Corée, en Espagne, en Italie et au Portugal (voir le graphique D7.3 et le tableau D7.2).

Un corps enseignant équilibré est constitué d'enseignants des deux sexes, en début, en milieu et en fin de carrière, représentant un large éventail de spécialités et de caractéristiques personnelles. La rotation des enseignants au sein des établissements est naturelle et fait partie de la vie de l'école : les plus âgés prennent leur retraite, les plus jeunes entament leur carrière, d'autres changent d'établissement ou abandonnent la profession, de nouvelles

Plus 60 pour cent des enseignants travaillent à temps partiel au Mexique et en Suisse, mais ils sont moins de 1 pour cent dans ce cas en Corée.

L'engagement des enseignants est principalement du ressort des établissements dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Hongrie, en Irlande, au Mexique, en Norvège et en Suède, mais du ressort d'autorités spécialisées dans d'autres pays.

recrues sont engagées... La situation devient problématique lorsque le rythme naturel de la rotation est perturbé, par exemple si aucun changement n'intervient ou que de nombreux enseignants prennent leur retraite au même moment (ce qui se produit lorsque les membres du corps enseignant d'un établissement ont plus ou moins le même âge). Les changements incessants peuvent être tout aussi préoccupants, car ils compromettent l'intégrité professionnelle des établissements. Des facteurs externes, tels que la situation sur le marché du travail ou le climat social local, peuvent perturber le rythme naturel de la rotation des enseignants et, donc, l'équilibre du corps enseignant en termes de sexe et d'âge et donner lieu à des pénuries d'enseignants dans certaines matières. Ces situations peuvent nécessiter le recours à des solutions d'urgence.

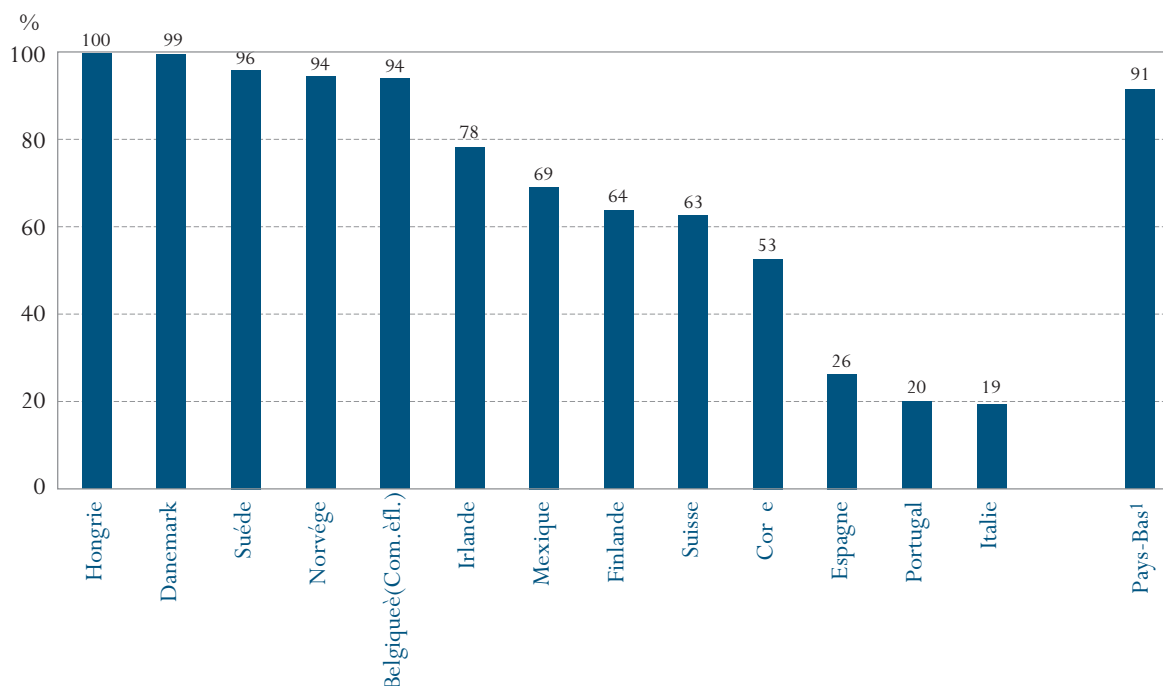
En moyenne, quelque 12 pour cent des postes d'enseignant en équivalents temps plein étaient vacants et à pourvoir au début de l'année scolaire 2001-2002 dans les établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle.

Selon la moyenne établie sur la base des 14 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, la proportion de postes vacants représente 12,3 pour cent des postes en équivalents temps plein. À un rythme constant de rotation, ce taux implique en théorie un renouvellement complet du personnel tous les huit ans. Le pourcentage de postes vacants agrégé à l'échelle des pays est de l'ordre de 2 pour cent en Corée et de 4 pour cent au Danemark, mais il avoisine les 30 pour cent en Italie, où le corps enseignant est de toute évidence très instable (voir le tableau D7.2).

Graphique D7.3

Responsabilité des établissements dans l'engagement des enseignants (2001)

Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré que l'embauche des nouveaux enseignants est une responsabilité de l'école



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré que l'embauche des nouveaux enseignants est une responsabilité de l'école.

1. Le Pays-Bas n'ayant pas participé à tous les écrits internationaux de l'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées. Source : OCDE, base de données ISUSS, © 2003. Tableau D7.2.

Comment les établissements s'y prennent-ils pour pourvoir les postes vacants ? D'après les déclarations des chefs d'établissement, plus de 90 pour cent des élèves fréquentent des établissements qui peuvent engager un enseignant pleinement qualifié pour pourvoir un poste vacant dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Espagne, en Irlande, en Italie, au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Suède. Toutefois, il n'est pas toujours possible de procéder de la sorte. Les établissements doivent alors envisager d'autres solutions pour pourvoir des postes vacants. Parmi les méthodes que les chefs d'établissement ont déclaré avoir utilisées plus ou moins souvent, citons l'engagement d'un enseignant non pleinement qualifié, l'augmentation de la taille des classes, l'annulation de cours prévus ou encore l'accroissement de la charge de travail des enseignants.

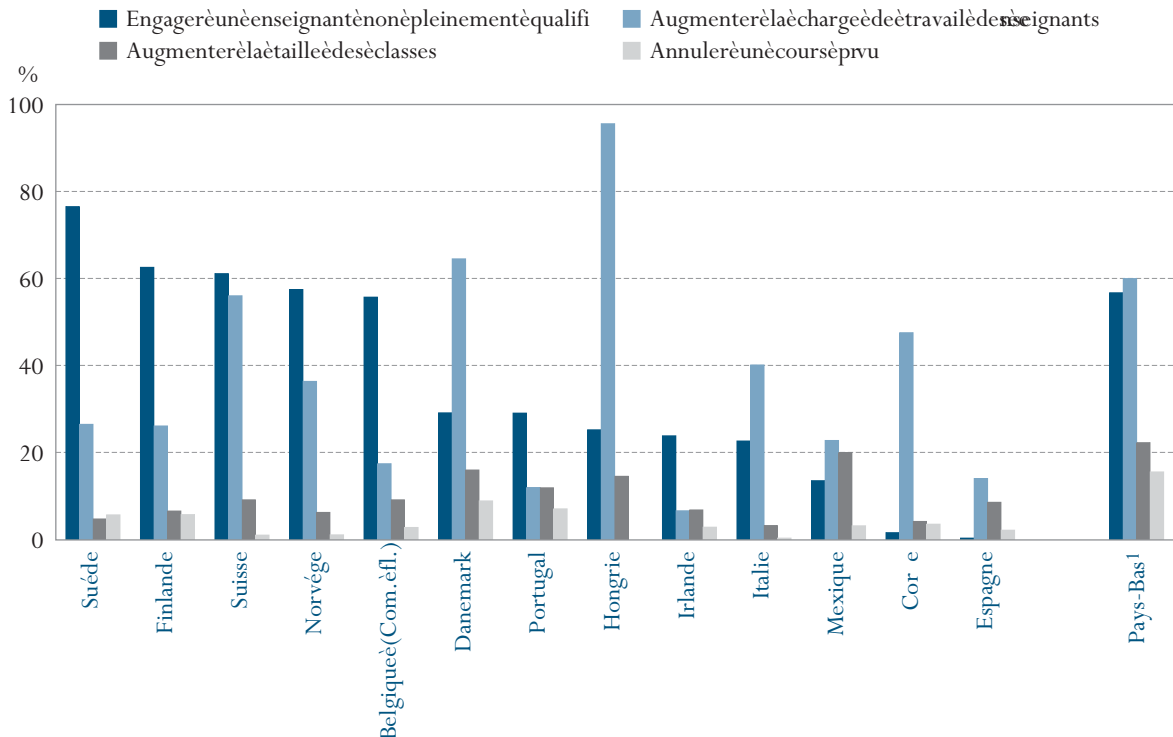
Un tiers environ des élèves fréquentent des établissements où, selon la direction, un enseignant non pleinement qualifié a été engagé pour pourvoir un poste vacant. Plus de 50 pour cent des élèves sont inscrits dans des établissements dont le chef d'établissement a fait état de l'engagement d'un enseignant non pleinement qualifié dans la Communauté flamande de Belgique, en Finlande,

L'engagement d'enseignants non pleinement qualifiés et l'augmentation de la charge de travail des enseignants sont des moyens courants de pourvoir des postes vacants...

Graphique D7.4

Méthodes utilisées pour pourvoir les postes d'enseignant vacants (2001)

Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire qui utilisent différentes méthodes pour pourvoir les postes d'enseignant vacants, selon le chef d'établissement



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré embaucher un enseignant non pleinement qualifié pour pourvoir les postes d'enseignant vacants.

1. Les Pays-Bas n'ayant pas participé à ce sondage international de l'échantillon. Les données ne sont pas disponibles.

Source : OCDE, base de données ISUIS, 2003. Tableau D7.2.

en Norvège, en Suède et en Suisse. À titre de comparaison, ce pourcentage est inférieur à 1 pour cent en Corée et pratiquement nul en Espagne. Par rapport aux autres méthodes utilisées, l'augmentation de la taille des classes est une pratique relativement rare. Il n'en va pas de même pour l'augmentation du nombre normal d'heures de cours des enseignants, qui est un moyen courant de pourvoir des postes vacants. C'est en Hongrie que cette pratique est la plus fréquente. Elle y est observée dans tous les établissements ou presque. Au Danemark et en Suisse, plus de la moitié des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a fait état de cette pratique. Par contraste, elle est relativement rare dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Irlande et au Portugal : moins de 20 pour cent des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a déclaré se livrer à cette pratique (voir le graphique D7.4 et le tableau D7.2).

...contrairement à l'annulation de cours prévus ou à l'accroissement de la taille des classes, qui sont des pratiques relativement rares.

Les établissements annulent rarement des cours prévus à cause de l'absence d'un enseignant. Selon la moyenne établie sur la base des pays participants, à peine plus de 3 pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a fait état de l'annulation d'un cours prévu à cause d'un poste vacant. Ce pourcentage est nul en Italie et en Hongrie, mais atteint 9 pour cent au Danemark. L'augmentation de la taille des classes est plus fréquente que l'annulation de cours. En moyenne, 9 pour cent des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a fait état de cette pratique. Ce pourcentage va de 3 pour cent en Italie à 20 pour cent au Mexique (voir le graphique D7.4 et le tableau D7.2).

La fréquence du recours à ces pratiques peut être évaluée de manière plus précise à la lumière des proportions de postes vacants. Au Danemark par exemple, la fréquence de l'augmentation de la charge de travail des enseignants doit être relativisée en fonction des 4 pour cent seulement de postes vacants à pourvoir. À titre de comparaison, le pourcentage de postes vacants est de 30 pour cent en Italie (voir le tableau D7.2).

L'absentéisme des enseignants est un indicateur important de la qualité des établissements.

L'absence d'un enseignant entraîne des conséquences pour les élèves et pour les autres enseignants : les cours sont soit annulés, soit confiés à d'autres enseignants qui ne sont pas forcément en mesure d'assumer toutes les fonctions de l'enseignant absent. L'absentéisme des enseignants donne une idée de la discipline qui règne dans l'établissement, mais il peut être influencé par des facteurs externes (la pénurie d'enseignants, par exemple), ainsi que par la qualité de l'encadrement et les conditions de travail dans l'établissement.

Le pourcentage de cours annulés ou confiés à un autre enseignant va de 6 pour cent en Finlande et en Suède à 18 pour cent en Irlande.

Lors de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer le pourcentage de cours qui ont été annulés ou pris en charge par un autre enseignant pendant le deuxième mois de l'année scolaire 2000-2001. Il ressort des résultats de cette enquête que les établissements annulent rarement des cours en raison de l'absence de l'enseignant titulaire. En moyenne, 3,5 pour cent des cours ont été annulés et 6,6 pour cent ont été confiés à un autre enseignant. Toutefois, le

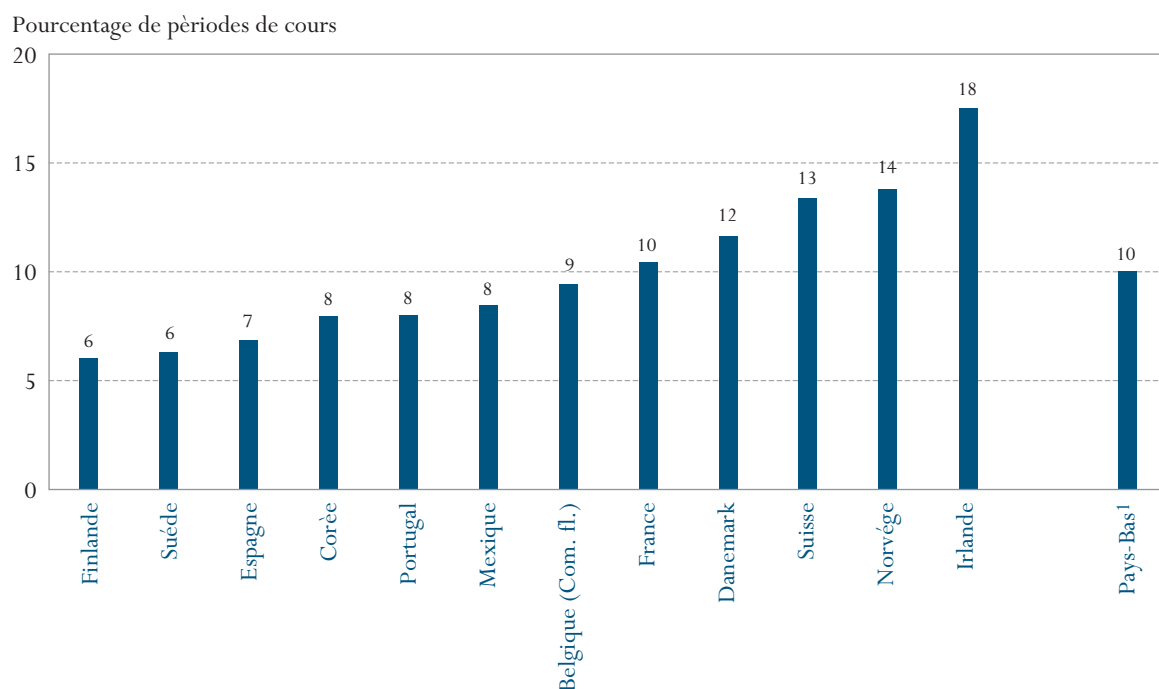
pourcentage de cours annulés va de 1 pour cent en Finlande à 6 pour cent au Portugal. Quant au pourcentage de cours confiés à un autre enseignant, il va de 2 pour cent au Portugal à 14 pour cent en Irlande (voir le tableau D7.2). Selon la moyenne établie sur la base des 12 pays pour lesquels des données sont disponibles, 10 pour cent des cours ont été annulés ou confiés à un autre enseignant. Cette proportion va de 6 pour cent en Finlande et en Suède à 18 pour cent en Irlande (voir le graphique D7.5 et le tableau D7.2).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les décideurs de l'éducation sont préoccupés par la pénurie d'enseignants qualifiés, qu'ils attribuent essentiellement au vieillissement du corps enseignant et au manque d'attrait de la profession. Au niveau de l'établissement, l'offre et la demande d'enseignants dépendent d'une combinaison complexe de circonstances et de contraintes, notamment la situation du marché du travail, le statut de la profession, le milieu social de l'établissement, les conditions de travail et les perspectives de carrière des enseignants et le climat qui règne dans l'établissement. Les pénuries d'enseignants affectent donc rarement l'ensemble du système dans la même mesure. Dans la plupart des pays, elles apparaissent généralement à certains niveaux d'enseignement et dans certaines matières. Avec quelle acuité le problème de

L'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire donne pour la première fois une idée des pénuries d'enseignants par matière.

Graphique D7.5

Pourcentage de périodes de cours supprimées ou prises en charge par un autre enseignant en raison de l'absence de l'enseignant titulaire du cours (2001)



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de périodes de cours supprimées ou prises en charge par un autre enseignant en raison de l'absence de l'enseignant titulaire du cours.

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableau D7.2.

la pénurie d'enseignants se pose-t-il dans les différents pays ? Quelles sont les matières particulièrement touchées ? L'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire a cherché à répondre à ces questions en demandant aux chefs d'établissement d'identifier les disciplines dans lesquelles il est difficile de recruter des enseignants pleinement qualifiés.

Dans l'ensemble, la pénurie d'enseignants est grave en informatique, en mathématiques, en langues étrangères, en sciences et en technologie, mais moins problématique en sciences sociales.

Selon la moyenne établie sur la base des 14 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, un élève sur deux fréquente un établissement dont le chef d'établissement a fait état de la difficulté d'engager un enseignant pleinement qualifié en informatique et en technologies de l'information, et un élève sur trois, un établissement dont le chef d'établissement a fait état de la difficulté d'engager des professeurs de mathématiques, de sciences, de technologie et de langues étrangères. Le marché du travail s'est développé dans toutes ces matières en raison de l'essor des secteurs basés sur la connaissance, de l'internationalisation et de l'intégration politique. Toutefois, il n'en va pas de même pour d'autres matières : en moyenne, moins d'un élève sur dix fréquente

Graphique D7.6

Difficultés rencontrées pour engager des enseignants qualifiés dans certaines disciplines (2001)
 Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire dont le chef d'établissement a fait état de la difficulté d'engager des enseignants pleinement qualifiés, par discipline



Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Tableau D7.3.

un établissement où, selon la direction, il est difficile d'engager un enseignant pleinement qualifié en éducation physique ou en sciences sociales (voir les graphiques D7.1 et D7.6 et le tableau D7.3).

L'acuité perçue de la pénurie d'enseignants et l'éventail des matières les plus touchées diffèrent selon les pays. Dans la Communauté flamande de Belgique, plus de la moitié des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquente des établissements dont le chef d'établissement a fait état de difficultés d'embauche d'enseignants qualifiés dans sept des dix domaines d'études énumérés. À titre de comparaison, en Italie, moins de 20 pour cent des élèves sont scolarisés dans des établissements dont le chef d'établissement a fait état de difficultés d'embauche dans l'un des dix domaines d'études (voir le tableau D7.3).

Comme le montre le graphique D7.6, l'acuité de la pénurie d'enseignants et la liste des matières les plus touchées varient selon les pays. Les chefs d'établissement ont fait état d'une pénurie très grave d'enseignants dans le domaine des sciences commerciales en Suisse, mais pas en Italie ou en Corée. Selon les chefs d'établissements, les difficultés d'embauche sont plus sensibles dans les disciplines artistiques en Finlande (38 pour cent) et dans les domaines technologiques en Irlande. Dans la communauté flamande de Belgique et en Irlande, les domaines d'études les plus touchés par la pénurie d'enseignants sont les sciences. Le manque de professeurs de langues étrangères se ressent dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie et au Mexique. La pénurie d'enseignants est problématique également dans le domaine des mathématiques dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark et en Suisse. Dans ces pays, plus de la moitié des élèves fréquentent des établissements dont le chef d'établissement a fait état de difficultés d'embauche d'enseignants qualifiés dans ces matières (voir le graphique D7.6 et le tableau D7.3).

Des recherches montrent que le choix de la profession d'enseignant dépend d'une série complexe de facteurs liés aux alternatives professionnelles, aux revenus relatifs, à la structure de la carrière, au système de gratification basé sur le mérite, au statut de la profession et à des circonstances personnelles. Les implications politiques des résultats de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire varient selon les pays. Il faut approfondir les recherches pour déterminer de quelle manière l'offre suffisante et les pénuries relatives d'enseignants affectent la qualité du corps enseignant et identifier les leviers que l'action publique peut utiliser à cet égard.

Définitions et méthodologie

Les données sur l'offre et la demande d'enseignants proviennent de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS*). Cette enquête, qui porte sur les filières générales du deuxième cycle du secondaire, a été réalisée dans 15 pays pendant l'année scolaire 2001-2002. Cette enquête est décrite de manière succincte à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

Dans le secondaire, la pénurie d'enseignants est grave dans la Communauté flamande de Belgique, mais peu sensible en Italie.

D7

Les données sur l'offre et la demande d'enseignants proviennent de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire réalisée dans 15 pays pendant l'année scolaire 2000-2001.

Par *établissement d'enseignement*, on entend ici le « site scolaire », c'est-à-dire l'endroit où l'enseignement est dispensé. Dans la majorité des cas, l'établissement et le site scolaire sont les mêmes. Toutefois, dans les pays où les établissements sont des unités administratives qui comptent plusieurs sites d'enseignement, l'établissement d'enseignement correspond uniquement au site scolaire échantillonné dans l'unité administrative.

Pénurie d'enseignant dans les différents domaines d'études. Lors de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer s'ils éprouvaient des difficultés à engager des enseignants pleinement qualifiés dans les disciplines suivantes : l'informatique et les technologies de l'information, les mathématiques, la technologie, les langues étrangères, les sciences, les sciences commerciales, les disciplines artistiques, la langue d'enseignement, l'éducation physique et les sciences sociales.

Emploi temporaire. Contrat d'emploi à durée déterminée, ne dépassant pas une année scolaire.

Enseignant non pleinement qualifié. Un enseignant pleinement qualifié est un enseignant qui répond à toutes les exigences de formation pour pouvoir enseigner une matière donnée dans le deuxième cycle du secondaire et qui respecte toutes les autres exigences administratives.

Les *postes vacants* sont des postes à temps plein, car aucune distinction n'a pu être établie entre les postes à temps plein et à temps partiel. Ce mode de calcul peut donner lieu à une surestimation de la proportion de postes vacants dans les pays où le travail à temps partiel est courant.

