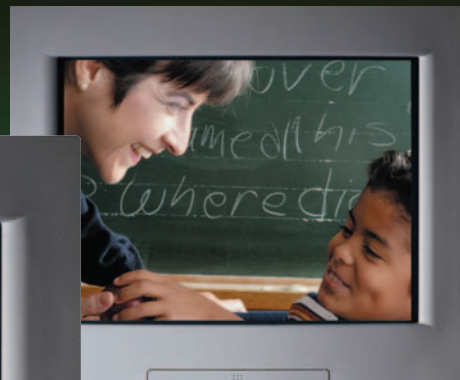
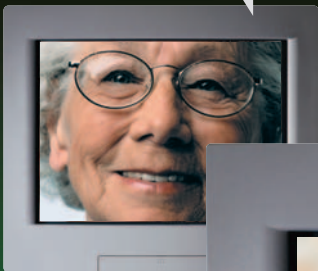


Regard sur l'Éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE 2002



Regard sur l'Éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE 2002



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

En vertu de l'article 1^{er} de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique ;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République tchèque (21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996), la Corée (12 décembre 1996) et la République slovaque (14 décembre 2000). La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE).

Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement a été créé par le Conseil de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques en juin 1968 et tous les pays Membres de l'OCDE y participent.

Les principaux objectifs du Centre sont les suivants :

- de poursuivre les travaux de recherche et d'analyse sur les innovations et les indicateurs clés afin de mieux appréhender les problèmes d'enseignement et d'apprentissage existants ou qui se font jour, ainsi que leurs liens avec les autres domaines d'action ;
- d'explorer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage cohérentes et prometteuses qui tiennent compte de l'évolution du contexte économique, social et culturel aux niveaux national et international ; et
- de faciliter la coopération pratique entre les pays Membres et, si nécessaire avec les pays non membres, afin qu'ils recherchent des solutions à des problèmes éducatifs communs et échangent leurs points de vue sur ces problèmes.

Le Centre exerce son activité au sein de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques conformément aux décisions du Conseil de l'Organisation, sous l'autorité du Secrétaire général et le contrôle direct d'un Comité directeur composé d'experts nationaux dans le domaine de compétence du Centre, chaque pays participant étant représenté par un expert.

Also available in English under the title:

Education at a Glance
OECD INDICATORS 2002

© OCDE 2002

Les permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, tél. (33-1) 44 07 47 70, fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des États-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Service Client, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, or CCC Online: www.copyright.com. Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

AVANT-PROPOS

Divers facteurs incitent fortement à élever le niveau de formation des individus et de la population en général, ce qui explique l'augmentation de la participation à une gamme de plus en plus large d'activités de formation à tout âge, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte et au-delà. En cette période d'expansion et de diversification de la demande de formation, le défi posé aux pouvoirs publics consiste à investir des ressources avec efficacité pour proposer des formations dont la nature et le type correspondent à des besoins réels et dynamiques.

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux analyses comparatives internationales des politiques éducatives car cela leur permet de mieux cerner des politiques efficaces qui contribuent à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources supplémentaires pour répondre à la demande croissante d'enseignement. Par le biais d'une coopération internationale dans le cadre organisé par l'OCDE, les pouvoirs publics cherchent à tirer parti des approches adoptées dans les différents pays en vue de surmonter les obstacles à l'investissement dans l'éducation et de garantir à tous le droit de jouir des avantages de l'éducation, d'assurer l'acquisition des compétences requises par la société de la connaissance et d'organiser l'enseignement et l'apprentissage de façon à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans la volonté de faire progresser le travail de l'OCDE dans ce domaine et dans le but de mieux répondre aux besoins des citoyens et des gouvernements en la matière, l'OCDE a promu au titre de Direction indépendante la partie de son Secrétariat qui s'occupait des questions d'éducation. Une des lignes directrices de la stratégie de la Direction de l'éducation consiste à préparer et analyser des indicateurs quantitatifs qui offrent aux pays la possibilité de considérer leur système éducatif à la lumière des performances d'autres pays. Complétés par les revues des politiques de l'éducation par pays effectuées par l'OCDE, ces indicateurs visent à guider les pouvoirs publics dans leurs efforts de réforme et dans le suivi des réformes.

La publication *Regards sur l'éducation – Indicateurs de l'OCDE 2002* est un outil essentiel pour assurer la diffusion des indicateurs à un vaste éventail d'utilisateurs : les pouvoirs publics cherchant à en tirer des enseignements politiques mais aussi un public plus large, souhaitant suivre les progrès de son pays en matière de formation d'élèves et d'étudiants de classe internationale, sans oublier les chercheurs en quête de données pour mener des analyses plus approfondies. Dans cette optique, elle présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montre l'état actuel de l'éducation, en utilisant une méthode acceptée par tous les experts concernés.

L'édition 2002 de *Regards sur l'éducation* s'enrichit de trois nouveautés importantes par rapport aux éditions précédentes : premièrement, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), lancé par les gouvernements pour étudier la performance des élèves de façon suivie en se servant d'un cadre conceptuel faisant l'objet d'un consensus à l'échelle internationale, fournit à présent des données comparables sur les résultats de l'éducation et de l'apprentissage ainsi que sur les facteurs essentiels qui conditionnent ces résultats. Ce type d'information comble enfin ce qui aura longtemps été une sérieuse lacune dans le jeu d'indicateurs. Deuxièmement, une proportion croissante d'indicateurs ne se cantonne plus à la performance moyenne d'un pays et intègre à présent des variations internes au pays permettant d'étudier les questions d'équité liées aux opportunités et aux résultats de l'enseignement et

faisant référence à des dimensions telles le sexe, l'âge, le milieu socio-économique, le type d'établissement et le domaine d'études. Troisièmement, l'ouvrage est agencé selon une nouvelle structure qui regroupe les indicateurs selon qu'ils abordent les résultats de l'éducation pour les individus et les pays, les leviers politiques ou circonstances qui conditionnent ces résultats, ou encore des antécédents ou contraintes qui situent des choix politiques dans leur contexte.

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

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

La nouvelle structure organisationnelle de l'OCDE fournit un cadre de travail adéquat pour relever ces défis avec davantage de détermination, en développant des indicateurs dans d'autres domaines que ceux où l'élaboration de données est faisable et prometteuse. En effet, il y a lieu d'étendre la recherche aux domaines pour lesquels le besoin d'investissement dans le travail conceptuel demeure considérable.

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



Barry McGaw
Directeur de l'Éducation
OCDE

TABLE DES MATIÈRES

Nom de
l'indicateur
dans l'édition
de 2001

Introduction	7	
L'Édition 2002 de Regards sur l'éducation	7	
Points clés	9	
Ressources supplémentaires	23	
Guide du lecteur	25	
Chapitre A : Les résultats de la formation et de l'apprentissage	29	
A1 Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire et niveau de formation de la population adulte	33	C2, A2
A2 Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, taux de survie dans l'enseignement tertiaire et niveau de formation de la population adulte	42	C4, A2
A3 Niveau de formation de la population active et de la population adulte	53	A2
A4 Répartition des diplômés par domaine d'études	60	C4
A5 Compréhension de l'écrit chez les jeunes de 15 ans	67	-
A6 Culture mathématique et scientifique des élèves de 15 ans	78	-
A7 Variation de la performance des élèves entre établissements d'enseignement	88	-
A8 Engagement et connaissances civiques	98	-
A9 Statut professionnel des parents et performance des élèves	105	-
A10 Lieu de naissance, langue parlée à la maison et compréhension de l'écrit chez les jeunes de 15 ans	111	-
A11 Taux d'activité selon le niveau de formation	120	E1
A12 Estimation du nombre d'années qui seront passées en formation, en activité et en inactivité chez les 15-29 ans	129	E2
A13 Le rendement de l'éducation : taux de rendement privé et social de l'éducation et leurs déterminants	134	E5
A14 Le rendement de l'éducation : liens entre le capital humain et la croissance économique	148	A3
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation ..	155	
B1 Dépenses d'éducation par étudiant	159	B1
B2 Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut	176	B2
B3 Dépenses publiques totales d'éducation	191	B4
B4 Relative proportions of public and private investment in educational institutions ..	197	B3
B5 Aides publiques aux étudiants et ménages	212	B5
B6 Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources ..	221	B6
Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression	233	
C1 Durée escomptée et taux de scolarisation	236	C1, C3
C2 Taux d'accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et participation dans l'enseignement secondaire	244	C1, C3
C3 Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire	259	C5 (2000)
C4 Participation de la population adulte aux activités de formation continue	271	C6
C5 Formation et emploi des jeunes	277	E3
C6 La situation des jeunes peu qualifiés	288	-
Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire	295	
D1 Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 9 à 14 ans ...	299	D4
D2 Taille de la classe et nombre d'étudiants par enseignant	314	D5
D3 Accessibilité et utilisation des ordinateurs dans le cadre scolaire et familial	322	D7
D4 Attitudes et pratiques des garçons et des filles dans le domaine des technologies de l'information	336	-

D5	Climat au sein de l'établissement et de la classe	345	-
D6	Traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics..	363	D1
D7	Nombre d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants	377	D3
Annexe 1 : Âge théorique d'obtention d'un diplôme		385	
Annexe 2 : Statistiques de référence		391	
Annexe 3 : Sources, méthodes et notes techniques.....		397	
Glossaire		398	
Liste des participants à cette publication.....		414	
Autres publications de l'OCDE		418	

INTRODUCTION

L'ÉDITION 2002 DE REGARDS SUR L'ÉDUCATION

Les indicateurs de l'OCDE représentent le consensus des experts en ce qui concerne la mesure de l'état actuel de l'éducation au niveau international.

Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2002 présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent l'état actuel de l'éducation au niveau international, en utilisant une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des ressources humaines et financières investies dans l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Les indicateurs sont agencés de manière thématique et chacun d'entre eux est assorti de données contextuelles. L'édition 2002 de *Regards sur l'éducation* s'enrichit de trois améliorations importantes par rapport aux éditions précédentes :

Des données comparables sur les résultats de l'apprentissage ajoutent une nouvelle dimension aux indicateurs de l'OCDE...

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), lancé par les gouvernements pour étudier la performance des élèves de façon suivie en se servant d'un cadre conceptuel faisant l'objet d'un consensus à l'échelle internationale, fournit à présent des données comparables sur les résultats de l'éducation et de l'apprentissage ainsi que sur les facteurs essentiels qui conditionnent ces résultats. Ce type d'information comble enfin ce qui aura longtemps été une sérieuse lacune dans le jeu d'indicateurs. Le PISA entend proposer de nouvelles bases pour alimenter le dialogue politique et relancer la collaboration autour de la définition d'objectifs de l'enseignement à la fois novateurs et réalistes, qui traduisent des jugements sur les compétences utiles dans la vie adulte. Cette initiative traduit une volonté accrue de se concentrer sur les *finalités* de l'enseignement plutôt que sur les *moyens* qui lui sont consacrés. Ce changement de priorités permet de mieux guider les décideurs politiques dans les efforts qu'ils déploient pour améliorer l'enseignement et mieux préparer les jeunes à faire leur entrée dans la vie adulte, dans un monde en pleine mutation placé sous le signe de la mondialisation.

...une meilleure information sur les écarts de performance entre individus et entre établissements permet de mieux aborder la question de l'égalité des chances dans l'enseignement...

Une proportion croissante d'indicateurs ne se cantonne plus à la performance moyenne d'un pays et intègre à présent des variations internes au pays, permettant de mieux aborder la question l'égalité des chances dans l'enseignement en faisant référence à des dimensions telles le sexe, l'âge, le milieu socio-économique, le type d'établissement et le domaine d'études.

...et les indicateurs sont organisés selon une nouvelle structure qui les rend plus faciles à interpréter.

Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE sont progressivement intégrés à une nouvelle structure :

- qui établit une distinction entre les acteurs des systèmes éducatifs : les apprenants individuels, les prestataires de services d'éducation et cadres d'apprentissage et d'enseignement, et l'ensemble du système éducatif ;

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

Les deux premières dimensions sont présentées dans la grille ci-dessous :

	Rendement et résultats de l'apprentissage et de l'éducation	Leviers politiques et circonstances qui conditionnent les résultats de l'éducation	Antécédents ou contraintes qui situent une politique dans son contexte
Apprenants individuels	1. La qualité et la répartition des acquis éducatifs individuels	5. Attitudes, engagement et comportements individuels	9. Caractéristiques contextuelles des apprenants individuels
Cadres d'enseignement et d'apprentissage	2. La qualité de transmission des savoirs	6. Pédagogie et pratiques d'apprentissage et climat au sein de la classe	10. Conditions d'apprentissage des élèves et conditions de travail des enseignants
Prestataires de services d'éducation	3. Le rendement des établissements d'enseignement et leur performance	7. Cadre scolaire et organisation de l'établissement	11. Caractéristiques des prestataires de services et de leur collectivité
Ensemble du système éducatif	4. La performance globale du système éducatif	8. Paramètres scolaires à l'échelle de tout le système, affectation des ressources, politiques en matière d'enseignement	12. Contextes éducatif, social, économique et démographique nationaux

POINTS CLÉS

L'édition 2002 de *Regards sur l'éducation* comporte quatre chapitres.

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

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

Le chapitre A examine tout d'abord les taux d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de niveau tertiaire (**indicateurs A1 et A2**). Ces indicateurs mettent en lumière le rendement des systèmes éducatifs, tant à l'échelle des établissements qu'à celle de l'ensemble du système. Afin de mesurer l'évolution du rendement éducatif, les taux d'obtention actuels de ces diplômes sont comparés aux niveaux de formation de générations antérieures ayant quitté le système éducatif à différents moments.

Les progrès des pays en matière de réduction de l'écart entre les sexes ont également été étudiés, tant en ce qui concerne le niveau de formation que le taux d'achèvement des études, dans l'ensemble et par domaine d'enseignement (**indicateurs A1, A2 et A4**).

Les taux d'abandon et de survie (**indicateur A2**) donnent une idée de l'efficacité interne des systèmes d'enseignement. Les étudiants peuvent avoir diverses raisons pour abandonner un programme sans l'avoir suivi jusqu'à son terme : ils peuvent se rendre compte qu'ils se sont trompés de domaine d'études ou de filière ; ils peuvent ne pas avoir le niveau exigé par l'établissement d'enseignement ; ou ils peuvent vouloir travailler avant d'avoir terminé une formation. Des taux élevés d'abandon des études signalent malgré tout que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires. Les étudiants peuvent estimer que les cursus proposés ne répondent pas à leurs attentes ou à leurs besoins 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.

- 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. Dans tous les pays de l'OCDE sauf cinq, 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, et elle dépasse 90 pour cent dans bon nombre d'entre eux (p. 34).
- En moyenne, les jeunes sont 26 pour cent à terminer avec fruit une formation tertiaire de type A à l'âge théorique d'obtention de ce diplôme. Cette proportion varie d'environ un tiers ou davantage en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Pologne et au Royaume-Uni à moins de 20 pour cent en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Italie, en République tchèque et en Suisse (p. 44).
- 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 (p. 36).
- En moyenne dans l'OCDE, plus de deux tiers des titulaires d'un diplôme tertiaire de type A en lettres, dans les domaines de l'enseignement, artistique, de la santé ou du secteur social sont des femmes. Cette proportion n'est que d'un tiers en mathématiques et en sciences et représente moins d'un quart dans l'ingénierie, la production et la construction (p. 62).
- On enregistre une tendance à la hausse des qualifications de niveau universitaire recensées chez les adultes mais la plus grande part de cette augmentation s'explique par une hausse très significative du taux d'obtention de diplômes de niveau tertiaire dans un nombre de pays relativement restreint (p. 45).
- En moyenne, près d'un tiers des étudiants de l'OCDE abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu un premier diplôme de niveau tertiaire (p. 46).

...de qualité des résultats de l'apprentissage...

Recenser le nombre de diplômés ne permet aucunement d'évaluer la qualité des acquis. Pour fournir davantage d'informations à ce sujet, les **indicateurs A5** et **A6** rendent compte des compétences et connaissances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en culture scientifique et mathématique, à la fois par rapport à la performance comparée des pays et en fonction du caractère équitable des résultats au sein de chaque pays. La compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique sont considérées comme des compétences fondamentales dans tous les pays de l'OCDE et l'évaluation des élèves dans ces domaines est un indicateur essentiel pour évaluer la qualité des résultats de l'apprentissage. Toutefois, on s'accorde de plus en plus à reconnaître qu'un éventail plus large de compétences est déterminant pour la réussite des individus et la prospérité des sociétés. C'est pourquoi l'**indicateur A8** ébauche un état des lieux comparatif des attitudes et savoirs civiques des jeunes âgés de 14 ans.

- 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. Ce pourcentage varie de 19 pour cent en Finlande et en Nouvelle-Zélande à moins de 1 pour cent au Mexique. Une moyenne de 12 pour cent des jeunes de 15 ans ont uniquement acquis les compétences les plus fondamentales, correspondant au niveau 1, et 6 pour cent d'entre eux n'atteignent même pas ce niveau (p. 69).
- Les élèves du Japon obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de culture mathématique. Cependant, leur performance moyenne n'est pas significativement différente de celle des élèves de Corée et de Nouvelle-Zélande, deux autres pays en tête du classement. Sur l'échelle de culture scientifique, les élèves coréens et japonais réalisent la meilleure performance moyenne (p. 82).
- Les différences de performance moyenne sont importantes d'un pays à l'autre mais la variation de la performance entre élèves de 15 ans d'un pays est nettement plus grande. Toutefois, il n'est pas nécessaire qu'un pays affiche de fortes disparités dans ses performances pour qu'il réalise une performance moyenne élevée : la performance globale des cinq pays présentant les disparités les plus faibles, à savoir le Canada, la Corée, la Finlande, l'Islande et le Japon, est d'un très haut niveau (p. 84).
- En général, les jeunes de 14 ans considèrent que respecter la loi et se rendre aux urnes sont des responsabilités très importantes pour les adultes et ils accordent un grand prix aux activités qui visent à promouvoir les droits de l'homme, à protéger l'environnement et à rendre service à la collectivité. La participation à des débats politiques et l'adhésion à un parti politique ont moins de valeur à leurs yeux (p. 101).

...et de la variation de ceux-ci entre établissements et entre élèves...

Les **indicateurs A5** et **A6** ont établi l'existence de différences non négligeables au sein de chaque système éducatif dans 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 d'élèves de tous niveaux. 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. D'autres pays allient les deux approches. Même dans les systèmes scolaires polyvalents, les établissements peuvent varier

entre eux de manière significative en fonction des caractéristiques socio-économiques et culturelles des communautés que ceux-ci desservent ou par des différences géographiques. L'**indicateur A7** met en lumière les écarts de performance entre établissements et les facteurs qui sous-tendent ces écarts.

- 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 10 pour cent en Finlande 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 (p. 91).
- Une part de la variation entre établissements est imputable à des facteurs géographiques et institutionnels, ou 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 (p. 93).

...d'égalité des chances dans l'enseignement...

Les élèves sont issus de milieux socio-économiques et culturels très différents. En raison de ces disparités, les établissements d'enseignement doivent tout mettre en œuvre pour offrir des possibilités adaptées et garantir l'égalité des chances à tous leurs élèves. La diversité des milieux et des intérêts des élèves peut enrichir l'environnement d'apprentissage. Parallèlement, l'hétérogénéité des niveaux d'aptitude et les différences dans l'état de préparation des élèves accroissent les défis que les établissements doivent relever pour satisfaire les besoins d'élèves issus de milieux socio-économiques très divers.

En vue d'aborder cette question politique, les **indicateurs A9** et **A10** examinent la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit et le statut professionnel de leurs parents, leur lieu de naissance et la langue parlée à la maison. Bien que ces variables ne se prêtent pas directement à l'élaboration de politiques d'éducation, l'identification des caractéristiques présentées par les élèves qui sont les plus susceptibles d'obtenir de piètres résultats peut aider le corps enseignant et les décideurs à déterminer dans quels domaines l'action publique doit se concentrer. S'il peut être démontré que certains pays rencontrent moins de difficultés que d'autres pour concilier des facteurs contextuels très différents, d'importantes déductions pourront être faites sur le plan politique et utilisées dans d'autres pays.

- Les élèves dont les parents exercent des professions d'un statut plus élevé réalisent en moyenne de meilleures performances en compréhension de l'écrit ; cet avantage est plus marqué dans certains pays que dans d'autres, notamment en Allemagne, en Belgique, au Luxembourg et en Suisse (p. 107).
- Le milieu socio-économique reste l'un des principaux facteurs qui influencent la performance des élèves. Pourtant, certains pays, dont notamment le Canada, la Corée, la Finlande, l'Irlande, l'Islande et le Japon prouvent qu'égalité des chances et qualité d'enseignement ne sont pas incompatibles (p. 107).
- Dans la plupart des pays où la population d'immigrants est importante, les jeunes de 15 ans de première génération obtiennent des résultats en lecture inférieurs à ceux des élèves autochtones, même s'ils sont nés dans le pays. Toutefois, cet écart varie fortement d'un pays à l'autre (p. 114).
- Il n'est pas surprenant que les élèves qui ne parlent pas la langue majoritaire à la maison réalisent des performances nettement moins bonnes que ceux qui la parlent. Dans tous les pays, ces élèves ont bien plus de chances de se situer dans le quartile inférieur des élèves sur l'échelle de performance, mais, de nouveau, cet écart varie fortement entre les pays (p. 115).

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

Dans la mesure où le niveau de compétences tend à s'élever en même temps que le niveau de formation, le coût social de l'inactivité des personnes ayant un niveau de formation élevé augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement de la population dans les pays de l'OCDE, l'augmentation du taux d'activité et l'allongement de la durée d'activité peuvent avoir pour effet une diminution des taux de dépendance ainsi qu'un allègement du financement public des régimes de pensions. Les **indicateurs A11** et **A12** étudient la relation entre le niveau de formation et l'activité en comparant tout d'abord les taux d'activité, puis les taux de chômage.

Les écarts de salaire, et en particulier les revenus revus à la hausse en fonction des compléments de formation, font partie des éléments au moyen desquels les marchés incitent les individus à acquérir un niveau de qualification adapté et à le conserver. La poursuite des études peut aussi être assimilée à un investissement dans le capital humain, qui 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. Les **indicateurs A13** et **A14** tentent de mesurer le rendement de l'éducation : au bénéfice des individus, en termes de plus-value salariale ; au bénéfice du contribuable, en termes d'accroissement des recettes fiscales générées par les individus ayant atteint un niveau de formation plus élevé ; au bénéfice des économies en général, en termes de relation entre l'éducation et la croissance économique. Ensemble, ces indicateurs mettent en lumière l'impact de l'éducation à plus long terme, à la fois pour les individus et pour les sociétés.

- 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 (p. 122).
- Bien que des différences de taux d'activité selon le sexe existent chez les détenteurs de diplômes de niveau tertiaire, ces différences sont nettement moins marquées que pour les personnes ayant un faible niveau de formation (p. 123).
- Un jeune de 15 ans peut escompter passer, au cours des 15 années à venir, 6,5 ans en activité, 0,8 an au chômage et 1,4 an en dehors du marché du travail. La plus grande variation d'un pays à l'autre s'observe dans la durée moyenne des périodes de chômage, ce qui reflète essentiellement des disparités entre les taux d'activité des jeunes (p. 131).
- Il existe une corrélation positive entre niveau de formation et revenus, particulièrement marquée au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui constitue le tournant décisif dans de nombreux pays. Les études au-delà du deuxième cycle du secondaire procurent un avantage salarial important. À niveau de formation égal, les femmes continuent à gagner moins que les hommes mais ces différences s'estompent pour les niveaux de formation plus élevés (p. 136).
- Dans tous les pays, le taux de rendement privé de l'investissement dans l'éducation est – souvent nettement – supérieur au taux d'intérêt réel. 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 (p. 138).

- Les écarts de gains et la durée des études sont généralement les déterminants essentiels des taux de rendement mais il existe d'autres facteurs, dont notamment les frais de scolarité et la fiscalité, qui réduisent le taux de rendement, et les dispositifs publics de prêts d'études et d'allocations ainsi que le risque plus faible de chômage, qui gonflent le taux de rendement (p. 140).
- L'amélioration du capital humain a été un très important facteur commun de la croissance économique et, dans certains pays, a représenté plus d'un demi-point de pourcentage de l'accélération de la croissance dans les années 1990 (p. 150).

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

Les ressources financières représentent un levier politique que les gouvernements peuvent actionner pour améliorer les résultats de l'éducation. En qualité d'investissement dans les ressources humaines, l'éducation peut stimuler la croissance économique et accroître la productivité, contribuer à l'épanouissement individuel et à la promotion sociale et réduire les inégalités sociales. Comme toute forme d'investissement, l'éducation a un rendement et génère des coûts. Après l'analyse du rendement de l'éducation dans le chapitre A, le chapitre B offre une analyse comparative de la structure des dépenses dans les pays de l'OCDE. En accordant davantage d'attention à l'évolution des structures de dépenses, *Regards sur l'éducation 2002* étudie l'interaction des différents facteurs de l'offre et de la demande et la manière dont les dépenses d'éducation ont évolué par rapport aux dépenses consacrées à d'autres priorités sociales.

...en termes de ressources que chaque pays investit dans l'éducation par rapport à ses effectifs d'étudiants...

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

- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 229 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 5 174 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 11 422 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, ces moyennes occultent de grandes différences entre pays (p. 162).
- En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2,3 fois plus par élève/étudiant dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire (p. 169).
- Dans certains pays de l'OCDE, le coût global des études tertiaires est relativement élevé, malgré des dépenses unitaires annuelles peu importantes, car ces études sont longues (p. 171).
- Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses n'ont pas toujours augmenté à un rythme aussi soutenu que les effectifs.
- Des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec des services d'éducation de moindre qualité. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande et le Royaume-Uni, où les dépenses par élève sont modérées dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans réalisent les meilleures performances en mathématiques (p. 163).

...et par rapport au revenu national et au volume du budget du gouvernement...

L'**indicateur B2** porte sur la part de richesse nationale consacrée aux établissements d'enseignement et sur les niveaux d'enseignement qui en bénéficient. La part des ressources financières totales dévolue à l'éducation répond à un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays de l'OCDE, à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises et les étudiants et leur famille. L'**indicateur B2** montre également comment le volume de l'investissement dans l'enseignement – en valeur absolue et par rapport au volume de la richesse nationale – a évolué dans le temps dans les différents pays de l'OCDE.

L'**indicateur B3** complète cet état des lieux des ressources investies dans l'éducation en examinant l'évolution des dépenses publiques d'éducation en termes absolus et par rapport à d'éventuels changements d'ensemble dans la structure des dépenses publiques. Tous les gouvernements sont impliqués dans l'éducation, qu'ils la financent ou qu'ils organisent la façon dont l'enseignement est dispensé. Étant donné que les marchés ne garantissent pas l'égalité des chances en matière d'accès à l'éducation, les gouvernements subventionnent les services d'enseignement pour s'assurer que ceux-ci soient accessibles à leur population. La part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales donne des indications sur la valeur de l'éducation par rapport à d'autres domaines bénéficiant d'un financement public, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense, la sécurité, etc.

- Les pays de l'OCDE consacrent 5,8 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement (p. 179).
- Dans 14 pays de l'OCDE sur 18, les investissements publics et privés dans l'éducation ont augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 1999 (p. 179).
- Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 12,7 pour cent des dépenses publiques totales au financement des établissements d'enseignement (p. 192).
- En termes réels, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de plus de 5 pour cent dans quatre pays de l'OCDE sur cinq entre 1995 et 1999 (p. 194).
- Les dépenses publiques d'éducation ont eu tendance à augmenter plus rapidement que les dépenses totales mais plus lentement que le PIB. En Italie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, les dépenses publiques d'éducation ont progressé entre 1995 et 1999, malgré un recul du budget public en termes réels (p. 194).

...de modes de financement des systèmes éducatifs et de provenance des fonds...

Nombreux sont les pays de l'OCDE qui débattent actuellement de la question de la répartition des coûts de l'éducation entre l'individu qui en tire directement parti et la société dans son ensemble. Cette question est particulièrement pertinente s'agissant des phases précoces et tardives de l'enseignement – les niveaux d'enseignement pré-primaire et tertiaire – où la pratique d'un financement public intégral ou quasi intégral est moins fréquente. L'émergence de nouveaux groupes de bénéficiaires de l'éducation a pour corollaire l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement. Aussi les pouvoirs publics établissent-ils de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires. Dans ce contexte, les fonds publics sont de plus en plus considérés comme ne constituant plus qu'une partie, quoique très importante, de l'investissement dans l'éducation, les sources privées de financement jouant un rôle toujours plus grand. Afin de clarifier ces questions, l'**indicateur B4** examine les parts relatives des fonds destinés aux établissements d'enseignement provenant de sources publiques et privées, ainsi que la manière dont elles ont évolué depuis 1995.

Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées, mais aussi à élargir l'éventail de possibilités d'apprentissage et à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût. Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement primaire et secondaire subventionné par l'État est organisé et dispensé par des établissements publics. Pourtant, dans un nombre non négligeable de pays, les fonds publics sont ensuite transférés aux établissements privés ou alloués directement aux ménages qui les versent à l'établissement de leur choix. Dans le premier cas, l'enseignement – et les dépenses y afférentes – est en quelque sorte sous-traité par l'État à des établissements non gouvernementaux, tandis que dans le second cas, les étudiants et leur famille sont libres de choisir le type d'établissement qui répond le mieux à leurs besoins. L'**indicateur B4** examine également la répartition entre fonds de provenance publique et privée.

- La part de l'ensemble des fonds privés consacrés aux établissements d'enseignement varie de 3 pour cent ou moins en Finlande, en Norvège, au Portugal, en République slovaque, en Suède et en Turquie à plus de 40 pour cent en Corée (p. 202).
- Dans certains pays de l'OCDE, les pouvoirs publics prennent en charge la plupart des coûts de l'enseignement primaire et secondaire mais laissent au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement, dans le souci d'élargir l'offre d'apprentissage sans compromettre la participation des étudiants issus de milieux modestes. En Belgique et aux Pays-Bas, les élèves de l'enseignement primaire et secondaire inscrits dans des établissements privés subventionnés par l'État sont majoritaires, et ils sont plus de 20 pour cent en Australie, en Corée, en Espagne, en France et au Royaume-Uni (p. 202).
- Les établissements d'enseignement primaire et secondaire principalement financés par les ménages sont nettement plus rares que ceux financés par l'État (p. 202).
- La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire que dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Au niveau tertiaire, la proportion de fonds privés varie de 3 pour cent ou moins en Autriche, dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Suisse, à 78 pour cent en Corée (p. 202).
- Dans 10 pays de l'OCDE sur 19, les dépenses de sources privées au titre de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 30 pour cent entre 1995 et 1999. Dans la plupart des pays, cette hausse n'a pas donné lieu à une baisse des dépenses de sources publiques en la matière (p. 206).

...de différents mécanismes de financement...

Le principal mécanisme de financement de l'éducation passe par les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Les gouvernements se tournent cependant vers un éventail plus large des modes de financement et la comparaison de ces différents types de financement permet de cerner des alternatives politiques. Les aides publiques accordées aux étudiants et à leurs familles, le sujet abordé par l'**indicateur B5**, constituent une alternative aux dépenses directes au titre des établissements d'enseignement. Les pouvoirs publics subventionnent le coût de l'éducation et les dépenses annexes en vue d'ouvrir plus largement l'accès à l'éducation et atténuer les inégalités sociales. Par ailleurs, ces aides publiques jouent traditionnellement un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement. Le fait de leur acheminer des ressources par l'intermédiaire des étudiants peut intensifier la concurrence entre ces établissements et avoir pour effet de rendre le financement de l'éducation plus efficient. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée,

les aides publiques peuvent les aider à élever leur niveau de formation en leur offrant la possibilité d'étudier à plein temps et de travailler moins pour payer leurs études, voire pas du tout.

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

- En moyenne, 16 pour cent des dépenses publiques afférentes à l'enseignement tertiaire sont consacrées, sous forme d'aides publiques, au soutien des étudiants, des ménages et autres entités privées. En Australie, au Danemark et au Royaume-Uni, les aides publiques représentent au moins un tiers du budget public de l'enseignement tertiaire (p. 215).
- Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études (p. 216).
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une grande liberté quant à leur utilisation. Dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans un pays sur trois (p. 217).

...et de la façon dont les ressources sont investies et réparties entre les différentes catégories de dépenses.

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

- En moyenne, un quart des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire est destiné à la R&D (recherche et développement) dans les établissements d'enseignement tertiaire. La priorité accordée à la R&D dans les établissements d'enseignement tertiaire varie fortement selon les pays de l'OCDE, ce qui explique en partie les grandes différences enregistrées au niveau des dépenses par étudiant (p. 223).
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses afférentes aux services auxiliaires représentent en moyenne 5 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement. Cela représente habituellement davantage que ce que les pays de l'OCDE consacrent aux aides publiques aux ménages (p. 223).

- Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne 92 pour cent des dépenses totales d'éducation, niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus. Dans tous les pays de l'OCDE sauf quatre, 70 pour cent ou plus des dépenses de fonctionnement sont consacrées à la rémunération du personnel (p. 224).
- Dans l'enseignement tertiaire, les pays de l'OCDE tendent à consacrer une part plus importante des dépenses de fonctionnement à des services sous-traités ou achetés (p. 226).

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

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

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

Des indicateurs de l'espérance de scolarisation et des effectifs inscrits aux différents niveaux d'enseignement (**indicateur C1**) peuvent contribuer à mettre en lumière les structures des systèmes éducatifs et mesurer l'accès aux possibilités d'enseignement qu'ils offrent. L'évolution des effectifs inscrits aux différents niveaux d'enseignement, et dans les différents types d'établissements donne une indication de l'équilibre entre l'offre et la demande d'éducation dans les différents pays.

- Dans 25 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation institutionnelle dure en moyenne entre 15 et 20 ans. Des différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire expliquent l'essentiel des écarts entre pays (p. 237).
- Entre 1995 et 2000, l'espérance de scolarisation a augmenté dans 18 pays de l'OCDE sur 20. En Australie, en Corée, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Pologne, dans la République tchèque et au Royaume-Uni, la durée de scolarisation moyenne s'est accrue de plus d'un an au cours de cette période relativement brève (p. 238).
- Dans deux cinquièmes des pays de l'OCDE, plus de 70 pour cent des enfants âgés de trois à quatre ans sont accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires. Quant à la phase finale de l'éducation, un jeune âgé de 17 ans peut espérer fréquenter l'enseignement tertiaire pendant 2,5 ans en moyenne (p. 240).
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les femmes que chez les hommes, de 0,5 année en moyenne. Toutefois, en Corée, en Suisse et en Turquie, les hommes peuvent s'attendre à rester scolarisés plus longtemps que les femmes, entre 0,7 et 2,8 années de plus (p. 238).

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

La quasi-totalité des jeunes des pays de l'OCDE peut s'attendre à être scolarisée pendant 11 années. Cependant, les schémas de participation et de progression dans l'éducation varient fortement. L'âge d'entrée et les taux de participation divergent considérablement au niveau préscolaire et après la fin de la scolarité obligatoire. Certains pays ont en effet prolongé leur durée de scolarisation moyenne en rendant quasi-universelle l'éducation préscolaire dès l'âge de trois ans, en retenant la majorité de leurs jeunes dans l'enseignement jusqu'à la fin de leur adolescence ou en maintenant un taux de fréquentation de 10 à 20 pour cent des jeunes plusieurs années après l'âge de 20 ans. Un taux élevé d'accès à l'enseignement tertiaire et de fréquentation à ce niveau contribue à assurer le développement et le maintien d'une population et d'une main-d'œuvre très instruites. Les taux nets d'accès aux deux types d'enseignement tertiaire (**indicateur C2**) fournissent une indication partielle de la mesure dans laquelle une population acquiert les connaissances et compétences de haut niveau auxquelles le marché du travail attache tant de valeur dans les sociétés de la connaissance telles qu'elles se présentent aujourd'hui.

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

- Aujourd'hui, sur dix jeunes qui arrivent au terme de leur scolarité, quatre sont susceptibles de suivre des études tertiaires sanctionnées par un diplôme équivalent à la licence, voire un diplôme de niveau tertiaire de type A plus élevé. Dans certains pays de l'OCDE, cette proportion est d'un jeune sur deux (p. 244).
- À l'exception de l'Allemagne, de la France et de la Turquie, tous les pays de l'OCDE ont enregistré un accroissement du taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2000. Ce taux a progressé de plus de 15 pour cent dans la majorité des pays et de plus de 50 pour cent en Corée, en Hongrie, en Pologne et en République tchèque (p. 246).
- La plupart des élèves reçoivent leur enseignement primaire et secondaire dans des établissements publics. Toutefois, en moyenne, 11 pour cent des élèves de niveau primaire, 14 pour cent des élèves du premier cycle et 19 pour cent des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent des établissements gérés par des entités privées. Tous niveaux confondus, la majorité des élèves de Belgique et des Pays-Bas sont scolarisés dans des établissements gérés par des entités privées. Cela s'applique également aux élèves du deuxième cycle du secondaire en Corée et au Royaume-Uni (p. 252).
- La majorité des étudiants du niveau tertiaire fréquentent des établissements publics mais en Belgique, en Corée, au Japon, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, des établissements gérés par des entités privées accueillent la majorité des étudiants (p. 252).

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

Il a été démontré suffisamment qu'un accroissement de la scolarisation des jeunes aux niveaux d'enseignement secondaire et tertiaire aurait un impact favorable sur leurs perspectives économiques et sociales. De plus en plus d'éléments, certes moins manifestes, convergent vers l'indication qu'une société dans son ensemble tire un bénéfice social non négligeable du fait d'avoir une population plus instruite (**indicateurs A13 et A14**). Cependant, tandis que les technologies en mutation accélérée et la mondialisation conditionnent et transforment sans cesse la demande de main-d'œuvre qualifiée à travers le monde, augmenter la proportion de jeunes scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans le tertiaire ne peut constituer qu'une solution partielle, et ce pour plusieurs raisons : premièrement, un apport de jeunes gens plus instruits ne peut changer le niveau d'instruction global de la main-d'œuvre que peu à peu ; deuxièmement, le niveau de formation n'est qu'une composante parmi d'autres de l'accumulation de capital humain, étant donné que chacun continue d'acquérir des connaissances et compétences tout au long de sa vie, non seulement dans un contexte éducatif mais aussi à travers la vie familiale, dans la collectivité et dans les affaires. C'est pourquoi les stratégies visant à créer des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie doivent s'étendre au-delà des filières éducatives et des diplômes traditionnels si cet investissement dans le capital humain se veut optimal. L'**indicateur C4** regroupe des données provenant de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (réalisée entre 1994 et 1998) et d'enquêtes nationales sur la formation continue et l'enseignement des adultes réalisées auprès des ménages, donnant une idée de la participation des actifs à des activités de formation continue, liées à l'emploi ou non.

- Dans la moitié des pays de l'OCDE qui ont fourni des données, plus de 40 pour cent des adultes ont participé à une quelconque activité de formation continue dans une période de 12 mois (p. 273).
- Le taux et la fréquence de participation à la formation continue varient fortement entre les pays de l'OCDE. Les taux de participation varient de 18 pour cent ou moins en Hongrie, en Pologne et au Portugal à plus de 50 pour cent au Danemark, aux États-Unis, en Finlande et en Suède (p. 273).
- Dans 11 pays de l'OCDE sur 19, les adultes titulaires d'un diplôme tertiaire ont entre deux et trois fois plus de chances de suivre une formation continue liée à l'emploi que ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires, ce qui revient à dire que le parcours scolaire se conjugue à d'autres facteurs pour rendre moins fréquent l'enseignement pour adultes chez ceux qui en ont le plus besoin (p. 273).
- Les femmes ayant un faible niveau de formation ont moins de chances de participer à des activités de formation continue que les hommes dans la même situation mais cette tendance s'estompe chez les titulaires de diplômes de fin d'études secondaires ou tertiaires (p. 274).

...et de mouvements transfrontaliers des étudiants.

La dimension internationale de l'enseignement tertiaire suscite de plus en plus d'intérêt. L'évolution générale vers la libre circulation des capitaux, des biens et des personnes, associée à l'ouverture des marchés du travail, a entraîné une augmentation de la demande de nouvelles connaissances et compétences dans les pays de l'OCDE. Les pouvoirs publics comptent de plus en plus sur l'enseignement tertiaire pour élargir l'horizon des étudiants et leur permettre de mieux comprendre la pluralité des langues, des cultures et des pratiques commerciales du monde entier.

S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux d'étendre le champ de leurs connaissances. La mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et avantages pour les intéressés et les établissements, tant dans le pays d'origine que

dans le pays d'accueil. Il est aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs que cette mobilité génère à court terme mais les avantages sociaux et économiques qu'elle procure aux étudiants, aux établissements et aux pays sont plus difficiles à chiffrer. Toutefois, le nombre de personnes qui poursuivent des études à l'étranger (**indicateur C3**) donne une idée de l'ampleur du phénomène.

- Sur dix étrangers qui font des études dans la zone de l'OCDE, sept choisissent les cinq pays suivants : l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni (p. 260).
- En valeur absolue, les étudiants coréens, grecs et japonais constituent la proportion la plus importante d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE et les étudiants originaires de Chine et d'Asie du Sud-Est, la proportion la plus importante d'étudiants originaires de pays non-membres de l'OCDE (p. 262).
- En valeur relative, le pourcentage d'étrangers qui suivent des études dans des pays de l'OCDE représente entre moins de 1 pour cent et près de 17 pour cent des effectifs de l'enseignement tertiaire. Les pays qui, par rapport à leur taille, affichent les proportions les plus élevées d'étudiants étrangers (pourcentage des effectifs inscrits dans l'enseignement tertiaire) sont l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Royaume-Uni et la Suisse (p. 263).

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

Les chapitres A, B et C ont étudié les ressources consacrées à l'éducation, la participation à l'enseignement et le rendement de l'éducation en termes d'acquis et de devenir professionnel des élèves. Le chapitre D présente maintenant les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les systèmes éducatifs. Dans le cadre scolaire, l'enseignement est principalement dispensé en classe par des enseignants qui organisent, rythment et suivent l'apprentissage de leurs élèves. Les cinq premiers indicateurs étudient les conditions scolaires selon le point de vue des apprenants tandis que les deux derniers s'intéressent aux conditions de travail du corps enseignant à l'échelle des systèmes.

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

L'exploitation effective du temps d'apprentissage dépend de l'adéquation du programme de cours et de la durée d'exposition de l'élève à l'enseignement qui lui est dispensé. L'**indicateur D1** étudie le temps d'enseignement de diverses matières pour les élèves âgés de 9 à 14 ans. La taille des classes, au sein desquelles les élèves doivent partager avec d'autres le temps de l'enseignant, est une autre variable de l'exploitation du temps d'apprentissage en classe. L'**indicateur D2** examine la variation de la taille moyenne des classes et du nombre moyen d'élèves par enseignant entre les pays de l'OCDE dans le but d'évaluer les ressources humaines mises à la disposition des étudiants.

- Les élèves âgés de 9 à 11 ans passent en moyenne 841 heures par an dans leur classe. Les élèves âgés de 12 à 14 ans y passent près de 100 heures de plus. Toutefois, cela varie considérablement d'un pays à l'autre (p. 305).
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, la lecture et l'écriture dans la langue d'enseignement, les mathématiques et les sciences représentent environ la moitié du programme de cours obligatoire des élèves de 9 à 11 ans et 40 pour cent de celui des élèves âgés de 12 à 14 ans (p. 304).
- Les élèves de 15 ans consacrent en moyenne 4,6 heures par semaine à faire leurs devoirs et à étudier leurs leçons de langue d'enseignement, de mathématiques et de sciences, en plus du temps passé en classe (p. 306).
- En moyenne, un élève de 15 ans sur trois suit des cours particuliers, du moins occasionnellement (p. 308).
- Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 22 élèves par classe mais elle varie du simple au double selon les pays : de 36 élèves par classe en Corée à moins de 18 élèves en Grèce, en Islande et au Luxembourg (p. 315).

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

Outre le temps d'enseignement en salle de classe et les ressources humaines, les nouvelles technologies assument un rôle de plus en plus important dans l'éducation. Elles apportent non seulement aux élèves de précieuses compétences pour étayer une participation effective dans le monde moderne, elles stimulent aussi le développement de stratégies d'apprentissage autorégulé qui constitue un des fondements de l'apprentissage tout au long de la vie. La présence des technologies modernes d'information et de communication (TIC) n'est pas en soi un gage de leur utilisation à bon escient mais elle est une condition *sine qua non* pour améliorer l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements et garantir l'égalité des chances en matière d'éducation. L'**indicateur D3** examine la mesure dans laquelle les TIC sont accessibles aux élèves à l'école et à la maison ainsi que l'utilisation de ces technologies pour l'enseignement et l'apprentissage. L'**indicateur D4** approfondit cette analyse en passant en revue les attitudes et expériences des jeunes des deux sexes en ce qui concerne l'utilisation des technologies de l'information.

- Dans les pays de l'OCDE, les jeunes de 15 ans fréquentent généralement des établissements où l'on compte 13 élèves par ordinateur mais cette moyenne varie énormément entre les pays, voire entre les régions ou les établissements dans certains pays (p. 324).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ un tiers des élèves de 15 ans ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école chaque jour ou quelques fois par semaine mais ils sont pratiquement deux fois plus nombreux à avoir dit se servir d'un ordinateur à la maison à la même fréquence. Toutefois, les élèves de 15 ans qui ont reconnu n'avoir jamais d'ordinateur à leur disposition à la maison sont plus nombreux que ceux qui ont fait état de la même situation dans le cadre scolaire. Cet écart, qui atteint 10 points de pourcentage, donne à penser que les établissements d'enseignement peuvent dans une grande mesure contribuer à combler le fossé éducatif entre ceux qui ont accès à l'information et ceux qui n'y ont pas accès (p. 326).
- Dans les pays de l'OCDE, les garçons de 15 ans ont généralement beaucoup plus confiance en leur capacité à utiliser les ordinateurs que les filles du même âge. Les disparités les plus fortes entre sexes sont enregistrées au Danemark, en Finlande et en Suède et les plus faibles, en Australie, en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (p. 338).
- Les garçons de 15 ans déclarent s'intéresser beaucoup plus à l'informatique que les filles du même âge, sauf aux États-Unis, en Irlande et au Mexique (p. 339).

...de climat de discipline régnant en classe et dans les établissements...

Les enseignants agissent en qualité de professionnels jouissant d'une assez grande liberté pour organiser l'apprentissage des élèves et évaluer leurs progrès. Leurs matières de prédilection, leurs compétences pédagogiques, leur discipline, leur enthousiasme et leur engagement sont déterminants pour la qualité du climat d'apprentissage dans la salle de classe et dans l'établissement. Mais d'autres facteurs, tels que la discipline des élèves, la disponibilité des ressources éducatives et l'autonomie des établissements, affectent également le climat de l'école, lequel influe dans une large mesure sur la qualité des résultats de l'éducation. L'**indicateur D5** étudie d'abord les aspects du climat dans la classe semblant favoriser l'apprentissage des jeunes de 15 ans et se penche sur les différences entre pays à cet égard. Il présente ensuite des indices de climat qui permettent de dégager les grandes tendances de variation entre les pays dans ce domaine.

- Par rapport à la moyenne de l'OCDE, les jeunes de 15 ans d'Australie, du Canada, des États-Unis, de Nouvelle-Zélande, du Portugal, du Royaume-Uni et de Suède ont déclaré bénéficier de plus de soutien de leurs enseignants que ceux d'Allemagne, d'Autriche, de Belgique, de Corée, d'Italie, du Luxembourg, de Pologne et de République tchèque (p. 349).
- En moyenne, tous pays confondus, un jeune de 15 ans sur trois a déclaré qu'« au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien » et plus d'un sur quatre se plaint « du bruit et de l'agitation » pendant les cours (p. 349).
- Plus de 50 pour cent des jeunes de 15 ans ont dit utiliser régulièrement le laboratoire de sciences en Australie, au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, contre moins de 10 pour cent en Finlande et en Hongrie (p. 350).
- Dans les pays en tête du classement de performance, les ressources scolaires tendent à être utilisées plus souvent, les établissements à jouir d'une plus grande autonomie, les enseignants à être plus enthousiastes et motivés et les relations entre élèves et enseignants à être meilleures. En revanche, dans les pays en bas de ce classement, les valeurs négatives tendent à s'accumuler pour les variables constituant l'indice de climat au sein de l'établissement et celles des indices relatifs à l'utilisation des ressources scolaires, au moral et à l'engagement des enseignants, à l'autonomie des établissements et aux relations entre élèves et enseignants sont inférieures aux valeurs moyennes de l'OCDE (p. 353).

...et de conditions de travail des enseignants.

Le chapitre D conclut en dressant un état des lieux comparatif des conditions de travail des enseignants. L'éducation emploie un grand nombre de professionnels dans un marché de plus en plus soumis aux lois de la concurrence. L'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics dans tous les pays de l'OCDE est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Les facteurs déterminants pour garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés sont les traitements et les conditions de travail, y compris les traitements en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l'investissement consenti par l'individu pour devenir enseignant, comparés aux traitements et aux coûts de formation dans d'autres professions. Tous deux ont un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le type de personnes intéressées par la profession d'enseignant. Par ailleurs, les traitements des enseignants représentent le principal facteur des dépenses d'éducation. La rémunération des enseignants constitue donc un élément clé pour les décideurs politiques soucieux de préserver tant la qualité de l'enseignement que l'équilibre du budget de l'éducation. La taille de ce budget est naturellement le fruit d'un savant dosage de divers facteurs interdépendants, notamment les traitements des enseignants, les taux d'encadrement, le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves et le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants. L'**indicateur D6** approfondit ces questions en comparant les traitements statutaires des enseignants en début, en milieu et en fin de carrière dans l'enseignement public de niveau primaire et secondaire ainsi que les primes et ajustements qui font partie de leur système de rémunération.

En combinaison avec la taille des classes et le nombre d'élèves par enseignant (**indicateur D2**), le nombre d'heures de cours dispensées aux élèves (**indicateur D1**) et les traitements des enseignants (**indicateur D6**), le temps de contact des enseignants, à savoir le nombre d'heures d'enseignement qu'ils dispensent en salle de classe, influent manifestement sur les ressources financières que les pays doivent investir dans l'éducation. Le nombre d'heures d'enseignement et les activités autres que l'enseignement constituent des composantes essentielles des conditions de travail des enseignants et contribuent à rendre la profession plus ou moins attractive. L'**indicateur D7** examine le temps de travail statutaire des enseignants aux différents niveaux d'enseignement, ainsi que le temps d'enseignement statutaire, c'est-

à-dire le temps que les enseignants à temps plein sont censés consacrer à l'enseignement proprement dit. Bien que le temps de travail et le temps d'enseignement ne déterminent que partiellement la charge de travail réelle des enseignants, ils donnent une idée de ce que l'on attend des enseignants dans les différents pays.

- En milieu de carrière, les enseignants du premier cycle du secondaire reçoivent un traitement allant de moins de 10 000 dollars ÉU en Hongrie et en République tchèque à 40 000 dollars ÉU et plus en Allemagne, en Corée, aux États-Unis, au Japon et en Suisse. Certains pays consentent un investissement considérable en ressources humaines en dépit de niveaux plus faibles du revenu national (p. 365).
- Le salaire horaire d'un enseignant du second cycle du secondaire est en moyenne supérieur de 42 pour cent à celui d'un enseignant du primaire. L'écart entre rémunérations horaires respectives à ces deux niveaux est inférieur ou égal à 10 pour cent en Australie, en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande mais supérieur à 80 pour cent en Espagne et en Suisse (p. 367).
- En Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, il faut tout au plus 11 ans d'exercice aux enseignants pour atteindre le sommet de l'échelle barémique. Il faut au moins 30 ans de carrière pour atteindre le sommet de l'échelle barémique des enseignants en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon et en République tchèque (p. 368).
- Dans la moitié environ des pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement participent dans une certaine mesure à la prise de décision concernant la rétribution des responsabilités complémentaires et des heures de travail supplémentaires (p. 368).
- Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants dispensent en moyenne 792 heures de cours par an mais ce nombre varie de 583 à 1 139 heures selon les pays (p. 377).
- Les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire dispensent en moyenne 720 heures de cours mais ce nombre varie de 555 à 1 182 heures selon les pays. La réglementation du temps de travail des enseignants est variable. Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé. La réglementation est plus ou moins précise selon les pays : elle peut spécifier le temps d'enseignement par semaine, le temps à consacrer à des activités autres que l'enseignement ou encore le nombre d'heures de présence obligatoire à l'école (p. 377).

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

Le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 contient des informations détaillées sur les méthodes de calcul utilisées pour les indicateurs, sur l'interprétation de ceux-ci dans les différents contextes nationaux et sur les sources de données sollicitées. Il donne également accès aux données sur lesquelles se fondent les indicateurs.

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

Analyse des politiques d'éducation est un ouvrage parallèle à *Regards sur l'éducation* et il aborde une sélection de thèmes dont l'importance est primordiale pour les pouvoirs publics. La nouvelle édition 2002 en cinq chapitres de *l'Analyse des politiques d'éducation* passe en revue cinq grands thèmes : elle identifie huit stratégies clés pour améliorer l'accès à une prise en charge et une éducation de qualité dès la petite

enfance ; elle analyse les caractéristiques des pays qui enregistrent des compétences en lecture de haut niveau chez leurs jeunes de 15 ans, tous milieux sociaux confondus ; elle examine les politiques que les pays peuvent mettre en œuvre pour attirer, former et conserver des enseignants efficaces ; elle documente la progression transfrontalière de l'éducation et son impact sur les politiques nationales d'éducation. En outre, elle étend la notion de « capital humain » à un concept qui comble le fossé entre la mission économique de l'éducation et son apport personnel et social autrement plus considérable.

GUIDE DU LECTEUR

Champ couvert par les statistiques

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

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

Calcul des moyennes internationales

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

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

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

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

le cas où le numérateur et le dénominateur d'un ratio n'existe pas pour un pays (code « a »), le pays n'est pas inclus dans la moyenne des pays.

Pour les tableaux sur le financement qui utilisent les données de 1995, la moyenne des pays et le total de l'OCDE ne sont que calculés pour les pays fournissant des données de 1995 et de 1998. Ceci permet une comparaison de la moyenne des pays et du total de l'OCDE sur la période en évitant les écarts dus à l'exclusion de certains pays pour les différentes années.

Les niveaux de la CITE

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

Symboles des données manquantes

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

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

Sigles des pays

Pays Membres de l'OCDE

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

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

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

Chapitre

A

LES RÉSULTATS DE LA FORMATION ET DE L'APPRENTISSAGE



VUE D'ENSEMBLE

Indicateur A1 : Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire et niveau de formation de la population adulte

Tableau A1.1. Taux de diplômés de fin d'études secondaires (2000)

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 (2000)

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 (2000)

Tableau A2.2. Taux de survie dans l'enseignement tertiaire (2000)

Tableau A2.3. Population ayant atteint une formation tertiaire (2001)

Indicateur A3 : Niveau de formation de la population active et de la population adulte

Tableau A3.1a. Niveau de formation de la population (2001)

Tableau A3.1b. Niveau de formation de la population active (2001)

Tableau A3.1c. Niveau de formation de la population selon le sexe (2001)

Indicateur A4 : Répartition des diplômés par domaine d'études

Tableau A4.1. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études et le niveau d'enseignement (2000)

Tableau A4.2. Pourcentage de diplômés tertiaires décernés aux femmes, selon le type de formation et le domaine d'études (2000)

Indicateur A5 : Compréhension de l'écrit chez les jeunes 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)

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 des performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)

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

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

*...l'équité des
opportunités
d'apprentissage et
des résultats...*

*...et le rendement de
l'éducation au niveau
individuel et au niveau
de la société dans
son ensemble.*

Indicateur A8 : Engagement et connaissances civiques

Tableau A8.1. Attitudes citoyennes et engagement civique des élèves de 14 ans (1999)

Indicateur A9 : Statut professionnel des parents et performance des élèves

Tableau A9.1. Statut socio-économique et performance des élèves (2000)

Indicateur A10 : Lieu de naissance, langue parlée à la maison et compréhension de l'écrit chez les jeunes de 15 ans

Tableau A10.1. Performance en compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans en fonction de leur pays de naissance et de celui de leurs parents (2000)

Tableau A10.2. Performance des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et langue parlée à la maison (2000)

Indicateur A11 : Taux d'activité selon le niveau de formation

Tableau A11.1. Taux d'activité de la population (2001)

Tableau A11.2. Taux de chômage (2001)

Indicateur A12 : Estimation du nombre d'années qui seront passées en formation, en activité et en inactivité chez les 15-29 ans

Tableau A12.1. 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, selon le sexe et l'emploi (2001)

Indicateur A13 : Le rendement de l'éducation : taux de rendement privé et social de l'éducation et leurs déterminants

Tableau A13.1. Revenu relatif de la population percevant des revenus du travail

Tableau A13.2. Écarts de revenus entre les femmes et les hommes

Tableau A13.3. Taux de rendement internes privés de l'éducation (1999-2000)

Tableau A13.4. Taux de rendement social de l'éducation (1999-2000)

Indicateur A14 : Le rendement de l'éducation : liens entre le capital humain et la croissance économique

Tableau A14.1. Décomposition de la variation des taux de croissance moyens annuels du PIB par habitant (1980-1997)

Les indicateurs A5, A6, A7, A9 et A10 se basent sur des données du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Pour de plus amples détails sur ce programme voir le site www.pisa.oecd.org.

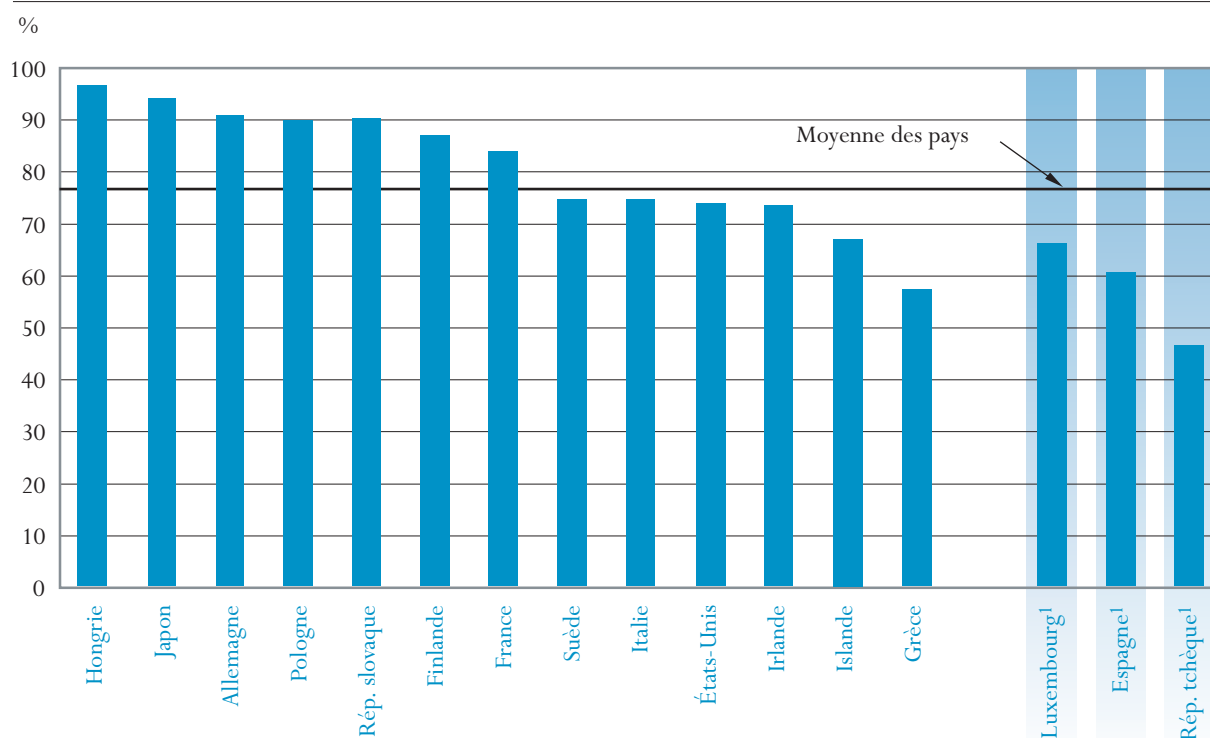
TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE ET NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

- Dans la majorité des 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, en Hongrie, au Japon, en Pologne et en République slovaque, cette proportion excède 90 pour cent. À présent, le défi consiste à éviter que le pourcentage restant soit laissé pour compte, avec tous les risques 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.
- 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 (2000)

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. 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/els/education/eag2002).

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 les profils historiques de la réussite des études secondaires.

Dans 11 des 13 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 atteint ou excède 90 pour cent en Allemagne, en Hongrie, au Japon, en Pologne et en République slovaque.

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 de A11 à A14).

Le taux d'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement 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 fruit leurs études secondaires à l'âge théorique de 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 11 des 13 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, ce taux est supérieur à 70 pour cent (voir le graphique A1.1).

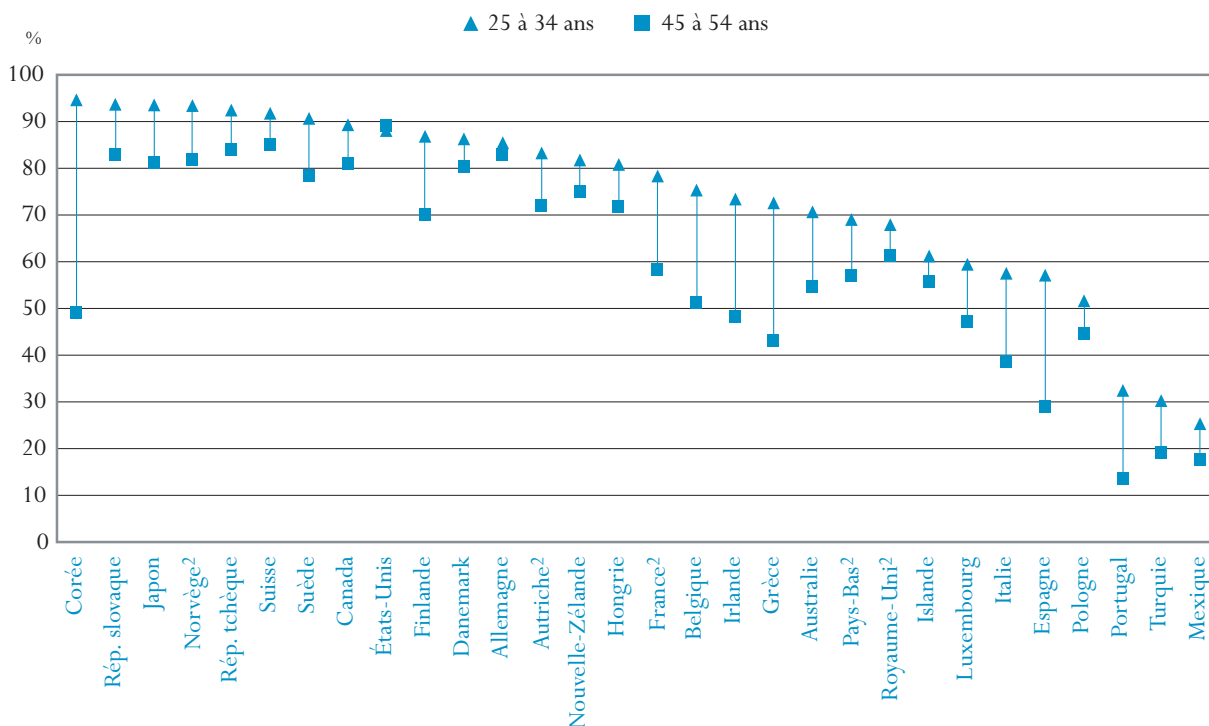
Dans 5 des 13 pays pour lesquels des chiffres comparables sont disponibles quant aux diplômés, le taux de réussite des études secondaires est égal ou supérieur à 90 pour cent (Allemagne, Hongrie, Japon, Pologne et République slovaque). Il convient d'interpréter avec la plus grande prudence les taux de réussite présentés dans le graphique A1.1 pour les pays suivants. En Espagne et en République tchèque, 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. Le Luxembourg est un autre exemple : de nombreux élèves étudient dans des pays limitrophes.

Certains pays offrent une « seconde chance » d'obtenir une attestation d'études de deuxième cycle du secondaire en proposant des examens plutôt qu'en mettant en place des programmes de formation pour adultes du niveau du deuxième cycle du secondaire. C'est par exemple le cas aux États-Unis où, parmi les élèves qui ne terminent pas avec fruit la dernière année de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, il est probable qu'une proportion assez importante passera à un stade ultérieur l'examen du *General Educational Development* (GED). La certification correspondante est officiellement considérée comme l'équivalent d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Graphique A1.2.

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



Remarque : 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. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eaq2002).

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

2. Année de référence : 2000.

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 l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eaq2002).

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

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.

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

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. Il s'ensuit que bon nombre de pays dans lesquels le niveau de formation de la population adulte est faible à l'heure actuelle devraient 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.

Différences entre les taux de réussite féminins et masculins

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

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 (voir également l'indicateur A3).

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

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

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 14 des 16 pays de l'OCDE où la comparaison par sexe des taux d'obtention respectifs 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 Grèce, en Irlande, en Islande et en Italie, les taux de réussite des femmes dépassent même ceux des hommes de 10 points de pourcentage ou plus. Dans la majorité de pays de l'OCDE, la ventilation par sexe des filières du deuxième cycle du secondaire préparant à l'enseignement tertiaire de type A (CITE 3A) 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.

Diplômes post-secondaires non tertiaires

Dans certains pays, une proportion significative d'étudiants étouffent

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, 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 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 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 la moitié des pays de l'OCDE qui proposent des formations post-secondaires non tertiaires, une proportion non négligeable des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires termine également avec fruit une formation post-secondaire non tertiaire, soit à la place, soit en plus des études tertiaires (la moyenne de l'OCDE atteint 9 pour cent). Au Canada, en Hongrie et en Irlande, les jeunes qui terminent une formation post-secondaire non tertiaire représentent plus de 28 pour cent de la cohorte ayant l'âge théorique de le faire (voir le tableau A1.3).

Dans presque les deux tiers des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, la majorité 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, en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en République slovaque et en République tchèque, la majorité des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi un programme de niveau CITE 4A. La finalité de la plupart de ces programmes est d'offrir un accès direct à l'enseignement tertiaire de type A.

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

leurs connaissances en suivant une formation post-secondaire non tertiaire au terme de leurs études secondaires.

Au Canada, en Hongrie et en Irlande, les jeunes qui terminent une formation post-secondaire non tertiaire représentent plus de 28 pour cent de la cohorte ayant l'âge théorique de le faire.

Les données portent sur l'année scolaire 1999-2000 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE.

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 réalisé plusieurs cursus secondaires du deuxième cycle. Ces pays sont signalés par une note en bas de page dans le tableau A1.3.

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

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).

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.

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/els/education/eag2002).

Tableau A1.1.

Taux de diplômés de fin d'études secondaires (2000)

Proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans la population totale ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme (multipliée 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 ter- tiaires 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 program- mes 3A ou 3B)		Programmes à orientation générale		Programmes à orientation pré-profession- nelle / profes- sionnelle	
	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 DE L'OCDE															
Australie	m	m	m	67	73	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique	m	m	m	60	64	a	a	19	19	11	15	36	40	54	57
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque ^{1*}	47	50	42	18	21	n	n	a	a	31	23	8	10	41	35
Danemark	m	m	m	52	64	a	a	54	64	a	a	52	64	54	64
Finlande	87	81	94	87	94	a	a	a	a	a	a	53	64	72	77
France	84	81	86	49	57	10	8	2	2	37	32	31	37	67	62
Allemagne	91	89	94	33	36	58	57	a	a	a	a	33	36	58	57
Grèce	58	50	66	56	64	m	m	26	22	m	m	56	64	26	22
Hongrie	97	98	95	58	65	1	2	x(10)	x(11)	37	28	26	32	70	62
Islande	67	60	76	47	58	n	n	22	14	14	16	47	58	36	30
Irlande	74	67	80	74	80	a	a	5	5	a	a	59	63	20	23
Italie	75	68	81	74	80	1	1	a	a	19	18	29	39	64	60
Japon	94	92	96	69	73	1	n	24	23	x(8)	x(9)	69	73	26	24
Corée	m	m	m	60	58	a	a	37	38	a	a	60	58	37	38
Luxembourg ^{1*}	66	63	69	39	47	6	5	20	17	a	a	26	29	40	40
Mexique	m	m	m	28	30	a	a	4	5	x(8)	x(9)	28	30	4	5
Pays-Bas	m	m	m	63	68	a	a	32	29	x	x	37	41	57	56
Nouvelle-Zélande	m	m	m	65	70	45	52	12	14	x(8)	x(9)	m	m	m	m
Norvège	m	m	m	64	79	a	a	52	44	m	m	64	79	52	44
Pologne	90	87	94	70	78	a	a	a	a	29	21	32	41	67	58
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République slovaque	90	90	90	72	80	n	n	1	1	24	17	18	21	79	77
Espagne ^{1*}	61	54	67	46	53	n	n	9	9	13	15	46	53	22	24
Suède	75	72	78	74	77	a	a	1	n	a	a	42	46	32	31
Suisse	m	m	m	19	22	50	42	13	19	n	n	m	m	m	m
Turquie ^{1*}	m	m	m	37	31	a	a	m	m	a	a	20	19	16	13
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	74	73	74	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	77	74	80	55	61	8	7	15	15	12	10	40	45	45	44
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE															
Argentine ²	48	40	55	48	55	a	a	a	a	a	a	26	34	21	21
Bésil ²	a	a	a	62	70	m	m	a	a	a	a	m	m	m	m
Chili ²	a	a	a	34	39	28	28	a	a	a	a	34	39	28	28
Chine ²	a	a	a	17	15	a	a	20	21	4	m	m	m	m	m
Inde	34	40	28	34	28	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie ³	a	a	a	19	20	13	11	a	a	a	a	19	20	13	11
Israël	m	m	m	59	67	26	23	3	1	a	a	59	67	26	23
Jamaïque	a	a	a	65	67	n	n	a	a	a	a	65	67	n	n
Jordanie	a	a	a	68	75	a	a	3	n	a	a	55	63	13	13
Malaisie ²	m	m	m	14	19	a	a	53	63	a	a	65	81	2	1
Paraguay ²	a	a	a	35	38	a	a	m	m	a	a	28	31	8	8
Pérou ²	a	a	a	50	50	x(4)	x(5)	a	a	a	a	41	42	9	8
Philippines ²	a	a	a	66	72	a	a	a	a	a	a	66	72	a	a
Fédération de Russie ³	a	a	a	53	m	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	a	a	a	27	30	18	18	a	a	a	a	27	30	18	18
Tunisie	a	a	a	26	29	2	1	2	1	a	a	26	29	4	2
Zimbabwe ³	a	a	a	3	3	1	1	m	m	m	m	m	m	m	m

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

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

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

2. Année de référence : 1999.

3. Année de référence : 2001.

*Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

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

PAYS DE L'OCDE	Par groupe d'âge				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Australie	59	71	60	55	44
Autriche ²	76	83	80	72	63
Belgique ²	59	75	63	51	38
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 ³	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 ^{2,3}	65	74	69	60	51
Nouvelle-Zélande	76	82	80	75	60
Norvège ²	85	93	90	82	70
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 ³	63	68	65	61	55
États-Unis	88	88	89	89	83
<i>Moyenne des pays</i>	<i>64</i>	<i>74</i>	<i>68</i>	<i>60</i>	<i>49</i>

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

2. Année de référence : 2000.

3. 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. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Tableau A1.3.

Taux de diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2000)

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

	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		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAIS DE L'OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Belgique ¹	17.8	16.1	19.6	10.2	10.3	a	a	7.6	9.2
	Canada ¹	28.1	31.5	24.7	n	n	n	n	28.1	24.7
	République tchèque ¹	9.0	9.7	8.2	9.0	8.2	a	a	n	n
	Danemark ¹	1.7	2.9	0.4	0.1	n	a	a	1.6	0.4
	Finlande	1.5	1.6	1.4	a	a	a	a	1.9	1.9
	France ¹	1.2	0.8	1.7	0.7	0.8	a	a	0.6	0.9
	Allemagne	14.8	16.0	13.5	9.3	8.7	5.5	4.8	a	a
	Grèce ¹	15.3	11.6	19.2	a	a	a	a	15.3	19.2
	Hongrie ¹	31.2	29.1	33.5	5.8	6.1	a	a	25.3	27.2
	Islande	6.1	8.3	3.9	a	a	a	a	6.2	4.0
	Irlande	28.9	15.1	43.4	a	a	a	a	28.9	43.4
	Italie	3.1	2.3	4.0	a	a	a	a	3.1	4.0
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxembourg ¹	3.1	4.5	1.8	a	a	a	a	3.1	1.6
	Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas ¹	1.0	1.5	0.4	a	a	a	a	1.0	0.4
	Nouvelle-Zélande ¹	2.6	1.7	3.6	n	0.1	0.2	0.2	2.3	3.3
	Norvège ¹	11.4	16.4	6.2	4.8	3.2	a	a	6.6	3.0
	Pologne ¹	12.6	8.4	16.9	a	a	12.6	16.9	a	a
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque ¹	2.2	1.3	3.1	2.2	3.1	a	a	a	a
	Espagne	9.8	9.2	10.5	9.5	10.1	0.3	0.4	n	n
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	0.5	0.3
Suisse ¹	17.6	16.1	19.1	3.0	2.0	14.6	17.2	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	6.6	5.8	7.3	a	a	a	a	6.6	7.3	
Moyenne des pays	9.4	8.7	10.1	2.3	2.2	1.4	1.7	5.5	6.0	
PAIS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ²	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Brésil ²	a	a	a	a	a	m	m	a	a
	Chine ²	a	a	a	a	a	a	a	2.0	2.0
	Indonésie ³	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Jordanie	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Malaisie ²	m	m	m	0.6	0.6	0.7	0.2	0.3	0.3
	Paraguay ²	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pérou ²	a	a	a	a	a	a	a	m	m
	Philippines ²	a	a	a	6.0	m	x(5)	m	x(5)	m
	Fédération de Russie ³	a	a	a	a	a	a	a	32.5	22.7
	Thaïlande	a	a	a	a	a	a	a	m	m
	Tunisie	a	a	a	a	a	n	n	a	a

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

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

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

2. Année de référence : 1999.

3. Année de référence : 2001.

Source : OCDE.

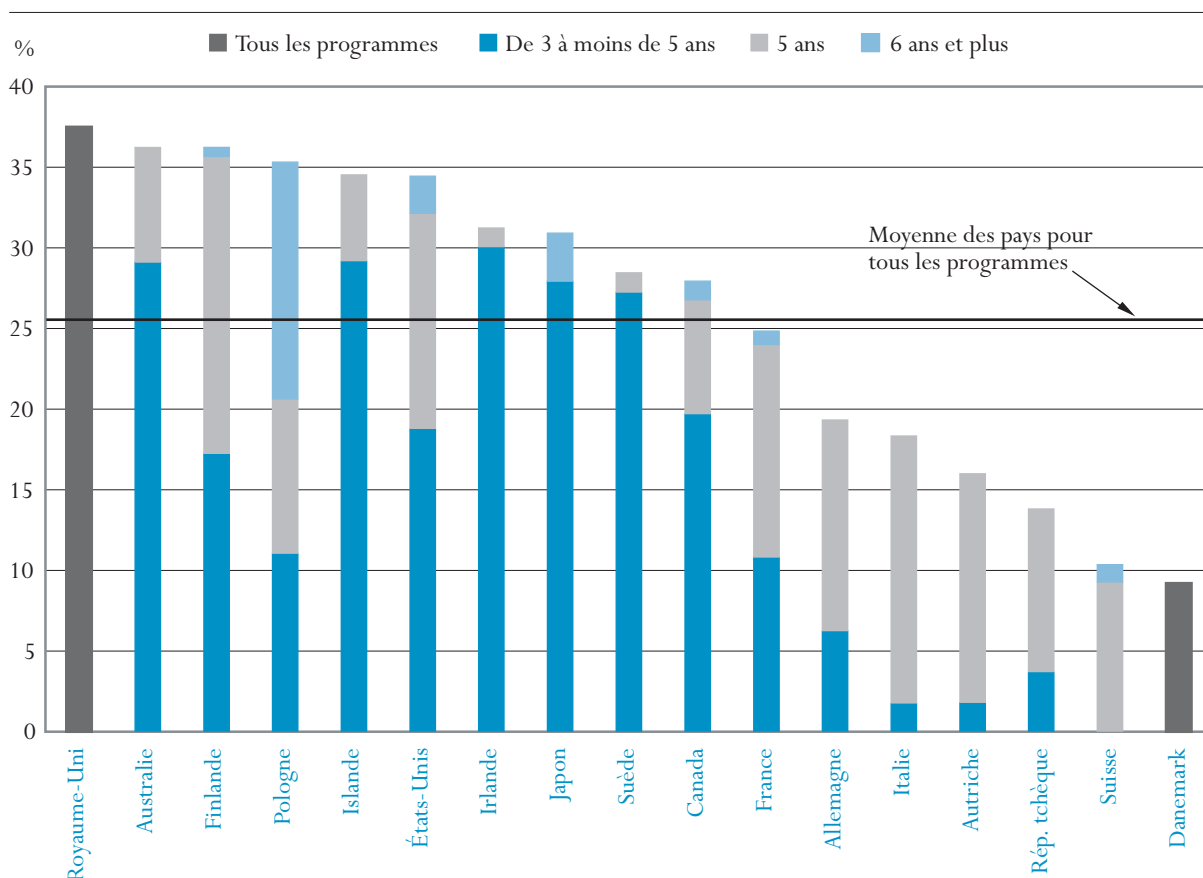
TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME TERTIAIRE, TAUX DE SURVIE DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, 26 pour cent de la population ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme terminent avec succès une formation tertiaire de type A. Cette proportion varie d'environ un tiers ou davantage en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Pologne et au Royaume-Uni et à moins de 20 pour cent en Allemagne, en Autriche, au Danemark, 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 hausse très significative du taux d'obtention de diplômes de niveau tertiaire 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 (2000)

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/els/education/eag2002).

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.

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

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.

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

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.

La structure et l'étendue des programmes d'enseignement tertiaire varient beaucoup selon 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, tant dans les universités que dans les autres 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).

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.

Dans de nombreux pays, la distinction entre le premier et le deuxième diplômes obtenus à l'issue d'études tertiaires est explicite (ces études étant alors organisées 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 unique programme 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. Aux fins du présent indicateur, on prend en considération 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, 26 pour cent des personnes achèvent une formation tertiaire de type A à l'âge théorique d'obtention d'un diplôme de ce niveau...

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 26 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 entre plus d'un tiers en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Pologne et au Royaume-Uni et moins de 15 pour cent au Danemark, 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 et à la Pologne, où la majorité des étudiants optent pour des formations plus longues. La tendance est plus évidente 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 sont moins de 20 pour cent à obtenir leur diplôme.

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

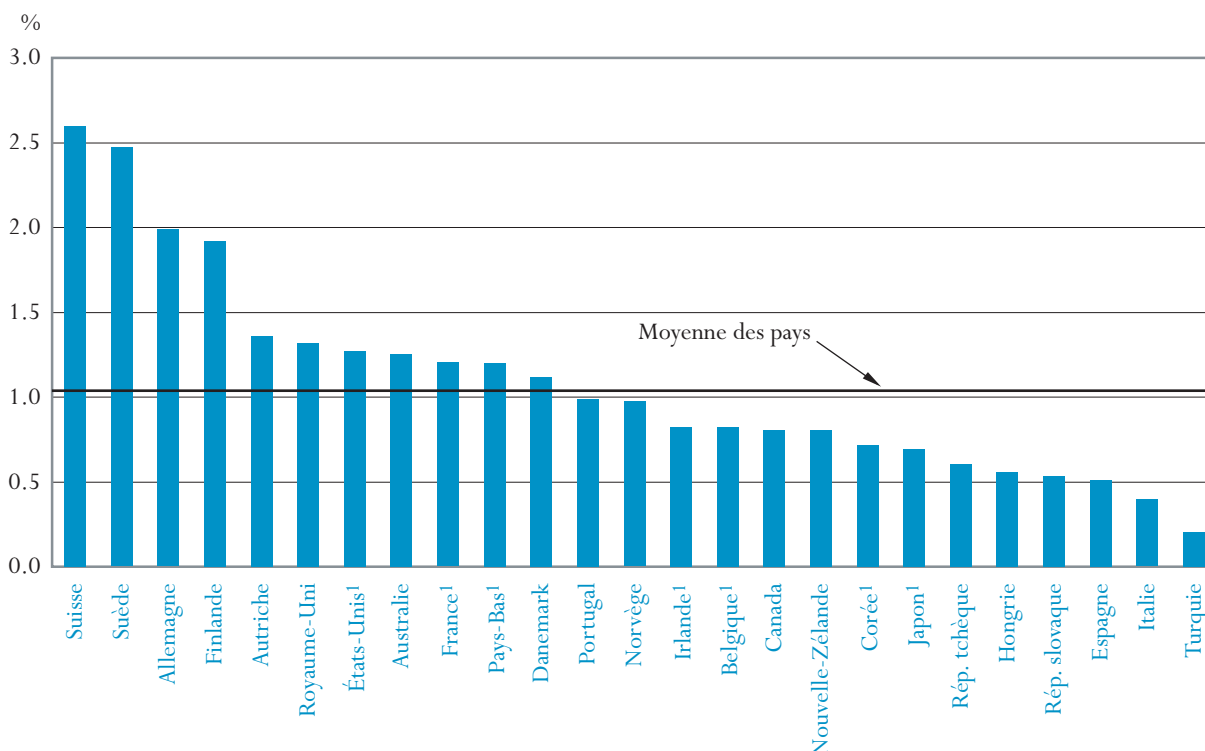
Les programmes tertiaires de type B ont une finalité professionnelle plus précise et conduisent directement au marché du travail. Ces formations sont habituellement plus courtes que celles de type A (de deux à trois ans). En général, les diplômes auxquels elles aboutissent ne sont pas assimilés à des titres donnant accès à une formation de niveau universitaire. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne 11 pour cent d'une cohorte d'âge obtient un diplôme tertiaire de type B (voir le tableau A2.1). Au Danemark et au Japon, ils sont près de 25 pour cent à décrocher un diplôme tertiaire de type B à l'âge

Graphique A2.2.

Taux d'obtention d'un diplôme dans des programmes de recherche de haut niveau (2000)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge (multipliée par 100)

A2



1. Pour ces pays des taux de diplômés bruts ont été utilisés. Ils correspondent à la proportion de diplômés dans la population ayant atteint l'âge théorique d'obtention de ce diplôme, multipliée par 100.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un diplôme dans les programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE. Tableau A2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqa2002).

théorique d'obtention de ce diplôme. Cette proportion se situe entre 11 et 15 pour cent en Allemagne, en Finlande et en Irlande.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, une personne sur 100 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 près de 2 pour cent en Allemagne et en Finlande (voir le graphique A2.2).

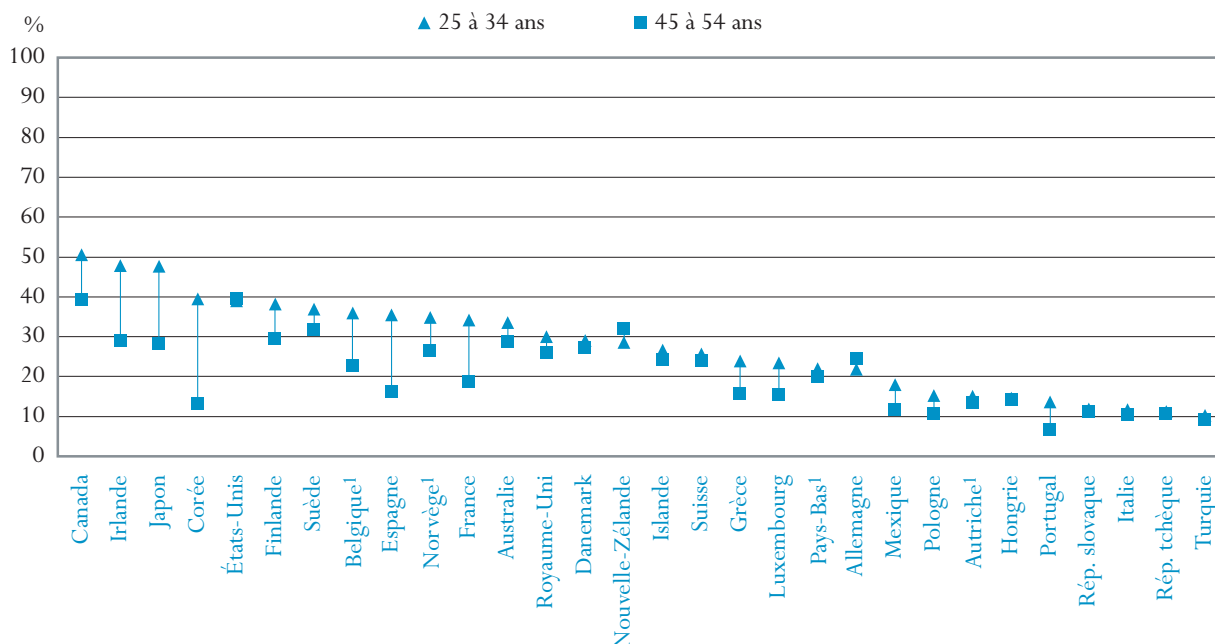
... et que le taux de diplômés de programmes de recherche de haut niveau est de 1 pour cent.

Le relèvement des qualifications exigées sur le marché du travail, la montée 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. En se basant sur le nombre de diplômés de niveau tertiaire, on assiste à 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 (graphique A2.3). Dans certains pays, cette

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

Graphique A2.3.

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



1. Année de référence : 2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint au moins une formation tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A2.3. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eqq2002).

hausse a été très sensible : ainsi, en Corée et en Espagne, 16 et 13 pour cent des 45-54 ans ont obtenu un diplôme de niveau tertiaire, contre 40 et 36 pour cent des 25-34 ans, respectivement.

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 (graphique A2.2). 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, au Royaume-Uni 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).

...une tendance qui n'est pas aussi marquée dans les études tertiaires de type B.

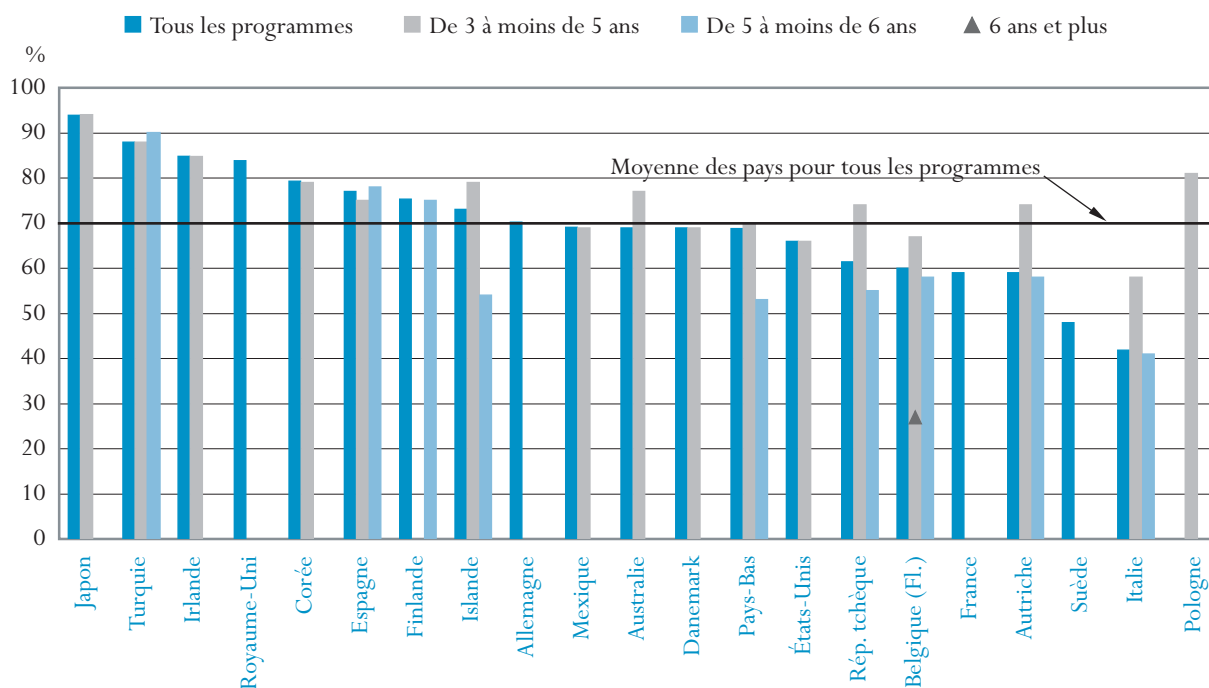
Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type B va de plus de 80 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, au Japon, au Mexique, en Pologne et en Suède à 50 pour cent environ en Irlande et en Italie. En général, les formations tertiaires de type B sont plus courtes

Graphique A2.4.

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'inscription dans un programme spécifique

A2



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de survie de tous les programmes tertiaires de type A.

Source : OCDE. Tableau A2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002).

que celles de type A. Dans la majorité des pays pour lesquels des données comparables 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 du Danemark et de la Communauté flamande de Belgique 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 dans ces deux pays que l'on observe les taux les plus élevés de survie dans l'enseignement tertiaire de type B (voir le tableau A2.2).

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).

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 académique 1999-2000 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE.

Définitions et méthodologie

On entend par diplômés de l'enseignement tertiaire les personnes qui obtiennent un diplôme tertiaire de type A ou de type B 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. 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 de 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 par division du 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 deuxième cycle ou 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/els/education/eag2002).

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. 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/els/education/eag2002).

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).

A2

Tableau A2.1.

Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (2000)

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 (multipliée par 100), selon la finalité et la durée des programmes

	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)	5 ans		6 ans ou plus	
							(1)
PAYS DE L'OCDE	Australie	m	36.3	29.1	7.1	n	1.3
	Autriche	m	16.0	1.8	14.2	n	1.4
	Belgique	m	m	m	m	m	0.8
	Canada	m	27.9	19.7	7.1	1.2	0.8
	République tchèque*	4.8	13.6	3.7	10.1	a	0.6
	Danemark	24.5	9.2	m	m	m	1.1
	Finlande*	14.3	36.3	17.2	18.4	0.6	1.9
	France	18.3	24.6	10.8	13.2	0.9	1.2
	Allemagne	10.7	19.3	6.2	13.1	a	2.0
	Grèce	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	m	m	m	m	0.6
	Islande*	5.5	33.2	29.2	5.4	n	n
	Irlande	15.2	31.2	30.0	1.2	x(4)	0.8
	Italie	0.6	18.1	1.8	16.6	n	0.4
	Japon	28.8	30.9	27.2	x(3)	3.3	0.7
	Corée	m	m	m	m	m	0.7
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	1.2
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	0.8
	Norvège	m	m	m	m	m	1.0
	Pologne	m	34.4	11.0	9.6	14.7	m
	Portugal	m	m	m	m	m	1.0
	République slovaque	2.2	m	m	m	m	0.5
	Espagne	7.8	m	m	m	m	0.5
	Suède	4.2	28.1	27.2	1.2	a	2.5
	Suisse	m	10.4	n	9.3	1.1	2.6
	Turquie	m	m	m	m	m	0.2
	Royaume-Uni	m	37.5	m	m	m	1.3
	États-Unis	8.3	33.2	18.8	13.3	2.3	1.3
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>11.2</i>	<i>25.9</i>	<i>15.6</i>	<i>10.0</i>	<i>1.7</i>	<i>1.0</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 Belgique, la Corée, les États-Unis, la France, l'Irlande, le Japon et les Pays-Bas.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqq2002).

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 distribution des diplômes 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 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 DE L'OCDE									
Australie*	69	77	m	n	m	m	a	a	m
Autriche	59	74	58	n	m	m	m	m	m
Belgique (Comm. 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
<i>Moyenne des pays</i>	<i>70</i>	<i>76</i>	<i>62</i>	<i>2</i>	<i>73</i>	<i>72</i>	<i>67</i>	<i>n</i>	<i>58</i>
PAYS NON-MEMBRE 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/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau A2.3.

Population ayant atteint une formation tertiaire (2001)

Proportion 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

PAYS DE L'OCDE	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)
Australie	10	10	10	10	9	19	24	19	19	12
Autriche ¹	7	8	8	7	5	7	7	8	6	4
Belgique ¹	15	19	16	13	9	12	17	13	10	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	19	18	20	21	16	8	11	8	6	4
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	0	13	15	15	11	7
Pays-Bas ¹	3	2	3	3	2	21	24	22	20	15
Nouvelle-Zélande	15	12	16	18	17	14	17	15	14	7
Norvège ¹	3	3	3	3	2	26	32	26	23	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	0	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
<i>Moyenne des pays</i>	<i>8</i>	<i>10</i>	<i>9</i>	<i>7</i>	<i>6</i>	<i>15</i>	<i>18</i>	<i>16</i>	<i>14</i>	<i>10</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. Année de référence : 2000.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales des données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ACTIVE ET DE LA POPULATION ADULTE

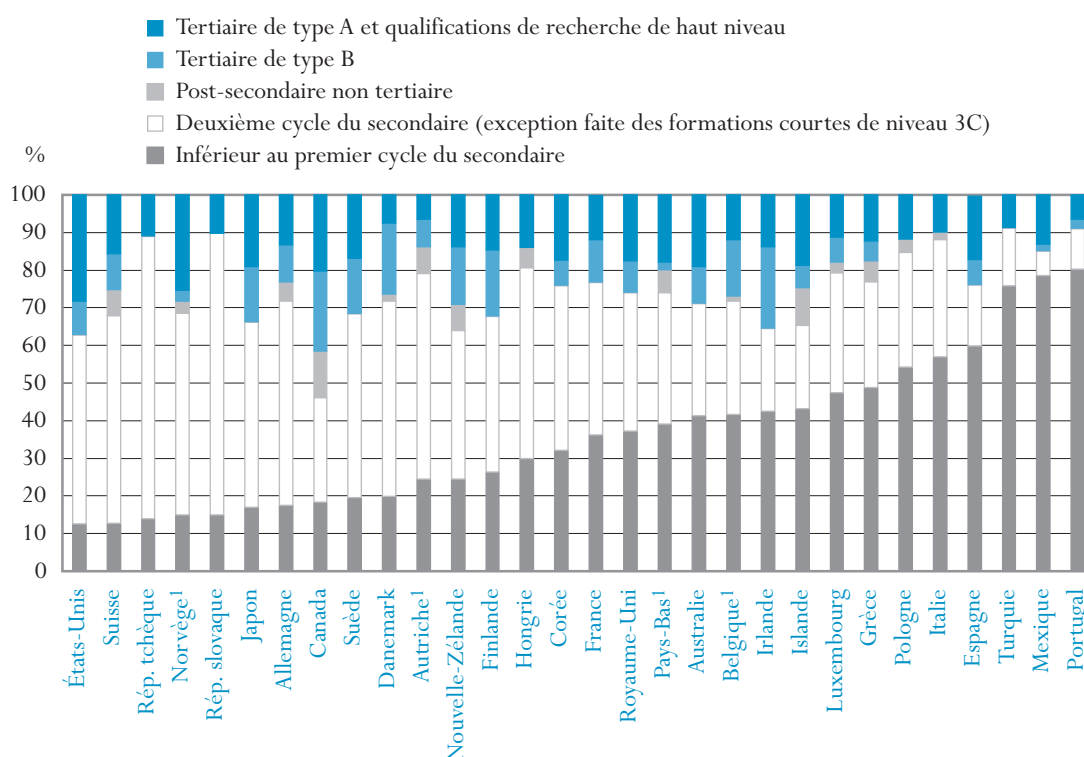
A3

- Les personnes actives ont en général un niveau de formation supérieur à celui des personnes non actives en âge de travailler.
- Au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de deux tiers des actifs âgés de 25 à 64 ans n'ont pas terminé le deuxième cycle du secondaire. Ils sont près de la moitié dans ce cas en Espagne et en Italie. La proportion de la population active âgée de 25 à 64 ans arrivée au terme de l'enseignement secondaire atteint au moins 85 pour cent en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, au Japon, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suisse.

Graphique A3.1.

Niveau de formation de la population adulte (2001)

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation



Remarque : 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. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqq2002).

1. Année de référence : 2000.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant atteint un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE. Tableau A3.1a. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eqq2002).

Cet indicateur montre le niveau de formation de la population adulte et de la population active et mesure indirectement le volume de connaissances et de qualifications dont peuvent disposer l'économie et la société

La répartition des niveaux de formation dans la population active varie fortement d'un pays à l'autre.

Les personnes actives ont en général un niveau de formation supérieur à celui des personnes non actives en âge de travailler.

Contexte

Le bien-être social et la prospérité économique d'un pays et de ses habitants sont liés à l'instruction et à la formation de la population active. L'éducation contribue de façon importante à la transmission des connaissances, des qualifications et des compétences nécessaires pour permettre à chacun de jouer un rôle actif dans la société et dans l'économie. Elle contribue également au progrès des connaissances scientifiques et culturelles. Cet indicateur montre la répartition des niveaux de formation dans la population adulte et dans la population active.

Observations et explications

Dans 20 pays de l'OCDE sur 30, 60 pour cent au moins des personnes actives âgées de 25 à 64 ans ont au minimum terminé le deuxième cycle du secondaire (voir le graphique A3.1). Les personnes qui terminent le deuxième cycle du secondaire sont celles qui ont atteint les programmes de niveau 3A ou 3B de la CITE-97 ou les programmes longs de niveau 3C. Cette proportion atteint ou dépasse les 80 pour cent dans 13 pays de l'OCDE, à savoir en Allemagne, en Autriche, au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Hongrie, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque, en Suède et en Suisse. Ailleurs, notamment en Europe méridionale, mais pas uniquement, le profil de formation de la population adulte se présente différemment : en Espagne, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de la moitié de la population âgée de 25 à 64 ans n'a pas terminé le deuxième cycle du secondaire.

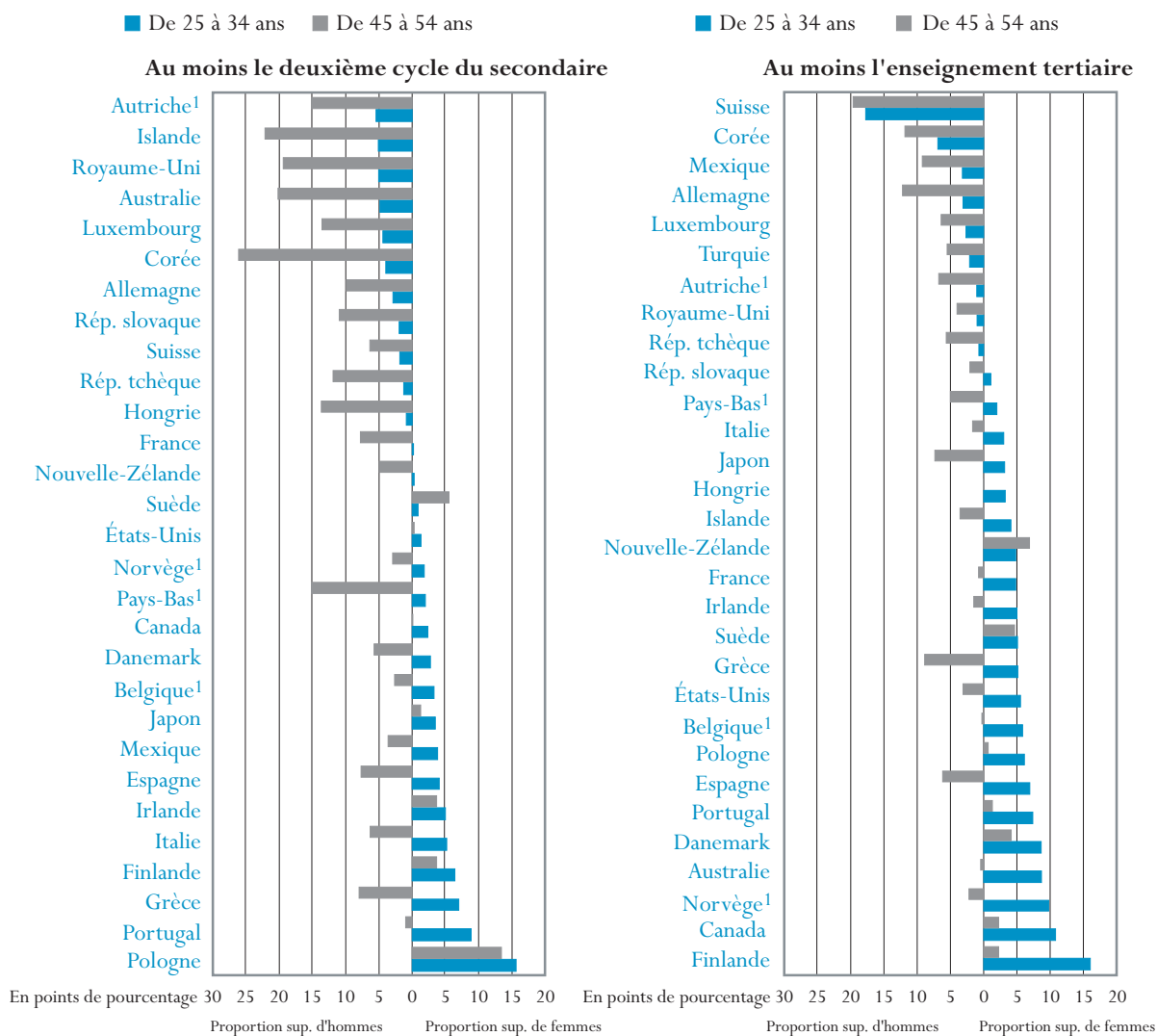
Si l'on compare le niveau de formation des actifs âgés de 25 à 64 ans et celui de l'ensemble de la population de la même tranche d'âge, on constate que le pourcentage des adultes ayant une formation du deuxième cycle du secondaire et de niveau tertiaire est plus élevé parmi les actifs (voir le tableau A3.1b). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de la population adulte ayant au moins atteint le deuxième cycle du secondaire est de 66 pour cent, alors qu'il est de 71 pour cent dans la population active. En Belgique, en Hongrie et en Italie, l'écart entre la proportion globale d'adultes ayant au moins une formation du deuxième cycle du secondaire et la proportion d'actifs ayant atteint ce niveau est de 9 points de pourcentage ou plus, mais il est inférieur à 2 points de pourcentage en Corée, en Islande, au Japon et en Suisse.

Graphique A3.2.

Différence de niveau de formation entre les sexes, par groupe d'âge (2001)

Différence entre les hommes et les femmes âgés de 25 à 34 ans et de 45 à 54 ans en pourcentage de la population ayant atteint au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou au moins l'enseignement tertiaire

A3



Remarque : 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. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

1. Année de référence : 2000.

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence entre les hommes et les femmes en pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou au moins l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE, Tableau A3.1c. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

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).

Définitions et méthodologie

Les profils de niveaux de formation utilisés ici sont établis à partir du pourcentage de la population ou 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). Le niveau post-secondaire non tertiaire (niveau 4) regroupe les programmes qui se situent à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement tertiaire.

L'enseignement tertiaire comprend deux niveaux (les niveaux 5 et 6). Le niveau 5 englobe les programmes qui ne mènent pas directement à un diplôme de recherche de haut niveau, alors que le niveau 6 est réservé aux programmes menant à un diplôme de recherche de ce type, par exemple un doctorat. L'enseignement tertiaire (niveau 5) est subdivisé en deux catégories, CITE 5A et 5B. La catégorie CITE 5A, c'est-à-dire l'enseignement tertiaire de type A, correspond aux programmes au contenu plus théorique qui donnent accès à des programmes de recherche de haut niveau ou à des professions exigeant un haut niveau de qualifications, tandis que la catégorie CITE 5B, enseignement tertiaire de type B, englobe des programmes ayant une orientation plus pratique ou une finalité professionnelle précise et permettant d'obtenir des qualifications directement utiles sur le marché du travail.

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/els/education/eag2002).

Tableau A3.1a.
Niveau de formation de la population (2001)
Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le plus haut niveau de formation atteint

	Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus
			CITE 3C Court	CITE 3C Long / 3B	CITE 3A				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAIS DE L'OCDE									
Australie	x(2)	41	a	11	19	x(5)	10	19	100
Autriche ¹	x(2)	24	a	48	7	7	7	7	100
Belgique ¹	20	22	a	7	23	1	15	12	100
Canada	6	12	a	x(5)	28	12	21	20	100
République tchèque	x(2)	14	x(4)	42	33	x(5)	x(8)	11	100
Danemark	n	20	x(2)	46	6	2	19	8	100
Finlande	x(2)	26	a	a	42	x(5)	17	15	100
France	18	18	28	3	10	n	11	12	100
Allemagne	2	16	a	52	3	5	10	13	100
Grèce	39	10	a	4	24	5	5	12	100
Hongrie	3	27	a	28	23	5	n	14	100
Islande	2	34	7	a	22	10	6	19	100
Irlande	25	18	a	a	22	x(5,7)	22	14	100
Italie	22	33	2	6	25	2	x(8)	10	100
Japon	x(2)	17	a	x(5)	49	x(9)	15	19	100
Corée	17	15	a	x(5)	44	a	7	17	100
Luxembourg	28	20	x(2)	18	14	3	7	11	100
Mexique	55	23	a	7	a	a	2	13	100
Pays-Bas ¹	13	22	x(4)	24	13	4	3	21	100
Nouvelle-Zélande	x(2)	24	a	21	19	7	15	14	100
Norvège ¹	1	14	a	42	12	3	3	26	100
Pologne	x(2)	19	35	a	31	3	x(8)	12	100
Portugal	68	12	x(5)	x(5)	11	x(5)	2	7	100
République slovaque	1	14	a	39	35	a	1	10	100
Espagne	35	25	x(5)	6	11	x(7)	7	17	100
Suède	9	10	a	x(5)	49	x(7)	15	17	100
Suisse	3	9	a	49	6	7	10	16	100
Turquie	66	9	a	6	10	a	x(8)	9	100
Royaume-Uni	x(2)	17	27	15	15	x(9)	8	18	100
États-Unis	5	8	x(5)	x(5)	50	x(5)	9	28	100
<i>Moyenne des pays</i>	<i>15</i>	<i>19</i>	<i>3</i>	<i>16</i>	<i>22</i>	<i>3</i>	<i>8</i>	<i>15</i>	<i>100</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. Année de référence : 2000.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignements reportés par les pays et pour les sources nationales des données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Tableau A3.1b.
Niveau de formation de la population active (2001)
Répartition de la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le plus haut niveau de formation atteint

	Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus
			CITE 3C Court	CITE 3C Long / 3B	CITE 3A				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS DE L'OCDE									
Australie	x(2)	35	a	12	20	x(5)	11	22	100
Autriche ¹	x(2)	19	a	50	6	8	8	8	100
Belgique ¹	12	21	a	8	26	1	18	15	100
Canada	4	10	a	x(5)	28	13	23	22	100
République tchèque	x(2)	10	x(4)	43	35	x(5)	x(8)	13	100
Danemark	n	16	x(2)	48	5	2	21	9	100
Finlande	x(2)	21	a	a	43	x(5)	19	17	100
France	13	18	29	3	11	n	13	13	100
Allemagne	1	12	a	52	2	5	11	16	100
Grèce	32	10	a	5	24	7	6	16	100
Hongrie	1	18	a	32	25	6	n	18	100
Islande	2	33	7	a	22	10	6	20	100
Irlande	18	17	a	a	23	x(5,7)	25	17	100
Italie	12	33	2	7	30	2	x(8)	13	100
Japon	x(2)	15	a	x(5)	49	x(9)	14	22	100
Corée	15	15	a	x(5)	43	a	7	19	100
Luxembourg	23	18	x(2)	19	15	3	8	14	100
Mexique	50	25	a	6	n	a	2	17	100
Pays-Bas ¹	8	20	x(4)	25	15	5	3	24	100
Nouvelle-Zélande	x(2)	20	a	22	19	7	16	15	100
Norvège ¹	n	12	n	42	12	3	3	28	100
Pologne	x(2)	14	36	a	32	4	x(8)	14	100
Portugal	64	13	x(5)	x(5)	12	x(5)	3	8	100
République slovaque	n	9	a	41	37	a	1	12	100
Espagne	26	26	x(5)	7	11	x(7)	8	21	100
Suède	7	10	a	x(5)	50	x(7)	15	18	100
Suisse	3	8	a	48	6	7	11	17	100
Turquie	59	10	a	7	11	a	x(8)	12	100
Royaume-Uni	x(2)	12	27	16	16	x(9)	9	20	100
États-Unis	3	6	x(5)	x(5)	50	x(5)	10	31	100
<i>Moyenne des pays</i>	<i>12</i>	<i>17</i>	<i>3</i>	<i>16</i>	<i>23</i>	<i>3</i>	<i>9</i>	<i>17</i>	<i>100</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. Année de référence : 2000.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des niveaux de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales des données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Tableau A3.1c.

Niveau de formation de la population selon le sexe (2001)

Pourcentage de la population ayant atteint au moins l'enseignement secondaire de deuxième cycle ou l'enseignement tertiaire, par groupe d'âge et par sexe

PAIS DE L'OCDE		Au moins une formation de deuxième cycle du secondaire ¹					Au moins une formation tertiaire (de type A ou B ou 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
		Australie	Hommes	66	73	67	65	54	27	29	27
	Femmes	52	68	54	45	34	31	38	32	29	21
Autriche ²	Hommes	82	86	85	79	73	17	16	19	17	15
	Femmes	69	81	75	64	52	11	14	14	10	5
Belgique ²	Hommes	59	74	61	53	42	27	33	28	23	20
	Femmes	58	77	65	50	35	28	39	31	23	14
Canada	Hommes	81	88	83	81	68	39	45	39	38	30
	Femmes	82	91	86	81	65	44	56	46	40	30
République tchèque	Hommes	91	93	93	90	86	13	12	14	14	12
	Femmes	82	92	87	78	68	9	11	12	8	7
Danemark	Hommes	82	85	82	83	75	24	25	24	25	21
	Femmes	79	88	79	78	69	29	34	32	29	19
Finlande	Hommes	72	84	81	68	51	29	30	32	28	25
	Femmes	76	90	87	72	51	36	46	42	31	22
France ³	Hommes	67	78	69	62	52	22	32	21	19	16
	Femmes	61	78	66	55	40	24	37	24	18	13
Allemagne	Hommes	87	87	88	88	85	28	23	30	31	28
	Femmes	78	84	83	78	67	18	20	21	18	12
Grèce	Hommes	54	69	62	47	33	20	21	24	20	13
	Femmes	49	76	58	40	23	16	27	19	11	6
Hongrie	Hommes	75	81	82	79	49	14	13	13	14	14
	Femmes	66	80	75	65	40	15	16	18	14	10
Islande	Hommes	64	64	67	66	58	24	25	27	26	16
	Femmes	49	59	54	44	33	25	29	31	22	15
Irlande	Hommes	55	71	59	46	35	35	45	37	30	22
	Femmes	60	76	66	50	36	36	50	36	28	20
Italie	Hommes	44	55	48	42	26	10	10	11	11	8
	Femmes	43	60	51	35	18	10	13	11	10	5
Japon	Hommes	83	92	93	80	65	36	46	46	32	20
	Femmes	83	95	95	82	61	32	49	41	25	11
Corée	Hommes	76	95	84	61	45	30	42	34	19	15
	Femmes	59	91	68	35	16	18	35	17	7	3
Luxembourg	Hommes	58	62	61	54	53	21	25	20	19	20
	Femmes	47	57	53	40	31	15	22	15	12	8
Mexique	Hommes	22	23	25	19	12	18	20	22	17	10
	Femmes	22	27	24	16	10	12	16	13	7	4
Pays-Bas ^{3,3}	Hommes	63	73	71	67	62	26	27	27	27	22
	Femmes	61	75	67	53	41	21	26	22	18	13
Nouvelle-Zélande	Hommes	77	82	80	78	65	26	26	27	29	23
	Femmes	74	82	79	73	55	32	31	34	35	26
Norvège ²	Hommes	86	93	90	83	73	28	30	28	28	23
	Femmes	84	94	91	80	66	29	40	30	25	18
Pologne	Hommes	39	44	39	38	34	11	12	9	10	11
	Femmes	52	60	56	51	38	13	18	13	11	10
Portugal	Hommes	19	28	19	14	10	7	10	7	6	5
	Femmes	21	37	21	13	7	11	17	11	7	4
République slovaque	Hommes	90	95	92	89	79	11	11	11	12	10
	Femmes	81	93	88	78	56	11	12	12	10	7
Espagne	Hommes	42	55	46	34	22	24	32	25	19	14
	Femmes	40	59	46	26	14	23	39	25	13	7
Suède	Hommes	79	90	84	76	63	30	34	31	29	24
	Femmes	82	91	88	81	67	34	39	35	34	25
Suisse	Hommes	90	93	92	88	87	35	35	37	34	33
	Femmes	85	91	88	82	75	16	17	21	15	8
Turquie	Hommes	28	35	28	23	15	10	11	9	11	8
	Femmes	19	25	18	13	10	7	9	7	6	4
Royaume-Uni ³	Hommes	69	70	70	71	63	27	30	28	28	20
	Femmes	57	65	59	52	42	25	29	26	24	17
États-Unis	Hommes	87	87	88	89	83	37	36	37	41	35
	Femmes	88	89	89	89	82	37	42	38	38	27
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>66</i>	<i>73</i>	<i>70</i>	<i>64</i>	<i>54</i>	<i>24</i>	<i>26</i>	<i>25</i>	<i>23</i>	<i>18</i>
	<i>Femmes</i>	<i>62</i>	<i>74</i>	<i>67</i>	<i>57</i>	<i>43</i>	<i>22</i>	<i>29</i>	<i>24</i>	<i>19</i>	<i>13</i>

1. Sont exclues des données les formations courtes de niveau CITE 3C.

2. Année de référence : 2000.

3. 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.

Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des niveaux de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales des données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS PAR DOMAINE D'ÉTUDES

A4

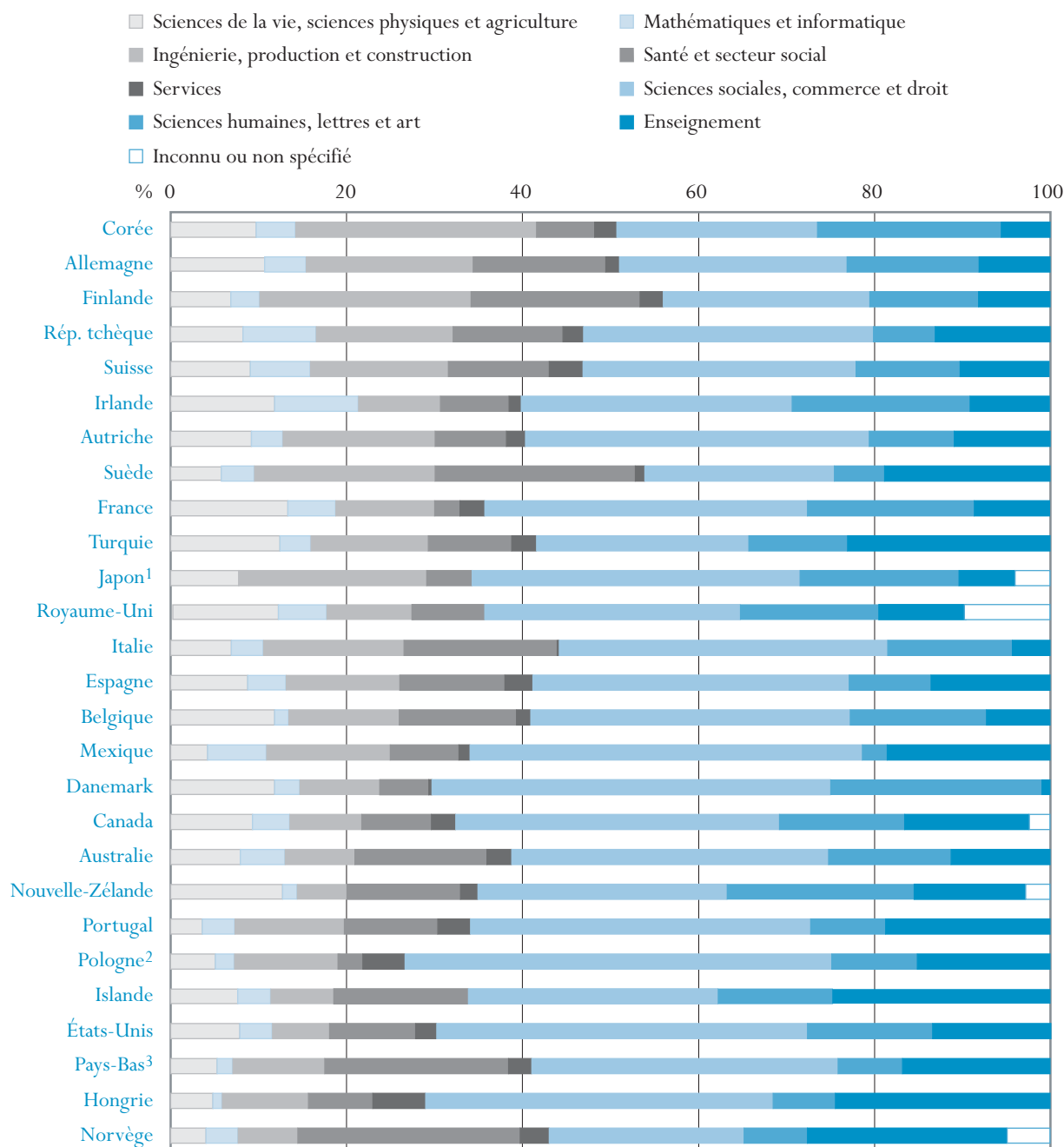
- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un diplômé de l'enseignement tertiaire de type A sur trois a suivi des études de sciences sociales, de droit ou de commerce. En deuxième lieu, les étudiants se tournent vers les sciences humaines, les arts et l'éducation.
- En moyenne dans l'OCDE, dans les domaines d'études suivants : sciences sociales, arts, enseignement, santé et 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 sciences sociales, le droit et le commerce, ainsi que l'éducation, sont très recherchés au niveau tertiaire de type B.

Graphique A4.1.

Répartition des diplômés du tertiaire par domaine d'études (2000)

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

A4



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, ainsi que les 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 les différentes disciplines.

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 24 des 28 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 dans les disciplines relevant des sciences sociales, du droit et du commerce (voir le tableau A4.1). 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 25 pour cent en Corée, en Finlande, en Norvège, en Suède et en Turquie et dépasse les 40 pour cent au Danemark, aux États-Unis, au Mexique et en Pologne. En Finlande et en Corée, c'est dans le domaine de l'ingénierie, de la production et de la construction 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 et en Suède, les domaines de prédilection sont ceux de la santé et du secteur social.

En deuxième lieu, les étudiants se tournent vers les sciences humaines, les arts ou l'éducation.

Dans l'ensemble, un étudiant sur trois ou quatre se voit décerner un diplôme à l'issue d'études en sciences humaines, artistiques ou en éducation. Le pourcentage d'étudiants dans les disciplines scientifiques (ingénierie, production et construction, sciences de la vie, physique et agronomie, mathématiques et informatique, à l'exclusion toutefois du secteur social et de celui de la santé) est inférieur ou égal à 19 pour cent aux États-Unis, en Hongrie, en Islande, en Norvège et aux Pays-Bas mais atteint 34 pour cent en Allemagne et en Finlande et 42 pour cent en Corée.

Les préférences individuelles, les politiques d'admission et la structure des diplômes influent sur la fréquence 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 diplômes 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.

On observe une répartition analogue pour les études tertiaires de type B, dont la finalité professionnelle est plus précise : en effet, c'est en sciences sociales, en droit et en commerce qu'on enregistre la plus grande concentration de diplômés de ce type (26 pour cent). Viennent ensuite les sciences humaines, les arts et l'éducation (21 pour cent). Les diplômés du secteur social et de la santé sont plus nombreux à ce niveau que ceux du secteur de l'ingénierie, de la production et de la construction (respectivement 19 et 15 pour cent) (voir le tableau A4.1).

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 analogue, dans le post-secondaire non tertiaire ou dans le tertiaire de type A. Ainsi, si dans un pays donné la formation du personnel infirmier est essentiellement assimilée dans des 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

Dans 21 pays de l'OCDE sur 27, les femmes sont aussi nombreuses ou plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme tertiaire de type A. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les femmes représentent en moyenne 54 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 en mathématiques et en informatique et moins d'un cinquième dans le domaine de l'ingénierie, de la production et de la construction.

En Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, la proportion de femmes titulaires d'un premier diplôme du niveau tertiaire de type A est supérieure à 60 pour cent, mais elle est inférieure ou égale à 48 pour cent en Allemagne, en Autriche, en Corée, au Japon, en Suisse et en Turquie (voir les tableaux A4.2 et A3.1c).

Les hommes gardent plus de chances que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau dans les pays de l'OCDE (voir le tableau A4.2). Le taux d'obtention d'un diplôme de ce type, un doctorat par exemple, est plus

Les sciences sociales, le droit et le commerce, ainsi que l'éducation, sont également très recherchés au niveau tertiaire de type B.

Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A des femmes sont égaux ou supérieurs à ceux des hommes dans la plupart des pays...

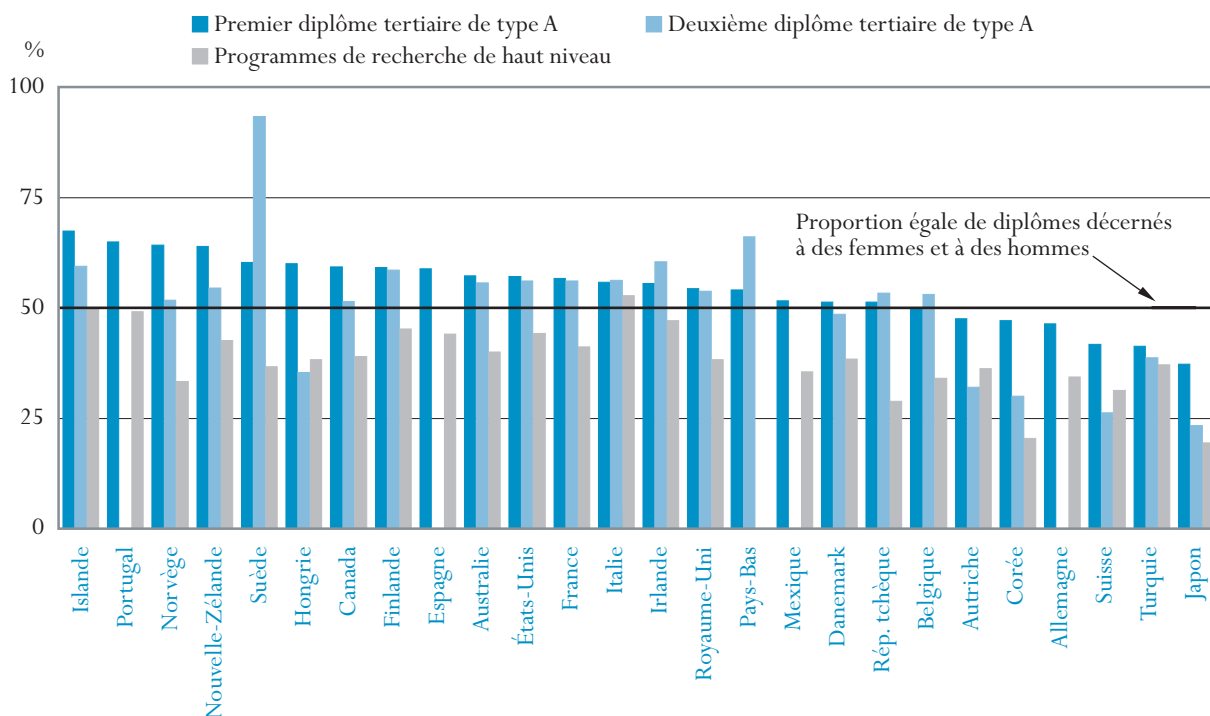
...sauf en Allemagne, en Autriche, en Corée, au Japon, en Suisse et en Turquie.

Dans les pays de l'OCDE, les hommes restent plus susceptibles que les femmes

Graphique A4.2.

Pourcentage de diplômés tertiaires décernés aux femmes (2000)

Dans tous les domaines d'études, pour les femmes diplômées des formations tertiaires de type A et des 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 A4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau tel un doctorat.

faible chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays, sauf en Italie. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, près des deux tiers de l'ensemble des diplômés à ce niveau sont des hommes. En Corée et au Japon, près de 80 pour cent de ces diplômes sont délivrés à des hommes.

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 1999-2000 et proviennent de la collecte VOE de données statistiques sur l'éducation menée chaque année par l'OCDE.

On entend par diplômés de l'enseignement tertiaire les personnes qui obtiennent un diplôme tertiaire de type A ou de type B, ou encore un titre équivalent, 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). Pour 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.

Le tableau A4.2 montre la répartition des diplômés décernés aux femmes par domaine d'études, exprimée en pourcentage. Les diplômés du tertiaire ayant obtenu leur diplôme pendant l'année de référence ont été répartis en catégories selon leur domaine de spécialisation. Ces chiffres englobent les diplômés de tous les programmes de l'enseignement tertiaire retenus dans le tableau A2.1.

Tableau A4.1.

Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études et le niveau d'enseignement (2000)

	Enseignement	Sciences humaines, lettres et art	Sciences sociales, commerce et droit	Services	Ingénierie, production et construction	Agriculture	Santé et secteur social	Sciences de la vie	Sciences physiques	Mathématiques et statistiques	Informatique	Inconnu ou non spécifié	
													(1)
PAYS DE L'OCDE	Australie	A 11.3	13.9	36.0	2.8	7.9	1.2	15.0	5.6	1.1	0.5	4.6	a
	B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	A 10.7	9.6	39.1	2.2	17.3	2.9	8.1	3.2	3.1	0.8	2.8	0.2
	B	32.8	1.8	2.9	7.9	33.9	5.6	12.9	n	1.4	0.3	0.6	a
	Belgique ¹	A 7.3	15.5	36.3	1.6	12.5	3.5	13.3	6.3	2.0	0.6	1.0	n
	B	22.6	6.9	25.2	2.3	10.8	0.5	26.6	0.5	0.3	n	4.2	a
	Canada	A 14.2	14.2	36.8	2.8	8.2	1.3	7.9	5.9	2.1	1.4	2.8	2.4
	B	4.5	7.8	29.0	12.8	16.9	3.3	18.6	0.1	0.1	n	6.0	0.8
	République tchèque	A 13.1	7.1	32.9	2.3	15.5	3.8	12.5	2.2	2.2	1.0	7.3	a
	B	a	8.1	35.4	8.0	6.1	2.6	35.1	a	a	a	4.7	a
	Danemark	A 1.0	23.6	44.7	0.3	8.9	3.2	5.5	4.2	4.3	1.0	1.8	n
	B	19.2	2.2	7.9	5.4	12.4	1.1	49.2	n	n	n	2.7	0.1
	Finlande [*]	A 8.2	12.4	23.5	2.6	24.0	2.3	19.3	1.9	2.7	1.0	2.2	n
	B	0.3	4.2	22.1	16.9	19.5	1.5	31.5	a	a	a	4.0	a
	France	A 8.3	19.0	36.6	2.8	11.2	0.8	2.9	6.7	5.8	2.8	2.7	0.3
	B	a	1.5	39.5	5.6	25.2	n	20.2	1.8	2.4	0.4	3.3	a
Allemagne	A 8.1	15.0	25.9	1.6	19.0	1.9	15.0	3.0	5.8	1.9	2.8	n	
B	10.9	1.2	9.6	9.6	13.7	3.4	50.3	a	n	a	0.3	1.0	
Grèce	A m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Hongrie ¹	A 24.4	7.1	39.5	6.0	9.8	3.6	7.3	0.5	0.7	0.1	1.0	a	
B	n	n	38.9	53.5	4.2	n	n	n	n	3.4	n	a	
Islande	A 24.8	13.0	28.4	n	7.1	0.7	15.3	4.9	2.1	0.5	3.3	a	
B	6.4	14.0	47.5	n	n	n	n	n	n	n	32.2	a	
Irlande	A 9.0	20.2	30.8	1.4	9.3	1.7	7.8	6.9	3.3	1.1	8.4	0.2	
B	0.9	6.9	31.5	6.0	19.6	0.7	8.9	2.7	4.5	n	17.8	0.5	
Italie	A 4.3	14.2	37.3	0.3	16.0	2.1	17.3	3.0	1.8	2.8	0.9	n	
B	38.7	61.3	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Japon	A 6.3	18.1	37.2	x(13)	21.3	3.4	5.2	4.4	x(9)	x(9)	x(9)	4.0	
B	8.1	17.9	9.6	22.7	16.9	0.7	18.1	n	x(9)	x(9)	x(9)	6.0	
Corée	A 5.6	20.9	22.8	2.5	27.4	3.2	6.6	2.1	4.4	2.1	2.4	a	
B	8.6	14.8	19.7	5.0	38.0	1.3	8.9	n	0.1	n	3.4	a	
Luxembourg	A m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
B	25.2	a	59.4	a	5.8	a	9.6	a	a	a	a	a	
Mexique	A 18.6	2.8	44.6	1.3	14.0	2.0	7.8	0.8	1.5	0.4	6.3	a	
B	n	0.7	34.4	3.8	37.7	1.8	7.2	0.6	a	0.1	13.7	a	
Pays-Bas ²	A 16.8	7.3	34.8	2.6	10.4	2.3	20.9	1.1	1.9	0.3	1.5	n	
B	a	a	39.7	11.1	2.3	a	37.7	a	a	a	9.2	a	
Nouvelle-Zélande	A 12.6	21.3	28.3	2.0	5.6	1.4	12.9	n	11.3	0.1	1.6	2.8	
B	27.8	13.2	22.4	18.1	3.4	2.4	7.7	n	0.3	n	3.2	1.5	
Norvège	A 22.7	7.2	22.1	3.3	6.8	1.4	25.3	1.2	1.4	0.3	3.3	4.9	
B	a	5.5	51.0	5.2	14.9	0.1	1.0	n	a	a	21.6	0.7	
Pologne ³	A 15.1	9.7	48.5	4.8	12.0	2.4	2.8	1.6	1.1	1.0	0.9	a	
B	100.0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Portugal ¹	A 18.7	8.5	38.6	3.7	12.4	1.7	10.6	0.9	1.0	0.7	3.0	a	
B	18.7	8.5	38.6	3.7	12.4	1.7	10.6	0.9	1.0	0.7	3.0	a	
République slovaque	A 21.0	5.5	30.1	8.3	15.4	4.4	8.5	1.0	1.2	0.6	4.1	a	
B	3.2	12.5	5.0	7.1	6.9	1.5	63.7	n	n	n	n	a	
Espagne	A 13.6	9.3	36.0	3.2	12.9	3.0	11.9	2.5	3.3	1.4	2.9	n	
B	4.4	6.7	30.9	12.8	23.6	0.5	10.6	n	n	n	10.3	0.1	
Suède	A 18.8	5.7	21.6	1.0	20.5	1.0	22.8	2.3	2.4	0.6	3.1	n	
B	4.9	6.3	14.6	14.3	23.3	7.1	8.9	0.1	0.1	0.2	20.5	a	
Suisse	A 9.9	11.8	31.1	3.8	15.7	1.4	11.4	3.3	4.3	1.1	5.8	0.4	
B	14.4	2.7	39.3	10.5	12.6	1.4	12.3	n	n	n	6.8	n	
Turquie	A 23.0	11.2	24.2	2.8	13.3	5.1	9.5	2.1	5.3	2.8	0.7	a	
B	a	3.7	34.8	6.8	37.6	6.3	5.4	a	n	a	5.4	a	
Royaume-Uni	A 10.0	15.7	28.8	n	9.9	1.1	8.3	6.0	5.0	1.3	4.2	9.8	
B	6.1	7.6	22.6	n	9.2	1.6	28.4	1.6	1.5	0.3	7.1	13.9	
États-Unis	A 13.1	14.2	42.2	2.4	6.5	2.3	9.8	4.1	1.5	0.9	2.8	0.3	
B	2.5	0.2	33.4	8.6	18.6	1.9	27.9	a	a	a	6.2	0.8	
PAYS NON-MEMBRE DE L'OCDE	Moyenne des pays	A 13.2	12.6	33.5	2.5	13.2	2.3	11.5	3.1	3.0	1.1	3.1	0.9
	B	13.0	7.6	25.8	9.0	14.7	2.4	18.8	n	n	n	6.8	0.9
Israël	A 18.2	13.6	43.1	m	8.5	0.7	5.7	2.7	1.7	5.9	x(11)	a	
B	17.7	7.5	18.2	a	47.6	a	3.5	a	a	n	x(11)	5.4	

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

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

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

2. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

3. Les formations tertiaires de type A conduisant à un deuxième diplôme et les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau A4.2.

Pourcentage de diplômes tertiaires décernés aux femmes, selon le type de formation et le domaine d'études (2000)

	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 DE L'OCDE																	
Australie	m	m	57	56	40	m	76	m	50	m	27	m	70	m	52	m	21
Autriche	48	79	48	32	36	78	59	24	46	39	15	76	66	72	49	11	18
Belgique	61	m	50	53	34	79	59	33	40	12	25	70	65	58	52	22	21
Canada	57	n	59	52	39	84	74	50	53	29	28	70	68	62	58	17	23
République tchèque	72	a	51	53	29	91	70	52	45	39	12	58	71	70	54	29	27
Danemark	66	75	51	49	38	85	59	27	48	10	28	69	69	39	44	32	26
Finlande	65	a	59	59	45	89	84	47	51	42	35	71	77	70	65	21	19
France	54	a	57	56	41	81	60	47	49	19	31	57	73	68	59	13	24
Allemagne	62	a	46	a	34	79	56	13	38	14	23	87	69	50	43	7	20
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	69	m	60	35	38	a	70	a	42	48	17	a	71	73	51	14	21
Islande	48	a	67	59	50	a	82	a	57	34	22	65	83	51	57	a	25
Irlande	52	52	55	60	47	93	75	60	53	50	41	61	69	61	57	11	24
Italie	64	a	56	56	53	a	58	a	51	a	54	64	82	a	55	a	28
Japon	68	a	37	23	19	81	50	49	38	x(8)	x(9)	87	67	75	26	16	9
Corée	54	34	47	30	20	82	50	37	42	51	49	71	70	57	40	32	23
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	40	m	52	m	36	69	61	41	41	49	43	79	65	48	55	23	22
Pays-Bas	56	a	54	66	m	79	76	a	37	12	16	a	71	48	49	8	13
Nouvelle-Zélande	65	66	64	54	43	83	79	35	46	26	34	70	73	65	53	31	33
Norvège	47	a	64	52	33	92	82	67	46	36	15	70	75	57	48	10	27
Pologne	83	a	m	68	m	a	68	a	64	a	58	83	78	a	64	a	24
Portugal	70	m	65	x(3)	49	80	77	59	61	34	37	88	78	67	64	36	35
République slovaque	81	a	52	a	38	94	69	71	41	n	17	67	71	65	50	33	30
Espagne	52	a	59	m	44	80	76	25	52	25	34	68	72	68	60	16	27
Suède	53	a	60	93	37	95	79	59	53	50	39	54	75	63	57	25	25
Suisse	44	42	42	26	31	81	54	11	33	18	16	75	62	38	35	5	11
Turquie	43	a	41	39	37	57	53	48	44	30	42	66	45	56	39	26	24
Royaume-Uni	59	x(1)	54	54	38	88	71	41	52	26	27	59	67	57	55	12	20
États-Unis	60	a	57	56	44	87	75	38	51	43	33	77	68	64	53	14	21
Moyenne des pays	59	44	54	51	38	83	68	42	47	31	30	70	70	60	52	19	23
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE																	
Argentine ¹	70	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brésil ¹	m	m	61	m	54	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili ¹	48	a	51	51	29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine ¹	m	a	m	34	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde ¹	25	a	40	40	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie ²	28	m	42	m	38	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	53	a	62	55	44	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Jamaïque ³	68	m	74	66	x(4)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Jordanie	72	a	47	36	17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaisie ¹	49	66	57	38	30	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Paraguay ¹	76	85	63	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie ²	m	a	m	a	40	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	53	n	57	n	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tunisie	46	a	49	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ¹	77	83	56	83	55	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Zimbabwe ²	51	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

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

1. Année de référence : 1999.
2. Année de référence : 2001.
3. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE.

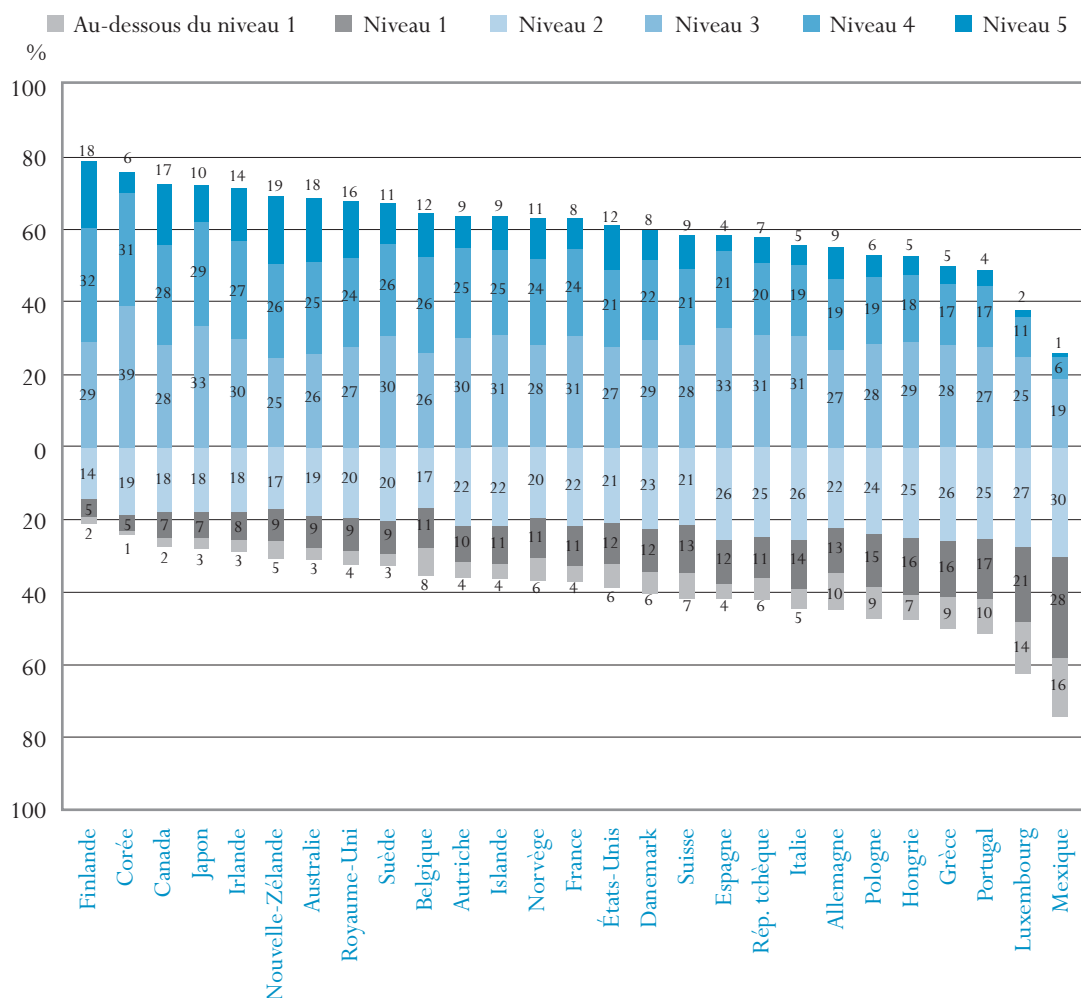
COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT CHEZ LES JEUNES DE 15 ANS

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.
- Une moyenne de 12 pour cent des jeunes de 15 ans n'a acquis que les compétences les plus fondamentales, correspondant au niveau 1, et 6 pour cent d'entre eux n'atteignent même pas ce niveau.
- Certains pays, la Finlande, le Japon et la Corée surtout, se distinguent par leur haut niveau de performance moyenne associé à une faible disparité de compétence entre les élèves.

