

© 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.

Chapitre

A

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



VUE D'ENSEMBLE

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

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

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

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

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

Indicateur A3 : Répartition des diplômés par domaine d'études

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Indicateur A11 : Différences de performance entre les sexes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau A12.2 Taux de chômage (2001)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

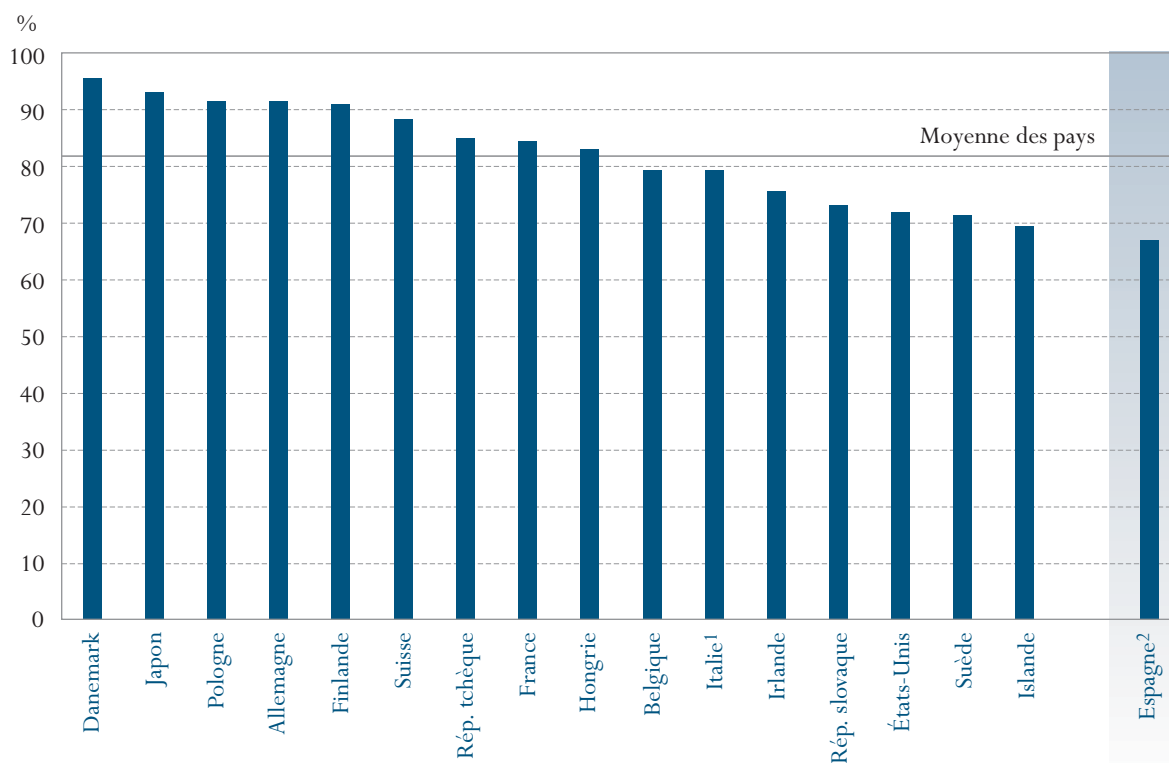
A1

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

Graphique A1.1

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

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



1. Année de référence 2000.

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

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

Source : OCDE. Tableau A1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2003).

Contexte

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

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

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

Observations et explications

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

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

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

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

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

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

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

A1

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

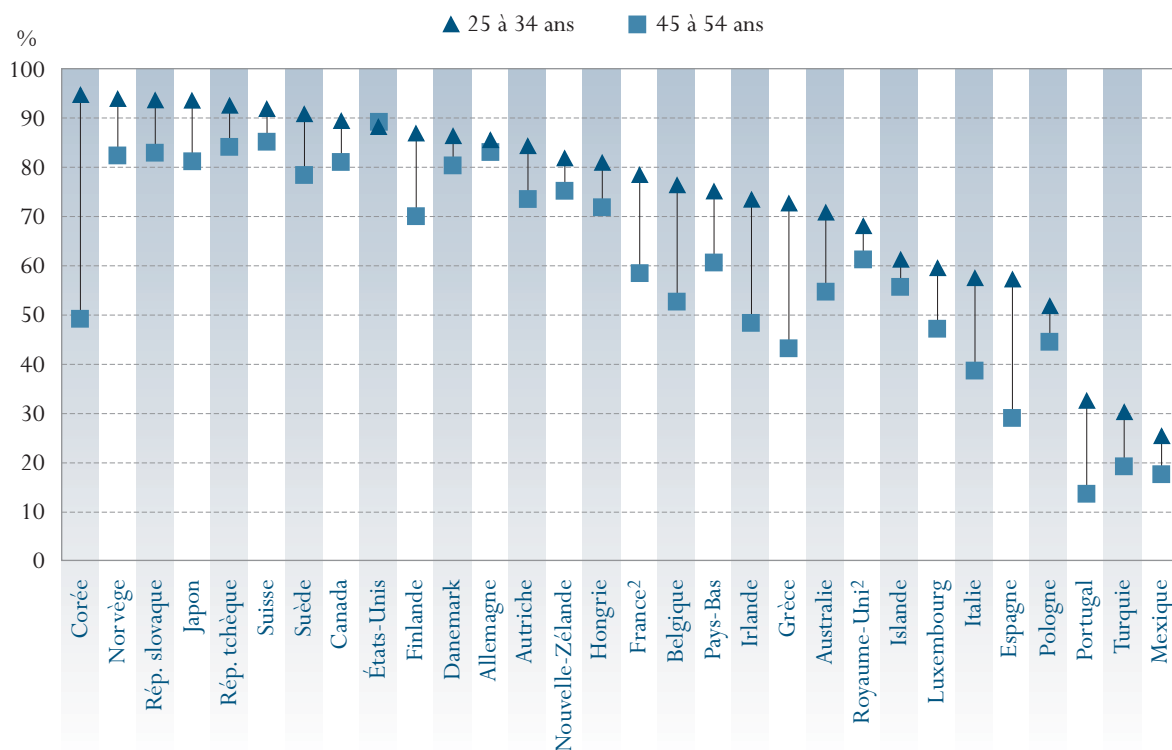
...et de nombreux pays ayant traditionnellement de faibles niveaux d'obtention de ce diplôme comblent leur retard.

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

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

Graphique A1.2

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



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

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

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

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

Différences entre les taux de réussite féminins et masculins

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

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

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

Diplômes post-secondaires non tertiaires

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

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

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

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

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

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

A1

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

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

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

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

Définitions et méthodologie

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

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

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

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

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

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

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

A1

Tableau A1.1

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

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

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

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

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

1. Année de référence 2000.

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

3. Année de référence 2002.

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

Source : OCDE.

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

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

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

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

3. Année de référence 2000.

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

Tableau A1.3

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

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

PAYS MEMBRES DE L'OCDE

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

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

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

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

2. Année de référence 2000.

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

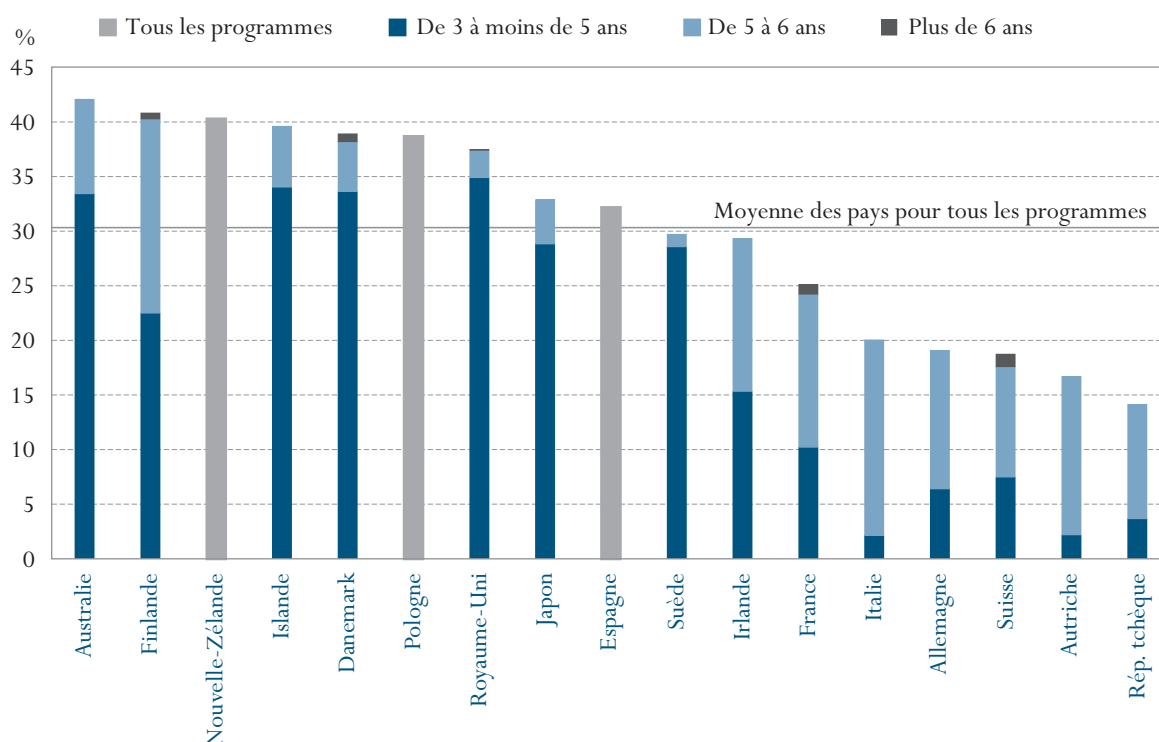
INDICATEUR A2 : TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME TERTIAIRE, TAUX DE SURVIE DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

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

Graphique A2.1

Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A, selon la durée des programmes (2001)

Ratio du nombre de titulaires d'un diplôme tertiaire de type A dans la population ayant atteint l'âge théorique d'obtention de ce diplôme (multiplié par 100)



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

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

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

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

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

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

Contexte

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

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

Observations et explications

Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire

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

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

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

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

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

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

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

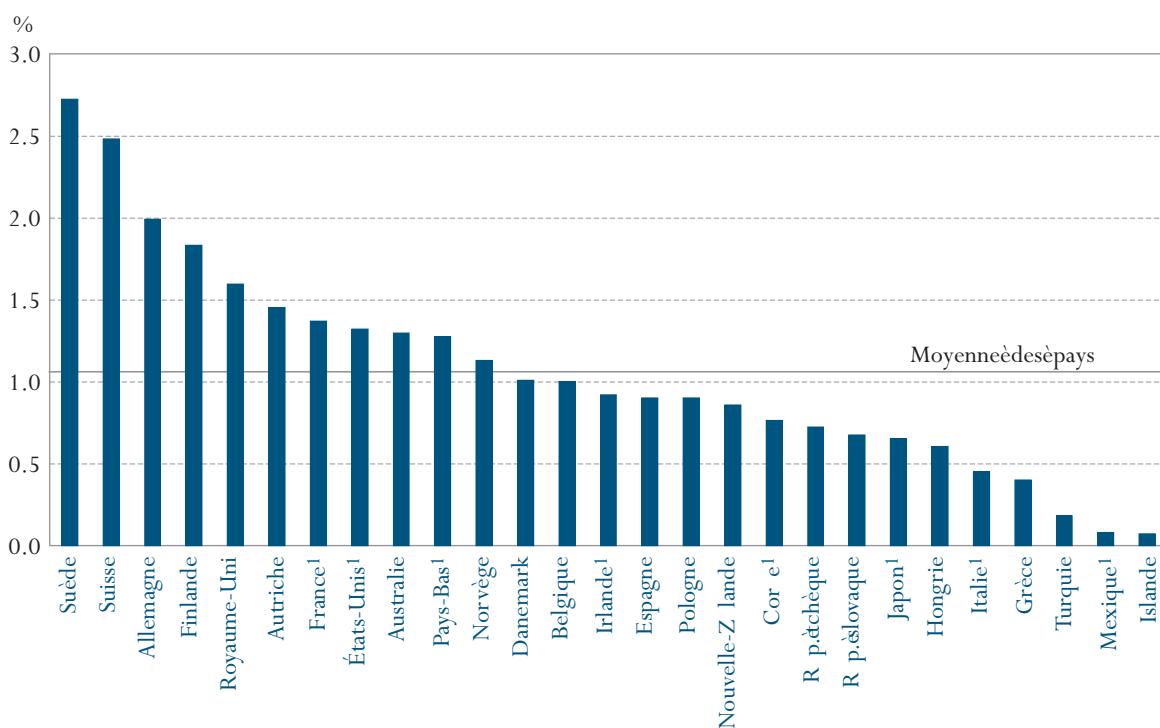
Les programmes tertiaires de type B sont classés au même niveau de compétences que les formations tertiaires de type A, mais ils ont une finalité professionnelle plus précise et conduisent directement au marché du travail. Ces formations sont habituellement plus courtes que celles de type A (de deux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

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

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

Graphique A2.2

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



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

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

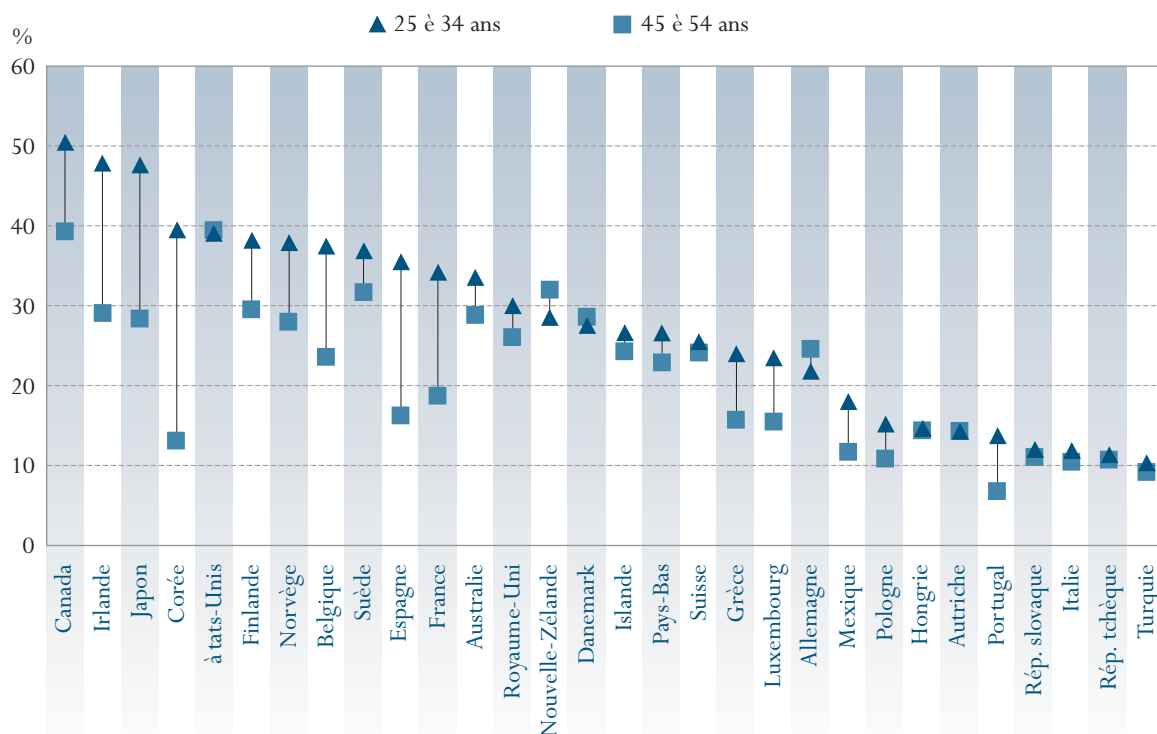
La proportion de jeunes ayant atteint un niveau de formation équivalent au niveau tertiaire de type A et aux programmes de recherche de haut niveau a augmenté.

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

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

Graphique A2.3

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



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

Tendances dans l'enseignement tertiaire

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

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

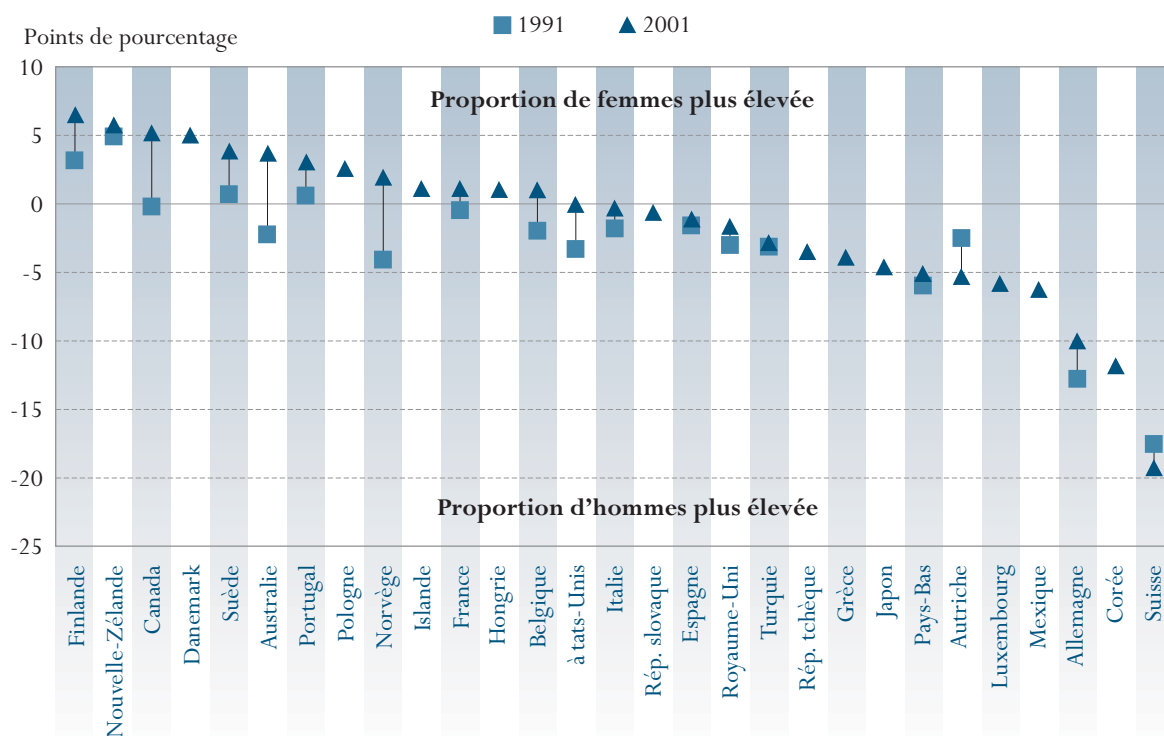
Toutefois, la proportion de titulaires de qualifications tertiaires reste relativement faible en Autriche, en Italie, au Portugal et en Turquie, où la situation ne s'est guère améliorée au cours des dix dernières années. Parmi les autres pays qui n'ont assisté qu'à une très légère augmentation de la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

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

...mais certains pays restent à la traîne.

Graphique A2.4

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



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

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

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

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

Taux de survie dans l'enseignement tertiaire

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

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

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

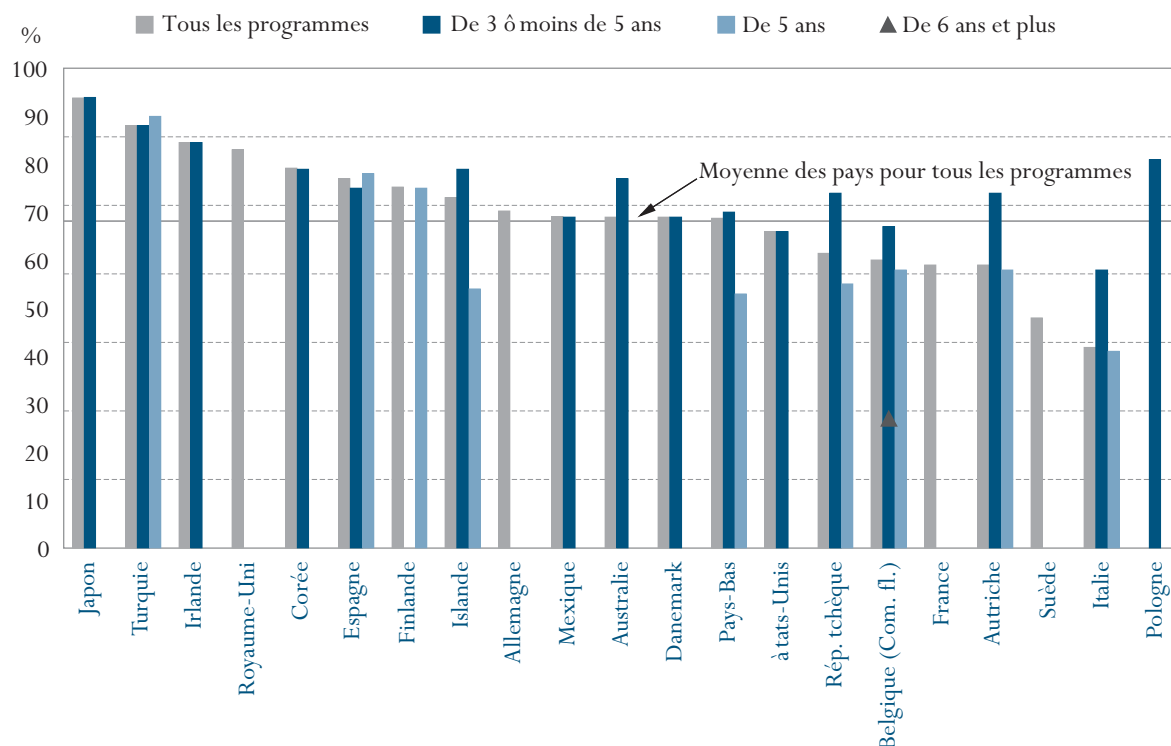
Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type B va de plus de 80 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, au Japon, au Mexique, en Pologne et en Suède à 50 pour cent environ en Irlande et en Italie. En général, les formations tertiaires de type B sont plus courtes que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

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

Graphique A2.5

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

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



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

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

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

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

Définitions et méthodologie

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau A2.1

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

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

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

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

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

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

2. Année de référence 2000.

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

Source : OCDE.

Tableau A2.2

Taux de survie dans l'enseignement tertiaire (2000)

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

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

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

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

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

Source : OCDE.

Tableau A2.3

Population ayant atteint une formation tertiaire (2001)

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

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

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

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

1. Année de référence 2000.

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

INDICATEUR A3 : RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS PAR DOMAINE D'ÉTUDES

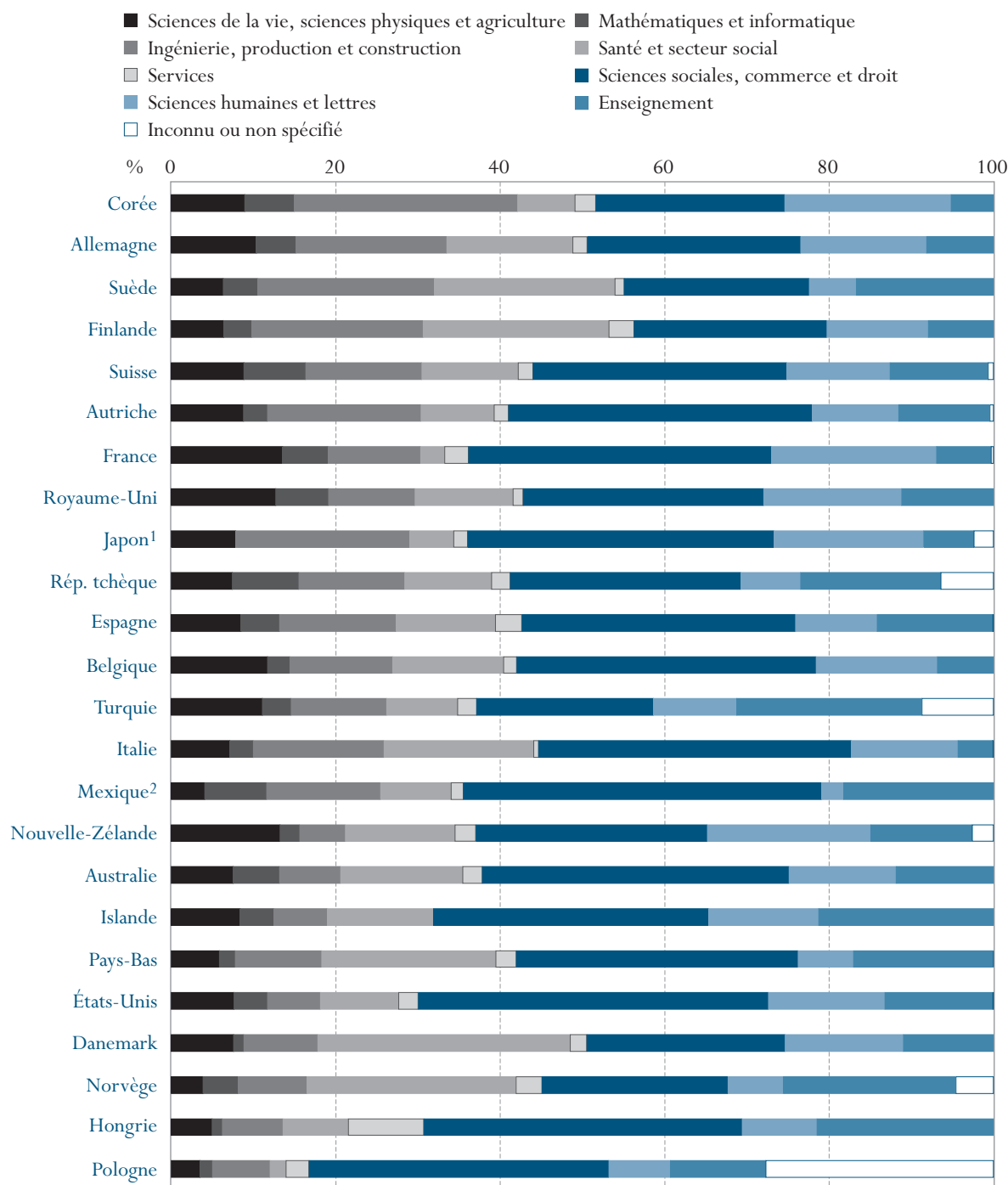
A₃

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

Graphique A3.1

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

A3



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

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

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

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

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

Contexte

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

Observations et explications

Nombre de diplômés par domaine d'études

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

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

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

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

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

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

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

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

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

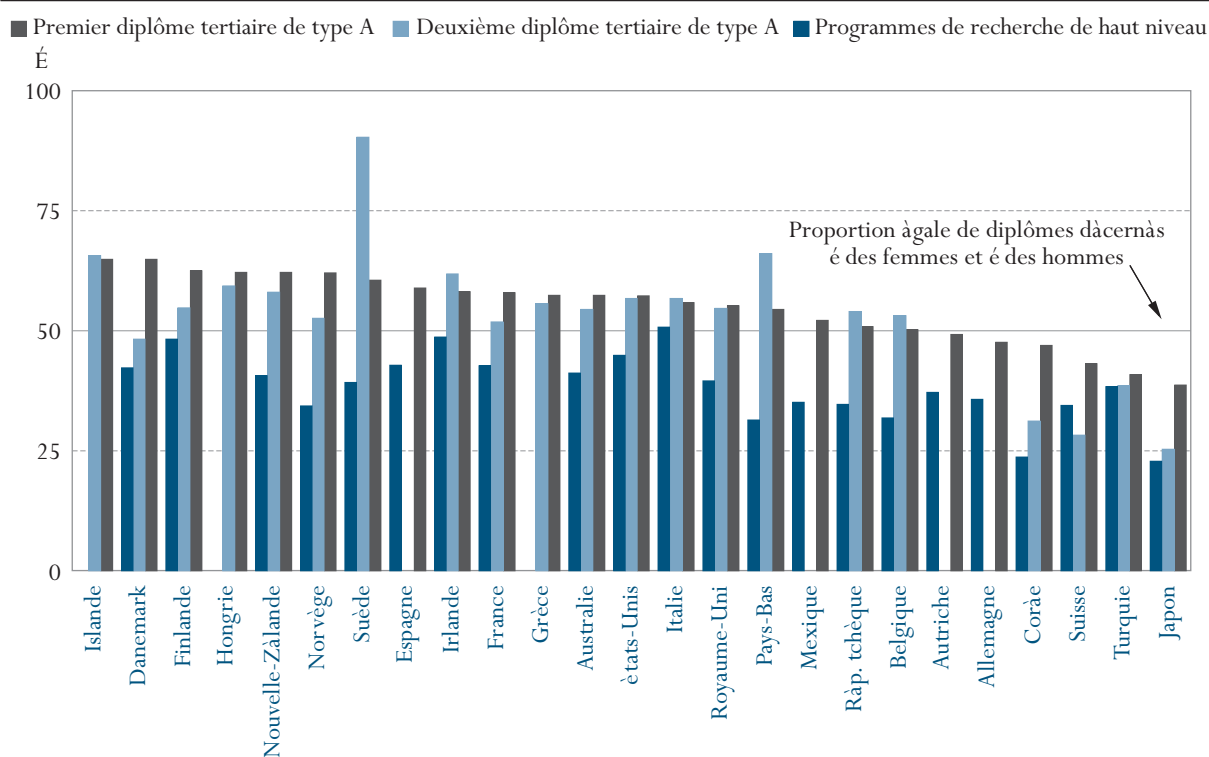
À ce niveau, le choix d'un domaine d'études dépend dans une grande mesure des possibilités d'étudier une discipline analogue ou de se préparer à une profession comparable dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire de type A. Ainsi, si dans un pays donné la formation du personnel infirmier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

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

Graphique A3.2

Pourcentage de diplômés tertiaires décernés aux femmes (2001)

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



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

Source : OCDE. Tableau A3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

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

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

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

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

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

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

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

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

Définitions et méthodologie

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Année de référence 2000.

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

Source : OCDE.

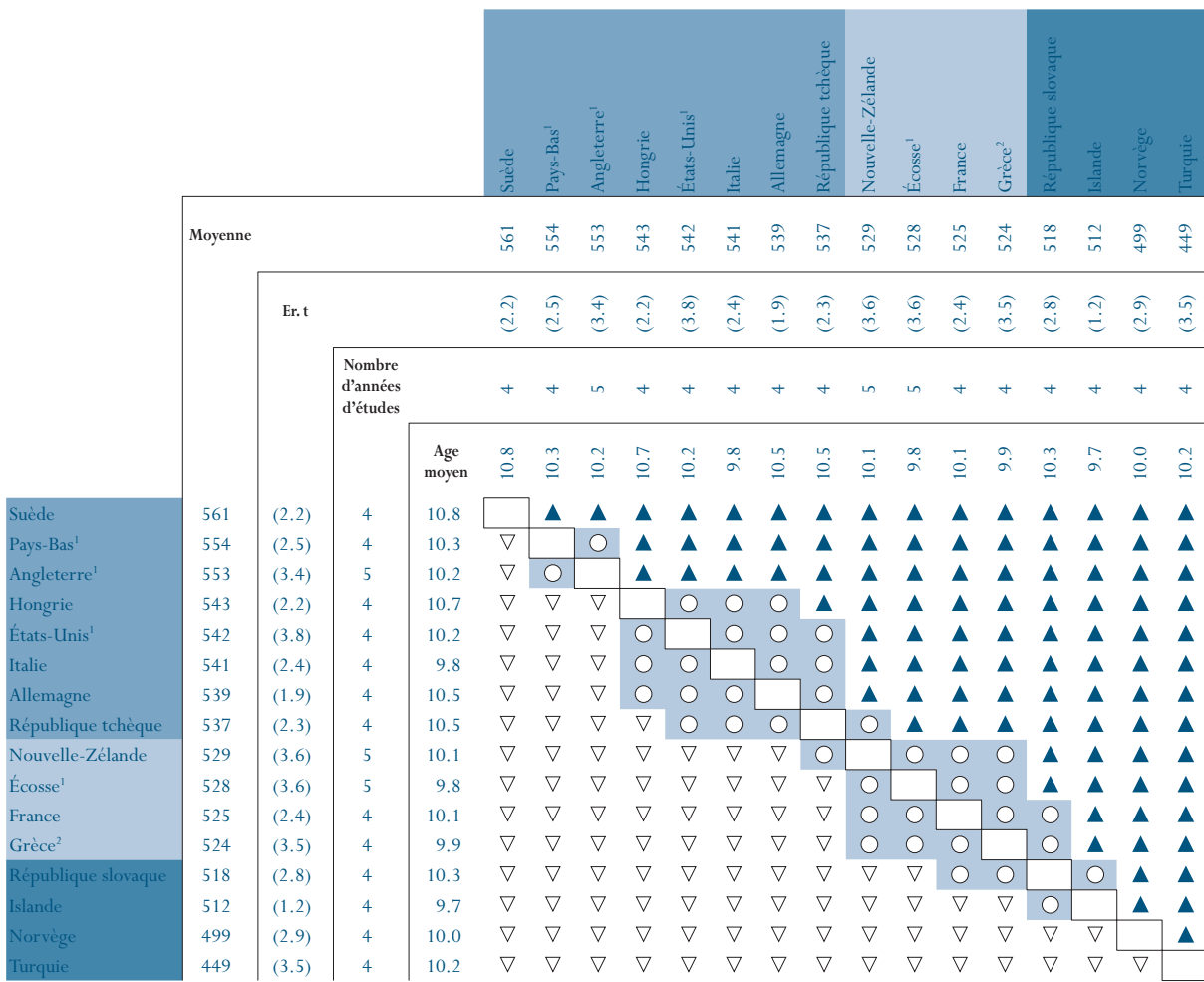
INDICATEUR A4 : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DES ÉLÈVES DE 4^E ANNÉE

A4

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

Graphique A4.1

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



Instructions :

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

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

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

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

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

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

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

Contexte

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

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

Observations et explications

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

Score moyen des pays

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Répartition des scores

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

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

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

Graphique A4.2

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

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

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

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

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

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

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

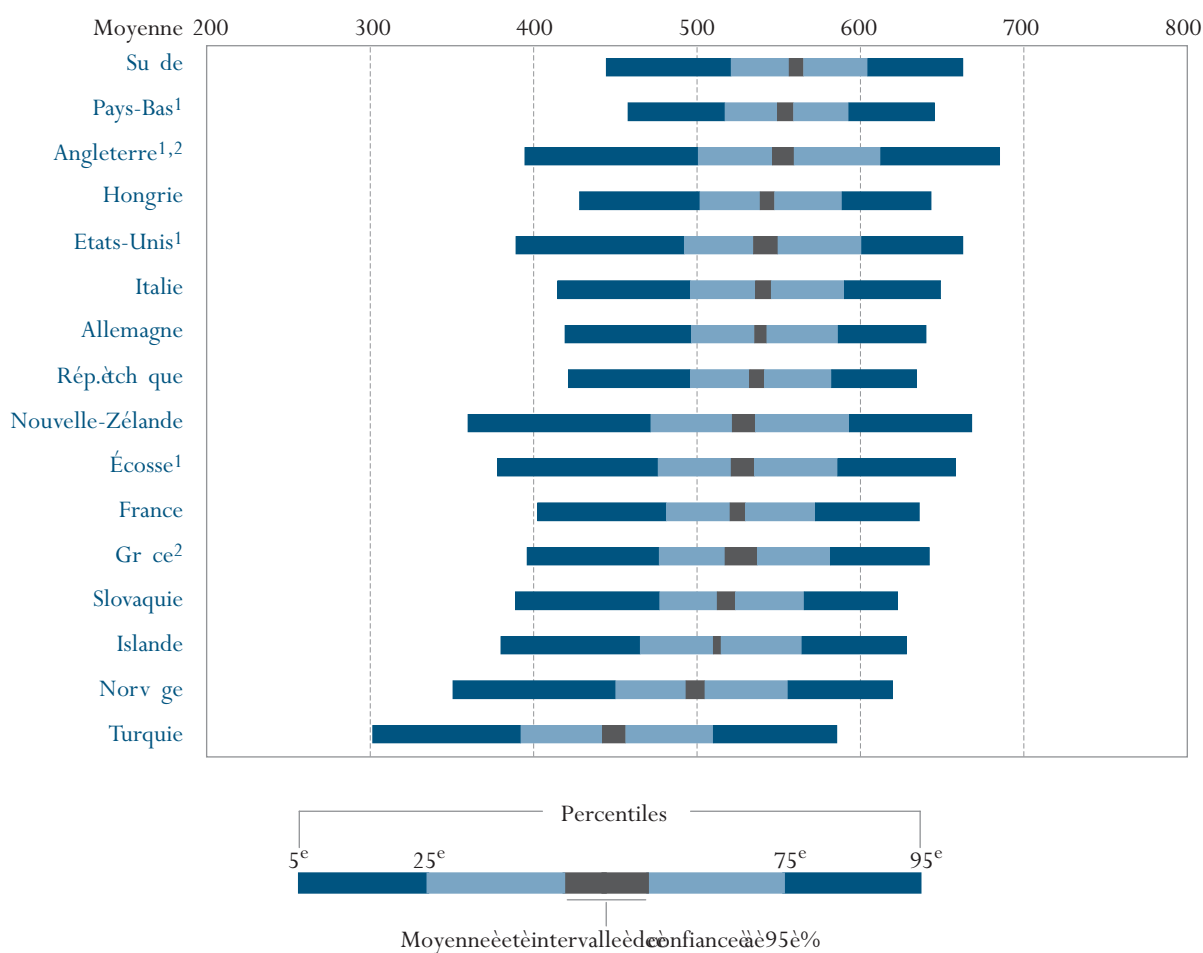
...alors que d'autres pays accusent une grande dispersion des scores.