Tableau D7.1

Pourcentage d'enseignants temporaires non pleinement qualifiés et à temps partiel dans le deuxième cycle du secondaire (2001)*Pourcentage d'enseignants à temps plein et à temps partiel engagés à titre temporaire ou non pleinement qualifiés, selon le chef d'établissement*

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Enseignants temporaires à temps plein, en pourcentage des effectifs d'enseignants à temps plein	Enseignants non pleinement qualifiés à temps plein, en pourcentage des effectifs d'enseignants à temps plein	Enseignants temporaires à temps partiel, en pourcentage des effectifs d'enseignants à temps partiel	Enseignants non pleinement qualifiés à temps partiel, en pourcentage des effectifs d'enseignants à temps partiel	Enseignants à temps partiel en pourcentage de l'effectif total d'enseignants
	Belgique (Com. fl.)	20.9	12.8	27.8	19.2
Danemark	4.0	6.6	37.0	21.6	11.8
Finlande	18.6	15.1	41.9	39.5	21.1
France	m	m	m	m	m
Hongrie	12.1	m	76.8	m	10.2
Irlande	8.6	0.4	100.0	15.0	19.0
Italie	16.1	16.1	16.5	52.9	6.6
Corée	3.0	n	38.8	n	0.6
Mexique	14.4	23.3	32.0	21.1	63.1
Norvège	6.8	23.6	13.1	44.8	24.0
Portugal	21.9	22.0	40.7	54.0	19.3
Espagne	m	m	m	m	m
Suède	12.3	27.3	31.7	45.9	22.1
Suisse	10.8	10.2	32.1	30.3	62.4
<i>Moyenne des pays</i>	<i>12.4</i>	<i>14.3</i>	<i>40.7</i>	<i>31.3</i>	<i>24.6</i>
Pays-Bas ¹	3.1	5.5	7.3	13.5	50.5

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau D7.2

Postes d'enseignant vacants et absentisme des enseignants (2001)*Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire qui n'ont pas de postes d'enseignant vacants, proportion des postes à pourvoir par rapport au nombre total des enseignants en équivalents temps plein, pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire qui sont responsables de l'engagement des enseignants, utilisent différentes méthodes pour pourvoir les postes d'enseignant vacants, et pourcentage des périodes de cours supprimées ou prises en charge par un autre enseignant en raison de l'absence de l'enseignant titulaire, selon les chefs d'établissement*

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire qui n'ont pas de postes d'enseignants vacants		Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire qui sont responsables de l'engagement des enseignants	Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements du deuxième cycle du secondaire qui utilisent les méthodes suivantes pour pourvoir les postes d'enseignants vacants :					Pourcentage des périodes de cours supprimées en raison de l'absence de l'enseignant titulaire du cours	Pourcentage des périodes de cours prises en charge par un autre enseignant en raison de l'absence de l'enseignant titulaire du cours
	Engager un enseignant pleinement qualifié	Engager un enseignant non pleinement qualifié		Annuler un cours prévu	Augmenter la taille des classes	Augmenter la charge de travail des enseignants (ajouter des heures de cours à leur horaire normal)				
Belgique (Com. fl.)	5.3	10.0	94.0	95.0	55.7	2.8	9.1	17.4	4.6	4.9
Danemark	3.4	3.9	99.5	91.4	29.2	8.9	15.9	64.5	3.5	8.2
Finlande	3.4	12.3	63.8	87.8	62.6	5.7	6.6	26.1	1.0	5.0
France	m	m	m	m	m	m	m	m	5.4	5.0
Hongrie	3.6	7.8	99.8	80.7	25.2	n	14.5	95.6	4.4	m
Irlande	3.5	9.3	78.2	98.6	23.8	2.8	6.8	6.6	3.4	14.1
Italie	10.3	29.9	19.4	98.0	22.6	0.3	3.2	40.1	4.2	m
Corée	1.2	2.0	52.6	56.6	1.5	3.5	4.1	47.6	1.5	6.5
Mexique	6.1	16.0	69.1	90.8	13.5	3.1	20.0	22.7	4.2	4.3
Norvège	6.4	11.0	94.4	96.8	57.5	1.1	6.2	36.4	2.5	11.3
Portugal	12.8	18.2	20.1	94.2	29.1	7.0	11.9	12.0	6.0	2.0
Espagne	7.7	14.9	26.4	97.5	0.3	2.1	8.5	14.0	3.4	3.4
Suède	7.9	10.4	95.9	98.2	76.5	5.7	4.7	26.5	2.4	3.9
Suisse	10.4	13.9	62.7	85.5	61.1	1.0	9.1	56.1	3.3	10.1
<i>Moyenne des pays</i>	<i>6.3</i>	<i>12.3</i>	<i>67.4</i>	<i>90.1</i>	<i>35.3</i>	<i>3.4</i>	<i>9.3</i>	<i>35.8</i>	<i>3.5</i>	<i>6.6</i>
Pays-Bas ¹	2.9	5.7	91.4	86.8	56.7	15.5	22.3	60.0	6.1	3.9

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

D7

Tableau D7.3

Difficultés rencontrées pour engager des enseignants qualifiés dans certaines disciplines (2001)
 Pourcentage d'élèves du 2^e cycle du secondaire fréquentant des établissements d'enseignement dont le chef d'établissement a fait état de la difficulté d'engager des enseignants pleinement qualifiés, par discipline

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Langue	Mathé-	Langues	Sciences	Sciences	Technologie	Disciplines	Éducation	Informatique/	Sciences
	d'enseigne- ment	matiques	étrangères	sociales			artistiques	physique	de l'information	commer- ciales
Belgique (Com. fl.)	41.8	89.9	68.7	20.5	73.8	46.3	11.7	2.4	84.0	59.2
Danemark	1.3	53.7	5.8	3.8	41.6	25.3	3.4	13.0	48.3	4.8
Finlande	11.9	30.2	28.9	6.7	24.1	35.1	37.9	17.7	65.4	16.4
France	19.0	26.4	32.2	25.2	46.6	36.9	20.6	6.0	34.0	26.5
Hongrie	14.6	31.5	79.2	6.1	23.0	4.6	9.1	5.5	70.1	32.1
Irlande	10.9	42.2	40.1	11.9	65.1	60.5	17.1	31.9	45.5	28.9
Italie	15.3	15.4	2.7	1.2	3.3	18.8	1.5	0.9	15.8	2.6
Corée	7.6	8.2	37.0	11.4	6.6	11.5	15.8	3.0	30.3	1.6
Mexique	13.6	29.2	56.3	11.0	20.6	33.3	32.5	10.2	30.8	8.7
Norvège	13.9	31.1	18.3	1.7	20.5	20.1	7.8	5.9	40.5	7.9
Portugal	0.9	8.2	3.6	2.1	5.6	46.8	22.1	5.8	44.0	12.0
Espagne	2.3	7.9	7.2	0.6	1.8	26.3	14.8	2.5	37.2	11.1
Suède	11.9	32.7	30.9	1.2	42.3	44.2	12.4	9.5	59.8	17.3
Suisse	13.5	60.5	32.6	6.1	50.4	46.8	7.0	7.6	76.0	70.9
Moyenne des pays	12.7	33.4	31.7	7.8	30.4	32.6	15.3	8.7	48.7	21.4
Pays-Bas ¹	41.7	55.6	37.5	14.2	32.5	5.8	7.8	9.1	16.7	28.6

1. Pays n'ayant pas présenté tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données ne sont pas pondérées.

Source : OCDE, base de données ISUSS, 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

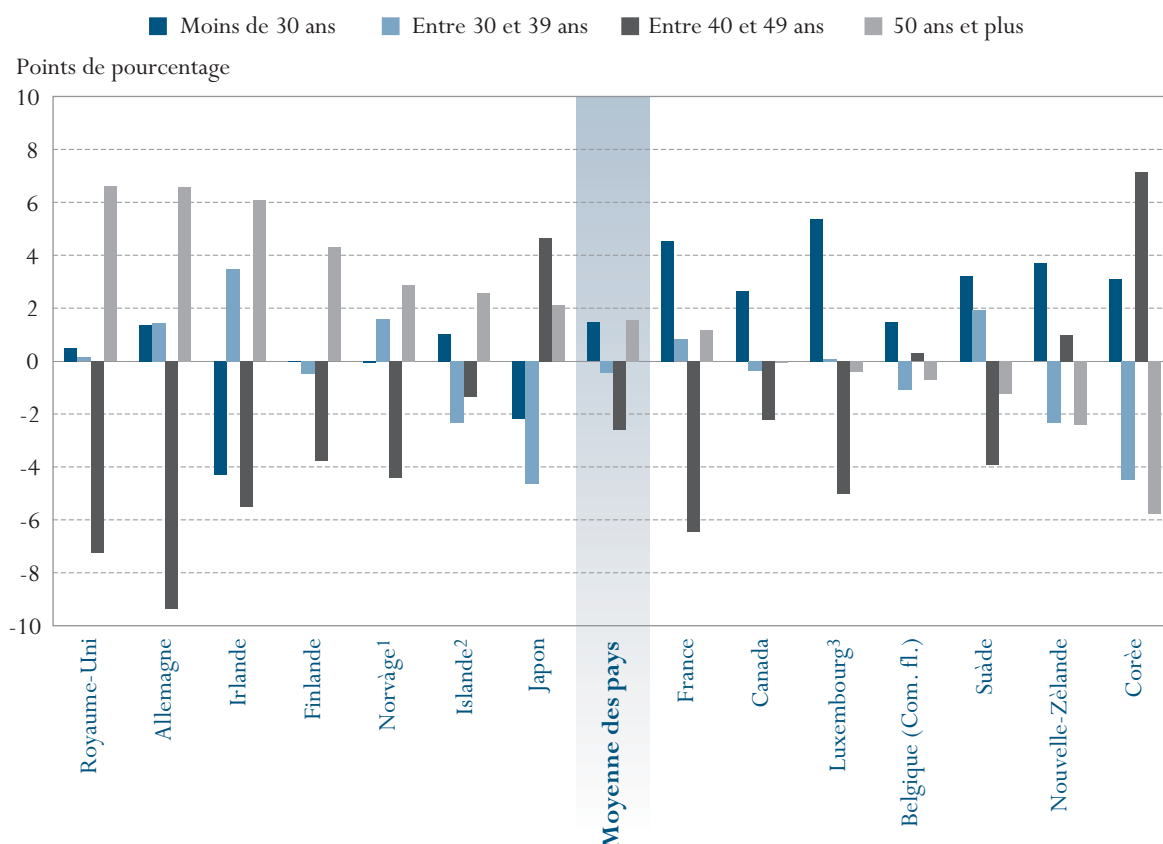
INDICATEUR D8 : RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON L'ÂGE ET LE SEXE

- Dans 15 pays de l'OCDE sur 19, la plupart des enseignants du primaire ont au moins 40 ans. En Allemagne, en Italie et en Suède, plus d'un tiers des enseignants ont 50 ans passés.
- Par comparaison avec 1998, la proportion moyenne d'enseignants âgés de 50 ans et plus a augmenté en moyenne de 6,2 pour cent (1,8 point de pourcentage) dans l'enseignement secondaire. En Allemagne, en Finlande, en Irlande et au Royaume-Uni, cette proportion a grimpé de plus de 4,0 points de pourcentage.
- La proportion de jeunes enseignants a progressé dans 10 des 14 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. En Corée, en France, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et en Suède, la proportion d'enseignants âgés de moins de 30 ans a augmenté de plus de 3 points de pourcentage. L'Irlande et le Japon sont les deux seuls pays qui ont enregistré une diminution significative de la proportion d'enseignants de moins de 30 ans entre 1998 et 2001.

Graphique D8.1

à l'évolution de la répartition des enseignants selon leur âge (1998 et 2001)

Variation de la répartition par âge des enseignants du secondaire dans les établissements publics et privés entre 1998 et 2001 (1998=0), basée sur le nombre d'individus



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre 1998 et 2001 du pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus.

1. L'enseignement primaire est inclus.
2. L'enseignement du premier cycle du secondaire est exclu.
3. à établissements publics seulement.

Source : OCDE. Tableau D8.3. Voir les notes É l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Contexte

Cet indicateur présente la répartition par âge et par sexe des enseignants du primaire et du secondaire.

La composition démographique du corps enseignant devient un sujet de préoccupation important dans les pays de l'OCDE, en particulier dans ceux qui prévoient une augmentation des effectifs d'élèves/étudiants à l'avenir. S'assurer de la présence d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés pour l'éducation de tous les enfants est une question politique essentielle. Si de fortes proportions d'enseignants se concentrent dans les cohortes plus âgées, les pouvoirs publics doivent envisager d'adopter des politiques efficaces pour remplacer les enseignants qui prennent leur retraite et inciter les enseignants fraîchement diplômés à s'engager dans la profession (voir l'indicateur D7). Sachant que l'ancienneté est un critère important dans les barèmes salariaux des enseignants et que des incitations financières supplémentaires sont nécessaires pour encourager de jeunes enseignants à embrasser la profession (voir l'indicateur D5), la répartition des enseignants selon l'âge peut également avoir un impact considérable sur le budget de l'éducation.

Observations et explications

Âge

Dans de nombreux pays, les pouvoirs publics s'inquiètent de plus en plus à l'idée de voir une grande proportion d'enseignants prendre leur retraite alors que les effectifs d'élèves continuent d'augmenter.

Les tendances démographiques générales et l'évolution au fil du temps de l'attrait de la profession d'enseignant par rapport à d'autres métiers peuvent influencer sur la pyramide des âges du corps enseignant. La grande proportion d'enseignants âgés de 40 à 50 ans observée dans de nombreux pays pendant les années 1990 s'explique par la forte augmentation de la natalité de l'après-guerre et l'accroissement des taux de participation enregistrés dans l'enseignement tertiaire. Ce phénomène n'a pas les mêmes conséquences dans tous les pays. En effet, dans les pays qui prévoient une augmentation de la population d'âge scolaire au cours des dix prochaines années (voir l'indicateur A1), les pouvoirs publics s'inquiètent de plus en plus à l'idée de voir une grande proportion d'enseignants prendre leur retraite alors que les effectifs d'élèves continuent d'augmenter. En revanche, dans les pays qui s'attendent à une baisse des effectifs d'élèves en raison par exemple de l'évolution démographique, certains enseignants risquent de perdre leur emploi.

Dans 15 pays de l'OCDE sur 19, la plupart des enseignants du primaire ont au moins 40 ans.

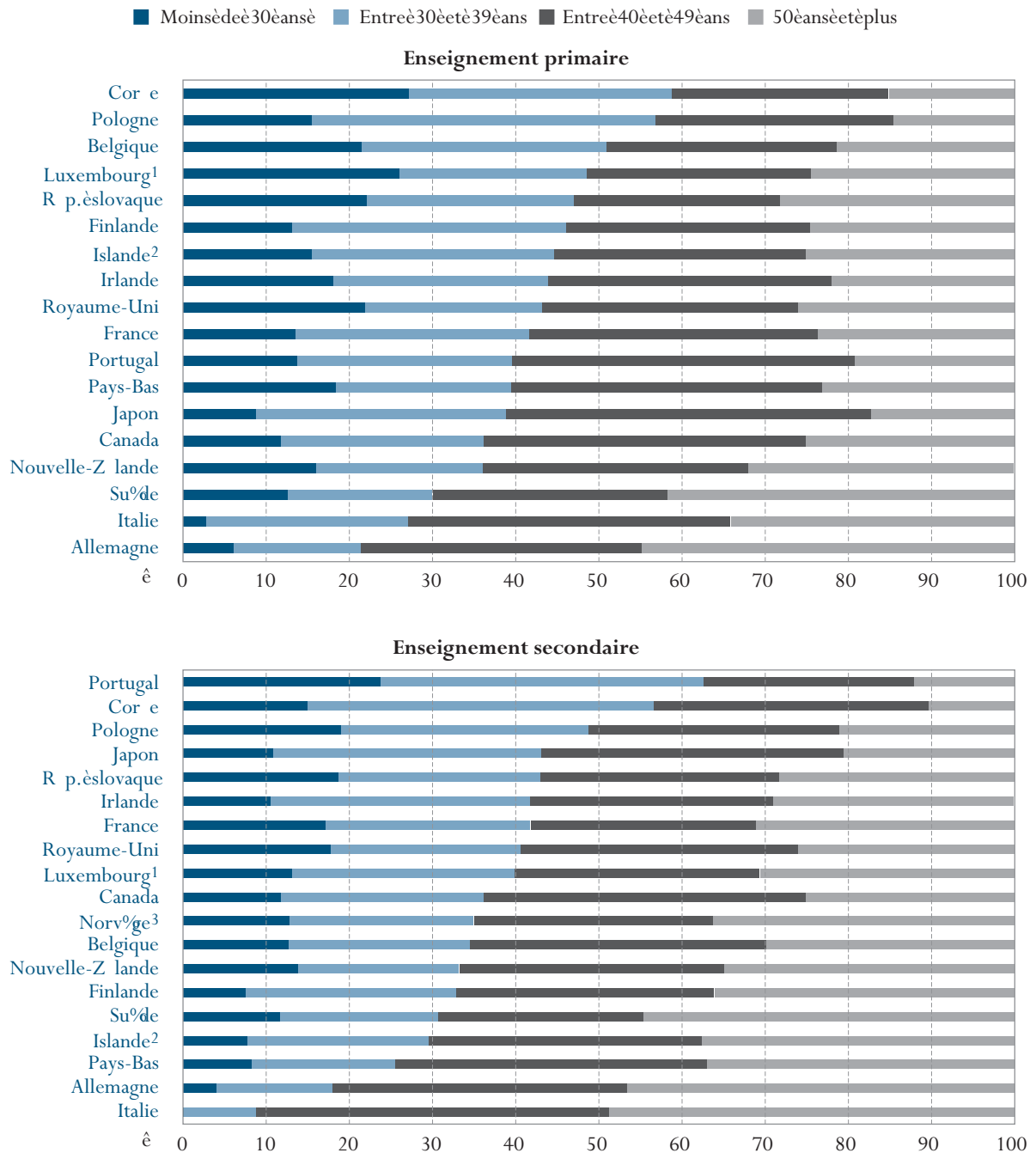
Dans la plupart des pays de l'OCDE, la majorité des élèves du primaire et du secondaire sont pris en charge par des enseignants qui ont au moins 40 ans (voir le tableau D8.1). En Allemagne, au Canada, en Italie, au Japon, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suède, 60 pour cent au moins des enseignants du primaire ont plus de 40 ans. À titre de comparaison, le corps enseignant est relativement plus jeune en Belgique, en Corée et en Pologne, où plus de 50 pour cent des enseignants du primaire ont moins de 40 ans.

Dans 15 pays de l'OCDE sur 19, les enseignants sont plus jeunes dans le secondaire que dans le primaire. La France, le Japon, le Portugal et la Suède échappent à ce constat. En Belgique, en Finlande, en Islande, en Italie et aux Pays-Bas, la proportion d'enseignants du secondaire âgés d'au moins 40 ans est supérieure de 13 points de pourcentage à celle d'enseignants du primaire. Comme le traitement des enseignants (voir l'indicateur D5) dépend généralement de l'âge ou de l'ancienneté, ces pays risquent d'avoir à faire face à des coûts salariaux relativement élevés.

Graphique D8.2

Répartition des enseignants selon l'âge (2001)

Répartition des enseignants dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement et groupe d'âge



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'enseignants âgés de 40 ans et plus.

1. Établissements publics seulement.

2. L'enseignement du premier cycle du secondaire est exclu.

3. L'enseignement primaire est inclus.

Source : OCDE. Tableaux D8.1 et D8.3. Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

La proportion de jeunes enseignants varie selon les pays.

En Belgique, en Corée, au Luxembourg, en République slovaque et au Royaume-Uni, 20 pour cent au moins des enseignants du primaire n'ont pas encore 30 ans, alors qu'en Allemagne, en Italie et au Japon, ils sont moins de 10 pour cent dans cette tranche d'âge. Les différences dans les proportions de jeunes enseignants des divers pays peuvent s'expliquer en partie par l'âge théorique d'obtention d'un diplôme tertiaire (voir l'annexe 1), par la retraite anticipée des enseignants plus âgés et par les exigences requises pour accéder à la profession d'enseignant (voir le graphique D8.2).

Dans plusieurs pays, une forte proportion d'enseignants prendra sa retraite dans les dix ans à venir.

Le risque de pénurie d'enseignants est particulièrement préoccupant dans les pays qui affichent de fortes proportions d'enseignants plus âgés et qui prévoient une stabilisation ou une augmentation des effectifs à l'avenir. Ainsi, en Allemagne, en Italie et en Suède, plus de 40 pour cent des enseignants ont au moins 50 ans et une proportion relativement grande d'enseignants du primaire est âgée. Ces enseignants prendront leur retraite à un moment où il est prévu que les effectifs d'élèves augmentent (voir le tableau D8.1).

La plupart des pays assistent à un vieillissement de leur corps enseignant...

Évolution de la répartition des enseignants selon l'âge entre 1998 et 2001

Dans huit des 14 pays pour lesquels des données tendanciennes comparables sur l'enseignement secondaire sont disponibles, la proportion d'enseignants âgés de plus de 50 ans a progressé entre 1998 et 2001. Par comparaison avec 1998, la proportion moyenne d'enseignants de 50 ans et plus a augmenté de 1,8 point de pourcentage dans l'enseignement secondaire. En Allemagne, en Finlande, en Irlande et au Royaume-Uni, cette proportion a augmenté de plus de 4 points de pourcentage, ce qui s'explique en partie par une diminution significative de la proportion d'enseignants âgés de 40 à 49 ans entre 1998 et 2001 (voir le graphique D8.1).

...mais la proportion de jeunes enseignants a augmenté dans 10 pays de l'OCDE sur 14.

Il est impératif que de jeunes enseignants entrent dans la profession pour compenser les nombreux départs à la retraite prévus au cours de ces dix prochaines années. Entre 1998 et 2001, le nombre d'enseignants de moins de 30 ans a progressé à un rythme comparable à celui du nombre d'enseignants de plus de 50 ans (voir le graphique D8.1). En Corée, en France, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et en Suède, la proportion d'enseignants âgés de moins de 30 ans a augmenté de plus de 3 points de pourcentage. Seuls deux pays, l'Irlande et le Japon, ont assisté à une diminution significative de la proportion d'enseignants de moins de 30 ans entre 1998 et 2001. En Nouvelle-Zélande et en Suède, où la proportion d'enseignants de plus de 40 ans est élevée dans l'enseignement secondaire, il est important que le corps enseignant se renouvelle pour compenser les départs à la retraite (voir le tableau D8.3 et le graphique D8.1)

Sexe

Les enseignants du pré-primaire et du primaire et, dans une moindre mesure, du premier cycle du secondaire sont en majorité des femmes.

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

La tendance est moins marquée dans le premier cycle du secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un enseignant sur trois est un homme. À ce niveau d'enseignement, c'est en Hongrie et en République tchèque que les pourcentages d'enseignants de sexe masculin sont les plus faibles (16 pour cent) et au Japon, au Luxembourg et au Mexique, qu'ils sont les plus élevés (60, 59 et 50 pour cent respectivement).

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans le corps enseignant au niveau pré-primaire et primaire et, dans une moindre mesure, dans le premier cycle du secondaire. Il n'en va pas de même dans le deuxième cycle du secondaire, où les proportions de femmes et d'hommes sont comparables. En général, les femmes sont nettement moins bien représentées aux niveaux supérieurs d'enseignement qu'aux niveaux inférieurs. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la proportion de femmes dans le corps enseignant est inférieure ou égale à 40 pour cent en Allemagne, en Corée, au Danemark et au Japon, mais atteint 59 à 68 pour cent au Canada, en Hongrie, en Italie, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni. Dans l'enseignement tertiaire de type A et dans les programmes de recherche de haut niveau, les enseignants sont en majorité des hommes dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles. À ces niveaux d'enseignement, la proportion de femmes va de moins de 15 pour cent au Japon à plus de 40 pour cent aux États-Unis, en Finlande, en France, en Irlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau D8.2).