Graphique 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 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 : OCDE, base de données du PISA, 2001. Tableau A5.1. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

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

Contexte

La capacité de lire, de comprendre et d'utiliser des informations est au cœur de l'apprentissage, non seulement pendant la scolarité, mais aussi tout au long de la vie. Cet indicateur montre l'aptitude des élèves 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 complexes sociétés modernes d'utiliser l'écrit efficacement.

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 compétence en lecture 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.

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 combinée intitulée « échelle 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 (l'échelle combinée en l'occurrence). 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.

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. 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.

L'analyse des niveaux de performance de chaque pays montre que 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 élevé en compréhension de l'écrit. Ils sont entre 12 et 15 pour cent à ce niveau dans trois autres pays (la Belgique, les États-Unis et l'Irlande), mais 5 pour cent ou moins au Brésil, en Espagne, dans la Fédération de Russie, en Grèce, en Lettonie, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal.

10 pour cent des jeunes de 15 ans des pays de l'OCDE atteignent le niveau 5 de compétence en compréhension de l'écrit, qui comprend l'évaluation d'informations et l'élaboration d'hypothèses, l'application de connaissances spécialisées et le recours à des notions qui peuvent être inattendues mais ce pourcentage varie de 19 pour cent à moins de 1 pour cent selon les pays.

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

Les élèves ayant atteint le **niveau de compétence 5 (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 (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 (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 (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 (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 (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.

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

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.

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 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 80 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. On remarque alors 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.

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 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.

Le concept de compréhension de l'écrit tel qu'il est défini dans 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 mesurer 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 et 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 PISA, abstraction faite des

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 ils risquent de rencontrer des difficultés à l'avenir.

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 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.

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 au-dessous varie fortement, de quelques pour cent jusqu'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 on observe 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. 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.

...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, par ordre, le Brésil, le Mexique, le Luxembourg, la Lettonie, la Fédération de Russie, le Portugal, la Grèce, la Pologne, la Hongrie, l'Allemagne, le Liechtenstein et la Suisse. Au Brésil, au Mexique, au Luxembourg, en Lettonie, au Portugal et en Allemagne, 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 des élèves réalisant des performances de niveau 5.

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

Les résultats moyens peuvent utilement

Un autre moyen de résumer les performances des élèves et de comparer la situation relative des pays en termes de performance des élèves dans le

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

résumer la performance d'un pays...

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.

...mais masquent les principales variations dans la performance des élèves, qui se manifestent à l'intérieur des 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 la moyenne nationale de 546 points et la moyenne nationale 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 douze 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 5 pays se confondent avec la moyenne de l'OCDE, tandis que 14 pays, dont quatre pays non-membres de l'OCDE, affichent un résultat moyen significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE.

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.

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 centile, 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).

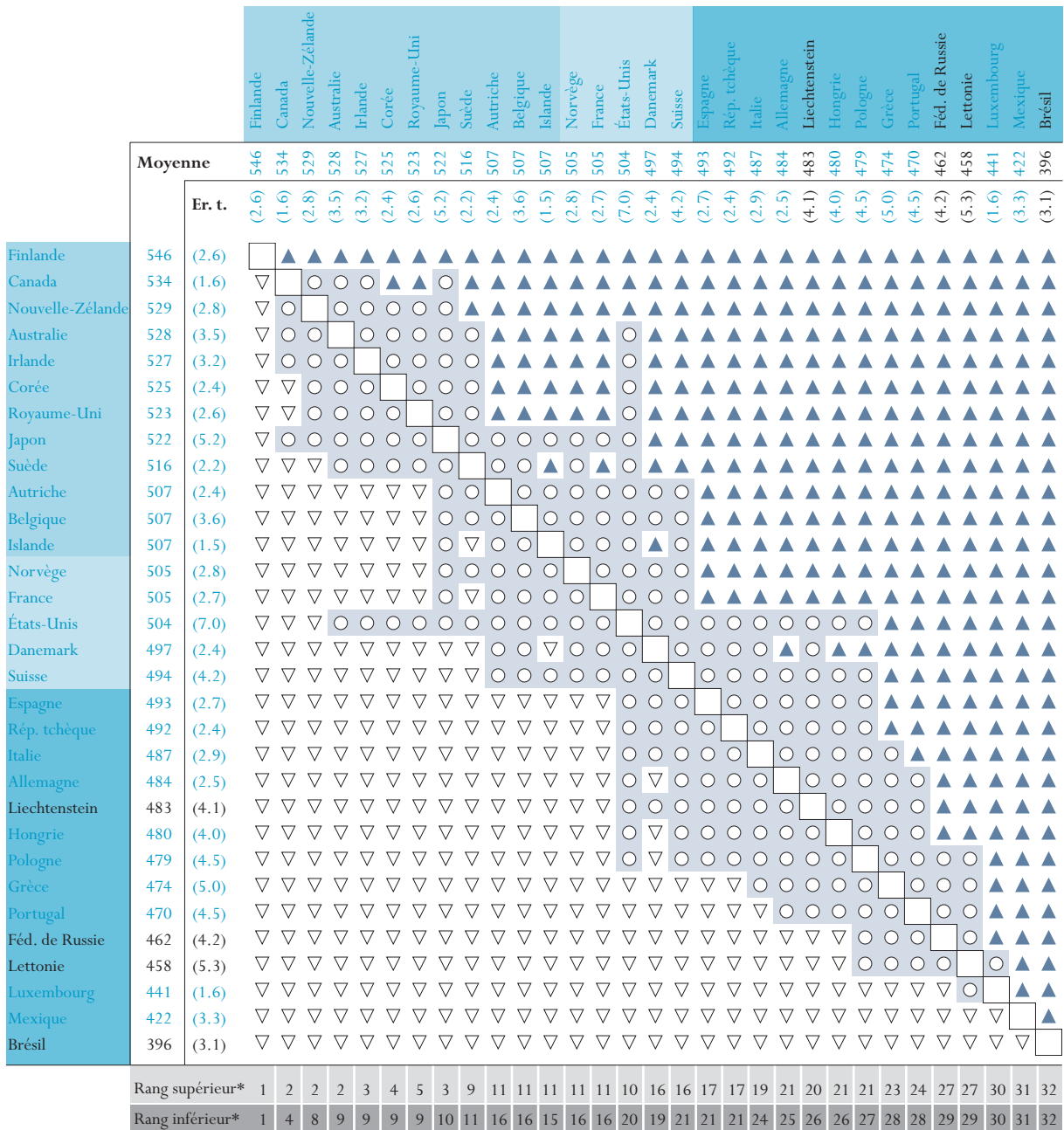
Réaliser des résultats moyens élevés ne suffit pas : les pays cherchent également à relever le niveau de performance des élèves les plus « faibles ».

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 ».

Les disparités observées sont-elles inévitables ? C'est difficile à dire...

Graphique A5.2.

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



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

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 sur le plan statistique par rapport à celle du pays en ordonnée.

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

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqq2002) et www.pisa.oecd.org.

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

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 centile 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. Un constat analogue se vérifie dans des pays accusant une performance inférieure à la moyenne. Le résultat 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 centile 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.

...cependant certains pays parviennent à les contenir mieux que d'autres...

Enfin, la comparaison du spectre de performances 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 performances plus élevées 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 centile, à savoir la Corée, la Finlande et le Japon ; ils figurent tous trois 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.

...et certains pays réussissent à la fois à réaliser une performance moyenne élevée et à ne présenter que de faibles disparités.

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).

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.

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/els/education/eag2002).

Tableau A5.1.

Niveau de compétence des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)

Pourcentage d'élèves 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 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 : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) 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		Centile												
					5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e		
	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 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)

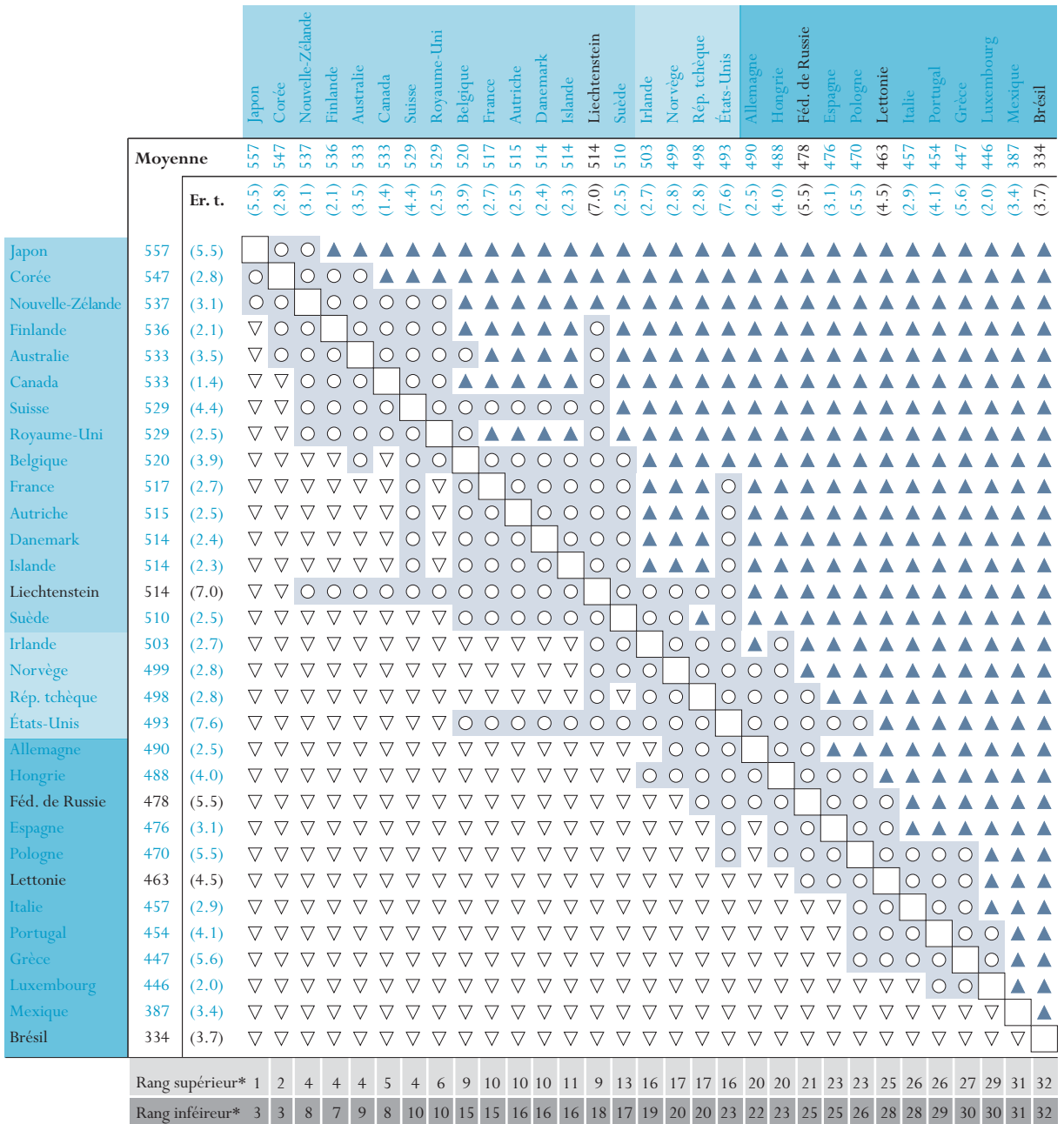
Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002) et www.pisa.oecd.org.

CULTURE MATHÉMATIQUE ET SCIENTIFIQUE DES ÉLÈVES DE 15 ANS

- Les élèves de 15 ans au Japon obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de culture mathématique mais leurs scores ne peuvent être distingués statistiquement 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 performance moyenne 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 la Finlande, la Corée, le Japon, l'Islande et le Canada est significativement supérieure à la moyenne de l'OCDE. Et quatre d'entre eux, le Canada, la Corée, la Finlande et le Japon, se classent parmi les six pays qui affichent les meilleures performances de l'OCDE en culture mathématique.

Graphique A6.1.

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



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

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 sur le plan statistique par rapport à celle du pays en ordonnée.

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

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

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002) et www.pisa.oecd.org.

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.

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.

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, et/ou 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, soit 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.

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

Les élèves du Japon obtiennent les résultats moyens les plus élevés sur l'échelle de culture mathématique mais leurs scores ne peuvent être distingués statistiquement de ceux des élèves 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.

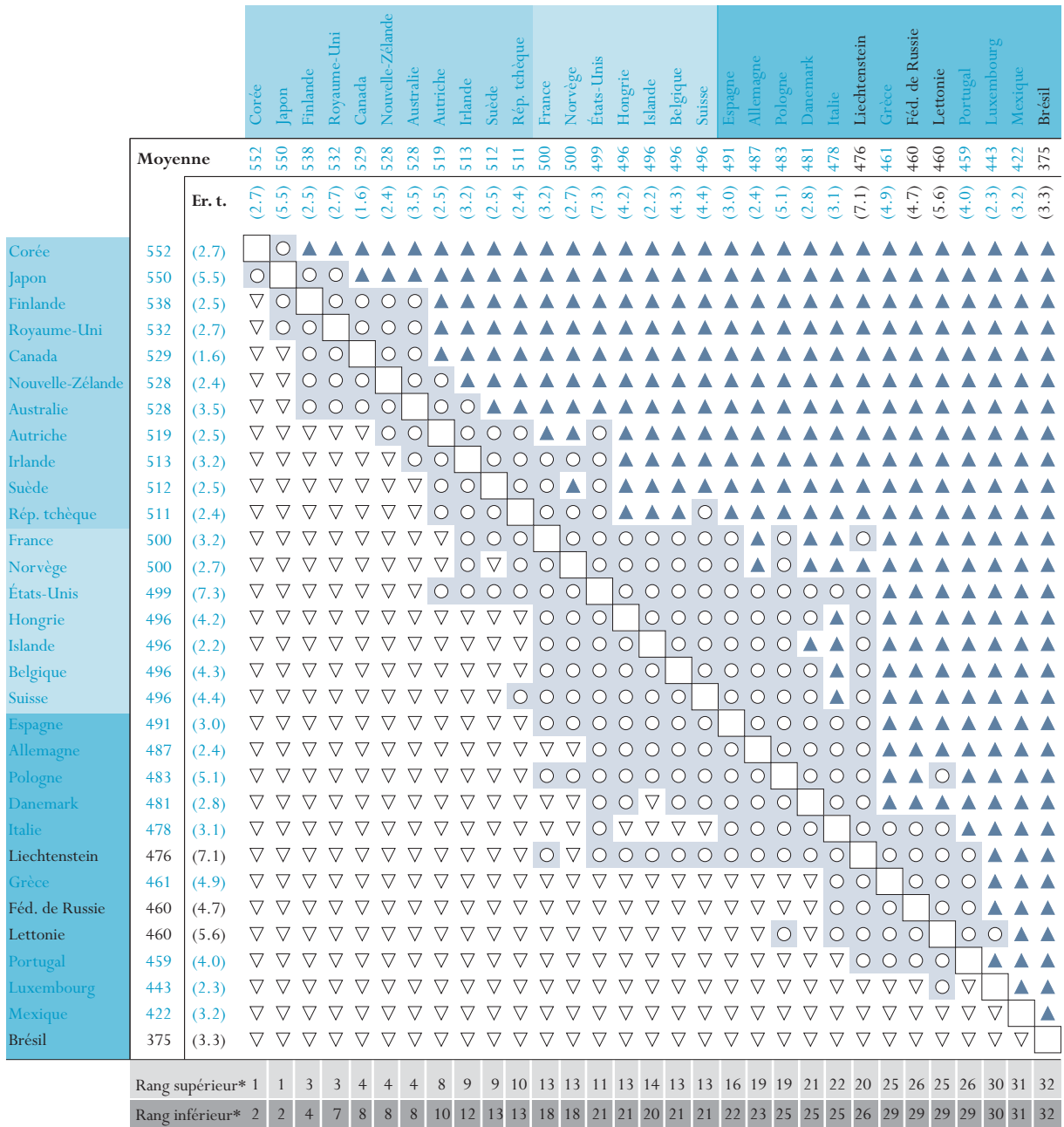
...et la Corée, le score moyen le plus élevé en culture scientifique.

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.

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 sont pas significativement différents de la moyenne de l'OCDE mais le résultat de ces pays en culture scientifique 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.

Graphique A6.2.

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



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

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 sur le plan statistique par rapport à celle du pays en ordonnée.

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

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

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002) et www.pisa.oecd.org.

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.

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 centiles dans chaque pays. En matière de 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 centiles – 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 centiles.

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 centiles – 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.

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

La comparaison de la variation des performances au sein d'un pays et de sa performance moyenne montre clairement qu'un haut niveau de performance globale dans un pays ne va pas forcément de pair avec de grandes disparités dans les performances. Au contraire, il est frappant de constater qu'en culture mathématique, la performance moyenne de cinq des pays présentant les différences les plus faibles entre les 75^e et 25^e centiles, à savoir le Canada, la Corée, la Finlande, l'Islande et le Japon, est significativement supérieure 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 – 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 centiles 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 centiles, 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

Les scores sont dérivés des résultats des épreuves d'évaluation administrées dans le cadre du Programme international pour le

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.

*suivi des acquis des
élèves (PISA) mis en
œuvre par l'OCDE
en 2000.*

A6

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

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°		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 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 : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqq2002) 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 ^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 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 : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqq2002) et www.pisa.oecd.org.

VARIATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES ENTRE ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

A7

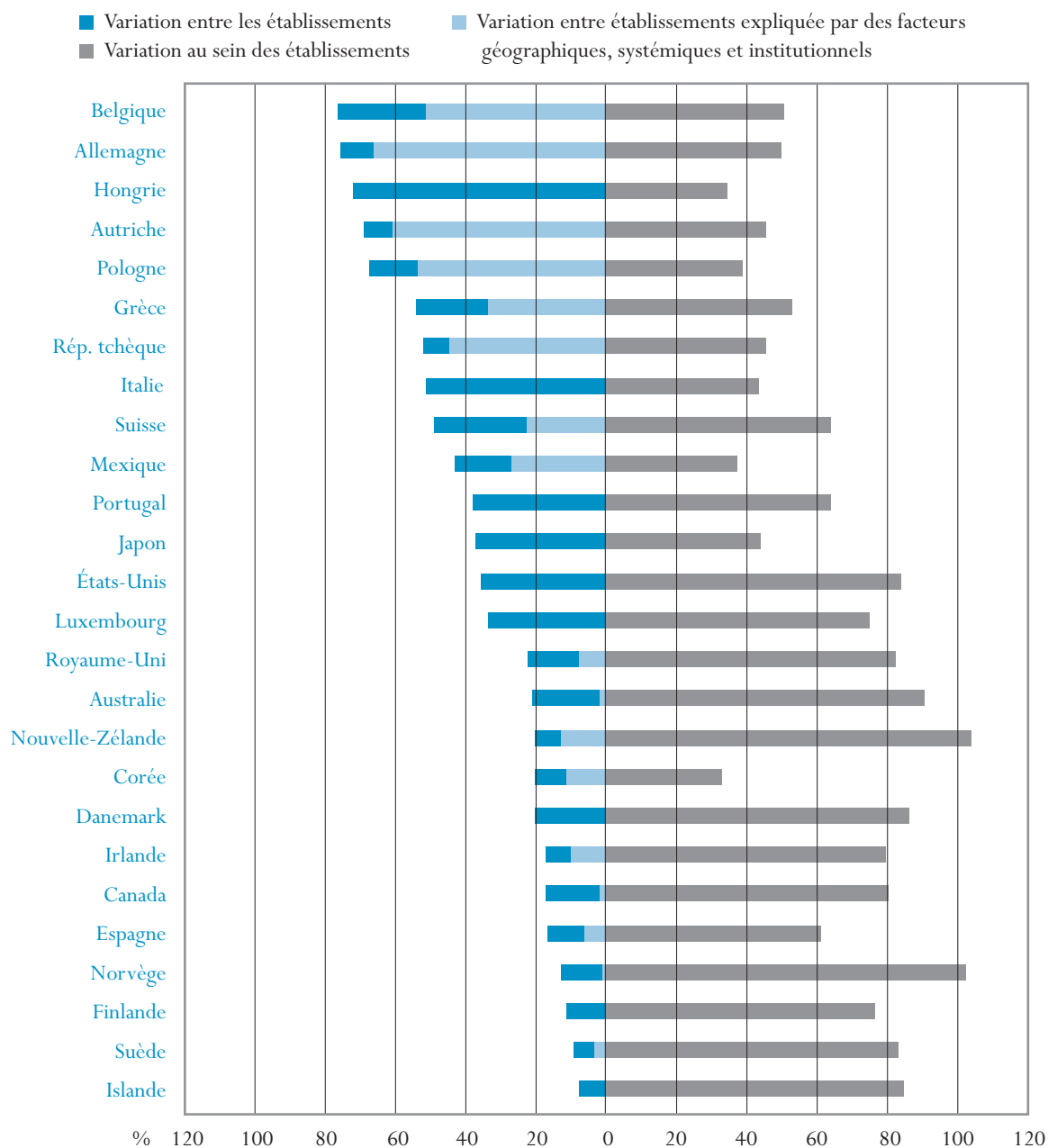
- En moyenne, la variation de la performance des élèves de 15 ans entre établissements représente 36 pour cent de la variation moyenne de l'OCDE, mais cette proportion va de 10 pour cent en Finlande et en Suède à plus de 50 pour cent en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Pologne et en République tchèque.
- Une part de la variation entre établissements est imputable à des facteurs géographiques et institutionnels, ou 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 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.

Graphique A7.1.

Variation des performances des élèves entre et dans les établissements sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA (2000)

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

A7



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

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Tableau A7.1. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002) et www.pisa.oecd.org.

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

...et l'organisation du système d'éducation 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 ou à l'efficacité de l'enseignement dispensé par les établissements.

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 écoles. 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.

En moyenne, les différences entre établissements représentent en moyenne 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 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...

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 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.

Encadré A7.1. Facteurs contribuant à la variation de la performance des élèves entre établissements

De nombreux facteurs contribuent à la variation de la performance moyenne des élèves entre établissements, dont notamment :

- Les différences infranationales : dans plusieurs pays, les systèmes éducatifs sont du ressort de juridictions infranationales (telles que les Communautés en Belgique, les provinces et territoires au Canada, les *Länder* en Allemagne ou encore les États en Australie ou aux États-Unis) ou varient selon une combinaison de cantons et de communautés linguistiques (comme en Suisse).
- Les zones rurales et urbaines : la scolarisation et les programmes diffèrent souvent en fonction du caractère rural ou urbain de l'environnement.
- Les établissements publics et privés : on observe dans de nombreux pays une concurrence entre établissements publics et privés. Dans certains pays, les établissements privés appliquent généralement des politiques de recrutement plus sélectives. Par ailleurs, les établissements qui bénéficient d'un financement privé peuvent décourager la participation scolaire d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.

- Les types de programmes : certains systèmes créent des distinctions entre des types d'établissements dont le programme varie parfois considérablement (par exemple, en préparant les élèves à l'enseignement tertiaire ou à l'entrée directe sur le marché du travail). Même dans les systèmes qui font cette différenciation à l'intérieur des établissements, il peut y avoir des filières professionnelles et générales distinctes.
- Les niveaux d'enseignement : dans quelques pays, certains élèves de 15 ans fréquentent des établissements du second cycle de l'enseignement secondaire, alors que d'autres sont encore inscrits dans des établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire, ce qui dépend du mois de naissance des élèves ou des pratiques de promotion en vigueur ou encore des différences entre cantons comme c'est le cas en Suisse. Dans d'autres pays, plus d'un niveau d'enseignement sont regroupés dans un même établissement. Ceci implique que la variation des performances des élèves imputable aux différences de programme entre premier cycle et second cycle de l'enseignement secondaire est incluse dans la variation entre établissements dans le premier cas et dans la variation entre élèves au sein des établissements dans le second cas.
- Les caractéristiques socio-économiques : les caractéristiques socio-économiques des communautés que les établissements desservent varient souvent, même si l'ampleur de la variation diffère grandement selon les pays. La variation socio-économique des effectifs des établissements peut affecter la performance des élèves inscrits.

Quelle est l'origine de cette variation dans les performances des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit ? La réponse à cette question diffère selon les pays (voir également l'encadré A7.1). De nombreux pays participants ont indiqué les variables géographiques, systémiques ou institutionnelles documentées par le PISA qui, selon eux, expliquaient vraisemblablement les différences entre établissements. Dans le graphique A7.1, la variation de performance des élèves expliquée par ces variables est indiquée dans la partie moins foncée de la barre située à gauche de la ligne verticale.

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

- En Australie, la prise en considération des différences entre États et Territoires réduit la variation entre établissements de 21 à 19 pour cent de la variation moyenne entre élèves de l'OCDE.
- En Autriche, la prise en considération des différentes filières vers lesquelles les élèves sont orientés dans six types d'établissements différents réduit la variation entre établissements de 68 à 8 pour cent. En Belgique, elle passe de 76 à 25 pour cent si on prend en considération les différences entre communautés linguistiques et entre types d'établissements. La prise en considération des différences entre types d'établissements et types de programmes d'enseignement réduit la variation entre élèves de 75 à 10 pour cent en Allemagne, de 20 à 9 pour cent en Corée, de 71 à 19 pour cent en Hongrie et de 67 à 14 pour cent en Pologne.

- La variation entre établissements passe de 54 à 21 pour cent en Grèce et de 52 à 7 pour cent en République tchèque si on prend en considération les différences entre les établissements d'enseignement général et professionnel et les différences entre les programmes d'enseignement secondaire du premier et du second cycles.
- En Irlande, la variation entre établissements passe de 17 à 7 pour cent si on prend en considération les différences entre types d'établissement, entre les établissements d'enseignement normaux et ceux désignés comme pédagogiquement défavorisés ainsi qu'entre zones rurales et urbaines.
- La prise en considération des différents niveaux et types de programmes d'enseignement réduit la variation entre établissements de 51 à 23 pour cent en Italie (*Licei* par rapport aux établissements d'enseignement technique et professionnel) et de 43 à 16 pour cent au Mexique.
- Au Canada, la variation entre établissements passe de 17 à 16 pour cent si on prend en considération les différences entre les provinces.
- En Islande, la variation entre établissements passe de 7 à 6 pour cent si on prend en considération la taille des établissements et le degré d'urbanisation.
- En Nouvelle-Zélande, la variation entre établissements passe de 20 à 7 pour cent après la prise en considération des caractéristiques socio-économiques des populations d'élèves (y compris le statut socio-économique moyen et la proportion d'élèves maoris et océaniques).
- La prise en considération des élèves allochtones réduit la variation entre établissements de 13 à 12 pour cent en Norvège et de 9 à 6 pour cent en Suède.
- En Espagne, la variation entre établissements passe de 16 à 10 pour cent si on prend en considération les différences entre établissements publics et privés.
- En Suisse, la variation entre établissements passe de 49 à 27 pour cent après la prise en considération des différences entre les programmes, entre les niveaux d'enseignement et entre les communautés linguistiques dans lesquelles les établissements sont implantés.
- Au Royaume-Uni, la prise en considération des différences entre établissements gérés par les autorités locales et ceux gérés par d'autres instances comme les pouvoirs organisateurs autonomes et les fondations confessionnelles, entre les établissements mixtes et non mixtes et entre les régions réduit la variation entre établissements de 22 à 15 pour cent.

Plus généralement, ces chiffres suggèrent aussi 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.

L'analyse plus approfondie présentée dans le rapport *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie* (OCDE, 2001) suggère 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 des pays. 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

...et peut s'aggraver quand les élèves issus de milieux privilégiés se regroupent, surtout là où différents types d'établissements d'enseignement secondaire coexistent...

...étant donné que les résultats d'un élève sont non seulement associés à son propre milieu social, mais aussi, et dans une plus forte mesure, à celui de ses condisciples.

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.

variance statistique qui est utilisée pour cette comparaison plutôt que l'écart type afin qu'il soit possible de décomposer les différentes composantes 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/els/education/eag2002).

Tableau A7.1.
Facteurs de variation des performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit (2000)
Variation des performances 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 exprimée en pourcentage de la variation moyenne de la PE dans les pays de l'OCDE			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 expliquée par des facteurs géographiques, systémiques et institutionnels		Variation expliquée par des facteurs géographiques, systémiques et institutionnels et l'indice socio-économique international de statut professionnel au niveau des élèves et des établissements			
		Variation totale 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 entre les établissements expliquée	Variation au sein des établissements expliquée	Variation entre les établissements expliquée	Variation au sein des établissements expliquée	Variation entre les établissements expliquée	Variation au sein des établissements expliquée	Variation entre les établissements expliquée		Variation au sein des établissements expliquée	
PAYS DE L'OCDE	Australie	10 357	111.6	20.9	90.6	8.3	6.7	14.2	6.9	1.8	0.1	15.0	7.0	18.8
	Autriche	8 649	93.2	68.6	45.7	10.4	0.4	42.6	0.3	60.4	0.0	61.6	0.5	60.0
	Belgique	11 455	123.5	76.0	50.9	11.0	1.8	44.2	1.9	50.7	0.0	61.9	1.9	59.9
	Canada	8 955	96.5	17.1	80.1	4.6	5.0	7.8	5.1	1.1	0.0	8.4	5.1	17.6
	République tchèque	9 278	100.0	51.9	45.3	8.8	1.8	34.4	1.8	44.5	0.0	46.8	1.8	53.4
	Danemark	9 614	103.6	19.6	85.9	10.2	8.0	11.6	8.1	m	m	m	m	18.6
	Finlande	7 994	86.2	10.7	76.5	1.5	4.6	1.7	4.6	m	m	m	m	12.3
	France	m	m	m	m	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	65.2	0.0	66.9	2.3	59.8
	Grèce	9 436	101.7	53.8	52.9	7.0	1.1	25.0	1.1	33.3	0.0	40.1	0.4	50.4
	Hongrie	8 810	95.0	71.2	34.8	8.3	0.3	49.4	0.2	52.5	0.0	58.7	0.1	67.2
	Islande	8 529	91.9	7.0	85.0	1.6	5.0	1.7	5.0	0.9	0.0	2.3	5.0	7.6
	Irlande	8 755	94.4	17.1	79.2	5.5	5.7	10.1	5.7	9.7	0.0	12.7	5.5	17.8
	Italie	8 356	90.1	50.9	43.4	3.4	0.5	23.8	0.5	27.6	0.0	30.1	0.5	54.0
	Japon ³	7 358	79.3	36.5	43.9	m	m	m	m	m	m	m	m	45.4
	Corée	4 833	52.1	19.7	33.0	1.0	0.2	7.1	0.2	10.9	0.0	12.0	0.2	37.4
	Luxembourg	10 088	108.7	33.4	74.9	11.1	8.3	26.7	8.2	m	m	m	m	30.8
	Mexique	7 370	79.4	42.9	37.4	5.2	0.1	25.7	0.1	26.5	0.0	35.3	0.1	53.4
	Nouvelle-Zélande	11 701	126.1	20.1	103.9	7.3	10.9	11.6	11.0	12.9	0.0	14.8	11.0	16.2
	Norvège	10 743	115.8	12.6	102.4	3.7	8.7	4.9	8.7	0.5	3.8	5.2	10.1	10.9
Pologne	9 958	107.3	67.0	38.9	6.3	1.1	42.4	1.1	53.0	0.0	55.9	1.1	63.2	
Portugal	9 436	101.7	37.5	64.3	10.6	4.6	23.8	4.6	m	m	m	m	36.8	
Espagne	7 181	77.4	15.9	60.9	5.4	3.0	9.1	3.1	6.2	0.0	10.9	3.1	20.7	
Suède	8 495	91.6	8.9	83.0	4.5	6.9	5.8	6.9	2.7	2.6	6.9	8.1	9.7	
Suisse	10 408	112.2	48.7	63.7	12.7	4.0	24.3	3.9	22.1	0.0	29.7	4.1	43.4	
Royaume-Uni	10 098	108.9	22.4	82.3	9.6	8.4	16.0	8.7	7.3	0.0	17.1	6.7	21.4	
États-Unis	10 979	118.3	35.1	83.6	12.0	5.6	25.5	5.8	m	m	m	m	29.6	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Bésil	7 427	80.1	35.8	47.1	6.5	1.9	19.7	2.1	5.3	0.0	21.7	2.1	43.1
	Lettonie	10 435	112.5	35.1	77.5	4.9	4.4	16.7	4.5	m	m	m	m	31.2
	Liechtenstein	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	43.9
	Fédération de Russie	8 46	91.3	33.6	57.1	4.8	2.4	15.4	2.3	16.6	0.0	21.0	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 différentes composantes 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 appliquées au Japon, la variation entre classes à l'intérieur des établissements est comprise dans la variance entre établissements dans ce pays.

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eaq2002) et www.pisa.oecd.org.

ENGAGEMENT ET CONNAISSANCES CIVIQUES

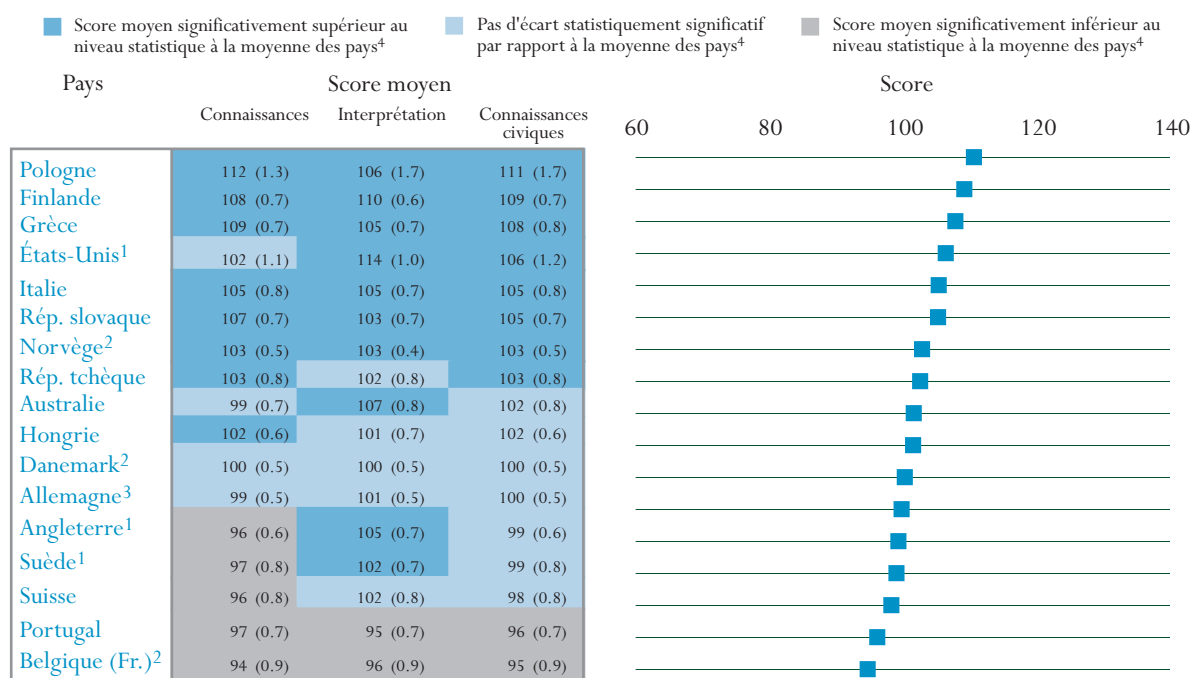
A8

- Dans le cadre de référence de l'enquête Éducation à la citoyenneté démocratique de l'AIE, il apparaît que les jeunes de 14 ans de la plupart des pays de l'OCDE font preuve d'une bonne compréhension des valeurs et institutions démocratiques fondamentales, ainsi que de compétences pour interpréter un matériel d'enquête à caractère civique – tel que des caricatures politiques ou de faux programmes électoraux – et pour établir une distinction entre des déclarations de principe et des faits.
- En général, les jeunes de 14 ans considèrent que respecter la loi et se rendre aux urnes sont des responsabilités très importantes pour les adultes et accordent un grand prix aux activités qui visent à promouvoir les droits de l'homme, à protéger l'environnement et à rendre service à la collectivité. La participation à des débats politiques et l'adhésion à un parti politique ont moins de valeur à leurs yeux.

Graphique A8.1.

Connaissances civiques des jeunes de 14 ans (1999)

Score moyen et comparaison du score moyen à la moyenne des pays sur les sous-échelles de connaissances et d'interprétation et sur l'échelle combinée de connaissances civiques de l'AIE



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

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

3. Ne couvre pas toute la population nationale.

4. La moyenne des pays inclut tous les pays ayant participé à l'Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'AIE, pas seulement les pays mentionnés dans ce tableau.

Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen sur l'échelle de connaissances civiques de l'AIE.

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

Contexte

Les sociétés démocratiques reposent non seulement sur l'acquisition de connaissances et de compétences fondamentales dans des matières telles que la lecture, les mathématiques et les sciences, mais également sur la préparation continue de citoyens informés qui ont acquis les connaissances et compétences nécessaires pour comprendre les formes élémentaires de communication politique. Elles dépendent aussi de l'engagement des individus, de leur volonté de participer en qualité de citoyens.

Comment les établissements d'enseignement peuvent-ils développer les connaissances sur la société civile et les institutions publiques chez les jeunes ? L'enquête Éducation à la citoyenneté démocratique de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) a été mise en place pour identifier et examiner la façon dont les jeunes sont préparés à exercer leur rôle de citoyens, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cadre scolaire, dans le but de déterminer dans quelle mesure les élèves des différents pays comprennent la citoyenneté, le gouvernement et la loi et quel prix ils leur accordent. Lors de cette étude des jeunes de 14 ans vivant dans 28 pays, dont 17 pays de l'OCDE, ont été soumis à une évaluation visant à mesurer leurs connaissances dans les matières civiques et à cerner leur aptitude à comprendre la communication politique, leurs opinions et attitudes à l'égard des questions de civisme et leur participation – ou leur pratique – dans ce domaine.

Observations et explications

Connaissances et compétences civiques

Le graphique A8.1 montre les scores moyens obtenus par les jeunes de 14 ans en connaissances civiques. Le score total est constitué de deux scores, l'un de connaissances théoriques (connaissance des principes démocratiques fondamentaux) et l'autre de compétences d'interprétation (la capacité d'interpréter des matériels à caractère civique, tels que des caricatures politiques, des programmes électoraux ou des articles de journaux). L'échelle combinée et les deux sous-échelles ont été étalonnées de façon à ce que la moyenne soit de 100 et l'écart type de 20 pour l'ensemble des 28 pays qui ont participé à cette enquête.

Les résultats montrent que dans les pays participants, l'élève moyen comprend bien les valeurs et les institutions démocratiques fondamentales dans le cadre de référence élaboré à cette fin par l'enquête Éducation à la citoyenneté démocratique de l'AIE. Il ressort des réponses aux tests que la majorité des élèves connaissent les fonctions essentielles de la loi, des associations privées de la société civile et des partis politiques (au moins 60 pour cent de l'ensemble des élèves des pays participants ont répondu correctement à 25 des 38 questions que comportait l'enquête et plus de 70 pour cent à 13 questions sur 38).

L'élève moyen fait preuve de compétences appréciables pour interpréter un matériel à caractère civique – tel que des caricatures politiques ou de faux

Cet indicateur rend compte des connaissances des jeunes de 14 ans dans le domaine du civisme, de leur capacité à comprendre la communication politique et de leurs attitudes à l'égard du gouvernement.

L'enquête Éducation à la citoyenneté démocratique de l'AIE établit une distinction entre les connaissances théoriques et les compétences d'interprétation lorsqu'elle compare les connaissances civiques dans les différents pays.

Les résultats montrent que les jeunes de 14 ans de la plupart des pays de l'OCDE comprennent bien les valeurs et les institutions démocratiques fondamentales...

...et font preuve de compétences

pour interpréter un matériel à caractère civique – tel que des caricatures politiques ou de faux programmes électoraux – et pour établir une distinction entre des déclarations de principe et des faits.

La comparaison des pays met en évidence des écarts considérables, pour lesquels il n'existe pas d'explication simple...

...mais certains d'entre eux pourraient traduire des différences dans les aspects sur lesquels se concentrent les programmes d'enseignement.

Les élèves ont également été interrogés sur leur confiance dans le gouvernement et sur les qualités importantes qu'un adulte doit posséder pour être un bon citoyen.

programmes électoraux – et pour établir une distinction entre des déclarations de principe et des faits. C'est *principalement* dans les pays où la démocratie est le régime en vigueur depuis plus de 40 ans que des niveaux de compétence moyens élevés sont enregistrés dans le domaine de l'interprétation des informations civiques et politiques. L'Angleterre, l'Australie, les États-Unis, la Finlande, la Grèce, l'Italie, la Norvège, la Pologne, la République slovaque et la Suède obtiennent tous des résultats supérieurs à la moyenne internationale sur la sous-échelle de compétences d'interprétation de l'enquête Éducation à la citoyenneté démocratique de l'AIE.

Aucune explication simple ne permet de comprendre les écarts observés entre les pays en matière de connaissances civiques et de compétences d'interprétation. Parmi les pays en tête du classement, figurent non seulement des démocraties de longue date, mais aussi des états qui ont vécu une transition politique majeure depuis la naissance des jeunes de 14 ans qui ont été soumis à l'évaluation (la Pologne, la République slovaque et la République tchèque, par exemple). La Finlande, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, la Norvège, la Pologne, la République slovaque ainsi que la République tchèque obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne de l'ensemble des pays participants (qui ne comprend pas seulement des pays Membres de l'OCDE) sur la sous-échelle de connaissances civiques de l'enquête Éducation à la citoyenneté démocratique de l'AIE.

La comparaison des performances sur les deux sous-échelles révèle plusieurs schémas intéressants. Ainsi, en Angleterre, en Australie, aux États-Unis, en Suède et en Suisse, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats aux questions conçues pour mesurer leur capacité à comprendre des informations à caractère civique qu'à celles posées pour évaluer leur connaissance des principes démocratiques fondamentaux. Par contraste, en Hongrie et en République tchèque, les élèves se sont montrés plus performants lorsque les questions portaient sur les connaissances plutôt que sur leur capacité d'interprétation.

Confiance dans le gouvernement et engagement civique

L'enquête Éducation à la citoyenneté démocratique a également demandé aux élèves de déterminer dans quelle mesure on pouvait faire confiance à certains types d'institutions publiques – le gouvernement national ou local, le conseil municipal de leur ville, la police, les partis politiques et le Parlement national. Le graphique A8.2 montre les résultats rapportés sur une échelle étalonnée de façon à ce que la moyenne soit égale à 10 et l'écart type à 2 dans l'ensemble des 28 pays participants. L'Australie, le Danemark, les États-Unis, la Grèce, la Norvège, la République slovaque et la Suisse obtiennent tous des résultats supérieurs à la moyenne internationale, contrairement au Portugal et à la République tchèque, dont les résultats sont inférieurs à cette moyenne. Un certain nombre de pays affichant un indice de confiance plutôt faible ne sont pas membres de l'OCDE et ne sont pas représentés dans le graphique.

Les élèves ont également été questionnés sur les qualités importantes qu'un adulte doit à leur avis posséder pour être un bon citoyen. Le tableau A8.1 montre une sélection de réponses (voir la publication *Citizenship and Education in Twenty Eight Countries*, AIE, 2001 pour d'autres réponses). En général, les jeunes de 14 ans considèrent que respecter la loi est une responsabilité très importante pour les adultes, et se rendre aux urnes une responsabilité importante.

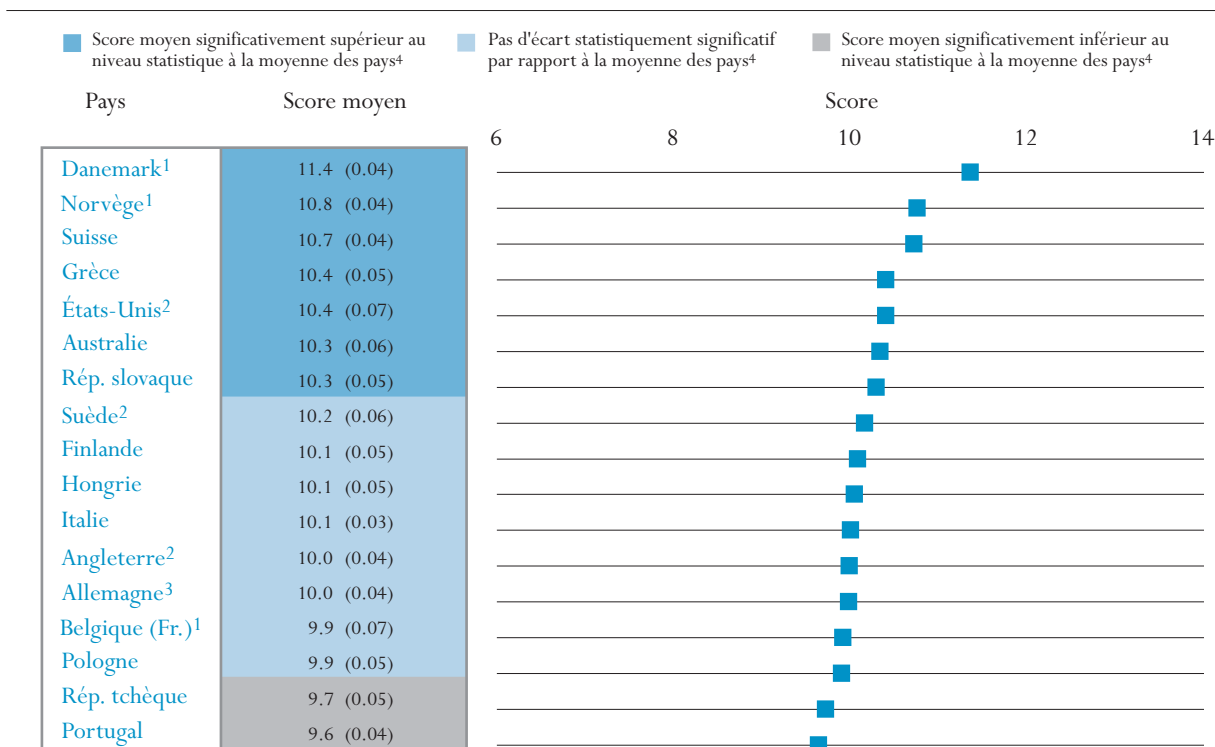
Ils estiment par ailleurs que la participation aux activités qui visent à promouvoir les droits de l'homme, à protéger l'environnement et à rendre service à la collectivité figure parmi les responsabilités du citoyen adulte. Dans certains pays, suivre les débats politiques dans les médias est également jugé important.

En général, les jeunes de 14 ans considèrent que respecter la loi et se rendre aux urnes sont des responsabilités très importantes pour les adultes et accordent un grand prix aux activités qui visent à promouvoir les droits de l'homme, à protéger l'environnement et à rendre service à la collectivité.

Graphique A8.2.

Confiance des jeunes de 14 ans dans les institutions publiques (1999)

Score moyen et comparaison du score moyen à la moyenne des pays sur l'échelle de confiance dans les institutions publiques de l'AIE



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

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

3. Ne couvre pas toute la population nationale.

4. La moyenne des pays inclut tous les pays ayant participé à l'Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'AIE, pas seulement les pays mentionnés dans ce tableau.

Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen sur l'échelle de confiance dans les institutions publiques de l'AIE.

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

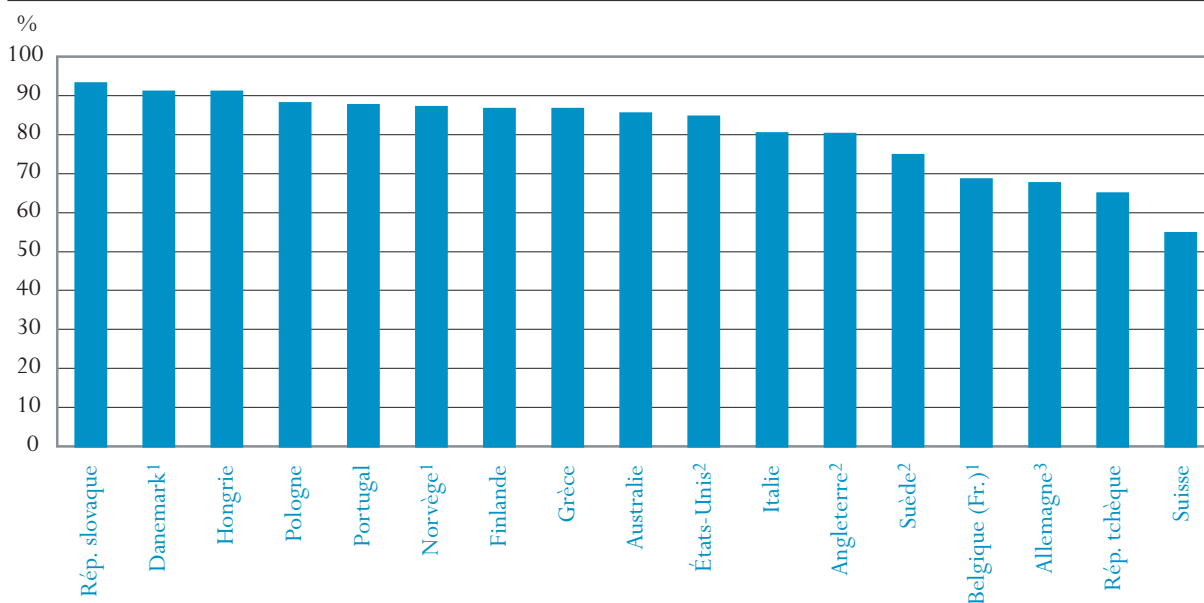
La participation à des débats politiques et l'adhésion à un parti politique ont moins de valeur à leurs yeux.

Enfin, les élèves ont été invités à énumérer les types de participation politique dans lesquelles ils seraient susceptibles de s'investir une fois adultes. Seuls 20 pour cent des élèves participants ont déclaré envisager de prendre part à des activités habituellement associées à l'engagement politique classique des adultes, notamment adhérer à un parti politique, écrire à des journaux à propos de questions sociales ou politiques, se présenter à des élections locales ou briguer une fonction municipale. Ils ont été assez nombreux en revanche à déclarer être susceptibles de voter et à juger important pour le citoyen adulte de voter. Dans certains pays, cette proportion d'élèves est sensiblement plus élevée que la proportion de jeunes adultes qui se rendent effectivement aux urnes (voir le graphique A8.3).

Graphique A8.3.

Probabilité de voter des jeunes de 14 ans (1999)

Pourcentage des jeunes de 14 ans ayant déclaré être très susceptibles ou susceptibles de voter lors d'élections nationales



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

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

3. La population souhaitée au niveau national ne couvre pas toute la population souhaitée au niveau international.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes de 14 ans ayant déclaré être très susceptibles ou susceptibles de voter lors d'élections nationales.

Source : Enquête sur l'éducation à la citoyenneté de l'AIE (2001). Tableau A8.1.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur est dérivé de l'enquête Éducation à la citoyenneté démocratique de l'AIE au cours de laquelle des échantillons de 90 000 élèves représentatifs ont été interrogés au niveau national dans 28 pays en 1999. La population cible a été définie comme étant celle des élèves inscrits dans l'année d'études fréquentée par la majorité des jeunes de 14 ans (la huitième ou la neuvième année). Cette enquête de l'AIE a notamment demandé aux élèves d'indiquer s'ils étaient susceptibles de voter et s'ils jugeaient important pour un bon citoyen adulte de participer à une série d'activités politiques et civiques. Les réponses à ces questions sont accompagnées des erreurs types associées à la méthode d'échantillonnage.

Voir *Citizenship and Education across Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (Torney-Purta, Lehmann, Oswald et Schulz, publié par l'AIE à Amsterdam) pour davantage d'informations.

Cet indicateur se fonde sur l'enquête Éducation à la citoyenneté démocratique de l'AIE, pour laquelle des données ont été recueillies en 1999 par l'AIE.

Tableau A8.1.

Attitudes citoyennes et engagement civique des élèves de 14 ans (1999)

Pourcentage d'élèves ayant déclaré être très susceptibles ou susceptibles de voter lors d'élections nationales et pourcentage d'élèves estimant qu'il est très important ou important qu'un bon citoyen prenne part à certaines activités civiques

PAYS DE L'OCDE	Pourcentage d'élèves ayant déclaré être très susceptibles ou susceptibles de voter lors d'élections nationales		Pourcentage d'élèves estimant qu'il est très important ou important qu'un bon citoyen...									
			vote lors de chaque élection		adhère à un parti politique		participe à des débats politiques		participe à des activités en faveur des membres de la communauté		participe à des activités visant à protéger l'environnement	
	Moyenne	Er. t.	Moyenne	Er. t.	Moyenne	Er. t.	Moyenne	Er. t.	Moyenne	Er. t.	Moyenne	Er. t.
Australie	85	(1.0)	89	(0.8)	17	(1.0)	34	(1.1)	80	(1.0)	74	(1.1)
Belgique (Comm. fr.) ¹	69	(2.0)	82	(1.4)	24	(1.0)	39	(1.4)	54	(2.0)	71	(1.7)
République tchèque	65	(1.7)	66	(1.1)	18	(1.0)	29	(1.4)	78	(0.9)	84	(1.0)
Danemark ¹	91	(0.7)	60	(1.0)	17	(0.8)	44	(0.9)	86	(0.8)	83	(0.7)
Angleterre ²	80	(1.0)	76	(1.1)	20	(0.9)	42	(1.3)	78	(1.0)	76	(1.1)
Finlande	87	(0.7)	59	(1.2)	13	(0.8)	23	(1.1)	60	(1.0)	74	(1.0)
Allemagne ³	67	(1.1)	69	(0.9)	18	(0.7)	43	(1.2)	85	(0.9)	72	(1.2)
Grèce	86	(0.9)	94	(0.6)	49	(1.0)	59	(1.0)	90	(0.7)	89	(0.7)
Hongrie	91	(0.7)	81	(0.9)	29	(0.9)	21	(0.8)	89	(0.6)	77	(1.0)
Italie	80	(1.1)	84	(0.7)	32	(1.0)	49	(1.0)	82	(0.7)	79	(0.8)
Norvège ¹	87	(0.7)	71	(0.9)	21	(0.8)	37	(1.0)	83	(0.8)	91	(0.6)
Pologne	88	(1.2)	91	(0.8)	35	(1.2)	53	(1.4)	90	(0.8)	77	(0.8)
Portugal	88	(0.8)	71	(0.9)	36	(1.1)	40	(1.0)	94	(0.6)	92	(0.6)
République slovaque	93	(0.6)	91	(0.7)	23	(1.3)	51	(1.0)	87	(0.8)	87	(0.8)
Suède ²	75	(1.4)	78	(1.0)	21	(0.9)	37	(1.5)	83	(1.2)	81	(1.3)
Suisse	55	(1.3)	68	(1.2)	23	(1.1)	42	(1.2)	76	(0.9)	70	(1.2)
États-Unis ²	85	(1.0)	83	(0.9)	48	(1.4)	58	(1.1)	88	(0.8)	83	(0.8)

1. Le taux de participation dans ces pays est inférieur à 85 pour cent, après remplacement.

2. La population souhaitée au niveau national ne couvre pas toute la population souhaitée au niveau international.

3. Pays dont la période de test se situe au début de l'année scolaire.

Source : Enquête sur l'éducation à la citoyenneté démocratique (2001) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE).

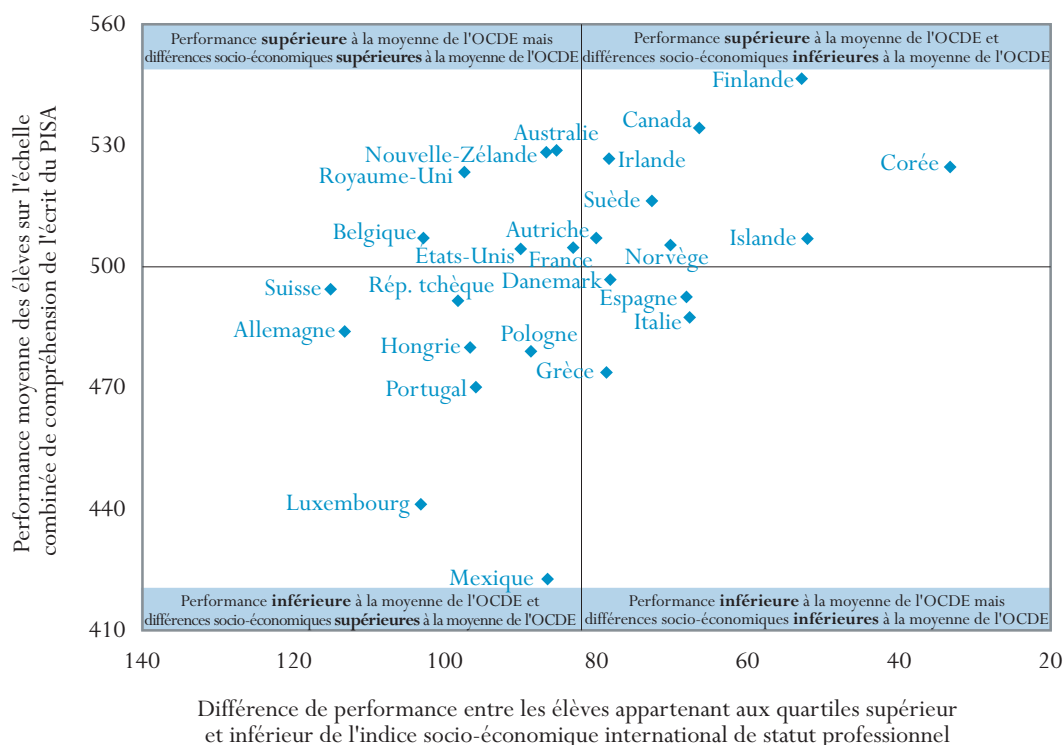
STATUT PROFESSIONNEL DES PARENTS ET PERFORMANCE DES ÉLÈVES

- Les élèves dont les parents exercent des professions d'un statut plus élevé ont en moyenne de meilleures performances en compréhension de l'écrit mais cet avantage joue un rôle nettement plus prépondérant dans certains pays que dans d'autres, en particulier en Allemagne, en Belgique, au Luxembourg et en Suisse.
- Le milieu socio-économique reste l'un des principaux facteurs qui influencent la performance des élèves mais certains pays prouvent que la qualité d'enseignement et l'égalité des chances ne sont pas incompatibles.

Graphique A9.1.

Équité et performance des élèves (2000)

Relation entre la performance moyenne des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA et la différence de performance entre les élèves appartenant aux quartiles supérieur et inférieur de l'indice socio-économique international de statut professionnel



Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Tableau A9.1. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Les établissements doivent prendre en charge des enfants issus de milieux très divers...

Contexte

Les élèves sont issus de milieux familiaux, socio-économiques et culturels très différents. En raison de ces disparités, les établissements d'enseignement doivent tout mettre en œuvre pour offrir des possibilités adaptées et garantir l'égalité des chances à tous leurs élèves. La diversité des milieux et des intérêts des élèves peut enrichir l'environnement d'apprentissage. Parallèlement, l'hétérogénéité des niveaux d'aptitude et les différences dans l'état de préparation des élèves accroissent les défis que les établissements doivent relever pour satisfaire les besoins d'élèves issus de milieux socio-économiques très divers.

...et l'analyse des liens entre le milieu familial et la performance des élèves peut aider les éducateurs à s'acquitter de cette tâche plus efficacement.

L'identification des caractéristiques présentées par les élèves qui sont les plus susceptibles d'obtenir de piètres résultats peut aider le corps enseignant et les décideurs à déterminer dans quels domaines l'action publique doit se concentrer, tout comme l'identification des particularités des élèves « brillants » peut contribuer à définir des orientations politiques visant à accroître le niveau de performance. S'il peut être démontré que certains pays rencontrent moins de difficultés que d'autres pour satisfaire les besoins des deux groupes, cela donnerait à penser qu'il est réalisable de simultanément améliorer l'égalité et stimuler les performances scolaires.

Pour expliquer ce phénomène, cet indicateur étudie la relation entre la performance des élèves de 15 ans et leur milieu socio-économique.

Pour expliquer ce phénomène, cet indicateur étudie la relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit et un aspect important de leur milieu familial, à savoir le statut professionnel de leurs parents. La relation entre la culture mathématique et scientifique et le milieu socio-économique est similaire mais n'est pas intégrée dans cet indicateur.

Observations et explications

La profession des parents est une mesure du statut socio-économique et peut influencer les aspirations et les attitudes des élèves.

S'il est élevé, le statut professionnel des parents peut influencer les aspirations professionnelles des élèves et, par là, leur engagement à l'égard de l'apprentissage qui devient alors pour eux un moyen de combler leurs attentes. Il peut également permettre d'élargir le champ des orientations professionnelles dont les enfants ont connaissance. Le PISA a cerné cet aspect du milieu familial des élèves grâce aux informations recueillies sur la profession des parents et sur les activités qui y sont associées par le biais d'une méthode qui garantit la comparabilité internationale. Cet aspect est représenté sous la forme de l'*indice socio-économique de statut professionnel*. Cet indice, dont les valeurs sont comprises entre 0 et 90, mesure les attributs des professions susceptibles de convertir le niveau de formation des individus en revenu. Le statut professionnel s'élève au fur et à mesure que les compétences professionnelles requises augmentent. Par conséquent, plus les valeurs sont élevées sur l'indice, plus elles dénotent un statut professionnel élevé chez les parents d'un élève. Dans les pays de l'OCDE, la valeur moyenne de l'indice est de 49 et son écart type, de 16. Parmi les secteurs caractéristiques des valeurs d'indice comprises entre 16 et 35 points, citons les petites exploitations agricoles, la métallurgie, la mécanique, les taxis, le transport routier et la restauration. Les professions les plus couramment associées à des valeurs d'indice comprises entre 35 et 53 points sont la

comptabilité journalière, la vente, la gestion de petites entreprises et certaines professions du secteur de la santé. Parmi les professions correspondant à des valeurs comprises entre 54 et 70 points, citons la direction de marketing, l'enseignement, l'ingénierie et la gestion et comptabilité d'entreprises. Enfin, les valeurs comprises entre 71 et 90 points, c'est-à-dire le quartile supérieur international de l'indice, renvoient à des professions telles que la médecine, l'enseignement tertiaire ou le droit.

Comme le montre le tableau A9.1, les différences de l'indice socio-économique de statut professionnel donnent lieu au sein des pays à de grands écarts de performance. Dans les pays de l'OCDE, le score moyen des élèves du quartile supérieur de l'indice socio-économique sur l'échelle de compréhension de l'écrit s'établit à 545 points, soit 45 points de plus que le score moyen de l'OCDE pour l'ensemble des élèves. Par contre, le score moyen des élèves du quartile inférieur de l'indice socio-économique est de 463 points seulement. L'écart moyen entre les quartiles supérieur et inférieur représente plus d'un niveau de compétence en compréhension de l'écrit.

Les écarts les plus importants, égaux ou supérieurs à 100 points, sont observés en Allemagne, en Belgique, au Luxembourg et en Suisse. C'est en Allemagne que les écarts sont les plus prononcés : le score des élèves dont les parents exercent les professions les plus prestigieuses (le quartile supérieur de l'indice de statut professionnel) est proche de celui de l'élève moyen en Finlande, le pays en tête du classement de performance du PISA, tandis que le score des élèves dont le statut professionnel parental est le plus faible correspond à celui des élèves du Mexique, qui se situe au bas de ce même classement.

Aux États-Unis, en Hongrie, dans la République tchèque et au Royaume-Uni, l'écart de performance entre les quartiles supérieur et inférieur de l'indice socio-économique dépasse 90 points, soit un écart nettement supérieur à l'équivalent d'un niveau de compétence. Dans ces quatre pays, tout comme en Allemagne, en Belgique et en Suisse, les élèves situés dans le quartile inférieur de statut professionnel ont au moins deux fois plus de chances que les autres élèves de figurer dans le quartile inférieur de performance de leur pays sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

Bien que les résultats du PISA montrent qu'un milieu socio-économique défavorisé ne donne pas systématiquement lieu à de piètres performances, c'est l'un des facteurs qui influencent le plus la performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit. Ce constat indique que c'est un défi politique important que de chercher à offrir des opportunités d'apprentissage à tous les élèves, quel que soit leur milieu familial. Les résultats des recherches menées à l'échelle nationale sont plutôt décourageants. Ils montrent que les établissements d'enseignement ne font guère la différence. Que ce soit parce que les familles aisées sont plus à même de renforcer l'effet des établissements ou parce que les établissements sont plus à même de former des élèves lorsqu'ils sont issus de

Les élèves dont les parents exercent des professions d'un statut plus élevé ont en moyenne de meilleures performances en compréhension de l'écrit...

...mais cet avantage joue un rôle nettement plus prépondérant dans certains pays que dans d'autres.

Le milieu socio-économique reste l'un des principaux facteurs qui influencent la performance des élèves.

Certains pays prouvent que la qualité d'enseignement et l'égalité des chances ne sont pas incompatibles.

milieux plus favorisés, il apparaît souvent que les établissements reproduisent les privilèges au lieu d'offrir une meilleure égalité des chances, de sorte que les résultats de l'enseignement soient répartis de manière plus uniforme.

Les données internationales du PISA sont plus encourageantes. S'il existe dans tous les pays une relation positive manifeste entre le milieu familial et les résultats de l'enseignement, certains pays prouvent que la qualité d'enseignement et l'égalité des chances ne sont pas incompatibles. Ainsi, le Canada, la Corée, la Finlande, l'Islande et la Suède affichent tous des niveaux de performance supérieurs à la moyenne sur l'échelle de compréhension de l'écrit et des disparités inférieures à la moyenne entre élèves issus de milieux socio-économiques privilégiés et défavorisés (voir le graphique A9.1). Inversement, en Allemagne, en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, la performance en compréhension de l'écrit est nettement inférieure à la moyenne, mais les disparités entre élèves issus de milieux socio-économiques privilégiés et défavorisés sont supérieures à la moyenne.

Rien ne permet toutefois de conclure que ces différences sont exclusivement imputables aux avantages familiaux et aux aspirations plus ambitieuses suscitées par des parents exerçant des professions plus prestigieuses. De nombreux facteurs influencent la performance des élèves. Ainsi, le statut socio-économique peut être associé au lieu de résidence des élèves, à la qualité des établissements auxquels ils ont accès (ce facteur est important dans les systèmes d'enseignement qui dépendent de la fiscalité locale), à leurs chances d'être inscrits dans des établissements privés, à l'importance du soutien et de l'engagement de leurs parents, etc.

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).

L'indice socio-économique international de statut professionnel du PISA a été 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 revenu 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 le revenu par l'intermédiaire de la profession et de minimiser l'effet direct du niveau d'enseignement sur le revenu, abstraction faite de la profession (le tout sans prise en considération de l'âge). L'indice est basé soit sur la profession du père, soit sur celle de la mère, selon celle qui a le statut le plus élevé. Les valeurs de cet indice sont comprises entre 0 et 90. Les valeurs faibles indiquent un statut

socio-économique inférieur et les valeurs élevées, un statut socio-économique supérieur. Le *Rapport technique PISA 2000* (OCDE, 2002) peut être consulté pour davantage d'informations sur la méthodologie.

Les notes sur les erreurs types et les tests de signification figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002).

A9

Tableau A9.1.

Statut socio-économique et performance des élèves (2000)

Indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI) et performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA, par quartiles nationaux de l'indice, sur la base des réponses des élèves

	Indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI)										Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA, par quartiles nationaux de l'ISEI ¹								Variation du score sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA de 16.3 unités de l'ISEI ²	Probabilité accrue pour les élèves du quartile inf. de la répartition nationale selon l'ISEI de réaliser des performances se situant dans le quartile inf. de la répartition nationale selon les performances en compréhension de l'écrit ³				
	Tous les élèves		Quartile inférieur		2 ^e quartile		3 ^e quartile		Quartile supérieur		Quartile inférieur		2 ^e quartile		3 ^e quartile		Quartile supérieur							
	Indice moy.	Er. t.	Indice moy.	Er. t.	Indice moy.	Er. t.	Indice moy.	Er. t.	Indice moy.	Er. t.	Indice moy.	Er. t.	Indice moy.	Er. t.	Indice moy.	Er. t.	Indice moy.	Er. t.				Variation	Er. t.	Rapport
PAYS DE L'OCDE	Australie	52.3	(0.5)	31.1	(0.2)	46.3	(0.1)	58.4	(0.2)	73.2	(0.3)	490	(3.8)	523	(4.5)	538	(4.2)	576	(5.4)	31.7	(2.1)	1.9	(0.1)	
	Autriche	49.7	(0.3)	32.9	(0.2)	44.7	(0.1)	52.2	(0.1)	69.1	(0.3)	467	(3.9)	500	(3.3)	522	(3.4)	547	(3.5)	35.2	(2.1)	2.1	(0.1)	
	Belgique	49.0	(0.4)	28.4	(0.1)	42.1	(0.1)	53.5	(0.1)	71.8	(0.2)	457	(6.2)	497	(4.5)	537	(3.2)	560	(3.4)	38.2	(2.2)	2.4	(0.1)	
	Canada	52.8	(0.2)	31.3	(0.1)	48.1	(0.1)	58.9	(0.1)	72.9	(0.1)	503	(2.2)	529	(1.9)	545	(1.9)	570	(2.0)	25.7	(1.0)	1.9	(0.1)	
	République tchèque	48.3	(0.3)	31.2	(0.2)	44.4	(0.1)	51.5	(0.0)	66.1	(0.3)	445	(3.1)	487	(2.8)	499	(3.5)	543	(2.9)	43.2	(1.7)	2.3	(0.1)	
	Danemark	49.7	(0.4)	29.0	(0.2)	44.0	(0.1)	54.9	(0.2)	71.1	(0.3)	465	(3.3)	490	(3.3)	511	(3.2)	543	(3.6)	29.1	(1.9)	1.8	(0.1)	
	Finlande	50.0	(0.4)	29.7	(0.2)	43.4	(0.1)	55.1	(0.1)	71.8	(0.2)	524	(4.5)	535	(3.3)	555	(3.1)	576	(3.3)	20.8	(1.8)	1.5	(0.1)	
	France	48.3	(0.4)	27.7	(0.2)	41.1	(0.2)	53.1	(0.1)	71.2	(0.3)	469	(4.3)	496	(3.2)	520	(3.1)	552	(3.6)	30.8	(1.9)	2.2	(0.1)	
	Allemagne	48.9	(0.3)	30.0	(0.2)	42.6	(0.1)	52.5	(0.1)	70.2	(0.2)	427	(5.4)	471	(4.0)	513	(3.4)	541	(3.5)	45.3	(2.1)	2.6	(0.2)	
	Grèce	47.8	(0.6)	25.6	(0.3)	40.2	(0.2)	53.0	(0.1)	72.3	(0.4)	440	(5.6)	460	(7.2)	486	(5.5)	519	(5.5)	28.1	(2.5)	1.8	(0.2)	
	Hongrie	49.5	(0.5)	30.4	(0.2)	42.6	(0.1)	53.7	(0.1)	71.5	(0.2)	435	(4.9)	461	(4.5)	504	(3.8)	531	(5.9)	39.2	(2.4)	2.2	(0.2)	
	Islande	52.7	(0.3)	31.4	(0.2)	47.3	(0.1)	58.6	(0.2)	73.8	(0.2)	487	(3.1)	496	(3.2)	513	(3.2)	540	(2.6)	19.3	(1.5)	1.5	(0.1)	
	Irlande	48.4	(0.5)	28.5	(0.2)	42.7	(0.2)	53.2	(0.1)	69.4	(0.2)	491	(4.3)	520	(4.3)	535	(3.7)	570	(3.7)	30.3	(1.8)	1.9	(0.1)	
	Italie	47.1	(0.3)	28.5	(0.1)	40.6	(0.1)	50.3	(0.1)	68.9	(0.4)	457	(4.3)	481	(3.3)	494	(3.6)	525	(3.9)	26.4	(1.8)	1.8	(0.1)	
	Japon ³	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	42.8	(0.4)	26.5	(0.1)	35.9	(0.1)	46.0	(0.1)	62.9	(0.5)	509	(4.5)	524	(2.9)	531	(2.8)	542	(3.4)	14.6	(2.1)	1.5	(0.1)	
	Luxembourg	44.8	(0.3)	25.1	(0.1)	37.5	(0.1)	50.6	(0.1)	66.1	(0.4)	394	(4.1)	428	(3.4)	473	(3.3)	497	(2.8)	39.2	(2.0)	2.5	(0.1)	
	Mexique	42.5	(0.7)	24.4	(0.1)	32.3	(0.1)	46.8	(0.2)	66.5	(0.5)	385	(4.1)	408	(3.7)	435	(4.0)	471	(5.9)	31.8	(2.3)	1.9	(0.2)	
	Nouvelle-Zélande	52.2	(0.4)	30.5	(0.3)	47.1	(0.1)	57.7	(0.2)	73.6	(0.2)	489	(4.3)	523	(3.8)	549	(3.4)	574	(4.5)	31.9	(2.1)	2.0	(0.1)	
Norvège	53.9	(0.4)	35.6	(0.2)	47.1	(0.1)	59.0	(0.2)	73.9	(0.2)	477	(4.1)	494	(3.8)	514	(3.8)	547	(4.2)	29.7	(2.0)	1.6	(0.1)		
Pologne	46.0	(0.5)	27.3	(0.2)	40.0	(0.1)	49.8	(0.1)	67.0	(0.4)	445	(5.6)	472	(4.8)	493	(5.3)	534	(6.4)	35.4	(2.7)	2.0	(0.2)		
Portugal	43.9	(0.6)	26.8	(0.2)	34.5	(0.1)	48.4	(0.1)	65.7	(0.5)	431	(4.9)	452	(4.9)	485	(4.3)	527	(5.0)	38.4	(2.1)	2.0	(0.1)		
Espagne	45.0	(0.6)	26.8	(0.1)	36.2	(0.1)	49.6	(0.1)	67.3	(0.5)	461	(3.5)	482	(3.6)	507	(2.7)	529	(3.0)	26.5	(1.6)	1.9	(0.1)		
Suède	50.6	(0.4)	30.4	(0.2)	44.1	(0.1)	55.7	(0.1)	72.1	(0.2)	485	(2.9)	509	(3.2)	522	(3.1)	558	(3.3)	27.1	(1.5)	1.8	(0.1)		
Suisse	49.2	(0.5)	29.3	(0.2)	42.5	(0.1)	53.2	(0.1)	71.9	(0.3)	434	(4.3)	492	(4.6)	513	(4.3)	549	(5.3)	40.2	(2.2)	2.7	(0.2)		
Royaume-Uni	51.3	(0.3)	30.7	(0.2)	45.7	(0.1)	56.9	(0.2)	71.8	(0.2)	481	(3.1)	513	(3.1)	543	(3.5)	579	(3.6)	38.4	(1.6)	2.1	(0.1)		
États-Unis	52.4	(0.8)	30.3	(0.2)	47.4	(0.2)	59.5	(0.2)	72.5	(0.3)	466	(7.5)	507	(5.9)	528	(6.1)	556	(5.9)	33.5	(2.7)	2.1	(0.2)		
Total OCDE	49.0	(0.2)	29.1	(0.1)	42.5	(0.1)	54.0	(0.1)	70.3	(0.1)	462	(2.3)	492	(1.7)	515	(1.9)	543	(2.1)	34.0	(0.9)	2.0	(0.1)		
Moyenne des pays	48.9	(0.1)	29.3	(0.0)	42.4	(0.0)	53.6	(0.0)	70.2	(0.1)	463	(0.9)	491	(0.8)	515	(0.7)	545	(0.9)	33.6	(0.4)	2.0	(0.0)		
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	43.9	(0.6)	24.6	(0.2)	34.5	(0.2)	49.6	(0.2)	67.1	(0.4)	368	(3.9)	387	(3.8)	413	(4.0)	435	(4.5)	26.1	(1.9)	1.9	(0.1)	
	Lettonie	50.2	(0.5)	27.7	(0.1)	40.4	(0.2)	58.5	(0.3)	74.1	(0.3)	428	(6.4)	449	(5.0)	479	(6.7)	492	(6.6)	21.3	(2.2)	1.8	(0.1)	
	Liechtenstein	47.5	(0.9)	28.0	(0.6)	41.8	(0.4)	52.1	(0.2)	68.2	(0.9)	437	(11.0)	491	(11.9)	495	(9.1)	523	(9.3)	32.6	(5.2)	2.1	(0.4)	
	Fédération de Russie	49.4	(0.5)	30.0	(0.2)	40.3	(0.1)	53.4	(0.2)	73.9	(0.2)	429	(5.5)	450	(3.8)	472	(4.7)	502	(3.9)	26.5	(1.9)	1.8	(0.1)	
	Pays-Bas ⁴	50.9	(0.5)	29.5	(0.2)	45.3	(0.2)	57.3	(0.3)	71.3	(0.2)	495	(5.6)	525	(5.2)	555	(3.6)	566	(4.4)	29.9	(2.4)	2.2	(0.2)	

1. Les progressions d'unités en caractères gras sont statistiquement significatives. Lorsque les quartiles inférieur et supérieur sont indiqués en gras, leur différence est statistiquement significative. 16.3 unités d'indice correspondent à un écart-type international.

2. Les rapports significativement supérieurs à 1 sont en caractères gras.

3. Le Japon a été exclu de cette comparaison à cause d'une trop grande proportion de données manquantes.

4. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

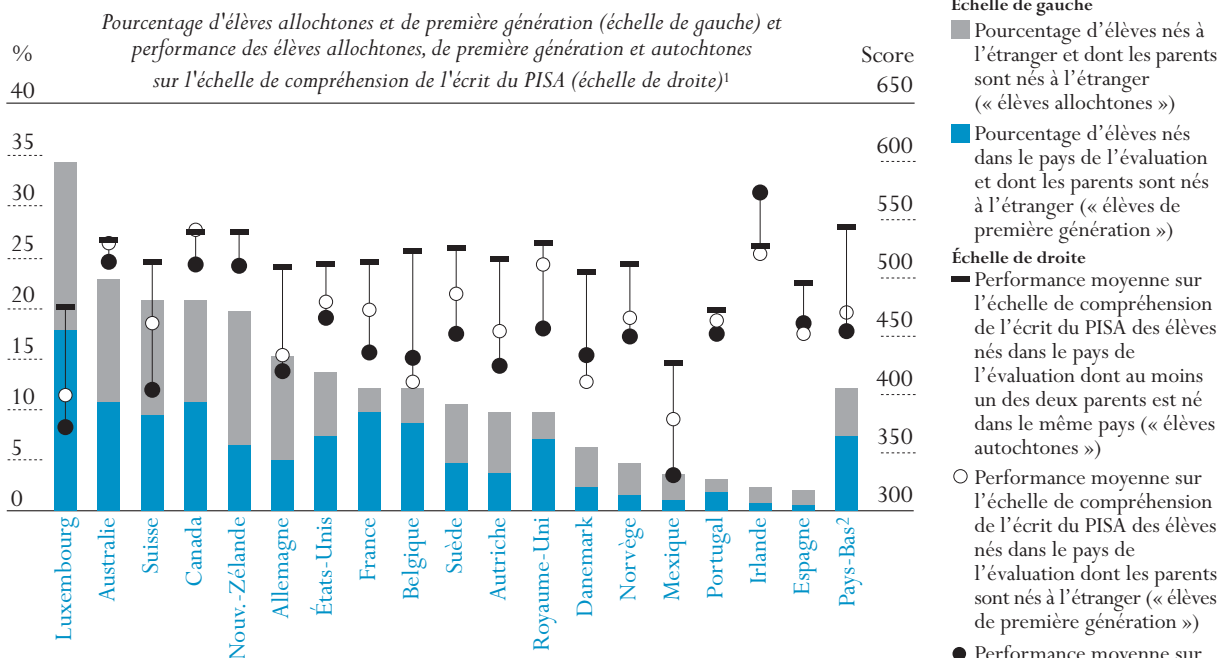
LIEU DE NAISSANCE, LANGUE PARLÉE À LA MAISON ET COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT CHEZ LES JEUNES DE 15 ANS

A10

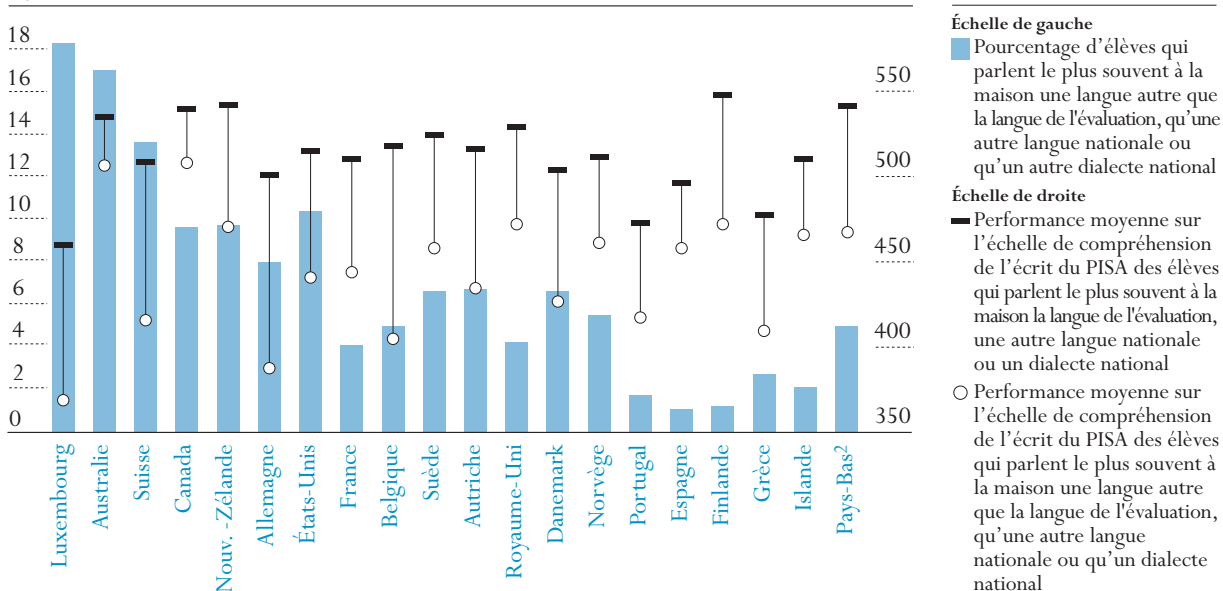
- Dans la plupart des pays où la population d'immigrants est importante, les élèves de première génération obtiennent des résultats en lecture inférieurs à ceux des élèves autochtones, même s'ils sont nés dans le pays.
- Il n'est pas surprenant que les élèves qui ne parlent pas la langue majoritaire à la maison réalisent de moins bonnes performances que ceux qui la parlent et aient nettement plus de chances de se situer dans le quartile inférieur des élèves de chaque pays sur l'échelle de performance.
- Les élèves nés à l'étranger sont encore plus loin derrière, mais à des degrés très divers selon les pays.
- Exception faite des pays anglophones, où les écarts tendent à être plus minimes.

Graphique A10.1.

Lieu de naissance, langue parlée à la maison et performance des élèves de 15 ans sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA (2000)



Pourcentage d'élèves qui parlent le plus souvent une langue autre que la langue de l'évaluation, une autre langue nationale ou un dialecte national à la maison (échelle de gauche) et performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA, par groupe linguistique (échelle de droite)³



1. Ces chiffres comprennent uniquement les pays comptant plus de 3 pour cent d'élèves de première génération.

2. Le taux de réponse est trop faible pour permettre la comparaison (voir l'annexe 3).

3. Ces chiffres comprennent uniquement les pays comptant plus de 3 pour cent d'élèves qui parlent le plus souvent à la maison une langue différente de la langue de l'évaluation, des autres langues officielles du pays ou des autres dialectes locaux.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage total d'élèves alloctones et de première génération.

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Tableaux A10.1 et A10.2. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqa2002) et www.pisa.oecd.org.

Contexte

Les migrations d'un pays à l'autre sont de plus en plus courantes. Plusieurs facteurs expliquent cette généralisation : les échanges internationaux se développent, les gens sont attirés par des emplois plus rémunérateurs ou simplement différents dans d'autres pays et les réfugiés affluent dans certains pays chassés de chez eux par les troubles politiques ou la conjoncture économique. Lorsque les parents émigrent, quelle qu'en soit la raison, leurs enfants en âge scolaire se retrouvent dans un nouvel environnement dont la langue d'instruction leur est parfois inconnue. Contraints d'apprendre dans une langue autre que leur langue maternelle et de s'adapter à un nouvel environnement socioculturel, nombre de fils et de filles d'immigrants sont susceptibles d'obtenir de moins bons résultats que leurs condisciples, pour lesquels la langue d'enseignement est la langue maternelle.

L'analyse comparée des pays peut permettre d'identifier des caractéristiques qui expliquent pourquoi certains pays réussissent mieux que d'autres à faire face à ces disparités.

Observations et explications

Pour pouvoir étudier les effets du statut d'immigrant et de la langue sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit, le PISA a demandé aux élèves d'indiquer si eux-mêmes et leurs deux parents étaient nés dans le pays de l'évaluation ou dans un autre pays et d'identifier la langue la plus souvent parlée à la maison.

Il convient de garder présentes à l'esprit les limites des données recueillies. En effet, il n'a pas été demandé aux élèves d'indiquer depuis combien de temps ils vivaient dans le pays lorsque l'évaluation a eu lieu. Un certain nombre d'étudiants peuvent être nés en dehors du pays où l'évaluation a eu lieu mais y avoir passé la plus grande partie de leur existence. Ceux-ci maîtrisent certainement la langue du test. D'autres en revanche peuvent n'être arrivés que depuis peu de temps dans le pays du test et n'en être qu'à leur deuxième année d'études dans leur nouveau pays. Lors de l'interprétation de ces résultats, il faut également tenir compte du fait que les élèves incapables de lire ou de parler la langue du test parce qu'ils avaient été scolarisés moins d'un an dans la langue du test ont été exclus. De même, rien ne permet de déterminer dans quelle mesure la langue maternelle des élèves est proche de la langue du test, ce qui a incontestablement un impact sur leurs capacités dans cette langue. Enfin, le tissu socio-économique de la population immigrante peut varier d'un pays à l'autre.

Lieu de naissance

Trois catégories d'élèves sont comparées pour mesurer l'effet du lieu de naissance sur la performance :

Le flux croissant de migration lance des défis aux systèmes éducatifs et comparer la manière dont les pays les relèvent, l'objet du présent indicateur, peut permettre de dégager d'importantes orientations politiques.

Le PISA permet d'étudier les effets du statut d'immigrant et de la langue parlée sur la performance des élèves...

...mais l'interprétation de ces données est limitée.

Cette analyse compare :

*...les élèves
« autochtones »,...*

- les élèves nés dans le pays où a eu lieu l'évaluation et dont l'un des parents au moins est né dans ce pays (qualifiés d'« autochtones » ci-après) ;

*...les élèves de
la « première
génération »...*

- les élèves nés dans le pays où a eu lieu l'évaluation, mais dont les deux parents sont nés à l'étranger (désignés ci-après par l'expression « de première génération ») ;

*...et les élèves
« allochtones ».*

- les élèves qui, comme leurs parents, sont nés dans un pays autre que celui où a eu lieu l'évaluation (qualifiés d'« allochtones » ci-après).

*La langue est un
problème crucial pour de
nombreux élèves nés à
l'étranger ou de parents
immigrés.*

Pour de nombreux élèves allochtones, la langue du test est une seconde langue (la deuxième partie de cet indicateur traite de la langue parlée à la maison). Certains d'entre eux n'ont probablement pas évolué longtemps dans le système éducatif du pays dans lequel ils ont été soumis à l'évaluation. Les élèves de la première génération vivent probablement dans des familles dont la langue, ou la langue la plus souvent parlée à la maison, n'est pas la langue d'enseignement. Quel que soit le lieu de naissance des élèves, les acquis des élèves appartenant aux deuxième et troisième catégories doivent tôt ou tard correspondre aux objectifs de connaissances et de compétences fixés pour les élèves autochtones.

*Dans la plupart des
pays où la population
d'immigrants est
importante, les élèves
de première génération
obtiennent des résultats
en lecture inférieurs
à ceux des élèves
autochtones...*

La comparaison des scores en lecture des élèves de la première génération et de ceux des élèves autochtones dans les 14 pays dans lesquels les élèves de première génération représentent au moins 3 pour cent de la population d'élèves évalués lors du cycle PISA 2000 révèle la présence de différences en faveur des élèves autochtones dans dix pays sur 14 (voir le graphique A10.1). L'écart de performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit est compris entre 31 et 41 points aux États-Unis, en France, en Nouvelle-Zélande et en Suède et entre 53 et 62 points en Autriche, au Liechtenstein et en Suisse. Il représente plus de 70 points, soit un niveau de compétence environ, en Allemagne, au Luxembourg et aux Pays-Bas et atteint un record de 112 points en Belgique.

*...même s'ils sont eux-
mêmes nés dans le pays
– ce qui est préoccupant.*

Ces écarts sont troublants, car les élèves de ces catégories sont nés dans le pays où l'évaluation a eu lieu et ont, selon toute vraisemblance, suivi le même programme d'enseignement offert par le système éducatif de ce pays à tous les élèves. Quelles que soient les similitudes susceptibles d'être observées dans l'« historique » scolaire des élèves de ces deux catégories, le fait d'être un élève de la première génération confère un désavantage relatif dans ces pays. Les préoccupations à l'égard de ces disparités sont particulièrement justifiées dans les pays où les écarts de performance sont importants et où la proportion d'élèves de la première génération est relativement élevée. Citons le Luxembourg (18 pour cent), le Liechtenstein (10 pour cent) et la Suisse (9 pour cent environ).

*Les élèves nés à
l'étranger sont encore
plus loin derrière, mais*

Une autre comparaison peut être faite entre les élèves autochtones et les élèves allochtones. À la lumière des différences entre les élèves autochtones et les élèves de la première génération dans de nombreux pays et de celles

entre les élèves de première génération et les élèves allochtones dans certains pays, il serait logique que les élèves allochtones soient encore plus distancés par les élèves autochtones que ne le sont ceux de la première génération. Cette hypothèse se vérifie dans 13 des 14 pays. En moyenne, dans les 14 pays, les autochtones surpassent les allochtones de 73 points en compréhension de l'écrit, soit un niveau de compétence complet. L'écart est compris entre 103 et 112 points au Liechtenstein, au Luxembourg et en Suisse et entre 72 et 93 points en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en France, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède. Les écarts statistiquement significatifs les plus faibles sont enregistrés au Canada (27 points), aux États-Unis (45 points) et en Nouvelle-Zélande (30 points). L'Australie est le seul pays dans lequel les différences entre ces deux groupes d'élèves ne sont pas significatives (19 points d'écart).

à des degrés très divers selon les pays.

La comparaison des résultats des élèves de la première génération et des élèves allochtones des 14 mêmes pays ne révèle pas d'écarts statistiquement significatifs en compréhension de l'écrit dans six pays : l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas. En d'autres termes, dans ces six pays, le PISA ne détecte pas de désavantage de performance en compréhension de l'écrit associé au lieu de naissance (dans le pays de l'évaluation ou à l'étranger) chez les élèves dont les parents sont nés à l'étranger. Les huit pays où les écarts *sont* statistiquement significatifs entre les élèves de la première génération et les élèves allochtones sont l'Autriche, le Canada, la France, le Liechtenstein, le Luxembourg, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse. Dans ces pays, le score des élèves allochtones sur l'échelle de compréhension de l'écrit est inférieur de 28 à 58 points à celui des élèves de la première génération, bien qu'ils réalisent de bonnes performances par rapport aux élèves allochtones d'autres pays en termes absolus. Les élèves allochtones représentent près de 2 pour cent des participants du PISA en France et au Royaume-Uni, un peu moins de 6 pour cent en Autriche et en Suède et entre 9 et 16 pour cent dans les quatre autres pays où les écarts entre ces groupes d'élèves sont significatifs.

Les écarts entre les élèves de la première génération et les élèves allochtones tendent à être plus faibles.

Langue parlée à la maison

L'analyse de la langue parlée à la maison est un autre moyen d'aborder la question de l'immigration. Deux catégories d'élèves ont été comparées pour évaluer l'effet de la langue sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit :

- Les élèves qui parlent le plus souvent la langue de l'évaluation, une autre langue nationale ou un dialecte national à la maison (désignés ci-après élèves de la « catégorie linguistique majoritaire »).
- Les élèves qui parlent généralement une autre langue avec leurs parents et leurs frères et sœurs (désignés ci-après élèves de la « catégorie linguistique minoritaire »).

Il n'est pas surprenant que les élèves qui ne parlent pas la langue majoritaire à la maison réalisent de moins bonnes performances que ceux qui la parlent...

Dans les 17 pays où 3 pour cent au moins de tous les élèves soumis à l'évaluation du PISA appartiennent à la deuxième catégorie, les élèves de la catégorie linguistique majoritaire devancent nettement les élèves de la catégorie linguistique minoritaire (voir le graphique A10.1). L'écart moyen entre ces deux catégories représente 66 points en compréhension de l'écrit. Il va de 30 à 40 points en Australie, au Canada et dans la Fédération de Russie et peut atteindre 114 points environ en Allemagne et en Belgique.

...et aient nettement plus de chances de se situer dans le quartile inférieur de chaque pays sur l'échelle de performance...

L'une des conséquences de ces écarts est qu'en Allemagne, en Belgique, au Danemark, au Luxembourg et en Suisse, les élèves de 15 ans qui ne parlent pas la langue du test à la maison sont deux fois et demie plus susceptibles de figurer dans le quartile inférieur de performance en lecture que ceux qui la parlent le plus souvent à la maison. En Autriche, aux États-Unis, en France, en Grèce, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède, les élèves appartenant à la catégorie linguistique minoritaire ont plus de deux fois plus de chances que ceux de la catégorie linguistique majoritaire de se situer dans le quartile inférieur de performance en compréhension de l'écrit.

...à l'exception des pays anglophones, où les écarts tendent à être plus minimes.

Toutefois, dans certains pays, les élèves vivant dans des familles qui ne parlent le plus souvent pas la langue du test à la maison obtiennent des résultats relativement bons en compréhension de l'écrit. Ainsi, en Australie et au Canada, le score de ces élèves se confond avec la moyenne de l'OCDE et avec la moyenne de nombreux pays où la catégorie linguistique minoritaire est moins importante.

Il est intéressant de constater que les élèves de la catégorie linguistique minoritaire ont tendance à afficher de bons résultats dans les pays anglophones. Dans les cinq pays où prédomine la langue anglaise (l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni), l'écart moyen entre les deux catégories représente 54 points en compréhension de l'écrit. Les élèves de la catégorie minoritaire s'en sortent également raisonnablement bien au Danemark, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, où l'écart moyen est de 66 points en compréhension de l'écrit. Cette catégorie d'élèves est importante dans ces trois pays. Par contraste, c'est dans les pays germanophones de l'OCDE que l'écart entre les deux catégories est le plus important (95 points en moyenne).

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).

Le PISA a abordé la question de la langue dans son questionnaire contextuel en demandant aux élèves : « Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la

maison ? ». Pour répondre à cette question, les élèves avaient le choix entre les options : « la langue du test », « d'autres langues nationales officielles », « d'autres langues ou dialectes nationaux » et « d'autres langues ». Les données présentées dans cet indicateur comparent les élèves de la dernière catégorie (c'est-à-dire ceux qui ont répondu : « d'autres langues ») à ceux qui appartiennent aux trois premières catégories.

Le tableau A10.2 mesure la probabilité accrue pour les élèves présentant des caractéristiques spécifiques de réaliser des performances se situant dans le quartile inférieur de la répartition en compréhension de l'écrit. Il s'agit d'une mesure de probabilité relative. Ainsi, si la probabilité accrue des élèves qui ne parlent le plus souvent pas la langue de l'évaluation à la maison de se situer dans le quartile inférieur de performance est égale à « 2 », cela signifie que les élèves vivant dans un autre environnement linguistique sont deux fois plus susceptibles de figurer parmi les élèves les plus « faibles » que les élèves qui parlent le plus souvent la langue de l'évaluation à la maison.

Les notes sur les erreurs types, les tests de signification et les comparaisons multiples figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Tableau A10.1.

Performance en compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans en fonction de leur pays de naissance et de celui de leurs parents (2000)

Pourcentage d'élèves et performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA en fonction du pays de naissance des élèves et de celui de leurs parents, sur la base des réponses des élèves

	Élèves autochtones (élèves nés dans le pays de l'évaluation dont au moins un des parents est né dans le même pays)				Élèves de 1 ^{re} génération (élèves nés dans le pays de l'évaluation, mais dont les parents sont nés à l'étranger)				Élèves allochtones (élèves nés à l'étranger dont les parents sont également nés à l'étranger)				
	Pourcentage d'élèves ¹		Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA ²		Pourcentage d'élèves ¹		Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA ²		Pourcentage d'élèves ¹		Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA		
			Moyenne	Er. t.			Moyenne	Er. t.			Moyenne	Er. t.	
PAYS DE L'OCDE	Australie	77.4	(1.8)	532	(3.6)	10.7	(1.1)	528	(7.1)	11.9	(1.2)	513	(9.3)
	Autriche	90.4	(0.9)	515	(2.4)	3.7	(0.4)	453	(9.4)	5.9	(0.6)	422	(8.2)
	Belgique	88.0	(1.1)	522	(3.8)	8.6	(0.9)	411	(8.7)	3.4	(0.4)	431	(9.5)
	Canada	79.5	(1.0)	538	(1.5)	10.8	(0.5)	539	(3.1)	9.8	(0.6)	511	(4.9)
	République tchèque	98.9	(0.2)	501	(2.1)	0.6	(0.1)	c	c	0.5	(0.1)	c	c
	Danemark	93.8	(0.6)	504	(2.2)	2.4	(0.4)	409	(13.9)	3.8	(0.4)	433	(7.6)
	Finlande	98.7	(0.2)	548	(2.6)	0.2	(0.1)	c	c	1.0	(0.2)	468	(12.9)
	France	88.0	(0.9)	512	(2.8)	9.8	(0.7)	471	(6.2)	2.2	(0.3)	434	(11.5)
	Allemagne	84.8	(0.8)	507	(2.3)	5.1	(0.5)	432	(9.0)	10.1	(0.6)	419	(7.5)
	Grèce	95.2	(0.9)	478	(4.7)	0.5	(0.1)	c	c	4.3	(0.9)	403	(17.5)
	Hongrie	98.3	(0.2)	482	(4.0)	0.1	(0.0)	c	c	1.6	(0.2)	486	(11.6)
	Islande	99.2	(0.2)	509	(1.5)	0.2	(0.1)	c	c	0.6	(0.1)	c	c
	Irlande	97.7	(0.3)	528	(3.2)	0.9	(0.2)	519	(20.2)	1.4	(0.3)	573	(9.2)
	Italie	99.1	(0.2)	489	(2.9)	0.2	(0.1)	c	c	0.8	(0.2)	445	(15.1)
	Japon	99.9	(0.1)	525	(5.1)	0.0	(0.0)	c	c	0.1	(0.1)	c	c
	Corée ³	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxembourg	65.8	(0.7)	474	(1.7)	17.8	(0.7)	399	(4.6)	16.4	(0.6)	370	(4.7)
	Mexique	96.4	(0.4)	427	(3.3)	1.1	(0.2)	378	(15.3)	2.5	(0.3)	329	(8.2)
	Nouvelle-Zélande	80.4	(1.1)	538	(2.7)	6.4	(0.5)	507	(10.3)	13.2	(0.8)	507	(7.6)
	Norvège	95.4	(0.4)	510	(2.7)	1.5	(0.2)	464	(10.6)	3.1	(0.3)	449	(8.5)
Pologne	99.7	(0.1)	482	(4.4)	0.0	(0.0)	c	c	0.2	(0.1)	c	c	
Portugal	96.9	(0.3)	472	(4.5)	1.8	(0.2)	463	(14.3)	1.4	(0.2)	450	(15.8)	
Espagne	98.0	(0.4)	494	(2.6)	0.6	(0.1)	450	(15.9)	1.4	(0.3)	460	(17.8)	
Suède	89.5	(0.9)	523	(2.1)	4.7	(0.6)	485	(7.3)	5.9	(0.6)	450	(7.2)	
Suisse	79.3	(0.9)	514	(4.0)	9.3	(0.6)	460	(6.8)	11.4	(0.7)	402	(6.1)	
Royaume-Uni	90.4	(1.2)	528	(2.6)	7.0	(0.9)	510	(9.4)	2.6	(0.4)	456	(15.1)	
États-Unis	86.4	(2.1)	511	(6.5)	7.4	(1.4)	478	(19.4)	6.1	(0.9)	466	(10.0)	
	Total OCDE	91.3	(0.6)	503	(1.9)	4.6	(0.4)	479	(9.1)	4.1	(0.3)	452	(4.9)
	Moyenne des pays	91.0	(0.2)	506	(0.6)	4.3	(0.1)	467	(2.8)	4.7	(0.1)	446	(2.5)
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	99.6	(0.1)	398	(3.0)	0.3	(0.1)	c	c	0.1	(0.1)	c	c
	Lettonie	77.9	(2.4)	462	(6.0)	1.5	(0.3)	423	(15.1)	20.6	(2.4)	454	(7.3)
	Liechtenstein	79.4	(2.1)	500	(5.0)	10.2	(1.8)	446	(14.8)	10.4	(1.6)	392	(21.4)
	Fédération de Russie	95.4	(0.6)	463	(4.3)	1.8	(0.3)	452	(9.9)	2.8	(0.4)	458	(9.6)
	Pays-Bas ⁴	88.1	(1.8)	542	(3.0)	7.4	(1.2)	470	(14.2)	4.5	(0.8)	453	(15.6)

1. Pourcentage des élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit dans la catégorie respective.
 2. Les moyennes sont indiquées en caractères gras lorsque la différence entre les élèves autochtones et les élèves de la première génération est statistiquement significative.
 3. Cette question n'a pas été posée en Corée.
 4. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eag2002).
- Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Tableau A10.2.

Performance des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et langue parlée à la maison (2000)

Performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA en fonction de la langue parlée à la maison et probabilité accrue pour les élèves qui ne parlent pas la langue de l'évaluation à la maison de réaliser des performances se situant dans le quartile inférieur de répartition nationale selon les performances en compréhension de l'écrit, sur la base des réponses des élèves

	La langue parlée le plus souvent à la maison EST DIFFÉRENTE de la langue de l'évaluation, des autres langues officielles du pays ou des autres dialectes locaux		La langue parlée le plus souvent à la maison EST LA MÊME que la langue de l'évaluation, qu'une autre langue officielle du pays ou qu'un autre dialecte local				Probabilité accrue pour les élèves qui ne parlent pas la langue de l'évaluation à la maison de réaliser des performances se situant dans le quartile inf. de répartition nationale selon les performances en compréhension de l'écrit, sur la base des réponses des élèves ³			
	Pourcentage d'élèves ¹	Er. t.	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA ²		Pourcentage d'élèves ¹	Er. t.	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA ²		Rapport	Er. t.
			Moyenne	Er. t.			Moyenne	Er. t.		
PAYS DE L'OCDE										
Australie	17.0	(1.6)	504	(7.6)	83.0	(1.6)	534	(3.6)	1.6	(0.1)
Autriche	6.7	(0.7)	434	(7.2)	93.3	(0.7)	515	(2.4)	2.3	(0.2)
Belgique	4.9	(0.6)	403	(8.6)	95.2	(0.6)	518	(3.7)	2.8	(0.2)
Canada	9.4	(0.6)	506	(3.8)	90.6	(0.6)	540	(1.5)	1.6	(0.1)
République tchèque	0.8	(0.2)	c	c	99.2	(0.2)	494	(2.2)	c	c
Danemark	6.7	(0.4)	425	(8.1)	93.3	(0.4)	503	(2.2)	2.5	(0.2)
Finlande	1.3	(0.2)	470	(12.5)	98.7	(0.2)	548	(2.6)	c	c
France	4.0	(0.5)	442	(7.7)	96.0	(0.5)	510	(2.6)	2.3	(0.2)
Allemagne	7.9	(0.8)	386	(13.9)	92.1	(0.8)	500	(2.9)	2.9	(0.3)
Grèce	2.8	(0.6)	407	(18.3)	97.2	(0.6)	477	(4.8)	2.3	(0.4)
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	1.9	(0.3)	463	(13.4)	98.1	(0.3)	509	(1.5)	c	c
Irlande	0.9	(0.2)	c	c	99.1	(0.2)	527	(3.2)	c	c
Italie	0.7	(0.2)	c	c	99.3	(0.2)	491	(3.0)	c	c
Japon	0.3	(0.1)	c	c	99.7	(0.1)	525	(5.2)	c	c
Corée ⁴	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	18.3	(0.7)	367	(4.1)	81.7	(0.7)	460	(1.6)	2.8	(0.1)
Mexique	0.2	(0.1)	c	c	99.8	(0.1)	422	(3.4)	c	c
Nouvelle-Zélande	9.6	(0.6)	469	(9.6)	90.4	(0.6)	541	(2.6)	2.1	(0.2)
Norvège	5.3	(0.4)	459	(8.4)	94.7	(0.4)	510	(2.8)	1.8	(0.1)
Pologne	0.5	(0.2)	c	c	99.5	(0.2)	482	(4.4)	c	c
Portugal	1.5	(0.2)	416	(13.8)	98.5	(0.2)	471	(4.6)	c	c
Espagne	1.2	(0.2)	456	(16.0)	98.8	(0.2)	495	(2.6)	c	c
Suède	6.7	(0.6)	456	(7.1)	93.3	(0.6)	523	(2.0)	2.1	(0.2)
Suisse	13.6	(0.6)	414	(6.1)	86.4	(0.6)	509	(4.1)	2.8	(0.2)
Royaume-Uni	4.1	(0.7)	470	(12.8)	95.9	(0.7)	528	(2.5)	1.9	(0.2)
États-Unis	10.8	(2.4)	438	(13.1)	89.2	(2.4)	514	(5.8)	2.1	(0.2)
Total OCDE	5.5	(0.7)	443	(8.2)	94.5	(0.7)	503	(1.8)	2.0	(0.1)
Moyenne des pays	5.5	(0.2)	440	(2.6)	94.5	(0.2)	506	(0.6)	2.1	(0.0)
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE										
Brésil	0.8	(0.2)	c	c	99.2	(0.2)	397	(3.0)	c	c
Lettonie	0.0	(0.0)	a	a	100.0	(0.0)	460	(5.2)	a	a
Liechtenstein	20.7	(2.2)	441	(14.3)	79.3	(2.2)	494	(5.1)	c	c
Fédération de Russie	7.3	(2.1)	432	(9.3)	92.7	(2.1)	465	(4.3)	1.5	(0.2)
Pays-Bas ⁵	6.3	(1.1)	466	(13.1)	93.7	(1.1)	539	(2.7)	2.2	(0.3)

1. Pourcentage des élèves ayant participé à l'évaluation de compréhension de l'écrit dans la catégorie respective.

2. Les moyennes indiquées en caractères gras indiquent que la différence entre les élèves qui parlent et ne parlent pas la langue de l'évaluation à la maison est statistiquement significative.

3. Les rapports statistiquement significatifs et supérieurs à 1 sont indiqués en caractères gras.

4. Cette question n'a pas été posée en Corée.

5. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eag2002)

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

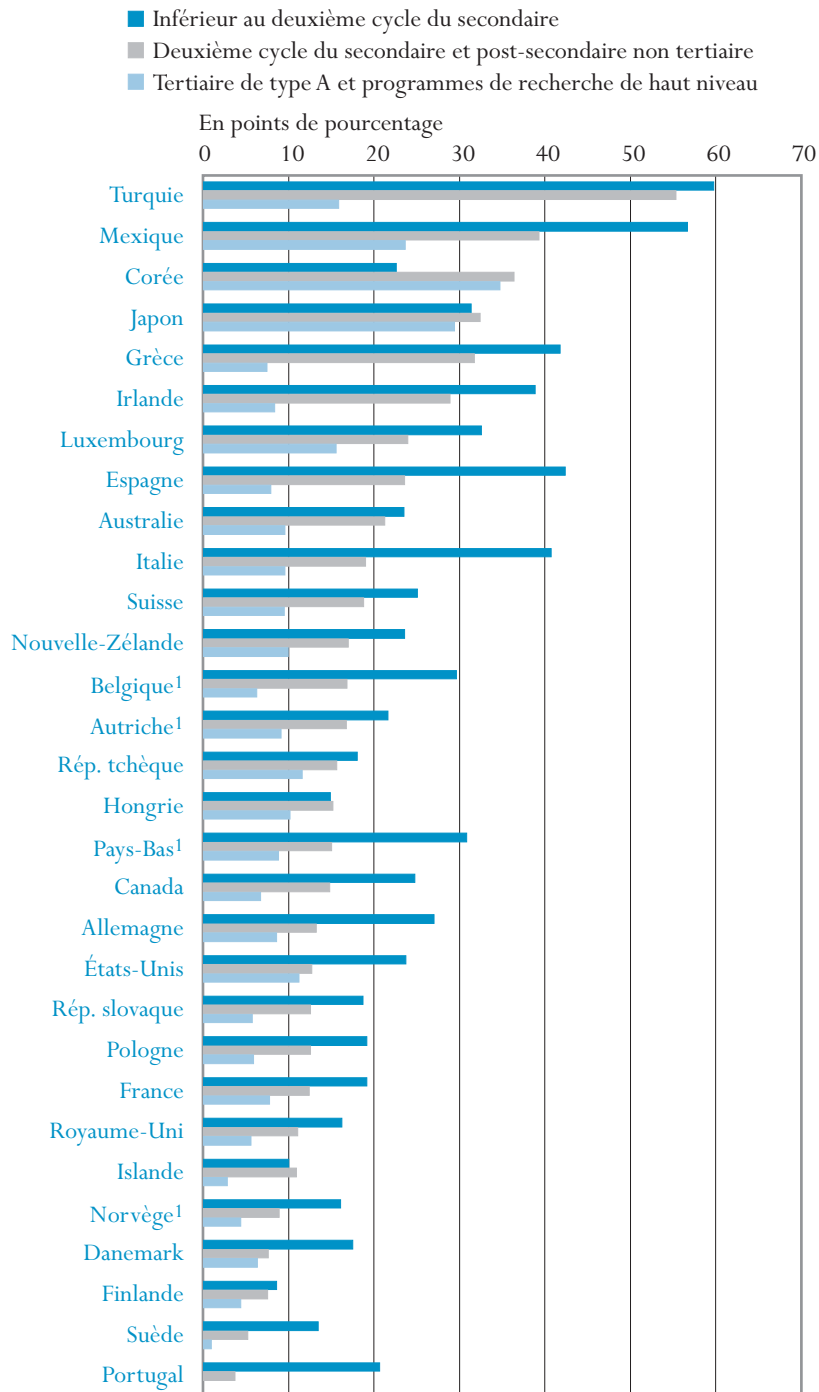
TAUX D'ACTIVITÉ SELON LE NIVEAU DE FORMATION

- 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 A11.1.

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

A11



1. Année de référence : 2000.

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 11.1. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

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 compétences 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 Hongrie et en Italie et plus de 94 pour cent en Islande, au Japon, au Mexique et en Suisse (voir le graphique A11.1). 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, 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 la 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 A11.1).

Les écarts de taux d'activité chez les hommes sont particulièrement

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 14 pays de l'OCDE

sur 29, 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 sont faibles en Corée, en Islande, au Mexique, au Portugal, en Suisse et en Turquie.

En revanche, on observe d'importants écarts de taux d'activité chez les femmes âgées de 25 à 64 ans, 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 diplômées du deuxième cycle du secondaire et celles de l'enseignement tertiaire (autour de 10 points de différence ou plus dans 22 pays). Font exception à cette 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 (différence de 5 à 7 points de pourcentage).

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 30 pour cent ou moins en Hongrie, 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 A11.1).

Bien que des différences de taux d'activité selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, ces différences y 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 diminue de 10 points de pourcentage chaque fois que l'on progresse d'un niveau dans l'échelle des formations : d'environ 30 points de pourcentage pour un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, cet écart tombe à 20 points pour une formation du deuxième cycle du secondaire et à 10 points pour une formation de niveau tertiaire.

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 A11.1). Alors que la proportion d'actifs chez les 55-64 ans ayant un niveau de formation tertiaire est supérieure à 70 pour cent dans 20 pays de l'OCDE sur 29, 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

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

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.

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.

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, plus stimulants et à plus haut niveau de responsabilité, 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 retraits 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 dispositifs de préretraite ou à cause d'une pénurie d'emplois. 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.

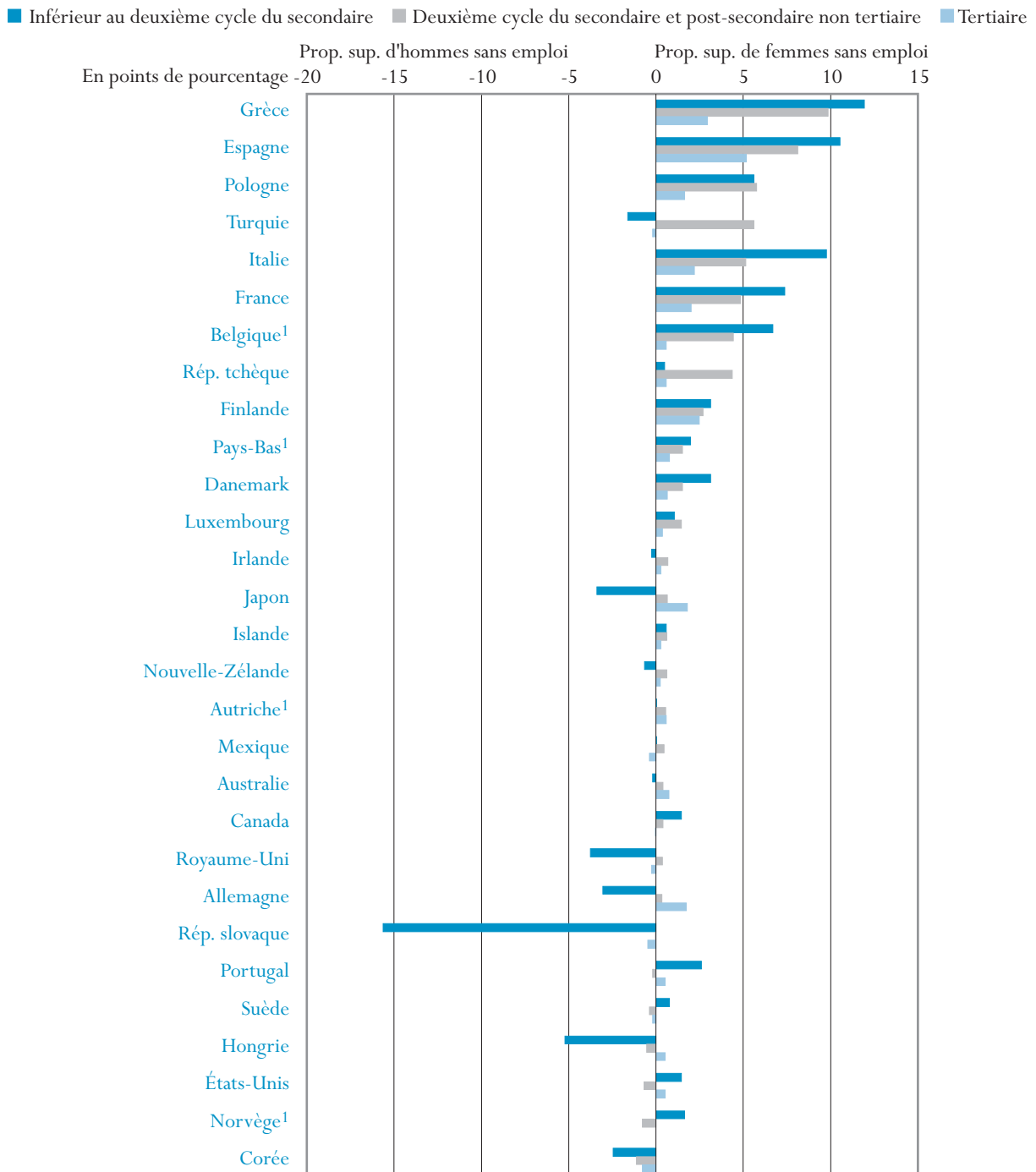
Les taux de chômage sont d'autant plus bas que le niveau de formation est élevé.

Dans 19 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 (voir le graphique A11.2). 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 diplômés de niveau tertiaire. 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 la moitié des pays environ mais significativement inférieurs dans les autres (voir le tableau A11.2).

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.

Graphique A11.2.

Différences de taux de chômage entre les hommes et les femmes de 30 à 44 ans, par niveau de formation (2001)



1. Année de référence : 2000.

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. Tableau A11.2. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

On observe la même relation entre taux de chômage et niveau de formation chez les femmes mais l'écart entre celles qui n'ont pas dépassé le niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les titulaires d'un diplôme de 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 A11.2).

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

Les écarts importants observés d'un pays à l'autre dans les taux de chômage parmi les personnes peu instruites tiennent à plusieurs facteurs. 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 (Autriche, Islande, Luxembourg, Pays-Bas, Norvège et Suisse), les travailleurs semblent trouver un emploi, quel que soit leur niveau de formation (voir le tableau A11.2).

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 A11.1.
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

		25-64 ans					55-64 ans			
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
PAYS DE L'OCDE	Australie Hommes	79	89	89	92	86	54	67	74	62
	Femmes	55	68	77	83	66	30	42	61	38
Autriche ¹	Hommes	71	85	87	95	83	32	41	65	42
	Femmes	49	68	83	86	64	15	18	43	17
Belgique ¹	Hommes	71	87	92	92	82	29	42	58	38
	Femmes	41	71	82	86	62	13	22	31	17
Canada	Hommes	73	88	91	90	86	52	64	66	61
	Femmes	48	73	81	83	72	28	46	51	41
République tchèque	Hommes	70	88	x(4)	94	87	35	55	79	55
	Femmes	52	73	x(4)	83	70	13	27	61	25
Danemark	Hommes	75	87	91	96	86	55	65	81	66
	Femmes	57	79	88	90	77	31	60	67	52
Finlande	Hommes	70	86	90	93	83	43	54	65	51
	Femmes	61	79	86	88	77	40	53	67	49
France	Hommes	76	88	92	92	85	36	44	66	44
	Femmes	57	76	85	84	70	29	36	51	34
Allemagne	Hommes	77	84	88	92	84	44	49	67	53
	Femmes	50	70	81	83	68	26	35	53	34
Grèce	Hommes	82	88	85	90	85	60	48	57	57
	Femmes	40	57	79	83	52	25	16	30	24
Hongrie	Hommes	50	83	x(4)	89	75	22	46	64	36
	Femmes	35	67	x(4)	79	58	8	21	43	16
Islande	Hommes	95	95	97	98	96	91	92	99	93
	Femmes	85	84	91	95	87	81	83	82	82
Irlande	Hommes	79	93	95	94	87	61	72	80	66
	Femmes	40	64	74	85	60	21	35	50	29
Italie	Hommes	74	86	x(4)	91	80	36	49	71	41
	Femmes	34	67	x(4)	81	50	12	29	41	16
Japon	Hommes	87	95	98	97	95	80	86	86	84
	Femmes	56	63	66	68	63	48	49	47	49
Corée	Hommes	84	89	94	91	88	74	67	70	71
	Femmes	61	53	58	56	57	51	25	42	48
Luxembourg	Hommes	79	87	92	92	85	22	35	73	36
	Femmes	46	63	80	77	56	9	20	48	14
Mexique	Hommes	94	96	97	94	94	81	78	79	80
	Femmes	37	56	61	70	43	27	37	37	28
Pays-Bas ¹	Hommes	77	89	90	92	86	42	53	64	51
	Femmes	46	73	80	83	64	19	32	45	26
Nouvelle-Zélande	Hommes	80	91	89	93	89	66	79	80	75
	Femmes	56	74	77	83	71	41	58	65	52
Norvège ¹	Hommes	75	89	95	94	89	62	75	87	74
	Femmes	59	80	88	89	80	47	63	86	62
Pologne	Hommes	64	83	x(4)	92	81	35	41	68	41
	Femmes	45	71	x(4)	86	67	20	24	45	24
Portugal	Hommes	87	87	94	94	87	63	57	78	64
	Femmes	66	84	88	95	71	41	32	60	42
République slovaque	Hommes	62	88	89	93	86	25	46	64	43
	Femmes	43	76	90	88	71	3	12	52	11
Espagne	Hommes	83	90	93	91	86	59	62	73	61
	Femmes	41	66	77	83	54	20	38	58	24
Suède	Hommes	79	88	89	91	87	68	74	82	74
	Femmes	66	83	86	90	82	56	69	82	68
Suisse	Hommes	87	93	96	96	94	78	82	85	83
	Femmes	62	74	85	86	74	41	58	68	54
Turquie	Hommes	82	87	x(4)	87	84	52	25	43	49
	Femmes	22	32	x(4)	71	27	14	5	15	14
Royaume-Uni	Hommes	67	88	93	93	86	51	67	73	64
	Femmes	51	77	85	87	74	44	65	69	58
États-Unis	Hommes	75	86	90	92	87	55	66	77	68
	Femmes	52	73	80	81	73	33	54	66	54
Moyenne des pays	Hommes	77	88	92	93	86	52	59	72	60
	Femmes	50	70	80	83	65	30	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.

1. Année de référence : 2000

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des niveaux de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Tableau A11.2.
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 DE L'OCDE		25-64 ans					30-44 ans			
		2 ^e cycle du secondaire		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		Tous niveaux d'enseignement confondus
		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	et post-secondaire non tertiaire					non tertiaire	Tertiaire	
(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 ¹	Hommes	6.9	2.8	1.1	1.8	3.2	6.2	2.3	1.2	2.6
Autriche ¹	Femmes	5.9	3.2	1.3	2.5	3.6	6.2	2.8	1.8	3.3
Belgique ¹	Hommes	7.7	3.9	2.2	2.4	4.8	8.1	3.2	2.2	4.5
Belgique ¹	Femmes	13.5	7.0	3.0	3.3	7.4	14.8	7.6	2.7	7.6
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	1.5	0.7	0.9	1.1	1.1	1.0	0.6	1.2	0.9
Luxembourg	Femmes	2.3	1.5	0.4	2.6	1.9	2.1	2.0	1.6	2.0
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 ¹	Hommes	3.0	1.6	1.5	1.8	2.0	3.0	1.4	1.6	1.9
Pays-Bas ¹	Femmes	5.0	3.1	2.6	2.1	3.4	5.7	3.1	1.7	3.4
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 ¹	Hommes	2.3	3.0	1.9	2.0	2.6	2.3	3.1	1.8	2.7
Norvège ¹	Femmes	2.2	2.2	3.7	1.6	2.0	4.0	2.4	1.8	2.3
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.

1. Année de référence : 2000.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des niveaux de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement reportés par les pays et pour les sources nationales des données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

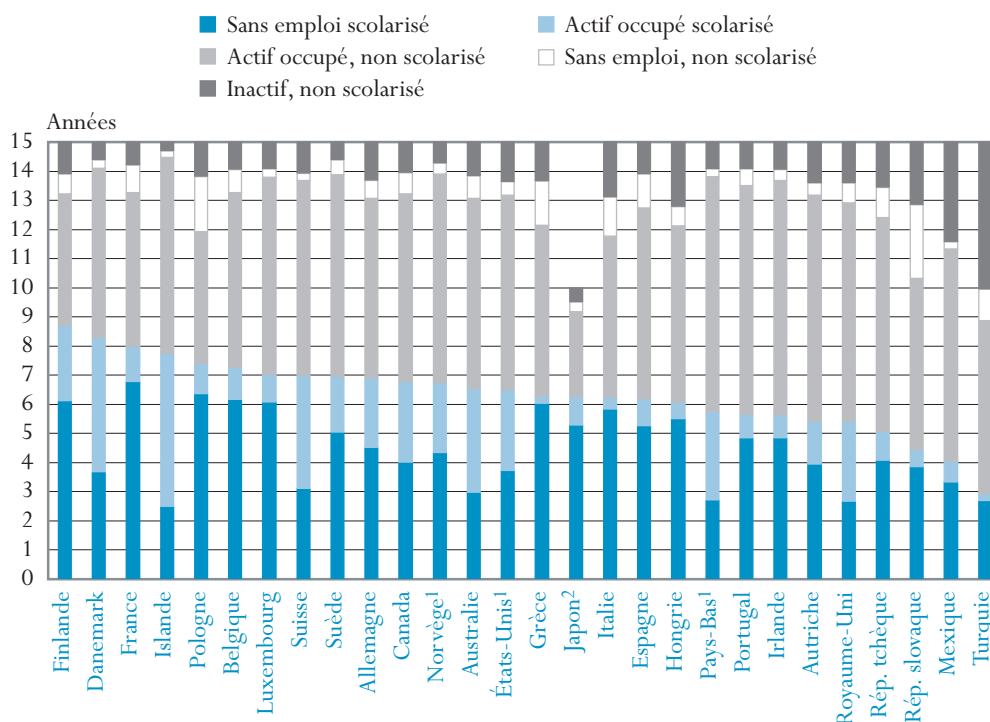
ESTIMATION DU NOMBRE D'ANNÉES QUI SERONT PASSÉES EN FORMATION, EN ACTIVITÉ ET EN INACTIVITÉ CHEZ LES 15-29 ANS

- En moyenne dans l'ensemble des pays, un jeune âgé de 15 ans en 2001 peut s'attendre à poursuivre des études pendant encore un peu plus de six ans. Dans 12 des 29 pays étudiés, la fourchette est comprise entre six et sept ans.
- Un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer, au cours des 15 années à venir, 6,5 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, les jeunes peuvent espérer rester au chômage moins de temps après avoir achevé leur formation initiale aujourd'hui qu'il y a dix ans.

Graphique A12.1.

Estimation du nombre d'années passées en formation et en dehors de la formation (2001)

Par statut professionnel, de 15 à 29 ans



1. Année de référence : 2000.

2. 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 passées en formation et en dehors de la formation pour la population jeune.

Source : OCDE. Tableau A12.1. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Cet indicateur estime le nombre d'années qui seront passées en formation, en activité et en inactivité.

Contexte

Au cours de la dernière décennie, la durée des études suivies par les jeunes s'est nettement rallongée, entraînant un report de l'entrée dans le monde du travail (voir *Regards sur l'Éducation*, 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 des retraits de l'activité, devant lesquels hommes et femmes ne sont pas dans la même situation. Cependant, en valeur absolue, les jeunes peuvent espérer rester au chômage moins de temps après avoir achevé leur formation initiale 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 environ dans le système éducatif.

En moyenne, en 2001, un jeune de 15 ans peut espérer poursuivre des études pendant un peu plus de six ans (voir le tableau A12.1). 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'opère 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 12 des 28 pays étudiés, un jeune de 15 ans peut s'attendre à passer de six à sept années dans l'enseignement. 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 en moyenne) et un autre groupe comprenant le Mexique, la République slovaque et la Turquie (quatre ans en moyenne).

Globalement, la durée moyenne est légèrement plus élevée chez les femmes (6,4 ans contre 6,2 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 jeunes femmes 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 A12.1).

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 occupé pendant les études peut par exemple s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou prendre la forme d'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 six à sept années supplémentaires qu'un jeune peut espérer passer en formation.

Outre les six ans consacrés en moyenne aux études, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer 6,5 ans en activité, dont 0,8 année au chômage, et 1,4 an en dehors du marché du travail (sans étudier, ni rechercher d'emploi) au cours des 15 années à venir. Il est intéressant de constater qu'en valeur absolue, les jeunes peuvent aujourd'hui espérer passer moins de temps au chômage après leurs études 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, en République slovaque et en Turquie.

Dans l'ensemble, les hommes et les femmes connaissent une situation très similaire pour ce qui est du nombre estimé d'années au chômage. 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. Toutefois, dans certains de ces pays, notamment en Australie, au Royaume-Uni et plus encore en Turquie, la moindre durée de chômage observée pour les femmes provient en grande partie du 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 en dehors du système éducatif ou de l'emploi entre 15 et 29 ans, la moyenne est de plus de deux ans pour les femmes. Dans les pays nordiques (en Finlande, en Islande et en Suède), les jeunes hommes et les jeunes femmes ont une propension très similaire à travailler (ou à se retirer du marché du travail). 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 le groupe d'âge 15-29 ans afin d'obtenir le nombre estimé d'années correspondant aux situations indiquées. 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 occuper un emploi pendant 6,5 ans, être au chômage pendant près d'un an et être en inactivité pendant 1,3 an jusqu'à 29 ans.

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 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 A12.1.

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, selon le sexe et l'emploi (2001)

PAIS DE L'OCDE	Estimation du nbre d'années en formation				Estimation du nbre d'années en dehors de la formation			
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris les programmes emploi-études)		Actifs occupés	Demandeurs d'emploi		Sous-total
			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	2.6	5.8	8.4	5.8	0.2	0.5	6.6
	Femmes	2.3	4.7	7.1	7.6	0.3	0.1	7.9
	H+F	2.5	5.2	7.7	6.7	0.3	0.3	7.3
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 ²	Hommes	2.7	3.1	5.8	8.5	0.3	0.5	9.2
	Femmes	2.7	3.0	5.7	7.6	0.3	1.4	9.3
	H+F	2.7	3.0	5.7	8.0	0.3	0.9	9.3
Norvège ²	Hommes	4.1	2.0	6.1	7.9	0.5	0.5	8.9
	Femmes	4.6	2.8	7.3	6.4	0.3	1.0	7.7
	H+F	4.3	2.4	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	4.8	0.9	5.7	7.7	1.0	0.6	9.3
	Femmes	5.7	1.0	6.7	5.3	1.3	1.6	8.3
	H+F	5.2	0.9	6.2	6.5	1.2	1.1	8.8
Suède	Hommes	4.9	1.7	6.6	7.3	0.6	0.5	8.4
	Femmes	5.2	2.1	7.3	6.5	0.5	0.7	7.7
	H+F	5.0	1.9	6.9	6.9	0.5	0.6	8.1
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	2.6	2.6	5.2	8.3	0.9	0.7	9.8
	Femmes	2.7	2.9	5.6	6.7	0.5	2.2	9.4
	H+F	2.7	2.7	5.4	7.5	0.7	1.4	9.6
États-Unis ²	Hommes	3.8	2.6	6.4	7.3	0.5	0.8	8.6
	Femmes	3.7	2.9	6.6	6.1	0.4	1.9	8.4
	H+F	3.7	2.8	6.5	6.7	0.5	1.4	8.5
Moyenne des pays	Hommes	4.3	1.9	6.2	7.2	0.8	0.7	8.8
	Femmes	4.6	1.8	6.4	5.8	0.7	2.1	8.6
	H+F	4.5	1.8	6.3	6.5	0.8	1.4	8.7

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

2. Année de référence : 2000.

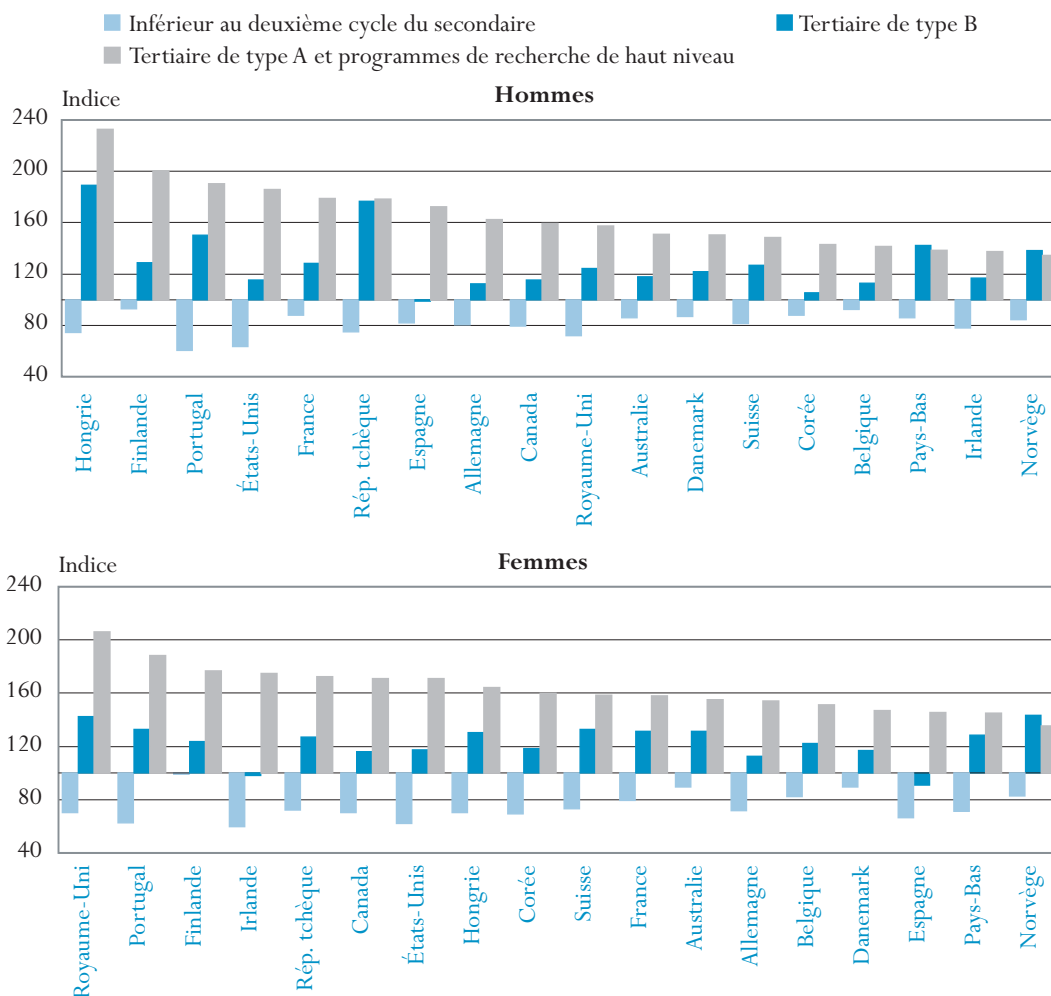
 Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales des données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

LE RENDEMENT DE L'ÉDUCATION : TAUX DE RENDEMENT PRIVÉ ET SOCIAL DE L'ÉDUCATION ET LEURS DÉTERMINANTS

- 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 A13.1.

Revenus relatifs des activités professionnelles (2001)
 Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans
 (formations du deuxième cycle du secondaire et post-secondaires non tertiaires = 100)



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 A13.1. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Cet indicateur compare les revenus des travailleurs de différents niveaux de formation...

...ainsi que le rendement de l'investissement éducatif et les divers coûts et bénéfices qui l'influencent.

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 pour 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 A13.1 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, 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 33 pour cent ou moins en Italie, en Norvège et en Nouvelle-Zélande à 80 pour cent ou plus en Finlande, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque.

Les données présentées dans cet indicateur diffèrent à plusieurs égards d'un pays à l'autre, ce qui peut rendre les comparaisons des revenus relatifs entre pays difficiles. 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 A13.1).

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 l'expansion du travail à temps partiel pour les femmes.

Tous niveaux de formation confondus, les revenus des femmes âgées de 30 à 44 ans sont inférieurs à ceux des hommes de la même tranche d'âge : ces revenus varient de moins de 55 pour cent de ceux des hommes au Royaume-Uni et en Suisse à plus de 75 pour cent en Espagne et en Hongrie (voir le tableau A13.2).

Les écarts de revenus entre hommes et femmes s'expliquent en partie par des différences dans leurs choix respectifs de carrières et de professions, 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 l'on évolue dans certains pays vers une plus grande égalité des revenus entre hommes et femmes, tous niveaux de formation confondus. Ce résultat peut

Les écarts de revenus observés entre hommes et femmes à niveau de formation égal 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.

également avoir été affecté par l'accroissement de la proportion de femmes parmi les jeunes diplômés du tertiaire. Dans six pays sur 20, 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 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 A13.2).