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

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

Graphique A4.3

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



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

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

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

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

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

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

Définitions et méthodologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

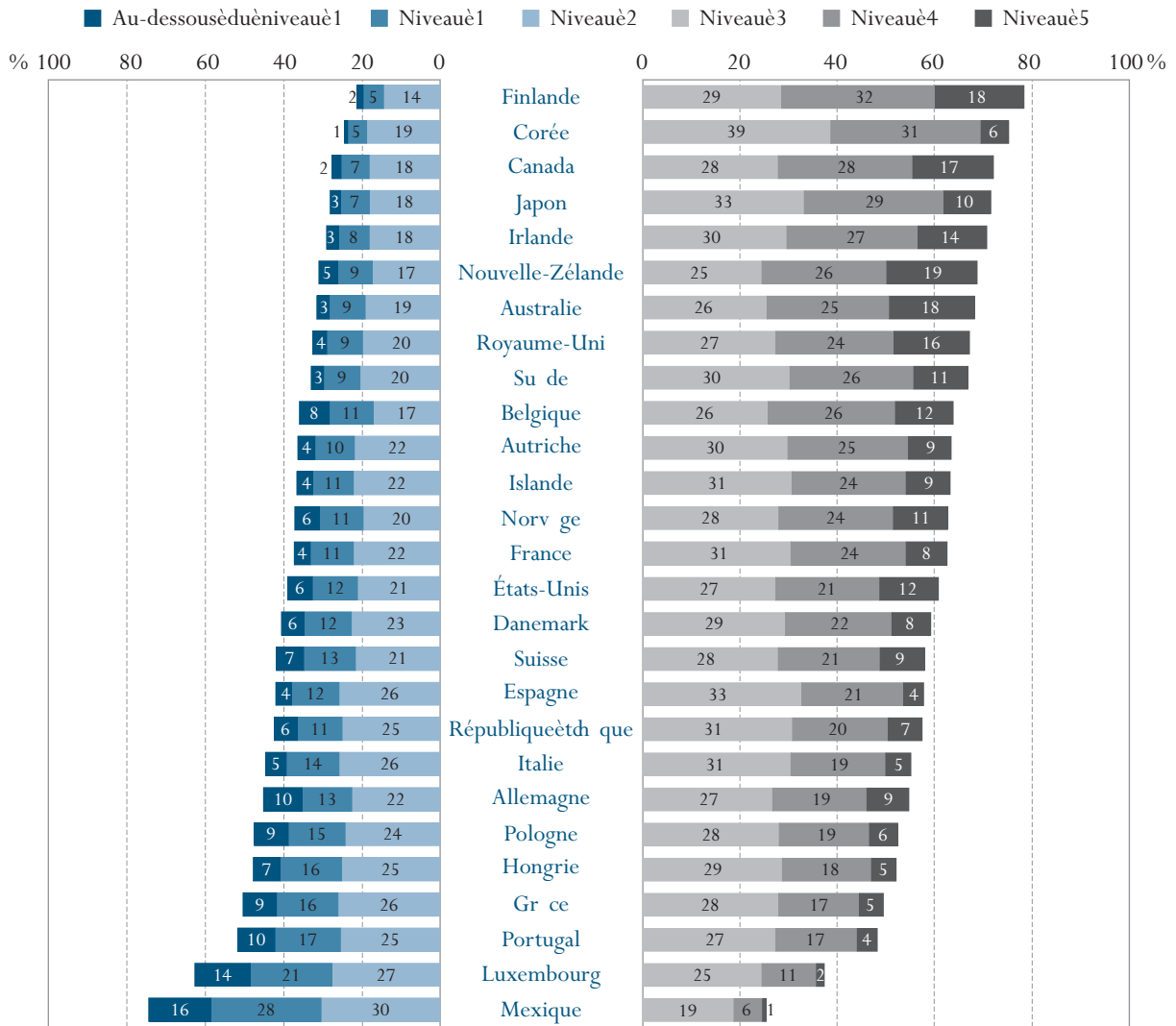
INDICATEUR A5 : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT CHEZ LES ÉLÈVES DE 15 ANS

A5

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

Graphique A5.1

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



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

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

Contexte

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

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

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

Observations et explications

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les disparités observées sont-elles inévitables ?

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

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

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

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

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

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

Performance par rapport à la moyenne de l'OCDE

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

Répartition des scores

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

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

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

Définitions et méthodologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contexte

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

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

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

Observations et explications

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Définitions et méthodologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

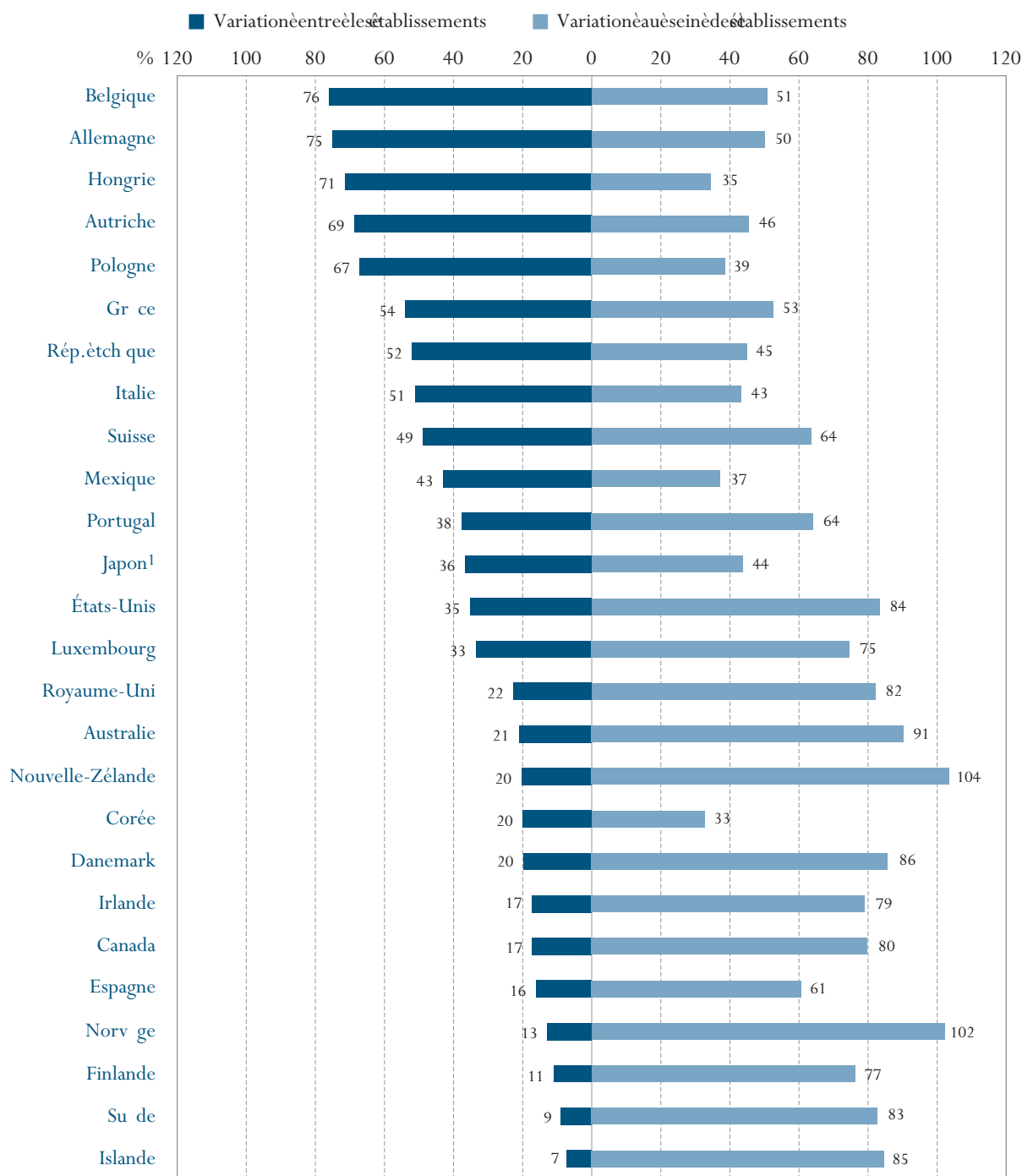
A7

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

Graphique A7.1

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

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



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

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

A7

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

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

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

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

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

Contexte

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

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

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

Observations et explications

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

...de grandes différences entre établissements...

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

...ou d'une combinaison des deux.

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

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

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

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

Définitions et méthodologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

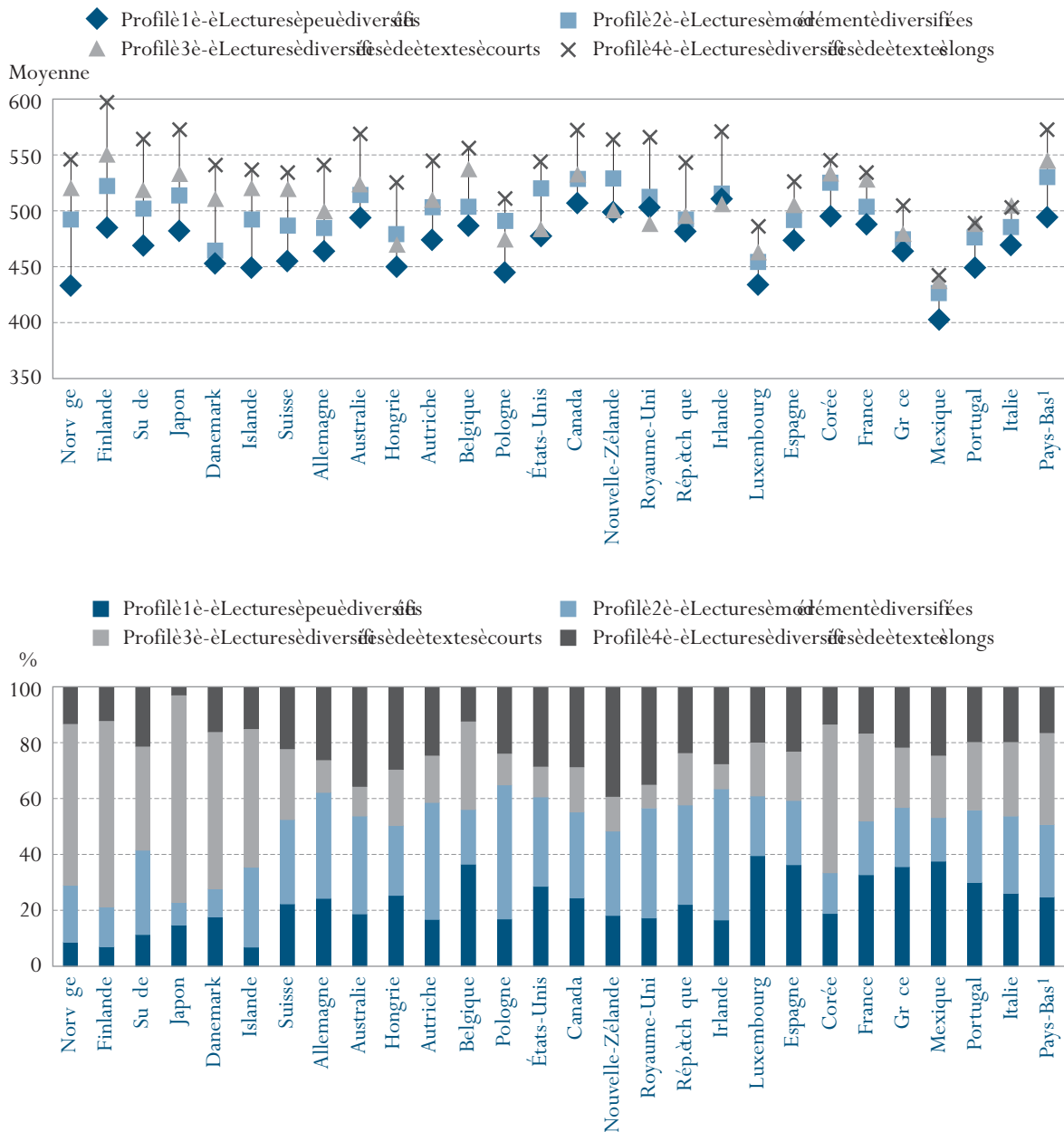
INDICATEUR A8 : LES PROFILS DE LECTEUR DES JEUNES DE 15 ANS

A8

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

Graphique A8.1

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



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

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

Contexte

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

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

Observations et explications

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

Profil de lecteur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

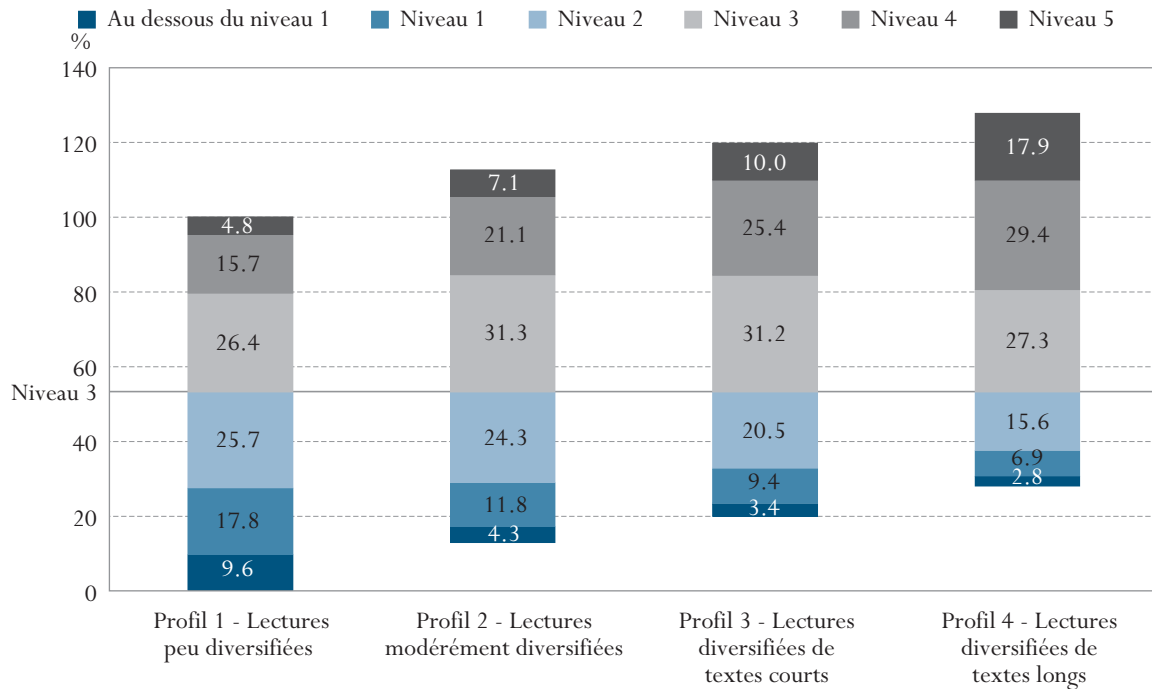
Profils de lecteur et performance en compréhension de l'écrit

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

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

Graphique A8.2

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



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

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

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

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

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

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

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

Profils de lecteur selon les pays

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

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

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

Profils de lecteur en fonction du sexe

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

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

Définitions et méthodologie

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

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

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

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

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

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

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

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

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

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

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

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

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

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

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

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

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

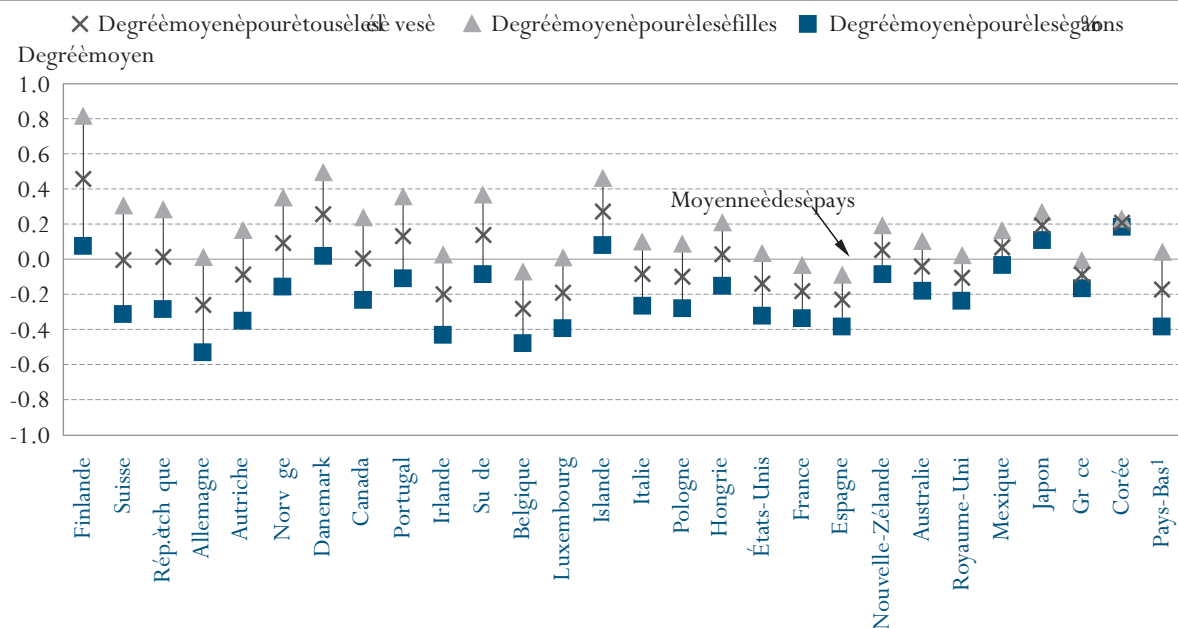
A9

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

Graphique A9.1

Engagement à l'égard de la lecture (2000)

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



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

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

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

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

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

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

Contexte

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

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

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

Observations et explications

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

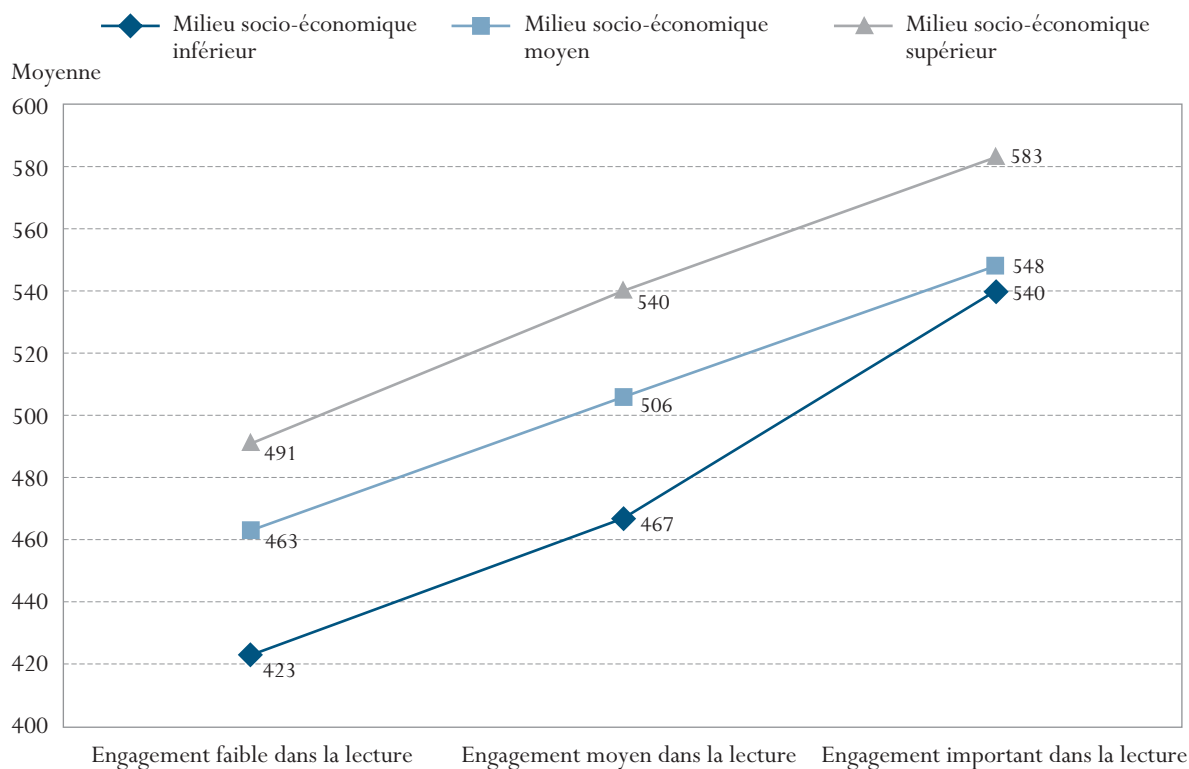
...mais les élèves issus de milieux défavorisés qui s'engagent intensément dans la lecture obtiennent des scores équivalents à ceux des élèves dont le degré d'engagement est moyen et qui sont issus de milieux plus privilégiés...

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

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

Graphique A9.2

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



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

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

Définitions et méthodologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

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

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

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

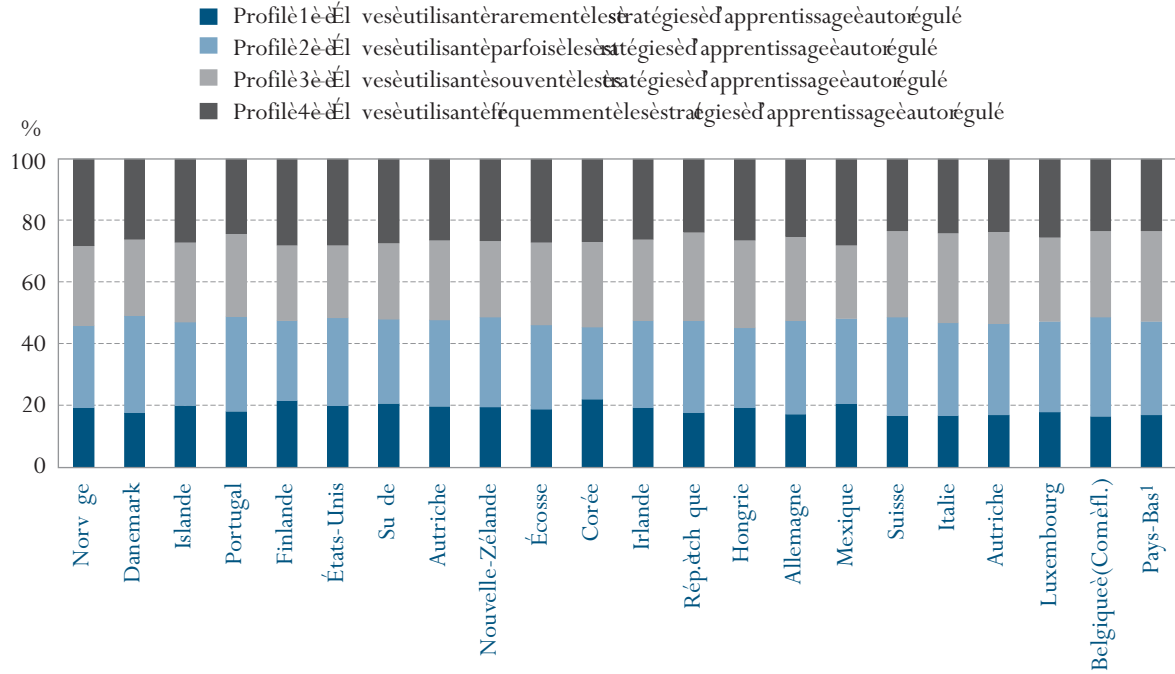
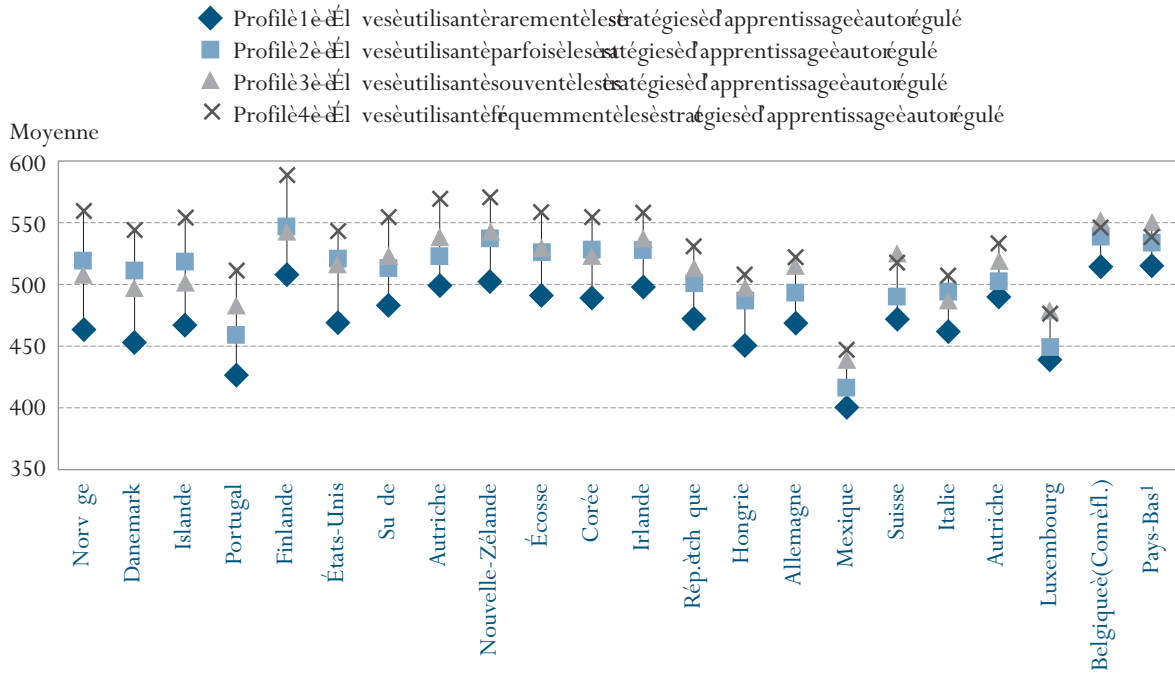
INDICATEUR A10 : L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ CHEZ LES JEUNES DE 15 ANS

A10

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

Graphique A10.1

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



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

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

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

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

Contexte

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

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

Observations et explications

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

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

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

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

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

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

...la perception de soi...

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

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

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

Profils d'apprentissage autorégulé

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apprentissage autorégulé et performance en compréhension de l'écrit

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

Stratégies de contrôle

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

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

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

Une analyse plus approfondie montre aussi...

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

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

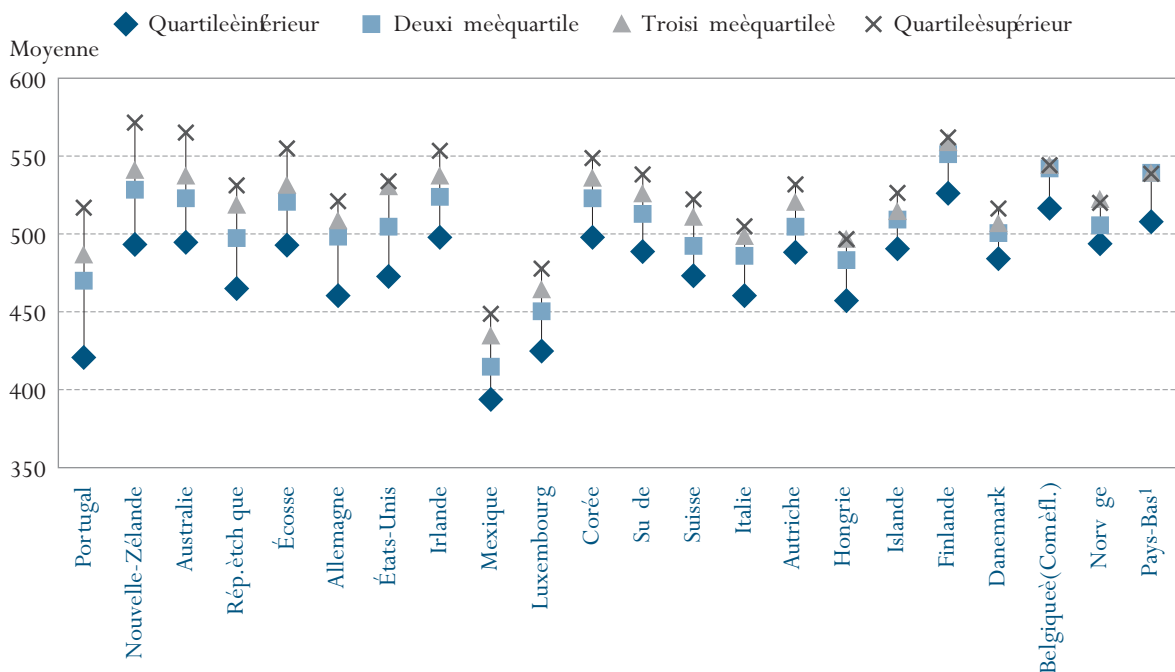
Il existe une relation étroite entre l'utilisation des stratégies de contrôle et les scores obtenus en compréhension de l'écrit dans presque tous les pays participants (voir le graphique A10.2 et le tableau A10.3). La corrélation est particulièrement forte au Portugal, où la différence entre les scores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

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

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

Graphique A10.2

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



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

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

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

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

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

Efficacité perçue

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

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

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

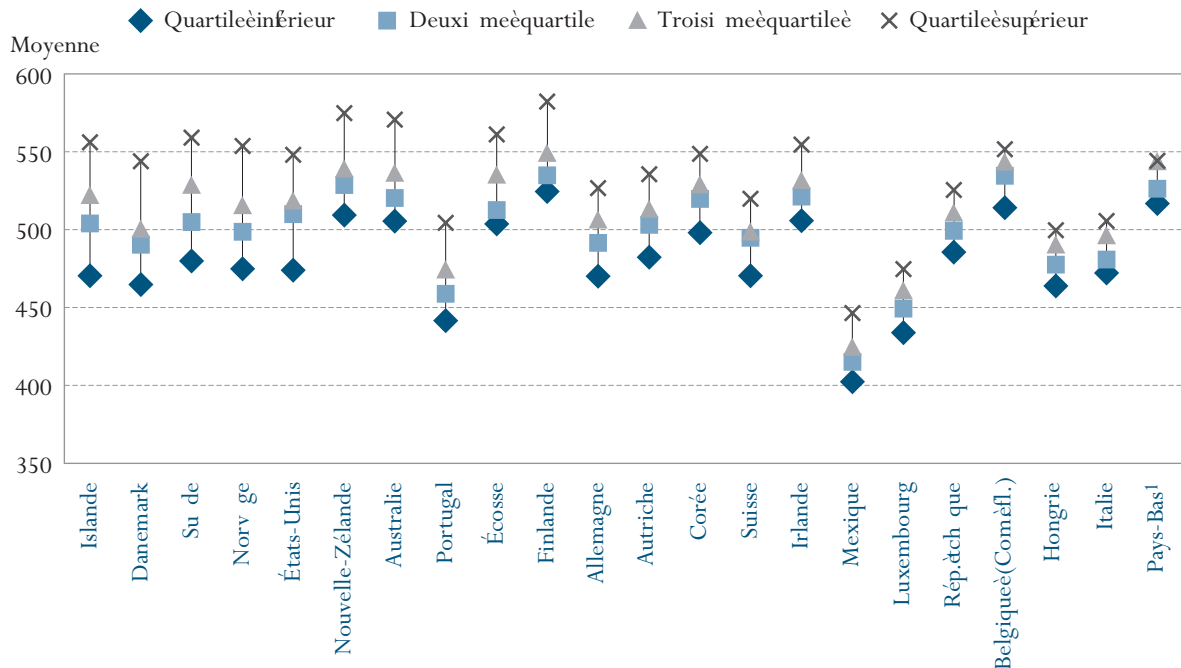
L'application de stratégies de contrôle par des élèves d'un pays n'est pas le gage d'une performance élevée par rapport aux autres pays, mais elle leur donne un avantage relatif considérable sur les autres élèves de leur pays.

