

Chapitre

D

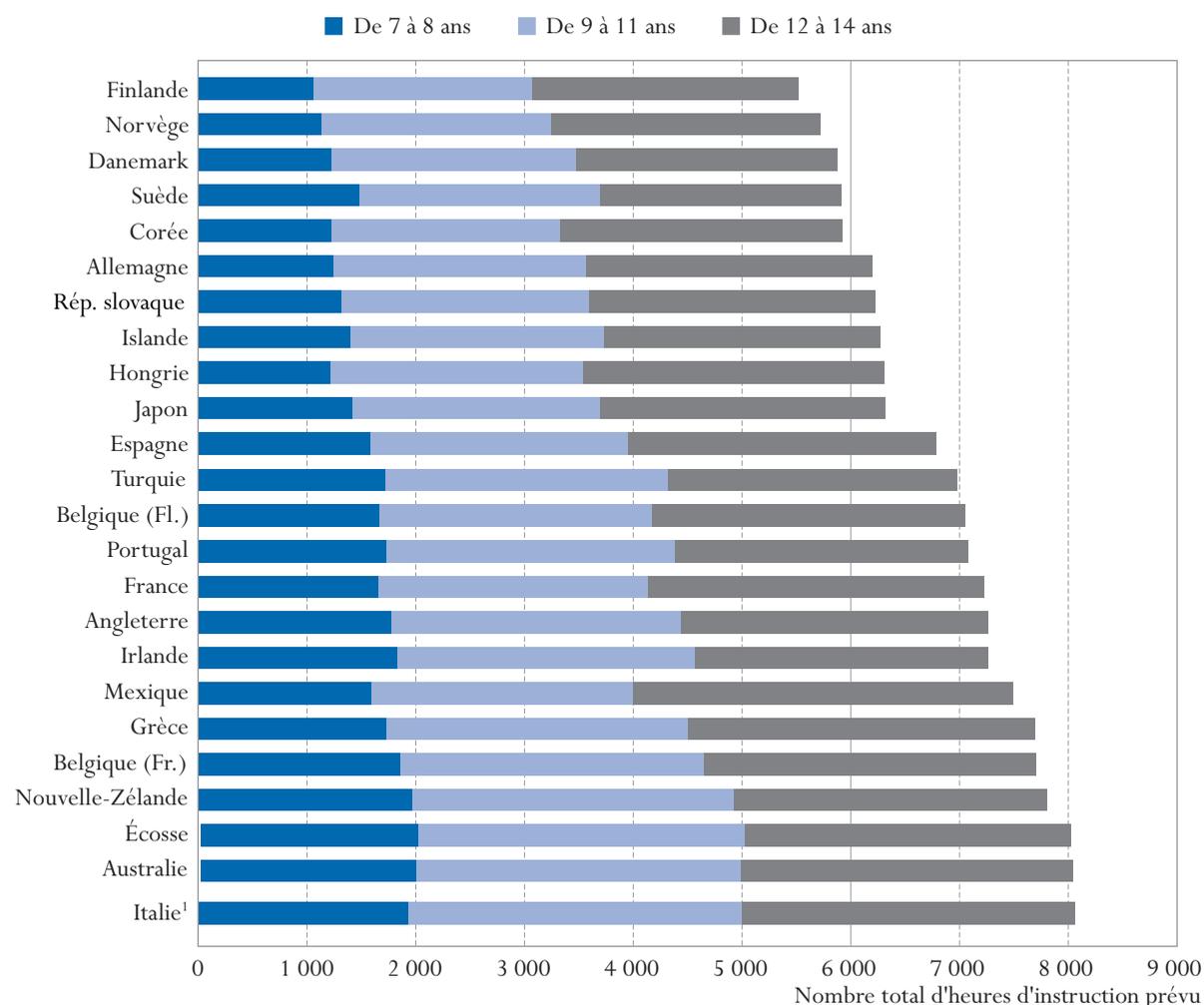
ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE



INDICATEUR D1 : NOMBRE TOTAL D'HEURES D'INSTRUCTION PRÉVU POUR LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

- En moyenne, les élèves reçoivent 6 868 heures d'instruction entre 7 et 14 ans : 1 576 heures de cours entre 7 et 8 ans, 2 510 heures entre 9 et 11 ans et 2 782 heures entre 12 et 14 ans.
- Dans les pays de l'OCDE, le programme de cours obligatoire des élèves âgés de 7 à 8 ans représente en moyenne 752 heures par an. Les élèves qui se situent dans cette tranche d'âge doivent théoriquement passer 788 heures par an en salle de classe. Les élèves âgés de 9 à 11 ans passent près de 50 heures de plus en classe, et ceux âgés de 12-14 ans passent près de 100 heures de plus en classe que les 9-11 ans. Toutefois, les nombres d'heures varient significativement d'un pays à l'autre.
- L'enseignement de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et des sciences absorbe près de 50 % du temps d'instruction obligatoire chez les élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 41 % chez les élèves âgés de 12 à 14 ans. La part du programme de cours qui est consacrée à l'enseignement obligatoire de la lecture et de l'écriture chez les élèves de 9 à 11 ans varie énormément selon les pays : de 12 % au Portugal à 31 % en République slovaque.

Graphique D1.1. Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2002)



1. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre total d'heures d'instruction prévu.

Source : OCDE. Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Cet indicateur présente le nombre d'heures d'instruction prévu dans le cadre scolaire institutionnel.

La quantité et la qualité du temps que les individus consacrent à l'apprentissage de leur plus jeune âge jusqu'à leur entrée dans la vie active façonnent leur vie, sur les plans social et économique. 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 comprennent essentiellement les coûts salariaux des enseignants, les frais d'entretien des infrastructures scolaires et les 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.

Observations et explications

Ce que montre cet indicateur

Le temps d'instruction prévu donne une idée précise des ressources publiques investies dans l'éducation...

Cet indicateur évalue le temps d'instruction prévu, c'est-à-dire l'exposition des élèves à l'instruction dans le cadre scolaire institutionnel tel que cela est fixé par la réglementation. Il présente la répartition de ce temps d'instruction entre les diverses matières du programme de cours. Il est calculé comme 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 à cause 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.

...mais doit être interprété en tenant compte des variations parfois considérables entre les régions et les établissements...

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 répartition entre les diverses matières. Des heures de cours supplémentaires sont souvent prévues pour organiser des cours particuliers de soutien scolaire ou étoffer le programme de cours. Par ailleurs, des heures peuvent être perdues en raison d'une pénurie d'enseignants qualifiés pour remplacer les titulaires absents ou de l'absentéisme des élèves eux-mêmes.

...et en tenant compte d'autres facteurs, liés aux formes d'apprentissage et à la qualité de l'enseignement dispensé, qui ne sont pas inclus dans cet indicateur.

Le temps d'instruction annuel doit également être examiné à la lumière de la durée de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire du 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 % de la population est scolarisée (voir l'indicateur C1). Il y a lieu de souligner également que le temps d'instruction prévu ne renseigne aucunement sur la qualité de l'offre d'enseignement, ni sur la quantité ou la qualité des moyens matériels et humains mis en œuvre. L'indicateur D2, qui évalue le nombre d'élèves par enseignant, donne des informations à cet égard.

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 parties obligatoire et non obligatoire du programme.

Entre 7 et 14 ans, le nombre total d'heures d'instruction prévu est de 6 868 heures en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, la réglementation officielle varie selon les pays : de 5 523 heures en Finlande à 8 000 heures environ en Australie, en Écosse et 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 de travail théorique des élèves, mais il ne peut être considéré comme un indicateur du volume d'enseignement effectif dispensé aux élèves pendant leur formation initiale. Dans certains pays où la charge de travail des élèves est plus importante, la scolarité obligatoire est moins longue et les élèves arrêtent leurs études plus tôt. En revanche, dans des pays où la distribution du temps d'études est plus régulière et s'étale sur une période plus longue, le nombre total d'heures d'instruction tend à être plus élevé pour tous. Le tableau D1.1 montre la tranche d'âge dans laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée et le graphique D1.1 indique le nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 7 à 14 ans.

Entre 7 et 14 ans, les élèves suivent en moyenne 6 868 heures de cours.

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 à option obligatoires.

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, mais c'est moins souvent le cas dans les tranches d'âge suivantes. Le nombre d'heures d'instruction prévu est égal au nombre d'heures d'instruction obligatoire dans toutes les tranches d'âge entre 7 et 15 ans en Allemagne, en Corée, au Danemark, en Écosse, en Islande, en Norvège et en Suède.

Dans le cadre scolaire institutionnel, le nombre total d'heures d'instruction obligatoire en classe est égal, en moyenne, à 752 heures par an pour les élèves de 7 à 8 ans, à 816 heures pour les élèves de 9 à 11 ans et à 900 heures pour les élèves de 12 à 14 ans. Pour les élèves de 15 ans, le nombre d'heures d'instruction obligatoire est de 923 heures par an en moyenne dans le programme de cours typique que suivent la plupart des élèves de cet âge (voir le tableau D1.1).

Politiques menées en matière de programmes de cours

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 avec plusieurs variantes.

Réforme des programmes de cours au Portugal

Le Portugal a engagé une réforme des programmes de cours de l'enseignement primaire qui est entrée en vigueur lors de l'année scolaire 2001-2002 : de nouveaux programmes de cours ont été élaborés, de nouvelles priorités ont été fixées et la répartition des heures de cours a été modifiée. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, un programme de cours moins exigeant a été créé. Les élèves qui le suivent se voient délivrer un diplôme d'enseignement professionnel de niveau CITE 2 qui leur donne directement accès au marché du travail.

Le premier cycle de l'enseignement primaire (celui que suivent les élèves âgés de 6 à 10 ans) prévoit 25 heures de cours obligatoires par semaine, mais ne précise pas la répartition de ce temps entre les diverses matières. Le programme comporte des domaines disciplinaires (le portugais, les mathématiques, les sciences environnementales et l'expression artistique et physique) ainsi que des domaines non disciplinaires (des projets, l'apprentissage accompagné et l'éducation civique). Dans le second cycle de l'enseignement primaire (celui que suivent les élèves âgés de 10 à 11 ans), le temps consacré à chaque domaine est stipulé, mais la réglementation laisse une certaine liberté aux établissements qui peuvent, dans le respect des limites fixées, faire varier la durée allouée à chaque matière de ces domaines. Le programme de cours comporte les deux catégories de domaines évoqués ci-dessus. Les domaines disciplinaires sont les études linguistiques et sociales (le portugais, une langue étrangère, l'histoire et la géographie du Portugal), les mathématiques, les sciences et l'enseignement artistique et technologique. Les domaines non disciplinaires (cours transversaux) sont notamment ceux des projets, de l'apprentissage accompagné et de l'éducation civique, ainsi que des cours de religion pour les élèves qui le souhaitent.

Dans certains pays de l'OCDE, les autorités nationales (ou infranationales) définissent les matières, leurs contenus et décident du nombre d'heures de cours qui leur est consacré...

Dans le premier profil de répartition des responsabilités, ce sont les autorités nationales ou régionales de l'éducation qui définissent les matières et leurs contenus et décident du nombre d'heures de cours qui leur est consacré. Les établissements doivent suivre ces spécifications nationales ou infranationales, 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) déterminent les programmes de cours de tous les types d'établissements, de toutes les années d'études et de toutes les matières. En général, ces réglementations définissent les matières, fixent le nombre d'heures qui leur est consacré et 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.

...alors que dans d'autres pays, il incombe aux autorités locales, voire aux établissements de définir les programmes de cours, 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 et les autorités locales ou les établissements définissent les matières et leur

Réglementation des programmes de cours en Espagne

Le ministère espagnol de l'Éducation définit le programme national minimum de base (qui représente entre 55 et 65 % du temps d'instruction) dans des directives officielles qui doivent être appliquées dans les Communautés autonomes. L'affectation du temps d'instruction restant est laissée à l'appréciation des Communautés autonomes qui en disposent à leur gré, en fonction de leurs priorités spécifiques. Dans l'enseignement primaire, le temps d'instruction est resté inchangé depuis 1991, exception faite de l'introduction expérimentale, dans certaines Communautés autonomes, de cours de langue étrangère dans les deux premières années du primaire. Le ministère de l'Éducation a modifié le programme national minimum de base du premier cycle de l'enseignement secondaire à la fin de l'année 2000. Toutes les Communautés autonomes ont été mises dans l'obligation de réorganiser leurs horaires pour intégrer les changements entrés en vigueur à l'échelle nationale lors de l'année scolaire 2001-2002. Cette réforme explique les différences entre les chiffres de 2001 et de 2002.

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 relatives aux matières à enseigner, au temps à consacrer aux diverses matières et aux contenus d'enseignement. Ces directives aident les établissements à préparer leurs programmes de cours.

Réglementation des programmes de cours obligatoires 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 jouent un rôle important. Combinés avec les exigences de délivrance de diplômes et avec les examens, 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 dans ce domaine (l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, par exemple) ont commencé à établir des normes nationales de compétence depuis 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 similaires.

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.

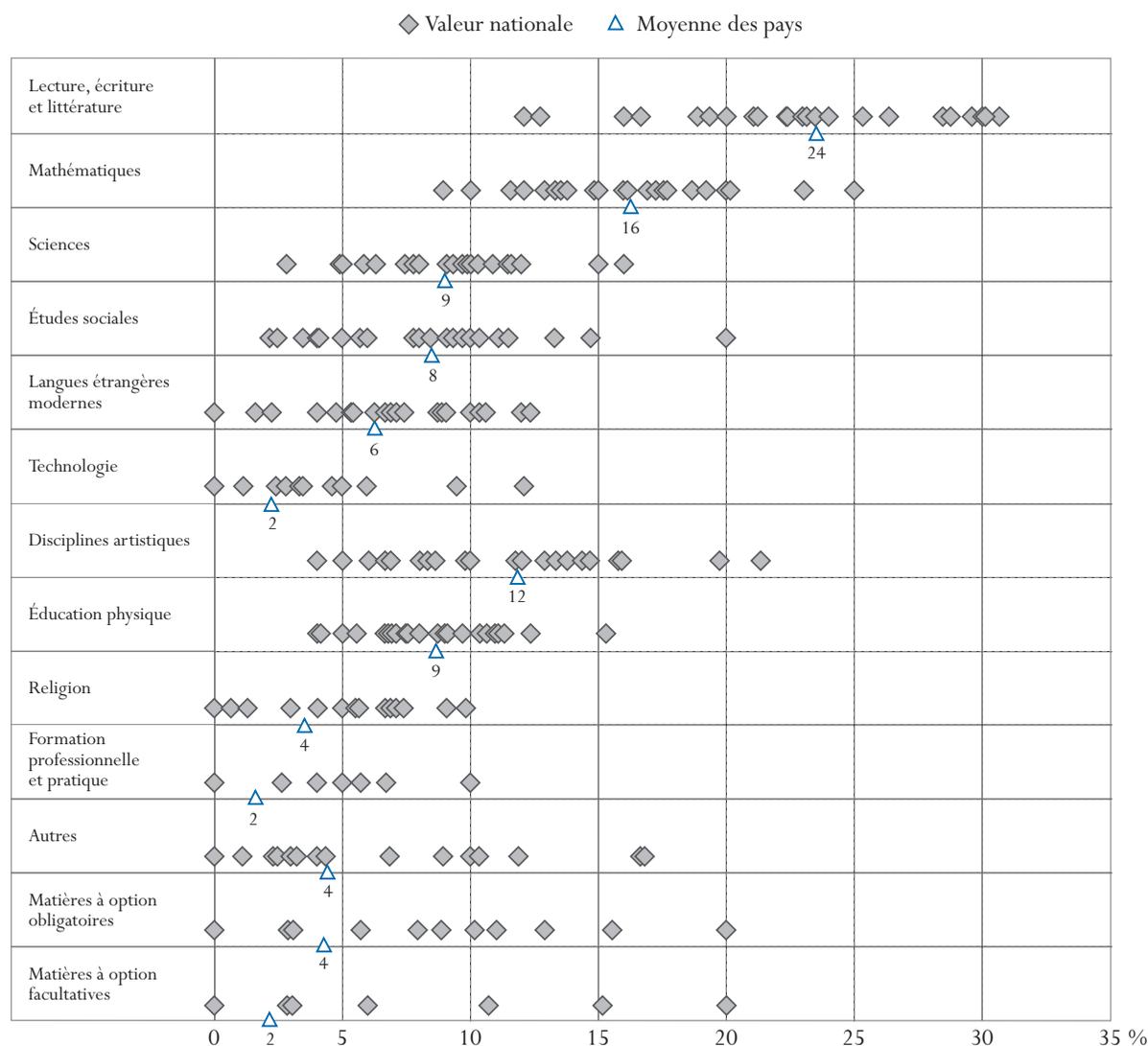
D1

La lecture et l'écriture, 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 % 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 %), les mathématiques (16 %) et les sciences (9 %). Les études sociales représentent en moyenne 8 % du programme obligatoire et les langues étrangères modernes 6 %. Enfin, la part des disciplines artistiques et de l'éducation physique représente respectivement 12 et 9 % 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 cette tranche 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 le graphique D1.2a).

Graphique D1.2a. Temps d'instruction prévu par matière pour les élèves de 9 à 11 ans dans les établissements publics (2002)

Pourcentage du temps total d'instruction prévu pour différentes matières obligatoires et matières à option (obligatoires ou non)



Source : OCDE. Tableau D1.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

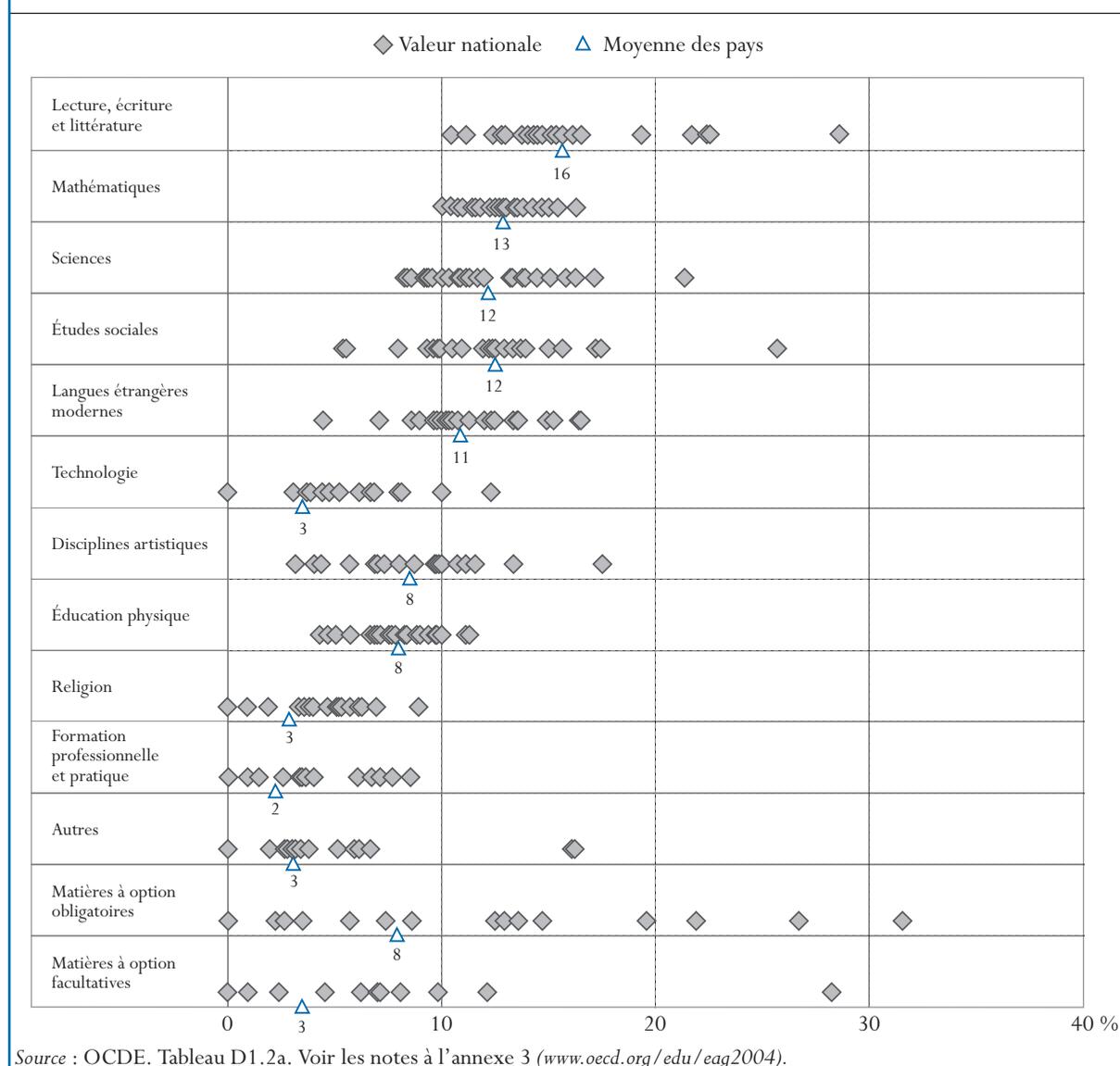
En moyenne, la lecture et l'écriture représentent la plus grande partie du programme de cours. Cependant, la part de ces deux matières dans le programme varie davantage entre les pays que celle des autres matières. La lecture et l'écriture ne représentent que 12 % du temps d'instruction au Portugal, contre 31 % en République slovaque. La part du temps d'instruction consacrée aux études sociales varie aussi sensiblement : de 2 % en Autriche et en Finlande, elle atteint 20 % au Mexique.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 41 % 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 %), les mathématiques (13 %) et les sciences (12 %). Dans cette tranche d'âge, les études sociales (12 %) et les langues étrangères

...et 41 % du temps d'instruction obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans.

Graphique D1.2b. Temps d'instruction prévu par matière pour les élèves de 12 à 14 ans dans les établissements publics (2002)

Pourcentage du temps total d'instruction prévu pour différentes matières obligatoires et matières à option (obligatoires ou non)



modernes (11 %) représentent une part relativement plus importante du programme et les disciplines artistiques une part plus faible (8 %). La part de l'éducation physique atteint 8 %. Ces sept domaines d'études sont inscrits dans les programmes de cours obligatoires 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 et le graphique D1.2b).

Les pourcentages que représentent les diverses matières dans les programmes de cours varient moins entre les pays pour les 12-14 ans que pour les 9-11 ans. C'est une nouvelle fois la part réservée à l'écriture et à la lecture qui varie le plus entre les pays : de 10 % aux Pays-Bas à 29 % en Irlande (où cette part inclut les cours de lecture et d'écriture en anglais et en irlandais).

En moyenne, la partie non obligatoire du programme représente 2 % du temps total d'instruction prévu pour les 9-11 ans et 3 % pour les 12-14 ans, mais cela varie beaucoup selon les pays.

En moyenne, la partie non obligatoire du programme de cours représente 2 % du temps d'instruction prévu pour les 9-11 ans et 3 % pour les 12-14 ans. Dans certains cas toutefois, le temps d'instruction facultatif supplémentaire peut être considérable. Au niveau primaire, la totalité du temps d'instruction prévu est obligatoire pour tous les élèves dans la plupart des pays de l'OCDE, mais la part des matières non obligatoires atteint 11 % dans la Communauté française de Belgique, 15 % en Hongrie et 20 % en Turquie. Dans le premier cycle du secondaire, la partie non obligatoire du temps d'instruction est une caractéristique du temps d'instruction en Angleterre, en Australie, dans la Communauté française de Belgique, en Espagne, en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande, en République slovaque et en Turquie. Elle varie entre 1 % en Espagne et 28 % en Hongrie (voir les tableaux D1.2a et D1.2b). En moyenne, les matières à option obligatoires représentent 4 % du temps d'instruction obligatoire dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 8 % pour 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. L'Australie se démarque des autres pays à cet égard : les matières à option représentent 58 % du programme obligatoire pour les 9-11 ans. Dans ce classement, l'Écosse est suivie par l'Écosse qui accorde, elle aussi, une grande liberté de choix à ses élèves (20 % de matières à option dans le programme obligatoire). Pour les 12-14 ans, ce sont à nouveau l'Australie et l'Écosse qui laissent la plus grande liberté à leurs élèves (32 % et 27 % 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 % du programme obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (voir les tableaux D1.2a et D1.2b).

Les programmes de cours en Irlande

Le programme de cours des élèves âgés de 12 à 15 ans est constitué de matières obligatoires et de matières « approuvées ». Les matières obligatoires pour les élèves qui fréquentent des établissements d'enseignement secondaire sont : l'irlandais, l'anglais, les mathématiques, l'histoire, la géographie et, enfin, l'éducation civique, sociale et politique (CSPE : Civic, social and political education). Les cours d'histoire et de géographie ne sont pas obligatoires pour les élèves inscrits dans des établissements d'enseignement professionnel et des établissements post-secondaire non tertiaire (community colleges). Les élèves de ces établissements qui décident de ne pas suivre les cours dans ces deux matières doivent les remplacer par des cours dans l'une des disciplines suivantes : le graphisme technique, l'art, l'artisanat et la création et l'économie familiale ou commerciale. Les élèves de 12 à 15 ans sont également dans l'obligation de choisir au moins deux matières parmi les matières « approuvées » qui sont, outre les matières citées ci-dessus, le latin, le grec, la littérature, les études hébraïques, l'espagnol, l'italien, le français, l'allemand, les sciences, la technologie, la musique, la menuiserie, le travail des métaux, la dactylographie, les études sociales et environnementales et l'éducation religieuse. La plupart des établissements proposent – et la plupart des élèves choisissent – trois matières « approuvées » au lieu de deux. Depuis septembre 2003, tous les élèves de cette tranche d'âge doivent suivre des cours d'éducation sociale et personnelle et de santé (SPHE : social, personal and health education) qui ne sont pas soumis à un examen. En principe, l'éducation physique doit également figurer au programme.

Comme la plupart des élèves choisissent les sciences et une langue étrangère parmi les matières « approuvées », ces deux disciplines sont incluses dans les données comme des matières à option obligatoires. La troisième matière choisie par les élèves est considérée comme une matière à option facultative.

Il n'existe pas de dispositions réglementant de manière précise le temps d'enseignement consacré chaque année aux diverses matières du programme.

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 2001-2002. 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.

- Par **programme obligatoire**, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires dans presque tous les établissements et pour presque tous les élèves. Le temps consacré aux matières est mesuré sur la base du tronc commun minimum, et non à partir du temps moyen consa-

Les données sur le nombre d'heures d'instruction portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur les enseignants et les programmes.

D1

créé 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 obligatoires.

- 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 plusieurs pays, les élèves peuvent jouir d'une certaine liberté qui leur permet de choisir des disciplines dans les groupes de matières, 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 obligatoire**, on entend les matières qui s'inscrivent dans le programme obligatoire 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 consacrées aux sciences ou aux disciplines artistiques, mais il est obligatoire de dispenser l'une de ces matières dans le cadre de la grille horaire imposée.
- Par **partie non obligatoire du programme de base**, on entend le nombre moyen 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 facultatives.
- 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 typique 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 d'enseignement général. 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. Lorsque les programmes à orientation 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 types de 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. Lorsque 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/eag2004).

Tableau D1.1. Nombre d'heures d'instruction obligatoire et non obligatoire dans les établissements publics (2002)

Nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction 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

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Fourchette d'âges auxquels plus de 90% de la population est scolarisée	Nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction obligatoire					Nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction prévu				
		De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	15 ans	15 ans	De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	15 ans	15 ans
					(programme typique)	(programme minimum requis)				(programme typique)	(programme minimum requis)
Australie	5 - 16	993	994	974	964	964	993	994	1 019	1 021	1 021
Autriche	5 - 16	678	833	997	1 095	1 048	m	m	m	m	m
Belgique (Fl.)	3 - 17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450
Belgique (Fr.)	3 - 17	840	840	960	1 020	m	930	930	1 020	m	m
Rép. tchèque	5 - 17	645	716	800	881	342	m	m	m	m	m
Danemark	4 - 15	615	750	800	720	720	615	750	800	720	720
Angleterre	4 - 15	861	889	870	893	a	890	890	940	940	a
Finlande	6 - 17	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
France	3 - 17	829	829	939	1 018	m	829	829	1 031	1 122	m
Allemagne	6 - 17	626	774	877	899	m	626	774	877	899	m
Grèce	6 - 16	864	928	1 064	1 216	1 034	864	928	1 064	1 459	1 277
Hongrie	5 - 16	555	670	722	832	833	611	772	925	1 206	1 207
Islande	3 - 16	700	778	848	863	a	700	778	848	863	a
Irlande	5 - 16	915	915	839	802	713	915	915	899	891	891
Italie ¹	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	703	867	1 020	a	612	703	867	1 020	a
Mexique	6 - 12	800	800	1 167	1 058	a	800	800	1 167	1 124	a
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	962	950	950
Norvège	6 - 17	570	703	827	855	a	570	703	827	855	a
Portugal	5 - 15	870	865	899	827	1 233	870	882	899	827	1 233
Écosse	4 - 15	1 000	1 000	1 000	1 000	a	1 000	1 000	1 000	1 000	a
Rép. slovaque	6 - 16	616	716	821	831	a	659	759	879	888	a
Espagne	3 - 16	792	792	936	963	969	792	792	944	969	969
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>752</i>	<i>816</i>	<i>900</i>	<i>923</i>	<i>873</i>	<i>788</i>	<i>843</i>	<i>933</i>	<i>965</i>	<i>969</i>

1. Année de référence : 2001. La catégorie « De 12 à 14 ans » couvre seulement les élèves âgés de 12 à 13 ans.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D1.2b. Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire pour les élèves de 12 à 14 ans (2002)

Pourcentage des heures d'instruction consacrées aux différentes matières dans le programme d'instruction obligatoire

	Matières obligatoires du programme de base											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)					
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	11	11	9	8	4	7	7	8	1	n	3	68	32	100	5
	Autriche	12	15	14	12	10	n	18	11	6	n	n	100	x(12)	100	m
	Belgique (Fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
	Rép. tchèque	14	14	21	14	11	n	11	7	n	7	n	100	n	100	m
	Danemark	23	15	14	13	11	n	10	8	4	n	4	100	n	100	n
	Angleterre	14	13	14	14	10	12	10	8	5	n	n	100	n	100	8
	Finlande	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2
	France	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
	Allemagne	14	13	10	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	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
	Irlande ²	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	14	12	11	10	10	4	7	9	n	3	6	85	15	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	n	n	n	87	13	100	n
	Écosse	19	10	9	9	x(1)	8	8	5	5	x(13)	n	73	27	100	n
	Rép. slovaque	15	16	16	17	10	n	7	7	3	3	n	97	3	100	7
	Espagne	15	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	86	14	100	1
	Suède	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	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	12	11	3	8	8	3	2	3	92	8	100	3
PAYS PARTENAIRES	Argentine ³	13	13	13	15	8	8	8	8	a	a	5	90	10	100	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	79	21	100	m
	Égypte	24	13	11	8	13	5	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
	Jordanie	20	12	8	8	15	5	3	2	8	6	12	100	a	100	m
	Malaisie ³	13	11	11	13	11	n	4	4	9	9	13	100	a	100	m
	Paraguay ³	20	12	14	13	x(1)	12	10	5	2	x(7)	7	95	5	100	m
	Pérou ³	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	n	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
	Sri Lanka	13	20	20	10	13	5	5	5	5	5	n	100	n	100	m
	Thaïlande	11	6	9	11	m	m	3	9	m	6	14	69	31	100	m
	Tunisie	17	14	5	5	23	7	7	10	5	n	7	100	n	100	m
	Uruguay ³	13	13	16	16	12	9	11	5	a	a	5	100	n	100	m
	Zimbabwe	13	11	11	8	13	11	10	5	7	11	n	100	n	100	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. Sont uniquement pris en considération les élèves de 12 à 13 ans.

