

© OECD, 2003.

© Software: 1987-1996, Acrobat is a trademark of ADOBE.

All rights reserved. OECD grants you the right to use one copy of this Program for your personal use only. Unauthorised reproduction, lending, hiring, transmission or distribution of any data or software is prohibited. You must treat the Program and associated materials and any elements thereof like any other copyrighted material.

All requests should be made to:

Head of Publications Service,  
OECD Publications Service,  
2, rue André-Pascal,  
75775 Paris Cedex 16, France.

© OCDE, 2003.

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef du Service des Publications,  
Service des Publications de l'OCDE,  
2, rue André-Pascal,  
75775 Paris Cedex 16, France.

# INTRODUCTION

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

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

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

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

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

## POINTS CLÉS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*...des différents instruments de financement...*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*...et de conditions de travail des enseignants.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

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

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

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



# GUIDE DU LECTEUR

## **Champ couvert par les statistiques**

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

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

## **Calcul des moyennes internationales**

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

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

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

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

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

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

### Les niveaux de la CITE

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

### Symboles des données manquantes

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

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

### Sigles des pays

#### Pays membres de l'OCDE

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

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

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

# GLOSSAIRE

**Actif occupé** : selon les lignes directrices du Bureau international du travail (BIT), les actifs occupés sont les personnes qui, durant la semaine de référence, ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (salariés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs non salariés et travailleurs familiaux non rémunérés), avaient un emploi mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour raison de maladie, d'accident, de congé ou de vacances, de conflit de travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou parental, etc.) et avaient un lien formel avec leur emploi. Voir également *Demandeur d'emploi*, *Population active*, *Situation au regard de l'emploi*, *Taux d'activité* et *Taux de chômage*.

**Activité de développement professionnel** : il s'agit ici de toute activité qui contribue à développer les connaissances et compétences individuelles, l'expertise professionnelle et toute autre caractéristique du métier d'enseignant : tant l'étude personnelle, la réflexion et le développement concerté de nouvelles approches pédagogiques que les cours structurés.

**Âge** : voir *Âge moyen*, *Âge moyen d'obtention d'un diplôme*, *Âge moyen en début de cycle*, *Âge moyen en fin de cycle* et *Âge théorique*.

**Âge moyen** : on entend par âge moyen l'âge qui correspond généralement à l'entrée et à la sortie d'un cycle d'études. Cet âge renvoie à la durée théorique d'un cycle, à supposer qu'il ait été suivi à temps plein et qu'il n'y ait pas de redoublement. On part du principe que, dans le système éducatif institutionnel du moins, un élève ou étudiant peut suivre le programme complet en un nombre d'années donné qui est appelé durée théorique du programme. Voir également *Âge moyen d'obtention d'un diplôme*, *Âge moyen en début de cycle scolaire*, *Âge moyen en fin de cycle scolaire* et *Âge théorique*.

**Âge moyen d'obtention d'un diplôme** : cet âge est l'âge généralement atteint à la fin de la dernière année scolaire ou académique qui se termine par la délivrance d'un diplôme. Il y a lieu de souligner qu'à certains niveaux d'enseignement, l'expression « âge d'obtention d'un diplôme », utilisée dans cette publication par convention, ne doit pas être interprétée *stricto sensu* et doit plutôt être assimilée à l'âge d'achèvement d'un cycle. Voir également *Âge moyen*, *Âge moyen en début de cycle scolaire*, *Âge moyen en fin de cycle scolaire* et *Âge théorique*.

**Âge moyen en début de cycle scolaire** : l'âge moyen en début de cycle scolaire est l'âge généralement atteint au début de la première année scolaire ou académique d'un niveau d'enseignement. Voir également *Âge moyen*, *Âge moyen d'obtention d'un diplôme*, *Âge moyen en fin de cycle scolaire* et *Âge théorique*.

**Âge moyen en fin de cycle scolaire** : l'âge moyen en fin de cycle scolaire est l'âge généralement atteint au début de la dernière année scolaire ou académique d'un niveau d'enseignement. Voir également *Âge moyen*, *Âge moyen d'obtention d'un diplôme*, *Âge moyen en début de cycle scolaire* et *Âge théorique*.

**Âge théorique** : on entend par âge théorique l'âge fixé par la loi ou la réglementation pour l'entrée et la sortie d'un cycle d'études. Il y a lieu de noter que l'âge théorique, ou légal, peut être très différent de l'âge moyen. Voir *Âge moyen*, *Âge moyen d'obtention d'un diplôme*, *Âge moyen en début de cycle scolaire* et *Âge moyen en fin de cycle scolaire*.

**Aides éducateurs des élèves/étudiants** : cette catégorie comprend les personnels chargés du soutien pédagogique aux niveaux 0, 1, 2, 3 et 4 de la CITE, du soutien académique aux niveaux 5 et 6 de la CITE et au soutien en matière de soins de santé et de services sociaux à tous les niveaux de la CITE. Voir également

*Corps enseignant, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel d'entretien et de fonction, Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration, Personnel enseignant et Personnels de l'éducation.*

**Aides financières aux élèves et étudiants :** ces aides se répartissent en deux catégories. La première comprend les bourses et autres aides accordées par les pouvoirs publics aux élèves/étudiants ou aux ménages qui, outre les bourses diverses (bourses d'étude, bourses de recherche, etc.), englobent les aides spéciales fournies aux élèves et étudiants - en espèces ou en nature, tels que les transports à prix réduits - et les allocations familiales ou allocations pour enfants à charge lorsqu'elles dépendent du statut d'élève ou d'étudiant. Tous les avantages dont bénéficient les élèves et étudiants et les ménages sous forme d'abattements et dégrèvements d'impôt ou autres avantages fiscaux particuliers ne sont pas inclus. La seconde catégorie comprend les prêts aux élèves et étudiants enregistrés sous leur forme brute, c'est-à-dire sans en déduire les remboursements ou paiements d'intérêts par l'emprunteur (les élèves/étudiants ou les ménages).

**Ajustements au traitement de base :** les ajustements au traitement de base désignent les primes auxquelles les enseignants peuvent prétendre en plus de leur rémunération calculée en fonction de leurs qualifications et de leur ancienneté (barème salarial). Ces primes peuvent être octroyées au titre de l'enseignement dans des régions retirées, de la participation à des activités spécifiques ou à des projets d'amélioration au sein de l'établissement ou encore de la qualité de l'enseignement dispensé. Voir également *Traitement des enseignants*.

**Autres transferts courants :** ces transferts englobent les primes nettes d'assurance pour risques divers, les allocations de sécurité sociale et d'assistance sociale, les fonds de retraite non financés et les allocations sociales (versées directement aux anciens salariés ou aux salariés actuels, sans fonds, réserves ou assurances à cette fin), ainsi que les transferts courants au bénéfice d'organisations sans but lucratif au service des ménages et les transferts courants vers d'autres pays. Voir également *Dépenses de consommation finale, Dépenses de fonctionnement et Revenus de la propriété payés*.

**Avantages non salariaux :** les avantages non salariaux comprennent les dépenses engagées par les entreprises ou les autorités publiques pour le financement des retraites, de l'assurance-maladie et de l'assurance-invalidité, de l'indemnisation du chômage, d'autres formes d'assurance sociale, des avantages en nature (le logement gratuit ou subventionné, par exemple), les allocations de maternité, la garde gratuite ou subventionnée des enfants et tous les autres avantages supplémentaires existant dans les divers pays. Ces dépenses ne comprennent ni les apports des salariés eux-mêmes, ni les déductions sur leurs salaires bruts. Voir également *Rémunération du personnel et Salaire*.

**Capital humain :** par capital humain, on entend les richesses humaines productives, c'est-à-dire les actifs que représentent la main-d'œuvre, les compétences et les connaissances.

**Charge de cours :** deux valeurs fondamentales permettent de mesurer la charge de cours, à savoir le temps passé en classe et la progression vers l'obtention d'un diplôme. Le temps passé en classe permet de quantifier le temps d'instruction de l'élève/étudiant, que ce soit le nombre d'heures d'instruction par jour ou par an, le nombre de cours suivis ou encore une combinaison de ces deux formules. Ces mesures sont basées sur les caractéristiques des cours ou sur les modes de fréquentation, et non sur les programmes de cours suivis par les élèves/étudiants. Pour cette raison, ces mesures de la charge de cours sont utiles lorsque les programmes ne sont pas structurés ou que leur structure n'est pas comparable. La deuxième valeur de la charge de cours est l'unité utilisée pour mesurer la progression vers l'obtention d'un diplôme. Cette valeur diffère de la première dans le sens où elle se concentre plus sur la « valeur académique » de l'instruction que sur le volume d'instruction. En conséquence, des cours présentant le même temps d'instruction peuvent afficher des valeurs académiques différentes et ils ne peuvent être identiques que si la progression académique est

mesurée en terme de temps d’instruction. Voir également *Élève/étudiant à temps partiel*, *Élève/étudiant à temps plein*, *Élève/étudiant équivalent temps plein* et *Mode de scolarisation*.

**Classification internationale type de l’éducation (CITE)** : les niveaux d’enseignement et les domaines de formation cités dans cette publication sont définis suivant la Classification internationale type de l’éducation (CITE) de 1997. Pour plus de détails sur la CITE 1997 et sur sa mise en place au sein de chaque pays, voir la publication *Nomenclature des systèmes d’éducation. Guide d’utilisation de la CITE 97 dans les pays de l’OCDE* (Paris, 1999). Voir également *Enseignement pré-primaire (CITE 0)*, *Enseignement primaire (CITE 1)*, *Premier cycle de l’enseignement secondaire (CITE 2)*, *Deuxième cycle de l’enseignement secondaire (CITE 3)*, *Enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 4)*, *Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A)*, *Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B)* et *Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)*.

**Classification internationale type des professions (CITP)** : la classification internationale type des professions (1998) classe les individus en fonction de leur profession actuelle ou future. Les emplois sont répartis en catégories en fonction du type de travail qui est ou sera effectué. Les principaux critères de classification utilisés pour définir des grands groupes, des sous-grands groupes et des sous-groupes sont le niveau de compétence et le niveau de spécialisation requis pour exercer une profession. Les « Membres de l’exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l’administration publique et dirigeants et cadres supérieurs d’entreprise » et les « Forces armées » constituent des grands groupes distincts.

**Compréhension de l’écrit** : le PISA définit la compréhension de l’écrit comme la capacité de comprendre et d’utiliser des textes écrits, mais aussi de réfléchir à leur propos, dans le but de permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. Voir également *Culture mathématique* et *Culture scientifique*. Dans le même ordre d’idée, le PIRLS définit la compréhension de l’écrit, ou littératie, comme « la capacité de comprendre et d’utiliser ces formes du langage écrit requises par la société ou importantes pour l’individu. »

**Corps enseignant** : la dénomination « corps enseignant » désigne le personnel qualifié directement impliqué dans l’instruction des élèves. Elle englobe les enseignants titularisés, les enseignants dispensant un enseignement spécialisé (aux enfants ayant des besoins spéciaux en éducation) et d’autres enseignants qui prennent en charge des élèves constituant une classe dans une salle de classe ou des élèves réunis en petits groupes dans un local technique ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Le corps enseignant comprend également les doyens de faculté ou directeurs dont les tâches incluent une charge de cours mais exclut le personnel non qualifié qui aide les enseignants à donner cours aux élèves, comme les aides-enseignants ou le personnel paraprofessionnel. Voir également *Aides éducateurs pour les élèves/étudiants*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Nombre d’élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel d’entretien et de fonction*, *Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d’administration*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l’éducation* et *Temps d’enseignement*.

**Culture mathématique** : le PISA définit la culture mathématique comme l’aptitude d’un individu à identifier et à comprendre les divers rôles joués par les mathématiques dans le monde, à porter à leur propos des jugements fondés et à s’y engager en fonction des exigences de sa vie présente et future (sa vie privée, professionnelle et sociale avec son entourage et ses proches) en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi. Voir également *Compréhension de l’écrit* et *Culture scientifique*.