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

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

Graphique A10.3

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



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

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

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

Définitions et méthodologie

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

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

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

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

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

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

L'indice PISA de *stratégies de contrôle* est dérivé des réponses des élèves à des questions portant sur la fréquence des comportements suivants : « Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre », « Quand j'étudie, je m'assure de bien retenir les éléments les plus importants » et « Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche des informations complémentaires pour clarifier ce point ». Les élèves ont répondu en choisissant une option parmi les quatre options constituant l'échelle de réponse : « Presque jamais », « Parfois », « Souvent » et « Presque toujours ».

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

L'indice PISA d'*intérêt pour les mathématiques* est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant d'indiquer leur degré d'adhésion ou d'opposition aux propositions suivantes : « Quand je fais des mathématiques, parfois cela m'absorbe totalement », « Pour moi, personnellement, les mathématiques comptent beaucoup » et « Comme faire des mathématiques est agréable, je ne

voudrais pas m'en passer ». Les élèves ont livré leur sentiment sur ces propositions en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas d'accord », « Plutôt pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « D'accord ».

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

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

L'analyse typologique réalisée pour cet indicateur est basée sur les scores rapportés sur les échelles après normalisation pays par pays. Cette normalisation sert à réduire, voire à éliminer des écarts non désirables entre groupes, tels que ceux provoqués par les séries de réponses.

Pour davantage d'informations sur les fondements théoriques de ce modèle d'apprentissage autorégulé, il y a lieu de consulter *Approaches to Learning: Strategies and Motivation* (OCDE, 2003).

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

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

	Profil 1 – Utilisent rarement les stratégies d'apprentissage autorégulé (19.6 pour cent des élèves)	Profil 2 – Utilisent parfois les stratégies d'apprentissage autorégulé (27.2 pour cent des élèves)	Profil 3 – Utilisent souvent les stratégies d'apprentissage autorégulé (25.4 pour cent des élèves)	Profil 4 – Utilisent fréquemment les stratégies d'apprentissage autorégulé (27.8 pour cent des élèves)
Utilisation des stratégies d'apprentissage cognitive et métacognitive				
Stratégies de mémorisation	-0.87	-0.34	0.29	0.70
Stratégies d'élaboration	-1.02	-0.30	0.16	0.89
Stratégies de contrôle	-1.14	-0.34	0.26	0.94
Volonté et préférences				
Motivation instrumentale	-0.92	-0.25	0.26	0.70
Intérêt pour la lecture	-0.62	-0.15	0.13	0.48
Intérêt pour les mathématiques	-0.81	0.43	-0.63	0.75
Effort et persévérance	-1.13	-0.30	0.17	0.97
Perception de soi				
Efficacité perçue	-1.08	-0.19	-0.01	0.99
Image de soi en lecture	-0.61	-0.23	0.23	0.48
Image de soi en mathématiques	-0.77	0.53	-0.76	0.74
Image de soi à l'école	-1.03	0.11	-0.19	0.83
Préférences pour les situations d'apprentissage				
Apprentissage en collaboration	-0.37	0.01	0.03	0.21
Apprentissage compétitif	-0.78	0.08	-0.15	0.63

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

Tableau A10.2

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

	Profil 1 – Utilisent rarement les stratégies d'apprentissage autorégulé		Profil 2 – Utilisent parfois les stratégies d'apprentissage autorégulé		Profil 3 – Utilisent souvent les stratégies d'apprentissage autorégulé		Profil 4 – Utilisent fréquemment les stratégies d'apprentissage autorégulé	
	Moyenne	%	Moyenne	%	Moyenne	%	Moyenne	%
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	499	19.8	522	28.0	538	25.8	569	26.4
Autriche	490	16.9	502	29.6	519	29.8	533	23.7
Belgique (Com. fl.)	514	16.5	539	32.2	550	28.0	545	23.3
République tchèque	472	17.5	501	30.0	511	28.5	531	23.9
Danemark	453	17.6	511	31.5	497	24.7	544	26.2
Finlande	508	21.4	547	26.0	544	24.5	588	28.0
Allemagne	469	17.1	493	30.3	516	27.4	522	25.2
Hongrie	450	19.2	487	25.9	495	28.5	508	26.4
Islande	467	19.9	518	27.1	501	25.8	554	27.2
Irlande	498	19.1	527	28.4	533	26.3	558	26.2
Italie	462	16.6	494	30.0	488	29.2	507	24.1
Corée	489	21.9	528	23.4	525	27.9	554	26.8
Luxembourg	439	17.8	448	29.4	479	27.3	476	25.6
Mexique	400	20.6	416	27.7	440	23.9	447	27.9
Nouvelle-Zélande	502	19.4	536	29.3	541	24.7	570	26.6
Norvège	463	19.3	519	26.5	509	25.9	559	28.3
Portugal	427	18.1	459	30.8	483	26.8	511	24.3
Écosse	491	18.7	525	27.3	528	26.9	558	27.1
Suède	483	20.5	513	27.4	522	24.8	554	27.2
Suisse	472	16.7	490	31.9	525	27.9	517	23.4
États-Unis	469	19.8	520	28.6	518	23.6	543	28.0
Moyenne des pays	465	19.6	496	27.2	506	25.4	527	27.8
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE								
Brésil	374	18.7	397	25.6	415	26.3	430	29.4
Lettonie	421	18.3	457	30.9	473	23.9	495	26.8
Liechtenstein	469	20.8	470	28.3	503	25.4	516	25.5
Fédération de Russie	426	21.9	468	25.4	472	23.4	496	29.3
Pays-Bas ¹	515	16.9	533	30.3	551	29.5	538	23.3

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

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

	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur		
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	494	(4.5)	525	(4.6)	540	(4.3)	564	(5.8)
	Autriche	485	(4.3)	502	(3.1)	517	(3.9)	531	(3.5)
	Belgique (Com. fl.)	512	(7.2)	543	(4.2)	542	(5.3)	545	(5.0)
	République tchèque	464	(3.1)	497	(3.0)	518	(3.3)	532	(2.9)
	Danemark	481	(3.8)	497	(3.6)	507	(3.3)	514	(3.3)
	Finlande	527	(3.8)	546	(2.9)	556	(3.6)	562	(3.6)
	Allemagne	459	(4.3)	495	(4.0)	508	(3.6)	519	(3.3)
	Hongrie	456	(5.8)	483	(4.4)	495	(4.3)	496	(5.6)
	Islande	490	(3.2)	509	(3.2)	513	(3.1)	526	(3.6)
	Irlande	499	(4.3)	525	(5.1)	537	(4.0)	553	(3.8)
	Italie	461	(5.1)	485	(3.8)	499	(3.4)	505	(3.2)
	Corée	496	(3.4)	521	(2.9)	534	(3.1)	548	(3.0)
	Luxembourg	424	(3.3)	453	(3.0)	456	(3.3)	475	(3.3)
	Mexique	394	(3.4)	415	(3.9)	432	(4.3)	449	(4.7)
	Nouvelle-Zélande	494	(4.2)	531	(3.7)	540	(3.6)	572	(5.0)
	Norvège	494	(5.2)	505	(3.5)	521	(4.4)	518	(4.1)
	Portugal	419	(5.6)	464	(5.0)	483	(4.4)	515	(4.4)
	Écosse	493	(5.4)	521	(5.2)	531	(5.7)	555	(4.6)
	Suède	491	(3.2)	515	(3.2)	527	(3.9)	539	(3.0)
Suisse	469	(4.9)	492	(4.9)	503	(4.8)	522	(6.1)	
États-Unis	477	(7.4)	505	(8.3)	528	(5.7)	534	(8.3)	
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>474</i>	<i>(1.0)</i>	<i>500</i>	<i>(1.0)</i>	<i>512</i>	<i>(0.8)</i>	<i>526</i>	<i>(1.0)</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	368	(4.4)	395	(4.0)	414	(4.0)	425	(4.3)
	Lettonie	430	(6.4)	465	(6.3)	463	(6.7)	482	(5.6)
	Liechtenstein	462	(9.9)	479	(10.9)	477	(9.7)	520	(9.7)
	Fédération de Russie	431	(5.0)	462	(4.9)	476	(4.7)	485	(4.7)
	Pays-Bas ¹	511	(5.6)	542	(4.2)	541	(3.7)	536	(4.9)

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

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

	Quartile inférieur		Deuxième quartile		Troisième quartile		Quartile supérieur	
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	506	(4.5)	520	(5.2)	536	(4.1)	571	(4.7)
Autriche	483	(4.0)	503	(4.0)	513	(3.1)	536	(3.7)
Belgique (Com. fl.)	514	(8.4)	535	(4.4)	543	(4.6)	552	(6.5)
République tchèque	486	(2.7)	499	(3.5)	510	(3.2)	526	(3.8)
Danemark	465	(3.6)	490	(4.0)	500	(3.2)	544	(2.6)
Finlande	525	(3.1)	535	(3.7)	549	(3.0)	583	(4.1)
Allemagne	470	(4.2)	492	(3.5)	506	(3.8)	527	(4.9)
Hongrie	464	(5.5)	477	(4.5)	490	(6.1)	500	(5.1)
Islande	471	(3.0)	504	(3.3)	522	(3.7)	556	(3.5)
Irlande	506	(4.3)	521	(4.6)	531	(4.0)	555	(4.3)
Italie	472	(4.9)	481	(3.4)	496	(3.3)	506	(4.4)
Corée	498	(3.4)	520	(3.3)	528	(2.8)	549	(3.0)
Luxembourg	434	(2.9)	449	(3.9)	461	(3.1)	475	(3.3)
Mexique	402	(3.3)	415	(4.1)	425	(4.3)	447	(5.4)
Nouvelle-Zélande	509	(4.8)	529	(3.9)	538	(4.1)	575	(5.3)
Norvège	475	(4.2)	499	(3.8)	515	(5.7)	554	(3.6)
Portugal	442	(5.3)	459	(5.5)	473	(5.3)	505	(4.9)
Écosse	504	(5.6)	513	(5.8)	535	(4.4)	562	(5.6)
Suède	480	(3.1)	505	(3.3)	528	(3.3)	560	(3.4)
Suisse	471	(4.4)	495	(5.2)	499	(5.5)	520	(5.1)
États-Unis	474	(7.4)	510	(7.1)	518	(6.9)	548	(8.3)
Moyenne des pays	478	(21.5)	500	(7.1)	510	(13.9)	534	(14.8)
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE								
Brésil	376	(3.8)	395	(3.8)	411	(4.3)	432	(4.7)
Lettonie	434	(5.7)	457	(6.2)	467	(6.2)	494	(6.6)
Liechtenstein	446	(11.0)	475	(7.4)	514	(8.8)	507	(11.8)
Fédération de Russie	435	(4.9)	458	(4.9)	470	(3.5)	492	(5.0)
Pays-Bas ¹	517	(5.4)	526	(3.9)	543	(5.4)	545	(4.5)

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

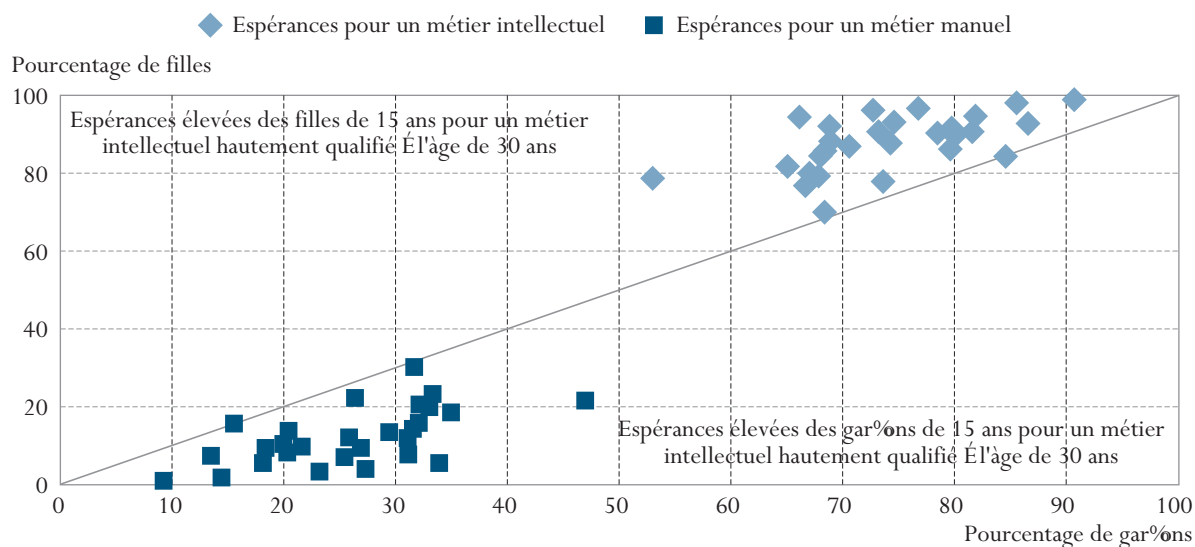
INDICATEUR A11 : DIFFÉRENCES DE PERFORMANCE ENTRE LES SEXES

A11

- En quatrième année déjà, les filles surpassent généralement les garçons en compréhension de l'écrit. À 15 ans, l'écart de performance entre les sexes est considérable en compréhension de l'écrit.
- En mathématiques, les garçons de 15 ans ont en règle générale un léger avantage sur les filles dans la plupart des pays, alors qu'en sciences, les écarts entre les sexes sont moins marqués et plus variables.
- En connaissances civiques, on observe peu de différences entre les sexes chez les jeunes de 14 ans.
- Malgré ces tendances générales, l'importance des différences entre les sexes varie énormément d'un pays à l'autre dans les diverses matières.
- Dans la moitié environ des pays, l'apprentissage en collaboration est plus prisé par les filles que par les garçons, tandis que dans la plupart des pays, l'apprentissage compétitif attire davantage les garçons que les filles.

Graphique A11.1

Espérances des élèves de 15 ans par rapport à l'exercice d'un emploi intellectuel ou manuel à l'âge de 30 ans, selon le sexe (2000)



Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Table A11.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur étudie les différences d'attitudes et de performance entre les sexes dans plusieurs matières.

Contexte

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

Maintenant que les femmes ont comblé le fossé qui les séparait des hommes et ont dépassé ceux-ci dans de multiples domaines d'éducation, nombreux sont ceux qui s'inquiètent des piètres performances des hommes dans certaines matières, notamment en compréhension de l'écrit. Les décideurs doivent s'attaquer aux écarts de performance et aux différences de stratégies et d'attitudes à l'égard de l'apprentissage qui existent entre les sexes pour progresser sur la voie de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. De plus, la manière dont les élèves perçoivent leur avenir professionnel peut affecter leurs choix et leurs performances scolaires. Renforcer le rôle que le système éducatif peut jouer pour réduire les différences de performance entre les filles et les garçons dans les différentes matières devrait donc être un objectif politique important. Cet indicateur commence par étudier les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) concernant les différences dans les professions que les filles et les garçons de 15 ans pensent exercer à l'âge de 30 ans et se poursuit par une analyse des différences de performance, d'attitudes et de stratégies d'apprentissage qui ont été observées entre les sexes lors du cycle PISA 2000 et de deux évaluations de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), en l'occurrence le Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et l'Enquête sur l'éducation à la citoyenneté.

Observations et explications

Les aspirations et les attentes des élèves peuvent affecter leurs choix et leurs performances scolaires.

Le PISA a étudié les professions que les jeunes de 15 ans espèrent exercer à l'âge de 30 ans pour comprendre leurs attentes personnelles et leurs perspectives d'avenir. Leurs aspirations sont en effet susceptibles d'influer sur leur performance scolaire ainsi que sur leurs études et leur parcours scolaire. De plus, les élèves qui nourrissent de plus hautes ambitions ont tendance à s'investir davantage dans des activités scolaires et autres activités y afférentes.

Sans grande surprise, les résultats du PISA donnent à penser que les attentes professionnelles des élèves sont influencées par la profession de leurs parents, même si les corrélations entre les deux variables sont faibles à modérées. En moyenne, dans les pays participants, le coefficient de corrélation entre les attentes professionnelles des élèves et la profession des parents est de 0,19 (père) et de 0,15 (mère).

Autre conclusion importante, les professions que les élèves pensent exercer à l'âge de 30 ans donnent une idée des choix de carrière qu'ils feront à l'avenir. Ainsi, dans les pays participants, les filles sont plus nombreuses que les garçons à envisager des professions liées aux sciences de la vie et à la santé, notamment la biologie, la pharmacie, la médecine, l'assistance médicale, la dentisterie, la nutrition et les soins infirmiers, ainsi que des professions liées à l'éducation. Vingt pour cent des filles pensent travailler dans le domaine des sciences de la vie et de la santé, contre 7 pour cent seulement de garçons. De même, 9 pour cent des filles envisagent d'exercer des professions liées à l'éducation, contre 3 pour cent de garçons. Les garçons citent plus souvent la physique, les mathématiques et l'ingénierie (18 pour cent, contre 5 pour cent des filles), ainsi que la métallurgie, la mécanique et le commerce industriel (6 pour cent, contre moins de 1 pour cent des filles).

Le PISA a classé les professions que les élèves envisagent d'exercer à l'âge de 30 ans dans quatre grandes catégories socio-économiques : les emplois intellectuels hautement qualifiés, les emplois intellectuels peu qualifiés, les emplois manuels hautement qualifiés et les emplois manuels peu qualifiés. Il ressort de cette taxonomie que dans 40 pays sur 42, les filles nourrissent de plus hautes ambitions professionnelles que les garçons. Le graphique A11.1 montre cette relation : chaque symbole représente un pays, tandis que les losanges et les carrés correspondent respectivement aux pourcentages d'élèves qui pensent exercer à l'âge de 30 ans une profession intellectuelle ou une profession manuelle. En Belgique, au Danemark et en République tchèque, la proportion de filles qui envisagent d'exercer un métier intellectuel à l'âge de 30 ans est supérieure de 25 pour cent à celle de garçons. En Corée et au Mexique, les proportions d'élèves qui pensent exercer un métier intellectuel sont importantes (plus de 80 pour cent) et les différences entre les filles et les garçons sont faibles (moins de 10 pour cent) (voir le tableau A11.1).

Le graphique A11.2 donne un aperçu plus détaillé de ces différences en indiquant le pourcentage de filles et de garçons qui pensent exercer un métier intellectuel, qu'il soit hautement ou peu qualifié. La partie gauche du graphique montre le pourcentage de garçons et la partie droite, le pourcentage de filles. Le pourcentage de filles qui comptent exercer une profession intellectuelle à l'âge de 30 ans va de 95 pour cent en Belgique, aux États-Unis et en Pologne à 66 pour cent au Japon. Le pourcentage est comparable pour les garçons : de 80 pour cent en Corée, aux États-Unis et au Mexique à 51 pour cent au Japon (voir le tableau A11.1).

Ces résultats sont pertinents pour l'action publique. La combinaison des informations du PISA sur les professions que les filles et les garçons de 15 ans pensent exercer à l'âge de 30 ans et sur les modèles féminins et masculins actuels de choix de parcours scolaire et de profession donne à penser que les différences d'attentes professionnelles observées à l'âge de 15 ans entre les sexes risquent de persister et d'avoir un impact sur l'avenir des élèves. Renforcer le rôle que les systèmes éducatifs jouent pour modérer les différences d'attentes profes-

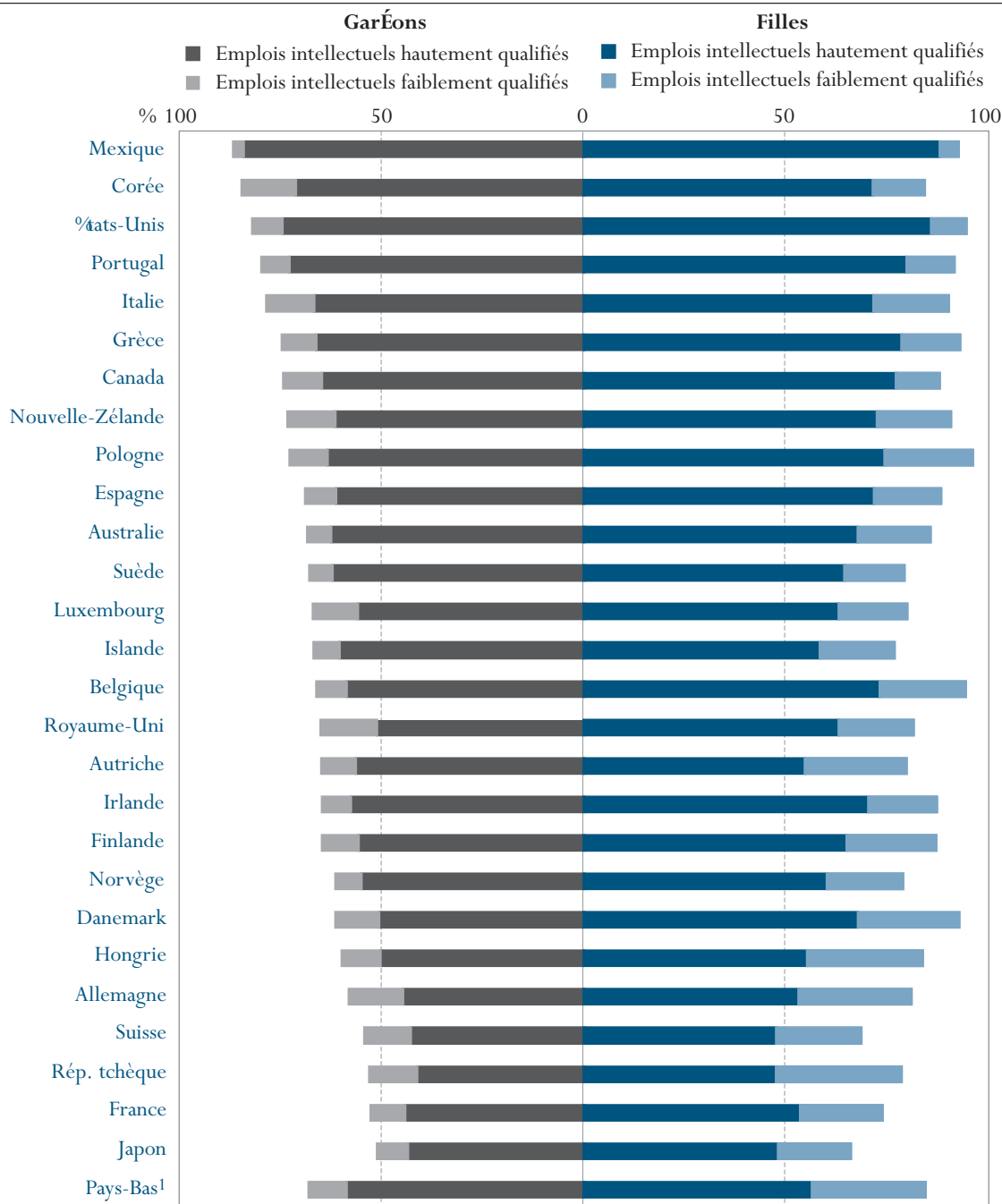
Les professions que les élèves envisagent d'exercer à l'âge de 30 ans donnent une idée de leurs futurs choix de carrière.

Les filles semblent nourrir de plus hautes ambitions professionnelles que les garçons...

...mais les attentes professionnelles des deux sexes varient beaucoup selon les pays.

Graphique A11.2

Espérances des élèves de 15 ans par rapport à l'exercice d'un emploi intellectuel à l'âge de 30 ans
 Pourcentage des élèves de 15 ans espérant exercer un emploi intellectuel faiblement ou hautement qualifié, selon le sexe



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001. Table A11.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

sionnelles entre les sexes et – dans la mesure où ces différences sont liées à des modèles féminins et masculins de performance et d'intérêt – réduire les écarts de performance dans les diverses matières devrait donc être un objectif politique important.

En quatrième année déjà, les filles surpassent généralement les garçons en compréhension de l'écrit...

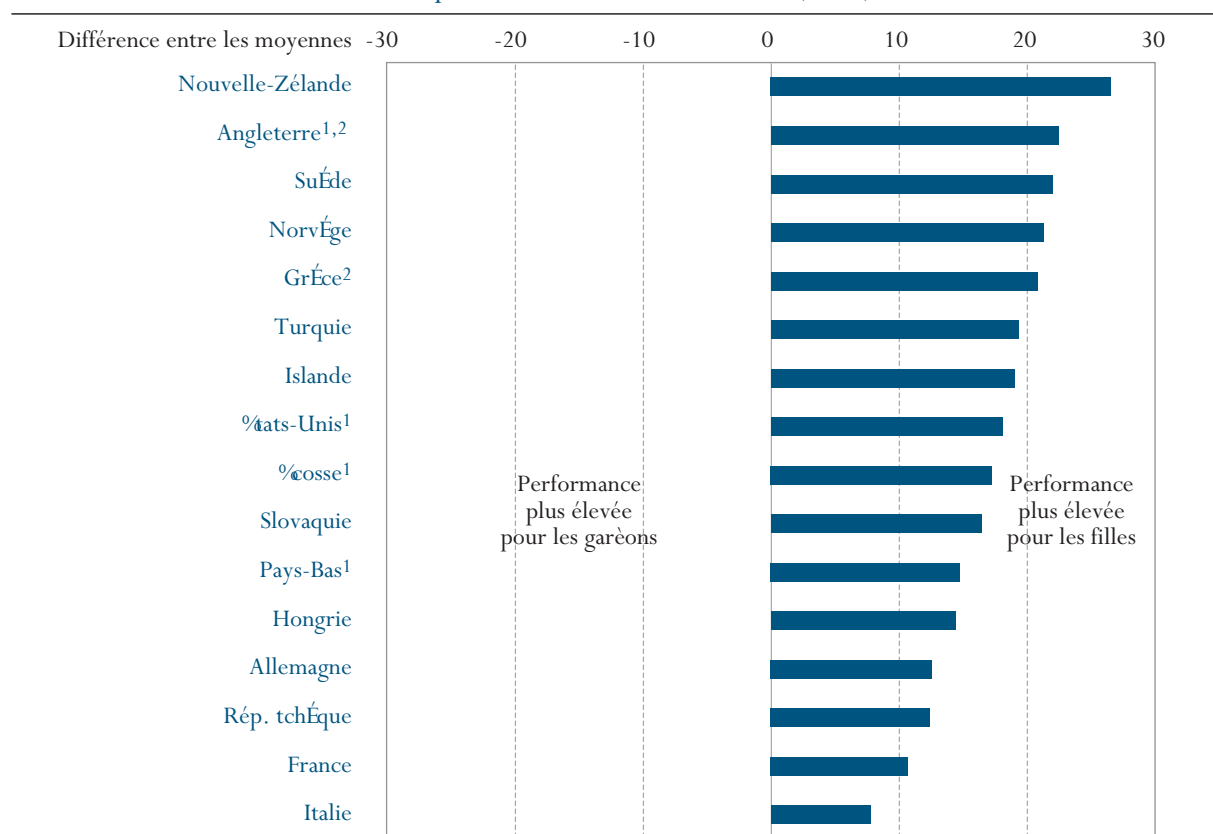
En quatrième année, les filles surpassent généralement les garçons en compréhension de l'écrit dans tous les pays (voir le graphique A11.3). L'écart de score entre les filles et les garçons va de 8 points en Italie à plus de 20 points en Angleterre, en Grèce, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Il est statistiquement significatif dans tous les pays.

...et à l'âge de 15 ans, l'écart de performance tend à être important.

Le PISA montre que les écarts de performance se sont creusés chez les jeunes de 15 ans. Dans tous les pays, les filles obtiennent en moyenne des scores plus élevés que les garçons en compréhension de l'écrit. Ces écarts sont non seulement généralisés, mais aussi importants, de l'ordre de 32 points en moyenne (voir le tableau A11.3 et le graphique A11.4).

Graphique A11.3

Différence de performance entre les filles et les garçons de 4^e année sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS (2001)



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

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

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance entre les filles et les garçons sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS.

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE, 2001. Tableau A11.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

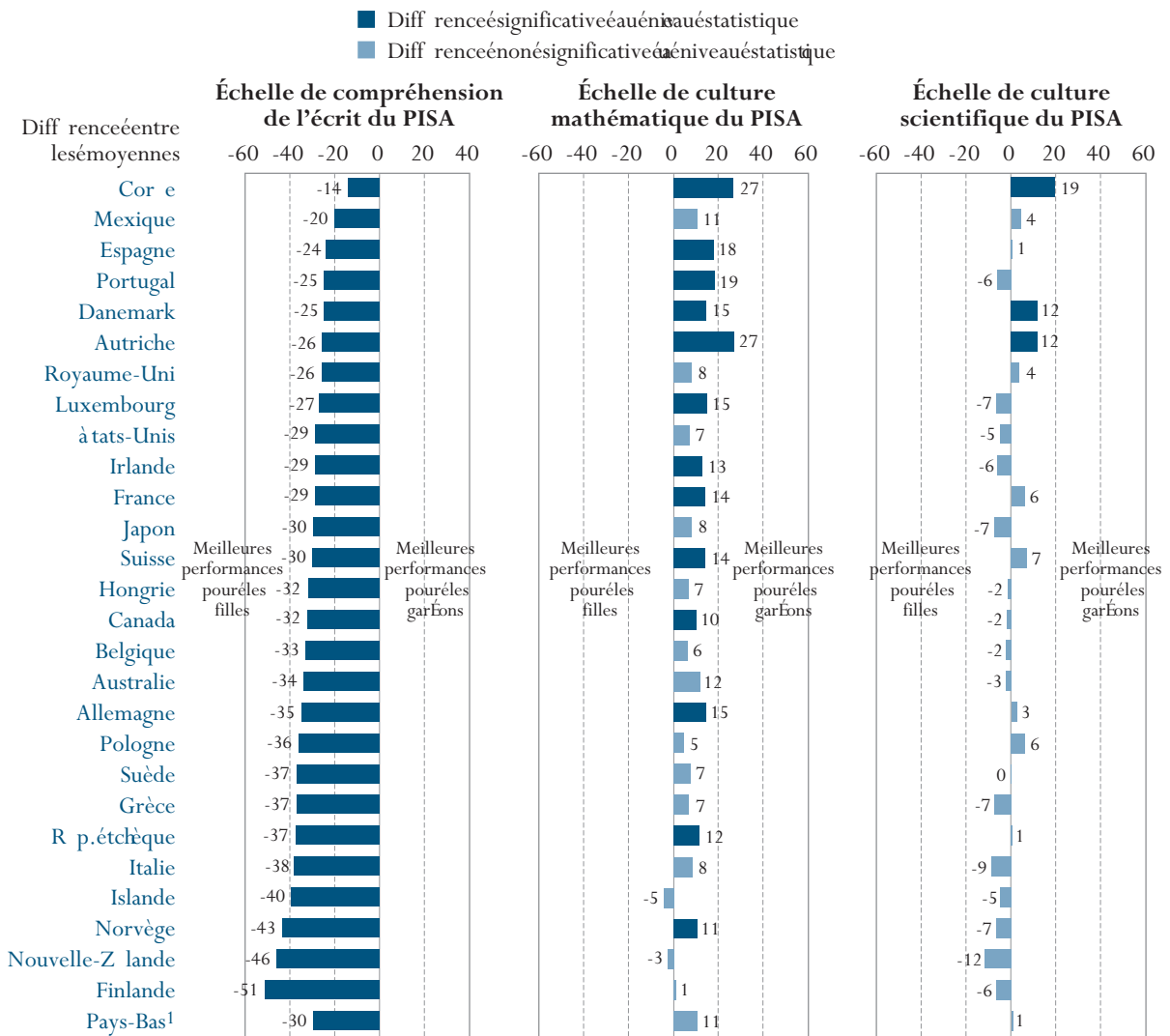
Bien que les différences entre les sexes soient plus prononcées chez les jeunes de 15 ans, il existe une forte corrélation entre les résultats du PISA et du PIRLS ($r=0,81$).

Les garçons ont un léger avantage en mathématiques...

En culture mathématique, l'écart de performance est statistiquement significatif dans la moitié environ des pays. Il y est aussi systématiquement favorable aux garçons. L'écart entre les scores des filles et des garçons est de 11 points en moyenne (voir le tableau A11.3 et le graphique A11.4).

Graphique A11.4

Différence de performance des élèves de 15 ans sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique du PISA, selon le sexe (2000)



1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance entre les filles et les garçons sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, © 2001. Tableau A11.3. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Les résultats du cycle PISA 2000 montrent non seulement que les disparités entre sexes sont moins marquées en culture scientifique qu'en culture mathématique et en compréhension de l'écrit, mais aussi qu'elles sont plus variables selon les pays. Dans 25 pays de l'OCDE, les écarts entre les scores obtenus par les filles et les garçons en culture scientifique ne sont pas statistiquement significatifs (voir le tableau A11.3 et le graphique A11.4).

Comme le montre l'Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'AIE, les différences en connaissances civiques des filles et des garçons sont relativement faibles (voir le tableau A11.4). Cette enquête a été réalisée dans 28 pays en 1999 pour déterminer dans quelle mesure les jeunes de 14 ans connaissent les principes démocratiques fondamentaux et possèdent les compétences requises pour interpréter des informations à caractère politique ou civique. Il ressort des résultats de cette enquête qu'abstraction faite d'autres variables, il n'existe pas de corrélation entre le sexe et les connaissances civiques et les compétences d'interprétation d'informations politiques. De légers écarts favorables aux garçons apparaissent dans un tiers seulement des 28 pays étudiés si d'autres variables constantes en corrélation avec les connaissances (le niveau de formation prévu des élèves et les ressources culturelles disponibles chez eux) sont incluses dans l'analyse.

Les tendances comparables observées dans les divers pays à propos des écarts entre les scores des filles et des garçons en compréhension de l'écrit et en culture mathématique donnent à penser que certaines caractéristiques sous-jacentes des systèmes d'éducation, des sociétés ou des cultures peuvent contribuer à l'inégalité entre les sexes. Toutefois, la variation importante de ces écarts selon les pays suggère que les différences actuelles peuvent être attribuées à des variations dans les expériences d'apprentissage vécues par les élèves et, donc, qu'il est possible de les atténuer par une réorientation de l'action publique.

L'écart entre les scores obtenus par les filles et les garçons de 15 ans en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2000 représente 25 points ou moins en Corée, au Danemark, en Espagne, au Mexique et au Portugal, mais près du double de cette valeur en Finlande. En culture mathématique, l'écart de scores n'est pas statistiquement significatif dans 14 pays de l'OCDE et atteint 27 points en Autriche et en Corée. Force est de constater que dans certains pays, l'environnement d'apprentissage est favorable aux deux sexes, que ce soit le résultat direct des efforts éducatifs consentis ou le fruit d'un contexte social plus propice. En compréhension de l'écrit, la Corée et, dans une moindre mesure, l'Irlande, le Japon et le Royaume-Uni affichent des scores moyens élevés et des écarts de performance entre les sexes inférieurs à la moyenne. En culture mathématique, la Belgique, la Finlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni se distinguent par la combinaison de scores moyens élevés et de disparités relativement faibles entre les filles et les garçons (voir le tableau A11.3 et les indicateurs A5 et A6).

...alors qu'en sciences, les différences sont moins marquées et plus variables selon les pays.