2. Les disciplines artistiques sont incluses dans les matières à option facultatives pour les élèves de 13 à 14 ans.

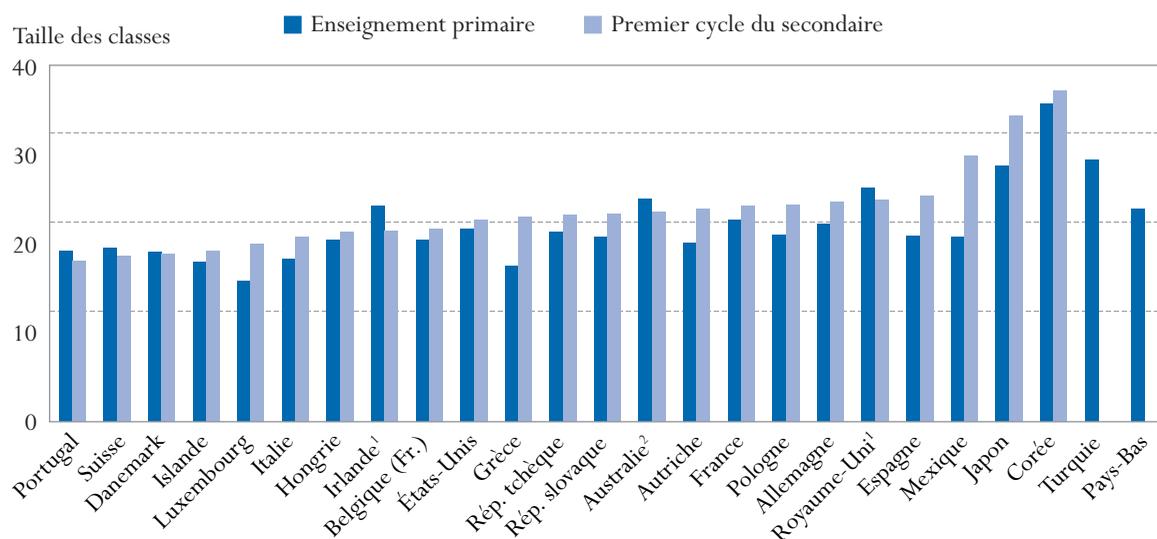
3. Année de référence : 2001.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

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 : de moins de 18 élèves par classe en Grèce, en Islande et au Luxembourg à 36 élèves par classe en Corée.
- La taille des classes augmente en moyenne de deux élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Toutefois, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant tend à diminuer lorsque le niveau d'enseignement augmente, sous l'effet de l'allongement du temps annuel d'instruction.
- Le personnel enseignant et non enseignant employé dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire représente moins de 81 personnes pour 1000 élèves en Corée, au Japon et au Mexique, mais au moins 119 personnes pour 1000 élèves aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Islande et en Italie.

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2002)



1. Établissements publics seulement.

2. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre croissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Cet indicateur évalue la taille des classes...

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 élèves d'obtenir plus d'attention de leur enseignant et évitent aux enseignants d'avoir à gérer de grands groupes d'élèves/étudiants et le surcroît de travail que cela représente. Toutefois, 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. Les classes de petites tailles peuvent aussi influencer les parents lorsqu'ils choisissent un établissement pour leurs enfants. À cet égard, la taille des classes est un indicateur qui permet d'évaluer la qualité du système éducatif.

La qualité de l'enseignement dépend également d'autres facteurs, notamment le nombre de classes ou d'élèves/étudiants dont un enseignant est responsable, les matières enseignées, la répartition du temps de travail de l'enseignant entre l'enseignement proprement dit et ses autres tâches, le mode de regroupement des élèves/étudiants par classe et la pratique du co-enseignement (*team teaching*). Le nombre d'élèves/étudiants par classe résume différents facteurs de qualité ; isoler chacun d'eux permettrait de mieux comprendre la variation de la qualité du système éducatif entre les pays (voir l'encadré D2.1).

...le nombre d'élèves/étudiants par enseignant...

Déterminer le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (ou taux d'encadrement) permet d'évaluer la qualité des systèmes éducatifs, à supposer qu'un plus petit nombre d'élèves/étudiants par enseignant (un taux d'encadrement plus élevé) permette un meilleur accès des élèves aux ressources didactiques. Le taux d'encadrement est obtenu en divisant le 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. Toutefois, le taux d'encadrement ne tient pas compte du rapport entre le temps d'instruction et le temps de travail quotidien des enseignants, ni du temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit. En conséquence, il ne peut être interprété en termes de taille de classe.

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant permet également d'évaluer les ressources consacrées à l'éducation. Il faut alors arbitrer entre un taux supérieur d'encadrement – c'est-à-dire un plus petit nombre d'élèves par enseignant – et un niveau de salaire plus élevé pour les enseignants, des investissements plus importants en outils didactiques ou encore un recours plus généralisé à des 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.

Encadré D2.1. Relation entre la taille de la classe et le nombre d'élèves/étudiants par enseignant

Le nombre d'élèves/étudiants par classe est calculé à partir de plusieurs éléments : le nombre d'élèves/étudiants par rapport au nombre d'enseignants, le nombre de classes ou d'élèves/étudiants dont un enseignant est responsable, le rapport entre le temps d'instruction des élèves/étudiants et le temps de travail quotidien des enseignants, la proportion du temps de travail des enseignants qui est consacrée à l'enseignement proprement dit, le regroupement des élèves au sein des classes et la pratique du co-enseignement. Le premier élément peut être résumé par le rapport entre le nombre d'élèves/étudiants, exprimé en équivalents temps plein, par le nombre d'enseignants, également en équivalents temps plein, c'est-à-dire le taux d'encadrement.

À titre d'exemple, le taux d'encadrement d'un établissement comptant 48 élèves et 8 enseignants en équivalents temps plein est égal à 6 élèves par enseignant. Si le temps de travail des enseignants est de 35 heures par semaine, dont 10 heures de cours, et que le temps d'instruction des élèves est de 40 heures par semaine, la taille moyenne des classes peut être calculée comme suit, quel que soit le mode de regroupement par classe qui est appliqué dans cet établissement.

Taille de classe estimée = 6 élèves par enseignant * (40 heures d'instruction / 10 heures d'enseignement par enseignant) = 24 élèves.

Contrairement à cette estimation, la taille des classes indiquée dans le tableau D2.1 est calculée compte tenu du nombre d'élèves/étudiants suivant un cours commun, sur la base du nombre le plus élevé de cours communs (il s'agit généralement des matières obligatoires), mais abstraction faite des cours donnés en sous-groupes. La taille de classe estimée est donc proche de la taille moyenne de classe indiquée dans le tableau D2.1 dans les cas où les cours donnés à des sous-groupes d'élèves sont moins fréquents (notamment dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire).

Ces définitions expliquent pourquoi des taux d'encadrement similaires peuvent se traduire par des tailles de classe différentes dans certains pays. Au niveau de l'enseignement primaire, au Japon et en République slovaque par exemple, les nombres d'élèves par enseignant sont similaires (20.3 et 20.1), mais la taille des classes est nettement plus grande au Japon qu'en République slovaque (28.8 contre 20.8 – voir le tableau D2.1). Malgré certaines différences dans le champ couvert par les indicateurs, cet écart peut être attribué au fait que la partie du temps de travail des enseignants qui est consacrée aux cours proprement dits est moins importante au Japon qu'en République slovaque : elle représente 31.8 % du temps de travail des enseignants au Japon, contre 47.9 % en République slovaque (voir l'indicateur D4).

Le nombre de membres du 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 au personnel de soutien destiné aux élèves, et la rémunération des personnels de l'éducation (indicateur D3) sont deux facteurs importants qui influent sur les ressources financières que les pays investissent dans l'éducation.

...et la proportion de personnel enseignant et non enseignant employé par le secteur de 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 moyenne est de 22 élèves par classe, mais elle varie du simple au double selon les pays, de moins de 18 à 36 élèves par classe.

Dans l'enseignement primaire, la taille de classe moyenne des pays de l'OCDE est de 22 élèves par classe, mais elle varie grandement selon les pays : de 36 élèves par classe dans le primaire en Corée à moins de 20 élèves par classe au Danemark, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Portugal et en Suisse. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la taille de classe moyenne des pays de l'OCDE est de 24 élèves et varie entre 37 élèves en Corée et moins de 20 élèves au Danemark, en Islande, au Luxembourg, au Portugal et en Suisse (voir le tableau D2.1).

La taille de classe augmente en moyenne de deux élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

La taille de classe augmente en moyenne de deux élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Espagne, en Grèce, au Japon, au Luxembourg et au Mexique, la taille de classe moyenne augmente de plus de quatre élèves entre le primaire et le premier cycle du secondaire, alors qu'en Australie, au Danemark, en Irlande, au Portugal et en Suisse, elle diminue entre ces deux niveaux d'enseignement (voir le graphique D2.1). L'indicateur de la taille des classes n'est calculé qu'aux niveaux de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire parce qu'il serait difficile de définir et de comparer les tailles de classe à des niveaux supérieurs d'enseignement où les jeunes assistent à des cours dans différents groupes ou classes, selon la matière.

Dans l'enseignement primaire, les classes des établissements publics comptent au moins quatre élèves de plus que celles des établissements privés en Pologne, en République tchèque et en Turquie.

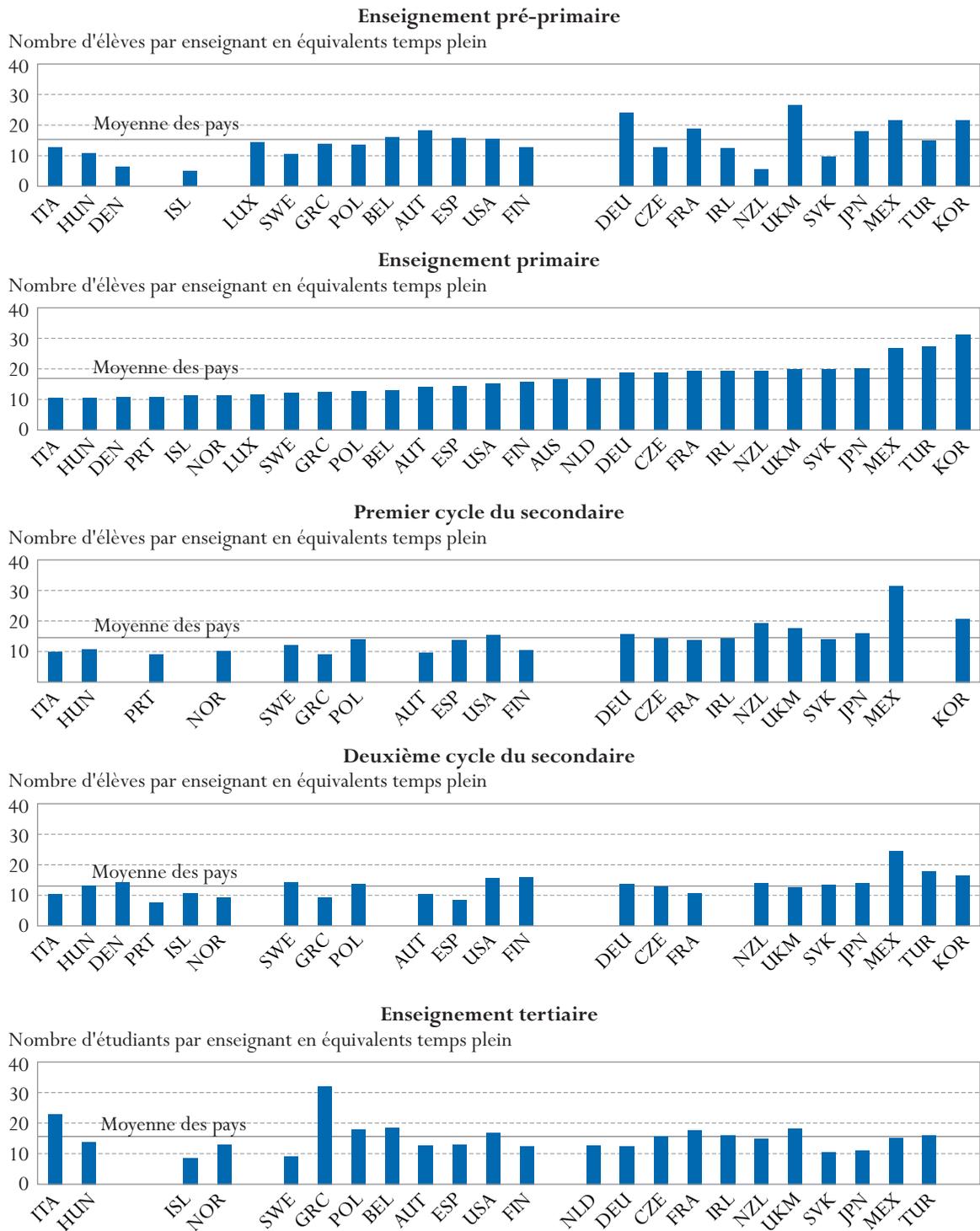
Dans certains pays, au niveau de l'enseignement primaire, les différences entre les tailles de classe des établissements publics et privés sont sensibles, mais elles sont aussi bien positives que négatives. Dans l'enseignement primaire, les classes des établissements publics comptent au moins quatre élèves de plus que celles des établissements privés en Pologne, en République tchèque et en Turquie, et c'est l'inverse en Espagne, en Grèce, au Japon et au Portugal. Les différences sont moins marquées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où les établissements privés sont plus nombreux, mais ces différences sont là encore aussi bien négatives que positives. Les classes des établissements publics comptent en moyenne quatre élèves de plus que celles des établissements privés aux États-Unis, mais inversement trois élèves de moins que les établissements privés en Espagne et en Grèce (voir le tableau D2.1).

Nombre d'élèves/étudiants par enseignant

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant est environ trois fois plus élevé en Corée, au Mexique et en Turquie qu'en Hongrie et en Italie.

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant, exprimés en équivalents temps plein, varie entre 30 élèves environ en Corée, au Mexique et en Turquie et moins de 11 élèves en Hongrie et en Italie, la moyenne de l'OCDE étant de 17 élèves par enseignant à ce niveau.

Les disparités du nombre d'élèves par enseignant (taux d'encadrement) entre les pays sont analogues dans l'enseignement secondaire. Ainsi, on compte plus de 29 élèves par enseignant en équivalents temps plein au Mexique, mais moins de 10 élèves par enseignant en Belgique, en Grèce, au Luxembourg et au

Graphique D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2002)

 D₂

Remarque : La liste des pays utilisés dans ce graphique et de leurs abréviations 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 à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

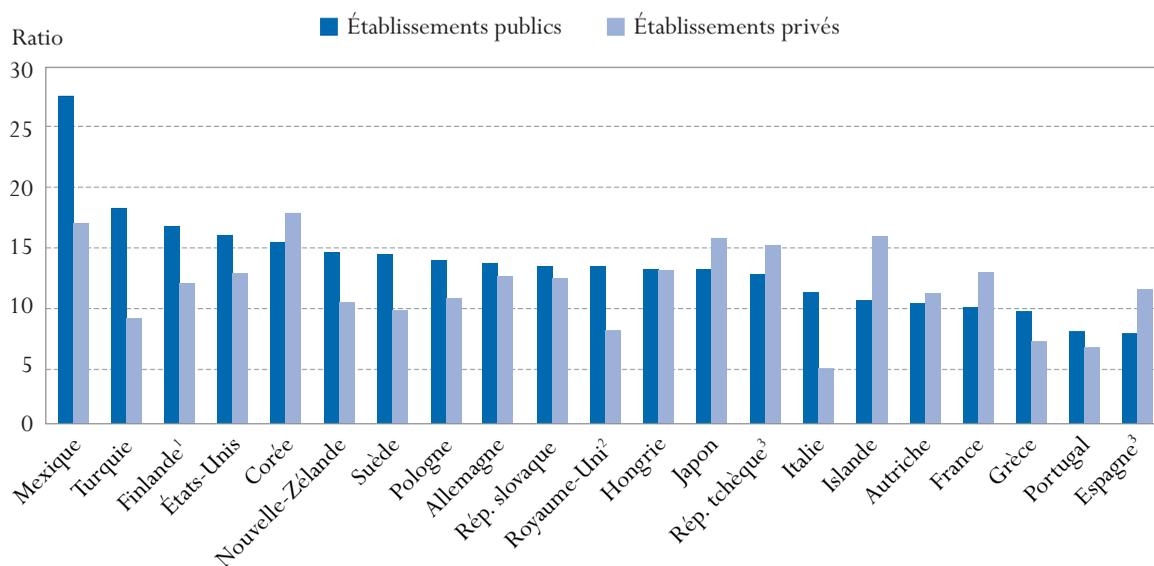
Portugal. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement moyen de l'OCDE est de 14 élèves par enseignant. Les taux d'encadrement sont proches de cette moyenne en Allemagne (15), en Finlande (13), au Japon (15), en Pologne (14), en République slovaque (14), en République tchèque (14), au Royaume-Uni (15) et en Suède (13) (voir le tableau D2.2).

Le nombre d'élèves par enseignant (en équivalents temps plein) varie également selon le type d'établissement. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne dans 21 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, les établissements publics comptent deux élèves de plus par enseignant que les établissements privés (voir le graphique D2.3). Cependant, en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Islande, au Japon et en République tchèque, les établissements privés comptent plus d'élèves par enseignant que les établissements publics (au moins deux élèves de plus, sauf en Autriche). À l'extrême, les établissements publics comptent au moins cinq élèves de plus par enseignant que les établissements privés en Italie, au Mexique, au Royaume-Uni et en Turquie.

Le taux d'encadrement augmente entre l'enseignement primaire et secondaire.

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 augmente. Le nombre d'élèves par enseignant diminue entre l'enseignement primaire et secondaire dans tous les

Graphique D2.3. Nombre d'élèves par enseignant dans le deuxième cycle du secondaire, selon le type d'établissement (2002)



1. Le deuxième cycle du secondaire comprend des programmes de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire de type A et B.

2. Ne comprend que les filières générales pour les premier et deuxième cycles du secondaire.

3. Le deuxième cycle du secondaire comprend l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'élèves par enseignant dans les établissements publics.

Source : OCDE. Tableau D2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

pays de l'OCDE, excepté aux États-Unis, en Hongrie, au Mexique, en Pologne et en Suède. Cette diminution intervient malgré une tendance à 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 sept à 13 élèves par enseignant en équivalents temps plein. En Corée et en France, ces disparités s'expliquent essentiellement par les différences dans le temps d'instruction annuel, mais peuvent aussi résulter de retards pour adapter l'offre d'enseignants à l'évolution démographique ou encore de différences dans le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner selon le niveau 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).

Dans les établissements d'enseignement tertiaire, le nombre d'étudiants par enseignant varie entre 32 étudiants environ en Grèce et 11 étudiants ou moins en Islande, au Japon, 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 comparables dans l'enseignement tertiaire.

Dans 11 des 14 pays pour lesquels des données sont disponibles à la fois pour l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau et pour l'enseignement tertiaire de type B, 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 tableau D2.2). L'Allemagne, la République tchèque et surtout la Turquie sont les seuls pays où le taux d'encadrement est plus faible dans l'enseignement tertiaire de type B.

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 varie entre moins de six élèves par enseignant en Islande et en Nouvelle-Zélande, et 21 élèves ou plus 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 selon les pays de l'importance relative du corps enseignant s'explique non seulement par les différences de taille des populations d'âge scolaire, mais également par les disparités de taille moyenne des classes, du nombre total d'heures d'instruction (indicateur D1) et du temps de travail des enseignants (indicateur D4) et de sa répartition entre l'enseignement et d'autres tâches.

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.

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.

D2

Les proportions relatives de personnel enseignant et non enseignant varient sensiblement d'un pays à l'autre.

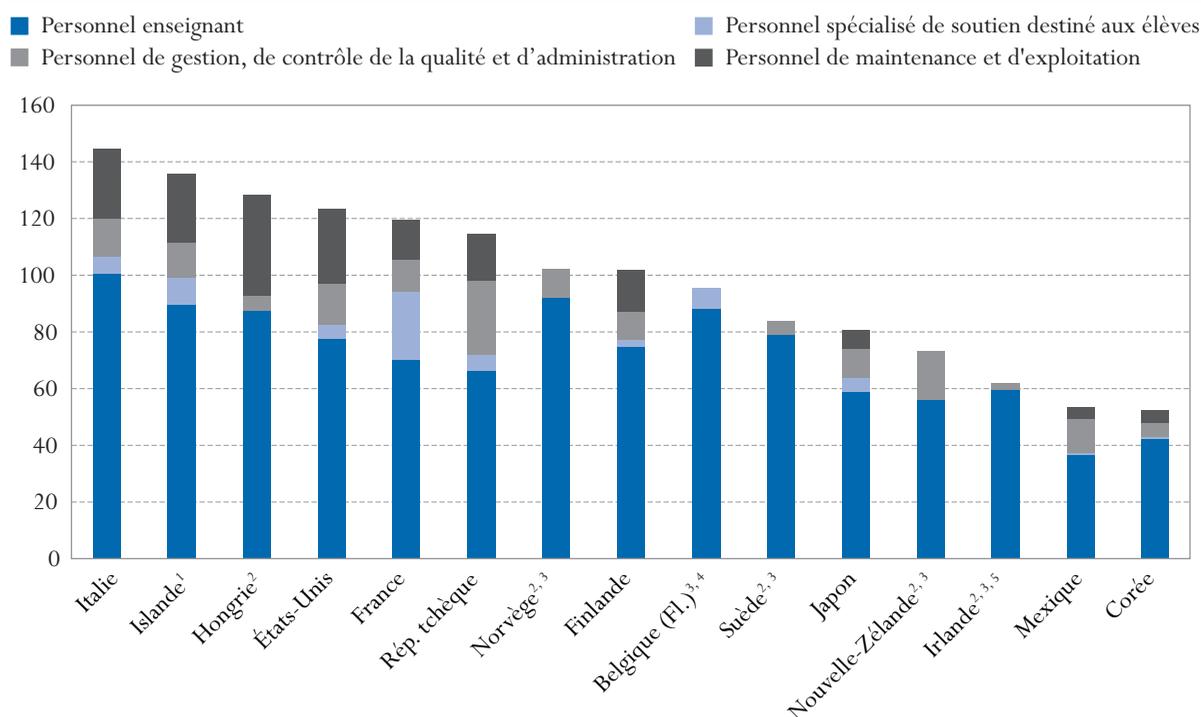
Le personnel non enseignant représente en moyenne plus de 30 % de l'ensemble du personnel des établissements primaires et secondaires.

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 des systèmes d'enseignement. Le volume du personnel enseignant et non enseignant employé dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire varie entre moins de 81 personnes pour 1 000 élèves en Corée, au Japon et au Mexique, et 119 personnes ou plus pour 1 000 élèves aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Islande et en Italie (voir le graphique D2.4).

Dans les 10 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 plus de 30 % de l'ensemble du personnel des établissements primaires et secondaires. Cette part est de l'ordre de 30 à 40 % dans cinq de ces pays et dépasse même 40 % en France et en République tchèque. C'est en Corée qu'elle est la plus faible (19 %). Par comparaison avec le nombre d'élèves inscrits dans les établissements primaires et secondaires, le personnel non enseignant représente plus de 40 personnes pour 1 000 élèves aux

Graphique D2.4. Personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement primaire et secondaire (2002)

Personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement primaire et secondaire pour 1 000 élèves, exprimé en équivalents temps plein



1. Les données relatives au personnel de direction et d'administration à l'échelon supérieur sont manquantes.
2. Les données relatives au personnel spécialisé de soutien destiné aux élèves sont manquantes.
3. Les données relatives au personnel de maintenance et d'exploitation sont manquantes.
4. Les données relatives au personnel chargé de la gestion, du contrôle de la qualité et de l'administration sont manquantes.
5. L'enseignement primaire et secondaire comprend l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de personnel enseignant et non enseignant pour 1 000 élèves.

Source : OCDE. Tableau D2.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004).

États-Unis, en France, en Hongrie, en Islande, en Italie et en République tchèque (voir le tableau D2.3 et le graphique D2.4).

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, mais aussi le personnel chargé de l'administration et de la gestion à l'intérieur et à l'extérieur des établissements. Aux États-Unis, en Hongrie, en Islande et en Italie, le personnel de maintenance et d'exploitation représente plus de 20 personnes pour 1 000 élèves dans les établissements primaires et secondaires. Le personnel administratif des établissements primaires et secondaires représente entre huit et 12 personnes pour 1 000 élèves aux États-Unis, en Italie et au Mexique et 18 personnes ou plus pour 1 000 élèves en République tchèque. Quant au personnel de direction à l'échelon de l'établissement ou à un niveau supérieur, il représente plus de six personnes pour 1 000 élèves en France, en Islande, en République slovaque et en République tchèque, plus de 10 personnes pour 1 000 élèves en Norvège et plus de 16 personnes pour 1 000 élèves en Nouvelle-Zélande (voir le tableau D2.3). Enfin, le personnel spécialisé de soutien destiné aux élèves est relativement nombreux en France (plus de 24 personnes pour 1 000 élèves inscrits dans les établissements de l'enseignement primaire et secondaire) et, dans une moindre mesure, en Islande (10 personnes environ pour 1 000 élèves dans les établissements de l'enseignement primaire et secondaire).

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 nombre d'élèves/étudiants par enseignant (taux d'encadrement) est obtenu en divisant le 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.

Le taux d'encadrement par type d'établissement est calculé sur la base des nombres d'élèves/étudiants et d'enseignants dans les établissements publics et privés (établissements privés subventionnés et indépendants). Dans certains pays, une faible proportion d'élèves sont inscrits dans des établissements privés (voir le tableau C2.4).

Le personnel enseignant comprend les deux catégories suivantes :

- Le *corps enseignant* correspond au personnel qualifié directement impliqué dans l'instruction des élèves/étudiants. Il englobe les enseignants titularisés,

Les données portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de l'exercice VOE de collecte de données statistiques sur l'éducation mené chaque année par l'OCDE.

les enseignants dispensant un enseignement spécialisé (aux enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques) et d'autres enseignants qui prennent en charge des élèves/étudiants 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 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-éducateurs et assistants d'enseignement / 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 spécialisé de soutien 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 éducatif* 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.
- Le *personnel administratif des établissements et des niveaux supérieurs du système éducatif* englobe toutes les catégories de professionnels qui contribuent à l'administration et à la gestion des établissements et des niveaux supérieurs du système éducatif. 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 de maintenance 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 automo-

biles. Cette catégorie de personnel inclut également les chauffeurs de cars et d'autres véhicules, les ouvriers du bâtiment, 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 (2002)

Calculs basés sur le nombre d'élèves et le nombre de classes

	Enseignement primaire				Premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale)				
	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	20.0	21.2	m	20.1	23.8	24.8	x(6)	23.9
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique (Fr.)	20.0	21.0	a	20.4	21.1	21.9	a	21.6
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	21.3	16.8	a	21.3	23.3	20.9	a	23.3
	Danemark	19.4	16.7	a	19.1	19.1	17.5	a	18.8
	Finlande	m	m	a	m	m	m	a	m
	France	22.3	23.9	n	22.6	24.1	25.0	13.1	24.3
	Allemagne	22.2	23.7	x(2)	22.2	24.6	26.0	x(6)	24.7
	Grèce	17.2	a	21.5	17.5	22.9	a	26.0	23.0
	Hongrie	20.5	19.5	a	20.4	21.2	21.7	a	21.3
	Islande	17.9	18.8	n	17.9	19.2	17.7	n	19.1
	Irlande	24.2	m	m	m	21.4	m	m	m
	Italie	18.1	a	20.1	18.3	20.7	a	21.4	20.8
	Japon	28.7	a	34.3	28.8	34.2	a	36.7	34.3
	Corée	35.7	a	34.8	35.7	37.3	36.5	a	37.1
	Luxembourg	15.6	21.3	17.6	15.7	19.9	20.5	18.8	19.9
	Mexique	20.6	a	23.8	20.8	29.9	a	28.7	29.8
	Pays-Bas	x(4)	x(4)	x(4)	23.9	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	21.1	12.4	12.1	20.9	24.5	24.6	14.1	24.3
	Portugal	18.7	a	23.0	19.1	18.0	a	18.2	18.1
	Rép. slovaque	20.8	20.3	a	20.8	23.3	23.8	a	23.3
	Espagne	19.4	24.9	22.5	20.9	24.4	28.2	23.5	25.4
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suisse	19.7	14.9	16.6	19.6	18.7	18.5	16.2	18.6	
Turquie	29.6	a	20.2	29.4	a	a	a	a	
Royaume-Uni	26.0	a	m	m	24.7	m	m	m	
États-Unis	22.0	a	19.6	21.7	23.2	a	18.8	22.6	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>21.9</i>	<i>20.1</i>	<i>22.2</i>	<i>21.8</i>	<i>23.6</i>	<i>23.3</i>	<i>21.4</i>	<i>23.7</i>	
PAYS PARTENAIRES	Brésil ¹	27.2	a	18.6	26.1	34.7	a	27.0	33.7
	Chili	32.8	36.0	24.0	32.9	32.3	35.5	25.3	32.6
	Égypte	41.5	36.7	35.6	40.9	44.3	41.0	32.0	43.5
	Inde	x(4)	x(4)	x(4)	40.0	x(8)	x(8)	x(8)	40.0
	Israël	25.6	a	a	25.6	31.0	a	a	31.0
	Jamaïque	34.3	m	m	m	32.4	m	m	m
	Jordanie	28.8	a	27.8	28.5	30.7	a	30.2	30.6
	Malaisie ¹	32.9	a	a	32.9	37.1	a	a	37.1
	Paraguay ¹	18.1	22.1	16.7	18.3	27.7	27.5	19.4	26.3
	Pérou ¹	19.5	30.5	17.0	19.5	35.2	37.9	23.2	33.3
	Philippines	40.3	a	32.4	39.7	53.7	a	44.9	51.6
	Fédération de Russie	16.1	a	9.8	16.1	20.7	a	10.7	20.6
	Sri Lanka	26.2	m	n	m	29.8	m	n	m
	Thaïlande	23.2	52.1	a	25.1	36.6	32.7	a	36.3
	Tunisie	28.3	a	25.1	28.2	33.5	a	19.8	33.1
	Uruguay ¹	19.1	a	m	m	29.5	a	26.4	29.0

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.