Taux de rendement interne privé des investissements dans l'éducation

Les incitations globales à investir dans le capital humain sont assimilées aux profits et dispositifs de financement inhérents au marché du travail et peuvent être résumées par des estimations de taux de rendement interne privé (voir le graphique A13.2 et le tableau A13.3). 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 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 par la prise en considération des chances accrues 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'a pas d'activité professionnelle, et donc pas de revenus du travail au cours de 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.

Dans tous les pays, le taux de rendement privé est – souvent nettement – supérieur au taux d'intérêt réel.

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 A13.3, mais sont partout plus élevées – souvent nettement plus – que le taux d'intérêt réel, ce qui donne à penser que l'investissement en capital humain est un moyen intéressant pour l'individu moyen de s'enrichir. Pour les études tertiaires, on peut identifier trois groupes de pays 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.

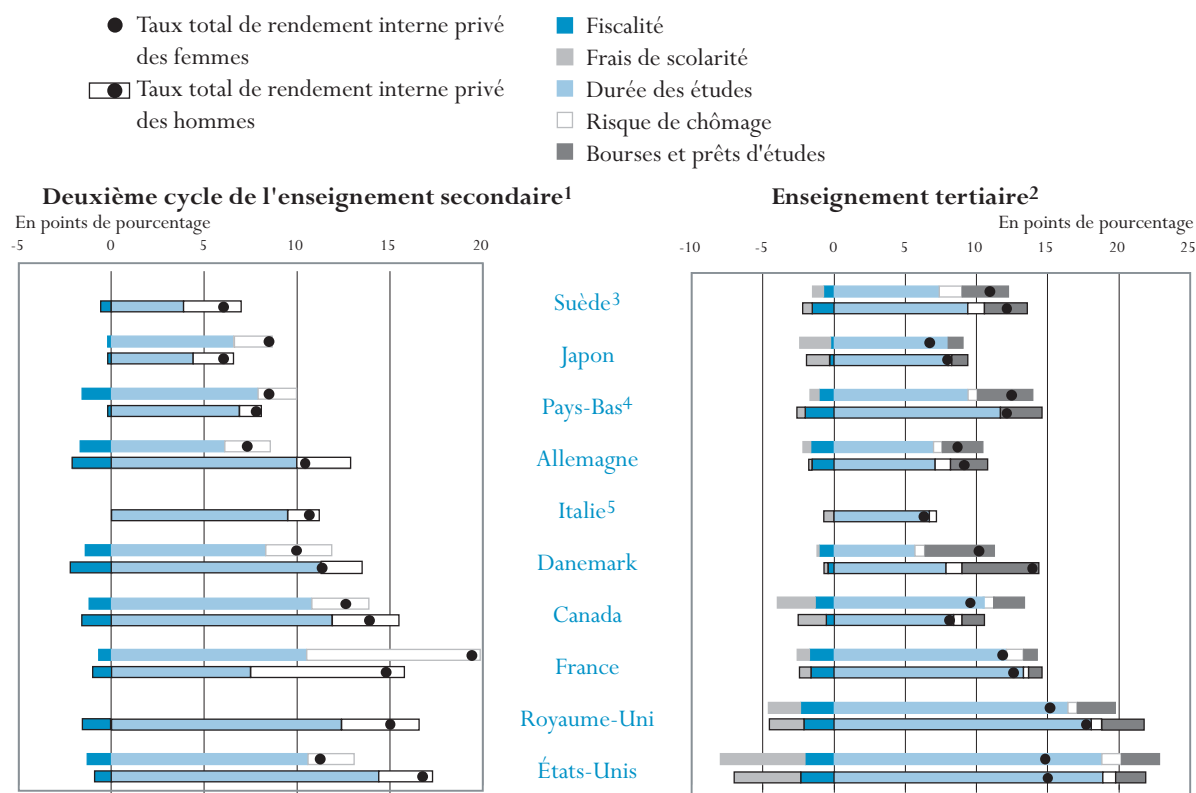
- Troisièmement, dans les autres pays, les taux sont inférieurs à 10 pour cent, les taux les plus faibles étant ceux de l'Italie et du Japon.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux interne calculé est supérieur à 10 pour cent dans les pays énumérés au tableau A13.3, à l'exception de l'Allemagne (pour les femmes), du Japon, des Pays-Bas et de la Suède.

Graphique A13.2.

Taux de rendement internes privés de l'éducation (1999-2000)

Impact de la durée des études, 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. Dans l'enseignement tertiaire, c'est la durée théorique des formations 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
4. Année de référence : 1997.
5. Les chiffres relatifs aux hommes sont dérivés des revenus de 1998 après impôt.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux total de rendement de l'éducation pour les hommes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE. Tableau A13.3.

Dans l'enseignement tertiaire, l'écart des 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.

Les écarts de gains et la durée des études sont généralement les déterminants essentiels des taux de rendement...

Comme le montre le tableau A13.3, 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 à 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 d'études relativement courts, et inversement. Les taux de rendement de l'enseignement tertiaire du Royaume-Uni sont élevés 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 pour les hommes augmenterait de 1 à 5 points 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 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. Pour sa part, la France 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 notamment 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 points de pourcentage en moyenne dans l'enseignement tertiaire et de 1,1 points 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 essentiellement de la conjonction d'importants écarts de gains selon le niveau d'instruction et de la progressivité du système fiscal, ainsi qu'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, et au Danemark mais il est particulièrement faible au Japon.

- Les différences de risque de *chômage* augmentent le taux de rendement interne par rapport aux taux fondés uniquement sur les gains avant impôt et 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 A13.3.
- 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 nettement 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 en compte ces aides. L'impact de ce facteur est particulièrement important au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède tandis qu'il est faible en France et inexistant en Italie.

...des risques plus faibles de chômage, qui augmentent le taux de rendement...

...les frais de scolarité, qui réduisent le taux de rendement...

...et les dispositifs publics de prêts d'études et d'allocations, qui gonflent le taux de rendement.

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 délinquance, 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

Les bénéfices que procure à la société un complément de formation peuvent être évalués sur la base du taux de rendement social...

utiliser ces derniers pour mesurer les avantages économiques que retire la société 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 apparaissent importants, il est souvent difficile de les traduire en valeur monétaire pour les inclure dans les calculs du taux du rendement.

...mais ne peuvent être évalués qu'au sens strict, sans tenir compte des avantages non économiques.

Étant donné la difficulté de construire des taux globaux de rendement social, le tableau A13.4 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 moyen se traduit par d'importantes externalités positives, ces estimations sont biaisées à la baisse.

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.

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 interne social au sens strict est nettement plus faible que le taux de rendement interne privé, essentiellement 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'incorpore 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. On peut fournir

deux interprétations différentes pour expliquer le niveau élevé des taux de rendement interne.

Selon la première interprétation, le niveau élevé des taux reflète une forte pénurie de travailleurs 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.

...un déséquilibre du marché des travailleurs instruits, poussant à la hausse leurs rémunérations...

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.

...ou des taux marginaux significativement inférieurs aux taux moyens ; ...

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.

...il est alors plus malaisé de justifier l'intervention publique.

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 proviennent des enquêtes nationales sur la population active et d'autres études.

Les données présentées dans le tableau A13.1 correspondent aux revenus annuels pour la plupart des pays. Toutefois, en Belgique et en France, les données ne concernent que les salariés. Dans le cas de l'Espagne, de la France et

de la Suisse, il s'agit de données mensuelles. 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 A13.3 et A13.4 est disponible à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Tableau A13.1.

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 DE L'OCDE			Inférieur au deuxième cycle du secondaire		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
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australie	1999	Hommes	86	83	118	120	151	149	139	139
		Femmes	89	88	131	130	155	155	146	146
		H+F	80	78	116	115	144	143	134	133
Belgique	2000	Hommes	93	x(1)	113	x(3)	141	x(5)	128	x(7)
		Femmes	82	x(1)	122	x(3)	151	x(5)	132	x(7)
		H+F	92	x(1)	112	x(3)	146	x(5)	128	x(7)
Canada	1999	Hommes	79	78	116	117	159	159	137	137
		Femmes	70	69	116	118	171	189	140	148
		H+F	79	79	112	113	162	167	135	138
République tchèque	1999	Hommes	75	77	177	182	178	176	178	177
		Femmes	72	75	127	124	172	176	170	174
		H+F	68	70	151	151	180	182	179	181
Danemark	1999	Hommes	87	85	122	118	150	145	133	129
		Femmes	90	90	117	112	147	146	123	120
		H+F	86	85	112	108	151	146	124	120
Finlande	1999	Hommes	93	90	129	125	200	188	167	159
		Femmes	99	96	124	123	176	172	145	141
		H+F	96	94	120	115	190	179	153	144
France	1999	Hommes	88	86	128	137	178	181	159	163
		Femmes	79	81	131	139	158	165	145	152
		H+F	84	84	125	133	169	174	150	155
Allemagne	2000	Hommes	80	87	112	110	162	160	141	139
		Femmes	72	71	113	114	154	153	137	137
		H+F	75	78	115	114	163	160	143	141
Hongrie	2001	Hommes	75	76	189	170	233	237	232	237
		Femmes	71	74	130	119	164	163	164	162
		H+F	71	73	151	136	194	191	194	190
Irlande	1998	Hommes	78	84	117	126	137	143	131	136
		Femmes	59	60	98	83	175	170	145	136
		H+F	79	81	111	117	157	157	142	140
Italie	1998	Hommes	54	55	x(5)	x(6)	138	142	138	142
		Femmes	61	56	x(5)	x(6)	115	114	115	114
		H+F	58	57	x(5)	x(6)	127	126	127	126
Corée	1998	Hommes	88	90	105	109	143	136	132	129
		Femmes	69	75	118	138	160	181	141	164
		H+F	78	80	106	113	147	142	135	134
Pays-Bas	1997	Hommes	86	85	142	128	138	130	139	130
		Femmes	71	71	128	133	145	150	143	148
		H+F	83	83	136	129	141	136	141	135
Nouvelle-Zélande	2001	Hommes	76	74	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	130	122
		Femmes	72	72	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	136	135
		H+F	74	75	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	133	128
Norvège	1999	Hommes	85	88	138	141	134	136	135	137
		Femmes	83	87	144	150	135	137	135	138
		H+F	84	89	153	153	131	131	133	133
Portugal	1999	Hommes	60	57	150	155	190	194	180	185
		Femmes	63	58	133	139	188	206	170	185
		H+F	62	58	141	146	192	202	178	187
Espagne	1998	Hommes	82	76	99	103	172	155	152	138
		Femmes	66	56	91	89	145	138	137	130
		H+F	80	72	99	101	157	144	144	133
Suède	1999	Hommes	87	86	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	138	140
		Femmes	88	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	126	122
		H+F	89	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	131	131
Suisse	2001	Hommes	81	81	127	128	148	144	139	138
		Femmes	73	74	133	142	158	167	150	158
		H+F	78	78	144	147	164	162	157	156
Royaume-Uni	2001	Hommes	72	67	124	126	157	162	147	151
		Femmes	70	74	142	133	206	216	183	183
		H+F	67	68	128	124	174	181	159	161
États-Unis	2001	Hommes	64	63	116	115	186	183	178	175
		Femmes	62	61	117	119	171	173	164	166
		H+F	65	64	114	113	181	178	172	169

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/els/education/eag2002).

Tableau A13.2.

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 DE L'OCDE		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième 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	1999	76	67	72	67	68	65	72	71	73	65
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 le tableau 6 à l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eqq2002).

Tableau A13.3.

Taux de rendement internes privés de l'éducation (1999-2000)

Impact de la durée des études, 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)

PAYS DE L'OCDE	Rendement du deuxième cycle du secondaire (en point de pourcentage) ¹								Rendement de l'enseignement tertiaire (en point de pourcentage) ²											
	Taux global de rendement interne privé		Impact de la durée des études		Fiscalité		Risque de chômage		Taux global de rendement interne privé		Impact de la durée des études		Fiscalité		Risque de chômage		Frais de scolarité		Bourses et prêts d'études	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Canada	13.6	12.7	11.9	10.8	-1.6	-1.2	3.6	3.1	8.1	9.4	8.4	10.6	-0.5	-1.3	0.6	0.6	-2.0	-2.7	1.6	2.2
Danemark	11.3	10.5	11.3	8.3	-2.2	-1.4	2.2	3.6	13.9	10.1	7.9	5.7	-0.4	-1.0	1.1	0.7	-0.1	-0.2	5.4	4.9
France	14.8	19.2	7.5	10.5	-1.0	-0.7	8.3	9.4	12.2	11.7	13.3	12.1	-1.6	-1.7	0.4	1.2	-0.8	-0.9	0.9	1.0
Allemagne	10.8	6.9	10.0	6.1	-2.1	-1.7	2.9	2.5	9.0	8.3	7.1	7.0	-1.5	-1.6	1.1	0.6	-0.3	-0.6	2.6	2.9
Italie ³	11.2	m	9.5	m	m	m	1.7	m	6.5	m	6.7	m	m	m	0.5	m	-0.7	m	n	m
Japon	6.4	8.5	4.4	6.6	-0.2	-0.2	2.2	2.1	7.5	6.7	8.0	8.0	-0.3	-0.2	0.3	0.0	-1.6	-2.2	1.1	1.1
Pays-Bas ⁴	7.9	8.4	6.9	7.9	-0.2	-1.6	1.2	2.1	12.0	12.3	11.7	9.4	-2.0	-1.0	n	0.7	-0.6	-0.7	2.9	3.9
Suède ⁵	6.4	m	3.9	m	-0.6	m	3.1	m	11.4	10.8	9.4	7.4	-1.5	-0.7	1.2	1.6	-0.7	-0.8	3.0	3.3
Royaume-Uni	15.1	m	12.4	m	-1.5	m	4.2	m	17.3	15.2	18.1	16.4	-2.1	-2.3	0.7	0.7	-2.4	-2.3	3.0	2.7
États-Unis	16.4	11.8	14.4	10.6	-0.9	-1.3	2.9	2.5	14.9	14.7	18.9	18.8	-2.3	-2.0	0.9	1.4	-4.7	-6.0	2.1	2.7
<i>Moyenne des pays⁶</i>	<i>11.4</i>	<i>11.1</i>	<i>9.2</i>	<i>8.7</i>	<i>-1.1</i>	<i>-1.1</i>	<i>3.6</i>	<i>3.6</i>	<i>11.8</i>	<i>11.3</i>	<i>11.4</i>	<i>10.6</i>	<i>-1.3</i>	<i>-1.3</i>	<i>0.7</i>	<i>0.9</i>	<i>-1.5</i>	<i>-1.8</i>	<i>2.5</i>	<i>2.9</i>

1. Le taux de rendement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du premier cycle du secondaire.
2. Le taux de rendement de l'enseignement tertiaire est calculé en comparant les coûts et avantages de ce niveau avec ceux du deuxième cycle du secondaire.
3. Les chiffres relatifs aux hommes sont dérivés des revenus de 1998 après impôt.
4. Année de référence : 1997.
5. C'est la durée théorique des formations tertiaires classiques, et non la durée moyenne théorique des différentes formations selon le sexe, qui a été utilisée dans les calculs relatifs à l'enseignement tertiaire. Pour les femmes, l'écart de gains entre les deux cycles du secondaire n'est pas suffisant pour donner lieu à un taux positif de rendement.
6. L'Italie est exclue des chiffres relatifs aux hommes et la Suède et le Royaume-Uni sont exclus des chiffres du deuxième cycle du secondaire relatifs aux femmes.

Source : OCDE.

Tableau A13.4.

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 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 l'enseignement du second 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.

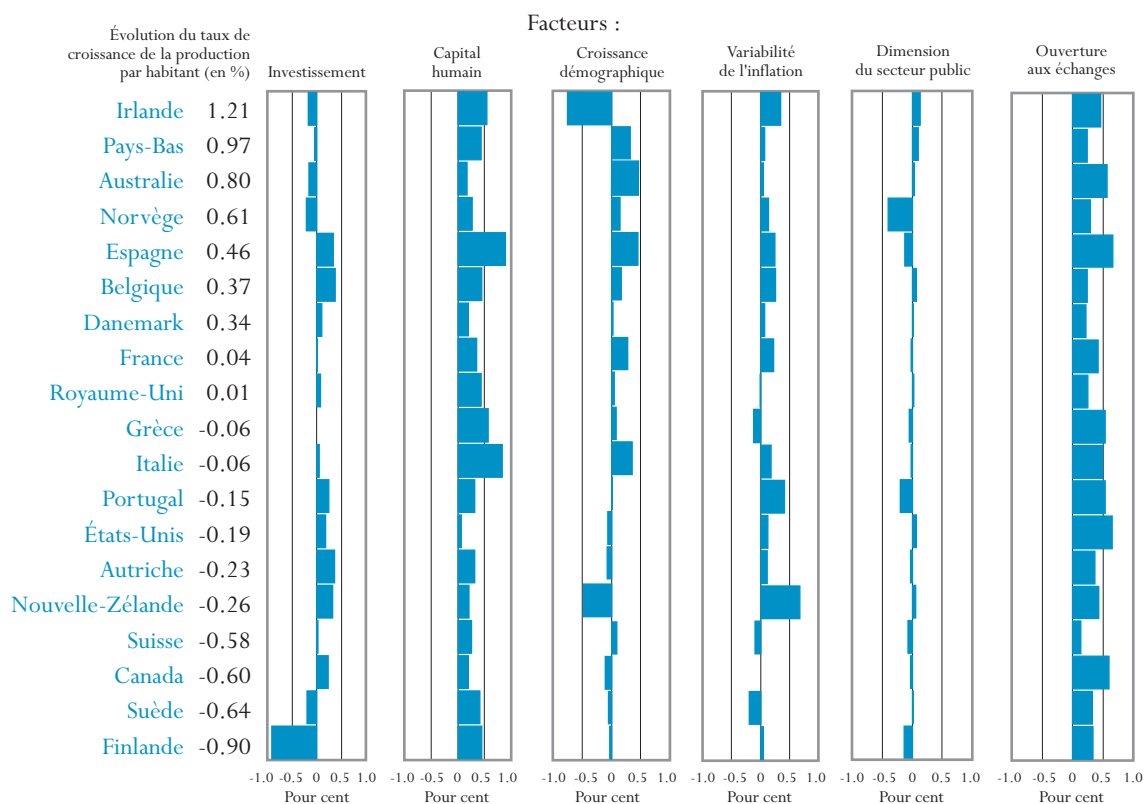
LE RENDEMENT DE L'ÉDUCATION : LIENS ENTRE LE CAPITAL HUMAIN ET LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE

- L'accumulation de capital physique et humain est importante pour la croissance économique et les différences observées à cet égard contribuent largement à expliquer les disparités constatées entre les profils de croissance. Il ressort en particulier des observations que l'investissement dans l'éducation peut se caractériser par des externalités positives qui font que le rendement social de l'enseignement est plus élevé que son rendement privé, même s'il faut souvent du temps pour qu'une amélioration du système éducatif ait un impact sensible sur la qualification moyenne de la main-d'œuvre, surtout lorsque la population vieillit.
- Les dépenses pour la santé, l'éducation et la recherche contribuent manifestement à améliorer le niveau de vie à long terme et les transferts sociaux concourent à la réalisation des objectifs sociaux, mais ces dépenses et transferts doivent tous être financés. La fiscalité correspondante peut fort bien influencer négativement sur l'incitation à épargner et à investir.

Graphique A14.1.

Décomposition de la variation des taux de croissance moyens annuels du PIB par habitant

Estimation de l'effet de la variation des variables explicatives sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de variation du taux de croissance de la production.

Source : Perspectives économiques de l'OCDE, décembre 2000. Tableau A14.1.

Contexte

Les pays de l'OCDE ont enregistré ces dernières décennies des performances très différentes sur le plan de la croissance. Durant les années 1990, en particulier, certains pays relativement riches (notamment les États-Unis) ont pris le large, tandis que la plupart des autres pays continuaient de connaître un ralentissement de leur croissance. Les différences persistantes du point de vue de l'accumulation de diverses formes de capital (physique et humain), de la situation sur les marchés et du progrès technologique – autant d'éléments pouvant eux-mêmes subir l'influence de la politique économique et du cadre institutionnel – peuvent largement expliquer ces différences de profil de croissance d'un pays à l'autre. Quelle est donc l'importance relative de l'éducation et du capital humain dans cette équation ? Pour aborder cette question, cet indicateur rend compte de l'effet estimé des modifications des variables explicatives, dont le capital humain, sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90.

Cet indicateur rend compte de l'effet estimé des modifications des variables explicatives, dont le capital humain, sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90.

Observations et explications

Il existe un consensus quant à l'importance de la politique économique et du cadre institutionnel pour la croissance mais les mécanismes précis régissant les liens entre la politique économique et l'accumulation du capital, l'efficacité économique, le progrès technologique et, en définitive, la croissance de la production restent très controversés. La politique économique et le cadre institutionnel peuvent en particulier influencer sur les décisions privées d'épargne et d'investissement et sur la formation de capital humain. Ils peuvent aussi contribuer au degré global d'efficacité de l'allocation des ressources au sein de l'économie, au-delà de leurs effets sur l'accumulation de capital physique et humain.

Les mécanismes précis régissant les liens entre la politique économique et l'accumulation du capital, l'efficacité économique, le progrès technologique et, en définitive, la croissance de la production restent très controversés.

Les études consacrées à la croissance postulent généralement que les qualifications formelles et l'expérience de la population active représentent une forme de capital (humain). On pourrait faire valoir que le capital humain, tout comme le capital physique, se caractérise par des rendements décroissants d'un type quelconque, de sorte qu'une main-d'œuvre mieux formée et plus qualifiée aura un niveau de revenu plus élevé à long terme mais pas nécessairement un taux de croissance du revenu durablement plus élevé. Mais il est également possible que l'investissement en capital humain (par exemple, les dépenses pour l'éducation et la formation) ait un impact plus durable sur le processus de croissance si un niveau élevé de qualification et de formation va de pair avec une recherche et un développement plus intensifs et un rythme plus rapide de progrès technologique, ou encore si une main-d'œuvre très qualifiée facilite l'adoption de nouvelles technologies.

Pour documenter le rôle de la politique économique et du cadre institutionnel dans la croissance de la production dans les pays de l'OCDE, une étude empirique fondée sur des régressions appliquées à la croissance a été menée (voir la publication *Perspectives Économiques de l'OCDE N° 68* pour plus de

L'amélioration du capital humain a été le dénominateur commun de la croissance et, dans certains pays, a représenté plus d'un demi point de pourcentage de l'accélération de la croissance dans les années 90.

détails). Le graphique A14.1 présente l'effet estimé des modifications des variables explicatives sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90.

L'amélioration du capital humain semble avoir été le dénominateur commun de la croissance enregistrée ces dernières décennies dans tous les pays de l'OCDE ; mais ce phénomène a particulièrement été ressenti en Espagne, en Grèce, en Irlande et en Italie, où l'amélioration du capital humain a représenté plus d'un demi point de pourcentage de l'accélération de la croissance dans les années 90 par rapport à la décennie précédente. Cet impact serait encore plus considérable si la mesure du capital humain utilisée s'étendait au-delà du niveau de formation institutionnel. Toutefois, même si le niveau moyen du capital humain augmente généralement – en stimulant constamment la croissance –, il faut garder à l'esprit le rythme relativement lent de progression (entre un demi point et un point de pourcentage par décennie) lorsqu'on évalue ce résultat.

L'ampleur de l'impact sur la croissance qui se dégage de cette analyse donne à penser que le rendement social de l'investissement dans l'éducation est peut-être plus élevé que celui qui échoit à l'individu.

L'ampleur de l'impact sur la croissance qui se dégage de cette analyse donne à penser que le rendement social de l'investissement dans l'éducation est peut-être plus élevé que celui qui échoit à l'individu. Cela traduit peut-être des effets de retombée, notamment à travers les liens entre les niveaux de formation et les avancées technologiques, et une plus grande efficacité dans l'exploitation des ressources naturelles et physiques. Cela implique aussi que les pouvoirs publics peuvent utilement inciter davantage l'individu à poursuivre des études afin que l'ensemble de la société en tire un maximum de bénéfices. Mais certaines réserves s'imposent pour l'interprétation de ces résultats. Premièrement, l'impact établi par l'analyse est peut-être surestimé, parce que l'indicateur de capital humain pourrait jouer en partie le rôle de variable supplétive pour d'autres variables, un problème déjà évoqué dans plusieurs études microéconomiques. Deuxièmement, il ressort de l'analyse empirique que l'impact est déterminé avec une certaine imprécision. Quoi qu'il en soit, le niveau moyen d'éducation institutionnalisée est appelé à ne réagir que lentement à l'évolution de la politique éducative car celle-ci n'influe généralement que sur les jeunes cohortes entrant dans la population active. Troisièmement, prolonger l'éducation institutionnalisée n'est peut-être pas le moyen le plus efficace d'obtenir les qualifications nécessaires pour un travail donné et cet aspect de l'éducation doit également être mis en balance avec d'autres objectifs (parfois concurrents) du système éducatif. Par conséquent, dans le cas des pays qui se situent en tête pour l'éducation, le supplément de croissance résultant d'une progression de l'éducation institutionnalisée serait sans doute moins marqué que celui qui ressort de l'analyse empirique.

L'impact des modifications du taux d'investissement est moins tranché.

L'impact des modifications du taux d'investissement est moins tranché. Selon les estimations, certains pays ont bénéficié d'une hausse du taux d'investissement du secteur privé dans la dernière décennie (par exemple l'Autriche, la Belgique, le Canada, l'Espagne, la Nouvelle-Zélande et le Portugal) alors que dans d'autres, la baisse des taux d'investissement a eu un effet négatif (c'est le

cas de la Finlande et, dans une moindre mesure, de la Norvège et de la Suède). En plus des modifications qui ont affecté les apports en capital physique et en capital humain, de profondes évolutions de la politique économique et du cadre institutionnel ont contribué dans chaque pays à la croissance. La plupart des pays ont bénéficié, surtout pendant les années 90, d'une variabilité de l'inflation plus modérée. Les exemples les plus marquants sont la Nouvelle-Zélande et le Portugal, où l'on estime qu'un demi point environ de l'accélération annuelle de la production par habitant est dû à ce facteur, toutes choses étant égales par ailleurs.

En revanche, malgré une discipline budgétaire plus stricte, surtout cette dernière décennie, l'accroissement de l'importance du secteur public a contribué à ralentir légèrement la croissance dans un grand nombre de pays. Les exceptions à cet égard sont l'Irlande et les Pays-Bas, où un allègement de la fiscalité et une diminution des dépenses en proportion du PIB ont légèrement accéléré la croissance de la production par habitant dans les années 90.

Enfin, le mouvement généralisé de libéralisation des échanges qu'ont connu tous les pays de l'OCDE a vraisemblablement accéléré la croissance annuelle jusqu'à deux tiers d'un point de pourcentage au cours de la dernière décennie. Malgré l'évolution observée cette dernière décennie, il subsiste des disparités très prononcées quant aux principaux déterminants de la croissance économique dans les pays de l'OCDE.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur du capital humain se fonde sur le niveau d'études de la population en âge de travailler et le nombre moyen d'années de scolarisation à chaque niveau d'enseignement. Toutefois, il faut garder présent à l'esprit que le niveau de formation est un indicateur approximatif et plutôt restrictif en ce sens qu'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 une définition des autres facteurs (part de l'investissement, croissance démographique, variabilité de l'inflation, ouverture aux échanges et dimension du secteur public), voir la publication *Perspectives économiques de l'OCDE N° 68*. On notera que, pour des raisons de disponibilité des données, la consommation publique en pourcentage du PIB est utilisée comme indicateur de l'importance du secteur public. Pour la plupart des pays, cette variable est étroitement corrélée aux recettes totales fiscales et non fiscales (exprimées en part du PIB), pour lesquelles la couverture géographique est toutefois plus limitée.

Les différences de taux de croissance ont été décomposées sur la base de régressions à plusieurs variables. Le total des facteurs présentés ne correspond pas à l'évolution des taux de croissance de la production par habitant, car ni

L'importance du secteur public a contribué à ralentir légèrement la croissance dans un grand nombre de pays.

Le mouvement généralisé de libéralisation des échanges a vraisemblablement accéléré la croissance annuelle jusqu'à deux tiers d'un point de pourcentage au cours de la dernière décennie.

l'impact estimé du niveau initial du PIB par habitant ni l'élément qui n'est pas expliqué par les régressions n'apparaissent.

Le graphique A14.1 n'indique pas l'effet estimé qu'exercent sur la croissance les conditions de départ (processus de convergence) et ne fait pas apparaître non plus l'effet inexpliqué spécifique au pays. Les coefficients utilisés pour la décomposition proviennent d'une équation de la croissance qui prend en compte la variabilité de l'inflation, l'ouverture aux échanges et la consommation publique (en proportion du PIB) comme variable supplétive de l'effet potentiel de l'« importance » du secteur public sur la croissance.

L'évolution des taux de croissance correspond à la différence des taux de croissance moyens du PIB par personne en âge de travailler au cours de chaque décennie. Les années 80 correspondent à la période allant de 1981 à 1989 et les années 90, à la période allant jusqu'à 1997.

Tableau A14.1.

Décomposition de la variation des taux de croissance moyens annuels du PIB par habitant (1980-1997)*Effet estimé des modifications des variables explicatives sur l'évolution des taux de croissance de la production par habitant entre les années 80 et 90¹ (en points de pourcentage)*

	Évolution du taux de croissance de la production par habitant (en %)	Facteurs					
		Part de l'investissement	Capital humain	Croissance démographique	Variabilité de l'inflation	Dimension du secteur public ²	Ouverture aux échanges
PAYS DE L'OCDE							
Australie	0.80	-0.16	0.17	0.46	0.05	0.03	0.57
Autriche	-0.23	0.37	0.31	-0.07	0.12	-0.02	0.37
Belgique	0.37	0.37	0.45	0.17	0.26	0.06	0.24
Canada	-0.60	0.24	0.19	-0.10	0.01	-0.02	0.60
Danemark	0.34	0.10	0.20	0.03	0.07	0.01	0.22
Finlande	-0.90	-0.91	0.44	-0.03	0.05	-0.13	0.33
France	0.04	0.01	0.35	0.27	0.23	-0.02	0.42
Grèce	-0.06	n	0.57	0.09	-0.12	-0.05	0.54
Irlande	1.21	-0.17	0.54	-0.75	0.35	0.13	0.46
Italie	-0.06	0.05	0.84	0.36	0.18	-0.01	0.49
Pays-Bas	0.97	-0.04	0.43	0.32	0.07	0.10	0.25
Nouvelle-Zélande	-0.26	0.33	0.21	-0.47	0.68	0.06	0.44
Norvège	0.61	-0.21	0.27	0.15	0.14	-0.41	0.30
Portugal	-0.15	0.25	0.32	0.02	0.42	-0.20	0.53
Espagne	0.46	0.33	0.90	0.46	0.25	-0.12	0.67
Suède	-0.64	-0.19	0.42	-0.05	-0.20	0.02	0.33
Suisse	-0.58	0.02	0.26	0.09	-0.09	-0.07	0.14
Royaume-Uni	0.01	0.08	0.44	0.05	n	0.03	0.25
États-Unis	-0.19	0.19	0.07	-0.06	0.13	0.07	0.65

Remarque : les différences de taux de croissance ont été décomposées sur la base de régressions à plusieurs variables. Le total des facteurs ne correspond pas à l'évolution des taux de croissance de la production par habitant, car ni l'impact estimé du niveau initial du PIB par habitant, ni l'élément qui n'est pas expliqué par les régressions n'apparaissent.

1. L'évolution du taux de croissance correspond à la différence des taux de croissance moyens du PIB par habitant en âge de travailler au cours de chaque décennie. Les années 80 correspondent à la période allant de 1981 à 1989 et les années 90, à la période allant jusqu'à 1997.
2. Les dépenses publiques exprimées en pourcentage du PIB sont utilisées comme indicateur de la dimension du secteur public pour des raisons de disponibilité de données. Dans la plupart des pays, il existe une forte corrélation entre cette variable et les recettes fiscales et non fiscales (en proportion du PIB), pour lesquelles la couverture géographique est toutefois plus limitée.

Source : *Perspectives économiques de l'OCDE*, décembre 2000.

Chapitre

B

LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION



VUE D'ENSEMBLE

Indicateur B1 : Dépenses d'éducation par étudiant

Tableau B1.1. Dépenses d'éducation par étudiant (1999)

Tableau B1.2. Dépenses d'éducation par étudiant par rapport au PIB par habitant (1999)

Tableau B1.3. Dépenses d'éducation par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (1999)

Le chapitre B traite des ressources financières et humaines investies dans l'éducation en termes...

Indicateur B2 : Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut

Tableau B2.1a. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB pour tous les niveaux d'enseignement (1995, 1999)

Tableau B2.1b. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par niveau d'enseignement (1995, 1999)

Tableau B2.1c. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par niveau d'enseignement (1999)

Tableau B2.2. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 1999)

... des ressources investies dans l'éducation par chaque pays, par rapport aux effectifs scolaires, à la richesse nationale et à l'importance des fonds publics,...

B

Indicateur B3 : Dépenses publiques totales d'éducation

Tableau B3.1. Dépenses publiques totales d'éducation (1995, 1999)

Indicateur B4 : Parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé au titre des établissements d'enseignement

Tableau B4.1. Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement pour tous les niveaux d'enseignement (1995, 1999)

Tableau B4.2. Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement par niveau d'enseignement (1995, 1999)

Tableau B4.3. Répartition des dépenses publiques totales au titre de l'éducation (1999)

... de la manière dont le financement de l'éducation est assuré et des sources dont il provient,...

Indicateur B5 : Aides publiques aux étudiants et ménages

Tableau B5.1. Subventions publiques au secteur privé en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (1999)

Tableau B5.2. Subventions publiques au secteur privé en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB au titre de l'enseignement tertiaire (1999)

... des différents instruments de financement, ...

Indicateur B6 : Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources

Tableau B6.1. Dépenses au titre de l'enseignement, de la recherche et développement (R&D) et des services auxiliaires dans les établissements en pourcentage du PIB et dépenses privées pour des achats liés à l'éducation effectués en dehors des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB (1999)

Tableau B6.2. Dépenses par étudiant au titre de l'instruction, des services auxiliaires et de la recherche et développement (R&D) (1999)

Tableau B6.3. Dépenses d'éducation par catégorie de ressources (1999)

... et de la manière dont l'argent est investi et affecté selon les différentes catégories de ressources.

Classification des dépenses d'éducation

Les fonds consacrés à l'éducation sont classés dans ce chapitre selon les trois dimensions suivantes dans le système d'indicateurs de l'OCDE :

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – définit la destination des fonds. Les ressources consacrées non seulement aux établissements et aux universités, mais aussi aux ministères de l'Éducation et à d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement constituent l'une des composantes de cette dimension, à l'instar d'ailleurs des dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement.
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis. Les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'instruction ou d'éducation. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement proposent non seulement des services en matière d'enseignement, mais également divers types de services auxiliaires dans le but d'aider les élèves/étudiants et leur famille. À titre d'exemple, citons les repas, le transport, le logement, etc. Par ailleurs, il convient de souligner que la part des ressources consacrées aux activités de recherche et de développement peut être relativement importante dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent en effet acheter du matériel et des manuels scolaires elles-mêmes ou payer des cours particuliers à leurs enfants.
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les fonds par provenance. Ce tableau comprend les ressources du secteur public et d'agences internationales (indiquées en bleu clair) et celles des ménages et autres entités privées (indiquées en bleu). Dans les cas pour lesquels les dépenses à caractère privé sont subventionnées par des fonds publics, les cellules du tableau sont colorées en bleu foncé. Le diagramme est reporté au début de tous les indicateurs afin de signaler les champs couverts par ceux-ci.

	Dépenses au titre des établissements d'enseignement (exemple : écoles, universités, administrations et services aux élèves/étudiants)	Dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement (exemple : acquisition de biens et services d'éducation, y compris cours particuliers)
Dépenses d'éducation	Exemple : dépenses publiques en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement	Exemple : dépenses privées subventionnées liées à l'achat de livres
	Exemple : dépenses privées subventionnées en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement	Exemple : dépenses privées liées à l'achat de matériel et de manuels scolaires et aux cours particuliers
Dépenses en matière de recherche et de développement	Exemple : dépenses publiques au titre des recherches dans les établissements d'enseignement tertiaire	
	Exemple : fonds privés consacrés à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement	
Dépenses en matière de services d'éducation, autres que l'enseignement	Exemple : dépenses publiques en matière de services auxiliaires (repas, transports scolaires ou logement en internat)	Exemple : dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance ou de transport
	Exemple : dépenses privées au titre des droits liés aux services auxiliaires	Exemple : dépenses privées au titre des frais de subsistance et de transport

■ Fonds publics

■ Fonds privés

■ Fonds privés subventionnés

DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR ÉTUDIANT

- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 229 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 5 174 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 11 422 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, ces moyennes occultent de grandes différences selon les pays.
- Des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec des services d'éducation de piètre qualité. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande et le Royaume-Uni, où les dépenses par élève sont modérées dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans réalisent les meilleures performances dans les matières principales.
- En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2,3 fois plus par élève/étudiant dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire.
- Dans certains pays de l'OCDE, le coût global des études tertiaires est relativement élevé, malgré des dépenses unitaires annuelles peu importantes, car ces études sont longues.
- Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses n'ont pas toujours augmenté à un rythme aussi soutenu que les effectifs.

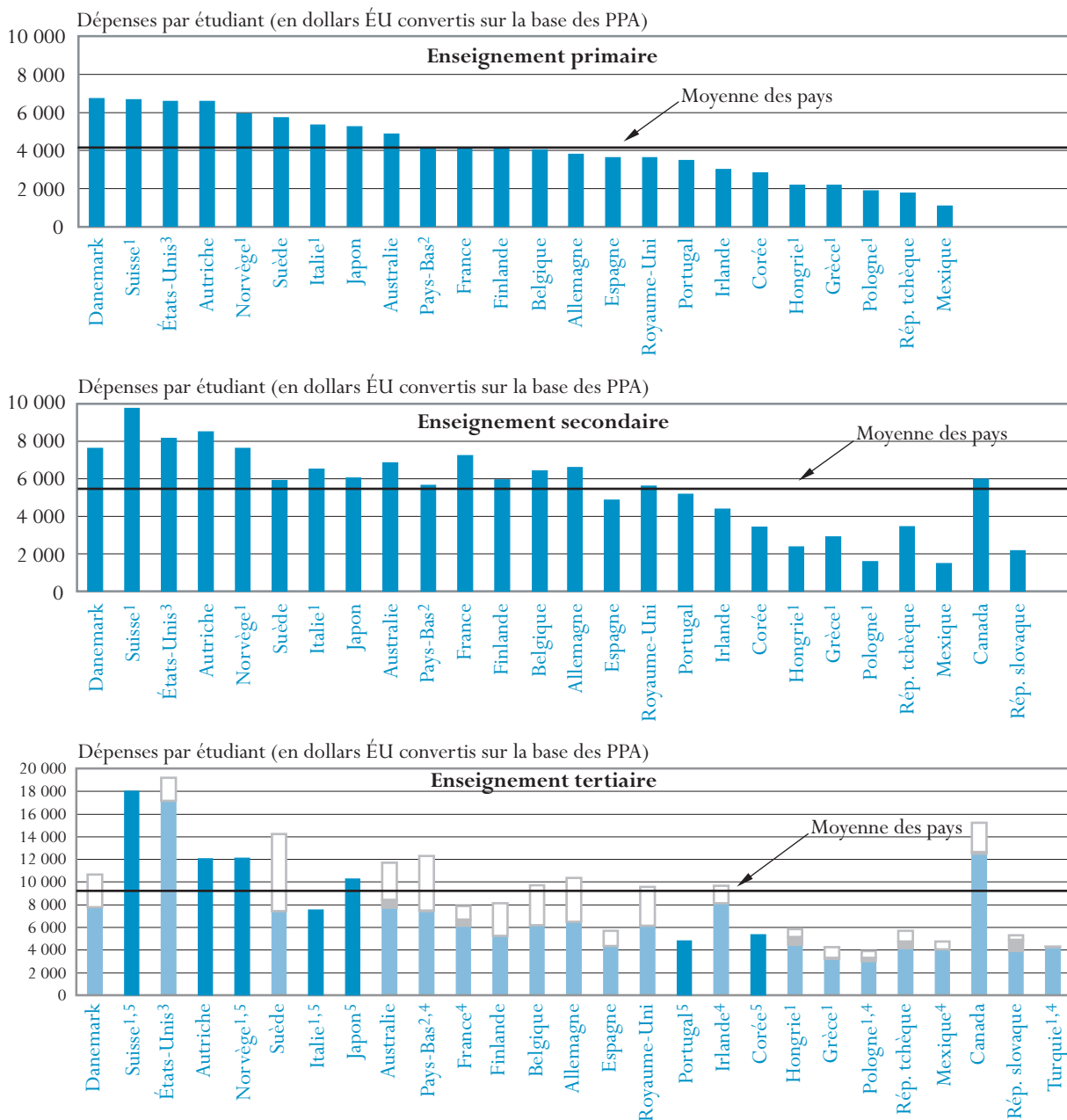
B₁

Graphique B1.1.

Dépenses d'éducation par étudiant (1999)

Dépenses annuelles par étudiant en dollars ÉU convertis sur la base des PPA au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

- Dépenses totales par étudiant
- Services d'instruction
- Services auxiliaires (transports, restauration et logement assurés par les établissements)
- Recherche et développement dans les établissements tertiaires



1. Établissements publics seulement.
2. Établissements publics et établissements privés subventionnés seulement.
3. Établissements publics et établissements privés indépendants uniquement.
4. Les dépenses au titre de la recherche et développement dans l'enseignement tertiaire et donc les dépenses totales sont sous-estimées.
5. La barre représente les dépenses totales au niveau tertiaire et comprend les dépenses de recherche et développement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par étudiant dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableaux B1.1 et B6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Contexte

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter, simultanément, sur du personnel qualifié de valeur, de bonnes installations, du matériel de pointe et des élèves/étudiants motivés, disposés à apprendre. Toutefois, la volonté d'offrir un enseignement de grande qualité, qui peut se traduire par des coûts plus élevés par élève/étudiant, doit être tempérée par la nécessité de ne pas imposer une trop lourde charge aux contribuables.

En conséquence, la question de savoir si les ressources consacrées à l'éducation donnent des résultats à la hauteur des coûts engagés occupe désormais une place prépondérante dans le débat public. Bien qu'il soit difficile de déterminer le volume optimal de ressources nécessaire pour préparer chaque élève/étudiant à vivre et à travailler dans l'économie moderne, des comparaisons internationales sur les dépenses d'éducation par élève/étudiant peuvent servir de point de départ pour évaluer l'efficacité des différentes modalités selon lesquels l'enseignement est dispensé.

Les décideurs doivent aussi concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage notamment au niveau de l'enseignement tertiaire. L'étude comparative de cet indicateur sur les tendances des dépenses unitaires d'éducation montre que dans de nombreux pays de l'OCDE, l'augmentation des effectifs, en particulier dans l'enseignement tertiaire, n'est pas toujours allée de pair avec une modification des investissements dans l'éducation.

Enfin, les décisions portant sur la répartition des dépenses entre les différents niveaux d'enseignement sont également très importantes. Ainsi, certains pays de l'OCDE choisissent d'ouvrir davantage l'accès à l'enseignement supérieur, alors que d'autres investissent dans la scolarisation quasi générale des jeunes enfants dès l'âge de trois ou quatre ans.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente les dépenses publiques et privées directes au titre des établissements d'enseignement en fonction du nombre d'élèves/étudiants en équivalents temps plein qui y sont scolarisés.

Les subventions publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants ont été exclues de cet indicateur afin d'assurer la comparabilité des données entre pays. Les chiffres sur les dépenses relatives aux élèves/étudiants inscrits dans des établissements privés ne sont pas disponibles dans certains pays de l'OCDE, tandis que dans d'autres, les chiffres fournis à propos des établissements privés indépendants ne couvrent que partiellement ces dépenses. Dans ce cas, seules sont prises en considération les dépenses afférentes aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés par l'État.

Cet indicateur présente les dépenses annuelles et cumulées par élève/étudiant en valeur absolue...

...et par rapport au PIB par habitant.

Il compare également les tendances concernant l'évolution des dépenses unitaires.

Champ couvert par le diagramme (voir page 158 pour les explications)

Il convient de souligner que les écarts entre les dépenses unitaires d'éducation reflètent non seulement des différences dans le volume des ressources offertes aux élèves/étudiants (comme celles que l'on relève pour le nombre d'élèves/étudiants par enseignant), mais aussi des différences de niveau relatif de rémunération.

Si, en deçà du niveau tertiaire, les dépenses d'éducation sont en grande majorité affectées aux services d'enseignement, d'autres services représentent une partie non négligeable des dépenses d'éducation au niveau tertiaire, notamment les activités liées à la recherche et au développement. L'indicateur B6 rend compte de façon plus précise de la ventilation des dépenses selon les différents types de services.

Dépenses par étudiant en équivalents dollars ÉU

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 229 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 5 174 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 11 422 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire...

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 4 229 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 5 174 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 11 422 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, ces moyennes sont largement influencées par le niveau élevé des dépenses de certains grands pays comme les États-Unis au niveau de l'enseignement tertiaire. Les dépenses unitaires d'éducation dans le pays « type » de l'OCDE, c'est-à-dire la simple moyenne calculée sur la base de tous les pays, s'élèvent à 4 148 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, à 5 465 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et à 9 210 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.1).

...mais ces moyennes occultent de grandes différences entre les pays de l'OCDE en matière de dépenses.

Ces moyennes occultent de grandes différences de dépenses d'éducation entre les pays de l'OCDE. Ainsi, dans l'enseignement primaire, les écarts vont de 1 096 dollars ÉU au Mexique à 6 721 dollars ÉU au Danemark. Les différences sont plus importantes encore dans l'enseignement secondaire, où les dépenses par élève varient selon un coefficient de 6,6 entre les pays de l'OCDE, soit de 1 480 dollars ÉU au Mexique à 9 756 dollars ÉU en Suisse. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation par étudiant sont comprises entre 3 912 dollars ÉU en Pologne et 19 220 dollars ÉU aux États-Unis (voir le tableau B1.1).

Les comparaisons reposent non pas sur les taux de change du marché, mais sur les parités de pouvoir d'achat (PPA), c'est-à-dire sur le montant, en monnaie nationale, qui permettrait de financer dans un pays donné le même panier de biens et de services que celui payé en dollars aux États-Unis.

Les activités de recherche et de développement pratiquées dans les établissements tertiaires représentent plus de 3 000 dollars ÉU en Allemagne, en Australie,

En moyenne, les dépenses au titre de la recherche et du développement dans l'enseignement tertiaire représentent un quart des dépenses totales consenties à ce niveau. Dans cinq des 20 pays de l'OCDE dans lesquels les dépenses consacrées à l'enseignement tertiaires sont ventilées par type de service, les activités de recherche et de développement pratiquées dans les établissements tertiaires représentent plus de 35 pour cent des dépenses des établissements tertiaires. Cela peut se traduire par des dépenses unitaires considérables dans certains pays. À titre

d'exemple, citons l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède, où les dépenses au titre de la recherche et du développement dans les établissements tertiaires représentent plus de 3 000 dollars EU par étudiant (PPA) (voir le graphique B1.1 et le tableau B6.2).

en Belgique, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède.

Les dépenses au titre des activités de recherche et de développement des établissements d'enseignement tertiaire dépendent non seulement des dépenses totales d'un pays en la matière mais également des infrastructures nationales afférentes à ces activités. Les pays de l'OCDE où la plupart des activités de recherche et de développement sont menées par des établissements tertiaires ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses par étudiant dans l'enseignement tertiaire que les pays où ces activités sont en grande partie réalisées par l'industrie ou par d'autres institutions publiques.

L'enseignement de type traditionnel mobilise des ressources humaines importantes, ce qui explique la part prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux. Les différences dans le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (indicateur D2), dans les dotations en personnel, dans les traitements des enseignants (indicateur D6) et dans les équipements éducatifs et les matériels didactiques influent sur les différences de coût entre les niveaux d'enseignement, les types de programmes et les catégories d'établissements d'enseignement.

L'enseignement mobilise des ressources humaines importantes, d'où la place prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux.

De nouveaux gains d'efficacité sont envisageables grâce à l'application des nouvelles technologies de l'information qui permettront à la fois de maîtriser les coûts unitaires et de maintenir, sinon d'améliorer, les résultats de l'apprentissage. Au niveau tertiaire, le développement de l'enseignement à distance peut également contribuer à réduire les coûts unitaires, que l'on fasse ou non un usage intensif de la technologie.

La technologie peut permettre de réaliser des économies.

Il serait abusif de considérer que de faibles dépenses unitaires sont synonymes de mauvaise qualité des services d'enseignement. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande et le Royaume-Uni, dont les dépenses unitaires sont relativement modérées dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans obtiennent les meilleurs résultats en mathématiques (voir l'indicateur A6).

De faibles dépenses unitaires ne signifient pas nécessairement que les performances des élèves/étudiants sont plus faibles.

Variation des dépenses par élève/étudiant entre 1995 et 1999

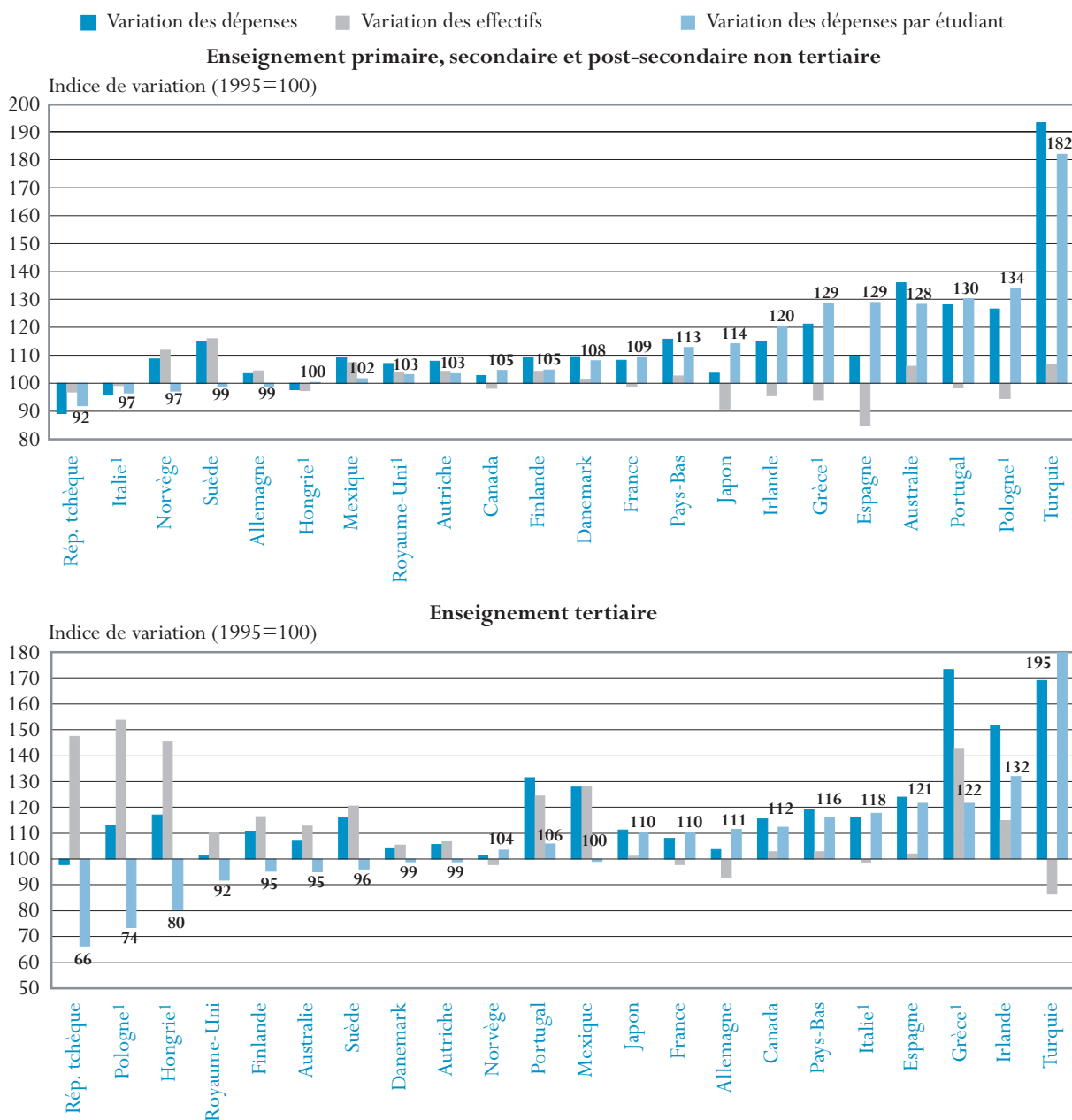
En valeur absolue et en prix constants de 1999, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de plus de 20 pour cent en Australie, en Espagne, en Grèce, en Pologne, au Portugal et en Turquie entre 1995 et 1999. En revanche, dans la République tchèque, les dépenses unitaires d'éducation ont diminué de plus de 5 pour cent dans ces niveaux d'enseignement. Dans dix pays de l'OCDE sur 22, les variations à la hausse ou à la baisse ne dépassent pas la barre des 5 pour cent par rapport à 1995 (voir le graphique B1.2).

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses unitaires ont augmenté de plus de 20 pour cent en Australie, en Espagne, en Grèce, en Pologne, au Portugal et en Turquie.

Graphique B1.2.

Évolution des dépenses d'éducation par étudiant par rapport aux facteurs sous-jacents, par niveau d'enseignement (1995, 1999)

Indices de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement, des effectifs et des dépenses par étudiant entre 1995 et 1999 (1995=100)



1. Établissements publics seulement.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses par étudiant.

Source : OCDE, Tableau B2.2 et indicateur C1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Bien que l'organisation structurelle mette souvent beaucoup de temps à s'adapter aux tendances démographiques, il semble que la variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ne résulte pas au premier chef de l'évolution des effectifs. Ce constat vaut pour tous les pays, à l'exception de l'Espagne et du Japon, où une chute des effectifs de plus de 9 pour cent a donné lieu à une augmentation significative des dépenses d'éducation par élève/étudiant.

La variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire et secondaire ne résulte pas au premier chef de l'évolution des effectifs.

La Norvège et la Suède sont les deux pays de l'OCDE qui ont connu la plus forte croissance du nombre d'inscrits dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 1999. Les dépenses totales y ont pourtant augmenté au même rythme que les effectifs. Cette progression parallèle des effectifs scolarisés et des dépenses d'éducation en Norvège est imputable à l'allongement de l'enseignement primaire, qui est passé de six à sept ans à partir de l'année scolaire 1997/1998. En Irlande et en Pologne, la diminution significative du budget de l'éducation alliée à une légère baisse des effectifs, a donné lieu à une augmentation respective des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire de l'ordre de 20 et 34 pour cent.

Le constat est différent dans l'enseignement tertiaire. Dans six pays de l'OCDE sur 22 – l'Australie, la Finlande, la Hongrie, la Pologne, la République tchèque et le Royaume-Uni –, les dépenses unitaires d'éducation ont diminué de 5 pour cent ou plus entre 1995 et 1999 dans l'enseignement tertiaire. Dans tous ces pays, ce phénomène s'explique en grande partie par le fait que le nombre d'étudiants a augmenté de plus de 10 pour cent pendant cette période (voir le graphique B1.2). À l'autre extrême, la Grèce et l'Irlande ont vu leurs dépenses unitaires grimper fortement dans l'enseignement tertiaire, malgré une croissance des effectifs de 42 et 15 pour cent respectivement. L'Allemagne et la Turquie sont les seuls pays de l'OCDE dans lesquels le nombre d'étudiants a baissé de plus de 4 pour cent. En Allemagne toutefois, ce déclin a surtout été observé au début de cette période et le nombre d'étudiants a récemment commencé à augmenter sensiblement. Dans tous les autres pays de l'OCDE où une augmentation de plus de 10 pour cent des dépenses unitaires par étudiant a été enregistrée, les effectifs n'ont guère varié dans l'enseignement tertiaire.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation n'ont pas toujours progressé à un rythme aussi soutenu que les effectifs.

Dépenses d'éducation par élève/étudiant par rapport au PIB

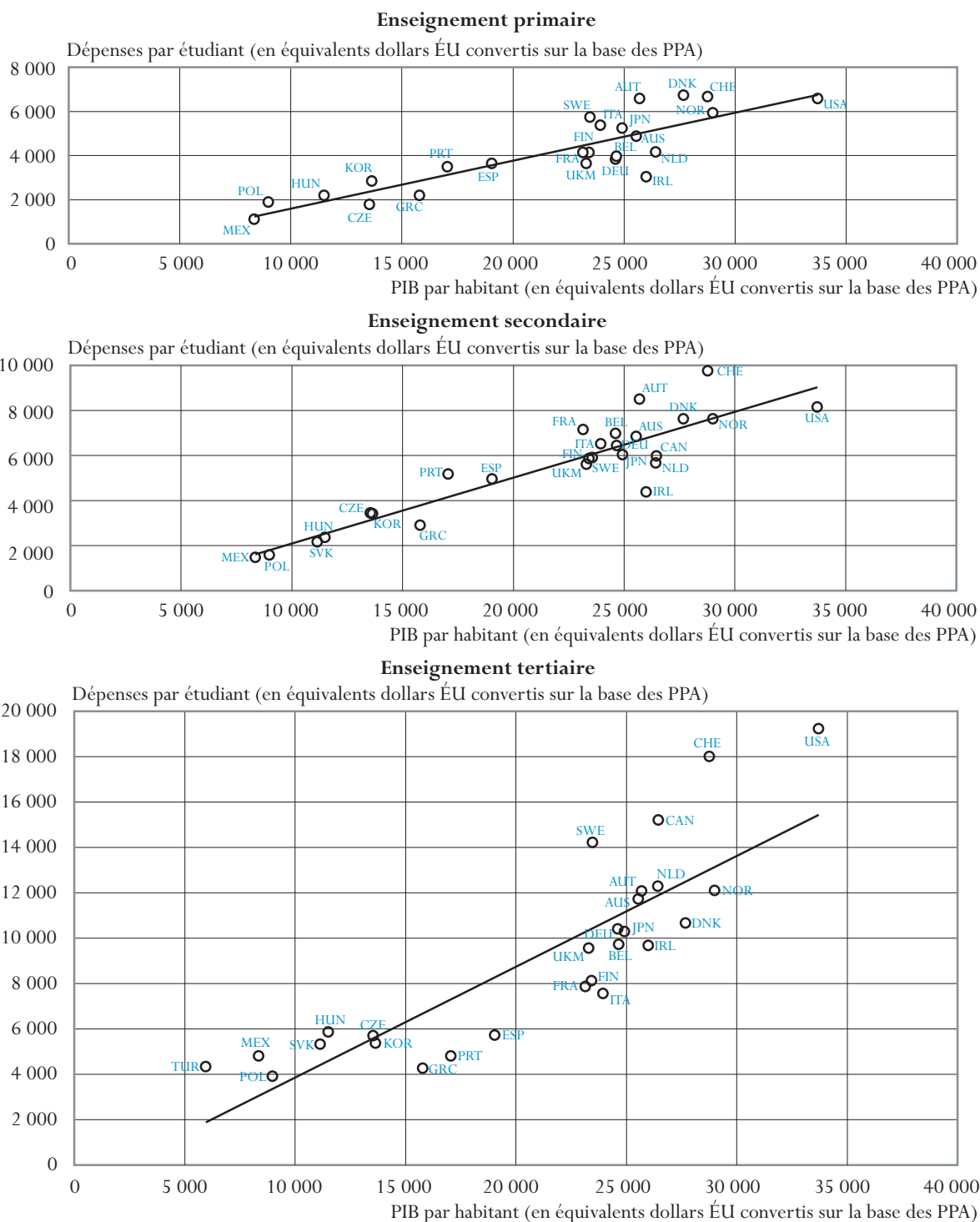
La mesure des dépenses d'éducation par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant tient compte de la richesse relative des pays de l'OCDE. Comme l'enseignement est généralisé aux niveaux inférieurs, les dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant peuvent être interprétées comme les ressources dépensées à ces niveaux d'enseignement en faveur des jeunes par rapport à la capacité de paiement d'un pays. Pour les niveaux supérieurs de l'enseignement, cette mesure est influencée à la fois par les ressources nationales, les dépenses et les taux de scolarisation.

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires représentent en moyenne 19 pour cent du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 25 pour cent dans l'enseignement

Graphique B1.3.

Dépenses d'éducation par étudiant en proportion du PIB par habitant (1999)

Dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement par rapport au PIB par habitant (en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA), par niveau d'enseignement



Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur.
 Source : OCDE. Tableaux B1.1, B1.2 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002).

Dans l'enseignement tertiaire, par exemple, les pays de l'OCDE peuvent afficher un chiffre assez élevé à cet égard si une part relativement importante de leur richesse est consacrée à l'éducation d'un nombre proportionnellement restreint d'étudiants. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les dépenses unitaires d'éducation s'établissent en moyenne à 19 pour cent du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, à 25 pour cent dans l'enseignement secondaire et à 44 pour cent dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.2).

*secondaire et
44 pour cent dans
l'enseignement tertiaire.*

Il existe de toute évidence une corrélation positive entre les dépenses unitaires d'éducation et le PIB par habitant (voir le graphique B1.3), ce qui signifie qu'en règle générale, les pays pauvres dépensent relativement moins par élève/étudiant que les pays riches dans l'OCDE. Cette tendance s'observe également lorsqu'on exprime les dépenses en proportion du PIB par habitant (voir le tableau B1.2).

*En règle générale, les
pays pauvres de l'OCDE
dépensent moins par
élève/étudiant...*

Bien que les dépenses d'éducation par élève/étudiant soient généralement en corrélation positive avec le PIB par habitant, il existe des différences très sensibles dans les dépenses unitaires d'éducation aussi bien entre les pays riches qu'entre les pays pauvres de l'OCDE. Ainsi, l'Australie et l'Autriche affichent des PIB par habitant similaires mais investissent une part très différente de leur PIB par élève/étudiant. L'Australie consacre 19 pour cent de son PIB par habitant aux dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, une part qui se confond dans la moyenne de l'OCDE. Par contre, cette proportion atteint 26 pour cent en Autriche, soit la part la plus élevée du PIB par habitant à ce niveau d'enseignement (voir le tableau B1.2).

*...mais il existe de
nombreuses exceptions.*

L'enrichissement se traduit-il par une augmentation des dépenses unitaires d'éducation ? Les flèches du graphique B1.4 montrent pour chaque pays de l'OCDE l'évolution des dépenses unitaires en fonction de l'évolution du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Le début de la flèche indique le PIB par habitant (axe horizontal) et les dépenses unitaires (axe vertical) en 1995 (aux prix et parités de pouvoir d'achat de 1999) et la pointe de la flèche, les valeurs correspondantes en 1999.

*En général, plus les pays
de l'OCDE s'enrichissent,
plus les dépenses
unitaires d'éducation
augmentent...*

En règle générale, il existe une corrélation positive entre la variation des dépenses par élève/étudiant et l'évolution du PIB par habitant. Ainsi, dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses d'éducation par élève ont progressé au même rythme que le PIB par habitant dans la plupart des pays de l'OCDE.

Dans six pays de l'OCDE sur 21 – l'Australie, l'Espagne, la Grèce, le Japon, la Pologne et le Portugal –, les dépenses d'éducation par élève/étudiant ont progressé à un rythme plus soutenu que le PIB par habitant entre 1995 et 1999. Par contre, en Allemagne, en Italie, en Norvège, dans la République tchèque et en Suède, les dépenses unitaires ont diminué dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire alors que le PIB par habitant a augmenté pendant la même période (voir le graphique B1.4).

*...mais cette tendance
comporte des exceptions.*

Variation des dépenses d'éducation par élève/étudiant en fonction des niveaux d'enseignement

Les dépenses unitaires d'éducation augmentent rapidement avec le niveau d'enseignement.

Les dépenses unitaires d'éducation évoluent de la même manière dans l'ensemble des pays de l'OCDE : partout, elles augmentent grandement de l'enseignement primaire au tertiaire. Cette évolution identique peut s'expliquer par les principaux facteurs déterminant les dépenses, en particulier le lieu et les modalités de l'enseignement. L'enseignement continue d'être dispensé essentiellement dans les écoles et universités traditionnelles où – malgré quelques différences – l'organisation, les programmes d'études, les méthodes pédagogiques et la gestion sont les mêmes. Ces caractéristiques communes expliquent sans doute la présence d'un schéma d'évolution similaire.

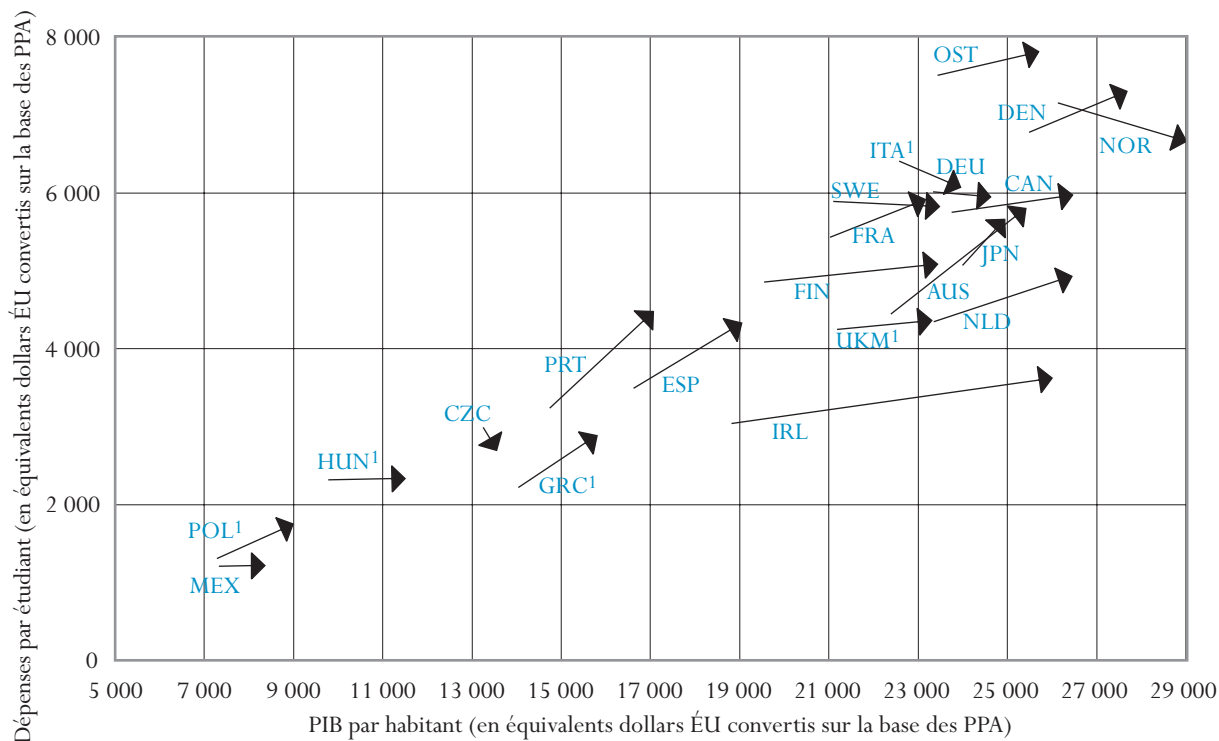
Les comparaisons de la répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement donnent des indications sur le degré de priorité accordé à chacun de ces

B₁

Graphique B1.4.

Variation des dépenses d'éducation par étudiant et du revenu national

Variation entre 1995 et 1999 des dépenses par étudiant de l'enseignement primaire, secondaire, et post-secondaire non tertiaire au titre des établissements d'enseignement par rapport au PIB par habitant (aux prix et PPA constants de 1999)



Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur. Le début de la flèche indique les dépenses par étudiant et le PIB par habitant en 1995. La pointe de la flèche indique les valeurs correspondantes en 1999.

1. Établissements publics seulement.

Source : OCDE. Tableau B6.2 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

niveaux d'enseignement par les différents pays de l'OCDE et sur le coût relatif de l'enseignement à ces niveaux. Bien que les dépenses unitaires d'éducation augmentent presque partout avec le niveau d'enseignement, les écarts varient sensiblement parmi les pays de l'OCDE (voir le graphique B1.5). Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires d'éducation sont multipliées par un coefficient de 1,3 en moyenne par rapport à celles relevées dans l'enseignement primaire, mais ce coefficient varie grandement selon les pays : de 0,8 en Pologne à plus de 1,7 en Allemagne, en France et dans la République tchèque.

Bien qu'en moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2,3 fois plus dans l'éducation pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de

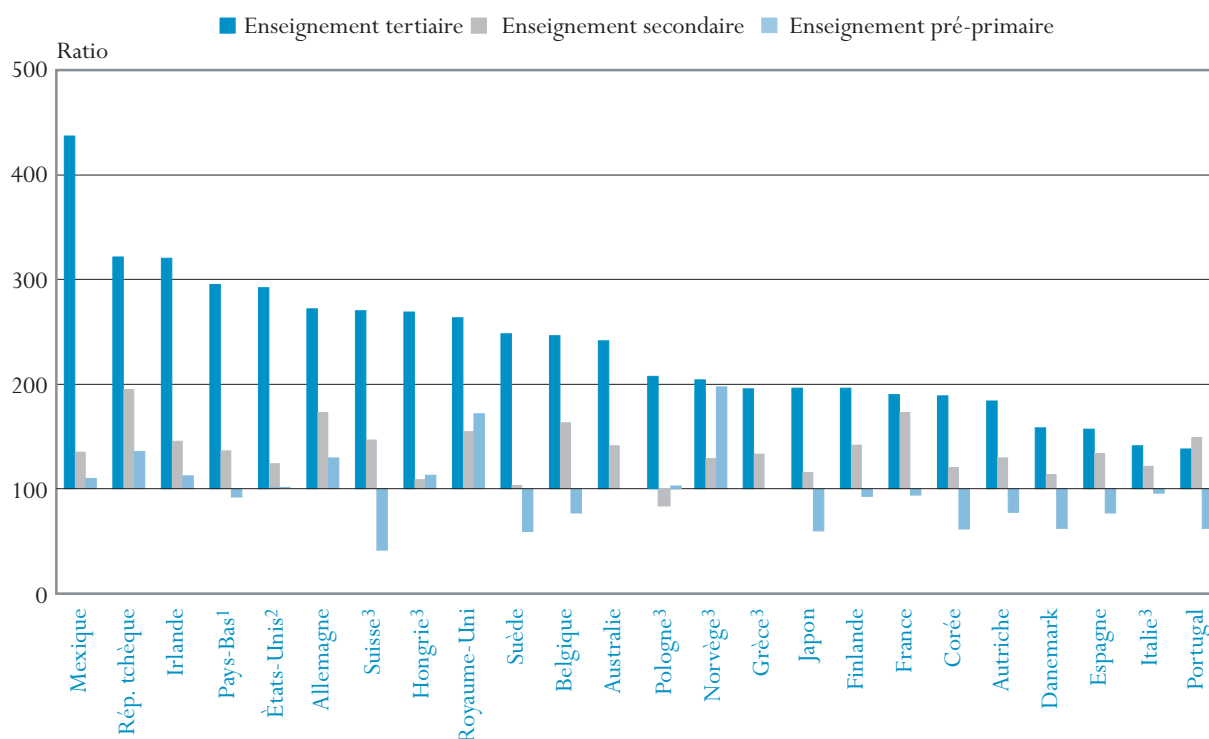
En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent

B1

Graphique B1.5.

Différences de dépenses d'éducation par étudiant par rapport à l'enseignement primaire (1999)

Rapport entre les dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant aux divers niveaux d'enseignement et les dépenses d'éducation par élève dans l'enseignement primaire (multiplié par 100)



1. Établissements publics et établissements privés subventionnés seulement.

2. Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.

3. Établissements publics seulement.

Un rapport de 500 dans l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses par étudiant à ce niveau sont pour un pays donné cinq fois plus élevées que les dépenses par élève dans l'enseignement primaire.

Un rapport de 50 dans l'enseignement pré-primaire signifie que les dépenses par élève à ce niveau correspondent pour un pays donné à la moitié des dépenses par élève dans l'enseignement primaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par étudiant dans l'enseignement tertiaire par rapport aux dépenses d'éducation par élève dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau B1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002).

2,3 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de l'enseignement primaire.

l'enseignement primaire, la structure des dépenses varie beaucoup d'un pays à l'autre. Ainsi, alors que l'Italie et le Portugal ne dépensent que 1,4 fois plus pour un étudiant du tertiaire que pour un élève du primaire, le Mexique en dépense 4,4 fois plus (voir le graphique B1.5).

Dépenses d'éducation par étudiant sur la durée moyenne des études tertiaires

Les dépenses unitaires annuelles ne reflètent pas toujours le coût total des études tertiaires.

Étant donné que dans l'enseignement tertiaire, la durée type des études et le niveau d'assiduité diffèrent selon les pays de l'OCDE, les disparités entre les pays dans les dépenses unitaires annuelles d'éducation au titre des services d'enseignement qui ressortent du graphique B1.1 ne rendent pas compte avec précision de la variation du coût total des études tertiaires suivies par l'étudiant type.

Les étudiants peuvent choisir parmi une large gamme d'établissements d'enseignement et de modalités de fréquentation.

Aujourd'hui, les étudiants peuvent choisir, parmi une large gamme d'établissements et de possibilités de fréquentation, la formule qui correspond le mieux à leurs objectifs d'études, à leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt. De nombreux étudiants poursuivent leurs études à temps partiel, travaillent tout en étudiant, fréquentent les cours de façon irrégulière ou suivent un enseignement dans plus d'un établissement avant d'obtenir leur diplôme. Ces diverses modalités de fréquentation peuvent influencer sur la manière dont il convient d'interpréter les dépenses unitaires d'éducation.

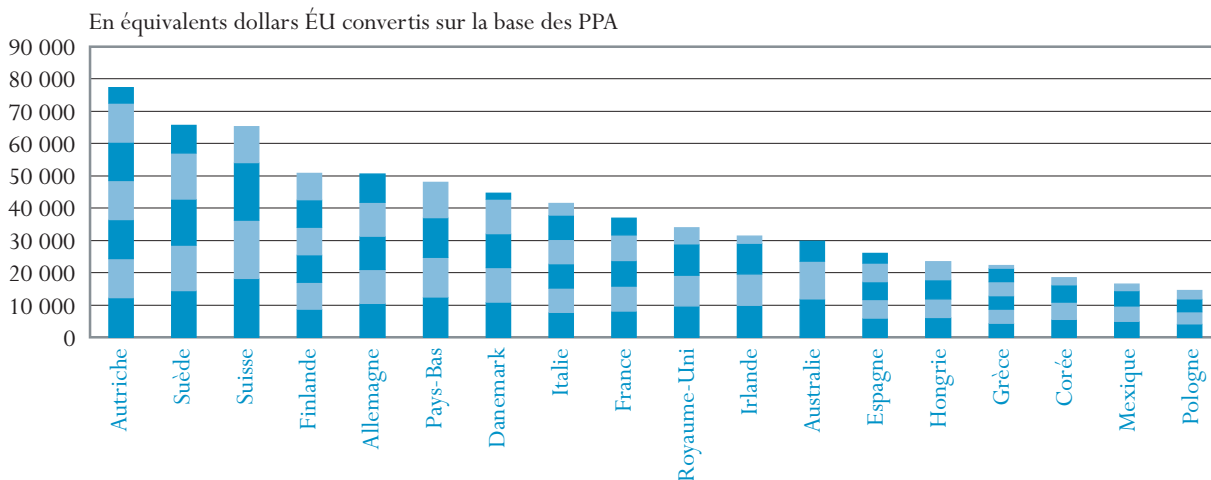
B₁

Graphique B1.6.

Dépenses cumulées au titre des établissements d'enseignement par étudiant sur la durée moyenne des études tertiaires (1999)

Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par étudiant multipliées par la durée moyenne des études tertiaires en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA

Chaque segment de la barre représente la dépense annuelle par étudiant. Le nombre de segments représente le nombre moyen d'années d'éducation pour un étudiant de l'enseignement tertiaire.



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires. Source : OCDE. Tableau B1.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent aboutir à des coûts globaux proportionnellement élevés de l'enseignement tertiaire si la durée normale des études tertiaires est relativement longue. Le graphique B1.6 montre les dépenses moyennes consenties pour chaque étudiant pendant la durée de ses études tertiaires. Les chiffres tiennent compte de tous les étudiants, y compris de ceux qui ne terminent pas leurs études tertiaires. Bien que les calculs soient basés sur un certain nombre d'hypothèses simplificatrices et que leur interprétation impose une certaine prudence (voir l'annexe 3 à www.oecd.org/els/education/eag2002), des changements importants peuvent être observés dans l'ordre de classement des pays en fonction des indicateurs de dépenses annuelles et globales.

Même si les dépenses annuelles sont faibles, le coût global des études tertiaires peut être élevé si leur durée est longue.

Ainsi, les dépenses unitaires annuelles dans l'enseignement tertiaire sont similaires en Autriche et aux Pays-Bas (respectivement 12 070 et 12 285 dollars ÉU) (voir le tableau B1.1). Toutefois, en raison de différences structurelles entre les programmes de l'enseignement tertiaire (indicateur A2), la durée moyenne des études tertiaires en Autriche est supérieure de plus de 30 pour cent à celle de ces études aux Pays-Bas (6,4 années d'études en Autriche, contre 3,9 années aux Pays-Bas). Il en résulte qu'en Autriche, les dépenses unitaires cumulées afférentes aux études tertiaires sont supérieures de plus de 50 pour cent à celles relevées aux Pays-Bas (77 248 dollars ÉU contre 47 911 dollars ÉU) (voir le graphique B1.6 et le tableau B1.3).

En Suisse, le coût unitaire total des études tertiaires de type A (101 334 dollars ÉU) est plus de deux fois supérieur au coût total de ces études dans 9 des dix autres pays de l'OCDE qui ont fourni des données, à l'exception de l'Allemagne (voir le tableau B1.3). Ces écarts doivent naturellement être considérés à la lumière des différences entre pays dans les structures des diplômes ainsi que des différences susceptibles d'exister quant au niveau des diplômes obtenus à l'issue des études. Des tendances analogues sont observées dans le cas des études tertiaires de type B mais le coût total de ces études tend à être largement inférieur à celui des études de type A, ce qui s'explique en grande partie par le fait qu'elles sont moins longues.

Définitions et méthodologie

Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par la division des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs correspondants en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements et les programmes d'enseignement pour lesquels les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour être converties en équivalents dollars américains. Le taux de change PPA donne le montant, en monnaie nationale, qui permettrait dans un pays donné de financer le même panier de biens et de services que celui qui peut être acheté en dollars aux États-Unis. Il est préféré au taux de change du marché car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1999 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2001 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

(taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans rapport avec le pouvoir d'achat intérieur relatif du moment dans les différents pays (voir l'annexe 2 pour davantage de détails).

Les chiffres relatifs à l'année budgétaire 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE en 2000.

Les graphiques B1.2 et B1.4 présentent les dépenses par étudiant de l'année budgétaire 1995. Ces chiffres de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2000. Les pays de l'OCDE ont été invités à rassembler leurs données en tenant compte des définitions et du champ couvert par l'exercice UOE de collecte de données mené au cours de l'année 2000. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 1999 sur la base du déflateur des prix du PIB.

B1

La part des dépenses unitaires dans le PIB par habitant correspond aux dépenses unitaires, exprimées en monnaie nationale, en pourcentage du PIB par habitant, également exprimé en monnaie nationale. Lorsque les données sur les dépenses d'éducation et les données sur le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les premières sont corrigées à l'aide des taux d'inflation du pays considéré de manière à correspondre à la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Les dépenses estimées sur la durée moyenne des études tertiaires (tableau B1.3) sont obtenues par la multiplication des dépenses annuelles de fonctionnement par la durée type des études tertiaires. Les méthodes appliquées pour estimer la durée type des études tertiaires sont décrites dans l'annexe 3 à www.oecd.org/els/education/eag2002. Les données utilisées pour évaluer la durée des études tertiaires proviennent d'une étude spéciale réalisée dans des pays de l'OCDE en 1997 et en 2000.

Le classement des pays de l'OCDE selon les dépenses unitaires annuelles d'éducation est très sensible aux définitions différentes selon les pays des notions de fréquentation à « temps plein » et à « temps partiel » et d'« équivalent temps plein ». Certains pays de l'OCDE comptabilisent chaque étudiant de l'enseignement tertiaire comme étudiant à temps plein, alors que d'autres mesurent son assiduité d'après les unités de valeur qu'il a obtenues au terme d'un programme spécifique sur une période de référence donnée. Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le niveau de fréquentation à temps partiel afficheront des dépenses plus élevées par étudiant en équivalents temps plein que les pays qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de fréquentation.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2002 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3 à www.oecd.org/els/education/eag2002 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B1.1.

Dépenses d'éducation par étudiant (1999)

Dépenses annuelles d'éducation par étudiant en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

							Enseignement tertiaire		
	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secon- daire non tertiaire	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS DE L'OCDE									
Australie*	m	4 858	6 710	7 066	6 850	7 650	11 725	7 993	12 588
Autriche*	5 080	6 568	8 434	8 584	8 504	9 131	12 070	x(7)	x(7)
Belgique*	3 035	3 952	x(5)	x(5)	6 444	x(5)	9 724	x(7)	x(7)
Canada*	4 466	x(5)	x(5)	x(5)	5 981	x(7)	15 211	x(7)	15 470
République tchèque*	2 404	1 769	2 998	4 043	3 449	832	5 688	1 886	6 679
Danemark*	4 208	6 721	6 904	8 270	7 626	m	10 657	x(7)	x(7)
Finlande*	3855	4 138	6 390	5479	5 863	x(5)	8 114	4 500	8 474
France*	3 901	4 139	6 657	7 766	7 152	5 839	7 867	8 458	7 709
Allemagne*	4937	3 818	4 918	10 107	6 603	11 679	10 393	5 495	11 209
Grèce ¹ *	x(2)	2 176	x(5)	x(5)	2 904	5 415	4 260	3 439	4 606
Hongrie ¹ *	2 458	2 179	2 017	2 756	2 368	2 983	5 861	x(7)	x(7)
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	3 386	3 018	4 401	4 362	4 383	4 168	9 673	x(7)	x(7)
Italie ¹	5 133	5 354	6 206	6 741	6 518	m	7 552	7 147	7 557
Japon*	3 154	5 240	5 612	6 460	6 039	x(4,7)	10 278	7 449	10 749
Corée*	1 752	2 838	3 208	3 597	3 419	a	5 356	3 494	6 612
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	1 204	1 096	1 129	2 226	1 480	a	4 789	x(7)	x(7)
Pays-Bas*	3 848	4 162	5 747	5 575	5 670	m	12 285	7 227	12 354
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège ¹	11 699	5 920	7 387	7 819	7 628	x(5)	12 096	x(7)	x(7)
Pologne ¹	1 898	1888	x(2)	1 583	1 583	x(4)	3 912	x(7)	3 912
Portugal*	2 165	3 478	4 958	5 422	5 181	a	4 802	x(7)	x(7)
République slovaque	1 880	x(3)	1 811	2 637	2 163	x(4)	5 325	x(9)	5 325
Espagne	2 789	3 635	x(5)	x(5)	4 864	x(5)	5 707	5 111	5 760
Suède	3 396	5 736	5 678	6 077	5 911	6 675	14 222	x(7)	x(7)
Suisse ^{1,3*}	2 764	6 663	7 824	11 819	9 756	7 960	17 997	13 421	18 584
Turquie ¹	m	m	m	m	m	m	4 328	x(7)	x(7)
Royaume-Uni*	6 233	3 627	x(5)	x(5)	5 608	x(5)	9 554	x(7)	x(7)
États-Unis ^{4*}	6 692	6 582	x(5)	x(5)	8 157	x(7)	19 220	x(7)	x(7)
<i>Moyenne des pays</i>	<i>3 847</i>	<i>4 148</i>	<i>5 210</i>	<i>5 919</i>	<i>5 465</i>	<i>4 795</i>	<i>9 210</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>3 746</i>	<i>4 229</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>5 174</i>	<i>~</i>	<i>11 422</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE									
Argentine	1409	1629	2198	2 528	2 327	a	5 606	5 137	6 056
Brésil ^{1,5}	1 222	956	1 069	1 172	1 100	m	13 567	m	13 567
Chili	1 431	1 701	1 767	2 041	1 941	a	6 911	3 545	7 652
Chine	105	372	476	1 768	833	a	5 798	x(7)	x(7)
Inde ⁵	65	303	297	290	295	a	m	m	m
Indonésie ⁶	53	81	208	295	242	a	1 047	x(7)	x(7)
Israël	3 415	4 240	x(5)	x(5)	5 164	4 115	11 210	7 965	12 088
Jamaïque ¹	386	764	1 065	1 114	1 082	908	6 484	2 650	13 194
Jordanie ¹	m	775	782	806	789	a	5 082	x(7)	x(7)
Malaisie ¹	437	1 015	x(5)	x(5)	1 813	8 423	7 924	7 677	7 979
Paraguay	x(2)	877	x(5)	x(5)	1 545	a	5 465	2 796	6 750
Pérou	442	483	x(5)	x(5)	579	m	1 414	675	2 057
Philippines ^{1,5}	46	474	411	384	406	962	1060	a	1 060
Tunisie ^{1,6}	m	988	x(5)	x(5)	1 868	a	5 008	x(7)	x(7)
Uruguay ¹	1 133	1 000	1 114	1 484	1 275	a	2 239	x(7)	x(7)
Zimbabwe ¹	m	537	x(5)	x(5)	813	x(5)	m	m	m

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

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

1. Établissements publics seulement.
2. Établissements publics et établissements privés subventionnés seulement.
3. La colonne 9 ne concerne que l'enseignement tertiaire de type A.
4. Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.
5. Année de référence : 1998.
6. Année de référence : 2000.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqq2002).

Source : OCDE.

B1

Tableau B1.2.
Dépenses d'éducation par étudiant par rapport au PIB par habitant (1999)
 Dépenses par étudiant en proportion du PIB par habitant au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

							Enseignement tertiaire		
	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secon- daire non tertiaire	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS DE L'OCDE									
Australie*	m	19	26	28	27	30	46	31	49
Autriche*	20	26	33	33	33	36	47	x(7)	x(7)
Belgique*	12	16	x(5)	x(5)	26	x(5)	39	x(7)	x(7)
Canada*	17	x(5)	x(5)	x(5)	23	x(7)	57	x(7)	58
République tchèque*	18	13	22	30	25	6	42	14	49
Danemark*	15	24	25	30	28	m	39	x(7)	x(7)
Finlande*	16	18	27	23	25	x(5)	35	19	36
France*	17	18	29	34	31	25	34	37	33
Allemagne*	20	16	20	41	27	47	42	22	46
Grèce ¹ *	x(2)	14	x(5)	x(5)	18	34	27	22	29
Hongrie ¹ *	21	19	18	24	21	26	51	x(7)	x(7)
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	13	12	17	17	17	16	37	x(7)	x(7)
Italie ¹	21	22	26	28	27	m	32	30	32
Japon*	13	21	23	26	24	x(4,7)	41	31	43
Corée*	13	21	24	26	25	a	39	26	48
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	14	13	14	27	18	a	57	x(7)	x(7)
Pays-Bas ² *	15	16	22	21	21	m	46	27	47
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège ¹	40	20	25	27	26	x(4)	43	x(7)	x(7)
Pologne ¹	21	21	x(2)	18	18	x(4)	44	x(7)	44
Portugal*	13	20	29	32	30	a	28	x(7)	x(7)
République slovaque	17	x(3)	16	24	19	x(4)	48	x(9)	48
Espagne	15	19	x(5)	x(5)	26	x(5)	30	27	30
Suède	14	24	24	26	25	28	61	x(7)	x(7)
Suisse ^{1,3*}	10	23	27	41	34	28	63	47	65
Turquie ¹	m	m	m	m	m	m	73	x(7)	x(7)
Royaume-Uni*	27	16	x(5)	x(5)	24	x(5)	41	x(7)	x(7)
États-Unis ⁴ *	20	20	x(5)	x(5)	24	x(7)	57	x(7)	x(7)
<i>Moyenne des pays</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>23</i>	<i>28</i>	<i>25</i>	<i>21</i>	<i>44</i>	<i>28</i>	<i>44</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE									
Argentine	11	13	18	21	19	a	46	42	49
Brésil ^{1,5}	18	14	15	17	16	m	195	m	195
Chili	17	20	20	24	22	a	80	41	88
Chine	3	10	13	49	23	a	161	x(7)	x(7)
Inde ⁵	2	12	16	20	17	a	m	m	m
Indonésie ⁶	9	3	8	11	9	a	41	x(7)	x(7)
Israël	17	21	x(5)	x(5)	26	21	56	40	61
Jamaïque ¹	11	21	30	31	30	25	182	74	371
Jordanie ¹	m	20	20	21	20	a	130	x(7)	x(7)
Malaisie ¹	5	12	x(5)	x(5)	22	103	96	93	97
Paraguay	x(2)	20	x(5)	x(5)	35	a	125	64	154
Pérou	10	10	x(5)	x(5)	13	m	31	15	45
Philippines ^{1,5}	2	14	15	15	15	35	42	a	84
Tunisie ^{1,6}	m	16	x(5)	x(5)	29	a	79	x(7)	x(7)
Uruguay ¹	13	11	13	17	14	a	25	x(7)	x(7)
Zimbabwe ¹	m	19	x(5)	x(5)	28	x(5)	m	m	m

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

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

1. Établissements publics seulement.
2. Établissements publics et établissements privés subventionnés seulement.
3. La colonne 9 ne concerne que l'enseignement tertiaire de type A.
4. Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.
5. Année de référence : 1998.
6. Année de référence : 2000.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau B1.3.

Dépenses d'éducation par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (1999)

Durée moyenne des études tertiaires et dépenses au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études, en équivalents dollars ÉU convertis sur base des PPA, par type de programme

PAYS DE L'OCDE	Méthode ¹	Durée moyenne des études tertiaires (en années)			Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires		
		Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Australie	CM	2.5	1.6	2.6	29 665	12 548	32 226
Autriche ²	AF	6.4	2.3	7.4	77 248	x(4)	x(4)
Canada*	CM	m	m	m	m	m	m
Danemark ²	AF	4.2	2.1	4.4	44 654	x(4)	x(4)
Finlande	CM	6.0	a	6.0	50 760	a	50 760
France ²	AF	4.7	2.8	5.3	36 832	23 410	40 901
Allemagne*	CM	4.9	2.4	6.0	50 511	13 408	67 367
Grèce ³	AF	5.2	3.0	7.3	22 197	10 419	33 669
Hongrie ³	CM	4.1	m	4.1	23 735	x(4)	x(4)
Islande	CM	2.7	2.0	2.8	m	m	m
Irlande*	CM	3.2	2.2	4.0	31 341	x(4)	x(4)
Italie**	CM	5.5	3.3	5.6	41 458	23 371	42 092
Corée ^{2,*}	CM	3.4	2.1	4.2	18 371	7 232	27 904
Mexique ²	AF	3.4	x(3)	3.4	16 390	x(4)	x(4)
Pays-Bas ^{2,4}	CM	3.9	x(1)	x(1)	47 911	x(4)	x(4)
Norvège	CM	m	m	m	m	m	m
Pologne ³	CM	3.7	m	3.7	14 395	m	14 395
Espagne ²	AF	4.6	1.5	4.7	25 965	7 611	27 113
Suède	CM	4.6	2.6	4.7	65 529	x(4)	x(4)
Suisse ^{2,3}	CM	3.6	2.2	5.5	65 225	29 349	101 334
Royaume-Uni*	CM	3.5	x(1)	x(1)	33 835	x(4)	x(4)
<i>Moyenne des pays</i>		<i>4.2</i>	<i>2.0</i>	<i>4.8</i>	<i>38 668</i>	<i>~</i>	<i>~</i>

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

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

1. La durée des études tertiaires a été calculée soit par le biais de la méthode par chaîne (CM), soit par le biais d'une formule d'approximation (AF).
2. Les données sur la durée des études tertiaires proviennent d'une enquête spéciale sur l'année universitaire 1995 qui a été réalisée en 1997.
3. Établissements publics seulement.
4. Établissements publics et établissements privés subventionnés seulement.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002).

Source : OCDE.

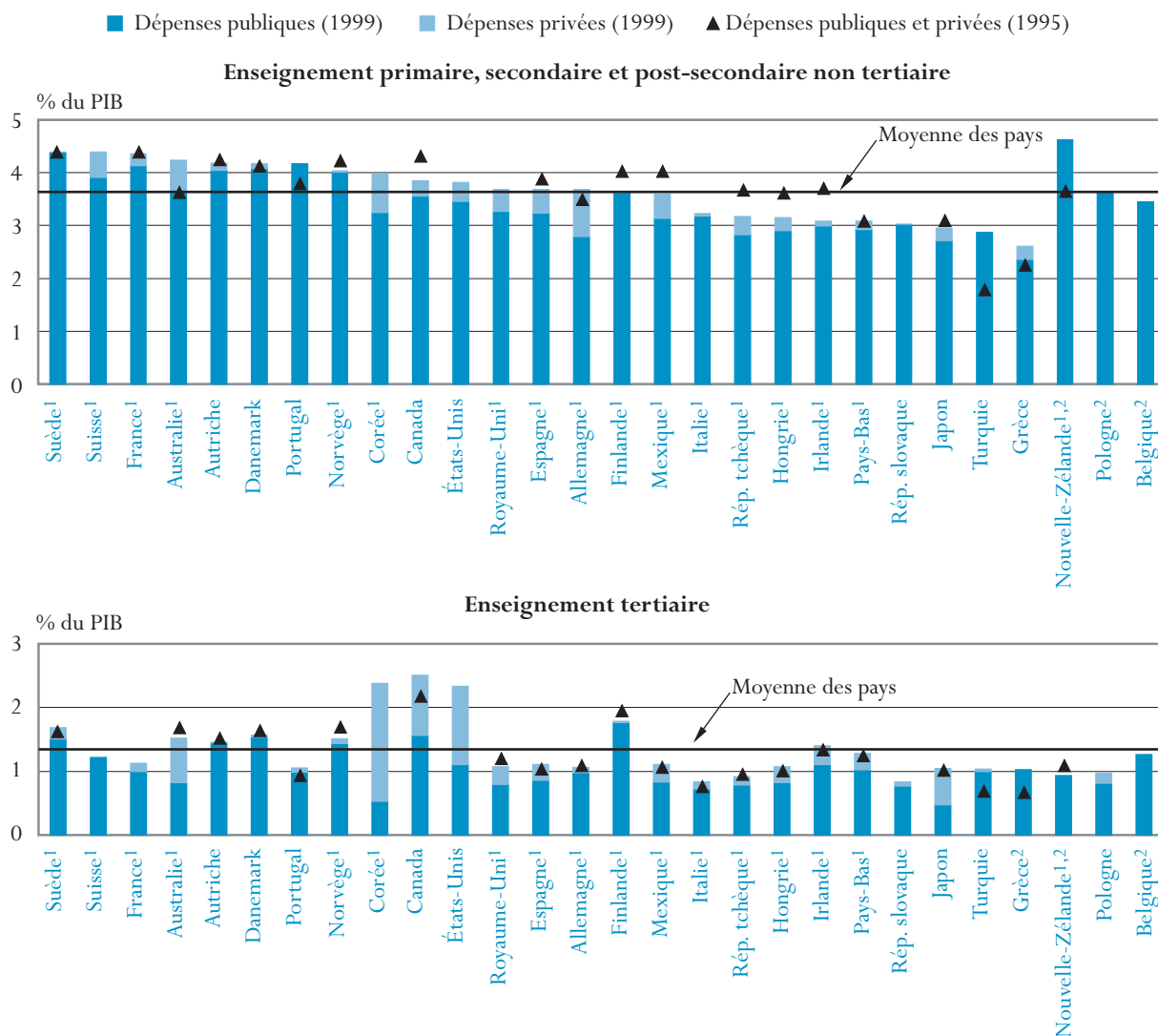
DÉPENSES AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN POURCENTAGE DU PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 5,8 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement.
- Dans 14 pays de l'OCDE sur 18, les dépenses d'éducation publics et privés ont augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 1999 mais la croissance des dépenses d'éducation n'a pas suivi celle de la richesse nationale, contrairement à ce qui avait pu être observé au début des années 1990.
- Deux tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 3,7 pour cent du PIB cumulé de l'OCDE, sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Mais le Canada, la Corée et les États-Unis affectent plus de 2 pour cent de leur PIB à l'enseignement tertiaire.

B₂

Graphique B2.1.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1995, 1999)
 Dépenses directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement provenant de sources publiques
 et privées, par niveau d'enseignement, sources de fonds et année



1. Les subventions publiques sont incluses dans les fonds de source privée.

2. Dépenses publiques seulement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales de sources publiques et privées au titre des établissements d'enseignement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Les pays pour lesquels seules les dépenses publiques sont présentées sont classés séparément.

Source : OCDE. Tableau B2.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Contexte

Cet indicateur examine la part relative des ressources nationales qui est investie dans les établissements d'enseignement.

Les dépenses d'éducation constituent un investissement qui contribue à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. La part des ressources financières totales qui doit être affectée à l'éducation représente un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays de l'OCDE, à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises et les élèves/étudiants et leur famille. Tant que le rendement de cet investissement sur le plan social et privé est suffisant, les conditions propres à accroître les taux de scolarisation et à développer l'investissement global sont réunies.

Il comprend également une étude comparative de l'évolution de cet investissement dans le temps.

Lorsqu'ils analysent l'effort financier qu'ils consacrent à l'éducation, les pouvoirs publics doivent considérer les pressions qui s'exercent en faveur d'une augmentation des dépenses dans des domaines tels que la rémunération des enseignants et les équipements éducatifs. Bien que cet indicateur ne puisse apporter de réponse directe à ce type de question, il peut cependant servir de repère quant au volume de l'investissement dans l'enseignement en valeur absolue et par rapport au volume de la richesse nationale et quant à son évolution dans le temps dans les différents pays de l'OCDE.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Champ couvert par le diagramme (voir page 158 pour les explications)

Cet indicateur porte sur les dépenses au titre des écoles, universités et autres établissements publics ou privés qui dispensent de l'enseignement ou participent à la fourniture des services d'éducation. Ces dépenses ne se limitent pas aux services d'enseignement mais comprennent également les dépenses publiques et privées consacrées aux services auxiliaires destinés à aider les élèves/étudiants et leur famille pour autant qu'ils soient proposés par l'intermédiaire des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les activités de recherche et de développement peuvent représenter une part importante des dépenses. Cette part de dépenses est incluse dans cet indicateur lorsque les activités de recherche y afférentes sont menées par des établissements d'enseignement.

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter du matériel et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et les revenus non perçus par les étudiants peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses consenties en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts d'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B4 et B5.

Investissement global par rapport au PIB

Tous les pays de l'OCDE investissent une part importante de leurs ressources nationales dans l'éducation. Compte tenu des sources de financement publiques et privées, ils consacrent 5,8 pour cent de leur PIB cumulé au financement des établissements d'enseignement. Dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, les postes de dépenses de cette ampleur sont surveillés de près par les pouvoirs publics, soucieux de revoir les dépenses à la baisse ou d'en limiter la croissance.

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 5,8 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement.

Les dépenses les plus élevées au titre des établissements d'enseignement sont observées en Corée, où elles représentent, sources publiques et privées confondues, plus de 6,8 pour cent du PIB. Viennent ensuite le Canada, le Danemark, la Norvège et la Suède, où cette part équivaut à plus de 6,6 pour cent du PIB. Toutefois, huit pays de l'OCDE sur 28 consacrent moins de 5 pour cent de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement. En Grèce, dans la République slovaque et en Turquie, ces dépenses ne représentent qu'entre 3,9 et 4,4 pour cent du PIB (voir le tableau B.2.1a).

De nombreux facteurs influent sur le classement relatif des pays de l'OCDE en fonction de cet indicateur. Par exemple, les pays affichant un niveau de dépenses élevé peuvent avoir un nombre d'élèves/étudiants plus important, alors que les pays enregistrant un faible niveau de dépenses peuvent soit être très économes dans leur manière de dispenser l'enseignement, soit limiter l'accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement. La répartition des effectifs entre secteurs et domaines d'études peut être différente, à l'instar de la durée des études et de l'importance et de l'organisation des activités de recherche connexes. Enfin, les dépenses unitaires peuvent varier grandement selon les pays de l'OCDE, même si ceux-ci consacrent la même part de leur PIB à l'éducation, en raison des grandes disparités observées en matière de PIB (voir l'indicateur B1).

Les ressources nationales affectées à l'éducation dépendent d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande.

Évolution du niveau global des dépenses d'éducation entre 1995 et 1999

Dans 14 des 18 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sur les tendances sont disponibles, l'investissement de sources publiques et privées dans l'éducation a augmenté de plus de 5 pour cent en termes réels entre 1995 et 1999. En Australie, en Irlande et au Portugal, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont augmenté entre 20 et 30 pour cent et, en Grèce, de plus de 40 pour cent. La tendance est semblable si l'on ne prend en considération que le financement public : les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages pour couvrir des dépenses afférentes aux établissements ont augmenté de plus de 5 pour cent dans 19 pays de l'OCDE sur 23 entre 1995 et 1999. Une hausse sensible des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement a été observée en Grèce, en Nouvelle-Zélande et en Turquie, pour lesquelles les données sur les dépenses privées ne sont pas disponibles (voir le tableau B.2.2).

Dans 14 pays de l'OCDE sur 18, les dépenses de sources publiques et privées dans l'éducation ont augmenté de plus de 5 pour cent entre 1995 et 1999...

...mais les dépenses d'éducation n'ont généralement pas augmenté au même rythme que les ressources nationales.

En valeur absolue, l'augmentation des dépenses au titre des établissements d'enseignement s'est poursuivie entre 1995 et 1999 mais à un rythme moins soutenu que celle du PIB. Dans deux tiers environ des pays de l'OCDE, une baisse de la part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement a été enregistrée. À cet égard, les baisses les plus sensibles, supérieures à 0,35 point de pourcentage, ont été observées en Finlande, en Irlande, au Mexique, en Norvège et dans la République tchèque (voir le tableau B2.1a).

Si la forte croissance du PIB occulte l'augmentation substantielle des dépenses au titre des établissements d'enseignement en Irlande, il n'en va pas de même au Mexique et dans la République tchèque, où l'éducation n'a pas bénéficié de manière significative de la hausse du PIB. En 1995, ces deux pays figuraient déjà au nombre de ceux qui consacrent faible part de leur PIB à l'éducation. Ils ont encore régressé dans le classement à cet égard (voir le tableau B2.1a).

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par niveau d'éducation

L'investissement dans les établissements d'enseignement préprimaire varie grandement selon les pays.

Le fait que les dépenses globales d'éducation soient considérables n'implique pas nécessairement que des dépenses importantes soient consenties dans tous les niveaux d'enseignement. En la matière, les différences sont les plus frappantes dans l'enseignement préprimaire. À ce niveau d'enseignement, les dépenses varient grandement : entre moins de 0,2 pour cent du PIB en Australie, en Corée et en Irlande et 0,7 pour cent ou plus au Danemark, en France, en Hongrie et en Norvège (voir le tableau B2.1c). Les écarts observés dans l'enseignement préprimaire s'expliquent principalement par les taux de fréquentation (voir l'indicateur C1).

L'investissement dans l'enseignement préprimaire est crucial à la lumière de l'importance de cet enseignement, du souci de jeter des bases solides pour l'apprentissage à vie et de la volonté d'assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. Il y a lieu de souligner toutefois que les établissements d'enseignement couverts par cet indicateur ne sont pas les seuls à fournir un encadrement et une éducation préscolaires de qualité. La plus grande prudence s'impose donc lors avant de tirer des conclusions quant aux conditions d'accès et à la qualité de l'encadrement et de l'éducation préscolaires.

Deux tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire absorbe la majeure partie des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit l'équivalent de 3,7 pour cent du PIB cumulé de l'OCDE (voir le graphique B2.1), ce qui est logique eu égard à la scolarisation généralisée dans l'enseignement primaire et du deuxième cycle du secondaire et aux taux de fréquentation élevés dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire (voir les indicateurs C1 et C2). Parallèlement, les dépenses unitaires d'éducation nettement plus élevées consenties dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire donnent lieu à un investissement global bien plus important que ce que leurs seuls effectifs pourraient laisser suggérer. Plus d'un quart des dépenses cumulées de l'OCDE

au titre des établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement tertiaire.

Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2,5, 2,4 et 2,3 pour cent de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire, soit plus d'un tiers de l'ensemble de leurs dépenses au titre des établissements d'enseignement (voir le graphique B2.1). Le Danemark, la Finlande et la Suède affichent également des niveaux élevés de dépenses : une part égale ou supérieure à 1,6 pour cent de leur PIB est affectée aux établissements d'enseignement tertiaire. À l'autre extrême, la France, le Portugal et la Suisse consacrent une part du PIB inférieure à la moyenne aux établissements d'enseignement tertiaire mais figurent au nombre des pays de l'OCDE où l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire bénéficie de la plus grande part du PIB. En Suisse toutefois, le taux de fréquentation relativement modéré dans l'enseignement tertiaire donne lieu à des dépenses unitaires parmi les plus élevées à ce niveau, malgré la part assez faible du PIB consacrée aux établissements tertiaires (voir les tableaux B2.1b et B1.3).

Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent plus de 2 pour cent de leur PIB à l'enseignement tertiaire.

Les pays ne répercutent pas tous l'augmentation des dépenses sur les mêmes niveaux d'enseignement. L'Allemagne, l'Autriche, la Finlande, la France, les Pays-Bas, le Portugal, la Suède et la Turquie ont investi à tous les niveaux d'enseignement les ressources supplémentaires liées à la hausse relativement importante entre 1995 et 1999 des dépenses en valeur absolue au titre des établissements d'enseignement (voir le graphique B2.2). Par comparaison, l'Australie, le Danemark, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Pologne ont décidé d'accroître les dépenses consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Inversement, au Canada, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Japon et au Mexique, les dépenses affectées à l'enseignement tertiaire ont grimpé de plus de 10 pour cent entre 1995 et 1999, tandis que les dépenses consacrées aux niveaux inférieurs d'enseignement ont augmenté à un rythme nettement moins soutenu. En Hongrie et en Italie, l'accroissement significatif des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire est allé de pair avec une baisse des dépenses dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le graphique B2.2).

Dans certains pays de l'OCDE, tous les niveaux d'enseignement ont bénéficié de l'augmentation des dépenses, alors que dans d'autres, seuls certains niveaux en ont profité.

Facteurs influençant sensiblement les dépenses nationales d'éducation

La part des ressources nationales affectées à l'éducation dépend d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, tels que la structure démographique, les taux de scolarisation, le revenu par habitant, le niveau national du traitement des enseignants, ainsi que l'organisation et la fourniture des services d'enseignement.

L'importance de la population d'âge scolaire d'un pays (voir l'indicateur A1 dans l'édition 2001 de Regards sur l'éducation) détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande. Parmi les pays de l'OCDE dont le niveau

Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande.

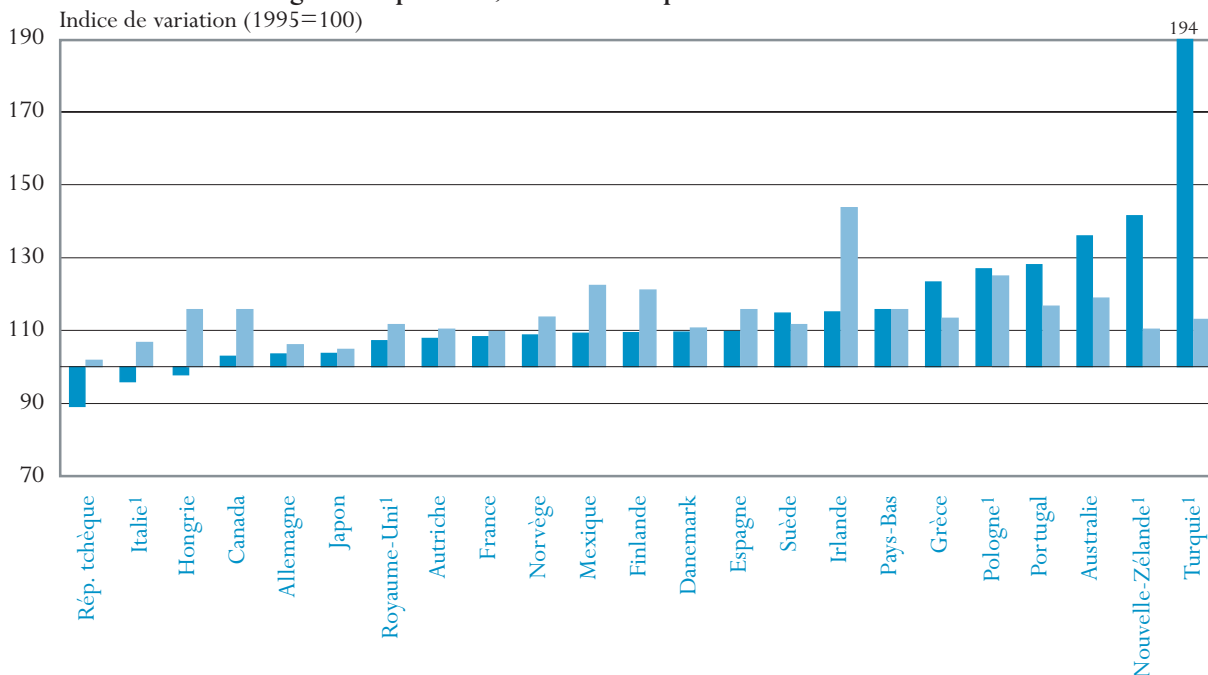
Graphique B2.2.

Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 1999)

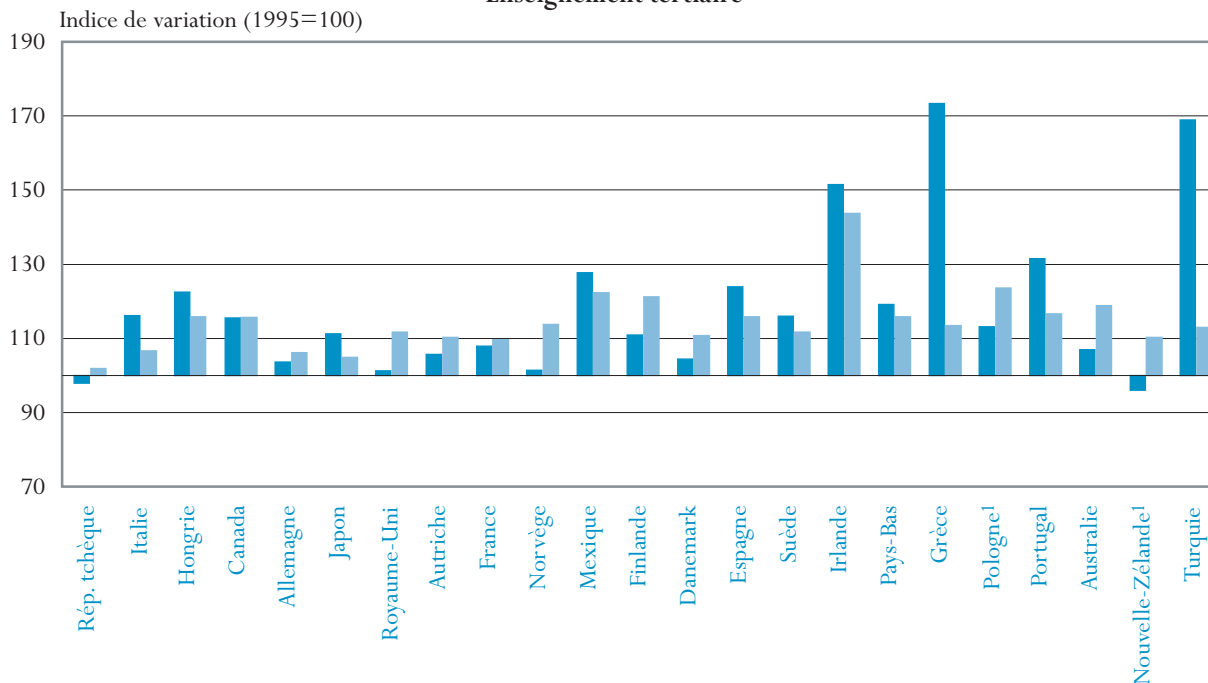
Indice de variation des dépenses directes au titre des établissements d'enseignement entre 1995 et 1999 (1995=100)

■ Variation des dépenses totales directes au titre des établissements d'enseignement ■ Variation du PIB en prix constants

Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire



Enseignement tertiaire



1. Dépenses publiques seulement.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 1999.

Source : OCDE. Tableau B2.2 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

de ressource nationale est comparable, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer un pourcentage plus élevé de son PIB à l'éducation afin que chaque jeune ait la possibilité de recevoir le même volume de formation que les jeunes d'autres pays de l'OCDE. Inversement, si la taille relative de sa population jeune est moins importante, le même pays devra consacrer une part moins grande de son revenu à l'éducation pour obtenir des résultats analogues.

Si les pouvoirs publics ne peuvent guère agir sur la taille de leur population jeune, le pourcentage de jeunes inscrits dans les différents niveaux d'enseignement constitue pour eux une question essentielle. Les différences de taux de scolarisation entre les pays de l'OCDE reflètent des disparités dans la demande d'enseignement, de la préscolarisation à l'enseignement tertiaire, et dans l'offre de programmes à tous les niveaux. L'indicateur C1 montre que dans les pays de l'OCDE, un enfant de cinq ans peut espérer effectuer entre 10 et 21 années d'études. Si l'on considère l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, l'écart est plus grand encore, allant de moins d'une année au Mexique à plus de quatre années en Finlande.

Les différences dans la durée des études sont reflétées par les différences de taux de scolarisation qui, à leur tour, influent sur les dépenses d'éducation. Le graphique B2.3 montre l'évolution virtuelle des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB si les profils de scolarisation étaient les mêmes dans l'ensemble des pays de l'OCDE, toutes choses étant égales par ailleurs. En règle générale, les pays dont le taux de scolarisation est supérieur à la moyenne, tels que l'Australie, la Finlande, la Norvège et la Suède, affectent également un pourcentage plus élevé de leur PIB à l'éducation. Inversement, le niveau peu élevé de dépenses observé dans des pays comme la Hongrie, le Mexique, la République tchèque et la Turquie s'explique en partie par des taux de scolarisation inférieurs à la moyenne.

Si les profils de scolarisation étaient identiques dans tous les pays de l'OCDE, les dépenses en pourcentage du PIB augmenteraient de 1,8 pour cent au Mexique et en Turquie, alors qu'elles diminueraient de 0,5 pour cent ou plus en Corée, en Finlande, au Japon et en Norvège, à supposer que les dépenses d'éducation par élève/étudiant restent constantes dans chacun de ces pays (voir le graphique B2.3).

L'impact des taux de scolarisation sur les dépenses d'éducation est particulièrement manifeste dans l'enseignement tertiaire où les taux de fréquentation (indicateur C1) et les coûts unitaires (indicateur B1) divergent sensiblement entre les pays de l'OCDE. En Corée et au Japon, les dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB diminueraient vraisemblablement de 1,0 point de pourcentage si le taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire correspondait à la moyenne de l'OCDE. Aux États-Unis et en Finlande, la diminution serait respectivement de 0,5 et de 0,6 point de pourcentage dans les mêmes conditions (voir le

Plus le taux de scolarisation est élevé, plus les ressources financières requises sont importantes.

Les différences dans la durée de la scolarisation influent également sur les dépenses d'éducation.

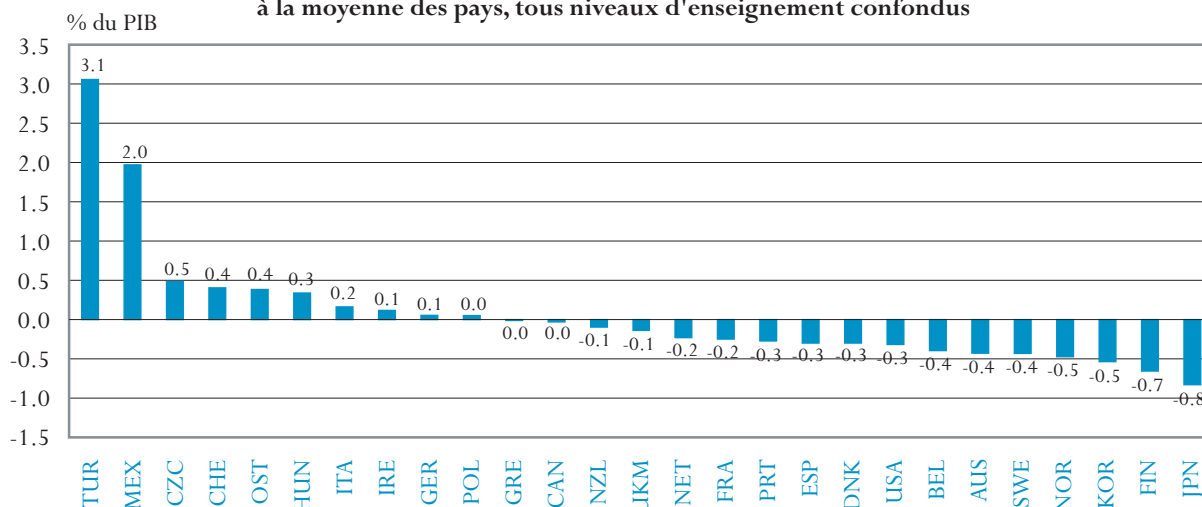
Dans certains pays, les effets de la structure démographique sur les dépenses d'éducation sont compensés par les effets des profils de scolarisation.

B₂

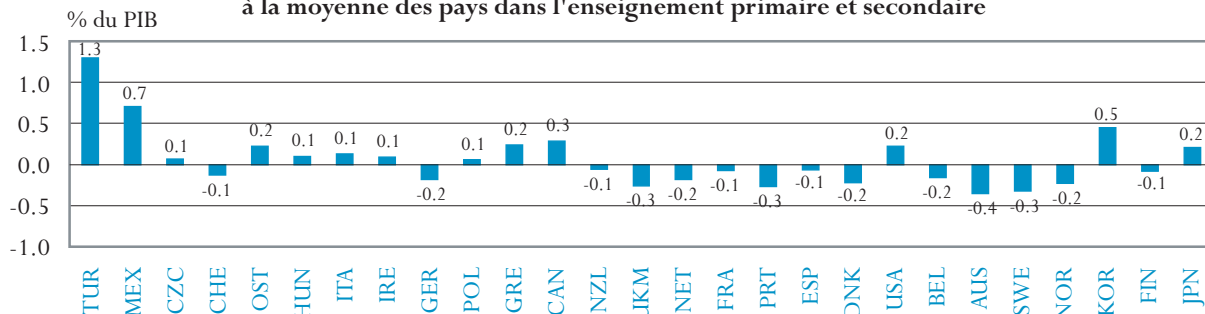
Graphique B2.3.

Impact des taux d'inscription sur les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1999)

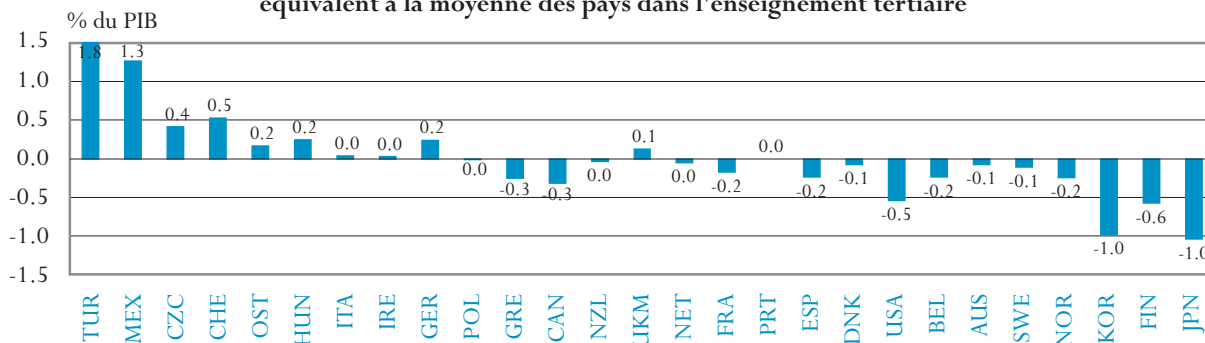
A. Estimation de la variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB dans l'hypothèse d'un taux d'inscription national équivalent à la moyenne des pays, tous niveaux d'enseignement confondus



B. Estimation de la variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB dans l'hypothèse d'un taux d'inscription national équivalent à la moyenne des pays dans l'enseignement primaire et secondaire



C. Estimation de la variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB dans l'hypothèse d'un taux d'inscription national équivalent à la moyenne des pays dans l'enseignement tertiaire



Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur. Les pays sont classés par ordre décroissant de l'estimation de la variation des dépenses en pourcentage du PIB dans l'hypothèse d'un taux d'inscription national équivalent à la moyenne des pays tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

graphique B2.3). À l'autre extrême se trouvent le Mexique et la Turquie où les dépenses d'éducation au titre des établissements d'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB augmenteraient respectivement de 1,3 et de 1,8 point de pourcentage si le taux de fréquentation correspondait à la moyenne de l'OCDE.

Définitions et méthodologie

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sur lesquelles porte cet indicateur comprennent les dépenses au titre des établissements à vocation pédagogique et des autres établissements qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique. Par établissements à vocation pédagogique, on entend les établissements qui dispensent directement des programmes d'enseignement à des individus dans un cadre collectif organisé ou qui pratiquent une forme d'enseignement à distance (essentiellement des écoles et des universités). Les entreprises commerciales et autres entités qui proposent de courtes sessions de formation sur une base individuelle ne sont pas incluses. Les autres établissements, qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique, sont ceux qui fournissent des services administratifs, spécialisés ou de consultance à d'autres établissements d'enseignement et qui ne se livrent pas directement à des activités d'enseignement. À titre d'exemple, citons les ministères fédéraux, nationaux ou régionaux de l'Éducation, les organes qui gèrent l'éducation à divers niveaux de l'administration, des agences privées qui se livrent à des activités de gestion et d'administration ou encore les entités qui fournissent des services afférents à l'éducation, dans des domaines tels que l'orientation professionnelle ou psychologique, le placement, la réalisation des épreuves d'examen, l'aide financière aux élèves/étudiants, le développement des programmes d'enseignement, la recherche pédagogique, l'exploitation et l'entretien des infrastructures ainsi que l'organisation du transport, du logement et des repas des élèves/étudiants.

Le choix de cette définition assez vaste des établissements d'enseignement est dicté par le souci d'inclure les dépenses consacrées à des services similaires fournis dans certains pays par les établissements d'enseignement et dans d'autres, par d'autres types d'établissements, et de permettre leur comparaison.

La distinction par provenance de fonds se base sur le financement initial, c'est-à-dire avant les transferts du secteur public vers le secteur privé et vice-versa. Pour cette raison, les aides publiques aux ménages et autres entités, telles que les subventions au titre des droits de scolarité et autres versements aux établissements d'enseignement, sont incluses dans les dépenses publiques pour cet indicateur. Les versements des ménages et autres entités privées aux établissements d'enseignement comprennent les droits de scolarité et autres, hors aides publiques. L'indicateur B5 présente de manière détaillée les subventions publiques et leur affectation.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1999 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2001 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

B₂

Les chiffres relatifs à l'année budgétaire 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE en 2000.

Les tableaux B2.1a, B2.1b et B2.2 présentent les dépenses au titre des établissements d'enseignement correspondant à l'année budgétaire 1995. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2000 dans le cadre de laquelle les dépenses de 1995 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de l'exercice UOE de collecte de données de 1999.

Les chiffres de 1995 sont exprimés en fonction du niveau des prix de 1999.

Le graphique B2.2 et le tableau B2.2 présentent un indice de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et du PIB entre 1995 et 1999. Les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 1999 sur la base du déflateur des prix du PIB.

B₂

Concernant les comparaisons entre années, il convient de souligner que la moyenne des pays représente uniquement les pays pour lesquelles des données sont disponibles dans toutes les années de référence.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2002 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3 à www.oecd.org/els/education/eag2002 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B2.1a.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1995, 1999)

Dépenses au titre des établissements d'enseignement, de sources publiques et privées, pour tous les niveaux d'enseignement, par source des fonds et par année

	1999			1995		
	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total
PAYS DE L'OCDE						
Australie*	4.5	1.4	5.8	4.5	1.0	5.5
Autriche ^{3*}	6.0	0.3	6.3	6.3	0.3	6.6
Belgique*	5.3	0.3	5.5	m	m	m
Canada*	5.3	1.3	6.6	6.2	0.7	6.9
République tchèque*	4.2	0.6	4.7	4.9	0.5	5.4
Danemark ^{3*}	6.4	0.3	6.7	6.4	0.3	6.7
Finlande*	5.7	0.1	5.8	6.3	x	6.3
France*	5.8	0.4	6.2	5.9	0.4	6.3
Allemagne*	4.3	1.2	5.6	4.5	1.3	5.8
Grèce ^{3*}	3.6	0.3	3.9	2.9	m	m
Hongrie	4.5	0.6	5.2	4.9	0.6	5.5
Islande	m	m	m	m	m	m
Irlande	4.1	0.4	4.6	4.7	0.5	5.3
Italie	4.4	0.4	4.8	4.5	m	m
Japon*	3.5	1.1	4.7	3.6	1.2	4.8
Corée*	4.1	2.7	6.8	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	4.4	0.8	5.2	4.6	1.0	5.6
Pays-Bas*	4.3	0.4	4.7	4.6	0.1	4.7
Nouvelle-Zélande	5.9	m	m	4.9	m	m
Norvège	6.5	0.1	6.6	7.0	0.2	7.2
Pologne	5.1	m	5.3	5.5	m	m
Portugal ^{3*}	5.6	0.1	5.7	5.3	0.0	5.3
République slovaque ³	4.3	0.1	4.4	m	m	m
Espagne	4.4	0.9	5.3	4.6	1.0	5.5
Suède	6.5	0.2	6.7	6.3	0.1	6.4
Suisse	5.4	0.5	5.9	m	m	m
Turquie ^{3*}	3.9	0.0	3.9	2.4	0.1	2.5
Royaume-Uni*	4.4	0.7	5.2	4.8	m	m
États-Unis*	4.9	1.6	6.5	5.0	1.7	6.4
<i>Moyenne des pays</i>	<i>4.9</i>	<i>0.6</i>	<i>5.5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>4.6</i>	<i>1.1</i>	<i>5.8</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Moyenne des pays ayant des données pour 1995 et 1999 (19 pays)</i>	<i>5.1</i>	<i>0.5</i>	<i>5.6</i>	<i>5.2</i>	<i>0.5</i>	<i>5.7</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE						
Argentine ¹	4.5	1.3	5.8	m	m	m
Brésil ^{3,4}	5.1	m	m	m	m	m
Chili	4.1	3.1	7.2	m	m	m
Chine	2.0	1.6	3.7	m	m	m
Inde ⁴	3.2	0.1	3.3	m	m	m
Indonésie ^{3,5,6}	0.8	0.4	1.2	m	m	m
Israël	7.0	1.4	8.4	7.0	1.5	8.5
Jamaïque	6.3	3.6	9.9	m	m	m
Jordanie ⁵	5.0	1.0	6.0	m	m	m
Malaisie ³	5.0	m	m	m	m	m
Paraguay	4.8	3.7	8.5	m	m	m
Pérou ^{3,7}	3.3	1.3	4.6	m	m	m
Philippines ⁴	4.2	1.7	5.9	m	m	m
Fédération de Russie ^{3,6}	3.0	m	m	m	m	m
Thaïlande ³	4.5	0.3	4.7	m	m	m
Tunisie ^{3,6}	6.8	m	m	m	m	m
Uruguay ^{4,5}	2.9	m	m	m	m	m
Zimbabwe ³	6.9	m	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements ainsi que les dépenses directes de sources internationales en faveur d'établissements d'enseignement.

2. Déduction faite des subventions publiques afférentes aux établissements d'enseignement.

3. Les subventions publiques aux ménages ne sont pas comprises dans les dépenses publiques, mais dans les dépenses privées.

4. Année de référence : 1998.

5. Les dépenses directes de sources internationales en faveur des établissements d'enseignement représentent plus de 1,5 pour cent des dépenses publiques totales.

6. Année de référence : 2000.

7. L'enseignement post-secondaire non tertiaire n'est pas inclus.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau B2.1b.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1995, 1999)

Dépenses au titre des établissements d'enseignement, de sources publiques et privées, par niveau d'enseignement, sources de fonds et année

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	1999			1995	1999			1995
	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Total
PAYS DE L'OCDE								
Australie*	3.6	0.6	4.2	3.7	0.8	0.7	1.5	1.7
Autriche ^{3*}	4.0	0.2	4.2	4.2	1.4	n	1.5	1.5
Belgique*	3.5	m	m	m	1.3	m	m	m
Canada ^{4*}	3.5	0.3	3.8	4.3	1.6	1.0	2.5	2.2
République tchèque*	2.8	0.4	3.2	3.7	0.8	0.1	0.9	1.0
Danemark ^{3*}	4.1	0.1	4.2	4.1	1.5	n	1.6	1.6
Finlande*	3.6	n	3.6	4.0	1.8	n	1.8	1.9
France*	4.1	0.2	4.4	4.4	1.0	0.1	1.1	1.1
Allemagne*	2.8	0.9	3.7	3.5	1.0	0.1	1.1	1.1
Grèce ^{3*}	2.4	0.3	2.6	2.3	1.0	n	1.0	0.7
Hongrie	2.9	0.2	3.1	3.6	0.8	0.2	1.1	1.0
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande ⁵	3.0	0.1	3.1	3.7	1.1	0.3	1.4	1.3
Italie	3.2	0.1	3.2	m	0.7	0.1	0.8	0.8
Japon ^{6*}	2.7	0.2	3.0	3.1	0.5	0.6	1.0	1.0
Corée*	3.2	0.8	4.0	m	0.5	1.9	2.4	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	3.1	0.5	3.6	4.0	0.8	0.3	1.1	1.1
Pays-Bas*	2.9	0.2	3.1	3.1	1.0	0.3	1.3	1.2
Nouvelle-Zélande	4.6	m	m	3.7	0.9	m	m	1.1
Norvège	4.0	n	4.0	4.2	1.4	0.1	1.5	1.7
Pologne	3.6	m	m	m	0.8	0.2	1.0	m
Portugal ^{4*}	4.2	n	4.2	3.8	1.0	0.1	1.1	0.9
République slovaque ^{3,5}	3.0	n	3.0	m	0.8	0.1	0.8	m
Espagne	3.2	0.4	3.7	3.9	0.9	0.3	1.1	1.0
Suède ⁵	4.4	n	4.4	4.3	1.5	0.2	1.7	1.6
Suisse	3.9	0.5	4.4	m	1.2	n	1.2	m
Turquie ^{3*}	2.9	m	2.9	1.8	1.0	n	1.0	0.7
Royaume-Uni*	3.3	0.4	3.7	m	0.8	0.3	1.1	1.2
États-Unis ^{4*}	3.5	0.4	3.8	m	1.1	1.2	2.3	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>3.4</i>	<i>0.3</i>	<i>3.6</i>	<i>~</i>	<i>1.0</i>	<i>0.3</i>	<i>1.3</i>	<i>~</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>3.3</i>	<i>0.4</i>	<i>3.7</i>	<i>~</i>	<i>0.9</i>	<i>0.7</i>	<i>1.6</i>	<i>~</i>
<i>Moyenne des pays ayant uniquement des données pour 1995</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>3.6</i>	<i>3.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>1.3</i>	<i>1.2</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE								
Argentine ⁵	3.3	0.4	3.7	m	0.8	0.4	1.1	m
Brésil ^{3,7}	3.7	m	m	m	1.1	m	m	m
Chili	3.1	1.4	4.5	m	0.6	1.6	2.2	m
Chine	1.4	1.1	2.6	m	0.5	0.4	0.8	m
Inde ^{6,7}	2.5	0.1	2.6	m	0.6	n	0.6	m
Indonésie ^{3,5,8}	0.6	0.2	0.8	m	0.2	0.2	0.4	m
Israël	4.6	0.2	4.8	5.0	1.3	0.7	2.0	1.8
Jamaïque	4.7	2.4	7.2	m	1.2	0.5	1.7	m
Jordanie ⁵	4.1	0.1	4.1	m	1.0	0.9	1.9	m
Malaisie ³	3.7	m	m	m	1.2	0.1	1.3	m
Paraguay	4.0	2.7	6.8	m	0.8	0.7	1.5	m
Pérou ^{3,9}	2.3	0.7	2.9	m	0.7	0.6	1.2	m
Philippines ⁷	3.4	1.7	5.1	m	0.7	m	m	m
Thaïlande ³	2.8	0.1	2.9	m	0.9	0.2	1.1	m
Tunisie ^{3,8}	5.4	m	m	m	1.5	m	m	m
Uruguay ^{3,5}	2.0	0.1	2.1	m	0.6	m	m	m
Zimbabwe ⁶	5.9	m	m	m	1.0	m	m	m

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements ainsi que les dépenses directes de sources internationales en faveur d'établissements d'enseignement.
 2. Déduction faite des subventions publiques afférentes aux établissements d'enseignement.
 3. Les subventions publiques aux ménages ne sont pas comprises dans les dépenses publiques, mais dans les dépenses privées.
 4. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.
 5. Les dépenses directes de sources internationales en faveur des établissements d'enseignement tertiaire représentent plus de 1,5 pour cent des dépenses publiques totales. Les sources internationales de financement des niveaux primaire et secondaire représentent plus de 1,5 pour cent en Uruguay.
 6. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans la catégorie de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et dans celle de l'enseignement tertiaire.
 7. Année de référence : 1998.
 8. Année de référence : 2000.
 9. L'enseignement post-secondaire non tertiaire n'est pas inclus.
- * Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).
- Source : OCDE.

Tableau B2.1c.
Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1999)
 Dépenses au titre des établissements d'enseignement de sources publiques et privées¹, par niveau d'enseignement

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (dont les dépenses non affectées et les programmes de recherche de haut niveau)
	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	
PAYS DE L'OCDE									
Australie*	0.1	4.2	3.2	0.9	0.1	1.5	0.2	1.3	5.8
Autriche	0.5	4.2	2.8	1.3	n	1.5	0.3	1.2	6.3
Belgique ^{2*}	0.5	3.5	1.2	2.3	x(4)	1.3	x(6)	x(6)	5.3
Canada*	0.2	3.8	x(2)	x(2)	x(7)	2.5	1.1	1.4	6.6
République tchèque*	0.5	3.2	2.0	1.2	n	0.9	0.1	0.9	4.7
Danemark*	0.8	4.2	2.7	1.4	m	1.6	x(6)	x(6)	6.7
Finlande*	0.4	3.6	2.4	1.3	x(4)	1.8	0.1	1.7	5.8
France*	0.7	4.4	2.8	1.5	n	1.1	0.3	0.9	6.2
Allemagne*	0.6	3.7	2.1	1.3	0.3	1.1	0.1	1.0	5.6
Grèce ^{2*}	x(2)	2.6	1.1	1.4	0.2	1.0	0.2	0.8	3.9
Hongrie	0.8	3.1	1.8	1.1	0.2	1.1	n	1.1	5.2
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	n	3.1	2.3	0.7	0.1	1.4	x(6)	x(6)	4.6
Italie	0.4	3.2	1.8	1.3	0.1	0.8	n	0.8	4.8
Japon*	0.2	3.0	2.0	0.9	x(4,6)	1.0	0.1	0.9	4.7
Corée*	0.1	4.0	2.7	1.3	a	2.4	0.6	1.8	6.8
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	0.5	3.6	2.8	0.8	a	1.1	x(6)	x(6)	5.2
Pays-Bas*	0.4	3.1	2.3	0.8	n	1.3	n	1.3	4.7
Nouvelle-Zélande ³	0.2	4.6	3.3	1.2	0.1	0.9	0.1	0.8	5.9
Norvège	0.8	4.0	2.8	1.3	x(4)	1.5	n	1.5	6.6
Pologne	0.5	3.7	2.5	1.2	m	1.0	n	1.0	5.3
Portugal*	0.3	4.2	2.8	1.2	a	1.1	x(6)	x(6)	5.7
République slovaque	0.5	3.0	1.8	1.2	x(4)	0.8	x(8)	0.8	4.4
Espagne	0.4	3.7	3.7	x(3)	x(3)	1.1	0.1	1.0	5.3
Suède	0.6	4.4	3.0	1.4	n	1.7	x(6)	x(6)	6.7
Suisse	0.2	4.4	2.8	1.6	0.1	1.2	0.1	1.1	5.9
Turquie*	m	2.9	2.1	0.8	a	1.0	x(8)	1.0	3.9
Royaume-Uni ^{2*}	0.4	3.7	1.2	2.4	x(4)	1.1	x(6)	x(6)	5.2
États-Unis*	0.4	3.8	x(2)	x(2)	x(6)	2.3	x(6)	x(6)	6.5
<i>Moyenne des pays</i>	<i>0.4</i>	<i>3.6</i>	<i>2.3</i>	<i>1.3</i>	<i>0.1</i>	<i>1.3</i>	<i>0.2</i>	<i>1.1</i>	<i>5.5</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>0.4</i>	<i>3.7</i>	<i>2.3</i>	<i>1.3</i>	<i>0.1</i>	<i>1.6</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>5.8</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE									
Argentine	0.3	3.7	2.9	0.8	a	1.1	0.5	0.7	5.8
Brésil ^{3,4}	0.4	3.7	3.0	0.6	m	1.1	m	1.1	5.1
Chili	0.5	4.5	3.1	1.4	a	2.2	0.2	2.0	7.2
Chine	0.1	2.6	1.7	0.9	a	0.8	x(6)	x(6)	3.7
Inde ⁴	n	2.6	2.4	0.2	x(4,6)	0.6	0.1	0.5	3.3
Indonésie ⁵	n	0.8	0.6	0.2	a	0.4	x(6)	x(6)	1.2
Israël	0.8	4.8	2.5	2.3	n.	2.0	x(6)	x(6)	8.4
Jamaïque	1.1	7.2	5.7	1.4	0.1	1.7	0.4	1.2	9.9
Jordanie	n	4.1	3.5	0.6	a	1.9	x(6)	x(6)	6.0
Malaisie ²	0.1	3.7	1.6	2.0	0.2	1.3	0.2	1.1	5.1
Paraguay ²	x(2)	6.8	4.0	2.8	a	1.5	0.3	1.3	8.5
Pérou	0.4	2.9	2.6	0.4	m	1.2	0.3	1.0	4.6
Philippines ⁴	n	5.0	4.1	0.3	n	m	a	m	m
Fédération de Russie ⁵	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	3.0
Thaïlande	0.2	2.9	2.4	0.5	m	1.1	0.2	0.9	4.7
Tunisie ^{3,5}	m	5.4	x(2)	x(2)	a	1.5	x(6)	x(6)	6.8
Uruguay	0.3	2.1	1.6	0.5	a	0.6	m	0.6	3.0
Zimbabwe	n	5.9	3.9	2.0	x(4,6)	1.0	0.4	0.6	6.9

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

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

1. Y compris les sources internationales.

2. La colonne 3 ne prend en compte que le primaire et la colonne 4 toute l'éducation secondaire.

3. Sont uniquement comprises les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement.

4. Année de référence : 1998.

5. Année de référence : 2000.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

B₂

Tableau B2.2.

Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 1999)

Indice de variation entre 1995 et 1999 des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (1995=100)

PAYS DE L'OCDE	Tous niveaux d'enseignement confondus			Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire		
	Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées directes au titre des établissements d'enseignement	Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées directes au titre des établissements d'enseignement	Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées directes au titre des établissements d'enseignement
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	123	140	126	136	137	136	88	143	107
Autriche	107	80	105	108	101	108	107	54	106
Canada ¹	106	116	108	101	124	103	117	113	116
République tchèque	92	75	90	85	78	89	116	51	98
Danemark ²	110	103	109	110	114	110	102	406	104
Finlande	109	x(1)	111	109	x(4)	109	108	x(7)	111
France	109	102	108	109	104	108	110	99	108
Allemagne	102	102	102	103	103	104	102	119	104
Grèce	143	x(1)	149	121	x(4)	123	182	x(7)	173
Hongrie	107	120	109	101	95	98	117	145	123
Irlande	124	128	124	115	110	115	160	134	151
Italie	103	m	m	96	m	m	112	133	116
Japon ³	106	106	106	104	103	104	116	108	111
Mexique	114	114	114	111	100	109	119	159	128
Pays-Bas	113	163	116	116	116	116	105	229	119
Nouvelle-Zélande	134	m	m	142	m	m	96	m	m
Norvège	104	88	104	109	88	109	102	88	101
Pologne	116	m	m	127	m	m	113	m	m
Portugal	124	262	125	128	187	128	127	265	132
Espagne	112	110	111	111	99	110	123	125	124
Suède	114	201	116	115	119	115	108	206	116
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	186	m	m	194	m	m	167	231	169
Royaume-Uni	106	m	m	107	m	m	100	103	101

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

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

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.
2. Les données sur l'enseignement post-secondaire non tertiaire ne sont pas disponibles.
3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le second cycle du secondaire et dans le tertiaire.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES D'ÉDUCATION

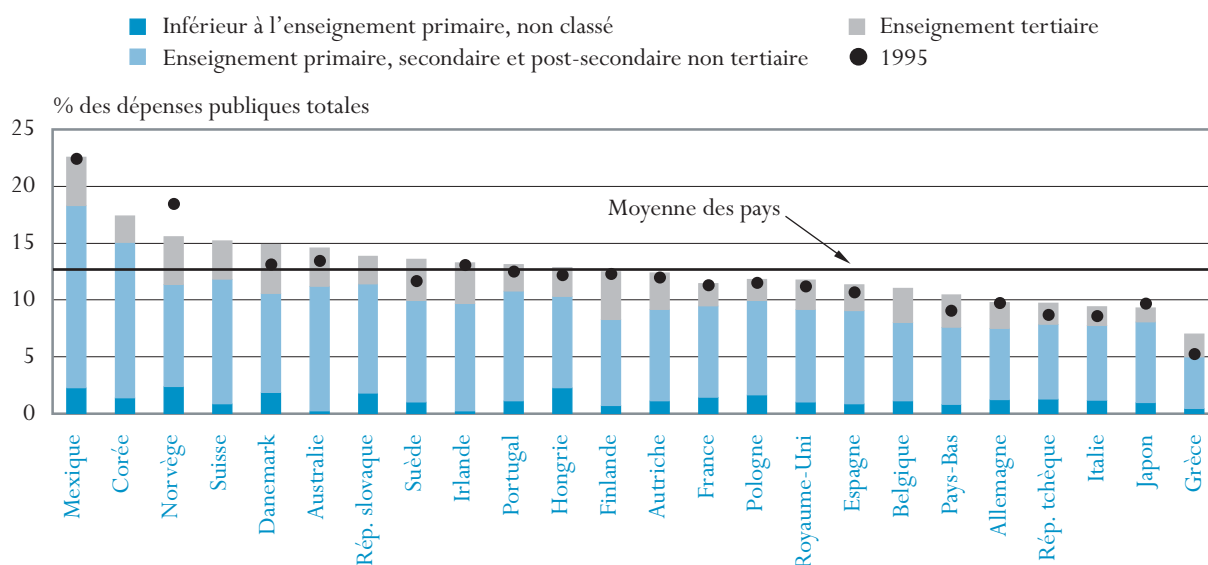
- Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 12,7 pour cent des dépenses publiques totales au financement des établissements d'enseignement.
- Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays qui ne s'engagent guère dans d'autres secteurs.
- En termes réels, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de plus de 5 pour cent dans quatre pays de l'OCDE sur cinq entre 1995 et 1999.
- Les dépenses publiques d'éducation ont eu tendance à augmenter plus rapidement que les dépenses totales mais plus lentement que le PIB. En Italie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, les dépenses publiques d'éducation ont progressé malgré le recul du budget public en termes réels.

B₃

Graphique B3.1.

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (1999)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement (dont les subventions publiques aux ménages, y compris pour frais de subsistance, et à d'autres entités privées), en pourcentage des dépenses publiques totales, par niveau d'enseignement et par année



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales de sources publiques et privées au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE. Tableau B3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Cet indicateur dresse un état des lieux des dépenses publiques d'éducation.

B₃

Il rend compte de l'évolution dans le temps des dépenses publiques, en valeur absolue et par rapport aux dépenses publiques totales.

Contexte

Différentes raisons poussent les pouvoirs publics à offrir des services à la population. Si l'avantage public tiré d'un service particulier est supérieur à l'avantage privé, le secteur privé risque de ne plus être à même, seul, de fournir ces services de manière adéquate. Dans tous les pays, les pouvoirs publics interviennent pour financer ou orienter l'offre de services afférents au domaine de l'éducation. Étant donné que rien ne garantit que le secteur privé pourrait donner un accès équivalent aux possibilités d'éducation, le financement public des services d'éducation assure que l'éducation n'est pas hors de la portée de certains membres de la société. La part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales donne des indications sur la valeur de l'éducation par rapport à d'autres domaines bénéficiant d'un financement public, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense, la sécurité, etc.

Au milieu et à la fin des années 1990, les pays de l'OCDE ont pour la plupart consenti d'importants efforts pour consolider les budgets publics. L'enseignement a donc dû rivaliser avec un grand éventail d'autres secteurs, les moyens financiers publics disponibles étant plus limités. Cet indicateur évalue la variation des dépenses publiques en valeur absolue et la compare à celle des budgets publics pour rendre compte de l'évolution en la matière.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Champ couvert par le diagramme (voir page 158 pour les explications)

Cet indicateur présente l'investissement public total dans l'éducation. Ces dépenses comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages (par exemple, les bourses et prêts accordés aux élèves/étudiants pour financer leurs droits de scolarité et leurs frais de subsistance) et à d'autres entités privées (par exemple, les subventions aux entreprises ou aux organisations syndicales qui proposent des programmes de formation en alternance). Contrairement aux indicateurs précédents, cet indicateur inclut les aides publiques qui ne sont pas reversées aux établissements d'enseignement par les ménages, telles que celles accordées au titre des frais de subsistance.

Dans l'OCDE, l'affectation des fonds publics à l'éducation varie selon les pays. Les ressources publiques peuvent être directement allouées aux établissements d'enseignement ou leur être versées indirectement par l'intermédiaire des ménages. Elles sont tantôt limitées à l'acquisition de services d'éducation, tantôt destinées aux frais de subsistance des élèves.

Il est important d'étudier à la lumière de l'investissement privé l'investissement public dans l'éducation, ainsi que le montre l'indicateur B4.

Niveau global de ressources publiques investies dans l'éducation

Les pays de l'OCDE affectent en moyenne

Dans les pays de l'OCDE, 12,7 pour cent des dépenses publiques totales sont en moyenne consacrées à l'éducation, soit de 7 à 23 pour cent selon les pays.

La Corée et le Mexique affectent respectivement 17 et 23 pour cent de leurs dépenses publiques totales à l'éducation (voir le graphique B3.1). À l'autre extrême se trouvent l'Allemagne, la Grèce, l'Italie, le Japon et la République tchèque où l'éducation représente moins de 10 pour cent des dépenses totales. À l'instar du rapport entre les dépenses d'éducation et le PIB par habitant, ces valeurs doivent être interprétées à la lumière de la population des élèves/étudiants et des taux de scolarisation.

12,7 pour cent des dépenses publiques totales à l'éducation.

La part du secteur public dans le financement des divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. En 1999, les pays de l'OCDE ont affecté entre 4,5 et 16,0 pour cent de leurs dépenses publiques totales à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et entre 1,2 et 4,3 pour cent à l'enseignement tertiaire. L'Australie, la Corée, le Portugal et la Suisse consacrent entre environ 10 et 15 pour cent de leurs dépenses publiques totales à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et le Mexique, plus de 15 pour cent. Par contraste, l'Allemagne, la Belgique, la Grèce, l'Italie, le Japon, les Pays-Bas et la République tchèque affectent environ 7 pour cent ou moins de leurs dépenses aux niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire (voir le tableau B3.1).

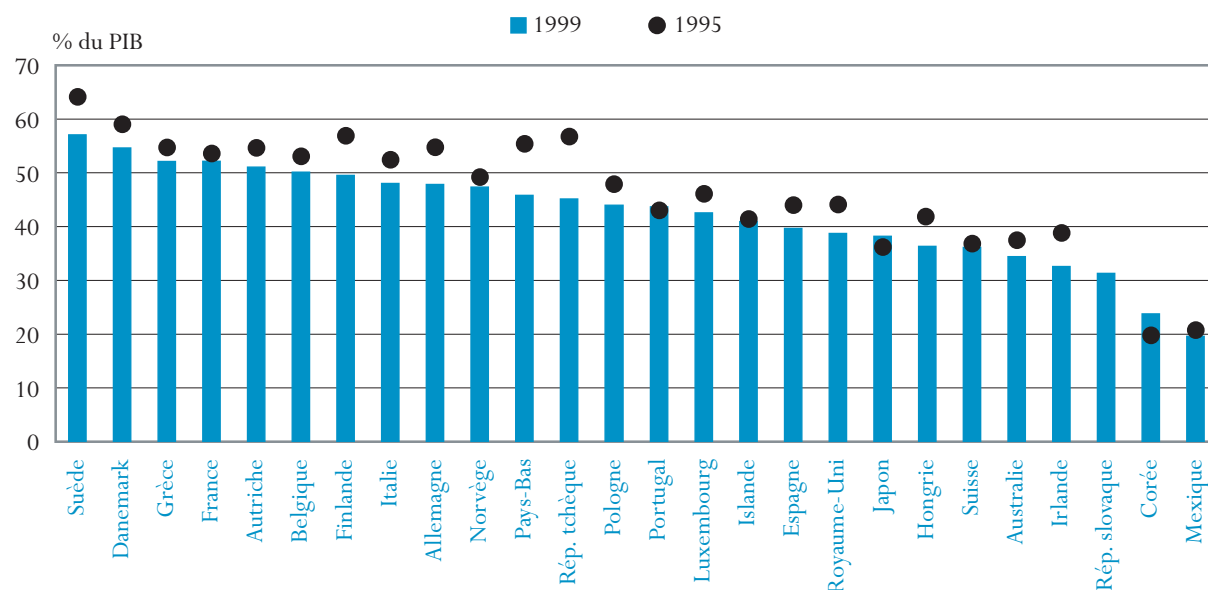
Entre 4,5 et 16,0 pour cent des dépenses publiques totales des pays de l'OCDE sont consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Il y a lieu de prendre en considération la taille relative des budgets publics (telle qu'elle est mesurée en fonction du PIB) lors de l'étude des dépenses publiques d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales.

Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même

Graphique B3.2.

Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB (1995, 1999)



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales en pourcentage du PIB en 1999.
Source : OCDE. Annexe 2.

dans les pays de l'OCDE qui ne s'engagent guère dans d'autres secteurs.

Dans certains pays de l'OCDE, tels que l'Australie, la Corée, l'Irlande, le Mexique et la République slovaque, où les dépenses publiques sont faibles par rapport au PIB global, la proportion de dépenses publiques affectées à l'éducation est relativement élevée. Toutefois, dans les autres pays de l'OCDE où les dépenses publiques représentent plus de 35 pour cent du PIB, il ne semble pas qu'il existe une relation entre la taille du budget public et la part des dépenses d'éducation (voir les graphiques B3.1 et B3.2).

La Suède, pays de l'OCDE où les dépenses publiques représentent la plus grande part du PIB, affecte la même part, élevée, du budget public à l'éducation que le Portugal, un pays doté d'un secteur public relativement peu important. La Norvège est troisième dans le classement des pays de l'OCDE qui consacrent la part la plus importante du budget public à l'éducation, tandis que l'Italie vient en troisième position à partir du bas de ce classement. Dans ces deux pays pourtant, les dépenses publiques représentent respectivement 47 et 48 pour cent du PIB (voir le graphique B3.2).

En règle générale, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme plus rapide que les dépenses totales, mais plus lent que les ressources nationales.

Le processus de consolidation budgétaire n'a pas épargné l'éducation. Toutefois, dans tous les pays, à l'exception du Japon et de la Norvège, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme plus soutenu que celles consacrées à d'autres secteurs publics. En moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 12,0 pour cent en 1995 à 12,7 pour cent en 1999. En Grèce, les dépenses publiques ont augmenté de près d'un tiers, passant de 5,2 à 7,0 pour cent. Entre 1995 et 1999, la part de l'éducation dans les dépenses publiques est passée de 13,1 à 14,9 pour cent au Danemark, de 9,1 à 10,4 pour cent aux Pays-Bas et de 11,6 à 13,6 pour cent en Suède.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1999 ; elles proviennent de l'exercice VOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2001 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les dépenses d'éducation des pays sont exprimées en pourcentage de leurs dépenses publiques totales et en pourcentage de leur PIB. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses au titre des établissements d'enseignement ainsi que les aides publiques au titre des frais de subsistance et d'autres dépenses privées en dehors des établissements d'enseignement. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses de toutes les entités publiques, en ce compris les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les gouvernements locaux et régionaux et d'autres agences publiques.

Les dépenses publiques totales correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées de tous les niveaux d'administration (central, régional et local). Les dépenses courantes incluent celles liées à la consommation finale, les revenus de la propriété payés, les subventions et d'autres transferts courants payés (par exemple, la sécurité sociale, l'assistance sociale, les retraites et autres avantages sociaux). Les dépenses publiques totales proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir l'annexe 2) et sont établies en fonction du Système de comptabilité nationale de 1993. Dans les éditions précédentes de Regards sur l'éducation, les

dépenses publiques totales avaient été établies en fonction de l'ancien système de comptabilité nationale de 1968. L'évolution du système de comptabilité nationale peut expliquer certaines des différences entre cet indicateur et celui des années précédentes de cette publication.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2002 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3 à www.oecd.org/els/education/eqg2002 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B3.1.

Dépenses publiques totales d'éducation (1995, 1999)

Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, dont les subventions publiques aux ménages, y compris pour frais de subsistance, et à d'autres entités privées, en pourcentage du PIB et en pourcentage des dépenses publiques totales, par niveau d'enseignement et par année

	Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales				Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB			
	1999		1995		1999		1995	
	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus
PAYS DE L'OCDE								
Australie*	11.0	3.4	14.6	13.4	3.8	1.2	5.0	5.0
Autriche*	8.0	3.2	12.4	12.0	4.1	1.7	6.3	6.5
Belgique*	6.9	3.0	11.0	m	3.5	1.5	5.5	m
Canada ^{2*}	m	m	m	12.9	3.5	1.9	5.7	6.5
République tchèque*	6.6	1.9	9.7	8.7	3.0	0.8	4.4	4.9
Danemark*	8.7	4.3	14.9	13.1	4.8	2.4	8.1	7.7
Finlande*	7.6	4.2	12.5	12.3	3.8	2.1	6.2	7.0
France*	8.0	2.0	11.5	11.3	4.2	1.1	6.0	6.0
Allemagne*	6.2	2.3	9.7	9.7	3.0	1.1	4.7	4.7
Grèce*	4.5	2.0	7.0	5.2	2.4	1.1	3.6	2.9
Hongrie	8.0	2.6	12.8	12.2	2.9	0.9	4.7	5.0
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	9.4	3.6	13.2	13.0	3.1	1.2	4.3	5.1
Italie	6.6	1.7	9.4	8.6	3.2	0.8	4.5	4.6
Japon ^{3*}	7.1	1.2	9.3	9.7	2.7	0.5	3.5	3.6
Corée*	13.7	2.4	17.4	m	3.2	0.6	4.1	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	16.0	4.3	22.6	22.4	3.1	0.8	4.4	4.6
Pays-Bas*	6.8	2.9	10.4	9.1	3.1	1.3	4.8	5.0
Nouvelle-Zélande	m	m	m	14.4	4.8	1.2	6.3	5.7
Norvège	9.0	4.2	15.6	18.4	4.3	2.0	7.4	9.1
Pologne	8.3	1.9	11.8	11.5	3.6	0.8	5.2	5.5
Portugal*	9.7	2.4	13.1	12.5	4.2	1.0	5.7	5.4
République slovaque	9.6	2.5	13.8	m	3.0	0.8	4.3	m
Espagne	8.2	2.3	11.3	10.6	3.3	0.9	4.5	4.7
Suède	8.9	3.7	13.6	11.6	5.1	2.1	7.7	7.5
Suisse	11.0	3.4	15.2	m	4.0	1.2	5.5	m
Turquie*	m	m	m	m	2.9	1.1	4.0	2.4
Royaume-Uni*	8.1	2.6	11.8	11.2	3.3	1.1	4.7	5.2
États-Unis ^{2*}	m	m	m	m	3.5	1.4	5.2	m
Moyenne des pays	8.7	2.8	12.7	12.0	3.5	1.2	5.2	5.4
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE								
Argentine	9.7	2.3	13.3	m	3.3	0.8	4.5	m
Brésil ⁴	8.6	2.6	12.3	m	3.7	1.1	5.2	m
Chili	12.8	2.7	17.0	m	3.1	0.7	4.2	m
Chine	9.1	3.1	13.0	m	1.5	0.5	2.1	m
Inde ^{2,4}	9.8	2.4	12.6	m	2.5	0.6	3.2	m
Indonésie ⁵	4.0	1.2	5.2	m	0.6	0.2	0.8	m
Israël	9.1	2.5	13.8	13.3	4.6	1.3	7.0	7.0
Jamaïque	8.1	2.0	10.8	m	4.7	1.2	6.3	m
Jordanie	16.7	3.8	20.6	m	4.1	0.9	5.0	m
Malaisie	16.5	8.3	25.2	m	3.7	1.9	5.7	m
Paraguay	7.3	1.5	8.8	m	4.0	0.8	4.8	m
Pérou ⁶	14.3	4.3	21.1	m	2.3	0.7	3.3	m
Philippines ⁴	16.8	3.4	20.6	m	3.4	0.7	4.2	m
Fédération de Russie ⁵	x	x	10.4	m	x	x	3.0	m
Thaïlande	16.9	6.7	28.0	m	3.0	1.2	4.9	m
Tunisie ⁵	13.6	3.8	17.4	m	5.4	1.5	6.8	m
Uruguay	9.1	2.7	13.0	m	1.9	0.6	2.8	m
Zimbabwe ²	m	m	m	m	5.8	1.2	7.0	m

1. Sont comprises dans les dépenses publiques présentées dans ce tableau les subventions publiques accordées aux ménages pour frais de subsistance non dépensées au titre des établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle ces chiffres sont supérieurs à ceux du tableau B2.1b sur les dépenses au titre des établissements.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire et exclu de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

3. Les dépenses publiques en faveur du secteur privé sont exclues. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

4. Année de référence : 1998.

5. Année de référence : 2000.

6. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est exclu.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

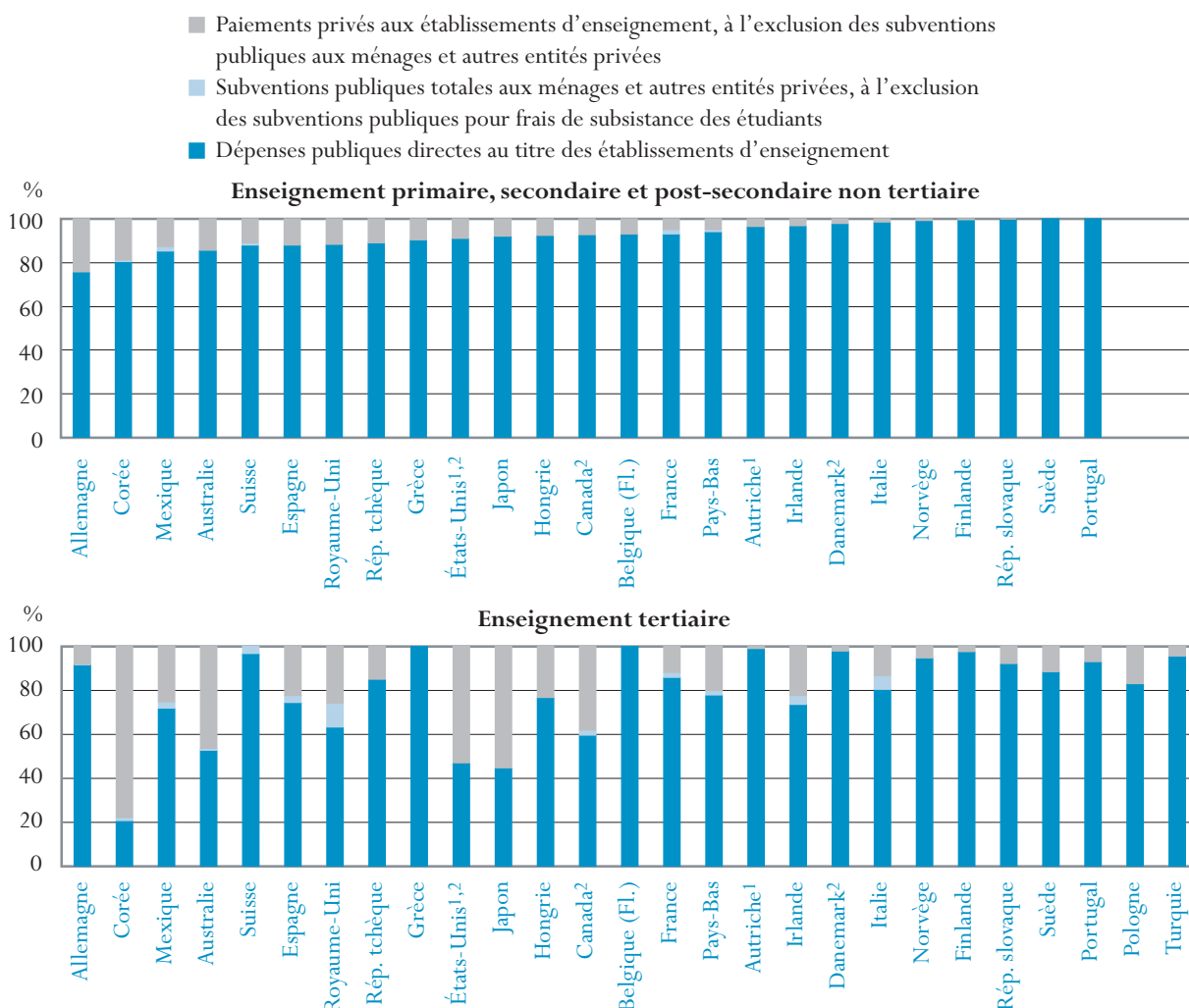
PARTS RELATIVES DE L'INVESTISSEMENT PUBLIC ET DE L'INVESTISSEMENT PRIVÉ AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

B₄

- La part de l'ensemble des fonds privés consacrés aux établissements d'enseignement varie d'environ 3 pour cent ou moins en Finlande, en Norvège, au Portugal, en République slovaque, en Suède et en Turquie à plus de 40 pour cent en Corée.
- Dans un certain nombre de pays de l'OCDE, les pouvoirs publics prennent en charge la plupart des coûts de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire mais laissent au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement, dans le souci d'offrir un éventail plus vaste de possibilités d'apprentissage sans pour autant entraver la participation des élèves/étudiants issus de familles modestes.
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les établissements privés principalement financés par les ménages sont nettement plus rares que ceux financés par l'État.
- La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire que dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire ou post-secondaire non tertiaire. Au niveau tertiaire, la proportion de fonds privés comprenant les versements privés assimilés à des subventions varie d'environ 3 pour cent ou moins en Autriche, dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Suisse à 78 pour cent en Corée.
- Dans dix pays de l'OCDE sur 19, les dépenses de sources privées au titre de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 30 pour cent entre 1995 et 1999. Dans la plupart des pays, cette hausse n'a pas donné lieu à une baisse des dépenses de sources publiques en la matière.

Graphique B4.1.

Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement (1999)



1. Les subventions publiques totales aux ménages sont partiellement incluses dans les paiements privés.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est soit inclus dans l'enseignement tertiaire soit manquant.

Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion des dépenses publiques directes dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Contexte

La question du partage des coûts de l'éducation entre ceux qui en bénéficient directement et la société dans son ensemble est actuellement au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Elle se pose avec une acuité particulière pour les phases initiale et finale des études – l'éducation préscolaire et l'enseignement tertiaire – qui donnent moins souvent lieu à un financement public intégral ou quasi intégral.

Face à l'accroissement du taux de scolarisation induit par de nouveaux groupes de bénéficiaires et à l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement, les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires au financement de l'éducation. De nouvelles politiques sont conçues pour permettre aux différents acteurs et parties prenantes de participer plus pleinement au processus et de partager plus équitablement les coûts et les avantages.

Dans ce contexte, les fonds publics sont de plus en plus considérés comme ne constituant plus qu'une partie, quoique très importante, de l'investissement dans l'éducation, les sources privées de financement jouant un rôle devenant de plus en plus important. Cependant, de nombreux pays craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager, plutôt qu'encourager, les apprenants potentiels.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Les pouvoirs publics peuvent allouer directement des fonds aux établissements d'enseignement ou affecter des subventions à des entités privées aux fins d'enseignement. Il importe en conséquence lors de l'analyse des parts privées et publiques des dépenses d'éducation d'établir une distinction entre les sources initiales des fonds et les acquéreurs finaux directs des biens et services d'éducation

Les dépenses publiques initiales comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les transferts vers le secteur privé. Les composantes correspondant aux dépenses publiques directes et aux subventions publiques de l'éducation doivent dès lors être additionnés pour évaluer le niveau de dépenses publiques. Les dépenses privées initiales comprennent les frais de scolarité et autres versements des élèves/étudiants ou des ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la part de ces versements qui est compensée par les aides publiques.

Les parts publique et privée des dépenses finales d'éducation sont exprimées en pourcentage des sommes dépensées directement par les acquéreurs publics et privés de services éducatifs. Les dépenses publiques finales comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements aux

Cet indicateur présente les parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé au titre des établissements d'enseignement et montre aussi leur évolution depuis 1995.

Champ couvert par le diagramme (voir page 158 pour les explications)

établissements d'enseignement et à d'autres entités privées. Les dépenses privées finales comprennent les frais de scolarité et les autres versements privés aux établissements d'enseignement (qu'ils soient ou non compensés par des aides publiques).

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter du matériel et des manuels scolaires ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et les revenus non perçus par les étudiants peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses consenties en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts d'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B3 et B5.

Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement

Les établissements d'enseignement restent essentiellement financés par des sources publiques...

Les écoles, universités et autres établissements d'enseignement restent essentiellement financés directement par des fonds publics, même si la part des fonds privés, déjà conséquente, continue d'augmenter. Dans les pays de l'OCDE, les ressources publiques constituent en moyenne 88 pour cent des fonds alloués aux établissements d'enseignement, dont 0,7 pour cent est redistribué aux établissements par le biais de l'octroi d'aides publiques aux ménages (voir le tableau B4.1).

...mais de grandes disparités sont observées entre pays quant au recours au financement privé.

Considérant les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, la part des versements privés aux établissements d'enseignement, en cela compris les versements privés assimilés à des subventions, est inférieure ou égale à 3 pour cent en Finlande, en Norvège, au Portugal, dans la République slovaque, en Suède et en Turquie, mais est comprise entre 22 et 40 pour cent en Allemagne, en Australie, en Corée, aux États-Unis et au Japon (voir le graphique B4.1).

Au niveau préprimaire, la part privée de l'ensemble des versements aux établissements d'enseignement représente en moyenne 18 pour cent mais elle dépasse 50 pour cent en Corée, en Irlande et au Japon.

L'investissement dans l'éducation préscolaire est crucial à la lumière de l'importance de cet enseignement, du souci de jeter des bases solides pour l'apprentissage à vie et de la volonté d'assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. La part privée de l'ensemble des versements aux établissements d'enseignement est inférieure ou égale à 5 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique, en France, en Italie, aux Pays-Bas, dans la République slovaque, au Royaume-Uni et en Suisse mais dépasse 37 pour cent en Allemagne et en Australie et 50 pour cent en Corée, en Irlande et au Japon.

Le mode de financement de l'éducation varie selon qu'il s'agit de

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des fonds privés se situe entre 10 et 18 pour cent qu'en Australie, en Espagne, au Mexique, dans la République tchèque, au Royaume-Uni et

en Suisse et dépasse 18 pour cent, qu'en Allemagne et en Corée (voir le graphique B4.1).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les dépenses privées résultent principalement des dépenses des ménages au titre des frais de scolarité et autres droits appliqués dans les établissements d'enseignement tertiaire. Il n'en va pas de même en Allemagne et en Suisse, où la quasi-totalité des dépenses privées est constituée par les contributions versées par le secteur des entreprises dans le cadre du système de formation en alternance du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.

Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées, mais aussi à élargir l'éventail de possibilités d'apprentissage et à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût. Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire subventionné par l'État est organisé et dispensé par des établissements publics. En revanche, dans un certain nombre de pays, les fonds publics sont en fin de compte transférés aux établissements privés ou alloués directement aux ménages qui les versent à l'établissement de leur choix. Dans le premier cas, l'enseignement – et les dépenses y afférentes – est en quelque sorte sous-traité par l'État à des établissements non gouvernementaux, tandis que dans le second cas, les élèves/étudiants et leur famille sont libres de choisir le type d'établissement qui répond le mieux à leurs besoins.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 10 pour cent des élèves de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire fréquentent des établissements d'enseignement dont la gestion est privée et dont le financement est essentiellement public. En Belgique et aux Pays-Bas, les élèves de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont en majorité inscrits dans des établissements privés subventionnés par l'État tandis qu'en Australie, en Corée, en Espagne, en France et au Royaume-Uni, ils sont plus de 20 pour cent (voir le graphique B4.2). Bien que ces établissements fassent l'objet d'une gestion privée, ils peuvent être tenus de respecter certaines conditions pour bénéficier d'un financement de l'État. Par exemple, il peut être exigé des enseignants qu'ils aient un niveau minimal de qualification et des élèves/étudiants qu'ils passent avec succès un examen reconnu par l'État pour être considérés comme diplômés.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 pour cent des fonds publics destinés aux établissements d'enseignement sont alloués à des établissements qui font l'objet d'une gestion privée (voir le tableau B4.3). Aux Pays-Bas, où le gouvernement central est le principal pourvoyeur de fonds, 71 pour cent du budget public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et 36 pour cent du budget public de l'enseignement tertiaire constituent des transferts du gouvernement aux établissements privés. En Belgique, 55 pour cent des fonds destinés aux établissements d'enseignement

l'enseignement primaire et secondaire ou de l'enseignement tertiaire.

Dans un certain nombre de pays de l'OCDE, les pouvoirs publics prennent en charge la plupart des coûts de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire mais laissent au secteur privé le soin de gérer les établissements d'enseignement...

...dans le souci d'offrir un éventail plus vaste de possibilités d'apprentissage sans pour autant entraver la participation des élèves/étudiants issus de familles modestes.

Le transfert de fonds publics aux établissements privés est une forme alternative de financement.

sont transférés à des établissements privés au niveau primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le graphique B4.2).

En Australie, en Corée, en Espagne, en France et au Royaume-Uni, la part des fonds publics qui est transférée aux établissements privés varie de 10 à 21 pour cent dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les établissements privés principalement financés par les ménages sont nettement plus rares que ceux financés par l'État.

Les établissements privés principalement financés par les ménages sont nettement plus rares dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ils sont même parfois accusés d'entraver la participation des élèves issus de familles modestes. Seuls les États-Unis et le Mexique comptent environ 10 pour cent d'élèves/étudiants inscrits dans des établissements privés essentiellement financés par des versements non subventionnés des ménages (voir le graphique B4.2).

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les fonds publics transférés au secteur privé (voir le tableau B4.3 et l'indicateur B5) représentent donc 3,5 pour cent en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ils ne dépassent la barre des 10 pour cent qu'au Danemark et en Suède. L'octroi d'aides publiques aux ménages et aux étudiants est plus courant dans l'enseignement tertiaire. En Australie, au Canada, au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, 20 pour cent au moins des fonds destinés aux établissements d'enseignement tertiaire sont transférés au secteur privé.

La part des fonds de sources privées tend à être beaucoup plus importante dans les établissements d'enseignement tertiaire...

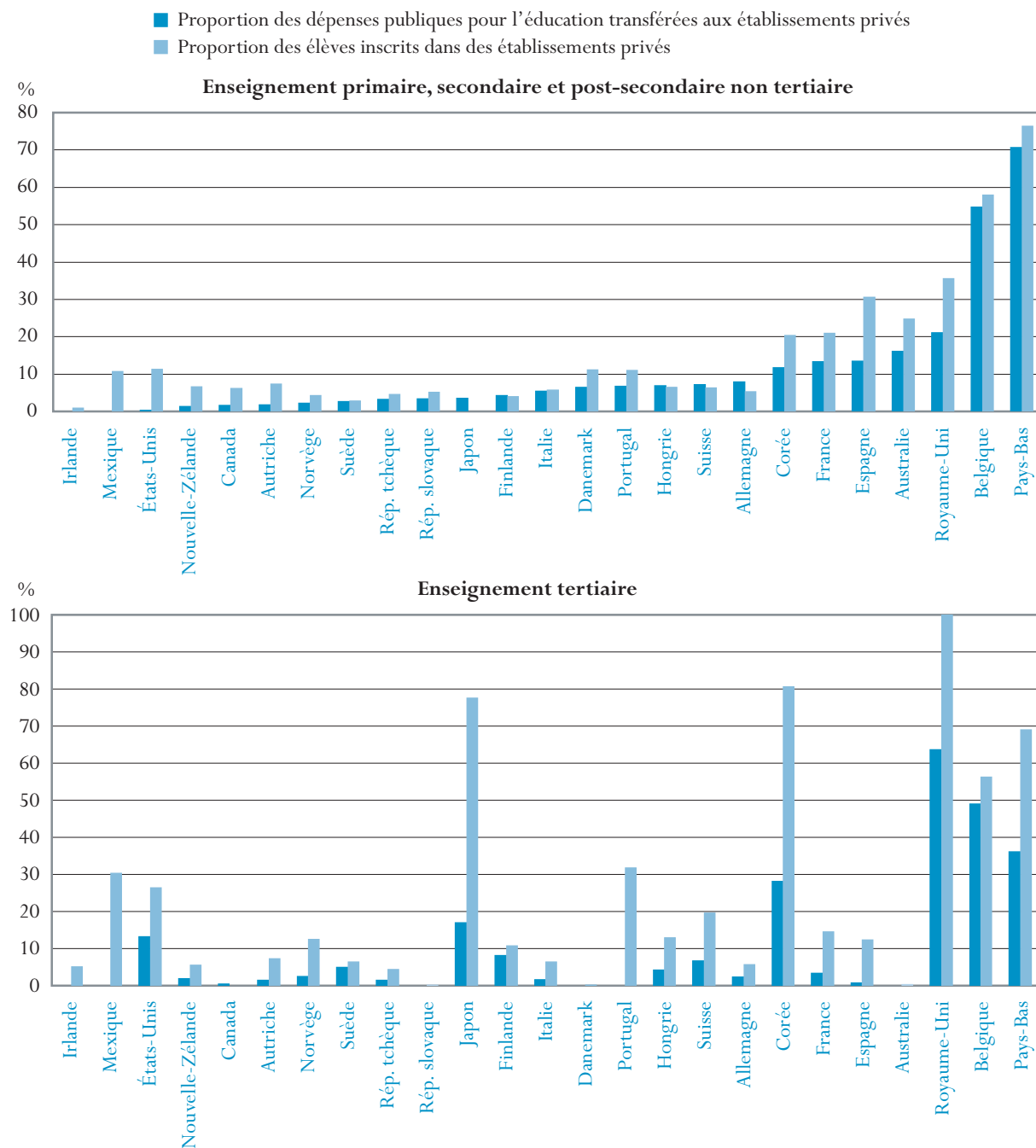
À quatre exceptions près, la part privée des dépenses d'éducation est de loin plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. L'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est principalement considéré comme un bien public qui génère un rendement essentiellement public tandis que l'enseignement tertiaire, qui produit un important rendement privé sous la forme de meilleures perspectives en matière d'emploi et de revenus (voir les indicateurs A3 et A13), suggère qu'une participation plus importante des individus aux coûts de l'enseignement peut se justifier, pour autant, bien entendu, que les pouvoirs publics garantissent l'accès au financement à tous les étudiants, quelle que soit leur situation économique (voir aussi l'indicateur B5).

...mais la proportion de fonds privés va d'environ 3 pour cent ou moins en Autriche, dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Suisse à 78 pour cent en Corée.

La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire qui est financée par les particuliers, les entreprises et d'autres sources privées, comprenant les versements privés assimilés à des subventions, va d'environ 3 pour cent ou moins dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Suisse à plus de 30 pour cent en Australie, au Canada, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni. La part des sources privées dans les dépenses finales excède 50 pour cent aux États-Unis et au Japon et atteint 78 pour cent en Corée (voir le graphique B4.1). En Corée, plus de 80 pour cent des étudiants fréquentent des établissements privés

Graphique B4.2.

Soutien public aux établissements d'enseignement privé (1999)



B4

Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion de dépenses publiques directes transférées aux établissements privés d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux B4.3, C2.3 et C2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

d'enseignement tertiaire dont le budget est constitué à plus de 95 pour cent des droits de scolarité.

Dans l'OCDE, les dépenses supportées par les étudiants et leur famille au titre des droits de scolarité et autres frais liés aux études diffèrent d'un pays à l'autre selon la fiscalité et la politique budgétaire. Elles dépendent aussi de la volonté des pouvoirs publics d'apporter un soutien aux étudiants. L'importance de ce soutien varie en fonction de plusieurs critères liés au mode de fréquentation (étudiant à temps plein ou à temps partiel), à l'âge et à la situation résidentielle (en famille ou non) des étudiants. Toutefois, les critères qui ont servi à définir les conditions d'attribution des aides aux étudiants perdent dans une certaine mesure de leur pertinence. Les étudiants plus âgés que la moyenne, dont le nombre augmente, ont désormais plus souvent déjà fondé leur propre foyer et tendent à préférer l'enseignement à temps partiel ou à distance à l'enseignement à plein temps, sur place.

Évolution des investissements publics et privés dans l'éducation

Le financement du secteur privé a augmenté dans l'éducation.

Dans neuf des 16 pays de l'OCDE dont les données sont comparables, les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement ont augmenté de plus de 10 pour cent en valeur absolue entre 1995 et 1999. Les hausses sont comprises entre environ 2 pour cent en Allemagne et en France et 100 pour cent au moins au Portugal et en Suède. Dans l'OCDE, seuls trois pays, à savoir l'Autriche, la Norvège et la République tchèque, ont vu la part privée du financement diminuer de plus de 5 pour cent (voir le graphique B4.3).

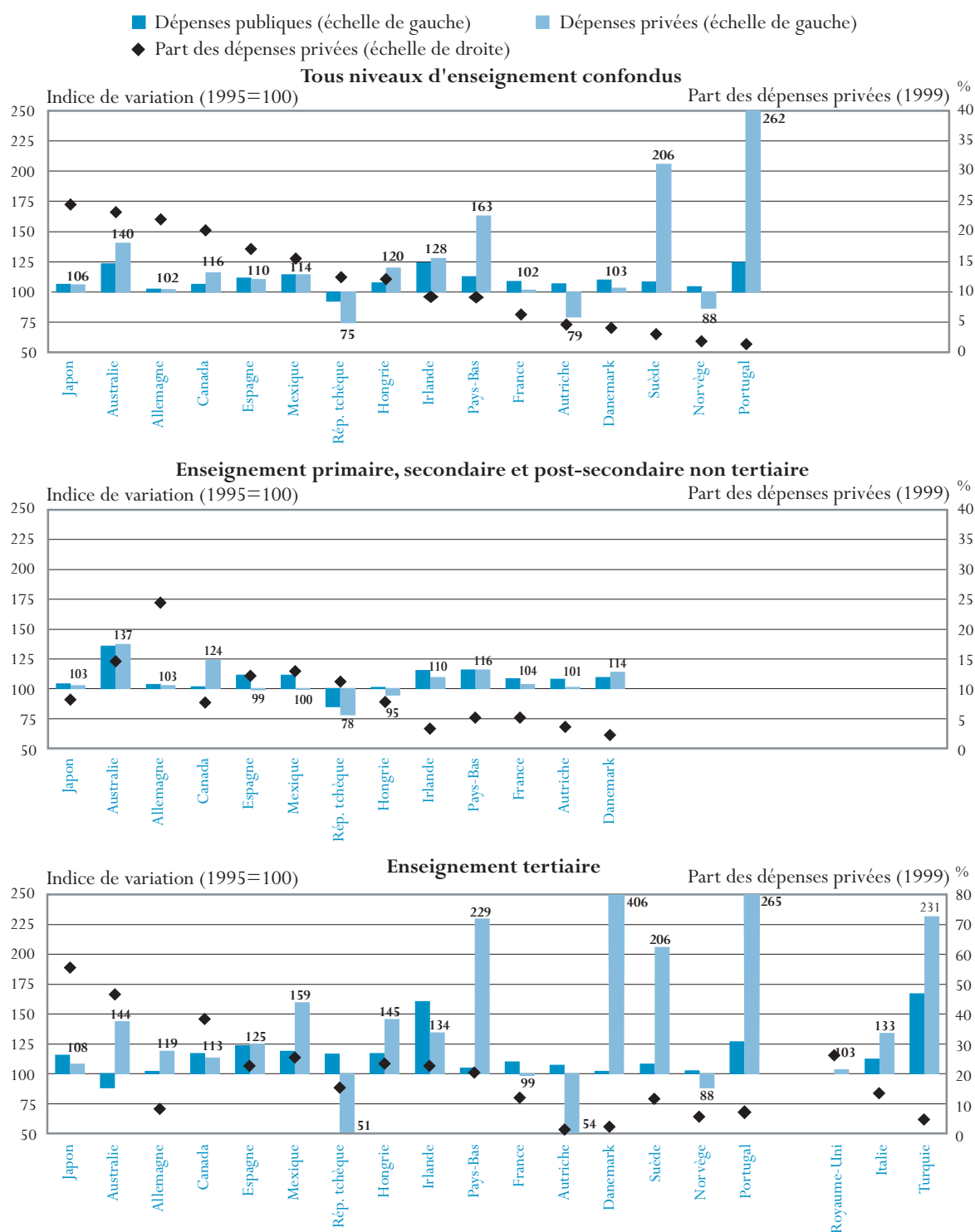
En Australie, au Canada et au Danemark, les dépenses privées au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté à un rythme plus soutenu que les dépenses publiques mais les changements sont les plus frappants dans l'enseignement tertiaire où l'accroissement spectaculaire des taux de fréquentation a conduit à une augmentation des dépenses privées d'éducation ...

Une croissance significative des dépenses privées au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire a été enregistrée entre 1995 et 1999 dans quatre pays de l'OCDE qui sont l'Australie, le Canada, le Danemark et les Pays-Bas. En Australie, au Canada et au Pays-Bas, où les fonds privés d'éducation représentent en 1999 plus de 5 pour cent, la hausse des fonds privés entre 1995 et 1999 est comprise entre 16 et 37 pour cent (voir le graphique B4.3 et le tableau B4.2).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'accroissement spectaculaire des taux de fréquentation au niveau tertiaire (indicateur C2) témoigne des efforts énergiques qui ont été déployés pour satisfaire la demande, tant des particuliers que de la société. Mais les mécanismes de financement de l'enseignement tertiaire ont été conçus pour une autre époque, à l'instar d'ailleurs de ses structures et de ses programmes. Par conséquent, la contribution des familles au financement des études s'est accrue parallèlement à l'augmentation de la demande d'enseignement tertiaire enregistrée dans de nombreux pays de l'OCDE. Dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données, à l'exception du Canada et de la France, l'indice de variation des dépenses privées directes affiche des valeurs beaucoup plus élevées pour les établissements d'enseignement tertiaire que pour les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Graphique B4.3.

Indice de variation des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement entre 1995 et 1999 (1995=100)



Remarque : Les pays dont la part totale des dépenses privées est inférieure ou égale à 1 pour cent ne figurent pas dans ce graphique. Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées tous niveaux d'enseignement confondus en 1999.

Source : OCDE. Tableaux B2.2, B4.1 et B4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eaq2002).

... et s'expliquent par quatre facteurs.

L'augmentation des dépenses consacrées par les ménages à l'enseignement tertiaire s'explique par un ou plusieurs des quatre facteurs suivants : i) l'accroissement des effectifs, ii) l'instauration de droits et autres frais de scolarité ou leur augmentation, iii) la hausse des prix des biens et services liés à l'éducation autres que ceux fournis par les établissements d'enseignement et iv) l'accroissement des effectifs des établissements privés qui imposent des droits plus élevés.

Dans 10 pays de l'OCDE sur 19, la part privée du financement de l'enseignement tertiaire a augmenté de plus de 30 pour cent entre 1995 et 1999...

Dix pays de l'OCDE sur 19 ont fait état d'une augmentation de plus de 30 pour cent des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire entre 1995 et 1999. Dans certains pays de l'OCDE, l'Australie, la Hongrie, le Mexique et les Pays-Bas surtout, les parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé dans l'enseignement tertiaire se sont nettement modifiées entre 1995 et 1999. Ainsi, la part du secteur privé est passée de 36 à 48 pour cent en Australie, de 20 à 23 pour cent en Hongrie, de 23 à 28 pour cent au Mexique et de 12 à 22 pour cent aux Pays-Bas entre 1995 et 1999. Cette évolution ne s'applique toutefois pas à tous les pays. En Irlande par exemple, l'augmentation de 34 pour cent de la part privée du financement des établissements d'enseignement tertiaire observée entre 1995 et 1999 a été dépassée par celle de 60 pour cent de la part publique. En Autriche et dans la République tchèque, les fonds privés alloués à l'enseignement tertiaire ont diminué de moitié entre 1995 et 1999. En conséquence, la part des fonds privés consacrés aux établissements d'enseignement dans les dépenses totales d'éducation a baissé et est passée de 2,4 à 1,3 pour cent en Autriche et de près de 29 pour cent à moins de 15 pour cent dans la République tchèque (voir le graphique B4.3 et le tableau B4.2).

...mais dans la plupart des pays de l'OCDE, ce phénomène n'a pas donné lieu à une diminution des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire.

Il est important de souligner qu'en règle générale, l'accroissement des dépenses privées d'éducation n'a pas donné lieu à une baisse des dépenses publiques d'éducation, ni dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ni dans l'enseignement tertiaire. Il ressort au contraire du graphique B4.3 que l'investissement public dans l'éducation augmente, indépendamment des variations des dépenses privées dans la plupart des pays de l'OCDE, pour lesquels des données sur la période 1995-1999 sont disponibles. En fait, certains des pays affichant la hausse la plus importante des dépenses privées de l'OCDE figurent également parmi ceux qui ont connu la plus forte augmentation des ressources publiques consacrées à l'éducation. Ce constat suggère que les dépenses privées au titre de l'enseignement tertiaire viennent s'ajouter aux investissements publics, et non s'y substituer.

De nombreux pays de l'OCDE où les étudiants et leur famille contribuent au financement de l'enseignement tertiaire affichent des taux de

Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées mais aussi à influencer sur le comportement des élèves/étudiants de manière à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût. Il est difficile de déterminer avec exactitude l'incidence des frais de scolarité sur le comportement des apprenants, notamment parce que ces frais ne peuvent être dissociés des bourses, des avantages fiscaux et des subventions implicites

au travers des prêts. Mais dans nombre de pays où les étudiants et leur famille dépensent davantage pour l'enseignement tertiaire, les taux de fréquentation et de réussite figurent parmi les plus élevés (indicateurs A2 et C2).

fréquentation parmi les plus élevés...

Inversement, dans les six pays de l'OCDE qui affichent les taux les plus faibles en matière d'accès à l'enseignement tertiaire de type A, à savoir l'Allemagne, le Danemark, le Mexique, la République tchèque, la Suisse et la Turquie, les fonds d'éducation de sources privées ne représentent qu'entre 2 et 28 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire (voir les tableaux B4.2 et C2.1). Il n'est donc pas établi que la participation des bénéficiaires au financement de leurs études tertiaires impose des entraves économiques – pour autant, bien sûr, que les pouvoirs publics élaborent des stratégies visant à permettre aux étudiants d'accéder au financement, quelle que soit leur situation économique.

...tandis que plusieurs pays dans lesquels la plus grande part du financement provient de fonds publics présentent des taux de fréquentation peu élevés.

B4

Définitions et méthodologie

Les parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont exprimées en pourcentage des dépenses totales provenant des secteurs public et privé ou engendrées par eux. Les dépenses privées comprennent les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non partiellement compensées par des aides publiques. Les aides publiques auxquelles peuvent prétendre les ménages et qui sont incluses dans les dépenses privées sont également présentées séparément.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1999 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2001 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux élèves/étudiants dans le domaine de la restauration, du logement et du transport. Certains des coûts de ces services sont financés par les élèves/étudiants. Ceux-ci sont également inclus.

L'évolution des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement est présentée sous la forme d'un indice de variation. La part des dépenses privées de 1995 est comparée à celle de 1999. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2000 dans le cadre de laquelle les dépenses de 1995 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de l'exercice UOE de collecte de données de 1999.

Les chiffres de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE en 2000.

Il convient de souligner qu'une évolution importante, à la hausse ou la baisse, des dépenses privées (voir le graphique B4.3) peut ne donner lieu qu'à un léger surcoût pour les ménages dans les pays de l'OCDE où la part privée dans le financement total est peu élevée. En revanche, une évolution minimale des dépenses peut se traduire par une augmentation substantielle des fonds alloués aux établissements d'enseignement si la part privée dans le financement total est importante.

La définition des établissements publics, des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants figure dans le glossaire à la fin de cet ouvrage.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2002 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3 à www.oecd.org/els/education/eag2002 pour des précisions sur les changements introduits).

B₄

Tableau B4.1.

Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus
Répartition des financements d'origine publique et privée au titre des établissements d'enseignement après les transferts de sources publiques, par année

	1999			1995		
	Financement public	Financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques	Financement public	Financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques
PAYS DE L'OCDE						
Australie*	76.5	23.5	0.3	78.7	21.3	3.0
Autriche*	95.4	4.6	x	93.9	6.1	1.4
Belgique*	95.0	5.0	m	m	m	m
Canada ^{2*}	79.8	20.2	m	82.3	17.7	a
République tchèque*	87.6	12.4	n	85.0	15.0	6.2
Danemark ^{2*}	96.0	4.0	m	95.7	4.3	n
Finlande*	97.8	2.2	n	m	m	m
France*	91.9	8.1	1.8	91.4	8.6	2.6
Allemagne*	77.9	22.1	0.1	77.8	22.2	0.1
Grèce*	93.4	6.6	m	m	m	n
Hongrie	87.9	12.1	n	89.0	11.0	n
Islande	m	m	m	m	m	m
Irlande	89.6	10.4	1.2	89.8	10.2	m
Italie	90.3	9.7	1.1	m	m	m
Japon ^{3*}	75.6	24.4	a	75.5	24.5	a
Corée*	58.7	41.3	1.1	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	82.6	17.4	1.9	82.6	17.4	m
Pays-Bas*	89.7	10.3	1.2	92.6	7.4	4.8
Nouvelle-Zélande	m	m	a	m	m	m
Norvège	98.2	1.8	n	97.9	2.1	m
Pologne	m	m	m	m	m	m
Portugal*	98.7	1.3	m	99.4	0.6	m
République slovaque	97.8	2.2	m	m	m	m
Espagne	82.3	17.7	0.7	82.1	17.9	0.4
Suède	97.0	3.0	a	98.3	1.7	m
Suisse	90.0	10.0	1.7	m	m	m
Turquie*	98.8	1.2	m	94.7	5.3	1.2
Royaume-Uni*	83.7	16.3	2.2	m	m	m
États-Unis ^{2*}	75.0	25.0	x	m	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>88.0</i>	<i>12.0</i>	<i>0.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE						
Argentine	77.2	22.8	0.1	m	m	m
Chili	55.1	44.9	1.9	m	m	m
Chine	55.8	44.2	n	m	m	m
Inde ^{3,4}	96.2	3.8	x	m	m	m
Indonésie ⁵	64.5	35.5	m	m	m	m
Israël	80.9	19.1	2.0	80.5	19.5	1.4
Jamaïque	62.3	37.7	1.0	m	m	m
Jordanie	83.7	16.3	x	m	m	m
Paraguay	56.4	43.6	x	m	m	m
Pérou ²	71.6	28.4	m	m	m	m
Thaïlande	94.6	5.4	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions de source publique imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est soit inclus dans l'enseignement tertiaire soit manquant.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.

4. Année de référence : 1998.

5. Année de référence : 2000.

 * Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eaq2002).

Source : OCDE.

Tableau B4.2.

Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement

Répartition des financements d'origine publique et privée au titre des établissements d'enseignement après les transferts de source publique, par année et niveau d'enseignement

	Enseignement pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)			Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Enseignement tertiaire					
	1999			1999			1995			1999			1995		
	Finance- ment public	Finance- ment privé ¹	Privé, dont subven- tions pu- bliques	Finance- ment public	Finance- ment privé ¹	Privé, dont subven- tions pu- bliques	Finance- ment public	Finance- ment privé ¹	Privé, dont subven- tions pu- bliques	Finance- ment public	Finance- ment privé ¹	Privé, dont subven- tions pu- bliques	Finance- ment public	Finance- ment privé ¹	Privé, dont subven- tions pu- bliques
PAYS DE L'OCDE															
Australie*	62.9	37.1	n	85.4	14.6	n	85.6	14.4	0.7	52.4	47.6	1.1	64.2	35.8	8.1
Autriche*	86.5	13.5	0.2	96.4	3.6	x	96.1	3.9	x	98.7	1.3	x	97.6	2.4	x
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Fl.)*	95.2	4.8	m	92.7	7.3	m	m	m	m	100.0	n	m	m	m	m
Canada**	92.3	7.7	x	92.3	7.7	m	93.7	6.3	a	59.3	40.7	2.4	59.1	40.9	a
République tchèque*	89.3	10.7	n	88.8	11.2	n	88.6	11.4	6.8	84.7	15.3	n	71.0	29.0	8.6
Danemark**	81.9	18.1	m	97.8	2.2	m	97.8	2.2	n	97.7	2.3	m	m	m	n
Finlande*	84.8	15.2	n	99.4	0.6	n	m	m	m	97.4	2.6	n	m	m	m
France*	95.8	4.2	n	92.8	7.2	2.0	92.5	7.5	2.4	85.7	14.3	2.3	84.3	15.7	5.0
Allemagne*	62.2	37.8	n	75.6	24.4	n	75.5	24.5	n	91.5	8.5	0.3	92.7	7.3	0.7
Grèce*	x	x	m	90.2	9.8	m	m	m	n	99.9	0.1	m	m	m	n
Hongrie	89.1	10.9	n	92.2	7.8	n	91.7	8.3	n	76.6	23.4	n	80.3	19.7	n
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	32.3	67.7	m	96.7	3.3	m	96.5	3.5	m	73.4	26.6	4.0	69.7	30.3	x
Italie	98.7	1.3	n	98.3	1.7	n	m	m	m	80.3	19.7	6.2	82.8	17.2	0.1
Japon**	48.6	51.4	a	91.8	8.2	a	91.7	8.3	a	44.5	55.5	a	42.8	57.2	a
Corée*	23.2	76.8	0.5	80.2	19.8	1.0	m	m	m	20.7	79.3	1.3	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	87.5	12.5	0.2	85.2	14.8	1.9	83.8	16.2	m	71.8	28.2	2.7	77.4	22.6	m
Pays-Bas*	96.9	3.1	a	93.9	6.1	1.0	93.9	6.1	3.0	77.6	22.4	2.1	88.3	11.7	10.2
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Norvège	100.0	n	n	99.1	0.9	x	98.9	1.1	m	94.4	5.6	n	93.6	6.4	m
Pologne ⁴	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82.8	17.2	m	m	m	m
Portugal*	m	m	m	99.9	0.1	m	100.0	0.0	m	92.9	7.1	m	96.5	3.5	m
République slovaque	98.6	1.4	m	99.6	0.4	m	m	m	m	91.9	8.1	m	m	m	m
Espagne	77.9	22.1	n	87.9	12.1	n	86.6	13.4	n	74.2	25.8	3.2	74.4	25.6	2.0
Suède	100.0	a	m	99.8	0.2	m	99.8	0.2	m	88.4	11.6	a	93.6	6.4	m
Suisse	99.9	0.1	0.1	87.7	12.3	1.2	m	m	m	96.7	3.3	3.3	m	m	m
Turquie*	m	m	m	m	m	m	94.0	6.0	n	95.3	4.7	m	96.6	3.4	4.2
Royaume-Uni*	95.6	4.4	a	88.2	11.8	0.0	m	m	m	63.2	36.8	10.7	63.9	36.1	16.0
États-Unis**	90.3	9.7	m	90.7	9.3	x	m	m	m	46.9	53.1	x	m	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>82.2</i>	<i>17.8</i>	<i>0.1</i>	<i>92.1</i>	<i>7.9</i>	<i>0.5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>		<i>79.2</i>	<i>20.8</i>	<i>2.1</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE															
Argentine	m	m	m	88.6	11.4	m	m	m	m	67.4	32.6	0.6	m	m	m
Chili	70.2	29.8	n	69.2	30.8	a	m	m	m	22.8	77.2	6.3	m	m	m
Chine	54.6	45.4	n	55.8	44.2	a	m	m	m	56.8	43.2	n	m	m	m
Inde ^{2,5}	95.3	4.7	m	95.3	4.7	x	m	m	m	99.7	0.3	x	m	m	m
Indonésie ⁶	5.3	94.7	m	76.6	23.4	m	m	m	m	43.8	56.2	m	m	m	m
Israël	75.5	24.5	n	94.9	5.1	1.0	m	m	m	58.1	41.9	5.2	m	m	m
Jamaïque	33.9	66.1	n	64.7	35.3	1.2	m	m	m	70.4	29.6	1.0	m	m	m
Jordanie	m	m	m	98.4	1.6	a	m	m	m	48.1	51.9	x	m	m	m
Malaisie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92.7	7.3	m	m	m	m
Paraguay	m	m	m	59.5	40.5	x	m	m	m	51.2	48.8	x	m	m	m
Pérou ²	80.3	19.7	a	76.8	23.2	a	m	m	m	54.5	45.5	m	m	m	m
Philippines ⁵	m	m	m	66.8	33.2	x	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	92.6	7.4	m	97.8	2.2	m	m	m	m	83.3	16.7	m	m	m	m
Uruguay	87.4	12.6	m	93.6	6.4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions de source publique imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement. Pour déduire les subventions des financements privés, il suffit de soustraire les subventions publiques (colonnes 3, 6 et 9) des financements privés (colonnes 2, 5 et 8). Pour obtenir les dépenses publiques totales, subventions publiques comprises, il suffit d'additionner les subventions publiques (colonnes 3, 6 et 9) et le financement public direct (colonnes 1, 4 et 7).

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est soit inclus dans l'enseignement tertiaire soit manquant.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.

4. Établissements publics seulement.

5. Année de référence : 1998.

6. Année de référence : 2000.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002).

Source : OCDE.

Tableau B4.3.

Répartition des dépenses publiques totales au titre de l'éducation (1999)

Dépenses publiques directes pour l'éducation transférées aux établissements d'enseignement et transferts publics indirects vers le secteur privé, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par niveau d'enseignement

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus		
	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects vers le secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects vers le secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects vers le secteur privé
PAYS DE L'OCDE									
Australie*	79.6	16.1	4.3	67.7	n	32.3	75.9	12.1	10.8
Autriche*	96.7	1.8	1.5	85.5	1.5	13.1	92.5	2.7	4.7
Belgique*	44.9	54.7	0.4	35.0	49.0	15.9	43.3	52.1	4.6
Canada ¹ *	98.3	1.7	x	77.7	0.4	21.8	91.5	1.2	7.3
République tchèque*	91.5	3.2	5.3	91.1	1.4	7.6	92.3	2.6	5.1
Danemark ¹ *	78.9	6.5	14.6	64.8	n	35.2	75.3	4.1	20.6
Finlande*	91.8	4.2	3.9	74.9	8.1	17.1	86.1	5.8	8.2
France*	83.0	13.3	3.7	88.7	3.3	8.0	85.2	10.9	4.0
Allemagne*	85.4	7.9	6.7	85.4	2.4	12.3	82.1	10.7	7.2
Grèce*	99.9	a	0.1	96.6	a	3.4	98.9	a	1.1
Hongrie	92.5	6.9	0.6	83.2	4.3	12.6	91.3	5.7	2.9
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	96.9	n	3.1	85.2	n	14.8	93.7	n	6.3
Italie	93.7	5.4	0.9	81.3	1.6	17.1	91.6	4.4	4.0
Japon ² *	96.5	3.5	m	83.0	17.0	m	93.6	6.4	m
Corée*	86.6	11.7	1.7	59.8	28.1	12.1	83.7	13.0	3.2
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	97.2	0.1	2.7	94.3	m	5.7	96.9	0.1	3.1
Pays-Bas*	21.9	70.7	7.4	39.3	36.1	24.6	27.4	61.0	11.6
Nouvelle-Zélande	95.5	1.4	3.2	75.9	1.9	22.2	90.9	2.1	7.0
Norvège	91.9	2.2	5.9	69.0	2.4	28.6	83.3	4.6	12.2
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal*	92.0	6.7	1.3	94.0	n	6.0	91.8	6.2	2.1
République slovaque	96.6	3.4	0.0	95.6	m	4.4	96.7	2.5	0.9
Espagne	85.5	13.5	1.0	89.9	0.7	9.3	86.9	10.4	2.7
Suède	83.7	2.7	13.6	64.7	4.9	30.4	78.9	3.9	17.1
Suisse	90.0	7.1	2.8	89.3	6.6	4.1	89.6	6.8	3.6
Turquie*	99.8	a	0.2	87.8	0.4	11.8	96.5	0.1	3.4
Royaume-Uni ⁴	78.7	21.1	0.2	a	73.3	26.7	64.7	29.8	5.5
États-Unis ¹ *	99.7	0.3	x	67.6	13.2	19.2	90.5	4.5	5.0
<i>Moyenne des pays</i>	<i>87.0</i>	<i>9.9</i>	<i>3.5</i>	<i>75.1</i>	<i>9.9</i>	<i>16.4</i>	<i>84.0</i>	<i>9.7</i>	<i>6.4</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE									
Argentine	85.7	12.5	1.8	96.2	2.5	1.3	88.1	10.4	1.6
Brésil ³	98.2	1.8	n	93.1	0.8	6.1	97.2	1.5	1.3
Chili	67.8	31.8	0.4	42.2	33.9	23.9	63.8	32.0	4.1
Chine	99.2	a	0.8	93.7	a	6.3	97.9	a	2.1
Inde ^{1,3}	70.7	29.1	0.2	78.2	21.5	0.3	72.2	27.6	0.2
Indonésie ⁴	90.0	6.6	3.5	m	m	m	m	m	m
Israël	75.0	24.0	1.1	6.9	83.4	9.6	64.1	33.1	2.7
Jamaïque	98.2	n	1.8	98.3	n	1.7	95.6	2.7	1.7
Jordanie	100.0	a	a	88.1	a	11.9	97.8	a	2.2
Malaisie	98.9	0.6	0.5	66.1	n	33.9	88.2	0.4	11.5
Paraguay	92.5	7.4	0.1	m	m	m	m	m	m
Philippines ³	98.7	a	1.3	97.5	a	2.5	98.5	a	1.5
Thaïlande	93.3	2.2	4.5	74.9	n	25.1	88.9	2.0	9.1
Uruguay	99.9	a	0.1	100.0	a	n	100.0	a	n

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est soit inclus dans l'enseignement tertiaire soit manquant.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.

3. Année de référence : 1998.

4. Année de référence : 2000.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

B4

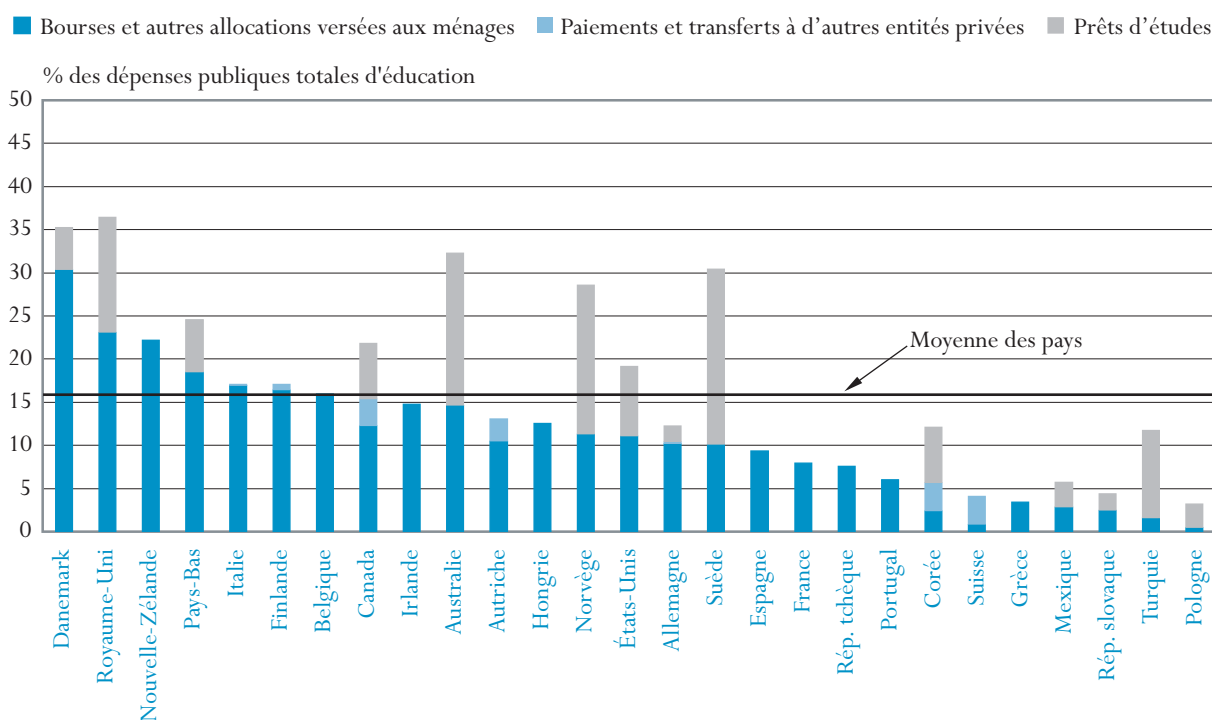
AIDES PUBLIQUES AUX ÉTUDIANTS ET MÉNAGES

- En moyenne, 16 pour cent des dépenses publiques afférentes à l'enseignement tertiaire sont consacrées au soutien des étudiants, des ménages et autres entités privées. En Australie, au Danemark et au Royaume-Uni, les aides publiques représentent environ un tiers ou plus du budget public de l'enseignement tertiaire.
- Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les élèves/étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une certaine liberté quant à leur utilisation. Dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans un pays sur trois.

B5

Graphique B5.1.

Subventions publiques pour l'éducation dans l'enseignement tertiaire (1999)
 Subventions publiques au secteur privé pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par type de subvention



Les pays sont classés par ordre décroissant des bourses et autres allocations versées aux ménages et des transferts et paiements à d'autres entités privées dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Contexte

En accordant des aides financières aux élèves/étudiants et à leur famille, les pouvoirs publics peuvent contribuer à faire progresser le taux de scolarisation, en particulier parmi les élèves/étudiants issus de familles à revenus modestes, car ils prennent ainsi en charge une partie du coût de l'éducation et des dépenses annexes. Les aides publiques jouent en outre un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement.

Le fait de financer les établissements d'enseignement par l'intermédiaire des élèves/étudiants peut également avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de rendre le financement de l'éducation plus efficient. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des élèves/étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée, les aides publiques peuvent permettre à ces derniers d'élever leur niveau de formation en leur offrant la possibilité d'étudier à plein temps et de travailler moins pour payer leurs études, voire pas du tout.

Le soutien apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : les subventions attribuées selon le critère des ressources, les allocations familiales versées pour tous les élèves/étudiants, les allègements fiscaux consentis aux élèves/étudiants ou à leurs parents et les autres transferts aux ménages. Les aides qui ne sont pas assorties de conditions particulières, comme les réductions d'impôt ou les allocations familiales, risquent de moins encourager les jeunes à faible revenu à suivre des études que les aides accordées en fonction des ressources. Elles peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités existant entre les ménages ayant des enfants scolarisés et ceux dont les enfants ne le sont pas.

Une question essentielle se pose à propos des aides financières aux ménages : doivent-elles être accordées sous la forme d'allocations ou de prêts ? Ces derniers contribuent-ils à accroître l'efficacité des aides investies dans l'éducation et à transférer une partie du coût de l'éducation aux bénéficiaires de l'investissement dans ce domaine ? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations d'encourager les élèves/étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études ? Cet indicateur ne peut pas répondre à cette question mais définit les politiques d'aide que les différents pays de l'OCDE entreprennent.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente la part des dépenses publiques d'éducation qui est transférée aux élèves/étudiants, à leur famille et à d'autres entités privées. Certaines de ces ressources sont indirectement allouées aux établissements d'enseignement. C'est notamment le cas lorsque les aides publiques sont utilisées pour payer les droits de scolarité. D'autres subventions à l'éducation,

Cet indicateur rend compte des dépenses publiques directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement ainsi que des aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants.

Champ couvert par le diagramme (voir page 158 pour les explications)

telles que les aides au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants, n'ont aucun rapport avec les établissements d'enseignement.

Cet indicateur établit une distinction entre les bourses, c'est-à-dire des subventions non remboursables, et les prêts, mais pas entre les diverses formes de bourse ou de prêt, entre les bourses et les allocations familiales ou les aides en nature, par exemple.

Les pouvoirs publics peuvent également apporter un soutien aux élèves/étudiants et à leur famille par le biais d'allègements fiscaux et de crédits d'impôt. Ces types de subventions sont exclus de cet indicateur.

Il est également fréquent que les pouvoirs publics garantissent le remboursement des prêts accordés aux élèves/étudiants par des organismes privés. Dans certains pays de l'OCDE, cette forme d'aide indirecte est aussi, voire plus importante que l'aide financière directe aux étudiants. Toutefois, par souci de comparabilité, les indicateurs de l'OCDE ne tiennent compte que des transferts publics aux entités privées au titre des prêts privés, et non de la valeur totale des prêts correspondants.

Quant aux prêts accordés aux élèves/étudiants, l'indicateur englobe la valeur totale des prêts afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient actuellement les élèves/étudiants. Il ne tient pas compte des remboursements, même s'ils peuvent grandement réduire le coût réel des prêts. Certains pays de l'OCDE éprouvent par ailleurs des difficultés à quantifier les prêts accordés aux élèves/étudiants. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'analyse des chiffres sur les prêts d'études.

Aides publiques aux ménages et autres entités privées

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0,4 pour cent de leur PIB aux aides publiques aux ménages et aux autres entités privées.

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0,4 pour cent de leur PIB aux aides publiques aux ménages et autres entités privées. Au Danemark et en Suède, ces aides représentent plus de 1 pour cent du PIB. En outre, les pays de l'OCDE affectent en moyenne 7,0 pour cent du budget public de l'éducation aux transferts au secteur privé (voir les tableaux B3.1, B5.1 et B5.2). La plus grande partie des aides publiques est allouée à l'enseignement tertiaire, sauf en Allemagne, en France, au Mexique, dans la République tchèque, en Suède et en Suisse, où plus de 50 pour cent des transferts vers le secteur privé concernent l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

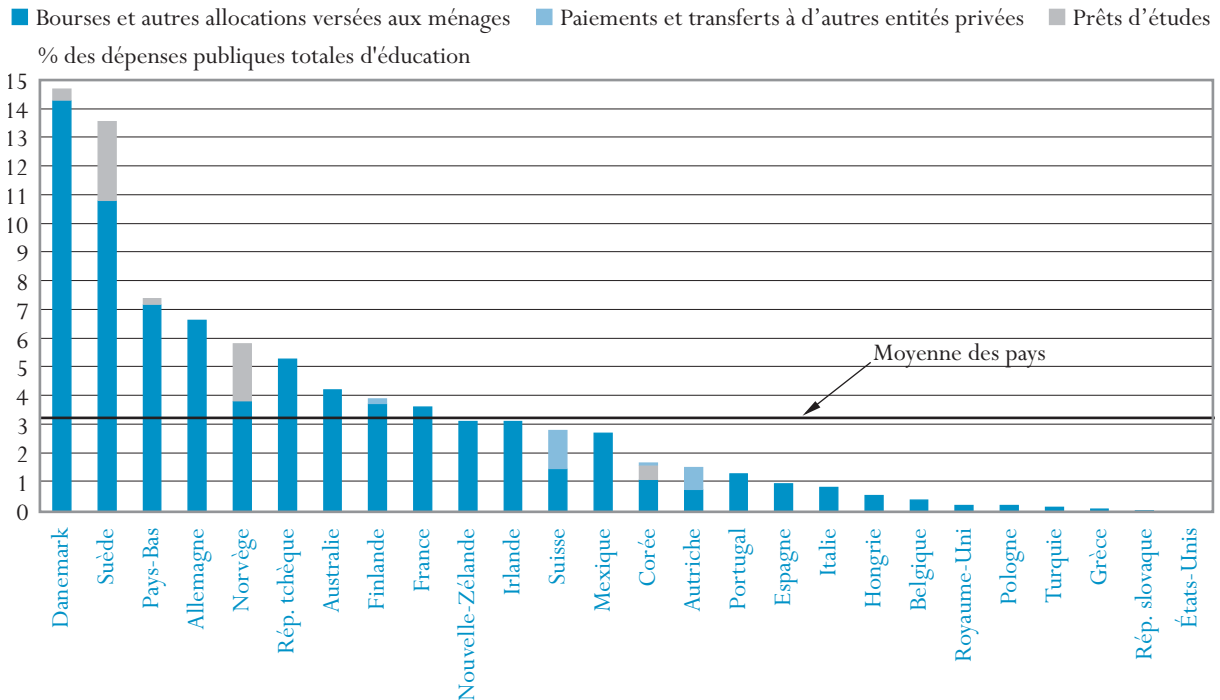
Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les aides publiques représentent une partie relativement faible des dépenses publiques d'éducation.

La plupart des pays de l'OCDE offrent des aides publiques aux ménages à partir du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En règle générale, les aides publiques sont rares avant le niveau secondaire supérieur. En effet, dans la majorité des pays de l'OCDE, la scolarisation est obligatoire et l'enseignement est dispensé gratuitement jusqu'à ce niveau, essentiellement par le secteur public et à proximité du lieu de résidence des élèves et de leur famille. Dans dix pays de l'OCDE sur 26, les aides publiques aux ménages et aux entités privées ne représentent que 1 pour cent, voire moins, des dépenses publiques

Graphique B5.2.

Subventions publiques pour l'éducation dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (1999)

Subventions publiques au secteur privé pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par type de subvention



B5

Les pays sont classés par ordre décroissant des subventions publiques totales dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Source : OCDE. Tableau B5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

totales au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Toutefois, l'Allemagne, l'Australie, la Norvège, les Pays-Bas et la République tchèque affectent aux aides publiques entre 4 et 8 pour cent de leurs dépenses publiques au titre de l'éducation primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, et le Danemark et la Suède, 15 et respectivement 14 pour cent (voir le graphique B5.2). Dans la plupart des pays de l'OCDE où une part élevée d'aides publiques est affectée à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les aides s'adressent aux adultes qui reprennent des études secondaires.

La part du budget de l'éducation qui est consacrée aux aides aux ménages et aux entités privées est beaucoup plus importante dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, les pays de l'OCDE affectent 16 pour cent du budget public de l'enseignement tertiaire aux aides aux ménages et autres entités privées (voir le graphique B5.1). L'Australie, le Danemark et le Royaume-Uni consacrent aux aides publiques environ un tiers ou plus de leurs dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire. Seules la Grèce, la Pologne, la République slovaque et la Suisse y affectent moins de 5 pour cent de leurs dépenses publiques totales au titre de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B5.1).

L'Australie, le Danemark et le Royaume-Uni consacrent environ un tiers ou plus du budget public de l'éducation tertiaire aux subventions publiques vers le secteur privé.

Pour assurer la prise en charge des frais d'études, les pays de l'OCDE associent allocations et prêts selon des formules différentes.

B5

Dans de nombreux pays de l'OCDE se pose la question fondamentale de savoir si les aides financières aux ménages doivent essentiellement revêtir la forme d'allocations ou de prêts. Les pouvoirs publics choisissent de subventionner par le biais de différentes formules de bourses et de prêts soit les frais de subsistance des élèves/étudiants, soit les coûts des études. Les partisans des prêts d'études font valoir que ces prêts sont plus fructueux, c'est-à-dire que si les sommes consacrées aux allocations servaient plutôt à garantir ou à subventionner des prêts, le volume total de l'aide destinée aux étudiants serait plus important et les études seraient globalement plus accessibles. En outre, les prêts permettent de faire supporter une partie du coût de l'éducation à ceux qui bénéficient le plus de l'investissement dans ce domaine. En revanche, les adversaires des prêts d'études soutiennent que ceux-ci encouragent moins que les allocations les jeunes de condition modeste à poursuivre leurs études. Ils estiment aussi qu'en raison des diverses subventions que reçoivent les emprunteurs ou les prêteurs et des frais de gestion qui en résultent, les prêts sont susceptibles d'être moins productifs que prévu.

Le graphique B5.1 évalue la part de l'ensemble des aides publiques aux ménages qui est accordée soit sous la forme de prêts, soit d'allocations ou de bourses. Ces deux dernières catégories englobent les allocations familiales et les aides spéciales mais pas les réductions d'impôt. Treize des 27 pays de l'OCDE qui ont fourni des données n'offrent aux étudiants que des bourses et des allocations. Les autres pays leur accordent à la fois des bourses ou des transferts et paiements vers d'autres entités privés. À deux exceptions près, les pays qui proposent le niveau le plus élevé d'aide publique aux élèves/étudiants sont également ceux qui pratiquent les prêts d'études. La plupart d'entre eux consacrent également aux bourses et aux allocations une part supérieure à la moyenne de leur budget (voir le graphique B5.1 et le tableau B5.2).

Le remboursement des prêts réduit le coût réel des dispositifs de prêts pour le budget public mais, en même temps, il accroît la charge que supportent les ménages pour l'éducation.

Le remboursement des prêts publics peut constituer un revenu assez considérable pour l'État et réduire le coût des dispositifs de prêts. Les données actuellement fournies sur les dépenses d'éducation des ménages (indicateur B4) ne tiennent pas compte des remboursements effectués par les anciens bénéficiaires de prêts publics. Les sommes en question peuvent représenter une charge non négligeable pour les individus et influencer sur la décision de poursuivre des études tertiaires. Toutefois, dans de nombreux pays de l'OCDE, le remboursement des prêts est fonction du revenu ultérieur des étudiants.

Étant donné que ces prêts ne sont remboursés par les anciens étudiants que plusieurs années après avoir été contractés, il est difficile d'estimer le coût réel des dispositifs de prêts, c'est-à-dire déduction faite des remboursements. Il n'est pas possible de faire des comparaisons internationales sur le montant des remboursements effectués et des prêts accordés au cours d'une même période de référence, car ces comparaisons sont très sensibles à l'évolution des conditions d'octroi des prêts et du nombre d'étudiants qui en bénéficient.

Utilisation des aides publiques : financement des frais de subsistance et des droits de scolarité

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la majeure partie des sommes versées par les pouvoirs publics aux ménages au titre de l'éducation n'est pas destinée à un usage particulier ; en d'autres termes, ce sont les bénéficiaires de ces aides, à savoir les étudiants et leur famille, qui en déterminent l'affectation. Toutefois, dans quelques pays, les aides publiques sont censées servir à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement. Ainsi, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni destinent certaines aides publiques au paiement des droits de scolarité. En Australie, les prêts et les droits de scolarité ont été étroitement liés les uns aux autres dans le cadre du Higher Education Contribution Scheme (HECS). Selon ce dispositif, les étudiants peuvent choisir soit d'apporter leur contribution à leurs études tertiaires à l'avance, chaque semestre, ce qui leur permet de bénéficier d'une réduction de 25 pour cent, soit d'acquitter l'ensemble de la contribution due à travers le système d'imposition lorsque leur revenu annuel aura dépassé un certain seuil. Pour cet indicateur de l'éducation dans l'OCDE, le HECS doit être comptabilisé comme un dispositif de prêts, même si les étudiants peuvent ne pas considérer le paiement différé de leur contribution comme un prêt. Dans les pays de l'OCDE où les droits de scolarité sont très importants, une part des aides publiques aux ménages est en réalité destinée à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement, même si cela ne correspond pas nécessairement aux objectifs politiques officiellement poursuivis.

La majeure partie des aides publiques est affectée à des usages autres que les dépenses liées aux établissements d'enseignement. Les aides publiques servent principalement à financer les frais d'études autres que les droits de scolarité. En Finlande et au Pays-Bas, le montant des aides utilisées pour financer des dépenses autres que les droits de scolarité appliqués par les établissements d'enseignement représente plus de 15 pour cent des dépenses publiques totales au titre de l'enseignement tertiaire. La Corée, la Pologne et la Suisse sont les seuls pays de l'OCDE où les bourses et autres allocations consacrées à des frais autres que ceux afférents aux établissements d'enseignement représentent moins de 1 pour cent des dépenses publiques totales d'éducation (voir le tableau B5.2).

Dans les pays de l'OCDE où les étudiants sont tenus de verser des droits aux établissements d'enseignement, l'accès aux aides publiques revêt une importance particulière car ces aides constituent un moyen d'ouvrir les possibilités d'éducation à tous les élèves/étudiants, indépendamment de leur situation économique. L'indicateur B4 évalue la part des fonds d'origine privée alloués aux établissements d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE où la participation privée au financement des établissements d'enseignement est faible, le niveau des aides publiques tend à être faible aussi (voir les tableaux B5.2 et B4.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les bénéficiaires des aides publiques jouissent d'une certaine liberté quant à leur utilisation.

Dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données, les aides publiques sont essentiellement dépensées en dehors des établissements d'enseignement et le sont exclusivement dans un pays sur trois.

Les aides publiques revêtent une importance particulière dans les systèmes où les élèves/étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1999 ; elles proviennent de l'exercice VOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2001 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

En revanche, au Royaume-Uni, où les élèves/étudiants sont tenus de verser des droits de scolarité, plus de 10 pour cent des dépenses publiques de l'enseignement tertiaire au titre des aides sont consacrées aux subventions destinées à aider les élèves/étudiants et leur famille à s'acquitter des droits de scolarité. À cet égard, la Corée fait figure d'exception : la part des aides publiques au titre des droits de scolarité versés aux établissements d'enseignement y est relativement faible, de l'ordre de 2 pour cent, alors que plus de 80 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire proviennent de sources privées (voir les tableaux B5.2 et B4.2).

Définitions et méthodologie

Les aides publiques aux ménages comprennent les catégories suivantes : *i*) les allocations et les bourses, *ii*) les prêts d'études publics, *iii*) les allocations familiales ou allocations pour enfant liées au statut d'élève/étudiant, *iv*) les aides publiques en espèces ou en nature expressément destinées à couvrir les frais de logement et de transport, les frais médicaux, l'achat de livres et de fournitures et les dépenses afférentes aux activités sociales, récréatives et autres et *v*) la prise en charge des intérêts sur les prêts privés.

Les dépenses afférentes aux prêts d'études ont été indiquées en valeur brute, à savoir sans déduire, ni exprimer en chiffres nets les remboursements ou les versements d'intérêts effectués par les emprunteurs (étudiants ou ménages). En effet, c'est le montant brut des prêts, y compris les bourses et allocations, qui constitue la variable pertinente pour évaluer l'aide financière accordée aux étudiants actuels.

Les coûts publics afférents aux prêts privés garantis par les pouvoirs publics sont inclus en tant que subventions à d'autres entités privées. Contrairement aux prêts publics, seul le coût net de ces prêts est inclus.

La valeur des réductions fiscales ou des crédits d'impôt dont bénéficient les ménages et les élèves/étudiants n'est pas incluse.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2002 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3 à www.oecd.org/els/education/eag2002 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B5.1.

**Subventions publiques au secteur privé en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB
au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (1999)**

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB

	Dépenses directes au titre des établissements	Subventions aux entités privées au titre de l'éducation					Transferts aux entités privées au titre de l'éducation en pourcentage du PIB	
		Aides financières aux étudiants			Paiements et transferts aux autres entités privées			
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total	Total			
PAYS DE L'OCDE	Australie	95.7	4.3	n	4.3	n	4.3	0.16
	Autriche	98.5	0.7	a	0.7	0.8	1.5	0.06
	Belgique	99.6	0.4	n	0.4	n	0.4	0.01
	Canada ^{1*}	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque [*]	94.7	5.3	a	5.3	n	5.3	0.16
	Danemark ^{1*}	85.3	14.3	0.4	14.7	n	14.7	0.70
	Finlande	96.1	3.7	n	3.7	0.2	3.9	0.15
	France	96.3	3.7	a	3.7	a	3.7	0.15
	Allemagne [*]	93.3	6.7	n	6.7	n	6.7	0.20
	Grèce	99.9	0.1	m	0.1	a	0.1	0.00
	Hongrie	99.4	0.6	a	0.6	n	0.6	0.02
	Islande	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande [*]	96.9	3.1	n	3.1	n	3.1	0.10
	Italie	99.1	0.9	a	0.9	n	0.9	0.03
	Japon	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	98.3	1.1	0.5	1.6	0.1	1.7	0.06
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	97.3	2.7	a	2.7	n	2.7	0.09
	Pays-Bas	92.6	7.2	0.2	7.4	n	7.4	0.23
	Nouvelle-Zélande	96.8	3.2	a	3.2	n	3.2	0.15
	Norvège	94.1	3.8	2.0	5.9	n	5.9	0.25
	Pologne	99.8	0.2	x	0.2	m	0.2	0.01
	Portugal	98.7	1.3	m	1.3	m	1.3	0.06
	République slovaque	100.0	n	a	n	a	n	n
	Espagne	99.0	1.0	n	1.0	n	1.0	0.03
	Suède	86.4	10.8	2.8	13.6	a	13.6	0.69
Suisse [*]	97.2	1.5	n	1.5	1.3	2.8	0.11	
Turquie	99.8	0.2	a	0.2	a	0.2	0.00	
Royaume-Uni	99.8	0.2	n	0.2	n	0.2	0.01	
États-Unis ¹	100.0	n	a	n	n	n	x	
Moyenne des pays	96.7	3.0	0.3	3.2	0.1	3.3	0.14	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Argentine	98.2	1.8	n	1.8	n	1.8	0.06
	Brésil ²	100.0	n	n	n	n	n	n
	Chili	99.6	n	a	n	a	n	n
	Chine	99.2	0.8	x	0.8	a	0.8	n
	Inde ^{1,2}	99.8	0.2	n	0.2	x	0.2	n
	Indonésie ³	96.5	3.5	m	3.5	x	3.5	n
	Israël	98.9	1.1	n	1.1	n	1.1	n
	Jamaïque	98.2	1.8	n	1.8	n	1.8	0.08
	Jordanie	100.0	a	a	a	a	a	a
	Malaisie	99.5	0.5	a	0.5	a	0.5	n
	Paraguay	99.9	n	a	n	a	n	n
	Pérou ¹	99.9	0.1	n	0.1	n	0.1	n
	Philippines ²	98.7	1.3	a	1.3	a	1.3	n
Thaïlande	95.5	n	4.4	4.5	m	4.5	0.13	
Uruguay	99.9	n	a	n	a	n	n	

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est exclu ou les données le concernant n'ont pas été communiquées.

2. Année de référence : 1998.

3. Année de référence : 2000.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

B5

Tableau B5.2.

Subventions publiques au secteur privé en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB au titre de l'enseignement tertiaire (1999)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB

	Dépenses directes au titre des établissements	Subventions aux entités privées au titre de l'éducation						Transferts aux entités privées au titre de l'éducation en pourcentage du PIB	
		Aides financières aux étudiants				Bourses et autres allocations versées aux ménages au titre des établissements d'enseignement	Paielements et transferts aux autres entités privées		Total
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total	Total				
PAYS DE L'OCDE									
Australie	67.7	14.6	17.7	32.3	1.4	n	32.3	0.38	
Autriche	86.9	10.4	a	10.4	x	2.6	13.1	0.22	
Belgique	84.1	15.9	n	15.9	m	n	15.9	0.24	
Canada*	78.2	12.2	6.4	18.6	m	3.2	21.8	0.41	
République tchèque*	92.4	7.6	a	7.6	n	n	7.6	0.06	
Danemark*	64.8	30.3	4.9	35.2	m	n	35.2	0.83	
Finlande	82.9	16.4	n	16.4	n	0.7	17.1	0.36	
France	92.0	8.0	a	8.0	2.4	a	8.0	0.08	
Allemagne*	87.7	10.1	1.9	12.0	n	0.3	12.3	0.13	
Grèce	96.6	3.4	m	3.4	m	a	3.4	0.04	
Hongrie	87.4	12.6	a	12.6	n	n	12.6	0.12	
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	
Irlande*	85.2	14.8	n	14.8	4.7	n	14.8	0.17	
Italie	82.9	16.9	n	16.9	6.3	0.1	17.1	0.14	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	87.9	2.4	6.4	8.8	2.4	3.3	12.1	0.07	
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	
Mexique	94.3	2.8	2.9	5.7	m	n	5.7	0.05	
Pays-Bas	75.4	18.4	6.2	24.6	2.0	n	24.6	0.32	
Nouvelle-Zélande	77.8	22.2	a	22.2	x	n	22.2	0.27	
Norvège	71.4	11.3	17.3	28.6	n	n	28.6	0.57	
Pologne	96.8	0.4	2.7	3.2	n	m	3.2	0.03	
Portugal	94.0	6.0	m	6.0	m	m	6.0	0.06	
République slovaque	95.6	2.5	1.9	4.4	m	a	4.4	0.03	
Espagne	90.7	9.3	n	9.3	3.9	n	9.3	0.08	
Suède	69.6	10.1	20.3	30.4	x	a	30.4	0.63	
Suisse*	95.9	0.8	n	0.8	n	3.3	4.1	0.05	
Turquie	88.2	1.5	10.2	11.8	m	n	11.8	0.14	
Royaume-Uni	63.6	23.1	13.3	36.4	10.7	n	36.4	0.39	
États-Unis ¹	80.8	11.1	8.1	19.2	x	m	19.2	0.26	
Moyenne des pays	84.1	10.9	4.7	15.4	2.0	0.6	15.9	0.23	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE									
Argentine	98.7	n	n	n	x	0.9	1.3	n	
Brésil ²	93.9	4.3	1.8	6.1	x	n	6.1	0.07	
Chili	76.1	10.8	13.1	23.9	21.0	a	23.9	0.16	
Chine	93.7	6.3	x	6.3	n	a	6.3	n	
Inde ²	99.7	0.3	x	0.3	x	x	0.3	n	
Israël	90.4	8.1	1.6	9.6	8.1	n	9.6	0.12	
Jamaïque	98.3	1.7	m	1.7	1.3	n	1.7	n	
Jordanie	88.1	11.9	a	11.9	x	a	11.9	0.11	
Malaisie	66.1	13.2	20.7	33.9	x	a	33.9	0.63	
Paraguay	98.0	2.0	m	2.0	x	a	2.0	n	
Pérou	98.9	n	0.9	1.1	x	n	1.1	n	
Philippines ²	97.5	1.0	1.6	2.5	x	a	2.5	n	
Thaïlande	74.9	m	25.1	25.1	m	m	25.1	0.29	
Uruguay	100.0	n	a	n	x	a	n	n	
Zimbabwe ¹	87.3	4.0	8.7	12.7	x	a	12.7	0.15	

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus.

2. Année de référence : 1998.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

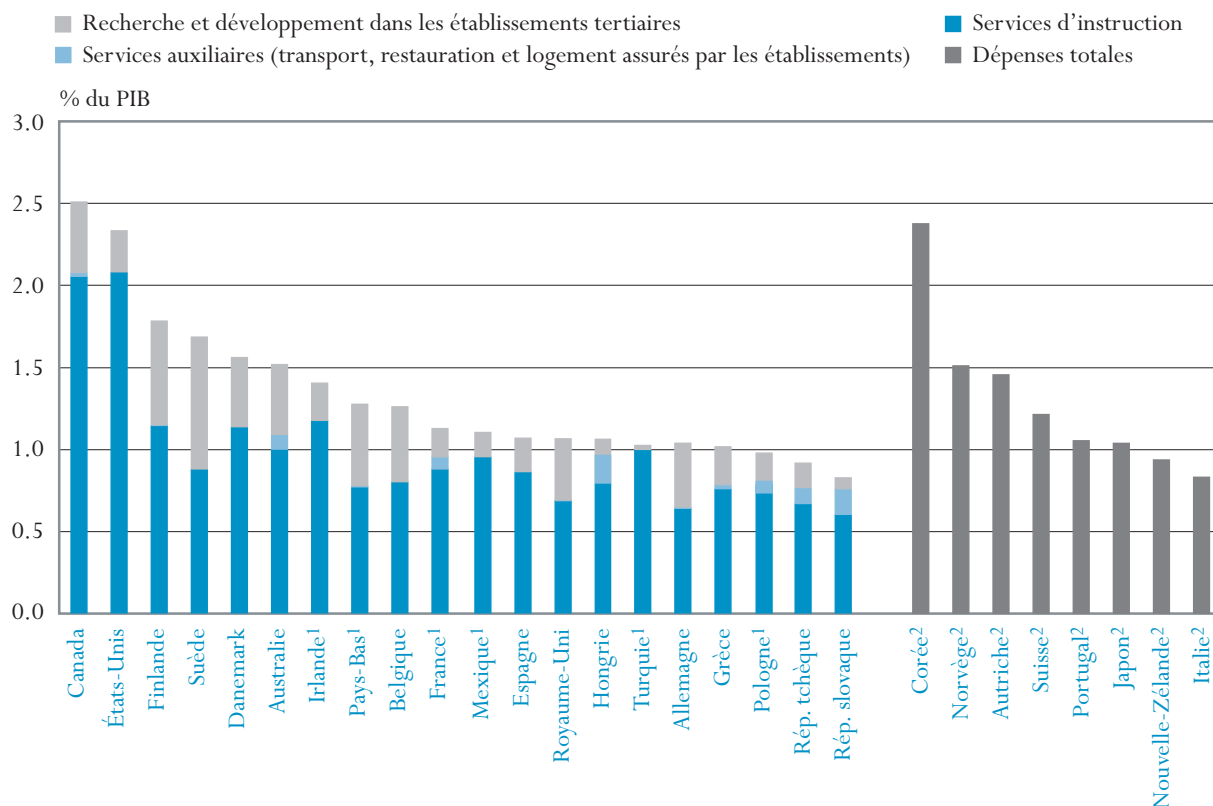
DÉPENSES AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS PAR CATÉGORIE DE SERVICES ET DE RESSOURCES

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

B6

Graphique B6.1.

Dépenses au titre de l'enseignement, de la recherche et développement (R&D) et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire, en pourcentage du PIB (1999)



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses au titre de l'enseignement, de recherche et développement (R&D) et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire.

1. Les dépenses de recherche et développement dans l'enseignement tertiaire et donc les dépenses totales sont sous-estimées.
2. La barre représente les dépenses totales dans l'enseignement tertiaire et inclut les dépenses de recherche et développement.

Source : OCDE. Tableau B6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Contexte

Cet indicateur compare la part des dépenses de fonctionnement à celle des dépenses en capital ainsi que la répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources dans les différents pays de l'OCDE.

La façon dont les dépenses sont réparties entre les diverses catégories fonctionnelles peut influencer sur la qualité de l'enseignement (au travers de la rémunération des enseignants, par exemple), l'état des équipements éducatifs (l'entretien des bâtiments scolaires, par exemple) et la capacité du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs (par la construction de nouvelles écoles, par exemple).

Des comparaisons sur la manière dont les différents pays de l'OCDE répartissent les dépenses d'éducation entre les catégories de ressources peuvent donner une idée des différences existant dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. En matière d'affectation des ressources, les décisions prises au niveau du système, tant sur le plan budgétaire que structurel, ont des répercussions jusque dans les salles de classe, car elles influent sur la nature de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il est dispensé.

Il compare également la répartition des dépenses entre les différentes fonctions des établissements d'enseignement dans les pays de l'OCDE.

Les établissements d'enseignement proposent des services autres qu'éducatifs afin de faciliter l'enseignement. Ainsi, dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, des repas, des transports scolaires gratuits ou encore des logements en internat peuvent être offerts. Dans l'enseignement tertiaire, des établissements proposent des logements gratuits. Il est également fréquent qu'ils se livrent à des activités de recherche très diversifiées qui font partie intégrante de l'enseignement tertiaire.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Champ couvert par le diagramme (voir page 158 pour les explications)

Cet indicateur divise les coûts d'éducation en dépenses de fonctionnement et en dépenses en capital et les répartit selon les trois grandes fonctions que remplissent généralement les établissements d'enseignement. Il englobe en premier lieu des dépenses directement afférentes à l'éducation, telles que celles liées à la rémunération des enseignants et à l'achat de matériel scolaire, et des dépenses indirectement liées à l'enseignement, telles que les dépenses en matière d'administration, de services de soutien pédagogique ou didactique, de formation permanente des enseignants, de conseillers d'orientation ou de construction d'infrastructures scolaires. Il inclut en deuxième lieu les dépenses au titre des services auxiliaires, tels que les services à caractère social fournis aux élèves/étudiants par les établissements d'enseignement. Enfin, il comprend les dépenses au titre des activités de recherche et développement (R&D) effectuées dans les établissements d'enseignement tertiaire, soit sous la forme du financement séparé des activités de recherche et de développement, soit sous la forme de la proportion que représentent les rémunérations salariales et les dépenses de fonctionnement au titre des activités de recherche dans le budget global de l'éducation.

Cet indicateur n'inclut pas les dépenses publiques et privées au titre de la recherche et du développement consenties en dehors des établissements d'enseignement, telles que les dépenses de R&D dans l'industrie. L'étude comparative des dépenses de R&D dans les secteurs autres que l'éducation figure dans la publication de l'OCDE Principaux indicateurs de la science et de la technologie. Les dépenses au titre des services auxiliaires fournis aux étudiants dans les établissements d'enseignement incluent uniquement les subventions publiques dont ces services font l'objet. Les dépenses consenties par les élèves/étudiants et leur famille au titre des services fournis par les établissements sur la base d'un financement autonome ne sont pas incluses.

Dépenses consacrées à l'enseignement, aux activités de recherche et développement et aux services auxiliaires

Dans les niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation sont essentiellement consacrées aux services d'éducation tandis qu'au niveau tertiaire, les autres services, en particulier ceux liés aux activités de recherche et développement, peuvent absorber une partie significative des dépenses d'éducation. Les écarts observés entre les pays de l'OCDE quant aux dépenses au titre des activités de R&D peuvent expliquer en grande partie les différences dans le niveau de dépenses globales d'éducation par étudiant dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B6.1). Ainsi, en Allemagne, en Australie, en Belgique, au Canada, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède, les dépenses unitaires seraient nettement inférieures si la part des activités de recherche et développement était exclue, car ces pays affichent un niveau élevé de dépenses au titre des activités de R&D des établissements d'enseignement tertiaire (entre 0,40 et 0,80 pour cent du PIB) (voir le tableau B6.1).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les services à caractère social destinés aux étudiants et, parfois, les services destinés à la population dans son ensemble font partie intégrante des services que les établissements d'enseignement fournissent. Le mode de financement de ces services auxiliaires diffère selon les pays qui dosent, chacun à leur façon, les dépenses publiques, les aides publiques et les contributions financières des élèves/étudiants et de leur famille.

En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 0,2 pour cent de leur PIB aux subventions au titre des services auxiliaires fournis par les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 5 pour cent de leurs dépenses totales au titre de ces établissements. En tête du classement figurent la Finlande, la France, la Hongrie et les Républiques slovaque et tchèque. Ces pays affectent aux services auxiliaires environ 10 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, ce qui se traduit par des dépenses par étudiant de plus de 500 dollars ÉU (PPA) en Finlande et en France et de plus de 250 dollars ÉU (PPA) au Canada, aux États-Unis, en Hongrie, dans la République tchèque et en Suède (voir les tableaux B6.1 et B6.2).

Les grands écarts observés entre les pays de l'OCDE concernant la priorité accordée à la R&D dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent en partie expliquer les différences conséquentes enregistrées au niveau des dépenses par étudiant.

Les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants font partie intégrante des fonctions des établissements d'enseignement.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses au titre des services auxiliaires représentent 5 pour cent des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement.

Dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE, le montant consacré aux services auxiliaires est supérieur à celui des aides publiques aux ménages dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ce constat ne s'applique pas à l'Australie, à l'Irlande, aux Pays-Bas et à la Suède où les dépenses au titre des aides publiques aux ménages sont supérieures (voir les tableaux B5.1 et B6.1).

En moyenne, les dépenses au titre des subventions des services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire représentent à peine 0,04 pour cent du PIB. Ce chiffre peut toutefois se traduire par des montants élevés par étudiant, comme en Australie, en France, en Hongrie et dans les Républiques slovaque et tchèque où les subventions au titre des services auxiliaires dépassent la barre des 450 dollars ÉU (PPA). Dans l'enseignement tertiaire, les services auxiliaires sont plus souvent financés de manière autonome (voir les tableaux B6.1 et B6.2).

B6

Dépenses de fonctionnement et en capital et répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources

Les dépenses d'éducation se divisent tout d'abord en dépenses courantes, ou de fonctionnement, et en dépenses en capital. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses afférentes à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent. Les dépenses de fonctionnement comprennent les ressources utilisées chaque année pour les activités des établissements.

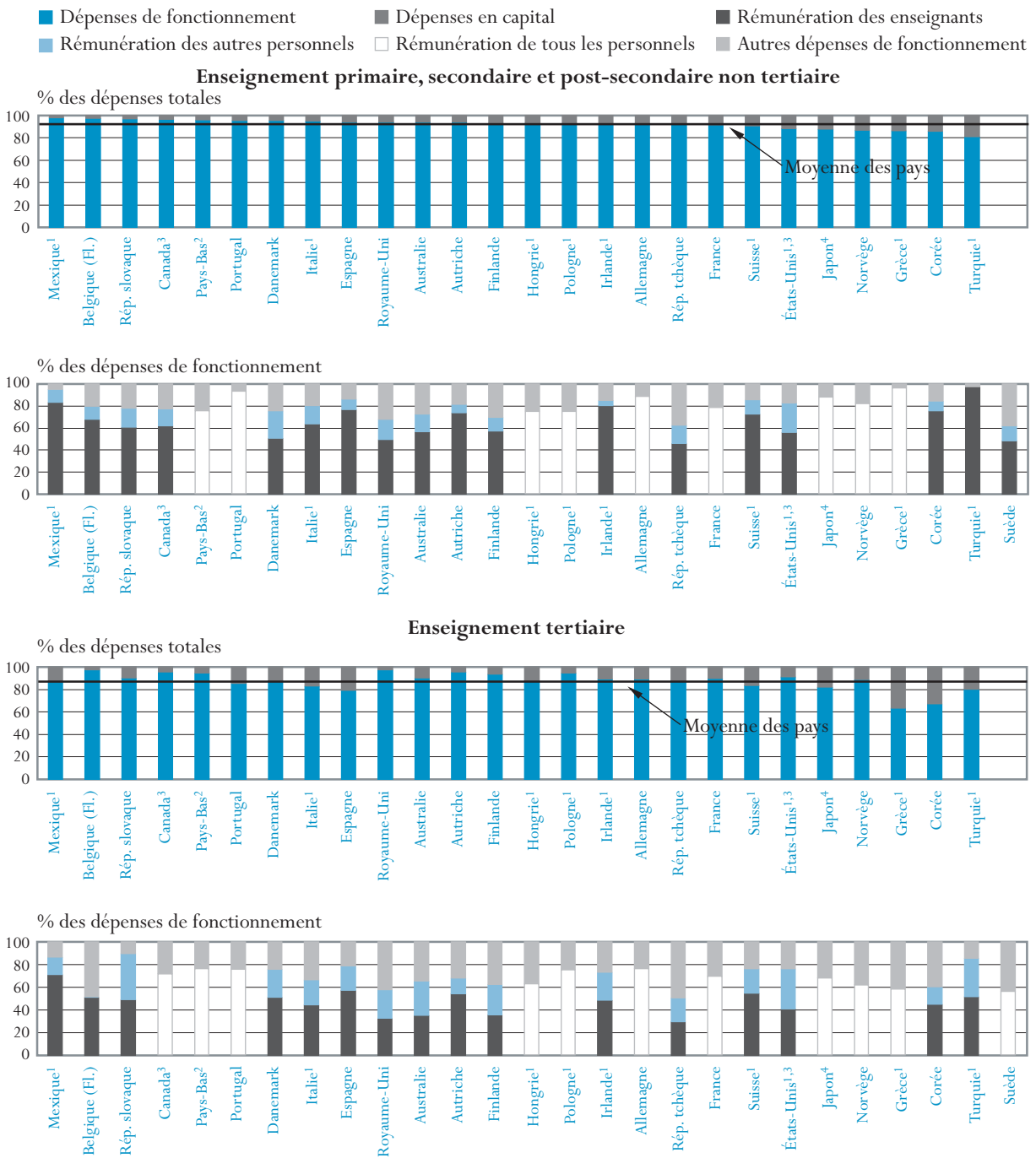
Les dépenses de fonctionnement peuvent être subdivisées en trois grandes catégories fonctionnelles : la rémunération des enseignants, la rémunération des autres membres du personnel et les dépenses de fonctionnement autres que la rémunération des personnels (par exemple, le matériel pédagogique et les fournitures, l'entretien des locaux, la préparation des repas pour les élèves/étudiants, la location d'équipements éducatifs). Le montant alloué à chacune de ces catégories fonctionnelles de dépenses est en partie subordonné à l'évolution actuelle ou prévue des effectifs inscrits, de la rémunération des personnels et des coûts d'entretien et de construction des équipements éducatifs.

L'enseignement est surtout dispensé dans les écoles et les universités. L'importance des ressources humaines qu'il mobilise explique la part élevée des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales d'éducation. Niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne, pour l'ensemble des pays de l'OCDE, 92 pour cent des dépenses totales.

La part relative des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital diffère sensiblement selon les pays : dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement va de

Graphique B6.2.

Répartition des dépenses totales et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement, par catégorie de ressources et niveau d'enseignement (1999)



B6

1. Établissements publics seulement.

2. Établissements publics et établissements privés subventionnés seulement.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est exclu.

4. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B6.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

moins de 86 pour cent en Corée, en Grèce et en Turquie à 96 pour cent ou plus au Canada, dans la Communauté flamande de Belgique, au Mexique et dans la République slovaque (voir le graphique B6.2).

Dans tous les pays de l'OCDE sauf quatre, 70 pour cent au moins des dépenses de fonctionnement sont consacrées à la rémunération du personnel dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

La rémunération du personnel de l'éducation, dont notamment les enseignants, absorbe la part la plus importante des dépenses de fonctionnement dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans l'ensemble de ces pays, la rémunération du personnel de l'éducation représente 80 pour cent des dépenses de fonctionnement tous niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus. Alors qu'en Finlande, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède, 70 pour cent au plus des dépenses sont affectées à la rémunération du personnel de l'éducation, cette part est d'au moins 90 pour cent en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie (voir le graphique B6.2).

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important investissent davantage dans le personnel et moins dans d'autres services.

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important (le Mexique, le Portugal et la Turquie, par exemple) consacrent en général une part supérieure de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération du personnel et une part inférieure à d'autres services soustraits ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres équipements.

La part des dépenses de fonctionnement affectée à la rémunération du personnel de l'éducation, dont les enseignants, diffère selon les pays de l'OCDE.

Au Danemark et aux États-Unis, environ un quart des dépenses de personnel au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est consacré à la rémunération de personnel autre que le personnel enseignant ; en Autriche, en Corée, en Espagne et en Irlande, cette proportion représente 10 pour cent, voire moins. Ces différences reflètent sans doute le degré de spécialisation du personnel de l'éducation dans des activités autres que l'enseignement dans un pays donné (par exemple, les chefs d'établissement qui n'enseignent pas, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars, les infirmières, les gardiens et le personnel chargé de l'entretien) (voir le tableau B6.3).

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses en capital est généralement plus importante, en raison de l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus modernes.

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses totales qui est consacrée aux dépenses en capital est plus importante que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Cette part est égale ou supérieure à 10 pour cent dans 18 des 26 pays de l'OCDE considérés et dépasse la barre des 20 pour cent en Corée, en Espagne, en Grèce et en Turquie (voir le graphique B6.2).

Les variations reflètent probablement des différences dans la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans chaque pays de l'OCDE, ainsi que l'importance des efforts requis pour faire face à l'accroissement des effectifs par la construction de nouveaux équipements.

Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 31 pour cent des dépenses de fonctionnement au titre de l'enseignement tertiaire à des postes autres que la rémunération du personnel d'éducation, ce qui s'explique par le coût beaucoup plus élevé des matériels et équipements requis dans l'enseignement supérieur (voir le graphique B6.2).

Définitions et méthodologie

La distinction entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital est celle qui est utilisée habituellement dans la comptabilité nationale. Les dépenses de fonctionnement sont les dépenses afférentes aux biens et services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente afin d'entretenir la production de services éducatifs. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses relatives à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent, ainsi que les dépenses liées à l'acquisition de nouveaux équipements ou au remplacement des équipements existants. Les dépenses en capital rapportées ici représentent la valeur du capital acquis ou créé au cours de l'année considérée – c'est-à-dire la quantité de capital constitué – que ces dépenses aient été financées à l'aide des recettes courantes ou au moyen d'emprunts. Ni les dépenses de fonctionnement, ni les dépenses en capital ne tiennent compte des dépenses afférentes au service de la dette.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1999 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2001 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les calculs couvrent les dépenses des établissements publics ou, lorsque les données sont disponibles, celles des établissements publics et privés confondus.

Les dépenses de fonctionnement autres que celles afférentes à la rémunération du personnel comprennent les dépenses liées aux services fournis sous contrat ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres équipements. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs (contrairement à ceux fournis par les autorités responsables de l'éducation ou par les établissements eux-mêmes par l'intermédiaire de leur propre personnel).

Les dépenses au titre de la recherche et 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. Ces dépenses sont classées sur la base des données collectées auprès des établissements qui se livrent à ces activités et non auprès des bailleurs de fonds.

Les « services auxiliaires » sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Ils renvoient à deux types importants de services, à savoir les services à caractère social

destinés aux élèves/étudiants et les services destinés à la population dans son ensemble. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants englobent la restauration, les services de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la restauration et les services de santé. Parmi les services destinés à la population dans son ensemble, citons les musées, les émissions radiophoniques et télévisées, le sport et les programmes culturels et de divertissement. Les dépenses consacrées aux services auxiliaires qui comprennent des droits versés par les élèves/étudiants et leur famille sont exclues.

Les principaux services d'éducation sont considérés comme correspondant au reste des dépenses, c'est-à-dire les dépenses totales d'éducation diminuées des dépenses au titre des activités de recherche et de développement et des services auxiliaires.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont pas toujours comparables aux données de l'édition 2002 en raison de la modification des définitions et du champ couvert, intervenue après l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE (voir l'annexe 3 à www.oecd.org/els/education/eag2002 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B6.1.

Dépenses au titre des services d'instruction, de la recherche et développement (R&D) et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement en pourcentage du PIB et dépenses privées pour des achats liés à l'éducation effectués en dehors des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB (1999)

PAYS DE L'OCDE	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire				
	Dépenses au titre des établissements			Dépenses privées pour l'achat de biens et services liés à l'instruction en dehors des établissements	Dépenses au titre des établissements				Dépenses privées pour des achats de biens/ services liés à l'instruction en dehors des établissements
	Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total		Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Recherche et développement au sein des établissements tertiaires	Total	
				(1)					(2)
Australie	4.07	0.16	4.23	0.16	1.00	0.09	0.43	1.52	0.16
Autriche	x(3)	x(3)	4.18	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.45	m
Belgique	x(3)	x(3)	3.45	m	x(8)	x(8)	0.46	1.26	m
Canada ^{1*}	3.66	0.19	3.84	m	2.05	0.02	0.43	2.51	0.40
République tchèque	2.68	0.48	3.17	m	0.67	0.10	0.15	0.92	m
Danemark	x(3)	x(3)	4.17	0.07	1.14	x(5)	0.43	1.56	0.83
Finlande	3.25	0.38	3.63	m	1.14	0.01	0.63	1.78	m
France ^{2*}	3.76	0.60	4.35	0.14	0.88	0.07	0.18	1.13	0.08
Allemagne	3.68	n	3.68	0.20	0.65	n	0.40	1.06	0.13
Grèce ³	2.41	0.04	2.45	0.00	0.77	0.02	0.23	1.02	n
Hongrie ³	2.61	0.37	2.97	m	0.80	0.13	0.13	1.07	m
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande ^{2*}	3.02	0.07	3.08	m	1.17	n	0.23	1.40	m
Italie	3.08	0.09	3.17	0.07	0.80	0.03	x(6)	0.83	0.40
Japon ⁴	x(3)	x(3)	2.95	0.80	x(8)	x(8)	x(8)	1.04	m
Corée	x(3)	x(3)	3.98	m	x(8)	x(8)	x(8)	2.38	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique ^{2*}	x(3)	x(3)	3.59	0.22	0.93	m	0.18	1.11	0.07
Pays-Bas ^{2*}	3.05	0.03	3.08	0.18	0.77	0.01	0.50	1.28	0.06
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	4.63	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.94	m
Norvège	x(3)	x(3)	4.04	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.51	n
Pologne ^{2,3}	3.45	0.19	3.63	m	0.74	0.07	0.15	0.97	m
Portugal	x(3)	x(3)	4.17	0.06	x(8)	x(8)	x(8)	1.05	0.06
République slovaque	2.68	0.35	3.03	m	0.60	0.16	0.07	0.83	m
Espagne	3.60	0.08	3.68	m	0.84	x(5)	0.27	1.10	m
Suède	4.18	0.21	4.39	0.69	0.88	a	0.81	1.69	0.63
Suisse	x(3)	x(3)	4.39	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.21	m
Turquie ^{2,3}	2.82	0.06	2.88	m	1.00	0.01	0.02	1.03	m
Royaume-Uni	3.55	0.14	3.68	m	0.68	n	0.38	1.07	0.09
États-Unis ¹	3.67	0.14	3.81	0.02	2.08	n	0.26	2.33	0.10
<i>Moyenne des pays</i>	<i>3.29</i>	<i>0.20</i>	<i>3.65</i>	<i>0.22</i>	<i>0.97</i>	<i>0.04</i>	<i>0.32</i>	<i>1.32</i>	<i>0.22</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 services auxiliaires concernent uniquement les établissements publics. Les autres services auxiliaires sont inclus dans les services d'instruction.
2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire et exclu de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.
4. Les dépenses au titre de la recherche et développement, et donc également les dépenses totales, sont sous-estimées.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqq2002).

Source : OCDE.

Tableau B6.2.

Dépenses par étudiant au titre des services d'instruction, des services auxiliaires et de la recherche et développement (R&D) (1999)

Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement en dollars ÉU convertis sur la base des PPA, de sources publiques et privées, par type de service et niveau d'enseignement

PAYS DE L'OCDE

B6

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			
	Dépenses au titre des établissements			Dépenses au titre des établissements			
	Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total	Services d'instruction	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Recherche et développement	Total
Australie	5 592	217	5 809	7 714	674	3 338	11 725
Autriche	x(3)	x(3)	7 818	x(7)	x(7)	x(7)	12 070
Belgique	x(3)	x(3)	5 329	x(7)	x(7)	3 565	9 724
Canada ^{1*}	5 691	289	5 981	12 443	146	2 622	15 211
République tchèque	2 286	413	2 699	4 124	606	958	5 688
Danemark	x(3)	x(3)	7 226	7 753	x(4)	2 904	10 657
Finlande	4 559	535	5 093	5 196	30	2 888	8 114
France [*]	5 129	815	5 944	6 123	514	1 231	7 867
Allemagne	5 955	n	5 955	6 438	n	3 955	10 393
Grèce ²	2 837	49	2 886	3 199	93	968	4 260
Hongrie ²	2 046	288	2 334	4 398	726	736	5 861
Islande	m	m	m	m	m	m	m
Irlande [*]	3 550	76	3 626	8 089	n	1 585	9 673
Italie ²	5 905	173	6 078	7 292	260	x(4)	7 552
Japon ³	x(3)	x(3)	5 668	x(7)	x(7)	x(7)	10 278
Corée	x(3)	x(3)	3 137	x(7)	x(7)	x(7)	5 356
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
Mexique [*]	x(3)	x(3)	1 240	4 018	n	771	4 789
Pays-Bas ^{4*}	4 890	45	4 934	7 383	77	4 825	12 285
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	m	x(7)	x(7)	x(7)	m
Norvège ²	x(3)	x(3)	6 665	x(7)	x(7)	x(7)	12 096
Pologne ^{2, 5}	1 685	92	1 778	2 993	301	618	3 912
Portugal	x(3)	x(3)	4 483	x(7)	x(7)	x(7)	4 802
République slovaque	1 639	212	1 852	3 854	1003	468	5 325
Espagne	4 241	90	4 331	4 331	x(4)	1 376	5 707
Suède	553	278	5 832	7 395	a	6 828	14 222
Suisse ²	x(3)	x(3)	8 192	x(7)	x(7)	x(7)	17 997
Turquie ²	m	m	m	4 206	21	100	4 328
Royaume-Uni	4 354	208	4 563	6 120	n	3 434	9 554
États-Unis ^{1, 6}	7 131	266	7 397	17 115	n	2 105	19 220
<i>Moyenne des pays</i>	<i>4 297</i>	<i>238</i>	<i>4 879</i>	<i>6 493</i>	<i>247</i>	<i>2 264</i>	<i>9 210</i>

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

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

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.
2. Établissements publics seulement.
3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.
4. Établissements publics et établissements privés subventionnés seulement.
5. L'enseignement tertiaire de type B est inclus dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
6. Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau B6.3.

Dépenses d'éducation par catégorie de ressources (1999)

Répartition des dépenses totales et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement, de sources publiques et privées, par catégorie de ressources et niveau d'enseignement

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Enseignement tertiaire					
	Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement				Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement			
	Fonctionnement	Capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement	Fonctionnement	Capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement
			(3)	(4)	(5)	(6)			(9)	(10)	(11)	(12)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
PAYS DE L'OCDE												
Australie	93.7	6.3	56.3	15.6	71.9	28.1	89.9	10.1	35.1	30.2	65.3	34.7
Autriche	93.5	6.5	73.3	7.9	81.2	18.8	95.4	4.6	53.6	14.2	67.8	32.2
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Fl.)	97.2	2.8	67.4	11.7	79.1	20.9	97.3	2.7	50.6	0.7	51.4	48.6
Canada ^{1*}	96.4	3.6	61.7	15.1	76.8	23.2	95.4	4.6	x(11)	x(11)	71.7	28.3
République tchèque	91.9	8.1	45.5	16.5	62.1	37.9	87.6	12.4	29.2	21.1	50.3	49.7
Danemark	95.1	4.9	50.3	25.0	75.3	24.7	87.3	12.7	50.8	24.8	75.6	24.4
Finlande	92.9	7.1	56.8	12.1	68.9	31.1	93.2	6.8	35.4	26.4	61.8	38.2
France	91.4	8.6	x(5)	x(5)	78.6	21.4	89.2	10.8	x(11)	x(11)	70.0	30.0
Allemagne	92.3	7.7	x(5)	x(5)	88.8	11.2	88.9	11.1	x(11)	x(11)	76.2	23.8
Grèce ²	85.8	14.2	x(5)	x(5)	96.4	3.6	62.9	37.1	x(11)	x(11)	58.4	41.6
Hongrie ^{2*}	92.6	7.4	x(5)	x(5)	75.2	24.8	86.9	13.1	x(11)	x(11)	63.2	36.8
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande ²	92.2	7.8	80.0	4.8	84.9	15.1	88.9	11.1	48.1	24.6	72.7	27.3
Italie ^{2*}	94.8	5.2	63.6	16.6	80.2	19.8	82.7	17.3	43.8	22.5	66.3	33.7
Japon ^{3*}	87.6	12.4	x(5)	x(5)	88.1	11.9	81.5	18.5	x(11)	x(11)	68.4	31.6
Corée	85.6	14.4	75.3	8.5	83.8	16.2	66.9	33.1	44.8	15.0	59.8	40.2
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique ²	97.6	2.4	82.9	12.0	94.9	5.1	86.7	13.3	71.0	15.3	86.3	13.7
Pays-Bas ⁴	95.7	4.3	x(5)	x(5)	75.9	24.1	94.0	6.0	m	m	76.2	23.8
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	86.3	13.7	x(5)	x(5)	82.3	17.7	88.7	11.3	x(11)	x(11)	62.1	37.9
Pologne ²	92.7	7.3	x(5)	x(5)	74.9	25.1	94.4	5.6	x(11)	x(11)	75.2	24.8
Portugal	95.4	4.6	x(5)	x(5)	93.7	6.3	85.1	14.9	x(11)	x(11)	75.9	24.1
République slovaque	96.8	3.2	60.6	16.8	77.4	22.6	89.9	10.1	48.8	40.4	89.3	10.8
Espagne	93.9	6.1	76.1	9.5	85.6	14.4	79.1	20.9	57.1	21.1	78.2	21.8
Suède [*]	m	m	47.8	13.7	61.8	38.2	m	m	x(11)	x(11)	56.6	43.4
Suisse ²	90.4	9.6	72.4	12.9	85.3	14.7	83.2	16.8	54.4	21.5	75.8	24.2
Turquie ²	80.6	19.4	96.8	m	96.8	3.2	79.7	20.3	51.1	34.1	85.2	14.8
Royaume-Uni	93.9	6.1	49.0	18.1	67.2	32.8	97.2	2.8	32.5	25.0	57.6	42.4
États-Unis ^{1,2}	88.1	11.9	55.9	26.4	82.3	17.7	90.7	9.3	40.4	35.5	75.9	24.1
Moyenne des pays	92.1	7.9	65.1	14.3	80.3	19.7	87.0	13.0	46.7	23.3	69.4	30.6
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE												
Argentine ²	93.4	6.6	67.1	24.9	92.0	8.0	97.9	2.1	56.2	34.9	91.1	8.9
Brésil ^{2,5}	94.8	5.2	x(5)	x(5)	81.9	18.1	97.6	2.4	x(11)	x(11)	86.3	13.7
Chili ²	91.2	8.8	x(5)	x(5)	57.9	42.1	91.8	8.2	x(11)	x(11)	69.4	30.6
Chine	91.2	8.8	x(5)	x(5)	64.3	35.7	77.6	22.4	x(11)	x(11)	46.0	54.0
Inde ^{1,2,5}	97.2	2.8	79.5	8.4	87.8	12.2	96.9	3.1	x(11)	x(11)	99.6	0.4
Indonésie ^{2,6}	93.9	6.1	78.0	7.6	85.6	14.4	82.0	18.0	87.2	11.8	99.0	1.0
Israël	91.0	9.0	x(5)	x(5)	76.9	23.1	89.7	10.3	x(11)	x(11)	76.5	23.5
Jamaïque ²	90.9	9.1	57.4	10.0	67.3	32.7	92.3	7.7	53.6	29.2	82.7	17.3
Jordanie ²	89.0	11.0	77.8	14.7	92.5	7.5	76.5	23.5	x(11)	x(11)	67.6	32.4
Malaisie ²	77.3	22.7	65.8	14.8	80.6	19.4	61.7	38.3	42.1	9.2	51.4	48.6
Paraguay ²	90.7	9.3	59.6	11.3	70.9	29.1	87.0	13.0	m	m	m	m
Pérou ^{2,7}	89.2	10.9	89.3	2.0	91.3	8.7	88.8	11.2	46.0	9.0	55.0	45.0
Tunisie ^{2,6}	88.7	11.3	x(5)	x(5)	95.1	4.9	74.1	25.9	x(11)	x(11)	70.0	30.0
Uruguay ²	92.7	7.3	72.9	12.3	85.2	14.8	94.2	5.8	64.0	21.6	85.6	14.4

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

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

- L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.
- Établissements publics seulement.
- L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire.
- Établissements publics et établissements privés subventionnés seulement.
- Année de référence : 1998.
- Année de référence : 2000.
- L'enseignement post-secondaire non tertiaire n'est pas inclus.

 * Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002).

Source : OCDE.

B6

Chapitre

C

ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION



VUE D'ENSEMBLE

Indicateur C1 : Durée escomptée et taux de scolarisation

Tableau C1.1. Espérance de scolarisation (2000)

Tableau C1.2. Taux de scolarisation (2000)

Indicateur C2 : Taux d'accès et espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et participation dans l'enseignement secondaire

Tableau C2.1. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge (2000)

Tableau C2.2. Estimation du nombre d'années qui seront passées dans l'enseignement tertiaire et variation des effectifs scolarisés au niveau tertiaire (2000)

Tableau C2.3. Répartition des étudiants de l'enseignement tertiaire dans les établissements publics et privés et selon le mode de fréquentation (2000)

Tableau C2.4. Répartition des élèves de l'enseignement primaire et secondaire dans les établissements publics et privés et selon le mode de fréquentation (2000)

Tableau C2.5. Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire (2000)

Indicateur C3 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire

Tableau C3.1. Échange d'étudiants de l'enseignement tertiaire (2000)

Tableau C3.2. Proportion d'étrangers dans l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire dans le pays d'accueil (2000)

Tableau C3.3. Proportion des citoyens d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire qui étudient à l'étranger (2000)

Indicateur C4 : Participation de la population adulte aux activités de formation continue

Tableau C4.1. Taux de participation aux activités de formation continue pendant un an pour la population âgée de 25 à 64 ans, par niveau d'enseignement, par type de programme et par sexe

Indicateur C5 : Formation et emploi des jeunes

Tableau C5.1. Proportion de la population jeune scolarisée et non scolarisée, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)

Tableau C5.1a. Proportion de jeunes hommes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)

Tableau C5.1b. Proportion de jeunes femmes scolarisées et non scolarisées, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)

Tableau C5.2. Proportion des jeunes demandeurs d'emploi non scolarisés dans la population totale, selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2001)

Indicateur C6 : La situation des jeunes peu qualifiés

Tableau C6.1. Proportion de jeunes non scolarisés de 20 à 24 ans, par niveau de formation, sexe et statut professionnel (2001)

Le chapitre C étudie l'accès à l'éducation, la participation et la progression en terme...

...d'espérance de scolarisation, globale et selon les différents niveaux d'enseignement, de taux d'accès et de fréquentation des différents types de programmes et d'établissements d'enseignement...

...de mobilité internationale des étudiants...

...et d'apprentissage après la formation initiale.

C

DURÉE ESCOMPTÉE ET TAUX DE SCOLARISATION

- Dans 25 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation institutionnelle dure en moyenne entre 15 et 20 ans. Les écarts constatés entre les pays tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Entre 1995 et 2000, l'espérance de scolarisation a augmenté dans 18 pays de l'OCDE sur 20.
- Dans l'enseignement primaire et secondaire, les élèves sont en majorité inscrits dans des établissements publics. Toutefois, les établissements gérés par le secteur privé accueillent en moyenne 11 pour cent des élèves dans l'enseignement primaire, 14 pour cent des élèves dans le premier cycle du secondaire et 19 pour cent des élèves dans le deuxième cycle du secondaire.
- Dans deux cinquièmes des pays de l'OCDE, plus de 70 pour cent des enfants âgés de trois à quatre ans sont accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires. Quant à la phase finale de l'éducation, un jeune âgé de 17 ans peut espérer fréquenter l'enseignement tertiaire pendant 2,5 ans en moyenne.

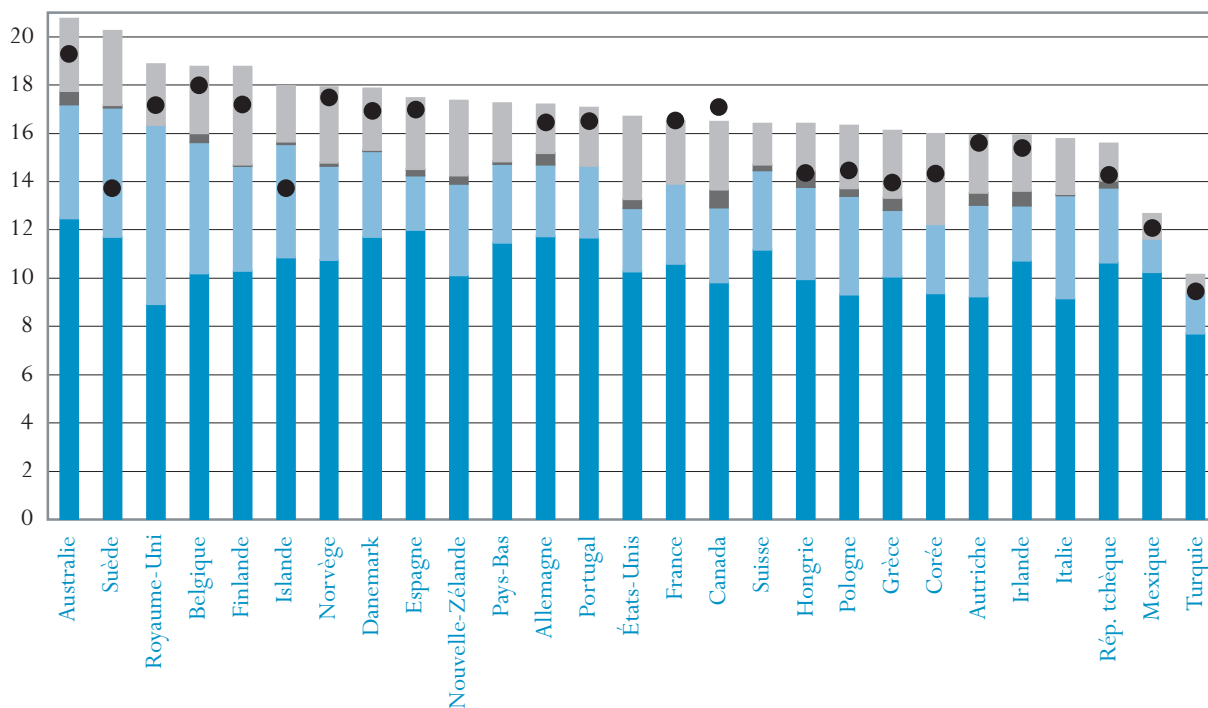
Graphique C1.1.

Espérance de scolarisation (2000)

Estimation du nombre d'années de scolarisation de tous les enfants, à l'exception de ceux de moins de cinq ans, par niveau d'enseignement, sur la base des circonstances actuelles



Années de scolarisation



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'espérance totale de scolarisation en 2000, tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Tableau C1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Contexte

Le bien-être social et la prospérité économique des pays dépendent dans une grande mesure de l'instruction et de la formation de leur population. Intrinsèquement, il est donc dans l'intérêt de la société de garantir l'accès généralisé à un large éventail de possibilités de formation, tant aux enfants qu'aux adultes. Les programmes destinés à la petite enfance préparent les plus jeunes à entamer leurs études primaires. Ils peuvent prendre des mesures préventives pour lutter contre les inégalités sociales et linguistiques et donnent aux enfants l'occasion d'étoffer et d'enrichir les acquis éducatifs reçus dans le milieu familial. Les enseignements primaire et secondaire jettent les bases d'un ensemble de compétences très diverses et préparent les jeunes à pratiquer l'apprentissage tout au long de leur vie et à devenir des membres productifs de la société. Enfin, l'enseignement tertiaire offre toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des connaissances et des compétences de haut niveau, soit immédiatement au sortir de l'école, soit plus tard dans la vie.

Cet indicateur présente plusieurs aspects de la scolarisation afin de rendre compte du niveau d'accès à l'éducation et à la formation dans les différents pays de l'OCDE. L'évolution des effectifs scolarisés dans les divers niveaux d'enseignement est également décrite, ce qui donne une idée de la façon dont l'accès à la formation a évolué.

Observations et explications

Scolarisation globale

Pour déterminer la durée de la scolarisation, on peut estimer le nombre d'années pendant lesquelles un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé à temps plein et à temps partiel au cours de sa vie, en fonction des taux de scolarisation du moment. Cette « espérance de scolarisation » correspond à la somme des taux de scolarisation pour chaque âge à partir de cinq ans (voir le graphique C1.1). L'espérance de scolarisation varie selon les pays de l'OCDE : elle est inférieure ou égale à 12 ans au Mexique et en Turquie et supérieure à 18 ans en Australie, en Belgique, en Finlande, au Royaume-Uni et en Suède.

Les variations constatées entre les pays de l'OCDE dans l'espérance de scolarisation tiennent essentiellement aux écarts de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire. Bien qu'en chiffres relatifs, les écarts soient également importants dans l'enseignement tertiaire, ils s'appliquent à une plus petite proportion de la cohorte et ont dès lors moins d'effets sur l'espérance de scolarisation.

Étant donné que les taux de scolarisation tout au long du cycle de vie influent sur les mesures de la durée moyenne de la fréquentation scolaire, telles que « l'espérance de scolarisation », ces mesures sous-évaluent le nombre réel d'années de scolarisation dans les pays où l'accès à l'éducation se développe. Par ailleurs, l'absence de distinction entre la scolarisation à temps complet et à temps partiel explique pourquoi les résultats sont relativement élevés

Cet indicateur étudie l'importance des effectifs de tous les niveaux d'enseignement.

Dans 25 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation dure en moyenne entre 15 et 20 ans.

Les écarts constatés dans l'espérance de scolarisation tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire.

C1

dans les pays où une proportion assez importante des effectifs est scolarisée à temps partiel. En Australie, en Belgique, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suède, la scolarisation à temps partiel allonge l'espérance de scolarisation d'au moins deux ans (voir le tableau C1.1).

Qui plus est dans les pays de l'OCDE où l'espérance de scolarisation à un niveau d'enseignement donné dépasse le nombre d'années d'études à ce même niveau, les redoublements (ou, comme dans le cas de l'Australie, le nombre d'adultes scolarisés au niveau considéré) ont un impact plus important sur l'espérance de scolarisation que la proportion de personnes sorties du système éducatif avant d'être arrivées au terme du niveau en question.

Une longue espérance de scolarisation n'implique pas nécessairement que tous les jeunes ont accès à des niveaux relativement élevés d'enseignement...

Les taux de scolarisation varient en fonction des taux d'accès à un niveau d'enseignement donné et de la durée théorique des études à ce niveau. Si le nombre estimé d'années passées dans l'enseignement est élevé dans un pays, cela ne signifie pas nécessairement que tous les jeunes y sont scolarisés pendant une longue durée. La Belgique et la Suède, par exemple, où l'espérance de scolarisation des enfants âgés de cinq ans est supérieure à 18 ans, affichent des taux de scolarisation très élevés (supérieurs à 90 pour cent) pendant respectivement 15 et 13 années d'études. En revanche, en Australie et en Finlande, où l'espérance de scolarisation est tout aussi élevée, le taux de scolarisation ne dépasse la barre des 90 pour cent que pour 12 et 11 années d'études (voir le tableau C1.2).

...mais dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 11 années.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 11 ans dans l'enseignement institutionnalisé. Au moins 90 pour cent des élèves sont scolarisés pendant 14 ans ou plus en Belgique, en France, au Japon et aux Pays-Bas. Au Mexique et en Turquie, en revanche, les taux de scolarisation ne dépassent 90 pour cent que pendant une période de sept ans ou moins (voir le tableau C1.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les femmes que chez les hommes, de 0,5 année en moyenne.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les femmes que chez les hommes, de 0,5 année en moyenne. Les écarts entre les espérances de scolarisation des différents pays de l'OCDE sont généralement plus importants pour les femmes que pour les hommes. Certains pays affichent des différences non négligeables entre sexes. Les hommes peuvent s'attendre à rester scolarisés plus longtemps que les femmes, entre 0,7 et 2,8 années de plus, en Corée, en Suisse et en Turquie. L'inverse est vrai en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, où le nombre estimé d'années qui seront passées dans l'enseignement par les femmes dépasse de plus d'un an celui des hommes (voir le tableau C1.1).