L'Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'AIE révèle quelques différences de connaissances civiques entre les sexes.

Les écarts de compétence relevés entre les sexes dans les diverses matières varient grandement selon les pays.

Encadré A11.1. Disparités entre les sexes chez les élèves les moins performants

La prise en charge spécifique des élèves les moins performants s'impose pour atteindre un niveau élevé de compétence et parvenir à l'égalité des chances entre les sexes dans le domaine de l'éducation. Dans tous les pays de l'OCDE, les risques d'appartenir au groupe des élèves les moins brillants en lecture (c'est-à-dire ceux situés au niveau 1 ou en deçà de l'échelle combinée de compréhension de l'écrit) sont plus grands pour les garçons de 15 ans. Le ratio de garçons par rapport aux filles s'établit à 1,7 en moyenne dans l'OCDE, allant de 1,3 au Mexique à 3,5 en Finlande.

Les scores plus élevés obtenus par les garçons de 15 ans sur l'échelle de culture mathématique pourraient donner à penser que les filles sont plus nombreuses parmi les élèves les moins performants dans cette matière. Or, les écarts dans les scores de culture mathématique des garçons et des filles sont en grande partie imputables à la présence d'une plus forte proportion de garçons parmi les élèves plus performants, et non à l'absence relative de garçons parmi les élèves moins performants. Dans 15 des pays de l'OCDE qui ont participé au PISA, les garçons de 15 ans ont plus de chances de figurer parmi les élèves les plus brillants, mais ce constat ne s'applique nulle part aux filles. Toutefois, les proportions de filles et de garçons dans les groupes d'élèves dont le score est inférieur de 100 points au moins à la moyenne de l'OCDE sur l'échelle de culture mathématique sont pratiquement équivalentes. Il ressort de ces résultats que la politique de l'éducation doit s'attaquer à un défi de taille, à savoir les piètres performances des garçons dans les diverses matières, pour réduire les proportions d'élèves situés aux niveaux les plus faibles de compétence.

Pour davantage d'informations sur les élèves peu performants, voir le rapport *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000* (OCDE, 2001).

Échelles d'apprentissage autorégulé

Les différences entre les sexes ne se cantonnent pas aux performances, elles s'observent également dans les pratiques, les attitudes et les approches en matière d'apprentissage.

Des différences entre les sexes sont relevées non seulement dans les niveaux de compétence dans diverses matières, mais également dans les attitudes à l'égard de l'apprentissage et dans d'autres aspects liés aux pratiques d'apprentissage. Comme indiqué dans l'indicateur A9, lors du cycle PISA 2000, des informations ont été recueillies auprès des élèves à propos d'une série de compétences et d'attitudes considérées comme essentielles pour leur permettre de gérer leurs propres processus d'apprentissage, c'est-à-dire de se livrer à l'apprentissage autorégulé. Les 13 échelles d'apprentissage autorégulé qui ont été constituées sur la base de ces informations portent sur les stratégies d'apprentissage adoptées par les élèves, leur motivation, leur perception de soi et leurs préférences en matière d'apprentissage (voir *Approaches to Learning : Strategies and Motivation*, OCDE, 2003). Cet indicateur identifie les différences dans les scores obtenus par les filles et les garçons sur les échelles d'apprentissage autorégulé (les tableaux A11.5a et A11.5b) pour révéler leurs points forts et leurs points faibles respectifs. Cibler les interventions de manière à prendre en considération les différences de stratégies et d'attitudes à l'égard de l'apprentissage pourrait avoir un impact important sur la pédagogie.

Stratégies d'apprentissage

L'analyse des différences dans les stratégies d'apprentissage appliquées par les filles et les garçons est utile pour identifier des mesures susceptibles de réduire les écarts de performances entre les sexes. Dans la plupart des pays, les filles de 15 ans déclarent plus souvent que les garçons privilégier des stratégies de mémorisation (réciter les leçons plusieurs fois à voix haute et apprendre les éléments clés par cœur, par exemple) (voir le tableau A11.5a).

En revanche, les garçons déclarent plus souvent que les filles appliquer des stratégies d'élaboration (établir un lien entre les nouvelles notions et ce qui a été étudié dans d'autres contextes). Toutefois, dans presque tous les pays où des écarts statistiquement significatifs sont enregistrés entre les sexes, les filles disent utiliser des stratégies de contrôle (c'est-à-dire des stratégies qui leur permettent de maîtriser leur processus d'apprentissage) plus souvent que les garçons. Il ressort de ces observations que les filles sont plus susceptibles d'adopter une approche d'auto-évaluation pendant le processus d'apprentissage (voir OCDE, 2001). En revanche, il pourrait être utile de prévoir à l'intention des garçons une assistance d'ordre plus général, pour les aider à planifier, organiser et structurer leur apprentissage (voir le tableau A11.5a).

Motivation

Dans tous les pays, les filles manifestent un plus grand intérêt pour la lecture que les garçons. Comme le montrent les indicateurs A8 et A9, elles se distinguent des garçons dans la mesure où elles s'engagent davantage dans la lecture et lisent plus de livres, surtout de fiction.

Par contraste, les garçons portent un plus grand intérêt aux mathématiques dans presque tous les pays étudiés. En fait, l'intérêt pour les mathématiques est comparable chez les filles et les garçons dans deux pays seulement, à savoir au Mexique et au Portugal.

Les différences dans l'intérêt que filles et garçons portent à la lecture et aux mathématiques se reflètent clairement dans les écarts de scores en compréhension de l'écrit et en culture mathématique. Ces différences d'attitude trouvent peut-être leur origine dans l'efficacité variable dont font preuve les établissements d'enseignement et la société lorsqu'il s'agit de promouvoir la motivation et l'intérêt des élèves selon les matières.

Perception de soi

Avoir confiance en ses capacités et croire aux vertus de l'apprentissage sont deux facteurs qui influent sur le niveau de compétence et qui varient selon le sexe. Dans tous les pays, si ce n'est en Corée, les filles ont une plus haute image d'elles-mêmes que les garçons en lecture. Les différences sont particulièrement prononcées en Allemagne, en Finlande, en Italie et aux États-Unis. En culture mathématique, ce sont les garçons qui ont une plus haute image d'eux-mêmes, surtout en Allemagne, en Norvège et en Suisse. Par ailleurs, les garçons sont plus sûrs d'eux-mêmes et de leurs capacités à atteindre un objectif. Dans l'ensemble et dans la plupart des pays, ils obtiennent des scores significativement

Dans la plupart des pays, les filles de 15 ans tendent plus que les garçons à privilégier les stratégies de mémorisation...

...alors que les garçons ont tendance à préférer les stratégies d'élaboration.

Dans tous les pays, les filles manifestent un intérêt plus prononcé pour la lecture...

...alors que les garçons s'intéressent davantage aux mathématiques...

...ces deux tendances se reflètent clairement dans les modèles de performance.

Filles et garçons se distinguent également dans la manière dont ils jugent leurs propres capacités et dont ils croient aux vertus de l'apprentissage...

...ainsi que dans leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage en collaboration et de l'apprentissage compétitif.

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

Les scores de connaissances civiques sont basés sur l'Enquête de l'éducation à la citoyenneté réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) en 1999.

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

supérieurs à ceux des filles sur cette échelle. Les écarts entre filles et garçons sont particulièrement prononcés au Danemark, en Norvège et en Suède (voir le tableau A11.5b).

Styles d'apprentissage

Dans la moitié environ des pays, l'apprentissage en collaboration est plus prisé par les filles, alors que dans la plupart des pays, l'apprentissage compétitif l'est davantage par les garçons. Les écarts de score les plus marqués s'observent aux États-Unis, en Irlande et en Italie sur l'échelle d'apprentissage en collaboration et en Écosse, en Irlande et au Portugal sur l'échelle d'apprentissage compétitif (voir le tableau A11.5b).

Définitions et méthodologie

Les élèves qui constituent la population cible du PIRLS sont ceux qui étaient inscrits au moment du test dans l'année d'études supérieure parmi les deux années consécutives comptant le plus d'élèves de 9 ans. Au-delà du critère d'âge retenu, le PIRLS a choisi cette population cible, car il cherche à mesurer les performances des élèves qui, arrivés à un certain stade de leur scolarité, ont acquis les compétences fondamentales de lecture et qui commenceront à « lire pour apprendre » dans les années d'études suivantes. L'année d'études retenue par l'enquête est la quatrième année (voir le tableau A11.2).

Les scores de connaissances civiques proviennent du deuxième cycle d'évaluation de l'Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'Association internationale pour le rendement scolaire (AIE). La population cible a été définie comme étant celle de tous les élèves inscrits à temps plein dans l'année d'études fréquentée par le plus grand nombre d'élèves de 14 à 14 ans et 11 mois au moment des tests. La plupart des pays ont programmé les tests la première semaine du huitième mois de l'année scolaire (voir le tableau A11.4).

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

Vingt-six des 32 pays qui ont participé au cycle PISA 2000 ont administré la composante d'apprentissage autorégulé sur laquelle cet indicateur est basé : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Brésil, la Communauté flamande de Belgique, la Corée, le Danemark, l'Écosse, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, le Liechtenstein, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, la Suède et la Suisse. Il y a lieu de noter que la Belgique et le Royaume-Uni ont administré les évaluations principales du PISA, mais que seules certaines de leurs régions, la Communauté flamande pour la première et l'Écosse pour le second, ont appliqué la composante d'apprentissage auto-

régulé. Le Canada, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande et le Japon n'ont pas participé à cette option, au même titre que l'Angleterre et la Communauté française de Belgique.

La définition des indices mentionnés ici figure sous l'indicateur A10.

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

Tableau A11.1
Espérances professionnelles à l'âge de 30 ans des élèves de 15 ans, selon le sexe
 Pourcentage des élèves de 15 ans espérant exercer un métier intellectuel ou manuel, selon le sexe

	Ensemble des élèves				Garçons				Filles			
	Emplois intellectuels hautement qualifiés	Emplois intellectuels faiblement qualifiés	Emplois manuels hautement qualifiés	Emplois manuels faiblement qualifiés	Emplois intellectuels hautement qualifiés	Emplois intellectuels faiblement qualifiés	Emplois manuels hautement qualifiés	Emplois manuels faiblement qualifiés	Emplois intellectuels hautement qualifiés	Emplois intellectuels faiblement qualifiés	Emplois manuels hautement qualifiés	Emplois manuels faiblement qualifiés
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	65.0	11.7	10.4	12.9	62.4	6.0	19.0	12.7	67.8	17.9	1.2	13.1
Autriche	55.3	17.2	11.7	15.8	56.3	8.6	21.9	13.3	54.8	25.1	2.2	17.9
Belgique	65.6	14.2	15.4	4.9	58.5	7.6	27.9	6.0	73.1	21.3	1.8	3.7
Canada	70.9	10.2	7.1	11.8	64.6	9.7	13.0	12.8	77.1	10.8	1.2	10.8
République tchèque	44.5	22.0	16.2	17.3	41.1	11.9	28.3	18.7	47.6	31.1	5.3	16.0
Danemark	58.5	17.5	19.6	4.3	50.5	10.9	34.1	4.5	67.7	25.1	2.9	4.2
Finlande	60.4	15.8	12.2	11.5	55.5	9.1	21.4	14.0	65.0	22.0	3.7	9.2
France	48.9	14.7	9.9	26.5	44.1	8.5	18.7	28.7	53.4	20.5	1.7	24.4
Allemagne	48.8	20.9	17.2	13.2	44.7	13.3	30.1	11.9	53.1	28.0	4.6	14.3
Grèce	72.3	11.7	9.4	6.6	66.0	8.6	17.9	7.6	78.5	14.6	1.3	5.6
Hongrie	52.7	19.0	16.6	11.7	50.3	9.5	28.0	12.2	55.3	28.5	5.1	11.1
Islande	59.2	12.6	7.9	20.3	60.3	6.4	13.5	19.8	58.4	18.5	2.4	20.7
Irlande	64.1	12.2	11.7	12.1	57.5	7.2	22.6	12.7	70.3	16.9	1.3	11.5
Italie	69.1	15.2	5.8	9.9	66.6	11.9	10.6	10.9	71.6	18.7	0.9	8.8
Japon	45.8	12.9	4.0	37.4	43.3	7.7	7.3	41.7	48.2	17.9	0.7	33.2
Corée	71.2	13.2	1.6	13.9	71.1	13.4	2.4	13.0	71.4	13.0	0.6	15.0
Luxembourg	59.6	14.3	8.7	17.4	55.7	11.3	15.4	17.6	63.0	16.9	2.8	17.2
Mexique	86.0	3.6	2.1	8.2	84.0	2.5	3.4	10.1	88.0	4.7	0.8	6.4
Nouvelle-Zélande	67.0	15.1	8.5	9.4	61.3	11.8	16.5	10.4	72.4	18.3	0.8	8.4
Norvège	57.4	12.7	12.9	17.1	55.0	6.4	23.2	15.4	60.1	18.9	2.3	18.7
Pologne	68.8	15.4	14.2	1.7	63.3	9.4	24.4	2.9	74.5	21.7	3.5	0.4
Portugal	76.5	9.5	5.1	9.0	72.7	7.0	9.8	10.5	79.8	11.7	0.8	7.7
Espagne	66.6	12.2	8.2	13.1	61.2	7.7	16.1	15.0	71.7	16.6	0.7	11.0
Suède	63.2	10.3	8.1	18.5	62.0	5.8	13.6	18.6	64.5	14.8	2.4	18.3
Suisse	45.3	16.4	15.0	23.3	42.7	11.5	26.9	18.8	47.6	21.0	3.9	27.4
Royaume-Uni	57.1	16.3	7.6	19.0	51.0	14.0	14.5	20.5	63.0	18.6	0.8	17.6
États-Unis	80.5	8.2	5.1	6.2	74.4	7.5	9.8	8.4	85.8	8.8	1.0	4.3
Moyenne des pays	62.2	13.9	10.1	13.8	58.4	9.1	18.2	14.4	66.1	18.6	2.1	13.2
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE												
Argentine	79.7	7.2	1.9	11.2	74.3	7.3	4.4	14.1	83.6	7.1	0.1	9.1
Brésil	87.4	7.8	2.4	2.3	86.0	4.7	4.5	4.8	88.6	10.4	0.7	0.2
Chili	68.9	10.2	7.6	13.3	64.8	5.7	14.5	15.0	72.6	14.2	1.5	11.8
Hong Kong-Chine	58.6	17.2	0.6	23.7	54.1	19.5	0.6	25.8	63.1	14.9	0.5	21.5
Indonésie	76.2	6.8	3.8	13.2	78.2	1.3	6.0	14.5	74.2	12.1	1.7	12.0
Israël	63.7	5.6	1.1	29.7	64.8	3.5	2.2	29.5	62.9	7.0	0.3	29.8
Lettonie	63.1	18.0	13.4	5.5	55.0	13.8	22.7	8.5	70.5	21.8	5.0	2.7
Liechtenstein	36.3	17.1	14.2	32.4	40.6	13.9	24.4	21.1	32.2	20.4	3.1	44.2
Pérou	84.1	7.9	6.2	1.8	82.9	2.6	11.0	3.4	85.2	13.1	1.4	0.2
Fédération de Russie	58.6	6.9	11.0	23.5	47.6	4.8	15.9	31.7	69.1	9.0	6.2	15.7
Thaïlande	43.3	17.4	10.9	28.4	33.5	12.5	22.0	32.0	49.8	20.8	3.4	26.0
Pays-Bas ¹	57.6	18.6	8.4	15.5	58.6	9.4	15.7	16.3	56.4	28.1	0.8	14.7

1. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

Tableau A11.2
Performance des élèves de 4^e année, selon le sexe (2001)
Performance moyenne des élèves de quatrième année, selon le sexe, sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PIRLS

	Filles		Garçons		Différence ¹	
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t
PAYS MEMBRES DE L'OCDE						
République tchèque	543	(2.8)	531	(2.6)	12	(2.8)
Angleterre ^{2,3}	564	(3.9)	541	(3.7)	22	(3.3)
France	531	(2.7)	520	(3.0)	11	(3.3)
Allemagne	545	(2.2)	533	(2.5)	13	(2.7)
Grèce ³	535	(3.8)	514	(4.0)	21	(3.9)
Hongrie	550	(2.4)	536	(2.5)	14	(3.8)
Islande	522	(1.9)	503	(1.5)	19	(2.4)
Italie	545	(2.6)	537	(2.7)	8	(2.5)
Pays-Bas ²	562	(2.7)	547	(2.8)	15	(2.2)
Nouvelle-Zélande	542	(4.7)	516	(4.2)	27	(5.4)
Norvège	510	(3.5)	489	(3.4)	21	(3.9)
Écosse ²	537	(3.9)	519	(4.2)	17	(4.0)
République slovaque	526	(3.0)	510	(3.3)	16	(3.0)
Suède	572	(2.6)	550	(2.5)	22	(2.6)
Turquie	459	(4.0)	440	(3.7)	19	(3.1)
États-Unis ²	551	(3.8)	533	(4.9)	18	(4.1)
<i>Moyenne des pays</i>	<i>538</i>	<i>(0.8)</i>	<i>521</i>	<i>(0.8)</i>	<i>17</i>	<i>(0.8)</i>

1. Les différences positives indiquent que les filles sont plus performantes que les garçons alors que les différences négatives indiquent que les garçons sont plus performants que les filles. Les différences statistiquement significatives sont indiquées en gras.

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

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

Source : Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE (2001).

Tableau A11.3.

Performance des élèves de 15 ans selon le sexe (2000)

Performance moyenne des élèves de 15 ans sur les échelles de compréhension de l'écrit, de culture mathématique et de culture scientifique du PISA, selon le sexe

	Échelle de compréhension de l'écrit						Échelle de culture mathématique						Échelle de culture scientifique						
	Garçons		Filles		Différence ¹		Garçons		Filles		Différence ¹		Garçons		Filles		Différence ¹		
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Diff. entre les moyennes	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Diff. entre les moyennes	Er. t	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Diff. entre les moyennes	Er. t	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	513	(4.0)	546	(4.7)	-34	(5.4)	539	(4.1)	527	(5.1)	12	(6.2)	526	(3.9)	529	(4.8)	-3	(5.3)
	Autriche	495	(3.2)	520	(3.6)	-26	(5.2)	530	(4.0)	503	(3.7)	27	(5.9)	526	(3.8)	514	(4.3)	12	(6.3)
	Belgique	492	(4.2)	525	(4.9)	-33	(6.0)	524	(4.6)	518	(5.2)	6	(6.1)	496	(5.2)	498	(5.6)	-2	(6.7)
	Canada	519	(1.8)	551	(1.7)	-32	(1.6)	539	(1.8)	529	(1.6)	10	(1.9)	529	(1.9)	531	(1.7)	-2	(1.9)
	République tchèque	473	(4.1)	510	(2.5)	-37	(4.7)	504	(4.4)	492	(3.0)	12	(5.2)	512	(3.8)	511	(3.2)	1	(5.1)
	Danemark	485	(3.0)	510	(2.9)	-25	(3.3)	522	(3.1)	507	(3.0)	15	(3.7)	488	(3.9)	476	(3.5)	12	(4.8)
	Finlande	520	(3.0)	571	(2.8)	-51	(2.6)	537	(2.8)	536	(2.6)	1	(3.3)	534	(3.5)	541	(2.7)	-6	(3.8)
	France	490	(3.5)	519	(2.7)	-29	(3.4)	525	(4.1)	511	(2.8)	14	(4.2)	504	(4.2)	498	(3.8)	6	(4.8)
	Allemagne	468	(3.2)	502	(3.9)	-35	(5.2)	498	(3.1)	483	(4.0)	15	(5.1)	489	(3.4)	487	(3.4)	3	(4.7)
	Grèce	456	(6.1)	493	(4.6)	-37	(5.0)	451	(7.7)	444	(5.4)	7	(7.4)	457	(6.1)	464	(5.2)	-7	(5.7)
	Hongrie	465	(5.3)	496	(4.3)	-32	(5.7)	492	(5.2)	485	(4.9)	7	(6.2)	496	(5.8)	497	(5.0)	-2	(6.9)
	Islande	488	(2.1)	528	(2.1)	-40	(3.1)	513	(3.1)	518	(2.9)	-5	(4.0)	495	(3.4)	499	(3.0)	-5	(4.7)
	Irlande	513	(4.2)	542	(3.6)	-29	(4.6)	510	(4.0)	497	(3.4)	13	(5.1)	511	(4.2)	517	(4.2)	-6	(5.5)
	Italie	469	(5.1)	507	(3.6)	-38	(7.0)	462	(5.3)	454	(3.8)	8	(7.3)	474	(5.6)	483	(3.9)	-9	(7.7)
	Japon	507	(6.7)	537	(5.4)	-30	(6.4)	561	(7.3)	553	(5.9)	8	(7.4)	547	(7.2)	554	(5.9)	-7	(7.2)
	Corée	519	(3.8)	533	(3.7)	-14	(6.0)	559	(4.6)	532	(5.1)	27	(7.8)	561	(4.3)	541	(5.1)	19	(7.6)
	Luxembourg	429	(2.6)	456	(2.3)	-27	(3.8)	454	(3.0)	439	(3.2)	15	(4.7)	441	(3.6)	448	(3.2)	-7	(5.0)
	Mexique	411	(4.2)	432	(3.8)	-20	(4.3)	393	(4.5)	382	(3.8)	11	(4.9)	423	(4.2)	419	(3.9)	4	(4.8)
	Nouvelle-Zélande	507	(4.2)	553	(3.8)	-46	(6.3)	536	(5.0)	539	(4.1)	-3	(6.7)	523	(4.6)	535	(3.8)	-12	(7.0)
	Norvège	486	(3.8)	529	(2.9)	-43	(4.0)	506	(3.8)	495	(2.9)	11	(4.0)	499	(4.1)	505	(3.3)	-7	(5.0)
	Pologne	461	(6.0)	498	(5.5)	-36	(7.0)	472	(7.5)	468	(6.3)	5	(8.5)	486	(6.1)	480	(6.5)	6	(7.4)
	Portugal	458	(5.0)	482	(4.6)	-25	(3.8)	464	(4.7)	446	(4.7)	19	(4.9)	456	(4.8)	462	(4.2)	-6	(4.3)
	Espagne	481	(3.4)	505	(2.8)	-24	(3.2)	487	(4.3)	469	(3.3)	18	(4.5)	492	(3.5)	491	(3.6)	1	(4.0)
	Suède	499	(2.6)	536	(2.5)	-37	(2.7)	514	(3.2)	507	(3.0)	7	(4.0)	512	(3.5)	513	(2.9)	0	(3.9)
	Suisse	480	(4.9)	510	(4.5)	-30	(4.2)	537	(5.3)	523	(4.8)	14	(5.0)	500	(5.7)	493	(4.7)	7	(5.4)
	Royaume-Uni	512	(3.0)	537	(3.4)	-26	(4.3)	534	(3.5)	526	(3.7)	8	(5.0)	535	(3.4)	531	(4.0)	4	(5.2)
	États-Unis	490	(8.4)	518	(6.2)	-29	(4.1)	497	(8.9)	490	(7.3)	7	(5.4)	497	(8.9)	502	(6.5)	-5	(5.3)
Moyenne des pays	485	(0.8)	517	(0.7)	-32	(0.9)	506	(1.0)	495	(0.9)	11	(1.2)	501	(0.9)	501	(0.8)	0	(1.0)	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	388	(3.9)	404	(3.4)	-17	(4.0)	349	(4.7)	322	(4.7)	27	(5.6)	376	(4.8)	376	(3.8)	0	(5.6)
	Lettonie	432	(5.5)	485	(5.4)	-53	(4.2)	467	(5.3)	460	(5.6)	6	(5.8)	449	(6.4)	472	(5.8)	-23	(5.4)
	Liechtenstein	468	(7.3)	500	(6.8)	-31	(11.5)	521	(11.5)	510	(11.1)	12	(17.7)	484	(10.9)	468	(9.3)	16	(14.7)
	Fédération de Russie	443	(4.5)	481	(4.1)	-38	(2.9)	478	(5.7)	479	(6.2)	-2	(4.8)	453	(5.4)	467	(5.2)	-14	(4.5)
	Pays-Bas ²	517	(4.8)	547	(3.8)	-30	(5.7)	569	(4.9)	558	(4.6)	11	(6.2)	529	(6.3)	529	(5.1)	1	(8.1)

1. Les différences positives indiquent que les garçons réalisent de meilleures performances que les filles et les différences négatives indiquent que les filles réalisent de meilleures performances que les garçons. Les différences statistiquement significatives sont en caractères gras.

2. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

Tableau A11.4
Connaissances civiques des jeunes de 14 ans selon le sexe (1999)
Score moyen des jeunes de 14 ans sur l'échelle de connaissances civiques, selon le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Garçons		Filles		Différence ¹	
	Moyenne	Er. t	Moyenne	Er. t	Différence entre les moyennes	Er. t
	Australie	101	(1.1)	103	(0.9)	-2
Belgique (Com. fr.) ²	93	(1.3)	97	(1.1)	-5	(1.7)
République tchèque	104	(1.0)	102	(0.8)	2	(1.3)
Danemark ²	102	(0.7)	99	(0.7)	3	(1.0)
Angleterre ³	100	(1.0)	99	(0.8)	0	(1.3)
Finlande	108	(0.8)	110	(0.9)	-2	(1.2)
Allemagne ⁴	101	(0.7)	99	(0.6)	1	(0.9)
Grèce	107	(0.9)	109	(0.8)	-2	(1.2)
Hongrie	101	(0.8)	102	(0.7)	-1	(1.0)
Italie	104	(1.1)	106	(0.9)	-2	(1.4)
Norvège ²	103	(0.7)	103	(0.6)	1	(0.9)
Pologne	109	(1.5)	112	(2.2)	-3	(2.6)
Portugal ⁵	97	(0.9)	96	(0.8)	1	(1.2)
République slovaque	105	(0.9)	105	(0.8)	0	(1.1)
Suède ³	99	(1.1)	100	(0.8)	-1	(1.3)
Suisse	100	(0.9)	97	(0.8)	2	(1.2)
États-Unis ³	106	(1.3)	107	(1.2)	-2	(1.8)

1. Les différences positives indiquent que les garçons réalisent de meilleures performances que les filles et les différences négatives indiquent que les filles réalisent de meilleures performances que les garçons. Les différences statistiquement significatives sont en caractères gras.

2. Le taux national global de participation après remplacement est inférieur à 85 pour cent.

3. Période de test fixée au début de l'année scolaire.

4. Ne couvre pas toute la population nationale.

5. En raison de la moyenne d'âge, la 8^e année a été sélectionnée au lieu de la 9^e année.

Source : Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'AIE (2001).

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

	Indice des stratégies de mémorisation		Indice des stratégies d'élaboration		Indice des stratégies de contrôle		Indice de motivation instrumentale		Indice d'intérêt pour la lecture		Indice d'intérêt pour les mathématiques		Indice d'effort fourni et de persévérance		
	Ampleur		Ampleur		Ampleur		Ampleur		Ampleur		Ampleur		Ampleur		
	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	Différence ¹	de l'effet	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	-0.07	0.07	0.10	0.12	-0.15	0.14	0.10	0.12	-0.29	0.36	0.22	0.28	-0.05	0.08
	Autriche	-0.29	0.28	0.14	0.14	-0.17	0.19	-0.35	0.05	-0.61	0.62	0.39	0.38	-0.05	0.08
	Belgique (Com. fl.)	-0.15	0.14	0.19	0.19	-0.14	0.16	0.04	0.05	-0.47	0.54	0.10	0.16	-0.13	0.21
	République tchèque	-0.31	0.31	0.04	0.05	-0.31	0.34	-0.09	0.12	-0.79	0.79	0.22	0.26	-0.12	0.20
	Danemark	0.07	0.09	0.12	0.13	-0.02	0.04	0.19	0.25	-0.52	0.53	0.31	0.28	-0.07	0.12
	Finlande	-0.08	0.09	0.12	0.14	-0.10	0.12	-0.01	0.02	-0.87	0.96	0.25	0.28	-0.15	0.25
	Allemagne	-0.28	0.28	0.08	0.08	-0.19	0.21	0.00	0.00	-0.63	0.60	0.34	0.38	-0.10	0.16
	Hongrie	-0.28	0.33	0.10	0.11	-0.24	0.27	-0.03	0.05	-0.52	0.49	0.03	0.05	-0.10	0.17
	Islande	0.00	0.02	0.10	0.11	-0.02	0.01	-0.01	0.01	-0.40	0.45	-0.03	0.02	-0.14	0.21
	Irlande	-0.26	0.26	-0.05	0.05	-0.33	0.31	0.08	0.08	-0.56	0.53	0.14	0.13	-0.17	0.23
	Italie	0.00	0.01	0.04	0.04	-0.36	0.38	0.20	0.22	-0.57	0.58	0.06	0.09	-0.17	0.26
	Corée	-0.07	0.07	0.02	0.01	-0.06	0.04	0.04	0.04	-0.03	0.02	0.04	0.07	0.02	0.03
	Luxembourg	-0.40	0.36	-0.06	0.06	-0.29	0.29	-0.21	0.15	-0.42	0.43	0.25	0.27	-0.16	0.24
	Mexique	0.04	0.03	-0.07	0.08	-0.19	0.20	0.00	0.01	-0.21	0.32	-0.02	0.02	-0.13	0.20
	Nouvelle-Zélande	-0.12	0.12	0.02	0.01	-0.20	0.19	0.05	0.05	-0.35	0.37	0.21	0.24	-0.06	0.09
	Norvège	0.26	0.29	0.20	0.21	0.16	0.18	0.07	0.09	-0.63	0.60	0.47	0.38	-0.02	0.03
	Portugal	-0.03	0.02	-0.03	0.03	-0.31	0.34	-0.08	0.11	-0.71	0.80	-0.11	0.02	-0.18	0.29
Écosse	-0.09	0.14	0.07	0.11	-0.13	0.22	0.01	0.02	-0.43	0.43	0.14	0.17	-0.08	0.14	
Suède	0.09	0.11	0.28	0.29	0.02	0.02	0.06	0.07	-0.34	0.47	0.26	0.35	-0.01	0.01	
Suisse	-0.16	0.17	0.02	0.03	-0.22	0.24	-0.03	0.04	-0.65	0.68	0.46	0.51	-0.10	0.16	
États-Unis	-0.21	0.17	-0.10	0.08	-0.35	0.31	-0.04	0.05	-0.35	0.36	0.05	0.08	-0.22	0.31	
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>-0.11</i>	<i>0.10</i>	<i>0.06</i>	<i>0.06</i>	<i>-0.18</i>	<i>0.18</i>	<i>0.02</i>	<i>0.02</i>	<i>-0.50</i>	<i>0.53</i>	<i>0.18</i>	<i>0.20</i>	<i>-0.11</i>	<i>0.16</i>
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	-0.10	0.10	-0.11	0.11	-0.18	0.17	-0.10	0.13	-0.34	0.42	0.10	0.08	-0.12	0.19
	Lettonie	-0.13	0.18	0.03	0.03	-0.19	0.25	-0.10	0.14	-0.54	0.61	0.03	0.03	-0.09	0.15
	Liechtenstein	-0.15	0.18	0.21	0.21	-0.11	0.12	0.06	0.08	-0.43	0.42	0.48	0.71	-0.07	0.11
	Fédération de Russie	-0.15	0.20	0.09	0.09	-0.17	0.19	-0.11	0.16	-0.42	0.41	-0.03	0.02	-0.12	0.18
	Pays-Bas ²	-0.03	0.03	0.17	0.19	-0.04	0.05	0.25	0.17	-0.70	0.70	0.58	0.48	-0.05	0.08

1. Les différences positives indiquent que les garçons réalisent de meilleures performances que les filles et les différences négatives indiquent que les filles réalisent de meilleures performances que les garçons.

2. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

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

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

	Indice d'apprentissage en collaboration		Indice d'apprentissage compétitif		Indice d'efficacité perçue		Indice d'image de soi en lecture		Indice d'image de soi en mathématiques		Indice d'image de soi à l'école		
	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	Différence ¹	Ampleur de l'effet	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	-0.14	0.03	0.20	0.32	0.13	0.22	-0.17	0.21	0.23	0.29	0.03	0.05
	Autriche	-0.30	0.17	0.12	0.15	0.20	0.32	-0.35	0.34	0.29	0.30	-0.06	0.10
	Belgique (Com. fl.)	-0.22	0.14	0.19	0.23	0.14	0.24	-0.13	0.18	0.18	0.27	0.04	0.08
	République tchèque	-0.33	0.15	0.00	0.01	0.17	0.30	-0.36	0.37	0.26	0.31	-0.04	0.05
	Danemark	-0.11	0.02	0.29	0.25	0.28	0.45	-0.32	0.31	0.39	0.40	0.10	0.16
	Finlande	-0.29	0.11	0.22	0.30	0.21	0.34	-0.42	0.45	0.35	0.36	-0.03	0.04
	Allemagne	-0.24	0.10	0.13	0.16	0.13	0.21	-0.45	0.43	0.42	0.42	0.00	0.00
	Hongrie	-0.23	0.01	-0.06	0.02	0.11	0.19	-0.32	0.33	0.12	0.13	-0.06	0.08
	Islande	-0.18	0.08	0.22	0.28	0.18	0.26	-0.20	0.20	0.20	0.19	-0.04	0.05
	Irlande	-0.42	0.23	0.41	0.39	0.12	0.17	-0.15	0.12	0.09	0.13	-0.02	0.03
	Italie	-0.49	0.27	0.13	0.14	0.12	0.19	-0.44	0.40	0.18	0.11	-0.15	0.21
	Corée	0.09	0.14	0.09	0.12	0.10	0.15	0.02	0.03	0.15	0.16	0.09	0.12
	Luxembourg	-0.36	0.19	0.04	0.13	0.12	0.18	-0.21	0.18	0.28	0.28	-0.04	0.06
	Mexique	-0.20	0.11	0.10	0.13	0.00	0.01	-0.21	0.25	0.05	0.09	-0.04	0.06
	Nouvelle-Zélande	-0.23	0.08	0.23	0.28	0.12	0.19	-0.29	0.27	0.26	0.26	0.04	0.05
	Norvège	-0.34	0.15	0.31	0.34	0.22	0.33	-0.38	0.37	0.50	0.44	0.04	0.05
	Portugal	-0.35	0.14	0.35	0.38	0.08	0.14	-0.31	0.32	0.14	0.16	0.01	0.02
	Écosse	-0.03	0.05	0.35	0.42	0.19	0.32	-0.10	0.14	0.22	0.24	0.02	0.03
Suède	-0.05	0.05	0.21	0.27	0.24	0.37	-0.30	0.37	0.36	0.41	0.05	0.08	
Suisse	-0.28	0.14	0.24	0.30	0.13	0.22	-0.31	0.35	0.50	0.55	0.03	0.05	
États-Unis	-0.42	0.21	0.05	0.13	0.04	0.06	-0.39	0.36	0.09	0.13	-0.08	0.11	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>-0.27</i>	<i>0.10</i>	<i>0.18</i>	<i>0.21</i>	<i>0.14</i>	<i>0.22</i>	<i>-0.29</i>	<i>0.29</i>	<i>0.25</i>	<i>0.25</i>	<i>-0.02</i>	<i>0.02</i>	
PAYS NON MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	-0.24	0.11	0.21	0.21	0.06	0.08	0.28	0.30	0.25	0.21	0.03	0.05
	Lettonie	-0.31	0.15	-0.11	0.11	0.03	0.05	0.51	0.51	0.18	0.18	-0.07	0.11
	Liechtenstein	-0.17	0.09	0.27	0.36	0.07	0.12	0.37	0.37	0.39	0.58	0.00	0.01
	Fédération de Russie	-0.20	0.05	-0.15	0.10	0.07	0.11	0.52	0.48	0.02	0.00	-0.08	0.11
	Pays-Bas ²	-0.33	0.20	0.36	0.34	0.24	0.44	0.25	0.26	0.65	0.57	0.12	0.20

1. Les différences positives indiquent que les garçons réalisent de meilleures performances que les filles et les différences négatives indiquent que les filles réalisent de meilleures performances que les garçons.