1. Année de référence : 2001.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2002)

Par niveau d'enseignement, exprimé en équivalents temps plein

			Education secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Education tertiaire			
	Pre-primaire	Primaire	Premier cycle	Deuxième cycle	Ensemble du secondaire		Type B	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	16.9	x(5)	x(5)	12.5	m	m	16.2	m
	Autriche	18.2	14.4	9.8	10.3	10.0	10.2	7.7	13.7	13.0
	Belgique	16.3	13.1	x(5)	x(5)	9.3	x(5)	x(9)	x(9)	18.7
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	12.9	18.9	14.4	12.9	13.6	x(4)	16.3	16.0	16.1
	Danemark	6.6	10.9	x(2)	14.2	m	m	m	m	m
	Finlande	12.7	15.8	10.6	16.0	13.4	x(4)	x(4)	12.6	12.6
	France	19.0	19.4	13.7	10.6	12.2	a	14.1	18.7	17.9
	Allemagne	24.2	18.9	15.7	13.6	15.1	14.8	16.1	12.1	12.6
	Grèce	13.9	12.5	9.3	9.3	9.3	8.0	24.9	37.5	32.2
	Hongrie	10.9	10.8	10.7	13.1	11.7	10.4	x(9)	x(9)	13.8
	Islande	5.2	11.4	x(2)	10.6	m	x(5,9)	2.0	9.1	8.7
	Irlande	13.5	19.5	14.3	x(3)	x(3)	x(3)	15.6	16.7	16.3
	Italie	12.8	10.6	9.9	10.3	10.2	m	7.7	23.7	23.1
	Japon	18.1	20.3	16.2	13.7	14.8	x(4,9)	8.4	12.6	11.2
	Corée	21.7	31.4	20.7	16.5	18.4	a	m	m	m
	Luxembourg ²	14.5	11.6	x(5)	x(5)	9.0	m	m	m	m
	Mexique	21.6	26.9	31.5	24.3	28.8	a	x(9)	x(9)	15.3
	Pays-Bas	x(2)	17.0	x(5)	x(5)	15.9	x(5)	x(9)	x(9)	13.0
	Nouvelle-Zélande	5.6	19.6	19.4	13.8	16.6	13.0	12.1	16.1	15.0
	Norvège ²	m	11.5	10.3	9.2	10.4	x(4)	x(9)	x(9)	13.2
	Pologne	13.5	12.8	14.1	13.7	13.9	12.0	11.5	18.1	18.0
	Portugal	m	11.0	9.3	7.5	8.3	m	m	m	m
	Rép. slovaque	9.8	20.1	14.0	13.3	13.7	9.6	10.1	10.5	10.5
	Espagne	15.8	14.6	13.7	8.3	11.2	x(5)	7.9	14.6	13.0
	Suède	10.7	12.5	12.2	14.1	13.2	m	x(9)	x(9)	9.1
Suisse ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	14.9	27.5	a	17.7	17.7	a	47.0	13.6	16.2	
Royaume-Uni ¹	26.6	19.9	17.6	12.5	14.8	m	x(9)	x(9)	18.3	
États-Unis	15.5	15.5	15.5	15.6	15.5	a	x(9)	x(9)	17.1	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>14.8</i>	<i>16.6</i>	<i>14.4</i>	<i>13.1</i>	<i>13.6</i>	<i>11.1</i>	<i>14.4</i>	<i>16.4</i>	<i>15.4</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ³	25.2	19.9	23.5	17.8	21.0	a	28.4	11.0	13.3
	Brésil ³	18.6	23.0	18.6	15.8	17.5	a	x(9)	x(9)	14.9
	Chili	27.2	33.1	32.9	31.5	32.1	a	m	m	m
	Chine	30.2	20.4	18.5	16.1	17.3	m	m	17.3	m
	Inde	41.2	40.2	35.8	28.5	32.4	40.6	29.5	22.6	22.7
	Indonésie	19.5	24.3	18.0	17.3	17.7	a	x(9)	x(9)	16.1
	Israël	m	20.3	13.0	14.0	13.6	m	m	m	m
	Jamaïque	23.5	32.2	x(5)	x(5)	20.2	m	16.5	11.7	14.2
	Jordanie	21.0	20.0	x(2)	16.0	48.5	a	m	m	m
	Malaisie ³	21.9	19.1	x(5)	x(5)	17.2	27.1	20.6	m	18.5
	Paraguay ³	x(2)	18.9	14.4	18.1	15.6	m	16.4	m	m
	Pérou ³	38.1	29.3	x(5)	x(5)	20.3	31.3	20.4	m	m
	Philippines	30.0	35.4	45.3	23.2	38.3	64.8	x(9)	22.7	24.9
	Fédération de Russie	7.0	17.1	x(5)	x(5)	11.3	m	m	m	m
	Thaïlande	30.2	19.1	23.4	25.1	24.3	a	29.5	m	34.9
	Tunisie	m	a	x(5)	x(5)	21.7	m	x(9)	x(9)	m
	Uruguay ³	28.2	20.8	11.3	20.6	14.1	a	x(9)	x(9)	8.3
	Zimbabwe	m	39.4	x(5)	x(5)	39.2	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. Ne comprend que les filières générales pour les 1er et 2e cycles du secondaire.

2. Établissements publics seulement.

3. Année de référence : 2001.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D2.3. Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement (2002)

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	Gestion/contrôle de qualité /administration		Personnel de maintenance 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		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Australie	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	88.7	m	m	5.4	m	m	m
Belgique	93.4	m	m	m	m	m	m
Belgique (Fl.)	88.3	a	7.3	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	66.4	0.2	5.7	7.1	18.9	16.5	114.8
Danemark	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	69.6	5.2	2.7	2.4	7.2	14.9	102.1
France	70.1	m	24.4	7.3	4.0	13.9	119.7
Allemagne	62.0	m	m	m	m	m	m
Grèce	94.6	m	m	m	m	m	m
Hongrie	87.6	m	x(1 or 5)	x(1 or 5)	5.4	35.3	128.3
Islande ¹	89.7	n	9.7	8.1	4.4	24.2	136.0
Irlande ²	59.5	m	m	1.9	m	m	m
Italie	96.8	3.7	6.3	1.8	11.6	24.7	144.8
Japon	59.0	m	5.1	5.3	4.8	6.4	80.6
Corée	42.4	m	0.8	2.6	2.3	4.4	52.5
Luxembourg	97.9	a	m	m	m	m	m
Mexique	36.2	0.3	1.1	3.4	8.6	4.1	53.7
Pays-Bas	60.6	m	m	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	56.0	m	m	16.0	1.3	m	m
Norvège	92.3	m	m	10.2	m	m	m
Pologne	74.8	a	m	m	m	m	m
Portugal	105.1	m	m	m	m	m	m
Rép. slovaque	66.0	m	m	6.5	m	m	m
Espagne ²	79.6	m	m	m	m	m	m
Suède	77.9	1.2	m	4.8	m	m	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	40.5	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	49.7	m	m	m	m	m	m
États-Unis	64.6	13.4	4.6	3.7	10.9	26.3	123.5
<i>Moyenne des pays</i>	<i>72.9</i>	<i>4.0</i>	<i>6.8</i>	<i>5.8</i>	<i>7.2</i>	<i>17.1</i>	<i>105.6</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 données sur le personnel de direction et administratif à l'échelon supérieur sont manquantes.

2. Inclut le personnel de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

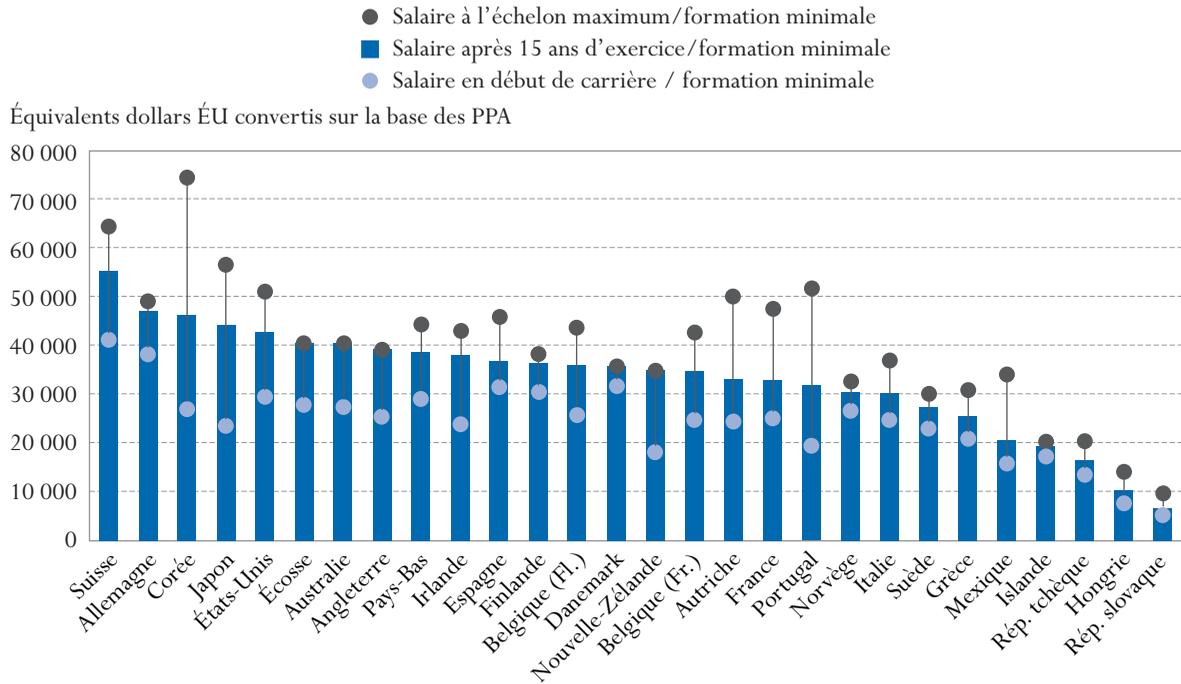
Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR D3 : LE SALAIRE DES ENSEIGNANTS

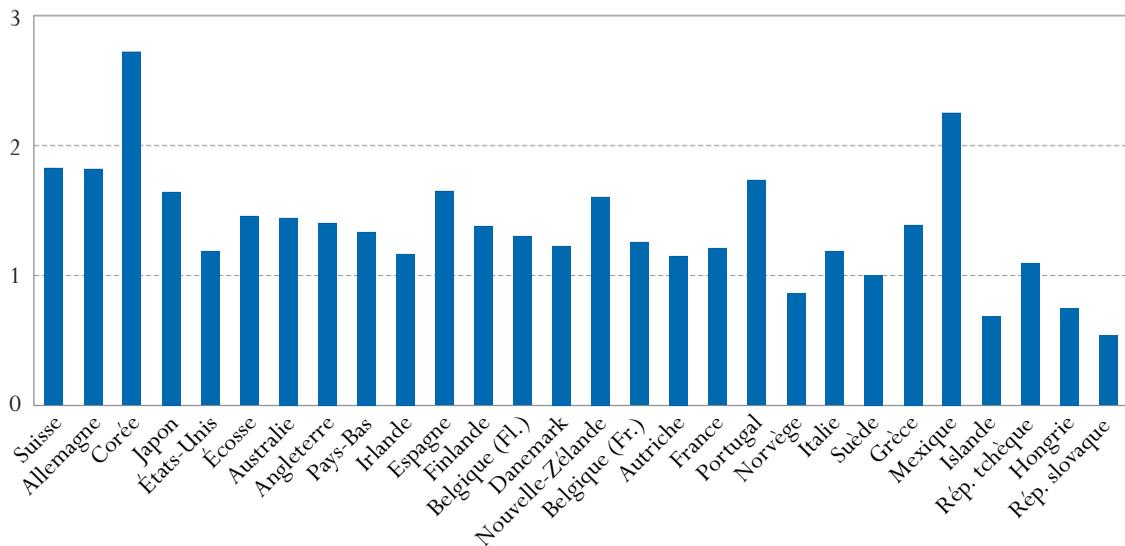
- En milieu de carrière, les enseignants du premier cycle du secondaire perçoivent un salaire variant de moins de 10 000 dollars ÉU en République slovaque à 40 000 dollars ÉU ou plus en Allemagne, en Australie, en Corée, en Écosse, aux États-Unis, au Japon et en Suisse.
- Le salaire horaire d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est en moyenne supérieur de 40 % à celui d'un enseignant du primaire. Toutefois, l'écart de salaire horaire entre ces deux niveaux d'enseignement est inférieur à 5 % aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Turquie, mais atteint 82 % en Espagne où la différence dans le temps d'enseignement entre le niveau primaire et le niveau secondaire est la plus importante.
- Les salaires perçus par les enseignants au sommet de l'échelle barémique sont en moyenne supérieurs de 70 % aux salaires de début de carrière, tant dans l'enseignement primaire que secondaire. Toutefois, cet écart varie considérablement selon les pays, principalement à cause des disparités dans le nombre d'années d'exercice qu'il faut à un enseignant pour progresser dans l'échelle des salaires. Ainsi, en Corée, le salaire maximum est près de trois fois plus élevé que le salaire de départ, mais il faut 37 ans de carrière pour atteindre l'échelon maximum.
- Le salaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la quasi-totalité des pays entre 1996 et 2002. C'est en Hongrie et au Mexique que les hausses salariales les plus importantes ont été enregistrées. En Espagne, le salaire des enseignants du niveau primaire et du deuxième cycle du secondaire a diminué en valeur réelle durant la même période.

Graphique D3.1. Salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire (2002)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics en équivalents dollars ÉU 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'exercice et le PIB par habitant



Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire des enseignants possédant la formation minimale, après 15 ans d'exercice dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

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. Des facteurs déterminants pour garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés sont les salaires et les conditions de travail des enseignants, y compris les salaires en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l'investissement consenti par l'individu pour devenir enseignant, comparés aux salaires et aux coûts de formation dans d'autres professions hautement qualifiées. Ces deux éléments (les salaires et les conditions de travail) 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 salaires 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 de compromis entre divers facteurs interdépendants, notamment les salaires des enseignants, les taux d'encadrement (nombre d'élèves/étudiants par enseignant), le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves / étudiants et le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants.

Observations et explications

Comparaison des salaires des enseignants

La première partie de cet indicateur compare les salaires de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximum pour les enseignants ayant les qualifications minimales requises pour enseigner dans les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire. Dans une première partie, les salaires des enseignants (de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximal) sont examinés en valeurs absolues après avoir été exprimés en dollars américains à l'aide des parités de pouvoir d'achat (PPA). Cette analyse permet de déterminer l'influence de l'ancienneté sur les barèmes nationaux de rémunération et d'évaluer le coût horaire de l'enseignement dans les différents pays. La deuxième partie de cet indicateur étudie les systèmes de primes et de gratification, tandis que la dernière partie analyse l'évolution du salaire des enseignants entre 1996 et 2002.

Bien que les barèmes salariaux reposent généralement sur les principes simples de niveau de qualification et d'ancienneté, la structure du système de rémunération des enseignants est extrêmement complexe. Dans de nombreux pays, le salaire annuel brut des enseignants comprend par exemple des primes régionales pour l'enseignement dans des régions reculées 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 le système de prestations sociales

Cet indicateur présente le salaire de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximum pour les enseignants des établissements publics d'enseignement primaire et secondaire et examine divers systèmes de gratification.

varient énormément selon les pays de l'OCDE. Pour toutes ces raisons, la plus grande prudence est de rigueur lors de la comparaison des salaires des enseignants.

Les salaires statutaires annuels des enseignants du premier cycle du secondaire qui ont 15 ans de carrière à leur actif varient entre moins de 10 000 dollars ÉU en République slovaque et plus de 50 000 dollars ÉU en Suisse (voir le tableau D3.1).

Les salaires statutaires présentés dans cet indicateur correspondent aux salaires prévus 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 salaires moyens des enseignants, ces derniers étant influencés par d'autres facteurs, tels que la structure par âge du corps enseignant ou la fréquence du travail à temps partiel. L'indicateur B6 donne une idée des montants totaux qui sont versés au titre de la rémunération des enseignants. En outre, il faut tenir compte des variations parfois considérables entre les pays du nombre d'heures d'enseignement et de la charge de travail des enseignants lors de la comparaison internationale des salaires statutaires des enseignants (voir l'indicateur D4).

La comparaison des salaires 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. Comparer les salaires statutaires des enseignants au PIB par habitant est une autre manière d'évaluer la valeur relative des salaires des enseignants dans les différents pays.

...que dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, les salaires des enseignants en milieu de carrière sont faibles en Hongrie, en Islande, en Norvège et en République slovaque, mais assez élevés en Corée et en Turquie.

Rapportés au PIB par habitant, les salaires des enseignants en milieu de carrière dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire sont les plus faibles en Hongrie (0.75), en Islande (0.68), en Norvège (0.86), et en République slovaque (0.54), et les plus élevés en Corée (2.72) et en Turquie (1.98). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les salaires les plus faibles par rapport au PIB par habitant s'observent en Hongrie (0.92), en Islande (0.99), en Norvège (0.86) et en République slovaque (0.54). À ce niveau d'enseignement, les salaires (rapportés au PIB par habitant) sont les plus élevés en milieu de carrière en Corée (2.72) et en Suisse (2.08) (voir le tableau D3.1).

Certains pays investissent massivement dans les ressources humaines malgré un revenu national assez faible.

Certains pays, comme la Hongrie, la République slovaque et la République tchèque, ont à la fois un PIB par habitant relativement bas et de faibles salaires pour les enseignants. En revanche, d'autres pays (comme la Corée, l'Espagne, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et le Portugal) ayant eux aussi un PIB par habitant peu élevé versent à leurs enseignants des salaires comparables à ceux de pays au PIB beaucoup plus élevé. L'Allemagne et la Suisse affichent un PIB par habitant élevé et allouent à leurs enseignants des salaires élevés (voir le graphique D3.1 et le tableau D3.1), alors que la Norvège, qui présente également un PIB par habitant élevé, verse à ses enseignants en milieu de carrière un salaire inférieur à la moyenne.

En Angleterre, en Australie, en Corée, en Écosse, aux États-Unis, en Grèce, en Irlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque et en Turquie, les salaires des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire ont des niveaux comparables, mais il n'en va pas de même dans les autres pays de l'OCDE où, en valeur absolue, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. Ainsi, en Belgique, en Islande, aux Pays-Bas et en Suisse, le salaire d'un enseignant en milieu de carrière dans le deuxième cycle du secondaire est supérieur de 30 % au moins à celui d'un enseignant du primaire (voir le tableau D3.1).

On peut également calculer les salaires et le coût des heures d'enseignement en rapportant le salaire statutaire des enseignants au nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant à temps plein est tenu de donner (indicateur D4). Cette mesure ne permet pas de corriger les salaires en tenant 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 salaire statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 38 dollars ÉU dans le primaire, de 47 dollars ÉU dans le premier cycle du secondaire et de 54 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, en République tchèque et en Turquie (inférieur ou égal à 20 dollars ÉU), alors qu'il est relativement élevé en Allemagne, en Corée, au Danemark et au Japon (de l'ordre de 60 dollars ÉU, ou plus). Le coût salarial par heure d'enseignement varie plus fortement encore dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire : de 21 dollars ÉU ou moins en Hongrie, en République slovaque et en Turquie, à plus de 80 dollars ÉU en Corée et au Japon (voir le tableau D3.1 et le graphique D3.2).

Même dans les pays où les salaires statutaires sont identiques dans l'enseignement primaire et secondaire, le salaire par heure d'enseignement est généralement plus élevé dans le deuxième cycle du secondaire que dans le primaire, car, dans la plupart des pays, les enseignants du secondaire sont tenus de donner moins d'heures de cours que les enseignants du primaire, comme le montre l'indicateur D4. En moyenne, tous pays confondus, le salaire par heure d'enseignement des enseignants du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 40 % environ à celui des enseignants du primaire. Cet écart est inférieur ou égal à 10 % en Australie, en Écosse, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Turquie, mais est égal ou supérieur à 60 % dans la Communauté flamande de Belgique, en France, en Hongrie et en Islande. Il atteint même 82 % en Espagne où la différence de temps d'enseignement entre le primaire et le deuxième cycle du secondaire est la plus importante (voir le tableau D3.1).

La comparaison entre les pays des salaires bruts des enseignants en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum permet d'évaluer l'impact de l'expérience d'enseignement sur les barèmes de rémunération dans les différents pays. L'évolution du salaire, depuis le salaire de début de carrière et au fil des augmentations, donne une idée du rendement financier que procure

Dans la plupart des pays, les salaires augmentent avec le niveau d'enseignement.

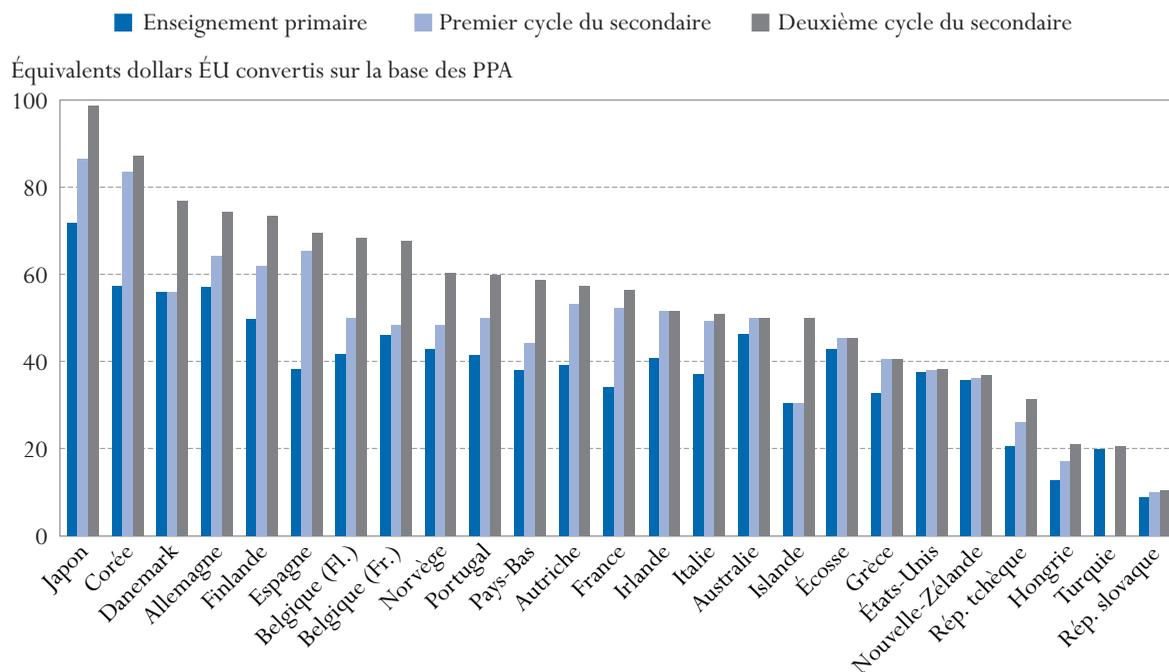
Le salaire statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 38 dollars ÉU dans le primaire, de 47 dollars ÉU dans le premier cycle du secondaire et de 54 dollars ÉU dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

En moyenne, le salaire par heure de contact d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 40 % à celui d'un enseignant du primaire.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'expérience d'enseignement et les qualifications constituent des critères de progression sur l'échelle des salaires des enseignants.

Graphique D3.2. Salaire par heure de contact net, selon le niveau d'enseignement (2002)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics après 15 ans d'exercice, en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA, divisé par le nombre d'heures de contact net (enseignement) par an.



Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire par heure de contact net dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

l'ancienneté. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les salaires statutaires des enseignants exerçant depuis 15 ans dans le primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire sont supérieurs respectivement de 37, 38 et 41 % aux salaires de départ à ces niveaux d'enseignement.

Les salaires versés aux enseignants parvenus à l'échelon salarial maximal sont en moyenne supérieurs de 70 % aux salaires de départ, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire. Toutefois, cet écart varie considérablement selon les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire maximum représente plus du double du salaire de départ en Autriche, en Corée, en France, au Japon, au Mexique et au Portugal. En revanche, le salaire maximum ne représente pas plus de 30 % du salaire en début de carrière en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Turquie (voir le tableau D3.1).

Le rapport entre le salaire de départ et le salaire maximum dépend dans une certaine mesure du nombre d'années qu'il faut pour progresser dans l'échelle des rémunérations. En Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, il faut entre sept et neuf ans aux enseignants du premier cycle du secondaire pour atteindre l'échelon maximum du salaire. En Allemagne, en Belgique, en Finlande, en Irlande, en Norvège, au Portugal, en République slovaque et en Suisse, la progression des salaires 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 D3.1).

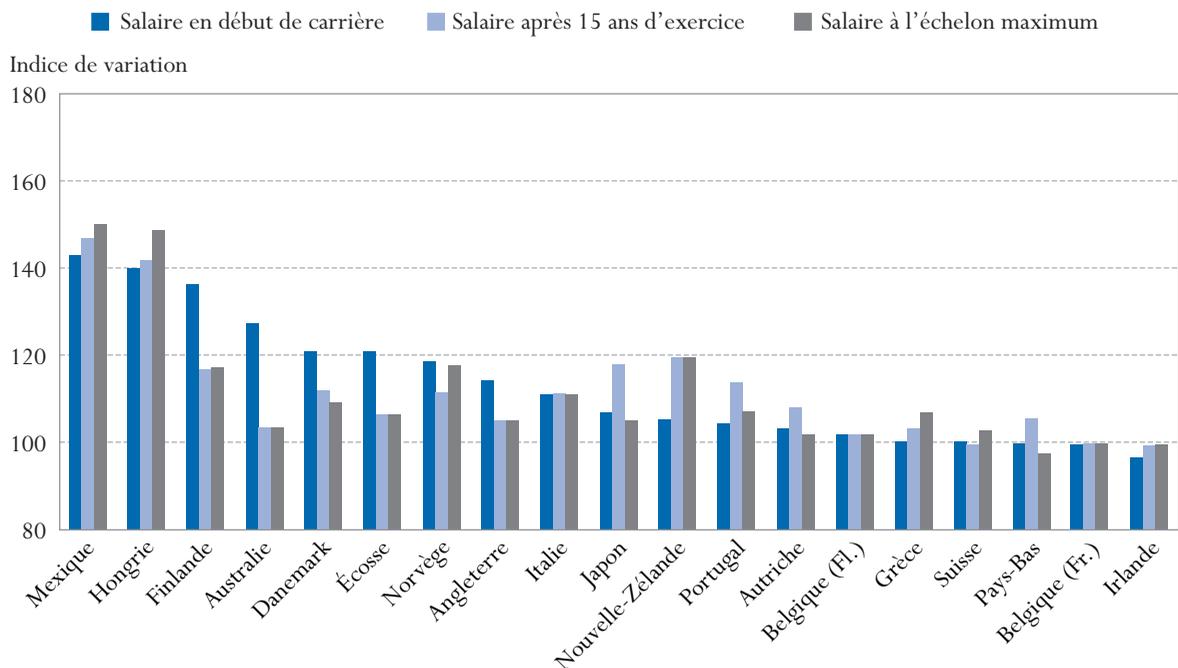
La comparaison des indices de variation des salaires des enseignants entre 1996 et 2002 montre clairement que les salaires des enseignants du primaire et du secondaire ont augmenté en termes réels dans la quasi-totalité des pays. Tous niveaux d'enseignement confondus, les hausses salariales les plus fortes, supérieures à 40 %, ont été enregistrées en Hongrie et au Mexique. Dans ces deux pays toutefois, le salaire des enseignants reste inférieur à la moyenne de l'OCDE et, en Hongrie, les salaires des enseignants sont également faibles lorsqu'ils sont rapportés au PIB par habitant. Dans certains pays, le salaire des enseignants a diminué en termes réels entre 1996 et 2002. Ce constat s'applique tout particulièrement aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire en Espagne (voir les tableaux D3.3 et le graphique D3.3).

L'évolution des salaires est également différente aux divers échelons du barème salarial, ce qui montre que les difficultés liées à l'offre et à la demande d'enseignement varient selon les pays. Ainsi, le salaire de départ a augmenté à un rythme plus soutenu que les salaires en milieu de carrière ou à l'échelon maximum en Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Finlande. Cela indique que ces pays tentent d'encourager de nouvelles recrues à embrasser la profession

Entre 1996 et 2002, le salaire des enseignants a augmenté en termes réels dans la plupart des pays, mais pas dans tous.

Graphique D3.3. Évolution du salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire, par point sur l'échelle de salaire (1996 et 2002)

Indice de variation entre 1996 et 2002 (1996 = 100, prix de 2002 en utilisant les déflateurs du PIB)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation entre 1996 et 2002 du salaire des enseignants en début de carrière.
Source : OCDE. Tableau D3.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

d'enseignant. En revanche, les salaires en milieu de carrière et à l'échelon maximum ont progressé à un rythme relativement soutenu au Japon et au Portugal, où la politique vise à retenir des enseignants, plutôt qu'à en recruter. Les salaires en milieu de carrière et à l'échelon maximum ont également augmenté plus rapidement que les salaires de départ en Nouvelle-Zélande, mais il faut relativement peu d'ancienneté (sept ans) pour atteindre l'échelon maximum, la préoccupation majeure étant pourtant de recruter de nouveaux enseignants.

Évaluation comparative des salaires des enseignants en Irlande

Les salaires des enseignants et de toutes les autres professions de la fonction publique ont été soumis à une évaluation comparative qui s'est clôturée en 2002. Dans le cadre de cette évaluation, les postes, salaires et conditions d'emploi de tous les fonctionnaires ont été comparés à ceux des travailleurs du secteur privé exerçant des emplois comparables. À l'issue de ce processus, une augmentation totale de 13 % a été recommandée pour les enseignants. Le gouvernement a accepté de financer 25 % de la hausse salariale recommandée à compter du 1^{er} décembre 2001.

Par ailleurs, des systèmes d'incitation et de primes peuvent récompenser les enseignants qui s'acquittent de tâches ou responsabilités spécifiques à titre permanent ou temporaire.

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. Le niveau du salaire en début de carrière et ces systèmes d'incitation peuvent peser dans les décisions 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 salaire de départ supérieur pour les enseignants titulaires d'un diplôme ou de qualifications supérieures aux exigences minimales requises pour l'exercice de leur profession, ainsi qu'une majoration de salaire pour les enseignants qui possèdent des qualifications dans plusieurs domaines ou qui sont spécialisés dans la prise en charge d'élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques.

Des majorations salariales sont parfois accordées aux enseignants des établissements publics soit par le chef d'établissement, soit par les autorités locales, régionales ou nationales de l'éducation. Ces ajustements reposent sur trois grandes séries de critères : les critères liés aux conditions d'enseignement et aux responsabilités professionnelles, les critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants et les critères basés sur des variables démographiques et autres.

Convention collective en Finlande

La convention collective régissant le salaire des fonctionnaires nationaux et municipaux, et donc des enseignants, fixe le salaire minimum. Toutefois, le système en vigueur permet de négocier l'amélioration des conditions d'emploi au niveau local.

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 volume horaire d'enseignement, 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.).

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 : il passe à 19 heures après six ans de carrière, à 18 heures après 12 ans et, enfin, à 16 heures après 20 ans. Le reste du temps de travail obligatoire des enseignants doit être passé dans l'établissement.

Dans la plupart des pays, des primes sont versées à tous les enseignants ou presque au titre de l'exercice de fonctions administratives, et notamment pour 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 pour 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, les fonctions administratives et pour les activités et les 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 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 des décisions concernant la rémunération de ces activités.

Dans la moitié environ des pays de l'OCDE, les établissements participent dans une certaine mesure aux décisions concernant la rémunération des tâches spéciales et supplémentaires confiées aux enseignants...