Évolution de la scolarisation

Entre 1995 et 2000, l'espérance de scolarisation a augmenté

Entre 1995 et 2000, l'espérance de scolarisation a augmenté dans 18 pays de l'OCDE sur les 20 pour lesquels on dispose de données comparables concernant les tendances à cet égard. En Corée, en Grèce, en Hongrie, en Pologne et au

Royaume-Uni, la durée de scolarisation moyenne s'est accrue de 10 pour cent ou plus au cours de cette période relativement brève.

dans 18 pays de l'OCDE sur 20.

Pré-scolarisation

Dans la majorité des pays de l'OCDE, la scolarisation quasi totale, qui signifie ici la scolarisation correspondant à un taux supérieur à 90 pour cent, commence entre l'âge de cinq et six ans. Toutefois, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède, plus de 70 pour cent des enfants âgés de trois à quatre ans sont déjà accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires (voir le tableau C1.2). Le taux de pré-scolarisation des enfants âgés de trois à quatre ans va de moins de 21 pour cent au Canada, en Corée, en Suisse et en Turquie à plus de 90 pour cent en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et en Italie.

Dans un peu moins de la moitié des pays de l'OCDE, plus de 70 pour cent des enfants âgés de trois à quatre ans sont accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires.

L'enseignement pré-primaire est essentiel au vu de l'importance de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants dans l'établissement de bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et dans la volonté d'assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. Il y a lieu de souligner toutefois que les établissements d'enseignement couverts par cet indicateur ne sont pas les seuls à fournir un encadrement et une éducation préscolaires de qualité. La plus grande prudence s'impose donc lors de l'interprétation des déductions tirées des conditions d'accès à l'encadrement et à l'enseignement pré-primaires et de leur qualité.

Fréquentation en fin de scolarité obligatoire et au-delà

Un certain nombre de facteurs, parmi lesquels le risque accru de chômage et d'autres formes d'exclusion qui menacent les jeunes ayant un niveau de formation insuffisant, influent sur la décision de poursuivre des études après la scolarité obligatoire. Dans de nombreux pays de l'OCDE, le passage de l'école à la vie active est désormais un processus plus long et plus complexe, ce qui permet – ou impose – aux élèves d'associer formation et activité professionnelle afin d'acquérir des qualifications valorisées sur le marché du travail (voir l'indicateur C5).

Dans les pays de l'OCDE, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre l'âge de 14 ans (en Corée, au Portugal et en Turquie) et l'âge de 18 ans (en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas), mais l'âge le plus courant est 15 ou 16 ans (voir le tableau C1.2). Toutefois, l'âge auquel les élèves doivent être scolarisés en vertu de la loi ou des textes officiels en vigueur ne correspond pas toujours à l'âge où la scolarisation est totale.

Dans les pays de l'OCDE, l'âge de la fin de la scolarité obligatoire se situe entre 14 et 18 ans et, dans la plupart des pays, entre 15 et 16 ans.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les taux de scolarisation restent élevés jusqu'à la fin de l'obligation scolaire mais ils tombent sous la barre des 90 pour cent avant l'âge marquant la fin de la scolarité obligatoire aux États-Unis, au Mexique et en Turquie. Aux États-Unis, ce phénomène s'explique

Le taux de scolarisation est généralement élevé jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire mais dans trois

pays de l'OCDE, plus de 10 pour cent des élèves n'atteignent pas la fin de l'enseignement obligatoire.

En Australie et dans les pays nordiques, un jeune âgé de 20 à 29 ans sur quatre suit des études.

peut-être en partie par l'âge relativement élevé qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire (17 ans). En revanche, 22 pays de l'OCDE parviennent à maintenir scolarisés la quasi-totalité des jeunes après l'âge de l'obligation scolaire (voir le tableau C1.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les taux de scolarisation régressent progressivement à partir des dernières années du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, plusieurs pays font figure d'exception et continuent d'enregistrer des taux relativement élevés chez les jeunes de 20 à 29 ans. Ainsi, en Australie et dans les pays nordiques, plus de 25 pour cent des jeunes âgés de 20 à 29 ans suivent encore des études (voir le tableau C1.2).

Le passage à l'enseignement post-secondaire

Un large éventail de formations post-secondaires s'offre aussi bien aux diplômés du deuxième cycle du secondaire qui décident de ne pas entrer directement dans la vie active qu'aux actifs occupés qui veulent améliorer leur niveau de qualification. Dans les pays de l'OCDE, les programmes de niveau tertiaire varient selon qu'ils sont axés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétences (enseignement tertiaire de type A) ou qu'ils visent l'acquisition des compétences propres à un métier donné en vue d'une insertion professionnelle directe (enseignement tertiaire de type B). Dans le passé, la nature de l'établissement qui dispensait la formation donnait une idée relativement claire du niveau des contenus d'enseignement (formation proposée, par exemple soit dans des universités, soit dans des établissements d'enseignement tertiaire non universitaire) mais, aujourd'hui, la ligne de démarcation entre les différents établissements est plus floue et ceci n'est plus présenté dans les indicateurs de l'OCDE.

Vingt-six pays de l'OCDE sur 30 proposent des formations post-secondaires non tertiaires.

Dans un certain nombre de pays, les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ont également la possibilité d'entreprendre des formations relativement courtes (de moins de deux ans) qui les préparent à exercer des métiers donnés ou à accéder à des domaines professionnels précis. Dans certains pays de l'OCDE, il s'agit de formations de niveau supérieur ou d'un deuxième cursus du deuxième cycle du secondaire (en Allemagne, en Autriche, en Espagne et en Hongrie, par exemple) alors que, dans d'autres pays, ces formations s'inscrivent dans l'enseignement post-secondaire (au Canada et aux États-Unis notamment). Dans une optique de comparaison internationale, ces formations se situent à la limite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire et sont donc classifiées à un niveau d'enseignement différent (CITE 4). Dans 26 pays de l'OCDE sur 30, les formations de ce type sont proposées aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (voir le tableau C1.1).

Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE,

un jeune de 17 ans peut espérer fréquenter l'enseignement tertiaire pendant 2,5 années au cours de sa vie.

Deux facteurs influent sur l'espérance de scolarisation dans le tertiaire : le taux d'accès à ce niveau d'enseignement et la durée théorique des études. En Australie, en Corée, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, cette espérance est supérieure à trois ans. Au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, en revanche, l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est inférieure ou égale à 1,5 année (voir le tableau C1.1 et l'indicateur C2).

un jeune de 17 ans peut espérer fréquenter l'enseignement tertiaire pendant 2,5 années.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les politiques favorisant la formation poussent à élargir davantage l'accès aux études de niveau tertiaire. Jusqu'à une date récente, cette évolution a plus que compensé la baisse démographique qui conduisait à miser sur une demande stable ou en baisse de la part des jeunes en fin de scolarité dans plusieurs pays. Dans certains pays, des signes laissent à présent prévoir une stabilisation de la demande d'enseignement tertiaire mais la tendance globale reste à la hausse.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les politiques favorisant la formation poussent à élargir davantage l'accès à l'enseignement tertiaire.

Définitions et méthodologie

Sauf mention contraire, les chiffres sont exprimés en nombre de personnes physiques. En d'autres termes, aucune distinction n'est établie entre les étudiants scolarisés à temps plein et à temps partiel. Il est difficile de donner une définition normalisée de ces deux modes de scolarisation. En effet, de nombreux pays n'appliquent pas cette distinction, même si certains au moins de leurs étudiants seraient considérés ailleurs comme des étudiants à temps partiel. Dans certains pays, les données ne couvrent pas intégralement les formations à temps partiel.

Les données portent sur l'année scolaire 1999-2000 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé annuellement par l'OCDE ainsi que du programme sur les Indicateurs de l'éducation dans le monde réalisé en 2001.

Pour calculer la durée moyenne pendant laquelle un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie, appelée ici « espérance de scolarisation », les taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de cinq ans ont été additionnés. Si, au cours des années suivantes, une tendance à l'allongement (ou à la réduction) de la durée des études devait se manifester, la durée moyenne réelle de scolarisation de la cohorte en serait allongée (ou réduite). La plus grande prudence s'impose lors de la comparaison des données sur l'espérance de scolarisation, car ni la durée de l'année scolaire, ni la qualité de l'enseignement ne sont nécessairement identiques dans tous les pays.

Les taux nets de scolarisation figurant dans le tableau C1.2 sont exprimés en pourcentages et ont été obtenus par division du nombre d'étudiants d'un groupe d'âge donné, scolarisés dans le système éducatif, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'effectif de la population du même groupe d'âge. Le tableau C1.1 présente l'indice de variation de l'espérance de scolarisation entre 1995 et 2000. Les données sur les effectifs scolarisés en 1994/1995 ont été recueillies lors d'une enquête spéciale réalisée en 2000 dans le respect des définitions de la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE-97).

Tableau C1.1.
Espérance de scolarisation (2000)
Estimation du nombre d'années de scolarisation dans les conditions actuelles, sauf pour les enfants de moins de cinq ans

		2000							Indice de variation de l'espérance de scolarisation, tous niveaux d'enseignement confondus (1995=100)			
		Temps plein et temps partiel					Temps plein	Temps partiel				
		Tous niveaux d'enseignement confondus			Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus
		H+F	Hommes	Femmes	H+F			H+F				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
PAYS DE L'OCDE	Australie*	20.7	20.1	20.1	11.8	4.7	0.6	3.0	14.6	6.2	108	
	Autriche*	15.9	15.9	15.9	8.2	3.8	0.5	2.4	15.7	0.2	102	
	Belgique*	18.7	18.3	19.2	9.1	5.4	0.4	2.7	16.2	2.6	104	
	Canada	16.5	16.2	16.8	8.8	3.1	0.8	2.8	15.5	0.9	96	
	République tchèque	15.6	15.5	15.6	9.1	3.1	0.3	1.5	15.4	0.2	109	
	Danemark	17.8	17.4	18.3	9.7	3.5	n	2.6	17.8	n	105	
	Finlande*	18.7	18.1	19.4	9.1	4.4	0.1	4.1	18.7	n	109	
	France	16.5	16.3	16.7	9.4	3.3	n	2.6	16.5	n	100	
	Allemagne*	17.2	17.3	17.0	10.1	3.0	0.5	2.0	17.1	0.1	105	
	Grèce	16.1	15.9	16.3	9.2	2.8	0.5	2.8	15.9	0.2	116	
	Hongrie*	16.4	16.2	16.6	8.2	3.8	0.6	2.0	14.9	1.5	114	
	Islande	18.0	17.3	18.6	9.9	4.7	0.1	2.3	16.0	1.9	m	
	Irlande*	15.9	15.5	16.4	10.8	2.3	0.6	2.3	15.3	0.6	103	
	Italie*	15.8	15.6	15.9	8.2	4.3	0.1	2.3	15.8	n	m	
	Japon	m	m	m	9.2	3.0	m	m	m	m	m	
	Corée	16.0	16.9	15.5	8.9	2.9	a	3.7	16.0	n	111	
	Luxembourg	m	m	m	9.2	3.6	0.1	m	m	m	m	
	Mexique	12.6	12.7	12.6	9.4	1.4	a	1.0	12.6	n	105	
	Pays-Bas	17.2	17.4	17.0	10.5	3.3	0.1	2.4	16.5	0.7	m	
	Nouvelle-Zélande	17.3	16.6	18.1	10.1	3.8	0.3	3.1	15.4	2.0	m	
Norvège	17.9	17.3	18.6	9.9	3.9	0.1	3.2	16.6	1.3	102		
Pologne	16.3	15.9	16.8	8.0	4.1	0.3	2.6	14.4	1.9	113		
Portugal	17.0	16.7	17.4	10.8	3.0	n	2.4	13.9	3.1	103		
République slovaque	m	m	m	m	m	0.1	1.5	m	m	m		
Espagne*	17.5	17.1	17.9	11.0	2.2	0.3	3.0	16.8	0.6	103		
Suède	20.2	18.6	22.0	9.8	5.4	0.1	3.1	16.1	4.1	m		
Suisse	16.4	16.7	16.0	9.6	3.3	0.2	1.7	16.0	0.4	m		
Turquie*	10.1	11.6	8.8	7.5	1.7	a	0.8	10.1	n	107		
Royaume-Uni	18.9	17.9	19.8	8.9	7.4	x(5)	2.5	14.6	4.3	110		
États-Unis	16.7	16.2	17.1	9.4	2.6	0.4	3.4	15.0	1.7	m		
<i>Moyenne des pays</i>		<i>16.8</i>	<i>16.6</i>	<i>17.1</i>	<i>9.4</i>	<i>3.6</i>	<i>0.2</i>	<i>2.5</i>	<i>15.5</i>	<i>1.2</i>	<i>106</i>	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ¹	16.4	m	m	10.6	2.1	a	2.7	10.6	5.8	m	
	Bésil ¹	15.7	m	m	10.9	2.6	a	0.9	10.9	4.8	m	
	Chili ¹	14.5	m	m	8.4	3.5	a	1.7	14.5	n	m	
	Chine	10.1	m	m	8.5	1.2	0.1	0.4	10.8	n	m	
	Égypte	10.0	10.3	9.8	7.8	1.9	n	0.2	9.8	n	m	
	Indonésie ²	9.9	m	m	7.8	1.1	a	0.6	7.8	2.1	m	
	Israël	15.5	m	m	8.6	3.1	0.1	2.6	8.6	6.9	m	
	Jamaïque	14.4	m	m	9.3	1.6	0.1	0.7	9.3	5.2	m	
	Jordanie	11.9	11.7	12.0	8.8	1.4	a	1.3	8.8	a	m	
	Malaisie ¹	12.8	m	m	8.8	1.8	0.2	1.1	8.8	4.0	m	
	Paraguay ¹	11.8	11.8	11.9	9.2	1.4	a	0.6	11.8	n	m	
	Pérou ¹	13.3	13.4	13.2	10.2	1.4	m	0.9	13.2	n	m	
	Philippines ¹	12.0	m	m	9.6	0.7	0.2	1.4	12.0	n	m	
	Fédération de Russie ²	14.5	14.5	15.2	x(1)	x(1)	0.7	3.1	14.5	n	m	
	Thaïlande ³	13.1	13.0	13.1	9.5	2.2	n	1.8	9.5	5.0	m	
	Tunisie	13.2	m	m	10.0	2.1	n	0.9	13.2	n	m	
Uruguay ¹	15.4	m	m	9.9	2.4	a	1.8	9.9	5.5	m		
Zimbabwe	12.0	12.4	11.6	9.2	1.3	n	0.1	11.9	n	m		

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

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

1. Année de référence : 1999.

2. Année de référence : 2001.

3. Participation à temps plein seulement. La participation des adultes à temps partiel représente environ 5 pour cent.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau C1.2.

Taux de scolarisation (2000)

Taux de scolarisation à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés, par âge

	Âge de fin d'obligation scolaire	Nbre d'années pendant lesquelles plus de 90% de la population est scolarisée	Fourchette d'âge pendant laquelle plus de 90% de la population est scolarisée	Âge des élèves/étudiants					
				Jusqu'à 4 ans, en pourcentage de la population âgée de 3 à 4 ans	De 5 à 14 ans, en pourcentage de la population âgée de 5 à 14 ans	De 15 à 19 ans, en pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans	De 20 à 29 ans, en pourcentage de la population âgée de 20 à 29 ans	De 30 à 39 ans, en pourcentage de la population âgée de 30 à 39 ans	De 40 ans et plus, en pourcentage de la population âgée de 40 ans et plus
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS DE L'OCDE									
Australie	15	12	5 - 16	34.2	100.0	81.8	28.2	14.9	7.1
Autriche	15	11	6 - 16	60.6	98.2	76.4	17.9	3.1	x(8)
Belgique*	18	15	3 - 17	118.7	99.1	90.5	25.2	8.4	1.4
Canada	16	12	6 - 17	20.1	97.1	74.2	21.7	4.6	1.2
République tchèque	15	12	5 - 16	70.6	99.8	80.8	14.2	1.1	n
Danemark	16	13	4 - 16	81.4	99.2	80.4	29.9	5.6	0.9
Finlande	16	11	7 - 17	38.0	91.6	84.8	37.9	9.7	1.8
France*	16	15	3 - 17	117.7	99.8	86.4	19.1	1.7	x(8)
Allemagne	18	12	6 - 17	67.9	99.4	88.3	23.6	2.8	0.2
Grèce	14.5	12	6 - 19	28.9	99.8	87.4	16.9	0.1	n
Hongrie	16	12	5 - 16	79.2	99.9	81.1	18.7	4.2	0.1
Islande*	16	13	4 - 16	123.9	98.5	78.9	30.5	6.5	1.8
Irlande	15	12	5 - 16	26.9	100.5	79.8	15.6	3.4	x(8)
Italie*	14	12	3 - 14	97.5	99.7	65.5	18.7	2.3	0.1
Japon	15	14	4 - 17	77.4	101.2	m	m	m	m
Corée	14	12	6 - 17	17.5	92.3	78.6	23.9	1.4	0.3
Luxembourg	15	12	4 - 15	65.8	95.3	73.7	4.6	0.4	n
Mexique	15	7	6 - 12	35.5	94.8	41.0	9.1	2.8	0.7
Pays-Bas	18	14	4 - 17	49.9	99.4	86.6	22.9	3.0	0.6
Nouvelle-Zélande	16	13	4 - 16	86.8	99.0	72.4	21.4	9.0	3.1
Norvège	16	12	6 - 17	74.5	97.4	85.5	27.5	6.1	1.3
Pologne	15	11	6 - 16	29.2	93.6	84.2	24.4	3.0	m
Portugal	14	10	6 - 15	63.9	105.2	80.3	19.9	3.0	0.5
République slovaque	15	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne*	16	13	4 - 16	98.1	104.4	79.5	24.3	2.7	0.4
Suède*	16	13	6 - 18	70.5	97.8	86.4	33.4	15.0	3.4
Suisse	15	11	6 - 16	20.8	98.8	83.5	18.9	3.3	0.1
Turquie*	14	5	7 - 11	n	80.2	28.4	5.2	0.2	n
Royaume-Uni*	16	12	4 - 15	81.1	98.9	73.3	23.8	13.2	5.4
États-Unis	17	10	6 - 15	49.9	99.3	73.9	21.2	5.4	1.5
<i>Moyenne des pays</i>	<i>16</i>	<i>12</i>		<i>63.8</i>	<i>97.9</i>	<i>77.3</i>	<i>21.4</i>	<i>4.9</i>	<i>1.3</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE									
Argentine ¹	14	10	5 - 14	37.4	103.8	62.5	20.8	4.8	1.2
Brésil ¹	14	8	7 - 14	24.6	90.1	78.0	20.7	5.9	1.5
Chili ¹	14	9	6 - 14	23.6	92.7	66.7	m	m	m
Chine	14	5	7 - 11	m	79.6	m	m	n	n
Égypte	13	6	6 - 11	6.4	83.5	31.4	m	n	n
Indonésie ²	15	4	8 - 11	n	76.5	38.5	3.0	n	n
Israël	16	11	6 - 16	99.6	96.6	63.6	20.1	4.3	0.9
Jamaïque	12	9	6 - 14	n	88.6	39.6	a	a	a
Jordanie	15	m	m	13.7	83.6	45.0	m	m	m
Malaisie ¹	16	7	6 - 12	8.1	97.3	46.5	6.0	0.5	0.1
Paraguay ¹	14	5	7 - 11	6.3	86.6	46.6	m	m	m
Pérou ¹	16	9	6 - 14	48.4	98.0	57.3	15.9	2.3	0.4
Philippines ¹	12	8	m	16.0	84.3	m	m	n	n
Fédération de Russie ²	15	8	8 - 15	m	82.5	70.8	15.4	m	m
Thaïlande	14	9	4 - 13	61.5	97.4	60.2	m	m	m
Tunisie	16	6	6 - 11	19.1	87.4	52.5	4.6	n	n
Uruguay ¹	15	9	6 - 14	23.5	97.8	60.7	18.7	3.6	0.4
Zimbabwe	12	7	7 - 13	m	82.2	45.3	m	m	m

Remarque : l'âge de fin d'obligation scolaire correspond à l'âge où se termine l'enseignement obligatoire. Ainsi, si l'âge de fin d'obligation scolaire est fixé à 18 ans, tous les élèves de moins de 18 ans sont tenus par la loi d'intégrer le système d'éducation.

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

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

1. Année de référence : 1999.

2. Année de référence : 2001.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

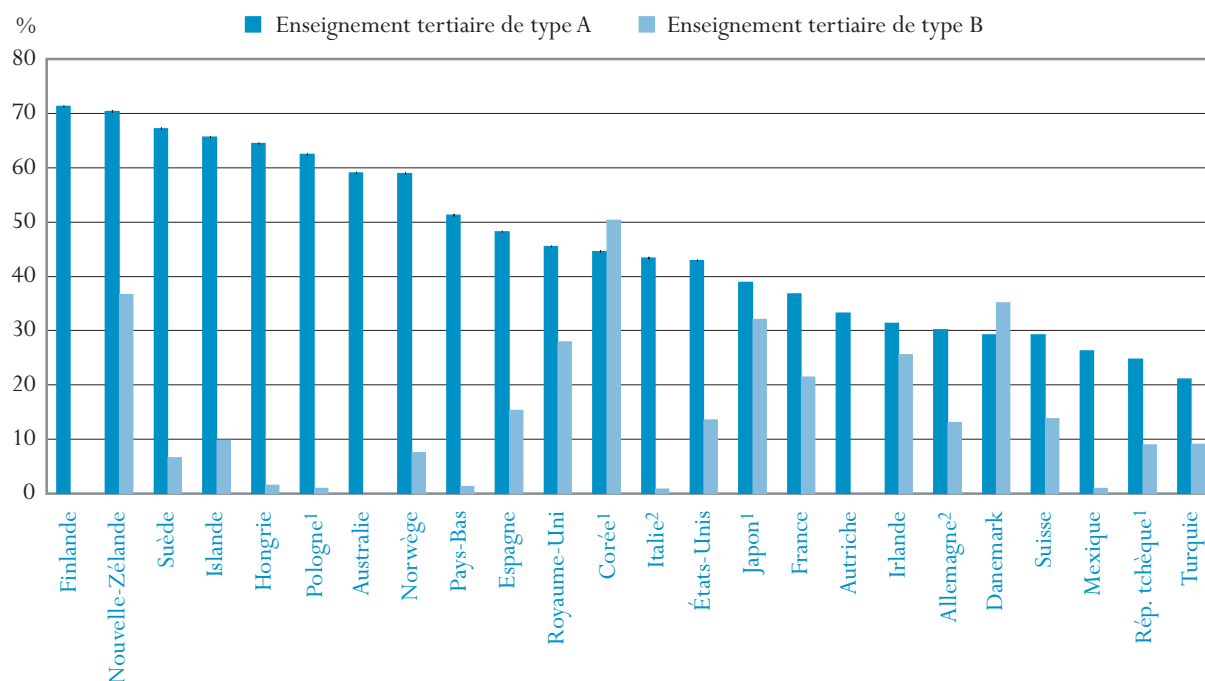
TAUX D'ACCÈS ET ESPÉRANCE DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET PARTICIPATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Aujourd'hui, sur dix jeunes qui arrivent au terme de leur scolarité, quatre sont susceptibles de suivre au cours de leur vie des études tertiaires sanctionnées par un diplôme équivalant à la licence, voire un diplôme de niveau tertiaire de type A plus élevé. Dans certains pays de l'OCDE, cette proportion est de un jeune sur deux.
- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut aujourd'hui espérer passer 2,5 ans dans l'enseignement tertiaire de type A, dont deux ans à temps plein.
- À l'exception de l'Allemagne, de la France et de la Turquie, tous les pays de l'OCDE ont enregistré un accroissement du taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2000.
- La majorité des étudiants du niveau tertiaire fréquentent des établissements publics mais dans certains pays de l'OCDE, tels que la Belgique, la Corée, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, ce sont des établissements gérés par des entités privées qui accueillent la majorité des étudiants.

Graphique C2.1.

Taux d'accès à l'enseignement tertiaire (2000)

Somme des taux nets d'accès à chaque âge dans l'enseignement tertiaire de type A et de type B



Remarque : les taux nets d'accès aux programmes tertiaires de type A et B ne peuvent être additionnés en raison du double comptage.

1. Le taux d'accès aux programmes de type A et B est un taux brut.

2. Le taux d'accès aux programmes de type B est un taux brut.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux total d'accès aux programmes tertiaires de type A.

Source : OCDE. Tableau C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002).

Contexte

Un taux élevé d'accès à l'enseignement tertiaire et de fréquentation à ce niveau contribue à assurer le développement et le maintien d'une population et d'une main-d'œuvre très instruites. On associe l'enseignement tertiaire à de meilleures perspectives d'emploi et de rémunération (voir l'indicateur A13). Les taux d'accès aux différentes formations de niveau tertiaire donnent une idée de la mesure dans laquelle la population acquiert des savoirs et des compétences qui peuvent être valorisés sur le marché du travail dans les sociétés de la connaissance.

Les taux d'accès aux études tertiaires de type A et B ont augmenté à mesure que les étudiants ont pris conscience des avantages économiques et sociaux liés à une formation de ce niveau. L'accroissement constant des taux de fréquentation dans l'enseignement tertiaire et la diversité toujours plus grande des parcours et des centres d'intérêt des candidats aux études tertiaires imposent l'élargissement de l'offre de formation. Dans ce contexte, les établissements d'enseignement tertiaire ont pour mission non seulement de répondre à la demande grandissante en augmentant leur capacité d'accueil, mais aussi d'adapter les programmes et les modes d'enseignement et d'apprentissage à la diversité des besoins de la nouvelle génération d'étudiants.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme mais les parcours qui y mènent sont de plus en plus variés. Les programmes suivis dans le deuxième cycle du secondaire peuvent se différencier par leurs contenus d'enseignement, qui dépendent souvent du type d'études ultérieures ou de profession auxquelles ils doivent préparer les élèves. Dans les pays de l'OCDE, la plupart des programmes dispensés dans le deuxième cycle du secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre des études tertiaires. Ces filières peuvent avoir une orientation générale, pré-professionnelle ou professionnelle. Outre les programmes dont la finalité première est de préparer les élèves à poursuivre des études, il existe, dans la plupart des pays de l'OCDE, des programmes qui s'inscrivent dans le deuxième cycle secondaire et qui sont destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active. Certains pays ne proposent l'option d'une formation professionnelle qu'à l'issue des études secondaires. Toutefois, le niveau de ces programmes post-secondaires est souvent comparable au niveau de ceux que proposent d'autres pays dans le deuxième cycle du secondaire.

Observations et explications

Accès global à l'enseignement tertiaire

Aujourd'hui dans les pays de l'OCDE, on prévoit que près d'un jeune sur deux entreprendra des études tertiaires de type A au cours de sa vie, à supposer que les taux d'accès actuels se maintiennent à l'avenir. En fait en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, plus de 60 pour cent des jeunes devraient suivre une formation tertiaire de type A (voir le tableau C2.1).

Cet indicateur évalue la proportion de jeunes qui accéderont à divers types de formation tertiaire au cours de leur vie.

Les taux d'accès et de fréquentation reflètent à la fois l'accessibilité de l'enseignement tertiaire et la valeur attribuée aux formations de ce niveau.

Cet indicateur évalue également les schémas de fréquentation de l'enseignement secondaire.

C₂

Quarante-cinq pour cent des jeunes d'aujourd'hui entreprendront des études tertiaires de type A dans les pays de l'OCDE.

Dans d'autres pays de l'OCDE, les taux de première inscription à des programmes tertiaires de type A sont sensiblement plus faibles. Ainsi, en Allemagne, au Danemark, au Mexique, en République tchèque, en Suisse et en Turquie, ces taux ne dépassent pas la barre des 30 pour cent.

Quinze pour cent des jeunes d'aujourd'hui accéderont à des études tertiaires de type B.

La proportion de ceux qui entreprennent une formation tertiaire de type B est en général plus faible que la proportion de ceux qui accèdent à une formation de type A. Selon la moyenne établie sur la base des 23 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles à cet égard, 15 pour cent des jeunes entameront une formation tertiaire de type B. Cette proportion varie entre 1 pour cent en Italie, au Mexique, aux Pays-Bas et en Pologne et plus de 30 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique, au Danemark, au Japon et en Nouvelle-Zélande, et dépasse la barre des 50 pour cent en Corée (voir le tableau C2.1).

Dans la Communauté flamande de Belgique et au Danemark le taux élevé d'accès aux formations tertiaires de type B compense le taux relativement faible d'accès aux formations tertiaires de type A. D'autres pays de l'OCDE, la Corée et le Royaume-Uni surtout, affichent des taux d'accès aux formations tertiaires de type A qui sont proches de la moyenne de l'OCDE et des taux comparativement élevés d'accès aux formations tertiaires de type B. La Nouvelle-Zélande se distingue par des taux d'accès importants pour les deux types de formation, parmi les plus élevés de l'OCDE.

Il convient de reconsidérer les taux nets d'accès aux formations tertiaires à la lumière de la scolarisation dans des programmes post-secondaires non tertiaires qui constituent une alternative importante à l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE (voir l'indicateur C1).

Les personnes qui s'inscrivent à des formations tertiaires de type B pourront entreprendre des études tertiaires de type A plus tard dans leur vie. En conséquence, on ne peut pas simplement additionner les taux d'accès des formations tertiaires de type A et de type B pour obtenir des taux d'accès pour l'ensemble du niveau d'enseignement tertiaire, en raison du risque de double comptage.

Fréquentation de l'enseignement tertiaire

Le taux d'inscription met en lumière un autre aspect de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire. En effet, il reflète à la fois le nombre total de personnes accédant à l'enseignement tertiaire et la durée des études à ce niveau. La somme des taux nets d'inscription aux différents âges représente une mesure globale du volume de formation tertiaire entreprise par une cohorte d'âge donnée, plutôt que par des individus : cette mesure est appelée « espérance de formation tertiaire ». À la différence des taux d'accès, il est possible d'additionner les espérances de formation tertiaire calculées sur la base des effectifs des formations tertiaires de type A et B.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer 2,5 ans dans l'enseignement tertiaire, dont deux ans vraisemblablement à temps plein. En Australie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, les jeunes de 17 ans peuvent s'attendre à passer trois ans au moins dans l'enseignement tertiaire au cours de leur vie, que ce soit à temps plein ou à temps partiel. En Corée et en Finlande, l'espérance de scolarisation à temps plein avoisine les quatre ans. À l'autre extrême se trouvent le Mexique, la République slovaque, la République tchèque, la Suisse et la Turquie, où l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est inférieure à deux ans (voir le tableau C2.2).

Dans les pays de l'OCDE, l'espérance moyenne de scolarisation dans l'enseignement tertiaire de type A (2,0 ans) est nettement plus élevée que celle enregistrée dans l'enseignement tertiaire de type B (0,4 an). L'allongement de la durée des études tertiaires de type A va généralement de pair avec l'augmentation des effectifs inscrits et donc du volume des ressources requises, toutes choses étant égales par ailleurs (voir l'indicateur B1 et le tableau B1.3). Il y a lieu toutefois de signaler qu'au Danemark, la majorité des titulaires d'un diplôme tertiaire ont suivi une formation tertiaire de type B (voir l'indicateur A2). Dans ce pays, le taux de scolarisation est plus élevé dans l'enseignement tertiaire de type A que dans l'enseignement tertiaire de type B en raison de la durée plus longue des études, et non à cause d'un taux d'accès plus élevé (voir le tableau C2.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les formations tertiaires de type A sont dispensées et organisées par des établissements publics mais en Belgique, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les étudiants de ce niveau sont en majorité inscrits dans des établissements gérés par le secteur privé (même s'ils sont en grande partie subventionnés par l'État). En Corée et au Japon, plus de 70 pour cent des étudiants sont inscrits dans des établissements gérés et essentiellement financés par le secteur privé. Aux États-Unis, au Mexique et en Pologne, ils sont plus de 30 pour cent à fréquenter ce type d'établissements.

Évolution du taux de scolarisation

Tous les pays de l'OCDE, à l'exception de l'Allemagne, de la France et la Turquie, ont enregistré une progression du taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2000. Le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire a augmenté de plus de 15 pour cent dans la moitié des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles et de 48 pour cent en Corée, 80 pour cent en Hongrie, 108 pour cent en Pologne et 50 pour cent en République tchèque.

Dans l'enseignement tertiaire, la relation entre la variation des taux d'inscription et l'évolution démographique du groupe d'âge correspondant n'est pas aussi forte que dans l'enseignement primaire et secondaire. Le graphique C2.2 présente les deux facteurs qui contribuent à la variation des

En Australie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, les jeunes peuvent s'attendre à passer au moins trois ans dans l'enseignement tertiaire au cours de leur vie.

En général, l'allongement de la durée des études tertiaires de type A va de pair avec l'augmentation des effectifs et donc du volume des ressources requises.

La majorité des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire fréquentent des établissements publics mais dans plusieurs pays de l'OCDE, ce sont des établissements gérés par le secteur privé qui accueillent la majorité des étudiants.

Le taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire a augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE entre 1995 et 2000.

La progression des effectifs du tertiaire résulte au premier chef de l'accroissement

C₂

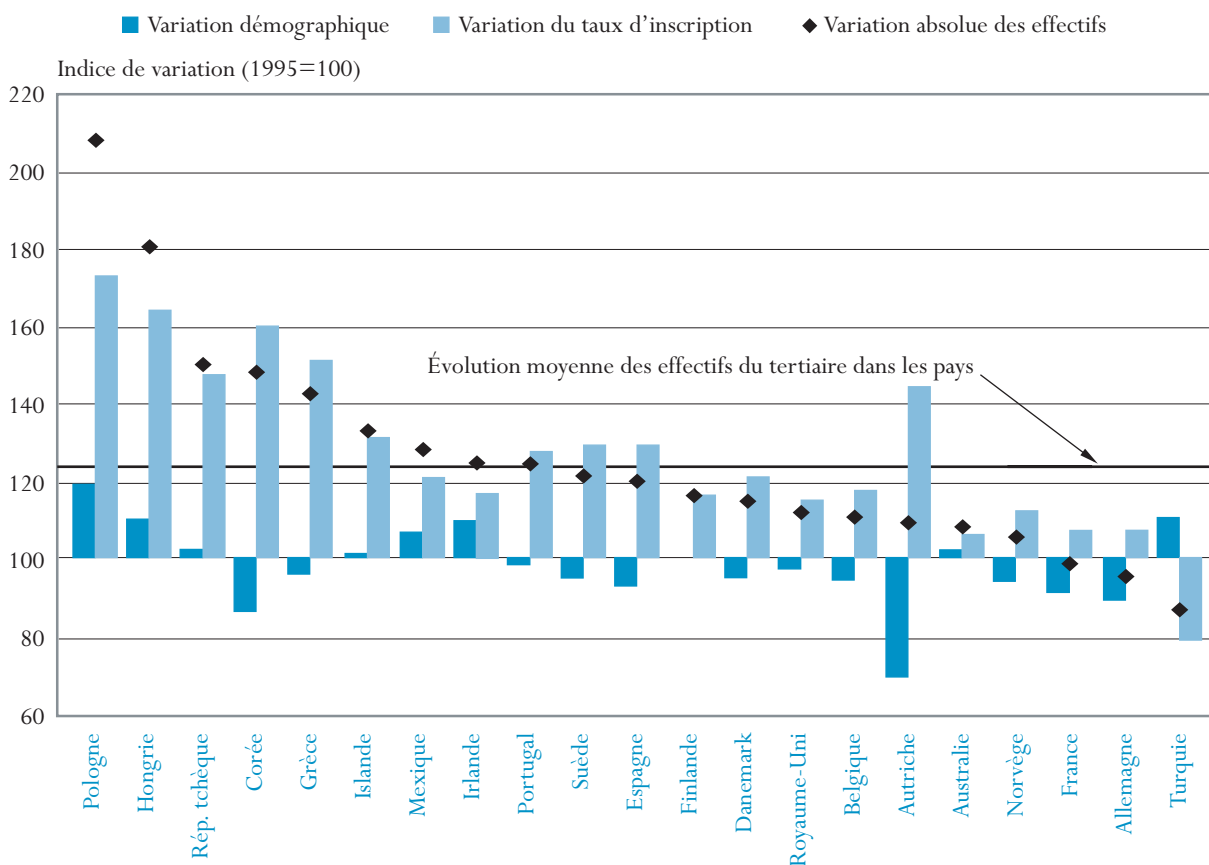
de la demande, dont témoignent les taux d'inscription plus élevés.

effectifs de l'enseignement tertiaire : l'évolution démographique et l'évolution des taux de scolarisation. La progression des effectifs résulte au premier chef de l'accroissement de la demande, dont témoignent les taux d'inscription plus élevés. L'Irlande, la Hongrie et la Pologne sont les seuls pays de l'OCDE où la croissance démographique a contribué de manière significative à la progression du nombre d'étudiants dans le tertiaire mais, dans ces trois pays, c'est l'augmentation des taux d'inscription qui s'est avérée la plus déterminante. À l'inverse, la hausse du nombre d'étudiants dans le tertiaire aurait été nettement plus marquée dans de nombreux pays de l'OCDE (en particulier en Autriche, en Corée et en Espagne) si ceux-ci n'avaient pas enregistré une baisse démographique. En Allemagne et en France, le déclin démographique s'est révélé plus déterminant que l'accroissement du taux de scolarisation. En effet, le taux d'inscription a accusé une légère baisse dans l'enseignement tertiaire, malgré un accroissement de 7 pour cent du taux de scolarisation.

Graphique C2.2.

Variation des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire en fonction de l'évolution du taux d'inscription et de la démographie (2000)

Indice de variation des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2000 et impact relatif de l'évolution de la démographie et du taux d'inscription (1995=100)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation absolue du nombre total d'étudiants dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Age des nouveaux inscrits

Il est d'usage d'entamer des études tertiaires de type A dès la fin des études secondaires. Cette pratique s'observe encore dans un certain nombre de pays de l'OCDE. Ainsi, en France, en Irlande, en République slovaque et en République tchèque, plus de 80 pour cent de ceux qui entreprennent des études tertiaires de type A ont moins de 22 ans (voir le tableau C2.1).

Dans d'autres pays de l'OCDE en revanche, l'entrée dans l'enseignement tertiaire intervient souvent plus tard, parfois après une période d'activité professionnelle. Dans ces pays, ceux qui entament des études tertiaires de type A pour la première fois sont généralement plus âgés et se situent dans un groupe d'âge nettement plus étendu. Au Danemark, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, plus de la moitié des étudiants entreprennent des études à ce niveau après l'âge de 22 ans (voir le tableau C2.1). À certains égards, cette proportion d'étudiants plus âgés qui entament pour la première fois des études tertiaires de type A figure parmi les éléments qui témoignent de la souplesse de ces formations et de leur adéquation avec les besoins des étudiants qui n'appartiennent pas à la cohorte d'âge théorique ou modal. Elle traduit par ailleurs une perception particulière de l'expérience professionnelle en tant que préparation complémentaire aux études supérieures, caractéristique des pays nordiques européens et assez répandue en Australie et en Nouvelle-Zélande. Dans ces pays, une proportion non négligeable des nouveaux inscrits a largement dépassé l'âge théorique d'inscription. En Australie, au Danemark, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, plus de 20 pour cent de ceux qui entament pour la première fois des études à ce niveau ont au moins 27 ans.

En France, en Irlande, en République slovaque et en République tchèque, plus de 80 pour cent de ceux qui entreprennent des études tertiaires de type A ont moins de 22 ans alors qu'au Danemark, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, par exemple, plus de 50% des nouveaux inscrits à ce niveau sont âgés de plus de 22 ans.

C₂

Scolarisation dans le second cycle du secondaire en fonction de la finalité des programmes

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves ne suivent pas un programme uniforme dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'une des méthodes qui permettent de différencier les différentes catégories de programme consiste à les classer en fonction de leur finalité, c'est-à-dire de les distinguer selon qu'ils préparent les élèves à poursuivre des études supérieures ou à entrer directement dans la vie active. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la Classification internationale type de l'éducation (CITE) distingue trois types de programmes en fonction de leurs finalités respectives.

Les filières du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont classées en sous-catégories en fonction de leur finalité.

CITE 3A : ces programmes sont conçus pour permettre d'accéder directement à des formations tertiaires axées sur l'acquisition de compétences suffisantes pour exercer des professions exigeant un niveau élevé de qualification ou s'inscrire dans des programmes de recherche de haut niveau (enseignement tertiaire de type A) ;

CITE 3B : ces programmes sont conçus pour permettre d'accéder directement à des programmes d'études tertiaires axés sur l'acquisition de compétences professionnelles précises (enseignement tertiaire de type B) ;

CITE 3C : ces programmes ne visent pas à ouvrir un accès direct vers l'enseignement tertiaire de type A ou B. Ils sont destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active ou à accéder à des programmes d'enseignement post-secondaires non tertiaires (CITE 4) ou à d'autres programmes s'inscrivant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Pour comprendre l'expression « accès direct », il y a lieu de ne pas s'en tenir à une définition strictement juridique de la finalité des programmes, ni à la suite du parcours des élèves (qui peut varier dans une grande mesure selon la situation du marché du travail). Les programmes sont dits de type A, B ou C en fonction de l'orientation théorique des études, c'est-à-dire en fonction du type de formation tertiaire auquel les études suivies dans le deuxième cycle du secondaire sont censées préparer les élèves.

Dans tous les pays de l'OCDE ou presque, plus de la moitié des élèves arrêtent leurs études à la fin du deuxième cycle du secondaire pour entrer dans la vie active. Pour les autres élèves, le deuxième cycle du secondaire constitue essentiellement une phase qui les prépare à poursuivre des études tertiaires.

C₂

Dans 22 pays de l'OCDE sur 29, les élèves sont en majorité scolarisés dans des filières destinées à les préparer à des études de niveau tertiaire de type A...

Dans 22 pays de l'OCDE sur 29, les élèves sont en majorité scolarisés dans des filières destinées à les préparer à des études de niveau tertiaire de type A (voir le tableau C2.5). Dans la plupart des pays de l'OCDE, les taux d'accès aux formations tertiaires de type A sont sensiblement plus faibles que les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires dans des filières conçues pour préparer les élèves à accéder à ces formations. Cet écart laisse supposer que ces programmes doivent nécessairement préparer les élèves à suivre d'autres formes d'enseignement et à entrer directement dans le monde du travail.

...mais dans certains pays c'est l'enseignement tertiaire de type B qui est la destination la plus demandée.

En Allemagne et en Suisse, environ 60 pour cent des élèves (48 pour cent en Autriche) sont scolarisés dans des programmes qui donnent accès à des études plus poussées de niveau tertiaire de type B. Ces filières proposent surtout des formations en apprentissage (formation en alternance). Lorsqu'ils ont obtenu le diplôme sanctionnant ces programmes, la plupart des étudiants entrent dans la vie active car de nombreuses formations tertiaires de type B exigent une expérience professionnelle préalable.

Scolarisation et taux de réussite dans l'enseignement professionnel du second cycle du secondaire

Les programmes peuvent également être répartis en différentes

Quelle que soit leur finalité, les programmes du deuxième cycle du secondaire peuvent également être répartis en trois sous-catégories en fonction de la mesure dans laquelle ils sont orientés vers un groupe particulier de professions

ou de métiers et permettent d'acquérir une qualification pertinente pour le marché du travail.

catégories selon qu'ils appartiennent à...

L'enseignement (général) de type 1 n'est pas explicitement conçu pour préparer les élèves à exercer des professions précises ou à accéder à des formations professionnelles ou techniques plus poussées.

...l'enseignement général,...

L'enseignement (pré-professionnel ou pré-technique) de type 2 est principalement destiné à initier les élèves au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ces programmes ne sont pas conçus pour donner aux élèves une qualification professionnelle ou technique utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 pour cent des matières de ces programmes doivent être de nature professionnelle ou technique.

...l'enseignement pré-professionnel...

L'enseignement (professionnel) de type 3 prépare les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans autre formation. Ils sont conçus pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique utile sur le marché du travail.

...ou l'enseignement professionnel.

L'orientation professionnelle ou générale plus ou moins marquée d'un programme n'est pas nécessairement le critère qui détermine si les participants ont accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans plusieurs pays de l'OCDE, des programmes à vocation professionnelle sont également conçus pour préparer à des études plus poussées de niveau tertiaire alors que, dans d'autres pays, un certain nombre de programmes d'enseignement général ne permettent pas d'accéder directement à des études plus poussées.

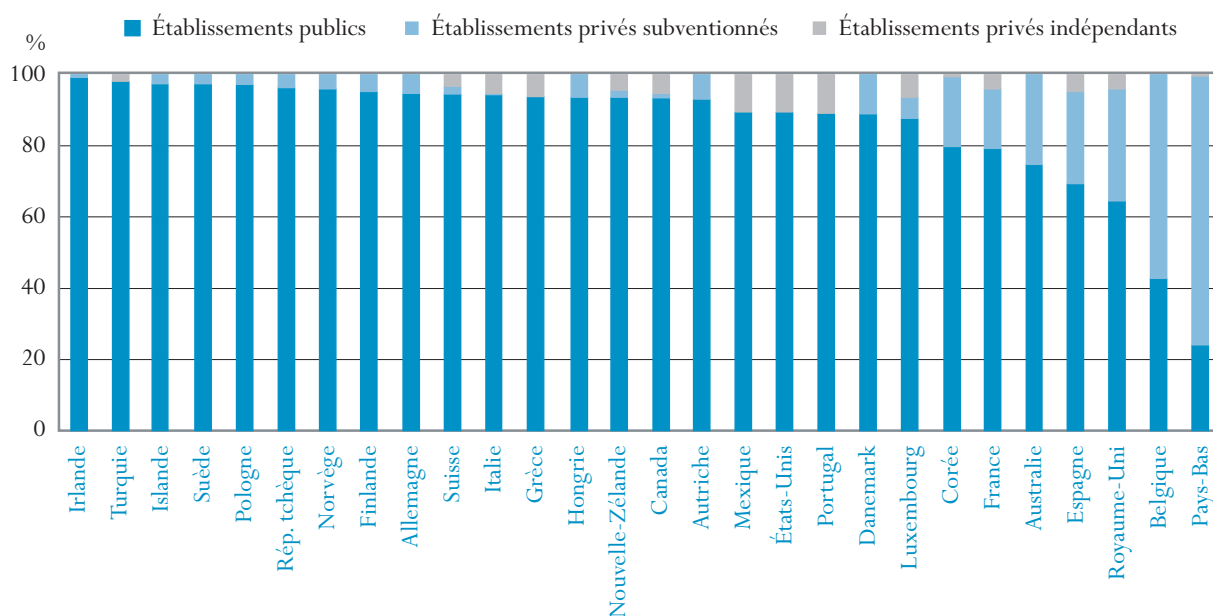
Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves ont le choix entre une orientation professionnelle, pré-professionnelle ou générale. Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des programmes emploi-études. Dans les pays dotés d'un système de formation en alternance (tels que l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse), ainsi qu'en Australie, en Belgique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni, 60 pour cent au moins des élèves de ce niveau sont inscrits dans des filières professionnelles. L'Islande fait figure d'exception à cet égard car la majorité des élèves y suivent des filières générales, malgré l'existence de formations en alternance (voir le tableau C2.5).

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la plupart des élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire suivent des formations professionnelles ou des programmes emploi-étude.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la formation professionnelle est dispensée en milieu scolaire. Toutefois, en Autriche, en Islande, en République slovaque et en République tchèque, environ la moitié des programmes à vocation professionnelle allient une formation en milieu scolaire à une formation professionnelle pratique. En Allemagne, au Danemark, en Hongrie et en Suisse, la plupart des programmes de la filière professionnelle de l'enseignement

Graphique C2.3.

Pourcentage d'élèves du primaire et du secondaire inscrits dans des établissements privés (2000)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves inscrits dans des établissements publics.
Source : OCDE. Tableau C2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

C₂

secondaire associent une formation en milieu scolaire à une formation professionnelle pratique.

Scolarisation dans l'enseignement du second cycle du secondaire par type d'établissement

La majorité des élèves qui fréquentent l'enseignement du deuxième cycle du secondaire sont inscrits dans des établissements publics...

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les élèves sont en grande majorité inscrits dans des établissements gérés et financés par le secteur public. Toutefois, dans les pays de l'OCDE, les établissements gérés par le secteur privé accueillent en moyenne 20 pour cent des élèves dans le deuxième cycle du secondaire (voir le tableau C2.4).

...sauf en Belgique, en Corée, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, où la majorité des élèves du primaire et du secondaire fréquentent des établissements gérés par le secteur privé.

Cependant, en Belgique, en Corée, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, la majorité des étudiants du second cycle du secondaire sont inscrits dans des établissements privés subventionnés (respectivement 60, 55, 90 et 67 pour cent). Dans le second cycle du secondaire et aux niveaux d'éducation inférieurs les établissements privés qui sont essentiellement financés par les ménages sont nettement plus rares que dans l'enseignement tertiaire. Ils sont parfois accusés d'entraver l'inscription des élèves issus de familles modestes. Toutefois en Espagne, en France, au Mexique et au Portugal, entre 10 et 20 pour cent des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits dans des établissements privés qui sont principalement financés par la contribution non subventionnée des ménages (voir le tableau C2.4).

Définitions et méthodologie

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

Le tableau C2.1 indique la somme des taux nets d'accès pour tous les âges. Le taux net d'accès pour un groupe d'âge donné est obtenu 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. Le résultat indique la proportion de la cohorte synthétique concernée qui accède à l'enseignement tertiaire, indépendamment de la variation de la taille des générations et des écarts entre les pays de l'OCDE concernant l'âge théorique d'accès. Le tableau C2.1 montre également les 20^e, 50^e et 80^e centiles de la répartition par âge des nouveaux inscrits, c'est-à-dire l'âge en dessous duquel 20 pour cent, 50 pour cent et 80 pour cent des étudiants s'inscrivent pour la première fois.

Par nouvel inscrit (première inscription), on entend toute personne qui s'inscrit pour la première fois dans une formation du niveau considéré. Les étudiants étrangers qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire de troisième cycle d'un pays sont considérés comme de nouveaux inscrits.

Les pays de l'OCDE ne sont pas tous en mesure d'établir une distinction entre les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans un cursus tertiaire, ceux qui changent de filière et ceux qui redoublent ou se réinscrivent après une interruption. En conséquence, il n'est pas possible d'additionner les taux d'accès en première inscription à chaque niveau relevant de l'enseignement tertiaire pour obtenir un taux global d'accès à l'enseignement tertiaire, en raison du risque de double comptage.

Le tableau C2.2 indique le nombre d'années qu'un jeune de 17 ans peut espérer passer dans l'enseignement tertiaire. Il correspond au résultat de l'addition des taux nets de scolarisation des personnes âgées de 17 ans et plus (divisé par 100). Ce chiffre dépend à la fois du nombre de personnes scolarisées dans l'enseignement tertiaire et de la durée des études à ce niveau. Puisque le dénominateur comprend aussi ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans l'enseignement tertiaire, cet indicateur ne peut être assimilé au nombre moyen d'années qu'il faut à un étudiant pour terminer ses études tertiaires.

Les données sur les effectifs inscrits dans l'enseignement tertiaire en 1994-1995 ont été recueillies lors d'une enquête spéciale réalisée en 2000. Les pays de l'OCDE ont été invités à communiquer leurs données suivant la Classification internationale type de l'éducation CITE-97.

Les données se rapportent à l'année scolaire 1999-2000 ; elles proviennent de l'exercice VOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé annuellement par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

C₂

Les données relatives à l'année scolaire 1994-1995 proviennent d'une enquête spéciale effectuée auprès des pays Membres de l'OCDE en 2000.

Tableau C2.1.
Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge (2000)
Somme des taux nets d'accès à chaque âge, par sexe et type de programmes

	Tertiaire de type B			Tertiaire de type A						
	Taux nets d'accès			Taux nets d'accès			Âge			
	H+F	Hommes	Femmes	H+F	Hommes	Femmes	20 ^e centile ¹	50 ^e centile ¹	80 ^e centile ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		
PAYS DE L'OCDE	Australie	m	m	m	59	52	66	18.4	19.9	27.4
	Autriche	m	m	m	33	30	37	19.1	20.5	23.6
	Belgique (Fl.)	34	28	39	36	36	36	18.3	18.9	22.7
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque*	9	6	12	25	26	24	18.7	19.7	21.8
	Danemark	35	26	45	29	27	32	20.8	22.4	27.9
	Finlande	a	a	a	71	62	81	19.9	21.6	26.9
	France	21	22	21	37	30	44	18.3	18.9	20.2
	Allemagne ²	13	9	18	30	30	30	20.1	21.4	24.3
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie*	2	1	2	65	60	70	19.2	21.0	26.5
	Islande	10	11	9	66	48	84	20.9	22.7	28.5
	Irlande	26	23	28	31	29	34	18.3	19.0	19.9
	Italie ³	1	1	1	43	38	49	m	m	m
	Japon ³	32	22	43	39	47	30	m	m	m
	Corée ³	50	51	49	45	48	41	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	1	1	1	26	27	26	18.3	19.5	25.7
	Pays-Bas	1	1	2	51	48	54	18.5	19.8	22.8
	Nouvelle-Zélande	37	31	42	70	57	84	18.9	22.7	<40
	Norvège	7	9	6	59	45	74	20.1	21.6	29.6
	Pologne ³	1	n	2	62	x(4)	x(4)	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque ²	3	1	5	37	38	36	18.6	19.5	21.3
	Espagne	15	15	16	48	42	54	18.4	19.2	22.1
	Suède	7	7	6	67	54	81	20.2	22.7	32.1
Suisse	14	15	13	29	32	26	20.3	21.8	26.3	
Turquie*	9	11	8	21	26	17	18.3	19.6	23.2	
Royaume-Uni	28	24	32	46	42	49	18.4	19.4	25.4	
États-Unis	14	12	15	43	37	49	18.4	19.4	26.8	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>15</i>	<i>14</i>	<i>17</i>	<i>45</i>	<i>40</i>	<i>48</i>				
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ⁴	30	18	41	50	31	70	m	m	m
	Chili ^{3,4}	14	14	14	38	40	35	m	m	m
	Chine ^{3,4}	6	x(1)	x(1)	8	x(4)	x(4)	m	m	m
	Indonésie ⁵	8	7	9	14	16	11	m	m	m
	Israël	31	26	36	49	44	54	m	m	m
	Jamaïque	16	10	22	9	6	13	m	m	m
	Jordanie ³	14	9	20	30	29	30	m	m	m
	Malaisie ⁴	24	24	25	22	19	25	m	m	m
	Paraguay ^{3,4}	8	5	12	m	m	m	m	m	m
	Philippines ⁴	a	a	a	41	36	45	m	m	m
	Thaïlande ³	23	25	21	40	36	44	m	m	m
	Tunisie ³	x(4)	x(5)	x(6)	27	27	27	m	m	m
	Uruguay ^{3,4}	17	8	26	26	21	31	m	m	m
	Zimbabwe ^{3,5}	4	5	3	1	2	1	m	m	m

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

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

1. 20/50/80 pour cent des nouveaux inscrits n'ont pas atteint cet âge.
2. Les taux d'accès aux programmes de type B sont des taux bruts.
3. Les taux d'accès aux programmes de type A et B sont des taux bruts.
4. Année de référence : 1999.
5. Année de référence : 2001.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau C2.2.

Estimation du nombre d'années qui seront passées dans l'enseignement tertiaire et variation des effectifs scolarisés au niveau tertiaire (2000)
Estimation du nombre d'années qui seront passées dans l'enseignement tertiaire dans les conditions actuelles, par sexe et mode de fréquentation, et indice de variation des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire (1995=100)

	Enseignement tertiaire de type B		Enseignement tertiaire de type A				Ensemble du tertiaire (types A et B et programmes de recherche de haut niveau)			Variation des effectifs scolarisés (1995=100)			
	Temps plein et temps partiel		Temps plein		Temps plein et temps partiel		Temps plein		Temps plein et temps partiel	Temps plein	Ensemble du tertiaire	Facteur de variation	
	H + F	Femmes	H + F	H + F	Femmes	H + F	H + F	Femmes	H + F	Évolution démographique		Évolution des taux de fréquentation	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
PAYS DE L'OCDE													
Australie	0.7	0.7	0.2	2.2	2.5	1.4	3.0	3.3	1.7	108	102	106	
Autriche	0.2	0.3	0.1	2.0	2.0	2.0	2.3	2.4	2.3	109	69	144	
Belgique	1.4	1.6	1.1	1.3	1.3	1.3	2.7	2.9	2.3	111	94	117	
Canada	0.7	0.8	0.6	2.0	2.4	1.4	2.8	3.2	2.1	101	m	m	
République tchèque	0.2	0.3	0.2	1.2	1.2	1.1	1.5	1.6	1.4	150	102	147	
Danemark	1.1	1.5	1.1	1.4	1.4	1.4	2.6	3.0	2.6	115	95	121	
Finlande	0.2	0.3	0.2	3.6	3.9	3.6	4.1	4.4	4.1	116	100	116	
France	0.6	0.7	0.6	1.8	2.0	1.8	2.6	2.8	2.6	98	91	107	
Allemagne*	0.3	0.4	0.3	1.7	1.6	1.7	2.0	2.0	2.0	95	89	107	
Grèce	0.9	0.9	0.9	1.9	2.0	1.9	2.8	2.9	2.8	143	96	151	
Hongrie*	n	n	n	1.9	2.1	1.1	2.0	2.2	1.1	180	110	164	
Islande	0.2	0.2	0.1	2.1	2.7	1.7	2.3	2.9	1.9	133	101	131	
Irlande	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2.3	2.4	1.8	125	109	116	
Italie	n	n	n	2.2	2.4	2.2	2.2	2.5	2.2	103	m	m	
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Corée	1.5	1.1	1.5	2.2	1.6	2.2	3.7	2.7	3.7	148	87	161	
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Mexique	n	n	n	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	128	106	121	
Pays-Bas	n	n	n	2.4	2.4	2.0	2.4	2.5	2.1	m	m	m	
Nouvelle-Zélande	0.8	0.9	0.4	2.3	2.7	1.6	3.1	3.6	2.0	m	m	m	
Norvège	0.3	0.2	0.2	2.9	3.5	2.1	3.2	3.7	2.4	105	94	112	
Pologne ¹	n	n	n	2.6	3.0	1.3	2.6	3.1	1.4	208	119	173	
Portugal	0.6	0.6	0.6	1.7	2.0	1.7	2.4	2.7	2.4	124	98	127	
République slovaque	0.1	0.1	n	1.3	1.4	1.0	1.5	1.5	1.0	m	m	m	
Espagne	0.3	0.3	0.3	2.6	2.8	2.4	2.9	3.2	2.7	120	93	129	
Suède	0.1	0.1	0.1	2.8	3.4	1.6	3.1	3.6	1.7	122	95	129	
Suisse	0.4	0.3	0.1	1.2	1.1	1.2	1.7	1.5	1.4	m	m	m	
Turquie	0.2	0.1	0.2	0.6	0.5	0.6	0.8	0.6	0.8	86	110	79	
Royaume-Uni	0.7	0.8	0.2	1.7	1.9	1.4	2.5	2.8	1.7	112	97	115	
États-Unis	0.7	0.8	0.3	2.6	3.0	1.7	3.4	3.8	2.1	m	m	m	
Moyenne des pays	0.4	0.5	0.3	2.0	2.1	1.6	2.5	2.7	2.0	124	98	127	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE													
Argentine ²	0.7	1.0	m	2.0	2.4	m	2.7	3.4	m	m	m	m	
Brésil ²	x(4)	x(5)	x(6)	0.8	0.9	0.8	0.9	0.9	0.9	m	m	m	
Indonésie ³	0.1	0.1	0.1	0.4	0.4	0.4	0.6	0.5	0.6	m	m	m	
Israël	0.5	0.6	0.5	2.1	2.4	1.6	2.6	3.0	2.2	m	m	m	
Malaisie ²	0.5	0.5	0.5	0.6	0.6	0.5	1.1	1.2	1.0	m	m	m	
Paraguay ²	0.2	0.3	0.2	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pérou ²	1.0	1.1	1.0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Philippines ²	a	a	a	1.4	1.6	1.4	1.4	1.6	1.4	m	m	m	
Fédération de Russie ^{1,3}	1.0	1.1	3.3	2.1	2.4	5.4	3.2	3.6	7.7	m	m	m	
Uruguay ^{1,2}	0.5	0.7	0.5	1.3	1.6	1.3	1.8	2.2	1.8	m	m	m	

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

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

1. À l'exclusion des programmes de recherche de haut niveau.

2. Année de référence : 1999.

3. Année de référence : 2001.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau C2.3.
Répartition des étudiants de l'enseignement tertiaire dans les établissements publics et privés et selon le mode de fréquentation (2000)

Répartition des étudiants selon le type d'établissement, le mode de fréquentation et la finalité des programmes

	Type d'établissement						Mode de fréquentation				
	Enseignement tertiaire de type B			Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			Enseignement tertiaire de type B		Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		
	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	
		(1)	(2)		(3)	(4)					(5)
PAYS DE L'OCDE	Australie	98.9	1.1	a	100.0	a	a	32.3	67.7	62.1	37.9
	Autriche	64.4	35.6	n	95.8	4.2	n	66.1	33.9	100.0	a
	Belgique	48.7	51.3	n	38.7	61.3	n	74.4	25.6	94.9	5.1
	Canada	100.0	n	n	100.0	n	n	85.2	14.8	68.2	31.8
	République tchèque	66.3	33.7	a	100.0	a	a	100.0	n	92.4	7.6
	Danemark	99.6	0.4	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
	Finlande	81.3	18.7	a	89.7	10.3	a	100.0	a	100.0	a
	France	73.2	9.1	17.7	89.4	0.8	9.8	100.0	a	100.0	a
	Allemagne	63.2	36.8	x(2)	100.0	a	a	84.9	15.1	100.0	a
	Grèce	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
	Hongrie	100.0	n	a	87.0	13.0	a	87.7	12.3	58.0	42.0
	Islande	43.8	56.2	n	95.4	4.6	n	71.2	28.8	80.9	19.1
	Irlande	94.2	n	5.8	95.3	n	4.7	60.7	39.3	86.8	13.2
	Italie	85.3	a	14.7	93.8	a	6.2	100.0	a	100.0	a
	Japon	9.4	a	90.6	27.3	a	72.7	96.7	3.3	90.6	9.4
	Corée	14.0	a	86.0	23.2	a	76.8	100.0	a	100.0	a
	Luxembourg	100.0	a	a	100.0	a	a	99.3	0.7	100.0	a
	Mexique	100.0	a	a	69.0	a	31.0	100.0	a	100.0	a
	Pays-Bas	8.9	91.1	m	31.3	68.7	m	69.3	30.7	82.6	17.4
	Nouvelle-Zélande	81.3	18.2	0.5	99.0	1.0	n	45.0	55.0	69.7	30.3
	Norvège	74.9	25.1	x(2)	88.6	11.4	x(5)	87.2	12.8	72.8	27.2
	Pologne	89.0	10.2	0.7	72.2	a	27.8	78.0	22.0	53.9	46.1
	Portugal	80.0	a	20.0	64.3	a	35.7	m	m	m	m
	République slovaque	94.9	5.1	n	100.0	n	n	64.8	35.2	71.9	28.1
	Espagne	77.3	16.3	6.3	88.7	n	11.3	99.6	0.4	91.5	8.5
	Suède	71.4	1.6	27.0	94.6	5.4	a	93.0	7.0	54.0	46.0
Suisse	37.7	39.2	23.1	92.4	6.1	1.5	32.9	67.1	94.5	5.5	
Turquie*	97.6	a	2.4	95.7	a	4.3	100.0	a	100.0	a	
Royaume-Uni	a	100.0	n	a	100.0	n	30.5	69.5	76.0	24.0	
États-Unis	92.5	a	7.5	68.7	a	31.3	44.2	55.8	64.7	35.3	
Moyenne des pays	71.6	18.3	10.1	80.0	9.6	10.4	79.4	20.6	85.0	15.0	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ¹	m	m	m	85.2	a	14.8	m	m	m	m
	Brésil ¹	m	a	m	36.9	a	63.1	m	m	100.0	a
	Chili ¹	7.2	6.8	86.0	33.0	23.3	43.7	100.0	n	100.0	n
	Chine	m	m	m	m	m	m	59.4	40.6	89.4	10.6
	Égypte	31.1	m	68.9	m	m	m	68.9	31.1	m	m
	Indonésie ²	37.1	a	62.9	31.4	a	68.6	100.0	a	100.0	a
	Israël	22.0	78.0	x(2)	12.8	79.6	7.9	100.0	a	83.6	19.1
	Jamaïque	97.7	a	2.3	81.4	a	18.6	71.6	28.4	m	m
	Jordanie	44.7	a	55.3	69.2	a	30.8	100.0	a	100.0	a
	Malaisie ¹	56.4	a	43.6	77.0	a	23.0	89.8	10.2	85.5	14.5
	Paraguay ¹	51.7	1.7	46.5	m	a	m	100.0	a	m	m
	Pérou ¹	56.2	m	43.8	62.3	a	37.7	100.0	a	m	m
	Philippines ¹	a	a	a	26.9	a	73.1	a	a	100.0	a
	Fédération de Russie ²	97.8	a	2.2	90.3	a	9.7	m	m	m	m
	Thaïlande	56.7	a	43.3	88.3	a	11.7	100.0	a	m	m
	Tunisie	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
Uruguay ¹	91.0	a	9.0	88.4	a	11.6	100.0	a	100.0	a	
Zimbabwe ²	91.0	9.0	a	76.0	24.0	a	m	m	m	m	

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

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

1. Année de référence : 1999.

2. Année de référence : 2001.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau C2.4.
Répartition des élèves de l'enseignement primaire et secondaire dans les établissements publics et privés et selon le mode de fréquentation (2000)

Répartition des élèves par type d'établissement et par mode de fréquentation

	Type d'établissement									Mode de fréquentation	
	Enseignement primaire			1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire			Deuxième cycle de l'enseignement secondaire			Primaire et secondaire	
	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Temps plein	Temps partiel
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
PAYS DE L'OCDE											
Australie	72.8	27.2	a	69.1	30.9	a	82.9	17.1	a	74.0	26.0
Autriche	95.8	4.2	x(2)	92.6	7.4	x(5)	90.6	9.4	x(9)	99.4	0.6
Belgique	45.6	54.4	n	41.9	58.1	n	39.9	60.1	n	84.1	15.9
Canada	93.5	1.4	5.1	92.1	1.1	6.7	94.4	0.7	4.9	99.2	0.8
République tchèque	99.1	0.9	a	98.3	1.7	a	89.5	10.5	a	99.7	0.3
Danemark	89.2	10.8	a	78.4	21.6	a	98.0	2.0	a	100.0	a
Finlande	98.9	1.1	a	96.0	4.0	a	89.8	10.2	a	100.0	a
France	85.4	14.3	0.2	79.2	19.8	1.0	69.7	16.6	13.7	100.0	a
Allemagne	97.8	2.2	x(2)	93.3	6.7	x(5)	93.2	6.8	x(9)	99.8	0.2
Grèce	93.0	a	7.0	95.0	a	5.0	93.9	a	6.1	98.3	1.7
Hongrie	94.9	5.1	a	95.0	5.0	a	90.6	9.4	a	97.0	3.0
Islande	98.6	1.4	n	99.0	1.0	n	94.2	5.8	n	92.9	7.1
Irlande	98.8	n	1.2	100.0	n	n	98.8	n	1.2	99.9	0.1
Italie	93.4	a	6.6	96.5	a	3.5	93.7	0.9	5.4	100.0	a
Japon	99.1	a	0.9	94.4	a	5.6	69.4	a	30.6	99.0	1.0
Corée	98.5	a	1.5	77.6	22.4	a	45.0	55.0	a	100.0	a
Luxembourg	93.2	1.0	5.8	79.0	14.0	7.0	85.0	7.7	7.4	100.0	n
Mexique	92.6	a	7.4	86.6	a	13.4	78.6	a	21.4	100.0	a
Pays-Bas	31.4	68.6	a	24.6	75.3	0.2	7.8	90.0	2.2	97.6	2.4
Nouvelle-Zélande	98.0	a	2.0	95.9	a	4.1	83.0	7.9	9.1	95.2	4.8
Norvège	98.5	1.5	x(2)	98.1	1.9	x(5)	89.1	10.9	x(9)	98.6	1.4
Pologne	99.2	0.8	a	99.0	1.0	a	93.9	6.1	0.1	95.5	4.5
Portugal	90.4	a	9.6	90.1	a	9.9	85.0	a	15.0	93.5	6.5
République slovaque	96.1	3.9	n	95.2	4.8	n	93.3	6.7	n	98.8	1.2
Espagne	66.6	30.2	3.2	67.1	29.8	3.2	78.9	10.0	11.1	96.2	3.8
Suède	96.6	3.4	a	97.3	2.7	a	98.0	2.0	a	84.8	15.2
Suisse	96.7	1.2	2.2	93.2	2.5	4.3	91.4	3.6	5.0	99.7	0.3
Turquie	98.2	a	1.8	a	a	a	97.5	a	2.5	100.0	a
Royaume-Uni	95.3	a	4.7	93.6	0.3	6.1	29.6	67.4	3.0	77.0	23.0
États-Unis	88.4	a	11.6	90.1	a	9.9	90.6	a	9.4	100.0	n
<i>Moyenne des pays</i>	<i>89.9</i>	<i>7.8</i>	<i>2.7</i>	<i>83.6</i>	<i>10.4</i>	<i>3.1</i>	<i>81.2</i>	<i>13.9</i>	<i>5.7</i>	<i>96.0</i>	<i>4.0</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE											
Argentine ¹	80.5	19.5	x(2)	77.5	22.5	x(5)	72.2	27.8	x(8)	100.0	a
Brésil ¹	91.9	a	8.1	89.9	a	10.1	83.2	a	16.8	100.0	a
Chili ¹	56.8	35.7	7.5	57.8	34.1	8.1	51.4	32.4	16.1	100.0	a
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	96.7	3.3
Égypte	92.4	1.1	7.6	95.8	1.2	4.2	93.8	0.2	6.2	100.0	a
Inde ¹	75.6	9.9	8.0	57.0	30.4	10.8	42.5	44.5	8.7	95.3	4.7
Indonésie ²	92.7	a	7.3	72.1	a	27.9	47.2	a	52.8	100.0	a
Israël	100.0	n	n	100.0	n	n	100.0	n	n	98.9	1.1
Jamaïque	96.0	a	4.0	97.0	a	3.0	97.0	a	3.0	a	a
Jordanie	70.0	a	30.0	80.5	a	19.5	91.3	a	8.7	100.0	a
Malaisie ¹	94.3	a	5.7	92.6	a	7.4	92.1	a	7.9	100.0	a
Paraguay ¹	85.0	9.3	5.7	72.5	10.9	16.7	67.4	7.4	25.2	100.0	a
Pérou ¹	87.4	3.2	9.4	84.9	4.7	10.4	82.2	5.1	12.7	100.0	a
Philippines ¹	92.5	a	7.5	74.8	a	25.2	69.5	a	30.5	100.0	a
Fédération de Russie ²	99.6	a	0.4	99.7	a	0.3	99.6	a	0.4	m	m
Thaïlande	86.9	13.1	n	93.6	6.4	n	87.7	3.0	9.3	m	m
Tunisie	99.3	a	0.7	94.5	a	5.5	88.8	a	11.2	100.0	a
Uruguay ¹	85.8	a	14.2	86.1	a	13.9	88.3	a	11.7	100.0	a
Zimbabwe	12.0	88.0	a	27.6	72.4	a	42.6	57.4	a	100.0	a

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

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

1. Année de référence : 1999.

2. Année de référence : 2001.

Source : OCDE.

Tableau C2.5.

Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire (2000)
Répartition des effectifs scolarisés dans les établissements publics et privés du deuxième cycle du secondaire selon la finalité et le type des programmes

	Répartition des effectifs selon la finalité des programmes			Répartition des effectifs selon le type de programme			
	CITE 3A	CITE 3B	CITE 3C	Général	Pré-professionnel	Professionnel	Dont programmes emploi-études
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
PAYS DE L'OCDE							
Australie	34.3	a	65.7	34.3	a	65.7	x(6)
Autriche	43.5	48.1	8.5	21.7	7.2	71.1	36.4
Belgique	53.7	a	46.3	33.2	a	66.8	2.8
Canada	90.9	a	9.1	90.9	9.1	a	a
République tchèque	63.5	0.5	36.0	18.6	1.1	80.2	40.5
Danemark	45.3	a	54.7	45.1	0.2	54.7	54.1
Finlande	100.0	a	a	44.7	a	55.3	10.7
France	67.0	a	33.0	42.6	a	57.4	11.7
Allemagne	36.8	63.2	a	36.8	a	63.2	48.7
Grèce	67.9	a	32.1	67.9	a	32.1	a
Hongrie	74.6	1.7	23.6	36.0	53.7	10.3	10.3
Islande	66.8	0.5	32.7	66.6	1.1	32.3	14.4
Irlande	78.1	a	21.9	76.6	23.4	a	a
Italie	80.8	1.3	17.9	35.7	39.8	24.6	m
Japon	73.9	0.8	25.3	73.9	0.8	25.3	a
Corée	63.9	a	36.1	63.9	a	36.1	a
Luxembourg	61.2	14.4	24.3	36.5	a	63.5	13.7
Mexique	87.0	a	13.0	87.0	a	13.0	a
Pays-Bas	64.8	a	35.2	31.7	a	68.3	20.4
Nouvelle-Zélande	65.0	17.4	17.6	m	m	m	m
Norvège	42.7	a	57.3	42.7	a	57.3	m
Pologne	78.0	a	22.0	35.7	a	64.3	a
Portugal	75.9	17.0	7.0	72.2	a	27.8	m
République slovaque	78.1	a	21.9	21.4	a	78.6	39.7
Espagne	66.5	n	33.5	66.5	n	33.5	5.8
Suède*	49.0	a	0.4	51.2	a	48.8	m
Suisse	30.0	60.0	10.0	34.3	a	65.7	57.9
Turquie	90.1	a	9.9	51.0	a	49.0	9.9
Royaume-Uni	24.3	a	75.7	32.7	x(6)	67.3	x(6)
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	63.9	7.8	26.6	48.3	5.1	46.9	17.1
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE							
Argentine ¹	100.0	a	a	41.6	a	58.4	x(6)
Bésil ¹	m	m	a	82.3	a	17.7	m
Chili ¹	58.2	41.8	a	58.2	a	41.8	a
Chine	47.0	a	53.0	47.0	x(6)	53.0	m
Égypte	35.2	64.8	a	35.2	a	64.8	a
Inde ¹	m	a	m	95.8	a	4.2	m
Indonésie ²	60.3	39.7	a	m	a	m	m
Israël	95.8	x(1)	4.2	67.1	a	32.9	m
Jamaïque	99.1	0.9	a	99.1	a	0.9	a
Jordanie	93.9	a	6.1	74.9	a	25.1	n
Malaisie ¹	14.9	a	85.1	84.9	a	15.1	x(6)
Paraguay ¹	m	a	m	81.5	a	18.5	a
Pérou ¹	m	m	a	75.1	a	24.9	a
Philippines ¹	100.0	a	a	100.0	a	a	a
Thaïlande	70.0	30.0	a	70.0	a	30.0	x(6)
Tunisie	94.1	3.7	2.2	94.1	3.7	2.2	a
Uruguay ¹	90.3	a	9.7	81.3	a	18.7	a
Zimbabwe ²	54.9	45.1	x(2)	m	m	m	m

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

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

1. Année de référence : 1999.

2. Année de référence : 2001.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

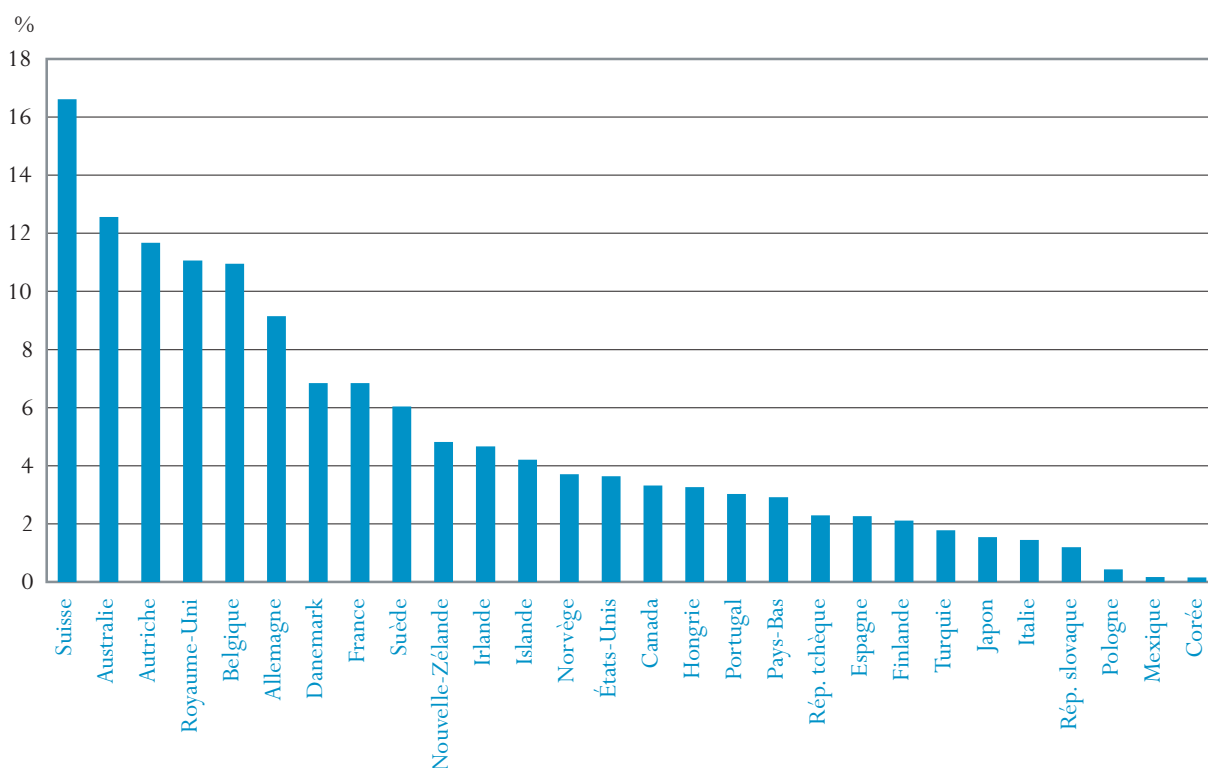
Source : OCDE.

ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

- Sur dix étrangers qui font des études dans des pays de l'OCDE, sept choisissent les cinq pays suivants : l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni.
- En valeur absolue, les étudiants coréens, japonais et grecs constituent la proportion la plus importante d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE et les étudiants originaires de Chine et d'Asie du sud-est, le nombre le plus important d'étudiants originaires de pays non-membres de l'OCDE.
- En valeur relative, le pourcentage d'étrangers qui suivent des études dans des pays de l'OCDE va de moins de 1 pour cent à près de 17 pour cent. Les pays qui affichent les flux nets d'entrée d'étudiants étrangers les plus importants, mesurés en pourcentage du taux de scolarisation de l'enseignement tertiaire de ces pays, en proportion de leur taille, sont l'Australie, l'Autriche, la Belgique, la Suisse et le Royaume-Uni.

Graphique C3.1.

Pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2000)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans leurs établissements.
Source : OCDE. Tableau C3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002).

Contexte

Cet indicateur rend compte de la mobilité internationale des étudiants selon les pays.

La dimension internationale, ou interculturelle, de l'enseignement tertiaire suscite de plus en plus d'intérêt. L'évolution générale vers la libre circulation des capitaux, des biens et des personnes, associée à l'ouverture des marchés du travail, a entraîné une augmentation de la demande de nouvelles connaissances et compétences dans les pays de l'OCDE. Les pouvoirs publics comptent de plus en plus sur l'enseignement tertiaire pour élargir l'horizon des étudiants et leur permettre de mieux comprendre les langues, les cultures et les pratiques commerciales d'autres pays.

S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux de mieux connaître des cultures et des sociétés différentes. La mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et avantages pour les intéressés et les établissements, tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. Il est aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs que cette mobilité génère à court terme mais les avantages sociaux et économiques qu'elle procure aux étudiants, aux établissements et aux pays sont plus difficiles à chiffrer. Toutefois, le nombre de personnes qui poursuivent des études à l'étranger donne une idée de l'étendue de la mobilité des étudiants.

Il convient de noter qu'outre la circulation des étudiants d'un pays à l'autre, des facteurs tels que la diffusion par delà les frontières, par voie électronique, de formations flexibles sont également des éléments qui témoignent de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. La mobilité internationale s'observe non seulement chez les étudiants, mais également dans l'offre d'enseignement. Il importe à l'avenir d'élaborer des méthodes visant à quantifier et à évaluer ces composantes de l'internationalisation de la formation.

Observations et explications

Proportion d'étudiants étrangers selon le pays d'accueil

Cinq pays de l'OCDE accueillent sept étudiants étrangers sur dix.

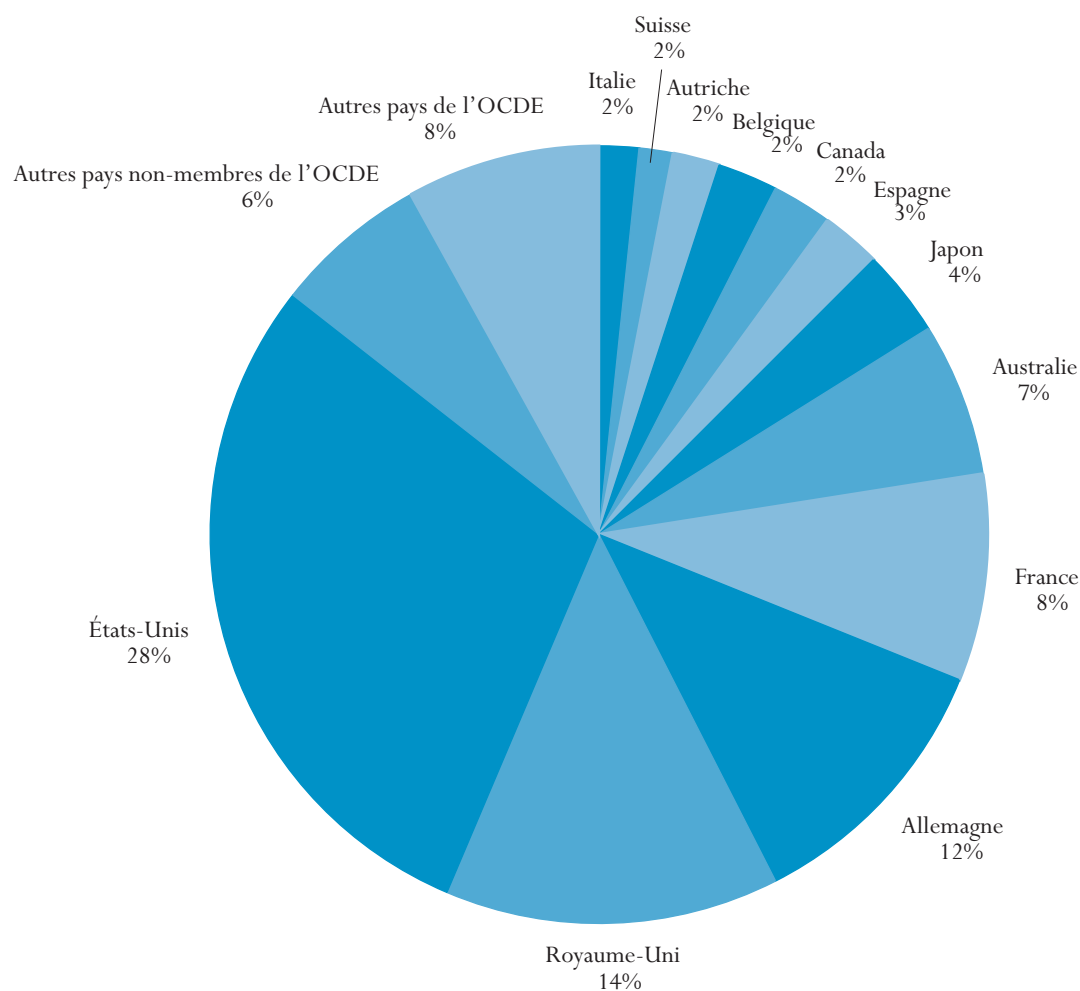
Un nombre relativement faible de pays attirent la grande majorité des étrangers qui suivent des études dans la zone de l'OCDE et dans des pays non-membres de l'OCDE qui ont fourni des données à cet égard. Ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) : 29 pour cent de l'effectif total. Dans ce classement, ils sont suivis par le Royaume-Uni et l'Allemagne (14 et 12 pour cent respectivement), la France et l'Australie (8 et 7 pour cent respectivement) (voir le graphique C3.2). Ces cinq pays accueillent à eux seuls environ 70 pour cent des étudiants étrangers.

Certains se rendent à l'étranger dans le but spécifique de poursuivre des études mais d'autres émigrent pour des raisons différentes.

Pour les besoins de cet indicateur, on entend par étudiant étranger toute personne qui poursuit des études dans un pays dont elle n'est pas ressortissante. Dans la plupart des pays, il n'est pas possible de faire la distinction entre les étudiants qui résident dans le pays à la suite d'une immigration antérieure (de leur propre chef ou en compagnie de leurs parents) et ceux qui sont venus dans le pays dans le but spécifique de poursuivre des études. En conséquence,

Graphique C3.2.

Répartition des étudiants étrangers par pays d'accueil (2000)

C₃

Source : OCDE.

une surestimation des effectifs d'étudiants étrangers n'est pas à exclure dans les pays qui appliquent une politique comparativement stricte en matière de naturalisation.

À titre d'exemple, citons le cas de l'Allemagne. Ce pays figure parmi les destinations favorites des étudiants étrangers mais le nombre réel d'étudiants non résidents qui y est enregistré ne représente que deux tiers de tous les étudiants étrangers. Ce phénomène s'explique par la proportion importante de « résidents étrangers », principalement constituée d'enfants de travailleurs immigrés. Dans le cadre de cet indicateur, ces personnes sont considérées comme « étrangères », même si elles ont grandi en Allemagne.

La langue d'instruction est un facteur décisif dans le choix du pays d'accueil.

La langue d'enseignement est l'un des principaux éléments qui entrent en ligne de compte lors du choix du pays d'accueil. C'est pourquoi les pays où l'enseignement est dispensé dans des langues largement répandues pour des raisons historiques ou économiques (l'allemand, l'anglais et le français) sont ceux qui accueillent le plus d'étudiants étrangers, tant en valeur absolue qu'en valeur relative. Ainsi, les pays anglophones, tels que l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni, doivent peut-être en grande partie leur popularité auprès des étudiants étrangers au fait que l'anglais est à la fois la langue d'enseignement et la langue que les étudiants désireux de se rendre à l'étranger sont les plus susceptibles de connaître. D'ailleurs, de nombreux établissements situés dans des pays non anglophones proposent des formations en anglais pour attirer les étudiants étrangers.

Proportion d'étrangers étudiant dans des pays de l'OCDE, selon le pays d'origine

En 2000, 1,62 million de personnes suivaient des études dans un pays étranger, dont 1,52 million (soit 94 pour cent) dans les pays de l'OCDE.

En 2000, 1,62 million de personnes suivaient des études dans un pays étranger, dont 1,52 million (soit 94 pour cent) dans les pays de l'OCDE. La comparaison des chiffres de 1998 et de 2000 montre un accroissement de 14 pour cent de la mobilité des étudiants vers l'OCDE. Cette augmentation de la mobilité globale vers les pays de l'OCDE est comparable dans les pays Membres et non-membres de l'OCDE, ainsi qu'en atteste la stabilité de l'origine géographique des effectifs : 44 pour cent des étudiants étrangers sont originaires de pays Membres de l'OCDE et 56 pour cent, de pays non-membres de l'OCDE.

Les étudiants asiatiques constituent le plus grand groupe d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE (41 pour cent des effectifs totaux d'étudiants étrangers). Dans ce classement, ils sont suivis par les Européens (33 pour cent).

Les étudiants coréens, japonais et grecs constituent les proportions les plus importantes d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE...

La prédominance des étudiants asiatiques et européens dans les effectifs d'étudiants étrangers s'observe également dans les pays de l'OCDE. Les étudiants coréens et japonais constituent les groupes les plus importants : ils représentent respectivement 4,6 et 3,9 pour cent des effectifs totaux d'étudiants étrangers. Viennent ensuite les étudiants originaires de Grèce (3,6 pour cent), d'Allemagne (3,5 pour cent), de France (3,4 pour cent) et d'Italie (2,7 pour cent). Les étudiants étrangers originaires de ces pays représentent à eux seuls près de 20 pour cent du total des étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE.

...et les étudiants originaires de Chine et d'Asie du sud-est, la proportion la plus importante d'étudiants originaires de pays non-membres de l'OCDE.

L'analyse des effectifs originaires de pays non-membres de l'OCDE montre que les étudiants chinois représentent 7,1 pour cent des effectifs d'étudiants étrangers des pays de l'OCDE. Ils sont suivis dans ce classement par les étudiants originaires d'Inde (3,4 pour cent), du Maroc (2,7 pour cent) et de Malaisie (2,4 pour cent). D'autres pays d'Asie envoient également beaucoup d'étudiants dans les pays de l'OCDE : 4,2 pour cent des effectifs totaux d'étudiants étrangers sont originaires d'Indonésie, de Singapour ou de Thaïlande.

L'importance du commerce international et d'autres aspects financiers et économiques expliquent vraisemblablement la mobilité étudiante dans les différentes régions. Ainsi, l'intégration économique des régions au travers d'organisations et de traités tels que l'UE, l'ALENA, l'ANASE et l'APEC influe probablement sur la mobilité internationale des étudiants, en les encourageant à mieux comprendre la culture et la langue de pays partenaires et à établir des partenariats bilatéraux ou multilatéraux. Dans certains pays, la mobilité internationale des étudiants s'inscrit aussi dans les politiques nationales de développement socio-économique. Dans la région Asie-Pacifique par exemple, l'Australie, le Japon et la Nouvelle-Zélande ont pris des mesures qui visent à permettre à leurs établissements d'enseignement tertiaire d'encourager l'inscription d'étudiants étrangers, souvent dans une optique de production de revenu ou à tout le moins moyennant le financement des études par les intéressés.

Proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux

L'analyse présentée ci-dessus se concentre sur la répartition des étudiants étrangers selon les pays d'origine et d'accueil en valeur absolue. Elle accorde donc une importance prépondérante aux grands pays, toutes choses étant égales par ailleurs. Pour supprimer l'effet lié à la taille des pays, il suffit d'étudier les proportions d'étudiants accueillis dans un pays donné et de ressortissants de ce pays étudiant à l'étranger en les rapportant aux effectifs totaux de l'enseignement tertiaire de ce pays.

Considérant la proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire, la Suisse, l'Australie et l'Autriche sont les principaux pays d'accueil. Les étudiants étrangers y représentent entre 12 et 17 pour cent des effectifs de l'enseignement tertiaire. Ces trois pays sont suivis dans ce classement par le Royaume-Uni, la Belgique et l'Allemagne (voir le graphique C3.1). Au bas du classement figurent la Corée, le Mexique, la Pologne, la République slovaque, l'Italie, le Japon et la Turquie. Dans ces pays, les étudiants étrangers représentent moins de 2 pour cent des effectifs totaux de l'enseignement tertiaire (voir le graphique C3.1).

En comparaison avec les pays de l'OCDE, les pays non-membres de l'OCDE qui participent au projet sur les indicateurs de l'éducation dans le monde n'accueillent que peu d'étudiants étrangers en proportion de leur taille. Échappent à ce constat général la Jordanie (9 pour cent) où vit une grande communauté de réfugiés palestiniens et, dans une moindre mesure, la Jamaïque (2 pour cent) où est situé l'un des trois campus de l'Université régionale des Antilles.

Étudiants partis à l'étranger par rapport aux effectifs totaux de leur pays d'origine

Il est également possible d'estimer la propension des étudiants d'un pays à étudier à l'étranger en analysant la proportion d'étudiants de ce pays qui

Le pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans les pays de l'OCDE va de moins de 1 pour cent à près de 17 pour cent.

C₃

étudient à l'étranger par rapport au taux de scolarisation de l'enseignement tertiaire au niveau national. Cette analyse porte exclusivement sur les étudiants qui se rendent dans les pays Membres et non-membres de l'OCDE qui ont fourni des données à cet égard. En d'autres termes, elle exclut les étudiants qui poursuivent des études dans des pays autres que ceux qui ont communiqué leurs effectifs, tels qu'ils figurent dans le tableau C3.1. En conséquence, cet indicateur risque de sous-estimer la proportion d'étudiants partis à l'étranger. Ce biais peut encore être accentué par la période de référence adoptée pour cet indicateur, une année entière en l'occurrence. À titre d'exemple, citons le cas des États-Unis : plus de la moitié des étudiants originaires de ce pays qui se rendent à l'étranger pour y poursuivre des études partent moins d'un semestre et seuls 14 pour cent d'entre eux résident dans le pays d'accueil pendant une année entière.

Les plus fortes proportions d'étudiants partis à l'étranger s'observent dans l'ordre au Luxembourg, en Islande, en Grèce et en Irlande et les plus faibles, aux États-Unis, en Australie et au Mexique.

La proportion d'étudiants partis à l'étranger dans les effectifs totaux de leur pays d'origine varie grandement selon les pays. Elle représente moins de 1 pour cent aux États-Unis (0,3 pour cent), en Australie (0,6 pour cent) et au Mexique (0,7 pour cent), mais atteint 25 pour cent en Islande et 226 pour cent au Luxembourg. Ce dernier pays est un cas particulier, dans la mesure où les étudiants peuvent uniquement y suivre des formations post-secondaires non tertiaires ou la première année de leurs études tertiaires. Ils sont contraints de se rendre à l'étranger pour poursuivre leurs études, ce qui explique la forte proportion d'étudiants luxembourgeois scolarisés à l'étranger.

En proportion de leur taille, la Suisse, l'Australie et le Royaume-Uni sont les trois pays qui affichent les flux nets d'entrée les plus importants.

Flux net de mobilité internationale

Le nombre d'étudiants étrangers accueillis aux États-Unis dépasse de plus de 441 000 unités celui d'étudiants américains partis à l'étranger. Mais des flux d'entrée nettement supérieurs aux flux de sortie s'observent également dans d'autres pays. Ainsi, le flux d'entrée net enregistré en Suisse, en Australie et au Royaume-Uni représente entre 4,6 et 6,5 pour cent des effectifs totaux de ces pays dans l'enseignement tertiaire (voir la colonne 4 du tableau C3.1). À l'inverse, les pays qui affichent les flux nets de sortie les plus importants par rapport à leurs effectifs tertiaires totaux sont l'Islande (22 pour cent), l'Irlande (7 pour cent), la Norvège (5 pour cent) et la Turquie (4 pour cent). À ce propos, il convient de rappeler que les flux nets d'étudiants étrangers sont calculés sur la base des étudiants étrangers des pays d'origine et d'accueil, membres ou non de l'OCDE, qui ont communiqué des données. Les flux absolus des pays qui accueillent un nombre significatif d'étudiants en provenance de pays qui n'ont pas fourni de données ou dont les étudiants se rendent dans des pays qui n'ont pas fourni de données peuvent s'écarter des valeurs calculées ici.

Dans le cas des pays non-membres de l'OCDE, la balance entre les flux d'entrée et de sortie est négative partout, sauf en Tunisie (3 pour cent), dans la Fédération de Russie (2 pour cent) et en Uruguay (1 pour cent).

L'identification des facteurs susceptibles d'améliorer la mobilité étudiante s'impose au regard de l'importance des nombreux avantages que les étudiants étrangers peuvent procurer à leur pays d'accueil.

Les profils de la mobilité étudiante sont façonnés par divers facteurs qui encouragent les intéressés à se livrer à cette pratique ou, au contraire, les en découragent. Parmi ceux-ci, citons les barrières linguistiques, la réputation académique des établissements ou des programmes, la souplesse des cursus et la reconnaissance du temps passé à l'étranger dans les conditions de délivrance des diplômes, l'insuffisance de l'offre d'enseignement tertiaire et les politiques restrictives d'admission à l'université dans le pays d'origine, les incitations financières, le coût des études, etc.

Ces profils sont également modelés par les relations historiques et géographiques entre les pays, les perspectives professionnelles, les aspirations culturelles et les mesures prises par les pouvoirs publics pour faciliter le transfert d'unités de valeur (de crédits académiques) entre l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil. Enfin, la transparence et la souplesse des formations et des conditions de délivrance de diplômes sont également des facteurs qui interviennent dans le choix des établissements.

Effets commerciaux et avantages économiques de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire

Le premier avantage direct de l'accueil d'étudiants étrangers réside dans le revenu tiré des droits de scolarité et de la consommation des étudiants sur place. Ces recettes apparaissent dans la balance des paiements courants sous la forme d'exportation de services éducatifs. Cet avantage économique est plus important encore lorsque les pays d'accueil pratiquent des politiques qui imposent aux étudiants étrangers de financer intégralement leurs droits de scolarité et leurs frais d'études. À cet égard, il y a lieu de noter que les exportations de services d'éducation ont été estimées à 30 milliards de dollars EU en 1998, soit 3 pour cent du commerce de services dans l'OCDE. En Australie, l'un des principaux pays d'accueil, l'exportation de services éducatifs représentait en 2000-2001 12 pour cent du total des exportations de services, plaçant ainsi ce secteur en troisième position dans le classement des secteurs d'exportation.

Outre cet avantage direct de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire, des avantages indirects peuvent être retirés de l'augmentation des effectifs de l'enseignement tertiaire. En effet, les pays où le flux d'entrée d'étudiants étrangers est supérieur au flux de sortie peuvent réaliser des économies d'échelle dans l'enseignement tertiaire, et diversifier ainsi leur offre de formations ou réduire les coûts unitaires. Cet avantage peut se révéler particulièrement important dans les pays d'accueil peu peuplés.

Les profils de la mobilité étudiante sont façonnés par divers facteurs qui l'encouragent ou la découragent.

Le flux net d'étudiants étrangers reflète l'importance des avantages que les pays peuvent potentiellement retirer de l'échange international d'étudiants.

C₃

La présence d'effectifs étrangers impose également aux établissements d'enseignement tertiaire d'offrir des formations de qualité pour se démarquer d'établissements étrangers concurrents. À cet égard, elle contribue au développement d'un enseignement prompt à réagir et axé sur les besoins de ses bénéficiaires.

Enfin, l'accueil d'étudiants étrangers peut permettre de pratiquer des transferts de technologie (en particulier dans les programmes de recherche de haut niveau) et d'établir des relations interculturelles et de construire des réseaux sociaux qui seront valorisés à l'avenir.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 1999-2000 ; elles proviennent de l'exercice VOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé annuellement par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

On entend par étudiant étranger tout étudiant ne possédant pas la nationalité du pays pour lequel les données ont été recueillies. Cette définition est pragmatique et applicable mais elle peut donner lieu à des biais liés 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. Sachant que la définition du statut d'étudiant étranger varie selon les pays, la plus grande prudence s'impose lors des comparaisons bilatérales des données sur les étudiants étrangers (voir l'annexe 3 à www.oecd.org/els/education/eag2002).

Les données sur les étudiants étrangers ont été recueillies par les pays d'accueil, et non par les pays d'origine. Elles portent donc sur les flux d'entrée d'étudiants dans un pays donné, et non sur les flux de sortie de ce même pays. Les pays d'accueil sur lesquels se base cet indicateur sont les pays Membres de l'OCDE, à l'exception du Luxembourg et de la République slovaque, et parmi les pays non-membres de l'OCDE : l'Argentine, le Chili, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jamaïque, la Jordanie, la Malaisie, les Philippines, la Tunisie et l'Uruguay. Les étrangers qui étudient dans des pays, membres de l'OCDE ou non, qui n'ont pas fourni de données sont exclus de cet indicateur. En conséquence, toutes les observations sur les étudiants étrangers sous-estiment le nombre réel d'étudiants partis étudier à l'étranger.

Le nombre d'étudiants étrangers est calculé selon la même méthode que les effectifs totaux, c'est-à-dire sur la base du nombre d'étudiants régulièrement scolarisés. En général, les étudiants autochtones et étrangers sont recensés à une date ou pendant une période précise. Cette procédure permet de calculer la proportion d'étudiants étrangers dans un système d'enseignement. Toutefois le nombre réel d'étudiants participant à un programme d'échange international peut être nettement supérieur car de nombreux étudiants ne restent à

l'étranger que pendant des périodes inférieures à une année ou choisissent des programmes d'échange qui ne nécessitent pas de scolarisation formelle (certains programmes d'échange entre universités ou de recherche de haut niveau à court terme).

Les tableaux C3.1, C3.2 et C3.3 montrent la proportion d'étudiants étrangers par rapport aux effectifs totaux du pays d'accueil ou du pays d'origine. Les effectifs totaux, utilisés comme dénominateur, comprennent tous les étudiants étrangers du pays mais excluent tous les étudiants de ce pays qui sont partis à l'étranger. La proportion d'étudiants étrangers indiquée dans le tableau C3.2 ne correspond pas à la proportion de tous les étudiants d'une nationalité donnée qui suivent des études à l'étranger mais à la proportion d'étudiants d'une nationalité donnée par rapport aux effectifs totaux (étudiants autochtones et étrangers) de l'enseignement tertiaire dans le pays d'accueil, déduction faite des étudiants ressortissants de ce pays partis à l'étranger.

Tableau C3.1.

Échange d'étudiants de l'enseignement tertiaire (2000)

Proportion d'étudiants étrangers en pourcentage de l'effectif total d'étudiants (nationaux et étrangers) et échange d'étudiants en pourcentage de l'effectif total

Lecture de la première colonne : en République tchèque, 2,2 pour cent de l'effectif total d'étudiants dans l'enseignement tertiaire sont de nationalité étrangère (originaires de pays Membres et non-membres de l'OCDE).

Lecture de la deuxième colonne : les étudiants originaires des pays de l'OCDE ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire représentent 1,0 pour cent de l'effectif total en République tchèque.

Lecture de la troisième colonne : 1,2 pour cent de l'effectif total d'étudiants tchèques sont scolarisés dans d'autres pays qui ont déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire. La colonne 4 correspond à la différence entre la colonne 2 et la colonne 3.

	Pourcentage d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants (nationaux et étrangers)	Échange d'étudiants ¹			Répartition des étudiants étrangers selon le sexe	
		Proportion d'étudiants d'autres pays dans l'effectif total d'étudiants du tertiaire	Proportion d'étudiants scolarisés dans d'autres pays dans l'effectif total d'étudiants du tertiaire	Solde net d'étudiants étrangers par rapport à l'effectif total d'étudiants du tertiaire	Hommes (%)	Femmes (%)
PAYS DE L'OCDE						
Australie	12.5	6.1 ²	0.6 ²	5.5 ²	52.9	47.1
Autriche	11.6	7.6 ²	4.4 ²	3.2 ²	49.9	50.1
Belgique	10.9	5.8	2.8	3.1	52.4	47.6
Canada	3.3	1.5 ²	2.4 ²	-0.9 ²	55.8	44.2
République tchèque	2.2	1.0	1.2	-0.2	58.8	41.2
Danemark	6.8	2.6	3.5	-0.9	44.5	55.5
Finlande	2.1	0.7	3.6	-2.9	57.5	42.5
France	6.8	1.9	2.6	-0.6	m	m
Allemagne	9.1	4.5	2.6	1.9	53.1	46.9
Grèce	m	m	13.1	m	m	m
Hongrie	3.2	m	2.2	m	46.7	53.3
Islande	4.2	3.5	25.4	-21.9	35.5	64.5
Irlande	4.6	3.9	11.0	-7.2	47.8	52.2
Italie	1.4	0.2	2.3	-2.1	48.8	51.2
Japon	1.5	0.6	1.5	-0.9	55.6	44.4
Corée	0.1	n	2.3	-2.3	57.6	42.4
Luxembourg	m	m	225.6	m	m	m
Mexique	0.1	m	0.7	m	m	m
Pays-Bas	2.9	1.7	2.6	-0.8	52.9	47.1
Nouvelle-Zélande	4.8	2.4	3.5	-1.0	49.3	50.7
Norvège	3.7	2.2	7.0	-4.8	44.7	55.3
Pologne	0.4	0.1	1.1	-1.0	47.2	51.2
Portugal	3.0	0.8	2.8	-2.0	49.7	50.3
République slovaque	1.2	0.3	2.9	-2.6	62.8	37.2
Espagne	2.2	1.4	1.5	-0.1	49.3	50.7
Suède	6.0	4.3	4.4	-0.1	44.1	55.9
Suisse	16.6	11.8	5.3	6.5	56.0	44.0
Turquie	1.7	0.1	4.3	-4.3	73.7	26.3
Royaume-Uni	11.0	6.0	1.4	4.6	52.8	47.2
États-Unis	3.6	1.8	0.3	1.5	58.1	41.9
Moyenne des pays³	4.9	2.9	4.1	-1.2	52.2	47.7
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE						
Argentine ⁴	0.2	n	0.4	-0.4	m	m
Brésil	m	m	0.6	m	m	m
Chili ⁴	0.4	0.1	1.1	-1.0	m	m
Chine	m	m	1.5	m	m	m
Égypte	m	m	2.2	m	m	m
Indonésie ⁵	n	n	1.1	-1.0	m	m
Jamaïque	2.2	6.3	12.0	-5.7	m	m
Jordanie	8.5	1.1	3.6	-2.5	m	m
Malaisie ⁴	0.7	0.3	8.0	-7.7	m	m
Paraguay	m	m	0.8	m	m	m
Pérou	m	m	0.6	m	m	m
Philippines ⁴	0.2	0.1	0.2	-0.1	m	m
Fédération de Russie ⁵	0.9	2.4	0.3	2.1	m	m
Thaïlande	m	m	0.9	m	m	m
Tunisie	1.5	4.4	1.5	2.8	m	m
Uruguay ⁴	0.9	2.8	1.5	1.4	m	m
Zimbabwe	m	m	7.0	m	m	m

1. Sont exclusivement pris en considération les pays de l'OCDE et les pays non-membres qui déclarent des flux d'entrée dans leur système d'enseignement.

2. Les chiffres portent uniquement sur l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau.

3. Le Luxembourg n'a pas été pris en considération pour calculer la moyenne des pays.

4. Année de référence : 1999.

5. Année de référence : 2001.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002).

Tableau C3.2.

Proportion d'étrangers dans l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire dans le pays d'accueil (2000)

Nombre d'étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement tertiaire, exprimé en pourcentage de l'effectif d'étudiants du pays d'accueil, calculé sur base du nombre d'individus

Le tableau indique pour chaque pays la proportion d'étudiants ressortissants d'un autre pays.

Exemple : Lecture de la deuxième colonne : 0,03 % des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire en Autriche sont de nationalité belge, 0,02 % des étudiants d'Autriche sont de nationalité canadienne, etc.

Lecture de la première rangée : 0,03 % des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire du Canada sont de nationalité australienne, 0,04 % des étudiants d'Irlande sont de nationalité australienne, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																											
	Australie	Autriche	Belgique	Canada	République tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne	Islande	Irlande	Italie	Japon	Corée	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande	Norvège	Pologne	Portugal	République slovaque	Espagne	Suède	Suisse	Turquie	Royaume-Uni	États-Unis		
PAYS DE L'OCDE																												
Australie	a	0.01	n	0.03	n	0.02	0.01	0.01	0.01	0.01	0.04	n	0.01	n	0.01	n	0.01	n	0.01	n	n	0.05	0.03	n	0.06	0.02	0.02	
Autriche	0.01	a	0.01	0.01	n	0.02	0.01	0.02	0.32	0.05	0.03	n	n	n	0.02	n	0.02	n	n	n	0.03	0.10	0.46	n	0.06	0.01	0.01	
Belgique	0.01	0.03	a	0.01	n	0.01	0.01	0.10	0.05	0.01	0.04	0.01	n	n	0.28	n	0.01	n	0.02	n	0.07	0.05	0.17	n	0.12	0.01	0.01	
Canada	0.13	0.02	0.02	a	0.01	0.02	0.03	0.05	0.02	0.08	0.08	n	n	n	0.01	0.04	0.02	0.01	0.07	n	n	0.08	0.11	n	0.15	0.16	0.01	
République tchèque	0.01	0.13	0.01	n	a	n	0.01	0.02	0.07	0.05	n	n	n	n	0.01	n	0.01	0.02	n	0.21	0.01	0.03	0.08	n	0.01	0.01	0.01	
Danemark	0.02	0.03	0.01	0.01	n	a	0.02	0.01	0.03	0.44	0.01	n	n	n	0.01	0.02	0.40	n	n	n	0.02	0.25	0.06	n	0.09	0.01	0.01	
Finlande	0.01	0.07	0.02	0.01	n	0.06	a	0.02	0.05	0.36	0.05	n	n	n	0.01	n	0.11	n	n	n	0.02	0.97	0.05	n	0.13	0.01	0.01	
France	0.03	0.19	2.77	0.37	n	0.06	0.03	a	0.31	0.17	0.35	0.02	n	n	0.06	0.03	0.06	n	0.26	n	0.25	0.27	1.80	n	0.62	0.05	0.01	
Allemagne	0.13	2.25	0.15	0.06	0.01	0.29	0.08	0.27	a	0.42	0.30	0.04	0.01	n	0.47	0.14	0.21	0.01	0.10	0.01	0.21	0.54	3.51	0.01	0.67	0.07	0.01	
Grèce	0.02	0.12	0.20	0.01	0.21	0.01	0.01	0.13	0.40	n	0.02	0.46	n	n	0.02	n	0.01	n	n	0.18	0.02	0.07	0.17	0.13	1.45	0.02	0.01	
Hongrie	0.01	0.42	0.03	n	n	0.01	0.03	0.02	0.13	n	n	n	n	n	0.01	n	0.01	n	n	0.02	0.01	0.06	0.10	n	0.02	0.01	0.01	
Islande	n	0.01	n	n	n	0.37	0.01	n	0.01	a	n	n	n	n	n	n	n	0.13	n	n	n	0.10	0.01	n	0.01	n	0.01	n
Irlande	0.04	0.02	0.01	0.01	n	0.02	0.01	0.03	0.03	n	a	n	n	n	0.01	n	0.01	n	n	n	0.02	0.03	0.03	n	0.71	0.01	0.01	
Italie	0.02	2.70	0.92	0.02	n	0.04	0.03	0.20	0.36	0.21	0.08	a	n	n	0.07	n	0.03	n	0.03	n	0.25	0.16	2.56	n	0.30	0.02	0.01	
Japon	0.06	0.12	0.05	0.12	n	0.02	0.03	0.07	0.10	0.05	0.02	n	a	0.02	0.01	0.40	0.02	n	n	n	0.01	0.04	0.10	n	0.30	0.33	0.01	
Corée	0.28	0.12	0.01	0.09	0.01	n	0.01	0.08	0.24	n	n	n	0.46	a	n	0.26	n	n	n	n	0.01	0.02	0.04	n	0.11	0.29	0.01	
Luxembourg	n	0.12	0.41	n	n	n	n	0.06	0.07	n	0.01	n	n	n	n	n	n	n	0.01	n	n	n	0.12	n	0.03	n	0.01	
Mexique	0.01	0.02	0.02	0.06	n	0.01	n	n	0.02	n	n	n	n	n	n	0.01	0.01	n	n	0.00	0.08	0.01	0.05	n	0.06	0.07	0.01	
Pays-Bas	0.04	0.04	0.76	0.01	n	0.05	0.02	0.03	0.10	0.05	0.04	n	n	n	a	0.01	0.06	n	0.01	n	0.05	0.16	0.17	n	0.13	0.01	0.01	
Nouvelle-Zélande	0.51	n	n	n	0.01	n	n	n	n	0.01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.01	0.01	n	0.02	0.01	0.01	
Norvège	0.20	0.03	0.01	0.01	0.02	0.68	0.02	0.02	0.05	0.29	0.07	n	n	n	0.02	0.06	a	0.02	n	n	0.02	0.35	0.08	n	0.20	0.02	0.01	
Pologne	0.01	0.31	0.07	0.01	0.05	0.11	0.02	0.09	0.43	0.09	0.01	0.02	n	n	0.03	n	0.05	a	0.01	0.03	0.02	0.19	0.20	n	0.03	0.02	0.01	
Portugal	0.01	0.02	0.17	0.01	n	0.01	0.01	0.15	0.08	0.02	0.01	n	n	n	0.02	n	0.01	n	a	n	0.05	0.03	0.27	n	0.11	0.01	0.01	
République slovaque	n	0.34	0.01	n	0.70	n	n	0.01	0.00	n	n	n	n	n	n	n	0.01	n	n	a	n	0.01	0.06	n	0.01	n	0.01	
Espagne	0.01	0.15	0.40	0.01	n	0.04	0.02	0.19	0.27	0.16	0.14	0.01	n	n	0.10	n	0.03	n	0.10	n	a	0.18	0.96	n	0.37	0.03	0.01	
Suède	0.11	0.10	0.02	0.02	0.02	0.31	0.20	0.05	0.04	0.39	0.04	n	n	n	0.02	0.07	0.47	0.01	n	n	0.02	a	0.14	n	0.20	0.03	0.01	
Suisse	0.02	0.10	0.03	0.02	n	0.02	0.01	0.05	0.10	0.02	0.01	0.04	n	n	0.01	0.01	0.02	n	0.01	n	0.01	0.05	a	n	0.07	0.01	0.01	
Turquie	0.02	0.45	0.14	0.01	n	0.10	0.01	0.11	1.29	0.01	n	n	n	n	0.24	n	0.02	n	n	n	n	0.04	0.33	a	0.09	0.07	0.01	
Royaume-Uni	0.52	0.08	0.06	0.10	0.09	0.20	0.05	0.16	0.13	0.18	1.13	0.01	0.01	n	0.14	0.07	0.20	n	0.03	n	0.15	0.24	0.19	0.01	a	0.06	0.01	
États-Unis	0.38	0.14	0.05	0.36	0.02	0.11	0.06	0.12	0.18	0.34	0.98	0.01	0.03	0.01	0.05	0.27	0.15	0.02	0.08	n	0.04	0.26	0.22	n	0.55	a	0.01	
Argentine	0.01	0.01	0.01	0.01	n	n	n	0.02	0.02	0.01	n	0.01	n	n	n	0.01	n	n	n	n	0.08	0.01	0.05	n	0.02	0.02	0.01	
Bésil	0.02	0.03	0.04	0.03	n	0.02	0.01	0.07	0.07	n	n	0.01	0.01	n	0.01	0.02	0.01	n	0.36	n	0.06	0.02	0.11	n	0.05	0.06	0.01	
Chili	0.02	0.01	0.03	0.01	n	0.01	0.01	0.02	0.02	0.01	n	n	n	n	0.01	0.01	0.04	n	n	n	0.04	0.06	0.04	n	0.01	0.01	0.01	
Chine	0.59	0.16	0.18	0.32	n	0.07	0.30	0.10	0.32	0.09	0.03	n	0.71	0.04	0.04	0.66	0.08	n	0.01	n	0.01	0.18	0.27	0.01	0.30	0.38	0.01	
Égypte	0.01	0.08	0.01	0.01	n	n	n	0.03	0.05	n	0.01	n	n	n	0.01	n	0.01	n	n	0.02	n	n	0.03	0.01	0.05	0.01	0.01	
Inde	0.54	0.04	0.03	0.07	0.01	0.01	0.02	0.01	0.06	0.01	0.03	n	n	n	0.01	0.12	0.05	n	0.01	n	0.02	0.06	n	0.20	0.30	0.01	0.01	
Indonésie	1.18	0.02	0.02	0.03	n	n	0.01	0.01	0.10	n	n	n	0.03	n	0.08	0.21	0.01	n	n	n	n	n	0.02	n	0.05	0.08	0.01	
Jamaïque	n	n	n	0.02	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.03	0.03	0.01
Jordanie	0.01	0.03	n	0.01	0.01	n	n	0.01	0.05	0.01	0.01	0.01	0.01	n	n	n	n	n	n	0.02	n	0.01	0.01	0.03	0.04	0.01	0.01	
Malaisie	1.52	n	n	0.06	n	n	n	n	0.01	n	0.39	n	0.05	n	n	0.69	n	n	n	n	n	0.01	0.01	n	0.51	0.06	0.01	
Paraguay	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.01	
Pérou	0.01	0.03	0.02	0.01	n	0.01	0.01	0.02	0.04	n	n	0.01	n	n	n	n	0.01	n	n	n	0.06	0.02	0.10	n	0.01	0.02	0.01	
Philippines	0.08	n	0.02	0.01	n	0.01	0.01	n	0.01	n	n	n	0.01	n	n	0.03	0.01	n	n	n	0.01	0.01	0.01	n	0.01	0.02	0.01	
Fédération de Russie	0.02	0.11	0.04	0.02	0.04	0.06	0.24	0.07	0.32	0.10	0.02	0.01	0.01	n	0.04	0.01	0.18	0.02	n	0.02	0.01	0.13	0.21	0.10	0.05	0.05	0.01	
Thaïlande	0.32	0.01	0.01	0.02	n	0.01	n	0.01	0.02	0.01	n	n	0.03	n	n	0.19	0.01	n	n	n	n	0.02	0.01	n	0.13	0.08	0.01	
Tunisie	n	0.02	0.08	0.05	n	0.01	n	n	0.05	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.01	n	n	n	0.01	
Uruguay	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.01	n	0.01	n	n	n	0.01	
Zimbabwe	0.03	n	n	0.01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.01	0.01	n	n	n	n	n	n	n	n	0.09	0.01	0.01
TOTAL: PAYS MEMBRES ET NON-MEMBRES DE L'OCDE	<i>Afrique</i>	0.37	0.38	3.32	0.48	0.08	0.17	0.24	3.36	0.89	0.02	0.19	0.10	0.02	n	0.49	0.07	0.33	0.02	1.63	0.12	0.26	0.20	1.06	0.04	0.82	0.21	
	<i>Asie</i>	8.03	1.44	0.71	1.18	0.27	0.52	0.52	0.87	3.12	0.30	0.79	0.12	1.37	0.09	0.60	3.24	0.53	0.07	0.04	0.23	0.07	0.67	1.26	1.18	3.49	2.21	
	<i>Europe</i>	1.32	9.41	6.33	0.78	1.29	2.86	1.14	2.04	4.53	3.32	2.41	0.91	0.05	0.01	1.49	0.44	2.51	0.26	0.62	0.79	1.29	4.50	12.55	0.51	5.54	0.54	
	<i>Amérique du Nord</i>	0.52	0.21	0.13	0.56	0.03	0.14	0.10	0.27	0.26	0.46	1.09	0.02	0.04	0.01	0.06	0.33	0.20	0.02	0.16	0.01	0.20	0.38	0.44	n	0.89	0.38	
	<i>Océanie</i>	0.72	0.01	n	0.04																							

Tableau C3.3.

Proportion des citoyens d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire qui étudient à l'étranger (2000)

Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire dans d'autres pays, exprimé en pourcentage de l'effectif d'étudiants du pays d'origine, calculé sur base du nombre d'individus

Le tableau montre la proportion des étudiants de chaque pays qui étudient à l'étranger.

Exemple : Lecture de la première colonne : 0,06 % des étudiants japonais de l'enseignement tertiaire étudient en Australie, 0,08 % des étudiants coréens étudient en Australie, etc.

Lecture de la première rangée : 0,05 % des étudiants australiens étudient au Canada, 0,03 % des étudiants australiens étudient en Allemagne, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																								Total		
	Australie	Autriche	Belgique	Canada	République tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne	Islande	Irlande	Italie	Japon	Corée	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande	Norvège	Pologne	Portugal	République slovaque	Espagne	Suède	Suisse	Turquie		Royaume-Uni	États-Unis
PAYS DE L'OCDE																											
Australie	a	n	n	0.05	n	n	n	0.02	0.03	n	0.01	n	0.04	n	n	n	n	n	n	n	0.01	0.02	n	n	0.15	0.29	0.63
Autriche	0.04	a	0.02	0.03	n	0.01	0.01	0.17	2.52	n	0.02	0.02	0.01	n	0.04	n	0.01	n	n	n	0.24	0.13	0.28	0.01	0.47	0.37	4.41
Belgique	0.02	0.02	a	0.04	n	0.01	n	0.54	0.28	n	0.02	0.03	0.01	n	0.39	n	0.01	n	0.02	n	0.35	0.05	0.07	n	0.67	0.23	2.77
Canada	0.09	n	0.01	a	n	n	0.01	0.08	0.03	n	0.01	n	0.01	n	n	0.01	n	0.01	0.02	n	n	0.02	0.01	n	0.26	1.78	2.38
République tchèque	0.02	0.13	0.02	0.02	a	n	0.01	0.13	0.0	n	n	0.03	0.01	n	0.01	n	0.01	0.10	n	0.11	0.07	0.04	0.05	n	0.11	0.34	1.21
Danemark	0.08	0.04	0.03	0.08	n	a	0.02	0.15	0.33	0.02	0.01	0.01	0.01	n	0.03	0.02	0.40	0.01	0.01	n	0.18	0.45	0.05	n	1.01	0.52	3.47
Finlande	0.03	0.07	0.02	0.05	n	0.04	a	0.12	0.41	0.01	0.03	0.02	0.01	n	0.03	n	0.08	n	n	n	0.14	1.25	0.03	n	0.95	0.31	3.61
France	0.01	0.02	0.49	0.22	n	0.01	n	a	0.32	n	0.03	0.02	0.01	n	0.01	n	0.01	n	0.05	n	0.23	0.05	0.14	n	0.62	0.32	2.55
Allemagne	0.05	0.29	0.03	0.04	n	0.03	0.01	0.26	a	n	0.02	0.03	0.01	n	0.11	0.01	0.02	0.01	0.02	n	0.19	0.09	0.27	n	0.66	0.44	2.60
Grèce	0.03	0.08	0.17	0.03	0.13	0.01	0.01	0.60	1.95	n	0.01	1.92	n	n	0.03	n	n	0.01	n	0.06	0.08	0.06	0.06	0.31	6.94	0.61	13.09
Hongrie	0.01	0.36	0.04	0.01	n	0.01	0.02	0.15	0.86	n	n	0.03	0.02	n	0.02	n	0.01	0.02	n	0.01	0.04	0.06	0.05	n	0.13	0.35	2.21
Islande	0.05	0.16	0.10	0.40	0.03	7.17	0.34	0.61	2.14	a	0.04	0.09	0.06	n	0.16	n	2.47	0.01	0.01	n	0.37	3.62	0.10	n	2.30	5.14	25.38
Irlande	0.20	0.03	0.03	0.05	0.01	0.02	0.02	0.37	0.37	n	a	0.01	0.01	n	0.02	n	0.01	n	0.01	n	0.19	0.06	0.03	n	8.93	0.67	11.04
Italie	0.01	0.40	0.19	0.01	n	n	n	0.22	0.41	n	0.01	a	n	n	0.02	n	n	n	0.01	n	0.26	0.03	0.23	n	0.34	0.17	2.33
Japon	0.06	0.01	n	0.04	n	n	n	0.04	0.05	n	n	n	a	0.02	n	0.02	n	n	n	n	n	n	n	n	0.15	1.09	1.48
Corée	0.08	0.01	n	0.04	n	n	n	0.05	0.17	n	n	n	0.61	a	n	0.01	n	n	n	n	n	n	n	n	0.07	1.27	2.32
Luxembourg	0.21	12.47	60.24	0.86	n	n	0.04	51.29	61.30	n	0.70	0.86	0.16	n	0.70	n	0.04	n	0.90	n	0.57	0.12	7.71	n	24.66	2.61	225.47
Mexique	n	n	n	0.04	n	n	n	n	0.02	n	n	n	0.01	n	n	n	n	n	n	0.0	0.07	n	n	n	0.06	0.50	0.72
Pays-Bas	0.08	0.02	0.55	0.03	n	0.02	0.01	0.12	0.43	n	0.01	0.01	0.01	n	a	n	0.02	n	0.01	n	0.19	0.12	0.05	n	0.52	0.33	2.55
Nouvelle-Zélande	2.48	n	n	0.06	n	0.01	n	0.02	0.03	n	n	n	0.05	n	0.01	a	n	n	n	n	n	0.01	0.01	n	0.27	0.51	3.49
Norvège	0.88	0.04	0.01	0.08	0.02	0.68	0.03	0.18	0.50	0.01	0.06	0.02	0.01	n	0.05	0.05	a	0.16	n	n	0.19	0.64	0.06	n	2.13	1.13	6.94
Pologne	0.01	0.05	0.02	0.01	0.01	0.01	n	0.12	0.56	n	n	0.02	0.01	n	0.01	n	0.01	a	n	n	0.02	0.04	0.02	n	0.04	0.13	1.08
Portugal	0.02	0.01	0.17	0.02	n	n	0.01	0.81	0.46	n	0.01	0.01	0.01	n	0.03	n	0.01	n	a	n	0.24	0.03	0.11	n	0.60	0.23	2.77
République slovaque	0.02	0.66	0.03	0.01	1.30	n	0.01	0.15	0.00	n	n	0.05	0.01	n	0.01	n	0.01	0.04	n	a	0.03	0.02	0.06	n	0.10	0.34	2.86
Espagne	n	0.02	0.08	0.01	n	n	n	0.21	0.31	n	0.01	0.01	n	n	0.03	n	n	n	0.02	n	a	0.03	0.08	n	0.41	0.22	1.46
Suède	0.26	0.08	0.02	0.08	0.01	0.17	0.16	0.27	0.26	0.01	0.02	0.02	0.02	n	0.03	0.03	0.26	0.02	n	n	0.12	a	0.07	n	1.16	1.33	4.40
Suisse	0.11	0.17	0.06	0.16	n	0.03	0.02	0.62	1.25	n	0.01	0.47	0.02	n	0.05	0.01	0.03	0.01	0.02	n	0.12	0.12	a	n	0.91	1.11	5.32
Turquie	0.02	0.12	0.05	0.02	n	0.02	n	0.21	2.62	n	n	0.01	0.01	n	0.11	n	n	n	n	n	n	0.01	0.05	a	0.17	0.92	4.34
Royaume-Uni	0.22	0.01	0.01	0.06	0.01	0.02	0.01	0.16	0.13	n	0.09	n	0.02	n	0.03	0.01	0.02	n	n	n	0.13	0.04	0.01	0.01	a	0.36	1.35
États-Unis	0.02	n	n	0.03	n	n	n	0.02	0.03	n	0.01	n	0.01	n	n	n	n	n	n	n	0.01	0.01	n	n	0.08	a	0.25
Argentine	0.01	n	n	0.01	n	n	n	0.03	0.02	n	n	0.01	0.01	n	n	n	n	n	n	n	0.10	n	0.01	n	0.03	0.17	0.39
Bésil	0.01	n	0.01	0.02	n	n	n	0.06	0.06	n	n	n	0.02	n	n	n	n	n	0.05	n	0.04	n	0.01	n	0.04	0.32	0.65
Chili	0.05	n	0.03	0.02	n	0.01	n	0.08	0.11	n	n	0.01	0.01	n	0.01	n	0.02	n	n	n	0.18	0.05	0.01	n	0.06	0.31	0.98
Chine	0.07	0.01	0.01	0.05	n	n	0.01	0.03	0.09	n	n	n	0.38	0.02	n	0.02	n	n	n	n	n	0.01	0.01	n	0.08	0.68	1.47
Égypte	0.02	0.09	0.02	0.06	n	n	n	0.23	0.46	n	n	0.01	0.07	n	0.02	n	n	n	n	0.01	0.03	0.01	0.02	0.02	0.39	0.74	2.21
Indonésie	0.38	n	n	0.02	n	n	n	0.01	0.08	n	n	n	0.04	n	0.02	0.01	n	n	n	n	n	n	n	n	0.04	0.40	1.01
Jamaïque	0.01	0.01	0.01	0.58	n	0.01	n	0.04	0.02	n	n	n	0.01	n	n	0.01	0.01	n	n	n	0.01	n	n	n	1.65	9.65	12.01
Jordanie	0.04	0.05	0.01	0.13	0.02	n	0.01	0.13	0.79	n	0.01	0.10	0.01	n	n	n	n	0.04	n	0.02	n	0.01	0.01	0.19	0.57	1.35	3.49
Malaisie	2.72	n	n	0.15	n	n	n	0.02	0.03	n	0.13	n	0.41	0.01	n	0.25	n	n	n	n	n	n	n	n	2.19	1.77	7.69
Paraguay	n	n	0.01	0.02	0.01	n	n	0.04	0.05	n	n	0.01	0.05	0.04	0.01	n	n	n	n	n	0.08	n	n	n	0.03	0.43	0.79
Pérou	n	0.01	0.01	0.01	n	n	n	0.03	0.07	n	n	0.02	0.01	n	n	n	n	n	n	n	0.11	0.01	0.02	n	0.01	0.25	0.56
Philippines	0.03	n	n	n	n	n	n	n	0.01	n	n	n	0.02	n	n	n	n	n	n	n	0.01	n	n	n	0.01	0.13	0.22
Fédération de Russie	n	n	n	n	n	n	0.01	0.02	0.09	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.01	n	0.01	0.01	0.09	0.28
Thaïlande	0.14	n	n	0.01	n	n	n	0.01	0.02	n	n	n	0.05	n	n	0.02	n	n	n	n	n	n	n	n	0.13	0.53	0.94
Tunisie	n	0.03	0.15	0.35	n	0.01	n	0.03	0.62	n	n	0.05	0.02	n	0.01	n	n	n	n	n	0.02	0.01	0.01	0.01	0.02	0.18	1.52
Uruguay	0.02	0.01	0.01	0.02	0.01	n	n	0.05	0.04	n	n	0.01	0.01	n	n	0.01	n	n	n	n	0.24	0.02	0.02	n	0.04	0.40	0.92
Zimbabwe	0.47	0.01	0.01	0.13	0.01	n	n	0.02	0.14	n	0.01	n	0.01	n	n	0.02	0.04	0.02	0.03	n	0.01	0.02	0.01	n	3.78	2.24	7.01

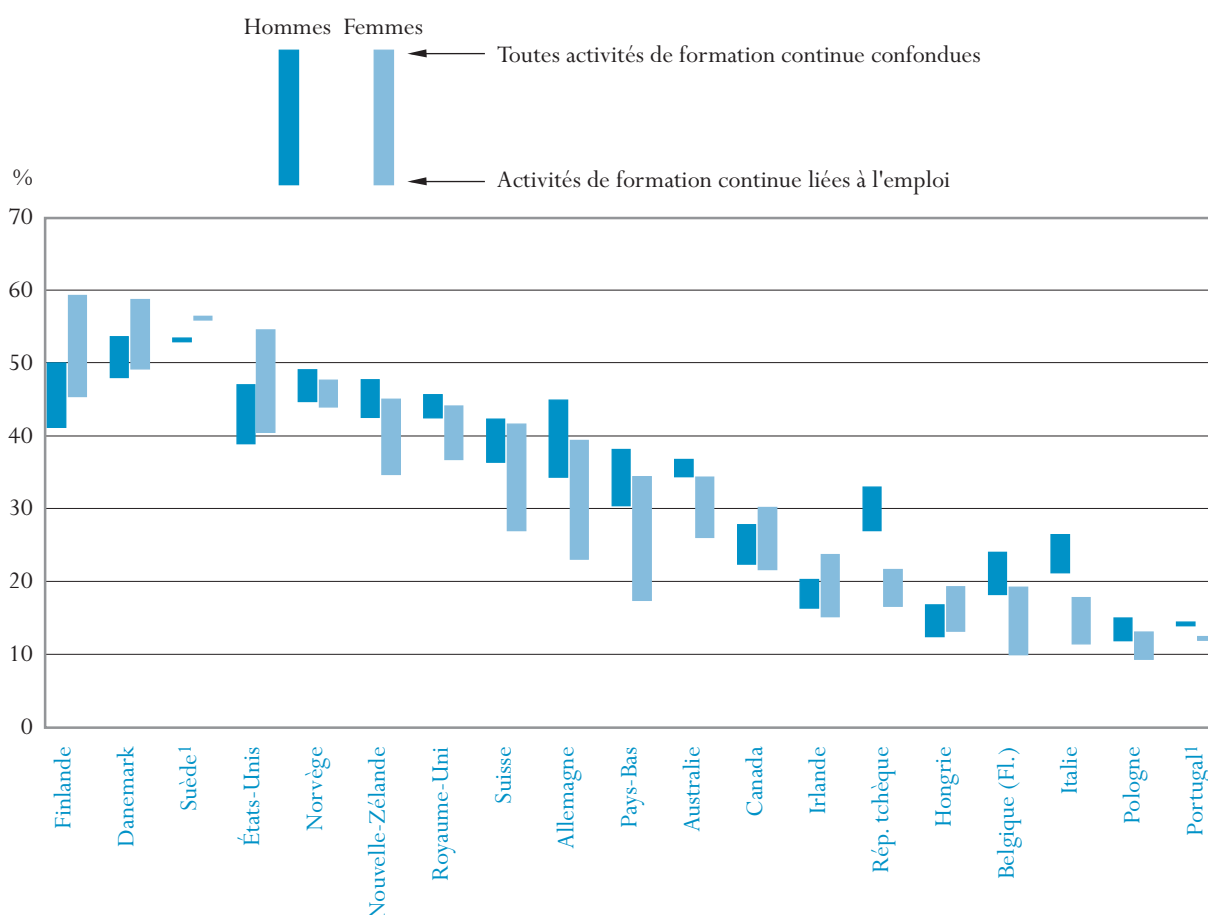
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002).

PARTICIPATION DE LA POPULATION ADULTE AUX ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE

- Dans la moitié des pays de l'OCDE qui ont fourni des données, plus de 40 pour cent des adultes ont participé à une quelconque activité de formation continue dans une période de 12 mois.
- Cependant, la fréquence et l'intensité des activités de formation continue sont très variables selon les pays de l'OCDE. Les taux de participation vont de moins de 18 pour cent en Hongrie, en Pologne et au Portugal, à plus de 50 pour cent au Danemark, en Finlande, en Suède et aux États-Unis.
- Dans 11 pays de l'OCDE sur 19, les adultes titulaires d'un diplôme tertiaire ont entre deux et trois fois plus de chances de suivre une formation continue liée à l'emploi que ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires, ce qui revient à dire que le parcours scolaire se conjugue à d'autres facteurs, rendant moins fréquent l'enseignement pour adultes chez ceux qui en ont le plus besoin.

Graphique C4.1.

Taux de participation aux activités de formation continue pendant un an pour la population âgée de 25 à 64 ans, par type de programme et sexe



1. Les données portent sur toutes les activités de formation continue.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la participation des femmes à toutes les activités de formation continue.

Source : OCDE. Tableau C4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Contexte

Cet indicateur regroupe des données sur la formation continue et l'enseignement des adultes.

La prospérité économique passe désormais nécessairement par une population active qualifiée. Or la formation professionnelle continue est sans doute le moyen le plus efficace de préserver et d'améliorer les compétences de la population active. Face à l'évolution des technologies, des méthodes de travail et des marchés, les décideurs de nombreux pays de l'OCDE encouragent les entreprises à investir davantage dans la formation et incitent de surcroît les adultes à suivre des formations professionnelles plus générales.

On en sait beaucoup sur les efforts consentis par les gouvernements et les individus pour promouvoir l'apprentissage au sein des établissements d'enseignement reconnus mais nettement moins sur l'importance des formations sur le lieu de travail ou dans d'autres types d'environnement hors du système éducatif institutionnel et après l'achèvement des études initiales.

Observations et explications

Ce qu'inclut cet indicateur...

Les éditions précédentes de *Regards sur l'Éducation* ont mis en lumière des tendances en matière de formation continue qui sont manifestes dans l'ensemble des pays membres de l'OCDE. Il apparaît par exemple que les jeunes travailleurs consacrent davantage de temps à la formation continue que les travailleurs plus âgés, que les salariés du secteur des services reçoivent en moyenne un volume de formation plus important que ceux employés par le secteur de la production et que les salariés des grandes entreprises ou du secteur public bénéficient en moyenne de plus d'heures de formation que les salariés des petites entreprises.

Cet indicateur vise à compléter cet état des lieux en corrélant les données sur le taux et la fréquence de participation de la population adulte aux activités de formation continue, qu'elles soient ou non liées à l'emploi, et les données sur le parcours scolaire des individus pendant leur formation initiale.

Cet indicateur englobe les activités de formation continue suivantes : les programmes de cours, les cours privés, les cours par correspondance, les ateliers de formation, les formations sur le lieu de travail, les formations en apprentissage, les cours artistiques, d'artisanat ou de loisirs ou toute autre formation suivie et organisée.

...et ce qu'il exclut.

Cet indicateur ne rend pas compte des activités d'apprentissage informel, telles que celles qui visent à « apprendre sur le tas » ou d'autres formes d'apprentissage auto-organisé.

Participation à des activités de formation liées à l'emploi par rapport à l'ensemble des activités de formation

En moyenne, le taux de participation à des activités de formation

En moyenne, le taux de participation à des activités de formation continue liées à l'emploi est inférieur de 8 points de pourcentage au taux de participation toutes activités de formation continue confondues. Cet écart est plus important

chez les femmes, de l'ordre de 10 points de pourcentage, mais leur taux d'activité est généralement inférieur à celui des hommes. La proportion d'activités de formation continue liées à l'emploi dans l'ensemble des activités de formation continue est particulièrement élevée au Danemark, en Norvège et au Royaume-Uni.

continue liées à l'emploi est inférieur de 8 points de pourcentage au taux de participation toutes activités de formation continue confondues.