2. Taux de participation insuffisant pour permettre les comparaisons.

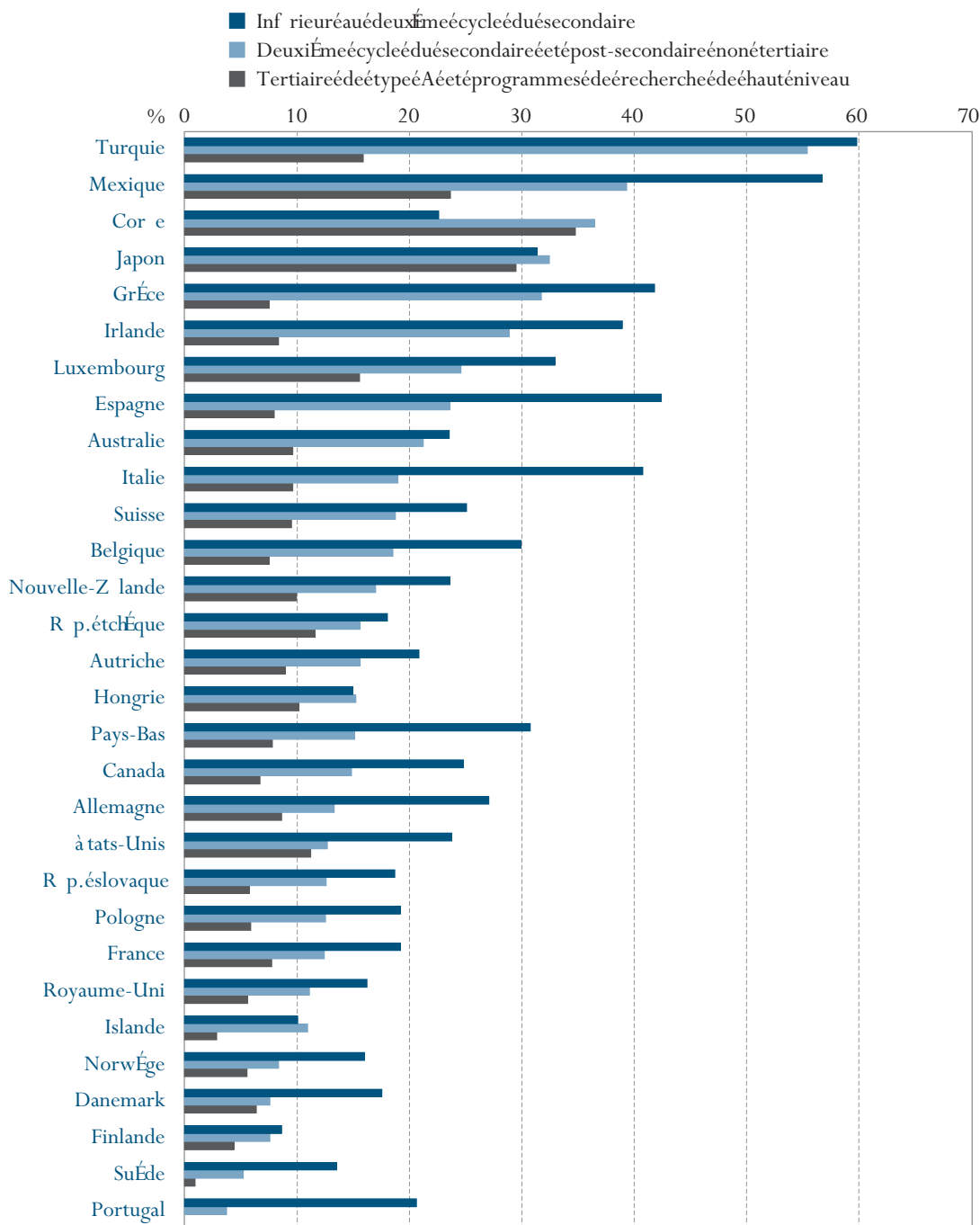
Source : Base de données PISA de l'OCDE, 2001.

INDICATEUR A12 : TAUX D'ACTIVITÉ SELON LE NIVEAU DE FORMATION

- Les taux d'activité augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE. À de rares exceptions près, les taux d'activité des diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus élevés que ceux des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Les écarts de taux d'activité chez les hommes sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau.
- Les taux d'activité des femmes ayant un niveau de formation inférieur à celui du deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas. Les taux d'activité des femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire avoisinent ou dépassent 80 pour cent dans tous les pays, sauf quatre. À l'exception d'un seul pays, ils restent partout inférieurs à ceux des hommes.
- Les écarts de taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation. Bien que des différences de taux d'activité selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, ces différences sont nettement moins marquées que chez les personnes ayant un faible niveau de formation.

Graphique A12.1

Différence de taux d'activité entre les hommes et les femmes de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (2001)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux d'activité entre les hommes et les femmes titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou d'un diplôme post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A12.1. Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

A12

Cet indicateur mesure la relation entre le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi.

Contexte

Pour poursuivre leur développement économique et conserver leur compétitivité, les marchés du travail des pays de l'OCDE sont désormais de plus en plus tributaires de l'offre régulière de main-d'œuvre instruite. Dans la mesure où le niveau de compétence tend à s'élever en même temps que le niveau de formation, le coût de l'inactivité des personnes ayant un niveau de formation élevé augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement de la population dans les pays de l'OCDE, l'augmentation du taux d'activité et l'allongement de la durée d'activité peuvent avoir pour effet une diminution des taux de dépendance ainsi qu'un allègement du financement public des régimes de pensions.

Cet indicateur étudie la relation entre le niveau de formation et l'activité en examinant tout d'abord les taux d'activité, puis les taux de chômage. L'adéquation entre les qualifications de la main-d'œuvre et les emplois proposés figure parmi les grandes préoccupations des décideurs politiques.

Observations et explications

Taux d'activité

Les différences de taux d'activité entre pays sont moins marquées chez les hommes que chez les femmes.

Les variations des taux globaux d'activité dans les pays de l'OCDE sont principalement imputables aux différences de taux d'activité chez les femmes. Le taux d'activité global des hommes âgés de 25 à 64 ans est compris entre 81 pour cent ou moins en Belgique, en Hongrie, en Italie et en Pologne et plus de 94 pour cent en Islande, au Japon, au Mexique et en Suisse (voir le tableau A12.1). En revanche, les taux d'activité chez les femmes varient de moins de 55 pour cent en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie, à plus de 77 pour cent dans les pays nordiques. La prolongation des études et l'inactivité sont deux des facteurs qui expliquent en partie ces disparités. Elles ont généralement la même incidence : elles accroissent le nombre de personnes qui ne font pas partie du marché de l'emploi.

Les taux d'activité des hommes augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE.

Les taux d'activité des hommes augmentent généralement avec le niveau de formation. À l'exception de l'Espagne, de l'Irlande, du Mexique et de la Turquie, où cette tendance est moins marquée, les taux d'activité des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus élevés que ceux des hommes qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle du secondaire. L'écart va de quelques points de pourcentage à 8 ou 9 pour cent en Allemagne, en Autriche, au Danemark et en Pologne. Peu important entre 35 et 44 ans, âge de pleine activité, l'écart pourrait surtout être imputable à des retraits plus précoces du marché du travail des personnes les moins qualifiées. Après 55 ans, les personnes dont le niveau de formation est plus élevé tendent à prolonger leur activité professionnelle plus longtemps que les autres (voir le tableau A12.1).

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

Les écarts de taux d'activité chez les hommes âgés de 25 à 64 ans sont particulièrement marqués entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. Dans 18 pays de l'OCDE sur 30, cet écart est supérieur à 10 points de pourcentage. L'exemple le plus extrême est celui de la Hongrie, où la proportion d'actifs parmi les hommes n'ayant pas

terminé le deuxième cycle du secondaire est de 50 pour cent, alors qu'elle dépasse 80 pour cent chez ceux qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires. Toutefois les différences de taux d'activité entre les hommes peu instruits et ceux qui ont un niveau de formation plus élevé représentent moins de 5 points de pourcentage en Corée, en Islande, au Mexique, au Portugal et en Turquie (voir le tableau A12.1).

Les écarts de taux d'activité observés chez les femmes âgées de 25 à 64 ans sont encore plus prononcés, non seulement entre celles qui ont une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et celles qui ont atteint ce niveau (autour de 20 points de différence ou plus dans 15 pays de l'OCDE sur 30), mais aussi entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et les titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (autour de 10 points de différence ou plus dans 23 pays). Font exception à la règle la Corée, le Japon et la Suède, où les taux d'activité des femmes ayant obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires sont proches de ceux des femmes ayant un niveau de formation tertiaire (de 3 à 7 points de pourcentage de différence) (voir le tableau A12.1).

Les taux d'activité des femmes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas, puisqu'ils s'établissent à approximativement 50 pour cent en moyenne dans les pays de l'OCDE et à 40 pour cent ou moins en Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie et en Turquie. Les taux d'activité des femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire avoisinent ou dépassent 80 pour cent dans tous les pays sauf en Corée, en Hongrie, au Japon, au Luxembourg, au Mexique et en Turquie, mais restent partout inférieurs à ceux des hommes (voir le tableau A12.1).

Des différences de taux d'activité selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, mais elles sont nettement moins tranchées que chez les personnes ayant un faible niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart entre les taux d'activité des hommes et des femmes se comble de manière significative à chaque fois qu'un niveau supérieur est atteint dans l'échelle des formations : il est de 26 points de pourcentage pour un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, mais tombe à 19 points pour une formation du deuxième cycle du secondaire et à 10 points pour une formation de niveau tertiaire (voir le tableau A12.1).

Les différences de taux d'activité des hommes selon leur niveau de formation sont largement déterminées par les différences existant au sein de la population plus âgée, en particulier chez les hommes âgés de 55 à 64 ans (voir le tableau A12.1). Alors que la proportion d'actifs chez les 55-64 ans ayant un niveau de formation tertiaire est supérieure à 70 pour cent dans 18 pays de l'OCDE sur 30, seuls la Corée, la Grèce, le Mexique et la Turquie atteignent des taux d'activité similaires chez les hommes ayant un niveau de formation inférieur à celui du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par contraste, chez les femmes, les différences de taux d'activité selon le niveau de formation sont relativement importantes quel que soit le groupe d'âge.

Chez les femmes, les disparités de taux d'activité selon le niveau de formation sont encore plus marquées.

Les taux d'activité des femmes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas...

...mais les écarts de taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation.

Chez les hommes, les différences de taux d'activité selon le niveau de formation sont dues en grande partie aux disparités au sein de la population plus âgée.

Ces tendances s'expliquent par plusieurs facteurs. Dans la mesure où les revenus tendent à augmenter avec le niveau de formation, l'incitation pécuniaire à travailler est d'autant plus grande que le niveau de formation est élevé. De plus, les personnes les plus qualifiées occupent souvent des postes plus intéressants et plus stimulants qui leur donnent de plus grandes responsabilités, ce qui les encourage encore plus à rester en activité. À l'opposé, les travaux physiques pénibles généralement associés aux niveaux de formation les moins élevés peuvent entraîner des cessations d'activité plus précoces. En outre, les restructurations industrielles opérées dans de nombreux pays ont restreint les possibilités d'emploi s'offrant aux travailleurs sans qualification ou disposant de savoir-faire spécifiques rendus obsolètes par les nouvelles technologies. Par conséquent, beaucoup se sont retirés du marché du travail parce qu'ils pouvaient bénéficier de programmes de préretraite ou qu'ils ne trouvaient pas d'emploi. Enfin, les femmes ont toujours présenté un niveau de formation et un taux d'activité plus faibles que ceux des hommes et, malgré des avancées considérables au cours des dernières décennies, leurs taux actuels d'activité témoignent toujours de l'incidence de ces facteurs hérités du passé.

Taux de chômage selon le niveau de formation

Les personnes ayant un faible niveau de formation sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont davantage de chances d'être au chômage.

Le taux de chômage permet de mesurer l'aptitude d'une économie à offrir des emplois à tous ceux qui souhaitent travailler. Dans la mesure où le niveau de formation est un indicateur des qualifications acquises, il renseigne les employeurs sur les connaissances et les aptitudes des candidats à l'embauche, ainsi que sur leur efficacité potentielle au travail. Les perspectives d'emploi de personnes ayant des niveaux de formation différents dépendent à la fois des besoins du marché du travail et de l'offre de main-d'œuvre à chaque niveau de formation. Par conséquent, les personnes les moins instruites sont particulièrement exposées aux risques de marginalisation économique, car elles sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont moins de chance de trouver un emploi si elles en recherchent activement un.

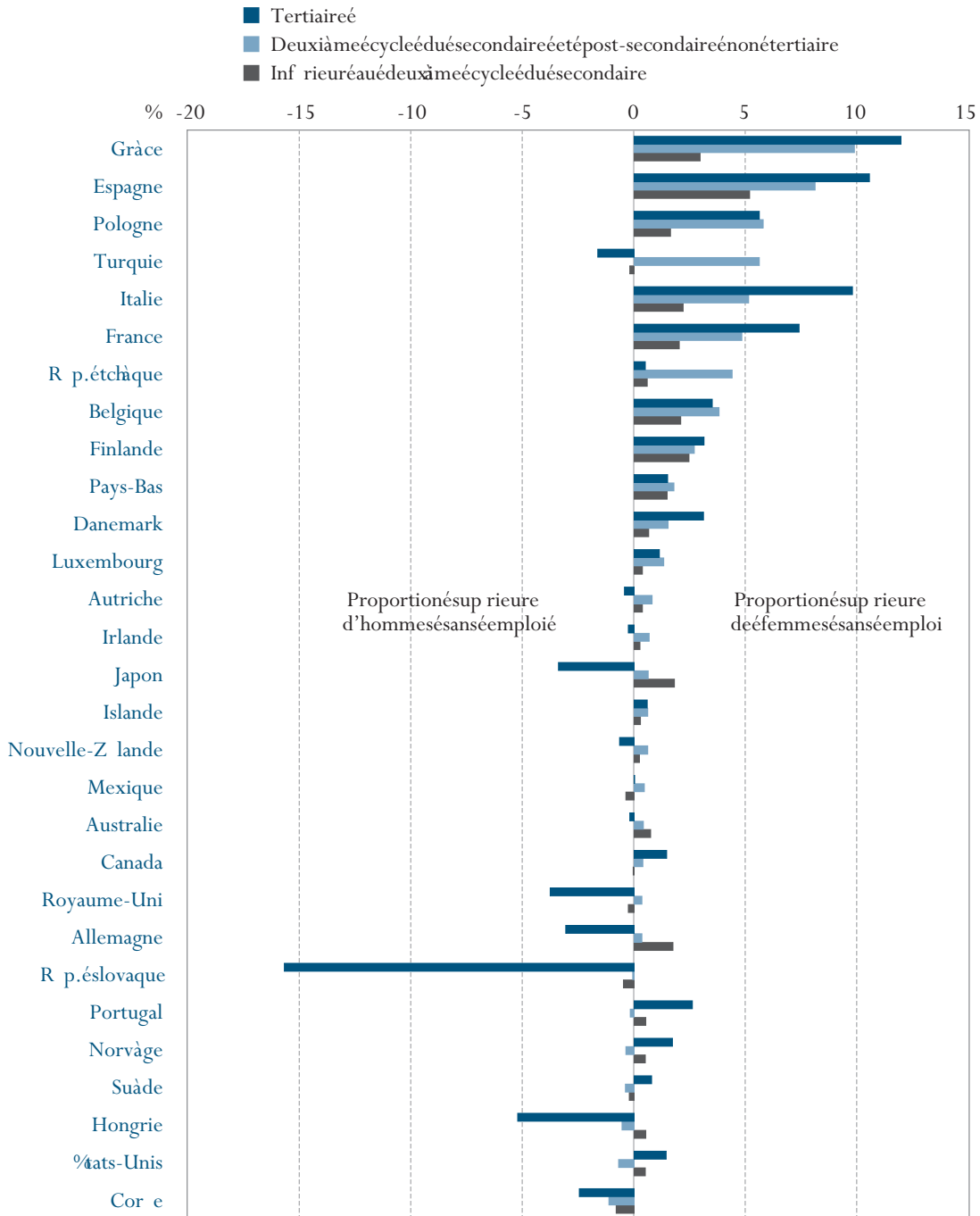
Les taux de chômage sont d'autant plus bas que le niveau de formation est élevé.

Dans 18 pays de l'OCDE sur 30, les hommes âgés de 25 à 64 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ont au moins une fois et demie plus de risques d'être au chômage que ceux qui les ont achevées. Dans 17 pays, le taux de chômage des hommes ayant un diplôme de fin d'études secondaires est au moins une fois et demie supérieur à celui des titulaires d'un diplôme tertiaire de type A. Chez les diplômés du tertiaire, les taux de chômage des adultes ayant suivi des formations courtes à orientation professionnelle (CITE 5B) sont supérieurs à ceux des adultes ayant suivi des formations plus théoriques ou plus longues correspondant au niveau CITE 5A dans deux tiers environ des pays (voir le tableau A12.2).

Dans la plupart des pays, les écarts de taux de chômage selon le niveau de formation sont particulièrement marqués chez les hommes âgés de 30 à 44 ans. Cette relation entre taux de chômage et niveau de formation s'observe également chez les femmes, mais l'écart entre celles qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les titulaires d'un diplôme de

Graphique A12.2

Différence de taux de chômage entre les hommes et les femmes de 15 à 34 ans, selon le niveau de formation (2001)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux de chômage entre les hommes et les femmes titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou d'un diplôme post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Voir le tableau A12.2. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

L'importance du taux de chômage selon le niveau de formation varie d'un pays à l'autre en fonction de plusieurs facteurs.

niveau tertiaire est encore plus important dans de nombreux pays. Le désavantage des femmes est manifeste dans un tiers des pays, mais les taux de chômage sont analogues dans les autres, indépendamment du niveau de formation. Au niveau tertiaire, cet écart est beaucoup plus discret, même dans les pays où le phénomène est généralisé (voir le graphique A12.2).

Plusieurs facteurs expliquent les écarts importants observés d'un pays à l'autre dans les taux de chômage des personnes peu instruites. Dans certains pays (en particulier ceux en transition, tels que la Hongrie, la Pologne, la République slovaque et la République tchèque), les taux de chômage élevés touchant cette catégorie de personnes reflètent généralement les difficultés du marché du travail, dont elles sont les principales victimes. Ce phénomène s'observe également, mais de façon moins marquée, en Allemagne, en Finlande et en France. Les taux de chômage des personnes sans diplôme de fin d'études secondaires sont aussi relativement élevés dans certains pays où les marchés du travail sont moins réglementés (le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni). En revanche, dans les pays où l'agriculture emploie toujours un grand nombre de personnes (le Mexique et le Portugal), les taux de chômage des personnes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire sont généralement faibles. Enfin, dans les pays où la situation du marché du travail est dans l'ensemble particulièrement favorable (l'Autriche, l'Islande, le Luxembourg, la Norvège et les Pays-Bas, en 2000-2001), les travailleurs semblent trouver un emploi, quel que soit leur niveau de formation (voir le tableau A12.2). En général, les travailleurs peu qualifiés sont les premières victimes de la détérioration de la conjoncture économique.

Définitions et méthodologie

Les données proviennent des Enquêtes nationales sur la population active.

Le taux d'activité d'une tranche d'âge donnée est égal au pourcentage de personnes appartenant à cette tranche d'âge qui sont soit pourvues d'un emploi, soit au chômage, ces deux situations étant définies selon les lignes directrices du Bureau international du travail (BIT).

Les chômeurs sont définis comme des personnes sans travail, à la recherche d'un travail et disponibles pour travailler. Les personnes pourvues d'un emploi sont les personnes qui, durant la semaine de référence, *i*) ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (saliés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs non salariés et travailleurs familiaux non rémunérés) ou *ii*) avaient un emploi, mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour raison de maladie ou d'accident, de congé, de conflit de travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou parental, etc.) et avaient un lien formel avec leur emploi.

Le taux de chômage (exprimé en pourcentage) est égal au nombre de chômeurs divisé par le nombre de personnes dans la population active. La désignation des niveaux de formation est basée sur les définitions de la CITE-97.

Tableau A12.1
Taux d'activité de la population (2001)
 Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 55 à 64 ans

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		25-64 ans					55-64 ans				
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post- secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseigne- ment confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post- secondaire non tertiaire		Tous niveaux d'enseigne- ment confondus
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		(6)	(7)	(8)
Australie	Hommes	79	89	89	92	86	54	67	74	62	
Australie	Femmes	55	68	77	83	66	30	42	61	38	
Autriche	Hommes	70	84	88	94	83	30	40	64	41	
Autriche	Femmes	49	69	83	85	65	15	19	40	18	
Belgique	Hommes	69	87	91	92	81	25	44	58	36	
Belgique	Femmes	39	69	81	84	60	11	21	31	16	
Canada	Hommes	73	88	91	90	86	52	64	66	61	
Canada	Femmes	48	73	81	83	72	28	46	51	41	
République tchèque	Hommes	70	88	x(4)	94	87	35	55	79	55	
République tchèque	Femmes	52	73	x(4)	83	70	13	27	61	25	
Danemark	Hommes	75	87	91	96	86	55	65	81	66	
Danemark	Femmes	57	79	88	90	77	31	60	67	52	
Finlande	Hommes	70	86	90	93	83	43	54	65	51	
Finlande	Femmes	61	79	86	88	77	40	53	67	49	
France	Hommes	76	88	92	92	85	36	44	66	44	
France	Femmes	57	76	85	84	70	29	36	51	34	
Allemagne	Hommes	77	84	88	92	84	44	49	67	53	
Allemagne	Femmes	50	70	81	83	67	26	35	53	34	
Grèce	Hommes	82	88	85	90	85	60	48	57	57	
Grèce	Femmes	40	57	79	83	52	25	16	30	24	
Hongrie	Hommes	50	83	x(4)	89	75	22	46	64	36	
Hongrie	Femmes	35	67	x(4)	79	58	8	21	43	16	
Islande	Hommes	95	95	97	98	96	91	92	99	93	
Islande	Femmes	85	84	91	95	87	81	83	82	82	
Irlande	Hommes	79	93	95	94	87	61	72	80	66	
Irlande	Femmes	40	64	74	85	60	21	35	50	29	
Italie	Hommes	74	86	x(4)	91	80	36	49	71	41	
Italie	Femmes	34	67	x(4)	81	50	12	29	41	16	
Japon	Hommes	87	95	98	97	95	80	86	86	84	
Japon	Femmes	56	63	66	68	63	48	49	47	49	
Corée	Hommes	84	89	94	91	88	74	67	70	71	
Corée	Femmes	61	53	58	56	57	51	25	42	48	
Luxembourg	Hommes	78	86	92	92	84	22	34	73	36	
Luxembourg	Femmes	45	62	80	77	56	7	20	48	14	
Mexique	Hommes	94	96	97	94	94	81	78	79	80	
Mexique	Femmes	37	56	61	70	43	27	37	37	28	
Pays-Bas	Hommes	77	89	89	91	86	44	54	61	52	
Pays-Bas	Femmes	47	73	82	83	65	20	33	46	27	
Nouvelle-Zélande	Hommes	80	91	89	93	89	66	79	80	75	
Nouvelle-Zélande	Femmes	56	74	77	83	71	41	58	65	52	
Norvège	Hommes	74	89	92	94	88	59	74	88	74	
Norvège	Femmes	58	81	90	88	80	47	66	84	63	
Pologne	Hommes	64	83	x(4)	92	81	35	41	68	41	
Pologne	Femmes	45	71	x(4)	86	67	20	24	45	24	
Portugal	Hommes	87	87	94	94	87	63	57	78	64	
Portugal	Femmes	66	84	88	95	71	41	32	60	42	
République slovaque	Hommes	62	88	89	93	86	25	46	64	43	
République slovaque	Femmes	43	76	90	88	71	3	12	52	11	
Espagne	Hommes	83	90	93	91	86	59	62	73	61	
Espagne	Femmes	41	66	77	83	54	20	38	58	24	
Suède	Hommes	79	88	89	91	87	68	74	82	74	
Suède	Femmes	66	83	86	90	82	56	69	82	68	
Suisse	Hommes	87	93	96	96	94	78	82	85	83	
Suisse	Femmes	62	74	85	86	74	41	58	68	54	
Turquie	Hommes	82	87	x(4)	87	84	52	25	43	49	
Turquie	Femmes	22	32	x(4)	71	27	14	5	15	14	
Royaume-Uni	Hommes	67	88	93	93	86	51	67	73	64	
Royaume-Uni	Femmes	51	77	85	87	74	44	65	69	58	
États-Unis	Hommes	75	86	90	92	87	55	66	77	68	
États-Unis	Femmes	52	73	80	81	73	33	54	66	54	
Moyenne des pays	Hommes	77	88	92	93	86	52	59	72	59	
Moyenne des pays	Femmes	50	70	81	83	65	29	39	54	37	

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ».
 Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

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

Tableau A12.2
Taux de chômage (2001)
Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		25-64 ans					30-44 ans			
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	Hommes	8.1	4.5	4.5	2.5	5.2	8.6	4.6	2.8	5.3
Australie	Femmes	7.0	5.2	3.9	2.6	5.1	8.4	5.0	3.5	5.7
Autriche	Hommes	7.2	2.9	1.4	1.3	3.2	6.5	2.4	1.2	2.7
Autriche	Femmes	5.7	3.3	2.0	1.5	3.6	6.0	3.2	1.6	3.5
Belgique	Hommes	7.4	4.4	2.5	2.5	4.8	8.8	3.7	2.1	4.9
Belgique	Femmes	10.4	6.9	2.5	3.8	6.3	12.3	7.5	2.6	6.8
Canada	Hommes	10.2	6.2	4.8	4.4	6.2	10.8	6.3	4.8	6.3
Canada	Femmes	10.2	6.2	4.5	4.4	5.8	12.3	6.7	4.8	6.2
République tchèque	Hommes	19.3	4.7	x(4)	1.9	5.4	23.4	4.5	1.8	5.3
République tchèque	Femmes	19.1	8.0	x(4)	2.2	8.9	24.0	8.9	2.4	9.7
Danemark	Hommes	4.0	2.7	3.3	3.5	3.1	4.0	2.3	3.2	2.8
Danemark	Femmes	6.2	4.0	3.1	3.1	4.1	7.2	3.9	3.9	4.3
Finlande	Hommes	10.5	7.9	4.7	3.0	7.2	11.9	7.1	2.8	6.5
Finlande	Femmes	12.7	9.2	5.9	3.6	8.1	15.0	9.8	5.3	8.2
France	Hommes	9.7	5.1	4.3	4.1	6.2	10.7	4.7	3.5	6.1
France	Femmes	14.4	9.3	5.0	5.6	9.8	18.1	9.5	5.5	10.6
Allemagne	Hommes	15.6	8.1	4.4	3.4	7.7	14.2	7.0	2.6	6.5
Allemagne	Femmes	11.5	8.4	5.8	4.4	8.1	11.2	7.4	4.4	7.2
Grèce	Hommes	4.9	6.2	4.9	4.5	5.3	4.7	5.1	4.2	4.7
Grèce	Femmes	12.3	15.1	8.3	9.6	12.5	16.7	14.9	7.1	13.2
Hongrie	Hommes	12.5	4.8	x(4)	1.1	5.5	15.1	4.6	0.7	5.6
Hongrie	Femmes	7.6	4.2	x(4)	1.3	4.3	9.9	4.1	1.2	4.5
Islande	Hommes	2.3	1.2	0.8	1.0	1.5	1.7	1.4	0.6	1.3
Islande	Femmes	2.4	2.8	2.4	0.2	2.1	2.3	2.0	0.9	1.8
Irlande	Hommes	5.5	2.3	1.9	1.1	3.3	6.3	2.0	1.6	3.4
Irlande	Femmes	5.1	2.8	2.3	1.0	2.9	6.1	2.7	1.9	3.1
Italie	Hommes	6.9	4.9	x(4)	3.8	5.8	7.1	3.8	3.9	5.4
Italie	Femmes	14.0	9.3	x(4)	7.2	10.7	16.8	8.9	6.1	11.1
Japon	Hommes	6.9	4.8	3.2	2.8	4.4	7.5	3.6	2.0	3.1
Japon	Femmes	4.3	4.7	3.8	3.1	4.2	4.2	4.2	3.8	4.0
Corée	Hommes	4.3	3.7	5.0	3.2	3.8	4.9	3.5	2.7	3.4
Corée	Femmes	1.8	2.7	3.3	2.0	2.3	2.5	2.4	1.9	2.3
Luxembourg	Hommes	1.6	0.8	0.9	1.1	1.1	1.0	0.6	1.2	0.9
Luxembourg	Femmes	2.4	1.5	0.4	2.6	1.8	2.2	2.0	1.6	1.9
Mexique	Hommes	1.4	1.9	2.1	2.2	1.6	1.3	1.2	2.0	1.5
Mexique	Femmes	1.4	1.6	1.8	2.2	1.6	1.3	1.7	1.7	1.5
Pays-Bas	Hommes	2.5	1.1	0.0	0.7	1.6	2.6	0.8	0.6	1.2
Pays-Bas	Femmes	3.5	2.3	1.2	2.1	2.7	4.1	2.6	2.1	2.8
Nouvelle-Zélande	Hommes	7.4	3.0	4.4	2.8	4.0	8.1	3.2	3.4	4.1
Nouvelle-Zélande	Femmes	5.9	3.6	2.9	3.2	3.9	7.5	3.8	3.6	4.4
Norvège	Hommes	3.4	2.9	0.7	1.7	2.6	4.2	3.2	1.5	2.8
Norvège	Femmes	3.3	2.5	1.9	1.8	2.4	5.9	2.9	2.0	2.7
Pologne	Hommes	21.7	14.0	x(4)	4.0	13.9	26.3	13.5	1.8	13.7
Pologne	Femmes	23.7	18.3	x(4)	5.9	17.0	31.9	19.3	3.4	18.1
Portugal	Hommes	2.7	3.1	2.6	2.0	2.7	2.4	3.0	1.4	2.4
Portugal	Femmes	4.6	3.3	2.9	3.3	4.3	5.0	2.8	1.9	4.2
République slovaque	Hommes	44.3	14.8	5.3	4.5	15.7	55.1	14.8	3.9	16.1
République slovaque	Femmes	34.6	14.8	11.0	3.4	15.7	39.5	14.8	3.4	15.8
Espagne	Hommes	7.3	5.4	4.1	4.7	6.2	7.6	4.6	3.4	5.8
Espagne	Femmes	16.1	12.8	13.0	8.8	13.3	18.1	12.7	8.6	13.5
Suède	Hommes	5.6	5.0	3.4	2.6	4.5	6.3	4.7	2.9	4.3
Suède	Femmes	6.4	4.2	2.5	2.2	3.8	7.0	4.3	2.7	3.9
Suisse	Hommes	m	1.1	m	m	1.1	m	m	m	m
Suisse	Femmes	m	2.9	m	m	3.1	m	3.4	m	3.4
Turquie	Hommes	9.2	8.0	x(4)	5.6	8.6	9.3	5.5	3.4	7.9
Turquie	Femmes	6.9	13.5	x(4)	6.1	7.7	7.7	11.2	3.2	7.3
Royaume-Uni	Hommes	9.4	4.1	2.7	2.0	4.1	11.9	3.9	2.2	4.2
Royaume-Uni	Femmes	5.7	3.7	1.7	1.9	3.4	8.2	4.3	2.0	4.0
États-Unis	Hommes	7.5	4.2	2.5	1.9	3.7	7.4	4.4	1.8	3.7
États-Unis	Femmes	8.9	3.4	2.3	2.0	3.3	8.9	3.7	2.3	3.6
Moyenne des pays	Hommes	8.9	4.8	3.3	2.8	5.0	9.9	4.5	2.4	4.9
Moyenne des pays	Femmes	9.4	6.4	4.0	3.5	6.1	11.1	6.3	3.3	6.3

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

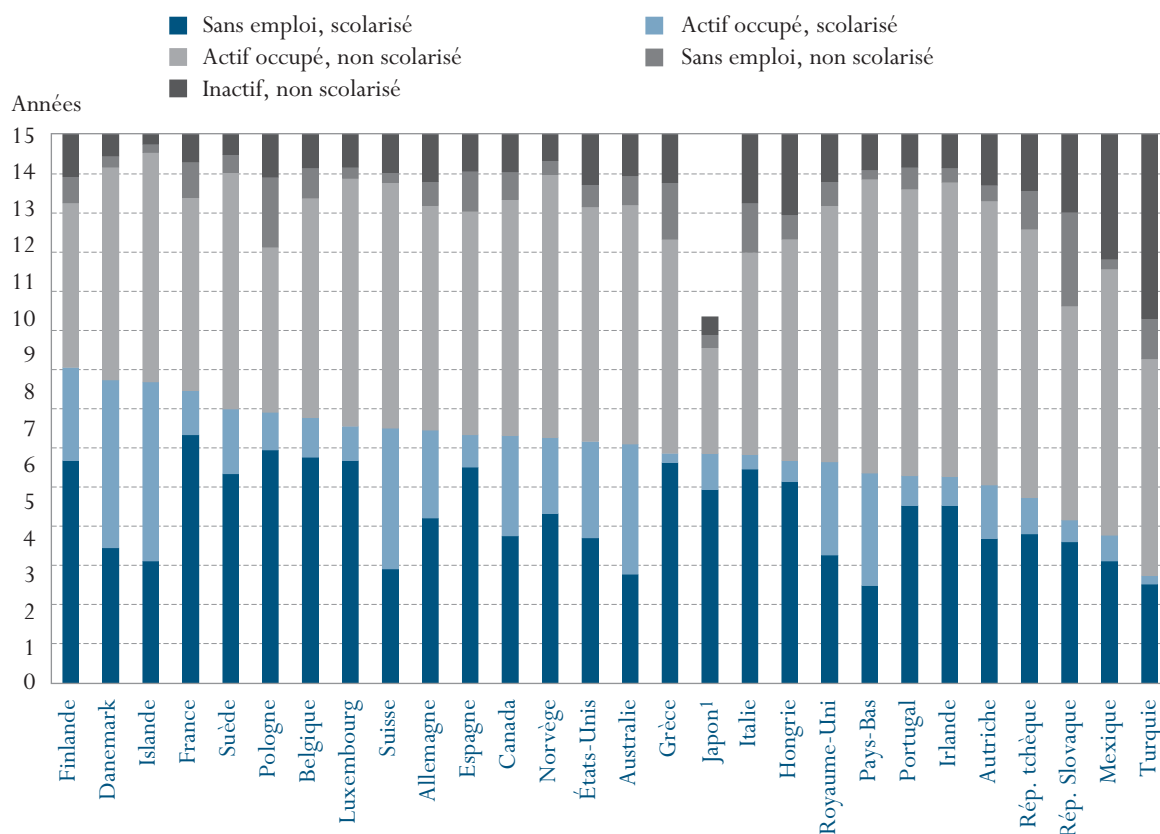
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

INDICATEUR A13 : ESTIMATION PRÉVISIONNELLE DU NOMBRE D'ANNÉES DE FORMATION, D'ACTIVITÉ ET D'INACTIVITÉ CHEZ LES 15-29 ANS

- En moyenne dans l'ensemble des pays, un jeune âgé de 15 ans en 2001 peut s'attendre à poursuivre des études dans l'enseignement formel pendant moins de six ans et demi. Dans 16 des 28 pays étudiés, la fourchette est comprise entre six et sept ans et demi.
- Un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer, au cours des 15 années à venir, 6,4 ans en activité, 0,8 an au chômage et 1,4 an en dehors du marché du travail. C'est la durée moyenne des périodes de chômage qui varie le plus d'un pays à l'autre. Ces chiffres reflètent essentiellement les disparités de taux d'activité des jeunes.
- En valeur absolue, la période de chômage à laquelle peuvent s'attendre les jeunes qui terminent leur formation initiale est plus courte aujourd'hui qu'il y a dix ans.