Définitions et méthodologie

Les données sur l'âge et le sexe proviennent du questionnaire UOE de 2002 et se rapportent à l'année scolaire 2000-2001. Les chiffres correspondent aux pourcentages d'enseignants dans les cinq tranches d'âge en fonction du niveau d'enseignement. Les données de 1998 qui sont présentées dans le graphique D8.1 proviennent du questionnaire UOE de 2001 et se rapportent à l'année scolaire 1997-1998.

Par *enseignants*, on entend les personnes dont l'activité professionnelle est d'inculquer aux élèves/étudiants les connaissances, les attitudes et les compétences inscrites dans les programmes de cours officiels des élèves/étudiants scolarisés dans le cadre scolaire institutionnel. Le corps enseignant comprend également les titulaires de chaire dont les tâches incluent une charge de cours, mais exclut d'autres catégories de personnel (les doyens de faculté et directeurs et leurs adjoints, et les directeurs de département), même si leur activité principale est l'enseignement ou la recherche. Il exclut également les enseignants stagiaires et les aides-enseignants.

Plus le niveau d'enseignement augmente, plus la proportion d'hommes est importante.

Les données se rapportent à l'année scolaire 2000-2001 et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation menée en 2002 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Tableau D8.1

Répartition des enseignants selon leur âge (2001)

Pourcentage des enseignants dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement et groupe d'âge, calculs basés sur le nombre d'individus

	Enseignement primaire					Premier cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire				
	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	>= 60 ans	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	>= 60 ans	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	>= 60 ans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE															
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique	21.5	29.5	27.7	20.7	0.7	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	12.7	21.8	35.6	27.7	2.2
Canada	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	13.2	32.9	29.3	24.0	0.6	9.4	27.3	29.2	33.0	1.1	5.8	23.6	32.7	32.6	5.2
France	13.5	28.1	34.7	23.3	0.3	18.9	23.0	26.2	30.9	1.0	15.4	26.2	28.1	29.1	1.1
Allemagne	6.1	15.3	33.7	39.3	5.6	4.2	10.7	34.6	44.0	6.5	3.3	21.9	37.5	31.8	5.4
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	15.4	29.2	30.2	19.0	6.2	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	7.7	21.9	32.8	26.0	11.5
Irlande	18.1	25.9	34.1	17.5	4.4	10.5	31.3	29.2	24.0	4.9	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)
Italie	2.8	24.3	38.7	29.8	4.3	n	5.0	39.2	51.7	4.1	0.1	11.5	45.0	39.2	4.3
Japon	8.8	30.1	43.9	17.0	0.2	11.6	35.8	39.0	13.0	0.5	10.3	29.0	34.0	24.0	2.7
Corée	27.2	31.6	26.1	14.5	0.6	17.6	45.0	28.8	8.3	0.4	12.7	38.9	36.7	11.2	0.5
Luxembourg ¹	26.0	22.5	27.0	23.7	0.8	13.1	26.8	29.5	29.1	1.6	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	18.4	21.1	37.4	21.7	1.5	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8.3	17.2	37.5	34.5	2.6
Nouvelle-Zélande	16.0	20.1	32.0	26.0	5.9	15.0	19.7	31.6	27.3	6.4	12.4	18.9	32.2	29.5	7.0
Norvège	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	15.8	23.3	27.7	27.3	5.9	5.4	19.1	31.2	35.7	8.6
Pologne	15.5	41.3	28.6	13.4	1.2	23.1	36.0	30.0	10.0	0.9	16.6	26.0	30.2	22.5	4.7
Portugal	13.8	25.8	41.2	16.5	2.7	24.2	38.3	25.4	10.0	2.2	23.5	39.3	25.2	9.8	2.2
République slovaque	22.1	24.9	24.8	22.6	5.7	22.1	24.9	24.8	22.6	5.7	14.4	23.4	33.9	22.5	5.8
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	12.7	17.3	28.2	35.5	6.2	16.8	21.5	23.3	31.2	7.2	7.2	16.9	25.8	40.9	9.2
Suisse ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	21.9	21.3	30.8	25.3	0.7	17.8	22.8	33.4	25.1	0.9	17.8	22.8	33.4	25.1	0.9
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	16.2	26.0	32.4	22.8	2.6	14.5	26.0	30.7	25.7	3.2	11.1	23.7	33.7	27.3	4.3
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE															
Argentine ²	30.3	31.2	27.5	10.1	0.9	24.3	34.5	27.2	11.7	2.3	24.4	34.6	26.9	11.7	2.4
Brésil ²	35.1	36.5	21.3	6.7	0.3	26.2	37.5	26.2	9.1	1.0	23.2	36.1	26.7	12.3	1.8
Chili ²	8.8	22.3	33.5	28.5	6.9	8.8	22.3	33.5	28.5	6.9	9.6	28.3	35.0	21.1	6.0
Chine	34.1	25.4	26.3	14.1	0.1	45.6	33.4	13.4	7.5	0.1	37.9	41.0	12.1	8.5	0.6
Indonésie	51.6	34.9	9.8	3.7	a	14.1	50.2	21.6	12.7	1.4	16.5	48.5	24.6	9.0	1.5
Israël	21.1	30.6	33.1	14.1	1.1	14.5	30.2	34.3	19.1	2.0	10.6	27.9	32.9	23.9	4.8
Jamaïque	28.3	20.4	35.1	15.3	0.9	32.4	29.8	27.6	9.3	0.9	22.4	30.6	36.7	10.2	n
Malaisie ²	20.1	46.7	22.2	9.8	1.2	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	12.1	48.0	31.3	8.5	n
Philippines ²	10.4	28.8	19.4	33.6	7.8	13.5	35.9	28.2	18.8	3.5	13.5	35.9	28.2	18.9	3.5

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Établissements publics seulement.

2. Année de référence 2000.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2003).

Tableau D8.2

Répartition des enseignants selon leur sexe (2001)

Pourcentage de femmes parmi l'ensemble des enseignants des établissements publics et privés, par niveau d'enseignement, calculs basés sur le nombre d'individus

	Pre-primaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire (toutes filières confondues)	2 ^e cycle du secondaire (filière générale)	2 ^e cycle du secondaire (filière professionnelle)	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	37.3	m
Autriche	99.0	90.3	65.3	48.1	56.8	44.3	50.2	45.5	26.5	63.0
Belgique	92.4	78.1	x(4)	58.0	x(4)	x(4)	x(4)	x(9)	38.0	65.3
Canada	68.1	68.1	68.1	68.4	68.1	70.1	x(8)	47.6	33.9	60.2
République tchèque	99.7	84.4	84.1	53.2	54.5	52.9	50.3	56.4	33.4	70.9
Danemark	84.0	64.0	64.1	34.1	39.3	27.8	m	m	m	65.6
Finlande	96.5	73.2	71.1	57.3	68.2	51.4	x(4)	x(4)	44.9	66.9
France	79.8	79.8	64.5	55.4	58.3	50.6	m	50.6	44.7	65.0
Allemagne	95.0	82.0	59.2	40.3	40.7	39.9	37.3	46.5	27.4	58.3
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	99.9	86.2	84.2	60.1	60.1	60.1	60.1	49.9	37.1	75.3
Islande	98.1	78.3	x(2)	46.6	x(4)	x(4)	x(4,8,9)	50.4	49.2	74.2
Irlande	94.0	82.2	58.6	x(3)	x(3)	x(3)	x(3)	35.0	48.2	63.4
Italie	98.1	94.8	73.1	59.0	x(4)	x(4)	a	27.5	40.0	75.8
Japon	98.0	65.0	40.0	24.6	x(4)	x(4)	x(4,8,9)	36.1	14.1	45.3
Corée	99.6	71.6	61.0	32.0	31.4	33.0	a	30.9	25.3	49.5
Luxembourg ¹	97.2	66.5	41.1	x(3)	x(3)	x(3)	m	a	a	58.1
Mexique	94.4	65.8	49.7	40.6	39.5	46.3	a	m	m	60.9
Pays-Bas	m	77.6	x(4)	41.1	38.5	46.0	a	x(9)	31.6	57.1
Nouvelle-Zélande	98.8	83.9	65.8	56.1	58.5	50.7	50.5	50.9	43.4	68.0
Norvège	m	x(3)	72.6	45.0	x(4)	x(4)	x(9)	x(9)	36.2	60.3
Pologne	96.6	83.5	73.9	60.9	69.5	56.1	69.0	62.7	m	76.7
Portugal	99.1	82.1	70.0	67.3	m	m	m	m	m	76.3
République slovaque	100.0	93.3	76.5	67.3	70.8	66.4	68.8	67.7	37.6	75.8
Espagne	93.0	70.8	x(4)	52.2	x(4)	x(4)	x(4)	48.0	35.9	59.2
Suède	97.2	79.9	62.6	50.3	55.6	46.2	23.6	x(9)	39.1	68.7
Suisse ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	26.6	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	97.2	81.8	59.4	59.2	59.4	59.0	x(4)	33.9	x(8)	65.3
États-Unis	94.7	86.5	60.3	50.8	50.8	a	41.4	41.4	41.4	65.8
Moyenne des pays	94.8	78.6	64.8	51.4	54.1	50.1	50.1	45.9	36.0	65.0
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE										
Argentine ²	96.0	89.1	71.2	65.5	65.5	65.5	a	67.4	46.4	75.7
Brésil ²	98.1	92.6	84.3	69.9	69.9	x(5)	a	x(9)	40.8	83.1
Chili ²	99.0	74.4	74.4	53.3	56.6	47.6	a	m	m	m
Chine	97.5	52.2	43.8	40.2	37.5	48.8	m	m	45.4	50.6
Inde ²	84.0	35.6	34.8	33.5	33.5	46.3	40.0	40.0	37.0	39.4
Indonésie	98.1	52.2	41.6	38.0	39.8	34.3	a	x(9)	40.8	48.3
Israël	m	83.1	78.1	68.2	68.2	x(5)	m	m	m	77.2
Jamaïque	98.1	91.0	66.8	m	x(3)	42.9	x(8)	62.9	46.3	76.3
Malaisie ^{1,2}	100.0	64.6	x(4)	61.5	61.8	20.0	41.7	38.7	44.0	64.2
Philippines ²	96.9	87.3	76.4	76.4	76.4	a	m	m	m	m
Fédération de Russie	m	98.7	89.3	x(3)	x(3)	x(3)	61.4	72.1	47.7	76.8
Tunisie	95.8	49.8	42.4	m	x(3)	n	n	35.2	x(8)	46.4
Zimbabwe	m	48.2	38.5	x(3)	x(3)	x(3)	17.4	26.2	m	m

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

1. Établissements publics seulement.

2. Année de référence 2000.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau D8.3

Répartition des enseignants selon leur âge (1998, 2001)

Pourcentage des enseignants du secondaire dans les établissements publics et privés, calculs basés sur le nombre d'individus

	Enseignement secondaire (2001)					Enseignement secondaire (1998)				
	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	>= 60 ans	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	>= 60 ans
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	8.1	30.4	41.1	19.5	0.9
Belgique	12.7	21.8	35.6	27.7	2.2	m	m	m	m	m
Belgique (Com. fl.)	15.0	23.2	35.7	24.5	1.6	13.5	24.3	35.4	24.9	1.9
Canada	11.8	24.4	38.7	24.0	1.1	9.1	24.8	40.9	24.0	1.2
République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	7.5	25.4	31.1	32.8	3.2	7.5	25.9	34.8	29.2	2.6
France	17.1	24.6	27.1	30.0	1.1	12.6	23.8	33.6	29.1	0.8
Allemagne	4.0	14.0	35.4	40.5	6.2	2.6	12.5	44.8	36.6	3.5
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande ¹	7.7	21.9	32.8	26.0	11.5	6.7	24.2	34.2	23.9	11.1
Irlande	10.5	31.3	29.2	24.0	4.9	14.8	27.8	34.7	19.1	3.7
Italie	0.1	8.7	42.5	44.5	4.2	m	m	m	m	m
Japon	10.9	32.2	36.4	18.8	1.7	13.1	36.8	31.7	16.8	1.6
Corée	15.0	41.7	33.0	9.9	0.5	11.9	46.2	25.9	12.6	3.5
Luxembourg ²	13.1	26.8	29.5	29.1	1.6	7.7	26.7	34.5	28.2	2.9
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	8.3	17.2	37.5	34.5	2.6	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	13.8	19.4	31.9	28.2	6.7	10.1	21.7	30.9	28.9	8.4
Norvège ³	12.9	22.1	28.7	29.7	6.6	12.9	20.5	33.1	27.7	5.8
Pologne	19.0	29.7	30.1	17.8	3.3	m	m	m	m	m
Portugal	23.8	38.8	25.3	9.9	2.2	m	m	m	m	m
République slovaque	18.7	24.2	28.8	22.5	5.7	m	m	m	m	m
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	11.7	19.1	24.6	36.4	8.3	8.4	17.1	28.6	38.1	7.8
Suisse ²	m	m	m	m	m	10.1	27.1	35.1	24.2	3.5
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	17.8	22.8	33.4	25.1	0.9	17.3	22.6	40.7	18.5	0.9
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	12.6	24.5	32.4	26.8	3.8	10.4	25.8	35.0	25.1	3.7
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE										
Argentine ⁴	24.3	34.5	27.0	11.7	2.4	m	m	m	m	m
Brésil ⁴	25.1	37.0	26.3	10.2	1.3	m	m	m	m	m
Chili ⁴	9.3	26.2	34.5	23.7	6.3	m	m	m	m	m
Chine	43.7	35.3	13.1	7.8	0.2	m	m	m	m	m
Indonésie	15.1	49.5	22.8	11.2	1.4	m	m	m	m	m
Israël	12.2	28.8	33.4	21.9	3.7	30.6	1.1	33.3	12.2	28.8
Jamaïque	32.4	29.8	27.6	9.3	0.9	m	m	m	m	m
Malaisie ^{2,4}	12.1	48.0	31.3	8.5	n	m	m	m	m	m
Philippines ⁴	13.5	35.9	28.2	18.8	3.5	m	m	m	m	m

1. Le premier cycle de l'enseignement secondaire est exclu.

2. Établissements publics seulement.

3. Y compris l'enseignement primaire.

4. Année de référence 2000.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

ÂGE THEORIQUE D'OBTENTION D'UN DIPLOME

L'âge théorique d'obtention d'un diplôme est l'âge de l'élève ou de l'étudiant à la fin de la dernière année du niveau et du programme correspondants. L'âge théorique est calculé en partant du postulat d'une fréquentation à plein-temps du système éducatif ordinaire, sans redoublement. (Il faut noter que pour certains niveaux de formation, le terme « âge d'obtention d'un diplôme ou certificat » n'est pas approprié et qu'il est utilisé ici par pure convention.)

Tableau X1.1a
Âges théoriques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire

	Orientation du programme		Orientation : Formation continue/marché du travail				
	Programmes d'enseignement général	Programmes d'enseignement pré-professionnel ou professionnel	Programmes du niveau 3A de la CITE	Programmes du niveau 3B de la CITE	Programmes courts ¹ du niveau 3C de la CITE	Programmes longs ¹ du niveau 3C de la CITE	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	17	m	m	m	
	Autriche	18	18	18	18	18	
	Belgique	18	18	18	a	18	
	République tchèque	18	18	18	18	17	
	Danemark	19-20	19-20	19-20	a	a	19-20
	Finlande	19	19	19	a	a	a
	France	18-19	17-20	18-19	19-20	17-20	18-21
	Allemagne	19	19	19	19	a	a
	Grèce	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Hongrie	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17	18
	Islande	19	19	19	18	17	19
	Irlande	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Italie	19	19	19	19	17	a
	Japon	18	18	18	18	16	18
	Corée	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Luxembourg	19	17-19	17-19	19	n	17-19
	Mexique	18	19	18	a	19	19
	Pays-Bas	17-18	18-20	17-18	a	18-19	18-20
	Nouvelle-Zélande	m	a	18	17	17	17
	Norvège	18-19	18-19	18-19	a	m	16-18
	Pologne	19	20	19-20	a	18	a
	République slovaque	18	16-18	18	a	17	16
	Espagne	17	17	17	a	17	17
	Suède	19	19	19	19	a	19
	Suisse	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	17-19
	Turquie	16	16	16	a	a	m
	États-Unis	m	m	m	m	m	m
	Argentine	17	17	17	a	a	a
	Brésil	17	17	17	17	a	17
	Chili	18	18	18	18	a	a
	Chine	18	18	18	a	17-18	18
	Égypte ²	17	17	17	17	a	17
	Inde	18	18	18	a	m	m
	Indonésie	18	18-19	18	18	a	a
Israël	18	18	18	18	18	18	
Jamaïque	17	17	17	17	a	a	
Jordanie ²	18	18	18	a	18	18	
Malaisie ³	17-19	17	19	a	a	17	
Paraguay ²	17	17	17	a	a	17	
Pérou	17	17	17	17	a	a	
Philippines ²	16	a	16	a	a	a	
Fédération de Russie ²	17	17-18	17	a	m	m	
Thaïlande	17	17	17	17	a	a	
Tunisie ²	19	19	19	19	a	19	
Uruguay ²	17	18	18	18	a	a	
Zimbabwe ²	19	17	19	a	a	17	

1. Durée des programmes du niveau 3C de la CITE : durée courte - durée au moins d'un an plus courte que les programmes du niveau 3A/3B de la CITE ; durée longue - équivalente aux programmes du niveau 3A/3B de la CITE.

2. Estimations de l'OCDE.

3. Les Programmes d'enseignement général ou pré-professionnel/professionnel sont estimés par l'OCDE.

Source : OCDE.

Tableau X1.1b
 Âges théoriques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire

		Orientation : Formation continue/marché du travail		
		Programmes du niveau 4A de la CITE	Programmes du niveau 4B de la CITE	Programmes du niveau 4C de la CITE
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Autriche	19	20	20
	Belgique	19	a	19-21
	République tchèque	20	a	20
	Danemark	21-22	a	21-22
	Finlande	a	a	25-29
	France	18-21	a	19-21
	Allemagne	22	22	a
	Hongrie	20-22	a	19-22
	Islande	a	a	20
	Irlande	a	a	19
	Italie	a	a	20
	Corée	a	a	a
	Luxembourg	a	a	20-25
	Mexique	a	a	a
	Pays-Bas	a	a	18-20
	Nouvelle-Zélande	18	18	18
	Norvège	20-25	a	20-25
	Pologne	a	a	21
	République slovaque	20-21	a	a
	Espagne	18	18	a
	Suède	m	m	19-20
	Suisse	19-21	21-23	a
	Turquie	a	a	a
	États-Unis	a	a	20
	Argentine	a	a	a
	Brésil	a	a	a
Chine	a	20	20	
Indonésie	a	a	a	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Jordanie ¹	a	a	a
	Malaisie ¹	20	18	19
	Paraguay	a	a	a
	Pérou	a	a	m
	Philippines ¹	19	19	17
	Fédération de Russie	a	a	18
	Thaïlande ¹	a	a	19
	Tunisie	a	21	a

1. Estimations de l'OCDE.

Source : OCDE.

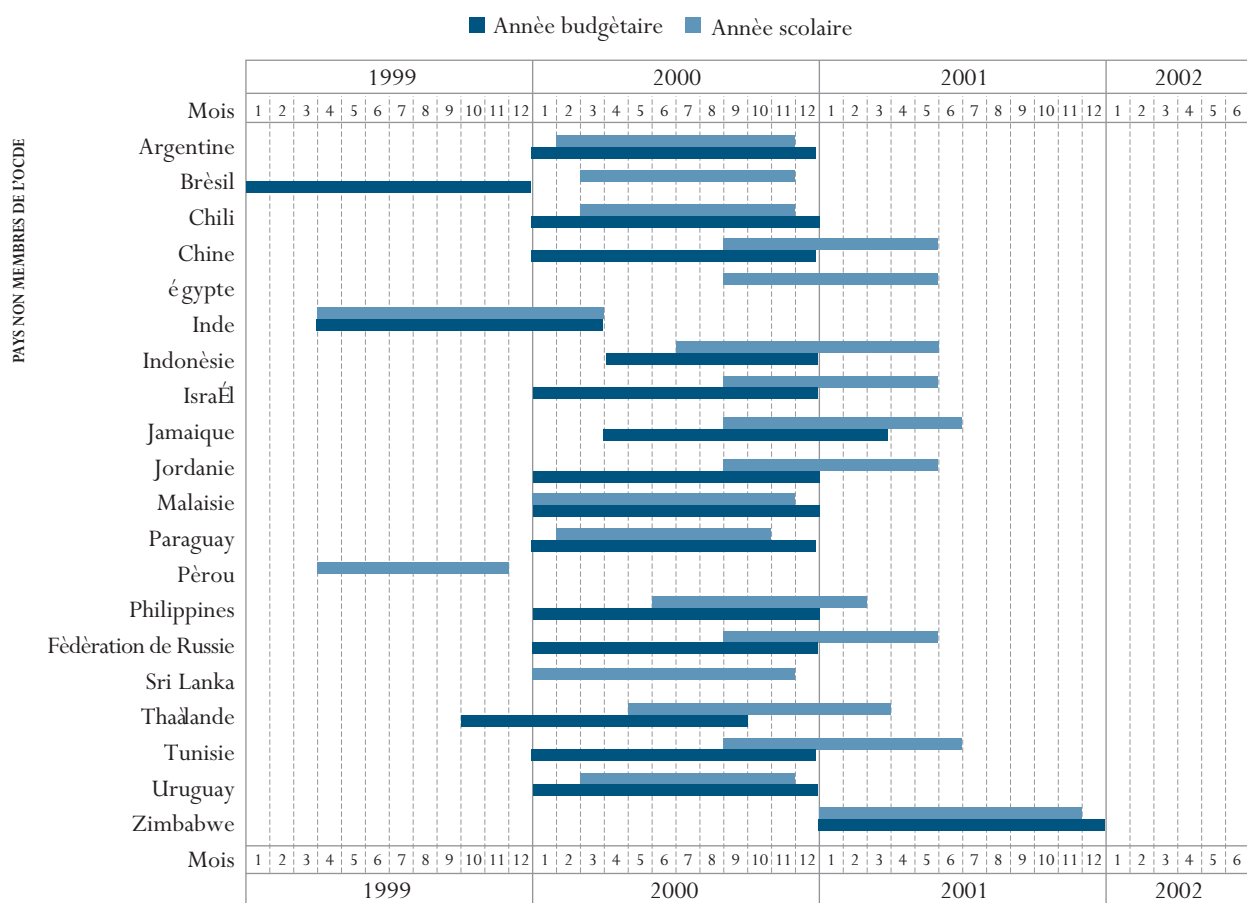
Tableau X1.1c
Âges théoriques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire

	Programmes tertiaires de type B (CITE 5B)	Programmes tertiaires de type A (CITE 5A)				Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)	
		De 3 ans à moins de 5 ans	De 3 ans à moins de 5 ans	5 à 6 ans	6 ans ou plus		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	a	20-21	22-23	24	25-29
	Autriche	m	a	22	23	a	25
	Belgique	m	a	m	m	m	25-29
	République tchèque	22	a	22	24	a	26
	Danemark	21-25	a	22-24	25-26	27-30	30
	Finlande	21-22	a	25-29	25-29	30-34	29
	France	20-21	a	21-22	23-24	25	25-26
	Allemagne	21	a	25	26	a	28
	Grèce	m	a	m	m	m	24-28
	Hongrie	m	a	m	m	m	30
	Islande	22-24	a	23	25	27	29
	Irlande	20	a	21	23	24	27
	Italie	22-23	a	22	23-25	25-27	27-29
	Japon	20	a	22	24	a	27
	Corée	m	a	m	m	m	26
	Mexique	m	a	m	m	m	24-28
	Pays-Bas	m	a	m	m	m	25
	Nouvelle-Zélande	20	21	m	m	m	28
	Norvège	m	a	m	m	m	29
	Pologne	m	24	m	m	m	m
	République slovaque	20-21	a	m	m	m	27
	Espagne	19	20-22	m	m	m	25-27
	Suède	22-23	a	23-25	25-26	a	27-29
	Suisse	23-29	a	23-26	23-26	28	29
	Turquie	m	m	m	m	m	28-29
	Royaume-Uni	20	a	21	23	24	24
	États-Unis	m	m	m	m	m	28

Remarque : Lorsque les données du niveau tertiaire de type A sont disponibles selon la durée de programme, le taux d'obtention d'un diplôme pour tous les programmes est constitué de la somme des taux d'obtention d'un diplôme par durée de programme.