Le régime salarial individuel en Suède

En Suède, le régime salarial des enseignants fixé par convention collective a été aboli au milieu des années 90, dans le cadre d'une réforme visant à accroître l'autonomie locale et la flexibilité du système scolaire. Le gouvernement s'est engagé à augmenter sensiblement le salaire des enseignants pendant une période de cinq ans, à condition que tous les enseignants ne bénéficient pas de la même hausse de salaire. Le salaire maximum n'est plus limité et le salaire minimum et l'augmentation salariale globale sont négociés au niveau central. À l'embauche, enseignant et employeur négocient le salaire de départ. Les tâches et les performances des enseignants sont prises en considération lors des négociations et influent sur le montant du salaire. Les salaires des enseignants sont nettement plus variables qu'auparavant. Les enseignants qui travaillent dans des domaines où sévit une pénurie ou qui peuvent faire valoir de meilleures compétences arrivent à obtenir des salaires plus élevés.

...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 des autorités locales, régionales ou nationales, selon le type d'établissement concerné. En Autriche par exemple, ces enseignants bénéficient d'une réduction statutaire de leur charge d'enseignement (voire d'une exemption de celle-ci) et d'une prime qui dépend de l'échelle salariale, de l'ancienneté et de la taille de l'établissement (et d'une majoration si ces fonctions sont exercées pendant une longue période). Les enseignants qui remplissent des fonctions de coordination ou administratives plus limitées perçoivent une compensation forfaitaire ou bénéficient d'une réduction de leur charge d'enseignement. Ces deux formes de rémunération 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 destiné aux primes (de montants forfaitaires) pour rémunérer ceux qui s'acquittent de tâches spéciales. Le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture peut également accorder une réduction de la charge d'enseignement dans le cadre de projets spécifiques.

En Angleterre, des points additionnels du barème salarial attribués pour la prise de responsabilités supplémentaires ont été remplacés le 1^{er} septembre 2000 par des primes forfaitaires. 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 assistants de classe et les assistants 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 propose 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 peut être attribué à tout enseignant (généralement, les enseignants du département se relayent). Tous les chefs de département perçoivent une prime forfaitaire 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 tout enseignant, mais cette fonction n'est assortie d'aucune prime (voir les tableaux D3.2a, b, c et d et l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004).

Les moyens servant à distinguer et récompenser les enseignants pour la qualité de leur travail varient selon les pays. Dans certains cas, des primes peuvent être accordées aux enseignants qui terminent avec succès des activités de développement professionnel ou qui assument des responsabilités de gestion supplémentaires, alors que dans d'autres cas, des majorations sont explicitement octroyées à des enseignants qui se distinguent par la qualité de leur enseignement et qui contribuent à améliorer les résultats de leurs élèves (voir les tableaux D3.2a, b, c et d).

...et l'octroi de primes au titre de la qualité de l'enseignement dispensé est plutôt du ressort des chefs d'établissement.

Promotion liée à un statut d'« excellence » en République slovaque

En République slovaque, les enseignants qui possèdent des compétences de haut niveau, qui obtiennent de très bons résultats, qui sont pleinement qualifiés et qui ont au moins 12 ans d'expérience peuvent prétendre à un statut d'« excellence ». Si ce statut leur est accordé, leur salaire est basé sur une grille de salaire spéciale. Seuls 6 % environ des enseignants sont rémunérés selon ce barème.

En Angleterre, la qualité de l'enseignement donne droit à des points supplémentaires sur l'échelle salariale principale. 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 salarial supérieur 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, en Hongrie, au Mexique, en Norvège, 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 « bien » 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 une progression de deux années dans la grille de salaires, 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 D3.2a, b, c et d et l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004). Les disparités observées entre les pays de l'OCDE en matière de fiscalité, de systèmes de prestations sociales et d'allocations affectent de diverses façons le salaire de base des enseignants.

D₃

Salaires liés aux performances en Suisse

Dans les cantons de Saint Gall et de Zurich, les enseignants ne peuvent passer à l'échelon de salaire supérieur que si leur évaluation est positive. Cette évaluation comprend une auto-évaluation et une évaluation externe. Les critères appliqués sont nombreux et les enseignants préparent des dossiers qui illustrent leur travail et leurs résultats.

L'utilisation d'incitations supplémentaires pour les enseignants qui acceptent de travailler dans des conditions particulièrement difficiles est plus fréquent. Les encouragements financiers qui sont donnés aux enseignants sous la forme de primes salariales au titre de l'enseignement dans des zones sensibles ou dans des établissements réputés difficiles ou sous la forme d'aides au transport pour l'enseignement dans des zones reculées sont de plus en plus courants. Le critère « Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou ayant un coût de vie élevé » est appliqué dans 19 pays sur 27. L'octroi de ces ajustements salariaux est plus souvent du ressort des autorités nationales, régionales ou locales que du chef d'établissement.

Encourager les enseignants à travailler dans des zones rurales et reculées en Australie

En Australie, deux États notamment, le Queensland et la Nouvelle-Galles du Sud, proposent des programmes spéciaux d'incitation pour encourager des enseignants à venir travailler dans des régions rurales et reculées. Ces programmes sont associés à des projets qui prévoient, pendant la formation initiale des enseignants, des stages d'étudiants dans des établissements ruraux pour donner aux futurs enseignants une première expérience de la vie et de l'enseignement dans des régions rurales.

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur les enseignants et les programmes.

Les données relatives aux salaires statutaires des enseignants et aux primes supplémentaires (voir le tableau D3.1) proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur les enseignants et les programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2001-2002 et sont conformes aux politiques officielles appliquées dans les institutions publiques.

Le salaire statutaire (voir le tableau D3.1) est la rémunération versée conformément aux barèmes officiels. Le salaire indiqué est brut et correspond à 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.

Les salaires bruts ont été convertis en utilisant les 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. L'année de référence du PIB par habitant est l'année civile 2001, tandis que la période de référence pour les salaires des enseignants s'étend du 30 juin 2001 au 30 juin 2002. La période de référence des PPA est 2001-2002. Les données sont corrigées en fonction de l'inflation au mois de janvier 2002. Dans les pays dont l'exercice fiscal est décalé (l'Australie et la Nouvelle-Zélande) et dans les pays où la période exacte pour laquelle les salaires sont appliqués est légèrement différente (l'Espagne, la Hongrie, l'Islande et la Norvège), les chiffres ne sont corrigés que si cela donne lieu à un ajustement supérieur à 1 %. Les petits ajustements n'ont pas été pris en

compte, car la période exacte pour laquelle les salaires sont appliqués ne sera que légèrement différente, même pour les salaires se référant à 2001-2002. Les statistiques de référence et les années de référence pour les traitements des enseignants figurent à l'annexe 2.

Le salaire en début de carrière correspond au salaire 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 salaire après 15 ans de carrière correspond au salaire 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 salaire maximum correspond au salaire 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 requis pour être pleinement habilité à exercer sa profession.

Par définition, un ajustement au salaire de base est une variation de salaire 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 seule 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 échelle », en le faisant passer à un échelon de salaire supérieur ou à autre barème salarial.

Tableau D3.1. Salaire des enseignants (2002)

Salaire 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 équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA

	Enseignement primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire (filère générale)					
	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Échelon maximum/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Échelon maximum/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Échelon maximum/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/PIB par habitant		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	27 493	40 480	40 480	1.44	27 394	40 479	40 479	1.44	27 394	40 479	40 479	1.44	
	Autriche	23 511	31 112	46 540	1.08	24 363	33 138	50 071	1.15	24 846	34 444	52 294	1.19	
	Belgique (Fl.)	25 731	34 913	41 652	1.26	25 731	36 032	43 927	1.30	31 924	46 076	55 383	1.66	
	Belgique (Fr.)	24 319	33 334	40 106	1.20	24 713	34 874	42 717	1.26	30 793	44 854	54 100	1.62	
	Rép. tchèque	13 557	16 453	20 558	1.09	13 557	16 453	20 558	1.09	15 476	18 898	23 452	1.25	
	Danemark	31 745	35 809	35 809	1.23	31 745	35 809	35 809	1.23	30 384	43 063	46 096	1.47	
	Angleterre	25 403	39 350	39 350	1.41	25 403	39 350	39 350	1.41	25 403	39 350	39 350	1.41	
	Finlande	26 647	31 687	33 558	1.20	30 514	36 552	38 249	1.38	32 136	40 482	42 652	1.53	
	France	22 688	30 519	45 031	1.12	25 101	32 933	47 562	1.21	25 563	33 394	48 070	1.23	
	Allemagne	36 934	44 671	47 921	1.72	38 319	47 165	49 239	1.82	41 441	50 805	53 085	1.96	
	Grèce	20 906	25 563	31 013	1.39	20 906	25 563	31 013	1.39	20 906	25 563	31 013	1.39	
	Hongrie	7 585	10 412	14 104	0.75	7 585	10 412	14 104	0.75	8 790	12 851	16 797	0.92	
	Islande	17 244	19 377	20 346	0.68	17 244	19 377	20 346	0.68	22 017	27 941	30 551	0.99	
	Irlande	22 980	38 066	43 137	1.17	23 767	38 066	43 137	1.17	23 767	38 066	43 137	1.17	
	Italie	22 915	27 726	33 575	1.08	24 710	30 220	36 906	1.18	24 710	31 073	38 604	1.22	
	Japon	23 493	44 345	56 579	1.65	23 493	44 345	56 579	1.65	23 493	44 372	58 286	1.65	
	Corée	26 983	46 400	74 672	2.73	26 852	46 269	74 541	2.72	26 852	46 269	74 541	2.72	
	Mexique	12 375	16 324	27 038	1.77	15 862	20 722	34 181	2.25	m	m	m	m	
	Pays-Bas	28 003	35 307	40 406	1.22	29 050	38 697	44 388	1.33	29 326	51 444	58 913	1.77	
	Nouvelle-Zélande	18 109	35 034	35 034	1.61	18 109	35 034	35 034	1.61	18 109	35 034	35 034	1.61	
	Norvège	26 637	30 533	32 695	0.86	26 637	30 533	32 695	0.86	26 637	30 533	32 695	0.86	
	Portugal	19 445	31 876	51 829	1.73	19 445	31 876	51 829	1.73	19 445	31 876	51 829	1.73	
	Écosse	27 789	40 619	40 619	1.45	27 789	40 619	40 619	1.45	27 789	40 619	40 619	1.45	
	Rép. slovaque	5 134	6 611	9 786	0.54	5 134	6 611	9 786	0.54	5 134	6 611	9 786	0.54	
	Espagne	28 161	33 521	41 860	1.50	31 550	36 930	45 957	1.65	32 679	38 067	47 323	1.70	
	Suède	23 059	27 359	30 162	1.01	23 059	27 359	30 162	1.01	24 544	29 315	31 711	1.08	
	Suisse	34 818	46 713	55 304	1.53	41 045	55 431	64 544	1.82	48 704	63 200	74 689	2.08	
	Turquie	11 214	12 700	14 283	1.98	a	a	a	a	10 272	11 759	13 342	1.84	
	États-Unis	29 513	42 801	52 104	1.18	29 525	42 801	51 170	1.18	29 641	42 918	51 308	1.19	
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>22 910</i>	<i>31 366</i>	<i>37 778</i>	<i>1.33</i>	<i>24 236</i>	<i>33 345</i>	<i>40 177</i>	<i>1.37</i>	<i>25 292</i>	<i>35 691</i>	<i>42 683</i>	<i>1.45</i>	
	PAYS PARTENAIRES	Argentine ¹	8 398	11 794	11 794	1.00	12 076	17 007	17 007	1.45	12 076	17 007	17 007	1.45
		Bésil ¹	8 191	10 610	m	1.44	9 883	13 322	m	1.81	13 853	16 397	m	2.23
		Chili	11 033	12 857	13 306	1.35	11 033	12 857	13 306	1.35	11 033	13 454	13 926	1.41
Égypte		891	1 988	2 278	0.57	891	1 988	2 278	0.57	m	m	m	m	
Inde ¹		12 347	18 247	18 247	6.21	15 027	23 001	23 001	7.82	18 247	26 831	26 831	9.12	
Indonésie		975	1 543	1 543	0.54	975	1 543	1 990	0.54	1 014	1 858	1 990	0.64	
Jamaïque		10 955	12 686	12 686	3.43	10 955	12 686	12 686	3.43	10 955	12 686	12 686	3.43	
Jordanie		7 976	10 414	868	2.76	7 976	10 414	868	2.76	7 976	10 414	868	2.76	
Malaisie ¹		9 344	14 670	14 670	1.70	13 647	23 315	23 315	2.69	13 647	23 315	23 315	2.69	
Paraguay ^{1,2}		9 789	9 789	9 789	1.88	15 269	15 269	15 269	2.93	15 269	15 269	15 269	2.93	
Pérou ^{1,2}		4 627	4 627	5 530	1.00	4 577	4 577	5 273	0.99	4 577	4 577	5 273	0.99	
Philippines		9 857	10 880	10 880	2.84	9 857	10 880	10 880	2.84	9 857	10 880	10 880	2.84	
Sri Lanka		2 809	3 574	3 319	1.12	2 809	4 085	3 319	1.28	3 574	4 596	3 319	1.44	
Thaïlande		5 862	14 406	14 406	2.39	5 862	14 406	14 406	2.39	5 862	14 406	14 406	2.39	
Tunisie		12 835	12 974	16 783	2.00	16 330	16 487	21 339	2.55	19 878	20 065	26 167	3.10	
Uruguay ^{1,2}	5 397	6 467	a	0.77	5 397	6 467	a	0.77	5 873	6 944	a	0.83		

1. Année de référence : 2001.

2. Salaires pour un poste de 20 heures par semaine. La majorité des enseignants occupent deux postes.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.1. (suite) Salaire des enseignants (2002)

Salaire 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 équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA

	Rapport entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière			Nombre d'années entre le salaire de début de carrière et le salaire 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	1.47	1.48	1.48	9	46	50	50	1.08
Autriche	1.98	2.06	2.10	34	39	53	57	1.46
Belgique (Fl.)	1.62	1.71	1.73	27	42	50	68	1.63
Belgique (Fr.)	1.65	1.73	1.76	27	46	48	68	1.46
Rép. tchèque	1.52	1.52	1.52	32	21	26	31	1.51
Danemark	1.13	1.13	1.52	8	56	56	77	1.37
Angleterre	1.55	1.55	1.55	8	m	m	m	m
Finlande	1.26	1.25	1.33	20	46	61	73	1.57
France	1.98	1.89	1.88	34	34	52	56	1.66
Allemagne	1.30	1.28	1.28	28	57	64	74	1.30
Grèce	1.48	1.48	1.48	33	33	41	41	1.24
Hongrie	1.86	1.86	1.91	40	13	17	21	1.65
Islande	1.18	1.18	1.39	18	31	31	50	1.63
Irlande	1.88	1.82	1.82	22	42	52	52	1.25
Italie	1.47	1.49	1.56	35	37	49	51	1.37
Japon	2.41	2.41	2.48	31	72	86	99	1.38
Corée	2.77	2.78	2.78	37	57	83	87	1.52
Mexique	2.18	2.15	m	14	20	18	m	m
Pays-Bas	1.44	1.53	2.01	19	38	44	59	1.55
Nouvelle-Zélande	1.93	1.93	1.93	7	36	36	37	1.04
Norvège	1.23	1.23	1.23	24	43	48	60	1.41
Portugal	2.67	2.67	2.67	26	42	50	60	1.44
Écosse	1.46	1.46	1.46	7	43	45	45	1.06
Rép. slovaque	1.91	1.91	1.91	27	9	10	10	1.17
Espagne	1.49	1.46	1.45	39	38	65	69	1.82
Suède ¹	m	m	m	a	a	a	a	a
Suisse	1.59	1.57	1.53	25	m	m	m	m
Turquie	1.27	a	1.30	a	20	a	21	1.04
États-Unis	1.77	1.73	1.73	m	38	38	38	1.02
<i>Moyenne des pays</i>	<i>1.69</i>	<i>1.71</i>	<i>1.73</i>	<i>24</i>	<i>38</i>	<i>47</i>	<i>54</i>	<i>1.39</i>

1. Le rapport entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière n'a pas été calculé pour la Suède parce que les salaires sont estimés à partir des salaires observés et non pas des salaires statutaires.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.2a. Ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics

		Critères basés sur les conditions d'enseignement / les responsabilités						
		Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou ayant un coût de la vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	■		■	■		■	
	Autriche	■	■	■		■		
	Belgique (Fl.)		■					
	Belgique (Fr.)							
	Rép. tchèque	■	■	■			■	
	Danemark	■	■	■		■		■
	Angleterre	■	■		■	■	■	■
	Finlande	■	■	■	■	■		
	France	■		■	■	■	■	
	Allemagne	■	■					
	Grèce		■	■	■			
	Hongrie	■	■	■	■	■	■	■
	Islande	■	■	■	■	■	■	■
	Irlande	■			■			
	Italie		■	■	■	■	■	
	Japon	■	■		■	■	■	
	Corée	■	■		■		■	
	Mexique	■	■	■	■			■
	Pays-Bas						■	
	Nouvelle-Zélande	■		■	■	■	■	■
Norvège	■	■	■	■			■	
Portugal	■	■	■		■	■		
Écosse	■			■				
Rép. slovaque		■		■				
Espagne	■			■				
Suède	■	■	■	■	■	■	■	
Suisse	■	■	■	■	■	■		
Turquie		■	■		■	■		
États-Unis	■	■	■	■	■	■	■	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.2a. (suite) Ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics

	Critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants						Critères à caractère démographique		Autres
	Détention, avant d'être enseignant, d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Détention d'un niveau de diplôme ou de formation supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner obtenu en cours de carrière	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	■								■
Autriche							■	■	■
Belgique (Fl.)									■
Belgique (Fr.)									■
Rép. tchèque			■					■	
Danemark	■	■	■	■		■			
Angleterre	■	■	■						
Finlande	■								■
France							■		
Allemagne							■	■	
Grèce	■	■					■		
Hongrie	■	■	■	■		■		■	■
Islande	■	■		■				■	■
Irlande	■	■			■				
Italie							■	■	
Japon							■		■
Corée							■		
Mexique	■	■	■	■	■				■
Pays-Bas									
Nouvelle-Zélande		■	■						■
Norvège	■	■	■						
Portugal	■	■	■	■			■		
Écosse	■						■		
Rép. slovaque			■						■
Espagne				■			■		
Suède	■	■	■	■	■	■			
Suisse							■		■
Turquie			■	■			■		■
États-Unis	■	■		■					

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.2b. Ajustement du salaire de base octroyé par le chef d'établissement aux enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base octroyé par le chef d'établissement aux enseignants dans les établissements publics

		Critères basés sur les conditions d'enseignement / les responsabilités								
		Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou au coût de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	■		■			■			
	Autriche	■	■	■		■				
	Rép. tchèque	■					■			
	Danemark	■		■		■		■		
	Angleterre	■	■		■	■	■	■		
	Finlande			■		■				
	Grèce		■							
	Hongrie	■		■		■	■	■		
	Islande	■	■	■		■	■			
	Italie		■	■		■				
	Mexique									
	Nouvelle-Zélande	■		■		■		■		
	Portugal	■				■				
	Écosse	■								
	Rép. slovaque		■							
	Suède	■	■	■	■	■	■	■		
		Critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants						Critères à caractère démographique		
		Détention, avant d'être enseignant, d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Détention d'un niveau de diplôme ou de formation supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	Autres
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie									■
	Autriche									
	Rép. tchèque			■					■	
	Danemark	■	■	■	■		■			
	Angleterre			■						
	Finlande									
	Grèce									
	Hongrie			■						■
	Islande									
	Italie									
	Mexique	■			■					■
	Nouvelle-Zélande			■						
	Portugal									
	Écosse									
	Rép. slovaque									
	Suède	■	■	■	■	■	■			

Remarque : Les pays pour lesquels aucune décision concernant l'ajustement des salaires n'est prise par l'autorité désignée sont exclus de ce tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.2c. Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités locales ou régionales aux enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base octroyé par les autorités locales ou régionales aux enseignants dans les établissements publics

		Critères basés sur les conditions d'enseignement / les responsabilités						
PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou au coût de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques
	Australie		■		■	■		■
Autriche		■						
Danemark		■						
Finlande		■	■	■	■	■		
France						■		
Allemagne		■	■					
Islande		■	■	■	■	■	■	■
Italie					■			
Japon		■	■		■	■	■	
Mexique				■				
Norvège		■						■
Portugal								
Écosse		■			■			
Rép. slovaque								
Espagne		■			■			
Suisse		■	■	■		■	■	
États-Unis		■	■	■	■	■	■	■

		Critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants					Critères à caractère démographique			
PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Détention, avant d'être enseignant, d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Détention d'un niveau de diplôme ou de formation supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner obtenu en cours de carrière	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	Autres
	Australie		■							
Autriche										
Danemark										
Finlande		■								■
France										
Allemagne									■	
Islande		■	■		■				■	■
Italie								■		
Japon								■		■
Mexique		■	■		■					■
Norvège			■	■						
Portugal				■						
Écosse		■								
Rép. slovaque				■						
Espagne					■			■		
Suisse										■
États-Unis		■	■		■					

Remarque : Les pays pour lesquels aucune décision concernant l'ajustement des salaires n'est prise par l'autorité désignée sont exclus de ce tableau.
 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2004).



Tableau D3.2d. Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics

		Critères basés sur les conditions d'enseignement / les responsabilités						
PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein	Tâches spéciales (orientation professionnelle ou encadrement)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou au coût de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques
		Australie						
Autriche		■		■		■		
Belgique (Fl.)			■					
Belgique (Fr.)								
Rép. tchèque				■			■	
Danemark		■	■					
Angleterre					■			
Finlande		■	■		■			
France		■		■	■		■	
Allemagne								
Grèce				■	■			
Hongrie		■	■	■	■		■	
Islande		■	■	■		■	■	
Irlande		■						
Italie								
Corée		■	■		■		■	
Mexique		■	■	■	■			
Pays-Bas							■	
Nouvelle-Zélande				■	■		■	
Norvège		■	■	■	■			
Portugal		■	■	■			■	
Écosse								
Rép. slovaque					■			
Suisse								
Turquie			■	■		■		

Remarque : Les pays pour lesquels aucune décision concernant l'ajustement des salaires n'est prise par l'autorité désignée sont exclus de ce tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.2d. (suite) Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics (2002)

Types de critères d'ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics

	Critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants						Critères à caractère démographique		Autres
	Détention, avant d'être enseignant, d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Détention d'un niveau de diplôme ou de formation supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner obtenu en cours de carrière	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	
Australie									
Autriche							■	■	■
Belgique (Fl.)									■
Belgique (Fr.)									■
Rép. tchèque									
Danemark									
Angleterre	■	■							
Finlande	■								■
France							■		
Allemagne							■	■	
Grèce	■	■					■		
Hongrie	■	■		■		■		■	■
Islande	■	■		■				■	■
Irlande	■	■			■				
Italie							■		
Corée							■		
Mexique	■	■	■	■	■				
Pays-Bas									
Nouvelle-Zélande		■							■
Norvège	■	■							
Portugal	■	■		■			■		
Écosse	■								
Rép. slovaque									■
Suisse							■		
Turquie			■	■			■		■

Remarque : Les pays pour lesquels aucune décision concernant l'ajustement des salaires n'est prise par l'autorité désignée sont exclus de ce tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.3. Évolution des salaires des enseignants (1996 et 2002)

Indice de variation¹ des salaires des enseignants entre 1996 et 2002, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, convertis au niveau de prix de 2002 au moyen des déflateurs du PIB (1996 = 100)

	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Échelon maximum / formation minimale	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Échelon maximum / formation minimale	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Échelon maximum / formation minimale
Australie	128	103	103	127	103	103	127	103	103
Autriche	103	106	101	103	108	102	99	103	95
Belgique (Fl.) ²	104	105	106	102	102	102	102	102	102
Belgique (Fr.) ²	99	100	102	98	99	99	98	99	100
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	121	112	109	121	112	109	106	106	108
Angleterre	114	105	105	114	105	105	114	105	105
Finlande	134	120	124	136	117	117	139	124	124
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	104	106	109	100	103	107	100	103	107
Hongrie	140	142	149	140	142	149	127	141	147
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	98	105	101	97	99	100	97	99	100
Italie	112	112	112	111	111	111	111	111	111
Japon	107	118	105	107	118	105	107	118	105
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	142	142	143	143	147	150	m	m	m
Pays-Bas	101	105	98	100	106	98	100	101	97
Nouvelle-Zélande	105	120	120	105	120	120	105	120	120
Norvège	119	112	118	119	112	118	110	108	108
Portugal	104	114	107	104	114	107	104	114	107
Écosse	121	106	106	121	106	106	121	106	106
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	93	95	92	m	m	m	93	93	92
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	100	100	103	100	100	103	99	97	103
Turquie	m	m	m	a	a	a	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 2002 dans la devise nationale * 100 / rémunération de l'enseignant en 1996 dans la devise nationale * le déflateur du PIB de 2002 (1996 = 100). Voir les statistiques de référence sur les déflateurs du PIB et les salaires des enseignants en monnaie locale en 1996 et en 2002 à l'annexe 2.

2. Les données de la Belgique pour 1996 couvrent l'ensemble de la Belgique.

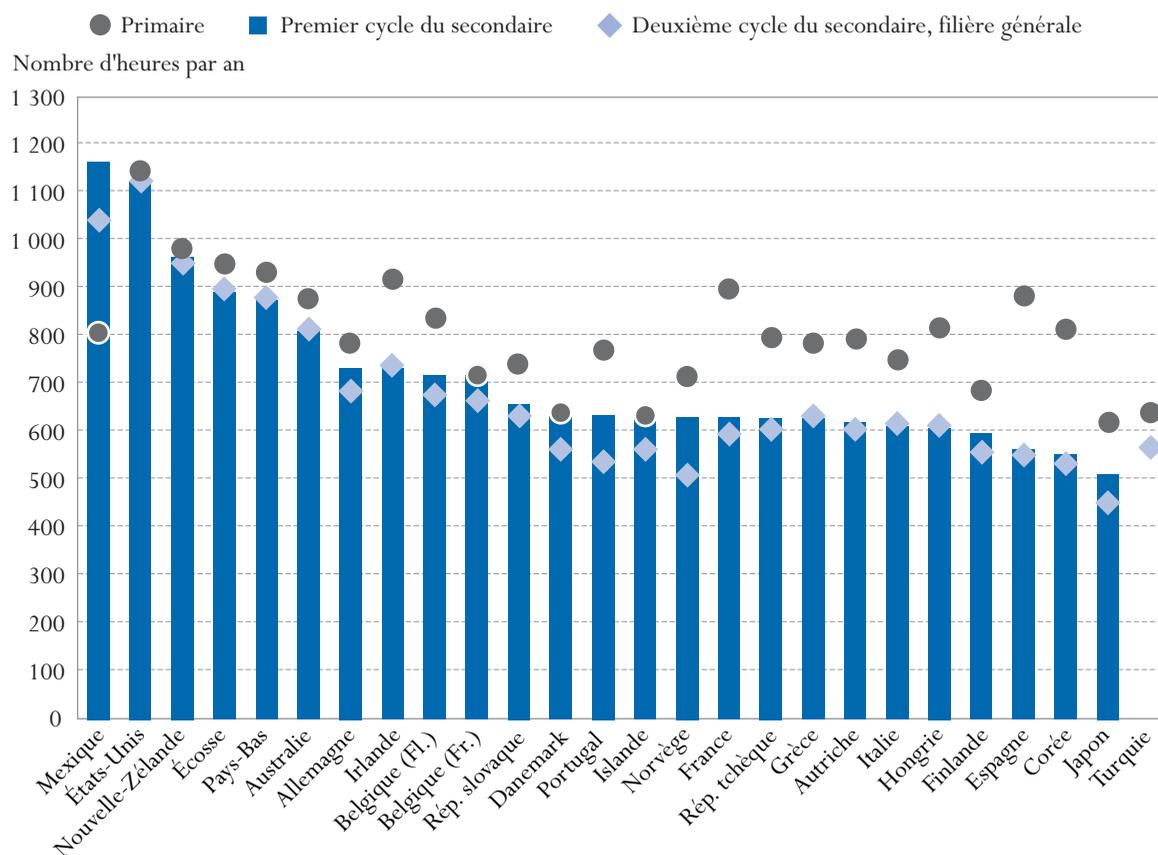
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR D4 : LE NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT ET LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

- Les établissements publics d'enseignement primaire dispensent en moyenne 803 heures d'enseignement par an, mais ce nombre varie entre 617 heures au Japon et 1 139 heures aux États-Unis.
- Les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire dispensent en moyenne 717 heures de cours, mais ce nombre varie entre 513 heures au Japon et 1 167 heures au Mexique.
- Les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dispensent en moyenne 674 heures de cours, mais ce nombre varie entre 449 heures au Japon et 1 121 heures aux États-Unis.
- La part du temps de travail des enseignants qui est consacrée à l'enseignement proprement dit est plus élevée dans le primaire que dans le secondaire, mais, à ces deux niveaux d'enseignement, cette part est supérieure à 50 % du temps de travail dans une minorité de pays seulement.
- 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 cours par semaine est spécifié.

Graphique D4.1. Nombre d'heures d'enseignement par an, selon le niveau d'enseignement (2002)

Nombre d'heures de contact net par an dans les établissements publics



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures d'enseignement par an dans le premier cycle du secondaire.
Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

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.

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 salaire des enseignants (indicateur D3), le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit a une incidence 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, les en dissuader.

La proportion du temps de travail qui est consacrée à l'enseignement peut être interprétée comme un indicateur de la charge de travail des enseignants. Elle donne une idée du temps disponible pour les autres activités, comme la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions de personnel.

Observations et explications

Temps d'enseignement

Le nombre d'heures de cours que doit dispenser chaque année un enseignant type travaillant dans un établissement public varie selon les pays, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Il est généralement plus élevé dans le primaire que dans le secondaire.

Dans un établissement public d'enseignement primaire, un enseignant dispense en moyenne 803 heures d'enseignement par an.

Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 803 heures de cours par an. Le temps d'enseignement varie entre 650 heures ou moins au Danemark, en Islande, au Japon et en Turquie, et 900 heures ou plus en Écosse, aux États-Unis, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.1).

Les enseignants donnent en moyenne 717 heures de cours par an dans le premier cycle et 674 heures de cours par an dans le deuxième cycle du secondaire.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement représente en moyenne 717 heures par an. À ce niveau, le nombre annuel d'heures de cours varie entre 600 heures ou moins en Corée, en Espagne, en Finlande et au Japon, et plus de 900 heures aux États-Unis, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.1).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'heures d'enseignement est généralement inférieur à celui du premier cycle du secondaire. Dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire, le temps d'enseignement représente en moyenne 674 heures par an dans les pays de l'OCDE. Il varie entre moins de 500 heures au Japon et plus de 900 heures aux États-Unis, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.1).

Dans la plupart des pays, le nombre d'heures d'enseignement dans le primaire est supérieur à celui du secondaire, mais les écarts varient considérablement d'un pays à l'autre.

En Espagne et en France, un enseignant du primaire est tenu de donner plus de 300 heures de cours de plus que son homologue du deuxième cycle du secondaire (filiale générale). Par contre, cette différence est inférieure ou égale 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 et en Turquie (voir le graphique D4.1).

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 cours (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 un enseignant s'occupe des mêmes élèves, doivent être 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 d'enseignement.

Le temps d'enseignement n'a guère évolué entre 1996 et 2001 dans les pays de l'OCDE, si ce n'est en Autriche (dans l'enseignement primaire), dans la Communauté française de Belgique (dans l'enseignement primaire), en Espagne (dans le deuxième cycle du secondaire), en Hongrie (dans l'enseignement secondaire) et en République tchèque (dans l'enseignement primaire). Pendant cette période, le temps d'enseignement a augmenté de 29 % dans l'enseignement secondaire en Hongrie. Par contre, dans la Communauté française de Belgique, le temps net de contact a diminué de 16 % dans l'enseignement primaire (voir le tableau D4.2).