**Culture scientifique** : le PISA définit la culture scientifique comme la capacité d’utiliser des connaissances scientifiques, d’identifier les questions et de tirer des conclusions, fondées sur des faits, en vue de comprendre le monde naturel et de prendre des décisions à son propos, ainsi que de comprendre les changements qui y sont apportés par l’activité humaine. Voir également *Compréhension de l’écrit* et *Culture mathématique*.

***Demandeur d'emploi*** : les demandeurs d'emploi, statut défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), sont les personnes qui sont sans emploi, qui en cherchent activement un et qui sont immédiatement disponibles pour travailler. Voir également *Actif occupé*, *Population active*, *Situation au regard de l'emploi*, *Taux d'activité* et *Taux de chômage*.

***Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D)*** : les dépenses au titre de la recherche et du développement comprennent toutes les dépenses afférentes aux activités de recherche menées par les universités et les autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des commanditaires publics ou privés. Sont également visés dans ce cadre tous les instituts de recherche et sites d'expérimentation placés sous le contrôle direct des établissements d'enseignement tertiaire, gérés par ceux-ci ou encore associés à ceux-ci. Voir également *Dépenses au titre des services auxiliaires* et *Dépenses au titre des services principaux d'éducation*.

***Dépenses au titre des établissements d'enseignement*** : ces dépenses comprennent celles consenties au titre des établissements à vocation pédagogique et des autres établissements qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique. Voir également *Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement*, *Établissement d'enseignement à vocation pédagogique* et *Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique*.

***Dépenses au titre des retraites*** : les dépenses au titre des retraites correspondent au coût supporté – à l'exclusion de toute contribution des salariés – pour assurer le financement des allocations de retraite des personnes travaillant actuellement dans le secteur de l'éducation. Ce coût peut être mesuré par les contributions des employeurs (ou des tiers) imputées ou versées aux systèmes de retraite. Les contributions des salariés sont exclues car elles sont déjà comptabilisées dans la rémunération totale comme composante du salaire brut.

***Dépenses au titre des services auxiliaires*** : les « services auxiliaires » sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Ils renvoient à deux types importants de services, à savoir les services à caractère social destinés aux élèves et les services destinés à la population dans son ensemble. Dans les niveaux 0 à 3 de la CITE, les services à caractère social destinés aux élèves englobent notamment la restauration, les services de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la restauration et les services de santé. Parmi les services destinés à la population dans son ensemble, citons les musées, les émissions radiophoniques et télévisées, le sport et les programmes culturels et de divertissement. La prise en charge des jeunes enfants le jour ou la nuit par des établissements préscolaires et primaires n'est pas incluse dans les services auxiliaires. Parmi les structures qui offrent des services auxiliaires figurent des organisations qui proposent des services d'orientation professionnelle ou de consultation psychologique et des services de placement, de transport, de restauration et de logement aux élèves/étudiants. Voir également *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D)* et *Dépenses au titre des services principaux d'éducation*.

***Dépenses au titre des services d'éducation autres que l'instruction*** : ces dépenses comprennent les dépenses publiques au titre des services auxiliaires - tels que la restauration, les transports scolaires, le logement en internat ou en résidence -, les dépenses privées au titre des services auxiliaires, les dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants ou les tarifs réduits dans les transports et, enfin, les dépenses privées au titre des frais de subsistance ou de déplacement des élèves/étudiants. Voir également *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D)*, *Dépenses au titre des services auxiliaires* et *Dépenses au titre des services principaux de l'éducation*.

***Dépenses au titre des services principaux d'éducation*** : ces dépenses englobent toutes les dépenses directement liées à l'enseignement et à l'instruction. Sont notamment visées les dépenses au titre des enseignants, des bâtiments scolaires, du matériel didactique, des manuels, de l'administration des établissements

et des droits autres que ceux versés aux établissements. Voir également *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D)* et *Dépenses au titre des services auxiliaires*.

**Dépenses cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires** : les dépenses prévues au cours de la durée moyenne des études tertiaires sont obtenues par la multiplication des dépenses annuelles actuelles par la durée théorique moyenne des études tertiaires.

**Dépenses de consommation finale** : la consommation finale des services publics correspond à la valeur des biens et services acquis pour leur propre usage, c'est-à-dire la valeur de leur production brute diminuée de la valeur de leurs ventes de biens et services et de la valeur du capital propre constitué qui n'est pas distinct. La valeur de leur production brute est égale à la somme de la valeur de leur consommation intermédiaire de biens et services (y compris la fiscalité indirecte payée), de la rémunération des personnels et de la consommation du capital immobilisé (c'est-à-dire sa dépréciation en raison de l'usure normale et de l'obsolescence prévue). Voir également *Autres transferts courants*, *Dépenses de capital* et *Revenus de la propriété payés*.

**Dépenses de fonctionnement** : les dépenses de fonctionnement sont les dépenses afférentes aux biens et services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente afin d'entretenir la production de services éducatifs. Les dépenses mineures concernant l'acquisition de certains types d'équipement sont également incluses dans les dépenses de fonctionnement si elles sont inférieures à un seuil déterminé. Les dépenses de fonctionnement incluent la consommation finale des administrations, les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation et d'autres transferts courants payés (la sécurité sociale, les allocations d'assistance sociale, les retraites et autres allocations sociales, par exemple). Voir également *Autres transferts courants*, *Dépenses de consommation finale* et *Revenus de la propriété payés*.

**Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement** : les dépenses directement affectées aux établissements d'enseignement sont, d'une part, celles liées à l'achat par un organisme gouvernemental de moyens éducatifs qui seront utilisés par les établissements d'enseignement (par exemple, le versement direct du traitement des enseignants par le ministère central ou régional de l'Éducation, les versements directs d'une municipalité à une entreprise pour la construction de bâtiments scolaires ou encore l'acquisition par un organisme gouvernemental de manuels scolaires qui seront distribués aux autorités locales ou aux établissements) et, d'autre part, les paiements versés par l'organisme gouvernemental aux établissements d'enseignement qui sont chargés d'acquérir eux-mêmes les moyens nécessaires à l'enseignement (par exemple, une affectation gouvernementale ou une subvention forfaitaire à une université, dont celle-ci se sert ensuite pour rémunérer son personnel ou se procurer d'autres ressources, les budgets accordés par les autorités aux établissements publics autonomes sur le plan fiscal, les subventions publiques aux établissements privés ou encore les financements accordés par les pouvoirs publics à des entreprises privées qui réalisent des recherches pédagogiques). Les dépenses directes d'un organisme gouvernemental ne comprennent pas les droits d'inscription ou de scolarité versés par les élèves et étudiants (ou leurs familles) inscrits dans les établissements publics qui relèvent de cet organisme, même si ces versements vont, dans un premier temps, à l'organisme gouvernemental plutôt qu'à l'établissement en question. Voir également *Établissement d'enseignement à vocation pédagogique* et *Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique*.

**Dépenses en capital** : les dépenses en capital représentent la valeur du capital éducatif acquis ou créé pendant l'année visée – c'est-à-dire la formation de capital –, que ces dépenses soient financées à partir des recettes courantes ou par un emprunt. Les dépenses en capital comprennent la construction, la rénovation et les grosses réparations des bâtiments, ainsi que l'acquisition ou le remplacement d'équipement. Bien que l'investissement en capital requière une importante mise de fonds, les locaux et les équipements ont une durée de vie de plusieurs années.



**Dépenses en dehors des établissements d'enseignement** : ces dépenses comprennent toutes les dépenses liées à l'achat de biens et services d'éducation en dehors des établissements d'enseignement, l'achat de livres et d'ordinateurs et le financement d'autres droits, d'accès, par exemple. Elles incluent également les frais de subsistance des élèves/étudiants et les frais liés au transport lorsqu'il n'est pas assuré par les établissements d'enseignement.

**Dépenses non éducatives** : ces dépenses comprennent toutes les dépenses liées aux frais de subsistance des élèves/étudiants.

**Dépenses privées** : les dépenses privées sont celles qui sont financées par des sources privées, par exemple les ménages et autres entités privées. Par ménages, on entend les élèves ou étudiants et leur famille. Les « autres entités privées » comprennent les entreprises privées et les organisations sans but lucratif, notamment les organisations confessionnelles, les associations caritatives et les organisations patronales et syndicales. Les dépenses privées comprennent les droits de scolarité, le matériel, notamment les manuels et les équipements pédagogiques, les transports scolaires (s'ils sont organisés par l'école), les repas (s'ils sont fournis par l'école), les frais d'internat et les dépenses supportées par les entreprises pour la formation professionnelle initiale. Il y a lieu de souligner que les établissements privés sont considérés comme des prestataires de services et non comme des sources de financement.

**Dépenses publiques** : les dépenses publiques correspondent aux dépenses supportées par les autorités publiques, quel qu'en soit le niveau. Les dépenses qui ne concernent pas directement l'enseignement (par exemple la culture, les sports, les activités de la jeunesse, etc.) ne sont en principe pas incluses. Les dépenses consacrées à l'éducation par d'autres ministères ou instances équivalentes, tels que les ministères de la Santé et de l'Agriculture, sont incluses.

**Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)** : le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) correspond à la dernière étape de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. Le cloisonnement des matières est généralement plus prononcé à ce niveau qu'au niveau 2 de la CITE. De même, les enseignants doivent posséder des qualifications plus poussées et plus spécialisées qu'au niveau 2. Les élèves ont généralement 15 ou 16 ans lorsqu'ils accèdent à ce niveau d'enseignement. La durée moyenne des programmes de niveau 3 de la CITE varie considérablement dans et entre les pays. Elle est comprise entre deux et cinq ans. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut avoir une finalité « terminale » (c'est-à-dire préparer les élèves à entrer directement dans la vie active) et/ou « préparatoire » (c'est-à-dire préparer les élèves à entamer des études tertiaires). Les formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent être réparties en trois catégories en fonction de leur orientation, c'est-à-dire selon qu'elles visent plus ou moins des professions ou des secteurs particuliers et permettent d'acquérir des qualifications utiles sur le marché du travail. Ces trois catégories sont les filières générale, pré-professionnelle ou prétechnique et professionnelle ou technique. Voir *Classification internationale type de l'éducation (CITE), Enseignement général, Enseignement pré-professionnel et Enseignement professionnel*.

**Différence statistiquement significative** : les différences sont déclarées statistiquement significatives dès lors qu'une telle différence (voire plus grande encore) ne pourrait être observée que dans moins de 5 pour cent des cas en l'absence d'une différence entre les valeurs de population correspondantes. De même, le risque de faire état d'un écart statistiquement significatif en l'absence de corrélation entre deux mesures est limité à 5 pour cent.

**Diplômé** : on entend par diplômé tout individu qui, au cours de l'année de référence et quel que soit son âge, a suivi la dernière année d'études d'un niveau d'enseignement donné (le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par exemple) et l'a terminée avec succès. Il existe toutefois des exceptions

(plus particulièrement dans l'enseignement tertiaire) où l'étudiant peut se voir délivrer un diplôme sans être obligé de suivre les cours. Voir également *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études*, *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

**Domaine de formation** : selon la définition de la Classification internationale type de l'éducation (CITE), le domaine de formation est la matière enseignée dans le cadre d'un programme de cours. Voir le *Manuel des domaines de formation* (EUROSTAT, 1999) pour davantage d'informations théoriques et pratiques à cet égard.

**Durée des programmes** : la durée des programmes désigne le nombre d'années qu'il faut à un élève ou à un étudiant pour terminer un programme d'enseignement dans des conditions normales.

**Échelle des connaissances civiques** : cette échelle a été élaborée à partir d'une évaluation des connaissances civiques des jeunes âgés de 14 ans réalisée dans le cadre de l'enquête Éducation à la Citoyenneté Démocratique de l'AIE. L'évaluation a été conçue pour mesurer les connaissances des élèves en matière de principes démocratiques fondamentaux et leur faculté à interpréter des écrits à contenu civique et politique.