Source : OCDE.

Tableau X1.2b
Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs (suite)



Source : OCDE.

Annexe

2

STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE

Tableau X2.1
 Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique
 (période de référence: année civile 2000, prix courants de 2000)

	Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalent dollars EU con- vertis à l'aide des PPA)	Déflateur du PIB (1995 =100)	Taux d'activité de la population totale	Taux de chômage de la population totale	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie ¹	35.3	26 325	109.77	74.9	6.2
	Autriche	52.5	28 070	104.91	71.2	3.5
	Belgique	49.5	26 392	106.93	65.6	6.6
	Belgique (Com. fl.)	m	26 871	m	m	m
	Canada	39.9	28 130	108.14	77.3	6.8
	République tchèque	45.1	13 806	135.27	72.4	8.8
	Danemark	54.7	28 755	111.02	80.6	4.5
	Finlande	48.9	25 357	107.65	74.7	9.8
	France ²	51.1	25 090	104.76	68.3	10.0
	Allemagne	45.9	26 139	103.07	72.9	8.1
	Grèce	43.3	15 885	128.59	64.5	11.1
	Hongrie	35.0	12 204	192.37	60.6	6.4
	Islande	41.5	28 143	116.99	86.6	2.3
	Irlande	32.2	28 285	122.60	68.8	4.3
	Italie	46.5	25 095	114.80	61.2	10.5
	Japon	33.9	26 011	96.11	78.2	4.8
	Corée	24.4	15 186	109.07	67.5	4.1
	Luxembourg	39.5	48 239	113.56	64.5	2.3
	Mexique	20.6	9 117	229.16	65.0	2.2
	Pays-Bas	45.3	27 316	111.05	75.2	3.3
	Nouvelle-Zélande ¹	m	20 372	107.01	76.5	6.0
	Norvège	41.1	36 242	131.51	82.0	3.4
	Pologne	42.9	9 547	172.95	67.3	16.1
	Portugal	45.3	16 780	117.98	75.2	4.0
	République slovaque	27.5	11 278	132.72	70.1	18.8
	Espagne	39.5	20 195	115.31	67.1	13.9
	Suède	55.1	26 161	105.62	80.2	5.8
	Suisse	35.9	29 617	102.03	82.7	2.7
	Turquie	m	6 211	1 322.55	53.5	6.6
	Royaume-Uni	38.9	24 964	114.57	77.9	5.5
	États-Unis	31.6	34 602	109.01	79.6	4.0

1. Australie et Nouvelle-Zélande: le PIB par habitant, les dépenses publiques totales en pourcentage du PIB et le déflateur du PIB sont calculés sur la base de l'année budgétaire.

2. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas compris.

Source : OCDE.

Tableau X2.2
Statistiques de référence (période de référence : année civile 2000, aux prix courants de 2000)¹

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale)	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ³	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parités de pouvoir d'achat (PPA)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE					
Australie ²	669 307	648 964	236 267	19 157	1.3272
Autriche	207 037	a	108 658	8 110	0.90942
Belgique	247 469	a	122 417	10 246	0.91515
Belgique (Com. fl.)	150 905	a	m	6 137	0.91515
Canada	1 049 448	986 442	418 575	30 770	1.21247
République tchèque	1 984 833	a	895 971	10 272	13.99567
Danemark	1 279 585	a	700 172	5 338	8.33624
Finlande	130 234	a	63 738	5 176	0.99228
France ⁴	1 402 687	a	717 100	59 373	0.94161
Allemagne	2 030 000	a	930 760	82 188	0.94493
Grèce	121 652	a	52 687	10 920	0.70131
Hongrie	13 150 766	a	4 607 797	10 211	105.53243
Islande	658 247	a	272 951	281	83.19
Irlande	102 910	a	33 100	3 799	0.95764
Italie	1 166 548	a	541 944	57 762	0.80478
Japon ⁵	513 534 000	512 261 325	174 240 275	126 926	155.54866
Corée	521 959 212	a	127 416 694	47 008	731.19353
Luxembourg	20 815	a	8 223	439	0.98404
Mexique	5 485 372	a	1 131 197	97 379	6.17846
Pays-Bas	402 599	a	182 218	15 922	0.92567
Nouvelle-Zélande ²	112 316	a	m	3 831	1.43914
Norvège	1 465 096	a	602 619	4 491	9.00148
Pologne	684 982	a	294 012	38 646	1.85656
Portugal	115 546	a	52 286	10 231	0.67308
République slovaque	908 801	a	249 956	5 401	14.91982
Espagne	609 319	a	240 560	39 927	0.75566
Suède	2 196 764	a	1 211 269	8 871	9.46586
Suisse	405 530	a	145 394	7 184	1.90599
Turquie	124 583 458 275	a	m	67 461	297337.1047
Royaume-Uni	950 415	914 448	369 288	58 655	0.64907
États-Unis	9 762 100	9 624 775	3 080 259	282 128	1

1. Les données sur le PIB, les PPA, et les dépenses publiques totales concernant les pays de la zone Euro sont indiquées en Euros.

2. Australie et Nouvelle-Zélande: PIB calculé suivant l'année budgétaire.

3. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est évalué comme suit : $(wt-i) * (PIBt-i) + (wt) * (PIBt)$, où wt et wt- i sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Des corrections de cet ordre ont été apportées dans le Chapitre B aux statistiques fournies par l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

4. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas compris.

5. Les dépenses publiques totales sont ajustées à l'année budgétaire.

Source : OCDE.

Tableau X2.3
Statistiques de référence (période de référence: année civile 1995, aux prix courants de 1995)¹

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale)	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ³	Produit intérieur brut (aux prix constants de 2000, année de base= 1995) ²	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parités de pouvoir d'achat (PPA)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE						
Australie ²	502 828	487 088	609 739	189 446	18 072	1.28709
Autriche	172 287	a	197 352	98 676	8 047	0.99802
Belgique	202 174	a	231 433	106 823	10 137	0.91083
Belgique (Com. fl.)	m	a	m	m	m	m
Canada	798 300	768 883	970 488	381 542	29 354	1.18256
République tchèque	1 381 049	a	1 467 285	783 678	10 327	10.81133
Danemark	1 009 756	a	1 152 532	608 853	5 222	8.41666
Finlande	95 251	a	120 981	56 546	5 108	0.98583
France ⁴	1 168 124	a	1 338 909	625 707	58 020	0.98485
Allemagne	1 801 300	a	1 969 500	1 010 030	81 661	1.03058
Grèce	79 927	a	94 606	37 026	10 454	0.59599
Hongrie	5 614 042	a	6 836 059	2 327 299	10 329	60.55234
Islande	442 256	a	562 638	186 846	267	75.87188
Irlande	52 641	a	83 937	21 876	3 601	0.80588
Italie	923 052	a	1 016 192	492 878	57 301	0.80067
Japon ⁵	497 739 400	493 311 250	534 311 798	153 063 675	125 570	169.94188
Corée	377 349 800	a	478 532 887	84 022 000	45 093	730.50462
Luxembourg	13 215	a	18 329	6 023	410	0.96362
Mexique	1 837 019	a	2 393 720	380 924	90 164	2.95733
Pays-Bas	302 233	a	362 552	170 327	15 460	0.92001
Nouvelle-Zélande ²	92 679	a	104 961	36 441	3 656	1.46721
Norvège	937 445	a	1 114 028	457 033	4 358	9.14417
Pologne	308 104	a	396 050	147 561	38 588	1.13714
Portugal	80 827	a	97 933	36 403	10 027	0.59394
République slovaque	568 923	a	684 751	190 290	5 364	11.8966
Espagne	437 787	a	528 439	192 600	39 223	0.7337
Suède	1 772 021	a	2 079 780	1 158 840	8 827	9.7281
Suisse	363 329	a	397 470	133 827	7 041	2.01088
Turquie	7 762 456 069	a	9 419 920 522	m	61 646	22334.21004
Royaume-Uni	719 176	690 789	829 517	317 455	57 958	0.65391
États-Unis	7 338 400	7 252 125	8 955 100	2 516 240	266 327	1

1. Les données sur le PIB, les PPA, et les dépenses publiques totales concernant les pays de la zone Euro sont indiquées en Euros.

2. Australie et Nouvelle-Zélande: PIB calculé suivant l'année budgétaire.

3. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est évalué comme suit : $(wt-i) * (PIBt-i) + (wt) * (PIBt)$, où wt et $wt-i$ sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Des corrections de cet ordre ont été apportées dans le Chapitre B aux statistiques fournies par l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

4. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas compris.

5. Les dépenses publiques totales sont ajustées à l'année budgétaire.

Source : OCDE.

Tableau X2.4a
Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2001)¹

	Rémunération des enseignants en monnaie nationale (1996) ²								
	Enseignement primaire			Enseignement secondaire de premier cycle			Enseignement du deuxième cycle du secondaire, orientation générale		
	Traitement en début de carrière/formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimum	Traitement maximum/formation minimum	Traitement en début de carrière/formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimum	Traitement maximum/formation minimum	Traitement en début de carrière/formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimum	Traitement maximum/formation minimum
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
Autriche	273 982	351 193	552 278	283 432	368 653	590 454	301 229	403 649	663 299
Belgique (Com. fl.) ³	826 125	1 111 024	1 319 954	845 118	1 183 834	1 443 412	1 048 768	1 514 107	1 820 112
Belgique (Com. fr.) ³	826 125	1 111 024	1 319 954	845 118	1 183 834	1 443 412	1 048 768	1 514 107	1 820 112
République tchèque	83 855	108 624	130 015	83 855	108 624	130 015	94 669	122 739	147 160
Danemark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
Angleterre	13 182	20 145	20 145	13 053	20 145	20 145	13 053	20 145	20 145
Finlande	105 000	139 000	143 000	118 000	165 000	172 000	122 000	172 000	182 000
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	57 900	73 200	78 950	63 100	79 200	84 500	67 300	83 800	96 900
Grèce	3 670 410	4 379 874	5 161 802	3 796 212	4 505 676	5 287 604	3 796 212	4 505 676	5 287 604
Hongrie	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	14 361	22 201	26 275	15 075	23 526	26 524	15 075	23 526	26 524
Italie	28 926 072	34 910 707	42 335 570	31 392 416	38 330 149	46 921 350	31 392 416	39 523 876	49 262 026
Japon	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 733 000
Corée	14 928 000	26 679 000	42 469 000	15 108 000	26 859 000	42 529 000	15 108 000	26 859 000	42 529 000
Mexique	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
Pays-Bas	47 980	58 480	71 900	50 520	63 570	78 980	50 950	88 750	105 240
Nouvelle-Zélande	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
Norvège	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
Portugal	1 998 800	3 007 500	5 192 800	1 998 800	3 007 500	5 192 800	1 998 800	3 007 500	5 192 800
Écosse	12 510	20 796	20 796	m	m	m	12 510	20 796	20 796
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	3 096 257	3 631 038	4 648 785	3 096 257	3 631 038	4 648 785	3 590 887	4 214 139	5 287 728
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	65 504	87 585	100 847	76 772	104 350	117 629	92 163	121 937	136 001
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Les données sur les traitements concernant les pays de la zone Euro sont exprimées dans l'ancienne monnaie nationale pour permettre les comparaisons entre 1996 et 2001.

2. Les traitements des enseignants en monnaie nationale (1996) sont convertis en dollars ÉU en utilisant les déflateurs du PIB (1996, 2001), les PPA (janvier 2001) et la correction pour l'inflation (2001).

3. Les données sur les traitements des enseignants pour 1996 se rapportent à la Belgique.

Source : OCDE.

Tableau X2.4a (suite)
Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2001)¹

	Rémunération des enseignants en monnaie nationale (2001) ²									Déflateur du PIB 2001 (1996=100)
	Enseignement primaire			Enseignement secondaire de premier cycle			Enseignement du deuxième cycle du secondaire, orientation générale			
	Traitement en début de carrière/formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimum	Traitement maximum/formation minimum	Traitement en début de carrière/formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimum	Traitement maximum/formation minimum	Traitement en début de carrière/formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/formation minimum	Traitement maximum/formation minimum	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	37 135	52 709	52 709	37 195	52 648	52 648	37 194	52 648	52 648	110
Autriche	293 364	390 454	587 532	304 238	416 334	632 629	310 398	433 010	661 035	105
Belgique (Com. fl.) ³	916 528	1 230 325	1 456 670	916 528	1 283 477	1 564 691	1 137 153	1 641 278	1 972 790	108
Belgique (Com fr.) ³	872 308	1 190 743	1 428 867	888 505	1 254 061	1 536 231	1 107 248	1 613 095	1 945 737	108
République tchèque	153 341	199 718	264 009	153 341	199 718	264 009	174 778	222 333	301 485	131
Danemark	264 000	299 000	299 000	264 000	299 000	299 000	255 000	339 000	362 000	111
Angleterre	15 141	23 958	23 958	15 141	23 958	23 958	15 141	23 958	23 958	113
Finlande	118 900	162 900	168 300	133 800	185 500	194 400	138 500	194 400	205 700	112
France	134 432	180 835	266 817	148 766	195 169	281 857	148 766	195 169	281 857	105
Allemagne	71 390	86 346	92 628	74 067	91 167	95 175	80 103	98 202	102 609	104
Grèce	4 818 952	5 832 446	7 031 622	4 818 952	5 832 446	7 031 622	4 818 952	5 832 446	7 031 622	124
Hongrie	691 692	977 280	1 331 064	691 692	977 280	1 331 064	840 552	1 228 536	1 615 776	172
Islande	1 480 272	1 641 162	1 698 641	1 480 272	1 641 162	1 698 641	2 041 400	2 590 600	2 832 600	125
Irlande	17 796	28 844	32 558	18 684	28 844	32 869	18 684	29 155	32 869	126
Italie	35 923 289	43 472 039	52 411 123	38 767 304	47 424 304	57 689 387	38 767 304	48 777 387	60 380 387	112
Japon	3 478 000	6 566 000	8 378 000	3 478 000	6 566 000	8 378 000	3 478 000	6 570 000	8 631 000	96
Corée	18 302 750	31 146 750	49 855 800	18 206 750	31 050 750	49 759 800	18 206 750	31 050 750	49 759 800	106
Mexique	73 336	96 846	160 197	93 954	122 746	202 027	m	m	m	185
Pays-Bas	55 754	66 485	80 482	57 853	71 163	88 413	58 411	99 248	117 353	116
Nouvelle-Zélande	26 000	50 300	50 300	26 000	50 300	50 300	26 000	50 300	50 300	109
Norvège	243 100	274 000	298 200	243 100	274 000	298 200	243 100	274 000	298 200	128
Portugal	2 542 400	3 761 200	6 776 100	2 542 400	3 761 200	6 776 100	2 542 400	3 761 200	6 776 100	120
Écosse	14 550	23 313	23 313	14 550	23 313	23 313	14 550	23 313	23 313	113
Rép. slovaque	81 000	100 560	115 440	81 000	100 560	127 560	81 000	100 560	141 120	134
Espagne	3 371 421	3 933 670	4 907 865	3 791 978	4 417 574	5 493 269	3 932 164	4 578 875	5 688 403	116
Suède	205 100	245 400	271 800	205 100	245 400	271 800	220 100	262 700	282 900	106
Suisse	66 597	87 470	104 286	78 562	104 195	122 914	93 998	121 368	142 369	103
Turquie	3 130 218 000	3 760 938 000	5 415 618 000	a	a	a	2 864 088 000	3 494 808 000	5 149 488 000	1 151
États-Unis	28 681	41 595	50 636	28 693	41 595	49 728	28 806	41 708	49 862	109

1. Les données sur les traitements concernant les pays de la zone Euro sont exprimées dans l'ancienne monnaie nationale pour permettre les comparaisons entre 1996 et 2001.

2. Les traitements des enseignants en monnaie nationale (1996) sont convertis en dollars ÉU en utilisant les déflateurs du PIB (1996, 2001), les PPA (janvier 2001) et la correction pour l'inflation (2001).

3. Les données sur les traitements des enseignants pour 1996 se rapportent à la Belgique.

Source : OCDE.

Tableau X2.4b
Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2001)

	Parités de pouvoir d'achat (PPA) (2000) ¹	Parités de pouvoir d'achat (PPA) (2001) ¹	Parités de pouvoir d'achat (PPA) (janvier 2001) ¹	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale, année civile 2001) ¹	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale, année civile 1996) ¹
PAYS MEMBRES DE L'OCDE					
Australie	1.32	1.33	1.33	713 627	529 886
Autriche	12.57	12.52	12.55	2 915 216	2 449 959
Belgique (Com. fl.) ²	37.21	37.25	37.23	10 257 710	8 349 916
Belgique (Com. fr.) ²	37.21	37.25	37.23	10 257 710	8 349 916
République tchèque	14.08	14.57	14.33	2 157 828	1 566 968
Danemark	8.30	8.34	8.32	1 344 488	1 060 887
Angleterre ³	0.65	0.65	0.65	987 735	762 214
Finlande	5.90	5.90	5.90	808 477	586 897
France	6.22	6.17	6.19	9 601 387	7 951 366
Allemagne	1.87	1.85	1.86	4 050 915	3 586 405
Grèce	238.76	241.15	239.96	44 613 035	29 935 228
Hongrie	105.60	112.61	109.10	14 823 932	6 893 934
Islande	84.80	90.56	87.68	750 031	474 586
Irlande	0.75	0.78	0.77	90 160	45 742
Italie	1 522.88	1 529.65	1 526.26	2 355 848 091	1 902 275 700
Japon	155.28	149.81	152.55	503 303 500	510 802 400
Corée	729.93	724.01	726.97	545 013 252	418 478 988
Mexique	6.17	6.36	6.27	5 765 922	2 525 575
Pays-Bas	2.00	2.06	2.03	945 771	694 299
Nouvelle-Zélande	1.44	1.48	1.46	120 231	96 911
Norvège	9.07	9.05	9.06	1 510 866	1 026 924
Portugal	128.09	131.54	129.81	24 600 144	17 287 603
Écosse ³	0.65	0.65	0.65	987 735	762 214
République slovaque	14.77	15.21	14.99	989 297	628 588
Espagne	126.49	128.67	127.58	108 423 939	77 244 867
Suède	9.55	9.53	9.54	2 167 196	1 817 149
Suisse	1.90	1.90	1.90	414 882	365 833
Turquie	302 272.28	465 131.47	383 701.87	181 408 563 151	14 772 110 189
États-Unis	1.00	1.00	1	10 019 700	7 751 100

1. Les traitements des enseignants en monnaie nationale (1996) sont convertis en dollars ÉU en utilisant les déflateurs du PIB (1996, 2001), les PPA (janvier 2001) et la correction pour l'inflation (2001).

2. Les données sur le Produit intérieur brut (1996, 2001) se rapportent à la Belgique.

3. Les données sur le Produit intérieur brut (1996, 2001) se rapportent au Royaume-Uni.

Source : OCDE.

Tableau X2.4b (suite)
Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2001)

	Population totale en milliers (année civile 2001)	Population totale en milliers (année civile 1996)	PIB par habitant (en équivalent dollars EU, année civile 2001) ¹	PIB par habitant (en équivalent dollars EU, année civile 1996) ²	Année de référence des données sur les salaires de 2001	Ajustements de l'inflation (2000)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	19 470 000	27 474	23 982	2000/2001	1.00	
	Autriche	8 131 953	8 059 385	28 626	2000/2001	1.00	
	Belgique (Com. fl.) ³	10 281 000	10 155 000	26 782	23 789	2000/2001	1.00
	Belgique (Com. fr.) ³	10 281 000	10 155 000	26 782	23 789	2000/2001	1.00
	République tchèque	10 260 408	10 315 300	14 433	13 648	2000/2001	1.00
	Danemark	5 357 000	5 256 000	30 082	26 747	avril 2000	0.98
	Angleterre ⁴	60 012 000	58 075 800	25 294	22 883	oct 2000/sep 2001	1.00
	Finlande	5 188 000	5 125 000	26 434	21 726	2001	0.98
	France	60 908 000	59 634 345	25 538	22 694	2000/2001	1.00
	Allemagne	82 340 000	81 896 000	26 587	24 496	2000/2001	1.00
	Grèce	10 954 982	10 475 878	16 887	14 673	2000	1.02
	Hongrie	10 187 000	10 311 000	12 922	10 235	2000/2001	1.00
	Islande	284 600	268 927	29 101	24 375	jan 2001	1.00
	Irlande	3 852 552	3 626 082	30 052	20 476	2001	0.98
	Italie	57 927 000	57 397 000	26 587	24 293	2000/2001	1.00
	Japon	127 210 000	125 864 000	26 410	25 880	2000/2001	1.00
	Corée	47 342 828	45 524 681	15 901	13 509	2001	1.00
	Mexique	99 109 143	92 159 259	9 141	7 955	2000/2001	1.00
	Pays-Bas	16 043 000	15 526 000	28 685	25 142	jan 2001	1.00
	Nouvelle-Zélande	3 850 000	3 714 000	21 119	19 298	2001	0.98
	Norvège	4 513 000	4 381 000	37 008	33 284	2000	1.08
	Portugal	10 061 000	10 055 580	18 589	15 672	2000/2001	1.00
	Écosse ⁴	60 012 000	58 075 800	25 294	22 883	2000/2001	1.00
	République slovaque	5 379 000	5 374 000	12 089	10 301	jan-juin 2001	0.98
	Espagne	40 265 500	39 278 800	20 928	17 732	2000	1.02
	Suède	8 896 000	8 841 000	25 551	22 957	2000	1.00
	Suisse	7 231 000	7 072 000	30 266	28 131	2001	1.00
	Turquie	68 610 000	62 695 000	5 685	5 832	2000	1.23
États-Unis	285 908 000	269 448 000	35 045	31 492	2000/2001	1.00	

1. Les traitements des enseignants en monnaie nationale (1996) sont convertis en dollars EU en utilisant les déflateurs du PIB (1996, 2001), les PPA (janvier 2001) et la correction pour l'inflation (2001).