Graphique A13.1

Estimation du nombre d'années qui seront passées en formation et en dehors de la formation (2001)
Par statut professionnel, de 15 à 29 ans



1. Ces données portent sur la population âgée de 15 à 24 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'estimation du nombre d'années que la population jeune passera en formation.

Source : OCDE. Tableau A13.1. Voir les notes de l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003).

Cet indicateur estime le nombre d'années de formation, d'activité et d'inactivité des jeunes.

Contexte

Au cours de la dernière décennie, la durée des études suivies par les jeunes s'est nettement rallongée, entraînant une entrée plus tardive dans la vie active (voir *Regards sur l'Éducation*, OCDE, 1998). Ces études de plus longue durée s'effectuent en partie sous forme d'une association forte de l'emploi et des études, largement répandue dans certains pays. Après la fin des études, l'accès à l'emploi se trouve contrarié par des périodes de chômage ou d'inactivité, devant lesquelles hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne. Cependant, en valeur absolue, la période de chômage à laquelle peuvent s'attendre les jeunes qui terminent leur formation initiale est plus courte aujourd'hui qu'il y a dix ans.

Observations et explications

Sur la base de la situation actuelle des 15-29 ans, cet indicateur permet de retrouver sous une forme synthétique les grandes tendances à l'œuvre dans la transition de l'école à l'emploi.

En moyenne, un jeune âgé de 15 ans peut espérer passer encore six ans et demi environ dans le système éducatif.

En moyenne, un jeune âgé de 15 ans en 2001 peut espérer poursuivre des études pendant six ans et demi environ (voir le tableau A13.1). L'augmentation a été très sensible entre 1985 et 1996, où près d'un an et demi d'études supplémentaires a été enregistré. Depuis 1996, elle s'est poursuivie plus lentement dans l'ensemble. Un rattrapage s'est opéré dans les pays où les durées sont les plus courtes, tandis que dans les pays où les durées sont les plus longues, celles-ci ne tendent plus guère à augmenter.

Dans 16 des 28 pays étudiés, un jeune de 15 ans peut s'attendre à poursuivre des études pendant encore six à sept ans et demi. Toutefois, les disparités sont importantes entre les deux extrêmes, avec un écart d'environ quatre ans entre un groupe de pays comprenant le Danemark, la Finlande, la France et l'Islande (huit ans ou plus) et un autre groupe comprenant le Mexique, la République slovaque et la Turquie (quatre ans en moyenne).

Globalement, le nombre moyen d'années d'études prévues est légèrement plus élevé chez les femmes (6,5 ans, contre 6,3 ans pour les hommes). Dans de nombreux pays, les durées sont identiques pour les deux sexes. La Turquie fait figure d'exception, avec 2,4 ans seulement d'espérance de formation pour les adolescentes de 15 ans. Dans les pays qui se situent à l'autre extrémité du classement, une durée de formation plus longue va souvent de pair avec une moyenne relativement plus élevée pour les femmes (voir le tableau A13.1).

Cette espérance de formation recouvre une grande variété de formules associant emploi et études.

Cette espérance de formation peut correspondre à une grande variété de formules associant emploi et études. L'emploi exercé pendant les études peut par exemple s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou être un emploi à temps partiel. Très marginales dans la moitié des pays étudiés, les formules alternant emploi et formation représentent dans les autres pays entre une et quatre des années supplémentaires qu'un jeune peut espérer passer en formation.

Outre les six ans et demi consacrés en moyenne aux études, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer 6,4 ans en activité, 0,8 an au chômage, et 1,4 an en dehors du marché du travail (sans étudier, ni rechercher d'emploi) au cours des 15 prochaines années (tableau A13.1). Il est intéressant de constater qu'en valeur absolue, la période de chômage à laquelle peuvent s'attendre les jeunes qui terminent leur formation initiale est plus courte aujourd'hui qu'il y a dix ans.

C'est la durée moyenne des périodes de chômage qui varie le plus d'un pays à l'autre. Ces chiffres reflètent particulièrement les disparités de taux d'activité des jeunes. Égale ou inférieure à quatre mois dans des pays comme le Danemark, l'Islande, le Luxembourg, le Mexique, les Pays-Bas et la Suisse, la durée cumulée des périodes de chômage est de plus de 18 mois en Grèce, en Pologne et en République slovaque.

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

Alors que les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer un peu plus de six mois sans suivre d'études, ni travailler entre 15 et 29 ans, la moyenne est de plus de deux ans pour les femmes. En Autriche, en Finlande et en Suède, il n'existe guère de différence à cet égard entre les jeunes hommes et les jeunes femmes. Inversement, en Hongrie, au Mexique, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à se retirer du marché du travail. Dans tous les autres pays, les femmes âgées de 15 à 29 ans passent en moyenne un an de plus que les hommes en dehors du marché du travail.

Définitions et méthodologie

Les statistiques présentées ici ont été établies à partir des données provenant d'enquêtes sur la population active concernant les pourcentages de jeunes d'un âge donné dans chacune des catégories spécifiées. Ces pourcentages ont été ensuite additionnés pour les 15-29 ans afin d'obtenir le nombre estimé d'années correspondant aux situations indiquées. Pour les pays qui ont fourni des données à partir de l'âge de 16 ans seulement, les calculs sont basés sur l'hypothèse que les jeunes de 15 ans sont tous scolarisés et ne travaillent pas. Cette modification de la méthode de calcul tend à augmenter l'estimation moyenne de l'espérance de formation par rapport à la dernière édition de *Regards sur l'éducation*. Par conséquent, les calculs supposent que les jeunes qui ont aujourd'hui 15 ans connaîtront entre 15 et 29 ans les mêmes conditions d'études et de travail que les jeunes dans cette tranche d'âge au cours de l'année considérée.

Aujourd'hui, un jeune âgé de 15 ans peut escompter d'ici l'âge de 29 ans occuper un emploi pendant 6,4 ans, être au chômage pendant près d'un an et être en inactivité pendant 1,4 an.

Les données proviennent des Enquêtes nationales sur la population active.

Les personnes en formation peuvent aussi bien suivre des programmes à temps partiel que des programmes à temps plein. La définition des diverses situations vis-à-vis de l'emploi se fonde sur les lignes directrices du Bureau international du travail (BIT), à l'exception de la catégorie « jeune en formation et en activité » qui comprend tous les programmes emploi-études, quelle que soit la classification du BIT. Les données relatives à cet indicateur proviennent d'une collecte spéciale dont la période de référence se situe au début de l'année civile (généralement le premier trimestre ou la moyenne des trois premiers mois).

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

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Estimation du nombre d'années en formation			Estimation du nombre d'années en dehors de la formation			
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris les programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Demandeurs d'emploi		Sous-total
						Inactifs		
Australie	Hommes	3.0	3.6	6.6	6.9	0.9	0.5	8.4
	Femmes	2.9	3.5	6.4	6.1	0.7	1.8	8.6
	H+F	3.0	3.5	6.5	6.5	0.8	1.2	8.5
Autriche	Hommes	3.6	1.8	5.4	7.9	0.5	1.3	9.6
	Femmes	4.3	1.1	5.4	7.6	0.4	1.6	9.6
	H+F	3.9	1.5	5.4	7.7	0.4	1.4	9.6
Belgique	Hommes	5.9	1.3	7.3	6.4	0.8	0.5	7.7
	Femmes	6.4	0.8	7.2	5.6	0.8	1.4	7.8
	H+F	6.2	1.1	7.2	6.0	0.8	0.9	7.8
Canada	Hommes	4.0	2.5	6.5	6.8	1.0	0.7	8.5
	Femmes	4.0	3.0	7.0	6.0	0.5	1.4	8.0
	H+F	4.0	2.8	6.8	6.4	0.8	1.0	8.2
République tchèque	Hommes	3.7	1.2	5.0	8.6	1.1	0.3	10.0
	Femmes	4.4	0.7	5.1	6.0	1.1	2.8	9.9
	H+F	4.1	1.0	5.1	7.3	1.1	1.6	9.9
Danemark	Hommes	3.4	4.7	8.1	6.2	0.3	0.3	6.9
	Femmes	4.0	4.5	8.4	5.3	0.3	0.9	6.6
	H+F	3.7	4.6	8.3	5.8	0.3	0.6	6.7
Finlande	Hommes	5.8	2.3	8.1	5.0	0.7	1.1	6.9
	Femmes	6.3	2.8	9.1	3.9	0.7	1.2	5.9
	H+F	6.1	2.6	8.6	4.5	0.7	1.2	6.4
France	Hommes	6.6	1.3	7.8	5.9	0.9	0.3	7.2
	Femmes	7.0	1.2	8.1	4.6	1.0	1.2	6.9
	H+F	6.8	1.2	8.0	5.3	1.0	0.8	7.0
Allemagne	Hommes	4.4	2.5	6.9	6.6	0.8	0.8	8.1
	Femmes	4.6	2.3	6.9	5.7	0.5	1.9	8.1
	H+F	4.5	2.4	6.9	6.1	0.6	1.3	8.1
Grèce	Hommes	6.0	0.3	6.2	6.9	1.3	0.6	8.8
	Femmes	6.1	0.2	6.3	4.8	1.8	2.1	8.7
	H+F	6.0	0.2	6.3	5.8	1.6	1.3	8.7
Hongrie	Hommes	5.4	0.6	5.9	7.0	0.9	1.2	9.1
	Femmes	5.6	0.6	6.2	5.1	0.5	3.2	8.8
	H+F	5.5	0.6	6.1	6.0	0.7	2.2	8.9
Islande	Hommes	3.2	4.4	7.6	7.0	0.2	0.1	7.4
	Femmes	3.5	5.4	8.8	5.5	0.2	0.5	6.2
	H+F	3.3	4.9	8.2	6.3	0.2	0.3	6.8
Irlande	Hommes	4.5	0.7	5.2	8.8	0.5	0.5	9.8
	Femmes	5.2	0.9	6.0	7.2	0.3	1.4	9.0
	H+F	4.8	0.8	5.6	8.0	0.4	0.9	9.4
Italie	Hommes	5.6	0.4	6.0	6.4	1.3	1.3	9.0
	Femmes	6.1	0.4	6.5	4.6	1.4	2.5	8.5
	H+F	5.8	0.4	6.2	5.5	1.4	1.9	8.8
Japon ¹	Hommes	5.6	1.0	6.6	2.8	0.4	0.3	3.4
	Femmes	5.0	0.9	5.9	3.0	0.4	0.7	4.1
	H+F	5.3	1.0	6.3	2.9	0.4	0.5	3.7
Luxembourg	Hommes	6.1	1.1	7.2	7.1	0.4	0.4	7.8
	Femmes	6.1	0.8	6.8	6.4	0.2	1.5	8.2
	H+F	6.1	0.9	7.0	6.8	0.3	0.9	8.0
Mexique	Hommes	3.3	0.9	4.2	9.9	0.3	0.6	10.8
	Femmes	3.3	0.5	3.9	4.9	0.2	6.1	11.1
	H+F	3.3	0.7	4.0	7.3	0.3	3.4	11.0
Pays-Bas	Hommes	2.8	3.0	5.8	8.4	0.2	0.5	9.2
	Femmes	2.5	3.1	5.7	7.6	0.3	1.5	9.3
	H+F	2.7	3.1	5.7	8.0	0.2	1.0	9.3
Norvège	Hommes	4.4	1.8	6.2	7.8	0.5	0.5	8.8
	Femmes	4.8	2.4	7.2	6.5	0.3	1.0	7.8
	H+F	4.6	2.1	6.7	7.2	0.4	0.7	8.3
Pologne	Hommes	6.2	1.0	7.2	5.2	2.0	0.6	7.8
	Femmes	6.5	1.0	7.5	3.8	1.9	1.8	7.5
	H+F	6.4	1.0	7.4	4.5	1.9	1.2	7.6
Portugal	Hommes	4.5	0.8	5.3	8.7	0.4	0.6	9.7
	Femmes	5.2	0.8	6.0	7.0	0.7	1.3	9.0
	H+F	4.8	0.8	5.6	7.8	0.6	0.9	9.4
République slovaque	Hommes	3.6	0.8	4.3	6.2	3.0	1.5	10.7
	Femmes	4.1	0.4	4.5	5.5	2.1	2.9	10.5
	H+F	3.8	0.6	4.4	5.9	2.6	2.2	10.6
Espagne	Hommes	5.5	0.8	6.3	7.2	1.0	0.5	8.7
	Femmes	6.3	0.9	7.2	5.0	1.2	1.5	7.8
	H+F	5.9	0.9	6.8	6.1	1.1	1.0	8.2
Suède	Hommes	5.6	1.6	7.1	6.8	0.5	0.5	7.9
	Femmes	5.8	2.0	7.8	6.1	0.4	0.7	7.2
	H+F	5.7	1.8	7.5	6.5	0.5	0.6	7.5
Suisse	Hommes	3.0	4.3	7.3	6.7	0.2	0.8	7.7
	Femmes	3.2	3.4	6.6	6.7	0.3	1.4	8.4
	H+F	3.1	3.9	7.0	6.7	0.3	1.1	8.0
Turquie	Hommes	3.1	0.3	3.4	8.2	1.5	1.9	11.6
	Femmes	2.3	0.2	2.4	3.4	0.6	8.6	12.6
	H+F	2.7	0.2	2.9	5.9	1.1	5.0	12.1
Royaume-Uni	Hommes	3.4	2.4	5.8	7.7	0.8	0.6	9.2
	Femmes	3.5	2.7	6.2	6.2	0.5	2.0	8.8
	H+F	3.5	2.6	6.0	7.0	0.6	1.3	9.0
États-Unis	Hommes	4.1	2.4	6.5	7.1	0.7	0.8	8.5
	Femmes	3.8	2.9	6.7	5.8	0.5	2.0	8.3
	H+F	3.9	2.6	6.6	6.4	0.6	1.4	8.4
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>4.5</i>	<i>1.8</i>	<i>6.3</i>	<i>7.2</i>	<i>0.8</i>	<i>0.7</i>	<i>8.7</i>
	<i>Femmes</i>	<i>4.7</i>	<i>1.8</i>	<i>6.5</i>	<i>5.7</i>	<i>0.7</i>	<i>2.1</i>	<i>8.5</i>
	<i>H+F</i>	<i>4.6</i>	<i>1.8</i>	<i>6.4</i>	<i>6.4</i>	<i>0.8</i>	<i>1.4</i>	<i>8.6</i>

1. Ces données portent sur la population âgée de 15 à 24 ans.

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

INDICATEUR A14 : LE RENDEMENT DE L'ÉDUCATION : NIVEAU DE FORMATION ET REVENUS

A14

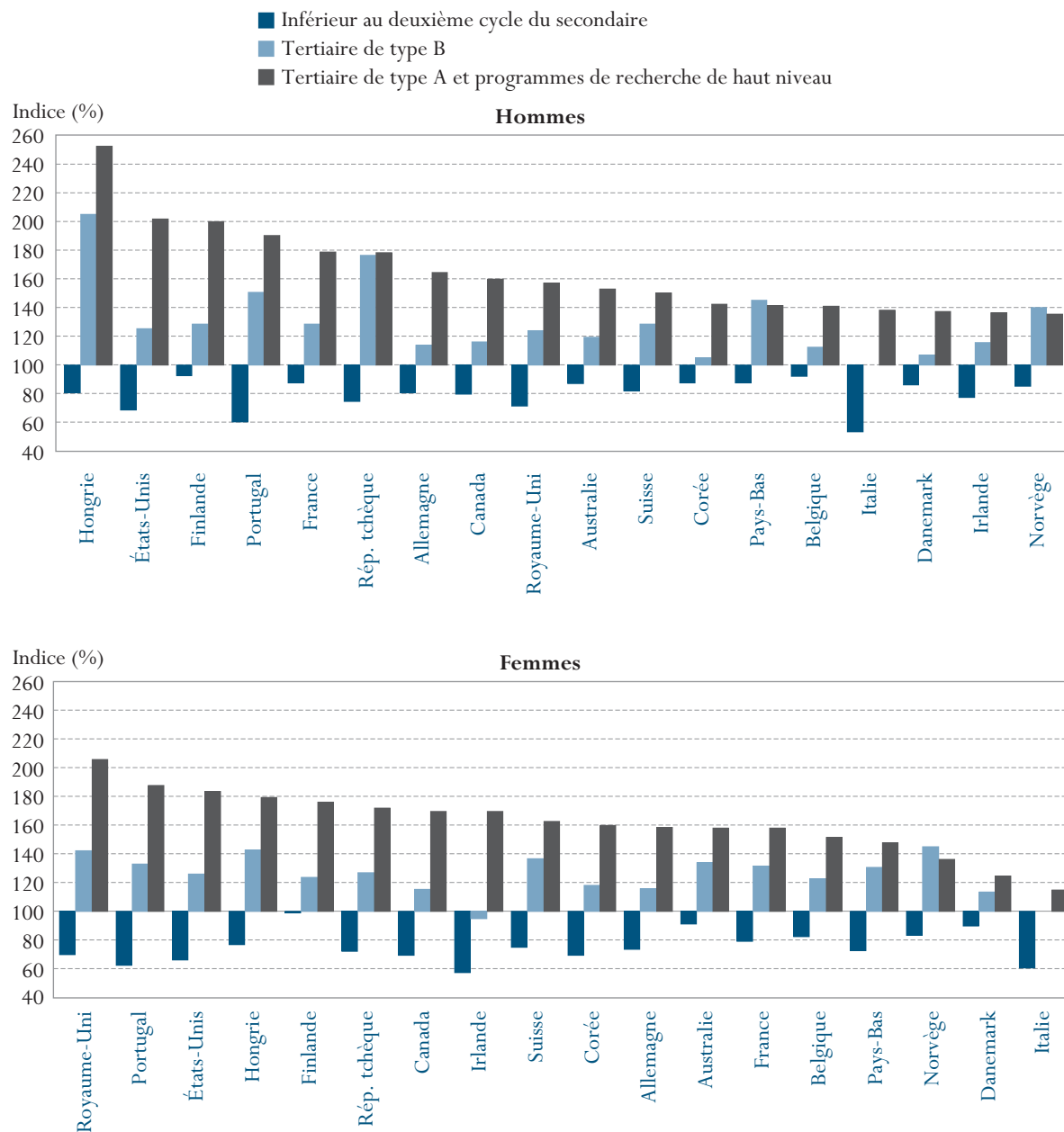
- Il existe un lien positif direct entre niveau de formation et revenus. Dans de nombreux pays, au-delà du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire, les études procurent un avantage salarial particulièrement important. Dans tous les pays, les titulaires d'un diplôme tertiaire gagnent nettement plus que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés du niveau tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire sont en général plus marqués qu'entre le deuxième et le premier cycle du secondaire, ou un niveau inférieur.
- Les revenus des personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires représentent en général entre 60 et 90 pour cent de ceux des titulaires de diplômes du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire.
- À niveau de formation égal, les femmes continuent à gagner moins que les hommes.

Graphique A14.1

Revenus relatifs des activités professionnelles (2001)

Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans (deuxième cycle du secondaire = 100)

A14



Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus relatifs de la population titulaire d'un diplôme tertiaire de type A ou d'un diplôme de programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE. Tableau A14.1. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales des données (www.oecd.org/edu/eag2003).

A14

Cet indicateur compare les revenus des travailleurs ayant différents niveaux de formation...

...ainsi que le rendement de l'investissement éducatif.

Les écarts de revenus permettent de mesurer les encouragements financiers qui incitent les individus à poursuivre leurs études dans un pays.

Il existe un lien positif direct entre niveau de formation et revenus, quel que soit le système socio-économique ou le degré de développement économique.

Contexte

Les écarts de salaire et, en particulier, les revenus revus à la hausse en fonction des compléments de formation, font partie des éléments qui incitent les individus à acquérir un niveau de qualification adapté et à le conserver. La poursuite des études peut aussi être assimilée à un investissement dans le capital humain. Ce capital comprend notamment le volume de compétences que les individus conservent ou enrichissent, généralement par l'éducation ou la formation, et offrent ensuite sur le marché du travail en contrepartie d'une rémunération. Les revenus plus élevés résultant de l'accroissement du capital humain correspondent alors au rendement de cet investissement, à l'avantage que procurent de meilleures qualifications et/ou une plus forte productivité.

Parallèlement, l'éducation implique des coûts dont il faut tenir compte lors de l'évaluation du rendement de l'investissement dans les études. Cet indicateur étudie ce rendement et les divers coûts et bénéfices qui l'influencent.

Observations et explications

Niveau de formation et revenus

Les écarts de revenus selon le niveau d'enseignement permettent de mesurer les encouragements financiers incitant les individus à poursuivre leurs études dans un pays donné. Les écarts de revenus d'un niveau de formation à l'autre peuvent aussi être le reflet de disparités dans l'offre de programmes d'enseignement à différents niveaux ou d'obstacles empêchant l'accès à ces programmes. Pour avoir une idée de l'avantage économique procuré par un diplôme d'études tertiaires, il suffit de comparer les revenus annuels moyens des diplômés du niveau tertiaire avec ceux des diplômés du deuxième cycle du secondaire et du niveau post-secondaire non tertiaire. Une comparaison analogue fait ressortir le manque à gagner de ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les variations de ces revenus relatifs (avant impôts) selon les pays sont imputables à divers facteurs, notamment aux qualifications exigées des travailleurs, à la législation sur le salaire minimum, à la puissance des syndicats, au champ couvert par les conventions collectives, à l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation, à l'étendue de l'expérience professionnelle des travailleurs, quel que soit leur niveau de formation, à la répartition de l'emploi dans les différentes professions et à l'incidence relative du travail saisonnier et à temps partiel chez les travailleurs de différents niveaux de formation.

Le graphique A14.1 met en évidence une forte corrélation positive entre le niveau de formation et les revenus. Dans tous les pays, les diplômés du niveau tertiaire gagnent sensiblement plus que ceux qui n'ont qu'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés sortant de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du niveau post-secondaire non tertiaire sont en général plus marqués qu'entre ceux du deuxième cycle du secondaire et du premier cycle du secondaire ou d'un niveau inférieur, ce qui donne à penser que la fin du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire

constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important. Dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont disponibles, l'avantage salarial que procure une formation de niveau tertiaire aux hommes âgés de 25 à 64 ans varie de 32 pour cent ou moins en Belgique, en Corée, au Danemark, en Irlande et en Nouvelle-Zélande à 78 pour cent ou plus aux États-Unis, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque (voir le tableau A14.1).

Les données présentées dans cet indicateur diffèrent à plusieurs égards d'un pays à l'autre, ce qui peut rendre difficiles les comparaisons des revenus relatifs entre pays. Ces résultats doivent donc être interprétés avec prudence. Dans le cas des pays pour lesquels des données sur les revenus annuels sont disponibles, les différences dues à l'incidence du travail saisonnier parmi les personnes n'ayant pas le même niveau de formation peuvent avoir un impact sur les revenus relatifs, alors que ce n'est pas le cas pour les pays qui indiquent des salaires hebdomadaires ou mensuels (voir les définitions ci-après).

Niveau de formation et disparité des revenus selon le sexe

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

Si les hommes et les femmes ayant un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire, du niveau post-secondaire non tertiaire ou du niveau tertiaire ont un avantage salarial substantiel par rapport à ceux du même sexe qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, les écarts de revenus observés entre hommes et femmes à niveau de formation égal restent sensibles, renforcés par la fréquence du travail à temps partiel chez les femmes.

Tous niveaux de formation confondus, les revenus des femmes sont inférieurs à ceux des hommes chez les 30-44 ans. Ils représentent moins de 55 pour cent des revenus des hommes au Royaume-Uni et en Suisse et plus de 75 pour cent de ceux-ci en Espagne et en Hongrie (voir le tableau A14.2).

Les écarts de revenus entre hommes et femmes s'expliquent en partie par des différences dans leurs choix respectifs de carrière et de profession, par la différence entre le temps d'inactivité moyen des hommes et des femmes et par la fréquence relativement élevée du travail à temps partiel chez les femmes. Par ailleurs, la ventilation des revenus par tranche d'âge donne à penser que certains pays évoluent vers une plus grande égalité des revenus entre hommes et femmes, tous niveaux de formation confondus. L'accroissement de la proportion de femmes parmi les jeunes diplômés du tertiaire contribue probablement à cette progression. Dans quatre des 18 pays pour lesquels des données sont disponibles, le rapport entre les revenus des femmes et des hommes ayant une formation de niveau tertiaire de type A ou ayant suivi des programmes de

À niveau de formation égal, les écarts de revenus observés entre hommes et femmes restent sensibles...

...ces écarts s'expliquent en partie par les choix de carrière et de profession, par la différence entre le temps d'inactivité moyen des hommes et des femmes et par la fréquence relativement élevée du travail à temps partiel chez les femmes.

Les incitations globales à investir dans le capital humain qui sont assimilées aux profits inhérents au marché du travail peuvent être résumées par des estimations de taux de rendement interne privé.

Dans tous les pays, le taux de rendement privé est – souvent nettement – supérieur au taux d'intérêt réel.

recherche de haut niveau est supérieur de 10 points de pourcentage au moins chez les 30-44 ans, par rapport aux 55-64 ans (voir le tableau A14.2).

Taux de rendement interne privé des investissements dans l'éducation

Les incitations globales à investir dans le capital humain qui sont assimilées aux profits et dispositifs de financement inhérents au marché du travail peuvent être résumées par des estimations de taux de rendement interne privé (voir le graphique A14.2 et le tableau A14.3). Le taux de rendement correspond à une mesure du bénéfice que rapporte à long terme l'investissement initial dans l'éducation. Ces taux de rendement sont exprimés en pourcentage et sont semblables aux taux d'intérêt en pourcentage sur un compte d'épargne [voir l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2003) pour la description de la méthodologie appliquée]. Sous la forme la plus complète de cet indicateur, les coûts sont égaux aux frais de scolarité et au manque à gagner – déduction faite des impôts – corrigé par la probabilité d'obtenir un emploi et diminué des ressources fournies aux étudiants sous forme d'allocations et de prêts. Les bénéfices sont l'amélioration des gains après impôt, corrigés de la probabilité accrue d'obtenir un emploi et diminués du remboursement éventuel des aides publiques obtenues pendant la durée des études. Les calculs supposent que l'étudiant suit des cours à plein temps et n'exerce pas d'activité professionnelle rémunérée pendant ses études. Les taux de rendement calculés risquent cependant d'être surestimés dans la mesure où les allocations de chômage et les prestations de retraite et de retraite anticipée ne sont pas prises en considération. Les calculs du taux de rendement analysés ci-après ne tiennent pas compte des effets positifs non monétaires de l'éducation.

Les estimations du taux de rendement interne privé du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement tertiaire diffèrent sensiblement selon les pays énumérés au tableau A14.3, mais elles sont partout plus élevées – souvent nettement – que le taux d'intérêt réel, ce qui donne à penser que l'investissement en capital humain est une bonne méthode pour l'individu moyen de s'enrichir. Pour les études tertiaires, les pays peuvent être classés dans trois groupes selon les valeurs estimées du taux de rendement interne qui couvre l'effet combiné des gains, de la durée des études, de la fiscalité, du risque de chômage, des frais de scolarité et des aides publiques aux étudiants :

- premièrement, compte tenu du très fort rendement de son enseignement tertiaire, le Royaume-Uni occupe une place à part ;
- deuxièmement, le Danemark, les États-Unis, la France, les Pays-Bas et la Suède se caractérisent par un taux de rendement interne relativement élevé, compris entre 10 et 15 pour cent ;
- troisièmement, dans les autres pays, les taux sont inférieurs à 10 pour cent, les taux les plus faibles étant ceux de l'Italie et du Japon.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux interne calculé est supérieur à 10 pour cent dans les pays énumérés au tableau A14.3, si ce n'est en Allemagne (pour les femmes), au Japon, aux Pays-Bas et en Suède.

Dans l'enseignement tertiaire, l'écart de taux de rendement entre les sexes est limité dans la plupart des pays. Néanmoins, au niveau du deuxième cycle du secondaire, il est plus accentué en Allemagne et aux États-Unis, où les rendements sont réduits d'un quart à un tiers pour les femmes en raison d'une augmentation assez limitée des gains.

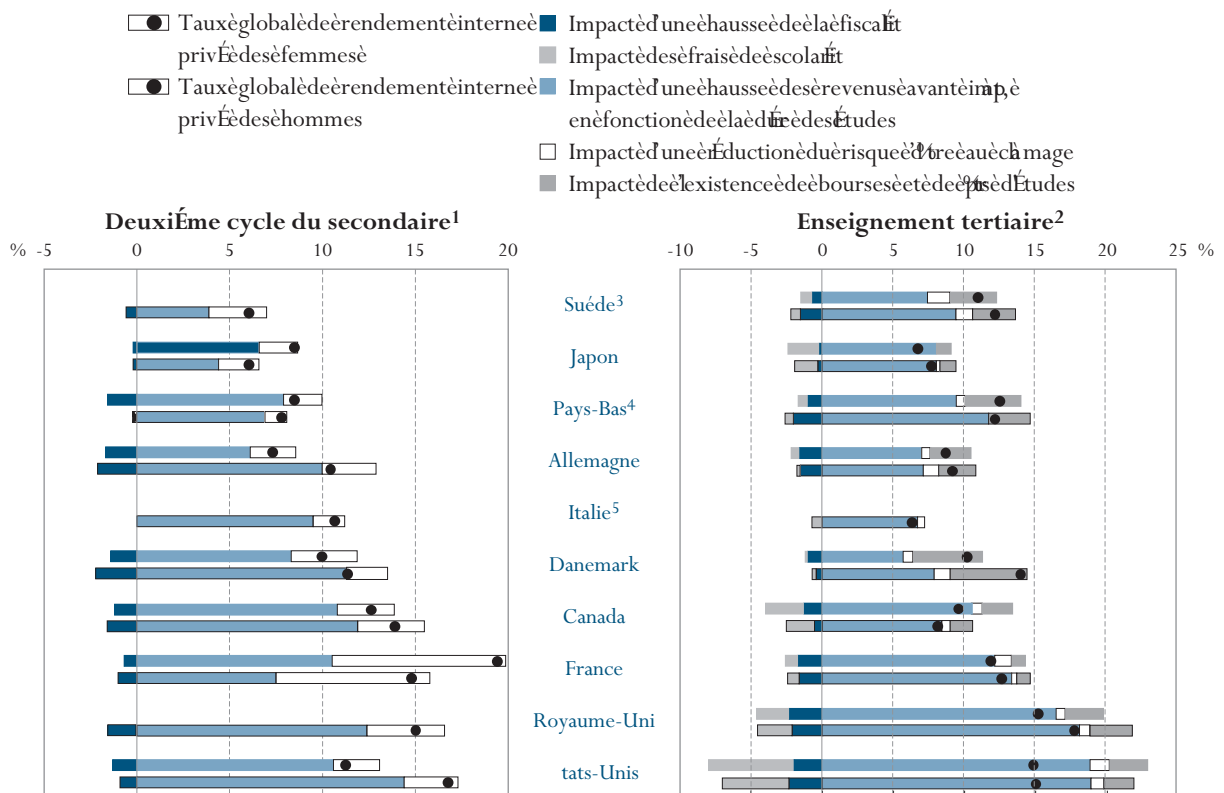
Comme le montre le tableau A14.3, les écarts de gains et la durée des études sont généralement les déterminants essentiels du taux de rendement interne privé. Ainsi, les pays où les incitations générales en faveur de l'investissement en capital humain sont fortes se caractérisent habituellement par d'importantes différences de gains selon le niveau d'instruction et/ou par des programmes

Les écarts de gains et la durée des études sont généralement les déterminants essentiels des taux de rendement...

Graphique A14.2

Taux de rendement interne privés de l'éducation (1999-2000)

Impact des revenus avant impôt, de la fiscalité, du risque de chômage, des frais de scolarité et des bourses et prêts d'études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire, par sexe (en points de pourcentage)



1. Le taux de rendement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du premier cycle du secondaire.
2. Le taux de rendement de l'enseignement tertiaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du deuxième cycle du secondaire.
3. C'est la durée théorique des formations tertiaires classiques, c'est-à-dire la durée moyenne théorique des différentes formations selon le sexe, qui est utilisée dans les calculs relatifs à l'enseignement tertiaire. Pour les femmes, l'écart de gains entre les deux cycles du secondaire n'est pas suffisant pour donner lieu à un taux positif de rendement.
4. Année de l'enquête 1997.
5. Les chiffres relatifs aux hommes sont ceux des revenus de 1998 après impôt.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux global de rendement de l'éducation pour les hommes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Tableau A14.3.

d'études relativement courts, et inversement. Les taux de rendement de l'enseignement tertiaire sont élevés au Royaume-Uni, essentiellement en raison de la brièveté relative des études universitaires classiques, alors qu'ils sont faibles en Allemagne, principalement à cause de la longueur relative de la durée de ces études. En fait, si la durée moyenne des études tertiaires était raccourcie d'un an sans préjudice de la qualité, le taux de rendement interne des hommes augmenterait de 1 à 5 points de pourcentage dans les pays étudiés, toutes choses étant égales par ailleurs. Pour bien mesurer l'impact de ce raccourcissement hypothétique des études tertiaires, ajoutons qu'il faudrait que l'avantage salarial lié à l'enseignement tertiaire augmente de 5 à 14 points de pourcentage pour obtenir le même résultat par le biais d'un élargissement des écarts de salaires.