Le taux de participation des femmes à des activités de formation continue ne diffère guère de celui des hommes. Il est même supérieur à celui des hommes dans les quatre pays de l'OCDE où le taux de participation global est le plus élevé. Toutefois, dans plusieurs pays, à savoir l'Allemagne, l'Italie, les Pays-Bas, la République tchèque et la Suisse, l'écart entre les hommes et les femmes est significatif – même pour les activités de formation continue liées à l'emploi (voir le graphique C4.1)

Dans la moitié des pays de l'OCDE qui ont fourni des données, plus de 40 pour cent des adultes ont participé à une activité de formation continue dans une période de 12 mois. Cependant, le taux et la fréquence de participation à la formation continue varient fortement entre les pays de l'OCDE. S'il est difficile d'établir des comparaisons internationales précises, les données n'en indiquent pas moins que la participation à la formation continue dans le cadre institutionnel est nettement plus intensive dans les pays nordiques que dans les pays d'Europe méridionale et orientale. Les taux de participation des adultes vont de moins de 18 pour cent en Hongrie, en Pologne et au Portugal à plus de 50 pour cent au Danemark, aux États-Unis, en Finlande et en Suède.

Dans la moitié des pays de l'OCDE qui ont fourni des données, plus de 40 pour cent des adultes ont participé à une activité de formation continue dans une période de 12 mois.

Taux de participation selon le niveau de formation

La formation continue a tendance à creuser les écarts de compétence dus à une scolarisation inégale dans l'enseignement initial. Les taux de participation grimpent au fur et à mesure que le niveau de formation des participants augmente, tant pour la formation continue liée à l'emploi que pour l'ensemble de la formation continue (voir le tableau C4.1). Dans 11 pays de l'OCDE sur 19 qui ont fourni des données, les adultes titulaires d'un diplôme tertiaire ont entre deux et trois fois plus de chances de suivre une formation continue liée à l'emploi que ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires. En général, cet avantage relatif est nettement plus important, quatre à huit fois, dans les pays de l'OCDE où le taux de participation aux activités de formation continue est particulièrement faible. En d'autres termes, les pays de l'OCDE où la formation continue est largement répandue ont mieux réussi que les autres à encourager les individus ayant des niveaux de formation différents à y participer.

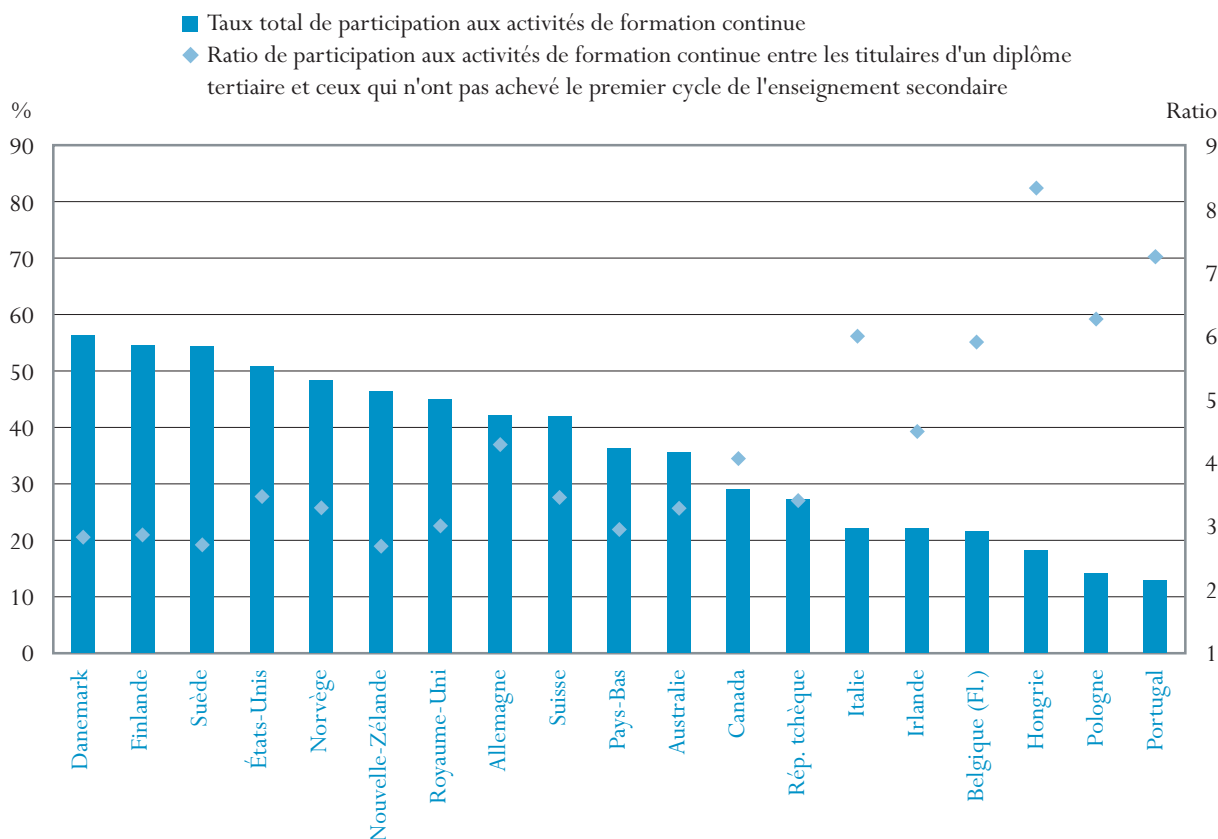
Dans 11 pays de l'OCDE sur 19, les adultes titulaires d'un diplôme tertiaire ont entre deux et trois fois plus de chances de suivre une formation continue liée à l'emploi que ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires...

La corrélation positive entre l'enseignement initial et la participation aux activités de formation continue demeure significative, même quand l'effet d'autres caractéristiques qui influent sur la participation à la formation est maîtrisé. Les salariés tendent à recevoir davantage de formations dans les pays de l'OCDE qui présentent un niveau de formation moyen plus élevé

...ce qui revient à dire que le parcours scolaire se conjugue à d'autres facteurs rendant moins fréquent

Graphique C4.2.

Taux de participation aux activités de formation continue et ratio de participation selon le niveau de formation pour la population âgée de 25 à 64 ans (2001)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la participation totale à toutes les activités de formation continue.
Source : OCDE. Tableau C4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002).

l'enseignement pour adultes chez ceux qui en ont le plus besoin.

ou qui consacrent une part plus importante de leur PIB à la recherche et au développement, ou encore dans les pays où les secteurs de la technologie de pointe prospèrent. Ces observations donnent à penser que la formation initiale et la formation continue se renforcent mutuellement, ce qui revient à dire que le parcours scolaire se conjugue à d'autres facteurs pour rendre moins fréquent l'enseignement pour adultes chez ceux qui en ont le plus besoin.

Les femmes ayant un faible niveau de formation ont moins de chances de participer à des activités de formation continue que les hommes dans la même situation...

En moyenne, 12 pour cent seulement des femmes ayant un niveau de qualification inférieur au deuxième cycle du secondaire ont participé à une activité de formation continue liée à l'emploi sur une période d'un an, contre 17 pour cent des hommes dans la même situation.

Aux niveaux de formation plus élevés, les différences entre les taux de participation des hommes et des femmes sont moins marquées. Dans le groupe d'âge des 25-64 ans titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, par exemple, le taux de participation des femmes à des activités de formation continue liées à l'emploi est de 28 pour cent en moyenne contre 31 pour cent chez les hommes. Pour ceux qui ont une formation de niveau tertiaire, le taux de participation atteint 45 pour cent chez les femmes et 46 pour cent chez les hommes (voir le tableau C4.1).

Définitions et méthodologie

Pour cet indicateur, des données comparables sur la formation continue ont été recueillies au moyen d'enquêtes nationales dans sept pays de l'OCDE. Ces enquêtes nationales se rapportent toutes à une même période de référence de 12 mois. La taille des échantillons utilisés dans ces enquêtes varie de 5 000 à 40 000 sujets. La collecte des données a été effectuée lors d'entretiens directs ou téléphoniques. La définition de *formation continue liée à l'emploi* a été étendue à « toutes dispositions que les personnes interrogées désignent comme étant liées à l'emploi ou à leur carrière ». Les *formations de type informel* sont exclues de cet indicateur. La liste des sources relatives aux enquêtes nationales auprès des ménages sur la formation continue et l'enseignement des adultes figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002).

Les données des pays dans lesquels les résultats de ce type d'enquêtes n'étaient pas disponibles sous une forme offrant toutes les garanties de comparabilité ont été remplacées par celles qui proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS), réalisée par Statistique Canada et l'OCDE entre 1994 et 1998. Le questionnaire contextuel utilisé dans le cadre de cette enquête recense la participation aux activités de formation au cours des 12 mois précédant l'enquête. La question posée était la suivante : « Au cours des 12 derniers mois, avez-vous reçu une formation ou un enseignement, qu'il s'agisse par exemple d'un cycle d'études, de leçons particulières, de cours par correspondance, d'ateliers, d'une formation sur le lieu de travail ou en apprentissage, d'un stage artistique, d'artisanat ou de loisirs, ou tout autre type de formation ou d'enseignement ? ». Il s'agit là d'une définition très large de la formation, qui recouvre un vaste éventail de types de formation différents. Une autre question portant sur l'objet a permis d'établir une distinction entre les formations « liées à l'emploi ou à la carrière » (appelées dans le présent indicateur « formations liées à l'emploi »), les formations suivies par « intérêt personnel » et celles suivies « pour d'autres raisons ».

...mais cette tendance s'estompe chez les titulaires de diplômes de fin d'études secondaires ou tertiaires.

Les données proviennent d'enquêtes nationales sur la formation continue et l'enseignement des adultes...

...ainsi que de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS), réalisée par Statistique Canada et l'OCDE entre 1994 et 1998.

C4

Tableau C4.1.

Taux de participation aux activités de formation continue pendant un an pour la population âgée de 25 à 64 ans, par niveau d'enseignement, par type de programme et par sexe

PAYS DE L'OCDE	Activités de formation continue liées à l'emploi				Toutes activités de formation continue confondues				
	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	
Australie	H+F	19	33	55	30	23	39	60	36
IALS 95/96	Hommes	23	35	57	34	25	38	41	37
	Femmes	16	30	52	26	22	41	61	34
Belgique (Fl.)	H+F	4	19	33	14	9	28	47	22
IALS 95/96	Hommes	6	24	36	18	9	30	26	24
	Femmes	2	15	28	10	8	26	44	19
Canada	H+F	8	19	33	22	12	25	43	29
1997	Hommes	10	20	33	22	13	25	40	28
	Femmes	6	18	34	22	12	26	45	30
République tchèque	H+F	15	29	38	22	18	36	49	27
IALS 98/99	Hommes	22	29	44	27	27	37	35	33
	Femmes	7	29	30	17	9	35	44	22
Danemark	H+F	29	51	70	49	36	59	75	56
IALS 98/99	Hommes	33	48	66	48	38	55	64	54
	Femmes	25	53	76	49	35	64	81	59
Finlande	H+F	24	41	65	43	36	52	76	55
2000	Hommes	24	39	64	41	32	46	76	50
	Femmes	24	43	65	45	41	58	76	59
Allemagne	H+F	9	26	43	29	16	39	60	42
2000	Hommes	15	30	46	34	20	40	60	45
	Femmes	6	22	38	23	14	39	58	39
Hongrie	H+F	5	11	35	13	6	17	49	18
IALS 98/99	Hommes	5	11	32	12	7	16	18	17
	Femmes	5	11	37	13	5	18	56	19
Irlande	H+F	9	21	41	16	13	30	50	22
IALS 95/96	Hommes	11	21	39	16	12	28	32	20
	Femmes	6	21	43	15	13	32	55	24
Italie	H+F	6	27	46	16	9	37	52	22
IALS 98/99	Hommes	10	32	46	21	13	41	33	26
	Femmes	3	21	45	11	7	33	53	18
Pays-Bas	H+F	14	27	40	24	24	42	52	36
IALS 94/95	Hommes	18	35	44	30	24	44	39	38
	Femmes	10	19	34	17	24	39	52	34
Nouvelle-Zélande	H+F	29	45	62	38	36	55	69	46
IALS 95/96	Hommes	32	49	67	43	38	54	55	48
	Femmes	26	42	58	35	35	55	67	45
Norvège	H+F	22	44	62	44	26	47	67	48
IALS 98/99	Hommes	25	44	59	45	30	48	46	49
	Femmes	17	43	65	44	21	46	70	48
Pologne	H+F	5	18	27	11	6	23	37	14
IALS 94/95	Hommes	7	20	26	12	8	25	22	15
	Femmes	2	16	27	9	4	22	39	13
Portugal*	H+F	m	m	m	m	8	39	55	13
IALS 98/99	Hommes	m	m	m	m	10	41	37	14
	Femmes	m	m	m	m	6	37	61	12
Suède*	H+F	m	m	m	m	36	58	70	54
IALS 94/95	Hommes	m	m	m	m	39	56	61	53
	Femmes	m	m	m	m	34	61	74	56
Suisse	H+F	11	32	48	32	20	44	55	42
1998/99	Hommes	12	35	49	36	16	41	55	42
	Femmes	11	30	44	27	22	47	55	42
Royaume-Uni	H+F	28	52	70	40	33	58	75	45
IALS 95/96	Hommes	30	51	68	43	33	54	64	46
	Femmes	27	54	72	37	33	64	80	44
États-Unis	H+F	14	35	58	40	24	46	69	51
2001	Hommes	13	34	57	39	23	41	65	47
	Femmes	15	35	59	41	25	51	73	55

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

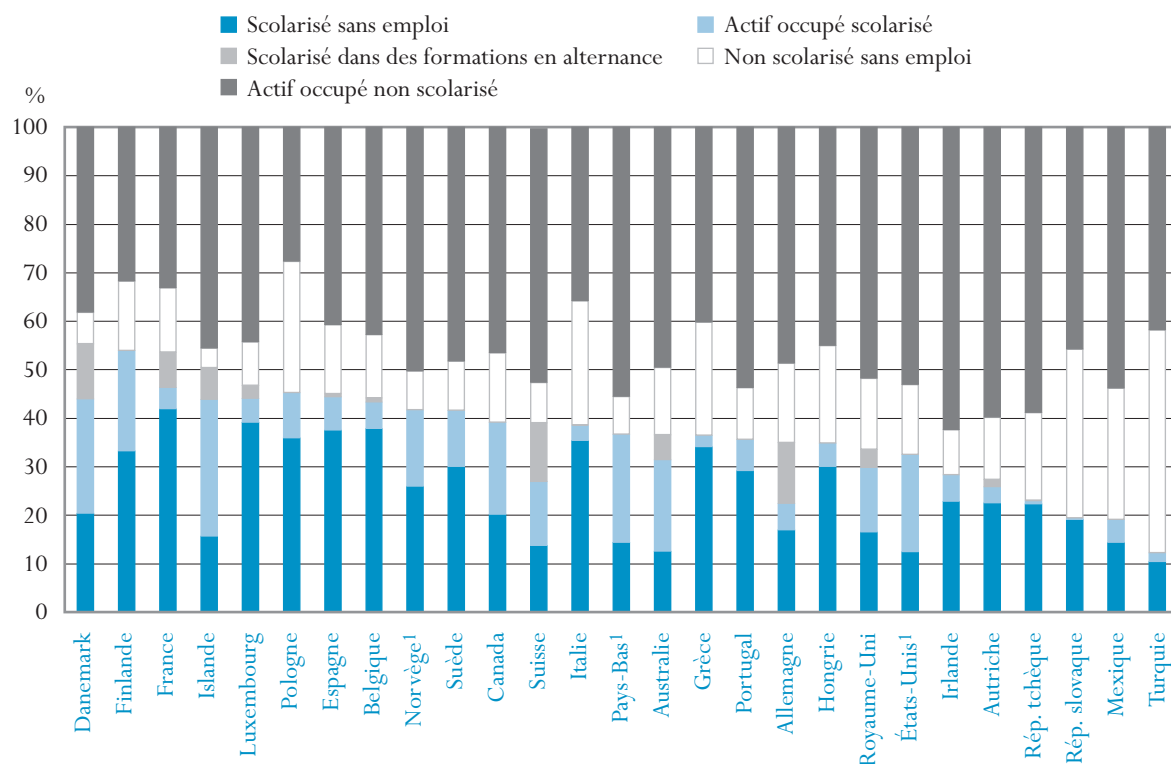
Source : Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes 1994-1998 (IALS) et enquêtes nationales auprès des ménages sur la formation des adultes (voir l'annexe 3 pour davantage d'informations).

FORMATION ET EMPLOI DES JEUNES

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes non scolarisés est de 50 à 70 pour cent chez les 20-24 ans.
- Dans certains pays, formation et emploi sont généralement deux étapes consécutives alors que dans d'autres, les deux peuvent intervenir simultanément. Les programmes emploi-études assez répandus dans certains pays européens constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification largement reconnue.
- Dans plusieurs pays, de nombreux jeunes exercent aussi un emploi rémunéré en dehors des heures de cours, tandis que dans d'autres, emploi et formation initiale vont rarement de pair.

Graphique C5.1.

Pourcentage de la population de 20 à 24 ans scolarisée et non scolarisée, selon le statut professionnel (2001)



1. Année de référence : 2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population scolarisée de 20 à 24 ans.

Source : OCDE. Tableau C5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqq2002).

Contexte

Cet indicateur rend compte de la situation des jeunes hommes et femmes au regard des études et de l'emploi.

Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'insertion dans la vie active plus incertaine. Dans certains pays de l'OCDE, formation et emploi sont deux étapes consécutives pour la majorité des jeunes, alors que dans d'autres, les deux peuvent prendre place simultanément. Les différentes modalités d'association de formation et d'emploi peuvent avoir des effets sensibles sur le succès du processus de transition. Il est intéressant de savoir, par exemple, dans quelle mesure le fait d'avoir travaillé pendant les études peut faciliter l'insertion professionnelle ultérieure. À l'opposé, un nombre élevé d'heures de travail pourrait constituer un seuil au-delà duquel le décrochage scolaire devient plus probable que la réussite de la transition.

Observations et explications

Association emploi-études

Les programmes emploi-études et d'autres formes de cumul d'un emploi avec des études sont courants dans certains pays de l'OCDE mais rares dans d'autres.

Le tableau C5.1 présente dans un certain nombre de pays de l'OCDE la situation des jeunes âgés de 15 à 19 ans, de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans au regard des études et de l'emploi et la situation globale de la cohorte âgée de 15 à 29 ans. Le cumul d'un emploi avec des études peut s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou prendre la forme d'un emploi à temps partiel exercé en dehors des heures de cours. Assez répandus dans certains pays européens comme l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, la République tchèque et la Suisse, les programmes emploi-études constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification largement reconnue. Par ailleurs, de nombreux jeunes exercent un emploi rémunéré en dehors des heures de cours tout en poursuivant leurs études. Cette forme de premier contact avec le marché du travail est l'une des caractéristiques majeures du processus de transition entre l'école et la vie active en Australie, au Canada, au Danemark, aux États-Unis, aux Pays-Bas et, dans une moindre mesure, en Finlande, en Suède et en Suisse. Enfin, dans d'autres pays, emploi et formation initiale vont rarement de pair : c'est le cas de la Belgique, de la France et des pays de la Méditerranée et d'Europe orientale.

Durant les années d'études, la situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est assez similaire dans la plupart des pays de l'OCDE.

La situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est assez similaire durant les années d'études, sauf en Allemagne et en Autriche où les hommes sont plus nombreux à participer à des programmes emploi-études. Il est intéressant de constater qu'en Australie, au Canada, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Suède, les femmes âgées de 15 à 29 ans sont plus nombreuses à poursuivre des études tout en travaillant en dehors des heures de cours que les hommes du même âge (voir les tableaux C5.1a-b).

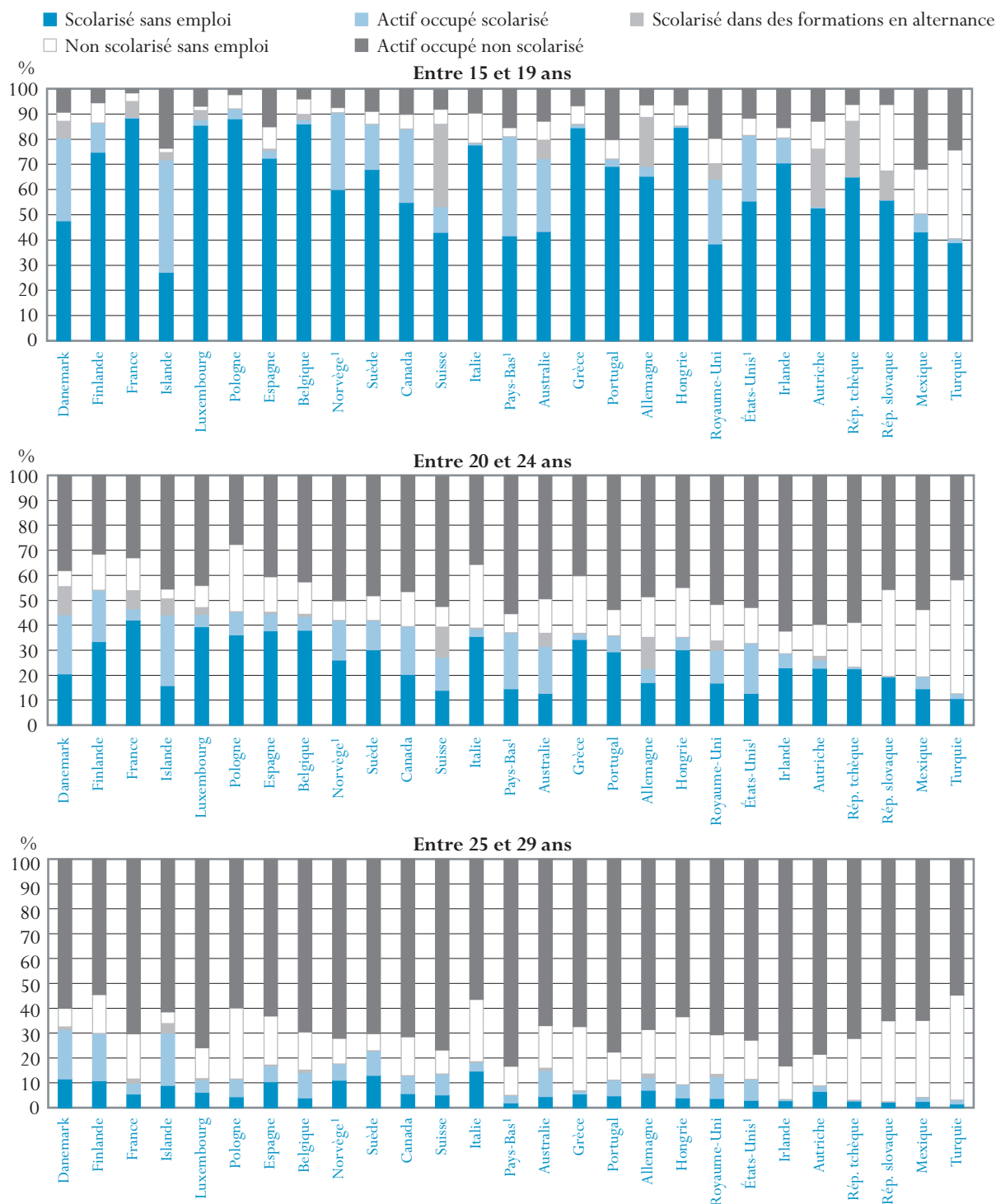
Entrée sur le marché du travail à l'issue de la formation initiale

L'âge auquel intervient l'entrée dans la vie

Avec l'âge, le pourcentage de jeunes qui quittent le système éducatif augmente et le taux d'activité s'accroît. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes non scolarisés se situe entre 10 et 35 pour cent chez

Graphique C5.2.

Pourcentage de la population jeune scolarisée et non scolarisée, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)



C5

1. Année de référence : 2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population scolarisée de 20 à 24 ans.

 Source : OCDE, Tableau C5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

active varie selon les pays de l'OCDE en fonction de différents facteurs liés au système éducatif et au marché du travail.

les jeunes âgés de 15 à 19 ans et entre 50 et 70 pour cent chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans et atteint 80 à 95 pour cent chez les jeunes âgés de 25 à 29 ans (voir le graphique C5.2). Toutefois, dans de nombreux pays de l'OCDE, l'insertion des jeunes dans la vie active intervient plus tardivement et, dans certains cas, le temps d'insertion prend plus longtemps. Cette tendance s'explique non seulement par la demande d'enseignement, mais aussi par la situation générale du marché du travail, la durée des programmes d'études et leur adéquation avec le marché du travail et la fréquence des études à temps partiel.

Les perspectives d'emploi qui s'offrent aux jeunes lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail à l'issue de leurs études varient selon leur âge. Dans l'ensemble, les jeunes non scolarisés de 15 à 19 ans sont moins susceptibles d'occuper un emploi que ceux appartenant aux groupes d'âge supérieurs et les jeunes hommes non scolarisés sont plus nombreux à travailler que les jeunes femmes. On trouve comparativement plus de femmes que d'hommes en dehors du marché du travail, en particulier entre 25 et 29 ans, une tranche d'âge souvent associée à la maternité et à l'éducation des enfants (voir les tableaux C5.1a-b).

Les taux d'emploi parmi les jeunes adultes qui ont quitté le système éducatif permettent de rendre compte de l'efficacité des modalités de transition. Ils donnent donc aux décideurs la possibilité d'évaluer les politiques mises en œuvre en la matière. Dans deux tiers des pays de l'OCDE, moins de 65 pour cent (et parfois moins de 50 pour cent) des jeunes non scolarisés âgés de 15 à 19 ans travaillent. Ce constat peut suggérer que, parce que ces jeunes ont quitté prématurément l'école, les employeurs considèrent qu'ils ne possèdent pas les compétences requises pour occuper un emploi productif. Les taux d'activité des jeunes de 20 à 24 ans dépassent généralement 70 pour cent mais se situent autour, voire en-deçà de 65 pour cent dans quelques pays de l'OCDE, notamment la Grèce, l'Italie, la Pologne et la Turquie. Chez les 25-29 ans, les taux d'activité sont compris entre 70 et 80 pour cent dans la majorité des pays de l'OCDE, à l'exception de l'Italie, du Mexique, de la Pologne, de la République slovaque et de la Turquie. Les taux d'activité à l'issue des études sont plus élevés chez les hommes que chez les femmes. Cette situation est probablement liée aux responsabilités familiales et au fait que dans de nombreux pays de l'OCDE, le statut d'inactif reste socialement plus acceptable pour les femmes que pour les hommes (voir les tableaux C5.1a-b).

Taux de chômage et proportion de jeunes non scolarisés sans emploi par rapport à l'ensemble de la population des jeunes

Les jeunes représentent la source principale de nouvelles compétences dans les pays de l'OCDE. Dans la plupart de ces pays, la politique de l'éducation vise à les encourager à terminer au moins leurs études secondaires. Étant donné que les emplois proposés sur le marché du travail requièrent des niveaux de compétences générales toujours plus élevés et des capacités d'apprentissage plus souples, les personnes à faible niveau de formation sont souvent très

pénalisées sur le marché du travail. Les différences de taux de chômage en fonction des niveaux de formation donnent une idée de la mesure dans laquelle la poursuite des études améliore les perspectives économiques des jeunes, quel que soit leur sexe.

Le taux de chômage des jeunes par groupe d'âge est l'indicateur le plus couramment utilisé pour décrire la situation des jeunes au regard de l'emploi. Toutefois, le taux de chômage classique ne tient pas compte du contexte éducatif. Ainsi, il se peut qu'un jeune sans emploi comptabilisé dans le numérateur soit également inscrit comme étudiant dans certains pays de l'OCDE. De même, le dénominateur peut inclure des jeunes en formation professionnelle pour peu qu'ils soient sous contrat d'apprentissage mais exclure tout autre jeune suivant une formation professionnelle dans un établissement d'enseignement. Lorsque la quasi-totalité des jeunes d'un groupe d'âge est encore scolarisée, le taux de chômage ne se rapporte qu'à la faible minorité présente sur le marché du travail. Les taux peuvent paraître très élevés, en particulier pour les groupes d'âge les plus jeunes correspondant à ceux qui ont arrêté leurs études prématurément avec de faibles qualifications.

Étudier la proportion de jeunes non scolarisés sans emploi par rapport à l'ensemble de la cohorte d'âge permet de mieux appréhender dans quelle mesure le chômage touche les jeunes. En effet, les jeunes qui cherchent du travail tout en poursuivant des études attendent autre chose du marché du travail que ceux qui se présentent sur ce marché à la fin de leur formation. En général, ils recherchent un emploi temporaire ou à temps partiel qui soit compatible avec leurs études.

En moyenne, l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires réduit le taux de chômage (c'est-à-dire le chômage des jeunes non scolarisés exprimé en pourcentage de l'ensemble de cette cohorte d'âge) d'environ 6 points de pourcentage chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans et d'environ 4 points chez ceux qui ont entre 25 et 29 ans (voir le tableau C5.2). Dans 20 pays de l'OCDE sur 27, la proportion de demandeurs d'emploi parmi les jeunes non scolarisés âgés de 20 à 24 ans qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires est inférieure à 8 pour cent. Parmi les jeunes non scolarisés de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire, la proportion de demandeurs d'emploi n'est inférieure à 8 pour cent que dans six pays. Dans la mesure où un niveau de formation équivalent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est désormais la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, de nombreux jeunes n'ayant pas atteint ce niveau seront nettement plus exposés que les autres au risque du chômage tout au long de leur vie active.

Dans un certain nombre de pays de l'OCDE, même les jeunes non scolarisés âgés de 20 à 24 ans qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires connaissent des taux de chômage supérieurs à 7 pour cent (voir le graphique C5.3). Quant à ceux qui ont une formation de niveau tertiaire,

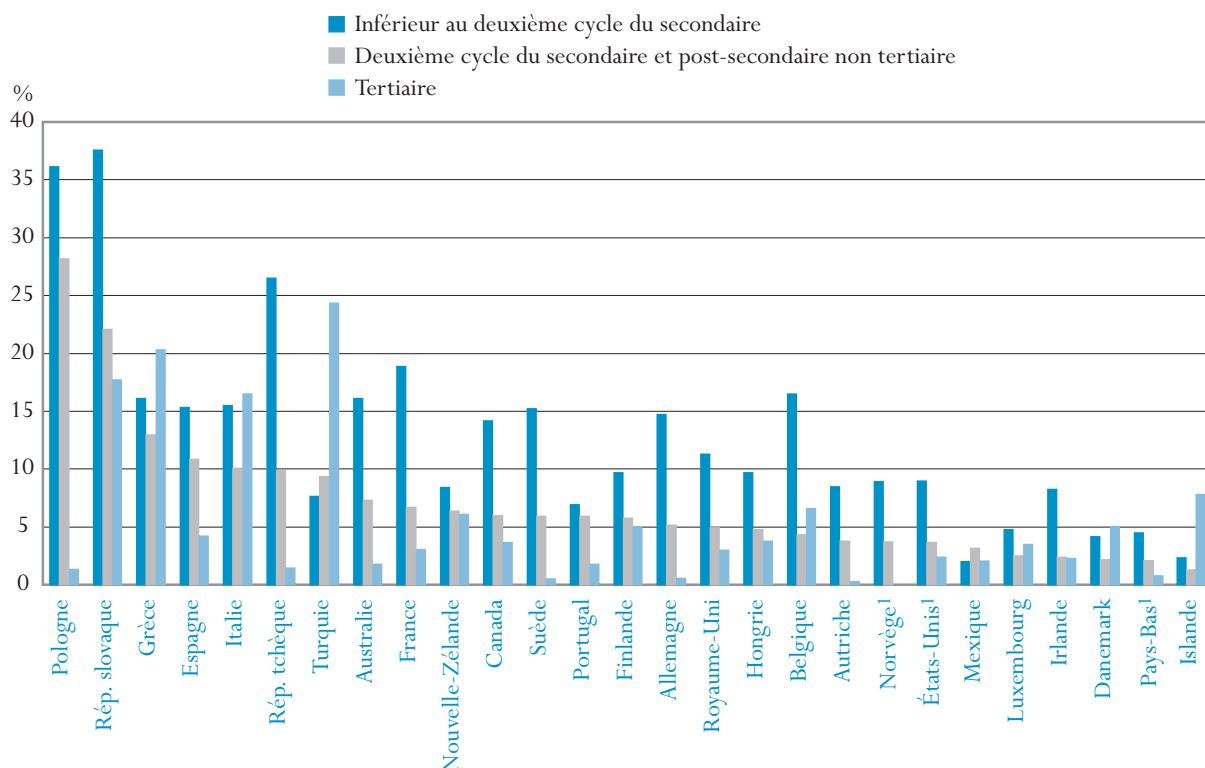
Les taux de chômage classiques surestiment le chômage durant le processus de transition et sont insensibles aux différents systèmes de cumul d'un emploi avec une formation pendant la période de transition.

Chez les jeunes n'ayant pas terminé le deuxième cycle du secondaire, la proportion des jeunes non scolarisés sans emploi par rapport à l'ensemble de leur groupe d'âge est en moyenne une fois et demie plus élevée que chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Un diplôme de fin d'études secondaires, voire tertiaires, ne garantit pas un emploi.

Graphique C5.3.

Pourcentage d'inactifs non scolarisés dans la population âgée de 20 à 24 ans, selon le niveau de formation (2001)



1. Année de référence : 2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inactifs non scolarisés dans la population âgée de 20 à 24 ans ayant atteint au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002).

probablement un premier diplôme de niveau tertiaire compte tenu de la tranche d'âge étudiée, ils sont confrontés à des taux de chômage considérables lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail dans quelques pays de l'OCDE. Le taux de chômage de ce groupe d'âge est égal ou supérieur à 16 pour cent en Grèce, en Italie, en République slovaque et en Turquie. Le taux de chômage des 25-29 ans est supérieur à 13 pour cent en Grèce et en Italie (voir le tableau C5.2).

Définitions et méthodologie

Les données sur lesquelles se base cet indicateur ont été recueillies lors d'une collection de données spéciale de l'OCDE dont la période de référence correspond au premier trimestre de l'année.

Les données sur lesquelles se base cet indicateur proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE dont la période de référence correspond au début de l'année civile, habituellement le premier trimestre ou la moyenne des trois premiers mois ; elles ne tiennent donc pas compte des emplois exercés pendant l'été. Les situations au regard de l'emploi indiquées dans cette section sont définies conformément aux lignes directrices du BIT, à une exception près. Pour construire cet indicateur, on a créé une catégorie séparée pour les individus participant à des programmes emploi-études (voir ci-dessous) comme étant « scolarisés et actifs occupés », sans référence à leur statut selon les lignes

directrices du BIT pendant la semaine de référence. En effet, ces personnes n'ont peut-être pas nécessairement travaillé dans le cadre de leur formation pendant la semaine de référence, ce qui veut dire qu'à ce moment-là elles n'occupaient pas d'emploi.

Les programmes emploi-études se caractérisent par l'alternance de périodes d'emploi et de périodes d'études, ces deux éléments s'inscrivant dans le cadre d'une activité intégrée d'enseignement ou de formation de type formel [par exemple, le « duales System » en Allemagne, « l'apprentissage » ou la « formation en alternance » en Belgique et en France, les stages de longue durée en entreprise (« internship ») et l'enseignement alterné (ou coopératif) au Canada, l'« apprenticeship » en Irlande et le « Youth Training » (Plan pour l'insertion socioprofessionnelle des jeunes) au Royaume-Uni]. L'enseignement et la formation à vocation professionnelle sont dispensés non seulement dans des établissements d'enseignement mais aussi sur le lieu de travail. Dans certains cas, les étudiants ou les stagiaires sont rémunérés, dans d'autres non. Il existe généralement une relation étroite entre le type d'emploi et les cours ou la formation dispensés.

Les taux d'inscription figurant au tableau C5.1 proviennent de données recueillies lors d'enquêtes sur la population active. Toutefois, il est possible que ces données ne concordent pas avec les statistiques administratives nationales auxquelles il est fait référence ailleurs dans cette publication et ce, pour un certain nombre de raisons. La première raison est que l'âge n'est peut-être pas mesuré de la même manière. Par exemple, dans les données administratives, tant l'inscription que l'âge sont pris en compte au 1^{er} janvier pour les pays OCDE de l'hémisphère nord, alors que dans certaines enquêtes sur la population active, c'est l'inscription lors de la semaine de référence et l'âge qui sera atteint à la fin de l'année civile qui sont pris en considération, même si les enquêtes sont menées au début de l'année. Dans ces conditions, les taux d'inscription enregistrés peuvent dans certains cas renvoyer à une population qui est en fait près d'un an plus jeune que le groupe d'âge indiqué. À un âge où les jeunes sont parfois nombreux à arrêter leurs études, l'incidence sur les taux d'inscription peut être importante. La deuxième raison réside dans le fait que des jeunes peuvent être inscrits dans plus d'un programme. Ces jeunes peuvent être comptés deux fois dans les statistiques administratives mais une fois seulement dans les enquêtes sur la population active. De plus, il se peut que les inscriptions ne soient pas toutes prises en considération dans les statistiques administratives, en particulier les inscriptions dans les établissements à but lucratif. Enfin, la classification des programmes à laquelle les personnes interrogées font référence dans les enquêtes nationales sur la population active ne correspond pas nécessairement à celle sur laquelle se basent les collectes de données administratives.

Tableau C5.1.

Proportion de la population jeune scolarisée et non scolarisée, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)

PAYS DE L'OCDE	Groupe d'âge	Effectifs scolarisés					Effectifs non scolarisés				Effectifs scolarisés et non scolarisés
		Effectifs des programmes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Demandeurs d'emploi	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Demandeurs d'emploi	Inactifs	Sous-total	
Australie	15-19	7.3	29.0	6.4	36.7	79.5	13.0	4.3	3.3	20.5	100
	20-24	5.1	18.8	2.3	10.2	36.5	49.6	6.9	7.0	63.5	100
	25-29	0.8	10.6	0.9	3.6	15.8	67.0	4.5	12.7	84.2	100
Autriche	15-19	22.7	0.6	0.4	52.2	75.8	12.9	2.2	9.1	24.2	100
	20-24	1.6	3.3	0.4	22.1	27.4	59.8	3.4	9.4	72.6	100
	25-29	0.1	2.1	0.2	6.4	8.7	78.5	3.0	9.8	91.3	100
Belgique	15-19	2.0	1.7	0.3	85.7	89.7	4.1	1.8	4.5	10.3	100
	20-24	0.9	5.4	0.9	36.9	44.2	42.8	6.9	6.1	55.8	100
	25-29	0.9	10.2	0.4	3.5	15.0	69.5	7.3	8.1	85.0	100
Canada	15-19	a	29.1	5.2	49.5	83.9	10.2	2.6	3.3	16.1	100
	20-24	a	19.0	1.5	18.7	39.1	46.6	6.3	8.0	60.9	100
	25-29	a	7.2	0.2	5.4	12.8	71.4	6.1	9.7	87.2	100
République tchèque	15-19	21.9	0.2	n	64.8	87.0	6.2	4.1	2.8	13.0	100
	20-24	0.1	0.6	0.2	22.2	23.1	58.9	9.3	8.7	76.9	100
	25-29	n	0.3	n	2.6	3.0	72.1	7.2	17.7	97.0	100
Danemark	15-19	6.6	32.9	3.4	44.0	86.8	9.4	1.2	2.5	13.2	100
	20-24	11.4	23.6	3.5	16.8	55.3	38.1	2.9	3.6	44.7	100
	25-29	1.0	19.8	1.0	10.5	32.4	60.0	1.9	5.7	67.6	100
Finlande	15-19	a	11.6	5.9	68.7	86.3	5.7	2.1	5.9	13.7	100
	20-24	a	20.6	4.4	28.9	53.9	31.7	6.1	8.3	46.1	100
	25-29	a	19.0	1.8	8.9	29.8	54.5	6.3	9.4	70.2	100
France	15-19	6.2	0.4	n	88.2	94.9	1.7	1.8	1.6	5.1	100
	20-24	7.3	4.4	0.6	41.3	53.6	33.1	8.5	4.9	46.4	100
	25-29	1.6	4.4	0.4	5.0	11.4	70.3	9.1	9.2	88.6	100
Allemagne	15-19	19.4	4.0	0.6	64.5	88.5	6.4	1.4	3.7	11.5	100
	20-24	12.6	5.5	0.3	16.7	35.0	48.7	5.6	10.8	65.0	100
	25-29	1.4	5.0	0.2	6.8	13.5	68.5	5.8	12.2	86.5	100
Grèce	15-19	0.2	1.1	0.6	83.8	85.7	6.8	3.9	3.6	14.3	100
	20-24	0.1	2.4	1.3	32.8	36.5	40.2	14.0	9.3	63.5	100
	25-29	0.1	1.2	0.5	5.0	6.7	67.4	12.7	13.2	93.3	100
Hongrie	15-19	a	0.6	0.2	84.3	85.1	6.5	2.1	6.3	14.9	100
	20-24	a	4.8	0.5	29.5	34.8	45.0	5.5	14.7	65.2	100
	25-29	a	5.3	0.2	3.7	9.1	63.4	5.3	22.1	90.9	100
Islande	15-19	2.8	44.6	3.7	23.4	74.4	23.7	1.6	0.3	25.6	100
	20-24	6.5	28.3	1.0	14.6	50.3	45.6	2.0	2.1	49.7	100
	25-29	3.9	21.0	n	8.9	33.8	61.5	1.4	3.4	66.2	100
Irlande	15-19	a	9.9	0.5	69.8	80.3	15.5	1.9	2.2	19.7	100
	20-24	a	5.5	0.4	22.4	28.3	62.4	3.3	6.0	71.7	100
	25-29	a	0.5	n	2.7	3.3	83.1	2.8	10.7	96.7	100
Italie	15-19	n	0.6	0.8	76.8	78.2	9.6	4.9	7.3	21.8	100
	20-24	0.1	3.1	1.8	33.6	38.6	35.8	11.8	13.8	61.4	100
	25-29	0.1	3.6	1.2	13.5	18.4	56.4	9.9	15.3	81.6	100
Luxembourg	15-19	3.6	2.3	0.2	85.2	91.2	7.0	0.6	1.2	8.8	100
	20-24	2.6	4.9	0.3	38.9	46.7	44.2	3.5	5.5	53.3	100
	25-29	0.4	5.0	0.2	5.9	11.6	75.9	1.8	10.7	88.4	100
Mexique	15-19	a	7.1	0.3	42.8	50.2	32.0	1.6	16.3	49.8	100
	20-24	a	4.7	0.2	14.1	19.1	53.8	2.0	25.1	80.9	100
	25-29	a	1.6	n	2.5	4.1	64.8	1.6	29.4	95.9	100
Pays-Bas ²	15-19	m	39.3	4.7	36.4	80.4	15.8	1.2	2.6	19.6	100
	20-24	m	22.3	1.4	12.9	36.6	55.2	2.1	6.0	63.4	100
	25-29	m	3.3	0.3	1.9	5.5	82.6	2.5	9.4	94.5	100
Norvège ²	15-19	a	30.4	6.9	53.0	90.3	7.5	1.1	1.1	9.7	100
	20-24	a	15.8	2.6	23.4	41.7	50.3	3.3	4.7	58.3	100
	25-29	a	6.6	1.3	9.7	17.5	72.1	3.2	7.2	82.5	100
Pologne	15-19	a	3.9	1.2	86.7	91.8	2.4	3.4	2.4	8.2	100
	20-24	a	9.4	6.7	29.2	45.2	27.7	18.9	8.2	54.8	100
	25-29	a	7.1	1.5	2.9	11.4	59.9	15.7	13.0	88.6	100
Portugal	15-19	a	2.9	0.4	68.7	72.0	20.3	2.8	4.9	28.0	100
	20-24	a	6.5	0.6	28.5	35.6	53.7	5.1	5.6	64.4	100
	25-29	a	6.3	0.4	4.4	11.0	77.6	3.6	7.8	89.0	100
République slovaque	15-19	11.4	0.1	n	55.7	67.3	6.3	11.0	15.5	32.7	100
	20-24	a	0.4	0.6	18.5	19.4	45.7	22.8	12.1	80.6	100
	25-29	a	0.1	n	2.2	2.3	65.0	16.9	15.7	97.7	100
Espagne	15-19	0.5	3.0	1.6	70.7	75.8	15.1	5.4	3.6	24.2	100
	20-24	0.7	6.8	2.6	34.9	45.0	40.7	8.7	5.6	55.0	100
	25-29	0.2	6.4	2.2	8.2	17.0	63.1	8.6	11.2	83.0	100
Suède	15-19	a	17.9	4.4	63.4	85.8	9.1	1.9	3.3	14.2	100
	20-24	a	11.6	2.0	28.0	41.6	48.2	5.1	5.1	58.4	100
	25-29	a	9.9	1.2	11.8	22.9	70.2	3.2	3.8	77.1	100
Suisse	15-19	32.5	10.3	3.9	38.9	85.7	7.5	m	6.2	14.3	100
	20-24	12.1	13.2	m	13.7	39.3	52.3	2.8	5.6	60.7	100
	25-29	m	8.3	m	5.1	13.5	76.8	m	9.7	86.5	100
Turquie	15-19	a	1.4	38.5	0.3	40.3	24.3	5.8	29.7	59.7	100
	20-24	a	1.9	9.5	0.9	12.2	41.9	9.2	36.7	87.8	100
	25-29	a	1.6	1.2	0.3	3.0	54.7	7.3	35.0	97.0	100
Royaume-Uni	15-19	6.1	25.6	2.8	35.5	70.0	19.7	5.6	4.7	30.0	100
	20-24	3.8	13.2	1.2	15.3	33.5	51.7	5.0	9.7	66.5	100
	25-29	1.0	8.7	0.4	3.2	13.3	70.6	3.6	12.5	86.7	100
États-Unis ²	15-19	a	25.9	3.3	52.1	81.3	11.7	2.4	4.6	18.7	100
	20-24	a	20.0	1.0	11.5	32.5	53.1	4.0	10.4	67.5	100
	25-29	a	8.4	n	2.9	11.4	72.8	3.0	12.8	88.6	100
Moyenne des pays	15-19	5.3	12.5	3.6	58.6	79.9	11.5	2.9	5.6	20.1	100
	20-24	2.4	10.2	1.8	22.8	37.2	46.5	6.9	9.4	62.8	100
	25-29	0.4	6.8	0.6	5.5	13.3	68.5	5.7	12.5	86.7	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quel que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

2. Année de référence : 2000.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eqq2002).

Tableau C5.1a.

Proportion de jeunes hommes scolarisés et non scolarisés, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)

PAYS DE L'OCDE	Groupe d'âge	Effectifs scolarisés					Effectifs non scolarisés				Effectifs scolarisés et non scolarisés
		Effectifs des programmes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Demandeurs d'emploi	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Demandeurs d'emploi	Inactifs	Sous-total	
Australie	15-19	10.8	25.2	5.8	37.6	79.4	12.8	5.2	2.7	20.6	100
	20-24	7.9	16.5	2.5	11.1	38.1	50.5	7.8	3.6	61.9	100
	25-29	1.1	10.3	1.0	3.5	15.8	74.7	5.3	4.1	84.2	100
Autriche	15-19	28.2	0.3	0.4	46.3	75.2	11.8	2.2	10.9	24.8	100
	20-24	2.2	2.9	0.2	19.0	24.3	61.2	4.3	10.2	75.7	100
	25-29	0.1	2.6	n	7.6	10.4	81.6	3.4	4.7	89.6	100
Belgique	15-19	3.1	1.3	0.3	83.5	88.2	5.7	2.2	3.8	11.8	100
	20-24	1.6	6.2	1.1	34.3	43.3	45.8	7.4	3.5	56.7	100
	25-29	1.0	12.6	0.6	3.0	17.2	73.4	6.3	3.1	82.8	100
Canada	15-19	a	27.0	5.3	49.3	81.6	11.7	3.5	3.2	18.4	100
	20-24	a	16.6	1.7	18.3	36.6	49.0	8.6	5.8	63.4	100
	25-29	a	6.2	n	5.0	11.3	76.4	7.2	5.1	88.7	100
République tchèque	15-19	27.6	0.2	n	58.5	86.3	7.3	4.1	2.3	13.7	100
	20-24	0.2	0.6	n	20.7	21.6	65.8	10.5	2.2	78.4	100
	25-29	a	0.2	n	3.0	3.3	88.5	6.2	2.0	96.7	100
Danemark	15-19	9.6	30.7	2.3	44.8	87.4	7.9	2.0	2.7	12.6	100
	20-24	12.6	21.2	3.2	13.5	50.5	45.7	2.6	1.2	49.5	100
	25-29	0.6	22.8	1.1	8.4	32.8	62.8	1.5	2.8	67.2	100
Finlande	15-19	a	9.2	4.8	68.8	82.7	5.3	2.5	9.5	17.3	100
	20-24	a	17.7	4.3	26.5	48.5	35.6	7.3	8.7	51.5	100
	25-29	a	19.6	1.6	8.1	29.3	61.6	4.8	4.3	70.7	100
France	15-19	8.6	0.2	n	85.6	94.5	2.1	1.9	1.5	5.5	100
	20-24	8.0	3.1	0.5	38.9	50.5	38.5	8.2	2.7	49.5	100
	25-29	1.5	3.8	0.5	4.7	10.5	78.4	8.3	2.8	89.5	100
Allemagne	15-19	21.6	3.7	0.7	61.6	87.6	7.5	1.6	3.3	12.4	100
	20-24	12.0	5.0	0.3	15.6	32.9	52.8	7.0	7.3	67.1	100
	25-29	1.7	5.9	0.3	8.1	16.1	72.3	6.7	4.9	83.9	100
Grèce	15-19	0.4	1.4	0.6	83.4	85.8	8.6	3.2	2.4	14.2	100
	20-24	n	2.2	0.6	31.3	34.2	48.2	11.8	5.9	65.8	100
	25-29	n	1.3	0.3	5.6	7.2	79.4	10.5	2.8	92.8	100
Hongrie	15-19	a	0.9	n	83.4	84.3	6.9	2.6	6.2	15.7	100
	20-24	a	4.6	0.6	27.5	32.7	51.7	7.3	8.3	67.3	100
	25-29	a	5.3	0.2	2.6	8.1	76.0	7.0	8.9	91.9	100
Islande	15-19	3.8	36.7	4.2	24.5	69.2	28.4	2.0	0.5	30.8	100
	20-24	7.4	26.0	0.9	13.9	48.3	48.3	2.4	0.9	51.7	100
	25-29	3.7	18.8	n	5.7	28.2	70.3	1.0	0.5	71.8	100
Irlande	15-19	a	9.2	0.6	65.6	75.4	20.3	2.4	1.9	24.6	100
	20-24	a	4.9	0.4	19.5	24.8	68.5	3.7	3.0	75.2	100
	25-29	a	0.4	n	2.7	3.2	89.0	3.3	4.5	96.8	100
Italie	15-19	n	0.6	0.5	75.6	76.7	11.5	5.0	6.8	23.3	100
	20-24	n	2.9	1.4	30.6	34.9	41.1	11.7	12.2	65.1	100
	25-29	0.2	3.5	0.9	13.3	17.9	65.7	9.5	6.9	82.1	100
Luxembourg	15-19	4.3	3.1	0.3	83.7	91.3	7.1	0.8	0.8	8.7	100
	20-24	3.4	5.0	0.3	37.5	46.1	46.7	4.4	2.8	53.9	100
	25-29	0.6	6.3	0.5	6.8	14.1	80.5	2.1	3.3	85.9	100
Mexique	15-19	a	9.4	0.3	40.5	50.1	42.7	1.8	5.4	49.9	100
	20-24	a	5.9	0.2	14.7	20.8	73.6	2.6	3.0	79.2	100
	25-29	a	2.0	n	2.8	4.8	90.5	2.1	2.6	95.2	100
Pays-Bas ²	15-19	m	38.4	3.6	36.2	78.2	17.7	1.1	3.0	21.8	100
	20-24	m	22.6	1.5	13.7	37.8	57.1	1.9	3.2	62.2	100
	25-29	m	4.1	0.4	2.0	6.4	87.8	2.0	3.8	93.6	100
Norvège ²	15-19	a	26.1	6.6	55.3	88.0	9.1	1.7	1.2	12.0	100
	20-24	a	11.9	2.5	18.3	32.7	60.2	4.3	2.8	67.3	100
	25-29	a	6.5	1.4	8.5	16.4	75.3	3.8	4.4	83.6	100
Pologne	15-19	a	4.5	1.1	85.2	90.9	2.9	3.9	2.4	9.1	100
	20-24	a	9.3	6.7	27.0	43.0	31.4	20.6	5.0	57.0	100
	25-29	a	7.1	1.3	2.6	11.0	69.9	15.0	4.1	89.0	100
Portugal	15-19	a	2.7	0.3	66.4	69.5	25.0	1.5	4.0	30.5	100
	20-24	a	6.8	0.4	23.1	30.2	61.5	4.2	4.1	69.8	100
	25-29	a	6.5	0.3	4.7	11.5	82.1	2.3	4.0	88.5	100
République slovaque	15-19	15.3	0.1	n	52.6	68.0	4.1	10.6	17.3	32.0	100
	20-24	a	0.2	0.5	15.8	16.5	47.6	28.4	7.5	83.5	100
	25-29	a	0.1	n	2.3	2.4	72.7	20.0	4.9	97.6	100
Espagne	15-19	0.7	3.3	1.3	64.8	70.2	21.2	5.4	3.2	29.8	100
	20-24	0.7	6.5	2.1	31.7	40.9	48.3	7.4	3.3	59.1	100
	25-29	n	6.0	1.8	7.9	15.8	72.1	7.3	4.8	84.2	100
Suède	15-19	a	15.3	3.7	66.4	85.4	8.1	1.8	4.6	14.6	100
	20-24	a	10.4	1.9	24.9	37.2	52.6	5.8	4.4	62.8	100
	25-29	a	9.0	1.2	10.6	20.8	74.1	3.6	1.5	79.2	100
Suisse	15-19	34.7	9.0	m	38.8	86.8	6.8	m	5.7	13.2	100
	20-24	15.3	14.6	m	11.8	42.2	48.5	m	6.9	57.8	100
	25-29	m	10.1	m	5.0	16.4	79.2	m	m	83.6	100
Turquie	15-19	a	2.0	43.2	0.3	45.5	31.4	7.8	15.3	54.5	100
	20-24	a	2.3	11.7	1.2	15.2	57.9	12.6	14.3	84.8	100
	25-29	a	2.1	1.2	0.3	3.6	78.4	10.5	7.6	96.4	100
Royaume-Uni	15-19	8.8	21.8	2.9	35.0	68.6	21.0	7.1	3.4	31.4	100
	20-24	4.6	11.4	1.6	15.6	33.1	56.4	6.1	4.4	66.9	100
	25-29	0.6	7.5	0.3	2.5	10.9	79.6	4.2	5.3	89.1	100
États-Unis ²	15-19	a	24.8	3.2	52.2	80.2	13.0	2.5	4.3	19.8	100
	20-24	a	18.2	1.1	11.5	30.8	58.6	4.7	5.8	69.2	100
	25-29	a	7.7	n	2.2	10.0	81.0	3.1	5.8	90.0	100
Moyenne des pays	15-19	6.6	11.4	3.4	57.3	78.8	13.3	3.2	4.8	21.2	100
	20-24	2.8	9.5	1.8	21.0	35.1	52.0	7.5	5.3	64.9	100
	25-29	0.4	7.0	0.5	5.2	13.2	76.8	5.8	4.1	86.8	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quel que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

2. Année de référence : 2000.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Tableau C5.1b.

Proportion de jeunes femmes scolarisées et non scolarisées, par groupe d'âge et statut professionnel (2001)

	Groupe d'âge	Effectifs scolarisés					Effectifs non scolarisés				Effectifs scolarisés et non scolarisés	
		Effectifs des programmes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Demandeurs d'emploi	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Demandeurs d'emploi	Inactifs	Sous-total		
PAIS DE L'OCDE	Australie	15-19	3.7	33.0	7.1	35.8	79.7	13.2	3.3	3.9	20.3	100
		20-24	2.3	21.2	2.2	9.2	34.9	48.6	6.0	10.5	65.1	100
		25-29	0.4	10.9	0.8	3.7	15.7	59.3	3.7	21.2	84.3	100
Autriche	15-19	16.9	0.9	0.3	58.3	76.5	14.1	2.2	7.2	23.5	100	
		20-24	1.0	3.6	0.6	25.3	30.5	58.4	2.6	8.5	69.5	100
		25-29	0.0	1.7	0.3	5.1	7.1	75.5	2.7	14.7	92.9	100
Belgique	15-19	0.9	2.1	0.2	88.0	91.1	2.4	1.3	5.2	8.9	100	
		20-24	0.2	4.6	0.8	39.6	45.1	39.7	6.4	8.8	54.9	100
		25-29	0.8	7.8	0.3	4.0	12.9	65.5	8.4	13.3	87.1	100
Canada	15-19	a	31.4	5.1	49.7	86.2	8.7	1.7	3.3	13.8	100	
		20-24	a	21.4	1.3	19.0	41.8	44.1	4.0	10.2	58.2	100
		25-29	a	8.2	0.2	5.9	14.3	66.4	4.9	14.3	85.7	100
République tchèque	15-19	15.9	0.2	0.2	71.3	87.7	5.0	4.1	3.2	12.3	100	
		20-24	a	0.7	0.3	23.7	24.6	51.7	8.1	15.6	75.4	100
		25-29	a	0.3	n	2.3	2.6	55.1	8.3	34.1	97.4	100
Danemark	15-19	3.4	35.2	4.5	43.2	86.3	11.0	0.4	2.3	13.7	100	
		20-24	10.1	26.0	3.7	20.1	59.9	30.8	3.3	6.0	40.1	100
		25-29	1.6	16.7	1.0	12.8	32.0	57.0	2.3	8.7	68.0	100
Finlande	15-19	a	14.3	7.2	68.7	90.2	6.0	1.6	2.1	9.8	100	
		20-24	a	23.5	4.5	31.2	59.2	27.9	5.0	7.9	40.8	100
		25-29	a	18.4	2.1	9.8	30.3	46.6	8.1	15.1	69.7	100
France	15-19	3.7	0.5	n	90.9	95.3	1.2	1.8	1.7	4.7	100	
		20-24	6.5	5.8	0.7	43.6	56.6	27.6	8.7	7.1	43.4	100
		25-29	1.7	4.9	0.4	5.3	12.3	62.3	9.9	15.5	87.7	100
Allemagne	15-19	17.0	4.3	0.6	67.5	89.3	5.3	1.3	4.0	10.7	100	
		20-24	13.2	6.0	0.3	17.7	37.2	44.1	4.1	14.6	62.8	100
		25-29	1.1	4.1	0.2	5.3	10.7	64.6	4.7	20.0	89.3	100
Grèce	15-19	n	0.7	0.6	84.2	85.6	4.8	4.7	4.9	14.4	100	
		20-24	n	2.5	1.9	34.1	38.5	33.1	16.0	12.4	61.5	100
		25-29	n	1.0	0.7	4.5	6.3	55.0	14.9	23.9	93.7	100
Hongrie	15-19	a	0.4	0.3	85.2	85.9	6.1	1.6	6.3	14.1	100	
		20-24	a	5.1	0.3	31.5	37.0	38.5	3.7	20.8	63.0	100
		25-29	a	5.2	0.2	4.8	10.2	51.3	3.7	34.8	89.8	100
Islande	15-19	1.8	52.7	3.2	22.2	79.9	18.8	1.3	0.0	20.1	100	
		20-24	5.5	30.6	1.1	15.3	52.4	42.6	1.6	3.3	47.6	100
		25-29	4.1	23.4	n	12.3	39.8	52.0	1.8	6.4	60.2	100
Irlande	15-19	a	10.7	0.5	74.3	85.6	10.5	1.4	2.6	14.4	100	
		20-24	a	6.1	0.3	25.4	31.8	56.2	3.0	9.0	68.2	100
		25-29	a	0.5	n	2.8	3.4	77.1	2.4	17.1	96.6	100
Italie	15-19	n	0.7	1.0	78.1	79.8	7.7	4.7	7.8	20.2	100	
		20-24	n	3.3	2.1	36.7	42.3	30.4	11.9	15.4	57.7	100
		25-29	n	3.8	1.4	13.8	19.0	47.0	10.2	23.8	81.0	100
Luxembourg	15-19	2.9	1.4	n	86.7	91.1	6.8	0.4	1.6	8.9	100	
		20-24	1.9	4.8	0.2	40.3	47.3	41.8	2.7	8.1	52.7	100
		25-29	n	3.7	n	5.1	9.2	71.3	1.5	18.0	90.8	100
Mexique	15-19	a	4.8	0.3	45.2	50.3	21.4	1.3	27.0	49.7	100	
		20-24	a	3.7	0.2	13.6	17.5	36.4	1.6	44.5	82.5	100
		25-29	a	1.2	n	2.2	3.5	42.3	1.2	53.0	96.5	100
Pays-Bas ²	15-19	m	40.2	5.9	36.6	82.7	13.8	1.2	2.2	17.3	100	
		20-24	m	22.0	1.3	12.1	35.4	53.4	2.3	8.9	64.6	100
		25-29	m	2.5	0.1	1.9	4.5	77.3	3.1	15.2	95.5	100
Norvège ²	15-19	a	26.1	6.6	55.3	88.0	9.1	1.7	1.2	12.0	100	
		20-24	a	11.9	2.5	18.3	32.7	60.2	4.3	2.8	67.3	100
		25-29	a	6.5	1.4	8.5	16.4	75.3	3.8	4.4	83.6	100
Pologne	15-19	a	3.3	1.3	88.2	92.8	1.8	2.8	2.5	7.2	100	
		20-24	a	9.4	6.6	31.4	47.4	24.1	17.3	11.2	52.6	100
		25-29	a	7.0	1.6	3.2	11.9	49.6	16.5	22.0	88.1	100
Portugal	15-19	a	3.0	0.5	71.0	74.5	15.5	4.1	5.9	25.5	100	
		20-24	a	6.2	0.8	34.0	41.0	46.0	5.9	7.1	59.0	100
		25-29	a	6.1	0.5	4.0	10.6	73.0	4.8	11.5	89.4	100
République slovaque	15-19	7.4	0.1	n	58.9	66.5	8.6	11.3	13.6	33.5	100	
		20-24	a	0.5	0.6	21.2	22.4	43.8	16.9	16.9	77.6	100
		25-29	a	0.2	n	2.0	2.2	57.2	13.8	26.9	97.8	100
Espagne	15-19	0.3	2.7	1.9	76.9	81.8	8.7	5.5	4.0	18.2	100	
		20-24	0.7	7.2	3.2	38.2	49.3	32.8	10.0	7.9	50.7	100
		25-29	0.4	6.9	2.7	8.5	18.4	53.8	10.0	17.9	81.6	100
Suède	15-19	a	20.7	5.2	60.3	86.1	10.1	1.9	1.8	13.9	100	
		20-24	a	12.8	2.1	31.4	46.3	43.6	4.3	5.8	53.7	100
		25-29	a	10.8	1.1	13.1	25.0	66.1	2.8	6.1	75.0	100
Suisse	15-19	30.4	11.5	m	39.0	84.5	8.3	m	6.7	15.5	100	
		20-24	8.6	11.8	m	15.7	36.2	56.3	m	m	63.8	100
		25-29	m	5.3	m	m	10.5	71.0	m	16.1	89.5	100
Turquie	15-19	a	0.8	33.2	0.2	34.2	16.1	3.5	46.2	65.8	100	
		20-24	a	1.4	7.4	0.6	9.4	25.9	5.8	59.0	90.6	100
		25-29	a	1.0	1.1	0.2	2.3	26.7	3.5	67.5	97.7	100
Royaume-Uni	15-19	3.2	29.6	2.7	36.1	71.5	18.5	3.9	6.1	28.5	100	
		20-24	2.9	15.1	0.8	15.1	33.9	46.9	3.9	15.2	66.1	100
		25-29	1.3	9.9	0.5	4.0	15.8	61.4	2.9	19.9	84.2	100
États-Unis ²	15-19	a	10.4	4.1	63.8	78.3	12.8	2.8	6.1	21.7	100	
		20-24	a	18.9	0.9	11.9	31.7	49.3	3.5	15.5	68.3	100
		25-29	a	7.3	n	3.7	11.1	66.3	3.0	19.6	88.9	100
Moyenne des pays	15-19	4.0	12.7	3.4	60.6	80.8	9.9	2.7	6.6	19.2	100	
		20-24	2.0	10.6	1.7	24.3	38.6	42.0	6.0	13.1	61.4	100
		25-29	0.4	6.5	0.6	5.5	13.3	60.2	5.7	20.8	86.7	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

2. Année de référence : 2000.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eq2002).

Tableau C5.2.
Proportion des jeunes demandeurs d'emploi non scolarisés dans la population totale, selon le niveau de formation,
le groupe d'âge et le sexe (2001)

PAYS DE L'OCDE		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus			
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Australie	Hommes	7.6	17.5	11.0	3.3	8.1	4.1	1.8	2.9	5.8	7.8	5.3	6.3
	Femmes	3.9	14.7	6.6	4.2	6.3	4.5	1.7	1.5	4.0	6.0	3.7	4.6
	H+F	5.8	16.1	8.7	3.7	7.3	4.3	1.7	2.1	5.0	6.9	4.5	5.5
Autriche	Hommes	9.1	11.8	5.4	0.6	4.2	3.4	0.2	1.9	2.3	4.3	3.4	3.3
	Femmes	11.3	5.2	4.0	0.6	3.3	2.9	0.3	0.8	2.4	2.6	2.7	2.6
	H+F	10.1	8.4	4.6	0.6	3.8	3.2	0.2	1.4	2.4	3.4	3.0	3.0
Belgique	Hommes	2.3	17.9	10.9	1.9	3.7	5.3	8.4	4.9	2.2	7.4	6.3	5.4
	Femmes	1.2	14.2	13.0	1.7	5.0	10.2	5.6	4.4	1.3	6.4	8.4	5.5
	H+F	1.8	16.5	11.9	1.8	4.3	7.6	6.6	4.6	1.8	6.9	7.4	5.4
Canada	Hommes	2.7	17.1	15.5	6.1	7.7	7.5	5.1	4.7	3.5	8.6	7.2	6.5
	Femmes	1.4	9.3	6.0	2.6	4.0	6.5	2.6	3.7	1.7	4.0	4.9	3.6
	H+F	2.1	14.2	11.4	4.3	6.0	7.1	3.6	4.1	2.7	6.3	6.1	5.1
République tchèque	Hommes	9.1	33.0	19.7	2.9	10.5	5.7	1.5	1.9	4.2	10.5	6.2	7.2
	Femmes	7.6	18.7	18.7	3.5	9.2	8.1	1.4	1.7	4.2	8.1	8.3	7.1
	H+F	8.5	26.5	19.2	3.2	9.9	6.9	1.4	1.8	4.2	9.3	7.2	7.1
Danemark	Hommes	0.4	4.6	5.7	m	2.6	1.8	1.8	1.6	0.4	3.3	2.3	2.1
	Femmes	1.9	3.6	1.8	m	1.7	0.6	7.9	3.9	2.0	2.6	1.5	2.0
	H+F	1.2	4.1	3.7	6.7	2.2	1.1	5.0	2.6	1.2	2.9	1.9	2.0
Finlande	Hommes	2.0	11.8	10.6	5.8	6.4	4.5	7.6	2.0	2.5	7.3	4.8	4.8
	Femmes	0.7	5.8	15.4	7.7	5.1	8.5	4.1	6.0	1.6	5.0	8.1	4.8
	H+F	1.4	9.7	12.3	6.7	5.7	6.2	4.9	4.3	2.1	6.1	6.3	4.8
France	Hommes	1.8	20.0	15.3	3.0	5.5	7.3	2.3	5.6	1.9	8.2	8.3	6.1
	Femmes	1.5	17.4	16.4	4.1	8.0	10.7	3.6	6.1	1.8	8.7	9.9	6.8
	H+F	1.6	18.9	15.9	3.6	6.7	8.9	3.1	5.9	1.9	8.4	9.1	6.5
Allemagne	Hommes	2.5	18.6	17.1	0.5	6.4	6.7	0.4	1.5	1.5	7.1	6.7	5.1
	Femmes	2.0	10.9	7.4	0.6	3.6	5.0	0.7	2.4	1.3	4.1	4.7	3.4
	H+F	2.3	14.7	12.0	0.5	5.2	5.8	0.5	1.9	1.4	5.7	5.7	4.3
Grèce	Hommes	2.5	14.3	9.0	5.4	11.2	10.6	9.2	12.8	3.2	11.8	10.5	8.5
	Femmes	2.9	18.7	13.9	9.3	14.4	14.4	27.3	16.8	4.7	16.0	14.9	12.2
	H+F	2.7	16.1	10.9	7.5	13.0	12.5	20.3	15.2	3.9	14.0	12.7	10.4
Hongrie	Hommes	1.7	14.4	15.2	6.4	6.0	6.0	6.0	0.3	2.6	7.3	7.0	5.8
	Femmes	0.8	5.1	5.7	4.4	3.6	4.0	2.3	0.5	1.6	3.7	3.7	3.1
	H+F	1.3	9.7	10.3	5.3	4.8	5.0	3.8	0.4	2.1	5.5	5.3	4.5
Islande	Hommes	1.3	1.2	3.6	a	2.2	a	a	2.2	1.3	1.6	1.8	1.6
	Femmes	2.0	3.2	1.4	a	a	a	20.0	2.6	2.0	2.4	1.0	1.8
	H+F	1.7	2.3	2.4	a	1.2	a	7.8	2.3	1.6	2.0	1.4	1.7
Irlande	Hommes	2.3	10.0	7.3	2.3	2.0	2.8	2.1	1.4	2.3	3.7	3.3	3.1
	Femmes	1.2	5.6	4.6	1.7	2.8	2.5	2.3	1.4	1.3	3.0	2.4	2.2
	H+F	1.8	8.3	6.1	1.9	2.4	2.7	2.3	1.4	1.8	3.3	2.8	2.7
Italie	Hommes	4.7	15.5	11.0	8.0	9.6	8.2	13.9	10.9	5.0	11.7	9.5	9.0
	Femmes	4.0	15.5	10.2	9.5	10.5	9.2	17.9	14.2	4.7	11.9	10.2	9.3
	H+F	4.3	15.5	10.6	8.8	10.1	8.7	16.5	12.9	4.9	11.8	9.9	9.1
Luxembourg	Hommes	0.6	2.3	2.1	a	3.2	0.0	3.1	2.4	0.5	2.8	1.4	1.6
	Femmes	0.9	7.2	3.5	a	1.7	0.5	4.1	2.2	0.8	4.3	2.1	2.4
	H+F	0.8	4.8	2.8	a	2.5	0.3	3.5	2.3	0.7	3.5	1.8	2.0
Mexique	Hommes	1.9	2.6	1.8	0.9	5.9	4.2	2.0	2.8	1.9	2.5	2.1	2.1
	Femmes	1.2	1.4	1.0	4.2	2.1	1.2	2.1	2.3	1.3	1.6	1.2	1.4
	H+F	1.5	2.0	1.4	3.1	3.1	1.8	2.0	2.5	1.6	2.0	1.6	1.7
Pays-Bas ¹	Hommes	1.8	4.0	3.4	0.6	1.9	1.1	0.4	2.1	1.1	1.9	2.0	1.7
	Femmes	2.5	5.1	5.2	0.7	2.0	2.5	1.2	2.3	1.2	2.3	3.1	2.3
	H+F	2.1	4.5	4.2	0.7	2.0	1.8	0.8	2.2	1.2	2.1	2.5	2.0
Norvège ¹	Hommes	3.1	9.0	6.7	1.1	4.7	4.1	n	2.7	1.7	4.3	3.8	3.4
	Femmes	1.3	8.9	7.1	n	2.5	3.1	n	1.2	0.5	2.2	2.5	1.9
	H+F	2.2	8.9	6.9	0.6	3.7	3.7	n	1.8	1.1	3.3	3.2	2.7
Pologne	Hommes	7.3	39.1	25.9	3.2	27.9	16.1	1.0	6.1	4.0	20.6	15.0	13.3
	Femmes	4.7	31.6	27.5	2.7	28.5	18.8	1.5	7.8	3.0	17.3	16.5	12.6
	H+F	6.1	36.1	26.6	2.9	28.2	17.4	1.3	7.1	3.5	18.9	15.7	12.9
Portugal	Hommes	2.7	6.0	2.9	0.3	4.2	1.2	0.4	2.2	1.7	4.3	2.5	2.9
	Femmes	8.1	8.3	5.6	1.2	7.4	4.3	2.6	3.7	4.5	5.9	4.9	5.2
	H+F	5.1	6.9	4.2	0.8	5.9	2.7	1.8	3.0	3.0	5.1	3.7	4.0
République slovaque	Hommes	3.7	50.7	43.8	32.2	27.3	19.5	17.5	12.4	10.6	28.4	20.0	19.9
	Femmes	1.5	19.8	19.3	37.1	16.7	15.0	17.9	4.8	11.3	16.9	13.8	14.1
	H+F	2.6	37.5	30.0	34.8	22.1	17.4	17.7	8.2	11.0	22.8	16.9	17.0
Espagne	Hommes	10.7	13.1	9.1	1.5	8.2	8.5	2.8	5.4	6.2	7.6	7.6	7.3
	Femmes	14.8	18.7	13.9	2.0	13.7	10.7	5.5	8.0	7.1	10.5	10.6	9.8
	H+F	12.3	15.3	11.1	1.7	10.8	9.6	4.2	6.8	6.6	9.0	9.0	8.5
Suède	Hommes	18.6	17.5	9.8	1.0	6.4	4.1	0.1	0.5	1.9	5.9	3.7	3.9
	Femmes	21.2	12.2	9.0	1.1	5.4	3.3	0.8	0.8	2.0	4.4	2.9	3.1
	H+F	19.8	15.2	9.5	1.0	5.9	3.7	0.5	0.7	1.9	5.2	3.3	3.5
Suisse	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	H+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	Hommes	6.7	13.6	10.8	11.4	10.0	11.4	23.3	7.6	7.8	12.6	10.5	10.1
	Femmes	2.4	2.7	2.1	8.5	8.5	6.4	25.1	8.4	3.5	5.8	3.5	4.3
	H+F	4.6	7.6	6.3	10.2	9.4	9.6	24.3	7.9	5.8	9.2	7.3	7.4
Royaume-Uni	Hommes	10.4	15.2	13.9	5.9	5.8	4.1	3.2	2.0	7.0	6.1	4.3	5.7
	Femmes	4.3	7.2	6.3	3.8	3.9	3.0	2.7	1.4	3.9	3.9	2.8	3.5
	H+F	7.6	11.3	10.1	4.9	4.9	3.5	3.0	1.7	5.5	5.0	3.5	4.6
États-Unis ¹	Hommes	8.5	10.7	5.3	1.4	4.0	3.3	3.3	2.0	2.6	4.7	3.1	3.5
	Femmes	9.3	6.9	8.7	1.4	3.3	3.1	1.7	1.0	2.5	3.4	3.0	2.9
	H+F	8.9	9.0	7.0	1.4	3.6	3.2	2.4	1.4	2.5	4.0	3.0	3.2
Moyenne des pays	Hommes	4.7	14.5	10.8	3.9	7.2	5.6	4.3	3.7	3.2	7.5	5.9	5.6
	Femmes	4.2	10.3	8.7	4.2	6.4	5.9	6.0	4.0	2.9	6.0	5.6	4.9
	H+F	4.4	12.6	9.6	4.3	6.8	5.7	5.2	3.9	3.0	6.7	5.7	5.3

1. Année de référence : 2000.

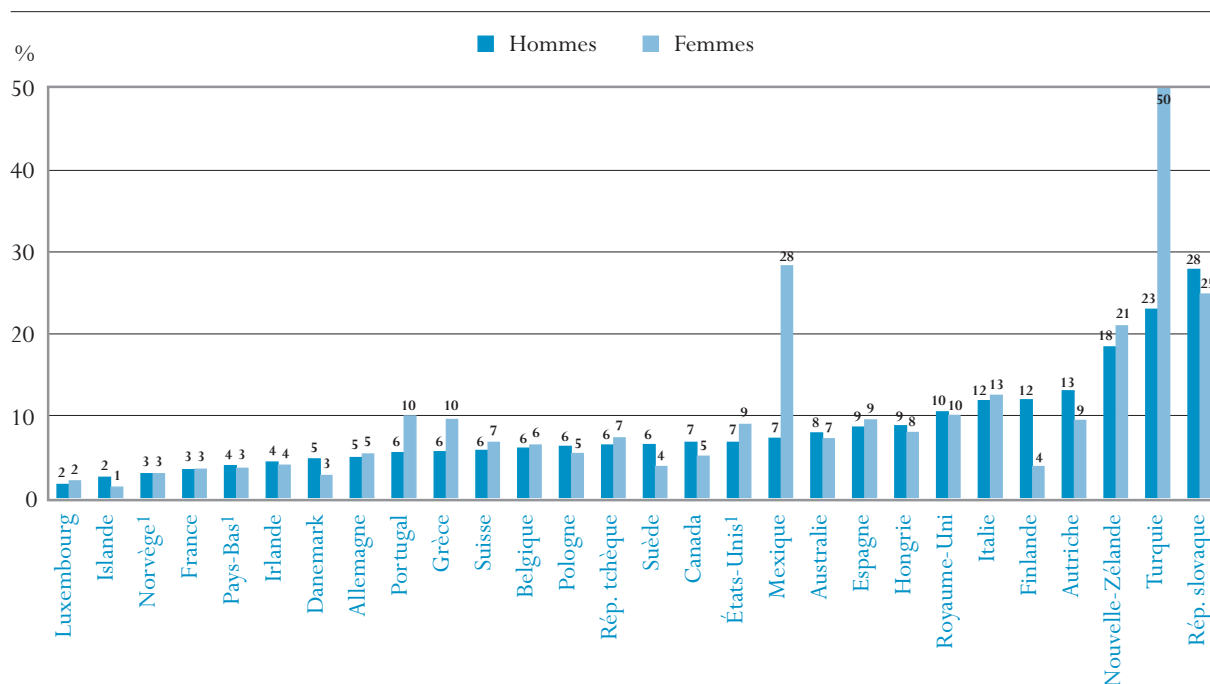
Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

LA SITUATION DES JEUNES PEU QUALIFIÉS

- Entre 15 et 19 ans, la plupart des jeunes sont encore scolarisés. Dans beaucoup de pays de l'OCDE, une forte proportion de ceux qui ont quitté l'école sont soit demandeurs d'emploi, soit inactifs.
- En Autriche, en Italie, au Mexique, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Turquie, plus de 10 pour cent des jeunes âgés de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés, ni actifs.
- En Autriche, au Danemark, en Finlande, en République slovaque et en Suède, ce sont principalement les hommes qui sont touchés par ce problème, tandis qu'en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie, ce sont les femmes.

Graphique C6.1.

Pourcentage de jeunes de 15 à 19 ans non scolarisés inactifs, par sexe (2001)



1. Année de référence : 2000.

Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion d'hommes non scolarisés inactifs âgés de 15 à 19 ans.

Source : OCDE. Tableaux C5.1a et C5.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002).

Contexte

L'entrée sur le marché du travail constitue souvent une période difficile de transition. Malgré l'accroissement du nombre d'années passées en formation, une proportion significative de jeunes risquent l'exclusion s'ils ne sont ni scolarisés, ni actifs, c'est-à-dire s'ils sont demandeurs d'emploi ou inactifs. Cette situation est particulièrement préoccupante parmi les plus jeunes, car ils sont nombreux à ne pas bénéficier du statut de demandeur d'emploi ou d'une couverture sociale (voir *Pour un monde solidaire*, OCDE, 1999).

Assurer la formation des jeunes et leur permettre de passer sans anicroche des études à la vie active est un défi majeur pour l'action publique eu égard à l'interdépendance croissante entre l'enseignement, l'économie et la prospérité des nations. Avec l'élévation du niveau de qualification exigé dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est devenu le bagage minimum requis pour parvenir à s'insérer dans la vie active. De plus, ce diplôme jette les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Les jeunes qui sont moins qualifiés sont plus exposés au chômage de longue durée et risquent davantage d'occuper des emplois précaires ou peu gratifiants, avec toutes les conséquences, notamment l'exclusion sociale, que cela peut engendrer.

Observations et explications

Les jeunes qui ne sont ni scolarisés, ni actifs

Dans la plupart des pays de l'OCDE, plus de quatre jeunes sur cinq sont encore scolarisés entre 15 et 19 ans. Dans cette tranche d'âge, ils sont généralement peu nombreux à travailler une fois leurs études terminées. Cette proportion dépasse toutefois la barre des 10 ou des 20 pour cent dans quelques pays de l'OCDE (voir le tableau C5.1).

Cette cohorte d'âge comprend un groupe de jeunes qui sont en situation difficile car ils ne sont plus scolarisés mais pas encore actifs. Certains d'entre eux jouissent du statut de demandeur d'emploi s'ils recherchent activement du travail. Les autres, qui ne recherchent pas d'emploi, sont considérés comme inactifs, quelles que soient les raisons qui expliquent leur comportement. Ces raisons peuvent être multiples et variées : le découragement devant la difficulté de trouver un emploi ou encore la décision volontaire de ne pas travailler à cause de circonstances familiales, etc. Dans 18 pays de l'OCDE sur 27, ces derniers sont plus nombreux que ceux qui bénéficient du statut de demandeurs d'emploi.

Être non scolarisé ou inactif à cet âge est très rare dans plusieurs pays, à savoir au Danemark, en France, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et aux Pays-Bas. Mais ce phénomène est tellement courant qu'il en devient très préoccupant en Autriche, en Italie, au Mexique, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Turquie. Dans ces pays de l'OCDE, plus de 10 pour cent des jeunes âgés de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés, ni actifs (voir le tableau C5.1). Dans d'autres pays, cette proportion est plus faible, sans toutefois être négligeable,

Cet indicateur rend compte de la situation des jeunes qui ne sont plus scolarisés mais qui ne travaillent pas encore.

Entre 15 et 19 ans, la plupart des jeunes sont encore scolarisés, mais parmi ceux qui ne le sont plus, nombreux sont ceux qui sont soit demandeurs d'emploi, soit inactifs. Ce phénomène s'observe dans un certain nombre de pays de l'OCDE.

C₆

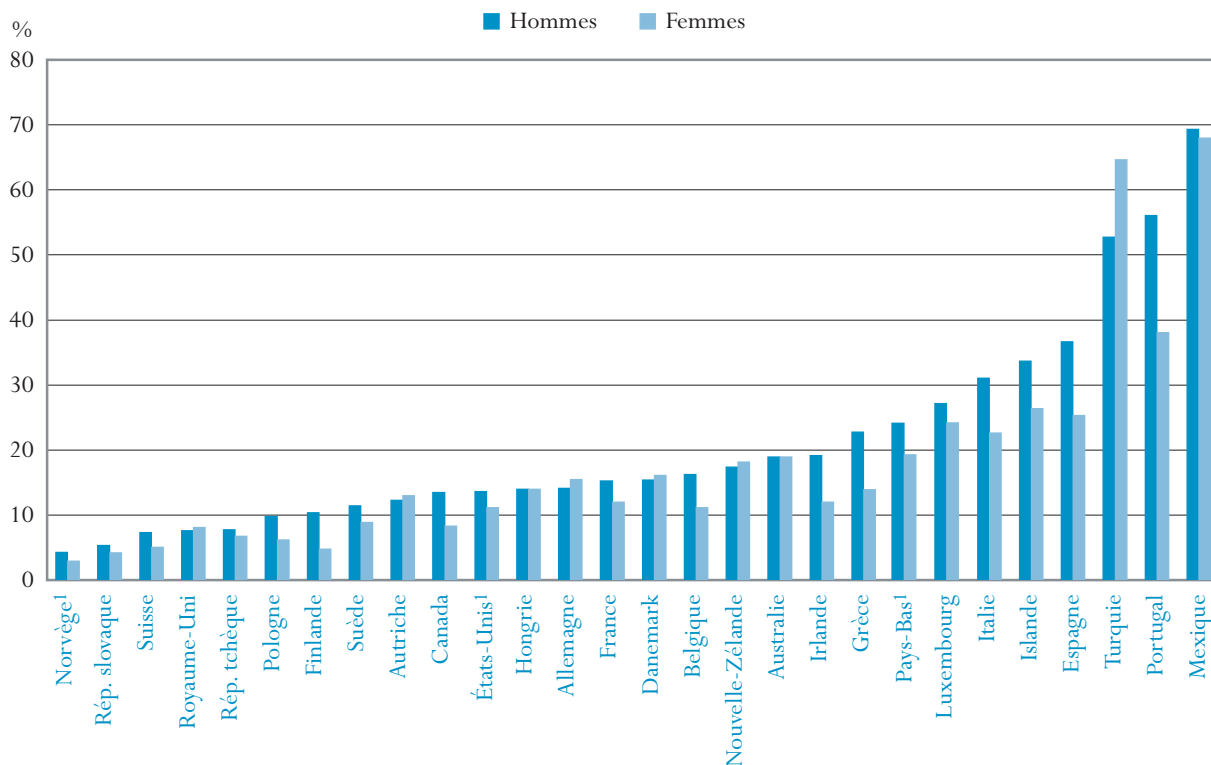
puisqu'elle varie entre 4 et 10 pour cent. En Autriche, au Danemark, en Finlande, en République slovaque et en Suède, ce sont principalement les hommes qui sont touchés par ce problème, tandis qu'en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie, ce sont les femmes (voir le graphique C6.1).

Entre 20 et 24 ans, ce phénomène s'intensifie et change de nature car c'est dans cette tranche d'âge que la plupart des jeunes entrent dans la vie active.

Les jeunes qui sont peu qualifiés sont, semble-t-il, plus exposés au chômage de longue durée et risquent davantage d'occuper des emplois précaires ou peu gratifiants, avec toutes les conséquences, notamment l'exclusion sociale, que cela peut engendrer. C'est pourquoi l'abandon prématuré des études est devenu un problème majeur pour l'action du gouvernement dans le domaine de l'éducation. Entre 20 et 24 ans, ce phénomène s'intensifie et change de nature car c'est dans cette tranche d'âge que la plupart des jeunes entrent dans la vie active, à la fin de leur formation initiale. L'entrée dans la vie active implique souvent une période de chômage.

Graphique C6.2.

Pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés et qui n'ont pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par sexe (2001)



1. Année de référence : 2000.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'hommes âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés et qui n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

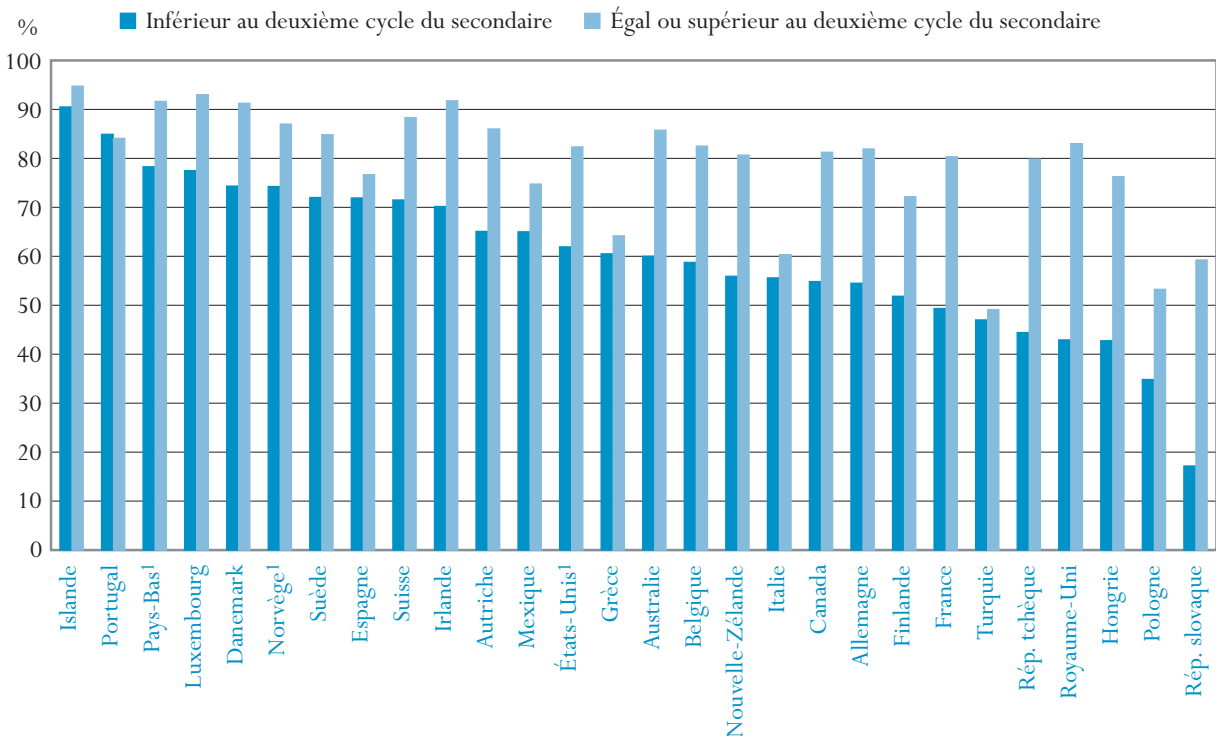
Source : OCDE. Tableau C6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Trois situations différentes peuvent être observées à l'analyse des pays de l'OCDE. Dans une première série de huit pays, constituée de pays nordiques et d'Europe orientale ainsi que du Royaume-Uni et de la Suisse, la proportion de ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires reste inférieure à 10 pour cent dans cette tranche d'âge. Ces jeunes constituent certes un groupe vulnérable mais l'ampleur du phénomène est limitée. Dans 12 pays de l'OCDE sur 27, ce groupe « à risque » représente entre 10 et 20 pour cent de la tranche d'âge. Ces pays doivent tout mettre en œuvre pour améliorer le taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. Enfin, dans la troisième série constituée de huit pays, ce groupe à risque représente plus de 20 pour cent de la tranche d'âge.

Comparer la situation au regard de l'emploi des jeunes qui ont au moins obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires et de ceux qui ne l'ont pas décroché permet d'observer les risques liés à un arrêt prématuré des études. Dans tous les pays de l'OCDE sauf un, l'élévation du niveau de formation est associée à un taux d'activité plus important, de l'ordre de 19 points de pourcentage en moyenne. La comparaison révèle aussi plusieurs profils liés à la structure

Graphique C6.3.

Taux d'emploi chez les jeunes de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés, par niveau de formation (2001)



1. Année de référence : 2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des jeunes non scolarisés de 20 à 24 ans qui n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE. Tableau C6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

spécifique du marché du travail. L'écart entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ne l'ont pas obtenu est particulièrement minime dans tous les pays de la Méditerranée, ce qui suggère l'adéquation entre les qualifications, même faibles, et le marché du travail. Le cas du Royaume-Uni est digne d'intérêt. La proportion de ceux qui sont peu qualifiés figure parmi les plus faibles des pays de l'OCDE mais les écarts de taux de chômage sont particulièrement grands, ce qui indique que les rares personnes qui n'ont pas obtenu leur diplôme de fin d'études sont fortement désavantagées.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur est basé sur les résultats d'enquêtes sur la population active qui recensent le nombre de jeunes appartenant à chacune des catégories spécifiées dans chaque tranche d'âge. Les différentes situations au regard de l'emploi de ceux qui ne sont plus scolarisés (et ne suivent pas de programme emploi-études) sont définies conformément aux lignes directrices du BIT. Les données sur lesquelles repose cet indicateur proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE sur la transition entre les études et la vie active (voir l'indicateur A12).

La notion d'« abandon scolaire prématuré » peut être grossièrement définie comme l'arrêt des études pour un jeune qui n'a pas obtenu un diplôme de niveau CITE 3 et qui ne suit pas de programme emploi-études de niveau égal ou supérieur au niveau CITE 3. Cette définition doit toutefois être rendue plus opérationnelle par la spécification d'une tranche d'âge dans laquelle très peu de jeunes peuvent encore être scolarisés dans l'enseignement primaire ou secondaire. Dans un nombre significatif de pays de l'OCDE, des proportions importantes de jeunes âgés de 18 ou 19 ans sont encore scolarisés dans ces niveaux d'enseignement. De plus, rien n'empêche ceux qui ont abandonné très tôt leurs études de les reprendre. Enfin, la situation sur le marché du travail des jeunes peut ne pas être représentative de celle des plus âgés. En conséquence, l'OCDE entend par « jeune adulte peu qualifié » une personne de 20 à 24 ans qui n'a pas atteint le niveau 3 de la CITE, qui n'est plus scolarisé et qui ne suit pas de programme emploi-études.

Tableau C6.1.

Proportion de jeunes non scolarisés de 20 à 24 ans, par niveau de formation, sexe et statut professionnel (2001)

PAYS DE L'OCDE			Inférieur au deuxième cycle du secondaire				À partir du deuxième cycle du secondaire				Scolarisés	Total des jeunes de 20 à 24 ans
			Actifs		Demandeurs		Actifs		Demandeurs			
			occupés	d'emploi	Inactifs	Sous-total	occupés	d'emploi	Inactifs	Sous-total		
Australie	Hommes	13.4	4.0	1.6	18.9	37.1	3.9	2.0	43.0	38.1	100	
	Femmes	9.2	3.2	6.4	18.9	39.4	2.8	4.1	46.2	34.9	100	
	H+F	11.3	3.6	4.0	18.9	38.2	3.3	3.0	44.6	36.5	100	
Autriche	Hommes	8.6	1.4	2.2	12.2	52.6	2.8	8.0	63.5	24.3	100	
	Femmes	7.8	0.7	4.5	12.9	50.6	1.9	4.1	56.6	30.5	100	
	H+F	8.2	1.1	3.3	12.6	51.6	2.4	6.0	60.0	27.4	100	
Belgique	Hommes	10.9	3.9	1.5	16.2	35.0	3.5	2.0	40.5	43.3	100	
	Femmes	5.2	2.0	4.0	11.1	34.5	4.4	4.8	43.8	45.1	100	
	H+F	8.0	2.9	2.7	13.7	34.8	4.0	3.4	42.1	44.2	100	
Canada	Hommes	8.4	2.7	2.4	13.5	40.6	5.9	3.4	49.9	36.6	100	
	Femmes	3.5	0.9	3.9	8.3	40.6	3.1	6.3	49.9	41.8	100	
	H+F	6.0	1.8	3.1	10.9	40.6	4.5	4.8	49.9	39.1	100	
République tchèque	Hommes	4.2	2.5	1.0	7.7	61.6	7.9	1.2	70.7	21.6	100	
	Femmes	2.2	1.3	3.3	6.7	49.5	6.9	12.3	68.6	24.6	100	
	H+F	3.2	1.9	2.1	7.2	55.7	7.4	6.6	69.7	23.1	100	
Danemark	Hommes	13.6	1.2	0.5	15.4	32.1	1.4	0.7	34.2	50.4	100	
	Femmes	9.8	1.6	4.7	16.1	20.9	1.7	1.4	23.9	60.0	100	
	H+F	11.7	1.4	2.6	15.7	26.4	1.5	1.0	29.0	55.3	100	
Finlande	Hommes	5.8	1.8	2.7	10.4	29.8	5.4	5.9	41.1	48.5	100	
	Femmes	2.1	0.5	2.2	4.8	25.8	4.5	5.6	36.0	59.2	100	
	H+F	3.9	1.2	2.5	7.6	27.8	5.0	5.8	38.6	53.9	100	
France	Hommes	8.9	4.5	1.9	15.2	29.6	3.7	0.8	34.2	50.6	100	
	Femmes	4.5	3.3	4.2	12.0	23.0	5.4	2.9	31.4	56.7	100	
	H+F	6.7	3.9	3.0	13.6	26.3	4.6	1.9	32.8	53.6	100	
Allemagne	Hommes	9.1	2.8	2.2	14.1	44.0	4.4	4.4	52.8	33.1	100	
	Femmes	6.8	1.8	6.9	15.4	37.9	2.4	7.0	47.2	37.4	100	
	H+F	8.0	2.3	4.4	14.7	41.1	3.4	5.6	50.1	35.2	100	
Grèce	Hommes	17.4	3.4	1.9	22.8	30.7	8.4	3.9	43.0	34.2	100	
	Femmes	5.1	2.8	6.0	13.9	27.5	13.2	6.5	47.2	38.9	100	
	H+F	10.9	3.1	4.0	18.1	29.0	10.9	5.3	45.2	36.7	100	
Hongrie	Hommes	7.8	2.2	3.9	13.9	43.9	5.1	4.5	53.4	32.7	100	
	Femmes	4.1	0.8	9.0	14.0	34.3	2.9	11.8	49.1	37.0	100	
	H+F	6.0	1.5	6.5	14.0	39.0	4.0	8.2	51.2	34.8	100	
Islande	Hommes	31.8	1.9	0.0	33.7	16.8	0.5	0.5	17.7	48.6	100	
	Femmes	22.5	0.5	3.3	26.4	19.8	1.1	0.0	20.9	52.7	100	
	H+F	27.3	1.3	1.6	30.1	18.3	0.8	0.2	19.3	50.6	100	
Irlande	Hommes	15.3	2.0	1.8	19.1	53.2	1.6	1.2	56.1	24.8	100	
	Femmes	6.5	0.8	4.8	12.0	49.7	2.2	4.2	56.1	31.8	100	
	H+F	10.9	1.4	3.3	15.6	51.5	1.9	2.7	56.1	28.3	100	
Italie	Hommes	20.3	5.6	5.2	31.1	20.8	6.2	7.0	34.0	34.9	100	
	Femmes	9.5	4.1	9.1	22.6	20.9	7.8	6.4	35.1	42.3	100	
	H+F	14.9	4.8	7.1	26.9	20.8	7.0	6.7	34.6	38.6	100	
Luxembourg	Hommes	22.4	3.1	1.6	27.1	26.1	1.2	1.3	28.6	44.3	100	
	Femmes	17.4	0.5	6.2	24.2	25.1	2.3	2.0	29.3	46.5	100	
	H+F	19.9	1.8	4.0	25.6	25.6	1.8	1.6	29.0	45.4	100	
Mexique	Hommes	64.7	1.9	2.7	69.3	8.9	0.6	0.3	9.9	20.8	100	
	Femmes	26.9	1.0	40.0	68.0	9.5	0.6	4.5	14.5	17.5	100	
	H+F	44.6	1.5	22.5	68.6	9.2	0.6	2.5	12.4	19.1	100	
Pays-Bas ¹	Hommes	21.1	1.0	1.9	24.0	36.0	0.9	1.3	38.2	37.8	100	
	Femmes	12.7	1.0	5.6	19.3	40.6	1.3	3.3	45.3	35.4	100	
	H+F	17.0	1.0	3.7	21.7	38.3	1.1	2.3	41.7	36.6	100	
Norvège ¹	Hommes	3.6	0.4	0.2	4.3	56.6	3.9	2.5	63.0	32.7	100	
	Femmes	1.7	0.3	0.9	2.9	38.2	1.9	5.9	46.0	51.1	100	
	H+F	2.7	0.4	0.6	3.6	47.6	2.9	4.2	54.7	41.7	100	
Pologne	Hommes	4.0	3.8	2.0	9.8	27.4	16.7	3.0	47.2	43.0	100	
	Femmes	1.6	2.0	2.6	6.2	22.5	15.3	8.6	46.4	47.4	100	
	H+F	2.8	2.9	2.3	8.0	24.9	16.0	5.9	46.8	45.2	100	
Portugal	Hommes	49.6	3.4	3.0	56.0	12.9	0.9	0.4	14.2	29.8	100	
	Femmes	30.3	3.2	4.6	38.0	16.9	2.8	1.6	21.2	40.7	100	
	H+F	39.9	3.3	3.8	47.0	14.9	1.8	1.0	17.7	35.3	100	
République slovaque	Hommes	0.8	3.1	1.4	5.3	46.7	25.3	6.1	78.2	16.5	100	
	Femmes	0.8	0.9	2.4	4.2	43.0	16.0	14.4	73.4	22.4	100	
	H+F	0.8	2.1	1.9	4.8	44.9	20.7	10.2	75.8	19.4	100	
Espagne	Hommes	29.5	4.9	2.3	36.7	20.3	2.7	1.2	24.3	39.1	100	
	Femmes	14.9	4.9	5.5	25.3	19.6	5.6	2.8	28.0	46.7	100	
	H+F	22.4	4.9	3.8	31.2	20.0	4.1	2.0	26.1	42.8	100	
Suède	Hommes	8.4	2.0	1.0	11.4	45.1	3.9	3.5	52.5	36.1	100	
	Femmes	6.1	1.1	1.6	8.8	38.3	3.3	4.3	45.9	45.3	100	
	H+F	7.3	1.6	1.3	10.2	41.8	3.6	3.9	49.3	40.6	100	
Suisse	Hommes	4.7	m	m	7.3	43.9	m	m	50.1	42.6	100	
	Femmes	m	m	m	m	51.9	m	m	58.3	36.7	100	
	H+F	4.4	m	m	6.2	47.8	m	4.1	54.1	39.8	100	
Turquie	Hommes	38.5	7.3	7.0	52.8	19.5	5.3	7.3	32.1	15.2	100	
	Femmes	16.8	1.8	46.0	64.6	9.1	4.0	13.0	26.0	9.4	100	
	H+F	27.6	4.5	26.6	58.7	14.3	4.7	10.1	29.1	12.2	100	
Royaume-Uni	Hommes	4.5	1.3	1.7	7.6	52.4	4.8	2.5	59.7	32.8	100	
	Femmes	2.1	0.6	5.3	8.1	45.3	3.3	9.5	58.1	33.8	100	
	H+F	3.4	1.0	3.5	7.8	48.9	4.0	6.0	58.9	33.3	100	
États-Unis ¹	Hommes	10.3	1.5	1.8	13.6	48.3	3.3	4.0	55.6	30.8	100	
	Femmes	5.0	0.8	5.4	11.1	42.5	2.6	9.6	54.7	34.1	100	
	H+F	7.7	1.1	3.6	12.4	45.4	2.9	6.8	55.1	32.5	100	
Moyenne des pays	Hommes	16.2	2.7	2.0	21.1	36.0	4.8	2.9	44.0	34.9	100	
	Femmes	8.7	1.6	7.3	17.6	32.5	4.4	5.8	42.9	39.3	100	
	H+F	12.5	2.2	4.7	19.5	34.2	4.6	4.5	43.5	37.1	100	

Remarque : les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères du BIT.

1. Année de référence : 2000.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour les sources nationales de données (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Chapitre

D

ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE



VUE D'ENSEMBLE

Indicateur D1 : Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 9 à 14 ans

Tableau D1.1. Nombre d'heures d'enseignement prévu dans les établissements publics (2000)

Tableau D1.2a. Nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves âgés de 9 à 11 ans dans les établissements publics, par matière (2000)

Tableau D1.2b. Nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves de 12 à 14 ans dans les établissements publics, par matière (2000)

Tableau D1.3. Temps d'instruction supplémentaire et temps consacré à l'étude par les élèves de 15 ans (2000)

Le chapitre D étudie l'environnement pédagogique et l'organisation scolaire en termes...

Indicateur D2 : Taille de la classe et nombre d'étudiants par enseignant

Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement (2000)

Tableau D2.2. Nombre d'élèves par enseignant dans les établissements d'enseignement publics et privés, par niveau d'enseignement et exprimé en équivalents temps plein (2000)

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

Indicateur D3 : Accessibilité et utilisation des ordinateurs dans le cadre scolaire et familial

Tableau D3.1. Nombre d'élèves par ordinateur (2000)

Tableau D3.2. Disponibilité des ordinateurs et des réseaux informatiques dans les établissements d'enseignement fréquentés par des élèves de 15 ans (2000)

Tableau D3.3. Mesure dans laquelle l'apprentissage des jeunes de 15 ans est gêné par le manque d'ordinateurs ou de ressources multimédias à des fins didactiques dans les établissements d'enseignement (2000)

Tableau D3.4. Possibilité d'utiliser un ordinateur à la maison et à l'école pour les jeunes de 15 ans (2000)

Tableau D3.5. Fréquence d'utilisation d'un ordinateur à la maison et à l'école chez les jeunes de 15 ans (2000)

Tableau D3.6. Fréquence d'utilisation d'un ordinateur à des fins didactiques chez les jeunes de 15 ans (2000)

...de l'accessibilité et de l'utilisation des technologies de l'information dans le cadre scolaire et familial...

Indicateur D4 : Attitudes et pratiques des garçons et des filles dans le domaine des technologies de l'information

Tableau D4.1. Confiance en soi et capacité perçue en informatique chez les jeunes de 15 ans, par sexe (2000)

Tableau D4.2. Intérêt pour l'informatique chez les élèves de 15 ans, par sexe (2000)

Indicateur D5 : Climat au sein de l'établissement et de la classe

Tableau D5.1. Climat général en classe selon les élèves de 15 ans (2000)

Tableau D5.2. Politique des devoirs et encouragement chez les élèves de 15 ans (2000)

...du climat au sein de l'établissement et de la classe...

Tableau D5.3. Qualité et utilisation du matériel pédagogique chez les élèves de 15 ans (2000)

Tableau D5.4. Engagement général des élèves de 15 ans à l'égard de l'école (2000)

...et de conditions de travail des enseignants.

Indicateur D6 : Traitement des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics

Tableau D6.1. Salaire des enseignants (2000)

Tableau D6.2. Ajustement du traitement de base des enseignants dans les établissements publics (2000)

Indicateur D7 : Nombre d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants

Tableau D7.1. Organisation du temps de travail des enseignants (2000)

Tableau D7.2. Nombre d'heures d'enseignement par an (1996 et 2000)

Les indicateurs D1 sur le nombre d'heures d'instruction, D6 sur le traitement des enseignants, et D7 sur leur temps de travail se basent sur des données au niveau du système sur les enseignants et le programme qui sont collectées annuellement. De plus l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002) constitue une source importante d'information qualitative sur les différences et les similarités entre les pays, en ce qui concerne le nombre d'heures d'instruction, les barèmes de salaires des enseignants et les systèmes de primes, ainsi que les définitions du temps de travail et d'enseignement. Cette annexe permet aux lecteurs d'interpréter les comparaisons et les données de chaque pays.

Les indicateurs D3 et D5, ainsi qu'une partie de l'indicateur D1, se basent sur les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Pour plus d'informations sur le PISA, consulter le site www.pisa.oecd.org.

NOMBRE TOTAL D'HEURES D'INSTRUCTION PRÉVU POUR LES ÉLÈVES ÂGÉS DE 9 À 14 ANS

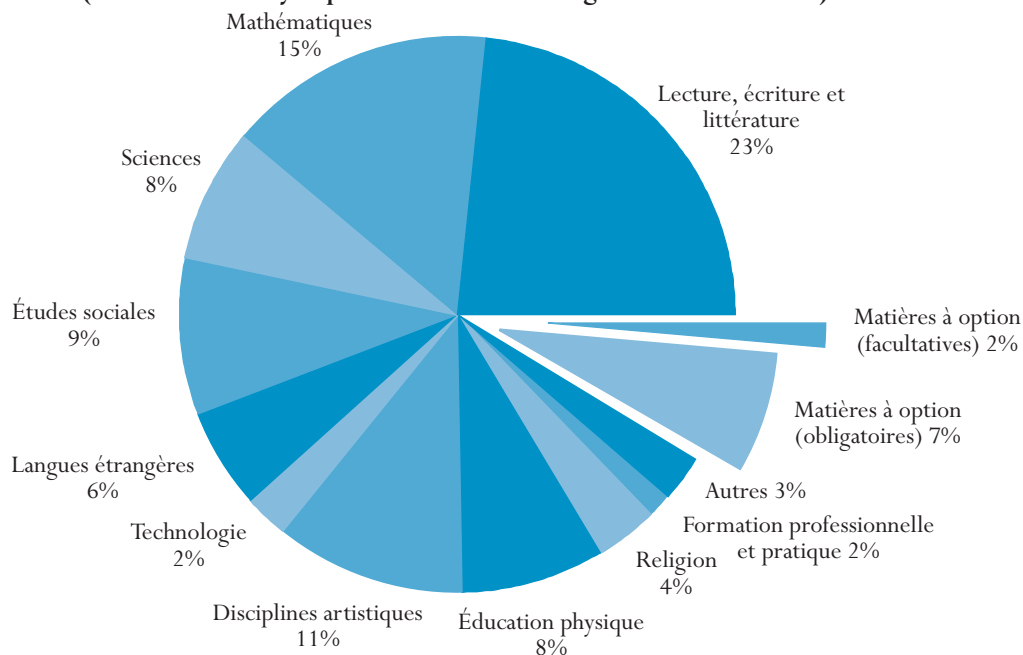
- En moyenne, les élèves passent 841 heures en classe par an entre 9 et 11 ans et près de 100 heures de plus entre 12 et 14 ans. Toutefois, ceci varie considérablement d'un pays à l'autre.
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, la lecture et l'écriture dans la langue d'enseignement, les mathématiques et les sciences représentent environ la moitié du programme de cours obligatoire des élèves de 9 à 11 ans et 40 pour cent de celui des élèves âgés de 12 à 14 ans.
- Les élèves de 15 ans consacrent en moyenne 4,6 heures par semaine à faire leurs devoirs et à étudier leurs leçons de langue d'enseignement, de mathématiques et de sciences, en plus du temps passé en classe.
- En moyenne, un élève de 15 ans sur trois suit des cours particuliers, du moins occasionnellement.
- La liberté dont jouissent les établissements et les autorités locales et régionales pour définir les programmes de cours et les horaires varie énormément selon les pays.

Graphique D1.1.

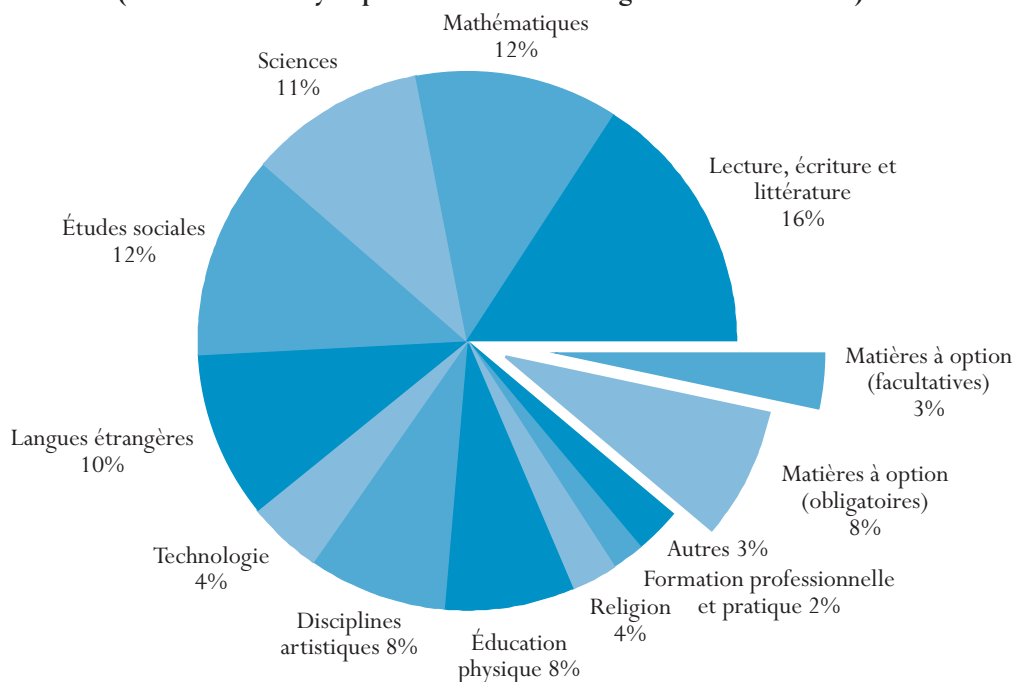
Nombre d'heures d'enseignement prévu par matière dans les établissements publics (2000)

Pourcentage total d'heures d'enseignement consacrées aux matières obligatoires, matières à option du programme, obligatoires ou non, pour les élèves âgés de 9 à 11 ans et de 12 à 14 ans

Nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves de 9 à 11 ans
(nombre total moyen prévu d'heures d'enseignement : 841 heures)



Nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves de 12 à 14 ans
(nombre total moyen prévu d'heures d'enseignement : 936 heures)



Source : OCDE. Tableaux D1.2a et D1.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

D1

Contexte

La quantité et la qualité du temps d'apprentissage dont bénéficient les individus de leur plus jeune âge jusqu'à leur entrée dans la vie active sont des facteurs décisifs, déterminant les résultats sociaux et économiques toute la vie durant. Le temps d'instruction dans le cadre scolaire institutionnel représente une grande partie de l'investissement public consacré à l'apprentissage des élèves. Adapter les ressources aux besoins des élèves et optimiser l'exploitation du temps pour améliorer non seulement l'apprentissage, mais aussi la rentabilité de l'investissement public est un défi majeur pour la politique de l'éducation. Comme les coûts de l'éducation dépendent dans une grande mesure des coûts salariaux des enseignants, des frais d'entretien des infrastructures scolaires et des coûts d'autres ressources éducatives, il est important de savoir combien de temps ces ressources sont mises à la disposition des élèves. C'est précisément l'objet de cet indicateur qui présente le temps d'instruction en salle de classe dans le cadre scolaire institutionnel.

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

Toutefois, en plus des heures de cours suivies dans le cadre scolaire institutionnel, les élèves passent également du temps à faire leurs devoirs et à se livrer à d'autres activités d'apprentissage organisées par leur établissement, telles que des cours de remédiation ou d'enrichissement et des clubs thématiques. Par ailleurs, il est fréquent que les élèves suivent des cours particuliers ou de remédiation et pratiquent d'autres formes d'apprentissage en dehors du cadre scolaire. Malgré les difficultés que pose l'évaluation quantitative de ces activités, cet indicateur rend compte de deux aspects importants, à savoir la fréquence de l'instruction organisée en plus des programmes de cours, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cadre scolaire, et le temps que les jeunes de 15 ans disent consacrer à leurs devoirs.

...et rend compte de la fréquence de l'apprentissage en dehors du cadre scolaire.

Observations et explications

Ce que montre cet indicateur

Cet indicateur évalue le temps d'instruction prévu, c'est-à-dire l'exposition des élèves à l'instruction dans le cadre scolaire institutionnel, telle qu'elle est fixée par la réglementation. Il présente la répartition de ce temps d'instruction entre les diverses matières du programme de cours. Il estime le nombre net d'heures de cours prévues dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 9 à 14 ans. Si les comparaisons entre pays à cet égard sont délicates en raison des différences de politique en matière de programmes de cours, ces chiffres donnent toutefois une indication du nombre d'heures de contact que les différents pays jugent nécessaire pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs éducatifs qui leur sont fixés.

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

D1

Il convient de garder présent à l'esprit le fait que dans certains pays, le temps d'instruction prévu varie considérablement entre les régions ou entre les différents types d'établissement. De plus, dans plusieurs pays, les établissements ou les autorités locales chargées de l'éducation sont libres de décider du nombre d'heures de cours et de leur affectation aux diverses matières. Des

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

heures de cours supplémentaires sont souvent prévues pour organiser des cours particuliers de remédiation ou étoffer le programme de cours, tandis que d'autres sont fréquemment perdues en raison de la pénurie d'enseignants qualifiés pour remplacer les titulaires absents ou de l'absentéisme des élèves eux-mêmes.

...et d'autres facteurs liés au temps d'apprentissage et à la qualité de l'enseignement dispensé qui ne sont pas inclus dans cet indicateur.

Le temps consacré chaque année à l'instruction doit également être examiné à la lumière de la durée de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire le nombre d'années pendant lequel les jeunes bénéficient d'un soutien public total en matière d'éducation, ou de la période pendant laquelle plus de 90 pour cent de la population est scolarisée (voir l'indicateur C1). Il y a lieu de souligner également que le temps d'instruction prévu ne nous apprend rien sur la qualité des possibilités d'éducation offertes, ni sur la quantité ou la qualité des moyens matériels et humains mis en œuvre. D'autres indicateurs de ce chapitre étudient le problème du volume de ressources éducatives disponibles (indicateurs D3 et D5), du nombre d'étudiants par enseignant (indicateur D2) et de la qualité du climat d'apprentissage dans les salles de classe et dans les établissements (indicateur D5).

Politiques menées en matière de programmes de cours

Les responsabilités liées à la définition des programmes de cours sont diversement réparties. Dans certains pays de l'OCDE, les autorités nationales (ou infranationales) définissent les matières et décident du nombre d'heures qui leur est consacré...

Les responsabilités décisionnelles concernant la définition des programmes de cours varient énormément d'un pays à l'autre. L'analyse des pays de l'OCDE permet de dégager deux grands profils et plusieurs variantes à cet égard.

Dans le premier profil de répartition des responsabilités, ce sont les autorités nationales ou régionales de l'éducation qui définissent les matières et leur contenu et décident du nombre d'heures qui leur est consacré. Les établissements sont priés de suivre ces spécifications nationales (infranationales dans certains cas), mais jouissent d'une marge de manœuvre plus ou moins grande pour les appliquer. Ainsi, en Allemagne, en Angleterre, en Autriche, en Espagne, en France et en Grèce, les autorités nationales (les *Länder* en Allemagne et les Communautés autonomes en Espagne) définissent les programmes de cours de tous les types d'établissements, de toutes les années d'études et de toutes les matières. En général, ces réglementations définissent les matières, fixent le nombre d'heures qui leur sont consacrées et en précisent le contenu par année d'étude et type de filière de manière plus ou moins détaillée. Les établissements d'enseignement sont responsables de l'organisation et de l'administration des programmes de cours.

Réglementation espagnole en matière de programmes de cours

En Espagne, les gouvernements des Communautés autonomes établissent les programmes qui seront dispensés sur leur territoire. Ils définissent les matières et fixent le nombre d'heures qui doivent leur être consacrées par année scolaire. Ces programmes doivent nécessairement comprendre la partie obligatoire prévue par l'administration centrale (65 pour cent du total du programme obligatoire ou 55 pour cent pour les Communautés ayant une seconde langue officielle).

Dans le second profil de répartition des responsabilités, les autorités nationales se contentent de fixer des normes ou des objectifs à atteindre tandis que les autorités locales, voire les établissements, se chargent de définir les programmes de cours et de les mettre en œuvre. Ainsi, en Belgique (Communauté flamande), en Nouvelle-Zélande, au Portugal (enseignement primaire) et en République tchèque, la réglementation nationale fixe des objectifs de résultat à atteindre et les autorités locales ou les établissements définissent les matières et leur contenu et décident du nombre d'heures consacrées à chaque matière.

...alors que dans d'autres pays, c'est aux autorités locales, voire aux établissements, qu'il incombe de définir les programmes de cours qui seront dispensés, dans le but d'atteindre les objectifs fixés au niveau national...

Directives sur les programmes de cours en Nouvelle-Zélande

En Nouvelle-Zélande, sept réglementations nationales spécifient respectivement les programmes de mathématiques, de sciences, d'anglais, de technologie, de sciences sociales, d'éducation physique et de santé et des disciplines artistiques. Les établissements publics, qu'ils soient ou non intégrés, sont tenus de dispenser des programmes de cours conformes à ces réglementations de la première à la dixième année. Toutefois, aucune exigence ne leur est imposée quant au nombre d'heures à consacrer à ces matières ou à l'organisation des horaires. Les langues étrangères modernes, parmi lesquelles figurent des langues à diffusion régionale et internationale, ne sont obligatoires à aucun niveau d'enseignement.

Programme de l'enseignement primaire au Portugal

Au Portugal, le programme de cours de l'enseignement primaire ne précise pas le nombre d'heures par semaine à consacrer à chaque matière. Il indique uniquement le nombre total d'heures par semaine. Parmi les matières inscrites au programme, citons l'éducation physique, la musique, l'art dramatique et les arts plastiques, les études de l'environnement, le portugais, les mathématiques et la religion ou le développement personnel et social. Les enseignants peuvent décider du nombre d'heures qu'ils accordent à chaque matière, sans toutefois dépasser un total de 25 heures par semaine.

D1

La Finlande, la Hongrie, l'Irlande et la Suède appliquent une combinaison de ces deux modes de répartition des responsabilités. Dans ces pays, les autorités locales et les établissements d'enseignement sont chargés d'élaborer le programme d'apprentissage en se basant sur des directives nationales qui donnent des orientations sur les matières, leur contenu et le nombre d'heures à leur consacrer. Les établissements de ces pays jouissent d'une assez grande liberté : ils peuvent proposer d'autres cours, voire un suivi individuel pour les élèves qui en auraient besoin.

...et les deux profils coexistent dans plusieurs pays.

Programme de l'enseignement primaire en Irlande

En Irlande, le programme de cours de l'enseignement primaire est global. Il envisage l'apprentissage des élèves d'une manière intégrée et est conçu dans le but d'organiser des expériences d'apprentissage qui favorisent la dimension interdisciplinaire. Les établissements doivent définir leur propre programme de cours. Une grille horaire qui indique le nombre d'heures minimal à consacrer à chaque matière est mise à leur disposition pour les aider à planifier et à organiser leur programme de cours.

Réglementation des programmes de cours en Suède

En Suède, la réglementation sur les programmes de cours définit le nombre total d'heures à consacrer à chaque matière ou groupe de matières pendant les neuf années de la scolarité obligatoire. C'est aux municipalités et aux établissements d'enseignement qu'il incombe de déterminer à partir de quelle année d'études une matière doit figurer au programme et combien d'heures de cours doivent être consacrées à chaque matière pendant l'année scolaire.

Nombre d'heures d'instruction obligatoire dans le cadre scolaire institutionnel

En moyenne, 8 pour cent du temps d'instruction obligatoire sont consacrés à des matières à option dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 9 à 14 ans.

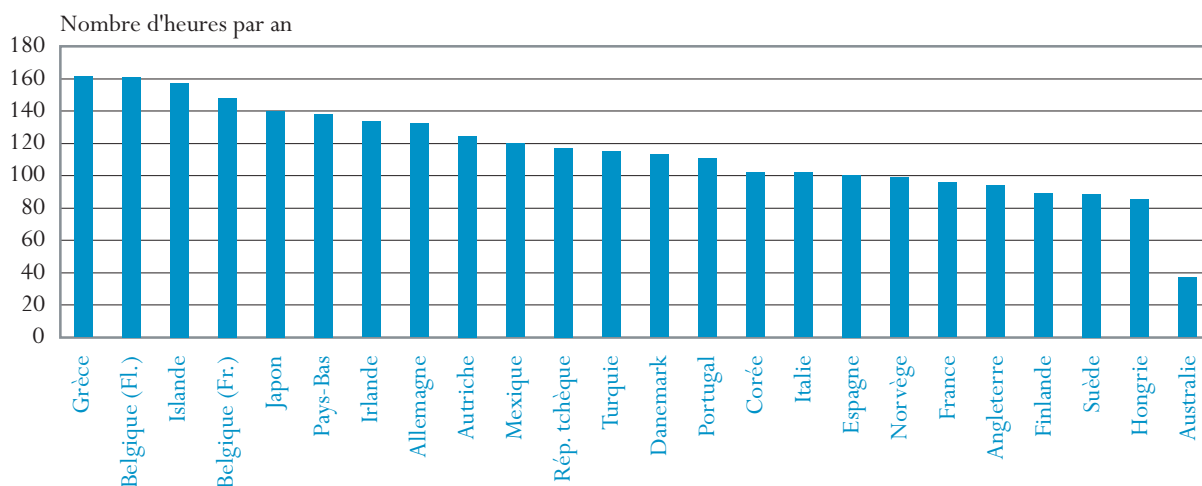
Dans la plupart des pays de l'OCDE, le nombre d'heures d'instruction obligatoire est fixé pour les étudiants. Les élèves jouissent d'un degré variable de liberté pour choisir les matières qui s'inscrivent dans la partie obligatoire du programme de cours. En moyenne, 7 pour cent du temps d'instruction obligatoire sont consacrés à des matières à option dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 9 pour cent dans les années fréquentées par les élèves de 12 à 14 ans. Toutefois, en Australie, les matières à option représentent 60 pour cent dans le premier groupe d'âge et 28 pour cent dans le second, alors que leur part est nulle dans un tiers des pays de l'OCDE. En Belgique, en Écosse, en Espagne, en Finlande, en Islande, au Portugal, aux Pays-Bas et en République tchèque, les matières à option représentent au moins 10 pour cent du programme obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (voir les tableaux D1.2a et 1.2b).

La lecture et l'écriture dans la langue d'enseignement, les mathématiques et les sciences absorbent environ la moitié du temps d'instruction obligatoire des élèves âgés de 9 à 11 ans...

En moyenne, 48 pour cent du programme obligatoire des élèves âgés de 9 à 11 ans sont consacrés à trois matières fondamentales, à savoir la lecture et l'écriture dans la langue maternelle (23 pour cent), les mathématiques (15 pour cent) et les sciences (8 pour cent). Les sciences sociales représentent en moyenne 9 pour cent du programme obligatoire et les langues étrangères modernes, 6 pour cent (voir le graphique D1.2). Enfin, la part des disciplines artistiques et de l'éducation physique s'établit respectivement à 11 et 8 pour cent du temps d'instruction obligatoire. Dans tous les pays de l'OCDE, ces sept domaines d'études sont inscrits

Graphique D1.2.

Nombre moyen d'heures consacrées annuellement à l'enseignement des langues étrangères dans les établissements publics pour les élèves de 9 à 14 ans (2000)



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre total d'heures consacrées annuellement à l'enseignement des langues étrangères pour les élèves de 9 à 14 ans.

Source : OCDE. Tableaux D1.2a et D1.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

dans les programmes de cours dispensés à ce groupe d'âge. Des cours de religion ou de morale figurent au programme dans la moitié environ des pays de l'OCDE. À ce niveau d'enseignement, les cours donnés en classe ne sont pas nécessairement organisés en cours séparés pour chaque matière (voir les tableaux D1.2a et 1.2b).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 40 pour cent du programme obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans sont consacrés à trois matières fondamentales, à savoir la lecture et l'écriture dans la langue maternelle (16 pour cent), les mathématiques (12 pour cent) et les sciences (11 pour cent). Dans ce groupe d'âge, les sciences sociales (12 pour cent) et les langues étrangères modernes (10 pour cent) (voir le graphique D1.2) représentent une part relativement plus importante du programme, contrairement aux disciplines artistiques dont la part est plus faible (8 pour cent). La part de l'éducation physique s'établit à 8 pour cent. Ces sept domaines d'études sont inscrits dans les programmes de cours dispensés aux élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays de l'OCDE. La technologie figure dans le programme obligatoire dans deux tiers environ des pays de l'OCDE et la religion, dans la moitié environ d'entre eux (voir les tableaux D1.2a et 1.2b).

...et 40 pour cent du temps d'instruction obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans.

D1

Nombre total d'heures d'instruction prévues dans le cadre scolaire institutionnel

Cet indicateur estime le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves, c'est-à-dire le nombre d'heures de cours correspondant aux matières obligatoires et aux matières à option. La moyenne annuelle du nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 9 à 11 ans qui sont

Le temps total d'instruction prévu est de 841 heures en moyenne chez les élèves âgés de 9 à 11 ans...

scolarisés dans le cadre institutionnel va de moins de 700 heures en Finlande et en Islande à 1 000 heures ou plus en Écosse, en Italie et aux Pays-Bas. Il y a lieu de noter que ces chiffres ne tiennent pas compte des cours particuliers dispensés en dehors du cadre scolaire institutionnel, qui représentent un temps d'apprentissage considérable dans de nombreux pays tels que la Finlande ou l'Islande (voir le tableau D1.1).

...et de 936 heures chez les élèves âgés de 12 à 14 ans.

La moyenne annuelle du nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans va de moins de 800 heures en Suède et en Turquie à plus de 1 100 heures en Autriche et au Mexique. La moyenne de l'OCDE s'établit à 936 heures par an pour ce groupe d'âge (voir le tableau D1.1).

En moyenne, 3 pour cent du temps total d'instruction sont consacrés aux matières à option du programme mais cette proportion varie énormément selon les pays.

En moyenne, la partie non obligatoire du programme représente 2 pour cent du temps d'instruction prévu pour les élèves de 9 à 11 ans et 4 pour cent de celui des élèves âgés de 12 à 14 ans. Toutefois, dans certains pays, une proportion parfois non négligeable de temps d'instruction supplémentaire est prévue pour des matières à option. Si le temps d'instruction prévu dans l'enseignement primaire constitue un total obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE, la part supplémentaire de temps d'instruction consacré à des matières à option atteint la barre des 20 pour cent en Hongrie et avoisine les 10 pour cent en Nouvelle-Zélande et en Turquie. En Angleterre, en Australie, en Belgique, au Danemark, en France, en Hongrie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Turquie, une partie non négligeable du temps d'instruction prévu est consacrée aux matières à option dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : de 5 pour cent en Australie et en Nouvelle-Zélande à 28 pour cent en Hongrie (voir les tableaux D1.2a et D1.2b et le graphique D1.1).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le temps d'instruction prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans est resté inchangé entre 1996 et 2000.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le temps d'enseignement prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans est resté inchangé entre 1996 et 2000. Toutefois, il a augmenté de 11 pour cent en Nouvelle-Zélande et en République tchèque (consulter l'annexe 3 sur le site web www.oecd.org/els/education/eag2002).

Devoirs

Pour les jeunes de 15 ans les devoirs et les autres formes d'apprentissage en dehors du cadre scolaire jouent un grand rôle...

Les politiques et pratiques en matière de devoirs figurent parmi les éléments qui peuvent avoir un impact important sur le temps que les élèves consacrent à l'apprentissage. Dans de nombreux pays, les devoirs constituent une partie majeure du temps d'apprentissage. Lors du cycle d'évaluation PISA 2000, les jeunes de 15 ans ont été priés d'indiquer combien de temps ils consacraient chaque semaine à faire leurs devoirs et à étudier leurs leçons de langue d'enseignement, de mathématiques et de sciences.

...et représentent l'équivalent d'un tiers du temps d'instruction consacré en classe aux cours de langue d'enseignement, de mathématiques et de sciences.

Le temps que les élèves consacrent à faire leurs devoirs en vue des cours s'ajoute à celui qu'ils passent en classe. Dans les pays ayant participé au PISA, les élèves de 15 ans ont déclaré passer en moyenne 4,6 heures par semaine à faire leurs devoirs et à étudier leurs leçons de langue d'enseignement, de mathématiques et de sciences. Toutefois, les élèves grecs ont dit y consacrer environ 7 heures par semaine. Le temps consacré aux devoirs dans ces trois matières, selon les élèves, est également

supérieur à la moyenne de l'OCDE en Australie, au Canada, au Danemark, en Espagne, en France, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Italie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal et au Royaume-Uni. En revanche, elle est inférieure à la moyenne de l'OCDE en Autriche, en Corée, en Finlande, au Japon, au Luxembourg, en République tchèque, en Suède et en Suisse (voir le tableau D1.3).

Temps supplémentaire d'enseignement

Dans les pays de l'OCDE, la souplesse de la réglementation des programmes de cours est souvent utilisée pour répondre aux intérêts spécifiques des élèves et à leurs besoins de remédiation. De plus, il est fréquent que les parents recourent aux services de professeurs particuliers ou à des formes d'apprentissage autres que celles proposées par les établissements. Lors du cycle d'évaluation PISA 2000, les chefs d'établissement d'enseignement secondaire ont été priés d'indiquer si leur établissement proposait : *i*) des cours supplémentaires dans certaines matières à l'intention des élèves spécialement brillants, *ii*) des cours de remédiation en langue d'enseignement pour les élèves en difficulté, *iii*) des cours spéciaux de méthodes d'apprentissage pour les élèves en difficulté, *iv*) du tutorat spécial par les membres du personnel et *v*) des salles d'étude où les élèves peuvent faire leurs devoirs avec l'aide de personnel enseignant. Dans le même ordre d'idée, les élèves de 15 ans fréquentant ces établissements ont été priés d'indiquer s'ils avaient suivi des cours d'enrichissement ou d'autres cours complémentaires, des cours de remédiation en langue d'enseignement ou dans d'autres matières ou une formation pour améliorer leurs méthodes de travail. De plus, il leur a également été demandé d'indiquer s'ils avaient reçu un enseignement complémentaire en dehors de leur établissement. Les réponses à ces questions donnent une idée des autres possibilités d'apprentissage qui s'offrent aux élèves au-delà de l'enseignement institutionnel en classe. Bien que les élèves qui ont répondu au questionnaire contextuel du PISA soient légèrement plus âgés que ceux visés dans la première partie de cet indicateur, les différences caractéristiques entre les pays permettent d'identifier plusieurs aspects dignes d'intérêt pour l'action publique (voir le tableau D1.3).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la moitié des établissements fréquentés par des élèves de 15 ans proposent des cours supplémentaires et près de deux tiers d'entre eux organisent des cours particuliers pour les élèves qui en ont besoin. En Australie, au Canada, en Finlande, en Islande, en Italie, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suède, les établissements proposent relativement plus souvent des cours supplémentaires aux élèves qui sont intéressés ou qui ont besoin de cours de remédiation. Par exemple en Islande, en Italie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Suède, plus de 90 pour cent des élèves de 15 ans fréquentent des établissements où des cours de remédiation en langue d'enseignement sont organisés à l'intention des élèves en difficulté (voir le tableau D1.3).

À l'inverse, la moitié seulement des élèves de 15 ans fréquentent de tels établissements en Allemagne, en Belgique, en Corée, au Mexique et en Pologne. De même si plus de 90 pour cent des élèves suivent des cours particuliers

Lors du cycle d'évaluation PISA, les chefs d'établissement et les élèves de 15 ans ont été interrogés sur le temps supplémentaire d'enseignement proposé et suivi dans le cadre scolaire.

En Australie, au Canada, en Finlande, en Islande, en Italie, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suède, la plupart des établissements proposent des cours supplémentaires aux élèves qui sont intéressés ou qui ont besoin de cours de remédiation mais en Allemagne, en Belgique, en Corée, en Grèce et en Pologne, la moitié des établissements seulement – sinon moins – organisent des cours supplémentaires.

donnés par des membres du personnel enseignant au Danemark, en Finlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, ils sont moins de 40 pour cent à se voir offrir ce type d'aide en Allemagne, en Autriche et en France (voir le tableau D1.3.).

Dans certains cas, les cours supplémentaires dispensés par les établissements compensent un temps d'instruction prévu qui est inférieur à la moyenne.

Il ressort de la comparaison de ces résultats et du temps d'instruction prévu à l'échelle du système qu'un temps d'instruction relativement peu important ne va pas forcément de pair avec un volume insuffisant d'enseignement. Ainsi, l'Autriche, la France, la Grèce et le Mexique figurent parmi les pays où le nombre prévu d'heures d'instruction est le plus élevé mais aussi parmi ceux où le nombre d'établissements qui disent proposer des cours supplémentaires est le plus faible. À l'inverse, la Finlande, l'Islande, la Norvège, le Portugal et la Suède sont les pays qui font état du nombre d'heures d'instruction en salle de classe le plus bas de l'OCDE mais figurent parmi les pays où la plupart des établissements disent proposer des cours supplémentaires pour répondre à des besoins spéciaux (voir les tableaux D1.1 et D1.3).

En Corée et au Japon, respectivement, un tiers et plus de la moitié des jeunes de 15 ans rapportent qu'ils ont, pendant les trois dernières années, suivi des cours privés en dehors de l'école et dans d'autres matières que la langue d'enseignement.

De nombreux élèves suivent des cours en dehors de leur établissement, en plus des cours supplémentaires que celui-ci leur propose. Au Japon, 30 pour cent des jeunes de 15 ans ont déclaré avoir suivi régulièrement des cours de langue d'enseignement pendant les trois années précédentes et 55 pour cent d'entre eux, des cours dans d'autres matières. Ces pourcentages sont également élevés en Corée (27 et 34 pour cent respectivement) et plus faibles en Hongrie et en Pologne où respectivement 25 et 10 pour cent des jeunes de 15 ans ont dit suivre des cours supplémentaires ou de perfectionnement en dehors du cadre scolaire pendant les trois dernières années (voir le site web www.pisa.oecd.org pour les données à cet égard). Enfin, 11 pour cent au moins des jeunes de 15 ans suivent des cours particuliers en Corée, en Espagne, en Hongrie, en Irlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et au Portugal.

Considérant également les élèves qui ont déclaré ne suivre que parfois des cours à l'extérieur de leur établissement, il apparaît que moins de 10 pour cent ont suivi des cours de langue d'enseignement ou d'autres matières ou des cours de perfectionnement supplémentaires en dehors de leur établissement et pendant les trois dernières années en Finlande, en Italie, en Norvège, en Suède et en Suisse. Par contre, en Corée, au Japon, au Mexique et en Pologne, plus de la moitié des élèves ont suivi des cours particuliers en plus de leurs cours normaux. Par ailleurs, ils sont moins de 10 pour cent à assister à des cours (privés) de remédiation en Finlande et en Suède mais, toujours au cours des trois années précédentes, ils sont 40 pour cent ou davantage en Espagne, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et au Portugal (voir le tableau D1.3).

Définitions et méthodologie

Le temps d'instruction des élèves âgés de 9 à 14 ans correspond au nombre annuel d'heures (de 60 minutes) de cours organisées par l'établissement aux fins d'enseignement pendant l'année de référence, à savoir l'année scolaire 1999/2000. Les chiffres des pays dans lesquels le nombre d'heures de cours n'est pas strictement réglementé ont été estimés sur la base des résultats de l'enquête. Les heures perdues lors de la fermeture des établissements pour cause de festivités ou de commémorations (la fête nationale, par exemple) sont exclues. Le temps d'instruction prévu ne comprend pas les cours non obligatoires organisés en dehors de la journée de classe, ni le temps consacré avant ou après la classe aux devoirs, aux leçons et aux cours particuliers.

Les données sur le nombre d'heures d'instruction proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2001 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1999-2000.

Par *partie obligatoire du programme de base*, on entend le temps d'instruction minimum et la répartition de celui-ci qui sont obligatoires dans tous les établissements et pour tous les élèves.

Par *matière à option*, on entend les matières 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.

Par *partie non obligatoire du programme de base*, 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. Les élèves ne sont généralement pas tenus de suivre la partie non obligatoire du programme.

Par *temps d'instruction prévu*, on entend le nombre annuel d'heures de cours suivies par les élèves, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues.