Temps de travail des enseignants

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 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'enseignement, mais certains pays fixent également au niveau national le temps de présence des enseignants dans l'établissement.

En Angleterre, en Australie, dans la Communauté française de Belgique (dans l'enseignement primaire), en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Irlande, en Islande, au Mexique (dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire), en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en Suède et en Turquie, le temps de présence dans l'établissement, tant pour l'enseignement et que pour d'autres activités, est spécifié.

Le temps d'enseignement n'a guère évolué entre 1996 et 2002, si ce n'est en Autriche, dans la Communauté française de Belgique, en Espagne, en Hongrie et en République tchèque.

La réglementation du temps de travail des enseignants varie énormément d'un pays à l'autre.

Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé...

...mais dans certains pays, le temps de travail dans l'établissement est spécifié aussi...

Temps de travail en Autriche

La charge d'enseignement statutaire est réglementée au niveau fédéral par la loi sur la mission d'enseignement des enseignants fédéraux (*Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz*). Celle des enseignants provinciaux est régie par le code du travail des enseignants employés par les provinces (*Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz*), qui stipule le temps de travail annuel.

Pour les enseignants fédéraux, le nombre de cours nécessaires à la réalisation du volume statutaire de 20 heures de cours par semaine varie selon la matière.

Les enseignants provinciaux qui donnent cours dans l'enseignement secondaire obligatoire doivent respecter un temps de travail annuel, qui leur impose pendant l'année scolaire un nombre d'heures de travail comparable à celui des fonctionnaires de l'administration générale. Ce temps de travail porte sur trois activités différentes : les cours dispensés en classe et les activités de supervision qui y sont associées, la préparation et le suivi des cours, dont la correction des copies, et, enfin, les autres activités.

...alors que dans d'autres, seul le temps de travail annuel statutaire est spécifié.

En Allemagne, en Autriche (dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire), en Corée, au Danemark, en Écosse, en Hongrie, au Japon, au Mexique (dans le deuxième cycle du secondaire), aux Pays-Bas, en République slovaque et en République tchèque, le temps de travail annuel total des enseignants est spécifié. Dans certains pays, le nombre d'heures qui doit être consacré à des activités autres que l'enseignement est aussi (partiellement) indiqué. Toutefois, la réglementation ne précise pas si les enseignants doivent passer dans l'établissement les heures consacrées à des activités autres que l'enseignement.

Le graphique D4.2 indique la part du temps net d'enseignement dans le temps de travail statutaire total. La part de l'enseignement proprement dit est plus élevée au niveau primaire qu'au niveau secondaire dans tous les pays. Dans l'enseignement primaire, dans 11 des 16 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, elle représente moins de 50 % du temps de travail total. Dans l'enseignement secondaire, elle ne représente plus de 50 % qu'en Écosse et aux Pays-Bas.

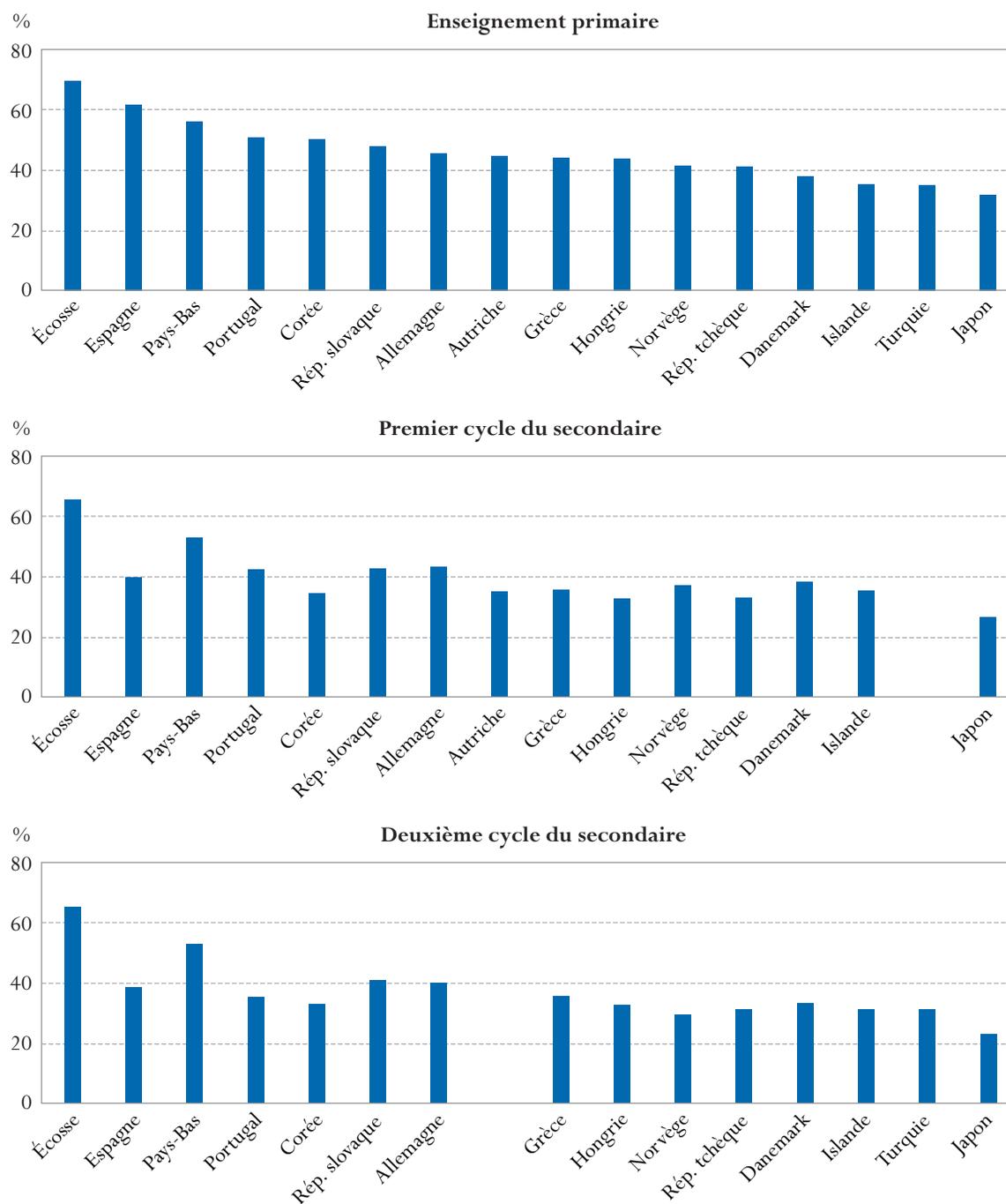
Dans neuf pays de l'OCDE sur les 27 pour lesquels des données sont disponibles, le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement n'est pas réglementé.

En Angleterre, en Australie, dans la Communauté flamande de Belgique, aux États-Unis, en France, en Irlande, en Italie, au Mexique (sauf dans le deuxième cycle du secondaire) et en Nouvelle-Zélande, 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 (y compris la préparation des cours et des épreuves de contrôle, la correction et la notation 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 con-

D4

Graphique D4.2. Part du temps de travail des enseignants consacrée à l'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2002)

Temps net d'enseignement exprimé en pourcentage du temps de travail statutaire total



Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du temps de travail des enseignants consacrée à l'enseignement dans le primaire.
 Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Encourager les seniors à travailler dans l'enseignement aux Pays-Bas : le programme BAPO

Le programme BAPO (*Bevordering Arbeidsparticipatie Ouderen*) a été instauré en 1994 dans le but d'encourager les plus âgés à rester enseignants ou à le devenir. Ce programme permet aux enseignants âgés d'au moins 52 ans d'obtenir une réduction de leur temps de travail total moyennant une diminution relativement légère de leur salaire. Les enseignants qui ont entre 52 et 55 ans peuvent prétendre à une réduction de 10 % de leur temps de travail moyennant une diminution de 2.5 % de leur salaire. Ceux qui ont au moins 56 ans ont la possibilité de demander une réduction de 20 % de leur temps de travail contre une diminution de 5 % de leur salaire. Comme les enseignants peuvent cumuler les réductions du temps de travail auxquelles ils peuvent prétendre dans le cadre de ce programme et les reporter ultérieurement en une seule fois, le pourcentage peut toutefois être plus élevé. Ces cumuls reportés pourraient mettre les établissements en difficulté (financière) dans les prochaines années, lorsque de fortes proportions d'enseignants âgés prendront leur retraite de manière anticipée en utilisant leur cumul en une seule fois.

sacré à la préparation des cours, à la correction des épreuves de contrôle et la notation des devoirs des élèves, etc., n'est pas réglementé. Le gouvernement se borne à spécifier le nombre minimum et maximum de cours (de 50 minutes) que les enseignants doivent donner par semaine à chaque niveau d'enseignement.

En Corée, au Japon et en République tchèque, le temps de travail fixé pour la fonction publique s'applique aux enseignants.

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 en plus à des activités de perfectionnement professionnel durant les vacances scolaires, mais peuvent suivre leur propre programme de formation (voir le tableau D4.1).

D4

Charge de travail des enseignants en République slovaque

Le décret gouvernemental n° 162 du 1^{er} avril 2002 régleme les heures de cours et les activités éducatives des enseignants slovaques. Le temps de travail hebdomadaire des enseignants est réparti entre les cours et les autres activités en rapport avec l'enseignement, conformément au règlement de travail de l'établissement ou de la structure scolaire. La charge de travail hebdomadaire de base d'un enseignant typique dépend du type d'établissement. Elle varie entre 15 et 35 heures. Un cours, c'est-à-dire une séance d'enseignement, d'activités éducatives à caractère théorique, d'exercices ou de travaux pratiques, dure 45 minutes. Les séances de travaux pratiques dispensés dans différents types d'établissements et dans l'enseignement professionnel durent 60 minutes. Tous les cours et activités éducatives qui dépassent la charge de travail réglementaire sont considérés comme du travail supplémentaire.

La commission consultative sur les enseignants en Angleterre et au Pays de Galles

Le gouvernement et le STRB (*School Teachers' Review Body*) estiment qu'en Angleterre et au Pays de Galles il est nécessaire de réduire la lourde charge de travail des enseignants et de diminuer le nombre moyen d'heures de travail, qui est actuellement de 52 heures par semaine sur la base d'un trimestre.

Toutes les parties admettent que le contrat de travail des enseignants ne doit pas mentionner de limite, car imposer une limite statutaire serait « peu convaincant sur le plan de la mise en oeuvre et inhabituel pour des professionnels ». Toutefois, le gouvernement souhaite que le temps de travail global des enseignants diminue progressivement au cours des quatre prochaines années. Il sensibilisera les établissements à cette réforme et demandera au STRB de surveiller l'évolution de la situation à l'aide de techniques d'enquête formelles.

Définitions et méthodologie

Temps d'enseignement

Le temps d'enseignement est défini comme le nombre annuel d'heures qu'un enseignant à temps plein passe à enseigner à un groupe ou une classe d'élèves/étudiants, conformément à la norme officielle du pays. Le temps d'enseignement est calculé comme le nombre annuel de jours d'enseignement multiplié par le nombre d'heures qu'un enseignant passe à enseigner par jour (les périodes officiellement affectées aux pauses entre les cours ne sont pas prises en considération). Au niveau de l'enseignement pré-primaire et primaire, les courtes pauses que les enseignants font entre les cours sont incluses si l'enseignant est responsable de la classe pendant ces pauses.

Les données portent sur l'année scolaire 2001-2002 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur les enseignants et les programmes.

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, l'orientation des élèves, la correction de devoirs et de contrôles, les activités de perfectionnement 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 dans l'établissement

Le temps de travail dans l'établissement correspond au temps de travail que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour se livrer à 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. Le nombre de jours d'enseignement correspond au nombre de semaines d'enseignement multiplié par le nombre de jours d'enseignement par semaine, déduction faite des jours fériés pendant lesquels les établissements sont fermés.

Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants (2002)

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		
	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Enseignement primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale
PAYS MEMBRES DE L'OCDE															
Australie	40	40	40	197	197	197	875	811	811	1 240	1 261	1 261	a	a	a
Autriche	38	38	38	184	184	184	792	621	602	a	a	a	1 776	1 776	a
Belgique (Fl.)	37	37	37	179	180	180	836	720	675	a	a	a	a	a	a
Belgique (Fr.)	37	37	37	162	180	180	717	720	661	962	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	39	39	39	191	191	191	793	630	602	a	a	a	1 920	1 920	1 920
Danemark	42	42	42	200	200	200	640	640	560	m	m	m	1 680	1 680	1 680
Angleterre	38	38	38	190	190	190	m	m	m	1 265	1 265	1 265	m	m	m
Finlande	38	38	38	190	190	190	684	599	556	a	a	a	m	m	m
France	35	35	35	m	m	m	897	631	593	a	a	a	a	a	a
Allemagne	40	40	40	189	189	189	782	735	684	a	a	a	1 708	1 708	1 708
Grèce	40	38	38	195	185	185	780	629	629	1 500	1 425	1 425	1 762	1 762	1 762
Hongrie	37	37	37	185	185	185	814	611	611	a	a	a	1 864	1 864	1 864
Islande	35	35	36	170	170	175	634	634	560	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800
Irlande	37	33	33	183	167	167	915	735	735	915	735	735	a	a	a
Italie	34	34	34	m	m	m	748	612	612	a	a	a	a	a	a
Japon	35	35	35	193	193	193	617	513	449	a	a	a	1 940	1 940	1 940
Corée	37	37	37	220	220	220	811	554	531	a	a	a	1 613	1 613	1 613
Mexique	42	42	36	200	200	174	800	1 167	1 037	800	1 167	a	a	a	971
Pays-Bas	40	40	40	195	195	195	930	876	876	a	a	a	1 659	1 659	1 659
Nouvelle-Zélande	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	a	a	a
Norvège	38	38	38	190	190	190	713	633	505	903	823	695	1 718	1 718	1 718
Portugal	36	36	33	174	174	160	767	637	533	870	766	640	1 505	1 505	1 505
Écosse	38	38	38	190	190	190	950	893	893	a	a	a	1 365	1 365	1 365
Rép. slovaque	39	39	39	191	191	191	739	659	630	a	a	a	1 544	1 544	1 544
Espagne	37	36	35	176	171	166	880	564	548	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425
Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1 360	1 360	1 360	1 767	1 767	1 767
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1 824	a	1 824
États-Unis	36	36	36	180	180	180	1 139	1 127	1 121	1 353	1 371	1 371	a	a	a
PAYS PARTENAIRES															
Argentine ¹	38	38	38	180	180	180	810	900	900	m	m	m	m	m	m
Brésil ¹	40	40	40	200	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
Chili	40	40	40	192	192	192	864	864	864	m	m	m	m	m	m
Égypte	36	36	36	187	187	187	748	748	748	m	m	m	m	m	m
Inde	52	52	52	225	225	225	1 013	1 125	1 125	m	m	m	m	m	m
Indonésie	44	44	44	252	252	252	1 260	738	738	m	m	m	m	m	m
Jordanie	36	36	36	162	162	162	810	810	810	m	m	m	m	m	m
Malaisie ¹	41	41	41	193	193	193	762	778	778	m	m	m	m	m	m
Paraguay ¹	38	38	38	183	183	183	732	814	915	m	m	m	m	m	m
Pérou ¹	36	36	36	172	172	172	774	619	619	m	m	m	m	m	m
Philippines	40	40	40	196	196	196	1 176	1 176	980	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	45	45	45	215	215	215	860	774	774	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	40	40	40	200	200	200	960	1 200	1 200	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	40	40	40	181	181	181	760	652	652	m	m	m	m	m	m
Tunisie	32	30	30	147	137	137	735	548	548	m	m	m	m	m	m
Uruguay ¹	37	36	36	165	160	160	720	480	480	m	m	m	m	m	m
Zimbabwe	37	37	37	180	180	180	954	954	954	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2001.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D4.2. Nombre d'heures d'enseignement par an (1996, 2002)

Nombre d'heures de contact net par an dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement, et indice de variation entre 1996 et 2002

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Enseignement primaire			1 ^{er} cycle du secondaire			2 ^e cycle du secondaire, filière générale		
	2002	1996	Indice de Variation 1996-2002 (1996 = 100)	2002	1996	Indice de Variation 1996-2002 (1996 = 100)	2002	1996	Indice de Variation 1996-2002 (1996 = 100)
Australie	875	m	m	811	m	m	811	m	m
Autriche	792	684	116	621	658	94	602	623	97
Belgique (Fl.)	836	841	99	720	724	99	675	679	99
Belgique (Fr.)	717	858	84	720	734	98	661	677	98
Rép. tchèque	793	635	125	630	607	104	602	580	104
Danemark	640	640	100	640	640	100	560	560	100
Angleterre	m	780	m	m	720	m	m	m	m
Finlande	684	m	m	599	m	m	556	m	m
France	897	900	100	631	647	98	593	m	m
Allemagne	782	772	101	735	715	103	684	671	102
Grèce	780	780	100	629	629	100	629	629	100
Hongrie	814	m	m	611	473	129	611	473	129
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	617	m	m	513	m	m	449	m	m
Corée	811	m	m	554	m	m	531	m	m
Mexique	800	800	100	1 167	1 182	99	1 037	m	m
Pays-Bas	930	930	100	876	867	101	876	867	101
Nouvelle-Zélande	985	985	100	968	968	100	950	950	100
Norvège	713	713	100	633	633	100	505	505	100
Portugal	767	783	98	637	644	99	533	574	93
Écosse	950	975	97	893	m	m	893	917	97
Rép. slovaque	739	m	m	659	m	m	630	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	1 139	m	m	1 127	m	m	1 121	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>803</i>	<i>807</i>		<i>717</i>	<i>716</i>		<i>674</i>	<i>660</i>	

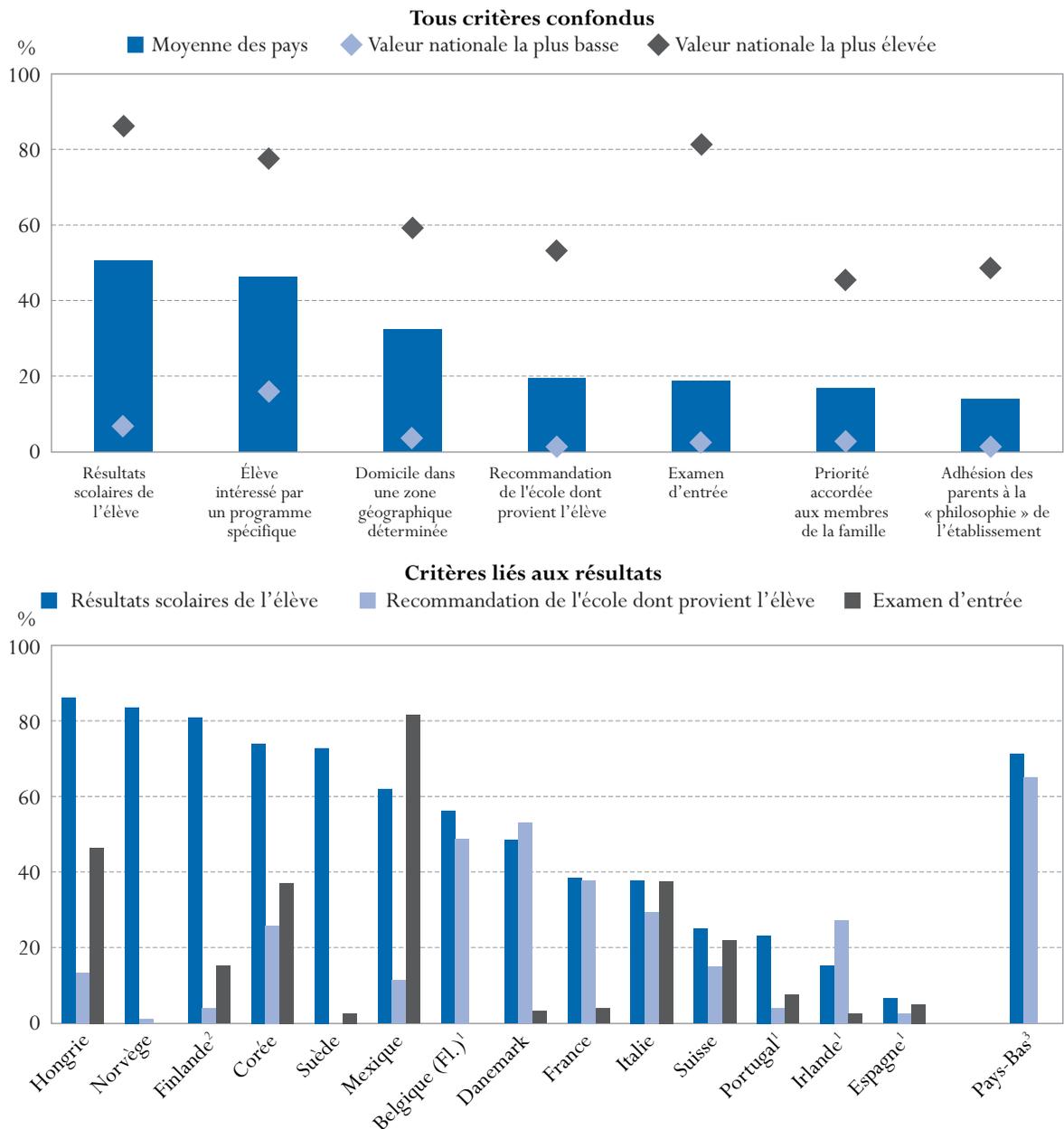
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR D5 : LES POLITIQUES D'ADMISSION, D'ORIENTATION ET DE GROUPEMENT DES ÉLÈVES DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

- Les résultats scolaires des élèves sont le critère d'admission le plus utilisé dans les établissements du deuxième cycle du secondaire, même s'il existe de fortes disparités entre les pays à cet égard. En Finlande, en Hongrie et en Norvège, plus de 80 % des élèves fréquentent des établissements qui se basent systématiquement sur les résultats scolaires des élèves pour décider de leur admission. Cette proportion n'est que de 10 % en Espagne.
- Les autres critères les plus souvent appliqués dans les politiques d'admission sont le besoin qu'un élève a de suivre un programme donné et l'intérêt qu'il y porte et le lieu de résidence de l'élève.
- Le critère le plus souvent appliqué pour regrouper les élèves est leur choix d'une matière ou d'un programme déterminés. En moyenne, 73 % environ des élèves fréquentent des établissements qui se basent toujours sur ce critère. En revanche, au Mexique, près de la moitié des élèves sont inscrits dans des établissements qui n'appliquent jamais ce critère. Dans le classement des critères d'admission en fonction de leur fréquence d'utilisation viennent ensuite, en deuxième position, le groupement des élèves dicté par le souci de constituer des classes offrant un profil hétérogène d'aptitude et, en troisième position, le groupement des élèves ayant plus ou moins le même âge.
- Par rapport à la moyenne internationale, les établissements se montrent plus sélectifs dans leur politique d'admission et de groupement des élèves dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Irlande et en Italie. À l'autre extrême, en Espagne et en Suède, les établissements sont moins sélectifs que ne le sont en moyenne les établissements des autres pays dans leur politique d'admission et ont aussi tendance à appliquer plus rarement des politiques de groupement sélectif.

Graphique D5.1. Politiques d'admission et d'orientation des élèves dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2001)

Pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant des établissements dont les chefs d'établissement ont déclaré tenir compte de divers critères d'admission ou d'orientation



1. La question de la « politique d'admission » concerne davantage le premier cycle du secondaire que le deuxième. Dans la plupart des cas, les élèves sont admis dans un établissement scolaire donné au début du premier cycle du secondaire.

2. En Finlande, certains établissements de deuxième cycle du secondaire ont renforcé leurs programmes de sciences, de musique ou de langues, leurs programmes culturels, artistiques ou sportifs. De même, certains établissements d'enseignement professionnel secondaire présentent des cours de perfectionnement sur les ressources naturelles et les questions écologiques. Les élèves demandent habituellement à être inscrits dans ces établissements parce que leurs parents adhèrent au programme que ceux-ci proposent.

3. Pays n'ayant pas satisfait tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données présentées ne sont pas pondérées. Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant des établissements dont les chefs d'établissement ont déclaré tenir toujours compte des résultats scolaires des élèves comme critère d'admission.

Source : OCDE. Tableau D5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

Contexte

Les politiques d'admission et d'orientation forment explicitement le cadre dans lequel les élèves susceptibles de suivre des programmes d'enseignement sont sélectionnés et sont groupés en fonction de leurs objectifs de carrière et de leurs besoins éducatifs. Dans les pays où la ségrégation socio-économique induite par le lieu de résidence est forte et dans ceux où les programmes et les établissements du deuxième cycle du secondaire sont très différenciés, les politiques d'admission et de groupement ont des implications cruciales pour les élèves et leurs parents. À moins de mettre en œuvre des politiques d'égalité des chances qui limitent la sélectivité des établissements ou des mesures qui visent à dispenser une éducation équitable à tous, les établissements plus efficaces réussiront toujours à attirer davantage d'élèves motivés et à retenir davantage d'enseignants de qualité et cet « exode des cerveaux » parmi les élèves et les membres du corps enseignant risque de se faire au détriment d'autres établissements d'enseignement.

Une fois admis dans un établissement, les élèves deviennent membres d'une communauté de pairs et d'adultes. La manière dont les élèves sont regroupés au sein de cette communauté influe sur l'environnement d'apprentissage. Les politiques de groupement varient fortement selon les pays, mais les comparaisons internationales négligent souvent ces différences qu'elles assimilent à un facteur contextuel inconnu.

En 2001, l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools*, ISUSS) a demandé aux chefs d'établissement de donner leur point de vue sur les politiques d'admission et d'orientation appliquées dans leur école (la description de l'enquête figure à l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2004).

Dans tous les pays qui ont participé à l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les élèves sont orientés vers divers types de programmes. Les établissements peuvent se spécialiser dans un seul type de programme ou proposer un large éventail de programmes différents. Ils préparent les élèves à poursuivre des études tertiaires ou à entrer dans la vie active, l'un n'excluant pas l'autre dans certains cas.

À cause de la diversité des programmes proposés, les établissements du deuxième cycle du secondaire jouissent généralement d'une plus grande autonomie dans leurs pratiques de sélection et d'admission que les établissements des niveaux inférieurs. Leur degré d'autonomie varie aussi selon les pays. L'enquête ISUSS a étudié l'ampleur de la différenciation d'affectation des élèves dans chaque pays.

Observations et explications

Les politiques d'admission des établissements du deuxième cycle du secondaire

Le système scolaire et la structure des programmes d'un pays déterminent à quel moment les élèves doivent pour la première fois choisir entre des programmes

L'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (ISUSS) a interrogé les chefs d'établissement sur leurs politiques d'admission et d'orientation.

qui ont des finalités différentes ou à quel moment ils ont pour la première fois la possibilité d'opter pour un établissement qui leur propose un programme qui répond à leurs objectifs éducatifs. Dans les pays où les cursus du premier cycle du secondaire sont généralement dispensés dans des établissements « polyvalents » qui se distinguent des établissements spécialisés du deuxième cycle du secondaire, le premier véritable choix de l'établissement intervient lors de l'entrée dans le deuxième cycle du secondaire. C'est le cas en Corée, au Danemark, en France, en Finlande, en Norvège, en Suède et en Suisse. En revanche, dans les pays où les programmes du premier et du deuxième cycle du secondaire sont généralement dispensés dans les mêmes établissements, les élèves choisissent leur établissement – ou sont sélectionnés pour être admis dans différents établissements – plus tôt, à l'issue de leurs études primaires. Il en est ainsi dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Irlande et au Portugal. En Hongrie, il est d'usage que les élèves changent d'école au terme du premier cycle du secondaire, mais ils peuvent demander à être admis dans des établissements qui proposent des programmes secondaires de type long dans lesquels une partie ou la totalité du premier cycle et le deuxième cycle se fondent en une structure unique. Des établissements analogues, relevant essentiellement du secteur privé, existent en Finlande, en France, au Mexique et en Suisse.

Dans la plupart des pays, les établissements du deuxième cycle du secondaire jouissent d'une autonomie relativement grande lorsqu'il s'agit de prendre des décisions relatives à l'admission de candidats ou à la manière de veiller à l'adéquation entre les besoins et les exigences de qualification des élèves et leur offre de programmes. Ils n'en sont pas pour autant libres de toute contrainte. Ainsi, les politiques d'admission peuvent dépendre du mode de financement des établissements ou varier selon que le nombre de candidats à l'inscription dépasse ou non leur capacité d'accueil. La réglementation au niveau national concernant la liberté de choix de l'établissement et l'égalité d'accès à l'éducation influent aussi sur les politiques d'admission des établissements.

Les résultats scolaires antérieurs et l'intérêt pour le programme sont les critères d'orientation les plus fréquents...

D5

Le graphique D5.1 montre les proportions d'élèves qui fréquentent des établissements dans lesquels, selon le chef d'établissement, un ou plusieurs des sept critères indiqués sont systématiquement pris en considération. Les écarts sont manifestement importants entre les pays. En Corée, en Finlande, en Hongrie, en Norvège et en Suède, 70 % au moins des élèves sont inscrits dans des établissements où leurs résultats scolaires antérieurs figurent toujours parmi les critères d'admission. En revanche, en Espagne, en Irlande, au Portugal et en Suisse, ce critère n'entre généralement pas en ligne de compte. Dans ces pays, sauf en Suisse, les élèves sont inscrits dans l'établissement où ils termineront leurs études secondaires avant d'entamer le deuxième cycle. Ils sont donc admis dans ces établissements à un plus jeune âge, lorsque les résultats scolaires sont généralement moins importants que d'autres critères.

Bien que les résultats scolaires soient le critère d'admission le plus souvent appliqué, il est rare que ceux-ci soient évalués au moyen d'un examen d'entrée. Au Mexique, 81 % des élèves fréquentent des établissements du deuxième cycle

du secondaire qui sélectionnent systématiquement leurs nouveaux élèves en se basant sur un examen d'entrée. En Corée, au Danemark, en Hongrie, en Italie et en Suisse, la moitié environ des élèves sont inscrits dans des établissements qui appliquent ce critère parfois ou souvent. Par contre, les établissements n'organisent pratiquement jamais d'examen d'entrée dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en France, en Irlande, en Norvège et au Portugal. Dans certains de ces pays toutefois, cela s'explique par le fait que les élèves sont déjà inscrits dans ces établissements avant d'entamer le deuxième cycle du secondaire (voir le graphique D5.1 et le tableau D5.1).

L'intérêt des élèves pour un programme spécifique entre en ligne de compte lorsque les établissements proposent divers programmes ou filières. Dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en France, en Hongrie et en Italie, deux tiers au moins des élèves fréquentent des établissements qui étudient toujours les demandes d'admission des élèves en fonction de l'intérêt qu'ils portent à un programme. À l'autre extrême, moins d'un élève sur cinq fréquente un établissement utilisant ce critère d'admission en Corée et en Finlande (voir le tableau D5.1).