Cette tendance générale souffre cependant des exceptions qui méritent d'être mentionnées. En dépit des écarts de salaires relativement faibles et de la longueur des études, le Danemark et, dans une moindre mesure, la Suède offrent des incitations relativement convaincantes en faveur de l'enseignement tertiaire. Il en va de même pour la France, qui encourage fortement les jeunes à investir dans le deuxième cycle du secondaire malgré les gains de salaires relativement faibles qui en résultent comparativement à la durée de ces études.

...mais il existe d'autres facteurs...

On peut estimer la contribution d'un certain nombre de facteurs à la différence entre le taux de rendement interne au sens strict, qui ne prend en compte que les écarts de gains et la durée des études, et le taux global en les intégrant successivement dans la formule du taux de rendement.

...dont la fiscalité, qui réduit le taux de rendement...

Dans les pays étudiés, la *fiscalité* réduit le taux de rendement interne dérivé des gains avant impôt et de la durée des études de 1,3 point de pourcentage en moyenne dans l'enseignement tertiaire et de 1,1 point dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement tertiaire, l'impact de la fiscalité est particulièrement fort aux États-Unis et au Royaume-Uni, en raison surtout de la conjonction d'importants écarts de gains selon le niveau d'instruction et de la progressivité du système fiscal. Il en va de même en France et aux Pays-Bas. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'effet dissuasif de la fiscalité est particulièrement manifeste en Allemagne, en raison de la forte progressivité du système fiscal dans la tranche de gains correspondante, ainsi qu'au Danemark, mais il est particulièrement faible au Japon.

...des risques plus faibles de chômage, qui augmentent le taux de rendement...

Les différences de risque de *chômage* augmentent le taux de rendement interne par rapport aux taux calculés uniquement sur la base des gains avant impôt et de la durée des études. Compte tenu de la forte différence des taux de chômage des diplômés des premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire, l'augmentation du taux interne est particulièrement importante pour ce dernier groupe, puisqu'elle s'établit en moyenne à 3,6 points de pourcentage pour les hommes et les femmes dans les pays étudiés. L'écart de chômage relativement élevé en France améliore sensiblement le taux de rendement interne, de l'ordre de 8,3 à 9,4 points de pourcentage. S'agissant de l'enseignement tertiaire, les perspectives différentes d'emploi ont beaucoup moins d'effets sur

les taux de rendement, n'accroissant en moyenne le taux que de 0,7 point de pourcentage pour les hommes et de 0,9 pour les femmes dans les pays énumérés au tableau A14.3.

Les *frais de scolarité* ont un impact négatif particulièrement fort sur les taux de rendement de l'enseignement tertiaire aux États-Unis et, dans une moindre mesure, au Canada et au Royaume-Uni. Dans les pays d'Europe continentale, cet impact est nettement plus faible, car les frais de scolarité sont de loin moins élevés.

Les *dispositifs publics de prêts d'études et d'allocations aux étudiants* associés à l'enseignement tertiaire renforcent sensiblement les incitations, avec une contribution moyenne de 2,5 à 3 points dans les pays étudiés, par rapport aux taux de rendement qui ne prennent pas ces aides en compte. L'impact de ce facteur est particulièrement important au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède, mais il est faible en France et inexistant en Italie.

Taux de rendement social de l'investissement dans l'éducation

Les bénéfices que procure à la société un complément de formation peuvent être évalués sur la base du taux de rendement social. Le taux de rendement interne social prend en compte les coûts et les avantages pour la société de l'investissement dans l'éducation, lesquels peuvent différer sensiblement des coûts et avantages privés. Le coût social inclut le coût que peut représenter l'éventualité que certains ne participent pas à la production de bénéfices et le coût intégral de la formation assurée, et pas uniquement le coût supporté par l'individu. Le bénéfice social inclut le gain de productivité associé à l'investissement dans l'éducation et tout un éventail d'avantages non économiques possibles, tels que la baisse de la criminalité, l'amélioration de la santé, le renforcement de la cohésion sociale et le développement de la participation citoyenne. Si l'on dispose pour la plupart des pays de l'OCDE de données sur les coûts sociaux, les informations sont plus rares concernant l'éventail complet des bénéfices sociaux. Étant donné que les gains de productivité se reflètent dans les écarts de coûts de main-d'œuvre, on peut utiliser ces derniers pour mesurer les avantages économiques que la société retire de l'enseignement. Néanmoins, en raison de l'existence possible d'externalités, les écarts de gains observés ne correspondent peut-être pas parfaitement aux gains d'efficacité au niveau de l'ensemble de l'économie. Par ailleurs, il ressort de certaines études qu'une (petite) partie de l'avantage salarial dont bénéficient les individus les plus instruits tient davantage aux diplômes obtenus, gage pour l'employeur d'aptitudes fondamentales, qu'à une différence de productivité due à l'investissement en capital humain. Et même si les avantages non économiques de l'éducation paraissent importants, il est souvent difficile de les traduire en valeur monétaire pour les inclure dans les calculs du taux du rendement.

Étant donné la difficulté de construire des taux globaux de rendement social, le tableau A14.4 présente des estimations de taux au sens strict, qui ne tiennent compte ni des éventuels effets d'externalité, ni des avantages non économiques. Dans la mesure où l'investissement en capital humain de l'étudiant

...les frais de scolarité, qui réduisent le taux de rendement...

...et les dispositifs publics d'allocations et de prêts d'études, qui gonflent le taux de rendement.

Les bénéfices que procure à la société un complément de formation peuvent être évalués sur la base du taux de rendement social...

...mais ils ne peuvent être évalués qu'au sens strict, sans tenir compte des avantages non économiques.

moyen se traduit par d'importantes externalités positives, ces estimations sont biaisées à la baisse.

Ces estimations tendent à montrer que le taux de rendement interne social est particulièrement élevé tant dans le deuxième cycle du secondaire que dans l'enseignement tertiaire aux États-Unis et au Royaume-Uni, alors qu'il est le plus faible au Danemark. En France, il est modéré dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais relativement élevé dans l'enseignement tertiaire.

Le taux de rendement social est généralement très supérieur au taux d'intérêt réel des opérations sans risque, mais tend à être inférieur au taux privé en raison du coût social significatif de l'éducation.

Le taux de rendement interne social au sens strict est nettement plus faible que le taux de rendement interne privé, surtout parce que le coût social de l'éducation est habituellement beaucoup plus élevé que le coût privé. Dans l'enseignement tertiaire, la différence est particulièrement importante au Danemark et en Suède, allant de 4 à près de 7,5 points de pourcentage. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'écart entre ces deux taux est particulièrement important en France, mais relativement faible en Allemagne et aux Pays-Bas.

L'interprétation des taux de rendement interne

Selon les interprétations, des taux élevés de rendement indiqueraient...

Les taux de rendement interne privé et social évoqués plus haut sont généralement très supérieurs au taux d'intérêt réel des opérations sans risque. Sachant que le rendement de l'acquisition de capital humain est entouré d'incertitudes majeures (comme en témoigne la forte dispersion des gains dans la catégorie des personnes les plus instruites), les personnes ayant consenti un tel investissement exigeront probablement une prime de risque correspondante. Néanmoins, l'ampleur de la prime qu'incorporent les taux de rendement interne par rapport au taux d'intérêt réel est plus importante que ne sembleraient le justifier les seules considérations de risque. Le niveau élevé des taux de rendement interne peut être interprété de deux manières différentes.

...un déséquilibre du marché des travailleurs instruits, poussant à la hausse leurs rémunérations...

Selon la première interprétation, le niveau élevé des taux reflète une forte pénurie de travailleurs plus instruits, poussant à la hausse les rémunérations de cette catégorie de personnel. Il pourrait en résulter une période transitoire au cours de laquelle les rendements élevés de l'éducation susciteraient ultérieurement une réaction suffisante de l'offre pour que les taux s'alignent sur les rendements offerts par les autres actifs productifs. Néanmoins, la période d'ajustement pourrait être très longue et la rapidité de l'ajustement dépendrait dans une très large mesure de la capacité du système éducatif à faire face à l'augmentation induite de la demande ainsi que de la capacité du marché du travail à absorber l'offre relative de main-d'œuvre qui en résulterait. Le mécanisme de rééquilibrage pourrait également être accéléré par le biais d'une meilleure information des étudiants sur les rendements des différentes filières, ce qui les aiderait à faire leurs choix en meilleure connaissance de cause.

...ou des taux marginaux significativement inférieurs aux taux moyens...

Une partie des rendements élevés peut aussi être compatible avec l'équilibre du marché. Cette hypothèse se vérifierait si les taux marginaux étaient nettement plus faibles que les taux moyens. Le taux marginal serait effectivement inférieur au taux moyen si les étudiants à la marge avaient moins d'aptitudes et étaient moins motivés que les étudiants moyens et avaient en conséquence moins de

chances de pouvoir obtenir l'avantage salarial moyen. Selon cette interprétation, un taux de rendement interne élevé refléterait dans une certaine mesure les rentes économiques liées à une ressource rare, à savoir l'aptitude et la motivation.

Si les taux de rendement de l'éducation sont plus faibles à la marge, il est plus malaisé de justifier l'intervention publique visant à encourager l'acquisition de capital humain, dans la mesure où il est impossible d'améliorer la qualité de l'étudiant marginal. En revanche, si le système éducatif peut améliorer les compétences cognitives et non cognitives des jeunes, la politique de l'éducation peut grandement contribuer à améliorer l'efficacité et l'égalité des chances à long terme.

Définitions et méthodologie

Par définition, les revenus relatifs correspondent au rapport entre les revenus moyens (revenu du travail avant impôt) des personnes ayant un niveau de formation donné et les revenus moyens des personnes ayant terminé le deuxième cycle du secondaire. Le rapport est ensuite multiplié par 100. Seules sont prises en considération les personnes ayant perçu un revenu du travail durant la période de référence.

Les données présentées dans le tableau A14.1 correspondent aux revenus annuels dans tous les pays, sauf en Espagne, en France et en Suisse, où il s'agit de données mensuelles. En Belgique et en France, les données ne concernent que les salariés. En Espagne, les données excluent les personnes travaillant moins de 15 heures par semaine. Les écarts de revenus relatifs observés entre les pays reflètent donc les disparités non seulement dans les salaires, mais aussi dans la couverture des données, le nombre de semaines ouvrées par an et le nombre d'heures ouvrées par semaine. Dans la mesure où les personnes ayant un faible niveau de formation effectuent généralement moins d'heures (en particulier à temps partiel) et occupent des emplois moins stables (les probabilités d'emploi temporaire ou les risques de chômage au cours d'une année donnée étant alors plus grands), les revenus relatifs indiqués dans les tableaux et graphiques pour les niveaux de formation les plus élevés sont nettement supérieurs à ceux qui ressortiraient des salaires relatifs. Certains de ces facteurs peuvent aussi influencer sur les écarts de revenus relatifs observés entre les hommes et les femmes d'un pays donné.

La description des méthodes appliquées pour calculer les taux de rendement présentés aux tableaux A14.3 et A14.4 est disponible à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2003).

...auquel cas il est plus malaisé de justifier l'intervention publique.

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active et d'autres études.

Tableau A14.1

Revenu relatif de la population percevant des revenus du travail

Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans (2^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE			Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		Enseignement tertiaire	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	1999	Hommes	87	85	111	116	120	122	153	152	141	142
		Femmes	91	89	116	113	134	132	158	158	150	148
		H+F	81	79	112	118	118	118	146	146	136	136
Belgique	2000	Hommes	93	x(1)	99	x(3)	113	x(5)	141	x(7)	128	x(9)
		Femmes	83	x(1)	112	x(3)	123	x(5)	152	x(7)	133	x(9)
		H+F	92	x(1)	102	x(3)	112	x(5)	147	x(7)	128	x(9)
Canada	1999	Hommes	80	78	102	101	116	117	160	159	138	137
		Femmes	70	67	98	89	115	115	170	184	139	144
		H+F	80	79	102	100	113	113	163	167	136	137
République tchèque	1999	Hommes	75	77	a	a	177	182	178	176	178	177
		Femmes	72	75	a	a	127	124	172	176	170	174
		H+F	68	70	a	a	151	151	180	182	179	181
Danemark	2000	Hommes	86	83	91	94	107	107	137	134	131	128
		Femmes	90	89	92	109	114	112	125	122	123	121
		H+F	87	85	100	106	110	111	127	123	124	121
Finlande	1999	Hommes	93	90	m	m	129	125	200	188	167	159
		Femmes	99	96	m	m	124	123	176	172	145	141
		H+F	96	94	m	m	120	115	190	179	153	144
France	1999	Hommes	88	86	130	118	129	137	179	182	159	163
		Femmes	80	81	133	108	132	139	158	165	145	152
		H+F	84	84	130	112	125	133	169	174	150	155
Allemagne	2000	Hommes	81	88	114	117	114	112	164	163	143	141
		Femmes	74	73	128	127	116	118	159	158	141	142
		H+F	76	80	115	114	117	116	165	163	145	143
Hongrie	2001	Hommes	81	81	140	137	205	182	252	253	252	253
		Femmes	77	80	128	124	143	128	180	174	179	174
		H+F	77	78	131	126	164	144	210	203	210	202
Irlande	1998	Hommes	78	83	80	55	116	125	136	142	130	135
		Femmes	58	59	80	82	95	81	170	166	140	133
		H+F	77	79	69	68	108	114	153	153	138	137
Italie	1998	Hommes	54	55	m	m	x(7)	x(8)	138	142	138	142
		Femmes	61	56	m	m	x(7)	x(8)	115	114	115	114
		H+F	58	57	m	m	x(7)	x(8)	127	126	127	126
Corée	1998	Hommes	88	90	m	m	105	109	143	136	132	129
		Femmes	69	75	m	m	118	138	160	181	141	164
		H+F	78	80	m	m	106	113	147	142	135	134
Pays-Bas	1997	Hommes	88	86	126	121	145	130	141	133	142	132
		Femmes	73	73	120	124	131	136	148	154	146	152
		H+F	85	84	121	119	139	131	144	139	144	138
Nouvelle-Zélande	2001	Hommes	76	74	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	130	122
		Femmes	72	72	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	136	135
		H+F	74	75	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	133	128
Norvège	1999	Hommes	85	89	118	116	140	143	136	138	136	138
		Femmes	84	88	121	118	145	151	136	138	137	139
		H+F	85	90	124	120	155	155	132	133	135	135
Portugal	1999	Hommes	60	57	m	m	150	155	190	194	180	185
		Femmes	63	58	m	m	133	139	188	206	170	185
		H+F	62	58	m	m	141	146	192	202	178	187
Suède	1999	Hommes	87	86	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	138	140
		Femmes	88	87	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	126	122
		H+F	89	88	m	m	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	131	131
Suisse	2001	Hommes	82	82	113	109	129	130	150	146	141	139
		Femmes	75	76	122	124	137	146	163	171	154	162
		H+F	79	79	114	116	147	150	167	165	159	159
Royaume-Uni	2001	Hommes	72	67	m	m	124	126	157	162	147	151
		Femmes	70	74	m	m	142	133	206	216	183	183
		H+F	67	68	m	m	128	124	174	181	159	161
États-Unis	2001	Hommes	69	69	123	125	125	125	202	199	193	190
		Femmes	67	66	120	123	126	129	183	189	176	180
		H+F	70	69	121	122	123	122	195	192	186	183

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau A14.2

Écarts de revenus entre les femmes et les hommes

Revenus annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes selon le niveau de formation de la population âgée de 30 à 44 ans et de 55 à 64 ans

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		Tous niveaux d'enseignement confondus	
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	1999	66	67	63	75	68	66	65	58	65	66
Canada	1999	51	61	58	66	59	57	69	65	63	62
République tchèque	1999	66	58	67	64	45	62	67	63	63	61
Danemark	2000	76	67	71	69	74	75	65	63	72	66
Finlande	1999	74	78	69	77	68	73	63	65	70	70
France	1999	70	62	75	69	76	72	68	64	74	60
Allemagne	2000	51	49	62	59	64	65	59	62	60	53
Hongrie	2001	83	81	84	94	59	48	58	69	77	78
Irlande	1998	50	36	70	55	46	43	83	60	66	43
Italie	1998	71	70	69	43	x(7)	x(8)	56	45	73	57
Corée	1998	57	62	69	70	87	96	92	99	67	50
Pays-Bas	1997	46	43	55	50	57	39	63	50	55	45
Nouvelle-Zélande	2001	59	57	61	70	x(7)	x(8)	68	54	62	62
Norvège	1999	60	61	61	63	64	65	61	61	62	61
Portugal	1999	72	70	70	67	63	57	75	68	73	66
Espagne	1998	61	x(1)	81	x(3)	70	x(5)	73	x(7)	79	x(9)
Suède	1999	74	73	74	69	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	71	70
Suisse	2001	50	50	55	52	61	42	63	66	54	47
Royaume-Uni	2001	55	43	50	53	53	81	66	66	54	54
États-Unis	2001	58	65	60	54	62	57	57	50	60	51

Remarque : la lettre « x » signifie que les données figurent dans une autre colonne. La colonne concernée est indiquée entre parenthèses après la lettre « x ». Par exemple, « x(2) » signifie que les données figurent dans la colonne 2.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/edu/eag2003).

Tableau A14.3

Taux de rendement internes privés de l'éducation (1999-2000)

Impact des revenus avant impôts (selon la durée des études), de la fiscalité, du risque d'être au chômage, des frais de scolarité et des bourses et prêts d'études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire, par sexe (en points de pourcentage)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE

	Rendement du deuxième cycle du secondaire (en points de pourcentage) ¹								Rendement de l'enseignement tertiaire (en points de pourcentage) ²											
	Taux global de rendement interne privé		Impact						Taux global de rendement interne privé		Impact									
			Hausse du revenu avant impôt		Hausse de la fiscalité		Baisse du risque d'être au chômage				Hausse du revenu avant impôt		Hausse de la fiscalité		Baisse du risque d'être au chômage		Frais de scolarité		Bourses et prêts d'études	
Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	
Canada	13.6	12.7	11.9	10.8	-1.6	-1.2	3.6	3.1	8.1	9.4	8.4	10.6	-0.5	-1.3	0.6	0.6	-2.0	-2.7	1.6	2.2
Danemark	11.3	10.5	11.3	8.3	-2.2	-1.4	2.2	3.6	13.9	10.1	7.9	5.7	-0.4	-1.0	1.1	0.7	-0.1	-0.2	5.4	4.9
France	14.8	19.2	7.5	10.5	-1.0	-0.7	8.3	9.4	12.2	11.7	13.3	12.1	-1.6	-1.7	0.4	1.2	-0.8	-0.9	0.9	1.0
Allemagne	10.8	6.9	10.0	6.1	-2.1	-1.7	2.9	2.5	9.0	8.3	7.1	7.0	-1.5	-1.6	1.1	0.6	-0.3	-0.6	2.6	2.9
Italie ³	11.2	m	9.5	m	m	m	1.7	m	6.5	m	6.7	m	m	m	0.5	m	-0.7	m	n	m
Japon	6.4	8.5	4.4	6.6	-0.2	-0.2	2.2	2.1	7.5	6.7	8.0	8.0	-0.3	-0.2	0.3	0.0	-1.6	-2.2	1.1	1.1
Pays-Bas ⁴	7.9	8.4	6.9	7.9	-0.2	-1.6	1.2	2.1	12.0	12.3	11.7	9.4	-2.0	-1.0	n	0.7	-0.6	-0.7	2.9	3.9
Suède ⁵	6.4	m	3.9	m	-0.6	m	3.1	m	11.4	10.8	9.4	7.4	-1.5	-0.7	1.2	1.6	-0.7	-0.8	3.0	3.3
Royaume-Uni	15.1	m	12.4	m	-1.5	m	4.2	m	17.3	15.2	18.1	16.4	-2.1	-2.3	0.7	0.7	-2.4	-2.3	3.0	2.7
États-Unis	16.4	11.8	14.4	10.6	-0.9	-1.3	2.9	2.5	14.9	14.7	18.9	18.8	-2.3	-2.0	0.9	1.4	-4.7	-6.0	2.1	2.7
Moyenne des pays ⁶	11.4	11.1	9.2	8.7	-1.1	-1.1	3.6	3.6	11.8	11.3	11.4	10.6	-1.3	-1.3	0.7	0.9	-1.5	-1.8	2.5	2.9

1. Le taux de rendement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du premier cycle du secondaire.

2. Le taux de rendement de l'enseignement tertiaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du deuxième cycle du secondaire.

3. Les chiffres relatifs aux hommes sont dérivés des revenus de 1998 après impôt.

4. Année de référence 1997.

5. C'est la durée théorique des formations tertiaires classiques, et non la durée moyenne théorique des différentes formations selon le sexe, qui a été utilisée dans les calculs relatifs à l'enseignement tertiaire. Pour les femmes, l'écart de gains entre les deux cycles du secondaire n'est pas suffisant pour donner lieu à un taux positif de rendement.

6. L'Italie est exclue des chiffres relatifs aux hommes et la Suède et le Royaume-Uni sont exclus des chiffres du deuxième cycle du secondaire relatifs aux femmes.

Source : OCDE.

Tableau A14.4

Taux de rendement social de l'éducation (1999-2000)

Taux de rendement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire par sexe (en points de pourcentage)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE

	Rendement social du deuxième cycle du secondaire ¹		Rendement social du tertiaire ²	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Canada ³	m	m	6.8	7.9
Danemark	9.3	8.7	6.3	4.2
France	9.6	10.6	13.2	13.1
Allemagne	10.2	6.0	6.5	6.9
Italie ⁴	8.4	m	7.0	m
Japon	5.0	6.4	6.7	5.7
Pays-Bas	6.2	7.8	10.0	6.3
Suède	5.2	m	7.5	5.7
Royaume-Uni	12.9	m	15.2	13.6
États-Unis	13.2	9.6	13.7	12.3

1. Le taux de rendement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du premier cycle du secondaire.

2. Le taux de rendement de l'enseignement tertiaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du deuxième cycle du secondaire.

3. Au Canada, les données sur les dépenses par étudiant dans le deuxième cycle du secondaire ne sont pas disponibles.

4. En Italie, l'échantillon relatif aux revenus des femmes n'est pas suffisamment important pour calculer des taux de rendement.

Source : OCDE.

INDICATEUR A15 : LE RENDEMENT DE L'ÉDUCATION : LIENS ENTRE LE CAPITAL HUMAIN ET LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE

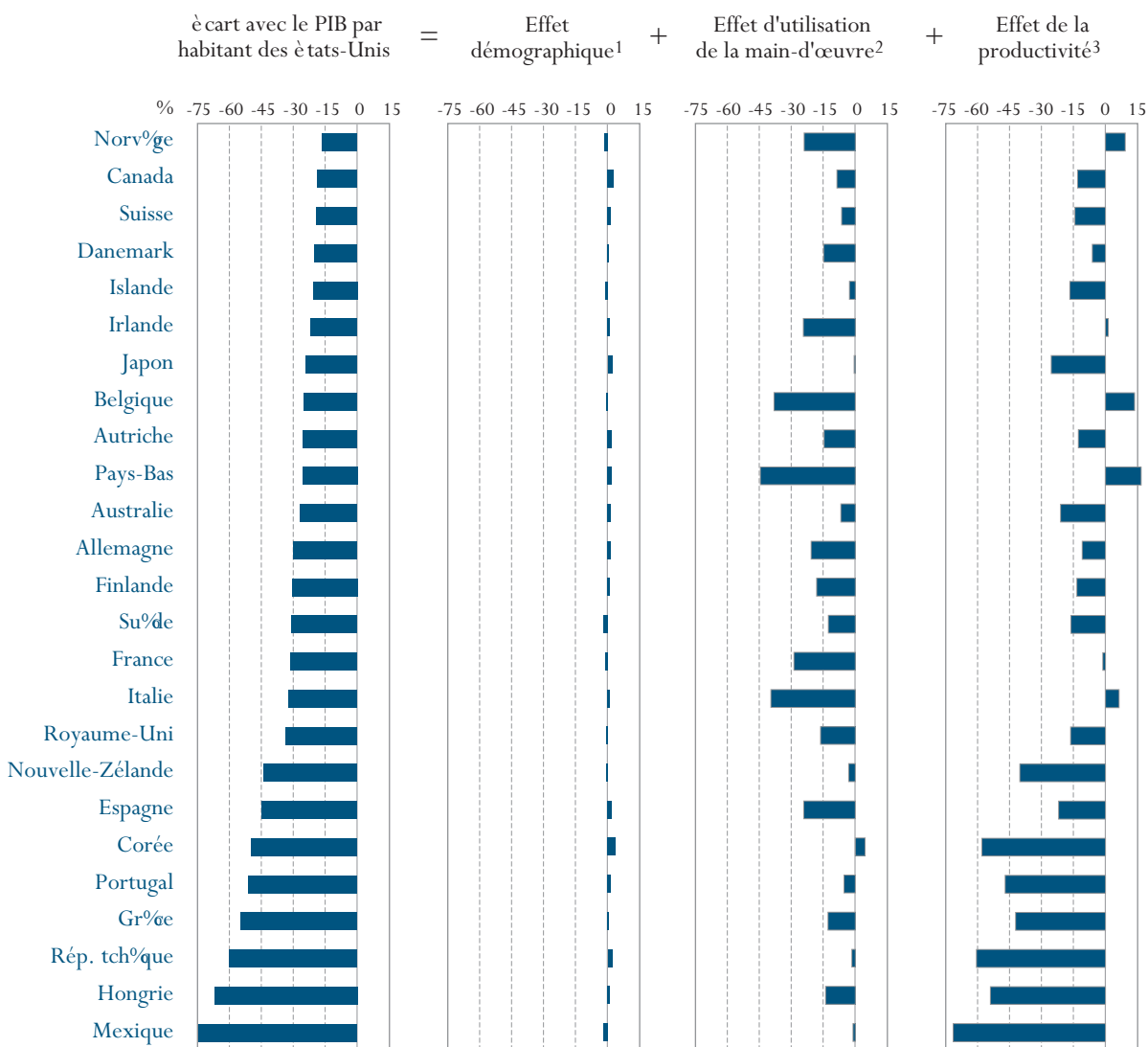
A15

- Il ressort de l'analyse des facteurs qui stimulent la croissance économique que dans la plupart des pays de l'OCDE, l'augmentation du PIB par habitant s'explique pour moitié par l'accroissement de la productivité du travail.
- Si différentes approches peuvent être adoptées pour améliorer la productivité du travail, le capital humain est au cœur de chacune d'entre elles : il relie l'ensemble de la production à l'ensemble des intrants productifs mais il est également un facteur déterminant pour le rythme du progrès technologique.
- Dans les pays de l'OCDE, l'effet à long terme d'une année d'études supplémentaire sur la production économique est estimé à 6 pour cent environ.

Graphique A15.1

Indices différentiels importants du PIB par habitant (2000)

Différences de tendance en points de pourcentage, basées sur la PPP, en référence au PIB par habitant des États-Unis



1. Basé sur le ratio de la population en âge de travailler (15-64 ans) sur la population totale.

2. Basé sur le taux d'activité et le nombre d'heures travaillées moyen.

3. PIB par heure travaillée.

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

Contexte

Pourquoi certains pays tirent-ils apparemment parti des opportunités offertes par les nouvelles technologies, alors que d'autres restent à la traîne ? Ainsi que l'indique une des conclusions majeures du rapport de l'OCDE sur la croissance, les politiques qui garantissent la stabilité des conditions macroéconomiques sont essentielles pour la croissance parce que des taux d'inflation élevés et variables nuisent à l'investissement et qu'une fiscalité excessive fausse l'allocation des ressources. Ce rapport confirme également l'importance du capital au sens le plus large du terme : tant l'accumulation de capital physique que l'investissement dans l'éducation et dans les activités de R&D génèrent des rendements élevés. De surcroît, les structures institutionnelles et les politiques qui favorisent la concurrence et la flexibilité sur les marchés du travail et des capitaux, le développement des nouvelles technologies et la diffusion des innovations et des progrès technologiques sont autant de facteurs qui contribuent grandement à l'amélioration des perspectives de croissance.

Le « capital humain », ou ensemble des connaissances et compétences des travailleurs, est un facteur essentiel dans cette équation. Cet indicateur étudie le rôle que le capital humain joue dans l'amélioration du taux de croissance de la production par habitant. Il prolonge l'analyse de l'indicateur A14 à propos de la relation entre le capital humain et le rendement microéconomique. Alors que l'indicateur A14 rend compte de l'évolution des revenus individuels en fonction de l'augmentation du nombre d'années d'études en prix constants et selon le niveau moyen de formation dans l'ensemble de l'économie, l'indicateur A15 évalue l'effet de l'évolution du capital humain sur la productivité du travail, abstraction faite de la variation du stock de capital physique agrégé.

La comparaison des estimations économétriques du rendement de l'éducation pour l'individu (l'indicateur A14) et pour l'économie (le présent indicateur) peut se révéler très pertinente pour l'action publique. En effet, des écarts entre ces deux types d'estimations peuvent indiquer qu'il existe des externalités qui opposent le rendement privé et le rendement public de l'éducation et qui pourraient nécessiter des mesures politiques correctives. Ainsi, si la productivité du travailleur augmente en fonction de l'élévation du niveau moyen de formation à l'échelle agrégée de l'économie dans la même mesure qu'elle le fait en fonction de son niveau personnel de formation, le premier de ces effets est une externalité qui donnera lieu à une tendance à la baisse de l'investissement dans l'éducation, les individus ne réussissant pas à prendre en considération les bénéfices sociaux indirects qui pourraient être générés par leurs choix de carrière. L'analyse des estimations microéconomiques des équations salariales et des données transversales sur les individus d'un pays donné permet uniquement de cerner les effets de la scolarisation pour l'individu (car l'effet agrégé indirect ne varie pas entre les individus d'un même pays), alors que l'analyse des estimations macro-économiques et des données des différents pays permet aussi d'évaluer l'externalité sociale.

Cet indicateur rend compte de l'effet estimé de l'évolution des variables explicatives, dont le capital humain, sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant.

Il doit être interprété à la lumière des rendements individuels de l'éducation étudiés dans l'indicateur A14.

Au cours de ces dix dernières années, la croissance de la productivité s'est accélérée dans certains pays, mais s'est ralentie dans d'autres.

Ensemble, le taux d'emploi et le nombre d'heures ouvrées expliquent des écarts significatifs de PIB par habitant.

Il ressort de l'analyse des facteurs qui stimulent la croissance...

Observations et explications

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

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

Dans l'ensemble, les taux d'activité sont restés stables au cours de ces dix dernières années, même s'il est vrai que l'augmentation du taux d'emploi des femmes en pleine force de l'âge a largement compensé la chute de celui des travailleurs jeunes et âgés. Toutefois, les taux d'activité ne donnent qu'une idée partielle de la contribution de la main-d'œuvre à la production. Pour évaluer cette contribution de manière plus précise, il faut également prendre en considération le niveau d'utilisation de la main-d'œuvre, qui correspond au taux d'emploi et au nombre d'heures ouvrées. Un certain nombre de pays (notamment les États-Unis et le Japon) affichent un taux d'emploi élevé et un nombre d'heures ouvrées supérieur à la moyenne. Par comparaison, la plupart des pays nordiques présentent un taux d'emploi encore plus élevé, mais accusent un nombre inférieur d'heures ouvrées. Enfin, le taux d'emploi et le nombre d'heures ouvrées relativement faibles enregistrés dans certains pays (notamment en Belgique, en Espagne, en France, en Italie et aux Pays-Bas) expliquent plus de 20 points de pourcentage de l'écart qui existe entre leur PIB par habitant et celui des États-Unis. Le graphique A15.1 montre que l'utilisation de la main-d'œuvre est un facteur qui explique dans une grande mesure les écarts de PIB par habitant entre les pays.

Ces écarts ont suscité un regain d'intérêt pour les principaux facteurs qui stimulent la croissance économique et pour les politiques qui sont susceptibles de les influencer. Le rapport de l'OCDE sur la croissance, dont cet indicateur présente certaines conclusions, montre que les modèles de croissance observés sont le reflet des changements structurels des facteurs et des politiques qui stimulent la croissance. Leur analyse approfondie permet de tirer des enseignements importants pour l'action publique, même si certains pays de l'OCDE ne sont pas à l'abri d'un ralentissement économique.

L'une des méthodes permettant d'analyser l'évolution de la croissance du PIB par habitant au cours de ces dix dernières années consiste à isoler l'évolution de trois composantes majeures : *i*) la proportion de personnes en âge de travailler (de 15 à 64 ans) dans l'ensemble de la population, *ii*) la proportion de

travailleurs occupés dans la population en âge de travailler (le taux d'activité ou d'emploi) et *iii*) la productivité du travail (voir le graphique A15.2)

Le graphique A15.2 montre que dans la grande majorité des pays de l'OCDE, l'évolution démographique a joué un rôle relativement mineur dans l'augmentation du PIB par habitant au cours des années 1990. Les seuls pays où cette évolution a eu un impact positif et significatif sur la croissance du PIB par habitant sont la Corée, l'Irlande, le Mexique et la Turquie. Il y a lieu de signaler toutefois que l'Irlande a vu s'inverser ses flux migratoires traditionnels pendant cette période. Enfin, dans certains pays de l'OCDE, l'évolution démographique (au sens comptable considéré ici) a commencé à freiner légèrement la croissance du PIB par habitant. Cette tendance devrait s'accroître à l'avenir en raison de l'augmentation rapide de la proportion de personnes âgées dans la population totale.

Pendant les années 1990, la hausse de la productivité du travail, qui correspond au PIB par actif occupé, a contribué pour moitié au moins à la croissance du PIB par habitant dans la plupart des pays de l'OCDE. Comme le nombre d'heures ouvrées a généralement fléchi au cours de cette période, surtout en Europe continentale, l'augmentation de la productivité du travail est plus forte en termes de nombre d'heures qu'en termes d'actifs occupés. La diminution des heures ouvrées tient à la fois à la réduction du temps de travail hebdomadaire prévu par la loi (ou défini dans les conventions collectives) et au développement du travail à temps partiel, en particulier dans un certain nombre de pays d'Europe.

Par comparaison avec les années 1980, la productivité horaire du travail a grimpé dans un certain nombre de pays, en l'occurrence en Allemagne, en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, au Portugal et en Suède, mais a régressé dans les autres. Toutefois, cette évolution dans les tendances de productivité est intervenue dans des contextes d'emploi différents selon les pays. Dans les pays du G7, la nette augmentation de l'emploi aux États-Unis (également observée au Canada et au Japon, mais sans accélération du rythme de croissance de la productivité) contraste avec le recul observé en Allemagne et en Italie. Les différences sont encore plus marquées entre certains pays plus petits. Ainsi, la forte hausse des taux d'emploi en Irlande, aux Pays-Bas et en Espagne tranche sur le fléchissement enregistré en Finlande, en Suède et en Turquie.