2. Les données sur le Produit intérieur brut (1996, 2001) se rapportent à la Belgique.

3. Les données sur le Produit intérieur brut (1996, 2001) se rapportent au Royaume-Uni.

Source : OCDE.

Notes générales

Définitions

Le **produit intérieur brut (PIB)** est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents aux prix départ-usine, augmentée des droits et taxes sur importations, mais diminuée de la consommation intermédiaire de ses producteurs aux prix d'acquisition. Le PIB est exprimé en millions de monnaie locale. Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (par exemple l'Australie et la Nouvelle-Zélande), des ajustements sont réalisés pour assurer une correspondance avec l'année civile, par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives.

Le **déflateur du PIB** est obtenu en divisant le PIB exprimé à prix courant par le PIB exprimé à prix constants, qui indique le niveau du prix relatif dans un pays. Toutes les données sont basées sur l'année 1995.

Le **PIB par habitant** est égal au produit intérieur brut (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA) divisé par le nombre d'habitants.

Les **taux de parité de pouvoir d'achat (PPA)** sont des taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies : une somme d'argent donnée, convertie au moyen des PPA en différentes monnaies, permettra d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays en question. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences des niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une monnaie commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés.

Les **dépenses publiques totales** utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses courantes incluent la consommation finale des administrations (par exemple la rémunération des salariés, la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation, et d'autres transferts courants payés (par exemple sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions, et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non-militaires et non-financiers et des dépenses pour financer les transferts net en capital.

Le **taux de chômage** est calculé en rapportant le nombre de chômeurs au nombre d'actifs, ces deux catégories étant définies selon les critères du BIT. Les taux de chômage par tranche d'âge sont définis selon les mêmes critères. Le **taux d'activité** d'une tranche d'âge donnée est égal au pourcentage de personnes appartenant à cette tranche d'âge qui sont soit en activité, soit au chômage, ces deux situations étant définies selon les critères du Bureau international du travail (BIT).

Source

Édition 2003 des Comptes nationaux des pays de l'OCDE : principaux agrégats, Volume 1

Le cadre théorique utilisé par les comptes nationaux est fourni depuis des années par la publication des Nations Unies *Système de comptabilité nationale* publiée en 1968. Une version mise à jour a été publiée en 1993 (communément appelée SCN 93).

OCDE, Base de données analytique, janvier 2003

Annexe

3

SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES

L'annexe 3 sur les sources, méthodes
et notes techniques est disponible
seulement en version électronique.
Elle se trouve à l'adresse suivante
www.oecd.org/edu/eag2003.

GLOSSAIRE

Actif occupé : selon les lignes directrices du Bureau international du travail (BIT), les actifs occupés sont les personnes qui, durant la semaine de référence, ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (salariés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs non salariés et travailleurs familiaux non rémunérés), avaient un emploi mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour raison de maladie, d'accident, de congé ou de vacances, de conflit de travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou parental, etc.) et avaient un lien formel avec leur emploi. Voir également *Demandeur d'emploi*, *Population active*, *Situation au regard de l'emploi*, *Taux d'activité* et *Taux de chômage*.

Activité de développement professionnel : il s'agit ici de toute activité qui contribue à développer les connaissances et compétences individuelles, l'expertise professionnelle et toute autre caractéristique du métier d'enseignant : tant l'étude personnelle, la réflexion et le développement concerté de nouvelles approches pédagogiques que les cours structurés.

Âge : voir *Âge moyen*, *Âge moyen d'obtention d'un diplôme*, *Âge moyen en début de cycle*, *Âge moyen en fin de cycle* et *Âge théorique*.

Âge moyen : on entend par âge moyen l'âge qui correspond généralement à l'entrée et à la sortie d'un cycle d'études. Cet âge renvoie à la durée théorique d'un cycle, à supposer qu'il ait été suivi à temps plein et qu'il n'y ait pas de redoublement. On part du principe que, dans le système éducatif institutionnel du moins, un élève ou étudiant peut suivre le programme complet en un nombre d'années donné qui est appelé durée théorique du programme. Voir également *Âge moyen d'obtention d'un diplôme*, *Âge moyen en début de cycle scolaire*, *Âge moyen en fin de cycle scolaire* et *Âge théorique*.

Âge moyen d'obtention d'un diplôme : cet âge est l'âge généralement atteint à la fin de la dernière année scolaire ou académique qui se termine par la délivrance d'un diplôme. Il y a lieu de souligner qu'à certains niveaux d'enseignement, l'expression « âge d'obtention d'un diplôme », utilisée dans cette publication par convention, ne doit pas être interprétée *stricto sensu* et doit plutôt être assimilée à l'âge d'achèvement d'un cycle. Voir également *Âge moyen*, *Âge moyen en début de cycle scolaire*, *Âge moyen en fin de cycle scolaire* et *Âge théorique*.

Âge moyen en début de cycle scolaire : l'âge moyen en début de cycle scolaire est l'âge généralement atteint au début de la première année scolaire ou académique d'un niveau d'enseignement. Voir également *Âge moyen*, *Âge moyen d'obtention d'un diplôme*, *Âge moyen en fin de cycle scolaire* et *Âge théorique*.

Âge moyen en fin de cycle scolaire : l'âge moyen en fin de cycle scolaire est l'âge généralement atteint au début de la dernière année scolaire ou académique d'un niveau d'enseignement. Voir également *Âge moyen*, *Âge moyen d'obtention d'un diplôme*, *Âge moyen en début de cycle scolaire* et *Âge théorique*.

Âge théorique : on entend par âge théorique l'âge fixé par la loi ou la réglementation pour l'entrée et la sortie d'un cycle d'études. Il y a lieu de noter que l'âge théorique, ou légal, peut être très différent de l'âge moyen. Voir *Âge moyen*, *Âge moyen d'obtention d'un diplôme*, *Âge moyen en début de cycle scolaire* et *Âge moyen en fin de cycle scolaire*.

Aides éducateurs des élèves/étudiants : cette catégorie comprend les personnels chargés du soutien pédagogique aux niveaux 0, 1, 2, 3 et 4 de la CITE, du soutien académique aux niveaux 5 et 6 de la CITE et au soutien en matière de soins de santé et de services sociaux à tous les niveaux de la CITE. Voir également

Corps enseignant, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel d'entretien et de fonction, Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration, Personnel enseignant et Personnels de l'éducation.

Aides financières aux élèves et étudiants : ces aides se répartissent en deux catégories. La première comprend les bourses et autres aides accordées par les pouvoirs publics aux élèves/étudiants ou aux ménages qui, outre les bourses diverses (bourses d'étude, bourses de recherche, etc.), englobent les aides spéciales fournies aux élèves et étudiants - en espèces ou en nature, tels que les transports à prix réduits - et les allocations familiales ou allocations pour enfants à charge lorsqu'elles dépendent du statut d'élève ou d'étudiant. Tous les avantages dont bénéficient les élèves et étudiants et les ménages sous forme d'abattements et dégrèvements d'impôt ou autres avantages fiscaux particuliers ne sont pas inclus. La seconde catégorie comprend les prêts aux élèves et étudiants enregistrés sous leur forme brute, c'est-à-dire sans en déduire les remboursements ou paiements d'intérêts par l'emprunteur (les élèves/étudiants ou les ménages).

Ajustements au traitement de base : les ajustements au traitement de base désignent les primes auxquelles les enseignants peuvent prétendre en plus de leur rémunération calculée en fonction de leurs qualifications et de leur ancienneté (barème salarial). Ces primes peuvent être octroyées au titre de l'enseignement dans des régions retirées, de la participation à des activités spécifiques ou à des projets d'amélioration au sein de l'établissement ou encore de la qualité de l'enseignement dispensé. Voir également *Traitement des enseignants*.

Autres transferts courants : ces transferts englobent les primes nettes d'assurance pour risques divers, les allocations de sécurité sociale et d'assistance sociale, les fonds de retraite non financés et les allocations sociales (versées directement aux anciens salariés ou aux salariés actuels, sans fonds, réserves ou assurances à cette fin), ainsi que les transferts courants au bénéfice d'organisations sans but lucratif au service des ménages et les transferts courants vers d'autres pays. Voir également *Dépenses de consommation finale, Dépenses de fonctionnement et Revenus de la propriété payés*.

Avantages non salariaux : les avantages non salariaux comprennent les dépenses engagées par les entreprises ou les autorités publiques pour le financement des retraites, de l'assurance-maladie et de l'assurance-invalidité, de l'indemnisation du chômage, d'autres formes d'assurance sociale, des avantages en nature (le logement gratuit ou subventionné, par exemple), les allocations de maternité, la garde gratuite ou subventionnée des enfants et tous les autres avantages supplémentaires existant dans les divers pays. Ces dépenses ne comprennent ni les apports des salariés eux-mêmes, ni les déductions sur leurs salaires bruts. Voir également *Rémunération du personnel et Salaire*.

Capital humain : par capital humain, on entend les richesses humaines productives, c'est-à-dire les actifs que représentent la main-d'œuvre, les compétences et les connaissances.

Charge de cours : deux valeurs fondamentales permettent de mesurer la charge de cours, à savoir le temps passé en classe et la progression vers l'obtention d'un diplôme. Le temps passé en classe permet de quantifier le temps d'instruction de l'élève/étudiant, que ce soit le nombre d'heures d'instruction par jour ou par an, le nombre de cours suivis ou encore une combinaison de ces deux formules. Ces mesures sont basées sur les caractéristiques des cours ou sur les modes de fréquentation, et non sur les programmes de cours suivis par les élèves/étudiants. Pour cette raison, ces mesures de la charge de cours sont utiles lorsque les programmes ne sont pas structurés ou que leur structure n'est pas comparable. La deuxième valeur de la charge de cours est l'unité utilisée pour mesurer la progression vers l'obtention d'un diplôme. Cette valeur diffère de la première dans le sens où elle se concentre plus sur la « valeur académique » de l'instruction que sur le volume d'instruction. En conséquence, des cours présentant le même temps d'instruction peuvent afficher des valeurs académiques différentes et ils ne peuvent être identiques que si la progression académique est

mesurée en terme de temps d’instruction. Voir également *Élève/étudiant à temps partiel*, *Élève/étudiant à temps plein*, *Élève/étudiant équivalent temps plein* et *Mode de scolarisation*.

Classification internationale type de l’éducation (CITE) : les niveaux d’enseignement et les domaines de formation cités dans cette publication sont définis suivant la Classification internationale type de l’éducation (CITE) de 1997. Pour plus de détails sur la CITE 1997 et sur sa mise en place au sein de chaque pays, voir la publication *Nomenclature des systèmes d’éducation. Guide d’utilisation de la CITE 97 dans les pays de l’OCDE* (Paris, 1999). Voir également *Enseignement pré-primaire (CITE 0)*, *Enseignement primaire (CITE 1)*, *Premier cycle de l’enseignement secondaire (CITE 2)*, *Deuxième cycle de l’enseignement secondaire (CITE 3)*, *Enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 4)*, *Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A)*, *Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B)* et *Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)*.

Classification internationale type des professions (CITP) : la classification internationale type des professions (1998) classe les individus en fonction de leur profession actuelle ou future. Les emplois sont répartis en catégories en fonction du type de travail qui est ou sera effectué. Les principaux critères de classification utilisés pour définir des grands groupes, des sous-grands groupes et des sous-groupes sont le niveau de compétence et le niveau de spécialisation requis pour exercer une profession. Les « Membres de l’exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l’administration publique et dirigeants et cadres supérieurs d’entreprise » et les « Forces armées » constituent des grands groupes distincts.

Compréhension de l’écrit : le PISA définit la compréhension de l’écrit comme la capacité de comprendre et d’utiliser des textes écrits, mais aussi de réfléchir à leur propos, dans le but de permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. Voir également *Culture mathématique* et *Culture scientifique*. Dans le même ordre d’idée, le PIRLS définit la compréhension de l’écrit, ou littératie, comme « la capacité de comprendre et d’utiliser ces formes du langage écrit requises par la société ou importantes pour l’individu. »

Corps enseignant : la dénomination « corps enseignant » désigne le personnel qualifié directement impliqué dans l’instruction des élèves. Elle englobe les enseignants titularisés, les enseignants dispensant un enseignement spécialisé (aux enfants ayant des besoins spéciaux en éducation) et d’autres enseignants qui prennent en charge des élèves constituant une classe dans une salle de classe ou des élèves réunis en petits groupes dans un local technique ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Le corps enseignant comprend également les doyens de faculté ou directeurs dont les tâches incluent une charge de cours mais exclut le personnel non qualifié qui aide les enseignants à donner cours aux élèves, comme les aides-enseignants ou le personnel paraprofessionnel. Voir également *Aides éducateurs pour les élèves/étudiants*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Nombre d’élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel d’entretien et de fonction*, *Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d’administration*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l’éducation* et *Temps d’enseignement*.

Culture mathématique : le PISA définit la culture mathématique comme l’aptitude d’un individu à identifier et à comprendre les divers rôles joués par les mathématiques dans le monde, à porter à leur propos des jugements fondés et à s’y engager en fonction des exigences de sa vie présente et future (sa vie privée, professionnelle et sociale avec son entourage et ses proches) en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi. Voir également *Compréhension de l’écrit* et *Culture scientifique*.

Culture scientifique : le PISA définit la culture scientifique comme la capacité d’utiliser des connaissances scientifiques, d’identifier les questions et de tirer des conclusions, fondées sur des faits, en vue de comprendre le monde naturel et de prendre des décisions à son propos, ainsi que de comprendre les changements qui y sont apportés par l’activité humaine. Voir également *Compréhension de l’écrit* et *Culture mathématique*.

Demandeur d'emploi : les demandeurs d'emploi, statut défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), sont les personnes qui sont sans emploi, qui en cherchent activement un et qui sont immédiatement disponibles pour travailler. Voir également *Actif occupé*, *Population active*, *Situation au regard de l'emploi*, *Taux d'activité* et *Taux de chômage*.

Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D) : les dépenses au titre de la recherche et du développement comprennent toutes les dépenses afférentes aux activités de recherche menées par les universités et les autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des commanditaires publics ou privés. Sont également visés dans ce cadre tous les instituts de recherche et sites d'expérimentation placés sous le contrôle direct des établissements d'enseignement tertiaire, gérés par ceux-ci ou encore associés à ceux-ci. Voir également *Dépenses au titre des services auxiliaires* et *Dépenses au titre des services principaux d'éducation*.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement : ces dépenses comprennent celles consenties au titre des établissements à vocation pédagogique et des autres établissements qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique. Voir également *Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement*, *Établissement d'enseignement à vocation pédagogique* et *Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique*.

Dépenses au titre des retraites : les dépenses au titre des retraites correspondent au coût supporté – à l'exclusion de toute contribution des salariés – pour assurer le financement des allocations de retraite des personnes travaillant actuellement dans le secteur de l'éducation. Ce coût peut être mesuré par les contributions des employeurs (ou des tiers) imputées ou versées aux systèmes de retraite. Les contributions des salariés sont exclues car elles sont déjà comptabilisées dans la rémunération totale comme composante du salaire brut.

Dépenses au titre des services auxiliaires : les « services auxiliaires » sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Ils renvoient à deux types importants de services, à savoir les services à caractère social destinés aux élèves et les services destinés à la population dans son ensemble. Dans les niveaux 0 à 3 de la CITE, les services à caractère social destinés aux élèves englobent notamment la restauration, les services de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la restauration et les services de santé. Parmi les services destinés à la population dans son ensemble, citons les musées, les émissions radiophoniques et télévisées, le sport et les programmes culturels et de divertissement. La prise en charge des jeunes enfants le jour ou la nuit par des établissements préscolaires et primaires n'est pas incluse dans les services auxiliaires. Parmi les structures qui offrent des services auxiliaires figurent des organisations qui proposent des services d'orientation professionnelle ou de consultation psychologique et des services de placement, de transport, de restauration et de logement aux élèves/étudiants. Voir également *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D)* et *Dépenses au titre des services principaux d'éducation*.

Dépenses au titre des services d'éducation autres que l'instruction : ces dépenses comprennent les dépenses publiques au titre des services auxiliaires - tels que la restauration, les transports scolaires, le logement en internat ou en résidence -, les dépenses privées au titre des services auxiliaires, les dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants ou les tarifs réduits dans les transports et, enfin, les dépenses privées au titre des frais de subsistance ou de déplacement des élèves/étudiants. Voir également *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D)*, *Dépenses au titre des services auxiliaires* et *Dépenses au titre des services principaux de l'éducation*.

Dépenses au titre des services principaux d'éducation : ces dépenses englobent toutes les dépenses directement liées à l'enseignement et à l'instruction. Sont notamment visées les dépenses au titre des enseignants, des bâtiments scolaires, du matériel didactique, des manuels, de l'administration des établissements

et des droits autres que ceux versés aux établissements. Voir également *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D)* et *Dépenses au titre des services auxiliaires*.

Dépenses cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires : les dépenses prévues au cours de la durée moyenne des études tertiaires sont obtenues par la multiplication des dépenses annuelles actuelles par la durée théorique moyenne des études tertiaires.

Dépenses de consommation finale : la consommation finale des services publics correspond à la valeur des biens et services acquis pour leur propre usage, c'est-à-dire la valeur de leur production brute diminuée de la valeur de leurs ventes de biens et services et de la valeur du capital propre constitué qui n'est pas distinct. La valeur de leur production brute est égale à la somme de la valeur de leur consommation intermédiaire de biens et services (y compris la fiscalité indirecte payée), de la rémunération des personnels et de la consommation du capital immobilisé (c'est-à-dire sa dépréciation en raison de l'usure normale et de l'obsolescence prévue). Voir également *Autres transferts courants*, *Dépenses de capital* et *Revenus de la propriété payés*.

Dépenses de fonctionnement : les dépenses de fonctionnement sont les dépenses afférentes aux biens et services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente afin d'entretenir la production de services éducatifs. Les dépenses mineures concernant l'acquisition de certains types d'équipement sont également incluses dans les dépenses de fonctionnement si elles sont inférieures à un seuil déterminé. Les dépenses de fonctionnement incluent la consommation finale des administrations, les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation et d'autres transferts courants payés (la sécurité sociale, les allocations d'assistance sociale, les retraites et autres allocations sociales, par exemple). Voir également *Autres transferts courants*, *Dépenses de consommation finale* et *Revenus de la propriété payés*.

Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement : les dépenses directement affectées aux établissements d'enseignement sont, d'une part, celles liées à l'achat par un organisme gouvernemental de moyens éducatifs qui seront utilisés par les établissements d'enseignement (par exemple, le versement direct du traitement des enseignants par le ministère central ou régional de l'Éducation, les versements directs d'une municipalité à une entreprise pour la construction de bâtiments scolaires ou encore l'acquisition par un organisme gouvernemental de manuels scolaires qui seront distribués aux autorités locales ou aux établissements) et, d'autre part, les paiements versés par l'organisme gouvernemental aux établissements d'enseignement qui sont chargés d'acquérir eux-mêmes les moyens nécessaires à l'enseignement (par exemple, une affectation gouvernementale ou une subvention forfaitaire à une université, dont celle-ci se sert ensuite pour rémunérer son personnel ou se procurer d'autres ressources, les budgets accordés par les autorités aux établissements publics autonomes sur le plan fiscal, les subventions publiques aux établissements privés ou encore les financements accordés par les pouvoirs publics à des entreprises privées qui réalisent des recherches pédagogiques). Les dépenses directes d'un organisme gouvernemental ne comprennent pas les droits d'inscription ou de scolarité versés par les élèves et étudiants (ou leurs familles) inscrits dans les établissements publics qui relèvent de cet organisme, même si ces versements vont, dans un premier temps, à l'organisme gouvernemental plutôt qu'à l'établissement en question. Voir également *Établissement d'enseignement à vocation pédagogique* et *Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique*.

Dépenses en capital : les dépenses en capital représentent la valeur du capital éducatif acquis ou créé pendant l'année visée – c'est-à-dire la formation de capital –, que ces dépenses soient financées à partir des recettes courantes ou par un emprunt. Les dépenses en capital comprennent la construction, la rénovation et les grosses réparations des bâtiments, ainsi que l'acquisition ou le remplacement d'équipement. Bien que l'investissement en capital requière une importante mise de fonds, les locaux et les équipements ont une durée de vie de plusieurs années.

Dépenses en dehors des établissements d'enseignement : ces dépenses comprennent toutes les dépenses liées à l'achat de biens et services d'éducation en dehors des établissements d'enseignement, l'achat de livres et d'ordinateurs et le financement d'autres droits, d'accès, par exemple. Elles incluent également les frais de subsistance des élèves/étudiants et les frais liés au transport lorsqu'il n'est pas assuré par les établissements d'enseignement.

Dépenses non éducatives : ces dépenses comprennent toutes les dépenses liées aux frais de subsistance des élèves/étudiants.

Dépenses privées : les dépenses privées sont celles qui sont financées par des sources privées, par exemple les ménages et autres entités privées. Par ménages, on entend les élèves ou étudiants et leur famille. Les « autres entités privées » comprennent les entreprises privées et les organisations sans but lucratif, notamment les organisations confessionnelles, les associations caritatives et les organisations patronales et syndicales. Les dépenses privées comprennent les droits de scolarité, le matériel, notamment les manuels et les équipements pédagogiques, les transports scolaires (s'ils sont organisés par l'école), les repas (s'ils sont fournis par l'école), les frais d'internat et les dépenses supportées par les entreprises pour la formation professionnelle initiale. Il y a lieu de souligner que les établissements privés sont considérés comme des prestataires de services et non comme des sources de financement.

Dépenses publiques : les dépenses publiques correspondent aux dépenses supportées par les autorités publiques, quel qu'en soit le niveau. Les dépenses qui ne concernent pas directement l'enseignement (par exemple la culture, les sports, les activités de la jeunesse, etc.) ne sont en principe pas incluses. Les dépenses consacrées à l'éducation par d'autres ministères ou instances équivalentes, tels que les ministères de la Santé et de l'Agriculture, sont incluses.

Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) : le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) correspond à la dernière étape de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. Le cloisonnement des matières est généralement plus prononcé à ce niveau qu'au niveau 2 de la CITE. De même, les enseignants doivent posséder des qualifications plus poussées et plus spécialisées qu'au niveau 2. Les élèves ont généralement 15 ou 16 ans lorsqu'ils accèdent à ce niveau d'enseignement. La durée moyenne des programmes de niveau 3 de la CITE varie considérablement dans et entre les pays. Elle est comprise entre deux et cinq ans. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut avoir une finalité « terminale » (c'est-à-dire préparer les élèves à entrer directement dans la vie active) et/ou « préparatoire » (c'est-à-dire préparer les élèves à entamer des études tertiaires). Les formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent être réparties en trois catégories en fonction de leur orientation, c'est-à-dire selon qu'elles visent plus ou moins des professions ou des secteurs particuliers et permettent d'acquérir des qualifications utiles sur le marché du travail. Ces trois catégories sont les filières générale, pré-professionnelle ou prétechnique et professionnelle ou technique. Voir *Classification internationale type de l'éducation (CITE), Enseignement général, Enseignement pré-professionnel et Enseignement professionnel*.