Dans les pays où les autorités locales de l'éducation doivent veiller à scolariser tous les candidats dans une zone géographique déterminée, les établissements sont placés dans l'obligation d'accepter toutes les demandes d'inscription qui émanent d'élèves domiciliés dans un secteur délimité. Ils ne peuvent accepter d'autres élèves que s'il leur reste des places disponibles. Cette pratique s'observe généralement dans les petites villes où les établissements accueillent essentiellement des élèves vivant dans la région. Dans certains pays toutefois, les systèmes scolaires des grandes agglomérations sont également soumis à une réglementation en matière d'admission, qui prévoit parfois la délimitation de districts scolaires. Cette réglementation peut promouvoir l'intégration des élèves dans des zones socialement hétérogènes, mais elle peut aussi aggraver les inégalités d'accès aux établissements d'enseignement s'il existe une ségrégation sociale entre les secteurs géographiques délimités ou si le système scolaire est sélectif à d'autres égards.

La fréquence du critère de résidence varie considérablement : en moyenne, un tiers des élèves fréquentent des établissements qui l'appliquent systématiquement, et la moitié des élèves des établissements qui ne l'appliquent jamais. En Espagne, en France et au Portugal, le lieu de résidence est l'un des principaux critères d'admission. Dans ces pays, plus de 50 % des élèves fréquentent des établissements qui appliquent systématiquement ce critère, mais seule une minorité d'élèves sont inscrits dans des établissements qui tiennent toujours compte des résultats scolaires. En France toutefois, l'intérêt de l'élève pour un programme est un critère plus souvent pris en considération que le lieu de résidence. À l'autre extrême, dans la Communauté flamande de Belgique et en Finlande, le lieu de résidence ne figure pratiquement jamais parmi les critères d'admission appliqués dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D5.1).

...mais le lieu de résidence est parfois le critère principal...

...et la recommandation de l'école d'où provient l'élève et l'adhésion des parents à la philosophie religieuse ou pédagogique de l'établissement sont des critères importants dans certains pays.

La sélection des élèves en fonction de leurs résultats scolaires est une pratique qui peut se résumer sous la forme d'un indice international.

Si le lieu de résidence, les résultats scolaires et l'intérêt des élèves sont les principaux critères d'admission, il arrive que certains établissements prennent d'autres éléments en considération. La moyenne des pays montre que la recommandation de l'école d'où provient l'élève n'est pas un facteur qui entre souvent en ligne de compte. La Communauté flamande de Belgique et le Danemark font exception à la règle : 50 % environ des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements où, selon le chef d'établissement, ce critère est systématiquement appliqué lors de l'admission. La proportion de ces élèves est inférieure à 5 % en Espagne, en Finlande, en Norvège et au Portugal. En Suède, ce critère n'est jamais appliqué. Par ailleurs, deux tiers des élèves de la Communauté flamande de Belgique et près de la moitié des élèves de Hongrie et d'Irlande sont inscrits dans des établissements où le chef d'établissement tient parfois ou souvent compte du fait que les parents adhèrent à la philosophie de leur école lorsqu'il décide de l'admission d'élèves. Dans d'autres pays, cette pratique est plus rare et n'est parfois même pas tolérée. En Suède par exemple, la loi interdit aux établissements de donner la préférence à des élèves pour de telles raisons (voir le graphique D5.1 et le tableau D5.1).

Chaque pays applique une série de critères d'orientation et d'admission qui lui est propre. Un aspect primordial des politiques d'admission, la sélection sur la base des résultats scolaires, peut être résumé sous la forme d'un indice international. Cet indice, qui donne une idée de l'importance des résultats scolaires dans les politiques d'admission, est dérivé des déclarations des chefs d'établissements relatives à l'utilisation des résultats scolaires, des examens d'entrée et de la recommandation de l'école dont provient l'élève comme critères d'admission. Une valeur positive de l'indice indique que les politiques d'admission sont plus sélectives dans ce pays qu'elles ne le sont en moyenne pour les pays étudiés. Inversement, une valeur négative indique que les politiques d'admission d'un pays sont moins sélectives qu'elles ne le sont en moyenne. Le tableau D5.2 montre la répartition des établissements de chaque pays en fonction de cet indice.

L'analyse des chiffres montre que l'importance accordée aux résultats scolaires dans les politiques d'admission des élèves dans les établissements du deuxième cycle du secondaire varie largement selon les pays. Au Danemark, en Hongrie et au Mexique, la grande majorité des élèves sont inscrits dans des établissements où la fréquence d'utilisation de ce critère d'admission est supérieure à la moyenne internationale établie en fonction de cet indice. En revanche, en Espagne, en Irlande, au Portugal et en Suède, la proportion des élèves qui fréquentent de tels établissements est inférieure à 25 %. Dans certains cas toutefois, cela s'explique en partie par le fait que le premier et le deuxième cycle du secondaire sont dispensés dans les mêmes établissements. C'est en Italie que les écarts entre les établissements sont les plus marqués : par rapport à la moyenne internationale, la moitié des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements qui se montrent moins sélectifs en termes de résultats scolaires, mais un quart au moins des élèves sont inscrits dans des établissements qui sont fortement sélectifs.

Les pratiques de groupement des élèves dans les établissements du deuxième cycle du secondaire

Dans certains pays, il n'existe pas de classes fixes d'élèves dans le deuxième cycle du secondaire : les élèves suivent des cours dans différents groupes selon les matières. Dans d'autres pays, les élèves sont regroupés en fonction du niveau des cours qu'ils suivent, et non en fonction de leur âge ou de leur année d'études. Il se peut qu'ils assistent à des cours en compagnie d'élèves d'âges assez différents. Il est d'usage dans certains autres pays (dans la Communauté flamande de Belgique et en Hongrie, par exemple) de constituer des « classes administratives », c'est-à-dire des groupes stables d'élèves qui suivent ensemble la plupart sinon la totalité des cours et qui ne changent pas tout au long du programme. Outre les différences systémiques, les différences entre établissements sont nombreuses. Dans le deuxième cycle du secondaire, les élèves suivent souvent des matières à option en compagnie d'élèves d'autres classes administratives de leur année d'études. En revanche, dans certains cas, les matières sont enseignées à différents niveaux, ce qui amène parfois les établissements à ignorer l'année d'études des élèves lorsqu'ils répartissent les élèves dans des groupes.

Les réponses à la question sur les critères appliqués pour procéder au groupement des élèves sont résumées dans le tableau D5.3. Le critère le plus souvent cité est le choix du programme ou de la matière par les élèves : 73 % des élèves fréquentent des établissements qui tiennent « toujours » compte des choix de programmes lors du groupement des élèves. Les pourcentages des différents pays sont indiqués dans le graphique D5.2.

L'analyse de la fréquence des critères met en évidence le groupement des élèves en fonction de leur âge. Les résultats sont assez contrastés à cet égard : le plus fréquemment, les élèves (48% d'entre eux) fréquentent des établissements qui déclarent ne « jamais » regrouper les élèves ayant plus ou moins le même âge. Toutefois, 40 % des élèves sont inscrits dans des établissements qui pratiquent « toujours » cette politique.

Deux autres critères, les qualifications spécifiques des enseignants et les demandes des parents, sont rarement appliqués lors du groupement des élèves.

Comme le montrent le graphique D5.2 et le tableau D5.3, le choix du programme ou de la matière est le critère le plus souvent appliqué pour regrouper les élèves. Dans la Communauté flamande de Belgique, en France, au Portugal et en Suède, il est de loin le critère le plus important : tous les établissements ou presque l'appliquent. Au Mexique, en revanche, un tiers seulement des élèves fréquentent des établissements où le choix du programme ou de la matière sert systématiquement de critère de groupement, et la moitié des élèves des établissements qui n'en tiennent jamais compte. En Norvège, le groupement dicté par le choix du programme ou de la matière s'observe dans certaines matières après la première année d'études du cycle ou dans des établissements d'enseignement technique.

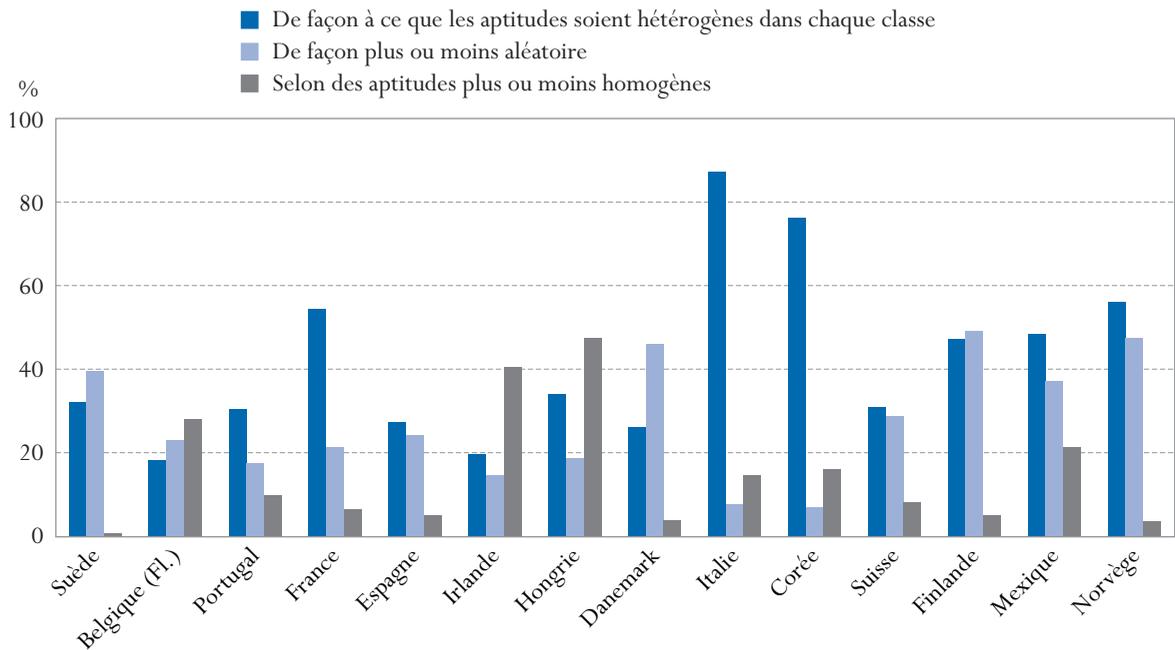
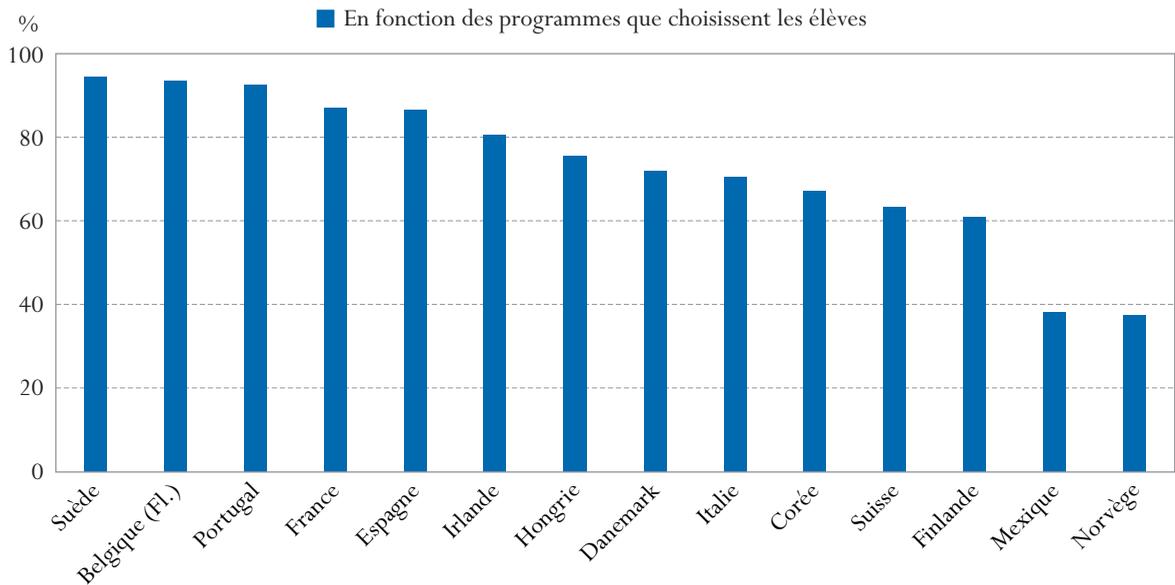
Dans l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire, les chefs d'établissement ont été interrogés sur leurs pratiques en matière de groupement des élèves.

Le choix d'un programme ou d'une matière spécifique est le critère le plus souvent appliqué pour grouper les élèves dans le deuxième cycle du secondaire.

D5

Graphique D5.2. Critères pour grouper les élèves au sein des établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire (2001)

Pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant des établissements dont les chefs d'établissement ont déclaré tenir toujours compte de différentes politiques de groupement



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves fréquentant des établissements dont les chefs d'établissement ont déclaré grouper les élèves en fonction des programmes qu'ils choisissent.

Source : OCDE. Tableau D5.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2004).

Le groupement par niveaux d'aptitudes homogènes constitue parfois une politique de sélection « officieuse ». Dans ce cas, il renforce l'impact plus visible de l'admission basée sur les aptitudes. Certains estiment que le groupement par niveaux d'aptitudes homogènes aide les élèves « performants » et les élèves « faibles » à progresser dans des environnements d'apprentissage propices. Toutefois, des recherches récentes montrent que tant les élèves qui appartiennent aux groupes « performants » que ceux des groupes plus « faibles » peuvent en pâtir.

Les résultats de l'enquête montrent dans l'ensemble que 15 % seulement des élèves sont inscrits dans des établissements où le groupement par aptitudes homogènes est une pratique courante et que plus de 50 % des élèves fréquentent des établissements qui ne l'appliquent jamais. En Hongrie et en Irlande, près de la moitié des élèves sont inscrits dans des établissements où le groupement par niveaux d'aptitudes homogènes est une pratique courante. En revanche, moins de 10 % des élèves fréquentent de tels établissements au Danemark, en Espagne, en Finlande, en France, en Norvège, en Suède et en Suisse. De nombreux établissements appliquent une politique inverse : les élèves sont répartis de manière à ce que les aptitudes soient hétérogènes dans les classes. En moyenne, tous pays confondus, selon les chefs d'établissement, 42 % des élèves fréquentent des établissements où cette politique est de mise. Ils sont plus de 75 % dans ce cas en Corée et en Italie.

En matière de groupement, l'âge des élèves semble être moins important à ce niveau d'enseignement que dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire. En Hongrie et en Suède, toutefois, les cours sont encore donnés à des cohortes d'âge. En revanche, en Corée, au Danemark, en Finlande et en France, deux tiers au moins des élèves fréquentent des établissements où, selon le chef d'établissement, l'âge des élèves n'est jamais pris en considération pour regrouper les élèves. Les différences d'organisation du deuxième cycle du secondaire peuvent expliquer ces résultats contrastés, mais des similitudes apparentes peuvent masquer des différences fondamentales de politique. Ainsi, le passage automatique d'une année d'études à l'autre induit la constitution de classes d'élèves du même âge. Les pratiques strictes de sélection et de groupement en classes homogènes peuvent toutefois avoir les mêmes conséquences : les élèves progressent au même rythme que les autres élèves de leur cohorte d'âge, abandonnent leurs études ou sont dirigés vers des types de programmes conçus pour être dispensés à leur groupe d'âge, mais ayant une finalité ou un intérêt différent. C'est notamment le cas en Hongrie.

Un indice de sélectivité des politiques de groupement a été calculé à partir des critères indiqués dans le tableau D5.4 et de la question portant sur les demandes des parents ou tuteurs. Les hypothèses adoptées pour construire cet indice sont les suivantes : d'une part, le groupement aléatoire et le groupement par aptitudes hétérogènes sont moins susceptibles d'accentuer les écarts de performances (par conséquent, un score négatif leur est affecté dans l'indice) et, d'autre part, le groupement par aptitudes homogènes et le groupement basé sur les

Le groupement par aptitude renforce la sélection des élèves dans une minorité d'établissements.

Dans le deuxième cycle du secondaire, regrouper les élèves en fonction de l'âge est courant en Hongrie et en Suède, mais rare en Corée, au Danemark, en Finlande et en France.

Un indice résume la sélectivité des politiques de groupement des différents pays.

demandes des parents sont plus susceptibles de creuser les écarts de performance (un score positif leur est affecté dans l'indice). Cet indice a été normalisé sur une échelle internationale. Le tableau D5.4. montre la valeur moyenne de l'indice de sélectivité dans chaque pays (une valeur positive indique que les politiques de groupement sont plus sélectives dans un pays qu'elles ne le sont en moyenne dans les autres pays) et indique les écarts entre établissements au sein des pays.

Dans certains pays, de fortes proportions d'élèves fréquentent des établissements du deuxième cycle du secondaire dont les critères de groupement sont moins sélectifs par rapport à la moyenne internationale : elles représentent plus de 75 % en Corée, en Finlande et en Norvège, et plus de 50 % au Danemark, en Espagne, en France, en Italie, au Mexique, en Suède et en Suisse. L'inverse est vrai dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie et au Portugal, où la majorité des élèves sont inscrits dans des établissements où la politique de groupement est plus susceptible de creuser les écarts de performance entre les élèves. En Irlande, la valeur élevée de l'indice s'explique par le fait que les élèves choisissent les matières et les niveaux des examens qu'ils ont l'intention de présenter et qu'ils sont regroupés en conséquence. Le groupement par aptitudes réalisé dans ce contexte basé sur le choix des épreuves n'a pas la même signification que dans les systèmes où la structure des cours est prédéfinie par les programmes.

Les politiques sélectives d'admission et de groupement sont moins fréquentes en Espagne et en Suède que dans d'autres pays.

Quel est le degré de sélectivité des politiques d'admission et de groupement les unes par rapport aux autres ? Le graphique D5.3 compare le degré de sélectivité de chaque politique. En abscisse, un indice de sélectivité combine les scores des indices relatifs aux politiques d'admission liées aux résultats scolaires et à l'adhésion des parents ¹. L'ordonnée mesure la valeur de l'indice de sélectivité des politiques de groupement.

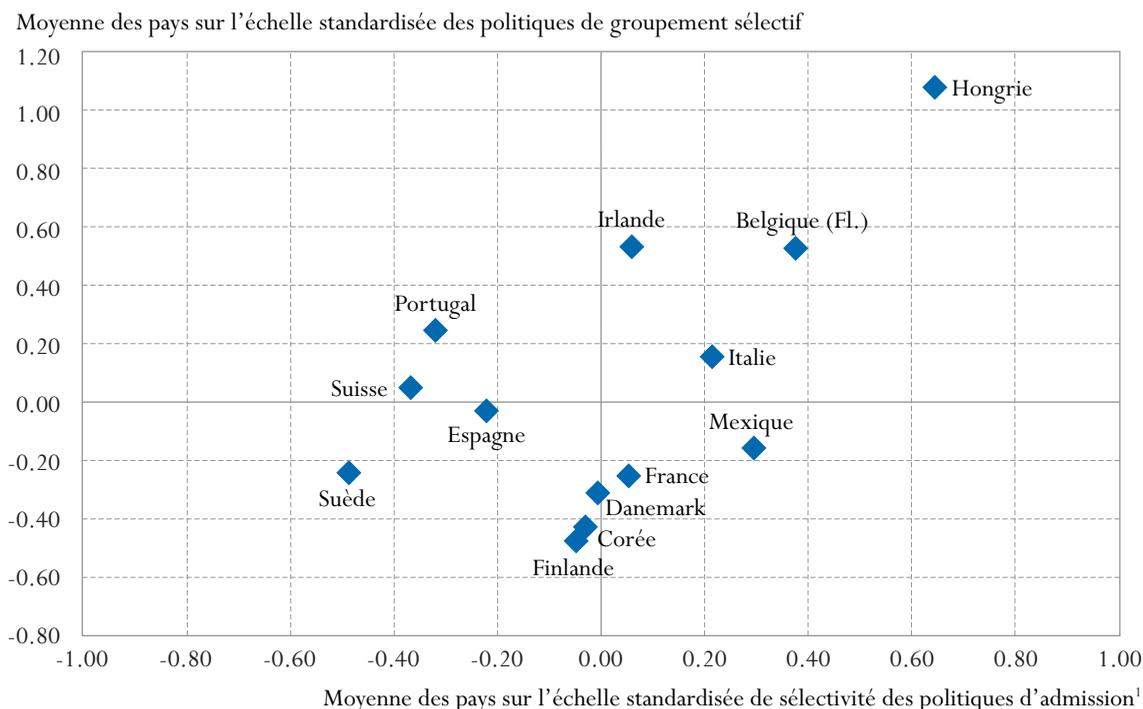
Ce graphique montre que par rapport à la moyenne internationale, les politiques d'admission et de groupement appliquées par les établissements sont plus sélectives dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Irlande et en Italie. Par contraste, en Espagne et en Suède, les établissements se montrent moins sélectifs que la moyenne internationale dans leur politique d'admission et ils tendent à appliquer plus rarement des politiques de groupement sélectif. Ces deux aspects de la sélectivité ne vont pas forcément de pair. Il est possible par exemple que les établissements hautement sélectifs en termes de résultats scolaires ne ressentent pas autant que les établissements « polyvalents » la nécessité de répartir les élèves par aptitudes. En France et au Mexique, les politiques d'admission sont légèrement plus sélectives que la moyenne, mais les politiques de groupement le sont légèrement moins. L'inverse est vrai au Portugal. Il y a lieu de souligner que ce sont les trois seuls pays sur les 13 considérés qui affichent des tendances opposées pour les politiques d'admission et les politiques de groupement.

Il est cependant malaisé de mesurer la sélectivité et son impact sur l'équité.

La plus grande prudence s'impose lors de l'interprétation de ce premier classement des systèmes scolaires en fonction de leur sélectivité. Cette mise en garde s'explique notamment par le fait que les objectifs d'une politique donnée peuvent être différents. Par exemple, le groupement par aptitude peut, selon le contexte social et pédagogique, servir à aider davantage les élèves en difficulté

Graphique D5.3. Politiques d'admission liées aux résultats et politiques de groupement sélectif (2001)

Moyennes des pays sur les échelles standardisées de politiques de groupement sélectif et de sélectivité des politiques d'admission



Exemple : Un pays situé dans le quadrant supérieur droit présente à la fois des politiques d'admission et des politiques de groupement qui sont plus sélectives que la moyenne.

Note : Les échelles internationales comprennent uniquement les pays ayant fourni des données comparables au niveau international.

1. Les valeurs correspondent à la moyenne sur l'échelle standardisée des politiques d'admission liées aux résultats et sur l'échelle standardisée des politiques d'admission liées à l'adhésion des parents. Les valeurs positives indiquent que les politiques sont plus sélectives que la moyenne des pays étudiés.

Source : OCDE. Tableaux D5.2 et D5.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

scolaire ou à les placer dans un environnement d'apprentissage plus propice ou, au contraire, être utilisé comme moyen de discrimination à l'encontre des élèves issus de milieux défavorisés.

Plus généralement, la relation entre la séparation des élèves du deuxième cycle du secondaire et l'équité globale des systèmes éducatifs et de leurs résultats est loin d'être directe. Cela s'explique en partie par le fait que les questions d'équité commencent à intervenir dans les questions d'orientation personnelle à ce niveau d'enseignement. Sachant que les élèves se préparent à des avenir différents, qui dépendent de leurs aptitudes et d'autres caractéristiques personnelles, la forme la plus équitable d'éducation ne consiste pas nécessairement à garder tous les élèves scolarisés dans le même établissement ou dans la même classe. Il n'en reste pas moins que la séparation des élèves peut avoir pour conséquence de compromettre l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation.

Définitions et méthodologie

Les données de cet indicateur sont dérivées des réponses des chefs d'établissement à l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième

Les données sur les politiques d'admission et de groupement des élèves proviennent de l'Enquête internationale de l'OCDE sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (ISUSS) de 2001.

cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS*). Cette enquête sur la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a été réalisée dans 4 400 établissements de 15 pays pendant l'année scolaire 2001-2002. Elle est décrite de manière plus détaillée à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Les *politiques d'admission des élèves* reposent sur les critères suivants : le domicile dans une zone géographique déterminée, les résultats scolaires, les examens d'entrée, la recommandation de l'établissement d'où provient l'élève, l'adhésion des parents à la philosophie de l'établissement, la nécessité pour l'élève de suivre un programme donné ou l'intérêt qu'il y porte, la préférence accordée aux membres de la famille des élèves ayant fréquenté ou fréquentant l'établissement.

Les *politiques de groupement sélectif* sont définies selon la manière dont les élèves sont groupés ou répartis dans des classes : de façon plus ou moins aléatoire, selon des aptitudes plus ou moins homogènes, de façon à ce que les aptitudes soient hétérogènes dans chaque classe, en fonction des qualifications spécifiques des enseignants, de façon à ce que les élèves aient à peu près le même âge, en fonction des programmes et matières que les élèves choisissent ou selon les demandes des parents.

L'*indice des politiques d'admission liées aux résultats scolaires* est obtenu en additionnant les réponses des chefs d'établissement à des questions portant sur la fréquence d'utilisation des critères suivants pour décider de l'admission et de l'orientation des élèves dans des programmes du deuxième cycle du secondaire : les résultats scolaires, les examens d'entrée et la recommandation de l'école d'où provient l'élève. Les options de réponse « Toujours ou souvent » correspondent à un score de deux points, l'option « Parfois » à un score de un point et l'option « Jamais » à un score nul.

L'*indice des politiques de groupement sélectif* est obtenu en additionnant les réponses des chefs d'établissement à des questions portant sur la fréquence de groupement des élèves selon les critères suivants : de façon plus ou moins aléatoire, selon des aptitudes plus ou moins homogènes, de façon à ce que les aptitudes soient hétérogènes dans chaque classe et selon les demandes des parents ou des tuteurs. Lors du calcul de l'indice global, les pratiques d'intégration (par exemple, le groupement réalisé de manière aléatoire et de façon à ce que les aptitudes soient hétérogènes dans chaque classe) ont été considérées avec un signe négatif. Les options de réponse « Toujours ou souvent » correspondent à un score de deux points, l'option « Parfois » à un score de un point et l'option « Jamais » à un score nul. Un score élevé de cet indice indique une tendance marquée au groupement des élèves en fonction de leurs aptitudes ou de leur milieu socio-culturel et un score peu élevé, une tendance à l'intégration des élèves.

D₅

Note

1. Cet indice donne une idée de la mesure dans laquelle les établissements tiennent compte de l'adhésion des parents à leur philosophie et donnent la préférence aux membres de la famille. L'indice de sélectivité des politiques d'admission correspond à la moyenne des indices de politiques d'admission basées sur les résultats et de politiques d'admission basées sur l'adhésion des parents.

Tableau D5.1. Politiques d'admission et d'orientation des élèves du deuxième cycle du secondaire, d'après les chefs d'établissement (2001)

Pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant des établissements dans lesquels, d'après les chefs d'établissement, on tient toujours, parfois ou jamais compte de divers facteurs pour l'admission ou l'orientation d'un élève vers les différents programmes du deuxième cycle du secondaire qui sont proposés dans l'école

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Domicile dans une zone géographique déterminée			Résultats scolaires de l'élève			Examen d'entrée			Recommandation de l'école dont proviennent les élèves		
	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours
	Belgique (Fl.) ¹	92	5	3	16	28	56	94	6	n	14	37
Danemark	55	18	26	19	32	48	33	63	3	19	28	53
Finlande ²	80	15	4	9	10	81	62	22	15	64	32	4
France	27	17	57	23	38	38	89	7	4	21	41	38
Hongrie	67	10	23	7	7	86	45	8	46	58	29	13
Irlande ¹	76	11	14	56	28	15	93	5	2	42	30	27
Italie	56	18	26	51	11	38	53	10	38	48	23	29
Corée	34	13	53	17	10	74	55	8	37	63	11	26
Mexique	65	19	16	22	16	62	11	7	81	66	23	11
Norvège	31	20	50	5	11	83	92	8	n	64	35	1
Portugal ¹	20	21	59	43	34	23	92	0	8	66	30	4
Espagne ¹	32	9	59	78	15	7	76	19	5	81	16	3
Suède	51	18	31	9	18	73	67	31	3	100	n	n
Suisse	47	19	33	58	17	25	29	50	22	60	25	15
<i>Moyenne des pays</i>	<i>52</i>	<i>15</i>	<i>32</i>	<i>30</i>	<i>20</i>	<i>51</i>	<i>64</i>	<i>17</i>	<i>19</i>	<i>55</i>	<i>26</i>	<i>20</i>
Pays-Bas ³	100	n	n	11	18	71	87	13	n	6	29	65

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Adhésion des parents à la « philosophie » de l'établissement			L'élève doit suivre (ou est intéressé par) un programme spécifique			Priorité accordée aux membres de la famille d'élèves fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement		
	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours
	Belgique (Fl.) ¹	34	18	48	5	30	65	78	16
Danemark	95	5	n	15	22	63	81	12	7
Finlande ²	70	8	22	33	52	16	98	1	n
France	84	7	9	7	27	67	59	30	11
Hongrie	55	11	34	10	12	77	41	32	28
Irlande ¹	52	27	21	29	39	32	44	20	36
Italie	72	11	18	16	15	68	46	29	25
Corée	84	10	6	60	22	18	87	9	4
Mexique	74	9	17	51	23	26	77	17	6
Norvège ⁴	98	2	n	28	45	26	100	a	a
Portugal ¹	81	13	5	12	34	54	55	30	15
Espagne ¹	79	9	13	39	26	35	33	21	46
Suède	100	a	a	16	26	58	100	a	a
Suisse	96	3	2	27	31	42	92	6	2
<i>Moyenne des pays</i>	<i>77</i>	<i>9</i>	<i>14</i>	<i>25</i>	<i>29</i>	<i>46</i>	<i>71</i>	<i>19</i>	<i>17</i>
Pays-Bas ³	64	24	13	14	18	68	100	n	n

1. La question de la « politique d'admission » concerne davantage le premier que le deuxième cycle du secondaire. Dans la plupart des cas, les élèves sont admis dans un établissement scolaire donné au début du premier cycle du secondaire.

2. En Finlande, certains établissements de deuxième cycle du secondaire ont renforcé leurs programmes de sciences, de musique ou de langues, leurs programmes culturels, artistiques ou sportifs. De même, certains établissements d'enseignement professionnel du secondaire présentent des cours de perfectionnement sur les ressources naturelles et les questions écologiques. Les élèves demandent habituellement à être inscrits dans ces établissements parce que leurs parents adhèrent au programme que ceux-ci proposent.

3. Pays n'ayant pas satisfait tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données présentées ne sont pas pondérées.