**Élèves allochtones** : les élèves dits « allochtones » sont ceux qui ont déclaré en réponse à une question du PISA qu'ils étaient nés, tout comme leurs parents, dans un pays autre que celui où étaient organisés les tests d'évaluation. Voir *Élèves autochtones* et *Élèves de première génération*.

**Élèves autochtones** : les élèves dits « autochtones » sont ceux qui ont déclaré en réponse à une question du PISA qu'ils étaient nés dans le pays où étaient organisés les tests d'évaluation, tout comme au moins un de leurs parents. Voir *Élèves allochtones* et *Élèves de première génération*.

**Élèves de la première génération** : les élèves dits de la « première génération » sont ceux qui ont déclaré en réponse à une question du PISA qu'ils étaient nés dans le pays où étaient organisés les tests d'évaluation, mais que leurs parents étaient nés dans un autre pays. Voir *Élèves allochtones* et *Élèves autochtones*.

**Élève/étudiant** : par élève ou étudiant, on entend tout individu qui bénéficie des services éducatifs couverts par la collecte de données. Les effectifs correspondent au nombre d'individus (comptés individuellement) scolarisés pendant la période de référence, et pas nécessairement au nombre d'inscrits. Chaque élève ou étudiant faisant partie des effectifs n'est compté qu'une seule fois. Voir également *Charge de cours*, *Élève/étudiant à temps partiel*, *Élève/étudiant à temps plein* et *Élève/étudiant équivalent temps plein*.

**Élève/étudiant à temps partiel** : les élèves qui fréquentent les enseignements primaire et secondaire sont considérés comme scolarisés à temps partiel s'ils fréquentent l'école pendant moins de 75 pour cent de la journée ou de la semaine scolaire (selon la définition locale) et alors qu'il est normalement prévu qu'ils suivent leurs cours pendant toute l'année scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants sont considérés comme des étudiants à temps partiel si leur charge de cours exige moins de 75 pour cent du temps et des ressources nécessaires à une fréquentation à temps plein. Voir également *Charge de cours*, *Élève/étudiant*, *Élève/étudiant à temps plein*, *Élève/étudiant équivalent temps plein* et *Mode de scolarisation*.

**Élève/étudiant à temps plein** : les élèves qui fréquentent l'enseignement primaire ou secondaire sont considérés comme scolarisés à temps plein s'ils fréquentent l'école pendant au moins 75 pour cent de la journée ou de la semaine scolaire (selon la définition locale) et s'il est normalement prévu qu'ils suivent leurs études pendant toute l'année scolaire. Cette distinction tient compte de la composante de formation dispensée sur le lieu de travail dans les systèmes combinés emploi-études. Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants sont considérés comme scolarisés à temps plein si leur charge de cours exige au moins 75 pour cent du temps et des ressources nécessaires à une fréquentation à temps plein. Cette définition se base par ailleurs sur l'hypothèse que les étudiants suivent des cours pendant une année complète. Voir

également *Charge de cours, Élève/étudiant, Élève/étudiant à temps partiel, Élève/étudiant équivalent temps plein, Programmes combinés emploi-études et Mode de scolarisation.*

**Élève/étudiant équivalent temps plein :** la mesure des équivalents temps plein (ETP) a pour objet de normaliser la charge de cours réelle de l'élève ou de l'étudiant par rapport à la charge normale. Il faut disposer de données sur les périodes correspondant aux charges de cours normale et réelle pour définir le statut de temps plein ou de temps partiel. Si les données et les normes sur la fréquentation individuelle des élèves et étudiants sont disponibles, il suffit pour transformer les chiffres individuels en ETP de mesurer la charge de cours en calculant le produit de la fraction de la charge normale de cours d'un élève ou étudiant à temps plein et de la fraction de l'année scolaire ou académique [ETP = (charge réelle de cours/charge normale de cours) x (durée réelle des études pendant la période de référence/durée normale des études pendant la période de référence)]. Lorsque la charge de cours réelle n'est pas connue, un élève/étudiant à temps plein est censé être égal à un ETP. Voir également *Charge de cours, Élève/étudiant, Élève/étudiant à temps partiel, Élève/étudiant à temps plein et Mode de scolarisation.*

**Enquête Éducation à la Citoyenneté Démocratique de l'AIE :** l'enquête Éducation à la Citoyenneté Démocratique de l'AIE (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) a interrogé des jeunes de 14 ans dans 28 pays – dont 17 États membres de l'OCDE – sur leurs connaissances dans les matières civiques, leur compréhension de la communication politique, leur conception du civisme et leurs attitudes à cet égard et leur participation ou leurs pratiques dans ce domaine. Les questionnaires ont été conçus pour identifier et étudier la manière dont les jeunes sont préparés à assumer leur rôle de citoyen dans les démocraties, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cadre scolaire.

**Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS) :** une enquête administrée sous forme d'un questionnaire dans 4 400 établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire de 15 pays différents au cours de l'année scolaire 2000/2001. Les chefs d'établissement ont été interrogés sur la dotation en personnel, les politiques d'admission et de regroupement, sur le soutien apporté au développement professionnel et sur la participation des enseignants aux activités de développement professionnel, sur le nombre d'ordinateurs disponibles et leur utilisation à des fins pédagogiques, sur les contacts de l'école, sur le suivi qu'ils reçoivent quant au fonctionnement de l'établissement et sur les conseils en orientation professionnelle.

**Enseignant à temps partiel :** un enseignant qui travaille pendant moins de 90 pour cent du temps de travail normal ou statutaire pendant une année scolaire complète est considéré comme un enseignant à temps partiel. Voir également *Corps enseignant, Enseignant à temps plein, Enseignant équivalent temps plein, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel enseignant, Personnels de l'éducation, Temps d'enseignement et Temps de travail.*

**Enseignant à temps plein :** un enseignant qui travaille pendant 90 pour cent au moins du temps de travail normal ou statutaire pendant une année scolaire complète est considéré comme un enseignant à temps plein. Voir également *Corps enseignant, Enseignant à temps partiel, Enseignant équivalent temps plein, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel enseignant, Personnels de l'éducation et Temps de travail.*

**Enseignant à titre temporaire :** un enseignant qui n'est pas titularisé ou « une personne employée pour une durée déterminée qui n'excède pas une année scolaire ».

**Enseignant équivalent temps plein :** la mesure des équivalents temps plein (ETP) a pour objet de normaliser la charge d'enseignement réelle d'un enseignant travaillant à temps plein, par rapport à celle d'un enseignant travaillant à temps partiel. Ce calcul se base sur le temps de travail légal, et non sur le temps de travail total ou réel ou sur le temps d'enseignement total ou réel. Pour comptabiliser les enseignants

travaillant à temps partiel en équivalents temps plein, il suffit de rapporter leur temps de travail à celui des enseignants qui travaillent à temps plein pendant l'année scolaire. Voir également *Corps enseignant*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail*.

**Enseignant pleinement qualifié** : cette appellation fait référence aux enseignants qui ont achevé toutes les formations requises selon la législation nationale en matière de diplômes pour enseigner une matière donnée dans le deuxième cycle du secondaire, et qui remplissent tous les autres critères administratifs requis pour occuper un poste d'enseignant titularisé dans un établissement d'enseignement (par exemple, avoir terminé une période probatoire).

**Enseignement général** : les programmes d'enseignement général ne sont pas explicitement conçus pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles ou techniques plus avancées. Moins de 25 pour cent des cours sont de nature professionnelle ou technique. Voir également *Enseignement pré-professionnel*, *Enseignement professionnel*, *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)* et *Orientation des programmes d'enseignement*.

**Enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 4)** : l'enseignement post-secondaire non tertiaire englobe des programmes qui se trouvent, dans une optique internationale, à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national, il est clairement possible de les rattacher soit au deuxième cycle du secondaire, soit au post-secondaire. Certes, ces programmes ne sont peut-être pas d'un niveau beaucoup plus poussé que ceux dispensés dans le deuxième cycle du secondaire mais ils servent à enrichir les connaissances des participants qui ont déjà obtenu un diplôme à ce niveau. Les élèves sont en général plus âgés que ceux qui fréquentent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

**Enseignement pré-primaire (CITE 0)** : l'éducation pré-primaire (CITE 0), ou préscolaire, est définie comme le stade initial de l'enseignement organisé, qui sert principalement à familiariser les très jeunes enfants avec un environnement de type scolaire, c'est-à-dire à établir des liens entre le milieu familial et le cadre scolaire. En principe, les programmes du niveau 0 de la CITE se déroulent dans un site spécifique ou en milieu scolaire, sont conçus pour répondre aux besoins d'éducation et favoriser le développement des enfants âgés de trois ans au moins et doivent être dispensés par du personnel formé à cet effet (qualifié). Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

**Enseignement pré-professionnel** : les programmes d'enseignement pré-professionnel sont principalement destinés à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ils ne donnent pas nécessairement lieu à la délivrance d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le marché du travail. Voir également *Enseignement général*, *Enseignement professionnel*, *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)* et *Orientation des programmes d'enseignement*.

**Enseignement primaire (CITE 1)** : l'enseignement primaire (CITE 1) commence en général à l'âge de 5, 6 ou 7 ans et dure entre quatre et six années (six années en moyenne dans les pays de l'OCDE). L'entrée dans l'enseignement primaire n'exige en principe aucune formation préalable dans l'enseignement institutionnel, bien qu'il soit de plus en plus courant que les enfants fréquentent l'enseignement pré-primaire avant d'accéder à ce niveau. L'enseignement primaire se distingue généralement de l'éducation pré-primaire par le fait qu'il marque le début des études systématiques caractéristiques de ce niveau, à savoir la lecture, l'écriture et les mathématiques. Il est fréquent toutefois que les enfants commencent à acquérir des compétences de base en lecture et en calcul dès l'enseignement pré-primaire. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

**Enseignement professionnel** : l'enseignement professionnel vise à préparer les élèves/étudiants, sans autre formation, à l'exercice immédiat de métiers spécifiques. Ces formations sont sanctionnées par la délivrance d'un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail. Certains indicateurs répartissent les formations d'enseignement professionnel en programmes dispensés à l'école et en programmes combinés dispensés à l'école et sur le lieu de travail, en fonction du temps passé à l'école par rapport au temps consacré à la formation en entreprise. Voir également *Enseignement général*, *Enseignement pré-professionnel*, *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)*, *Orientation des programmes d'enseignement*, *Programmes combinés emploi-études* et *Programmes techniques et professionnels scolaires*.

**Enseignement secondaire (CITE 2 - 3)** : Voir *Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2)* et *Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)*.

**Enseignement tertiaire (CITE 5 - 6)** : voir *Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A)* et *Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B)*.

**Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A)** : les formations tertiaires de type A (CITE 5A) ont des contenus très largement théoriques et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant un haut niveau de compétences, telles que la médecine, la dentisterie ou l'architecture. La durée de ces formations est théoriquement d'au moins trois ans en équivalent temps plein mais elle est généralement de quatre ans ou plus. Ces formations ne sont pas exclusivement dispensées dans des universités. Des formations dites « universitaires » dans différents pays ne satisfont pas toutes aux critères à respecter pour être classées dans les formations tertiaires de type A. L'enseignement tertiaire de type A comprend aussi les seconds diplômes, tels que la maîtrise (*Master*) aux États-Unis. Les formations conduisant à un premier ou second diplôme sont classées selon la durée théorique cumulée des études, c'est-à-dire en fonction du temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme tertiaire. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)* et *Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B)*.

**Enseignement tertiaire de type B (CITE 5B)** : les formations tertiaires de type B (CITE 5B) sont en général plus courtes que celles de type A et sont axées sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'une entrée directe sur le marché du travail, bien que les différents programmes puissent comprendre certains enseignements théoriques de base. Leur durée est au minimum de deux ans en équivalent temps plein. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)* et *Enseignement tertiaire de type A (CITE 5A)*.