Le temps que les jeunes de 15 ans consacrent à leurs devoirs en langue de l'évaluation, en mathématiques et en sciences a été estimé sur base de leurs réponses à des questions faisant partie d'un questionnaire administré dans le cadre de l'enquête PISA 2000. Les élèves y ont répondu en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Pas de temps du tout », « Moins d'une heure par semaine », « Entre une et trois heures par semaine » et « Trois heures par semaine ou plus ». Ensuite, les sommes des réponses relatives aux différentes matières ont été recodées comme suit : 0 pour « Pas de temps du tout », 0,5 heure pour « Moins d'une heure par semaine », 2 heures pour « Entre une et trois heures par semaine » et 4 heures pour « Trois heures par semaine ou plus ».

La classification des matières et les remarques relatives aux divers pays peuvent être consultées sur le site web www.oecd.org/els/education/eq2002.

Tableau D1.1.
Nombre d'heures d'enseignement prévu dans les établissements publics (2000)
 Nombre total d'heures d'enseignement prévu par an dans les établissements publics pour les élèves âgés de 9 à 14 ans

	Âge			Moyenne (de 9 à 11 ans)	Âge			Moyenne (de 12 à 14 ans)
	9	10	11		12	13	14	
PAYS DE L'OCDE								
Australie*	986	987	987	987	1 014	1 020	1 023	1 019
Autriche	m	m	m	m	1 013	1 169	1 262	1 148
Belgique (Comm. fl.)*	831	831	831	831	955	955	a	955
Belgique (Comm. fr.)	m	m	m	m	1 044	1 106	a	1 075
République tchèque*	716	738	803	752	828	886	886	867
Danemark	750	810	810	790	840	900	930	890
Angleterre	890	890	890	890	940	940	940	940
Finlande*	684	684	713	694	713	855	855	808
France	802	802	837	814	960	1 100	1 066	1 042
Allemagne	752	774	862	796	874	915	918	903
Grèce*	928	928	928	928	1 064	1 064	1 064	1 064
Hongrie*	733	867	902	834	971	902	902	925
Islande	630	700	747	692	793	817	817	809
Irlande*	941	941	941	941	891	891	891	891
Italie	1 020	1 020	1 020	1 020	1 020	1 020	m	1 020
Japon	761	761	761	761	875	875	875	875
Corée	706	752	752	737	867	867	867	867
Mexique	800	800	800	800	1 167	1 167	1 167	1 167
Pays-Bas*	1 000	m	1 000	1 000	1 067	1 067	1 067	1 067
Nouvelle-Zélande	985	985	985	985	985	930	930	948
Norvège	m	770	770	770	770	855	855	827
Portugal	815	842	842	833	842	842	842	842
Écosse*	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000
Espagne*	795	795	795	795	795	870	870	845
Suède*	741	741	741	741	741	741	741	741
Turquie	796	796	796	796	796	796	m	796
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	829	835	855	841	916	944	944	936
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE								
Argentine	729	729	729	729	912	936	936	928
Brésil	800	800	800	800	800	800	800	800
Chili	1 140	1 140	900	1 060	990	990	1 260	1 080
Chine	771	771	771	771	893	893	1 020	935
Égypte	1 026	1 053	1 026	1 035	1 026	999	a	1 013
Inde	1 051	1 051	1 051	1 051	1 176	1 176	1 176	1 176
Indonésie	1 064	1 120	1 176	1 120	1 176	1 323	1 323	1 274
Jamaïque	950	808	808	855	798	798	798	798
Jordanie	802	945	974	907	974	945	974	965
Malaisie	964	964	964	964	1 230	1 230	1 230	1 230
Paraguay	753	753	753	753	1 011	1 011	1 011	1 011
Pérou ¹	783	783	783	783	914	914	914	914
Philippines	1 067	1 067	1 067	1 067	1 467	1 467	1 467	1 467
Fédération de Russie	630	893	919	814	971	998	998	989
Thaïlande	1 080	1 200	1 200	1 160	1 167	1 167	1 167	1 167
Tunisie	960	960	960	960	900	900	900	900
Uruguay	455	455	455	455	863	863	1 011	913
Zimbabwe	753	753	753	753	753	1 375	1 375	1 167

1. Année de référence : 1999.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau D1.2a.

Nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves âgés de 9 à 11 ans dans les établissements publics, par matière (2000)

Nombre d'heures d'enseignement prévu par matière en pourcentage du nombre total d'heures d'enseignement obligatoire et répartition des heures d'enseignement selon les matières obligatoires et non obligatoires du programme, pour les élèves âgés de 9 à 11 ans

	Parties obligatoires du programme											TOTAL des parties obligatoires du programme de base	Options obligatoires du programme	TOTAL des parties obligatoires du programme	Parties non obligatoires du programme		
	Lecture, écriture et littérature	Mathématiques	Sciences	Études sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)					(12)	(13)
PAYS DE L'OCDE																	
Australie*	12	8	2	3	2	2	4	4	1	n	n	40	60	100	n		
Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Belgique (Comm. fl.)*	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Belgique (Comm. fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
République tchèque*	23	18	15	5	12	n	14	9	n	2	n	98	2	100	m		
Danemark*	24	15	8	4	10	n	22	10	4	n	4	100	n	100	n		
Angleterre	27	22	11	10	n	9	10	7	5	n	n	100	n	100	n		
Finlande*	23	16	11	2	6	n	9	9	6	6	n	86	14	100	4		
France	29	21	5	8	9	4	9	16	n	n	n	100	n	100	n		
Allemagne	20	17	7	8	7	n	16	11	7	n	2	96	4	100	n		
Grèce*	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n		
Hongrie*	28	17	n	9	7	n	16	12	n	7	4	100	n	100	20		
Islande	20	13	4	7	2	n	17	10	7	3	n	84	16	100	n		
Irlande*	29	12	x(4)	12	n	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n		
Italie	17	10	8	11	10	3	13	7	6	n	n	84	16	100	n		
Japon*	23	17	10	10	n	5	14	10	n	n	10	100	n	100	n		
Corée	19	14	12	11	6	n	12	9	n	3	3	91	9	100	n		
Mexique	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n		
Pays-Bas ²	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n		
Nouvelle-Zélande*	42	19	7	8	x(1)	7	9	9	m	n	m	100	n	100	10		
Norvège ³ *	19	14	8	8	7	n	17	7	9	n	9	100	n	100	n		
Portugal ³ *	16	13	10	10	13	16	10	10	3	n	n	100	n	100	n		
Écosse*	20	15	5	5	x(1)	5	10	5	15	x(13)	n	80	20	100	n		
Espagne*	24	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	93	7	100	n		
Suède*	22	14	12	13	12	x ⁴	7	8	x ⁴	7	n	94	6	100	n		
Turquie	19	13	10	10	9	n	7	6	7	10	1	91	9	100	10		
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>24</i>	<i>16</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>6</i>	<i>2</i>	<i>11</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>93</i>	<i>7</i>			<i>2</i>	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE																	
Argentine	19	19	15	15	7	4	7	7	a	a	n	93	7	100	m		
Chili	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	81	19	100	m		
Chine	26	18	6	9	n	n	12	9	n	3	12	94	6	100	m		
Égypte	30	15	9	6	9	2	5	7	7	5	5	100	a	100	m		
Inde	19	17	12	12	19	a	4	6	a	a	6	96	4	100	m		
Indonésie	22	22	13	11	a	a	5	5	5	13	5	100	a	100	m		
Jamaïque	25	23	9	9	a	a	6	6	6	a	16	100	n	100	m		
Jordanie	24	16	13	8	12	a	3	6	9	5	3	100	a	100	m		
Malaisie	21	15	11	9	15	n	4	4	13	4	4	100	a	100	m		
Paraguay	26	13	8	10	x(13)	7	10	7	3	x(7)	10	93	7	100	m		
Pérou ⁵	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	a	70	30	100	m		
Philippines	13	13	13	13	13	a	8	4	a	13	13	100	a	100	m		
Fédération de Russie	31	15	4	9	6	6	6	6	a	m	m	85	15	100	m		
Thaïlande	14	10	x(11)	x(11)	x(15)	x(15)	x(11)	x(11)	x(11)	23	39	86	14	100	m		
Tunisie	62	13	5	7	n	2	3	3	4	n	n	100	a	100	m		
Uruguay	28	29	13	19	a	a	9	3	a	a	a	100	a	100	m		
Zimbabwe	17	17	14	11	17	n	5	5	8	3	3	100	n	100	m		

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

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

1. Les études sociales sont incluses dans les sciences pour les élèves de 9 à 10 ans.
2. Sont uniquement pris en considération les élèves de 9 à 11 ans.
3. Sont uniquement pris en considération les élèves de 10 à 11 ans.
4. Inclus dans diverses matières.

 * Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau D1.2b.

Nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves de 12 à 14 ans dans les établissements publics, par matière (2000)
 Nombre d'heures d'enseignement prévu par matière en pourcentage du nombre total d'heures d'enseignement et répartition des heures d'enseignement selon les parties obligatoires et non obligatoires du programme, pour les élèves de 12 à 14 ans

	Parties obligatoires du programme											TOTAL des parties obligatoires du programme du base	Options obligatoires du programme	TOTAL des parties obligatoires du programme	Parties non obligatoires du programme		
	Lecture, écriture et littérature	Mathématiques	Sciences	Études sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)					(12)	(13)
PAYS DE L'OCDE																	
Australie*	11	11	9	8	5	7	7	8	1	n	3	72	28	100	5		
Autriche	11	14	13	11	9	5	11	10	5	2	9	100	n	100	n		
Belgique (Comm. fl.)* ¹	14	13	5	9	14	6	6	6	n	n	n	80	20	100	n		
Belgique (Comm. fr.) ¹	15	14	6	12	12	3	3	9	6	n	5	85	15	100	6		
République tchèque*	13	14	16	13	10	n	8	7	n	6	n	87	13	100	n		
Danemark*	23	15	14	13	11	n	10	8	4	n	4	100	n	100	11		
Angleterre	14	14	13	13	11	13	9	9	4	n	n	100	n	100	10		
Finlande*	13	12	13	5	13	n	5	7	4	6	2	79	21	100	1		
France	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10		
Allemagne	14	13	11	12	16	3	10	10	5	1	3	98	2	100	n		
Grèce*	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n		
Hongrie*	13	13	12	16	9	4	12	9	n	8	5	100	n	100	28		
Islande	15	12	8	7	15	n	14	9	3	6	n	88	12	100	n		
Irlande*	28	14	11	22	11	x(13,15)	x(13,15)	6	8	x(13,15)	n	100	n	100	11		
Italie ¹	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n		
Japon*	14	12	11	12	13	7	11	10	n	n	7	98	2	100	n		
Corée	14	12	12	11	12	5	8	9	n	4	6	91	9	100	n		
Mexique	14	14	19	21	9	9	6	6	n	n	n	97	3	100	n		
Pays-Bas	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n		
Nouvelle-Zélande*	24	17	12	12	x(1)	12	11	11	n	n	n	100	n	100	5		
Norvège*	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	10	94	6	100	n		
Portugal*	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	n	90	10	100	n		
Écosse*	19	10	9	9	x(1)	8	8	5	5	x(13)	n	73	27	100	n		
Espagne*	18	13	10	10	11	5	12	8	x(13)	x(13)	x(13)	88	12	100	n		
Suède*	22	14	12	13	12	x ²	7	8	x ²	7	n	94	6	100	n		
Turquie ¹	17	13	10	12	13	n	7	3	7	10	2	93	7	100	10		
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>16</i>	<i>13</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>11</i>	<i>4</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>91</i>	<i>9</i>	<i>100</i>	<i>4</i>		
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE																	
Argentine	13	13	13	15	8	8	8	8	a	a	5	90	10	100	m		
Chili	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	92	8	100	m		
Chine	14	12	9	17	11	n	5	7	n	5	11	92	8	100	m		
Égypte	24	13	11	8	13	5	5	5	5	5	4	100	a	100	m		
Inde	11	13	15	13	13	a	4	6	a	a	9	83	17	100	m		
Indonésie	16	16	14	13	6	a	5	5	5	15	5	100	a	100	m		
Jamaïque	17	14	14	14	6	17	6	6	6	3	n	100	n	100	m		
Jordanie	21	13	15	9	16	2	3	4	9	6	3	100	a	100	m		
Malaisie	13	11	11	13	11	n	4	4	9	9	13	100	a	100	m		
Paraguay	20	12	14	13	x(13)	12	10	5	2	x(7)	7	95	5	100	m		
Pérou ¹	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	a	93	7	100	m		
Philippines	9	9	9	9	9	18	6	3	a	a	9	82	18	100	m		
Fédération de Russie	23	13	14	13	8	6	4	5	a	a	m	87	13	100	m		
Thaïlande	11	6	9	11	x(13)	x(13)	3	9	x(11)	6	14	69	31	100	m		
Tunisie	33	13	5	15	7	5	7	10	5	n	n	100	a	100	m		
Uruguay	13	13	19	18	8	a	5	5	a	a	a	81	19	100	m		
Zimbabwe	14	14	11	9	14	9	7	4	7	10	2	100	n	100	m		

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

Par exemple, « x(7) » signifie que les données figurent dans la colonne 7.

1. Sont exclusivement pris en considération les élèves de 12 à 13 ans.
2. Inclus dans diverses matières.
3. Année de référence : 1999.

* Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE.

Tableau D1.3.

Temps d'instruction supplémentaire et temps consacré à l'étude par les élèves de 15 ans (2000)

Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements dans lesquels des cours supplémentaires sont proposés et pourcentage d'élèves suivant des cours supplémentaires à l'école et en dehors de l'école, estimation du nombre d'heures consacrées aux devoirs

	Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements dans lesquels des cours supplémentaires sont proposés					Pourcentage d'élèves faisant état d'une participation régulière à des cours supplémentaires donnés à l'école en plus du programme de cours				Pourcentage d'élèves faisant état d'une participation régulière à des cours supplémentaires en dehors de l'école					Pourcentage des élèves qui ont parfois ou régulièrement suivi, en dehors de l'école, des cours spéciaux en langue de l'évaluation, des cours spéciaux en d'autres matières ou des cours d'enrichissement ou complémentaires durant les trois dernières années	Pourcentage des élèves qui ont parfois ou régulièrement suivi, en dehors de l'école, des cours de remédiation en langue de l'évaluation, des cours de remédiation en d'autres matières, des formations pour améliorer leurs méthodes de travail ou reçu des leçons particulières privées au cours des trois dernières années	Estimation de la moyenne du nombre d'heures consacrées aux devoirs de langue de l'évaluation, de mathématiques et de sciences			
	Cours supplémentaires dans certaines matières, à l'intention d'élèves spécialement brillants	Cours de rattrapage en langue du test pour les élèves en difficulté	Cours spéciaux de méthodes d'apprentissage pour les élèves en difficulté	Tutorat spécial par les membres du personnel	Salle(s) d'étude où les élèves peuvent faire leurs devoirs avec l'aide du personnel enseignant	Cours d'enrichissement ou autres cours complémentaires	Cours de remédiation en langue du test	Cours de remédiation en d'autres matières	Formation pour améliorer les méthodes de travail	Cours en langue du test	Cours en d'autres matières	Cours d'enrichissement ou cours complémentaires	Cours de remédiation en langue du test	Cours de remédiation en d'autres matières				Formation pour améliorer les méthodes de travail	Leçons particulières privées	
PAYS DE L'OCDE																				
Australie	61	86	71	76	46	2	2	2	2	2	5	2	1	2	2	9	23	32	4.7	
Autriche	42	68	32	32	26	1	2	4	1	n	n	2	1	7	1	n	11	35	3.5	
Belgique	12	51	63	67	43	2	2	4	2	1	4	n	n	1	1	3	22	17	4.3	
Canada	50	77	68	79	61	3	1	2	3	n	n	3	1	1	2	6	14	32	5.0	
République tchèque	31	60	16	83	22	1	9	8	1	2	6	n	n	n	n	7	19	20	3.6	
Danemark	9	78	19	96	32	n	4	3	n	1	2	1	2	2	n	1	15	14	4.7	
Finlande	78	80	14	93	35	1	n	3	1	n	n	1	n	1	n	1	5	9	3.5	
France	4	70	59	39	41	2	5	8	2	3	7	2	2	4	1	7	m	m	4.9	
Allemagne	45	46	15	14	25	2	2	5	2	n	n	3	1	5	1	9	10	36	4.5	
Grèce	4	76	n	70	17	n	13	12	n	n	n	n	n	10	n	n	m	m	7.0	
Hongrie	76	71	43	60	31	3	6	13	3	n	n	25	3	9	2	12	47	47	5.8	
Islande	27	93	45	82	57	3	8	11	3	1	3	1	2	4	1	6	18	27	4.7	
Irlande	7	89	45	54	33	4	2	3	4	1	5	6	1	2	2	14	31	41	5.4	
Italie	49	91	93	77	31	3	3	8	3	n	n	1	1	5	2	8	6	48	5.2	
Japon	37	59	53	94	38	2	3	6	2	30	55	n	n	n	n	11	71	17	2.9	
Corée	10	29	46	56	29	1	3	8	1	27	34	9	5	14	3	11	64	58	4.4	
Luxembourg	18	89	54	83	61	2	4	7	2	3	4	1	2	4	6	2	22	37	4.0	
Mexique	22	51	48	62	43	5	2	5	5	1	3	8	1	3	3	4	51	47	5.2	
Nouvelle-Zélande	59	94	78	93	55	5	2	3	5	n	n	3	3	4	4	12	18	40	4.7	
Norvège	9	93	24	72	29	1	3	5	1	n	n	1	1	2	1	n	6	11	4.3	
Pologne	55	24	24	70	28	3	5	4	3	7	8	10	3	3	3	15	51	53	5.3	
Portugal	1	99	42	87	75	2	6	7	2	2	5	1	n	4	1	14	21	45	5.0	
Espagne	8	54	52	79	28	2	2	7	2	3	12	n	3	11	1	22	31	54	5.4	
Suède	19	97	39	86	61	n	3	5	n	n	1	n	n	1	n	1	8	8	3.3	
Suisse	47	73	35	46	32	2	5	9	2	n	n	2	2	6	1	6	7	30	3.9	
Royaume-Uni	52	83	65	91	79	7	2	6	7	2	5	n	n	n	3	8	20	24	5.4	
États-Unis	62	53	49	69	46	5	6	6	5	3	3	2	1	n	2	3	25	29	4.6	
Total OCDE	41	58	49	68	41	4	4	6	4	8	13	4	2	4	2	8	34	34	4.6	
Moyenne des pays	35	71	46	72	41	3	4	6	3	5	9	4	2	4	2	8	25	32	4.6	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE																				
Brésil	14	58	28	62	20	10	3	6	10	n	n	4	2	5	6	5	14	51	4.4	
Lettonie	76	48	48	94	48	3	6	10	3	3	9	9	2	4	2	11	55	56	m	
Liechtenstein	71	63	16	57	31	2	6	6	2	4	n	4	2	3	1	5	10	29	m	
Fédération de Russie	62	62	45	94	39	5	10	15	5	6	12	n	n	n	n	8	45	21	m	
Pays-Bas ¹	15	55	60	60	54	m	2	4	2	m	m	m	m	m	m	5	m	18	4.1	

 1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre la comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eag2002).

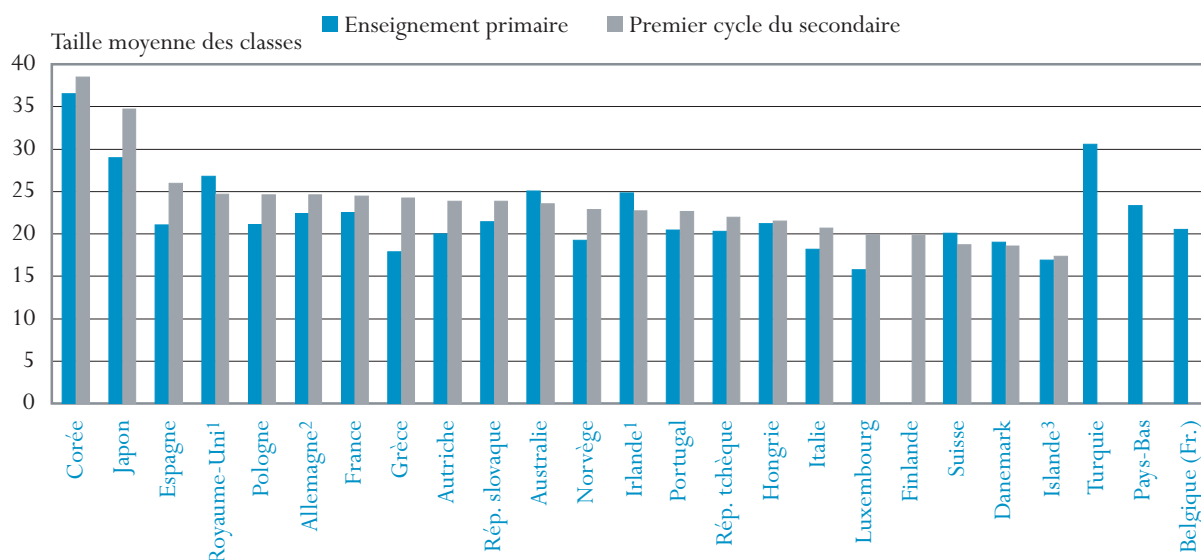
 Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

TAILLE DE LA CLASSE ET NOMBRE D'ÉTUDIANTS PAR ENSEIGNANT

- Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 22 élèves par classe mais elle varie du simple au double selon les pays : de 36 élèves par classe en Corée à moins de 18 élèves en Grèce, en Islande et au Luxembourg.
- Le nombre d'étudiants par classe augmente en moyenne de deux unités entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire mais le nombre d'étudiants par enseignant tend à diminuer aux niveaux supérieurs sous l'effet de l'allongement du temps annuel d'instruction.

Graphique D2.1.

Taille moyenne des classes dans les établissements publics et privés, par niveau d'enseignement (2000)



1. Établissements publics seulement.

2. Année de référence : 2001.

3. Sont incluses les classes regroupant plus d'une année.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002).

Contexte

La taille des classes fait l'objet de grands débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Les classes plus petites sont souvent privilégiées, car elles permettent aux enseignants d'accorder plus d'attention à chaque élève/étudiant et leur évitent d'avoir à gérer de grands groupes d'élèves/étudiants, ce qui représente un surcroît de travail pour eux. Les petites classes peuvent aussi être prises en considération par les parents lorsqu'ils choisissent un établissement pour leurs enfants. Mais réduire la taille des classes peut donner lieu à une augmentation substantielle du coût de l'éducation en raison de l'importance de la rémunération des enseignants dans le budget global de l'éducation.

Le nombre d'étudiants par enseignant est un autre facteur important qui permet d'évaluer les ressources consacrées à l'éducation. Comme il est malaisé de mesurer directement la qualité pédagogique de l'enseignement, en particulier aux niveaux supérieurs, cet indicateur est souvent utilisé comme variable supplétive de la qualité éducative, à supposer qu'un taux d'encadrement plus élevé permette un meilleur accès des élèves aux ressources didactiques. Mais les taux d'encadrement plus élevés doivent être relativisés à la lumière d'autres facteurs, notamment un niveau de traitement plus élevé pour les enseignants, des investissements plus importants en outils didactiques ou encore un recours plus généralisé aux enseignants auxiliaires ou à des paraprofessionnels dont les salaires sont souvent considérablement moins élevés que ceux des enseignants qualifiés. En outre, lorsqu'un plus grand nombre d'enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux sont intégrés dans des classes normales, un besoin accru d'encadrement spécialisé et de services d'assistance peut constituer une contrainte budgétaire qui réduit les ressources disponibles pour diminuer le nombre d'étudiants par enseignant.

Observations et explications

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement primaire, la taille moyenne des classes varie grandement selon les pays de l'OCDE. Elle va de 36 élèves par classe en Corée à moins de 20 élèves au Danemark, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg et en Norvège. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est comprise entre 38 élèves par classe en Corée et moins de 20 élèves au Danemark, en Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Suisse (voir le tableau D2.1).

Le nombre d'élèves par classe augmente en moyenne de deux unités entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Espagne, en Grèce, au Japon et au Luxembourg, le nombre moyen d'élèves par classe augmente de plus de quatre unités entre ces deux niveaux d'enseignement, tandis que l'Australie, le Danemark, l'Irlande, la Suisse et le Royaume-Uni affichent une baisse du nombre d'élèves par classe du primaire au

Cet indicateur évalue la taille des classes et le nombre d'étudiants par enseignant.

Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 22 élèves par classe mais elle varie du simple au double selon les pays : de 36 à moins de 18 élèves par classe.

Le nombre d'élèves par classe augmente en moyenne de deux unités entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

D2

premier cycle du secondaire (voir le graphique D2.1). L'indicateur de la taille des classes se limite à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire parce qu'il est trop difficile de définir et de comparer les tailles de classe aux niveaux supérieurs d'enseignement, car nombreux sont les pays où les jeunes sont scolarisés dans différents groupes et suivent des matières différentes selon des horaires différents.

Les classes des établissements publics comptent au moins trois élèves de plus que celles des établissements privés en Grèce, en Norvège, en Pologne, en République tchèque, en Suisse et en Turquie.

Dans 9 des 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, les classes des établissements publics comptent au moins trois élèves de plus que celles des établissements privés dans l'enseignement primaire. Les différences sont moins marquées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire mais dans 8 pays sur 18, la taille moyenne des classes reste moins importante dans les établissements privés que dans les établissements publics à ce niveau d'enseignement (voir le tableau D2.1).

Nombre d'étudiants par enseignant

De nombreux facteurs expliquent les écarts observés dans le nombre d'étudiants par enseignant.

Cet indicateur rend également compte du taux d'encadrement, obtenu par division du nombre d'élèves/étudiants, exprimé en équivalents temps plein, à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'« enseignants », également en équivalents temps plein, au même niveau et dans le même type d'établissement scolaire. Plusieurs facteurs influent sur les relations entre le nombre d'étudiants par enseignant et la taille moyenne des classes. Parmi ces facteurs, citons le nombre d'heures quotidiennes pendant lesquelles un élève/étudiant fréquente l'école, la longueur de la journée de travail d'un enseignant, le nombre de classes ou d'étudiants dont un enseignant est responsable, les différences selon les matières enseignées, la répartition du temps de travail d'un enseignant entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches, le regroupement d'étudiants dans les classes et la pratique du co-enseignement (*team teaching*).

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

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant en équivalents temps plein varie de 32 élèves en Corée à 10 élèves au Danemark, la moyenne de l'OCDE étant de 18 élèves par enseignant à ce niveau. Les disparités de taux d'encadrement entre pays sont légèrement plus marquées dans l'enseignement secondaire. Ainsi, on compte plus de 21 élèves par enseignant équivalent temps plein en Corée et au Mexique mais moins de 11 élèves par enseignant en Belgique, en Grèce, en Italie, au Luxembourg et au Portugal. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement moyen de l'OCDE s'établit à 14 élèves par enseignant, ce qui est proche des taux observés en Allemagne (15), aux États-Unis (15), en Finlande (14), au Japon (15), en Pologne (15), au Royaume-Uni (15), en Suède (14) et en Turquie (14) (voir le tableau D2.2).

Le taux d'encadrement augmente aux niveaux supérieurs d'enseignement.

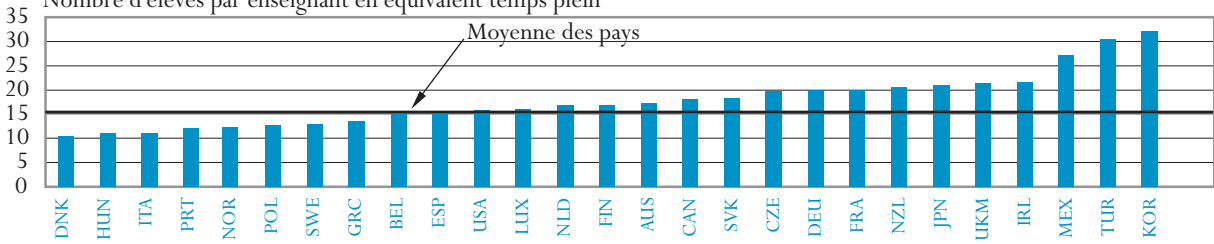
Comme l'indique la différence entre les taux d'encadrement moyens de l'enseignement primaire et secondaire, il y a de moins en moins d'élèves par enseignant au fur et à mesure que le niveau d'enseignement progresse. Le nombre d'élèves par enseignant diminue entre l'enseignement primaire et secondaire dans tous les pays de l'OCDE à l'exception du Canada, du

Graphique D2.2.

Nombre d'élèves par enseignant, selon le niveau d'enseignement (2000)

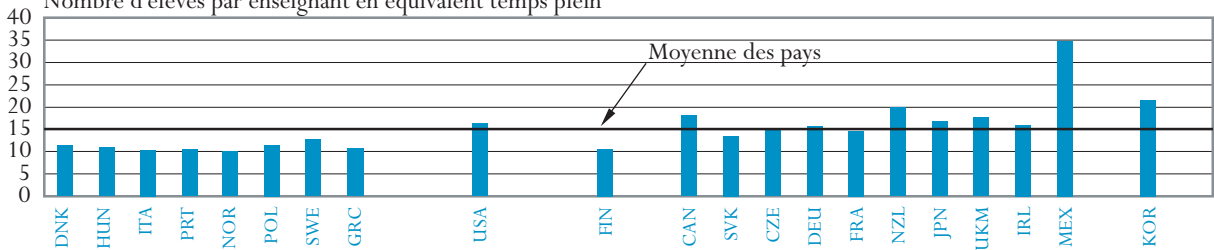
Enseignement primaire

Nombre d'élèves par enseignant en équivalent temps plein



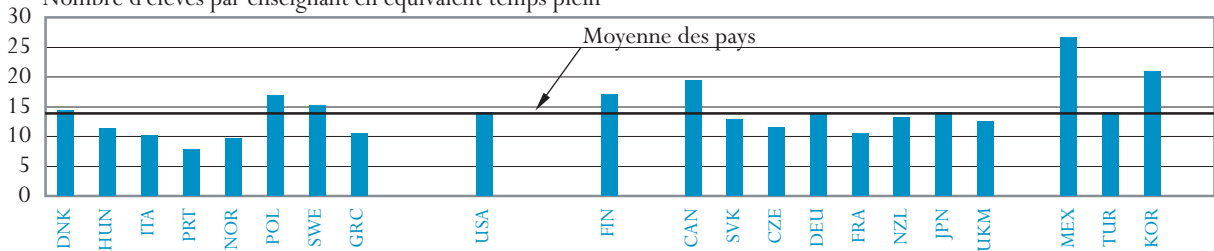
Premier cycle de l'enseignement secondaire

Nombre d'élèves par enseignant en équivalent temps plein



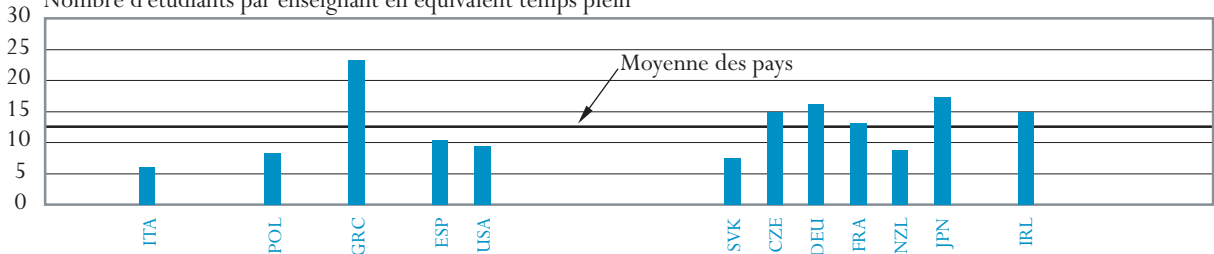
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Nombre d'élèves par enseignant en équivalent temps plein



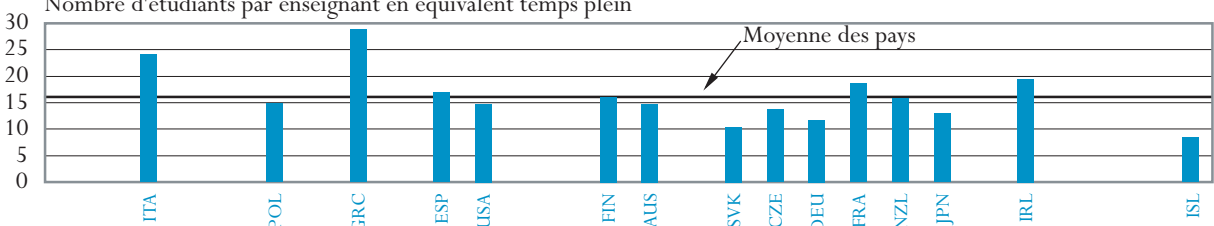
Enseignement tertiaire de type B

Nombre d'étudiants par enseignant en équivalent temps plein



Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau

Nombre d'étudiants par enseignant en équivalent temps plein



Remarque : Voir le Guide du lecteur pour les codes et les noms des pays mentionnés dans ce graphique.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau D2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Danemark, de la Hongrie, du Mexique, des Pays-Bas, de la Pologne et de la Suède. Cette diminution intervient malgré l'augmentation du nombre d'élèves par classe entre ces deux niveaux d'enseignement car le temps d'instruction tend à s'allonger dans les niveaux supérieurs d'enseignement.

En Corée, en France et en Turquie, la diminution du nombre d'élèves par enseignant entre les niveaux primaire et secondaire est nettement plus marquée que dans d'autres pays, avec d'un niveau à l'autre une différence allant de sept à 16 élèves par enseignant équivalent temps plein. Dans de nombreux pays, surtout en Corée et en France, ces disparités s'expliquent essentiellement par les différences dans le temps d'instruction annuel, mais aussi par le retard pris dans l'adaptation de l'offre d'enseignants à l'évolution démographique ou encore par des différences dans le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner aux divers niveaux d'enseignement. Même si cette tendance est généralisée, les raisons pédagogiques pour lesquelles un taux d'encadrement plus élevé serait préférable aux niveaux d'enseignement plus élevés ne sont pas évidentes (voir le tableau D2.2).

En général, le taux d'encadrement ne varie guère entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire.

Le nombre d'étudiants par enseignant dans les établissements publics et privés d'enseignement tertiaire va de 27 étudiants en Grèce à 12 étudiants ou moins en Allemagne, au Canada, en Islande, au Japon, dans la République slovaque et en Suède (voir le tableau D2.2). Toutefois, la plus grande prudence est de rigueur lors de la comparaison de ces chiffres, car il est difficile de calculer des nombres d'étudiants et d'enseignants en équivalents temps plein qui soient réellement comparables dans l'enseignement tertiaire.

Dans 11 des 12 pays pour lesquels des données sur l'enseignement tertiaire de type A et B sont disponibles, le taux d'encadrement est plus élevé dans l'enseignement tertiaire de type B, qui est le plus souvent axé sur des professions spécifiques, que dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau. Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 12 étudiants par enseignant dans l'enseignement tertiaire de type B, contre 16 dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau (voir le graphique D2.2). L'Allemagne est le seul pays où le taux d'encadrement est plus faible dans l'enseignement tertiaire de type B que dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau.

Dans l'enseignement pré-primaire, le nombre d'élèves par enseignant a tendance à se situer entre celui du primaire et celui du secondaire.

Dans l'enseignement pré-primaire, le nombre d'élèves par enseignant est généralement inférieur à celui de l'enseignement primaire mais légèrement supérieur à celui de l'enseignement secondaire. On compte moins de sept élèves par enseignant au Danemark et en Islande mais plus de 22 élèves par enseignant en Allemagne, en Corée et au Mexique. Il n'y a pas de corrélation apparente entre les taux d'encadrement de l'enseignement pré-primaire et du primaire, ce qui indique que les exigences en matière d'affectation ou les priorités à ces niveaux d'enseignement diffèrent à l'intérieur des pays (voir le tableau D2.2).

Définitions et méthodologie

La taille des classes est obtenue par division du nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement spécial ont été exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Cet indicateur comprend uniquement les programmes normaux dispensés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire et exclut les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

La dénomination « personnel 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 « personnel 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 les autres membres du personnel paraprofessionnel.

Les données se rapportent à l'année scolaire 1999-2000 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

Tableau D2.1.
 Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement (2000)

	Enseignement primaire				1 ^{er} cycle de l'enseignement secondaire			
	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	TOTAL : Établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	TOTAL : Établissements publics et privés
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
PAYS DE L'OCDE								
Australie	24.9	25.9	a	25.0	23.6	22.2	a	23.5
Autriche	19.9	22.7	x(2)	20.0	23.8	25.3	x(6)	23.9
Belgique (Comm. fl.)	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Comm. fr.)	20.2	21.0	m	20.5	21.1	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	20.4	12.7	a	20.3	22.0	18.7	a	21.9
Danemark	19.0	m	m	19.0	18.6	m	m	18.6
Finlande	m	m	a	m	m	m	a	19.9
France	22.3	23.9	n	22.6	24.4	24.8	x(6)	24.5
Allemagne ¹	22.4	24.0	x(2)	22.4	24.5	26.0	x(6)	24.6
Grèce	17.7	a	21.3	17.9	24.1	a	27.4	24.2
Hongrie	21.3	19.9	a	21.2	21.5	22.2	a	21.5
Islande* ²	16.9	18.9	n	16.9	17.4	14.3	n	17.4
Irlande	24.8	m	m	m	22.7	m	m	m
Italie	18.1	a	20.7	18.2	20.7	a	20.8	20.7
Japon	28.9	a	34.8	29.0	34.5	a	37.9	34.7
Corée	36.5	a	36.4	36.5	38.7	37.9	a	38.5
Luxembourg	15.5	21.0	19.6	15.7	19.9	20.8	19.1	19.9
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	m	23.9	m	m	m	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	19.3	16.1	x(2)	19.3	22.9	19.1	x(6)	22.8
Pologne	21.3	12.7	a	21.2	24.8	13.0	a	24.6
Portugal	20.2	23.6	x(2)	20.5	22.7	22.0	x(6)	22.6
République slovaque	21.4	21.5	n	21.4	23.8	24.5	n	23.8
Espagne	19.7	25.0	21.6	21.1	25.0	29.0	22.6	26.0
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	20.2	12.5	15.8	20.1	18.9	18.0	16.4	18.8
Turquie	30.9	a	21.1	30.6	a	a	a	a
Royaume-Uni	26.8	m	m	m	24.7	a	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>22.1</i>	<i>20.1</i>	<i>23.9</i>	<i>21.9</i>	<i>23.6</i>	<i>22.5</i>	<i>24.0</i>	<i>23.6</i>
PAYS NON-MEMBRE DE L'OCDE								
Israël	m	m	m	26.7	m	m	m	31.6

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

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

1. Année de référence : 2001.

2. Y compris les classes à années multiples.

* Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqq2002).

Source : OCDE.

Tableau D2.2.
 Nombre d'élèves par enseignant dans les établissements d'enseignement publics et privés, par niveau d'enseignement et exprimé en équivalents temps plein (2000)

	Pré-primaire	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAYS DE L'OCDE	Australie ¹	m	17.3	m	m	12.6	m	m	14.8	m
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique*	x(2)	15.0	x(5)	x(5)	9.7	x(5)	x(9)	x(9)	19.9
	Canada	18.1	18.1	18.1	19.5	18.8	x(9)	x(9)	x(9)	9.8
	République tchèque	13.1	19.7	14.7	11.5	13.1	11.0	12.1	13.7	13.5
	Danemark	6.6	10.4	11.4	14.4	12.8	m	m	m	m
	Finlande*	12.2	16.9	10.7	17.0	13.8	x(4)	x(4)	16.1	m
	France	19.1	19.8	14.7	10.4	12.5	11.4	16.2	18.6	18.3
	Allemagne*	23.6	19.8	15.7	13.9	15.2	14.3	14.9	11.7	12.1
	Grèce	15.8	13.4	10.8	10.5	10.7	m	23.3	28.9	26.8
	Hongrie	11.6	10.9	10.9	11.4	11.2	x(4)	x(9)	x(9)	13.1
	Islande	5.4	x(3)	12.7	9.7	m	m	m	8.3	7.9
	Irlande*	15.1	21.5	15.9	x(3)	x(3)	x(3)	14.8	19.4	17.4
	Italie*	13.0	11.0	10.4	10.2	10.3	m	6.0	24.1	22.8
	Japon	18.8	20.9	16.8	14.0	15.2	m	8.8	12.9	11.4
	Corée	23.1	32.1	21.5	20.9	21.2	a	m	m	m
	Luxembourg ²	20.2	15.9	x(5)	x(5)	9.2	m	m	m	m
	Mexique	22.4	27.2	34.8	26.5	31.7	m	x(9)	x(9)	15.1
	Pays-Bas	x(2)	16.8	x(5)	x(5)	17.1	x(5)	m	m	12.6
	Nouvelle-Zélande	7.5	20.6	19.9	13.1	16.3	12.6	13.2	15.8	15.2
	Norvège	m	12.4	9.9	9.7	m	x(4)	x(9)	x(9)	12.7
	Pologne	13.1	12.7	11.5	16.9	15.5	17.1	8.4	14.9	14.7
	Portugal	16.4	12.1	10.4	7.9	9.0	m	x(9)	x(9)	m
	République slovaque	10.1	18.3	13.5	12.8	13.2	9.0	7.4	10.3	10.2
	Espagne	16.1	14.9	x(5)	x(5)	11.9	x(5)	10.5	16.9	15.9
	Suède	m	12.8	12.8	15.2	14.1	m	x(9)	x(9)	9.3
	Suisse ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	16.0	30.5	m	14.0	14.0	m	m	m	m	
Royaume-Uni* ¹	21.0	21.2	17.6	12.5	14.8	m	x(9)	x(9)	17.6	
États-Unis	18.7	15.8	16.3	14.1	15.2	10.1	9.5	14.8	13.5	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>15.5</i>	<i>17.7</i>	<i>15.0</i>	<i>13.9</i>	<i>14.3</i>	<i>12.2</i>	<i>12.1</i>	<i>16.1</i>	<i>14.7</i>	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Argentine ^{2,3}	19.9	22.7	13.2	9.0	11.2	a	12.1	8.0	9.3
	Brésil ³	18.5	26.6	34.2	38.7	35.6	m	x(9)	x(9)	14.1
	Chili ³	39.3	34.0	33.4	28.5	30.2	a	m	m	m
	Chine ³	26.7	20.2	17.6	13.8	16.4	10.1	31.0	8.5	12.3
	Égypte	a	23.0	22.0	12.8	17.1	m	m	m	m
	Inde ^{2,3}	m	43.0	22.0	9.2	16.1	20.8	m	m	m
	Indonésie ⁴	33.0	27.1	19.6	17.8	18.9	a	x(9)	x(9)	15.0
	Jamaïque	22.1	30.4	x(5)	x(5)	18.5	x(7)	19.4	13.4	16.5
	Jordanie ²	19.4	x(3)	21.2	16.9	20.6	a	15.6	34.9	29.5
	Malaisie ³	26.9	21.3	17.7	18.3	17.9	24.7	17.3	20.2	19.1
	Paraguay ³	x(2)	18.0	x(5)	x(5)	30.6	a	17.2	m	m
	Pérou ³	25.9	26.8	x(5)	x(5)	18.5	m	m	m	m
	Philippines ³	32.9	34.7	40.5	21.2	34.1	m	a	23.6	23.6
	Fédération de Russie ⁴	7.0	17.3	m	m	m	10.2	15.1	15.3	15.2
	Tunisie ²	19.8	23.3	24.9	17.4	21.5	a	x(9)	x(9)	19.2
	Uruguay ³	31.3	20.4	11.9	22.6	14.9	a	x(9)	x(9)	8.1
	Zimbabwe ⁴	m	37.0	x(5)	x(5)	24.7	m	m	m	m

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

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

1. Ne comprend que les filières générales pour les 1^{er} et 2^e cycles du secondaire.

2. Établissements publics seulement.

3. Année de référence : 1999.

4. Année de référence : 2001.

*Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002).

Source : OCDE.

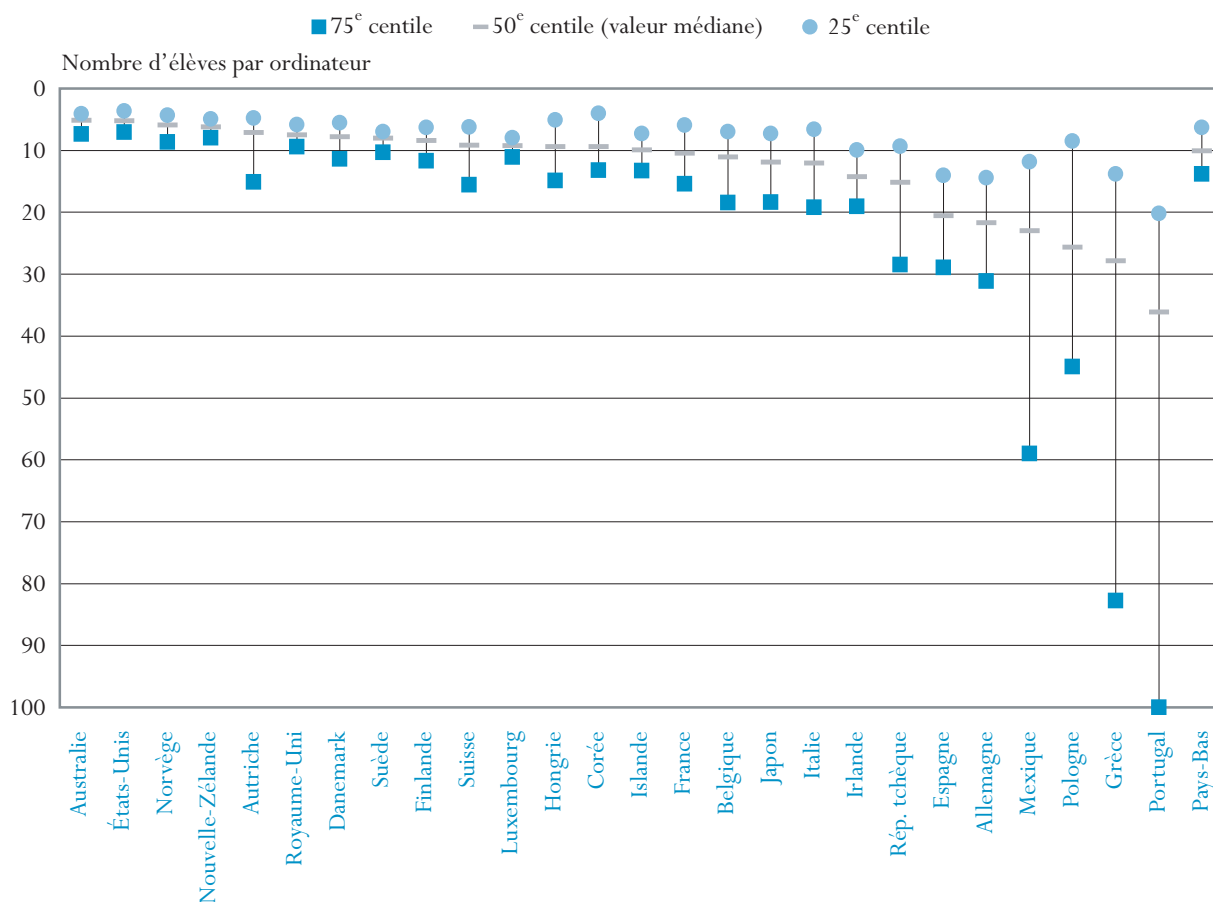
ACCESSIBILITÉ ET UTILISATION DES ORDINATEURS DANS LE CADRE SCOLAIRE ET FAMILIAL

- Dans les pays de l'OCDE, les jeunes de 15 ans fréquentent généralement des établissements où l'on compte 13 élèves par ordinateur mais cette moyenne varie énormément entre les pays, voire dans certains pays entre les régions ou les établissements.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ un tiers des élèves de 15 ans ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école chaque jour ou quelques fois par semaine mais ils sont pratiquement deux fois plus nombreux à avoir dit se servir d'un ordinateur à la maison à la même fréquence. Toutefois, les élèves de 15 ans qui ont reconnu n'avoir jamais d'ordinateur à leur disposition à la maison sont plus nombreux que ceux qui ont fait état de la même situation dans le cadre scolaire. Cet écart, qui atteint 10 points de pourcentage, donne à penser que les établissements d'enseignement peuvent dans une grande mesure contribuer à combler le fossé éducatif entre ceux qui ont accès à l'information et ceux qui n'y ont pas accès.

Graphique D3.1.

Nombre d'élèves par ordinateur (2000)

Rapport entre les effectifs totaux des établissements fréquentés par des élèves de 15 ans et le nombre total d'ordinateurs de ces établissements, par quartile et après pondération des effectifs



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'élèves par ordinateur dans le 50^e centile.

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Tableau D3.1. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqq2002) et www.pisa.oecd.org.

Contexte

Les économies des pays de l'OCDE dépendent de plus en plus des connaissances et compétences de la main-d'œuvre en informatique. Les élèves qui ne sont pas – ou peu – familiarisés avec les ordinateurs et l'informatique risquent d'éprouver des difficultés pour entrer sur le marché de travail moderne. L'intégration de l'informatique dans l'environnement d'apprentissage à l'école n'est pas sans conséquence pour le travail en classe mais la disponibilité croissante d'ordinateurs personnels abordables, de logiciels et d'accès à Internet et au courrier électronique à domicile permet souvent aux élèves d'utiliser plus fréquemment un ordinateur à la maison qu'à l'école. La façon dont les jeunes se servent d'un ordinateur à la maison est de plus en plus éducative, en raison de l'importance croissante d'activités autres que les jeux, c'est-à-dire le traitement de texte, les bases de données, les tableurs, la programmation, l'Internet et la conception de sites web. Toutefois, les établissements ont un rôle important à jouer, en particulier pour combler le fossé entre ceux qui ont accès à l'information et ceux qui n'y ont pas accès.

Cet indicateur rend compte de l'utilisation et de l'accessibilité des technologies de l'information chez les jeunes de 15 ans.

À l'occasion du cycle d'évaluation PISA 2000, la familiarité des jeunes de 15 ans avec l'informatique, tant en classe qu'à la maison, a été étudiée sous trois aspects : leur intérêt pour l'informatique, leur perception de leur capacité à se servir d'un ordinateur et leur pratique et leur expérience de l'informatique. Le présent indicateur aborde plusieurs de ces aspects.

Observations et explications

Nombre d'élèves par ordinateur

Le nombre moyen d'élèves par ordinateur est souvent utilisé pour déterminer dans quelle mesure les technologies de l'information sont accessibles. Lors du cycle d'évaluation PISA 2000, les chefs d'établissements fréquentés par des élèves de 15 ans ont été priés d'indiquer le nombre total d'ordinateurs disponibles dans leur école. Le nombre d'élèves par ordinateur est un indice obtenu par division du nombre total d'ordinateurs par le nombre total d'élèves inscrits dans chaque établissement. Les 25^e, 50^e et 75^e centiles de cet indice ont été présentés pour chaque pays de façon à mieux expliquer la variation du nombre d'ordinateurs disponibles selon les pays. Ainsi, si l'on compte 35 élèves par ordinateur dans le 25^e centile d'un pays donné, cela signifie que 25 pour cent des élèves de 15 ans fréquentent des établissements dans lesquels on enregistre moins de 35 élèves par ordinateur. De même, si l'on compte 12 élèves par ordinateur dans le 50^e centile de ce pays, cela signifie que 50 pour cent des élèves de 15 ans fréquentent des établissements dans lesquels on enregistre moins de 12 élèves par ordinateur. Le nombre d'élèves par ordinateur a également été calculé séparément dans les établissements publics, privés subventionnés et privés indépendants ainsi que pour les écoles dans les villages de moins de 3 000 habitants, dans les villes de 15 000 à 100 000 habitants et dans les villes de plus d'un million d'habitants.

Le nombre moyen d'élèves par ordinateur donne une idée de l'accessibilité des technologies...

...mais l'accessibilité des ordinateurs n'est pas le gage de leur utilisation effective.

Toutefois, la disponibilité du matériel ne garantit pas son utilisation effective par les élèves et les enseignants, pas plus qu'elle n'indique si les ordinateurs sont facilement accessibles, que ce soit en classe ou dans les laboratoires, les bibliothèques, etc. De plus, cet indicateur ne permet pas de déterminer si la qualité du matériel (la compatibilité, la mémoire disponible, la vitesse, l'âge de l'ordinateur, les périphériques et les logiciels) est adaptée pour un usage en classe. Enfin, le nombre moyen d'élèves pour un ordinateur peut dissimuler de fortes disparités entre établissements, notamment sous l'effet de facteurs tels que la situation géographique, le milieu socio-économique et le type d'établissement.

Dans les pays de l'OCDE, les jeunes de 15 ans fréquentent généralement des établissements dans lesquels 13 élèves se partagent un ordinateur mais ce chiffre varie énormément.

Dans les pays de l'OCDE, les jeunes de 15 ans fréquentent généralement des établissements dans lesquels 13 élèves se partagent un ordinateur mais ce chiffre varie énormément. Ainsi, on compte un ordinateur pour cinq élèves en Australie et aux États-Unis et un ordinateur pour six élèves en Norvège et en Nouvelle-Zélande. À l'autre extrême, en Allemagne, en Espagne, en Grèce, au Mexique, en Pologne et au Portugal, les jeunes de 15 ans fréquentent des établissements où, en moyenne, plus de 20 élèves se partagent un ordinateur. Dans certains de ces pays, à savoir en Grèce, au Mexique, en Pologne et au Portugal, l'accessibilité des ordinateurs varie grandement d'un établissement à l'autre, ainsi que le montrent les écarts importants entre le 25^e et le 75^e centile de l'indice (voir le graphique D3.1 et le tableau D3.1).

L'accessibilité des ordinateurs peut également être influencée par l'importance des investissements consentis par les gouvernements régionaux et locaux et les acteurs privés dans les nouvelles technologies.

L'accessibilité des ordinateurs peut également être influencée par la volonté des gouvernements locaux, régionaux et nationaux ainsi que des organes décisionnels privés de financer l'achat de matériel informatique pour le compte des établissements. Les politiques et décisions afférentes peuvent également privilégier les établissements situés dans des régions reculées ou dans des quartiers urbains défavorisés. Les données recueillies auprès des chefs d'établissement par le PISA ont permis de calculer le nombre d'élèves par ordinateur en fonction de la situation géographique des établissements et de leur type.

Dans certains pays, l'accessibilité des ordinateurs est nettement meilleure dans les établissements privés...

Dans certains pays, les jeunes de 15 ans jouissent d'un meilleur accès à l'informatique dans les établissements privés que dans les établissements publics. Les disparités sont prononcées dans des pays tels que la Grèce et le Mexique, où on compte moins de dix élèves par ordinateur dans les établissements privés, contre jusqu'à 32 élèves par ordinateur dans les établissements publics. Dans d'autres pays, l'accessibilité du matériel informatique ne varie pas selon le type d'établissement (voir le tableau D3.1).

...mais parfois, elle varie aussi en fonction de la situation géographique des établissements.

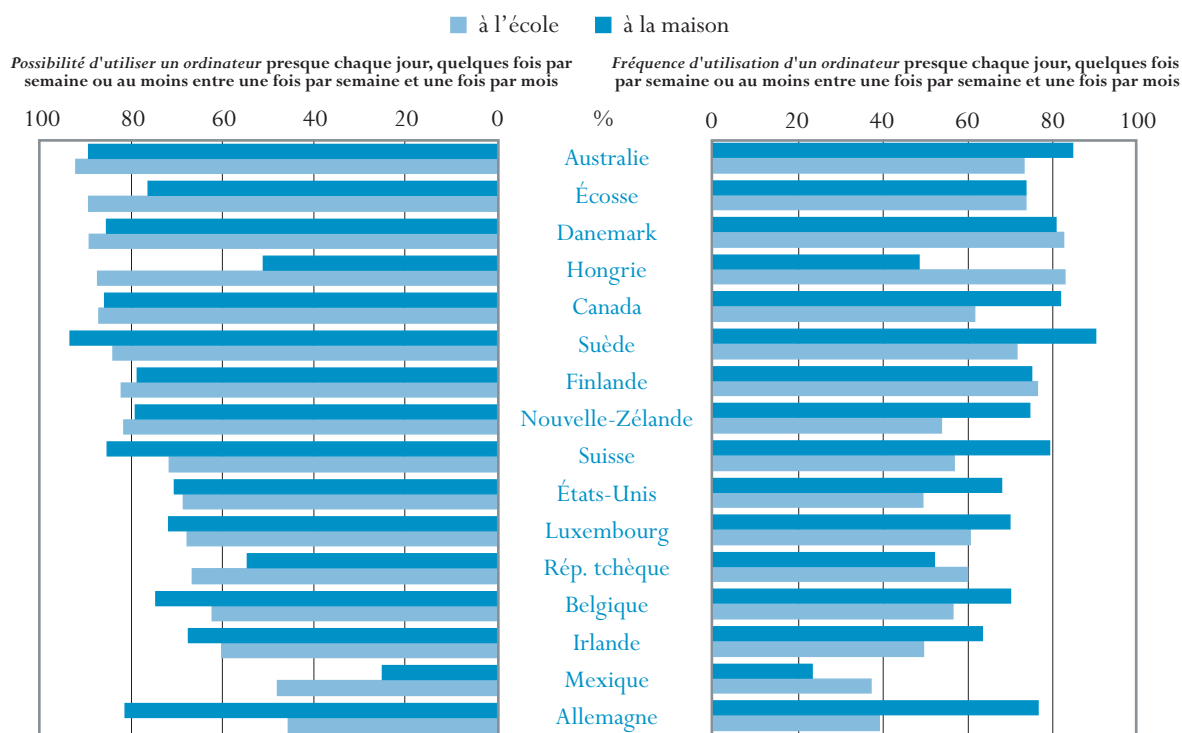
Dans des pays tels que l'Australie, les États-Unis, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, le nombre d'élèves par ordinateur ne varie guère selon la situation géographique des établissements. Entre cinq et six élèves se partagent un ordinateur en Australie et aux États-Unis qu'ils fréquentent des établissements situés dans un village de moins de 3 000 habitants, dans une

petite ville de 15 000 à 100 000 habitants, à proximité du centre ou dans une ville de plus d'un million d'habitants. Il n'en va pas de même en Hongrie, en Irlande et en République tchèque. Dans ces pays en effet, un élève inscrit dans un établissement situé dans une zone urbaine jouit d'un meilleur accès au matériel informatique qu'un élève fréquentant un établissement situé en zone rurale. En Belgique par exemple, on compte 20 élèves par ordinateur dans les établissements situés dans des villages (qui n'accueillent que 4 pour cent de la population d'élèves) alors qu'il y a huit élèves pour chaque ordinateur dans les établissements situés à proximité de villes de plus d'un million d'habitants. La situation inverse prévaut pour les élèves inscrits dans des établissements ruraux en Corée, en Espagne, au Mexique et en Pologne : l'accessibilité du matériel informatique y est de loin supérieure à celle observée dans les établissements situés en milieu urbain (voir le tableau D3.1).

Graphique D3.2.

Possibilité et fréquence d'utilisation d'un ordinateur à la maison et à l'école pour les jeunes de 15 ans (2000)

Pourcentage moyen de jeunes de 15 ans ayant déclaré pouvoir se servir d'un ordinateur mis à leur disposition à la maison ou à l'école et utilisant ces ordinateurs



Les pays sont classés par ordre croissant de la possibilité d'utiliser un ordinateur presque chaque jour, quelques fois par semaine ou au moins une fois par semaine et une fois par mois à l'école.

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Tableaux D3.4 et D3.5. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Disponibilité et utilisation des ordinateurs à l'école

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un tiers environ des jeunes de 15 ans ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école presque chaque jour ou quelques fois par semaine mais cette proportion varie énormément selon les pays.

Entre 45 et 65 pour cent des élèves de 15 ans ont déclaré utiliser un ordinateur à l'école presque chaque jour ou quelques fois par semaine en Australie, au Danemark, en Écosse, en Finlande, en Hongrie et en Suède. Par contraste, ils ne sont que 18 pour cent en Allemagne et 22 pour cent en Suisse à faire état de la même fréquence d'utilisation. Au Mexique, la moitié des jeunes de 15 ans ont reconnu ne jamais se servir d'un ordinateur à l'école (voir le tableau D3.5).

Dans la plupart des pays, les jeunes de 15 ans ont déclaré utiliser un ordinateur beaucoup plus souvent à la maison qu'à l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 60 pour cent des jeunes de 15 ans ont dit utiliser un ordinateur à la maison presque chaque jour ou quelques fois par semaine. Ils sont entre 66 et 82 pour cent à faire état de cette fréquence d'utilisation en Australie, au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège et en Suède. Même en Allemagne et en Suisse, où la fréquence d'utilisation de matériel informatique à l'école est comparativement peu élevée, près de deux tiers des jeunes de 15 ans ont déclaré utiliser un ordinateur à la maison presque chaque jour ou quelques fois par semaine. La Hongrie et le Mexique font figure d'exception : les jeunes de 15 ans ont dit utiliser plus souvent un ordinateur à l'école qu'à la maison (voir le tableau D3.5).

Environ un tiers des élèves utilisent Internet à l'école plusieurs fois par semaine ou tout au moins plusieurs fois par mois.

Les élèves et les enseignants se servent de plus en plus d'Internet et de réseaux locaux comme outil de recherche et de communication. La connexion d'un établissement à Internet peut se révéler peu pertinente d'un point de vue pédagogique si la vitesse de transmission est lente, que le coût de connexion est élevé ou que les programmes de cours ne sont pas assez flexibles. En revanche, l'utilisation effective d'Internet et des réseaux informatiques en classe peut ajouter une nouvelle dimension aux méthodes pédagogiques et à l'apprentissage. Lors du cycle d'évaluation PISA 2000, les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer le nombre d'ordinateurs connectés à Internet ou à un réseau local dans leur école. En moyenne, près de la moitié des ordinateurs des établissements des pays de l'OCDE sont connectés à Internet ou à un réseau local. En Australie et au Luxembourg, plus de 75 pour cent des ordinateurs le sont, contre moins de 25 pour cent en Italie et au Mexique (voir le tableau D3.2). En Australie, en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Suède, plus de 50 pour cent des jeunes de 15 ans ont déclaré utiliser Internet à l'école plusieurs fois par mois ou par semaine (pour les données voir l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002)).

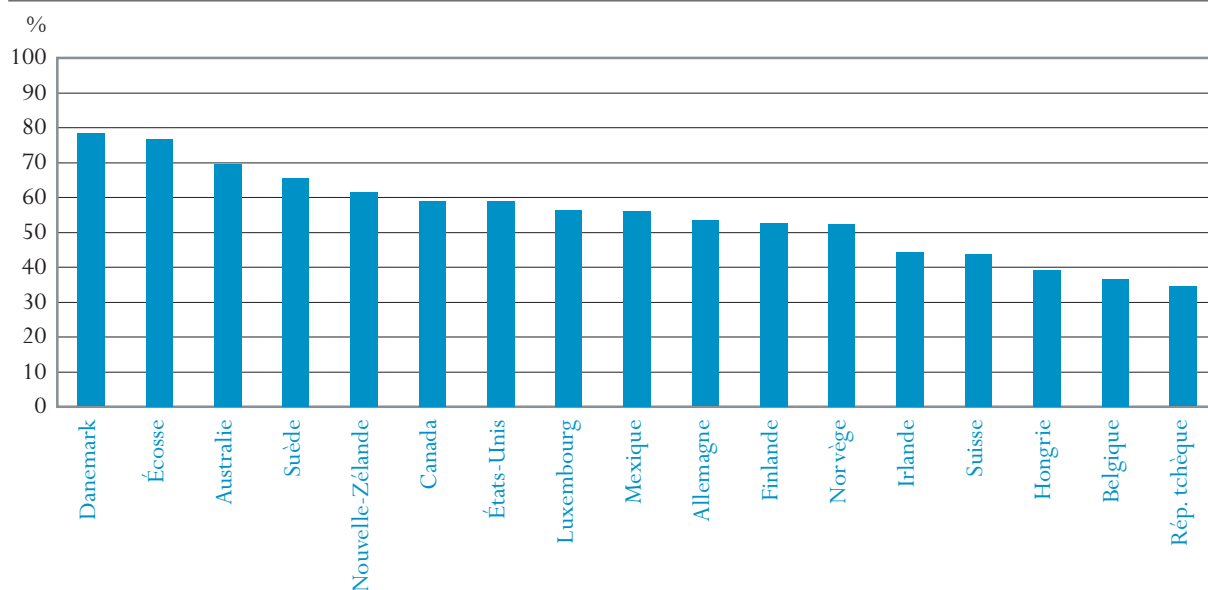
Les chefs d'établissement estiment que l'apprentissage est davantage entravé par le manque d'ordinateurs et de ressources multimédias que par le manque de tout autre matériel didactique.

Les estimations du nombre d'ordinateurs disponibles dans les établissements qui font l'objet du présent indicateur peuvent donner une idée de la réussite des politiques nationales visant à intégrer l'informatique dans l'enseignement. Certes, la seule disponibilité du matériel informatique n'en garantit pas la qualité, leur utilisation effective dans l'environnement d'apprentissage. Pour étoffer cet état des lieux, les chefs d'établissement ont été priés lors du cycle d'évaluation PISA 2000 d'indiquer dans quelle mesure, selon eux, l'apprentissage des élèves

Graphique D3.3.

Fréquence d'utilisation d'un ordinateur à des fins didactiques chez les jeunes de 15 ans (2000)

Pourcentage moyen d'élèves de 15 ans ayant déclaré utiliser un ordinateur pour les aider à étudier presque chaque jour, quelques fois par semaine ou au moins entre une fois par semaine et une fois par mois



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans ayant déclaré utiliser un ordinateur pour les aider à étudier presque chaque jour, quelques fois par semaine ou au moins entre une fois par semaine et une fois par mois.

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Tableau D3.6. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

de 15 ans était gêné par le manque d'ordinateurs et d'équipements multimédias à des fins didactiques. Ils ont également été interrogés sur la qualité d'autres ressources éducatives, telles que le matériel pédagogique, le matériel didactique de la bibliothèque et l'équipement des laboratoires de sciences et des ateliers d'arts plastiques. En moyenne, c'est le manque d'ordinateurs et d'équipements multimédias, plus que toute autre ressource éducative, qui est jugé entraver le plus l'apprentissage (voir le tableau D5.3). Dans les pays de l'OCDE, plus de 37 pour cent des jeunes de 15 ans fréquentent des établissements dont le directeur a déclaré que l'apprentissage était gêné « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » par le manque d'ordinateurs à des fins didactiques. C'est dans des pays tels que la Grèce et le Mexique que les chefs d'établissement s'inquiètent le plus de l'entrave à l'apprentissage que constitue le manque d'ordinateurs et d'équipements multimédias. En revanche, en Australie, en Belgique, aux États-Unis, en Hongrie et en Suisse, des pays où l'accessibilité des ordinateurs est nettement meilleure, les chefs d'établissement ont déclaré que l'apprentissage n'était en rien gêné par un manque d'ordinateurs et d'équipements multimédias aux fins didactiques (voir le tableau D3.3).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 15 pour cent des ordinateurs dont disposent les établissements sont exclusivement réservés aux enseignants et 12 autres pour cent le sont au personnel administratif.

Les ordinateurs sont aussi un outil essentiel pour les enseignants et les membres du personnel administratif qui les utilisent pour s'acquitter de tâches routinières, telles que la mise à jour des fiches d'élève, la rédaction de courrier à l'intention des parents, la correspondance administrative, l'élaboration des bulletins électroniques des élèves, la préparation des leçons et l'actualisation des sites web de leur établissement et de leur classe. Dans le questionnaire PISA, les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer le nombre d'ordinateurs mis à la disposition des élèves, réservés exclusivement au corps enseignant et enfin au personnel administratif. Il ressort de leurs réponses que 15 pour cent des ordinateurs dont disposent les établissements sont exclusivement réservés aux enseignants et que 12 autres pour cent le sont au personnel administratif. En Corée, aux États-Unis, en Grèce et au Portugal, plus d'un cinquième du nombre total d'ordinateurs disponibles au sein des établissements sont exclusivement réservés aux enseignants. En Belgique, en Grèce, au Mexique et au Portugal, plus de 15 pour cent des ordinateurs sont réservés exclusivement au personnel administratif (voir le tableau D3.2).

Disponibilité et utilisation d'ordinateurs à la maison

De nombreux pays ont assisté à une amélioration rapide de l'accès aux ordinateurs et aux logiciels éducatifs à la maison avec, en moyenne, près de trois-quarts des jeunes de 15 ans déclarant disposer d'au moins un ordinateur à la maison...

L'utilisation d'un ordinateur à la maison peut permettre d'enrichir le processus d'apprentissage dans le cadre scolaire et d'améliorer l'attitude des élèves à l'égard de l'informatique, établissant ainsi des liens entre l'apprentissage formel en classe et l'apprentissage informel à la maison.

Au cours de ces cinq ou dix dernières années, l'informatique a suscité un engouement sans précédent chez les particuliers. Les arguments marketing destinés à promouvoir les ventes d'ordinateurs personnels font de plus en plus référence à l'usage familial et éducatif de l'informatique qu'à son aspect ludique. Il est vrai que les ordinateurs et les logiciels abordables se multiplient sur le marché et que les parents sont de plus en plus conscients du rôle que l'informatique peut jouer dans l'éducation de leurs enfants. Depuis quelques années, il est également nettement plus facile pour les particuliers de se connecter à Internet à bon marché. Selon la moyenne établie en 2000 dans les pays de l'OCDE, 73 pour cent des jeunes de 15 ans ont déclaré disposer d'au moins un ordinateur à la maison. Au Danemark, en Islande, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède, 40 pour cent ont dit en avoir au moins deux à la maison. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne plus de 55 pour cent des jeunes de 15 ans ont déclaré disposer de logiciels éducatifs à la maison. Cette proportion est égale ou supérieure à 75 pour cent dans des pays tels que l'Australie, le Canada, les États-Unis, l'Islande, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et la Suède. Par ailleurs, 45 pour cent des jeunes de 15 ans de l'OCDE ont déclaré avoir accès à Internet à la maison. En Islande et en Suède, plus de trois quarts des jeunes de 15 ans ont dit avoir accès à Internet à la maison (voir le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard).

...et l'utilisation quotidienne de l'ordinateur a bien plus de chances d'avoir lieu à la maison qu'à l'école...

Comme le montre également cet indicateur, de nombreux jeunes de 15 ans sont nettement plus susceptibles d'utiliser quotidiennement l'ordinateur à la maison qu'à l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 64 pour cent des jeunes

de 15 ans ont déclaré pouvoir se servir d'un ordinateur chaque jour à la maison mais ils ne sont que 27 pour cent à avoir fait état de cette possibilité à l'école (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.4).

Il est intéressant de constater que les élèves de 15 ans qui ont reconnu n'avoir pas d'ordinateur à leur disposition à la maison sont plus nombreux que ceux qui ont fait état de la même situation à propos de leur établissement d'enseignement. Cet écart, qui atteint 10 points de pourcentage, donne à penser que les établissements peuvent dans une grande mesure contribuer à combler le fossé éducatif entre ceux qui ont accès à l'information et ceux qui n'y ont pas accès.

Lors du cycle d'évaluation PISA 2000, les jeunes de 15 ans ont été priés d'indiquer à quelle fréquence ils utilisaient un ordinateur pour les aider à apprendre des matières scolaires. En moyenne, 11 pour cent d'entre eux ont déclaré utiliser presque chaque jour un ordinateur dans ce but, 24 pour cent, quelques fois par semaine et 26 pour cent, entre une fois par semaine et une fois par mois. Mais en Belgique, en Hongrie, en Irlande, en République tchèque et en Suisse, plus de 25 pour cent des jeunes de 15 ans ont reconnu ne jamais utiliser d'ordinateur à cette fin (voir le graphique D3.3. et le tableau D3.6).

Définitions et méthodologie

Les données sur lesquelles se base cet indicateur ont été dérivées des réponses des élèves de 15 ans et des chefs d'établissement à des questions portant sur l'utilisation et l'accessibilité des ordinateurs dans le cadre scolaire et familial et figurant dans les trois questionnaires contextuels administrés dans le cadre du cycle d'évaluation de 2000 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Outre le test écrit, les élèves de 15 ans évalués dans le cadre du PISA ont répondu à un questionnaire préparé dans le but de recueillir des informations sur leur famille et leur milieu familial, leurs habitudes de lecture et leurs activités scolaires et autres. Les réponses des élèves à des questions sur la fréquence d'utilisation d'ordinateurs et d'Internet à l'école (voir le tableau D3.2) sont dérivées de ce questionnaire. Un autre questionnaire contextuel sur le caractère familial de l'informatique a été soumis à des élèves dans 20 pays dans le cadre d'une option internationale. Il a été conçu dans le but de recueillir des informations sur l'intérêt des élèves pour l'informatique, sur leur perception de leur aisance en informatique et de leur capacité à se servir d'un ordinateur et sur leur expérience en informatique. Les données sur lesquelles se base cet indicateur et qui proviennent des réponses à ce questionnaire portent sur l'utilisation et l'accessibilité des ordinateurs dans le cadre scolaire et familial (voir le graphique D3.2 et les tableaux D3.4 et D3.5) et sur la fréquence à laquelle les élèves utilisent un ordinateur pour les aider à apprendre des matières scolaires (voir le graphique D3.3 et le tableau D3.6). Les réponses des élèves ont été pondérées de sorte que les résultats sont proportionnels au nombre d'élèves de 15 ans inscrits dans chaque établissement.

...tandis que d'autres pays ne parviennent pas à combler le fossé important entre les jeunes qui ont accès à l'informatique et ceux qui n'y ont pas accès.

L'utilisation de l'ordinateur à la maison n'est pas toujours liée à l'apprentissage scolaire.

Les chiffres de cet indicateur proviennent des données recueillies par le biais des questionnaires contextuels remplis par des élèves de 15 ans et leurs chefs d'établissement dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) réalisé par l'OCDE en 2000.

Les chefs d'établissements dont des élèves ont été soumis à l'évaluation ont également rempli un questionnaire portant sur les caractéristiques de leur école. Les données présentées ici ont trait au nombre d'ordinateurs disponibles, notamment le nombre de ceux mis à la disposition des élèves (voir le graphique D3.1 et les tableaux D3.1 et D3.2). Le point de vue des chefs d'établissement quant à la qualité des équipements éducatifs (voir le tableau D3.3) est dérivé de leurs réponses à des questions figurant dans ce questionnaire. Les réponses des chefs d'établissement ont été pondérées de sorte que les résultats sont proportionnels au nombre d'élèves de 15 ans inscrits dans chaque établissement.

Tableau D3.1

Nombre d'élèves par ordinateur (2000)

Rapport entre les effectifs totaux des établissements fréquentés par des élèves de 15 ans et le nombre total d'ordinateurs de ces établissements, par quartile et type d'établissement et selon la situation géographique des établissements, pondéré par les effectifs

	Nombre d'élèves par ordinateur			Nombre d'élèves par ordinateur, selon le type d'établissement						
				Établissements privés indépendants		Établissements privés subventionnés par l'État		Établissements publics		
	25 ^e centile	50 ^e centile (valeur médiane)	75 ^e centile	50 ^e centile (valeur médiane)	% d'élèves représentés dans l'échantillon	50 ^e centile (valeur médiane)	% d'élèves représentés dans l'échantillon	50 ^e centile (valeur médiane)	% d'élèves représentés dans l'échantillon	
PAYS DE L'OCDE	Australie	4	5	7	m	m	m	m	m	m
	Autriche	5	7	15	11	7	9	6	7	87
	Belgique	7	11	18	10	1	12	75	9	25
	République tchèque	9	15	28	9	n	10	6	17	94
	Danemark	6	8	11	a	a	7	24	8	76
	Finlande	6	8	12	a	a	20	3	8	97
	France	6	11	15	11	8	8	13	11	79
	Allemagne	14	22	31	a	a	19	3	22	97
	Grèce	14	28	83	10	3	a	a	32	97
	Hongrie	5	9	15	8	1	11	4	9	95
	Islande	7	10	13	10	1	a	a	10	99
	Irlande	10	14	19	9	3	15	60	13	37
	Italie	7	12	19	8	4	a	a	13	96
	Japon	7	12	18	12	29	15	1	11	70
	Corée	4	9	13	10	33	7	16	9	51
	Luxembourg	8	9	11	a	a	7	11	10	89
	Mexique	12	23	59	9	16	a	a	26	84
	Nouvelle-Zélande	5	6	8	2	4	4	n	6	96
	Norvège	4	6	9	a	a	1	1	6	99
	Pologne	8	26	45	10	3	a	a	27	97
Portugal	20	36	100	32	2	124	5	36	93	
Espagne	14	21	29	21	9	25	31	18	60	
Suède	7	8	10	a	a	9	3	8	97	
Suisse	6	9	16	16	4	7	2	9	94	
Royaume-Uni	6	8	9	6	5	a	a	8	95	
États-Unis	4	5	7	6	4	4	1	5	95	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>8</i>	<i>13</i>	<i>24</i>	<i>11</i>	<i>8</i>	<i>17</i>	<i>15</i>	<i>14</i>	<i>84</i>	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	15	26	39	a	a	15	1	27	99
	Lettonie	4	5	12	3	4	a	a	6	96
	Liechtenstein	31	57	88	a	a	a	a	57	100
	Fédération de Russie	6	10	14	a	a	10	76	8	24
	Pays-Bas ¹	6	10	14	2	4	4	n	6	96

	Nombre d'élèves par ordinateur, selon la situation géographique de l'établissement								
	Village de moins de 3 000 habitants		Ville de 15 000 à 100 000 habitants		Un quartier central d'une ville de plus de 1 000 000 d'habitants		Un autre quartier d'une ville de plus de 1 000 000 d'habitants		
	50 ^e centile (valeur médiane)	% d'élèves représentés dans l'échantillon	50 ^e centile (valeur médiane)	% d'élèves représentés dans l'échantillon	50 ^e centile (valeur médiane)	% d'élèves représentés dans l'échantillon	50 ^e centile (valeur médiane)	% d'élèves représentés dans l'échantillon	
PAYS DE L'OCDE	Australie	6	5	6	23	5	15	5	20
	Autriche	10	6	6	28	4	5	15	11
	Belgique	20	4	10	51	8	1	a	a
	République tchèque	19	6	15	40	13	2	16	10
	Danemark	6	29	9	25	9	8	11	3
	Finlande	7	17	9	34	10	15	8	6
	France	9	7	9	52	57	1	8	3
	Allemagne	18	6	23	43	15	2	22	4
	Grèce	18	8	32	38	33	9	17	6
	Hongrie	12	1	8	39	10	10	7	9
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	14	28	16	13	12	12	9	8
	Italie	9	2	13	54	a	a	12	12
	Japon	a	a	13	28	18	9	15	4
	Corée	7	3	5	10	11	15	11	29
	Luxembourg	a	a	8	19	a	a	a	a
	Mexique	11	7	23	26	33	6	22	9
	Nouvelle-Zélande	6	14	6	33	7	12	6	13
	Norvège	5	38	8	20	a	a	a	a
	Pologne	7	3	27	41	39	7	4	2
Portugal	20	4	27	39	101	7	26	1	
Espagne	12	2	21	32	22	4	29	5	
Suède	8	23	8	34	10	4	4	1	
Suisse	9	12	9	25	a	a	a	a	
Royaume-Uni	8	10	7	35	8	4	8	4	
États-Unis	4	6	6	33	6	5	6	7	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>11</i>	<i>10</i>	<i>13</i>	<i>33</i>	<i>20</i>	<i>7</i>	<i>12</i>	<i>8</i>	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	91	4	140	26	108	15	223	9
	Lettonie	19	18	29	27	23	6	a	a
	Liechtenstein	4	21	a	a	a	a	a	a
	Fédération de Russie	50	26	54	22	57	9	62	6
	Pays-Bas ¹	a	a	10	63	a	a	a	a

 1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre la comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eag2002).

 Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Tableau D3.2.

Disponibilité des ordinateurs et des réseaux informatiques dans les établissements d'enseignement fréquentés par des élèves de 15 ans (2000)
 Pourcentage d'ordinateurs mis à la disposition des élèves, des enseignants et du personnel administratif et d'ordinateurs connectés à Internet et à un réseau local (LAN),
 calculé sur la base des réponses des chefs d'établissement et pondéré par les effectifs d'élèves

	Pourcentage d'ordinateurs mis à la disposition des jeunes de 15 ans	Pourcentage d'ordinateurs exclusivement réservés aux enseignants	Pourcentage d'ordinateurs exclusivement réservés au personnel administratif	Pourcentage d'ordinateurs connectés au réseau Internet	Pourcentage d'ordinateurs connectés à un réseau local (LAN)	
	%	%	%	%	%	
PAYS DE L'OCDE	Australie	70	16	8	80	75
	Autriche	75	9	7	69	56
	Belgique	62	9	16	45	33
	République tchèque	63	20	15	40	46
	Danemark	63	8	10	65	50
	Finlande	77	11	8	84	57
	France	59	9	13	26	19
	Allemagne	68	10	13	37	25
	Grèce	51	24	33	26	23
	Hongrie	72	11	10	58	65
	Islande	51	15	8	83	62
	Irlande	69	10	8	47	28
	Italie	61	10	13	24	21
	Japon	66	20	4	35	40
	Corée	56	34	5	61	70
	Luxembourg	70	9	7	88	86
	Mexique	62	16	17	14	17
	Nouvelle-Zélande	72	14	8	62	65
	Norvège	51	18	14	50	30
	Pologne	67	14	13	35	25
	Portugal	61	28	34	35	31
	Espagne	58	18	9	41	37
	Suède	55	14	10	74	62
	Suisse	70	14	9	47	37
	Royaume-Uni	78	10	7	51	53
	États-Unis	73	22	6	39	61
<i>Moyenne des pays</i>	<i>65</i>	<i>15</i>	<i>12</i>	<i>51</i>	<i>46</i>	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	53	19	34	27	27
	Lettonie	78	24	19	42	57
	Liechtenstein	77	19	8	79	67
	Fédération de Russie	74	10	13	6	18
	Pays-Bas ¹	62	12	10	45	55

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre la comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Tableau D3.3.

Mesure dans laquelle l'apprentissage des jeunes de 15 ans est gêné par le manque d'ordinateurs ou de ressources multimédias à des fins didactiques dans les établissements d'enseignement (2000)

Pourcentage moyen des élèves inscrits dans des établissements dans lesquels, selon le chef d'établissement, l'apprentissage des élèves de 15 ans est ou n'est pas gêné par le manque d'ordinateurs et de ressources multimédias à des fins didactiques

	L'apprentissage est gêné par le manque d'ordinateurs à des fins didactiques				L'apprentissage est gêné par le manque de ressources multimédias à des fins didactiques			
	Pas du tout	Très peu	Dans une certaine mesure	Beaucoup	Pas du tout	Très peu	Dans une certaine mesure	Beaucoup
	%	%	%	%	%	%	%	%
PAYS DE L'OCDE								
Australie	32	38	27	3	29	39	31	1
Autriche	30	32	23	15	22	35	32	11
Belgique	49	32	15	3	42	34	17	7
Canada	33	36	26	4	30	46	22	3
République tchèque	37	25	28	10	34	27	31	9
Danemark	32	40	21	6	48	39	10	3
Finlande	16	41	35	7	15	40	37	9
France	39	33	23	5	40	26	29	5
Allemagne	20	30	35	15	15	33	33	20
Grèce	15	17	40	28	11	21	45	24
Hongrie	69	18	9	4	41	34	23	2
Islande	26	29	41	4	16	36	42	5
Irlande	34	24	30	12	21	26	41	13
Italie	42	26	26	6	29	25	34	12
Japon	32	37	26	5	20	38	33	9
Corée	30	46	18	6	21	39	32	8
Luxembourg	24	53	23	n	19	58	23	n
Mexique	16	16	27	42	17	18	23	42
Nouvelle-Zélande	25	35	35	5	25	44	29	2
Norvège	12	28	52	9	9	29	51	10
Pologne	33	29	27	12	38	32	24	6
Portugal	27	35	31	8	25	41	27	7
Espagne	43	27	23	7	29	28	32	11
Suède	21	29	40	11	18	28	46	8
Suisse	40	37	19	4	37	38	19	6
Royaume-Uni	18	26	37	19	13	30	42	16
États-Unis	35	33	24	7	33	39	22	6
Moyenne des pays	31	31	26	11	26	34	28	12
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE								
Brésil	20	17	27	36	53	22	13	12
Lettonie	25	35	24	16	13	30	34	22
Liechtenstein	26	33	41	n	59	20	20	n
Fédération de Russie	11	3	31	55	18	11	36	35
Pays-Bas ¹	27	34	25	14	26	37	26	11

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre la comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Tableau D3.4.

Possibilité d'utiliser un ordinateur à la maison et à l'école pour les jeunes de 15 ans (2000)

Pourcentage moyen de jeunes de 15 ans ayant déclaré pouvoir se servir d'un ordinateur mis à leur disposition à la maison ou à l'école presque chaque jour, quelques fois par semaine, entre une fois par semaine et une fois par mois, moins d'une fois par mois ou jamais

	Possibilité d'utiliser un ordinateur à la maison					Possibilité d'utiliser un ordinateur à l'école				
	Presque chaque jour	Quelques fois par semaine	Entre une fois par semaine et une fois par mois		Jamais	Presque chaque jour	Quelques fois par semaine	Entre une fois par semaine et une fois par mois		Jamais
			par semaine	Moins d'une fois par mois				par semaine	Moins d'une fois par mois	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
PAYS DE L'OCDE										
Australie	85	4	1	1	9	52	30	10	5	2
Belgique	65	11	5	4	16	13	29	26	12	20
Canada	81	4	2	1	12	52	24	12	7	5
République tchèque	48	6	3	2	41	10	29	30	10	21
Danemark	77	7	4	3	9	49	29	15	6	2
Finlande	73	5	3	2	18	19	40	24	12	4
Allemagne	72	8	4	3	13	6	16	27	21	30
Hongrie	41	8	3	3	44	13	58	17	4	7
Irlande	62	4	2	2	29	16	25	20	13	25
Luxembourg	63	11	6	5	14	16	29	32	10	13
Mexique	23	5	3	3	66	22	25	8	9	37
Nouvelle-Zélande	74	4	2	2	18	48	22	13	11	5
Écosse	72	3	2	2	21	43	36	11	5	5
Suède	90	3	1	1	6	37	31	17	10	5
Suisse	76	8	3	3	10	22	23	28	14	12
États-Unis	68	7	5	4	15	46	21	12	11	10
Moyenne des pays	64	6	3	3	24	27	29	20	10	14
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE										
Brésil	24	5	4	4	64	8	13	10	13	55
Lettonie	23	6	4	4	64	14	35	22	11	18
Liechtenstein	75	8	3	2	12	20	29	41	5	5
Fédération de Russie	15	5	4	4	73	5	24	24	10	38

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Tableau D3.5.

Fréquence d'utilisation d'un ordinateur à la maison et à l'école chez les jeunes de 15 ans (2000)

Pourcentage moyen d'élèves de 15 ans ayant déclaré utiliser un ordinateur à la maison et à l'école presque chaque jour, quelques fois par semaine, entre une fois par semaine et une fois par mois, moins d'une fois par mois et jamais

	Utilisation d'ordinateurs à la maison					Utilisation d'ordinateurs à l'école					
	Presque chaque jour	Quelques fois par semaine	Entre une fois par semaine et une fois par mois		Jamais	Presque chaque jour	Quelques fois par semaine	Entre une fois par semaine et une fois par mois		Jamais	
			par semaine	Moins d'une fois par mois				par semaine	Moins d'une fois par mois		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
PAYS DE L'OCDE	Australie	44	30	12	5	10	15	35	24	17	8
	Belgique	38	26	13	7	17	5	26	32	12	25
	Canada	51	21	10	4	13	18	21	23	22	16
	République tchèque	31	15	8	4	41	4	24	34	11	26
	Danemark	44	25	14	7	9	23	36	26	11	4
	Finlande	45	22	10	5	18	6	41	30	16	7
	Allemagne	43	23	14	7	14	4	14	25	20	37
	Hongrie	29	14	7	4	46	7	58	19	5	10
	Irlande	32	23	10	5	30	4	22	25	14	35
	Luxembourg	44	22	14	7	13	10	26	34	12	17
	Mexique	14	10	4	4	68	8	26	8	8	50
	Nouvelle-Zélande	36	27	13	6	18	18	16	21	27	17
	Norvège	53	22	11	6	9	6	22	33	28	11
	Écosse	38	26	10	4	21	18	39	18	14	12
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Suède	60	21	9	3	6	16	29	27	17	11
	Suisse	39	25	17	7	12	5	17	37	20	21
	États-Unis	49	18	12	6	15	18	19	23	23	17
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>39</i>	<i>21</i>	<i>11</i>	<i>5</i>	<i>24</i>	<i>10</i>	<i>28</i>	<i>26</i>	<i>16</i>	<i>19</i>
	Brésil	18	7	7	5	64	5	7	14	15	59
	Lettonie	16	9	5	4	65	6	35	26	12	21
	Liechtenstein	39	24	17	5	14	5	24	50	11	10
	Fédération de Russie	12	6	4	4	74	4	22	24	11	39

 Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Tableau D3.6.

Fréquence d'utilisation d'un ordinateur à des fins didactiques chez les jeunes de 15 ans (2000)

Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant déclaré utiliser un ordinateur pour les aider à étudier presque chaque jour, quelques fois par semaine, entre une fois par semaine et une fois par mois, moins d'une fois par mois et jamais

	Presque chaque jour	Quelques fois par semaine	Entre une fois par semaine et une fois par mois	Moins d'une fois par mois	Jamais	
	%	%	%	%	%	
PAYS DE L'OCDE	Australie	12	30	29	17	12
	Belgique	8	16	21	21	35
	Canada	10	21	28	21	20
	République tchèque	6	14	21	21	37
	Danemark	15	38	28	12	7
	Finlande	6	18	32	27	17
	Allemagne	11	23	28	21	18
	Hongrie	9	19	23	20	28
	Irlande	7	20	25	22	26
	Luxembourg	14	23	25	17	20
	Mexique	17	34	17	14	18
	Nouvelle-Zélande	13	25	28	21	13
	Norvège	8	21	28	25	19
	Écosse	17	39	25	11	8
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Suède	13	26	29	19	12
	Suisse	6	17	27	24	26
	États-Unis	19	26	25	17	12
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>11</i>	<i>24</i>	<i>26</i>	<i>19</i>	<i>19</i>
	Brésil	14	25	21	20	20
	Lettonie	11	23	22	19	25
	Liechtenstein	6	16	33	24	21
	Fédération de Russie	12	27	25	17	18

 Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

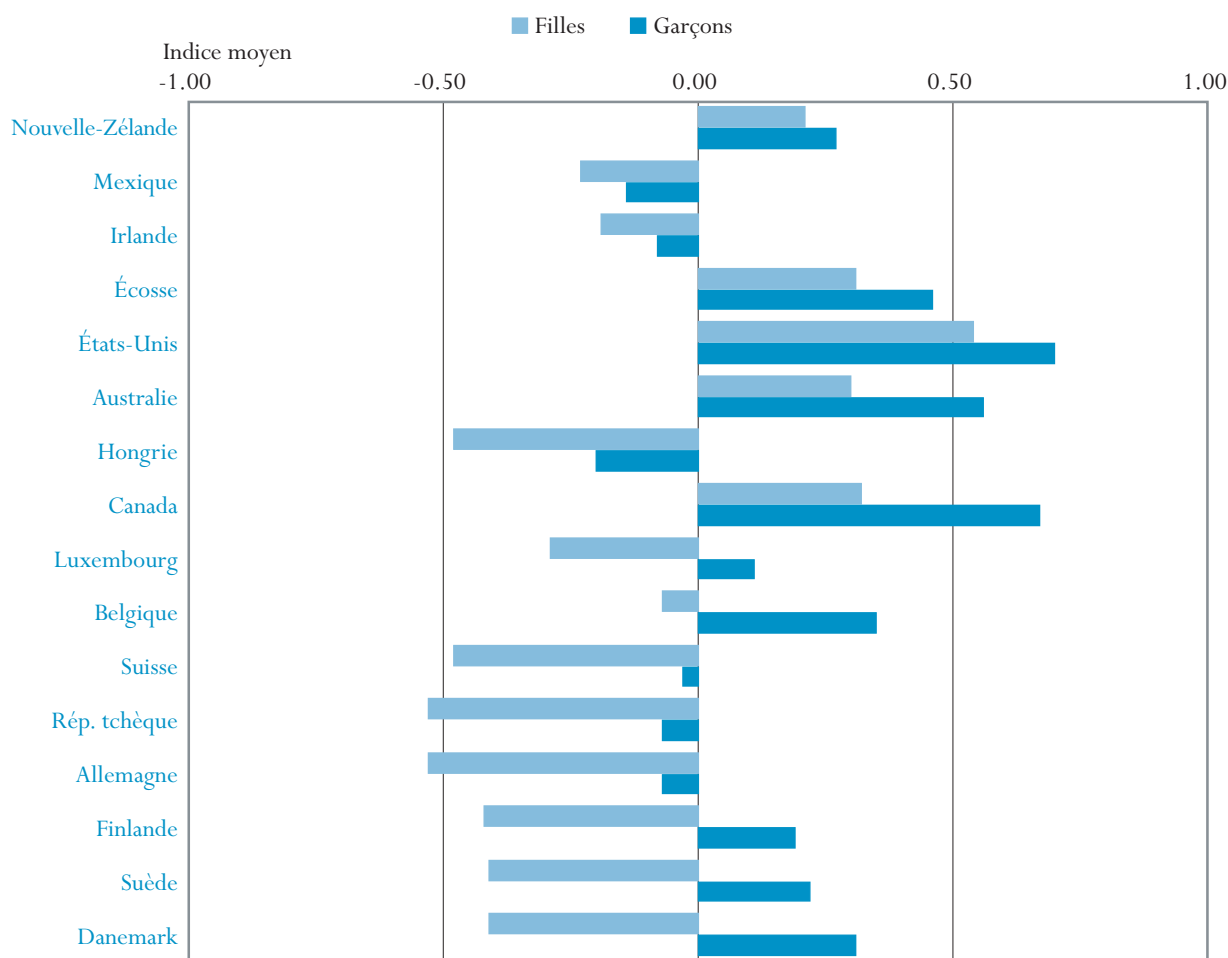
ATTITUDES ET PRATIQUES DES GARÇONS ET DES FILLES DANS LE DOMAINE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION

- Les établissements d'enseignement contribuent vraisemblablement à combler les écarts observés entre les garçons et les filles quant à l'accès à l'informatique dans le cadre familial mais dans de nombreux pays, les garçons de 15 ans utilisent plus souvent des ordinateurs et Internet à l'école que les filles du même âge.
- Dans les pays de l'OCDE, l'indice de confiance en soi et de capacité à utiliser les ordinateurs est généralement plus élevé chez les garçons de 15 ans que chez les filles du même âge. Les disparités les plus fortes entre sexes sont enregistrées au Danemark, en Finlande, et en Suède et les plus faibles, en Australie, en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande.

Graphique D4.1.

Différences de confiance en soi et de capacité perçue en informatique entre les garçons et les filles de 15 ans (2000)

Indice PISA de confiance en soi et de capacité perçue en informatique chez les garçons
et les filles de 15 ans, basé sur les déclarations des élèves



Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de l'indice PISA de confiance en soi et de capacité perçue en informatique entre les filles et les garçons.

Source : OCDE, base de données du PISA, Tableau D4.1. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eq2002) et www.pisa.oecd.org.

Contexte

Comblent le fossé éducatif entre les sexes est un objectif poursuivi depuis plusieurs dizaines d'années, depuis que les décideurs et les professionnels de l'éducation travaillent de concert à garantir un accès équitable à l'enseignement. L'introduction généralisée d'ordinateurs à l'école suscite une question : cette nouvelle technologie contribuera-t-elle à atténuer ou, au contraire, à accentuer les inégalités entre les sexes dans un domaine traditionnellement considéré comme essentiellement masculin ?

La relation entre le sexe et les attitudes et pratiques dans le domaine de l'informatique n'apparaît pas d'emblée. De nombreux facteurs, liés ou non à l'expérience scolaire des élèves, peuvent accentuer ou estomper les différences de compétence ou d'attitude entre les sexes dans ce domaine. Parmi ces facteurs, citons les stéréotypes liés aux sexes, les profils généraux de socialisation entre garçons et filles et les attitudes des parents et des enseignants.

Cet indicateur met en lumière les attitudes des garçons et des filles de 15 ans à l'égard de l'informatique et rend compte de leur aisance et de leur capacité à utiliser des ordinateurs.

Observations et explications

Lors du cycle d'évaluation PISA, les jeunes de 15 ans ont été priés d'indiquer à quelle fréquence ils pouvaient se servir d'un ordinateur mis à leur disposition à domicile, à l'école, à la bibliothèque et « dans un autre endroit ». Dans tous les pays, les garçons ont été plus nombreux que les filles à déclarer qu'ils pouvaient utiliser un ordinateur à la maison « presque chaque jour », « quelques fois par semaine » ou « entre une fois par semaine et une fois par mois ». De même, dans tous les pays de l'OCDE, ils ont été plus nombreux que les filles à déclarer à avoir accès à Internet à la maison – cet écart entre garçons et filles est statistiquement significatif dans 23 pays sur 32 (voir le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard).

Dans la plupart des pays, l'analyse du nombre d'ordinateurs disponibles à l'école ne révèle pas de différences statistiques significatives entre les sexes (voir le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard). Toutefois, la présence d'ordinateurs dans les établissements d'enseignement ne garantit pas leur utilisation équitable par les filles et les garçons. Garantir l'égalité d'accès à l'informatique est un objectif politique important dont l'accomplissement dépend de nombreux facteurs, notamment les attitudes et les pratiques des enseignants et des élèves, l'organisation des activités éducatives, l'émulation, le caractère familier de l'informatique pour les élèves et les stéréotypes liés aux sexes.

Lors du cycle d'évaluation PISA, les garçons et les filles de 15 ans ont été priés d'indiquer à quelle fréquence ils utilisaient un ordinateur et Internet à l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 59 pour cent des filles, contre

Cet indicateur rend compte des attitudes des garçons et des filles de 15 ans à l'égard de l'informatique ainsi que de leur aisance et de leur capacité à utiliser des ordinateurs.

Les disparités les plus fortes entre garçons et filles de 15 ans concernent l'accès aux ordinateurs à la maison.

Les différences entre les sexes ne sont généralement pas significatives lorsqu'il s'agit du nombre d'ordinateurs disponibles à l'école...

...mais dans la plupart des pays, les garçons utilisent plus souvent que les filles des ordinateurs et Internet à l'école...

D4

64 pour cent des garçons, ont déclaré se servir d'un ordinateur quelques fois par semaine ou par mois ou une fois par mois. En Autriche, en Corée, en Irlande, au Japon, au Mexique et en Nouvelle-Zélande, les filles ont été plus nombreuses que les garçons à faire état de cette fréquence d'utilisation mais les écarts ne sont statistiquement significatifs qu'en Corée et en Nouvelle-Zélande. C'est en Allemagne, en Finlande, en France, en Grèce, en Norvège, en Suède et en Suisse que les disparités entre les sexes sont les plus prononcées. Dans ces pays, les garçons ont été plus nombreux que les filles à déclarer utiliser un ordinateur quelques fois par semaine ou par mois ou une fois par mois ; l'écart entre les deux groupes est supérieur à 10 points de pourcentage. L'utilisation d'Internet à l'école est également plus fréquente chez les garçons que chez les filles dans tous les pays de l'OCDE, à l'exception de l'Autriche, de la Corée, du Mexique et de la Nouvelle-Zélande. Au Canada, en Finlande, en France, en Grèce, en Hongrie, en Norvège, en Pologne, au Portugal, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse, cet écart favorable aux garçons est supérieur à 10 points de pourcentage (voir le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard).

... et les attitudes à l'égard de l'informatique et le caractère familier de cette technologie sont probablement plus déterminants que l'accessibilité des ordinateurs...

L'intérêt des élèves pour l'informatique, leur assurance lorsqu'ils travaillent sur ordinateur et la façon dont ils perçoivent leur capacité à utiliser un ordinateur dépendent de plusieurs facteurs, notamment leurs attitudes à l'égard de l'informatique, leur aisance dans ce domaine et le caractère familier de cette technologie. Le PISA a étudié sous différents angles la façon dont les élèves évaluent leurs propres attitudes à l'égard de l'informatique et leur maîtrise des ordinateurs (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.1). Dans les pays de l'OCDE, les garçons font généralement état d'une plus grande confiance en soi et d'une meilleure capacité à utiliser un ordinateur que les filles. L'analyse des valeurs de l'indice PISA de confiance en soi et de capacité à utiliser les ordinateurs fait apparaître des différences prononcées en faveur des garçons au Danemark, en Finlande et en Suède. Dans ces pays, l'écart entre les valeurs d'indice des garçons et des filles est supérieur à 0,6 point d'indice (c'est-à-dire plus de la moitié d'un écart type). C'est en Australie, en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande que les écarts entre garçons et filles sont les plus faibles. Et c'est également dans ces pays que l'on enregistre les valeurs les plus élevées de l'indice PISA de confiance en soi et de capacité à utiliser les ordinateurs, tant pour les filles que pour les garçons (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.1).

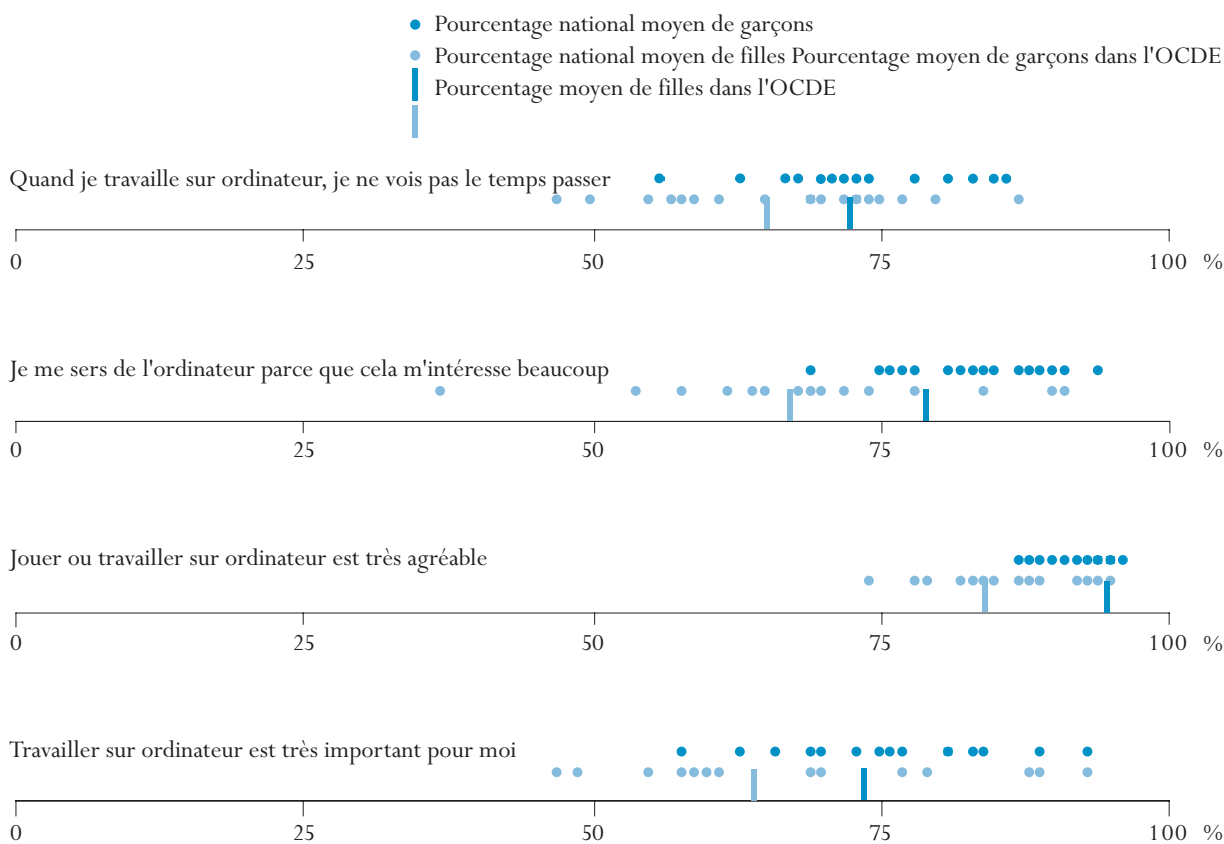
L'analyse des diverses variables qui interviennent dans cet indice montre que dans tous les pays, les garçons ont déclaré se sentir significativement plus à l'aise que les filles lorsqu'il s'agit de passer un test sur ordinateur. Au Danemark, en Finlande et en Suède, l'écart entre les garçons et les filles ayant déclaré être à l'aise pour passer un test sur ordinateur est supérieur à 24 points de pourcentage.

De même, dans tous les pays, les garçons ont été plus nombreux à se dire à l'aise ou tout à fait à l'aise lorsqu'ils utilisent un ordinateur, mais les différences entre garçons et filles ne sont pas statistiquement significatives en Écosse, aux États-Unis, au Mexique et en Nouvelle-Zélande. Par contre, les écarts entre les sexes quant à l'utilisation d'un ordinateur pour rédiger un devoir sont faibles et légèrement favorables aux filles (voir le tableau D4.1).

Graphique D4.2.

Différence d'intérêt pour l'informatique entre les garçons et les filles de 15 ans (2000)

Répartition du pourcentage moyen de garçons et de filles de 15 ans ayant déclaré :



Remarque : les pays sont représentés par des points.

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Tableau D4.2. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

D4

Le PISA a également étudié l'intérêt des élèves pour l'informatique (voir le graphique D4.2 et le tableau D4.2). Dans tous les pays à l'exception des États-Unis et du Mexique, l'indice PISA d'intérêt pour l'informatique est nettement plus élevé chez les garçons que chez les filles et les différences en faveur des garçons sont partout statistiquement significatives, si ce n'est en Irlande. Les États-Unis sont le seul pays où les filles (89 pour cent) ont été plus nombreuses

...à l'instar d'ailleurs de l'intérêt pour l'informatique.

que les garçons (84 pour cent) à déclarer qu'il était important de travailler sur ordinateur et que jouer ou travailler sur ordinateur était très agréable (94 pour cent des filles contre 89 pour cent des garçons). Il est intéressant de constater qu'en moyenne, tous pays confondus, 84 pour cent des filles et 92 pour cent des garçons estiment que jouer ou travailler sur ordinateur est agréable. De même, les garçons sont en moyenne plus nombreux que les filles à déclarer se servir de l'ordinateur parce que cela les intéresse mais l'écart entre les deux groupes est faible et n'est pas statistiquement significatif en Irlande et au Mexique. C'est cette question du questionnaire consacré à l'informatique qui suscite les plus grandes disparités entre les sexes : en moyenne, tous pays confondus, 66 pour cent des filles et 80 pour cent des garçons déclarent se servir de l'ordinateur parce que cela les intéresse. En Australie, au Danemark et en Nouvelle-Zélande, moins de 55 pour cent des filles de 15 ans ont dit se servir de l'ordinateur pour cette raison (voir le graphique D4.2 et le tableau D4.2).

Les garçons tendent à se servir plus souvent d'un ordinateur pour accéder à Internet, pour échanger du courrier électronique et pour faire de la programmation...

Lors du cycle d'évaluation PISA, les jeunes de 15 ans ont été priés d'indiquer la fréquence à laquelle ils utilisaient un ordinateur pour accéder à Internet, pour échanger du courrier électronique, pour les aider à apprendre des matières scolaires et pour faire de la programmation. Dans tous les pays, plus de garçons que de filles disent accéder à Internet presque chaque jour, quelques fois par semaine ou entre une fois par semaine et une fois par mois. Les États-Unis et le Mexique sont les deux seuls pays dans lesquels cette différence favorable aux garçons n'est pas statistiquement significative. À l'inverse, en Allemagne et en Écosse cet écart correspond à plus de 14 points de pourcentage. De même, dans tous les pays sauf deux, les garçons utilisent plus souvent que les filles un ordinateur aux fins de programmation.

Dans de nombreux pays, les filles sont plus susceptibles que les garçons d'utiliser un ordinateur pour les aider à apprendre leurs matières scolaires (voir le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard).

...et le même constat s'impose à l'égard de l'utilisation des logiciels de jeu et de traitement de texte, des tableurs et des logiciels éducatifs, graphiques ou picturaux...

Les élèves ont également indiqué à quelle fréquence ils utilisaient des logiciels de jeu et de traitement de texte, des tableurs et des logiciels éducatifs, graphiques ou picturaux. Dans les pays de l'OCDE, les garçons se servent généralement plus souvent de ces types de logiciels que les filles. Les différences entre les sexes sont particulièrement prononcées dans le domaine des jeux informatiques. Les écarts entre les deux moyennes sont favorables aux garçons et significatifs dans tous les pays. En Australie, au Danemark, en Finlande, en Suède et en Suisse, l'écart entre les deux sexes représente plus de 33 points de pourcentage. Il en va de même pour les tableurs et les logiciels graphiques et picturaux qui sont l'apanage des garçons, même s'ils sont nettement moins utilisés que les jeux et les programmes de traitement de texte. À cet égard toutefois, les différences entre les sexes, favorables aux garçons, sont faibles. Elles ne sont d'ailleurs pas statistiquement significatives en Irlande, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard).

D4

Dans tous les pays, à l'exception de l'Écosse et du Mexique, la valeur de l'indice PISA d'utilisation d'ordinateurs et d'expérience en informatique est significativement supérieure chez les garçons. Toutefois, les valeurs négatives obtenues par les deux sexes en Belgique, au Mexique, en République tchèque et en Suisse indiquent que tous les jeunes de 15 ans ont déclaré avoir moins d'expérience avec l'ordinateur et s'en servir moins souvent par rapport aux élèves d'autres pays. Il y a lieu de signaler qu'au Mexique, la valeur de l'indice des filles est supérieure à celle des garçons. C'est en Australie, en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande que les valeurs d'indice de l'utilisation d'ordinateurs et de l'expérience en informatique les plus élevées sont enregistrées mais celles des garçons y sont toujours supérieures à celles des filles (voir le site web www.oecd.org/els/education/eaq2002 pour les données à cet égard).

Définitions et méthodologie

Les données sur lesquelles se fonde cet indicateur sont élaborées à partir des réponses d'élèves de 15 ans et de chefs d'établissement à des questions portant sur l'utilisation et l'accessibilité d'ordinateurs à la maison et à l'école. Ces questions se trouvaient dans trois questionnaires contextuels administrés dans le cadre du cycle 2000 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE.

Outre le test écrit, les élèves de 15 ans du PISA ont répondu à un questionnaire préparé dans le but de recueillir des informations sur leur famille et leur milieu familial, leurs habitudes de lecture et leurs activités scolaires et autres. Les réponses des élèves à des questions sur la fréquence d'utilisation d'ordinateurs et d'Internet à l'école (voir le site web www.oecd.org/els/education/eaq2002 pour les données à cet égard) et sur la possibilité d'utiliser un ordinateur à la maison (voir le site web www.oecd.org/els/education/eaq2002 pour les données à cet égard) sont dérivées de ce questionnaire contextuel. Un autre questionnaire sur le caractère familier de l'informatique a également été soumis à des élèves dans 20 pays dans le cadre d'une option internationale. Il a été conçu dans le but de recueillir des informations sur l'intérêt des élèves pour l'informatique, sur leur perception de leur aisance en informatique et de leur capacité à se servir d'un ordinateur et sur leur expérience en informatique. Les données sur lesquelles se base cet indicateur et qui proviennent des réponses à ce questionnaire portant sur l'utilisation et l'accessibilité des ordinateurs à la maison et à l'école (voir le site web www.oecd.org/els/education/eaq2002 pour les données à cet égard), sur la perception des élèves de leur aisance et de leur capacité à se servir d'un ordinateur (voir le graphique D4.1 et le tableau D4.1), sur leur intérêt pour l'informatique (voir le graphique D4.2 et le tableau D4.2) et sur leur manière d'utiliser un ordinateur et des logiciels informatiques (voir le site web www.oecd.org/els/education/eaq2002 pour les données à cet égard). Les réponses des élèves ont été pondérées de sorte que les résultats sont proportionnels au nombre d'élèves de 15 ans inscrits dans chaque établissement.

...ainsi qu'à l'égard de l'utilisation d'ordinateurs et de l'expérience en informatique.

Les chiffres de cet indicateur proviennent des données recueillies par le biais des questionnaires contextuels remplis par des garçons et filles de 15 ans dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) réalisé par l'OCDE en 2000.

Indice de confiance en soi et de capacité à utiliser les ordinateurs

L'indice PISA de confiance en soi et de capacité à utiliser les ordinateurs est construit de sorte que sa valeur moyenne tous pays confondus est égale à 0 et son écart type, à 1. Les valeurs positives indiquent que les élèves se sont plus souvent dits d'accord avec la proposition suivante que la moyenne de l'OCDE : « Travailler sur ordinateur est très important pour moi », qu'ils ont répondu par l'affirmative aux questions suivantes : « Vous sentez-vous à l'aise pour utiliser un ordinateur ? », « Vous sentez-vous à l'aise pour rédiger un travail sur ordinateur ? », « Seriez-vous à l'aise pour passer un test par ordinateur ? » et qu'ils ont jugé leur capacité à se servir d'un ordinateur équivalente à celle des autres jeunes de 15 ans.

Indice d'intérêt pour l'informatique

L'indice PISA d'intérêt pour l'informatique est construit de sorte que sa valeur moyenne tous pays confondus est égale à 0 et son écart type, à 1. Les valeurs positives indiquent que les élèves se sont plus souvent dits d'accord avec les propositions suivantes que la moyenne de l'OCDE : « Travailler sur ordinateur est très important pour moi », « Jouer ou travailler sur ordinateur est très agréable », « Je me sers de l'ordinateur parce que cela m'intéresse beaucoup » et « Quand je travaille sur ordinateur, je ne vois pas le temps passer ».

Indice d'utilisation d'ordinateurs et d'expérience en informatique

L'indice PISA d'utilisation d'ordinateurs et d'expérience en informatique est construit de sorte que sa valeur moyenne tous pays confondus est égale à 0 et son écart type, à 1. Les valeurs positives indiquent que les élèves ont - plus souvent que la moyenne de l'OCDE - déclaré se servir de l'ordinateur pour les aider à apprendre leurs matières scolaires, pour faire de la programmation, pour utiliser des logiciels de traitement de texte et de dessin, des tableurs et des programmes éducatifs, graphiques et picturaux.

Dans les tableaux et graphiques qui illustrent cet indicateur, les différences de moyenne entre les filles et les garçons sont considérées comme étant statistiquement significatives avec une probabilité de 95 pour cent. En d'autres termes, une différence de cette taille ou supérieure serait observée dans moins de 5 pour cent des cas s'il n'y avait réellement aucune différence entre valeurs des populations correspondantes.

Tableau D4.1.

Confiance en soi et capacité perçue en informatique chez les jeunes de 15 ans, par sexe (2000)

Indice PISA de confiance en soi et de capacité perçue en informatique par sexe et pourcentage moyen de garçons et de filles de 15 ans ayant déclaré être « tout à fait à l'aise », « à l'aise », « pas entièrement à l'aise » ou « pas du tout à l'aise » pour utiliser un ordinateur, rédiger un travail sur ordinateur ou passer un test sur ordinateur

	Indice PISA de confiance en soi et de capacité perçue en informatique ¹		Utiliser un ordinateur				Rédiger un travail sur ordinateur				Passer un test sur ordinateur				
			Tout à fait à l'aise ou à l'aise		Pas entièrement à l'aise ou pas du tout à l'aise		Tout à fait à l'aise ou à l'aise		Pas entièrement à l'aise ou pas du tout à l'aise		Tout à fait à l'aise ou à l'aise		Pas entièrement à l'aise ou pas du tout à l'aise		
			Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
			%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%		
PAYS DE L'OCDE	Australie	0.30	0.56	86	91	14	9	90	88	10	12	64	75	36	25
	Belgique	-0.07	0.35	72	86	28	14	76	80	24	20	57	73	43	27
	Canada	0.32	0.67	85	92	15	8	89	88	11	12	67	77	33	23
	République tchèque	-0.53	-0.07	47	72	53	28	63	65	37	35	57	71	43	29
	Danemark	-0.41	0.31	57	80	43	20	74	84	26	16	34	66	66	35
	Finlande	-0.42	0.19	64	84	36	16	69	74	31	26	31	60	69	40
	Allemagne	-0.53	-0.07	49	73	51	27	56	63	44	37	48	65	52	35
	Hongrie	-0.48	-0.20	80	89	20	11	40	45	60	55	57	63	43	37
	Irlande	-0.19	-0.08	73	77	27	23	64	58	36	42	44	51	56	49
	Luxembourg	-0.29	0.11	58	77	42	23	62	67	38	33	52	68	48	32
	Mexique	-0.23	-0.14	70	72	30	28	73	69	27	31	54	61	46	39
	Nouvelle-Zélande	0.21	0.27	85	87	15	13	83	78	17	22	63	67	37	33
	Écosse	0.31	0.46	83	87	17	13	83	82	17	18	65	70	35	30
	Suède	-0.41	0.22	67	88	33	12	76	86	24	14	19	43	81	57
Suisse	-0.48	-0.03	47	73	53	27	61	65	39	35	52	66	48	34	
États-Unis	0.54	0.70	88	91	12	9	93	89	7	11	74	79	26	21	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>-0.17</i>	<i>0.21</i>	<i>70</i>	<i>82</i>	<i>30</i>	<i>18</i>	<i>72</i>	<i>74</i>	<i>28</i>	<i>26</i>	<i>52</i>	<i>66</i>	<i>48</i>	<i>34</i>	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	-0.62	-0.35	57	68	43	32	51	58	49	42	38	49	62	51
	Lettonie	-0.35	-0.07	59	74	41	26	63	66	37	34	52	65	48	35
	Liechtenstein	-0.52	-0.02	43	77	57	23	61	63	39	37	61	68	39	32
	Fédération de Russie	-0.39	-0.24	53	62	47	38	62	64	38	36	53	59	47	41

Remarque : Les valeurs en caractères gras indiquent que la différence entre garçons et filles est statistiquement significative.

1. Pour les définitions des indices voir la section Définitions et Méthodologie de cet indicateur.

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Tableau D4.2.

Intérêt pour l'informatique chez les élèves de 15 ans, par sexe (2000)

Indice PISA d'intérêt pour l'informatique par sexe et pourcentage moyen de garçons et de filles de 15 ans ayant déclaré que « travailler sur ordinateur est très important pour moi », « jouer ou travailler sur ordinateur est très agréable », « je me sers de l'ordinateur parce que cela m'intéresse beaucoup » et « quand je travaille sur ordinateur, je ne vois pas le temps passer »

	Indice PISA d'intérêt pour l'informatique ¹		Travailler sur ordinateur est très important pour moi		Jouer ou travailler sur ordinateur est très agréable		Je me sers de l'ordinateur parce que cela m'intéresse beaucoup		Quand je travaille sur ordinateur, je ne vois pas le temps passer		
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
			%	%	%	%	%	%	%	%	
PAYS DE L'OCDE	Australie	-0.41	-0.04	64	72	74	87	52	71	52	58
	Belgique	-0.22	0.18	60	73	87	94	62	78	58	72
	Canada	-0.24	0.07	58	70	82	90	58	76	65	68
	République tchèque	-0.21	0.14	61	69	85	93	68	81	57	70
	Danemark	-0.66	0.18	49	75	74	94	37	77	47	70
	Finlande	-0.39	0.10	47	66	78	92	68	85	50	63
	Allemagne	0.04	0.43	69	84	89	96	70	87	73	83
	Hongrie	-0.21	0.14	58	69	84	90	64	81	61	71
	Irlande	-0.02	0.02	55	58	92	94	72	75	75	74
	Luxembourg	0.12	0.45	70	83	88	93	74	88	77	86
	Mexique	0.29	0.27	88	89	87	88	84	84	87	85
	Nouvelle-Zélande	-0.41	-0.15	55	63	78	87	54	69	55	56
	Écosse	0.03	0.26	69	76	87	95	69	83	72	73
	Suède	-0.18	0.29	59	81	79	95	74	88	59	67
Suisse	-0.12	0.24	60	76	83	91	65	82	70	78	
États-Unis	0.33	0.29	89	84	94	89	78	83	73	73	
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>-0.14</i>	<i>0.18</i>	<i>63</i>	<i>74</i>	<i>84</i>	<i>92</i>	<i>66</i>	<i>80</i>	<i>64</i>	<i>72</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	0.34	0.39	93	93	95	95	91	94	69	70
	Lettonie	0.28	0.34	79	77	93	92	90	91	74	81
	Liechtenstein	-0.02	0.35	69	81	84	92	68	89	69	78
	Fédération de Russie	0.18	0.18	77	75	92	92	90	90	80	85

Remarque : Les valeurs en caractères gras indiquent que la différence entre garçons et filles est statistiquement significative.

1. Pour les définitions des indices voir la section Définitions et Méthodologie de cet indicateur.

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

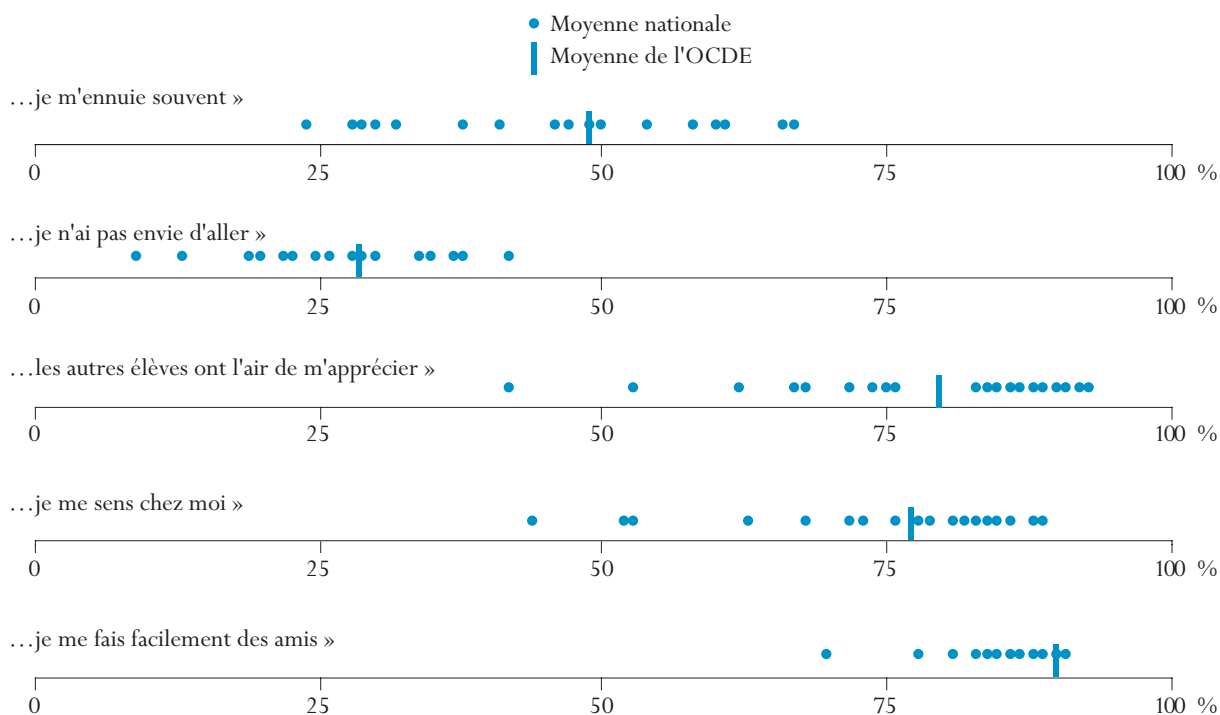
CLIMAT AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT ET DE LA CLASSE

- Les jeunes de 15 ans ont déclaré bénéficier d'un soutien des enseignants supérieur à la moyenne de l'OCDE en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suède, mais inférieur à la moyenne en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Corée, en Italie, au Luxembourg, en Pologne et en République tchèque.
- En moyenne, tous pays confondus, un jeune de 15 ans sur trois a déclaré qu'« au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien » et plus d'un sur quatre se plaint « du bruit et de l'agitation » pendant les cours.
- Dans les pays en tête du classement de performance, les ressources scolaires ont tendance à être plus souvent utilisées, les établissements à jouir d'une plus grande autonomie, les enseignants à être plus enthousiastes et plus engagés et les relations entre élèves et enseignants à être meilleures. En revanche, dans les pays en bas de ce classement, on constate souvent que les valeurs des variables constituant l'indice de climat au sein de l'établissement sont négatives et que celles des indices relatifs à l'utilisation des ressources scolaires, au moral et à l'engagement des enseignants, à l'autonomie des établissements et aux relations entre élèves et enseignants sont inférieures aux valeurs moyennes de l'OCDE.

Graphique D5.1.

Engagement général des jeunes de 15 ans à l'égard de l'école (2000)

Répartition des pourcentages moyens des jeunes de 15 ans qui se déclarent d'accord ou tout à fait d'accord avec les propositions « Mon école est un endroit où...



D5

Remarque : les pays sont représentés par des points.

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Tableau D5.4. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Contexte

Cet indicateur étudie plusieurs aspects du climat qui règne dans la salle de classe et dans l'établissement et rend compte de l'engagement des élèves à l'égard de l'école.

Entre 6 et 15 ans, les élèves passent en moyenne 900 heures par an dans leur salle de classe à travailler avec leur enseignant et à collaborer avec leurs condisciples (voir l'indicateur D1). Les résultats de leur scolarisation dépendent dans une grande mesure de la qualité de ces interactions et de l'exploitation du temps passé en classe.

L'expérience vécue en classe influence le mode et la nature de l'apprentissage. Elle peut aussi agir sur la motivation des élèves et sur les stratégies d'apprentissage qu'ils élaborent. Le PISA a permis d'établir qu'il existait une étroite relation entre la performance individuelle des élèves et des facteurs qui déterminent le climat de la salle de classe, imputables aussi bien aux élèves qu'aux enseignants.

De surcroît, l'engagement et les attitudes des élèves à l'égard de l'école sont des aspects importants pour le climat d'apprentissage. La recherche a montré, d'une part, que des attitudes négatives pouvaient induire des absences fréquentes et des comportements perturbateurs et, d'autre part, que les élèves qui s'impliquaient réellement dans les activités scolaires ou extra-scolaires et établissaient des relations solides avec leurs enseignants et leurs condisciples étaient plus susceptibles d'obtenir de bons résultats.

Cet indicateur étudie plusieurs aspects du climat qui règne dans la salle de classe et dans l'établissement et rend compte des attitudes des élèves à l'égard de l'école.

Observations et explications

Climat d'apprentissage dans la salle de classe

Lors du cycle d'évaluation PISA 2000, les élèves ont été interrogés à propos de plusieurs aspects des expériences vécues pendant les cours consacrés à la langue d'enseignement. Ils ont livré leurs impressions sur le soutien qui leur est apporté par leurs enseignants, sur le climat de discipline régnant en classe, sur l'utilisation des ressources scolaires et sur la politique de leur établissement en matière de devoirs. Plusieurs indices ont pu être élaborés à partir de leurs réponses, à savoir : l'*indice de soutien des enseignants*, l'*indice de climat de discipline*, l'*indice d'encouragement* et l'*indice d'exploitation des ressources scolaires* (voir le graphique D5.2).

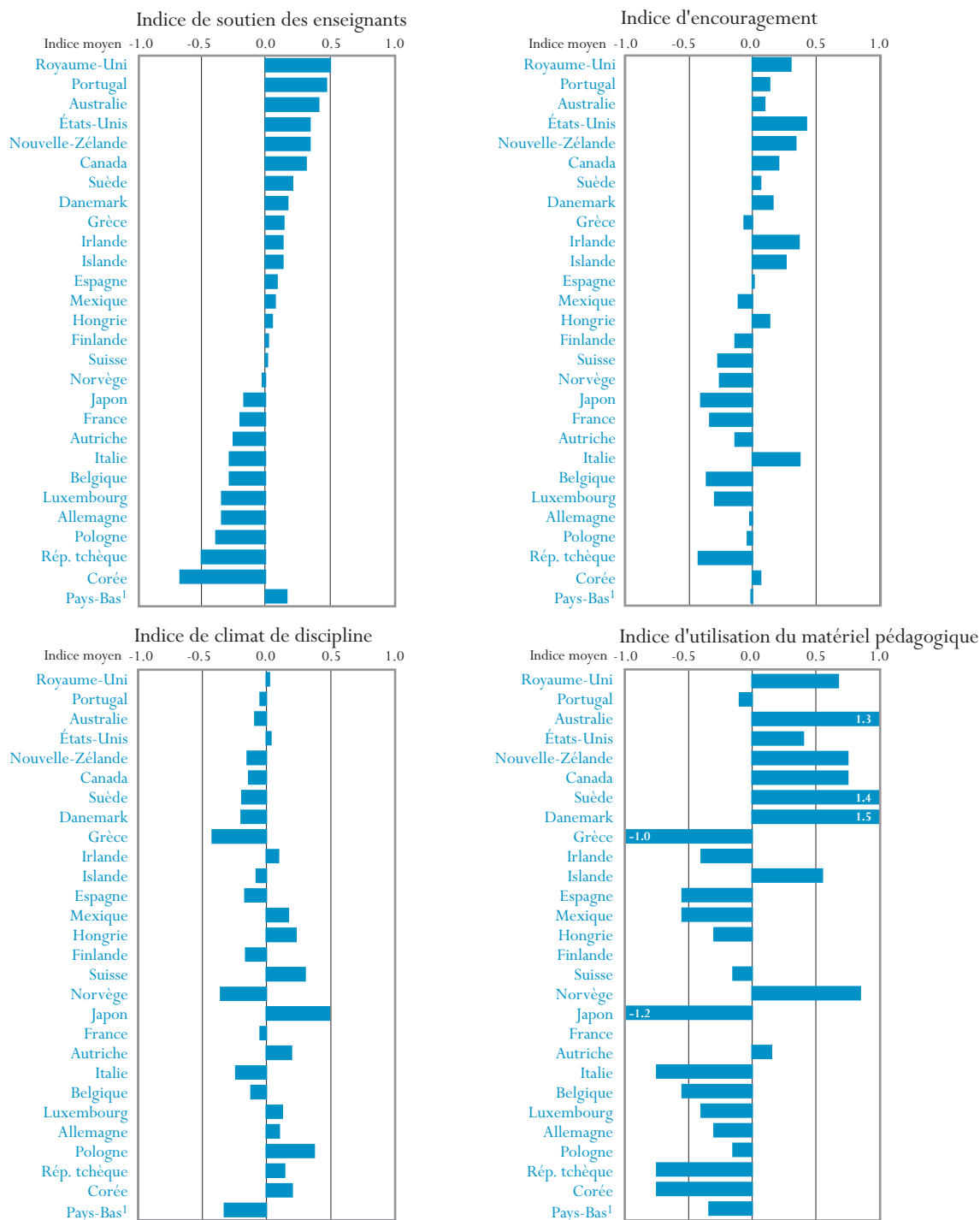
Les indices PISA de climat d'apprentissage dans la classe

Les indices PISA de climat d'apprentissage dans la classe résument les réponses des élèves de 15 ans à une série de questions portant sur ce thème. Ils ont été normalisés de sorte que la valeur moyenne pour l'OCDE soit égale à 0 et son écart type, à 1 (voir la section Définitions et méthodologie de cet indicateur pour des informations plus détaillées à cet égard). Il y a lieu de souligner que les valeurs négatives de l'indice pour un pays donné n'impliquent pas forcément que les jeunes de 15 ans y ont répondu par la négative aux questions qui y sont associées. Ces valeurs signifient uniquement que dans un pays, les élèves ont répondu moins positivement que ne l'ont fait, en moyenne, tous les élèves de l'OCDE. La section Définitions et méthodologie décrit le contenu des indices de manière plus détaillée et donne des explications plus techniques à leur égard.

Graphique D5.2.

Climat au sein de la classe perçu par les jeunes de 15 ans (2000)

Indices PISA de soutien des enseignants, de climat de discipline, d'encouragement et d'utilisation du matériel pédagogique, basés sur les déclarations des élèves.



1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre la comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eqg2002).

Les pays sont classés par ordre décroissant de la valeur de l'indice PISA de soutien des enseignants.

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Tableaux D5.1, D5.2 et D5.3. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002) et www.pisa.oecd.org.

Soutien des enseignants

En moyenne, six jeunes de 15 ans sur dix ont déclaré que leur professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève, ce que dément un élève sur dix...

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne six jeunes de 15 ans sur dix environ ont déclaré qu'aux cours consacrés à la langue d'enseignement, leur professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève lors de toutes ou de presque toutes les leçons, qu'il leur donne l'occasion d'exprimer leurs opinions, qu'il les aide dans leur travail, qu'il continue à expliquer jusqu'à ce qu'ils aient compris, qu'il les aide dans leur apprentissage et qu'ils contrôlent leurs devoirs (voir le tableau D5.1).

...mais la perception du soutien des enseignants varie énormément selon les pays.

Toutefois, la perception du soutien des enseignants varie énormément selon les pays. Ainsi, en Australie, au Portugal et au Royaume-Uni, plus de trois jeunes de 15 ans sur quatre ont déclaré que leur professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève à chaque cours ou au moins à la plupart des cours, et ils sont moins de 5 pour cent à prétendre que ce n'est jamais le cas. En revanche, en Corée, en Italie et en Pologne, seulement un tiers des jeunes de 15 ans seulement ont estimé que leur professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève et presque autant le démentent. En Australie, en Islande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, au moins quatre jeunes de 15 ans sur cinq ont déclaré à propos de leurs cours de langue d'enseignement que leur professeur les aide dans leur apprentissage à chaque cours ou à la plupart des cours. Par contre, un élève sur trois seulement l'affirme en Corée, au Mexique et en République tchèque. En Australie, au Canada, au Danemark, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suède, entre deux tiers et trois quarts des jeunes de 15 ans ont assuré à propos de leurs cours de langue d'enseignement que leur professeur continue à expliquer jusqu'à ce qu'ils aient compris, mais ils sont moins de la moitié à l'affirmer en Corée, au Japon, en Pologne et en République tchèque (voir le tableau D5.1).

C'est en Allemagne, en Corée, au Luxembourg, en Pologne et en République tchèque qu'est le plus faible le soutien dont les élèves de 15 ans disent bénéficier de la part de leurs enseignants, et en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et au Royaume-Uni que les jeunes de 15 ans font état d'un soutien important de la part de leurs enseignants. La valeur de l'indice de soutien des enseignants s'écarte de plus d'un écart type de la moyenne de l'OCDE dans deux pays, à savoir au Royaume-Uni (0,50) et en Corée (-0,67). Au Royaume-Uni, les jeunes de 15 ans ont généralement l'impression de bénéficier d'être autant, sinon plus soutenu par leurs enseignants que le tiers supérieur de tous les jeunes de 15 ans de l'OCDE. À l'inverse, en Corée, les jeunes de 15 ans estiment que leur professeur de langue d'enseignement leur apporte moins ou autant de soutien que ne le considèrent un tiers de tous les élèves de 15 ans de l'OCDE (voir le tableau D5.1).

Climat de discipline

Il existe dans tous les pays une corrélation positive entre le climat de discipline aux cours de langue d'enseignement et la performance des élèves. Cette corrélation est forte dans des pays tels que l'Australie, la Hongrie, le Japon, la Pologne et le Royaume-Uni et plus faible dans des pays tels que la Belgique, la

France, le Luxembourg et le Mexique. Le climat de discipline figure semble-t-il au nombre des facteurs ayant un lien avec les résultats de l'apprentissage, même après avoir pris en compte d'autres facteurs, tels que le milieu familial. Si les élèves avouent eux-mêmes qu'« ils ne peuvent pas bien travailler en classe » ou qu'« ils n'écourent pas ce que dit le professeur » pour quelque raison que ce soit, leur apprentissage en pâtit. Il ressort des résultats du PISA que les problèmes de discipline perturbent relativement souvent l'apprentissage des élèves. Ainsi, 28 pour cent de tous les élèves des pays de l'OCDE ont déclaré qu'il y a du bruit et de l'agitation à chaque cours ou à la plupart des cours de langue d'enseignement. Une proportion particulièrement grande d'élèves de 15 ans – égale ou supérieure à 40 pour cent – en fait état en Finlande, en France, en Grèce et en Italie. D'après les déclarations des élèves le temps perdu au début de la classe est le problème disciplinaire le plus fréquent. En moyenne, tous pays confondus, plus d'un tiers des élèves avouent qu'au début de chaque cours ou de la plupart des cours de langue d'enseignement, « plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien ». Plus d'un élève de 15 ans sur deux a fait état de fréquentes pertes de temps au début des cours en Belgique, au Danemark, en Grèce, en Islande et en Norvège, mais moins d'un sur quatre en a fait état en Hongrie, au Japon et au Mexique (voir le tableau D5.1).

Encouragement

Les établissements d'enseignement proposent un éventail de matières qui ne suscitent pas toutes le même intérêt chez tous les élèves. Les jeunes optimisent leurs efforts d'apprentissage en fonction de leurs centres d'intérêt, de leurs objectifs personnels et des exigences émises par leurs parents et leurs enseignants. Fixer des objectifs souhaitables et réalisables et encourager les élèves à les atteindre sont des défis majeurs pour le corps enseignant. Lors du cycle d'évaluation PISA 2000, les élèves ont été priés de répondre à des questions sur la fréquence des situations suivantes dans les cours de langue d'enseignement : « Le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup », « Le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire » et « Les élèves ont beaucoup à étudier ». Les réponses des élèves à ces questions ont permis de construire un indice d'« encouragement ». Par rapport à la moyenne de l'OCDE, c'est en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Italie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni que les élèves déclarent être les plus encouragés par leur professeur (voir le tableau D5.2).

Il est intéressant de constater qu'en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, les jeunes de 15 ans se sentent davantage encouragés à réussir mais ils bénéficient également d'un soutien relativement important de la part de leurs enseignants. Cela donne à penser que le soutien des enseignants et la pression qu'ils exercent pour que les élèves réussissent ne vont pas nécessairement à l'encontre l'un de l'autre.