Différence statistiquement significative : les différences sont déclarées statistiquement significatives dès lors qu'une telle différence (voire plus grande encore) ne pourrait être observée que dans moins de 5 pour cent des cas en l'absence d'une différence entre les valeurs de population correspondantes. De même, le risque de faire état d'un écart statistiquement significatif en l'absence de corrélation entre deux mesures est limité à 5 pour cent.

Diplômé : on entend par diplômé tout individu qui, au cours de l'année de référence et quel que soit son âge, a suivi la dernière année d'études d'un niveau d'enseignement donné (le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par exemple) et l'a terminée avec succès. Il existe toutefois des exceptions

(plus particulièrement dans l'enseignement tertiaire) où l'étudiant peut se voir délivrer un diplôme sans être obligé de suivre les cours. Voir également *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études*, *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Domaine de formation : selon la définition de la Classification internationale type de l'éducation (CITE), le domaine de formation est la matière enseignée dans le cadre d'un programme de cours. Voir le *Manuel des domaines de formation* (EUROSTAT, 1999) pour davantage d'informations théoriques et pratiques à cet égard.

Durée des programmes : la durée des programmes désigne le nombre d'années qu'il faut à un élève ou à un étudiant pour terminer un programme d'enseignement dans des conditions normales.

Échelle des connaissances civiques : cette échelle a été élaborée à partir d'une évaluation des connaissances civiques des jeunes âgés de 14 ans réalisée dans le cadre de l'enquête Éducation à la Citoyenneté Démocratique de l'AIE. L'évaluation a été conçue pour mesurer les connaissances des élèves en matière de principes démocratiques fondamentaux et leur faculté à interpréter des écrits à contenu civique et politique.

Élèves allochtones : les élèves dits « allochtones » sont ceux qui ont déclaré en réponse à une question du PISA qu'ils étaient nés, tout comme leurs parents, dans un pays autre que celui où étaient organisés les tests d'évaluation. Voir *Élèves autochtones* et *Élèves de première génération*.

Élèves autochtones : les élèves dits « autochtones » sont ceux qui ont déclaré en réponse à une question du PISA qu'ils étaient nés dans le pays où étaient organisés les tests d'évaluation, tout comme au moins un de leurs parents. Voir *Élèves allochtones* et *Élèves de première génération*.

Élèves de la première génération : les élèves dits de la « première génération » sont ceux qui ont déclaré en réponse à une question du PISA qu'ils étaient nés dans le pays où étaient organisés les tests d'évaluation, mais que leurs parents étaient nés dans un autre pays. Voir *Élèves allochtones* et *Élèves autochtones*.

Élève/étudiant : par élève ou étudiant, on entend tout individu qui bénéficie des services éducatifs couverts par la collecte de données. Les effectifs correspondent au nombre d'individus (comptés individuellement) scolarisés pendant la période de référence, et pas nécessairement au nombre d'inscrits. Chaque élève ou étudiant faisant partie des effectifs n'est compté qu'une seule fois. Voir également *Charge de cours*, *Élève/étudiant à temps partiel*, *Élève/étudiant à temps plein* et *Élève/étudiant équivalent temps plein*.

Élève/étudiant à temps partiel : les élèves qui fréquentent les enseignements primaire et secondaire sont considérés comme scolarisés à temps partiel s'ils fréquentent l'école pendant moins de 75 pour cent de la journée ou de la semaine scolaire (selon la définition locale) et alors qu'il est normalement prévu qu'ils suivent leurs cours pendant toute l'année scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants sont considérés comme des étudiants à temps partiel si leur charge de cours exige moins de 75 pour cent du temps et des ressources nécessaires à une fréquentation à temps plein. Voir également *Charge de cours*, *Élève/étudiant*, *Élève/étudiant à temps plein*, *Élève/étudiant équivalent temps plein* et *Mode de scolarisation*.

Élève/étudiant à temps plein : les élèves qui fréquentent l'enseignement primaire ou secondaire sont considérés comme scolarisés à temps plein s'ils fréquentent l'école pendant au moins 75 pour cent de la journée ou de la semaine scolaire (selon la définition locale) et s'il est normalement prévu qu'ils suivent leurs études pendant toute l'année scolaire. Cette distinction tient compte de la composante de formation dispensée sur le lieu de travail dans les systèmes combinés emploi-études. Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants sont considérés comme scolarisés à temps plein si leur charge de cours exige au moins 75 pour cent du temps et des ressources nécessaires à une fréquentation à temps plein. Cette définition se base par ailleurs sur l'hypothèse que les étudiants suivent des cours pendant une année complète. Voir

également *Charge de cours, Élève/étudiant, Élève/étudiant à temps partiel, Élève/étudiant équivalent temps plein, Programmes combinés emploi-études et Mode de scolarisation.*

Élève/étudiant équivalent temps plein : la mesure des équivalents temps plein (ETP) a pour objet de normaliser la charge de cours réelle de l'élève ou de l'étudiant par rapport à la charge normale. Il faut disposer de données sur les périodes correspondant aux charges de cours normale et réelle pour définir le statut de temps plein ou de temps partiel. Si les données et les normes sur la fréquentation individuelle des élèves et étudiants sont disponibles, il suffit pour transformer les chiffres individuels en ETP de mesurer la charge de cours en calculant le produit de la fraction de la charge normale de cours d'un élève ou étudiant à temps plein et de la fraction de l'année scolaire ou académique [ETP = (charge réelle de cours/charge normale de cours) x (durée réelle des études pendant la période de référence/durée normale des études pendant la période de référence)]. Lorsque la charge de cours réelle n'est pas connue, un élève/étudiant à temps plein est censé être égal à un ETP. Voir également *Charge de cours, Élève/étudiant, Élève/étudiant à temps partiel, Élève/étudiant à temps plein et Mode de scolarisation.*

Enquête Éducation à la Citoyenneté Démocratique de l'AIE : l'enquête Éducation à la Citoyenneté Démocratique de l'AIE (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) a interrogé des jeunes de 14 ans dans 28 pays – dont 17 États membres de l'OCDE – sur leurs connaissances dans les matières civiques, leur compréhension de la communication politique, leur conception du civisme et leurs attitudes à cet égard et leur participation ou leurs pratiques dans ce domaine. Les questionnaires ont été conçus pour identifier et étudier la manière dont les jeunes sont préparés à assumer leur rôle de citoyen dans les démocraties, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cadre scolaire.

Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS) : une enquête administrée sous forme d'un questionnaire dans 4 400 établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire de 15 pays différents au cours de l'année scolaire 2000/2001. Les chefs d'établissement ont été interrogés sur la dotation en personnel, les politiques d'admission et de regroupement, sur le soutien apporté au développement professionnel et sur la participation des enseignants aux activités de développement professionnel, sur le nombre d'ordinateurs disponibles et leur utilisation à des fins pédagogiques, sur les contacts de l'école, sur le suivi qu'ils reçoivent quant au fonctionnement de l'établissement et sur les conseils en orientation professionnelle.

Enseignant à temps partiel : un enseignant qui travaille pendant moins de 90 pour cent du temps de travail normal ou statutaire pendant une année scolaire complète est considéré comme un enseignant à temps partiel. Voir également *Corps enseignant, Enseignant à temps plein, Enseignant équivalent temps plein, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel enseignant, Personnels de l'éducation, Temps d'enseignement et Temps de travail.*

Enseignant à temps plein : un enseignant qui travaille pendant 90 pour cent au moins du temps de travail normal ou statutaire pendant une année scolaire complète est considéré comme un enseignant à temps plein. Voir également *Corps enseignant, Enseignant à temps partiel, Enseignant équivalent temps plein, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel enseignant, Personnels de l'éducation et Temps de travail.*

Enseignant à titre temporaire : un enseignant qui n'est pas titularisé ou « une personne employée pour une durée déterminée qui n'excède pas une année scolaire ».

Enseignant équivalent temps plein : la mesure des équivalents temps plein (ETP) a pour objet de normaliser la charge d'enseignement réelle d'un enseignant travaillant à temps plein, par rapport à celle d'un enseignant travaillant à temps partiel. Ce calcul se base sur le temps de travail légal, et non sur le temps de travail total ou réel ou sur le temps d'enseignement total ou réel. Pour comptabiliser les enseignants

travaillant à temps partiel en équivalents temps plein, il suffit de rapporter leur temps de travail à celui des enseignants qui travaillent à temps plein pendant l'année scolaire. Voir également *Corps enseignant*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail*.

Enseignant pleinement qualifié : cette appellation fait référence aux enseignants qui ont achevé toutes les formations requises selon la législation nationale en matière de diplômes pour enseigner une matière donnée dans le deuxième cycle du secondaire, et qui remplissent tous les autres critères administratifs requis pour occuper un poste d'enseignant titularisé dans un établissement d'enseignement (par exemple, avoir terminé une période probatoire).

Enseignement général : les programmes d'enseignement général ne sont pas explicitement conçus pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles ou techniques plus avancées. Moins de 25 pour cent des cours sont de nature professionnelle ou technique. Voir également *Enseignement pré-professionnel*, *Enseignement professionnel*, *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)* et *Orientation des programmes d'enseignement*.

Enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 4) : l'enseignement post-secondaire non tertiaire englobe des programmes qui se trouvent, dans une optique internationale, à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national, il est clairement possible de les rattacher soit au deuxième cycle du secondaire, soit au post-secondaire. Certes, ces programmes ne sont peut-être pas d'un niveau beaucoup plus poussé que ceux dispensés dans le deuxième cycle du secondaire mais ils servent à enrichir les connaissances des participants qui ont déjà obtenu un diplôme à ce niveau. Les élèves sont en général plus âgés que ceux qui fréquentent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

Enseignement pré-primaire (CITE 0) : l'éducation pré-primaire (CITE 0), ou préscolaire, est définie comme le stade initial de l'enseignement organisé, qui sert principalement à familiariser les très jeunes enfants avec un environnement de type scolaire, c'est-à-dire à établir des liens entre le milieu familial et le cadre scolaire. En principe, les programmes du niveau 0 de la CITE se déroulent dans un site spécifique ou en milieu scolaire, sont conçus pour répondre aux besoins d'éducation et favoriser le développement des enfants âgés de trois ans au moins et doivent être dispensés par du personnel formé à cet effet (qualifié). Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

Enseignement pré-professionnel : les programmes d'enseignement pré-professionnel sont principalement destinés à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ils ne donnent pas nécessairement lieu à la délivrance d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le marché du travail. Voir également *Enseignement général*, *Enseignement professionnel*, *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)* et *Orientation des programmes d'enseignement*.

Enseignement primaire (CITE 1) : l'enseignement primaire (CITE 1) commence en général à l'âge de 5, 6 ou 7 ans et dure entre quatre et six années (six années en moyenne dans les pays de l'OCDE). L'entrée dans l'enseignement primaire n'exige en principe aucune formation préalable dans l'enseignement institutionnel, bien qu'il soit de plus en plus courant que les enfants fréquentent l'enseignement pré-primaire avant d'accéder à ce niveau. L'enseignement primaire se distingue généralement de l'éducation pré-primaire par le fait qu'il marque le début des études systématiques caractéristiques de ce niveau, à savoir la lecture, l'écriture et les mathématiques. Il est fréquent toutefois que les enfants commencent à acquérir des compétences de base en lecture et en calcul dès l'enseignement pré-primaire. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

Enseignement professionnel : l'enseignement professionnel vise à préparer les élèves/étudiants, sans autre formation, à l'exercice immédiat de métiers spécifiques. Ces formations sont sanctionnées par la délivrance d'un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail. Certains indicateurs répartissent les formations d'enseignement professionnel en programmes dispensés à l'école et en programmes combinés dispensés à l'école et sur le lieu de travail, en fonction du temps passé à l'école par rapport au temps consacré à la formation en entreprise. Voir également *Enseignement général*, *Enseignement pré-professionnel*, *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)*, *Orientation des programmes d'enseignement*, *Programmes combinés emploi-études* et *Programmes techniques et professionnels scolaires*.

Enseignement secondaire (CITE 2 - 3) : Voir *Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2)* et *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)*.

Enseignement tertiaire (CITE 5 - 6) : voir *Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A)* et *Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B)*.

Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A) : les formations tertiaires de type A (CITE 5A) ont des contenus très largement théoriques et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant un haut niveau de compétences, telles que la médecine, la dentisterie ou l'architecture. La durée de ces formations est théoriquement d'au moins trois ans en équivalent temps plein mais elle est généralement de quatre ans ou plus. Ces formations ne sont pas exclusivement dispensées dans des universités. Des formations dites « universitaires » dans différents pays ne satisfont pas toutes aux critères à respecter pour être classées dans les formations tertiaires de type A. L'enseignement tertiaire de type A comprend aussi les seconds diplômes, tels que la maîtrise (*Master*) aux États-Unis. Les formations conduisant à un premier ou second diplôme sont classées selon la durée théorique cumulée des études, c'est-à-dire en fonction du temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme tertiaire. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)* et *Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B)*.

Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B) : les formations tertiaires de type B (CITE 5B) sont en général plus courtes que celles de type A et sont axées sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'une entrée directe sur le marché du travail, bien que les différents programmes puissent comprendre certains enseignements théoriques de base. Leur durée est au minimum de deux ans en équivalent temps plein. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)* et *Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A)*.

Erreur type : les erreurs types servent à exprimer le degré d'incertitude associé aux estimations de la performance nationale basées sur des échantillons d'élèves, et non des valeurs qui auraient pu être obtenues si chaque élève de chaque pays avait répondu à chaque question. Par conséquent, il importe de connaître le degré d'incertitude associé à ces estimations.

Espérance de scolarisation : l'espérance de scolarisation est le nombre moyen d'années pendant lesquelles un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie. Elle est obtenue par addition des taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de cinq ans.

Établissement d'enseignement : par établissement d'enseignement, on entend une entité qui propose des services éducatifs aux individus et/ou à d'autres établissements. Voir également *Établissement privé* et *Établissement public*.

Établissement d'enseignement à vocation pédagogique : par établissements à vocation pédagogique, on entend les établissements qui dispensent directement des programmes d'enseignement à des individus

dans un cadre collectif organisé ou qui pratiquent une forme d'enseignement à distance. Les entreprises commerciales et autres entités qui proposent de courtes séances de formation sur une base individuelle ne sont pas incluses. Voir également *Dépenses au titre des établissements d'enseignement* et *Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique*.

Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique : ces établissements sont ceux qui fournissent des services administratifs, spécialisés ou de consultance à d'autres établissements d'enseignement et qui ne se livrent pas directement à des activités d'enseignement. À titre d'exemple, citons les ministères fédéraux, nationaux ou régionaux de l'Éducation, les organes qui gèrent l'éducation à divers niveaux de l'administration ou des agences privées analogues, ainsi que des entités qui fournissent des services afférents à l'éducation, dans des domaines tels que l'orientation professionnelle ou psychologique, le placement, la réalisation des épreuves d'examen, l'aide financière aux élèves/étudiants, le développement des programmes d'enseignement, la recherche pédagogique, l'exploitation et l'entretien des infrastructures ainsi que le transport, le logement et la restauration des élèves/étudiants. Voir également *Dépenses au titre des établissements d'enseignement* et *Établissement d'enseignement à vocation pédagogique*.

Établissement privé : un établissement d'enseignement est dit « privé » si sa direction relève d'une entité non gouvernementale (église, syndicat, entreprise, etc.) ou si son conseil d'administration se compose pour l'essentiel de membres qui n'ont pas été nommés par une autorité publique. Voir également *Établissement d'enseignement*, *Établissement privé non subventionné*, *Établissement privé subventionné par l'État* et *Établissement public*.

Établissement privé non subventionné par l'État : un établissement privé est dit « non subventionné par l'État » ou « indépendant » si moins de 50 pour cent de son financement de base provient des pouvoirs publics. Cette qualification renvoie uniquement au degré de dépendance de l'établissement à l'égard du financement du secteur public, et non à l'importance du rôle des pouvoirs publics dans sa gestion ou dans son organisation. Voir également *Établissement d'enseignement*, *Établissement privé*, *Établissement privé subventionné par l'État* et *Établissement public*.

Établissement privé subventionné par l'État : un établissement privé est dit « subventionné par l'État » si plus de 50 pour cent de son financement de base provient des pouvoirs publics. Cette qualification renvoie uniquement au degré de dépendance de l'établissement à l'égard du financement du secteur public, et non à l'importance du rôle des pouvoirs publics dans sa gestion ou dans son organisation. Voir également *Établissement d'enseignement*, *Établissement privé*, *Établissement privé non subventionné* et *Établissement public*.

Établissement public : un établissement est dit « public » s'il relève directement d'une autorité ou d'une administration publique qui en assure la direction ou s'il est dirigé et géré soit directement par un organisme public, soit par un organe (conseil, comité, etc.) dont la plupart des membres sont soit nommés par une autorité publique, soit élus par le public. Voir également *Établissement d'enseignement* et *Établissement privé*.

Étudiant étranger : on entend par étudiant étranger tout étudiant qui ne possède pas la nationalité du pays pour lequel les données ont été recueillies. Cette définition est pragmatique et applicable. Toutefois, elle peut donner lieu à des biais liés non seulement aux politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants mais aussi à l'incapacité de certains pays de déduire des effectifs d'étudiants étrangers ceux qui sont titulaires d'un permis de séjour permanent. En conséquence, les pays qui appliquent des politiques strictes en matière de naturalisation des immigrants et qui sont dans l'incapacité d'identifier les étudiants étrangers non résidents surestiment l'importance des effectifs d'étudiants étrangers, si on les compare aux pays qui appliquent des dispositions moins restrictives en matière de naturalisation

Finalité des programmes d'enseignement : la finalité des programmes d'enseignement, telle qu'elle est définie par la Classification internationale type de l'éducation, renvoie à la nature de la préparation que les programmes sont censés donner aux élèves/étudiants : les préparer à suivre des études tertiaires ou des programmes d'un niveau identique ou différent ou à entrer dans la vie active :

- les programmes d'enseignement de type A sont conçus pour préparer les élèves/étudiants à accéder directement à un niveau supérieur d'enseignement ;
- les programmes d'enseignement de type B sont conçus pour préparer les élèves/étudiants à accéder à certains types déterminés de programmes du niveau supérieur d'enseignement ;
- les programmes d'enseignement de type C sont conçus pour préparer les élèves/étudiants à entrer directement sur le marché du travail ou à suivre d'autres programmes du même niveau d'enseignement.

Formation continue : la formation continue des adultes, telle qu'elle est définie pour ces indicateurs, désigne toutes les formes d'éducation et de formation générales ou professionnelles organisées, financées ou parrainées par les pouvoirs publics, assurées par les employeurs ou prises en charge par les bénéficiaires eux-mêmes.

Formation continue liée à l'emploi : les activités de formation continue liées à l'emploi englobent toutes les activités de formation systématiques et organisées auxquelles les individus prennent part pour enrichir leurs connaissances, acquérir de nouvelles compétences qu'ils exploiteront dans le cadre de leur emploi actuel ou d'un futur emploi, augmenter leurs revenus, améliorer leurs perspectives d'emploi et/ou de carrière dans leur secteur actuel ou dans un autre secteur et, plus généralement, s'assurer un avenir professionnel plus prometteur.

Implantation d'un établissement d'enseignement : l'unité d'analyse utilisée dans les indicateurs qui intègrent des données provenant de l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS*) . Le terme d'*implantation* fait référence à un établissement dans lequel un enseignement est dispensé suivant un ou plusieurs programmes. Une implantation scolaire est généralement constituée d'un seul bâtiment, bien qu'il puisse en compter plusieurs si quelques minutes de marche les séparent les uns des autres. Une implantation emploie des enseignants titularisés et accueille en permanence une population d'élèves. Dans de nombreux pays, les établissements d'enseignement ne comptent qu'une seule implantation et la distinction entre l'implantation et l'établissement n'y a pas cours. Toutefois, il est des pays où l'image traditionnelle d'une école installée dans un seul bâtiment ne s'applique plus à tous les établissements. L'établissement d'enseignement en tant qu'unité administrative ou budgétaire y est fréquemment constitué de plusieurs implantations situées assez loin les unes des autres, parfois même dans différentes municipalités.

Indice d'intensité du flux d'entrée des étudiants étrangers : l'indice d'intensité du flux d'entrée des étudiants étrangers compare le pourcentage d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants d'un pays à l'ampleur moyenne de l'accueil d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE. Cela permet d'obtenir une échelle des flux d'entrée d'étudiants étrangers plus précise sur base de la taille de l'ensemble du niveau tertiaire. Le ratio de l'indice est calculé comme suit :

$$\text{Indice d'intensité, pays } i = \frac{\frac{\text{étudiants étrangers pays } i}{\text{étudiants étrangers OCDE}}}{\frac{\text{effectif d'étudiants inscrits pays } i}{\text{effectif d'étudiants inscrits OCDE}}} = \frac{\frac{\text{étudiants étrangers pays } i}{\text{effectif d'étudiants inscrits pays } i}}{\frac{\text{étudiants étrangers OCDE}}{\text{effectif d'étudiants inscrits OCDE}}}$$

Une valeur plus/moins élevée de cet indice reflète un flux d'entrée plus/moins élevé que la moyenne de l'OCDE en tant que proportion de l'effectif national d'étudiants. Par ailleurs, cet indice peut également être interprété comme une comparaison entre la proportion des étudiants étrangers de l'OCDE accueillis par un pays donné et le rapport entre l'effectif total des étudiants de ce pays et l'effectif total des étudiants de la zone OCDE. Dans cette optique, une valeur plus/moins élevée de cet indice traduit un flux d'entrée plus/moins élevé que ne le donnerait à penser l'importance de l'effectif national d'étudiants par rapport à l'effectif d'étudiants de l'ensemble de l'OCDE.

Indice PISA d'apprentissage en collaboration : l'indice PISA d'apprentissage en collaboration est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « J'aime travailler avec d'autres élèves », « J'aime aider d'autres personnes à faire du bon travail en groupe » et « C'est utile, quand on travaille à un projet, de combiner les idées de chacun ». Les élèves ont choisi une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ». De même, l'indice PISA d'apprentissage compétitif est dérivé du degré d'adhésion ou d'opposition des élèves aux propositions suivantes : « J'aime essayer d'être meilleur que les autres », « Je travaille bien quand j'essaie d'être meilleur que les autres », « Je voudrais être le meilleur en quelque chose » et « J'apprends plus vite quand j'essaie de faire mieux que les autres ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

Indice PISA d'élaboration : L'indice PISA d'élaboration est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, j'essaie faire le lien entre les nouvelles notions et ce que j'ai appris dans d'autres matières », « Quand j'étudie, j'essaie de voir comment cela pourrait servir dans la vie », « Quand j'étudie, j'essaie de mieux comprendre le contenu en le mettant en relation avec ce que je sais déjà » et « Quand j'étudie, j'essaie de voir comment ce que j'apprends s'intègre dans ce que je sais déjà ». Les élèves ont répondu en choisissant une option parmi les quatre options constituant l'échelle de réponse : « Presque jamais », « Parfois », « Souvent » et « Presque toujours ».