**Erreur type** : les erreurs types servent à exprimer le degré d'incertitude associé aux estimations de la performance nationale basées sur des échantillons d'élèves, et non des valeurs qui auraient pu être obtenues si chaque élève de chaque pays avait répondu à chaque question. Par conséquent, il importe de connaître le degré d'incertitude associé à ces estimations.

**Espérance de scolarisation** : l'espérance de scolarisation est le nombre moyen d'années pendant lesquelles un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie. Elle est obtenue par addition des taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de cinq ans.

**Établissement d'enseignement** : par établissement d'enseignement, on entend une entité qui propose des services éducatifs aux individus et/ou à d'autres établissements. Voir également *Établissement privé* et *Établissement public*.

**Établissement d'enseignement à vocation pédagogique** : par établissements à vocation pédagogique, on entend les établissements qui dispensent directement des programmes d'enseignement à des individus

dans un cadre collectif organisé ou qui pratiquent une forme d'enseignement à distance. Les entreprises commerciales et autres entités qui proposent de courtes séances de formation sur une base individuelle ne sont pas incluses. Voir également *Dépenses au titre des établissements d'enseignement* et *Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique*.

**Établissement d'enseignement sans vocation pédagogique** : ces établissements sont ceux qui fournissent des services administratifs, spécialisés ou de consultance à d'autres établissements d'enseignement et qui ne se livrent pas directement à des activités d'enseignement. À titre d'exemple, citons les ministères fédéraux, nationaux ou régionaux de l'Éducation, les organes qui gèrent l'éducation à divers niveaux de l'administration ou des agences privées analogues, ainsi que des entités qui fournissent des services afférents à l'éducation, dans des domaines tels que l'orientation professionnelle ou psychologique, le placement, la réalisation des épreuves d'examen, l'aide financière aux élèves/étudiants, le développement des programmes d'enseignement, la recherche pédagogique, l'exploitation et l'entretien des infrastructures ainsi que le transport, le logement et la restauration des élèves/étudiants. Voir également *Dépenses au titre des établissements d'enseignement* et *Établissement d'enseignement à vocation pédagogique*.

**Établissement privé** : un établissement d'enseignement est dit « privé » si sa direction relève d'une entité non gouvernementale (église, syndicat, entreprise, etc.) ou si son conseil d'administration se compose pour l'essentiel de membres qui n'ont pas été nommés par une autorité publique. Voir également *Établissement d'enseignement*, *Établissement privé non subventionné*, *Établissement privé subventionné par l'État* et *Établissement public*.

**Établissement privé non subventionné par l'État** : un établissement privé est dit « non subventionné par l'État » ou « indépendant » si moins de 50 pour cent de son financement de base provient des pouvoirs publics. Cette qualification renvoie uniquement au degré de dépendance de l'établissement à l'égard du financement du secteur public, et non à l'importance du rôle des pouvoirs publics dans sa gestion ou dans son organisation. Voir également *Établissement d'enseignement*, *Établissement privé*, *Établissement privé subventionné par l'État* et *Établissement public*.

**Établissement privé subventionné par l'État** : un établissement privé est dit « subventionné par l'État » si plus de 50 pour cent de son financement de base provient des pouvoirs publics. Cette qualification renvoie uniquement au degré de dépendance de l'établissement à l'égard du financement du secteur public, et non à l'importance du rôle des pouvoirs publics dans sa gestion ou dans son organisation. Voir également *Établissement d'enseignement*, *Établissement privé*, *Établissement privé non subventionné* et *Établissement public*.

**Établissement public** : un établissement est dit « public » s'il relève directement d'une autorité ou d'une administration publique qui en assure la direction ou s'il est dirigé et géré soit directement par un organisme public, soit par un organe (conseil, comité, etc.) dont la plupart des membres sont soit nommés par une autorité publique, soit élus par le public. Voir également *Établissement d'enseignement* et *Établissement privé*.

**Étudiant étranger** : on entend par étudiant étranger tout étudiant qui ne possède pas la nationalité du pays pour lequel les données ont été recueillies. Cette définition est pragmatique et applicable. Toutefois, elle peut donner lieu à des biais liés non seulement aux politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants mais aussi à l'incapacité de certains pays de déduire des effectifs d'étudiants étrangers ceux qui sont titulaires d'un permis de séjour permanent. En conséquence, les pays qui appliquent des politiques strictes en matière de naturalisation des immigrants et qui sont dans l'incapacité d'identifier les étudiants étrangers non résidents surestiment l'importance des effectifs d'étudiants étrangers, si on les compare aux pays qui appliquent des dispositions moins restrictives en matière de naturalisation

**Finalité des programmes d'enseignement** : la finalité des programmes d'enseignement, telle qu'elle est définie par la Classification internationale type de l'éducation, renvoie à la nature de la préparation que les programmes sont censés donner aux élèves/étudiants : les préparer à suivre des études tertiaires ou des programmes d'un niveau identique ou différent ou à entrer dans la vie active :

- les programmes d'enseignement de type A sont conçus pour préparer les élèves/étudiants à accéder directement à un niveau supérieur d'enseignement ;
- les programmes d'enseignement de type B sont conçus pour préparer les élèves/étudiants à accéder à certains types déterminés de programmes du niveau supérieur d'enseignement ;
- les programmes d'enseignement de type C sont conçus pour préparer les élèves/étudiants à entrer directement sur le marché du travail ou à suivre d'autres programmes du même niveau d'enseignement.

**Formation continue** : la formation continue des adultes, telle qu'elle est définie pour ces indicateurs, désigne toutes les formes d'éducation et de formation générales ou professionnelles organisées, financées ou parrainées par les pouvoirs publics, assurées par les employeurs ou prises en charge par les bénéficiaires eux-mêmes.

**Formation continue liée à l'emploi** : les activités de formation continue liées à l'emploi englobent toutes les activités de formation systématiques et organisées auxquelles les individus prennent part pour enrichir leurs connaissances, acquérir de nouvelles compétences qu'ils exploiteront dans le cadre de leur emploi actuel ou d'un futur emploi, augmenter leurs revenus, améliorer leurs perspectives d'emploi et/ou de carrière dans leur secteur actuel ou dans un autre secteur et, plus généralement, s'assurer un avenir professionnel plus prometteur.

**Implantation d'un établissement d'enseignement** : l'unité d'analyse utilisée dans les indicateurs qui intègrent des données provenant de l'Enquête internationale sur les établissements du deuxième cycle du secondaire (*International Survey of Upper Secondary Schools, ISUSS*) . Le terme d'*implantation* fait référence à un établissement dans lequel un enseignement est dispensé suivant un ou plusieurs programmes. Une implantation scolaire est généralement constituée d'un seul bâtiment, bien qu'il puisse en compter plusieurs si quelques minutes de marche les séparent les uns des autres. Une implantation emploie des enseignants titularisés et accueille en permanence une population d'élèves. Dans de nombreux pays, les établissements d'enseignement ne comptent qu'une seule implantation et la distinction entre l'implantation et l'établissement n'y a pas cours. Toutefois, il est des pays où l'image traditionnelle d'une école installée dans un seul bâtiment ne s'applique plus à tous les établissements. L'établissement d'enseignement en tant qu'unité administrative ou budgétaire y est fréquemment constitué de plusieurs implantations situées assez loin les unes des autres, parfois même dans différentes municipalités.

**Indice d'intensité du flux d'entrée des étudiants étrangers** : l'indice d'intensité du flux d'entrée des étudiants étrangers compare le pourcentage d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants d'un pays à l'ampleur moyenne de l'accueil d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE. Cela permet d'obtenir une échelle des flux d'entrée d'étudiants étrangers plus précise sur base de la taille de l'ensemble du niveau tertiaire. Le ratio de l'indice est calculé comme suit :

$$\text{Indice d'intensité, pays } i = \frac{\frac{\text{étudiants étrangers pays } i}{\text{étudiants étrangers OCDE}}}{\frac{\text{effectif d'étudiants inscrits pays } i}{\text{effectif d'étudiants inscrits OCDE}}} = \frac{\frac{\text{étudiants étrangers pays } i}{\text{effectif d'étudiants inscrits pays } i}}{\frac{\text{étudiants étrangers OCDE}}{\text{effectif d'étudiants inscrits OCDE}}}$$

Une valeur plus/moins élevée de cet indice reflète un flux d'entrée plus/moins élevé que la moyenne de l'OCDE en tant que proportion de l'effectif national d'étudiants. Par ailleurs, cet indice peut également être interprété comme une comparaison entre la proportion des étudiants étrangers de l'OCDE accueillis par un pays donné et le rapport entre l'effectif total des étudiants de ce pays et l'effectif total des étudiants de la zone OCDE. Dans cette optique, une valeur plus/moins élevée de cet indice traduit un flux d'entrée plus/moins élevé que ne le donnerait à penser l'importance de l'effectif national d'étudiants par rapport à l'effectif d'étudiants de l'ensemble de l'OCDE.

**Indice PISA d'apprentissage en collaboration** : l'indice PISA d'apprentissage en collaboration est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « J'aime travailler avec d'autres élèves », « J'aime aider d'autres personnes à faire du bon travail en groupe » et « C'est utile, quand on travaille à un projet, de combiner les idées de chacun ». Les élèves ont choisi une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ». De même, l'indice PISA d'apprentissage compétitif est dérivé du degré d'adhésion ou d'opposition des élèves aux propositions suivantes : « J'aime essayer d'être meilleur que les autres », « Je travaille bien quand j'essaie d'être meilleur que les autres », « Je voudrais être le meilleur en quelque chose » et « J'apprends plus vite quand j'essaie de faire mieux que les autres ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

**Indice PISA d'élaboration** : L'indice PISA d'élaboration est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, j'essaie faire le lien entre les nouvelles notions et ce que j'ai appris dans d'autres matières », « Quand j'étudie, j'essaie de voir comment cela pourrait servir dans la vie », « Quand j'étudie, j'essaie de mieux comprendre le contenu en le mettant en relation avec ce que je sais déjà » et « Quand j'étudie, j'essaie de voir comment ce que j'apprends s'intègre dans ce que je sais déjà ». Les élèves ont répondu en choisissant une option parmi les quatre options constituant l'échelle de réponse : « Presque jamais », « Parfois », « Souvent » et « Presque toujours ».

**Indice PISA d'engagement à l'égard de la lecture** : l'indice PISA d'engagement à l'égard de la lecture se fonde sur trois variables : la fréquence de la lecture, la diversité et le contenu des écrits et l'intérêt porté à cette activité de lecture. La première variable a été mesurée au moyen d'une question aux élèves sur temps consacré chaque jour à la lecture pour le plaisir. Pour la seconde, il a été demandé aux élèves de préciser leurs types d'écrit de prédilection (par exemple des journaux, des revues, des livres de fiction, des ouvrages documentaires, des bandes dessinées, du courrier électronique ou des pages Web). Il leur a également été demandé de préciser à quelle fréquence ils lisaient chaque type d'écrit. Enfin, pour la troisième variable, une échelle d'attitudes comportant neuf propositions, positives ou négatives, à propos de la lecture a été incluse dans le questionnaire. Les élèves ont été priés d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition à ces propositions. L'indice PISA d'engagement à l'égard de la lecture qui se base sur ces questions est compris entre -1 et 1, sa valeur moyenne pour l'ensemble de la population d'élèves de l'OCDE étant de zéro.