La situation inverse s'observe en Autriche, en Belgique, en Corée, au Japon, au Luxembourg et en République tchèque. En effet, les indices de soutien des

En moyenne, tous pays confondus, un tiers des jeunes de 15 ans ont déclaré qu'« au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien » et 28 pour cent se plaignent « du bruit et de l'agitation » pendant les cours.

En Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, les jeunes de 15 ans se sentent plus encouragés à la réussite...

...et bénéficient d'un grand soutien de la part de leurs enseignants.

La situation est différente dans d'autres pays.

enseignants et d'encouragement affichent tous deux des valeurs inférieures à la moyenne de l'OCDE. Dans un troisième groupe de pays, constitué notamment de la France, de l'Italie et de la Pologne, la valeur de l'indice d'encouragement est supérieure à la moyenne, contrairement à celle de l'indice de soutien des enseignants qui y est inférieure. Au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède, les valeurs des deux indices se confondent dans la moyenne de l'OCDE (voir les tableaux D5.1 et D5.2).

Utilisation des ressources éducatives

Un jeune de 15 ans sur trois a déclaré se rendre régulièrement à la bibliothèque de l'école en Australie, au Danemark, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Suède...

Lors du cycle d'évaluation PISA 2000, les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer dans quelle mesure, selon eux, l'apprentissage des élèves de 15 ans était gêné par le manque de manuels scolaires, d'ordinateurs, de matériel didactique à la bibliothèque, d'équipements multimédias, de laboratoires de sciences et d'équipements pour les ateliers d'arts plastiques. En outre, les jeunes de 15 ans ont été interrogés sur la fréquence à laquelle ils utilisaient ces ressources. Condition *sine qua non* d'un apprentissage de qualité, le matériel éducatif peut améliorer le potentiel de l'enseignement dans les établissements mais son intégration dans le travail en classe et dans l'apprentissage des élèves dépend essentiellement des enseignants. Donner accès aux manuels et aux autres ressources éducatives à l'école et encourager chacun à les utiliser est un défi majeur. Outre les parents, les enseignants sont particulièrement bien placés pour inciter les jeunes à lire et à améliorer leurs habitudes en matière d'exploitation des informations. La bibliothèque, qui dans les pays de l'OCDE prend de plus en plus l'allure d'un centre multimédia, peut jouer un rôle important à cet égard. En Australie, au Danemark, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Suède, plus d'un tiers des jeunes de 15 ans ont dit se rendre régulièrement (au moins plusieurs fois par mois) à la bibliothèque de leur établissement.

...contre seulement un jeune sur dix en Autriche, en Belgique, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Italie et en République tchèque.

En revanche, en Autriche, en Belgique, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Italie et en République tchèque, moins d'un jeune sur dix a déclaré se rendre régulièrement (au moins plusieurs fois par mois) à la bibliothèque scolaire (voir le tableau D5.3).

Le manque de matériel didactique à la bibliothèque scolaire peut aussi décourager les élèves de s'y rendre.

Il est difficile de déterminer dans quelle mesure la politique appliquée en matière de programmes de cours et de manuels dans un pays donné influe sur les habitudes des élèves concernant l'utilisation de la bibliothèque. Ainsi, en Autriche, les jeunes de 15 ans reçoivent gratuitement une quantité importante de manuels et de matériel éducatif, tandis qu'en Hongrie, ils doivent les acheter eux-mêmes. Dans d'autres pays, tels que la Suède, les élèves empruntent généralement leurs manuels auprès de la bibliothèque de leur établissement.

Si disposer personnellement d'un grand nombre de livres peut expliquer que les élèves ne se rendent pas à la bibliothèque, ce peut être aussi dû aux ressources insuffisantes de celle-ci. En Finlande, en Grèce, en Irlande, au Mexique et en Norvège, plus de 40 pour cent des jeunes de 15 ans fréquentent

D5

des établissements dont le directeur rapporte que le manque de matériel didactique à la bibliothèque gêne l'apprentissage dans une certaine mesure, voire beaucoup. En revanche, en Australie, au Danemark, en France, en Hongrie, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Suisse, ils sont moins de 20 pour cent à fréquenter des établissements dont le directeur estime que le manque de matériel pédagogique gêne l'apprentissage (voir le tableau D5.3).

Les disparités entre pays sont encore plus marquées concernant l'utilisation des laboratoires de sciences que de celle des bibliothèques de l'école. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune de 15 ans sur trois déclare se rendre régulièrement au laboratoire de sciences. Toutefois, cette moyenne cache de grands écarts entre pays : 6 à 8 jeunes de 15 ans sur 10 disent utiliser le laboratoire de sciences au moins plusieurs fois par mois en Australie, au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède mais ils sont moins de 2 jeunes de 15 ans sur 10 en Grèce, au Japon et en République tchèque et moins d'un sur 10 en Finlande et en Hongrie (voir le tableau D5.3).

Les élèves ont besoin des encouragements et du soutien des enseignants pour utiliser régulièrement et à bon escient les ressources scolaires. Les résultats du PISA indiquent que les pays dans lesquels l'indice de soutien des enseignants affiche une valeur supérieure à la moyenne de l'OCDE tendent également à présenter une valeur supérieure à la moyenne de l'indice d'utilisation des ressources scolaires. À l'inverse, ceux où le soutien des enseignants est relativement faible se distinguent aussi par une valeur assez faible de l'indice d'utilisation des ressources scolaires. Des analyses et des recherches plus approfondies doivent être menées pour étudier si et dans quelle mesure le niveau de formation professionnelle et le temps de travail des enseignants influent sur les efforts qu'ils consentent pour encourager l'utilisation des ressources scolaires.

Politique des devoirs

Lors du cycle d'évaluation PISA, les jeunes de 15 ans ont été interrogés sur la politique menée par leur établissement en matière de devoirs. En Autriche, au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Islande, au Mexique et au Portugal, deux tiers au moins des élèves de 15 ans ont déclaré que les devoirs entraient systématiquement ou la plupart du temps en ligne de compte dans leurs notes. En revanche, en Allemagne, en France, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suisse, l'évaluation formelle des élèves tient moins compte de leurs devoirs (voir le tableau D5.2).

En Belgique, en Corée, aux États-Unis, en Irlande, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, plus de 50 pour cent des jeunes de 15 ans déclarent que leurs enseignants notent leurs devoirs la plupart du temps mais ils ne sont que 10 pour cent environ en Allemagne et en Suisse

Plus de 50 pour cent des jeunes de 15 ans disent utiliser régulièrement le laboratoire de sciences en Australie, au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède mais ils sont moins de 10 pour cent en Finlande et en Hongrie.

Dans la moitié des pays de l'OCDE environ, au moins 90 pour cent des jeunes de 15 ans ont déclaré que leurs devoirs sont, au moins parfois, pris en considération dans leurs notes.

Les enseignants notent régulièrement les devoirs des élèves dans certains pays et rarement dans d'autres.

et 4 pour cent en Hongrie à faire état de cette pratique. Par ailleurs, plus de 36 pour cent des jeunes de 15 ans indiquent que leurs professeurs formulent la plupart du temps des commentaires pertinents sur leurs devoirs en Allemagne, en Grèce, au Royaume-Uni et en Suisse. Ils ne sont que 15 pour cent à évoquer cette pratique en Finlande, en Hongrie, en Islande, au Japon et en République tchèque (voir le tableau D5.2).

Climat au sein de l'établissement

Les conditions d'apprentissage ont un impact direct sur les progrès des élèves mais ils déterminent également le contexte scolaire plus vaste dans lequel les enseignants et les élèves comprennent quelles sont les tâches qui leur incombent et évaluent l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Le PISA a cherché à déterminer l'importance de la relation entre les facteurs liés au climat qui règne dans l'établissement et les écarts de performance observés entre les établissements, au-delà de la relation entre les mêmes facteurs et la performance individuelle des élèves. Il a établi qu'il existait une corrélation statistiquement significative entre sept indices de climat scolaire et la performance moyenne des établissements dans les trois domaines d'évaluation du PISA. Trois de ces indices (à savoir ceux portant sur les facteurs du climat scolaire et imputables aux enseignants, sur la perception des chefs d'établissement du moral et de l'engagement des enseignants et sur l'autonomie des établissements) résument le point de vue des chefs d'établissement au sujet du climat qui règne dans leur établissement. Trois autres indices (à savoir ceux liés à la qualité des relations entre élèves et enseignants selon les élèves, le climat de discipline en classe et le niveau d'encouragement ressenti par les élèves) résument le point de vue des élèves quant au climat qui règne dans leur classe et dans leur établissement. Enfin, le dernier indice évalue la fréquence d'utilisation des ressources scolaires.

Les indices PISA de climat scolaire

Les indices PISA de climat scolaire résument les réponses des élèves et des chefs d'établissement à une série de questions (voir la section Définitions et méthodologie de cet indicateur pour plus d'informations à cet égard).

L'indice portant sur **les facteurs affectant le climat scolaire et imputables aux enseignants** a été dérivé des réponses des chefs d'établissement à un certain nombre de questions à propos des éléments gênant l'apprentissage au sein de leur établissement. L'indice sur **le moral et l'engagement des enseignants** a été dérivé des réactions des chefs d'établissement à des propositions telles que « Le moral est très bon dans cet établissement », « Les enseignants prennent leur travail très à cœur », « Les enseignants sont très fiers de cet établissement » et « Les enseignants attachent beaucoup d'importance à la réussite des élèves ». L'indice d'**autonomie des établissements** est dérivé des responsabilités que les chefs d'établissement ont déclaré NE PAS être de leur ressort ou du ressort de l'établissement.

L'indice des **relations entre élèves et enseignants** est basé sur les réactions des élèves de 15 ans à des propositions telles que « Les élèves s'entendent bien avec les professeurs », « Les professeurs s'intéressent au bien-être de leurs élèves », « Mes professeurs sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire », « Si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes professeurs me l'apporteront » et « Mes professeurs me traitent avec justice ». L'indice sur le **climat de discipline** en classe est dérivé des réponses des élèves à des questions leur demandant s'il y a souvent du bruit et de l'agitation et s'il est fréquent que les élèves perdent du temps pendant les cours et qu'ils n'écoutent pas ce que dit le professeur. L'indice d'**encouragement** est dérivé des réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence des situations suivantes : « Le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup », « Le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire », « Les élèves ont beaucoup à étudier » et « Le professeur est mécontent lorsque les élèves rendent un travail mal fait ». L'indice d'**utilisation des ressources scolaires** est dérivé des réponses des élèves de 15 ans à la question portant sur la fréquence à laquelle ils utilisent la bibliothèque, des ordinateurs, le laboratoire de sciences et d'autres ressources éducatives (voir la section Définitions et méthodologie de cet indicateur pour la définition des indices).

Ensemble, ces sept indices de climat scolaire expliquent environ 30 pour cent de la variation de la performance en compréhension de l'écrit observée entre les établissements et 20 pour cent de celle enregistrée entre les pays. L'effet conjugué des facteurs afférents à ces indices et du statut économique, social et culturel moyen des effectifs des établissements explique quelque 70 pour cent de la variation entre les établissements et quelque 40 pour cent de la variation entre les pays.

La majorité des pays dont la performance sur les échelles du PISA est égale ou supérieure à la moyenne de l'OCDE obtiennent des valeurs égales ou supérieures à la moyenne pour cinq des sept indices de climat scolaire, à savoir les indices d'*exploitation des ressources scolaires*, d'*autonomie des établissements*, de *moral et d'engagement des enseignants*, d'*encouragement* et de *relations entre élèves et enseignants*, dont les valeurs moyennes sont calculées au niveau des établissements.

En Australie, au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, les valeurs de ces cinq indices de climat scolaire sont égales ou supérieures à la moyenne de l'OCDE. Des valeurs élevées pour ces cinq indices sont liées à un type de réglementation qui laisse une grande autonomie aux établissements et est davantage axée sur les résultats plutôt que sur le contrôle des programmes et contenus scolaires (voir le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard).

Dans les pays où la performance moyenne des élèves de 15 ans est inférieure à la moyenne de l'OCDE, plus de la moitié des sept indices de climat scolaire sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE. En Allemagne et en Grèce par exemple, six indices sur sept sont négatifs. En Espagne, en Italie, au Luxembourg et au

Dans la plupart des pays en tête du classement de performance, les jeunes de 15 ans ont tendance à utiliser davantage les ressources scolaires, les établissements jouissent d'une plus grande autonomie, le moral et l'engagement des enseignants sont meilleurs ainsi que les relations entre élèves et enseignants.

Dans les pays qui affichent une performance en dessous de la moyenne,

on constate souvent que les valeurs des indices de climat scolaire sont négatives...

Portugal, cinq des sept indices sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, et quatre sur sept au Japon, au Mexique et en République tchèque. La Hongrie et la Pologne font figure d'exception : respectivement six et quatre indices de climat scolaire affichent des valeurs supérieures à la moyenne de l'OCDE (voir le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard).

...et que celles des indices relatifs à l'exploitation des ressources scolaires, au moral et à l'engagement des enseignants, à l'autonomie des établissements et aux relations entre élèves et enseignants sont inférieures aux valeurs moyennes de l'OCDE.

Dans ce dernier groupe de pays, la valeur de l'indice d'utilisation des ressources scolaires est aussi significativement inférieure à la moyenne de l'OCDE, si ce n'est au Portugal. L'indice d'autonomie des établissements est négatif dans sept de ces pays, sauf en Pologne, en Hongrie et en République tchèque. En Allemagne, en Grèce, au Portugal et au Mexique, les chefs d'établissement considèrent que certains facteurs imputables aux enseignants troublent l'apprentissage (il y a lieu de préciser que ce problème a également été signalé dans certains pays en tête du classement de performance, parmi lesquels l'Australie, le Canada, la Finlande, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande). La qualité des relations entre élèves et enseignants est inférieure à la moyenne de l'OCDE en Allemagne, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, en Pologne et en République tchèque. Dans cinq pays de ce groupe (l'Espagne, l'Italie, la Pologne, le Portugal et la République tchèque), les chefs d'établissement se plaignent du moral et de l'engagement des enseignants. Ce problème est également mentionné en Belgique, en Corée et aux États-Unis, des pays où le niveau de performance est pourtant égal ou supérieur à la moyenne de l'OCDE (voir le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard).

Les facteurs liés au climat scolaire sont souvent corrélés au statut social, économique et culturel des effectifs des établissements.

Il ressort des résultats du PISA que les indices liés au climat scolaire sont corrélés au statut socio-économique des effectifs des établissements dans la plupart des pays (voir le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard). La corrélation entre le climat scolaire et le milieu socio-économique est très préoccupante dans les pays qui enregistrent des écarts relativement importants de performance globale des élèves et où une grande part de cette disparité est imputable aux différences entre établissements. Citons le cas de l'Allemagne à titre d'exemple : la variation de la performance entre établissements est nettement supérieure à la moyenne de l'OCDE. Les corrélations positives significatives entre, d'une part, le statut socio-économique moyen des établissements et, d'autre part, les facteurs troublant le climat scolaire qui sont imputables aux enseignants, les relations entre élèves et enseignants, l'autonomie des établissements et le climat de discipline indiquent que lorsque les établissements sont fréquentés par des élèves issus de milieux plus privilégiés, les problèmes de discipline imputables aux élèves et aux enseignants sont généralement plus rares, que les relations entre élèves et enseignants sont meilleures et les établissements jouissent d'une plus grande autonomie. Ces corrélations montrent à l'inverse que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont moins susceptibles de fréquenter des établissements où le climat d'apprentissage est aussi favorable.

Engagement général à l'égard de l'école

L'école et les travaux scolaires occupent une grande partie du temps des jeunes de 15 ans. Les établissements peuvent-ils capter l'attention de leurs élèves distraits par d'autres activités concurrentes ? Il ressort des résultats du PISA qu'en moyenne, 48 pour cent des jeunes de 15 ans s'ennuient souvent à l'école et que 29 pour cent d'entre eux avouent que l'école est un endroit où ils n'ont « pas envie d'aller » (voir le graphique D5.1 et le tableau D5.4).

Les résultats du PISA suggèrent cependant que l'école joue un rôle important dans la vie sociale des jeunes de 15 ans. L'école est souvent un espace essentiel de rencontre pour les adolescents. Lors du cycle d'évaluation PISA 2000, les élèves ont été priés d'indiquer dans quelle mesure ils se sentaient chez eux à l'école. Comme le montrent leurs réponses synthétisées dans le tableau D5.4, la majorité des jeunes de 15 ans estiment que l'école est un endroit où ils se font facilement des amis (82 pour cent), où ils se sentent chez eux (75 pour cent) et où les autres élèves ont l'air de les apprécier (77 pour cent). La moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE indique cependant qu'à l'école, 9 pour cent des élèves se sentent comme des étrangers ou « hors du coup », 14 pour cent se sentent mal à l'aise et pas à leur place et 10 pour cent se sentent seuls (voir le graphique D5.1 et le tableau D5.4)

Définitions et méthodologie

Les indices PISA présentés dans cette section résument les réponses des élèves et des chefs d'établissement à une série de questions. Les réponses des chefs d'établissement ont été pondérées de sorte qu'elles représentent les effectifs de 15 ans des établissements. Les questions ont été sélectionnées dans des *constructs* plus importants sur la base de considérations théoriques et de recherches antérieures. Les équations structurelles ont été modélisées pour confirmer les dimensions théoriques des indices et valider leur comparabilité internationale. À cet effet, un modèle individuel a été préparé pour chaque pays, tandis qu'un modèle collectif a été conçu pour l'ensemble des pays de l'OCDE.

Il y a lieu de souligner que les valeurs négatives des indices n'impliquent pas forcément que les jeunes de 15 ans ou les chefs d'établissement ont répondu par la négative aux questions qui y sont associées. Ces valeurs signifient uniquement qu'un groupe d'élèves (ou, collectivement, tous les élèves dans un même pays) ou de chefs d'établissement a répondu moins positivement que ne l'ont fait, en moyenne, tous les élèves ou chefs d'établissement de l'OCDE. De même, les valeurs positives indiquent qu'un groupe d'élèves ou de chefs d'établissement a répondu plus favorablement, ou plus positivement, que ne l'ont fait en moyenne tous les élèves ou les chefs d'établissement dans les pays de l'OCDE.

Indices dérivés des réponses des élèves

L'indice PISA de *soutien des enseignants* est dérivé des réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence à laquelle « Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève », « Le professeur donne aux élèves l'occasion

La moitié des élèves de 15 ans interrogés par le PISA avouent qu'ils s'ennuient souvent à l'école...

...pourtant la plupart des élèves de 15 ans estiment que l'école est un environnement social important où ils peuvent établir des relations avec des jeunes du même âge.

Les chiffres de cet indicateur sont établis à partir des réponses des élèves de 15 ans et de leurs chefs d'établissement à certaines questions figurant dans les questionnaires contextuels du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) réalisé par l'OCDE en 2000.

D5

d'exprimer leurs opinions », « Le professeur aide les élèves dans leur travail », « Le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris », « Le professeur s'investit beaucoup pour aider les élèves » et « Le professeur aide les élèves dans leur apprentissage ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Jamais », « Parfois », « À la plupart des cours » et « À chaque cours ».

Climat de discipline

L'indice PISA de *climat de discipline résume* les réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence des situations suivantes dans les <cours de langue d'enseignement> : « Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves <se calment> », « Les élèves ne peuvent pas bien travailler », « Les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur », « Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début des cours », « Il y a du bruit et de l'agitation » et « Au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « jamais », « parfois », « à la plupart des cours » et « à chaque cours ». Cet indice a été inversé de sorte que les valeurs peu élevées indiquent un climat de discipline médiocre.

Encouragement

L'indice PISA d'*encouragement* est dérivé des réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence des situations suivantes dans les <cours de langue d'enseignement> : « Le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup », « Le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire », « Le professeur est mécontent lorsque les élèves rendent un travail <mal fait> » et « Les élèves ont beaucoup à étudier ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Jamais », « Parfois », « À la plupart des cours » et « À chaque cours ».

Exploitation des ressources scolaires

L'indice PISA d'*exploitation des ressources scolaires* est dérivé des réponses des élèves à la question portant sur la fréquence à laquelle ils utilisent « la bibliothèque de l'établissement », « des calculatrices », « Internet » et « le laboratoire de <sciences> ». Les élèves ont répondu à cette question en choisissant une option parmi les cinq qui constituent l'échelle de réponses : « Jamais ou presque jamais », « Quelques fois par an », « Plus ou moins une fois par mois », « Plusieurs fois par mois » et « Plusieurs fois par semaine ». Ces indices ont été calculés à partir de la méthode d'estimation WARM décrite plus haut.

Temps consacré aux devoirs

L'indice PISA de *temps consacré aux devoirs* est dérivé des réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence à laquelle ils finissent leurs devoirs (« jamais », « parfois », « la plupart du temps », ou « toujours ») et le temps qu'ils y consacrent, en <langue d'enseignement>, en mathématiques et en sciences. Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Pas de temps du tout », « Moins d'une heure par semaine », « Entre une heure et trois heures par semaine » et « Trois heures par semaine ou plus ». Des valeurs positives indiquent que les élèves consacrent beaucoup de temps à leurs devoirs et qu'ils les terminent à temps.

L'indice PISA de *relations entre élèves et enseignants* est dérivé des réactions des élèves aux propositions suivantes : « Les élèves s'entendent bien avec les professeurs », « Les professeurs s'intéressent au bien-être de leurs élèves », « Mes professeurs sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire », « Si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes professeurs me l'apporteront » et « Mes professeurs me traitent avec justice ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Pas du tout d'accord », « Pas d'accord », « D'accord » et « Tout à fait d'accord ».

Relations entre élèves et enseignants

L'indice PISA de statut économique, social et culturel a été créé pour cerner des aspects liés à la situation familiale et au milieu des élèves, en complément du seul statut professionnel. Cet indice est basé sur les variables suivantes : l'indice socio-économique international de statut professionnel, le niveau d'enseignement le plus élevé des parents de l'élève (converti en années d'études), l'indice PISA de richesse familiale, l'indice PISA de ressources éducatives à la maison et l'indice PISA de patrimoine culturel « classique » à la maison. Ces variables sont décrites de manière détaillée dans le *Rapport technique PISA* sur le site web www.pisa.oecd.org.

Statut économique, social et culturel

Indices dérivés des réponses des chefs d'établissement

L'indice PISA des *facteurs troublant le climat de l'établissement et imputables aux enseignants, selon le chef d'établissement* est basé sur les réponses des chefs d'établissement à la question : « Dans votre établissement, dans quelle mesure l'apprentissage des élèves de 15 ans est-il gêné par le niveau trop bas des attentes des enseignants, par des relations médiocres entre élèves et enseignants, par les enseignants qui ne rencontrent pas les besoins individuels des élèves, par l'absentéisme des enseignants, par la résistance au changement du personnel, par une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves ou par le fait que les élèves ne sont pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités ? ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Pas du tout », « Très peu », « Dans une certaine mesure » et « Beaucoup ». Cet indice a été inversé de sorte que des valeurs peu élevées indiquent un climat de discipline médiocre.

Facteurs troublant le climat de l'établissement et imputables aux enseignants, selon le chef d'établissement

L'indice PISA du *moral et de l'engagement des enseignants* est dérivé des réponses des chefs d'établissement aux questions leur demandant de livrer leur sentiment sur les diverses propositions suivantes : « Le moral est très bon dans cet établissement », « Les enseignants prennent leur travail très à cœur », « Les enseignants sont fiers de cet établissement » et « Les enseignants attachent beaucoup d'importance à la réussite des élèves ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Pas du tout d'accord », « Pas d'accord », « D'accord » et « Tout à fait d'accord ».

Moral et engagement des enseignants, selon le chef d'établissement

Les chefs d'établissement ont été priés d'indiquer à qui – enseignants, sous-directeurs/directeurs adjoints/proviseurs, chef d'établissement, conseil de direction nommé ou élu, ou de hautes autorités chargées de l'enseignement – incombait principalement les responsabilités suivantes :

Autonomie des établissements

engager les enseignants, congédier les enseignants, déterminer le salaire initial des enseignants, déterminer les augmentations de salaire des enseignants, établir le budget de l'établissement, décider de la ventilation du budget dans l'établissement, définir le règlement intérieur pour les élèves, définir les politiques d'évaluation des élèves, décider de l'admission des élèves dans l'établissement, choisir les manuels à utiliser, déterminer le contenu des cours et décider quels cours doivent être proposés. L'indice PISA d'*autonomie des établissements* est dérivé du nombre de catégories de responsabilité que les chefs d'établissement disent NE PAS être du ressort des établissements.

Tableau D5.1.

Climat général en classe selon les élèves de 15 ans (2000)

Indices PISA de soutien des enseignants et de climat de discipline et variation du score sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA

PAYS DE L'OCDE	Soutien des enseignants							Indice PISA de soutien des enseignants ¹	Variation du score sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA par unité de l'indice PISA de soutien des enseignants ¹
	Pourcentage d'élèves ayant déclaré qu'à la plupart des cours de langue du test ou à chaque cours, le professeur...								
	s'intéresse aux progrès de chaque élève	donne aux élèves l'occasion d'exprimer leurs opinions	aide les élèves dans leur travail	continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris	s'investit beaucoup pour aider les élèves	aide les élèves dans leur apprentissage	contrôle les devoirs des élèves	Indice moyen	
Australie	72	77	80	72	70	77	49	0.41	7.37
Autriche	48	67	54	56	52	32	64	-0.25	-0.62
Belgique	42	56	44	58	54	37	60	-0.28	-4.83
Canada	69	73	76	68	67	75	49	0.31	4.42
République tchèque	47	57	32	41	51	24	47	-0.50	0.77
Danemark	62	76	74	67	66	67	49	0.17	11.65
Finlande	52	72	72	59	57	66	42	0.02	5.48
France	55	61	50	57	48	42	44	-0.20	-2.53
Allemagne	41	62	52	53	51	34	61	-0.34	-12.55
Grèce	69	77	41	62	65	69	53	0.14	2.20
Hongrie	58	71	73	58	67	51	52	0.05	-2.43
Islande	53	51	79	72	69	75	61	0.13	8.87
Irlande	70	66	62	64	64	61	63	0.13	-0.13
Italie	22	72	50	63	61	41	50	-0.28	-11.46
Japon	48	58	61	48	48	51	35	-0.17	6.23
Corée	31	43	17	41	49	41	54	-0.67	5.56
Luxembourg	45	57	46	56	49	32	51	-0.34	-5.13
Mexique	70	76	36	62	53	61	76	0.07	-2.60
Nouvelle-Zélande	69	73	79	67	69	76	56	0.34	5.26
Norvège	48	62	69	59	60	70	41	-0.03	14.95
Pologne	38	60	41	43	44	35	46	-0.39	9.20
Portugal	83	77	71	68	70	79	51	0.47	-1.33
Espagne	62	63	59	66	57	63	68	0.09	2.53
Suède	64	71	74	69	70	76	51	0.21	6.20
Suisse	56	68	66	66	63	47	56	0.01	-13.40
Royaume-Uni	75	76	80	75	75	79	69	0.50	6.66
États-Unis	66	66	70	63	63	69	65	0.34	6.87
Total OCDE	56	65	58	59	58	57	57	0.00	2.82
Moyenne des pays	56	66	59	60	60	56	54	0.02	2.96
Brésil	73	70	62	69	74	75	49	0.38	4.60
Lettonie	40	60	56	54	53	53	59	-0.20	15.56
Liechtenstein	51	69	72	70	65	42	65	0.09	-14.19
Fédération de Russie	55	69	65	61	65	70	64	0.16	6.40
Pays-Bas ³	38	57	67	65	57	39	30	-0.21	-5.54

PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Climat de discipline							Indice PISA de climat de discipline ¹	Variation du score sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA par unité de l'indice PISA de climat de discipline ¹
	Pourcentage des élèves ayant déclaré qu'à la plupart des cours de langue du test ou à chaque cours...								
	le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment	les élèves ne peuvent pas bien travailler	n'écotent pas ce que dit le professeur	les élèves ne commencent à travailler que bien après le début des cours	il y a du bruit et de l'agitation	au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien		Indice moyen	
Australie	31	18	21	26	32	42	-0.09	16.69	
Autriche	32	20	21	29	19	38	0.19	4.98	
Belgique	35	14	23	30	36	51	-0.12	3.15	
Canada	35	16	23	29	33	46	-0.14	13.28	
République tchèque	32	17	26	21	26	27	0.14	12.37	
Danemark	27	17	19	22	33	55	-0.20	9.71	
Finlande	39	15	29	21	42	44	-0.16	9.56	
France	35	15	27	36	42	38	-0.05	1.53	
Allemagne	36	23	24	27	22	34	0.10	10.13	
Grèce	43	39	29	34	46	58	-0.42	2.96	
Hongrie	34	25	22	16	23	16	0.23	16.05	
Islande	34	16	20	20	28	50	-0.08	8.90	
Irlande	29	16	25	25	26	41	0.09	15.41	
Italie	48	22	35	29	46	49	-0.24	14.11	
Japon	9	20	16	17	17	25	0.49	17.15	
Corée	17	21	32	23	29	32	0.20	6.88	
Luxembourg	31	21	24	26	27	36	0.12	2.41	
Mexique	28	17	19	19	24	23	0.17	2.03	
Nouvelle-Zélande	33	22	23	26	32	46	-0.15	12.47	
Norvège	42	23	27	33	39	56	-0.36	7.79	
Pologne	26	13	19	19	18	27	0.37	20.88	
Portugal	25	19	20	24	24	42	-0.05	10.57	
Espagne	41	18	24	35	34	48	-0.17	12.18	
Suède	43	23	29	31	38	30	-0.19	12.44	
Suisse	27	18	18	23	18	27	0.30	9.81	
Royaume-Uni	31	17	20	23	27	41	0.02	20.10	
États-Unis	26	17	24	23	28	37	0.03	13.17	
Total OCDE	28	18	23	24	28	35	0.09	11.99	
Moyenne des pays	32	19	24	25	30	39	0.00	9.45	
Brésil	36	24	28	38	40	50	-0.34	-5.95	
Lettonie	19	17	19	16	17	21	0.38	9.04	
Liechtenstein	25	21	15	15	10	21	0.35	-2.59	
Fédération de Russie	19	16	16	13	12	27	0.45	10.06	
Pays-Bas ³	39	16	21	37	39	69	-0.33	2.63	

D5

1. Voir la section consacrée aux définitions et méthodologies de cet indicateur pour la définition des indices.

2. Les variations d'unité qui sont indiquées en caractères gras sont statistiquement significatives.

3. Le taux de réponse est trop faible pour permettre la comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eaq2002).Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eaq2002) et www.pisa.oecd.org.

Tableau D5.2.
Politique des devoirs et encouragement chez les élèves de 15 ans (2000)

	Politique des devoirs				Encouragement				Indice PISA d'encouragement ¹			Variation du score sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA par unité de l'indice PISA d'encouragement ²	Corrélation entre l'indice PISA d'encouragement et l'indice de statut économique, social et culturel de l'établissement ²	
	Pourcentage d'élèves ayant déclaré que le plus souvent ou toujours...				Pourcentage d'élèves ayant déclaré qu'à la plupart des cours ou à chaque cours de langue du test...				Indice moyen					
	mes professeurs donnent des notes pour mes devoirs	mes professeurs font des remarques utiles sur mes devoirs	mon professeur donne des devoirs intéressants à faire	mes devoirs entrent en ligne de compte pour ma note	le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup	le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire	le professeur est mécontent lorsque les élèves rendent un travail mal fait	les élèves ont beaucoup à étudier	Tous les élèves	Quartile inférieur	Quartile supérieur			
PAYS DE L'OCDE	Australie	43	24	11	53	85	41	57	54	0.09	-0.22	0.40	-10.06	0.14
	Autriche	47	19	15	77	64	42	49	57	-0.14	-0.62	0.39	-6.39	0.04
	Belgique	63	23	16	57	52	32	47	40	-0.36	-0.79	0.04	1.95	0.52
	Canada	41	22	10	66	84	41	62	59	0.20	-0.19	0.56	-9.71	0.07
	République tchèque	19	13	10	27	28	51	35	52	-0.43	-0.94	0.11	-3.41	-0.10
	Danemark	38	29	8	54	83	21	66	74	0.16	-0.13	0.45	2.97	-0.04
	Finlande	15	12	8	51	72	36	47	56	-0.14	-0.47	0.21	-14.69	-0.24
	France	32	24	19	43	45	49	40	43	-0.34	-0.68	0.02	-5.84	m
	Allemagne	12	42	8	43	71	50	48	57	-0.02	-0.43	0.38	-11.07	-0.12
	Grèce	43	39	35	58	61	70	42	41	-0.07	-0.48	0.34	11.73	0.19
	Hongrie	4	11	16	16	64	61	61	57	0.13	-0.22	0.47	-2.31	-0.04
	Islande	46	15	8	74	80	51	65	64	0.26	-0.14	0.68	-13.21	-0.01
	Irlande	53	27	11	12	85	54	65	59	0.36	0.09	0.62	-7.32	-0.03
	Italie	22	30	23	34	84	83	50	60	0.37	0.06	0.68	-6.31	0.04
	Japon	35	10	3	64	74	29	16	66	-0.41	-0.91	0.15	4.36	0.04
	Corée	63	17	4	72	72	47	53	58	0.06	-0.34	0.41	13.27	0.76
	Luxembourg	15	21	9	24	57	42	41	46	-0.30	-0.49	-0.09	1.48	-0.20
	Mexique	71	23	28	81	50	63	40	49	-0.11	-0.54	0.26	-0.37	0.27
	Nouvelle-Zélande	53	31	15	33	89	52	63	61	0.34	0.05	0.66	-18.04	0.51
	Norvège	30	16	8	56	67	36	35	53	-0.26	-0.59	0.05	-11.93	0.06
	Pologne	21	18	17	48	59	47	49	58	-0.04	-0.43	0.38	3.37	0.51
	Portugal	45	20	18	75	59	65	48	63	0.13	-0.15	0.41	-5.10	-0.05
	Espagne	48	26	17	55	48	56	53	66	0.01	-0.41	0.48	2.04	0.14
	Suède	30	28	9	62	84	39	47	67	0.06	-0.22	0.33	-16.33	0.15
	Suisse	10	36	14	25	62	35	41	50	-0.27	-0.67	0.13	-9.58	-0.33
	Royaume-Uni	76	50	14	22	91	49	55	63	0.30	0.04	0.58	-12.88	0.07
	États-Unis	61	24	13	79	83	50	58	59	0.42	0.09	0.78	-1.51	0.20
	Total OCDE	47	24	14	61	71	49	47	58	0.06	-0.31	0.45	-0.95	
	Moyenne des pays	39	24	14	50	68	48	49	57	0.00	-0.36	0.37	-2.34	0.18
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	50	30	40	51	68	77	57	79	0.61	0.15	1.06	8.02	0.23
	Lettonie	57	17	12	50	46	53	49	59	-0.10	-0.54	0.38	1.55	m
	Liechtenstein	8	44	9	22	65	33	34	56	-0.27	-0.57	0.32	-12.31	-0.30
	Fédération de Russie	39	22	21	42	59	60	61	82	0.47	0.11	0.81	-4.99	-0.01
	Pays-Bas ³	7	15	8	18	70	29	49	44	-0.26	-0.55	-0.26	-10.38	-0.17

1. Voir la section consacrée aux définitions et méthodologies de cet indicateur pour la définition des indices.

2. Les variations d'unité et les corrélations indiquées en caractères gras sont statistiquement significatives.

3. Le taux de réponse est trop faible pour permettre la comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eqg2002).

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eqg2002) et www.pisa.oecd.org.

Tableau D5.3.
Qualité et utilisation du matériel pédagogique chez les élèves de 15 ans (2000)

	Qualité et utilisation de la bibliothèque de l'école			Disponibilité et utilisation d'ordinateurs			Qualité et utilisation des équipements du laboratoire de sciences			Indice PISA d'utilisation des ressources scolaires	Variation du score sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA par unité de l'indice PISA d'utilisation des ressources scolaires ³
	Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements dans lesquels, selon le chef d'établissement, l'apprentissage est gêné « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » par le manque de matériel didactique à la bibliothèque ¹	Pourcentage d'élèves ayant déclaré ² ... utiliser la bibliothèque ne jamais au moins plusieurs fois par mois	Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements dans lesquels, selon le chef d'établissement, l'apprentissage est gêné « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » par le manque d'ordinateurs ¹	Pourcentage d'élèves ayant déclaré ² ... utiliser des ordinateurs à l'école ne jamais au moins plusieurs fois par mois	Pourcentage d'élèves fréquentant des établissements dans lesquels, selon le chef d'établissement, l'apprentissage est gêné « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » par l'inadéquation de l'équipement dans les laboratoires de sciences ¹	Pourcentage d'élèves ayant déclaré ² ... utiliser le laboratoire de sciences ne jamais au moins plusieurs fois par mois	Indice moyen ²				
PAYS DE L'OCDE											
Australie	17	11 35	30	8 60	16	16 61	1.27	11.98			
Autriche	22	67 4	38	15 68	34	57 25	0.16	28.06			
Belgique	24	69 4	19	27 48	19	43 27	-0.57	49.50			
Canada	20	19 22	31	14 50	19	20 44	0.73	8.44			
République tchèque	25	74 4	37	33 47	22	62 17	-0.76	34.30			
Danemark	14	14 43	28	2 79	21	11 77	1.47	10.35			
Finlande	43	53 6	43	6 64	43	67 9	0.02	3.75			
France	15	31 20	28	35 22	13	43 33	m	m			
Allemagne	35	73 10	50	38 32	32	41 37	-0.29	-0.94			
Grèce	50	60 6	68	31 37	64	50 14	-1.00	-14.67			
Hongrie	12	42 11	13	15 72	27	70 8	-0.30	31.51			
Islande	37	29 21	45	10 66	53	47 23	0.54	2.95			
Irlande	48	69 7	41	35 42	42	22 59	-0.38	16.24			
Italie	34	71 3	32	26 53	37	51 21	-0.78	7.48			
Japon	24	50 16	31	60 22	34	50 19	-1.17	12.43			
Corée	35	65 13	24	30 57	28	25 40	-0.76	-2.80			
Luxembourg	16	51 11	23	22 49	14	55 24	-0.40	-65.96			
Mexique	60	16 33	68	49 30	66	33 35	-0.55	33.89			
Nouvelle-Zélande	11	10 32	40	16 41	19	15 65	0.75	14.53			
Norvège	59	20 22	61	11 44	49	10 62	0.86	5.52			
Pologne	32	19 21	39	27 55	43	37 33	-0.18	53.20			
Portugal	17	16 38	39	30 33	23	47 33	-0.09	-3.57			
Espagne	27	44 14	30	40 37	32	37 29	-0.53	9.46			
Suède	27	15 36	51	10 60	16	6 83	1.38	3.60			
Suisse	15	46 12	23	23 43	16	44 29	-0.13	22.42			
Royaume-Uni	38	31 18	56	9 63	42	7 67	0.70	14.04			
États-Unis	21	21 20	31	12 44	23	23 34	0.38	39.74			
Total OCDE	29	36 18	38	29 41	32	33 34					
Moyenne des pays	30	39 18	38	24 49	32	37 37	0.00	16.18			
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE											
Brésil	36	21 28	63	61 14	55	57 11	-1.25	20.00			
Lettonie	47	14 28	40	30 45	60	50 18	m	m			
Liechtenstein	21	43 9	41	12 57	58	33 41	0.40	m			
Fédération de Russie	78	12 42	86	52 32	79	17 50	-0.18	34.20			
Pays-Bas ⁴	31	48 18	39	28 44	20	65 11	-0.34	52.39			

1. Résultats basés sur les réponses des chefs d'établissement.

2. Résultats basés sur les réponses des élèves. Voir la section consacrée aux définitions et méthodologies de cet indicateur pour la définition de l'indice d'utilisation des ressources scolaires.

3. Les variations d'unité indiquées en caractères gras sont statistiquement significatives.

4. Le taux de réponse est trop faible pour permettre la comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eag2002).Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

Tableau D5.4.

Engagement général des élèves de 15 ans à l'égard de l'école (2000)

Pourcentage des élèves de 15 ans qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions suivantes qui portent sur leur engagement général à l'égard de l'école

		Pourcentage des élèves qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les propositions « Mon école est un endroit où...							
		je me sens comme un étranger (hors du coup) »	je me fais facilement des amis »	je me sens chez moi »	je me sens souvent mal à l'aise, je ne me sens pas à ma place »	les autres élèves ont l'air de m'apprécier »	je me sens seul »	je n'ai pas envie d'aller »	je m'ennuie souvent »
PAYS DE L'OCDE	Australie	9	89	85	11	92	8	34	60
	Autriche	7	86	85	18	72	10	29	49
	Belgique	10	86	53	19	87	7	42	46
	Canada	9	89	81	12	93	9	37	58
	République tchèque	11	86	73	9	84	9	29	47
	Danemark	6	85	84	10	75	10	19	41
	Finlande	6	84	86	11	84	8	26	60
	France	8	87	44	16	86	7	37	32
	Allemagne	6	81	82	15	67	8	25	49
	Grèce	10	88	83	13	85	10	22	66
	Hongrie	10	87	89	9	85	9	38	29
	Islande	10	81	85	11	86	10	23	30
	Irlande	7	89	83	9	93	8	34	67
	Italie	7	90	73	9	88	16	38	54
	Japon	6	70	76	22	62	9	25	32
	Corée	15	83	68	15	42	10	30	46
	Luxembourg	9	84	72	19	68	11	30	50
	Mexique	10	84	88	11	76	12	9	28
	Nouvelle-Zélande	9	90	83	12	91	9	34	60
	Norvège	6	85	79	10	86	8	23	58
	Pologne	10	78	63	14	53	12	28	38
	Portugal	8	91	83	19	90	8	13	24
	Espagne	5	90	52	12	89	7	30	66
	Suède	6	87	78	7	88	9	20	58
	Suisse	7	85	76	14	74	8	28	38
	Royaume-Uni	7	91	83	9	93	6	28	54
États-Unis	11	81	78	14	83	12	35	61	
	Total OCDE	9	82	75	14	77	10	29	48
	Moyenne des pays	8	85	77	13	80	9	28	48
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Brésil	5	89	86	10	88	8	20	30
	Lettonie	9	79	86	15	63	14	18	31
	Liechtenstein	9	83	83	17	69	9	31	47
	Fédération de Russie	6	82	86	13	50	10	17	27
	Pays-Bas ¹	5	89	76	10	91	4	100	38

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre la comparaison (voir l'annexe 3 www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source : OCDE, base de données du PISA, 2001. Voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002) et www.pisa.oecd.org.

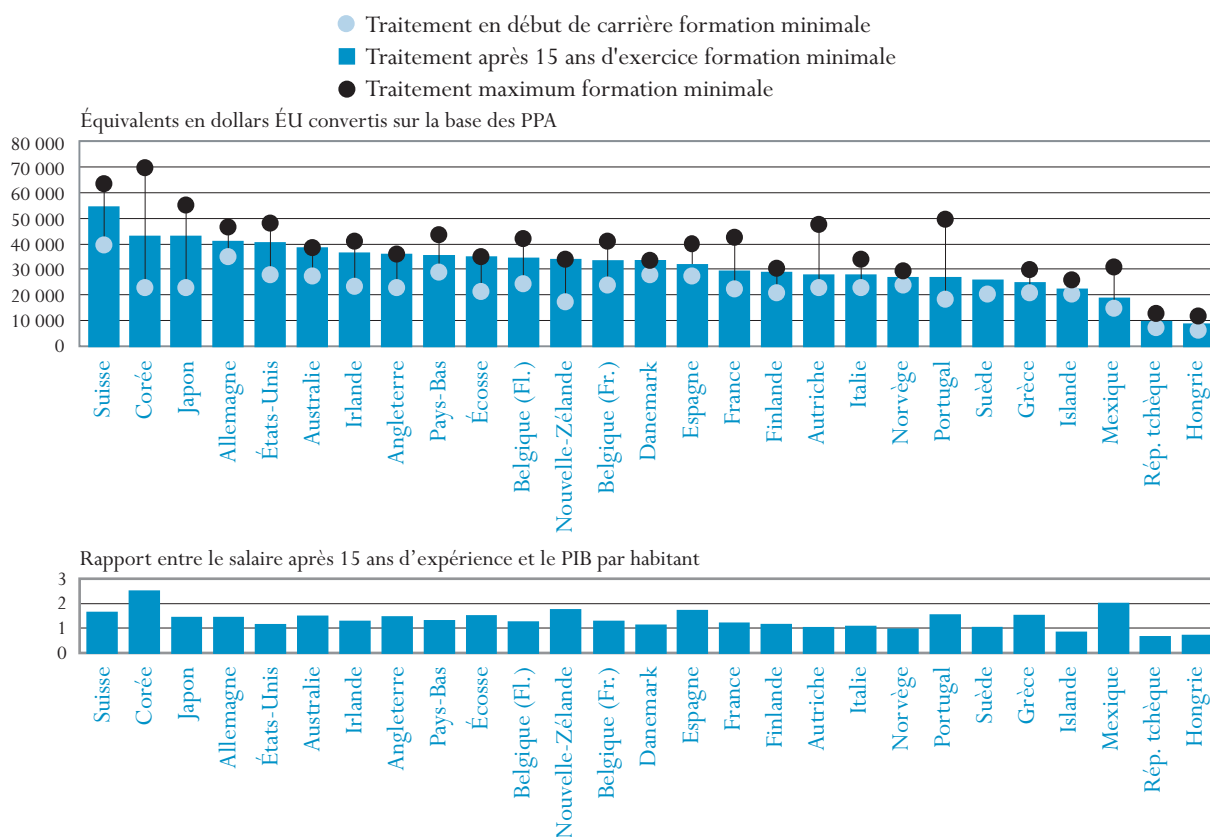
TRAITEMENT DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIMAIRES ET SECONDAIRES PUBLICS

- En milieu de carrière, les enseignants du premier cycle du secondaire perçoivent une rémunération qui va de moins de 10 000 dollars ÉU en Hongrie et en République tchèque à 40 000 dollars ÉU ou plus en Allemagne, en Corée, aux États-Unis, au Japon et en Suisse. Certains pays consentent un investissement considérable en ressources humaines en dépit de niveaux plus faibles du revenu national.
- Le salaire horaire d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est en moyenne supérieur de 42 pour cent à celui d'un enseignant du primaire mais les écarts entre rémunérations horaires respectives à ces deux niveaux est inférieure ou égale à 10 pour cent en Australie, en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, mais supérieure à 80 pour cent en Espagne et en Suisse.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le traitement des enseignants a progressé à un rythme plus lent que le PIB entre 1995 et 2000.
- En Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, il faut tout au plus 11 ans d'exercice aux enseignants pour atteindre le sommet de l'échelle barémique, tandis qu'en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon et en République tchèque, il faut au moins 30 ans de carrière.
- Dans la moitié environ des pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement participent dans une certaine mesure à la prise de décision concernant la rémunération des responsabilités complémentaires et des heures de travail supplémentaires.

Graphique D6.1.

Salaires des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2000)

Traitement statutaire annuel des enseignants des établissements publics du premier cycle du secondaire en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA et rapport entre le salaire après 15 ans d'expérience et le PIB par habitant.



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

Source : OCDE. Tableau D6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Contexte

L'éducation emploie un grand nombre de professionnels dans un marché de plus en plus soumis aux lois de la concurrence. L'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics dans tous les pays de l'OCDE est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Les facteurs déterminants pour garantir un nombre suffisant d'enseignants qualifiés sont les traitements et les conditions de travail, y compris les traitements en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l'investissement consenti par l'individu pour devenir enseignant, comparés aux traitements et aux coûts de formation dans d'autres professions hautement qualifiées. Ces deux éléments ont un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le type de personnes intéressées par la profession d'enseignant.

Cet indicateur présente le traitement de départ, en milieu de carrière et maximal des enseignants dans les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire et examine divers systèmes de primes prévues dans les systèmes de gratification.

Par ailleurs, les traitements des enseignants représentent le principal poste des dépenses d'éducation. La rémunération des enseignants constitue donc un élément clé pour les décideurs politiques soucieux de préserver tant la qualité de l'enseignement que l'équilibre du budget de l'éducation. La taille de ce budget est naturellement le fruit d'un savant dosage de divers facteurs interdépendants, notamment les traitements des enseignants, les taux d'encadrement, le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves et le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants.

Observations et explications

Comparaison des traitements des enseignants

La première partie de cet indicateur compare les traitements de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximum des enseignants ayant les qualifications minimales requises pour enseigner dans les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire. Dans un premier temps, les traitements des enseignants (de départ, en milieu de carrière, à l'échelon maximal) sont examinés en termes absolus après avoir été exprimés en équivalents dollars américains à l'aide des parités de pouvoir d'achat. Cette comparaison permet de déterminer l'influence de l'ancienneté sur les barèmes de rémunération nationaux et sur le coût horaire de l'enseignement dans les différents pays. Les traitements sont ensuite comparés au PIB par habitant, ce qui donne une idée de la valeur de la rémunération des enseignants par rapport à la capacité financière des pays. Enfin, les systèmes de primes sont étudiés.

Les traitements statutaires annuels des enseignants du premier cycle du secondaire qui ont 15 ans de carrière à leur actif varient de moins de 10 000 dollars ÉU en Hongrie et en République tchèque à plus de 50 000 dollars ÉU en Suisse. Cet écart, qui subsiste même après ajustement en fonction des parités de pouvoir d'achat, s'explique dans une certaine mesure par des différences de PIB par habitant entre les pays de l'OCDE mais il a une incidence considérable sur la variance des dépenses d'éducation par élève (voir le tableau D6.1).

D6

Les traitements statutaires présentés dans cet indicateur correspondent aux rémunérations prévues dans les barèmes officiels. Il y a lieu de faire la distinction entre les chiffres de la masse salariale effectivement à la charge de l'État et les traitements moyens des enseignants, ces derniers étant influencés par d'autres facteurs, tels la structure par âge du corps enseignant ou la proportion d'enseignants à temps partiel. En outre, il faut tenir compte des variations parfois considérables entre pays du nombre d'heures d'enseignement et de la charge de travail des enseignants lors de la comparaison internationale des traitements statutaires des enseignants.

Le traitement statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 36 dollars ÉU dans le primaire, de 44 dollars ÉU dans le premier cycle du secondaire et de 53 dollars ÉU dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

On peut également calculer les salaires et le coût des heures d'enseignement en rapportant le traitement statutaire des enseignants au nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant à temps plein est tenu de donner (indicateur D7). Cette mesure ne permet pas de corriger les traitements pour tenir compte du temps consacré par les enseignants à diverses activités liées à l'enseignement mais elle donne une idée du coût horaire de l'enseignement, c'est-à-dire du temps que les enseignants passent en classe. Le traitement statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 36 dollars ÉU dans le primaire, de 44 dollars ÉU dans le premier cycle du secondaire et de 53 dollars ÉU dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire. Dans l'enseignement primaire, le coût salarial par heure d'enseignement est relativement faible en Hongrie, au Mexique, en République tchèque et en Turquie (inférieur ou égal à 22 dollars ÉU), alors qu'il est relativement élevé en Corée, au Japon et en Suisse (supérieur à 50 dollars ÉU). Le traitement par heure d'enseignement varie plus fortement encore dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire. Il est inférieur ou égal à 20 dollars ÉU en Hongrie et en République tchèque mais égal ou supérieur à 80 dollars ÉU en Corée, au Japon et en Suisse (voir le tableau D6.1).

La comparaison des traitements statutaires par rapport au PIB par habitant donne une idée de la valeur relative de la rémunération des enseignants dans les différents pays.

Le volume de l'investissement que les pays consacrent à l'enseignement dépend entre autres facteurs de leur capacité à financer les dépenses d'éducation. La comparaison des traitements statutaires des enseignants par rapport au PIB par habitant est une autre manière d'évaluer la valeur relative des salaires des enseignants dans les différents pays.

Par rapport au PIB par habitant, les traitements des enseignants du primaire en milieu de carrière sont comparativement faibles en Hongrie, en Islande et en République tchèque mais relativement élevés en Corée, en Nouvelle-Zélande et en Turquie.

Par rapport au PIB par habitant, les traitements des enseignants du primaire en milieu de carrière sont les plus faibles en Hongrie (0,71), en Islande (0,80) et en République tchèque (0,65) et les plus élevés en Corée (2,49), en Nouvelle-Zélande (1,70) et en Turquie (2,06). En Espagne, le traitement d'un enseignant du primaire en milieu de carrière est proche de la moyenne de l'OCDE, son rapport au PIB par habitant est relativement élevé comparé aux autres pays de l'OCDE. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les traitements en milieu de carrière rapportés au PIB par habitant sont les plus élevés en Corée (2,48) et au Mexique (2,05). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les traitements les plus faibles par rapport au PIB par habitant s'observent en Hongrie (0,89), en Norvège (0,92) et en République tchèque

D6

(0,80) et les plus élevés, en Corée (2,48), au Mexique (2,18) et en Turquie (1,91) (voir le tableau D6.1).

Il existe une corrélation significative (de l'ordre de 0,60) entre le traitement des enseignants et le PIB par habitant mais elle n'est pas directe. Certains pays, comme la Hongrie et la République tchèque, affichent à la fois un PIB par habitant relativement bas et de faibles rémunérations pour les enseignants, tandis que d'autres (la Corée, la Grèce, le Mexique, le Portugal et la Turquie), où le PIB par habitant est relativement faible, versent à leurs enseignants des rémunérations comparables à celles de pays au PIB beaucoup plus élevé. En revanche, certains pays au PIB par habitant relativement élevé allouent aux enseignants des traitements qui sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE (l'Islande et la Norvège) ou, au contraire, qui y sont supérieurs (les États-Unis et la Suisse) (voir le graphique D6.1).

Barèmes de rémunération des enseignants et ajustements aux traitements de base

En Angleterre, en Australie, en Corée, en Écosse, aux États-Unis, en Grèce, en Irlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, le traitement des enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire est comparable mais il n'en va pas de même dans les autres pays de l'OCDE où, en valeur absolue, les traitements des enseignants augmentent avec le niveau d'enseignement. Ainsi, en Belgique, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Suisse, le traitement d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire en milieu de carrière est supérieur de 25 pour cent au moins à celui d'un enseignant primaire (voir le tableau D6.1).

Même dans les pays où les traitements statutaires sont identiques dans l'enseignement primaire et secondaire, le salaire horaire est généralement plus élevé dans le deuxième cycle du secondaire que dans la primaire, car le nombre d'heures de cours imposées aux enseignants est moins élevé. En moyenne, tous pays confondus, le salaire horaire des enseignants du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 42 pour cent à celui des enseignants du primaire. Cet écart est égal ou inférieur à 10 pour cent en Australie, en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande mais se situe entre 50 et 87 pour cent en Belgique, en Corée, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suisse (voir le tableau D6.1).

La comparaison des traitements bruts des enseignants en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum fournit des informations sur l'influence exercée par l'ancienneté sur les barèmes de rémunération dans les différents pays. L'évolution du traitement de départ au fil du temps donne une idée du rendement financier que procure l'ancienneté. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le traitement statutaire des enseignants exerçant depuis 15 ans dans le primaire et le premier cycle du secondaire est supérieur de 37 à 39 pour cent au traitement de départ.

Certains pays consentissent un investissement considérable dans les ressources humaines en dépit de niveaux plus faibles du revenu national.

Les traitements augmentent avec le niveau d'enseignement dans la plupart des pays, mais pas dans tous.

En moyenne, le traitement par heure d'enseignement d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 42 pour cent à celui d'un enseignant du primaire.

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

En Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, il faut entre 8 et 11 ans aux enseignants pour atteindre le niveau maximum du barème de rémunération. En Allemagne, en Belgique, en Finlande, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas et au Portugal, la progression des traitements s'arrête après une durée de 20 à 28 ans de carrière. Enfin, en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon et en République tchèque, il faut plus de 30 ans d'exercice pour atteindre le niveau maximal du barème de rémunération (voir le tableau D6.1).

En Autriche, en Corée, au Japon, au Mexique et au Portugal, le traitement de départ est relativement peu élevé mais celui correspondant au niveau maximum du barème en représente le double, sinon plus. Par contraste, au Danemark, en Islande et en Norvège, l'écart entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum ne représente pas plus de 30 pour cent. En Islande, l'ancienneté est récompensée par la réduction du nombre d'heures d'enseignement plutôt que par le versement de traitements plus conséquents, tandis qu'en Grèce, ces deux formules sont associées (voir le tableau D6.1).

Par ailleurs, des primes peuvent être versées aux enseignants qui s'acquittent de tâches spécifiques ou assument des responsabilités dans l'organisation de l'établissement, que ce soit à titre définitif ou temporaire...

En plus des barèmes de base, de nombreux pays offrent aux enseignants des systèmes d'incitation qui peuvent prendre la forme d'une rémunération financière et/ou d'une réduction du nombre d'heures d'enseignement. En plus du traitement en début de carrière, ces incitants peuvent constituer un facteur déterminant supplémentaire pour les personnes qui envisagent d'embrasser la profession d'enseignant. Parmi les mesures incitatives initiales qui sont destinées aux enseignants diplômés figurent des allocations familiales et des primes selon l'emplacement de l'école, un traitement de départ supérieur pour les enseignants titulaires d'un diplôme ou de qualifications supérieures aux exigences minimales requises pour l'exercice de leur profession, ainsi qu'une majoration de traitement pour les enseignants possédant des qualifications dans plusieurs branches ou des compétences pour travailler avec des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Dans la plupart des pays, des primes sont versées à tous les enseignants ou presque au titre de l'exercice de fonctions administratives, de la prise en charge d'un nombre de classes ou d'heures de cours supérieur à celui prévu dans un contrat à temps plein (par exemple, des fonctions d'intérim) et de l'exécution de « tâches spéciales » telles que l'orientation des élèves et la formation des futurs enseignants. Dans de nombreux pays, le versement de primes pour les heures supplémentaires, pour les fonctions administratives et pour la prise en charge d'activités et de fonctions particulières est soumise à une réglementation nationale mais dans environ la moitié des pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données comparables, (l'Angleterre, l'Australie, le Danemark, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la République tchèque et la Suède), les établissements d'enseignement participent dans une certaine mesure à la prise de décision concernant la rémunération de ces activités (voir le tableau D6.2).

Une fois en fonction, les enseignants doivent être reconnus et récompensés pour la qualité de leur enseignement. L'un des moyens à la disposition des établissements pour encourager l'enseignement de qualité consiste à accorder une majoration de traitement au titre d'activités de formation professionnelle, de la prise en charge d'activités particulières, de l'exercice de fonctions administratives supplémentaires ou de la qualité de l'enseignement dispensé (voir le tableau D6.2).

...ainsi qu'à ceux qui se distinguent par leurs qualifications pédagogiques ou par la qualité de leur enseignement.

En Suède, les enseignants perçoivent un traitement calculé individuellement sur la base de conventions collectives. Les qualifications pédagogiques, les activités de formation continue et la qualité de l'enseignement dispensé constituent des critères susceptibles d'augmenter le traitement de base. En Nouvelle-Zélande, les chefs d'établissement peuvent, dans certaines limites, majorer le traitement annuel des enseignants afin de faciliter le recrutement et la fidélisation de leur personnel et de les récompenser (voir le tableau D6.2 ; consulter l'annexe 3 sur le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard).

En Espagne, les enseignants peuvent prétendre à des majorations salariales, en plus de celles prévues par le barème, s'ils participent à des activités de formation continue. De plus, l'obtention d'une qualification à l'issue d'une session de formation continue donne droit à une augmentation du traitement (voir le tableau D6.2 ; consulter l'annexe 3 sur le site web www.oecd.org/els/education/eag2002 pour les données à cet égard).

Majorations salariales en Espagne

Les trienios sont des majorations salariales communes à tous les enseignants (il s'agit d'un petit complément qui vient s'ajouter au traitement après chaque période de trois ans d'exercice). Ce complément de salaire s'applique aux enseignants du secteur public et du secteur privé. Aux niveaux d'enseignement pré-primaire et primaire, la carrière des enseignants dure au plus 43 ans (ils commencent à enseigner à l'âge de 22 ans) et permet d'engranger 14 trienios. Pour le deuxième cycle du niveau secondaire, qui demande une formation initiale plus longue, elle peut aller jusqu'à 41 ans (les enseignants débutant leur carrière à l'âge de 24 ans), soit 13 trienios. Les enseignants des établissements publics perçoivent un autre complément (sexenio) qui vient s'ajouter à leur traitement au terme de chaque période de six ans d'exercice. Cette prime est liée à la formation continue (les enseignants doivent suivre 100 heures de formation continue reconnue par période de six ans pour pouvoir prétendre à cette prime). En général, tous les enseignants respectent leurs obligations en matière de formation continue pour pouvoir percevoir un sexenio. Les enseignants des établissements publics peuvent prétendre à cinq sexenios maximum.

D6

Dans la filière générale de l'enseignement secondaire public, les enseignants possédant la condition de *catedrático* perçoivent un autre type de supplément de salaire. Dans le passé, les *catedráticos* constituaient une catégorie distincte d'enseignants ayant le même niveau de formation mais pour laquelle les critères de sélection étaient plus rigoureux. Depuis 1990, la condition de *catedrático* fait référence à une qualification spécifique obtenue dans le cadre d'une formation continue et donnant droit à un supplément salarial permanent. Dans le deuxième cycle l'enseignement secondaire général, les enseignants (pas ceux des filières techniques) peuvent obtenir cette qualification. Ils ne sont que 15 pour cent à posséder cette condition de *catedrático*.

Système d'unités salariales dans les établissements publics et intégrés de Nouvelle-Zélande

Des unités salariales ont été introduites en 1996 dans la convention collective des enseignants du niveau secondaire. Après négociation, ce système a également été mis en œuvre dans l'enseignement primaire.

En plus de la dotation annuelle pour un nombre donné de places d'enseignants, calculée conformément à la réglementation nationale en la matière, les établissements reçoivent un certain nombre d'unités salariales qui peuvent être accordées au personnel enseignant. La valeur de chaque unité attribuée aux enseignants est fixée lors des négociations de la convention collective nationale applicable aux enseignants (2 750 dollars EU par an à partir du 19 avril 2000).

C'est aux établissements qu'il revient de déterminer sur quelle base ces unités sont accordées à chaque enseignant. En général, les unités salariales sont attribuées aux enseignants qui assument des responsabilités (essentiellement des responsabilités administratives, telles que celles correspondant aux fonctions de chef d'établissement adjoint, de chef de département ou de doyen). Elles peuvent également être utilisées à des fins de recrutement et de fidélisation ou servir à récompenser des enseignants.

Les unités salariales peuvent être attribuées à titre permanent ou pour une durée limitée selon les restrictions prévues dans la convention collective applicable.

Les enseignants auxquels ces unités sont octroyées à titre définitif bénéficient non seulement d'une augmentation directe de leur traitement mais peuvent atteindre des niveaux barémiques supérieurs au niveau maximum correspondant à leur qualification.

Dans la pratique, les établissements répartissent leurs unités salariales comme suit : dans l'enseignement primaire, les établissements attribuent la moitié de leurs unités une à une aux enseignants, tandis que dans l'enseignement secondaire, ils accordent aux enseignants 56 pour cent de leurs unités une à une ou par deux. Plus de la moitié des enseignants du secondaire bénéficient d'une unité ou plus en raison notamment du plus grand nombre d'unités qui sont attribuées aux établissements de ce niveau.

D₆

Malgré les principes simples du niveau de qualification et de l'ancienneté sur lesquels reposent les barèmes salariaux, la structure réelle du système de rémunération des enseignants est extrêmement complexe. Dans de nombreux pays, le traitement annuel brut des enseignants comprend par exemple des primes régionales pour l'enseignement dans des régions retirées ou encore des allocations familiales. Dans certains cas, les enseignants peuvent prétendre à des réductions de tarif dans les transports publics, à une diminution des taxes à l'achat de biens culturels et à l'application d'autres mesures qui peuvent pratiquement être assimilées à des avantages financiers. Ces dispositifs contribuent à améliorer le revenu de base des enseignants. Par ailleurs, la fiscalité et la sécurité sociale varient énormément selon les pays de l'OCDE. Pour toutes ces raisons, la plus grande prudence est de rigueur lors de l'interprétation des comparaisons de traitements des enseignants.

Définitions et méthodologie

Les données relatives aux traitements statutaires des enseignants et aux primes supplémentaires (voir le tableau D6.1) proviennent de l'enquête OCDE-INES 2001 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1999/2000. Les données relatives aux salaires sont mentionnées conformément aux politiques officielles appliquées aux institutions publiques.

Le traitement statutaire (voir le tableau D6.1) est la rémunération 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 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.

Les traitements bruts ont été convertis en fonction du PIB et des parités de pouvoir d'achat (PPA) telles qu'elles figurent dans la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. La date de référence du PIB par habitant est l'année civile 2000, tandis que la période de référence pour les traitements des enseignants s'étend du 30 juin 1999 au 30 juin 2000. La période de référence des PPA est 1999/2000. Les données sont corrigées en fonction de l'inflation en se référant au mois de janvier 2000 pour les pays dont l'exercice fiscal est décalé (l'Australie et la Nouvelle-Zélande) et pour les pays où la période exacte pour laquelle les traitements sont appliqués est légèrement différente (l'Espagne, la Hongrie, l'Islande et la Norvège), mais uniquement si cela donne lieu à un ajustement supérieur à 1 pour cent. Les ajustements limités n'ont pas été pris en compte, car même pour les traitements se référant à 1999/2000, la période exacte pour laquelle les traitements sont appliqués ne sera que légèrement différente. Les statistiques de référence et les années de référence pour les traitements des enseignants figurent à l'annexe 2.

Les disparités observées entre les pays de l'OCDE en matière de fiscalité, de sécurité sociale et d'allocations affectent de diverses façons le traitement de base des enseignants.

Les données présentées ici proviennent de l'enquête OCDE-INES 2001 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1999/2000.

Le traitement en début de carrière correspond au traitement annuel moyen brut d'un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être 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.

Par définition, un ajustement au salaire de base est un écart de traitement entre ce qu'un enseignant donné perçoit comme rémunération pour le travail fourni au sein de l'établissement et le montant qu'il serait censé percevoir si seule son ancienneté (c'est-à-dire le nombre d'années passées à enseigner) était prise en considération. Les ajustements peuvent être temporaires ou permanents et peuvent réellement faire progresser un enseignant « hors cadre », en le faisant passer sur un barème de salaires différent ou le faire progresser d'un échelon sur le barème.

Tableau D6.1.

Salaires des enseignants (2000)

Traitement statutaire annuel des enseignants des établissements publics en début de carrière, après 15 ans d'exercice et en fin de carrière, par niveau d'enseignement en dollars EU convertis sur la base des PPA

	Enseignement primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire (filière générale)			
	Traitement en début de carrière - formation minimale	Traitement après 15 ans d'exercice - formation minimale	Traitement maximum - formation minimale	Ratio après 15 ans d'exercice/ PIB par habitant	Traitement en début de carrière - formation minimale	Traitement après 15 ans d'exercice - formation minimale	Traitement maximum - formation minimale	Ratio après 15 ans d'exercice/ PIB par habitant	Traitement en début de carrière - formation minimale	Traitement après 15 ans d'exercice - formation minimale	Traitement maximum - formation minimale	Ratio après 15 ans d'exercice/ PIB par habitant
PAYS DE L'OCDE												
Australie	26 887	38 297	38 300	1.43	26 946	38 312	38 314	1.43	26 946	38 312	38 314	1.43
Autriche	21 953	26 570	44 461	1.03	22 574	27 691	47 055	1.07	24 192	30 584	53 808	1.19
Belgique (Comm. fl.)	24 122	32 318	38 328	1.22	24 336	34 079	41 547	1.28	30 194	43 580	52 383	1.64
Belgique (Comm. fr.)	22 983	31 282	37 459	1.18	23 466	33 173	40 666	1.25	29 275	42 707	51 540	1.61
République tchèque	7 043	9 339	12 524	0.65	7 043	9 339	12 524	0.65	8 570	11 381	15 221	0.80
Danemark	29 116	32 883	32 883	1.16	29 116	32 883	32 883	1.16	28 825	38 279	40 931	1.35
Angleterre	22 428	35 487	35 487	1.48	22 428	35 487	35 487	1.48	22 428	35 487	35 487	1.48
Finlande	18 489	25 183	26 140	1.03	20 720	28 690	30 124	1.18	21 517	30 124	31 878	1.23
France	20 199	27 172	40 091	1.17	22 358	29 331	42 357	1.26	22 358	29 331	42 357	1.26
Allemagne	31 213	37 905	41 021	1.52	3 4891	40 561	46 180	1.63	37 394	43 881	52 004	1.76
Grèce	20 065	24 336	29 358	1.50	2 0387	24 658	29 680	1.52	20 387	24 658	29 680	1.52
Hongrie	6 086	8 659	11 805	0.71	6 086	8 659	11 805	0.71	7 375	10 896	14 562	0.89
Islande	20 222	22 202	25 738	0.80	20 222	22 202	25 738	0.80	21 071	26 162	31 394	0.95
Irlande	22 063	35 760	40 365	1.24	23 163	36 145	40 750	1.25	23 163	36 145	40 750	1.25
Italie	20 927	25 115	30 306	1.03	22 657	27 507	33 510	1.13	22 657	28 329	35 138	1.16
Japon	22 670	42 820	54 663	1.62	22 670	42 820	54 663	1.62	22 670	42 845	56 307	1.62
Corée	26 300	43 952	69 818	2.49	26 148	43 800	69 666	2.48	26 148	43 800	69 666	2.48
Mexique	11 235	14 824	24 536	1.62	14 383	18 760	30 859	2.05	m	m	m	m
Pays-Bas	27 411	32 686	39 563	1.18	28 443	34 985	43 466	1.26	28 713	48 840	57 907	1.77
Nouvelle-Zélande	17 354	33 653	33 653	1.70	17 354	33 653	33 653	1.70	17 354	33 653	33 653	1.70
Norvège	23 752	26 831	29 051	0.92	23 752	26 831	29 051	0.92	23 752	26 831	29 051	0.92
Portugal	17 914	26 607	49 492	1.52	17 914	26 607	49 492	1.52	17 914	26 607	49 492	1.52
Écosse	20 931	34 798	34 798	1.45	20 931	34 798	34 798	1.45	20 931	34 798	34 798	1.45
Espagne	25 029	29 261	37 238	1.52	27 046	31 616	39 804	1.65	29 081	33 985	42 521	1.77
Suède	19 893	25 553	m	1.05	19 893	25 553	m	1.05	21 663	27 241	m	1.12
Suisse	34 808	45 728	54 308	1.53	41 048	54 763	63 534	1.83	49 123	65 041	73 946	2.18
Turquie	12 410	14 094	15 760	2.06	a	a	a	a	11 354	13 038	14 704	1.91
États-Unis	27 631	40 072	48 782	1.12	27 643	40 072	47 908	1.12	27 751	40 181	48 037	1.12
<i>Moyenne des pays</i>	<i>21 469</i>	<i>29 407</i>	<i>36 145</i>	<i>1.32</i>	<i>22 727</i>	<i>31 221</i>	<i>38 674</i>	<i>1.35</i>	<i>23 808</i>	<i>33 582</i>	<i>41 366</i>	<i>1.45</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE												
Argentine	9 027	12 545	14 897	1.00	14 623	21 188	25 742	1.69	14 623	21 188	25 742	1.69
Brésil	7 420	10 176	11 309	1.48	14 820	16 240	18 723	2.36	15 500	16 121	19 776	2.35
Chili	10 716	12 038	16 122	1.39	10 716	12 038	16 122	1.39	10 716	12 582	16 883	1.45
Chine	2 835	2 952	3 595	0.88	2 835	2 952	3 595	0.88	2 835	2 952	3 595	0.88
Égypte	2 269	5 065	m	1.58	2 269	5 065	m	1.58	2 269	5 065	m	1.58
Inde ¹	10 678	15 236	16 375	7.22	12 992	19 373	21 074	9.18	15 798	23 205	24 914	11.00
Indonésie	1 357	2 148	4 093	0.77	1 357	2 148	4 093	0.77	1 412	2 586	4 093	0.93
Jamaïque	8 332	9 927	9 927	2.82	8 332	9 927	9 927	2.82	8 332	9 927	9 927	2.82
Jordanie	7 838	10 200	26 475	2.66	7 838	10 200	26 475	2.66	7 838	10 200	26 475	2.66
Malaisie	6 158	10 225	14 623	1.33	11 784	18 632	25 775	2.43	11 784	18 632	25 775	2.43
Paraguay	8 874	8 874	8 874	2.00	13 911	13 911	13 911	3.13	13 911	13 911	13 911	3.13
Pérou ²	5 523	5 523	5 523	1.19	5 462	5 462	5 462	1.18	5 462	5 462	5 462	1.18
Philippines	10 409	11 491	12 374	3.10	10 409	11 491	12 374	3.10	10 409	11 491	12 374	3.10
Fédération de Russie	3 735	3 735	3 735	0.54	3 735	3 735	3 735	0.54	3 735	3 735	3 735	0.54
Thaïlande	5 756	14 145	26 977	2.42	5 756	14 145	26 977	2.42	5 756	14 145	26 977	2.42
Tunisie ³	13 186	14 505	15 149	2.60	16 965	18 549	19 340	3.30	20 540	22 270	23 177	4.00
Uruguay ⁴	5 749	6 891	8 317	0.76	5 749	6 891	8 317	0.76	6 257	7 398	8 824	0.82
Zimbabwe	35 725	50 011	50 011	17.42	35 725	50 011	50 011	17.42	35 725	50 011	50 011	17.42

D6

1. Ces chiffres concernent uniquement le Territoire de l'Union de Delhi. Le traitement des enseignants varie d'un État à l'autre.

2. Année de référence : 1999.

3. Sont comprises les primes complémentaires.

4. Ces chiffres correspondent à un emploi de 20 heures par semaine. La plupart des enseignants occupent deux postes.

 Source : OCDE. Voir les sources et méthodologies à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Tableau D6.1. (suite)

Salaire des enseignants (2000)

Traitement statutaire annuel des enseignants des établissements publics en début de carrière, après 15 ans d'exercice et en fin de carrière, par niveau d'enseignement en dollars ÉU convertis sur la base des PPA

	Rapport entre le traitement après 15 ans d'exercice et le traitement de début de carrière			Nombre d'années entre le traitement de début de carrière et le traitement maximum (premier cycle du secondaire)	Salaire horaire net (enseignement) après 15 ans d'exercice			Rapport entre le salaire horaire des enseignants du primaire et du 2 ^{ème} cycle du secondaire (après 15 ans d'exercice)
	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire, filière générale		Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	
PAYS DE L'OCDE								
Australie	1.42	1.42	1.42	8	43	47	48	1.10
Autriche	1.21	1.23	1.26	34	39	42	49	1.27
Belgique (Comm. fl.)	1.34	1.40	1.44	27	39	48	65	1.67
Belgique (Comm. fr.)	1.36	1.41	1.46	27	39	46	64	1.64
République tchèque	1.33	1.33	1.33	32	14	14	18	1.28
Danemark	1.13	1.13	1.33	8	51	51	68	1.33
Angleterre	1.58	1.58	1.58	8	m	m	m	m
Finlande	1.36	1.38	1.40	20	38	50	57	1.49
France	1.35	1.31	1.31	34	30	46	48	1.60
Allemagne	1.21	1.16	1.17	28	48	55	64	1.31
Grèce	1.21	1.21	1.21	33	31	39	39	1.26
Hongrie	1.42	1.42	1.48	40	11	16	20	1.76
Islande	1.10	1.10	1.24	18	35	35	56	1.60
Irlande	1.62	1.56	1.56	22	39	49	49	1.26
Italie	1.20	1.21	1.25	35	34	45	46	1.38
Japon	1.89	1.89	1.89	31	67	77	90	1.33
Corée	1.67	1.68	1.68	37	53	77	80	1.52
Mexique	1.32	1.30	m	14	19	16	m	m
Pays-Bas	1.19	1.23	1.70	22	35	40	56	1.60
Nouvelle-Zélande	1.94	1.94	1.94	10	34	35	35	1.04
Norvège	1.13	1.13	1.13	28	38	42	53	1.41
Portugal	1.49	1.49	1.49	26	33	45	52	1.58
Écosse	1.66	1.66	1.66	11	37	39	39	1.06
Espagne	1.17	1.17	1.17	42	33	56	62	1.87
Suède	1.28	1.28	1.26	a	a	a	a	a
Suisse	1.31	1.33	1.32	23	52	64	96	1.87
Turquie	1.14	a	1.15	a	22	a	26	1.17
États-Unis	1.45	1.45	1.45	m	35	36	36	1.02
<i>Moyenne des pays</i>	<i>1.37</i>	<i>1.39</i>	<i>1.42</i>	<i>25</i>	<i>37</i>	<i>44</i>	<i>53</i>	<i>1.42</i>
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE								
Argentine	1.35	1.41	1.41	21-24	2	2	3	1.71
Brésil	1.37	1.10	1.04	25	m	m	m	m
Chili	1.09	1.09	1.12	30	14	14	15	1.04
Chine	1.04	1.04	1.04	m	m	m	m	m
Égypte	2.11	2.11	2.11	m	8	8	8	1.00
Inde ¹	1.42	1.48	1.46	20	16	19	22	1.37
Indonésie	1.81	1.81	2.09	32	2	4	4	2.20
Jamaïque	2.53	2.53	2.53	12	10	14	15	1.47
Jordanie	1.30	1.30	1.30	43	13	13	15	1.17
Malaisie	1.67	1.59	1.59	22	13	24	24	1.79
Paraguay	1.15	1.15	1.15	a	12	17	15	1.25
Pérou ²	1.00	1.00	1.00	Au moins 20	8	10	10	1.19
Philippines	1.09	1.09	1.09	22	10	10	12	1.20
Fédération de Russie	1.00	1.00	1.00	m	m	m	m	m
Thaïlande	2.46	2.46	2.46	37	19	22	22	1.17
Tunisie ³	1.10	1.09	1.08	30	25	40	48	1.92
Uruguay ⁴	1.19	1.19	1.21	24	9	14	15	1.61
Zimbabwe	1.40	1.40	1.40	21	51	53	53	1.04

1. Ces chiffres concernent uniquement le Territoire de l'Union de Delhi. Le traitement des enseignants varie d'un État à l'autre.

2. Année de référence : 1999.

3. Sont comprises les primes complémentaires.

4. Ces chiffres correspondent à un emploi de 20 heures par semaine. La plupart des enseignants occupent deux postes.

Source : OCDE. Voir les sources et méthodologies à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Table D6.2.

Ajustement du traitement de base des enseignants dans les établissements publics (2000)

Types d'ajustements du traitement de base des enseignants dans les établissements publics, selon les autorités responsables de la décision d'octroi

	▲ Décision d'octroi d'une prime supplémentaire prise par le chef d'établissement. ■ Décision d'octroi d'une prime supplémentaire prise par les autorités locales ou régionales ● Décision d'octroi d'une prime supplémentaire prise par les autorités nationales.							
	Détérioration d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détérioration d'un diplôme pédagogique dans de multiples matières (l'histoire et les mathématiques, par exemple)	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Responsabilités administratives en plus des activités pédagogiques (chef de département ou coordinateur des enseignants d'une classe ou d'une année, par exemple)	Détérioration d'un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner ou obtention d'un diplôme en cours de carrière (maîtrise en pédagogie, diplôme plus spécialisé, par exemple)	Performances remarquables en matière d'enseignement (taux élevé de réussite des élèves, évaluation indépendante des compétences pédagogiques, etc.)	Enseignement de matières particulières (les mathématiques ou les sciences, par exemple)
Australie*	■				▲ ■	■		
Autriche								
Belgique (Comm. fl.)*								
Belgique (Comm. fr.)*								
République tchèque*					▲		▲	
Danemark*	▲ ■ ●		▲ ■ ●	▲	▲	▲	▲	▲
Angleterre*					▲	▲	▲	▲
Finlande	■	■	■	■	■	■	■	■
France*						●		
Allemagne*					■			
Grèce*								
Hongrie*	▲		▲	▲	▲	▲	▲	▲
Islande*					▲			▲
Irlande*					▲	●		
Italie				▲	▲			
Japon*					■			
Corée						●		●
Mexique*	▲ ■	●		▲ ■			●	●
Pays-Bas*								
Nouvelle-Zélande*		●	●		▲	●		▲ ●
Norvège*						●		
Portugal*				●	▲	●	▲	●
Écosse*	■				■	●		
Espagne				■	■	■		
Suède*					▲	■		
Suisse					■	■		
Turquie*							■	
États-Unis*	■			■	■	■	■	■
	Enseignement à des élèves ayant des besoins particuliers (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement dans un nombre de classes supérieur ou selon un horaire plus étoffé que ne le prévoit un contrat de travail à temps plein (rémunération des heures supplémentaires, par exemple)	Activités spéciales (clubs de sport et de théâtre, école des devoirs, cours d'été, etc.)	Tâches spéciales (formation des futurs enseignants, orientation des élèves par exemple)	Enseignement dans une région défavorisée, reculée ou à niveau de vie élevé (prime selon la situation géographique)	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants, par exemple)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	Autres
Australie*				▲ ■	■ ●			▲
Autriche							●	
Belgique (Comm. fl.)*								●
Belgique (Comm. fr.)*								●
République tchèque*	▲	●			●			
Danemark*		▲	▲				▲	
Angleterre*	▲	▲	▲		▲	●		
Finlande	■	■	■		■			
France*		●	▲		●	●		
Allemagne*		■				●		
Grèce*						●		
Hongrie*	▲	▲	▲	▲	▲	●	▲	▲
Islande*	▲	▲	▲	▲	■			
Irlande*					■	●		●
Italie		▲	▲	▲	■		●	
Japon*	■	■	■		■			■
Corée		●	●			●		
Mexique*						●		▲
Pays-Bas*		●						■
Nouvelle-Zélande*		●	▲	▲	●	●		●
Norvège*						●		●
Portugal*		▲	●		●			
Écosse*					■			
Espagne		▲	■	▲	■	■		
Suède*		▲	■	▲	■	■		■
Suisse	■	■	■	■	■	■		■
Turquie*			●				●	
États-Unis*	■	■	●	■	■	■	●	

 * Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Source: OCDE.

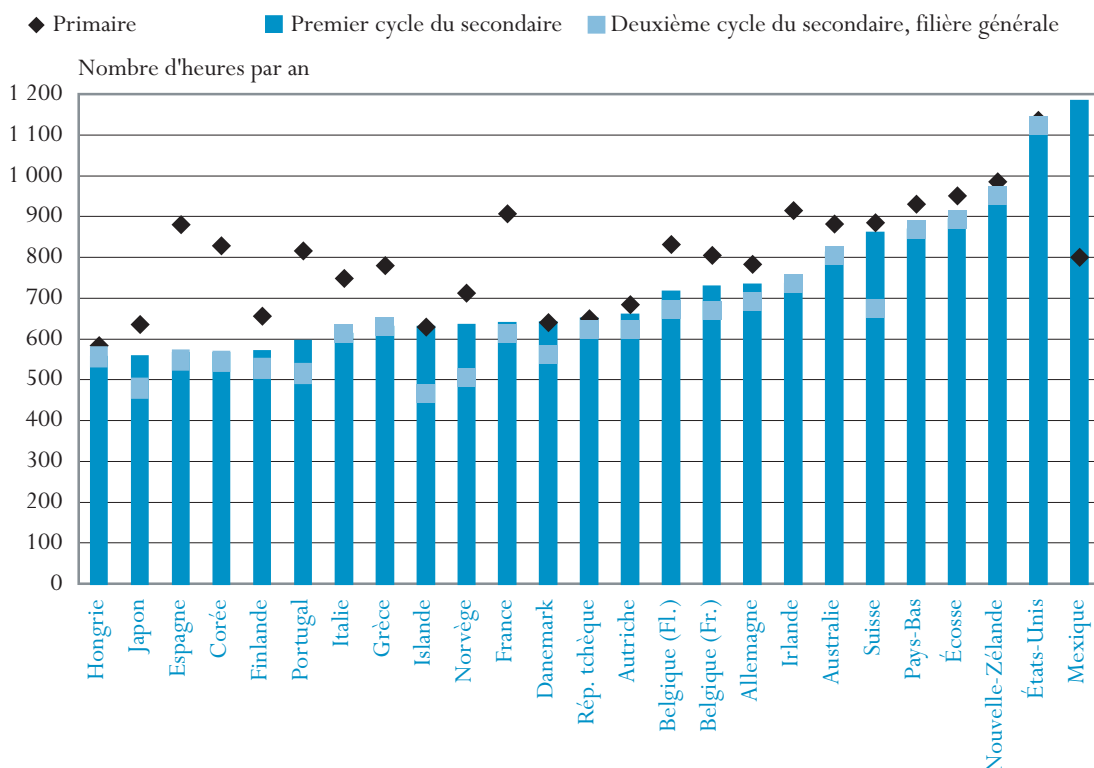
NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT ET TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

- Les établissements publics d'enseignement primaire dispensent en moyenne 792 heures d'enseignement par an mais ce nombre varie entre 583 et 1 139 heures selon les pays.
- Les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire dispensent en moyenne 720 heures de cours mais ce nombre varie entre 555 et 1 182 heures selon les pays.
- La réglementation du temps de travail des enseignements est variable selon les pays. Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé. La réglementation est plus ou moins précise selon les pays : elle peut spécifier le temps d'enseignement par semaine, le temps à consacrer à des activités autres que l'enseignement ou encore le nombre d'heures de présence obligatoire à l'école.

Graphique D7.1.

Nombre d'heures d'enseignement par an (2000)

Temps net de contact exprimé en nombre d'heures par an dans les établissements publics, par niveau d'enseignement



Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'heures d'enseignement par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
 Source : OCDE. Tableau D7.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

Contexte

À l'instar d'autres facteurs, tels que la taille des classes et le taux d'encadrement (indicateur D2), le nombre d'heures de cours prévu pour les élèves (indicateur D1) et le traitement des enseignants (indicateur D6), le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit influe sur les ressources financières affectées à l'éducation. Par ailleurs, le nombre d'heures de cours et l'importance des activités autres que l'enseignement sont des aspects importants des conditions de travail qui peuvent encourager les jeunes à embrasser la profession d'enseignant ou, au contraire, les en dissuader.

Cet indicateur présente le nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein est tenu de donner conformément à la politique officielle en vigueur dans son pays.

Observations et explications

Temps d'enseignement

Dans l'enseignement primaire, on compte en moyenne 792 heures de cours par an. Le temps d'enseignement est inférieur ou égal à 650 heures au Danemark, en Hongrie, en Islande, au Japon, en République tchèque et en Turquie mais égal ou supérieur à 950 heures en Écosse, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau D7.2).

Les établissements publics d'enseignement primaire dispensent en moyenne 792 heures d'enseignement par an mais ce nombre varie entre 583 et 1 139 heures selon les pays.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement représente en moyenne 720 heures par an. À ce niveau, les enseignants dispensent environ 555 heures de cours en Corée, en Espagne, en Finlande, en Hongrie et au Japon mais plus de 900 heures aux États-Unis, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau D7.2).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement représente en moyenne 720 heures par an, mais varie entre 555 et 1 182 heures.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'heures d'enseignement est inférieur ou égal à celui du premier cycle du secondaire. Dans la filière générale du deuxième cycle d'enseignement secondaire, le temps d'enseignement représente en moyenne 648 heures par an dans les pays de l'OCDE. Il va de moins de 500 heures en Islande et au Japon à plus de 900 heures aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau D7.2).

En Corée, en Espagne, en France et au Portugal, un enseignant du primaire est tenu de dispenser plus de 300 heures de plus que son homologue du deuxième cycle du secondaire (filiale générale). Par contre, cette différence est inférieure à 100 heures en Allemagne, en Australie, en Autriche, au Danemark, en Écosse, aux États-Unis, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque. (voir le graphique D7.1).

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

Lors de l'interprétation des différences de temps d'enseignement selon les pays, il y a lieu de tenir compte du fait que le temps net de contact, l'objet du présent indicateur, ne correspond pas au nombre de cours dispensés chaque semaine par les enseignants. Le temps de contact représente une composante importante de la charge de travail des enseignants mais la préparation et le suivi des leçons (y compris la correction des copies des élèves) sont plus étroitement associés au nombre de cours par semaine. D'autres éléments, parmi lesquels le nombre de matières enseignées, le nombre d'élèves pris en charge, le nombre d'années

D7

pendant lesquelles les enseignants s'occupent des mêmes élèves, doivent être pris en considération lors de l'estimation du temps de travail moyen des enseignants d'un pays. Il est toutefois fréquent que ces facteurs puissent uniquement être évalués à l'échelle de l'établissement d'enseignement.

Le temps d'enseignement n'a guère évolué entre 1996 et 2000, si ce n'est en Espagne, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque.

Le temps d'enseignement n'a guère évolué entre 1996 et 2000 dans les pays de l'OCDE, si ce n'est en Espagne (deuxième cycle du secondaire), en Hongrie, au Portugal et en République tchèque. Pendant cette période, le nombre d'heures de cours a augmenté de 6 pour cent environ dans l'enseignement primaire et de 17 pour cent dans les deux cycles du secondaire en Hongrie. De même, en République tchèque, le temps d'enseignement a augmenté de 7 pour cent dans l'enseignement secondaire. Par contraste, le Portugal a réduit le temps d'enseignement dans le premier et le deuxième cycle du secondaire de 8 et 10 pour cent respectivement, à l'instar de l'Espagne qui a diminué le temps d'enseignement de 13 pour cent dans le deuxième cycle du secondaire (voir le tableau D7.2).

Temps de travail des enseignants

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

La réglementation du temps de travail des enseignants varie énormément d'un pays à l'autre. Dans certains pays, elle stipule uniquement le temps de contact, tandis que dans d'autres, elle spécifie également le temps de travail. Dans quelques pays, la répartition du temps de travail entre l'enseignement et les autres activités est précisée dans la réglementation. La charge de travail réelle des enseignants peut varier grandement d'un pays à l'autre dans le cadre du temps obligatoire de travail et d'enseignement.

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

Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un certain nombre d'heures par semaine afin de percevoir une rémunération correspondant à un temps plein. Ce temps de travail comprend les heures de cours et les heures consacrées à d'autres activités. La répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit et les autres activités est plus ou moins précise selon les pays. En général, la réglementation stipule le nombre d'heures à consacrer à l'activité principale, c'est-à-dire l'enseignement, mais certains pays fixent également au niveau national le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement.

Dans certains pays, le temps de travail fixé pour la fonction publique s'applique aux enseignants. Ils ne sont soumis à aucune autre réglementation en matière de temps de travail ou d'enseignement.

En Corée et au Japon, le temps de travail des enseignants est équivalent à celui de la fonction publique et il n'existe aucune autre réglementation au niveau national concernant le nombre d'heures consacrées à l'enseignement ou à d'autres activités. En Corée toutefois, les enseignants travaillent à des activités de formation continue durant les vacances scolaires, et ce à leur propre rythme (voir le tableau D7.1).

Dans d'autres pays, le temps d'enseignement est également précisé sous la forme d'un nombre de leçons par semaine.

En Autriche, en Belgique, en Corée, au Danemark, en Écosse, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, en République tchèque, en Suisse et en Turquie, le temps d'enseignement est également précisé sous la forme d'un nombre de leçons par semaine (voir le tableau D7.1).

D7

Autriche

La loi sur l'éducation qui régit les conditions de travail des enseignants précise uniquement les heures de cours (entre 20 et 24 périodes de 50 minutes par semaine). Les dispositions concernant le temps d'enseignement se fondent sur l'hypothèse que les tâches qui incombent aux enseignants (notamment la préparation des leçons et des examens, la correction des copies, les examens et les tâches administratives) représentent un temps de travail total de 40 heures par semaine.

En Belgique, en Finlande, en France, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République tchèque et en Turquie, les enseignants ne doivent être présents dans leur établissement que pendant leurs heures de cours. Dans certains de ces pays cependant, les missions d'enseignement et les activités scolaires autres que l'enseignement peuvent être déterminées au niveau de l'établissement.

Dans d'autres pays encore, la réglementation nationale stipule le temps à consacrer à des activités autres que l'enseignement dans les établissements...

Hongrie

Le nombre obligatoire d'heures de travail (40 heures) est identique à celui imposé aux fonctionnaires. Il figure parmi les obligations légales que les enseignants doivent respecter. La plus grande partie des activités de préparation est effectuée à l'extérieur de l'établissement. Les activités qui se déroulent à l'intérieur de l'établissement (les réunions entre professeurs, les réunions parents-professeurs, la préparation des fêtes scolaires, etc.) sont précisées au niveau de l'établissement. Pour prétendre à un traitement équivalent à un temps plein, les enseignants doivent donner chaque semaine 32 leçons (de 60 minutes) au niveau d'enseignement pré-primaire, 21 leçons (de 45 minutes) au niveau primaire et 20 leçons (de 45 minutes) au niveau secondaire. Les heures de cours supplémentaires sont rémunérées et sont souvent exigées dans le cadre du poste d'enseignant.

En Écosse et en Espagne, la réglementation stipule, outre le nombre d'heures d'enseignement, le temps à consacrer à des activités spécifiques autres que l'enseignement dans les établissements.

Temps consacré à l'enseignement et à d'autres activités en Espagne

Au niveau primaire, les enseignants sont tenus de travailler pendant 37,5 heures par semaine, dont 22,5 heures doivent être consacrées aux cours en classe et 7,5 heures, aux activités scolaires (récréations, réunions et activités pédagogiques). Les 7,5 heures restantes peuvent être consacrées à la préparation des leçons, à la formation continue, etc. à l'extérieur de l'école. Au niveau secondaire, les enseignants sont tenus de dispenser 16,5 heures de cours par semaine et sont censés se trouver dans leur établissement pendant 30 heures.

Réglementation du temps de travail des enseignants en Écosse

La réglementation du temps de travail des enseignants, sous la supervision du chef d'établissement, prévoit une présence de 27,5 heures par semaine dans l'établissement, dont, au maximum, 25 heures de cours au niveau d'enseignement primaire, 23,5 heures de cours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 22,5 heures de cours dans les établissements spéciaux. Les enseignants – à l'exception de ceux qui travaillent dans des unités ou des établissements spéciaux – sont libres de consacrer les heures restantes (c'est-à-dire l'écart entre les heures de cours imposées et les 27,5 heures qui constituent leur temps de travail) à des activités individuelles d'enseignement. Le chef d'établissement ne peut affecter ces heures à d'autres activités qu'en cas de circonstances exceptionnelles. L'horaire des enseignants qui travaillent à temps partiel comprend non seulement les heures de cours mais également un nombre d'heures proportionnel à consacrer à d'autres activités. La réglementation sur le temps de travail des enseignants prévoit par ailleurs un nombre supplémentaire d'heures (30 heures maximum) chaque année. Ces heures doivent être consacrées à des réunions de parents et sont supposées couvrir les travaux de préparation et les trajets requis par les six réunions de parents maximum qui peuvent être organisées pendant l'année scolaire.

...et dans certains pays, des conventions formelles régissent le nombre d'heures à consacrer à l'enseignement et aux autres activités.

Dans certains pays, dont le Danemark et l'Islande, des conventions formelles entre les syndicats d'enseignant et les pouvoirs publics stipulent dans le détail les méthodes de calcul que les établissements sont supposés appliquer lorsqu'ils négocient avec les enseignants le volume de cours et d'activités autres que l'enseignement.

Répartition du temps de travail au Danemark

Officiellement, le temps de travail est fixé à 37 heures par semaine pour les niveaux d'enseignement primaire et premier cycle du secondaire. Pour l'année de référence, une heure de cours à ces niveaux est associée à une heure de préparation et à une moyenne de 30 minutes consacrées à des activités autres que l'enseignement. Pour le second cycle du secondaire (filiale générale), la convention collective conclue entre les autorités de comté et le syndicat des enseignants stipule le temps de préparation des leçons (75 pour cent du nombre de leçons * 1,33 heure) et le nombre d'heures consacrées aux examens (une moyenne de 110 heures par an). Les autres activités sont définies au niveau local. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel, la direction de l'établissement et le représentant des enseignants doivent conclure un accord concernant l'affectation du temps de travail à la préparation des leçons, etc., dans le respect de la convention collective entre le syndicat des enseignants et le ministère des Finances. Le temps consacré à la préparation des leçons est compris entre 13 et 126 minutes par heure de cours. Les normes concernant la correction des copies, les examens, etc. sont régies par la convention collective ou par un accord conclu au sein de l'établissement. Les enseignants ont le droit de consacrer 50 heures au moins par an à des activités de développement pédagogique, théorique et professionnel.

Calcul de la charge de travail des enseignants en Islande

La charge de travail des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire est divisée en trois catégories : l'enseignement (K), la préparation des leçons (U) et les autres tâches (Ö). Si le volume des autres tâches confiées à un enseignant s'accroît, cet enseignant peut choisir entre la réduction de son nombre d'heures de cours et la rémunération de ses heures supplémentaires. S'il travaille à temps partiel, il peut prétendre à un pourcentage plus élevé du barème fixé pour un emploi à temps plein. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la charge de travail des enseignants est divisée en cinq catégories : le travail à l'école sous la supervision du chef d'établissement (130 heures), l'enseignement et les activités pédagogiques (1 177 heures), les activités programmées pendant les six semaines d'examen (258 heures), la préparation et le suivi au début et à la fin de l'année scolaire (32 heures) et le perfectionnement professionnel.

En Allemagne, en Angleterre, en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, le temps de travail – y compris le nombre d'heures de cours – des enseignants est réglementé à un niveau infranational. En Suède par exemple, la direction des établissements négocie avec chaque enseignant la répartition entre l'enseignement et les autres activités dans le cadre général des 40 heures de travail hebdomadaires fixées pour les membres de la fonction publique. Toutefois, une convention officielle conclue entre l'Association suédoise des autorités locales et les syndicats d'enseignants limite le temps de travail pendant l'année scolaire. Le nombre d'heures d'enseignement n'est pas soumis à d'autres réglementations afin de créer de nouvelles possibilités en matière d'enseignement non obligatoire.

Dans certains pays, le temps de travail – y compris le nombre d'heures de cours – des enseignants est réglementé par les autorités régionales ou locales, voire par les établissements.

Réglementation du temps de travail en Suède

Le temps de travail est régi par des conventions officielles conclues entre l'Association suédoise des autorités locales et les syndicats d'enseignants. La convention de 2000 sur le temps de travail prévoit un total de 1 360 heures par année scolaire. Les enseignants sont responsables de l'affectation des heures restantes. Le nombre d'heures d'enseignement n'est pas soumis à d'autres réglementations afin de créer de nouvelles possibilités en matière d'enseignement non obligatoire.

D7

Définitions et méthodologies

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

Les données proviennent de l'enquête OCDE-INES 2001 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1999–2000.

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.

Temps de travail

Le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normales d'un enseignant à temps plein. Selon la pratique officielle en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- uniquement les heures consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves, telles que les devoirs et les contrôles, à l'exclusion des examens annuels) ;
- également des heures devant être consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, le tutorat, la correction de devoirs et de contrôles, les activités de 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.

Temps de travail à l'école

Le temps de travail à l'école correspond au temps de travail que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour effectuer d'autres activités.

Nombre de semaines et de jours d'enseignement

Le nombre de semaines d'enseignement correspond au nombre de semaines d'instruction déduction faite des semaines de vacances. Le nombre de jours d'enseignement est calculé sur base du nombre de semaines d'instruction déduction faite des jours fériés pendant lesquels les établissements sont fermés.

Tableau D7.2.

Nombre d'heures d'enseignement par an (1996 et 2000)

Temps de contact net exprimé en nombre d'heures par an dans les établissements publics, par niveau d'enseignement, et indice de variation entre 1996 et 2000

PAYS DE L'OCDE	Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	2000	1996	Indice de variation 1996-2000	2000	1996	Indice de variation 1996-2000	2000	1996	Indice de variation 1996-2000
	Australie	882	m	m	811	m	m	803	m
Autriche	684	684	n	658	658	n	623	623	n
Belgique (Comm. fl.)	831	841	-1%	716	724	-1%	671	679	-1%
Belgique (Comm. fr.)	804	858	-6%	728	734	-1%	668	677	-1%
République tchèque	650	635	2%	650	607	7%	621	580	7%
Danemark	640	640	n	640	640	n	560	560	n
Finlande	656	m	m	570	m	m	527	m	m
France	907	900	1%	639	647	-1%	611	m	m
Allemagne	783	772	1%	732	715	2%	690	671	3%
Grèce	780	780	n	629	629	n	629	629	n
Hongrie	583	551	6%	555	473	17%	555	473	17%
Islande	629	m	m	629	m	m	464	m	m
Irlande	915	915	n	735	735	n	735	735	n
Italie	748	748	n	612	612	n	612	612	n
Japon	635	m	m	557	m	m	478	m	m
Corée	829	m	m	565	m	m	545	m	m
Mexique	800	800	n	1 182	1 182	n	m	m	m
Pays-Bas	930	930	n	867	867	n	867	867	n
Nouvelle-Zélande	985	985	n	968	968	n	950	950	n
Norvège	713	713	n	633	611	4%	505	505	n
Portugal	815	783	4%	595	644	-8%	515	574	-10%
Écosse	950	975	-3%	893	m	m	893	917	-3%
Espagne	880	900	-2%	564	m	m	548	630	-13%
Suède	a	624	m	a	576	m	a	528	m
Suisse	884	871	1%	859	850	1%	674	669	1%
Turquie	639	m	m	a	a	m	504	m	m
États-Unis	1 139	958	19%	1 127	964	17%	1 121	942	19%
<i>Moyenne des pays</i>	<i>792</i>	<i>802</i>	<i>n</i>	<i>720</i>	<i>728</i>	<i>n</i>	<i>648</i>	<i>674</i>	<i>n</i>

Source : OCDE. Voir les notes, sources et méthodologies à l'annexe 3 (www.oecd.org/els/education/eag2002).

ÂGE THÉORIQUE D'OBTENTION D'UN DIPLÔME

L'âge théorique d'obtention d'un diplôme est l'âge de l'élève ou de l'étudiant à la fin de la dernière année du niveau et du programme correspondants. L'âge théorique est calculé en partant du postulat d'une fréquentation à plein-temps du système éducatif ordinaire, sans redoublement. (Il faut noter que pour certains niveaux de formation, le terme "âge d'obtention d'un diplôme ou certificat" n'est pas approprié et qu'il est utilisé ici par pure convention.)

Tableau X1.1a.
Âges théoriques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire

	Orientation du programme		Orientation : Formation continue/marché du travail			
	Programmes d'enseignement général	Programmes d'enseignement pré-professionnel ou professionnel	Programmes du niveau 3A de la CITE	Programmes du niveau 3B de la CITE	Programmes courts ¹ du niveau 3C de la CITE	Programmes longs ¹ du niveau 3C de la CITE
PAYS DE L'OCDE						
Australie	m	m	17	m	m	m
Belgique	18	18	18	a	18	18
République tchèque	18	18	18	18	a	17
Danemark	19-20	19-20	19-20	a	a	19-20
Finlande	19	19	19	a	a	a
France	18-19	17-20	18-19	19-20	17-20	18-21
Allemagne	19	19	19	19	a	a
Grèce	18	17-18	18	a	a	17-18
Hongrie	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17	18
Islande	19	19	19	18	17	19
Irlande	18	18	18	a	a	18
Italie	19	19	19	19	17	a
Japon	18	16-18	18	18	16	16
Corée	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
Luxembourg	19	17-19	17-19	19	n	17-19
Mexique	18	19	18	a	19	19
Pays-Bas	17-18	18-20	17-18	a	a	18-20
Nouvelle-Zélande	m	m	18	17	17	17
Norvège	18-19	18-19	18-19	a	18-19	16-18
Pologne	19	20	19-20	a	18	a
République slovaque	18	16-18	18	a	17	16
Espagne	17	15-17	17	a	15-17	17
Suède	19	19	19	a	a	19
Suisse	m	m	18-20	18-20	17-19	17-19
Turquie	16	16	16	a	a	m
États-Unis	18	a	18	a	a	a
Argentine	17	17	17	a	a	a
Brésil	17	17	17	17	a	17
Chili	18	18	18	18	a	a
Chine	18	18	18	a	17-18	18
Égypte ²	17	17	17	17	a	17
Inde	18	18	18	a	m	m
Indonésie	18	18-19	18	18	a	a
Israël	18	18	18	18	18	18
Jamaïque	17	17	17	17	a	a
Jordanie ²	18	18	18	a	18	18
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE						
Malaisie ³	17-19	17	19	a	a	17
Paraguay ²	17	17	17	a	a	17
Pérou	17	17	17	17	a	a
Philippines ²	16	a	16	a	a	a
Fédération de Russie ²	17	17-18	17	a	m	m
Thaïlande	17	17	17	17	a	a
Tunisie ²	19	19	19	19	a	19
Uruguay ²	17	18	18	18	a	a
Zimbabwe ²	19	17	19	a	a	17

1. Durée des programmes du niveau 3C de la CITE : durée courte - durée au moins d'un an plus courte que les programmes du niveau 3A/3B de la CITE ; durée longue - équivalente aux programmes du niveau 3A/3B de la CITE.

2. Estimations de l'OCDE.

3. Les Programmes d'enseignement général ou pré-professionnel/professionnel sont estimés par l'OCDE.

Source : OCDE.

Tableau X1.1b.
Âges théoriques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire

		Orientation : Formation continue/marché du travail		
		Programmes du niveau 4A de la CITE	Programmes du niveau 4B de la CITE	Programmes du niveau 4C de la CITE
PAYS DE L'OCDE	Belgique	19	a	19-21
	Canada	a	a	20
	République tchèque	20	a	20
	Danemark	21-22	a	21-22
	Finlande	a	a	25-29
	France	18-21	a	19-21
	Allemagne	22	22	a
	Grèce	a	a	19-20
	Hongrie	20-22	a	19-22
	Islande	a	a	21
	Irlande	a	a	19
	Italie	a	a	20
	Corée	a	a	a
	Luxembourg	a	a	20-25
	Mexique	a	a	a
	Pays-Bas	a	a	18-20
	Nouvelle-Zélande	18	18	18
	Norvège	20-25	a	20-25
	Pologne	a	21	a
	République slovaque	20-21	a	a
	Espagne	18	18	a
	Suède	m	m	19-20
	Suisse	19-21	21-23	a
	Turquie	a	a	a
États-Unis	a	a	20	
PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE	Argentine	a	a	a
	Brésil	a	a	a
	Chine	a	20	20
	Indonésie	a	a	a
	Jordanie ¹	a	a	a
	Malaisie ¹	20	18	19
	Paraguay	a	a	a
	Pérou	a	a	m
	Philippines ¹	19	19	17
	Fédération de Russie	a	a	18
	Thaïlande ¹	a	a	19
	Tunisie	a	21	a

1. Estimations de l'OCDE.

Source : OCDE.

Tableau X1.1c.
Âges théoriques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire

	Programmes tertiaires de type B (CITE 5B)	Programmes tertiaires de type A (CITE 5A)			Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)	
		De 3 ans à moins de 5 ans	5 ans	6 ans ou plus		
PAYS DE L'OCDE	Australie	m	20	22-23	a	25-29
	Autriche	m	22	23	a	25
	Belgique	m	m	m	m	25-29
	Canada	m	22	26	26	29
	République tchèque	22	22	24	a	27
	Danemark	21-25	22-24	25-26	27	30
	Finlande	21-22	25-29	25-29	30-34	29
	France	20-21	21-22	23-24	25	25-26
	Allemagne	21	25	26	a	28
	Hongrie	m	m	m	m	30
	Islande	22-24	23	25	27	29
	Irlande	20	22	23	24	27
	Italie	22-23	22	23-25	25-27	27-29
	Japon	20	22	22	23	27
	Corée	m	m	m	m	26
	Pays-Bas	m	m	m	m	25
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	28
	Norvège	m	m	m	m	29
	Pologne	m	24	25	26	m
	Portugal	m	m	m	m	27-29
	République slovaque	20-21	m	m	m	27
	Espagne	19	m	m	m	25-27
	Suède	22-23	23-25	25-26	a	27-29
	Suisse	m	23-26	23-26	28	29
	Turquie	m	m	m	m	28-29
	Royaume-Uni	m	21	23	24	24
	États-Unis	20	21	23	25	28

Source : OCDE.

Annexe

2

STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE

Tableau X2.1.
 Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique
 (période de référence : année civile 1999, aux prix courants de 1999)

	Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalent dollars EU con- vertis à l'aide des PPAs)	Déflateur du PIB (1995 =100)	Taux d'activité de la population totale ¹	Taux de chômage de la population totale ¹
PAYS DE L'OCDE					
Australie	34.4	25 559	105.28	73.9	7.0
Autriche	51.1	25 704	103.50	72.2	4.7
Belgique	50.1	24 669	105.45	65.0	8.6
Canada	m	26 462	103.68	76.9	7.6
République tchèque	45.2	13 553	134.16	73.1	8.7
Danemark	54.6	27 679	108.60	81.1	5.1
Finlande	49.5	23 429	104.72	74.0	10.2
France ²	52.2	23 155	104.00	68.1	11.8
Allemagne	47.8	24 627	103.30	71.8	8.7
Grèce	52.1	15 799	124.29	64.1	10.8
Hongrie	36.3	11 505	175.32	60.2	7.0
Islande	40.9	27 695	114.74	89.8	2.0
Irlande	32.6	26 006	117.51	67.6	5.8
Italie	48.0	23 952	112.59	60.6	11.3
Japon	38.2	24 933	98.06	78.1	4.7
Corée	23.8	13 647	110.29	66.9	6.3
Luxembourg	42.6	43 069	110.18	63.3	2.4
Mexique	19.6	8 357	203.94	65.3	2.0
Pays-Bas	45.8	26 440	106.78	74.1	3.6
Nouvelle-Zélande	m	19 423	103.56	76.4	6.8
Norvège	47.4	29 013	113.41	82.0	3.2
Pologne	44.0	8 991	161.57	67.6	12.5
Portugal	43.7	17 063	114.81	74.4	4.4
République slovaque	31.3	11 152	124.80	m	m
Espagne	39.7	19 044	111.57	64.4	15.8
Suède	57.1	23 476	104.76	79.5	7.1
Suisse	36.1	28 778	100.75	84.9	3.1
Turquie	m	5 966	882.32	59.2	7.3
Royaume-Uni	38.8	23 303	112.24	77.6	6.0
États-Unis	m	33 725	106.73	79.5	4.2

1. Autriche, Grèce et Pays-Bas : Année civile 1998 comme période de référence.

2. Les départements d'outre mer (DOM) ne sont pas compris.

Tableau X2.2.
Statistiques de référence (période de référence : année civile 1999, aux prix courants de 1999)

	Produit intérieur brut reporté pour l'année civile (en millions de la monnaie locale) ¹	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ²	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parités de pouvoir d'achat (PPA)
PAYS DE L'OCDE					
Australie ¹	629 212	629 212	216 602	18 937	1.30
Autriche	2 706 068	2 706 068	1 381 502	8 092	13.01
Belgique	9 501 583	9 501 583	4 761 994	10 222	37.68
Canada	960 206	915 981	m	30 493	1.19
République tchèque	1 887 325	1 887 325	852 242	10 285	13.54
Danemark	1 213 595	1 213 595	663 051	5 321	8.24
Finlande	716 370	716 370	354 936	5 165	5.92
France ³	8 730 475	8 730 475	4 554 093	59 099	6.38
Allemagne	3 861 200	3 861 200	1 847 510	82 087	1.91
Grèce	38 389 050	38 389 050	20 011 550	10 534	230.68
Hongrie	11 393 499	11 393 499	4 140 835	10 067	98.37
Islande	623 419	623 419	255 283	277	81.21
Irlande	70 116	70 116	22 832	3 745	0.72
Italie	2 146 350 000	2 146 350 000	1 031 140 000	57 646	1 554.48
Japon	511 837 100	514 835 375	195 575 600	126 686	162.04
Corée	482 744 175	482 744 175	114 685 126	46 858	754.89
Luxembourg	744 232	744 232	316 780	436	39.66
Mexique	4 583 762	4 583 762	898 886	97 428	5.63
Pays-Bas	823 446	823 446	377 144	15 809	1.97
Nouvelle-Zélande ¹	105 852	105 852	m	3 811	1.43
Norvège	1 197 457	1 197 457	567 018	4 462	9.25
Pologne	615 115	615 115	270 619	38 654	1.77
Portugal	21 694 862	21 694 862	9 475 440	9 990	127.27
République slovaque	815 330	815 330	255 396	5 396	13.55
Espagne	94 088 400	94 088 400	37 335 000	39 626	124.68
Suède	2 004 651	2 004 651	1 144 257	8 858	9.64
Suisse	388 569	388 569	140 395	7 144	1.89
Turquie	77 415 272 000	77 415 272 000	m	65 819	197 156.62
Royaume-Uni	901 269	870 171	349 235	59 501	0.65
États-Unis	9 206 900	9 085 225	m	272 996	1.00

1. Australie et Nouvelle-Zélande: PIB calculé suivant l'année budgétaire.

2. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est évalué comme suit : $(wt-i) * (PIBt-i) + (wt) * (PIBt)$, où wt et $wt-i$ sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Des corrections de cet ordre ont été apportées dans le Chapitre B aux statistiques fournies par le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

3. Les départements d'outre mer (DOM) ne sont pas compris.

Tableau X2.3.
Statistiques de référence (période de référence : année civile 1995, aux prix courants de 1995)

	Produit intérieur brut reporté pour l'année civile (en millions de la monnaie locale) ¹	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ²	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale - aux prix constants de 1999, année de base= 1995) ¹	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parités de pouvoir d'achat (PPA)
PAYS DE L'OCDE						
Australie ¹	502 828	502 828	597 681	188 394	18 072	1.29
Autriche	2 370 726	2 370 726	2 614 606	1 294 685	8 047	13.73
Belgique	8 161 733	8 161 733	9 010 388	4 330 957	10 137	36.74
Canada	800 334	755 180	926 160	386 082	29 354	1.18
République tchèque	1 381 049	1 381 049	1 406 725	783 678	10 327	10.81
Danemark	1 009 756	1 009 756	1 117 464	596 033	5 222	8.42
Finlande	564 566	564 566	684 100	321 141	5 108	5.86
France ³	7 662 391	7 662 391	8 401 029	4 104 369	58 020	6.46
Allemagne	3 523 000	3 523 000	3 737 800	1 928 460	81 661	2.02
Grèce	27 235 205	27 235 205	30 885 829	14 895 505	10 454	203.08
Hongrie	5 614 042	5 614 042	6 498 680	2 327 299	10 229	60.55
Islande	451 372	451 372	543 328	186 846	267	75.87
Irlande	41 502	41 502	59 670	16 111	3 601	0.63
Italie	1 787 278 000	1 787 278 000	1 906 388 000	936 613 000	57 301	1 550.31
Japon	497 739 400	483 738 700	521 986 724	180 014 200	125 570	169.94
Corée	377 349 800	377 349 800	437 709 420	74 550 100	45 093	730.50
Luxembourg	533 300	533 300	675 464	245 719	413	38.87
Mexique	1 837 019	1 837 019	2 247 589	380 924	90 903	2.96
Pays-Bas	666 035	666 035	771 195	368 872	15 460	2.03
Nouvelle-Zélande ¹	92 679	92 679	102 215	36 441	3 656	1.47
Norvège	928 745	928 745	1 055 851	457 033	4 358	9.14
Pologne	308 104	308 104	380 701	147 561	38 588	1.14
Portugal	16 201 007	16 201 007	18 896 766	6 970 107	9 917	119.07
République slovaque	546 032	546 032	653 309	m	5 364	11.90
Espagne	72 841 700	72 841 700	84 332 000	32 046 100	39 223	122.08
Suède	1 713 316	1 713 316	1 913 547	1 098 782	8 827	9.73
Suisse	363 329	363 329	385 666	133 827	7 041	2.01
Turquie	7 762 456 000	7 762 456 000	8 774 067 634	m	61 646	22 334.21
Royaume-Uni	719 176	678 972	803 019	317 104	58 612	0.65
États-Unis	7 338 400	7 166 250	8 626 700	m	263 073	1.00

1. Australie et Nouvelle-Zélande: PIB calculé suivant l'année budgétaire.

2. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est évalué comme suit : $(wt-i) * (PIBt-i) + (wt) * (PIBt)$, où wt et wt- i sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Des corrections de cet ordre ont été apportées dans le Chapitre B aux statistiques fournies par le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

3. Les départements d'outre mer (DOM) ne sont pas compris.

Tableau X2.4.
Statistiques de référence utilisées dans le calcul sur la rémunération des enseignants

	Parités de pouvoir d'achat (PPA) (1999/2000) ¹	Parités de pouvoir d'achat (PPA) (2000) ²	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale, année civile 2000) ¹	Population totale en milliers (année civile 2000)	PIB par habitant (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA, année civile 2000)	Année de référence des données sur les salaires	Ajustements de l'inflation
PAYS DE L'OCDE							
Australie	1.30	1.31	672 796	19 157	26 800	2000	0.978
Autriche	13.53	13.48	2 818 695	8 110	25 788	1998/1999	1.012
Belgique (Fl.)	36.92	36.77	10 017 934	10 254	26 570	1999/2000	1.000
Belgique (Fr.)	36.92	36.77	10 017 934	10 254	26 570	1999/2000	1.000
République tchèque	13.44	13.38	1 959 479	10 272	14 262	1999/2000	1.000
Danemark	8.60	8.66	1 315 526	5 338	28 448	April 1 2000	0.991
Angleterre	0.65	0.65	934 924	59 766	23 966		1.000
Finlande	6.17	6.20	782 876	5 176	24 414	2000	0.984
France	6.59	6.55	9 214 720	60 431	23 276	1999/2000	1.000
Allemagne	1.96	1.93	3 961 600	82 168	24 931	1999/2000	1.000
Grèce	240.21	241.44	41 406 732	10 558	16 244	1999	1.017
Hongrie	103.61	106.48	13 075 210	10 024	12 251	1999/2000	1.000
Islande	86.09	86.74	673 660	281	27 608	1999	1.015
Irlande	0.73	0.74	81 489	3 787	28 895	1999/2000	1.000
Italie	1 601.18	1 602.74	2 257 066 000	57 728	24 395	1999/2000	1.000
Japon ³	155.19	152.27	511 835 900	126 919	26 484	1999	1.000
Corée ³	631.57	620.22	517 096 590	47 275	17 636	2000	1.000
Mexique	5.85	6.09	5 426 786	97 221	9 164		1.000
Pays-Bas	2.00	2.01	883 884	15 920	27 662	1999/2000	1.000
Nouvelle-Zélande	1.47	1.47	111 776	3 831	19 808	1999/2000	1.000
Norvège	10.16	10.82	1 423 864	4 491	29 311	1999	1.078
Portugal	129.45	130.15	22 860 162	10 005	17 556	1999/2000	1.000
Écosse	0.65	0.65	934 924	59 766	23 966	1999/2000	1.000
Espagne	131.27	132.17	101 293 600	39 927	19 194	1999	1.017
Suède	9.72	9.66	2 082 748	8 871	24 308	1999/2000	1.000
Suisse	1.89	1.88	404 392	7 185	29 892	1998/1999	1.011
Turquie	229 780.57	273 987.20	124 982 454 000	66 835	6 825	1999	1.227
États-Unis	1.00	1.00	9 839 200	275 423	35 724	1999/2000	1.000

1. Utilisées dans le calcul sur la rémunération des enseignants en début, au milieu et en fin de carrière.
2. Utilisées dans le calcul sur la rémunération des enseignants par rapport au PIB par habitant.
3. Pas d'ajustements de l'inflation.

Notes générales

Définitions

Le produit intérieur brut (PIB) est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents aux prix départ-usine, augmentée des droits et taxes sur importations, mais diminuée de la consommation intermédiaire de ses producteurs aux prix d'acquisition. Le PIB est exprimé en millions de monnaie locale. Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (par exemple l'Australie et la Nouvelle-Zélande), des ajustements sont réalisés pour assurer une correspondance avec l'année civile, par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives.

Le déflateur du PIB est obtenu en divisant le PIB exprimé à prix du courant par le PIB exprimé à prix constants, qui indique le niveau du prix relatif dans un pays. Toutes les données sont basées sur l'année 1995.

Le PIB par habitant est égal au produit intérieur brut (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA) divisé par le nombre d'habitants.

Les taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) sont des taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies : une somme d'argent donnée, convertie au moyen des PPA en différentes monnaies, permettra d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays en question. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences des niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une monnaie commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés.

Les dépenses publiques totales utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses de fonctionnement et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses de fonctionnement incluent la consommation finale des administrations (par exemple la rémunération des salariés, la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation, et d'autres transferts courants payés (par exemple sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions, et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non-militaires et non-financiers et des dépenses pour financer les transferts net en capital.

Le taux de chômage est calculé en rapportant le nombre de chômeurs au nombre d'actifs, ces deux catégories étant définies selon les critères du BIT. Les taux de chômage par tranche d'âge sont définis selon les mêmes critères. Le taux d'activité d'une tranche d'âge donnée est égal au pourcentage de personnes appartenant à cette tranche d'âge qui sont soit en activité, soit au chômage, ces deux situations étant définies selon les critères du Bureau international du travail (BIT).

Source

Édition 2002 des Comptes nationaux des pays de l'OCDE : principaux agrégats, Volume 1

Le cadre théorique utilisé par les comptes nationaux est fourni depuis des années par la publication des Nations Unies Système de comptabilité nationale publiée en 1968. Une version mise à jour a été publiée en 1993 (communément appelée SCN 93).

OCDE, Base de données analytique, janvier 2002

Annexe

3

SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES

L'annexe 3 sur les sources, méthodes et notes techniques est disponible seulement en version électronique. Il se trouve à l'adresse suivante www.oecd.org/els/education/eq2002.

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*.

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 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*.

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 et à utiliser les mathématiques 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 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 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 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 pré-scolaires 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, des matériels didactiques, 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 fonctionnement* 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 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 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 pré-technique, 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.

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 par la méthode du recensement) 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 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 [$ETP = (\text{charge réelle de cours} / \text{charge normale de cours}) \times (\text{durée réelle des études pendant la période de référence} / \text{durée normale des études pendant la période de référence})$]. 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*.

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* et *Mode de scolarisation*.

Enquête Éducation à la Citoyenneté Démocratique de l'AIE : l'enquête Éducation à la Citoyenneté Démocratique de l'AIE (*International Association for the Evaluation*) a interrogé des jeunes de 14 ans dans 28 pays – dont 17 pays 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.

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 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*.

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

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 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 utilisées dans le PISA 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 sessions 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 conseil 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 (CITE), 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.

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.

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.

Indice PISA de climat de discipline : l'indice PISA de climat de discipline résume les réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence des situations suivantes dans les <cours de langue d'enseignement> : « Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves ne <se salent> », « Les élèves ne peuvent pas bien travailler », « Les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur », « Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début des cours », « Il y a du bruit et de l'agitation » et « Au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Jamais », « Parfois », « À la plupart des cours » et « À chaque cours ». Cet indice a été inversé de sorte que les valeurs peu élevées indiquent un climat de discipline médiocre.

Indice PISA de confiance en soi et de capacité à utiliser les ordinateurs : l'indice PISA de confiance en soi et de capacité à utiliser les ordinateurs est dérivé des réponses des élèves aux questions suivantes : « Vous sentez-vous à l'aise pour utiliser un ordinateur ? », « Vous sentez-vous à l'aise pour rédiger un travail sur ordinateur ? », « Seriez-vous à l'aise pour passer un test sur ordinateur ? » et « Par comparaison avec les autres jeunes de 15 ans, comment jugeriez-vous votre aptitude à vous servir d'un ordinateur ? ». Les élèves ont répondu en choisissant une option parmi les quatre qui constituent l'échelle de réponse : « Tout à fait à l'aise », « À l'aise », « Pas entièrement à l'aise » et « Pas du tout à l'aise » pour les trois premières questions et « Excellente », « Bonne », « Moyenne » et « Médiocre » pour la dernière question. Cet indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM. Voir Eignor *et al.* (1998) pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent cet indice.

Indice PISA d'encouragement : l'indice PISA d'encouragement est dérivé des réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence des situations suivantes dans les <cours de langue d'enseignement> : « Le professeur demande aux élèves de travailler beaucoup », « Le professeur dit aux élèves qu'ils pourraient mieux faire », « Le professeur est mécontent lorsque les élèves rendent un travail <mal fait> » et « Les élèves ont beaucoup à étudier ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Jamais », « Parfois », « À la plupart des cours » et « À chaque cours ». L'indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM, avec attribution du code 1 à la réponse « Jamais » et du code 0 à toutes les autres réponses.

Indice PISA d'exploitation des ressources de l'établissement : l'indice PISA d'exploitation des ressources de l'établissement est dérivé des réponses des élèves à la question portant sur la fréquence à laquelle ils utilisent « la bibliothèque de l'établissement », « des calculatrices », « Internet » et « le laboratoire de <sciences> ». Les élèves ont répondu à cette question en choisissant une option parmi les cinq qui constituent l'échelle de réponse : « Jamais ou presque jamais », « Quelques fois par an », « Plus ou moins une fois par mois », « Plusieurs fois par mois » et « Plusieurs fois par semaine ». Ces indices ont été calculés à partir de l'estimateur WARM.

Indice PISA d'intérêt pour l'informatique : l'indice PISA d'intérêt pour l'informatique est dérivé des réactions des élèves aux propositions : « Travailler sur ordinateur est très important pour moi », « Jouer ou travailler sur ordinateur est très agréable », « Je me sers de l'ordinateur parce que cela m'intéresse beaucoup » et « Quand je travaille sur ordinateur, je ne vois pas le temps passer ». Une échelle de réponse à deux options a été utilisée : « Oui » ou « Non ». Cet indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM. Voir Eignor *et al.* (1998) pour davantage d'informations sur les aspects conceptuels qui sous-tendent cet indice.

Indice PISA de soutien des enseignants : l'indice PISA de soutien des enseignants est dérivé des réponses des élèves aux questions portant sur la fréquence à laquelle : « Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève », « Le professeur donne aux élèves l'occasion d'exprimer leurs opinions », « Le professeur aide les élèves dans leur travail », « Le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris », « Le professeur s'investit beaucoup pour aider les élèves » et « Le professeur aide les élèves dans leur apprentissage ». Quatre options constituent l'échelle de réponse : « Jamais », « Parfois », « À la plupart des cours » et « À chaque cours ». Cet indice a été calculé à partir de l'estimateur WARM (Warm, 1985).

Indice PISA de statut économique, social et culturel : l'indice PISA de statut économique, social et culturel a été créé sur la base des variables suivantes : l'indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI), le niveau d'enseignement le plus élevé des parents de l'élève (converti en années d'études), l'indice PISA de richesse familiale, l'indice PISA de ressources éducatives à la maison et l'indice PISA de patrimoine culturel « classique » à la maison.

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

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

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

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 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*.

Orientation des programmes d'enseignement : l'orientation des programmes d'enseignement, telle qu'elle est définie par la Classification internationale type de l'éducation (CITE), 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 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*.

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 de base*, *Programme obligatoire* et *Temps d'instruction prévu*.

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

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 pour les élèves*, *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 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*.

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 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*.

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 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*.

Programmes combinés emploi-études : 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 « dual system » en Allemagne, « l'apprentissage » ou la « formation en alternance » en Belgique et en France, les stages de longue durée en entreprise (« internship ») et l'enseignement alterné (ou coopératif) au Canada, l'« apprenticeship » en Irlande et le « Youth Training » (Plan pour l'insertion socioprofessionnelle des jeunes) au Royaume-Uni].

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*.

Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) : pour l'essentiel, le premier cycle du secondaire (CITE 2) 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 des 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)*.

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.

Programmes combinés emploi-études : dans les programmes combinés 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 dispensés à l'école et sur le lieu de travail » 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. Voir également *Enseignement général, Enseignement professionnel, Orientation des programmes d'enseignement et Programmes techniques et professionnels scolaires*.

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 de base et Temps d'instruction prévu*.

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)*.

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*.

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*.

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

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

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.

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.

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 spécial 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 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 survie dans l'enseignement*.

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 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 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* et *Taux d'activité*.

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. Le taux net d'obtention d'un diplôme est obtenu par la division du nombre de diplômés d'un âge donné par la population totale de cet âge. 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*.

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

Taux de rendement interne privé : 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*.

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 de survie dans l'enseignement : le taux de survie dans l'enseignement tertiaire indique la proportion de nouveaux inscrits à ce niveau qui obtiennent un premier diplôme. Le taux de survie dans l'enseignement 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*.

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 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*.

Temps d'instruction : voir *Temps d'instruction prévu*

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 de base* et *Programme obligatoire*.

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

Traitement des enseignants : le traitement statutaire des enseignants est la rémunération qui leur est versée conformément aux barèmes officiels. Par définition, il correspond au montant brut 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*.

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 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 2002*. L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Coordinateurs nationaux

M. Dan ANDERSSON (Suède)	Mme Elizabetta MIDENA (Italie)
Mme Itsuko ARIMATSU (Japon)	M. Gerardo MUÑOZ SANCHEZ-BRUNETE (Espagne)
Mme Hatice BAL (Turquie)	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 (États-Unis)
M. Michael FEDEROWICZ (Pologne)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
M. Guillermo GIL (Espagne)	M. Elin PEDERSEN (Norvège)
M. Heinz GILOMEN (Suisse)	M. Friedrich H. PLANK (Autriche)
Mme Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)	M. Vladimír POKOJNÝ (République slovaque)
M. G. Douglas HODGKINSON (Canada)	M. Imre RADÁCSI (Hongrie)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	Mme Janice ROSS (Royaume Uni)
Mme Maki KUBO (Japon)	M. Ingo RUISS (Allemagne)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Claude SAUVAGEOT (France)
M. Antonio Giunta LA SPADA (Italie)	M. Yasuyuki SIMOTUMA (Japon)
Mme Kye Young LEE (Corée)	M. Ole-Jacob SKODVIN (Norvège)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Dittrich MAGERKURTH (Allemagne)	Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexique)	Mme Angela VEGLIANTE (Commission Européenne)
M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)	M. Arturo VILLARUEL (Mexique)

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 Giuliana MATTEOCCI (Italie)
Mme Eva BOLIN (Suède)	M. Konstantinos MITROGIANNIS (Grèce)
M. John CANLIN (Royaume Uni)	M. Yoshiro NAKAYA (Japon)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	M. Geir NYGARD (Norvège)
M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)	M. Muiris O'CONNOR (Irlande)
M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)	M. Brendan O'REILLY (Australie)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)

Mme Ritsuko DOKO (Japon)
 Mme Maria DOKOU (Grèce)
 M. J. Douglas DREW (Canada)
 Mme Mary DUNNE (EUROSTAT)
 M. Michele EGLOFF (Suisse)
 M. Timo ERTOLA (Finlande)
 M. Pierre FALLOURD (France)
 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)
 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. Jérôme LEVY (Luxembourg)
 Mme Judit KOZMA LUKACS (Hongrie)
 Mme Michaela KLENHOVÁ (République tchèque)

M. Wolfgang PAULI (Autriche)
 M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
 Mme Marianne PERIE (États-Unis)
 M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)
 M. Jean Paul REEFF (Luxembourg)
 M. Ron ROSS (Nouvelle Zélande)
 M. Jean-Claude ROUCLOUX (Belgique)
 M. Ingo RUSS (Allemagne)
 M. Joel SHERMAN (États-Unis)
 M. Thomas SNYDER (États-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 Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
 M. Juraj VANTUCH (République slovaque)
 Mme Elisabetta VASSENDEN (Norvège)
 M. Erik VERSTRAETE (Belgique)

Réseau A sur les résultats de l'enseignement

Pays responsable : États-Unis

Responsable du réseau : M. Eugene OWEN

Mme Lorna BERTRAND (Royaume Uni)
 Mme Christiane BLONDIN (Belgique)
 Mme Müfîe CALISKAN (Turquie)
 Mme Sunhee CHAE (Corée)
 M. Fernando CORDOVA CALDERON (Mexique)
 Mme Chiara CROCE (Italie)
 M. Guillermo GIL (Espagne)
 Mme Jacqueline LEVASSEUR (France)
 M. Pirjo LINNAKYLA (Finlande)
 M. Jay MOSKOWITZ (États-Unis)
 M. Jerry MUSSIO (Canada)
 M. Michael O'GORMAN (Canada)
 M. Jules PESCHAR (Pays-Bas)
 M. Friedrich H. PLANK (Autriche)

M. Vladislav ROSA (République slovaque)
 Mme Eva SCHOEYEN (Norvège)
 M. Jochen SCHWEITZER (Allemagne)
 M. Gerry SHIEL (Irlande)
 M. Joern SKOVSGAARD (Danemark)
 M. Arnold A. J. SPEE (Pays-Bas)
 Mme Maria STEPHENS (États-Unis)
 Mme Jana STRAKOVÁ (République tchèque)
 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 Glória RAMALHO (Portugal)
 M. Erich RAMSEIER (Suisse)
 M. Jean-Paul REEFF (Luxembourg)

Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle Zélande)
 Mme Marta ZVALOVA (République slovaque)

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

Pays responsable : Suède

Responsable du réseau : M. Jonas BÖRJESSON

Mme Yupin BAE (États-Unis)
 Mme Ariane BAYE (Belgique)
 Mme Irja BLOMQUIST (Finlande)
 Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)
 M. Richard BRIDGE (Australie)
 M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)
 Mme Jihee CHOI (Corée)
 M. Erik DAHL (Norvège)
 M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)
 M. Patrice DE BROUCKER (Canada)
 Mme Pascaline DESCY (CEDEFOP)
 M. Kjetil DIGRE (Norvège)
 Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
 Mme Lisa HUDSON (États-Unis)
 M. Evangelos INTZIDIS (Grèce)
 M. Olof JOS (Suède)
 Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)
 M. Pavel KUCHAR (République tchèque)
 M. Karsten KÜHL (EUROSTAT)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)

Mme Anne-France MOSSOUX (CEDEFOP)
 M. Philip O'CONNELL (Irlande)
 Mme Simona PACE (Italie)
 M. Ali PANAL (Turquie)
 M. Kenny PETERSSON (Suède)
 Mme Cheryl REMINGTON (Nouvelle Zélande)
 Mme Aila REPO (Finlande)
 Mme Véronique SANDOVAL (France)
 Mme Emilia SAO PEDRO (Portugal)
 Mme Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxembourg)
 M. Peter SCRIMGEOUR (Royaume Uni)
 M. Dan SHERMAN (États-Unis)
 Mme Irena SKRZYPCZAK (Pologne)
 M. Ken THOMASSEN (Danemark)
 Mme Mariá THURZOVÁ (République slovaque)
 Mme Éva TÓT (Hongrie)
 Mme Paola UNGARO (Italie)
 Mme Stina UTTERSTRÖM (Suède)
 M. Johan VAN DER VALK (Pays-Bas)
 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)

Mme Giovanna BARZANO (Italie)

Mme Kathryn CHANDLER (États-Unis)

M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)

Mme Maria do Carmo CLÍMACO (Portugal)

M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)

M. Philippe DELOOZ (Belgique)

M. Gunnar ENEQUIST (Suède)

M. Rainer FANKHAUSER (Autriche)

Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)

Mme Flora GIL TRAVER (Espagne)

M. Paul GINI (Nouvelle Zélande)

M. Sean GLENNANE (Irlande)

Mme Kerry GRUBER (États-Unis)

Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)

Mme Maria HRABINSKA (République slovaque)

Mme Anna IMRE (Hongrie)

M. Raynald LORTIE (Canada)

M. Heikki LYYTINEN (Finlande)

Mme Nelly MCEWEN (Canada)

M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)

M. Gerd MÖLLER (Allemagne)

M. Mario OLIVA RUIZ (Mexique)

Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)

M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)

Mme Olga ROMERO HERNANDEZ (Mexique)

Mme Marie-Claude RONDEAU (France)

M. Ingo RUSS (Allemagne)

Mme Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxembourg)

M. Joel SHERMAN (États-Unis)

Mme Pavlina STASTNOVA (République tchèque)

M. Eugene STOCKER (Suisse)

M. Jason TARSH (Royaume Uni)

Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)

M. Peter VAN PETEGEM (Belgique)

Indicateurs sur l'éducation dans le monde

M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)

M. Ramon BACANI (Philippines)

M. C. BALAKRISHNAN (Inde)

Mme Valerie BEEN (Jamaïque)

M. Ade CAHYANA (Indonésie)

M. Farai CHOGA (Zimbabwe)

Mme Jihad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanie)

Mme Maria Helena GUIMARAES DE CASTRO (Brésil)

Mme Vivian HEYL (Chili)

M. Mohsen KTARI (Tunisie)

Mme Zhi-Hua LIN (Chine)

Mme Khalijah MOHAMMAD (Malaisie)

Mme Irene OIBERMAN (Argentine)

Mme Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)

M. Mohammed RAGHEB (Égypte)

M. José RODRIGUEZ (Pérou)

Mme Sirivarn SVASTIWAT (Thaïlande)

Mme Dalia Noemi ZARZA PAREDES (Paraguay)

Autres participants à cette publication

Mme Isabel ABELE (OCDE)

M. Kai VON AHLEFELD (Mise en page)

M. Gilles BURST (Mise en page)

Mme Catherine DUCHENE (OCDE)

Mme Deborah GLASSMAN (Éditrice)

Mme Katja HETTLER (Mise en page)

M. Michael JUNG (OCDE)

Mme Christine JUNG (OCDE)

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

Comment financer l'apprentissage à vie ? (2000)

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

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

Analyse des politiques d'éducation (2001)

ISBN 92-64-28636-5 € 20.00 US\$ 18.00 £ 12.00 ¥ 2,000.00

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

ISBN 92-64-296719 € 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)

Sera publié en novembre 2002

Financing education : Investments and returns – Analysis of the World Education Indicators (2002) (disponible uniquement en anglais)

Sera publié en 2002

PISA 2000 Technical Report (2002) (disponible uniquement en anglais)

Sera publié en 2002

Programme for International Student Assessment (PISA): Manual for the PISA 2000 Database (2002) (disponible uniquement en anglais)

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 uniquement en anglais)

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

Ces titres sont disponibles sur la librairie électronique de l'OCDE : www.oecd.org.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2002 03 2 P) ISBN 92-64-29890-8 – n° 52676 2002