Indice PISA d'engagement à l'égard de la lecture : l'indice PISA d'engagement à l'égard de la lecture se fonde sur trois variables : la fréquence de la lecture, la diversité et le contenu des écrits et l'intérêt porté à cette activité de lecture. La première variable a été mesurée au moyen d'une question aux élèves sur temps consacré chaque jour à la lecture pour le plaisir. Pour la seconde, il a été demandé aux élèves de préciser leurs types d'écrit de prédilection (par exemple des journaux, des revues, des livres de fiction, des ouvrages documentaires, des bandes dessinées, du courrier électronique ou des pages Web). Il leur a également été demandé de préciser à quelle fréquence ils lisaient chaque type d'écrit. Enfin, pour la troisième variable, une échelle d'attitudes comportant neuf propositions, positives ou négatives, à propos de la lecture a été incluse dans le questionnaire. Les élèves ont été priés d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition à ces propositions. L'indice PISA d'engagement à l'égard de la lecture qui se base sur ces questions est compris entre -1 et 1, sa valeur moyenne pour l'ensemble de la population d'élèves de l'OCDE étant de zéro.

Indice PISA d'image de soi en lecture : l'indice PISA d'image de soi en lecture est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « Je suis perdu au cours de <langue de l'évaluation> », « J'apprends rapidement en ce qui concerne les cours de <langue de l'évaluation> », « J'ai de bonnes notes en <langue de l'évaluation> ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ». De même, l'indice PISA d'image de soi en mathématiques est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « J'ai de bonnes notes en mathémati-

ques », « Les mathématiques sont l'un de mes points forts » et « J'ai toujours été bon en mathématiques ». Les élèves ont choisi une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

Indice PISA d'intérêt pour la lecture : l'indice PISA d'intérêt pour la lecture est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « Comme lire est agréable, je ne voudrais pas m'en passer », « Je lis pendant mes loisirs » et « Quand je lis, il arrive que cela m'absorbe totalement ». Les élèves ont choisi une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

Indice PISA d'intérêt pour les mathématiques : L'indice PISA d'intérêt pour les mathématiques est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « Quand je fais des mathématiques, parfois cela m'absorbe totalement », « Pour moi, personnellement, les mathématiques comptent beaucoup » et « Comme faire des mathématiques est agréable, je ne voudrais pas m'en passer ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

Indice PISA de mémorisation : l'indice PISA de mémorisation est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, j'essaie de mémoriser tout ce qui doit être vu », « Quand j'étudie, je mémorise autant que possible », « Quand j'étudie, je mémorise tout ce qui est nouveau, de manière à savoir le réciter » et « Quand j'étudie, je m'entraîne en répétant le sujet plusieurs fois de suite ». Les élèves ont répondu en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Presque jamais », « Parfois », « Souvent » et « Presque toujours ».

Indice PISA des stratégies d'autorégulation : l'indice PISA de stratégies d'autorégulation a été dérivé des réponses des élèves à des questions sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre », « Quand j'étudie, je m'assure de bien retenir les éléments les plus importants » et « Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche des informations complémentaires pour clarifier ce point ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « presque jamais », « parfois », « souvent » et « presque toujours ».

Indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI) du PISA : l'indice socio-économique international de statut professionnel du PISA est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la profession de leurs parents. Cet indice regroupe les attributs des professions qui permettent de convertir en revenus le niveau d'enseignement des parents. Il a été calculé sur la base d'une hiérarchisation optimale des groupes de professions afin de maximiser l'effet indirect du niveau d'enseignement sur les revenus par l'intermédiaire de la profession et de minimiser l'effet direct du niveau d'enseignement sur les revenus, abstraction faite de la profession (le tout sans tenir compte de l'âge). Voir Ganzeboom *et al.* (1992) pour davantage d'informations sur la méthodologie utilisée. L'indice socio-économique international de statut professionnel du PISA est basé soit sur la profession du père, soit sur celle de la mère, selon celle qui a le statut le plus élevé.

Internet : Internet est un réseau électronique de communication qui relie des réseaux informatiques et des infrastructures informatiques dans le monde entier. Voir également *Réseau local (LAN)* et *WorldWideWeb*.

Langue parlée à la maison : le PISA a abordé la question de la langue parlée à la maison dans son questionnaire contextuel en demandant aux élèves si la langue parlée le plus souvent à la maison était « la langue du test », « d'autres langues nationales officielles », « d'autres langues ou dialectes nationaux » et « d'autres langues ». Les réponses des élèves ont été regroupées en deux catégories : i) la langue la plus souvent parlée

à la maison est différente de la langue du test, d'autres langues nationales officielles et d'autres langues ou dialectes nationaux et ii) la langue la plus souvent parlée à la maison est la langue de l'évaluation, une autre langue nationale officielle, ou encore un autre dialecte national ou une autre langue nationale.

Matière à option : par matière à option, on entend les matières du programme obligatoire pour lesquelles les établissements ou les élèves disposent d'une certaine liberté de choix. Ainsi, un établissement peut décider de consacrer aux sciences un nombre d'heures supérieur au minimum imposé, mais aux disciplines artistiques seulement un nombre d'heures égal à celui imposé, tout en respectant la grille horaire obligatoire. Voir également *Partie non obligatoire du programme*, *Partie obligatoire du programme de base*, *Programme obligatoire* et *Temps d'instruction prévu*.

Mode de scolarisation : le mode de scolarisation renvoie à la charge de cours de l'élève ou de l'étudiant, qu'il soit scolarisé à temps plein ou à temps partiel. Voir également *Charge de cours*, *Élève/étudiant*, *Élève/étudiant à temps partiel*, *Élève/étudiant à temps plein* et *Élève/étudiant équivalent temps plein*.

Niveau de formation : le niveau de formation est le niveau d'enseignement le plus élevé, défini selon la *Classification internationale type de l'éducation* (CITE), atteint par un adulte.

Nombre d'élèves par ordinateur : cet indice PISA et ISUSS a été obtenu par division du nombre total d'ordinateurs dans chaque établissement par le nombre total d'élèves qui y sont inscrits.

Nombre d'élèves/étudiants par enseignant : le nombre d'élèves/étudiants par enseignant a été obtenu par division du nombre total d'élèves/étudiants équivalents temps plein par le nombre total de membres équivalents temps plein du personnel enseignant. Voir également *Aides éducateurs pour les élèves/étudiants*, *Corps enseignant*, *Élève/étudiant équivalent temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Personnel d'entretien et de fonction*, *Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation* et *Temps d'enseignement*.

Nombre de jours d'enseignement : il s'agit du nombre de jours d'enseignement, déduction faite des jours fériés pendant lesquels les établissements sont fermés. Voir également *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps d'enseignement*, *Temps de travail* et *Temps de travail à l'école*.

Nombre de semaines d'enseignement : il s'agit du nombre de semaines d'enseignement déduction faite des semaines de vacances. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Temps d'enseignement*, *Temps de travail* et *Temps de travail à l'école*.

Nombre net d'heures de contact : voir *Temps d'enseignement*.

Nombre prévu d'années de scolarisation : voir *Espérance de scolarisation*.

Nombre total de diplômés sans double comptage : le nombre total de diplômés sans double comptage correspond au nombre de diplômés déduction faite de ceux qui ont obtenu un diplôme au terme d'une formation antérieure et/ou qui sont en voie d'obtenir plus d'un diplôme au niveau d'enseignement visé au cours de l'année de référence. Il s'agit donc du nombre d'individus qui seront diplômés au terme de la période de référence, et non du nombre de diplômes délivrés. Voir également *Diplômé*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études*, *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Nouvel inscrit : par nouvel inscrit, on entend toute personne qui s'inscrit pour la première fois dans une formation du niveau d'enseignement considéré dans le but d'obtenir le diplôme sanctionnant cette formation, que ce soit au début ou à un stade ultérieur du programme d'études de cette formation. Voir également *Taux d'accès*.

Obtention d'un diplôme/réussite des études : la définition de cette notion est spécifique à chaque pays. Dans certains pays, la réussite des études passe par un ou plusieurs examens. Dans d'autres, elle est conditionnée par la participation à un certain nombre d'heures de cours (même si des examens peuvent être imposés aux élèves/étudiants dans certaines matières). Voir également *Diplômé*, *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Ordinateur : tel qu'il est utilisé pour l'indicateur d'accessibilité et d'utilisation des ordinateurs, ce terme fait référence aux ordinateurs pouvant intégrer d'autres équipements multimédias comme le CD-Rom ou la carte son et qui sont utilisés à des fins didactiques dans les établissements d'enseignement. Les ordinateurs utilisés aux seules fins récréatives sont exclus.

Orientation des programmes d'enseignement : l'orientation des programmes d'enseignement, telle qu'elle est définie par la Classification internationale type de l'éducation, renvoie à la mesure dans laquelle les programmes visent spécifiquement un certain groupe de professions et aboutissent à une qualification pertinente sur le marché de l'emploi. Voir également *Enseignement général*, *Enseignement pré-professionnel* et *Enseignement professionnel*.

Parités de pouvoir d'achat (PPA) : les parités de pouvoir d'achat sont des taux de conversion monétaire permettant d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. Cela signifie qu'un certain montant, converti en monnaie nationale au moyen des PPA, permet d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire éliminant les différences de niveau de prix existant entre les pays. Quand les dépenses du PIB des divers pays sont converties en une monnaie commune au moyen des PPA, elles sont en fait exprimées selon les mêmes prix internationaux, de sorte que les comparaisons entre pays ne reflètent que les différences de volume entre les biens et les services achetés. Les données concernant les parités de pouvoir d'achat utilisées dans cette publication figurent à l'annexe 2.

Partie non obligatoire du programme : par partie non obligatoire du programme, on entend les matières pour lesquelles les établissements jouissent d'une totale liberté ou, dans certains cas, les matières qui sont choisies au niveau du programme d'études lorsqu'il existe divers types de programme. Voir également *Matière à option*, *Partie obligatoire du programme*, *Programme obligatoire* et *Temps d'instruction prévu*.

Partie obligatoire du programme de base : par partie obligatoire du programme de base, on entend le temps d'instruction minimum dévolu aux matières obligatoires du programme. Voir également *Matière à option*, *Partie non obligatoire du programme*, *Programme obligatoire* et *Temps d'instruction prévu*.

Pays de naissance : voir *Élèves allochtones*, *Élèves autochtones* et *Élèves de la première génération*.

Personnel d'entretien et de fonction : le personnel d'entretien et de fonction comprend le personnel chargé de l'entretien, du fonctionnement et de la sécurité des établissements d'enseignement et des services auxiliaires que ceux-ci assurent, tels que les transports scolaires et la restauration. Cette catégorie de personnel englobe les professions suivantes : les maçons, les menuisiers, les électriciens, les serruriers, les réparateurs, les peintres et les tapissiers, les plafonneurs, les plombiers et les mécaniciens automobiles. Elle comprend également les conducteurs d'autobus et autres véhicules, les ouvriers du bâtiment, les jardiniers et les préposés à l'entretien extérieur, les accompagnateurs de transport scolaire, les cuisiniers, les concierges, les serveurs, les surveillants d'internats et de résidences d'étudiants et les gardes de sécurité. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants*, *Corps enseignant*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel de gestion*, *de contrôle de la qualité et d'administration*, *Personnel enseignant* et *Personnels de l'éducation*.

Personnel de l'éducation : la classification du personnel de l'éducation se base sur la fonction et les répartit en quatre grandes catégories fonctionnelles distinctes, à savoir *i)* le corps enseignant, *ii)* les aides éducateurs des élèves, *iii)* le personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration et *iv)* le personnel d'entretien et de fonction. Le corps enseignant est réparti en deux sous-catégories, à savoir les chargés de cours (les enseignants titularisés) et les enseignants auxiliaires. L'indicateur D2 ne prend en considération que les enseignants titularisés. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants, Corps enseignant, Enseignant à temps partiel, Enseignant à temps plein, Enseignant équivalent temps plein, Nombre d'étudiants par enseignant, Personnel d'entretien et de fonction, Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration, Personnel enseignant et Temps d'enseignement.*

Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration : le personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration compte deux catégories, à savoir le personnel de direction et le personnel d'administration, attachés soit à l'établissement, soit aux échelons supérieurs du système d'éducation. Ces catégories s'appliquent à tous les niveaux d'enseignement de la CITE. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants, Corps enseignant, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel d'entretien et de fonction, Personnel enseignant et Personnels de l'éducation.*

Personnel enseignant : le corps enseignant compte deux catégories : d'une part, les enseignants aux niveaux 0, 1, 2, 3 et 4 de la CITE et les enseignants tertiaires aux niveaux 5 et 6 de la CITE et, d'autre part, les enseignants auxiliaires aux niveaux 0, 1, 2, 3 et 4 de la CITE et les assistants de recherche aux niveaux 5 et 6 de la CITE. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants, Corps enseignant, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel d'entretien et de fonction, Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration, Personnels de l'éducation et Temps d'enseignement.*

PIRLS : Programme de recherche en lecture scolaire (Progress in Reading Literacy Study) mené en 2001 par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) pour évaluer l'acquisition de la lecture chez les élèves de 4^e année.

Population : le terme « population » désigne tous les individus possédant la nationalité du pays concerné, qu'ils soient présents sur le territoire national ou provisoirement à l'étranger, ainsi que les étrangers établis définitivement sur le territoire national. Pour davantage d'informations, voir *Statistiques de la population active* de l'OCDE. Voir également *Population cible du PISA.*

Population active : la population active, ou la main-d'œuvre totale, est définie conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT). Elle englobe tous ceux qui satisfont aux critères correspondant au statut d'actif occupé ou au statut de demandeur d'emploi tels qu'ils sont définis dans la publication *Statistiques de la population active* de l'OCDE. Voir également *Situation au regard de l'emploi.*

Population cible du PIRLS : les élèves qui constituent la population cible du PIRLS sont ceux qui étaient inscrits au moment du test dans l'année d'études supérieure parmi les deux années consécutives comptant le plus d'élèves de 9 ans. Au-delà du critère d'âge retenu dans cette définition, le PIRLS a choisi cette population cible car il cherche à mesurer les performances des élèves qui, arrivés à un certain stade de leur scolarité, ont acquis les compétences fondamentales de lecture et commenceront à « lire pour apprendre » dans les années d'études suivantes. Il était donc prévisible que l'année d'études retenue par l'enquête soit la quatrième année.

Population cible du PISA : le PISA vise les élèves de 15 ans, c'est-à-dire ceux qui avaient au début de la période de test entre 15 ans et 3 mois (accomplis) et 16 ans et 2 mois (accomplis) et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'études, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel). Voir également *Population.*

Pourcentage escompté : le pourcentage qui devrait théoriquement figurer dans une cellule si la distribution des pourcentages des cellules selon les paramètres des catégories des totaux des rangées et des colonnes était uniforme. Le pourcentage observé est le pourcentage effectif calculé pour cette cellule.

Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) : pour l'essentiel, le premier cycle du secondaire prolonge le programme fondamental de l'enseignement primaire mais il est généralement dispensé sur un mode plus thématique, par des enseignants plus spécialisés qui donnent cours dans leur domaine. Le premier cycle de l'enseignement secondaire peut avoir une finalité « terminale » (c'est-à-dire préparer les élèves à entrer directement dans la vie active) et/ou « préparatoire » (c'est-à-dire préparer les élèves à suivre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Ce niveau d'enseignement compte de deux à six années d'études (la durée moyenne est de trois années dans les pays de l'OCDE). Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

Productivité du travail : le PIB divisé par le nombre d'actifs occupés.

Produit intérieur brut (PIB) : le produit intérieur brut (PIB) est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents à la production brute, augmentée des droits et taxes à l'importation, mais diminuée de la consommation intermédiaire de ses producteurs aux prix d'acquisition. Le PIB est exprimé en devise locale (en millions). Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (l'Australie et la Nouvelle-Zélande, par exemple), des ajustements ont été réalisés par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives afin d'assurer une correspondance avec l'année civile. Les chiffres du PIB figurent à l'annexe 2.

Profil de lecture du PISA : lors du cycle PISA, les élèves ont été priés d'indiquer la fréquence à laquelle ils lisaient divers types d'écrit, à savoir des revues, des journaux, des bandes dessinées, des livres de fiction et des ouvrages documentaires. Quatre profils de lecteur distincts ont été dressés sur base de leurs réponses. La distribution de ces profils repose sur deux dimensions : la fréquence de la lecture et la diversité des écrits lus. Ces deux dimensions se retrouvent dans des expressions telles que « s'adonne à divers types de lecture » et « lectures diversifiées ». Dans le cadre de cette analyse typologique, lire un type d'écrit « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine » correspond à une lecture fréquente, « quelques fois par an » ou « une fois par mois », à une lecture modérée et « jamais ou presque jamais », à une lecture nulle.

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) : le Programme international pour le suivi des acquis des élèves est une enquête internationale réalisée par l'OCDE dans le but de déterminer dans quelle mesure les jeunes de 15 ans sont préparés à relever les défis de la société de la connaissance à l'approche de la fin de leur scolarité obligatoire.

Programme obligatoire : par programme obligatoire, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires dans tous les établissements et pour tous les élèves. Voir également *Matière à option, Partie non obligatoire du programme, Partie obligatoire du programme et Temps d'instruction prévu*.

Programmes combinés emploi-études : les programmes combinés emploi-études sont dispensés à l'école et sur le lieu de travail, l'instruction se répartit entre l'école et le lieu de travail, même s'il arrive qu'elle ait lieu pour l'essentiel sur le lieu de travail. Les formations sont classées parmi les « programmes combinés emploi-études » si la part de l'enseignement dispensé à l'école ou par enseignement à distance est inférieure à 75 pour cent du programme. Les programmes qui comportent plus de 90 pour cent de formation en entreprise sont exclus. Ces programmes combinés se caractérisent par l'alternance de périodes d'emploi et de périodes d'études, ces deux éléments s'inscrivant dans le cadre d'une activité intégrée d'enseignement ou de formation de type formel [par exemple, le « duales System » en Allemagne, « l'ap-

prentissage » ou la « formation en alternance » en Belgique et en France, les stages de longue durée en entreprise (« internship ») et l'enseignement alterné (ou coopératif) au Canada, l'« apprenticeship » en Irlande et le « Youth Training » (Plan pour l'insertion socioprofessionnelle des jeunes) au Royaume-Uni]. Voir également *Enseignement général, Enseignement professionnel, Orientation des programmes d'enseignement et Programmes techniques et professionnels scolaires*.

Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6) : ces programmes désignent les formations de niveau tertiaire qui sont sanctionnées directement par la délivrance d'un diplôme de recherche de haut niveau, un doctorat par exemple. La durée théorique de ces formations est de trois ans en équivalent temps plein dans la plupart des pays (soit une durée cumulée totale de sept ans au moins en équivalent temps plein dans l'enseignement tertiaire), mais la durée effective de ces études est généralement plus longue. Ces programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

Programmes techniques et professionnels scolaires : dans ces programmes, l'enseignement est dispensé (en tout ou en partie) dans les établissements d'enseignement, parmi lesquels des centres spéciaux de formation professionnelle relevant d'autorités publiques ou d'entités privées et des centres spéciaux de formation en entreprise s'ils peuvent être assimilés à des établissements d'enseignement. Ces programmes peuvent comporter une composante de formation en entreprise, c'est-à-dire une initiation pratique au travail. Voir également *Enseignement général, Enseignement professionnel, Orientation des programmes d'enseignement et Programmes combinés emploi-études*.

Recensement : cette notion renvoie à la méthode utilisée pour recueillir les données : ce sont les individus qui sont comptabilisés, quels que soient leur mode de scolarisation et la longueur de leurs études. Voir également *Élève/étudiant à temps partiel, Élève/étudiant à temps plein, Enseignant à temps partiel et Enseignant à temps plein*.

Recherche et développement : voir *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D)*.

Rémunération du personnel : les dépenses correspondant à la rémunération du personnel comprennent les salaires bruts ainsi que les avantages non salariaux (avantages supplémentaires). Voir également *Avantages non salariaux et Salaire*.

Réseau local (LAN) : un réseau local est un réseau informatique de taille limitée (à l'échelle de l'entreprise, par exemple) qui relie entre eux, par câble, des ordinateurs personnels qui peuvent communiquer directement avec d'autres ou par l'intermédiaire d'autres dispositifs intégrés dans le réseau et qui peuvent partager des ressources. Voir également *Internet et WorldWideWeb (Web)*.

Revenus : par revenus, on entend les revenus monétaires annuels, c'est-à-dire les revenus directs avant impôt perçus à titre de rémunération pour le travail effectué. Les revenus provenant d'autres sources, telles que les aides sociales accordées par les pouvoirs publics, le rendement du capital, l'augmentation nette de la valeur d'une activité indépendante, etc., et les revenus qui ne sont pas directement liés à l'activité professionnelle ne sont pas pris en compte. Voir également *Revenus relatifs*.

Revenus de la propriété payés : les revenus de la propriété payés sont définis comme les intérêts, le loyer foncier et les redevances payés. Voir également *Autres transferts courants, Dépenses de consommation finale et Dépenses de fonctionnement*.

Revenus relatifs : on entend par revenus professionnels relatifs les revenus professionnels annuels moyens des individus ayant un certain niveau de formation, divisés par les revenus annuels moyens des individus dont

le niveau de formation le plus élevé est le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Voir également *Revenus*.

Salaire : on entend par salaire le salaire brut total perçu par les personnels de l'éducation avant tout prélèvement d'impôt ou de cotisation salariale aux systèmes de retraite, à la sécurité sociale ou autre. Voir également *Avantages non salariaux* et *Rémunération du personnel*.

Scolarité obligatoire : la fin de la scolarité obligatoire correspond à un âge à partir duquel les jeunes ne sont plus tenus légalement de fréquenter un établissement scolaire (à 15 ans accomplis, par exemple). L'âge fixé pour la fin de la scolarité obligatoire diffère de l'âge auquel les jeunes terminent un programme d'études.

Score moyen du PISA : pour faciliter l'interprétation des scores attribués aux élèves dans le PISA, le score moyen des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique a été fixé à 500 et l'écart type, à 100. Les données ont été pondérées de façon à rendre équivalentes les contributions de chaque pays. Le score moyen utilisé dans l'analyse du PIRLS a été calculé de façon analogue.

Services auxiliaires : voir *Dépenses au titre des services auxiliaires*.

Services de soutien : parmi les entités qui proposent des services de soutien aux établissements d'enseignement figurent les établissements qui fournissent un soutien éducatif et du matériel pédagogique ainsi que des services de maintenance et d'entretien des bâtiments. Ces entités font généralement partie des unités polyvalentes des pouvoirs publics.

Services principaux d'éducation : voir *Dépenses au titre des services principaux d'éducation*.

Situation au regard de l'emploi : la situation au regard de l'emploi, définie conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), correspond au statut des membres de la population active, telle qu'elle est définie dans la publication *Statistiques de la population active* de l'OCDE. Voir également *Actif occupé*, *Demandeur d'emploi* et *Population active*.

Situation géographique de l'établissement d'enseignement : dans le PISA, la situation géographique de l'établissement d'enseignement correspond à la taille de la communauté dans laquelle est situé l'établissement : dans <un village, un bourg ou une zone rurale> (moins de 3 000 habitants), dans <une petite ville> (entre 3 000 et 15 000 habitants environ), dans <une ville> (entre 15 000 et 100 000 habitants environ), dans <une grande ville> (entre 100 000 et 1 000 000 d'habitants environ) ou à proximité du centre, ou ailleurs dans <une grande ville> de plus d'un million d'habitants.