**Indice PISA d'image de soi en lecture** : l'indice PISA d'image de soi en lecture est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « Je suis perdu au cours de <langue de l'évaluation> », « J'apprends rapidement en ce qui concerne les cours de <langue de l'évaluation> », « J'ai de bonnes notes en <langue de l'évaluation> ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ». De même, l'indice PISA d'image de soi en mathématiques est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « J'ai de bonnes notes en mathémati-



ques », « Les mathématiques sont l'un de mes points forts » et « J'ai toujours été bon en mathématiques ». Les élèves ont choisi une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

**Indice PISA d'intérêt pour la lecture** : l'indice PISA d'intérêt pour la lecture est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « Comme lire est agréable, je ne voudrais pas m'en passer », « Je lis pendant mes loisirs » et « Quand je lis, il arrive que cela m'absorbe totalement ». Les élèves ont choisi une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

**Indice PISA d'intérêt pour les mathématiques** : L'indice PISA d'intérêt pour les mathématiques est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « Quand je fais des mathématiques, parfois cela m'absorbe totalement », « Pour moi, personnellement, les mathématiques comptent beaucoup » et « Comme faire des mathématiques est agréable, je ne voudrais pas m'en passer ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

**Indice PISA de mémorisation** : l'indice PISA de mémorisation est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, j'essaie de mémoriser tout ce qui doit être vu », « Quand j'étudie, je mémorise autant que possible », « Quand j'étudie, je mémorise tout ce qui est nouveau, de manière à savoir le réciter » et « Quand j'étudie, je m'entraîne en répétant le sujet plusieurs fois de suite ». Les élèves ont répondu en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Presque jamais », « Parfois », « Souvent » et « Presque toujours ».

**Indice PISA des stratégies d'autorégulation** : l'indice PISA de stratégies d'autorégulation a été dérivé des réponses des élèves à des questions sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre », « Quand j'étudie, je m'assure de bien retenir les éléments les plus importants » et « Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche des informations complémentaires pour clarifier ce point ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « presque jamais », « parfois », « souvent » et « presque toujours ».

**Indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI) du PISA** : l'indice socio-économique international de statut professionnel du PISA est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la profession de leurs parents. Cet indice regroupe les attributs des professions qui permettent de convertir en revenus le niveau d'enseignement des parents. Il a été calculé sur la base d'une hiérarchisation optimale des groupes de professions afin de maximiser l'effet indirect du niveau d'enseignement sur les revenus par l'intermédiaire de la profession et de minimiser l'effet direct du niveau d'enseignement sur les revenus, abstraction faite de la profession (le tout sans tenir compte de l'âge). Voir Ganzeboom *et al.* (1992) pour davantage d'informations sur la méthodologie utilisée. L'indice socio-économique international de statut professionnel du PISA est basé soit sur la profession du père, soit sur celle de la mère, selon celle qui a le statut le plus élevé.

**Internet** : Internet est un réseau électronique de communication qui relie des réseaux informatiques et des infrastructures informatiques dans le monde entier. Voir également *Réseau local (LAN)* et *WorldWideWeb*.

**Langue parlée à la maison** : le PISA a abordé la question de la langue parlée à la maison dans son questionnaire contextuel en demandant aux élèves si la langue parlée le plus souvent à la maison était « la langue du test », « d'autres langues nationales officielles », « d'autres langues ou dialectes nationaux » et « d'autres langues ». Les réponses des élèves ont été regroupées en deux catégories : i) la langue la plus souvent parlée

à la maison est différente de la langue du test, d'autres langues nationales officielles et d'autres langues ou dialectes nationaux et ii) la langue la plus souvent parlée à la maison est la langue de l'évaluation, une autre langue nationale officielle, ou encore un autre dialecte national ou une autre langue nationale.

**Matière à option** : par matière à option, on entend les matières du programme obligatoire pour lesquelles les établissements ou les élèves disposent d'une certaine liberté de choix. Ainsi, un établissement peut décider de consacrer aux sciences un nombre d'heures supérieur au minimum imposé, mais aux disciplines artistiques seulement un nombre d'heures égal à celui imposé, tout en respectant la grille horaire obligatoire. Voir également *Partie non obligatoire du programme*, *Partie obligatoire du programme de base*, *Programme obligatoire* et *Temps d'instruction prévu*.

**Mode de scolarisation** : le mode de scolarisation renvoie à la charge de cours de l'élève ou de l'étudiant, qu'il soit scolarisé à temps plein ou à temps partiel. Voir également *Charge de cours*, *Élève/étudiant*, *Élève/étudiant à temps partiel*, *Élève/étudiant à temps plein* et *Élève/étudiant équivalent temps plein*.

**Niveau de formation** : le niveau de formation est le niveau d'enseignement le plus élevé, défini selon la *Classification internationale type de l'éducation* (CITE), atteint par un adulte.

**Nombre d'élèves par ordinateur** : cet indice PISA et ISUSS a été obtenu par division du nombre total d'ordinateurs dans chaque établissement par le nombre total d'élèves qui y sont inscrits.

**Nombre d'élèves/étudiants par enseignant** : le nombre d'élèves/étudiants par enseignant a été obtenu par division du nombre total d'élèves/étudiants équivalents temps plein par le nombre total de membres équivalents temps plein du personnel enseignant. Voir également *Aides éducateurs pour les élèves/étudiants*, *Corps enseignant*, *Élève/étudiant équivalent temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Personnel d'entretien et de fonction*, *Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation* et *Temps d'enseignement*.

**Nombre de jours d'enseignement** : il s'agit du nombre de jours d'enseignement, déduction faite des jours fériés pendant lesquels les établissements sont fermés. Voir également *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps d'enseignement*, *Temps de travail* et *Temps de travail à l'école*.

**Nombre de semaines d'enseignement** : il s'agit du nombre de semaines d'enseignement déduction faite des semaines de vacances. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Temps d'enseignement*, *Temps de travail* et *Temps de travail à l'école*.

**Nombre net d'heures de contact** : voir *Temps d'enseignement*.

**Nombre prévu d'années de scolarisation** : voir *Espérance de scolarisation*.

**Nombre total de diplômés sans double comptage** : le nombre total de diplômés sans double comptage correspond au nombre de diplômés déduction faite de ceux qui ont obtenu un diplôme au terme d'une formation antérieure et/ou qui sont en voie d'obtenir plus d'un diplôme au niveau d'enseignement visé au cours de l'année de référence. Il s'agit donc du nombre d'individus qui seront diplômés au terme de la période de référence, et non du nombre de diplômes délivrés. Voir également *Diplômé*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études*, *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

**Nouvel inscrit** : par nouvel inscrit, on entend toute personne qui s'inscrit pour la première fois dans une formation du niveau d'enseignement considéré dans le but d'obtenir le diplôme sanctionnant cette formation, que ce soit au début ou à un stade ultérieur du programme d'études de cette formation. Voir également *Taux d'accès*.

**Obtention d'un diplôme/réussite des études :** la définition de cette notion est spécifique à chaque pays. Dans certains pays, la réussite des études passe par un ou plusieurs examens. Dans d'autres, elle est conditionnée par la participation à un certain nombre d'heures de cours (même si des examens peuvent être imposés aux élèves/étudiants dans certaines matières). Voir également *Diplômé*, *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

**Ordinateur :** tel qu'il est utilisé pour l'indicateur d'accessibilité et d'utilisation des ordinateurs, ce terme fait référence aux ordinateurs pouvant intégrer d'autres équipements multimédias comme le CD-Rom ou la carte son et qui sont utilisés à des fins didactiques dans les établissements d'enseignement. Les ordinateurs utilisés aux seules fins récréatives sont exclus.

**Orientation des programmes d'enseignement :** l'orientation des programmes d'enseignement, telle qu'elle est définie par la Classification internationale type de l'éducation, renvoie à la mesure dans laquelle les programmes visent spécifiquement un certain groupe de professions et aboutissent à une qualification pertinente sur le marché de l'emploi. Voir également *Enseignement général*, *Enseignement pré-professionnel* et *Enseignement professionnel*.

**Parités de pouvoir d'achat (PPA) :** les parités de pouvoir d'achat sont des taux de conversion monétaire permettant d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. Cela signifie qu'un certain montant, converti en monnaie nationale au moyen des PPA, permet d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire éliminant les différences de niveau de prix existant entre les pays. Quand les dépenses du PIB des divers pays sont converties en une monnaie commune au moyen des PPA, elles sont en fait exprimées selon les mêmes prix internationaux, de sorte que les comparaisons entre pays ne reflètent que les différences de volume entre les biens et les services achetés. Les données concernant les parités de pouvoir d'achat utilisées dans cette publication figurent à l'annexe 2.

**Partie non obligatoire du programme :** par partie non obligatoire du programme, on entend les matières pour lesquelles les établissements jouissent d'une totale liberté ou, dans certains cas, les matières qui sont choisies au niveau du programme d'études lorsqu'il existe divers types de programme. Voir également *Matière à option*, *Partie obligatoire du programme*, *Programme obligatoire* et *Temps d'instruction prévu*.

**Partie obligatoire du programme de base :** par partie obligatoire du programme de base, on entend le temps d'instruction minimum dévolu aux matières obligatoires du programme. Voir également *Matière à option*, *Partie non obligatoire du programme*, *Programme obligatoire* et *Temps d'instruction prévu*.

**Pays de naissance :** voir *Élèves allochtones*, *Élèves autochtones* et *Élèves de la première génération*.

**Personnel d'entretien et de fonction :** le personnel d'entretien et de fonction comprend le personnel chargé de l'entretien, du fonctionnement et de la sécurité des établissements d'enseignement et des services auxiliaires que ceux-ci assurent, tels que les transports scolaires et la restauration. Cette catégorie de personnel englobe les professions suivantes : les maçons, les menuisiers, les électriciens, les serruriers, les réparateurs, les peintres et les tapissiers, les plafonneurs, les plombiers et les mécaniciens automobiles. Elle comprend également les conducteurs d'autobus et autres véhicules, les ouvriers du bâtiment, les jardiniers et les préposés à l'entretien extérieur, les accompagnateurs de transport scolaire, les cuisiniers, les concierges, les serveurs, les surveillants d'internats et de résidences d'étudiants et les gardes de sécurité. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants*, *Corps enseignant*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Personnel de gestion*, *de contrôle de la qualité et d'administration*, *Personnel enseignant* et *Personnels de l'éducation*.

**Personnel de l'éducation** : la classification du personnel de l'éducation se base sur la fonction et les répartit en quatre grandes catégories fonctionnelles distinctes, à savoir *i)* le corps enseignant, *ii)* les aides éducateurs des élèves, *iii)* le personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration et *iv)* le personnel d'entretien et de fonction. Le corps enseignant est réparti en deux sous-catégories, à savoir les chargés de cours (les enseignants titularisés) et les enseignants auxiliaires. L'indicateur D2 ne prend en considération que les enseignants titularisés. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants, Corps enseignant, Enseignant à temps partiel, Enseignant à temps plein, Enseignant équivalent temps plein, Nombre d'étudiants par enseignant, Personnel d'entretien et de fonction, Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration, Personnel enseignant et Temps d'enseignement*.

**Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration** : le personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration compte deux catégories, à savoir le personnel de direction et le personnel d'administration, attachés soit à l'établissement, soit aux échelons supérieurs du système d'éducation. Ces catégories s'appliquent à tous les niveaux d'enseignement de la CITE. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants, Corps enseignant, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel d'entretien et de fonction, Personnel enseignant et Personnels de l'éducation*.

**Personnel enseignant** : le corps enseignant compte deux catégories : d'une part, les enseignants aux niveaux 0, 1, 2, 3 et 4 de la CITE et les enseignants tertiaires aux niveaux 5 et 6 de la CITE et, d'autre part, les enseignants auxiliaires aux niveaux 0, 1, 2, 3 et 4 de la CITE et les assistants de recherche aux niveaux 5 et 6 de la CITE. Voir également *Aides éducateurs des élèves/étudiants, Corps enseignant, Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, Personnel d'entretien et de fonction, Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration, Personnels de l'éducation et Temps d'enseignement*.

**PIRLS** : Programme de recherche en lecture scolaire (Progress in Reading Literacy Study) mené en 2001 par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) pour évaluer l'acquisition de la lecture chez les élèves de 4<sup>e</sup> année.