4. Les données sont imputées pour la Norvège car la question n'a pas été posée sous cette forme dans la version norvégienne de l'enquête.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D5.2. Indices de politiques d'admission et d'orientation liées aux résultats des élèves (2001)

Moyenne des pays et écarts types relatifs à l'indice international standardisé et valeurs d'indice pour différents centiles de la population des élèves du deuxième cycle du secondaire

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Indice standardisé des politiques d'admission liées aux résultats (résultats scolaires de l'élève, examen d'entrée et recommandation de l'école dont proviennent les élèves)							
	Moyenne	Écart type	Erreur type	Centiles				
				10 ^e	25 ^e	Médiane	75 ^e	90 ^e
Belgique (Fl.) ¹	0.25	0.78	(0.05)	-0.86	-0.24	0.38	1.00	1.00
Danemark	0.57	0.97	(0.08)	-0.86	-0.24	1.00	1.62	1.62
Finlande ²	0.16	0.78	(0.05)	-0.86	-0.24	0.38	0.38	1.00
France	0.04	0.90	(0.05)	-1.48	-0.24	0.38	1.00	1.00
Hongrie	0.58	0.90	(0.05)	-0.24	-0.24	1.00	1.00	1.62
Irlande ¹	-0.54	0.84	(0.06)	-1.48	-1.48	-0.86	-0.24	0.38
Italie	0.07	1.40	(0.07)	-1.48	-1.48	-0.24	1.62	2.24
Corée	0.32	0.99	(0.06)	-0.86	-0.24	-0.24	1.00	1.62
Mexique	0.68	0.92	(0.05)	-0.24	-0.24	1.00	1.00	1.62
Norvège	-0.10	0.52	(0.04)	-0.86	-0.24	-0.24	0.38	0.38
Portugal ¹	-0.66	0.86	(0.06)	-1.48	-1.48	-0.86	-0.24	0.38
Espagne ¹	-0.99	0.67	(0.04)	-1.48	-1.48	-1.48	-0.86	-0.24
Suède	-0.25	0.55	(0.04)	-0.86	-0.24	-0.24	-0.24	0.38
Suisse	-0.16	0.97	(0.04)	-1.48	-0.86	-0.24	0.38	1.00
<i>Moyenne des pays</i>	<i>0.00</i>	<i>0.86</i>	<i>(0.05)</i>	<i>-1.03</i>	<i>-0.64</i>	<i>-0.02</i>	<i>0.56</i>	<i>1.00</i>

Remarque : Les indices internationaux comprennent uniquement les pays ayant fourni des données comparables à l'échelle internationale.

1. La question de la « politique d'admission » concerne davantage le premier que le deuxième cycle du secondaire. Dans la plupart des cas, les élèves sont admis dans un établissement scolaire donné au début du premier cycle du secondaire.

2. En Finlande, certains établissements du deuxième cycle du secondaire ont renforcé leurs programmes de sciences, de musique ou de langues, leurs programmes culturels, artistiques ou sportifs. De même, certains établissements d'enseignement professionnel du secondaire présentent des cours de perfectionnement sur les ressources naturelles et les questions écologiques. Les élèves demandent habituellement à être inscrits dans ces établissements parce que leurs parents adhèrent au programme que ceux-ci proposent.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D5.3. Fréquence d'utilisation de divers critères pour grouper les élèves au sein d'établissements du deuxième cycle du secondaire, d'après les chefs d'établissement (2001)

Pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentant des établissements dans lesquels, d'après les chefs d'établissement, différentes politiques de groupement sont toujours, parfois ou jamais utilisées

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Les élèves sont groupés ou répartis dans des classes...											
	de façon plus ou moins aléatoire			selon des aptitudes plus ou moins homogènes			de façon à ce que les aptitudes soient hétérogènes dans chaque classe			en fonction des qualifications spécifiques des enseignants		
	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours
Belgique (Fl.)	54	23	23	41	31	28	49	32	18	85	13	2
Danemark	31	23	46	72	24	4	50	24	26	83	15	2
Finlande	26	25	49	58	37	5	41	11	47	74	23	4
France	50	28	21	68	26	7	24	22	54	54	19	27
Hongrie	64	18	19	26	26	48	41	25	34	81	10	9
Irlande	49	37	15	9	50	41	25	55	20	61	28	11
Italie	83	10	8	70	15	15	8	4	87	86	12	1
Corée	75	18	7	58	26	16	12	12	76	78	13	9
Mexique	44	19	37	50	29	21	30	21	48	75	20	5
Norvège	25	27	48	56	40	4	21	23	56	76	21	3
Portugal	67	16	18	74	16	10	45	25	31	70	15	15
Espagne	57	19	24	79	16	5	52	21	27	97	3	n
Suède	41	19	40	85	14	1	48	20	32	70	25	5
Suisse	48	23	29	44	48	8	40	29	31	73	10	16
<i>Moyenne des pays</i>	<i>51</i>	<i>22</i>	<i>27</i>	<i>56</i>	<i>28</i>	<i>15</i>	<i>35</i>	<i>23</i>	<i>42</i>	<i>76</i>	<i>16</i>	<i>8</i>
Pays-Bas ¹	100	n	n	100	n	n	100	n	n	100	n	n

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Les élèves sont groupés ou répartis dans des classes...									
	composées d'élèves ayant à peu près le même âge			en fonction des programmes et matières qu'ils choisissent			selon les demandes des parents			
	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	Jamais	Parfois	Toujours	
Belgique (Fl.)	50	8	42	4	3	93	47	49	4	
Danemark	65	29	6	13	15	72	67	32	1	
Finlande	67	16	16	12	27	61	81	18	1	
France	73	7	20	3	10	87	73	25	2	
Hongrie	4	2	94	11	14	75	19	39	42	
Irlande	57	10	33	7	13	80	63	33	4	
Italie	38	10	52	19	10	70	14	68	18	
Corée	77	4	19	15	18	67	88	10	2	
Mexique	51	20	29	48	14	38	73	22	5	
Norvège	39	7	55	27	36	37	83	17	n	
Portugal	31	38	31	5	3	93	48	45	7	
Espagne	58	10	32	7	7	86	75	20	5	
Suède	n	n	100	n	6	94	60	37	3	
Suisse	60	9	30	10	27	63	70	26	4	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>48</i>	<i>12</i>	<i>40</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>73</i>	<i>62</i>	<i>31</i>	<i>7</i>	
Pays-Bas ¹	100	n	n	1	n	99	100	n	n	

1. Pays n'ayant pas satisfait à tous les critères internationaux d'échantillonnage. Les données présentées ne sont pas pondérées.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D5.4. Indice des politiques de groupement sélectif d'élèves au sein des établissements, d'après les chefs d'établissement (2001)

Moyenne des pays et écarts types relatifs à l'indice international standardisé et valeurs d'indice pour différents centiles de la population des élèves du deuxième cycle du secondaire

	Moyenne	Écart type	Erreur type	Centiles				
				10 ^e	25 ^e	Médiane	75 ^e	90 ^e
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Belgique (Fl.)	0.52	0.97	(0.06)	-0.68	-0.08	0.52	1.13	1.73
Danemark	-0.25	0.87	(0.07)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	1.13
Finlande	-0.47	0.86	(0.05)	-1.89	-1.28	-0.68	-0.08	0.52
France	-0.32	0.81	(0.04)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	0.52
Hongrie	1.07	1.12	(0.06)	-0.68	-0.08	1.13	1.73	2.33
Irlande	0.53	0.97	(0.06)	-0.68	-0.08	0.52	1.13	1.73
Italie	0.15	0.76	(0.04)	-0.68	-0.08	-0.08	0.52	1.13
Corée	-0.43	0.84	(0.05)	-1.89	-0.68	-0.68	-0.08	0.52
Mexique	-0.16	0.95	(0.05)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	1.13
Norvège	-0.65	0.72	(0.05)	-1.89	-1.28	-0.68	-0.08	0.52
Portugal	0.24	0.87	(0.06)	-0.68	-0.08	0.52	0.52	1.13
Espagne	-0.03	0.89	(0.05)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	1.13
Suède	-0.25	0.86	(0.06)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	1.13
Suisse	0.05	0.93	(0.04)	-1.28	-0.68	-0.08	0.52	1.13
<i>Moyenne des pays</i>	<i>0.00</i>	<i>0.89</i>	<i>(0.05)</i>	<i>-1.20</i>	<i>-0.55</i>	<i>0.01</i>	<i>0.57</i>	<i>1.13</i>

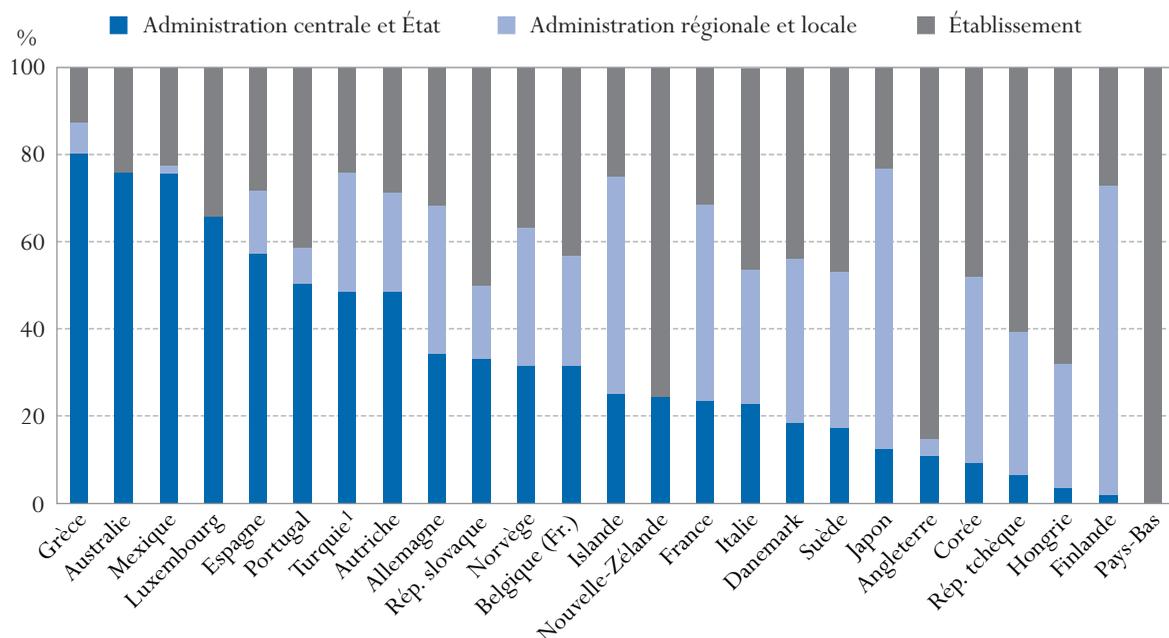
Remarque : Les indices internationaux comprennent uniquement les pays ayant fourni des données comparables à l'échelle internationale.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

INDICATEUR D6 : LA PRISE DE DÉCISION DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

- Par rapport à l'ensemble des pays, les décisions sont le plus souvent fort centralisées (c'est-à-dire prises au niveau du gouvernement central et/ou de l'État) en Australie, en Autriche, en Espagne, en Grèce, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal et en Turquie. Le gouvernement central joue un rôle nettement prédominant en Grèce (88 % des décisions sont de son ressort) et au Luxembourg (66 % des décisions).
- Les décisions sont plus souvent prises par les établissements en Angleterre, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en République tchèque. Aux Pays-Bas, toutes les décisions sont du ressort des établissements.
- Dans tous les pays de l'OCDE, les décisions portant sur l'organisation de l'enseignement sont plus souvent prises par les établissements, tandis que celles en rapport avec la planification et les structures sont plutôt du ressort des autorités centrales. La situation est plus contrastée pour les décisions concernant la gestion du personnel et l'affectation et l'utilisation des ressources.
- Parmi les décisions prises par les établissements, un peu moins de la moitié le sont en toute autonomie et une proportion comparable est assujettie à un cadre réglementaire défini par des autorités supérieures. Les décisions prises en concertation avec d'autres instances sont relativement peu nombreuses. Les décisions relevant de la planification et des structures sont moins susceptibles d'être prises en toute autonomie par les établissements que les décisions relevant d'autres domaines.
- Entre 1998 et 2003, la prise de décision s'est décentralisée dans la plupart des pays. Cette tendance est particulièrement manifeste en Corée, en République tchèque et en Turquie. La Communauté française de Belgique et la Grèce ont assisté à une évolution inverse.

Graphique D6.1. Pourcentage des décisions prises à chaque niveau administratif dans les établissements publics du premier cycle du secondaire (2003)



Exemple : En Grèce, 80 % des décisions sont prises au niveau de pouvoir le plus élevé, c'est-à-dire le niveau de l'administration centrale et de l'État, 7% au niveau de l'administration régionale et locale et 13% au niveau de l'établissement.

1. Les données concernent l'enseignement primaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de décisions prises au niveau de l'administration centrale et de l'État.

Source : OCDE. Tableau D6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Contexte

Cet indicateur étudie la répartition de la prise de décision par niveau de pouvoir, par domaine et par processus décisionnel dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

La répartition des responsabilités entre les autorités nationales, régionales et locales et les établissements est un aspect important de la politique de l'éducation. Depuis le début des années 80, de nombreux pays se sont engagés dans un processus de réforme systémique et de restructuration de l'éducation, dont l'un des objectifs majeurs est de donner un plus grand pouvoir de décision aux niveaux inférieurs du système éducatif. Paradoxalement, de nombreuses mesures ont été prises pendant la même période pour accroître l'influence des autorités centrales dans plusieurs domaines. Citons à titre d'exemple l'assouplissement de la réglementation procédurale et de la gestion financière qui peut aller de pair avec un renforcement du contrôle des résultats par les autorités centrales et l'instauration d'un cadre national plus strict pour les programmes de cours.

Il donne également une idée de l'importance relative des niveaux administratifs dans les systèmes éducatifs.

Les raisons qui président à la modification des profils de centralisation sont nombreuses et varient d'un pays à l'autre. Il s'agit le plus souvent d'améliorer l'efficacité économique et le contrôle financier, de réduire les tracasseries administratives, d'accroître la réactivité aux besoins des communautés locales, de gérer les ressources humaines de manière plus créative, d'augmenter le potentiel d'innovation et de réunir des conditions susceptibles de rehausser la qualité de l'enseignement. Parmi les aspects politiques plus controversés,

citons l'intérêt accru pour des mesures visant à renforcer l'obligation de rendre compte et l'égalité des chances. Ces deux aspects se prêtent mieux à un examen plus centralisé, sous la forme de programmes nationaux d'évaluation et dans le respect de cadres définis au niveau central.

Rehausser la qualité de l'éducation et en augmenter l'efficacité et la réactivité sont autant de raisons invoquées pour justifier la volonté d'accroître l'autonomie des établissements. L'impact de cette politique sur l'égalité des chances est plus controversé. L'autonomie des établissements est censée améliorer la réactivité aux besoins locaux, mais certains craignent qu'elle n'institue des mécanismes de choix qui privilégieraient des groupes déjà favorisés de la société. Imposer aux établissements de respecter des cadres définis au niveau central lorsqu'ils prennent certaines décisions pourrait être une alternative souhaitable à l'autonomie totale des établissements.

Cet indicateur présente les résultats de la collecte de données menée en 2003 relative à la prise de décision dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et les compare à ceux de la collecte précédente qui avait été réalisée en 1998. Les réponses ont été collationnées dans chaque pays par un panel d'experts représentant différents niveaux de pouvoir de décision pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les questionnaires soumis lors des deux collectes de données sont très similaires, seule la composition du panel dans chaque pays a changé entre les deux collectes. Il n'est donc pas exclu qu'un élément subjectif intervienne dans les changements observés lors de la comparaison des résultats des deux enquêtes.

Observations et explications

Dans 14 pays de l'OCDE sur 25, la plupart des décisions en rapport avec le premier cycle de l'enseignement secondaire sont prises au niveau local ou par l'établissement. L'établissement est de loin l'instance de décision la plus importante en Angleterre, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque : plus de la moitié des décisions y sont prises par les établissements. Les Pays-Bas viennent en première position dans ce classement. Dans ce pays, toutes les décisions sont du ressort des établissements. La prise de décision par les autorités locales – par opposition à la prise de décision par les établissements – est une caractéristique du premier cycle de l'enseignement secondaire en Finlande, où 70 % des décisions sont prises à ce niveau, et, dans une moindre mesure, en Islande et au Japon, où cette proportion est de l'ordre de 50 %.

Le gouvernement central est la principale instance de décision en Grèce et au Luxembourg et, dans une moindre mesure, au Portugal et en Turquie. Dans ces pays, 50 % au moins des décisions sont de son ressort. Dans d'autres pays en revanche, le gouvernement central se contente souvent de définir le cadre dans lequel les décisions seront prises et ne prend pas de décisions finales en matière de mise en œuvre. C'est le cas en Australie, dans la Communauté française de Belgique, en Espagne et aux Pays-Bas. Le rôle du gouvernement central est assez limité en Allemagne, en Angleterre, en Corée, en Finlande, en Hongrie et en République tchèque.

L'autonomie des établissements est souvent au cœur des politiques de décentralisation.

Dans 14 pays de l'OCDE sur 25, la plupart des décisions sont prises au niveau local ou par l'établissement.

Le gouvernement central est la principale instance de décision en Grèce, au Luxembourg et au Portugal, mais son rôle est limité dans d'autres pays.

Dans les pays fédéraux ainsi que dans ceux où les régions jouissent d'une grande autonomie, les États ou les régions autonomes ont tendance à voir leur rôle se développer et à devenir les instances centralisées de décision les plus importantes. Ce constat s'applique en particulier à l'Australie et à l'Espagne, où respectivement 76 et 57 % des décisions sont prises à ce niveau.

Dans certains pays comme l'Allemagne, la France, la Norvège et la Turquie, les décisions sont réparties de manière plus uniforme entre les autorités centrales, le niveau intermédiaire et les établissements (voir le tableau D6.1 et le graphique D6.1). Dans trois pays (en Australie, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande), un seul niveau de pouvoir prend des décisions en matière d'enseignement, abstraction faite des décisions qui sont du ressort des établissements.

Domaines de prise de décision

L'évaluation globale des instances intervenant dans le processus décisionnel porte sur plusieurs domaines de décision. Elle peut donc masquer des différences dans le degré de centralisation des décisions dans les divers domaines. Ainsi, un pays peut appliquer un régime centralisé à la majeure partie des décisions portant sur les programmes de cours, mais donner à ses établissements un pouvoir de décision quasi total à propos des méthodes pédagogiques. La répartition des décisions prises par chaque instance administrative dans les quatre domaines de décision (l'organisation de l'enseignement, la gestion du personnel, la planification et les structures et, enfin, les ressources – voir la section « Définitions et méthodologie » à la fin de l'indicateur) donne une idée de la « décentralisation fonctionnelle » des décisions, c'est-à-dire compte tenu du fait que certains domaines peuvent être centralisés et d'autres domaines décentralisés dans le même pays.

La différenciation du pouvoir de décision en fonction du domaine auquel elles se rapportent montre que les décisions qui portent sur l'organisation de l'enseignement sont plus souvent prises par les établissements. Ce constat s'applique à tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données. Les décisions concernant les méthodes pédagogiques et les manuels, les critères de regroupement des élèves au sein de l'établissement et les modes d'évaluation des élèves au jour le jour sont pour la plupart du ressort des établissements. En Angleterre, en Hongrie, en Italie, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, elles relèvent même de la seule compétence des établissements. En Grèce, le pays le plus « centralisé » de tous, la moitié environ de ces décisions sont prises par les établissements. En fait, c'est le seul domaine dans lequel les établissements prennent des décisions en Grèce (voir le tableau D6.2).

Dans les trois autres domaines (la gestion du personnel, la planification et les structures et, enfin, les ressources), la proportion de décisions prises par les établissements est généralement plus faible et les profils décisionnels sont moins tranchés. Dans l'ensemble, les établissements sont moins susceptibles d'intervenir dans les décisions relatives à la planification et aux structures (par exemple, les décisions concernant l'ouverture et la fermeture d'un établissement, l'éla-

Le pouvoir de décision en matière d'organisation de l'enseignement, de gestion du personnel, de planification et de structures, et de ressources peut appartenir à des entités administratives différentes.

L'établissement est généralement l'instance la plus importante dans les décisions sur l'organisation de l'enseignement...

...mais les profils décisionnels sont plus contrastés dans les autres domaines de décision.

laboration des programmes de cours et la définition des conditions de délivrance des diplômes). Dans 13 pays sur 25, la moitié au moins des décisions sont prises au niveau central et en Grèce, la totalité de ces décisions sont du ressort du pouvoir central. Le gouvernement central joue un grand rôle dans les décisions en rapport avec la planification et les structures du système éducatif, même dans des pays qui affichent une tendance à la décentralisation, tels que l'Autriche, l'Islande et la Suède.

Dans le domaine de la gestion du personnel (par exemple, les décisions concernant l'embauche ou le licenciement de membres du personnel, les barèmes salariaux et les conditions de travail), plus de la moitié des décisions sont prises par le pouvoir central en Grèce, au Luxembourg, au Portugal et en Turquie ou par les autorités de la province ou de l'État (fédéré) en Australie, en Espagne et au Mexique. La plupart des décisions en matière de gestion du personnel sont du ressort des pouvoirs publics locaux en Finlande et en Islande, et du ressort des établissements en Angleterre, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas (100 %), en République slovaque et en Suède. En Corée, la gestion du personnel et l'organisation de l'enseignement sont les deux seuls domaines de décision dans lesquels le pouvoir central intervient (voir le tableau D6.2).

C'est dans le domaine de l'affectation et de l'utilisation des ressources que les pouvoirs publics locaux ont le plus de responsabilité dans l'ensemble. Les autorités locales jouent un rôle significatif dans ces décisions dans la moitié des pays environ. En Finlande et en Islande, la totalité de ces décisions sont du ressort des pouvoirs publics locaux. En Allemagne, les *Länder*, qui ont pourtant de grandes responsabilités dans d'autres domaines, n'interviennent pas du tout dans ces décisions qui sont essentiellement prises par les autorités locales (voir le tableau D6.2).

Processus décisionnels

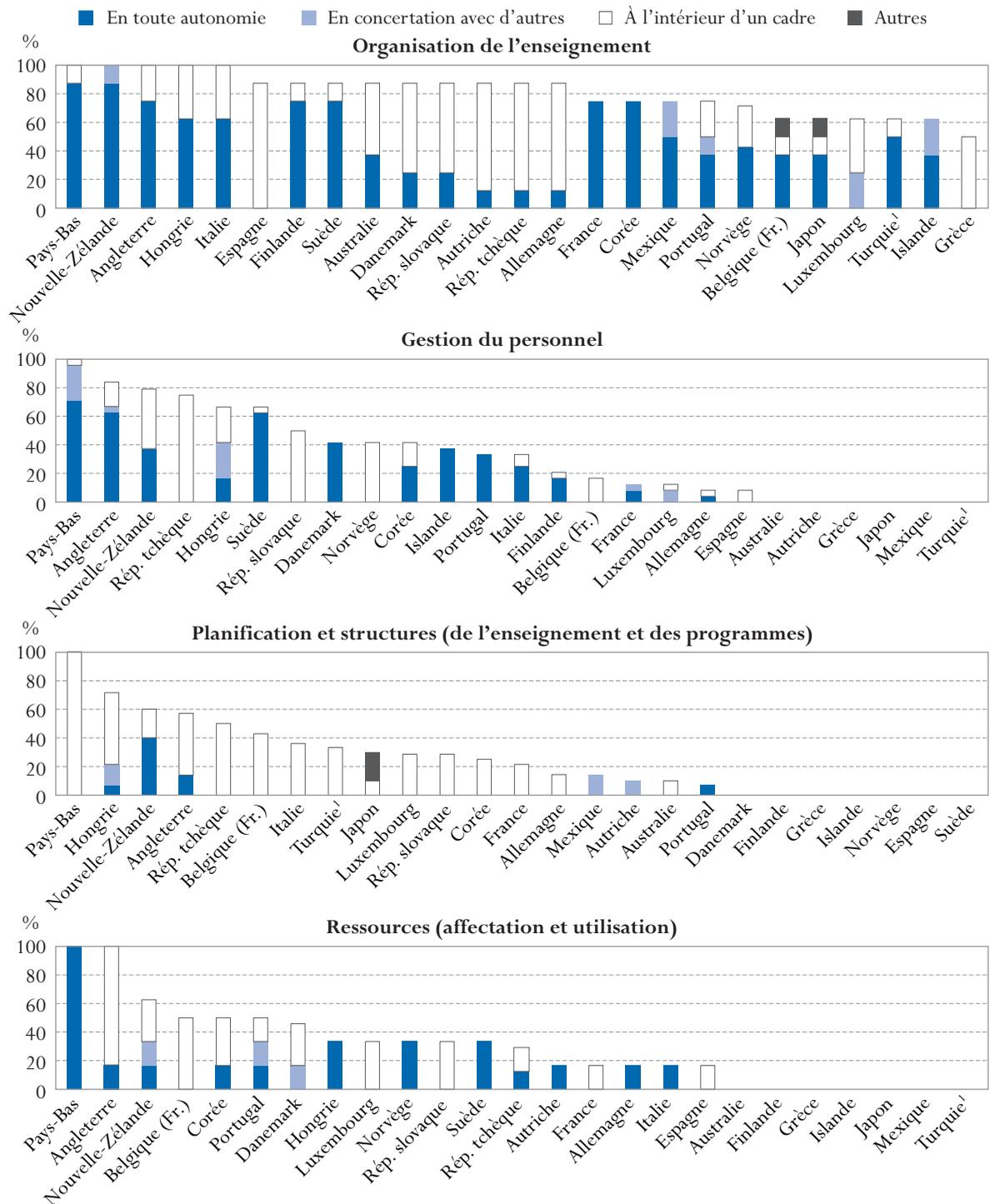
Le tableau D6.3 indique les pourcentages de décisions prises par les établissements en fonction du processus décisionnel ou du degré d'autonomie pour ce type de décision. En moyenne, tous pays confondus, la plupart des décisions sont – en égale proportion – soit prises en toute autonomie, soit assujetties à un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur. Les décisions prises en concertation avec d'autres instances du système éducatif ou dans d'autres circonstances sont relativement rares dans l'ensemble.

Dans les trois pays où la plupart des décisions sont du ressort des établissements – en Angleterre (85 %), en Nouvelle-Zélande (75 %) et aux Pays-Bas (100 %) –, 50 % au moins des décisions sont prises en toute autonomie et entre 30 et 50 % des décisions sont assujetties à un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur. Les autres décisions sont prises en concertation avec d'autres instances du système éducatif. Par contre, en République slovaque et en République tchèque, où la proportion des décisions qui sont du ressort des établissements est également supérieure à la moyenne, les établissements doivent le plus souvent respecter un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur. En toute logique, dans les pays où le processus décisionnel est plus centralisé, les

Le degré d'autonomie des établissements en matière de prise de décisions est variable.

D6

Graphique D6.2. Pourcentage des décisions prises par les établissements publics du premier cycle du secondaire, selon le mode et le domaine de décision (2003)



Exemple : Aux Pays-Bas, dans chaque domaine toutes les décisions sont prises par l'établissement mais elles peuvent être prises en toute autonomie ou en concertation avec d'autres niveaux de pouvoir ou à l'intérieur d'un cadre. Toutes les décisions relatives aux ressources sont prises en toute autonomie alors que les décisions sur la planification et les structures sont prises à l'intérieur d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur.

1. Les données concernent l'enseignement primaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de décisions prises au niveau de l'établissement dans chaque domaine.

Source : OCDE. Tableau D6.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

établissements sont tenus de prendre les décisions qui leur incombent à l'intérieur d'un cadre défini. C'est le cas en Allemagne, dans la Communauté française de Belgique, en Espagne et en Grèce.

L'analyse des quatre domaines de décision montre que les décisions du ressort des établissements concernant la planification et les structures sont celles qui sont les moins susceptibles d'être prises en toute autonomie et les plus susceptibles d'être assujetties à un cadre défini (voir le tableau D6.4 et le graphique D6.2). Les Pays-Bas l'illustrent bien : les décisions incombant aux établissements sont prises en toute autonomie dans tous les domaines, à l'exception de celui portant sur la planification et les structures (toutes les décisions en rapport avec ce domaine sont assujetties à un cadre défini). La Nouvelle-Zélande échappe à ce constat : deux tiers des décisions du ressort des établissements concernant la planification et les structures sont prises en toute autonomie.

L'analyse du processus décisionnel dans les autres domaines montre que dans l'ensemble, les décisions du ressort des établissements sont – en égale proportion – soit prises en toute autonomie, soit assujetties à un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur, mais que les profils décisionnels varient selon les pays. Ainsi, en Corée et en France, toutes les décisions en rapport avec l'organisation de l'enseignement qui sont du ressort des établissements sont prises en toute autonomie, alors qu'en Espagne et en Grèce, elles ne le sont jamais.

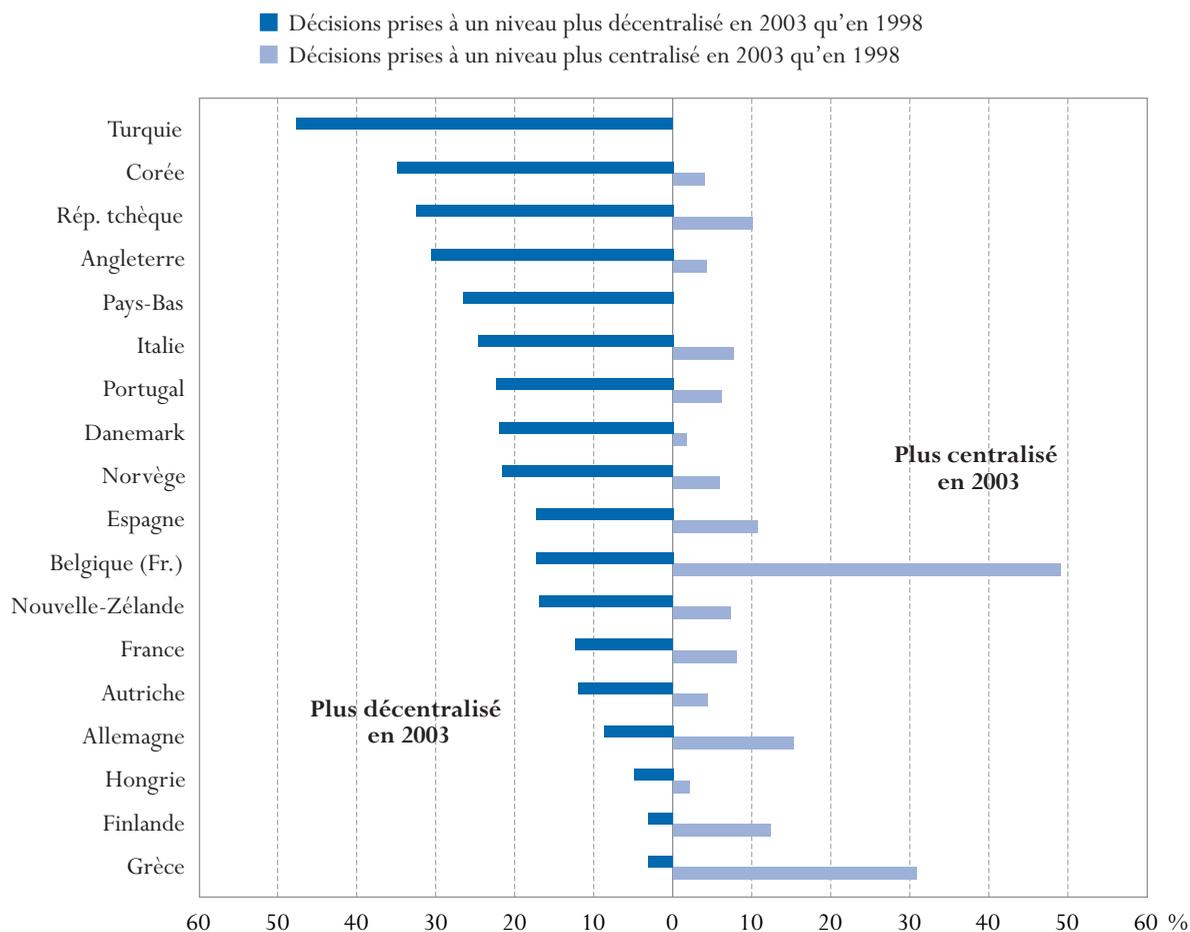
Dans l'ensemble, les établissements sont peu susceptibles de prendre des décisions concernant l'affectation et l'utilisation des ressources, mais ils ont de fortes chances d'être consultés par les instances du système éducatif qui prennent ces décisions. Au Danemark, en Finlande et au Luxembourg, plus de 50 % des décisions sur les ressources sont prises en concertation avec les établissements.