Différentes approches peuvent être adoptées pour renforcer la productivité du travail : améliorer la qualité de la main-d'œuvre utilisée dans le processus de production, augmenter l'exploitation du capital par le travailleur ou rehausser sa qualité, ou encore accroître l'efficacité globale de la mise en œuvre conjointe de tous ces facteurs de production, ce que les économistes appellent la productivité multifactorielle. La productivité multifactorielle reflète de nombreux gains d'efficacité différents, par exemple la rationalisation des pratiques de gestion, la modification des modalités organisationnelles et l'application de processus novateurs de production de biens et de services. La productivité multifactorielle peut augmenter sous l'effet de l'amélioration des compétences, le perfectionnement technologique peut donner lieu à une association plus efficace de la

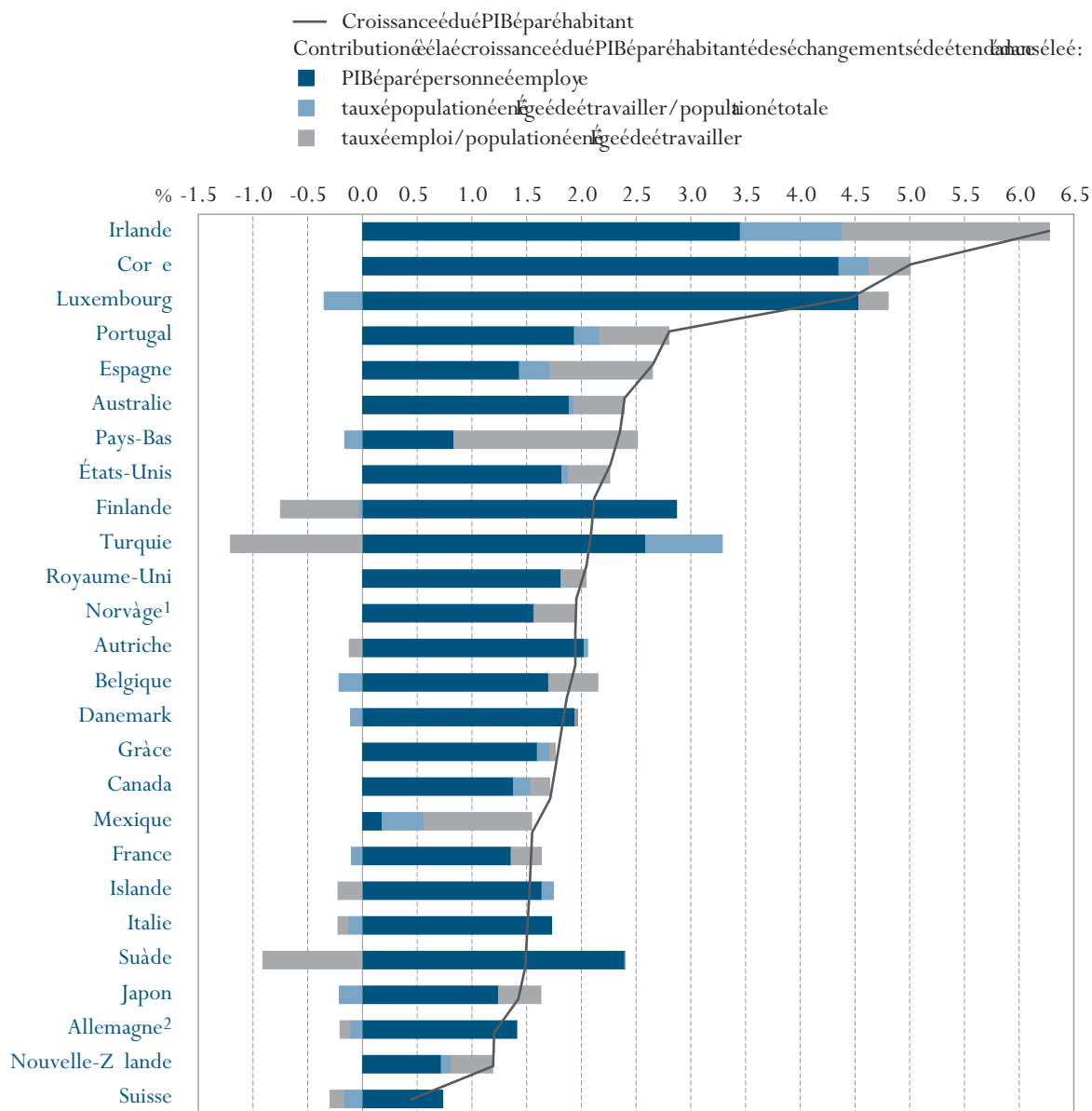
...que l'évolution démographique n'a pas encore eu d'impact négatif majeur sur la croissance...

...et que, dans la plupart des pays de l'OCDE, l'augmentation du PIB par habitant s'explique pour moitié par l'accroissement de la productivité du travail.

Différentes approches peuvent être adoptées pour améliorer la productivité du travail...

Graphique A15.2

Éléments moteurs de la croissance du PIB par habitant (1990-2000)
Tendances, moyenne des variations annuelles en pourcentage



1. Contient seulement.

2. 1991-2000.

Source : OCDE. Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2003).

main-d'œuvre et du capital au service de la production, l'adoption de pratiques plus rationnelles en matière de gestion et d'organisation peut accroître les performances opérationnelles et, enfin, l'innovation peut contribuer à élever la rentabilité de la production sans modifier les apports combinés de capital et de main-d'œuvre.

L'ensemble des connaissances et compétences des travailleurs, c'est-à-dire la qualité de la main-d'œuvre ou « capital humain », joue un rôle majeur dans la croissance de la productivité du travail. De nombreux éléments confirment ce rôle, notamment l'élévation du niveau de formation des travailleurs enregistrée pendant les années 1990. L'amélioration des compétences au-delà de la formation initiale est peut-être plus importante encore, même si les estimations fiables sont rares. Le capital humain est donc un facteur déterminant pour la croissance économique, ainsi que l'ont montré des études empiriques.

Le graphique A15.3 montre que la croissance de la production par actif occupé est en partie imputable à l'amélioration du capital humain des travailleurs. Il présente l'incidence de l'évolution du capital humain moyen sur la croissance du PIB par heure ouvrée corrigée des variations cycliques. En fait, il décompose l'évolution annuelle du PIB par habitant entre 1990 et 2000 pour en isoler les composantes : *i*) l'évolution du nombre moyen d'heures ouvrées, *ii*) l'évolution du nombre moyen d'années d'études formelles (utilisé comme indicateur de l'évolution de la qualité de la main-d'œuvre) et *iii*) l'évolution du PIB par unité productive de travail, qui correspond à l'évolution du PIB par actif occupé compte tenu de l'évolution du nombre moyen d'heures ouvrées et de la qualité moyenne de la main-d'œuvre. La qualité moyenne de la main-d'œuvre correspond à la somme des catégories d'actifs ayant différents niveaux de formation, chaque catégorie étant pondérée en fonction de son salaire relatif. Ce mode de calcul a été choisi pour deux raisons. D'une part, le niveau de formation représente une part substantielle du capital humain et, d'autre part, les salaires relatifs correspondant aux différents niveaux de formation constituent un indicateur quantitatif raisonnable de la productivité relative des actifs ayant différents niveaux de formation (voir l'encadré A15.1)

Dans les pays de l'OCDE, les investissements massifs réalisés dans l'éducation au cours de ces dernières décennies ont donné lieu, du moins dans une perspective strictement comptable, à une contribution positive de la valorisation du capital humain au taux de croissance du PIB par actif occupé. Pendant les années 1990, le niveau de formation des travailleurs a particulièrement augmenté en Europe, mais cette amélioration a été ternie par un taux poussif de création d'emplois. Dans ces pays en effet, les gains de productivité ont en partie été obtenus par le biais de l'augmentation des licenciements et de la diminution des embauches de travailleurs peu qualifiés. En revanche, en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, l'élévation du niveau de formation n'a joué, au mieux, qu'un rôle modeste dans la croissance du PIB par actif occupé. Dans ces pays, l'amélioration des conditions du marché du travail a élargi la base d'emploi, en particulier dans les années 1990, ce qui a facilité l'insertion professionnelle des travailleurs peu qualifiés.

...mais le capital humain est au cœur de chacune de ces approches...

...car il relie l'ensemble de la production à l'ensemble des intrants productifs et de l'efficacité technique...

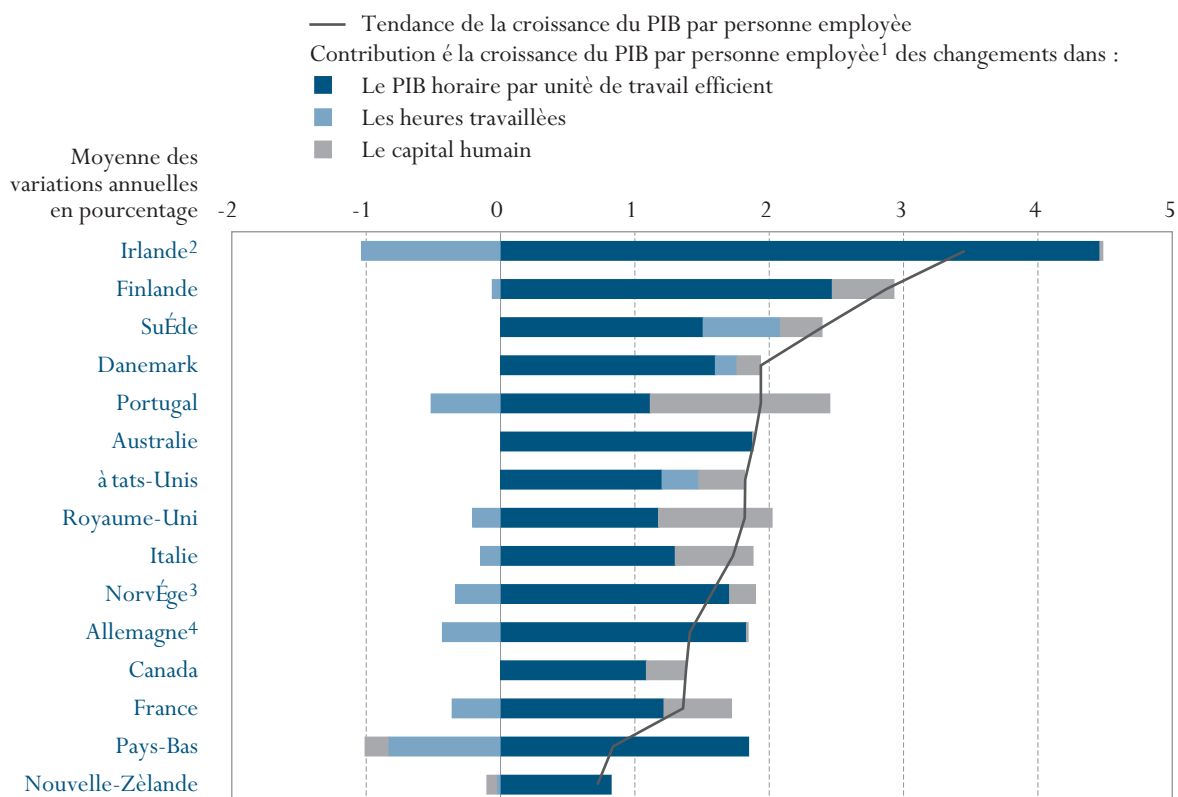
...et il est également un facteur déterminant pour le rythme du progrès technologique.

Toutefois, l'éducation joue un rôle important dans cette équation, non seulement parce qu'elle relie l'ensemble de la production à l'ensemble des intrants productifs et de l'efficacité technique mais aussi parce qu'elle détermine le rythme du progrès technologique, qui affecte la productivité du travail. En fait, le regain d'intérêt pour le capital humain et sa contribution à l'amélioration de la productivité s'explique notamment par sa complémentarité par rapport aux nouvelles technologies. La mise au point et l'exploitation de nouvelles technologies et la concrétisation des externalités de réseau des nouvelles technologies sont impossibles à réaliser en l'absence de connaissances et de compétences *ad hoc*. Les taux de croissance honorables de certains pays s'expliquent notamment par le fait qu'ils disposent d'une grande réserve de travailleurs qualifiés. La pénurie de main-d'œuvre qualifiée est d'ailleurs considérée à juste titre comme un facteur qui freine le processus de croissance.

Graphique A15.3

Valorisations du capital humain contribuant à l'augmentation de la productivité de la main-d'œuvre (1990-2000)

Moyenne des variations annuelles, en pourcentage



1. Basé sur la décomposition suivante : croissance du PIB par personne employée = (variation du PIB horaire par unité de travail efficace) (variation des heures moyennes travaillées) (variation du capital humain).

2. Irlande, de 1990 à 1999.

3. Continent seulement.

4. Allemagne, de 1991-2000.

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

Dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'augmentation de la proportion des travailleurs du savoir (les scientifiques, les ingénieurs, les informaticiens spécialisés et autres techniciens producteurs de savoirs) enregistrée pendant les années 1990 explique près de 30 pour cent de la progression de l'emploi observée au cours de cette période. Les tendances sont comparables pour les salaires. Ainsi, aux États-Unis, la rémunération des travailleurs du savoir a augmenté à un rythme nettement plus soutenu que celle des autres travailleurs. Dans ce pays, les revenus réels de cette catégorie de personnel ont progressé en termes cumulés de près de 17 pour cent entre 1985 et 1998, alors que ceux du salarié moyen n'ont augmenté que de 5,3 pour cent. Ajoutons que pendant cette même période, les travailleurs employés dans des secteurs de production ont vu leurs revenus réels diminuer de presque 2,5 pour cent.

Le rapport de l'OCDE sur la croissance conclut qu'à la lumière des différents impacts de l'éducation, l'effet à long terme d'une année d'études supplémentaire sur la production est estimé à 6 pour cent environ dans les pays de l'OCDE.

Encadré A15.1. Estimation des changements qualitatifs des facteurs de production : L'exemple du facteur travail

Pour évaluer l'incidence des facteurs travail et capital sur les taux de croissance de la production et de la productivité, il faut prendre en compte le rôle que joue chacun d'eux dans le processus de production. Dans le cas du facteur travail, le simple comptage du nombre d'heures ouvrées n'est qu'une approximation grossière, car les travailleurs se distinguent nettement les uns des autres à de nombreux égards : le niveau de formation, l'expérience, le secteur d'activité et d'autres caractéristiques déterminantes pour leur productivité marginale. Ponderer les différentes catégories de main-d'œuvre en fonction de leur contribution marginale à leur activité de production permet d'estimer le facteur travail sous la forme d'unités d'efficacité. Comme ces mesures de la productivité ne sont généralement pas observables, il faut utiliser les données sur les salaires relatifs par caractéristiques pour calculer les pondérations nécessaires à l'agrégation des différentes catégories de main-d'œuvre.

La différence entre les séries pondérées et non pondérées donne un indice du changement de composition du facteur travail ou de sa qualité. Six catégories de travailleurs, établies en fonction du sexe et de trois niveaux de formation (inférieur au deuxième cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire et enseignement tertiaire), ont été retenues pour appréhender les effets de l'évolution de la composition du facteur travail. Les hypothèses de départ sont les suivantes : *i*) le nombre (moyen) d'heures ouvrées est identique pour tous les travailleurs et *ii*) les taux de salaires relatifs restent constants au cours de la période d'échantillon. Cette décomposition est assez grossière par comparaison avec les autres indicateurs de la littérature sur ce thème (surtout pour les États-Unis), mais elle a le mérite de mettre clairement en évidence le rôle du changement de la composition du facteur travail dans un certain nombre de pays de l'OCDE et, donc, d'autoriser les comparaisons internationales (pour plus de précisions sur cette procédure, voir OCDE, 2003).

L'effet à long terme d'une année d'études supplémentaire sur la production est estimé à 6 pour cent environ.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur du capital humain se fonde sur le niveau de formation de la population en âge de travailler et le nombre moyen d'années de scolarisation à chaque niveau d'enseignement. Toutefois, il faut garder à l'esprit que le niveau de formation est un indicateur approximatif et plutôt réducteur des connaissances et compétences, dans la mesure où il ne tient guère compte des aspects qualitatifs de l'enseignement institutionnalisé ou d'autres caractéristiques importantes du capital humain. Il est obtenu à partir de données de l'OCDE appariées à des données provenant de la Fuente et Doménech (2000).

Pour davantage de précisions sur les définitions, les méthodes et les sources d'information, il y a lieu de consulter les publications *Les sources de la croissance économique dans les pays de l'OCDE* (OCDE, 2003) et *La nouvelle économie : mythe ou réalité* (OCDE, 2001) dont cet indicateur s'inspire. Les chiffres mentionnés sont ceux qui ont été publiés dans ces rapports. Ils n'ont pas été corrigés après les révisions ultérieures des PIB de certains pays, ce qui ne modifie toutefois en rien les conclusions générales de l'analyse.

GLOSSAIRE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Score moyen du PISA : pour faciliter l'interprétation des scores attribués aux élèves dans le PISA, le score moyen des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique a été fixé à 500 et l'écart type, à 100. Les données ont été pondérées de façon à rendre équivalentes les contributions de chaque pays. Le score moyen utilisé dans l'analyse du PIRLS a été calculé de façon analogue.

Services auxiliaires : voir *Dépenses au titre des services auxiliaires*.

Services de soutien : parmi les entités qui proposent des services de soutien aux établissements d'enseignement figurent les établissements qui fournissent un soutien éducatif et du matériel pédagogique ainsi que des services de maintenance et d'entretien des bâtiments. Ces entités font généralement partie des unités polyvalentes des pouvoirs publics.

Services principaux d'éducation : voir *Dépenses au titre des services principaux d'éducation*.

Situation au regard de l'emploi : la situation au regard de l'emploi, définie conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), correspond au statut des membres de la population active, telle qu'elle est définie dans la publication *Statistiques de la population active* de l'OCDE. Voir également *Actif occupé*, *Demandeur d'emploi* et *Population active*.

Situation géographique de l'établissement d'enseignement : dans le PISA, la situation géographique de l'établissement d'enseignement correspond à la taille de la communauté dans laquelle est situé l'établissement : dans <un village, un bourg ou une zone rurale> (moins de 3 000 habitants), dans <une petite ville> (entre 3 000 et 15 000 habitants environ), dans <une ville> (entre 15 000 et 100 000 habitants environ), dans <une grande ville> (entre 100 000 et 1 000 000 d'habitants environ) ou à proximité du centre, ou ailleurs dans <une grande ville> de plus d'un million d'habitants.

Taille de la classe : la taille de la classe correspond au nombre moyen d'élèves par classe et est calculée par division du nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement destinés aux élèves présentant des besoins spécifiques en éducation ont été exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Les chiffres relatifs à la taille des classes portent uniquement sur les programmes normaux dispensés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et excluent les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

Taux brut d'obtention d'un diplôme : le taux brut d'obtention d'un diplôme correspond au nombre total de diplômés – quel que soit leur âge – du niveau d'enseignement visé divisé par la population ayant l'âge moyen d'obtention d'un diplôme à ce niveau. Dans de nombreux pays toutefois, il est difficile de déterminer l'âge moyen d'obtention d'un diplôme car l'âge des diplômés est très variable. Voir également *Diplômé*, *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Taux d'abandon des études : le taux d'abandon correspond à la proportion des élèves ou étudiants qui arrêtent leurs études sans avoir obtenu de premier diplôme. Voir également *Taux de poursuite des études*.

Taux d'accès : les taux d'accès sont nets et représentent la proportion d'individus d'une cohorte d'âge synthétique qui accède à l'enseignement tertiaire, indépendamment de la variation de la taille des générations et des écarts entre les pays de l'OCDE concernant l'âge moyen d'accès. Le taux net d'accès d'un groupe d'âge donné est obtenu par division du nombre de premières inscriptions dans chaque type d'enseignement tertiaire à cet âge par l'effectif total de la population du groupe d'âge correspondant (multiplié par 100). La somme des taux nets d'accès est obtenue par addition des taux nets d'accès pour chaque âge. Voir également *Nouveaux inscrits*.

Taux d'activité : le taux d'activité de la population active, qui est défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), correspond au pourcentage d'individus qui travaillent ou sont demandeurs d'emploi dans la même cohorte d'âge. Voir également *Actif occupé*, *Demandeur d'emploi*, *Population active* et *Taux de chômage*.

Taux d'obtention d'un diplôme : voir *Taux brut d'obtention d'un diplôme* et *Taux net d'obtention d'un diplôme*.

Taux de chômage : le taux de chômage (exprimé sous la forme d'un pourcentage), défini conformément aux directives du Bureau international du travail (BIT), est le nombre de demandeurs d'emploi en pourcentage de la population active. Voir également *Actif occupé*, *Demandeur d'emploi*, *Population active*, *Taux d'activité* et *Taux de chômage*.

Taux de poursuite des études : le taux de poursuite des études tertiaires indique la proportion de nouveaux inscrits à ce niveau qui obtiennent un premier diplôme. Le taux de poursuite des études correspond au rapport entre le nombre d'étudiants à qui un premier diplôme tertiaire est délivré et le nombre de ceux ayant entamé des études de ce niveau d'enseignement n années auparavant, n étant le nombre d'années d'études à temps plein requis pour obtenir le diplôme. Voir également *Taux d'abandon des études*.

Taux de rendement interne privé (global) : le taux de rendement interne privé est égal au taux d'actualisation qui aligne les coûts réels de l'éducation au cours de la période étudiée sur les gains réels procurés ultérieurement par l'éducation. Sous la forme la plus complète de cet indicateur, les coûts sont égaux aux frais de scolarité et au manque à gagner – déduction faite des impôts – corrigé des chances d'obtenir un emploi et diminué des ressources fournies aux étudiants sous forme d'allocations et de prêts. Voir également *Taux de rendement interne social*.

Taux de rendement interne social : le taux de rendement interne social désigne les coûts et les avantages pour la société de l'investissement dans l'éducation. Le coût social inclut le coût que peut représenter l'éventualité que certains ne participent pas à la production de bénéfices et le coût intégral de la formation assurée, et pas uniquement le coût supporté par l'individu. Le bénéfice social inclut le gain de productivité associé à l'investissement dans l'éducation et tout un éventail d'avantages non économiques possibles, tels que la baisse de la délinquance, l'amélioration de la santé, le renforcement de la cohésion sociale et le développement de la participation citoyenne. Voir également *Taux de rendement interne privé (global)*.

Taux de scolarisation : les taux de scolarisation sont nets et sont obtenus par division du nombre d'étudiants scolarisés dans un groupe d'âge donné, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'effectif de la population du même groupe d'âge.

Taux net d'obtention d'un diplôme : le taux net de diplômés représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictif, obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire, quels que soient l'évolution de la taille des générations ou l'âge moyen d'obtention de ce diplôme. Voir également *Diplômé*, *Nombre total de diplômés sans double comptage*, *Obtention d'un diplôme/réussite des études* et *Taux brut d'obtention d'un diplôme*.

Temps d'enseignement : le nombre annuel d'heures d'enseignement correspond au nombre net d'heures de contact. Il est calculé sur la base du nombre annuel de semaines d'enseignement multiplié par le nombre minimum/maximum de périodes pendant lequel un enseignant est tenu de donner cours à une classe ou à un groupe et par la longueur d'une période en minutes et divisé par 60. Les périodes officiellement affectées aux pauses entre les cours et les jours de fermeture d'établissements en raison de cérémonies et de fêtes ne sont pas pris en considération. Au niveau d'enseignement primaire toutefois, les courtes pauses que les enseignants font en classe sont généralement incluses. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps de travail* et *Temps de travail à l'école*.

Temps d'instruction prévu : le temps d'instruction prévu des élèves/étudiants correspond au nombre annuel d'heures de cours qu'ils suivent dans le cadre des parties obligatoire et non obligatoire de leur programme. Les chiffres des pays dans lesquels le nombre d'heures de cours n'est pas strictement réglementé ont été estimés sur la base de résultats d'enquête. Les heures perdues lors de la fermeture des établissements pour cause de festivités ou de commémorations (la fête nationale, par exemple) sont exclues. Le temps d'instruction prévu ne comprend pas les cours non obligatoires organisés en dehors de la journée de classe, ni le temps consacré avant ou après la classe aux devoirs, aux leçons et aux cours particuliers. Voir également *Matière à option*, *Partie non obligatoire du programme*, *Partie obligatoire du programme* et *Programme obligatoire*.

Temps de travail : le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normales d'un enseignant à temps plein. Selon les textes officiels en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend uniquement les heures consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves, telles que les devoirs et les contrôles, à l'exclusion des examens annuels) ou les heures directement liées à l'enseignement ainsi que des heures devant être consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, le tutorat, la correction de devoirs et de contrôles, les activités de formation continue, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales de caractère scolaire. Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires faisant l'objet d'un complément de rémunération. Voir également *Corps enseignant*, *Enseignant à temps partiel*, *Enseignant à temps plein*, *Enseignant équivalent temps plein*, *Nombre d'élèves/étudiants par enseignant*, *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Personnel enseignant*, *Personnels de l'éducation*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail à l'école*.

Temps de travail à l'école : le temps de travail à l'école correspond au temps de travail que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour effectuer d'autres activités. Voir également *Nombre de jours d'enseignement*, *Nombre de semaines d'enseignement*, *Temps d'enseignement* et *Temps de travail*.

Traitement des enseignants : le traitement statutaire des enseignants est la rémunération qui leur est versée conformément aux barèmes officiels. Par définition, il correspond au total de la rémunération perçue (totalité de la rémunération versée par l'employeur en échange du travail fourni) diminuée des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes salariaux en vigueur).

- Le traitement en début de carrière correspond au traitement annuel moyen brut prévu pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié en début de carrière.
- Le traitement après 15 ans de carrière correspond au traitement annuel prévu pour un enseignant travaillant à temps plein, ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié et ayant 15 ans d'expérience.

- Le traitement maximum correspond au traitement maximum annuel prévu (à l'échelon le plus élevé) pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum pour être dûment habilité à exercer sa profession.

Le traitement mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant qu'il fasse l'objet de déductions au titre de l'impôt sur le revenu. Voir *Ajustements au traitement de base*.

Traitement statutaire des enseignants : voir *Traitement des enseignants*.

Transferts entre niveaux administratifs : il s'agit des transferts, d'un niveau de l'administration à un autre, de fonds destinés à l'éducation. Il est très important de préciser que ces fonds sont destinés à l'éducation pour éviter toute ambiguïté au sujet des sources de financement. Les transferts entre niveaux administratifs non affectés ne sont pas inclus (par exemple, le partage des revenus, les mesures générales de péréquation budgétaire ou la distribution des recettes fiscales de l'administration centrale aux administrations régionales – les provinces, les États ou les Länder), même lorsque ces transferts fournissent les crédits dont les autorités régionales ou locales se servent pour financer l'enseignement.

Transferts et paiements à d'autres entités privées : les transferts des pouvoirs publics et certains autres paiements (essentiellement des subventions) à d'autres entités privées (des entreprises et des organisations sans but lucratif) peuvent prendre des formes diverses. À titre d'exemple, citons les transferts aux organisations patronales ou syndicales assurant l'éducation des adultes, les subventions aux entreprises ou aux syndicats (ou aux groupements de ce type) organisant des programmes d'apprentissage, les subventions aux organisations à but non lucratif assurant l'hébergement et la restauration des élèves et étudiants et les subventions, sous la forme de bonification d'intérêt ou d'arriérés de prêts garantis, aux établissements financiers privés consentant des prêts aux élèves ou étudiants.

Transferts nets de capital payés : ces transferts de capital sont ceux destinés au secteur privé national et aux autres pays, diminués des transferts de capital reçus du secteur privé national et des autres pays.

Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) : la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences mise en œuvre par l'IEA a mesuré les compétences mathématiques et scientifiques des élèves de quatrième et de huitième année en 1995 et en 1999. Un nouveau cycle d'évaluation est prévu en 2003.

World Wide Web (WWW) : le Web est un système qui permet d'accéder plus facilement aux ressources d'Internet grâce à l'utilisation d'interfaces graphiques et de liens hypertextes entre différentes adresses. Voir également *Internet* et *Réseau local (LAN)*.

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE PUBLICATION

De nombreuses personnes ont collaboré à cette publication. La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux, des chercheurs et des experts qui ont pris une part active aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation - Les indicateurs de l'OCDE 2003*. L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Coordinateurs nationaux

M. Dan ANDERSSON (Suède)	M. Gerardo MUÑOZ SANCHEZ-BRUNETE (Espagne)
Mme Ikuko ARIMATSU (Japon)	Mme Marion NORRIS (Nouvelle-Zélande)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)	M. Torlach O CONNOR (Irlande)
M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
M. Antonio Manuel Pinto FAZENDEIRO (Portugal)	M. Laurence OGLE (Etats-Unis)
M. Michael FEDEROWICZ (Pologne)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
M. Guillermo GIL (Espagne)	M. Elin PEDERSEN (Norvège)
M. Heinz GILOMEN (Suisse)	M. Mark NEMET (Autriche)
Mme Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)	M. Vladimir POKOJNY (République Slovaque)
M. G. Douglas HODGKINSON (Canada)	M. Imre RADÁCSI (Hongrie)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	Mme Janice ROSS (Royaume-Uni)
M. Hojin HWANG (Corée)	M. Ingo RUISS (Allemagne)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Claude SAUVAGEOT (France)
M. Antonio Giunta LA SPADA (Italie)	M. Yasuyuki SHIMOTSUMA (Japon)
Mme Kye Young LEE (Corée)	M. Ole-Jacob SKODVIN (Norvège)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
Mme Teresa LEMOS (Portugal)	Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Dittrich MAGERKURTH (Allemagne)	Mme Angela VEGLIANTE (Commission Européenne)
M. Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexique)	M. Arturo VILLARUEL (Mexique)
M. Lubomir MARTINEC (République Tchèque)	M. I. ZKARABIYIK (Turquie)

Groupe technique pour les statistiques et les indicateurs de l'enseignement

M. R.R.G. ABELN (Pays-Bas)	M. Douglas LYND (UNESCO)
M. Paul AMACHER (Suisse)	M. Dittrich MAGERKURTH (Allemagne)
Mme Birgitta ANDREN (Suède)	M. Robert MAHEU (Canada)
Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)	M. Joaquim MAIA GOMES (Portugal)
Mme Alina BARAN (Pologne)	Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)
Mme Eva BOLIN (Suède)	Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	M. Konstantinos MITROGIANNIS (Grèce)
M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)	M. Geir NYGARD (Norvège)
M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)	M. Muiris O'CONNOR (Irlande)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
Mme Ritsuko DOKO (Japon)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
Mme Maria DOKOU (Grèce)	M. Wolfgang PAULI (Autriche)
M. J. Douglas DREW (Canada)	M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Mme Mary DUNNE (EUROSTAT)	M. Michele EGLOFF (Suisse)

M. Timo ERTOLA (Finlande)
 M. Pierre FALLOURD (France)
 Mme Alzbeta FERENCICOVA (République Slovaque)
 Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)
 M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)
 M. Bengt GREF (Suède)
 Mme Yonca GUNDUZ-OZCERI (Turquie)
 M. Heikki HAVEN (Finlande)
 M. Walter HÖRNER (Allemagne)
 Mme Maria HRABINSKA (République Slovaque)
 M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)
 M. Klaus Fribert JACOBSEN (Danemark)
 Mme Michèle JACQUOT (France)
 Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
 M. Felix KOSCHIN (République Tchèque)
 M. Karsten KUHL (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

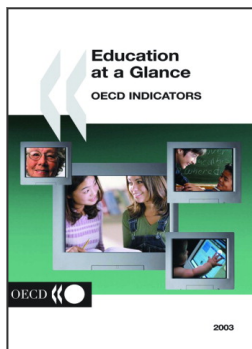
Ces titres sont disponibles sur la librairie électronique de l'OCDE : www.oecd.org/bookshop.

TABLE DES MATIÈRES

Nom de
l'indicateur
dans l'édition
de 2002

Introduction	7	
Structure de l'édition 2003 de Regards sur l'Éducation	7	
Points clés	8	
Ressources supplémentaires	29	
Guide du lecteur	31	
Chapitre A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage	35	
A1 Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et niveau de formation de la population adulte.....	40	A1
A2 Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, taux de survie dans l'enseignement tertiaire et niveau de formation de la population adulte	49	A2
A3 Répartition des diplômés par domaine d'études	62	A4
A4 Compréhension de l'écrit des élèves de 4e année.....	69	
A5 Compréhension de l'écrit chez les élèves de 15 ans	78	A5
A6 Culture mathématique et scientifique des élèves de 15 ans.....	93	A6
A7 Variation de la performance des élèves entre établissements d'enseignement	102	A7
A8 Les profils de lecteur des jeunes de 15 ans	109	
A9 Engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture.....	119	
A10 L'apprentissage autorégulé chez les jeunes de 15 ans.....	126	
A11 Différences de performance entre les sexes.....	141	
A12 Taux d'activité selon le niveau de formation.....	158	A11
A13 Estimation prévisionnelle du nombre d'années de formation, d'activité et d'inactivité chez les 15-29 ans.....	167	A12
A14 Le rendement de l'éducation : niveau de formation et revenus.....	172	
A15 Le rendement de l'éducation : liens entre le capital humain et la croissance économique.....	185	A14
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation	195	
B1 Dépenses d'éducation par étudiant	200	B1
B2 Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut.....	219	B2
B3 Parts relatives de l'investissement public et privé au titre des établissements d'enseignement	232	B4
B4 Dépenses publiques totales d'éducation	244	B3
B5 Aides publiques aux étudiants et aux ménages.....	253	B5
B6 Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources	263	B6
Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression	275	
C1 Durée escomptée et taux de scolarisation	278	C1
C2 Taux d'accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et participation dans l'enseignement secondaire	286	C2
C3 Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire	300	C3
C4 Formation et emploi des jeunes	317	C5
C5 La situation des jeunes peu qualifiés	328	C6

Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire	335	
D1 Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire	339	D1
D2 Taille des classes et nombre d'élèves/étudiants par enseignant	352	D2
D3 Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les élèves et enseignants du deuxième cycle du secondaire	364	
D4 La formation initiale et le développement professionnel des enseignants	382	
D5 Le traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics ..	403	D6
D6 Le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail des enseignants	420	D7
D7 L'offre et la demande d'enseignants	428	
D8 Répartition des enseignants selon l'âge et le sexe	441	
Annexe 1 : Âge théorique d'obtention d'un diplôme	449	
Annexe 2 : Statistiques de référence	455	
Annexe 3 : Sources, méthodes et notes techniques	465	
Glossaire	466	
Liste des participants à cette publication	489	
Autres publications de l'OCDE	493	



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), « Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage », dans *Education at a Glance 2003 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2003-3-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.