**Population** : le terme « population » désigne tous les individus possédant la nationalité du pays concerné, qu'ils soient présents sur le territoire national ou provisoirement à l'étranger, ainsi que les étrangers établis définitivement sur le territoire national. Pour davantage d'informations, voir *Statistiques de la population active* de l'OCDE. Voir également *Population cible du PISA*.

**Population active** : la population active, ou la main-d'œuvre totale, est définie conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT). Elle englobe tous ceux qui satisfont aux critères correspondant au statut d'actif occupé ou au statut de demandeur d'emploi tels qu'ils sont définis dans la publication *Statistiques de la population active* de l'OCDE. Voir également *Situation au regard de l'emploi*.

**Population cible du PIRLS** : les élèves qui constituent la population cible du PIRLS sont ceux qui étaient inscrits au moment du test dans l'année d'études supérieure parmi les deux années consécutives comptant le plus d'élèves de 9 ans. Au-delà du critère d'âge retenu dans cette définition, le PIRLS a choisi cette population cible car il cherche à mesurer les performances des élèves qui, arrivés à un certain stade de leur scolarité, ont acquis les compétences fondamentales de lecture et commenceront à « lire pour apprendre » dans les années d'études suivantes. Il était donc prévisible que l'année d'études retenue par l'enquête soit la quatrième année.

**Population cible du PISA** : le PISA vise les élèves de 15 ans, c'est-à-dire ceux qui avaient au début de la période de test entre 15 ans et 3 mois (accomplis) et 16 ans et 2 mois (accomplis) et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient l'année d'études, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel). Voir également *Population*.

**Pourcentage escompté** : le pourcentage qui devrait théoriquement figurer dans une cellule si la distribution des pourcentages des cellules selon les paramètres des catégories des totaux des rangées et des colonnes était uniforme. Le pourcentage observé est le pourcentage effectif calculé pour cette cellule.

**Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2)** : pour l'essentiel, le premier cycle du secondaire prolonge le programme fondamental de l'enseignement primaire mais il est généralement dispensé sur un mode plus thématique, par des enseignants plus spécialisés qui donnent cours dans leur domaine. Le premier cycle de l'enseignement secondaire peut avoir une finalité « terminale » (c'est-à-dire préparer les élèves à entrer directement dans la vie active) et/ou « préparatoire » (c'est-à-dire préparer les élèves à suivre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Ce niveau d'enseignement compte de deux à six années d'études (la durée moyenne est de trois années dans les pays de l'OCDE). Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

**Productivité du travail** : le PIB divisé par le nombre d'actifs occupés.

**Produit intérieur brut (PIB)** : le produit intérieur brut (PIB) est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents à la production brute, augmentée des droits et taxes à l'importation, mais diminuée de la consommation intermédiaire de ses producteurs aux prix d'acquisition. Le PIB est exprimé en devise locale (en millions). Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (l'Australie et la Nouvelle-Zélande, par exemple), des ajustements ont été réalisés par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives afin d'assurer une correspondance avec l'année civile. Les chiffres du PIB figurent à l'annexe 2.

**Profil de lecture du PISA** : lors du cycle PISA, les élèves ont été priés d'indiquer la fréquence à laquelle ils lisaient divers types d'écrit, à savoir des revues, des journaux, des bandes dessinées, des livres de fiction et des ouvrages documentaires. Quatre profils de lecteur distincts ont été dressés sur base de leurs réponses. La distribution de ces profils repose sur deux dimensions : la fréquence de la lecture et la diversité des écrits lus. Ces deux dimensions se retrouvent dans des expressions telles que « s'adonne à divers types de lecture » et « lectures diversifiées ». Dans le cadre de cette analyse typologique, lire un type d'écrit « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine » correspond à une lecture fréquente, « quelques fois par an » ou « une fois par mois », à une lecture modérée et « jamais ou presque jamais », à une lecture nulle.

**Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)** : le Programme international pour le suivi des acquis des élèves est une enquête internationale réalisée par l'OCDE dans le but de déterminer dans quelle mesure les jeunes de 15 ans sont préparés à relever les défis de la société de la connaissance à l'approche de la fin de leur scolarité obligatoire.

**Programme obligatoire** : par programme obligatoire, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires dans tous les établissements et pour tous les élèves. Voir également *Matière à option, Partie non obligatoire du programme, Partie obligatoire du programme et Temps d'instruction prévu*.

**Programmes combinés emploi-études** : les programmes combinés emploi-études sont dispensés à l'école et sur le lieu de travail, l'instruction se répartit entre l'école et le lieu de travail, même s'il arrive qu'elle ait lieu pour l'essentiel sur le lieu de travail. Les formations sont classées parmi les « programmes combinés emploi-études » si la part de l'enseignement dispensé à l'école ou par enseignement à distance est inférieure à 75 pour cent du programme. Les programmes qui comportent plus de 90 pour cent de formation en entreprise sont exclus. Ces programmes combinés se caractérisent par l'alternance de périodes d'emploi et de périodes d'études, ces deux éléments s'inscrivant dans le cadre d'une activité intégrée d'enseignement ou de formation de type formel [par exemple, le « duales System » en Allemagne, « l'ap-

prentissage » ou la « formation en alternance » en Belgique et en France, les stages de longue durée en entreprise (« internship ») et l'enseignement alterné (ou coopératif) au Canada, l'« apprenticeship » en Irlande et le « Youth Training » (Plan pour l'insertion socioprofessionnelle des jeunes) au Royaume-Uni]. Voir également *Enseignement général, Enseignement professionnel, Orientation des programmes d'enseignement et Programmes techniques et professionnels scolaires*.

**Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6) :** ces programmes désignent les formations de niveau tertiaire qui sont sanctionnées directement par la délivrance d'un diplôme de recherche de haut niveau, un doctorat par exemple. La durée théorique de ces formations est de trois ans en équivalent temps plein dans la plupart des pays (soit une durée cumulée totale de sept ans au moins en équivalent temps plein dans l'enseignement tertiaire), mais la durée effective de ces études est généralement plus longue. Ces programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux. Voir également *Classification internationale type de l'éducation (CITE)*.

**Programmes techniques et professionnels scolaires :** dans ces programmes, l'enseignement est dispensé (en tout ou en partie) dans les établissements d'enseignement, parmi lesquels des centres spéciaux de formation professionnelle relevant d'autorités publiques ou d'entités privées et des centres spéciaux de formation en entreprise s'ils peuvent être assimilés à des établissements d'enseignement. Ces programmes peuvent comporter une composante de formation en entreprise, c'est-à-dire une initiation pratique au travail. Voir également *Enseignement général, Enseignement professionnel, Orientation des programmes d'enseignement et Programmes combinés emploi-études*.

**Recensement :** cette notion renvoie à la méthode utilisée pour recueillir les données : ce sont les individus qui sont comptabilisés, quels que soient leur mode de scolarisation et la longueur de leurs études. Voir également *Élève/étudiant à temps partiel, Élève/étudiant à temps plein, Enseignant à temps partiel et Enseignant à temps plein*.

**Recherche et développement :** voir *Dépenses au titre de la recherche et du développement (R&D)*.

**Rémunération du personnel :** les dépenses correspondant à la rémunération du personnel comprennent les salaires bruts ainsi que les avantages non salariaux (avantages supplémentaires). Voir également *Avantages non salariaux et Salaire*.

**Réseau local (LAN) :** un réseau local est un réseau informatique de taille limitée (à l'échelle de l'entreprise, par exemple) qui relie entre eux, par câble, des ordinateurs personnels qui peuvent communiquer directement avec d'autres ou par l'intermédiaire d'autres dispositifs intégrés dans le réseau et qui peuvent partager des ressources. Voir également *Internet et WorldWideWeb (Web)*.

**Revenus :** par revenus, on entend les revenus monétaires annuels, c'est-à-dire les revenus directs avant impôt perçus à titre de rémunération pour le travail effectué. Les revenus provenant d'autres sources, telles que les aides sociales accordées par les pouvoirs publics, le rendement du capital, l'augmentation nette de la valeur d'une activité indépendante, etc., et les revenus qui ne sont pas directement liés à l'activité professionnelle ne sont pas pris en compte. Voir également *Revenus relatifs*.

**Revenus de la propriété payés :** les revenus de la propriété payés sont définis comme les intérêts, le loyer foncier et les redevances payés. Voir également *Autres transferts courants, Dépenses de consommation finale et Dépenses de fonctionnement*.

**Revenus relatifs :** on entend par revenus professionnels relatifs les revenus professionnels annuels moyens des individus ayant un certain niveau de formation, divisés par les revenus annuels moyens des individus dont

le niveau de formation le plus élevé est le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Voir également *Revenus*.

**Salaire** : on entend par salaire le salaire brut total perçu par les personnels de l'éducation avant tout prélèvement d'impôt ou de cotisation salariale aux systèmes de retraite, à la sécurité sociale ou autre. Voir également *Avantages non salariaux* et *Rémunération du personnel*.

**Scolarité obligatoire** : la fin de la scolarité obligatoire correspond à un âge à partir duquel les jeunes ne sont plus tenus légalement de fréquenter un établissement scolaire (à 15 ans accomplis, par exemple). L'âge fixé pour la fin de la scolarité obligatoire diffère de l'âge auquel les jeunes terminent un programme d'études.

**Score moyen du PISA** : pour faciliter l'interprétation des scores attribués aux élèves dans le PISA, le score moyen des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique a été fixé à 500 et l'écart type, à 100. Les données ont été pondérées de façon à rendre équivalentes les contributions de chaque pays. Le score moyen utilisé dans l'analyse du PIRLS a été calculé de façon analogue.

**Services auxiliaires** : voir *Dépenses au titre des services auxiliaires*.

**Services de soutien** : parmi les entités qui proposent des services de soutien aux établissements d'enseignement figurent les établissements qui fournissent un soutien éducatif et du matériel pédagogique ainsi que des services de maintenance et d'entretien des bâtiments. Ces entités font généralement partie des unités polyvalentes des pouvoirs publics.

**Services principaux d'éducation** : voir *Dépenses au titre des services principaux d'éducation*.

**Situation au regard de l'emploi** : la situation au regard de l'emploi, définie conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), correspond au statut des membres de la population active, telle qu'elle est définie dans la publication *Statistiques de la population active* de l'OCDE. Voir également *Actif occupé*, *Demandeur d'emploi* et *Population active*.

**Situation géographique de l'établissement d'enseignement** : dans le PISA, la situation géographique de l'établissement d'enseignement correspond à la taille de la communauté dans laquelle est situé l'établissement : dans <un village, un bourg ou une zone rurale> (moins de 3 000 habitants), dans <une petite ville> (entre 3 000 et 15 000 habitants environ), dans <une ville> (entre 15 000 et 100 000 habitants environ), dans <une grande ville> (entre 100 000 et 1 000 000 d'habitants environ) ou à proximité du centre, ou ailleurs dans <une grande ville> de plus d'un million d'habitants.

**Taille de la classe** : la taille de la classe correspond au nombre moyen d'élèves par classe et est calculée par division du nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement destinés aux élèves présentant des besoins spécifiques en éducation ont été exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Les chiffres relatifs à la taille des classes portent uniquement sur les programmes normaux dispensés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et excluent les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

**Taux brut d'obtention d'un diplôme** : le taux brut d'obtention d'un diplôme correspond au nombre total de diplômés – quel que soit leur âge – du niveau d'enseignement visé divisé par la population ayant l'âge moyen d'obtention d'un diplôme à ce niveau. Dans de nombreux pays toutefois, il est difficile de déterminer l'âge moyen d'obtention d'un diplôme car l'âge des diplômés est très variable. Voir également *Diplômé*, *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

**Taux d'abandon des études** : le taux d'abandon correspond à la proportion des élèves ou étudiants qui arrêtent leurs études sans avoir obtenu de premier diplôme. Voir également *Taux de poursuite des études*.