Taille de la classe : la taille de la classe correspond au nombre moyen d'élèves par classe et est calculée par division du nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement destinés aux élèves présentant des besoins spécifiques en éducation ont été exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Les chiffres relatifs à la taille des classes portent uniquement sur les programmes normaux dispensés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et excluent les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

Taux brut d'obtention d'un diplôme : le taux brut d'obtention d'un diplôme correspond au nombre total de diplômés – quel que soit leur âge – du niveau d'enseignement visé divisé par la population ayant l'âge moyen d'obtention d'un diplôme à ce niveau. Dans de nombreux pays toutefois, il est difficile de déterminer l'âge moyen d'obtention d'un diplôme car l'âge des diplômés est très variable. Voir également *Diplômé*, *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Taux d'abandon des études : le taux d'abandon correspond à la proportion des élèves ou étudiants qui arrêtent leurs études sans avoir obtenu de premier diplôme. Voir également *Taux de poursuite des études*.

Taux d'accès : les taux d'accès sont nets et représentent la proportion d'individus d'une cohorte d'âge synthétique qui accède à l'enseignement tertiaire, indépendamment de la variation de la taille des générations et des écarts entre les pays de l'OCDE concernant l'âge moyen d'accès. Le taux net d'accès d'un groupe d'âge donné est obtenu par division du nombre de premières inscriptions dans chaque type d'enseignement tertiaire à cet âge par l'effectif total de la population du groupe d'âge correspondant (multiplié par 100). La somme des taux nets d'accès est obtenue par addition des taux nets d'accès pour chaque âge. Voir également *Nouveaux inscrits*.

Taux d'activité : le taux d'activité de la population active, qui est défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), correspond au pourcentage d'individus qui travaillent ou sont demandeurs d'emploi dans la même cohorte d'âge. Voir également *Actif occupé*, *Demandeur d'emploi*, *Population active* et *Taux de chômage*.

Taux d'obtention d'un diplôme : voir *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Taux de chômage : le taux de chômage (exprimé sous la forme d'un pourcentage), défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), est le nombre de demandeurs d'emploi en pourcentage de la population active. Voir également *Actif occupé*, *Demandeur d'emploi*, *Population active*, *Taux d'activité* et *Taux de chômage*.

Taux de poursuite des études : le taux de poursuite des études tertiaires indique la proportion de nouveaux inscrits à ce niveau qui obtiennent un premier diplôme. Le taux de poursuite des études correspond au rapport entre le nombre d'étudiants à qui un premier diplôme tertiaire est délivré et le nombre de ceux ayant entamé des études de ce niveau d'enseignement n années auparavant, n étant le nombre d'années d'études à temps plein requis pour obtenir le diplôme. Voir également *Taux d'abandon des études*.

Taux de rendement interne privé (global) : le taux de rendement interne privé est égal au taux d'actualisation qui aligne les coûts réels de l'éducation au cours de la période étudiée sur les gains réels procurés ultérieurement par l'éducation. Sous la forme la plus complète de cet indicateur, les coûts sont égaux aux frais de scolarité et au manque à gagner – déduction faite des impôts – corrigé des chances d'obtenir un emploi et diminué des ressources fournies aux étudiants sous forme d'allocations et de prêts. Voir également *Taux de rendement interne social*.

Taux de rendement interne social : le taux de rendement interne social désigne les coûts et les avantages pour la société de l'investissement dans l'éducation. Le coût social inclut le coût que peut représenter l'éventualité que certains ne participent pas à la production de bénéfices et le coût intégral de la formation assurée, et pas uniquement le coût supporté par l'individu. Le bénéfice social inclut le gain de productivité associé à l'investissement dans l'éducation et tout un éventail d'avantages non économiques possibles, tels que la baisse de la délinquance, l'amélioration de la santé, le renforcement de la cohésion sociale et le développement de la participation citoyenne. Voir également *Taux de rendement interne privé (global)*.

Taux de scolarisation : les taux de scolarisation sont nets et sont obtenus par division du nombre d'étudiants scolarisés dans un groupe d'âge donné, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'effectif de la population du même groupe d'âge.

Taux net d'obtention d'un diplôme : le taux net de diplômés représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictif, obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire, quels que soient l'évolution de la taille des générations ou l'âge moyen d'obtention de ce diplôme. Voir également *Diplômé*, *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études* et *Taux brut d'obtention d'un diplôme*.

Temps d'enseignement : le nombre annuel d'heures d'enseignement correspond au nombre net d'heures de contact. Il est calculé sur la base du nombre annuel de semaines d'enseignement multiplié par le nombre minimum/maximum de périodes pendant lequel un enseignant est tenu de donner cours à une classe ou à un groupe et par la longueur d'une période en minutes et divisé par 60. Les périodes officiellement affectées aux pauses entre les cours et les jours de fermeture d'établissements en raison de cérémonies et de fêtes ne sont pas pris en considération. Au niveau d'enseignement primaire toutefois, les courtes pauses que les enseignants font en classe sont généralement incluses. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps de travail* et *Temps de travail à l'école*.

Temps d'instruction prévu : le temps d'instruction prévu des élèves/étudiants correspond au nombre annuel d'heures de cours qu'ils suivent dans le cadre des parties obligatoire et non obligatoire de leur programme. Les chiffres des pays dans lesquels le nombre d'heures de cours n'est pas strictement réglementé ont été estimés sur la base de résultats d'enquête. Les heures perdues lors de la fermeture des établissements pour cause de festivités ou de commémorations (la fête nationale, par exemple) sont exclues. Le temps d'instruction prévu ne comprend pas les cours non obligatoires organisés en dehors de la journée de classe, ni le temps consacré avant ou après la classe aux devoirs, aux leçons et aux cours particuliers. Voir également *Matière à option*, *Partie non obligatoire du programme*, *Partie obligatoire du programme* et *Programme obligatoire*.

Temps de travail : le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normales d'un enseignant à temps plein. Selon les textes officiels en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend uniquement les heures consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves, telles que les devoirs et les contrôles, à l'exclusion des examens annuels) ou les heures directement liées à l'enseignement ainsi que des heures devant être consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, le tutorat, la correction de devoirs et de contrôles, les activités de formation continue, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales de caractère scolaire. Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires faisant l'objet d'un complément de rémunération. Voir également *Corps enseignant*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail à l'école*.

Temps de travail à l'école : le temps de travail à l'école correspond au temps de travail que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour effectuer d'autres activités. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail*.

Traitement des enseignants : le traitement statutaire des enseignants est la rémunération qui leur est versée conformément aux barèmes officiels. Par définition, il correspond au total de la rémunération perçue (totalité de la rémunération versée par l'employeur en échange du travail fourni) diminuée des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes salariaux en vigueur).

- Le traitement en début de carrière correspond au traitement annuel moyen brut prévu pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié en début de carrière.
- Le traitement après 15 ans de carrière correspond au traitement annuel prévu pour un enseignant travaillant à temps plein, ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié et ayant 15 ans d'expérience.

- Le traitement maximum correspond au traitement maximum annuel prévu (à l'échelon le plus élevé) pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum pour être dûment habilité à exercer sa profession.

Le traitement mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant qu'il fasse l'objet de déductions au titre de l'impôt sur le revenu. Voir *Ajustements au traitement de base*.

Traitement statutaire des enseignants : voir *Traitement des enseignants*.

Transferts entre niveaux administratifs : il s'agit des transferts, d'un niveau de l'administration à un autre, de fonds destinés à l'éducation. Il est très important de préciser que ces fonds sont destinés à l'éducation pour éviter toute ambiguïté au sujet des sources de financement. Les transferts entre niveaux administratifs non affectés ne sont pas inclus (par exemple, le partage des revenus, les mesures générales de péréquation budgétaire ou la distribution des recettes fiscales de l'administration centrale aux administrations régionales – les provinces, les États ou les Länder), même lorsque ces transferts fournissent les crédits dont les autorités régionales ou locales se servent pour financer l'enseignement.

Transferts et paiements à d'autres entités privées : les transferts des pouvoirs publics et certains autres paiements (essentiellement des subventions) à d'autres entités privées (des entreprises et des organisations sans but lucratif) peuvent prendre des formes diverses. À titre d'exemple, citons les transferts aux organisations patronales ou syndicales assurant l'éducation des adultes, les subventions aux entreprises ou aux syndicats (ou aux groupements de ce type) organisant des programmes d'apprentissage, les subventions aux organisations à but non lucratif assurant l'hébergement et la restauration des élèves et étudiants et les subventions, sous la forme de bonification d'intérêt ou d'arriérés de prêts garantis, aux établissements financiers privés consentant des prêts aux élèves ou étudiants.

Transferts nets de capital payés : ces transferts de capital sont ceux destinés au secteur privé national et aux autres pays, diminués des transferts de capital reçus du secteur privé national et des autres pays.

Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) : la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences mise en œuvre par l'IEA a mesuré les compétences mathématiques et scientifiques des élèves de quatrième et de huitième année en 1995 et en 1999. Un nouveau cycle d'évaluation est prévu en 2003.

World Wide Web (WWW) : le Web est un système qui permet d'accéder plus facilement aux ressources d'Internet grâce à l'utilisation d'interfaces graphiques et de liens hypertextes entre différentes adresses. Voir également *Internet* et *Réseau local (LAN)*.

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE PUBLICATION

De nombreuses personnes ont collaboré à cette publication. La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux, des chercheurs et des experts qui ont pris une part active aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation - Les indicateurs de l'OCDE 2003*. L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Coordinateurs nationaux

M. Dan ANDERSSON (Suède)	M. Gerardo MUÑOZ SANCHEZ-BRUNETE (Espagne)
Mme Ikuko ARIMATSU (Japon)	Mme Marion NORRIS (Nouvelle-Zélande)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)	M. Torlach O CONNOR (Irlande)
M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
M. Antonio Manuel Pinto FAZENDEIRO (Portugal)	M. Laurence OGLE (Etats-Unis)
M. Michael FEDEROWICZ (Pologne)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
M. Guillermo GIL (Espagne)	M. Elin PEDERSEN (Norvège)
M. Heinz GILOMEN (Suisse)	M. Mark NEMET (Autriche)
Mme Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)	M. Vladimir POKOJNY (République Slovaque)
M. G. Douglas HODGKINSON (Canada)	M. Imre RADÁCSI (Hongrie)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	Mme Janice ROSS (Royaume-Uni)
M. Hojin HWANG (Corée)	M. Ingo RUISS (Allemagne)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Claude SAUVAGEOT (France)
M. Antonio Giunta LA SPADA (Italie)	M. Yasuyuki SHIMOTSUMA (Japon)
Mme Kye Young LEE (Corée)	M. Ole-Jacob SKODVIN (Norvège)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
Mme Teresa LEMOS (Portugal)	Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Dittrich MAGERKURTH (Allemagne)	Mme Angela VEGLIANTE (Commission Européenne)
M. Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexique)	M. Arturo VILLARUEL (Mexique)
M. Lubomir MARTINEC (République Tchèque)	M. I. ZKARABIYIK (Turquie)

Groupe technique pour les statistiques et les indicateurs de l'enseignement

M. R.R.G. ABELN (Pays-Bas)	M. Douglas LYND (UNESCO)
M. Paul AMACHER (Suisse)	M. Dittrich MAGERKURTH (Allemagne)
Mme Birgitta ANDREN (Suède)	M. Robert MAHEU (Canada)
Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)	M. Joaquim MAIA GOMES (Portugal)
Mme Alina BARAN (Pologne)	Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)
Mme Eva BOLIN (Suède)	Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	M. Konstantinos MITROGIANNIS (Grèce)
M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)	M. Geir NYGARD (Norvège)
M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)	M. Muiris O'CONNOR (Irlande)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
Mme Ritsuko DOKO (Japon)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
Mme Maria DOKOU (Grèce)	M. Wolfgang PAULI (Autriche)
M. J. Douglas DREW (Canada)	M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Mme Mary DUNNE (EUROSTAT)	M. Michele EGLOFF (Suisse)

M. Timo ERTOLA (Finlande)
 M. Pierre FALLOURD (France)
 Mme Alzbeta FERENCICOVA (République Slovaque)
 Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)
 M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)
 M. Bengt GREF (Suède)
 Mme Yonca GUNDUZ-OZCERI (Turquie)
 M. Heikki HAVEN (Finlande)
 M. Walter HÖRNER (Allemagne)
 Mme Maria HRABINSKA (République Slovaque)
 M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)
 M. Klaus Fribert JACOBSEN (Danemark)
 Mme Michèle JACQUOT (France)
 Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
 M. Felix KOSCHIN (République Tchèque)
 M. Karsten KUHLE (Danemark)
 Mme Kye Young LEE (Corée)
 M. Steve LEMAN (Royaume-Uni)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
 Mme Judit KOZMA LUKACS (Hongrie)
 Mme Michaela KLENHOVÁ (République Tchèque)
 M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)

Mme Elena REBROSOVA (République Slovaque)
 M. Jean Paul REEFF (Luxembourg)
 M. Ron ROSS (Nouvelle-Zélande)
 M. Jean-Claude ROUCLOUX (Belgique)
 M. Ingo RUSS (Allemagne)
 M. Joel SHERMAN (Etats-Unis)
 M. Thomas SNYDER (Etats-Unis)
 Mme Maria Pia SORVILLO (Italie)
 M. Konstantinos STOUKAS (Grèce)
 M. Dick TAKKENBERG (Pays-Bas)
 M. Ken THOMASSEN (Danemark)
 M. Mika TUONONEN (Finlande)
 M. Shuichi UEHARA (Japon)
 Mme Ásta URBANCIC (Islande)
 M. Matti VAISANEN (Finlande)
 Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
 Mme Liselotte VAN DE PERRE (Belgique)
 Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
 Mme Elisabetta VASSENDEN (Norvège)
 M. Rik VERSTRAETE (Belgique)
 M. Yoshihiro NAKAYA (Japon)

Réseau A sur les résultats de l'enseignement

Pays responsable : États-Unis

Responsable du réseau : M. Eugene OWEN

M. Helmut BACHMANN (Autriche)
 Mme Anna BARKLUND (Suède)
 Mme Lorna BERTRAND (Royaume-Uni)
 Mme Iris BLANKE (Luxembourg)
 Mme Christiane BLONDIN (Belgique)
 M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)
 Mme Chiara CROCE (Italie)
 M. Guillermo GIL (Espagne)
 M. Jürgen HORSCHINEGG (Autriche)
 M. Sevki KARACA (Turquie)
 Mme Anne-Berit KAVLI (Norvège)
 M. Myungioon LEE (Corée)
 Mme Mariann LEMKE (Etats-Unis)
 Mme Jacqueline LEVASSEUR (France)
 M. Pirjo LINNAKYLA (Finlande)
 M. Jay MOSKOWITZ (Etats-Unis)
 M. Jerry MUSSIO (Canada)
 M. Michael O'GORMAN (Canada)
 M. Jules PESCHAR (Pays-Bas)

Mme Glória RAMALHO (Portugal)
 M. Erich RAMSEIER (Suisse)
 M. Jean-Paul REEFF (Luxembourg)
 M. Thierry ROCHER (France)
 M. Vladislav ROSA (République Slovaque)
 Mme Eva SCHOEYEN (Norvège)
 M. Jochen SCHWEITZER (Allemagne)
 M. Gerry SHIEL (Irlande)
 M. Joern SKOVGAARD (Danemark)
 M. Arnold A. J. SPEE (Pays-Bas)
 Mme Maria STEPHENS (Etats-Unis)
 M. P. Benedek TÓTA (Hongrie)
 M. Luc VAN DE POELE (Belgique)
 Mme Evangelia VARNAVA-SKOURA (Grèce)
 M. Ryo WATANABE (Japon)
 Mme Anita WESTER (Suède)
 Mme Wendy WHITHAM (Australie)
 Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle-Zélande)

Réseau B sur l'insertion des étudiants dans la marché du travail

Pays responsable : Suède

Responsable du réseau : M. Jonas BÖRJESSON (2002) / Mme Ann-Caroline NORDSTRÖM (2003)

Mme Yupin BAE (Etats-Unis)	M. Philip O'CONNELL (Irlande)
Mme Ariane BAYE (Belgique)	Mme Simona PACE (Italie)
Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)	M. Ali PANAL (Turquie)
Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)	M. Kenny PETERSSON (Suède)
M. Richard BRIDGE (Australie)	M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	Mme Cheryl REMINGTON (Nouvelle-Zélande)
Mme Jihee CHOI (Corée)	Mme Aila REPO (Finlande)
M. Erik DAHL (Norvège)	Mme Véronique SANDOVAL (France)
M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)	Mme Emilia SAO PEDRO (Portugal)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	Mme Astrid SCHORN (Luxembourg)
Mme Pascaline DESCY (CEDEFOP)	M. Peter SCRIMGEOUR (Royaume-Uni)
M. Kjetil DIGRE (Norvège)	M. Dan SHERMAN (Etats-Unis)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)	Mme Irena SKRZYPCZAK (Pologne)
Mme Lisa HUDSON (Etats-Unis)	Mme Maria-Pia SORVILLO (Italie)
M. Evangelos INTZIDIS (Grèce)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Olof JOS (Suède)	Mme Mariá THURZOVÁ (République Slovaque)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)	Mme Éva TÓT (Hongrie)
M. Pavel KUCHAR (République Tchèque)	Mme Paola UNGARO (Italie)
M. Karsten KÜHL (EUROSTAT)	Mme Stina UTTERSTRÖM (Suède)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Johan VAN DER VALK (Pays-Bas)
Mme Anne-France MOSSOUX (CEDEFOP)	M. Jaco VAN RIJN (Pays-Bas)

Réseau C sur les caractéristiques des établissements et des systèmes d'enseignement

Pays responsable : Pays-Bas

Responsable du réseau : M. Jaap SCHEERENS

Mme Bodhild BAASLAND (Norvège)	M. Heikki LYYTINEN (Finlande)
Mme Giovanna BARZANO (Italie)	Mme Nelly MCEWEN (Canada)
Mme Kathryn CHANDLER (Etats-Unis)	M. Lubomir MARTINEC (République Tchèque)
M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)	M. Gerd MÖLLER (Allemagne)
Mme Maria do Carmo CLÍMACO (Portugal)	M. Mario OLIVA RUIZ (Mexique)
M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
M. Philippe DELOOZ (Belgique)	M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
M. Gunnar ENEQUIST (Suède)	Mme Olga ROMERO HERNANDEZ (Mexique)
Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)	Mme Marie-Claude RONDEAU (France)
Mme Flora GIL TRAVER (Espagne)	M. Ingo RUSS (Allemagne)
M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)	Mme Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxembourg)
M. Sean GLENNANE (Irlande)	M. Joel SHERMAN (Etats-Unis)
Mme Kerry GRUBER (Etats-Unis)	Mme Pavlina STASTNOVA (République Tchèque)
Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)	M. Eugene STOCKER (Suisse)
Mme Maria HRABINSKA (République Slovaque)	M. Jason TARSH (Royaume-Uni)
Mme Anna IMRE (Hongrie)	Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
M. Christian KRENTHALLER (Autriche)	M. Peter VAN PETEGEM (Belgique)
M. Raynald LORTIE (Canada)	

Indicateurs sur l'éducation dans le monde

M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)
M. Ma'moun AL-MA'AYTA (Jordanie)
M. Ramon BACANI (Philippines)
M. C. BALAKRISHNAN (Inde)
Mme Valerie BEEN (Jamaïque)
M. Ade CAHYANA (Indonesie)
M. Farai CHOGA (Zimbabwe)
M. Manuel COK APARCANA (Perou)
Mme Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanie)
M. Otaviano HELENE (Brésil)

Mme Vivian HEYL (Chili)
M. Mohsen KTARI (Tunisie)
Mme Zhi-Hua LIN (Chine)
Mme Khalijah MOHAMMAD (Malaysia)
Mme Irene OIBERMAN (Argentine)
Mme Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)
M. Mohammed RAGHEB (Égypte)
Mme Sirivarn SVASTIWAT (Thaïlande)
Mme Dalia Noemi ZARZA PAREDES (Paraguay)

Autres participants à cette publication

M. Kai v. AHLEFELD (Mise en page)
M. Gilles BURST (Mise en page)
Mme Manuela DE SOUSA (OCDE)
M. John FLINT (Editeur)
M. Stéphane GUILLOT (OCDE)

M. Philippe HERVE (OCDE)
Mme Katja HETTLER (Mise en page)
M. Thomas KRÄHENBÜHL (Mise en page)
Mme Gala MARCHAL (Mise en page)
Mme Cécile SLAPE (OCDE)

AUTRES PUBLICATIONS DE L'OCDE

Nomenclature des systèmes d'éducation: Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE -

Édition 1999 (1999)

ISBN 92-64-27037-X € 41.00 US\$ 43.00 £ 26.00 ¥ 5,050.00

De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions (2000)

ISBN 92-64-27631-9 € 39.00 US\$ 37.00 £ 23.00 ¥ 3,900.00

La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (Coédition avec Statistique Canada) (2000)

ISBN 92-64-27654-8 € 33.00 US\$ 31.00 £ 19.00 ¥ 3,250.00

Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000 (2000)

ISBN 92-64-27646-7 € 20.00 US\$ 20.00 £ 12.00 ¥ 2,100.00

Comment financer l'apprentissage à vie ? (2000)

ISBN 92-64-27677-7 € 26.00 US\$ 26.00 £ 16.00 ¥ 2,700.00

Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000 (2001)

ISBN 92-64-29671-9 € 21.00 US\$ 19.00 £ 13.00 ¥ 2,110.00

Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil (2001)

ISBN 92-64-28675-6 € 45.00 US\$ 40.00 £ 28.00 ¥ 4,550.00

Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the 2000 World Education Indicators (2001)

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-18699-9 € 22.00 US\$ 20.00 £ 14.00 ¥ 2,200.00

Analyse des politiques d'éducation (2002)

ISBN 92-64-29930-0 € 20.00 US\$ 20.00 £ 13.00 ¥ 2,350.00

Financing Education: Investments and returns - Analysis of the World Education Indicators (2002)

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-19971-3 € 25.00 US\$ 25.00 £ 16.00 ¥ 3,050.00

PISA 2000 Technical Report (2002) (Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-19951-9 € 30.00 US\$ 30.00 £ 19.00 ¥ 3,500.00

Manual for the PISA 2000 Database (2002) (Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-19822-9 € 20.00 US\$ 19.00 £ 12.00 ¥ 2,300.00

Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment: Reading, Mathematical and Scientific Literacy (2002)

(Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-19765-6 € 20.00 US\$ 19.00 £ 12.00 ¥ 2,300.00

La lecture, moteur de changement: Performances et engagement d'un pays à l'autre - Résultats de PISA 2000 (2003)

ISBN 96-20-02072P-1 € 24.00 US\$ 24.00 £ 15.00 ¥ 2,800.00

Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further results from PISA 2000 (2003)

(Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-10286-8 € 21.00 US\$ 24.00 £ 14.00 ¥ 2,700.00

The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills (2003) (Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-10172-1 € 24.00 US\$ 28.00 £ 16.00 ¥ 3,100.00

Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000

(Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-10390-2 PRIX NON DÉTERMINÉ

Analyse des politiques d'éducation (2003)

Publication prévue en novembre 2003

Ces titres sont disponibles sur la librairie électronique de l'OCDE : www.oecd.org/bookshop.