Le tableau D6.6 et le graphique D6.3 montrent que dans 14 pays sur 19, les décisions sont plus décentralisées en 2003 qu'elles ne l'étaient en 1998. Ce constat s'applique en particulier à la Corée, à la République tchèque et à la Turquie, où plus de 30 % des décisions sont prises de manière plus décentralisée en 2003 qu'en 1998. Quant aux décisions du ressort des établissements, la proportion de décisions qui leur incombent a augmenté de plus de 20 % en cinq ans en Angleterre, en Corée, en Norvège et aux Pays-Bas. L'inverse est vrai dans la Communauté française de Belgique et en Grèce, où le processus décisionnel est plus centralisé en 2003 qu'en 1998. En Grèce par exemple, la proportion de décisions du ressort du gouvernement central a augmenté de 25 % entre 1998 et 2003.

Entre 1998 et 2003, le processus décisionnel s'est décentralisé dans la plupart des pays.

Graphique D6.3. Centralisation et décentralisation des décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire public (1998-2003)

Pourcentage des décisions prises à un niveau plus centralisé ou plus décentralisé en 2003 qu'en 1998



Exemple : En Autriche, à peu près 5 % des décisions ont été prises à un niveau plus centralisé en 2003 qu'en 1998, alors qu'environ 12 % des décisions ont été prises à un niveau plus décentralisé. Le reste des décisions est pris au même niveau en 2003 et en 1998.

Remarque : Des différences de méthodologie pour la collecte des données entre les deux années peuvent entraîner quelques distorsions dans les changements présentés, mais cela ne devrait pas affecter les tendances générales.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de décisions prises à un niveau plus décentralisé en 2003 qu'en 1998.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Les principaux objectifs de la politique de l'éducation en Grèce

Pays membre de l'Union européenne, la Grèce est en pleine mutation économique, politique et démographique. L'administration et les dépenses publiques évoluent, la diversité de la population s'accroît et la société grecque doit faire face à de nouveaux besoins de connaissances et d'information. Ces changements sont autant de défis à relever pour le système éducatif. Tous les niveaux d'enseignement ont été modernisés et les nouvelles technologies ont fait leur entrée dans le monde de l'enseignement. Le système éducatif a évolué pour pouvoir répondre aux nouveaux besoins : la gestion financière et administrative est décentralisée, les parcours éducatifs sont plus différenciés et le relèvement de la qualité de l'éducation est une priorité.

Décentralisation au Danemark

Ces dernières années, la décentralisation a souffert de ce qui pourrait être interprété comme une nouvelle forme de centralisation, qui veut que les municipalités et les établissements coopèrent ou s'unissent au sein d'entités plus importantes dans lesquelles les responsabilités sont partagées. La coopération entre municipalités a été organisée de plusieurs manières et avec un caractère officiel variable. La coopération et l'unification sont censées permettre la réalisation d'économies d'échelle et être un gage de qualité dans un système éducatif qui doit relever de nouveaux défis et répondre à de nouveaux besoins imposés par le monde extérieur. Ces nouvelles opportunités de fonctionnement conjoint et de partage des responsabilités qui s'offrent aux établissements d'enseignement primaire et de coopération entre différents types d'établissements sont créées dans le cadre de la réforme de la loi sur les *Folkskoler*.

La réforme de l'organisation à quatre niveaux en France

En France, les quatre niveaux de pouvoir (l'État, les régions, les départements et les municipalités) correspondent à ceux de l'administration scolaire : l'administration centrale, les académies (placées sous l'autorité des recteurs), les départements (placés sous l'autorité des inspecteurs d'académie) et les établissements. La répartition des responsabilités entre ces niveaux de pouvoir a changé au cours de ces 25 dernières années sous l'effet du processus de décentralisation (le transfert des responsabilités du pouvoir central aux autorités régionales et locales et aux établissements) et de déconcentration (la délégation des pouvoirs de décision à des niveaux inférieurs de l'administration nationale). L'adoption en 2003 d'une nouvelle loi destinée à donner un nouvel élan au processus de décentralisation montre qu'aucun de ces objectifs politiques n'a encore été pleinement atteint.

Dans le secteur public de l'éducation, les collèges sont placés sous la responsabilité des départements, les lycées et les lycées professionnels sous celle des régions. Le fonctionnement et les infrastructures de ces établissements (financement de la construction et de l'entretien des bâtiments) sont du ressort de ces deux niveaux de pouvoir. L'État a gardé la mainmise sur les contenus d'enseignement, sur le recrutement et l'évolution de la carrière des enseignants et des autres personnels de l'éducation et sur la supervision administrative et pédagogique. La plupart des décisions relatives à la gestion et à la formation du personnel sont du ressort des régions (académies), à l'exception notable des décisions concernant le recrutement des enseignants et des cadres.

D6

Le recrutement, la sélection et l'affectation des enseignants en Norvège

En Norvège, le recrutement, la sélection et l'affectation des enseignants sont du ressort des autorités locales dans l'enseignement obligatoire et de la direction de l'établissement dans le deuxième cycle du secondaire. Dans l'enseignement obligatoire, le recrutement commence à être confié aussi à la direction des établissements. Cette évolution s'inscrit dans un processus général de décentralisation des pouvoirs et de la prise de décision. Le plus grand défi que les responsables du recrutement, de la sélection et de l'affectation des enseignants ont à relever est de veiller à ce que la dotation en personnel de tous les établissements soit suffisante et représente l'éventail de compétences requis pour répondre à leurs besoins.

Les données proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur la prise de décision dans l'éducation et portent sur l'année scolaire 2003-2004.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur montre les proportions de décisions dans le domaine de l'éducation qui sont prises à des niveaux de pouvoir spécifiques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire du secteur public. La décentralisation renvoie à la répartition des pouvoirs entre les différents niveaux de l'exécutif. Cette notion comporte deux dimensions : i) l'instance de décision, c'est-à-dire le niveau de pouvoir responsable de la prise de décision et ii) le processus décisionnel, c'est-à-dire le degré d'autonomie ou de partage des responsabilités dans la prise de décision.

Le questionnaire proposait six niveaux de prise de décision : le gouvernement central, le gouvernement de l'État (fédéré), les autorités provinciales/régionales, les autorités infrarégionales ou intercommunales, les autorités locales et les établissements ou leur comité de direction.

Le questionnaire portait sur les quatre domaines de décision suivants :

- *Organisation de l'enseignement* : admission et parcours scolaire des élèves, temps d'instruction, regroupement des élèves, soutien supplémentaire aux élèves, méthodes pédagogiques et évaluation continue des élèves.
- *Gestion du personnel* : embauche et licenciement du personnel enseignant et non enseignant, mission et conditions d'emploi du personnel, barèmes salariaux du personnel, influence sur la carrière du personnel.
- *Planification et structures* : ouverture et fermeture d'établissements, création ou suppression d'une année d'études, élaboration des programmes de cours, sélection des programmes de cours enseignés dans un établissement donné, choix de l'éventail de cours proposés dans un établissement donné, définition des contenus d'enseignement, conception des examens donnant lieu à la délivrance d'un diplôme, structure de délivrance des diplômes (contenu, notation et gestion des examens).
- *Ressources* : affectation et utilisation des ressources pour le personnel enseignant et non enseignant, dépenses de fonctionnement et dépenses en capital.

Le questionnaire a par ailleurs permis de recueillir des informations sur le degré d'autonomie des instances responsables de la prise de décision. L'aspect le plus déterminant pour décrire le processus décisionnel est de savoir « qui décide ». Les catégories de réponse étaient : « En toute autonomie », « En concertation avec d'autres instances du système éducatif », « À l'intérieur d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur » ou « Autres ».

Des informations plus détaillées sont données sur le site www.oecd.org/edu/eag2004.

Les indicateurs ont été calculés de façon à conférer le même poids à chacun des quatre domaines. Chaque domaine intervient dans les résultats des indicateurs à hauteur de 25 %. Comme le nombre d'items n'est pas identique pour chaque domaine, chaque item est pondéré par l'inverse du nombre total d'items pour le domaine auquel il appartient.

Tableau D6.1. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (2003)

	Administration centrale	État	Administration provinciale/ régionale	Administration infra-régionale	Administration locale	Établissement	Total	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie					24	100	
	Autriche	27	22			29	100	
	Belgique (Fr.) ¹		32	25		43	100	
	Rép. tchèque	7		1		60	100	
	Danemark	19				44	100	
	Angleterre	11				85	100	
	Finlande	2				71	100	
	France	24		10	35	31	100	
	Allemagne	4	30	17		17	100	
	Grèce	80		4		3	100	
	Hongrie	4				29	100	
	Islande	25				50	100	
	Italie	23		16		15	100	
	Japon	13		21		44	100	
	Corée	9		34		8	100	
	Luxembourg	66					34	100
	Mexique	30	45	2			22	100
	Pays-Bas						100	100
	Nouvelle-Zélande	25					75	100
	Norvège	32				32	37	100
Portugal	50		8			41	100	
Rép. slovaque	33		2		15	50	100	
Espagne		57	15			28	100	
Suède	18				36	47	100	
Turquie ²	49		27			24	100	

Remarque : Les blancs indiquent que le niveau d'administration ne joue pas un rôle primordial dans les décisions.

1. Pour la Communauté française de Belgique, le niveau d'administration « provinciale / régionale » correspond au niveau de l'État pour 61 % des établissements, au niveau provincial pour 21 % et au niveau local pour 18 % des établissements.

2. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D6.3. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, selon le mode de décision (2003)

	En toute auto- nomie	Après consulta- tion avec d'autres instances du système éducatif	Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établisse- ments ¹	Total incluant les décisions où les établissements sont consultés
PAYS MEMBRES DE L'OCDE							
Australie	9		15		24		24
Autriche	7	3	19		29	4	33
Belgique (Fr.)	9		31	3	43		43
Rép. tchèque	6		54		60		60
Danemark	17	4	23		44	19	63
Angleterre	42	1	42		85		85
Finlande	23		4		27	17	44
France	21	1	10		31	4	36
Allemagne	8		23		32	17	48
Grèce			13		13	5	18
Hongrie	30	10	28		68	1	69
Islande	19	6			25		25
Italie	26		20		46		46
Japon	9		6	8	23	5	28
Corée	29		19		48		48
Luxembourg		8	26		34	36	70
Mexique	13	10			22		22
Pays-Bas	65	6	29		100		100
Nouvelle-Zélande	45	7	23		75	10	85
Norvège	19		18		37		37
Portugal	24	7	10		41	4	45
Rép. slovaque	6		44		50	2	52
Espagne			28		28	8	36
Suède	43		4		47		47
Turquie ²	13		11		24		24

Remarque : Les blancs indiquent que les établissements ne sont pas impliqués dans le mode de décision indiqué.

1. Nombre de décisions prises à d'autres niveaux mais en concertation avec les établissements, exprimé en pourcentage du nombre total de décisions.

2. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D6.4. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, selon le mode et domaine de décision (2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Organisation de l'enseignement						Gestion du personnel					
	En toute autonomie		Après consultation avec d'autres instances du système éducatif		Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures		En toute autonomie		Après consultation avec d'autres instances du système éducatif		Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	
	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établissements	Total incluant ceux où les établissements sont consultés	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établissements	Total incluant ceux où les établissements sont consultés	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établissements	Total incluant ceux où les établissements sont consultés
Australie	38		50	88								
Autriche	13		75	88								
Belgique (Fr.)	38		13	63	13				17			17
Rép. tchèque	13		75	88					75			75
Danemark	25		63	88		42			42		8	50
Angleterre	75		25	100		63	4	17	83			83
Finlande	75		13	88		17		4	21		8	29
France	75			75		8	4		13			13
Allemagne	13		75	88		4		4	8		21	29
Grèce			50	50	13						8	8
Hongrie	63		38	100		17	25	25	67		4	71
Islande	38	25		63		38			38			38
Italie	63		38	100		25		8	33			33
Japon	38		13	63							21	21
Corée	75			75		25		17	42			42
Luxembourg		25	38	63			8	4	13		33	46
Mexique	50	25		75								
Pays-Bas	88		13	100		71	25	4	100			100
Nouvelle-Zélande	88	13		100		38		42	79			79
Norvège	43		29	71				42	42			42
Portugal	38	13	25	75		33			33			33
Rép. slovaque	25		63	88				50	50		8	58
Espagne			88	88				8	8			8
Suède	75		13	88		63		4	67			67
Turquie ¹	50		13	63								
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Planification et structures						Ressources					
	En toute autonomie		Après consultation avec d'autres instances du système éducatif		Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures		En toute autonomie		Après consultation avec d'autres instances du système éducatif		Dans les limites d'un cadre préétabli fixé par les autorités supérieures	
	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établissements	Total incluant ceux où les établissements sont consultés	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établissements	Total incluant ceux où les établissements sont consultés	Autres	Total excluant les décisions où les établissements sont consultés	Décisions prises à d'autres niveaux en concertation avec les établissements	Total incluant ceux où les établissements sont consultés
Australie			10	10								
Autriche		10		10					17		17	33
Belgique (Fr.)			43	43				50	50			50
Rép. tchèque			50	50		13		17	29			29
Danemark					14		17	29	46		54	100
Angleterre	14		43	57		17		83	100			100
Finlande											58	58
France			21	21				17	17		17	33
Allemagne			14	14		17			17		46	63
Grèce												
Hongrie	7	14	50	71		33			33			33
Islande												
Italie			36	36		17			17			17
Japon			10	30								
Corée			25	25		17		33	50			50
Luxembourg			29	29	43			33	33		67	100
Mexique		14		14								
Pays-Bas			100	100		100			100			100
Nouvelle-Zélande	40		20	60	40	17	17	29	63			63
Norvège						33			33			33
Portugal	7			7	14	17	17	17	50			50
Rép. slovaque			29	29				33	33			33
Espagne								17	17		33	50
Suède									33			33
Turquie ¹			33	33								

Remarque : Les blancs indiquent que les établissements ne sont pas impliqués dans le mode/domaine de décision indiqué.

1. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D6.5. Niveaux d'administration auxquels les différents types de décisions concernant les programmes scolaires sont prises dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (2003)

	Choix des manuels	Conception des programmes	Sélection des programmes proposés	Éventail des matières enseignées	Définition du contenu des cours	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau de l'État	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau de l'État
	Autriche	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'État	<i>Établissement</i> En concertation avec l'État	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'État	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'État
	Belgique (Fr.)	<i>Établissement</i> Autres	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autres
	Rép. tchèque	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> En concertation avec les autorités régionales	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Danemark	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Local</i> Concertation avec l'établissement
	Angleterre	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Finlande	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau central
	France	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau régional	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Allemagne	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau de l'État	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome	<i>État</i> Autonome
	Grèce	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Hongrie	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Islande	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Italie	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Japon	<i>Local</i> Cadre préétabli au niveau régional	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Autres
Corée	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Régional</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Régional</i> Autonome	<i>Régional</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau régional	

1. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D6.5. (suite) Niveaux d'administration auxquels les différents types de décisions concernant les programmes scolaires sont prises dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (2003)

	Choix des manuels	Conception des programmes	Sélection des programmes proposés	Éventail des matières enseignées	Définition du contenu des cours	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	<i>Administration centrale</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'établissement	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'établissement	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'établissement	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Mexique	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'État	<i>Administration centrale</i> En concertation avec l'État	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Pays-Bas	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Nouvelle-Zélande	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Établissement</i> Autonome
	Norvège	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Portugal	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Rép. slovaque	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Régional</i> En concertation avec le niveau infra-régional	<i>Administration centrale</i> Autres	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau central
	Espagne	<i>Établissement</i> Cadre préétabli au niveau de l'État	<i>État</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>État</i> En concertation avec le niveau régional	<i>État</i> Cadre préétabli au niveau central	<i>État</i> Cadre préétabli au niveau central
	Suède	<i>Établissement</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Local</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome
	Turquie ¹	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome	<i>Administration centrale</i> Autonome

1. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D6.6. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (1998, 2003)

	2003						1998						Total
	Adminis- tration centrale	État	Adm. provin- ciale/ régionale	Adminis- tration infraré- gionale	Adminis- tration locale	Établis- sement	Adminis- tration centrale	État	Adm. provin- ciale/ régionale	Adminis- tration infraré- gionale	Adminis- tration locale	Établis- sement	
Australie		76				24	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	27	22			23	29	35	18			22	25	100
Belgique (Fr.) ¹		32	25			43	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	7		1		32	60	17			21	10	52	100
Danemark	19				38	44	26				43	31	100
Angleterre	11				4	85	20				18	62	100
Finlande	2				71	27					64	36	100
France	24		10	35		31	32		11	27		29	100
Allemagne	4	30	17		17	32	4	28	15		16	37	100
Grèce	80		4		3	13	56		22			23	100
Hongrie	4				29	68					35	65	100
Islande	25				50	25	m	m	m	m	m	m	m
Italie	21		16		15	48	39		25		3	33	100
Japon	13		21		44	23	m	m	m	m	m	m	m
Corée	9		34		8	48	37		31		7	25	100
Luxembourg	66					34	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	30	45	2			22	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas						100	24				3	73	100
Nouvelle-Zélande	25					75	34					66	100
Norvège	32				32	37	35				55	9	100
Portugal	50		8			41	69		7			24	100
Rép. slovaque	33		2		15	50	m	m	m	m	m	m	m
Espagne		57	15			28	3	46	10			41	100
Suède	18				36	47	m	m	m	m	m	m	m
Turquie ²	49		27			24	94					6	100

Différence entre 2003 et 1998

	Administration centrale	État	Administration pro- vinciale / régionale	Administration infra- régionale	Administration locale	Établissement	
Australie	m	m	m	m	m	m	
Autriche	-9	4				4	
Belgique (Fr.) ¹	m	m	m	m	m	m	
Rép. tchèque	-10		1	-21	21	9	
Danemark	-8				-5	13	
Angleterre	-8				-15	23	
Finlande	2				7	-9	
France	-9			-1	7	2	
Allemagne		2		2		-5	
Grèce	25				3	-10	
Hongrie	4				-6	3	
Islande	m	m	m	m	m	m	
Italie	-18			-9		11	15
Japon	m	m	m	m	m	m	
Corée	-28			3		1	23
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	
Mexique	m	m	m	m	m	m	
Pays-Bas	-24					-3	27
Nouvelle-Zélande	-10						10
Norvège	-4					-24	27
Portugal	-18			1			17
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	
Espagne	-3		12		5		-13
Suède	m	m	m	m	m	m	
Turquie ²	-45			27			18

Remarque : Les blancs indiquent que le niveau d'administration ne joue pas un rôle primordial dans les décisions. Des différences de méthodologie de la collecte de données entre les deux années peuvent entraîner des distorsions dans les variations présentées, mais cela ne devrait pas affecter les tendances générales.

1. Pour la Communauté française de Belgique, le niveau d'administration « provinciale / régionale » correspond au niveau de l'État pour 61 % des établissements, au niveau provincial pour 21 % et au niveau local pour 18 % des établissements.

2. Les données concernent l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004).

TABLE DES MATIÈRES

Indicateur
dans l'édition
de 2003

Avant-propos	3	
Résumé et points clés	11	
Introduction : Les indicateurs et leur structure	27	
Guide du lecteur	39	
Chapitre A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage	43	
Indicateur A1 : Niveau de formation de la population adulte	45	
Tableau A1.1. Niveau de formation de la population adulte		
Tableau A1.1a. Niveau de formation des hommes		
Tableau A1.1b. Niveau de formation des femmes		
Tableau A1.2. Effectifs de la population en âge d'être scolarisée dans le primaire, secondaire et tertiaire		
Indicateur A2 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et niveau de formation de la population adulte	56	A1
Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires		
Tableau A2.2. Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire		
Tableau A2.3. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		
Indicateur A3 : Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, taux de survie dans l'enseignement tertiaire et niveau de formation de la population adulte	66	A2
Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire		
Tableau A3.2. Taux de survie dans l'enseignement tertiaire		
Tableau A3.3. Population ayant atteint une formation tertiaire		
Tableau A3.4a. Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans		
Tableau A3.4b. Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 34 ans		
Tableau A3.4c. Évolution du niveau de formation de la population âgée de 25 à 34 ans, par sexe		
Indicateur A4 : Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire par domaine d'études	86	A3
Tableau A4.1. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études		
Tableau A4.2. Pourcentage de diplômes tertiaires décernés aux femmes, selon le type de formation tertiaire et le domaine d'études		
Indicateur A5 : Tendances des performances en lecture des élèves de 4^e année	94	
Tableau A5.1. Évolution des performances en compréhension de l'écrit		
Tableau A5.2. Évolution des différences entre les sexes en matière de performances en compréhension de l'écrit		
Tableau A5.3. Évolution des performances en compréhension de l'écrit, par sous-échelle		
Indicateur A6 : Compréhension de l'écrit chez les élèves de 15 ans	104	A5
Tableau A6.1. Niveau de compétence des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit		
Tableau A6.2. Variation des performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit		
Tableau A6.3. Performance moyenne des élèves de 4 ^e année et des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit		

Indicateur A7 :	Culture mathématique et scientifique des élèves de 15 ans	117	A6
Tableau A7.1.	Variation des performances des élèves de 15 ans en culture mathématique		
Tableau A7.2.	Variation des performances des élèves de 15 ans en culture scientifique		
Indicateur A8 :	L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de l'école – sentiment d'appartenance et participation	126	
Tableau A8.1.	Scores moyens pour deux indices d'engagement des élèves à l'égard de l'école		
Tableau A8.2.	Proportion d'élèves présentant un faible sentiment d'appartenance et une faible participation		
Indicateur A9 :	Différences de performance entre les sexes	140	A11
Tableau A9.1.	Attentes professionnelles à l'âge de 30 ans des élèves de 15 ans, selon le sexe		
Tableau A9.2.	Performance des élèves de 4 ^e année, selon le sexe		
Tableau A9.3.	Performance des élèves de 15 ans, selon le sexe		
Tableau A9.4.	Connaissances civiques des jeunes de 14 ans, selon le sexe		
Tableau A9.5.	Différences entre les filles et les garçons de 15 ans en matière d'apprentissage autorégulé		
Indicateur A10 :	Taux d'activité selon le niveau de formation	157	A12
Tableau A10.1a.	Taux d'emploi et niveau de formation		
Tableau A10.1b.	Ratio de chômeurs et niveau de formation		
Tableau A10.1c.	Ratio de la population en inactivité et niveau de formation		
Tableau A10.2a.	Évolution du taux d'emploi par niveau de formation		
Tableau A10.2b.	Évolution du ratio de chômeurs par niveau de formation		
Tableau A10.2c.	Évolution du ratio de la population en inactivité par niveau de formation		
Indicateur A11 :	Le rendement de l'éducation : niveau de formation et revenus.....	176	A14
Tableau A11.1a.	Revenus relatifs de la population percevant des revenus du travail		
Tableau A11.1b.	Écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes		
Tableau A11.2.	Évolution des revenus relatifs : population adulte		
Tableau A11.2a.	Évolution des revenus relatifs : hommes		
Tableau A11.2b.	Évolution des revenus relatifs : femmes		
Tableau A11.3.	Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes		
Tableau A11.4.	Taux de rendement interne privé pour un individu titulaire d'un diplôme du premier cycle du secondaire qui obtient un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		
Tableau A11.5.	Taux de rendement interne privé pour un individu titulaire d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire qui obtient un diplôme d'enseignement tertiaire ou un titre associé à un programme de recherche de haut niveau		
Tableau A11.6.	Taux de rendement interne social pour un individu titulaire d'un diplôme du premier cycle du secondaire qui obtient un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		
Tableau A11.7.	Taux de rendement interne social pour un individu titulaire d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire qui obtient un diplôme d'enseignement tertiaire ou un titre associé à un programme de recherche de haut niveau		
Indicateur A12 :	Le rendement de l'éducation – liens entre le capital humain et la croissance économique.....	196	A15

Chapitre B: Les ressources financières et humaines investies

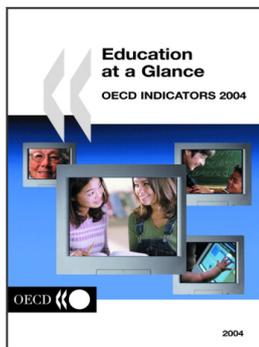
Chapitre B: Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation.....	209	
Indicateur B1 : Dépenses d'éducation par étudiant.....	212	B1
Tableau B1.1. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant		
Tableau B1.2. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, en proportion du PIB par habitant		
Tableau B1.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires		
Tableau B1.4. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement comparée aux effectifs d'élèves/étudiants inscrits à chaque niveau d'enseignement		
Tableau B1.5. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement		
Tableau B1.6. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant et du revenu national, selon le niveau d'enseignement		
Indicateur B2 : Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut	238	B2
Tableau B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB		
Tableau B2.2. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement		
Indicateur B3 : Parts relatives de l'investissement public et privé au titre des établissements d'enseignement	251	B3
Tableau B3.1. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus		
Tableau B3.2a. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement		
Tableau B3.2b. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire		
Tableau B3.3. Répartition des dépenses publiques totales d'éducation		
Indicateur B4 : Dépenses publiques totales d'éducation	264	B4
Tableau B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation		
Indicateur B5 : Aides publiques aux étudiants et aux ménages	270	B5
Tableau B5.1. Subventions publiques aux ménages et autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, au niveau de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire		
Tableau B5.2. Subventions publiques aux ménages et autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, au niveau de l'enseignement tertiaire		
Indicateur B6 : Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources	280	B6
Tableau B6.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB		
Tableau B6.2. Dépenses annuelles par étudiant au titre de l'enseignement, des services auxiliaires et de la R&D		
Tableau B6.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement		

Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression.....		291	
Indicateur C1 :	Espérance et taux de scolarisation	293	C1
Tableau C1.1.	Espérance de scolarisation		
Tableau C1.2.	Taux de scolarisation		
Tableau C1.3.	Caractéristiques de la transition à 15, 16, 17, 18, 19 et 20 ans		
Indicateur C2 :	Accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, et scolarisation dans l'enseignement secondaire	303	C2
Tableau C2.1.	Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge		
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		
Tableau C2.3.	Répartition des étudiants de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation		
Tableau C2.4.	Répartition des élèves de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation		
Tableau C2.5.	Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire		
Indicateur C3 :	Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire	317	C3
Tableau C3.1.	Échange d'étudiants dans l'enseignement tertiaire		
Tableau C3.2.	Proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine		
Tableau C3.3.	Citoyens inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil		
Tableau C3.4.	Distribution des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau et le type d'enseignement		
Tableau C3.5.	Distribution des étudiants étrangers selon le domaine d'études		
Tableau C3.6.	Évolution du nombre d'étudiants étrangers inscrits hors de leur pays d'origine		
Indicateur C4 :	Formation et emploi des jeunes.....	340	A13 + C4
Tableau C4.1a.	Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans		
Tableau C4.1b.	Variation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans		
Tableau C4.2.	Pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation		
Tableau C4.2a.	Pourcentage de jeunes hommes en formation et en dehors de la formation		
Tableau C4.2b.	Pourcentage de jeunes femmes en formation et en dehors de la formation		
Tableau C4.3.	Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population totale		
Tableau C4.4.	Variation du pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation		
Tableau C4.4a.	Variation du pourcentage des jeunes hommes en formation et en dehors de la formation		
Tableau C4.4b.	Variation du pourcentage des jeunes femmes en formation et en dehors de la formation		
Indicateur C5 :	La situation des jeunes peu qualifiés	371	C5
Tableau C5.1.	Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans, selon le niveau de formation, le statut professionnel et le sexe		
Tableau C5.2.	Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans, par lieu de naissance		
Tableau C5.3.	Pourcentage des jeunes âgés de 20 à 24 ans peu qualifiés, inactifs et n'ayant jamais occupé un emploi, selon le sexe		

Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire 381

Indicateur D1 : Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire	383	D1
Tableau D1.1. Nombre d'heures d'instruction obligatoire et non obligatoire dans les établissements publics		
Tableau D1.2a. Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire pour les élèves de 9 à 11 ans		
Tableau D1.2b. Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire pour les élèves de 12 à 14 ans		
Indicateur D2 : Taille des classes et nombre d'élèves/étudiants par enseignant..	397	D2
Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement		
Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement		
Tableau D2.3. Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement		
Indicateur D3 : Le salaire des enseignants	411	D5
Tableau D3.1. Salaire des enseignants		
Tableau D3.2a. Ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics		
Tableau D3.2b. Ajustement du salaire de base octroyé par le chef d'établissement aux enseignants dans les établissements publics		
Tableau D3.2c. Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités locales ou régionales aux enseignants dans les établissements publics		
Tableau D3.2d. Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics		
Tableau D3.3. Évolution des salaires des enseignants		
Indicateur D4 : Le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail des enseignants	433	D6
Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants		
Tableau D4.2. Nombre d'heures d'enseignement par an		
Indicateur D5 : Les politiques d'admission, d'orientation et de groupement des élèves dans les établissements du deuxième cycle du secondaire	443	
Tableau D5.1. Politiques d'admission et d'orientation des élèves du deuxième cycle du secondaire, d'après les chefs d'établissement		
Tableau D5.2. Indices de politiques d'admission et d'orientation liées aux résultats des élèves		
Tableau D5.3. Fréquence d'utilisation de divers critères pour grouper les élèves au sein d'établissements du deuxième cycle du secondaire, d'après les chefs d'établissement		
Tableau D5.4. Indice des politiques de groupement sélectif d'élèves au sein des établissements, d'après les chefs d'établissement		

Indicateur D6 : La prise de décision dans les systèmes éducatifs	459
Tableau D6.1. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public	
Tableau D6.2. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, par domaine de décision	
Tableau D6.3. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, selon le mode de décision	
Tableau D6.4. Répartition en pourcentage des décisions prises au niveau de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, selon le mode et domaine de décision	
Tableau D6.5. Niveaux d'administration auxquels les différents types de décisions concernant les programmes scolaires sont prises dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public	
Tableau D6.6. Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public	
Annexe 1 : Caractéristiques des systèmes éducatifs	477
Tableau X1.1a. Âges typiques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire	
Tableau X1.1b. Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire	
Tableau X1.1c. Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire	
Tableau X1.2. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs	
Tableau X1.3. Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires	
Annexe 2 : Statistiques de référence	485
Tableau X2.1. Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique	
Tableau X2.2. Statistiques de référence utilisées pour le calcul des indicateurs financiers (2001)	
Tableau X2.3. Statistiques de référence utilisées pour le calcul des indicateurs financiers (1995)	
Tableau X2.4a. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, par niveau d'éducation	
Tableau X2.4b. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants	
Annexe 3 : Sources, méthodes et notes techniques	493
Liste des participants à cette publication	494
Autres publications de l'OCDE	498



Extrait de :
Education at a Glance 2004
OECD Indicators

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/eag-2004-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2004), « Environnement pédagogique et organisation scolaire », dans *Education at a Glance 2004 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2004-7-fr>

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

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

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