**Taux d'accès** : les taux d'accès sont nets et représentent la proportion d'individus d'une cohorte d'âge synthétique qui accède à l'enseignement tertiaire, indépendamment de la variation de la taille des générations et des écarts entre les pays de l'OCDE concernant l'âge moyen d'accès. Le taux net d'accès d'un groupe d'âge donné est obtenu par division du nombre de premières inscriptions dans chaque type d'enseignement tertiaire à cet âge par l'effectif total de la population du groupe d'âge correspondant (multiplié par 100). La somme des taux nets d'accès est obtenue par addition des taux nets d'accès pour chaque âge. Voir également *Nouveaux inscrits*.

**Taux d'activité** : le taux d'activité de la population active, qui est défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), correspond au pourcentage d'individus qui travaillent ou sont demandeurs d'emploi dans la même cohorte d'âge. Voir également *Actif occupé*, *Demandeur d'emploi*, *Population active* et *Taux de chômage*.

**Taux d'obtention d'un diplôme** : voir *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

**Taux de chômage** : le taux de chômage (exprimé sous la forme d'un pourcentage), défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), est le nombre de demandeurs d'emploi en pourcentage de la population active. Voir également *Actif occupé*, *Demandeur d'emploi*, *Population active*, *Taux d'activité* et *Taux de chômage*.

**Taux de poursuite des études** : le taux de poursuite des études tertiaires indique la proportion de nouveaux inscrits à ce niveau qui obtiennent un premier diplôme. Le taux de poursuite des études correspond au rapport entre le nombre d'étudiants à qui un premier diplôme tertiaire est délivré et le nombre de ceux ayant entamé des études de ce niveau d'enseignement  $n$  années auparavant,  $n$  étant le nombre d'années d'études à temps plein requis pour obtenir le diplôme. Voir également *Taux d'abandon des études*.

**Taux de rendement interne privé (global)** : le taux de rendement interne privé est égal au taux d'actualisation qui aligne les coûts réels de l'éducation au cours de la période étudiée sur les gains réels procurés ultérieurement par l'éducation. Sous la forme la plus complète de cet indicateur, les coûts sont égaux aux frais de scolarité et au manque à gagner – déduction faite des impôts – corrigé des chances d'obtenir un emploi et diminué des ressources fournies aux étudiants sous forme d'allocations et de prêts. Voir également *Taux de rendement interne social*.

**Taux de rendement interne social** : le taux de rendement interne social désigne les coûts et les avantages pour la société de l'investissement dans l'éducation. Le coût social inclut le coût que peut représenter l'éventualité que certains ne participent pas à la production de bénéfices et le coût intégral de la formation assurée, et pas uniquement le coût supporté par l'individu. Le bénéfice social inclut le gain de productivité associé à l'investissement dans l'éducation et tout un éventail d'avantages non économiques possibles, tels que la baisse de la délinquance, l'amélioration de la santé, le renforcement de la cohésion sociale et le développement de la participation citoyenne. Voir également *Taux de rendement interne privé (global)*.

**Taux de scolarisation** : les taux de scolarisation sont nets et sont obtenus par division du nombre d'étudiants scolarisés dans un groupe d'âge donné, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'effectif de la population du même groupe d'âge.

**Taux net d'obtention d'un diplôme** : le taux net de diplômés représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictif, obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire, quels que soient l'évolution de la taille des générations ou l'âge moyen d'obtention de ce diplôme. Voir également *Diplômé*, *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études* et *Taux brut d'obtention d'un diplôme*.



**Temps d'enseignement** : le nombre annuel d'heures d'enseignement correspond au nombre net d'heures de contact. Il est calculé sur la base du nombre annuel de semaines d'enseignement multiplié par le nombre minimum/maximum de périodes pendant lequel un enseignant est tenu de donner cours à une classe ou à un groupe et par la longueur d'une période en minutes et divisé par 60. Les périodes officiellement affectées aux pauses entre les cours et les jours de fermeture d'établissements en raison de cérémonies et de fêtes ne sont pas pris en considération. Au niveau d'enseignement primaire toutefois, les courtes pauses que les enseignants font en classe sont généralement incluses. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps de travail* et *Temps de travail à l'école*.

**Temps d'instruction prévu** : le temps d'instruction prévu des élèves/étudiants correspond au nombre annuel d'heures de cours qu'ils suivent dans le cadre des parties obligatoire et non obligatoire de leur programme. Les chiffres des pays dans lesquels le nombre d'heures de cours n'est pas strictement réglementé ont été estimés sur la base de résultats d'enquête. Les heures perdues lors de la fermeture des établissements pour cause de festivités ou de commémorations (la fête nationale, par exemple) sont exclues. Le temps d'instruction prévu ne comprend pas les cours non obligatoires organisés en dehors de la journée de classe, ni le temps consacré avant ou après la classe aux devoirs, aux leçons et aux cours particuliers. Voir également *Matière à option*, *Partie non obligatoire du programme*, *Partie obligatoire du programme* et *Programme obligatoire*.

**Temps de travail** : le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normales d'un enseignant à temps plein. Selon les textes officiels en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend uniquement les heures consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves, telles que les devoirs et les contrôles, à l'exclusion des examens annuels) ou les heures directement liées à l'enseignement ainsi que des heures devant être consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, le tutorat, la correction de devoirs et de contrôles, les activités de formation continue, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales de caractère scolaire. Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires faisant l'objet d'un complément de rémunération. Voir également *Corps enseignant*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail à l'école*.

**Temps de travail à l'école** : le temps de travail à l'école correspond au temps de travail que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour effectuer d'autres activités. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail*.

**Traitement des enseignants** : le traitement statutaire des enseignants est la rémunération qui leur est versée conformément aux barèmes officiels. Par définition, il correspond au total de la rémunération perçue (totalité de la rémunération versée par l'employeur en échange du travail fourni) diminuée des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes salariaux en vigueur).

- Le traitement en début de carrière correspond au traitement annuel moyen brut prévu pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié en début de carrière.
- Le traitement après 15 ans de carrière correspond au traitement annuel prévu pour un enseignant travaillant à temps plein, ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié et ayant 15 ans d'expérience.

- Le traitement maximum correspond au traitement maximum annuel prévu (à l'échelon le plus élevé) pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum pour être dûment habilité à exercer sa profession.

Le traitement mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant qu'il fasse l'objet de déductions au titre de l'impôt sur le revenu. Voir *Ajustements au traitement de base*.

**Traitement statutaire des enseignants** : voir *Traitement des enseignants*.

**Transferts entre niveaux administratifs** : il s'agit des transferts, d'un niveau de l'administration à un autre, de fonds destinés à l'éducation. Il est très important de préciser que ces fonds sont destinés à l'éducation pour éviter toute ambiguïté au sujet des sources de financement. Les transferts entre niveaux administratifs non affectés ne sont pas inclus (par exemple, le partage des revenus, les mesures générales de péréquation budgétaire ou la distribution des recettes fiscales de l'administration centrale aux administrations régionales – les provinces, les États ou les Länder), même lorsque ces transferts fournissent les crédits dont les autorités régionales ou locales se servent pour financer l'enseignement.

**Transferts et paiements à d'autres entités privées** : les transferts des pouvoirs publics et certains autres paiements (essentiellement des subventions) à d'autres entités privées (des entreprises et des organisations sans but lucratif) peuvent prendre des formes diverses. À titre d'exemple, citons les transferts aux organisations patronales ou syndicales assurant l'éducation des adultes, les subventions aux entreprises ou aux syndicats (ou aux groupements de ce type) organisant des programmes d'apprentissage, les subventions aux organisations à but non lucratif assurant l'hébergement et la restauration des élèves et étudiants et les subventions, sous la forme de bonification d'intérêt ou d'arriérés de prêts garantis, aux établissements financiers privés consentant des prêts aux élèves ou étudiants.

**Transferts nets de capital payés** : ces transferts de capital sont ceux destinés au secteur privé national et aux autres pays, diminués des transferts de capital reçus du secteur privé national et des autres pays.

**Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS)** : la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences mise en œuvre par l'IEA a mesuré les compétences mathématiques et scientifiques des élèves de quatrième et de huitième année en 1995 et en 1999. Un nouveau cycle d'évaluation est prévu en 2003.

**World Wide Web (WWW)** : le Web est un système qui permet d'accéder plus facilement aux ressources d'Internet grâce à l'utilisation d'interfaces graphiques et de liens hypertextes entre différentes adresses. Voir également *Internet* et *Réseau local (LAN)*.

# LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE PUBLICATION

De nombreuses personnes ont collaboré à cette publication. La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux, des chercheurs et des experts qui ont pris une part active aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation - Les indicateurs de l'OCDE 2003*. L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

## Coordinateurs nationaux

M. Dan ANDERSSON (Suède)	M. Gerardo MUÑOZ SANCHEZ-BRUNETE (Espagne)
Mme Ikuko ARIMATSU (Japon)	Mme Marion NORRIS (Nouvelle-Zélande)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)	M. Torlach O CONNOR (Irlande)
M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
M. Antonio Manuel Pinto FAZENDEIRO (Portugal)	M. Laurence OGLE (Etats-Unis)
M. Michael FEDEROWICZ (Pologne)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
M. Guillermo GIL (Espagne)	M. Elin PEDERSEN (Norvège)
M. Heinz GILOMEN (Suisse)	M. Mark NEMET (Autriche)
Mme Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)	M. Vladimir POKOJNY (République Slovaque)
M. G. Douglas HODGKINSON (Canada)	M. Imre RADÁCSI (Hongrie)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	Mme Janice ROSS (Royaume-Uni)
M. Hojin HWANG (Corée)	M. Ingo RUISS (Allemagne)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Claude SAUVAGEOT (France)
M. Antonio Giunta LA SPADA (Italie)	M. Yasuyuki SHIMOTSUMA (Japon)
Mme Kye Young LEE (Corée)	M. Ole-Jacob SKODVIN (Norvège)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
Mme Teresa LEMOS (Portugal)	Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Dittrich MAGERKURTH (Allemagne)	Mme Angela VEGLIANTE (Commission Européenne)
M. Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexique)	M. Arturo VILLARUEL (Mexique)
M. Lubomir MARTINEC (République Tchèque)	M. I. ZKARABIYIK (Turquie)

## Groupe technique pour les statistiques et les indicateurs de l'enseignement

M. R.R.G. ABELN (Pays-Bas)	M. Douglas LYND (UNESCO)
M. Paul AMACHER (Suisse)	M. Dittrich MAGERKURTH (Allemagne)
Mme Birgitta ANDREN (Suède)	M. Robert MAHEU (Canada)
Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)	M. Joaquim MAIA GOMES (Portugal)
Mme Alina BARAN (Pologne)	Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)
Mme Eva BOLIN (Suède)	Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	M. Konstantinos MITROGIANNIS (Grèce)
M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)	M. Geir NYGARD (Norvège)
M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)	M. Muiris O'CONNOR (Irlande)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
Mme Ritsuko DOKO (Japon)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
Mme Maria DOKOU (Grèce)	M. Wolfgang PAULI (Autriche)
M. J. Douglas DREW (Canada)	M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Mme Mary DUNNE (EUROSTAT)	M. Michele EGLOFF (Suisse)

M. Timo ERTOLA (Finlande)  
 M. Pierre FALLOURD (France)  
 Mme Alzbeta FERENCICOVA (République Slovaque)  
 Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)  
 M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)  
 M. Bengt GREF (Suède)  
 Mme Yonca GUNDUZ-OZCERI (Turquie)  
 M. Heikki HAVEN (Finlande)  
 M. Walter HÖRNER (Allemagne)  
 Mme Maria HRABINSKA (République Slovaque)  
 M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)  
 M. Klaus Fribert JACOBSEN (Danemark)  
 Mme Michèle JACQUOT (France)  
 Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)  
 M. Felix KOSCHIN (République Tchèque)  
 M. Karsten KUHLE (Danemark)  
 Mme Kye Young LEE (Corée)  
 M. Steve LEMAN (Royaume-Uni)  
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)  
 Mme Judit KOZMA LUKACS (Hongrie)  
 Mme Michaela KLENHOVÁ (République Tchèque)  
 M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)

Mme Elena REBROSOVA (République Slovaque)  
 M. Jean Paul REEFF (Luxembourg)  
 M. Ron ROSS (Nouvelle-Zélande)  
 M. Jean-Claude ROUCLOUX (Belgique)  
 M. Ingo RUSS (Allemagne)  
 M. Joel SHERMAN (Etats-Unis)  
 M. Thomas SNYDER (Etats-Unis)  
 Mme Maria Pia SORVILLO (Italie)  
 M. Konstantinos STOUKAS (Grèce)  
 M. Dick TAKKENBERG (Pays-Bas)  
 M. Ken THOMASSEN (Danemark)  
 M. Mika TUONONEN (Finlande)  
 M. Shuichi UEHARA (Japon)  
 Mme Ásta URBANCIC (Islande)  
 M. Matti VAISANEN (Finlande)  
 Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)  
 Mme Liselotte VAN DE PERRE (Belgique)  
 Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)  
 Mme Elisabetta VASSENDEN (Norvège)  
 M. Rik VERSTRAETE (Belgique)  
 M. Yoshihiro NAKAYA (Japon)

## Réseau A sur les résultats de l'enseignement

Pays responsable : États-Unis

Responsable du réseau : M. Eugene OWEN

M. Helmut BACHMANN (Autriche)  
 Mme Anna BARKLUND (Suède)  
 Mme Lorna BERTRAND (Royaume-Uni)  
 Mme Iris BLANKE (Luxembourg)  
 Mme Christiane BLONDIN (Belgique)  
 M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)  
 Mme Chiara CROCE (Italie)  
 M. Guillermo GIL (Espagne)  
 M. Jürgen HORSCHINEGG (Autriche)  
 M. Sevki KARACA (Turquie)  
 Mme Anne-Berit KAVLI (Norvège)  
 M. Myungioon LEE (Corée)  
 Mme Mariann LEMKE (Etats-Unis)  
 Mme Jacqueline LEVASSEUR (France)  
 M. Pirjo LINNAKYLA (Finlande)  
 M. Jay MOSKOWITZ (Etats-Unis)  
 M. Jerry MUSSIO (Canada)  
 M. Michael O'GORMAN (Canada)  
 M. Jules PESCHAR (Pays-Bas)

Mme Glória RAMALHO (Portugal)  
 M. Erich RAMSEIER (Suisse)  
 M. Jean-Paul REEFF (Luxembourg)  
 M. Thierry ROCHER (France)  
 M. Vladislav ROSA (République Slovaque)  
 Mme Eva SCHOEYEN (Norvège)  
 M. Jochen SCHWEITZER (Allemagne)  
 M. Gerry SHIEL (Irlande)  
 M. Joern SKOVGAARD (Danemark)  
 M. Arnold A. J. SPEE (Pays-Bas)  
 Mme Maria STEPHENS (Etats-Unis)  
 M. P. Benedek TÓTA (Hongrie)  
 M. Luc VAN DE POELE (Belgique)  
 Mme Evangelia VARNAVA-SKOURA (Grèce)  
 M. Ryo WATANABE (Japon)  
 Mme Anita WESTER (Suède)  
 Mme Wendy WHITHAM (Australie)  
 Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle-Zélande)

**Réseau B sur l'insertion des étudiants dans la marché du travail**

Pays responsable : Suède

Responsable du réseau : M. Jonas BÖRJESSON (2002) / Mme Ann-Caroline NORDSTRÖM (2003)

Mme Yupin BAE (Etats-Unis)	M. Philip O'CONNELL (Irlande)
Mme Ariane BAYE (Belgique)	Mme Simona PACE (Italie)
Mme Irja BLOMQUIST (Finlande)	M. Ali PANAL (Turquie)
Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)	M. Kenny PETERSSON (Suède)
M. Richard BRIDGE (Australie)	M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	Mme Cheryl REMINGTON (Nouvelle-Zélande)
Mme Jihee CHOI (Corée)	Mme Aila REPO (Finlande)
M. Erik DAHL (Norvège)	Mme Véronique SANDOVAL (France)
M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)	Mme Emilia SAO PEDRO (Portugal)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	Mme Astrid SCHORN (Luxembourg)
Mme Pascaline DESCY (CEDEFOP)	M. Peter SCRIMGEOUR (Royaume-Uni)
M. Kjetil DIGRE (Norvège)	M. Dan SHERMAN (Etats-Unis)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)	Mme Irena SKRZYPCZAK (Pologne)
Mme Lisa HUDSON (Etats-Unis)	Mme Maria-Pia SORVILLO (Italie)
M. Evangelos INTZIDIS (Grèce)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Olof JOS (Suède)	Mme Mariá THURZOVÁ (République Slovaque)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)	Mme Éva TÓT (Hongrie)
M. Pavel KUCHAR (République Tchèque)	Mme Paola UNGARO (Italie)
M. Karsten KÜHL (EUROSTAT)	Mme Stina UTTERSTRÖM (Suède)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Johan VAN DER VALK (Pays-Bas)
Mme Anne-France MOSSOUX (CEDEFOP)	M. Jaco VAN RIJN (Pays-Bas)

**Réseau C sur les caractéristiques des établissements et des systèmes d'enseignement**

Pays responsable : Pays-Bas

Responsable du réseau : M. Jaap SCHEERENS

Mme Bodhild BAASLAND (Norvège)	M. Heikki LYYTINEN (Finlande)
Mme Giovanna BARZANO (Italie)	Mme Nelly MCEWEN (Canada)
Mme Kathryn CHANDLER (Etats-Unis)	M. Lubomir MARTINEC (République Tchèque)
M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)	M. Gerd MÖLLER (Allemagne)
Mme Maria do Carmo CLÍMACO (Portugal)	M. Mario OLIVA RUIZ (Mexique)
M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
M. Philippe DELOOZ (Belgique)	M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
M. Gunnar ENEQUIST (Suède)	Mme Olga ROMERO HERNANDEZ (Mexique)
Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)	Mme Marie-Claude RONDEAU (France)
Mme Flora GIL TRAVER (Espagne)	M. Ingo RUSS (Allemagne)
M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)	Mme Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxembourg)
M. Sean GLENNANE (Irlande)	M. Joel SHERMAN (Etats-Unis)
Mme Kerry GRUBER (Etats-Unis)	Mme Pavlina STASTNOVA (République Tchèque)
Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)	M. Eugene STOCKER (Suisse)
Mme Maria HRABINSKA (République Slovaque)	M. Jason TARSH (Royaume-Uni)
Mme Anna IMRE (Hongrie)	Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
M. Christian KRENTHALLER (Autriche)	M. Peter VAN PETEGEM (Belgique)
M. Raynald LORTIE (Canada)	

### **Indicateurs sur l'éducation dans le monde**

M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)  
M. Ma'moun AL-MA'AYTA (Jordanie)  
M. Ramon BACANI (Philippines)  
M. C. BALAKRISHNAN (Inde)  
Mme Valerie BEEN (Jamaïque)  
M. Ade CAHYANA (Indonesie)  
M. Farai CHOGA (Zimbabwe)  
M. Manuel COK APARCANA (Perou)  
Mme Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanie)  
M. Otaviano HELENE (Brésil)

Mme Vivian HEYL (Chili)  
M. Mohsen KTARI (Tunisie)  
Mme Zhi-Hua LIN (Chine)  
Mme Khalijah MOHAMMAD (Malaysia)  
Mme Irene OIBERMAN (Argentine)  
Mme Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)  
M. Mohammed RAGHEB (Égypte)  
Mme Sirivarn SVASTIWAT (Thaïlande)  
Mme Dalia Noemi ZARZA PAREDES (Paraguay)

### **Autres participants à cette publication**

M. Kai v. AHLEFELD (Mise en page)  
M. Gilles BURST (Mise en page)  
Mme Manuela DE SOUSA (OCDE)  
M. John FLINT (Editeur)  
M. Stéphane GUILLOT (OCDE)

M. Philippe HERVE (OCDE)  
Mme Katja HETTLER (Mise en page)  
M. Thomas KRÄHENBÜHL (Mise en page)  
Mme Gala MARCHAL (Mise en page)  
Mme Cécile SLAPE (OCDE)

# AUTRES PUBLICATIONS DE L'OCDE

## Nomenclature des systèmes d'éducation: Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE -

Édition 1999 (1999)

ISBN 92-64-27037-X € 41.00 US\$ 43.00 £ 26.00 ¥ 5,050.00

### De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions (2000)

ISBN 92-64-27631-9 € 39.00 US\$ 37.00 £ 23.00 ¥ 3,900.00

### La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (Coédition avec Statistique Canada) (2000)

ISBN 92-64-27654-8 € 33.00 US\$ 31.00 £ 19.00 ¥ 3,250.00

### Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000 (2000)

ISBN 92-64-27646-7 € 20.00 US\$ 20.00 £ 12.00 ¥ 2,100.00

### Comment financer l'apprentissage à vie ? (2000)

ISBN 92-64-27677-7 € 26.00 US\$ 26.00 £ 16.00 ¥ 2,700.00

### Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000 (2001)

ISBN 92-64-29671-9 € 21.00 US\$ 19.00 £ 13.00 ¥ 2,110.00

### Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil (2001)

ISBN 92-64-28675-6 € 45.00 US\$ 40.00 £ 28.00 ¥ 4,550.00

### Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the 2000 World Education Indicators (2001)

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-18699-9 € 22.00 US\$ 20.00 £ 14.00 ¥ 2,200.00

### Analyse des politiques d'éducation (2002)

ISBN 92-64-29930-0 € 20.00 US\$ 20.00 £ 13.00 ¥ 2,350.00

### Financing Education: Investments and returns - Analysis of the World Education Indicators (2002)

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-19971-3 € 25.00 US\$ 25.00 £ 16.00 ¥ 3,050.00

### PISA 2000 Technical Report (2002) (Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-19951-9 € 30.00 US\$ 30.00 £ 19.00 ¥ 3,500.00

### Manual for the PISA 2000 Database (2002) (Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-19822-9 € 20.00 US\$ 19.00 £ 12.00 ¥ 2,300.00

### Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment: Reading, Mathematical and Scientific Literacy (2002)

(Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-19765-6 € 20.00 US\$ 19.00 £ 12.00 ¥ 2,300.00

### La lecture, moteur de changement: Performances et engagement d'un pays à l'autre - Résultats de PISA 2000 (2003)

ISBN 96-20-02072P-1 € 24.00 US\$ 24.00 £ 15.00 ¥ 2,800.00

### Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further results from PISA 2000 (2003)

(Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-10286-8 € 21.00 US\$ 24.00 £ 14.00 ¥ 2,700.00

### The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills (2003) (Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-10172-1 € 24.00 US\$ 28.00 £ 16.00 ¥ 3,100.00

### Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000

(Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-10390-2 PRIX NON DÉTERMINÉ

### Analyse des politiques d'éducation (2003)

Publication prévue en novembre 2003

Ces titres sont disponibles sur la librairie électronique de l'OCDE : [www.oecd.org/bookshop](http://www.oecd.org/bookshop).

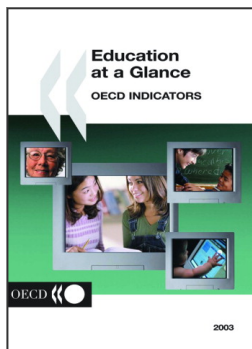
# TABLE DES MATIÈRES

Nom de  
l'indicateur  
dans l'édition  
de 2002

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



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



Extrait de :  
**Education at a Glance 2003**  
OECD Indicators

Accéder à cette publication :  
<https://doi.org/10.1787/eag-2003-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2003), « Introduction et guide du lecteur », dans *Education at a Glance 2003 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2003-2-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](mailto: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](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).