

Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS
DE L'OCDE 2005



OCDE 

ÉDITIONS OCDE

2005

AVANT-PROPOS

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux analyses comparatives internationales de l'éducation : elles leur permettent d'identifier des politiques d'éducation efficaces qui contribuent à la fois à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources supplémentaires pour répondre à une demande croissante. Dans cette perspective, la Direction de l'éducation de l'OCDE redouble ses efforts pour élaborer et analyser des indicateurs quantitatifs, comparables à l'échelle internationale et publiés chaque année dans *Regards sur l'éducation*. Ces indicateurs offrent aux pouvoirs publics la possibilité d'étudier leur système éducatif à la lumière des résultats des autres pays et, associés aux comptes rendus des politiques de l'éducation que l'OCDE publie pour chaque pays, servent à les guider dans la mise en œuvre et le suivi de leurs travaux de réforme.

Regards sur l'éducation répond aux besoins d'information d'un large éventail de lecteurs : des décideurs soucieux de tirer des enseignements politiques et des chercheurs en quête de données pour approfondir leurs analyses, aux citoyens désireux de savoir dans quelle mesure les écoles de leur pays réussissent à former des élèves et des étudiants de classe internationale. Cette édition s'intéresse à la qualité des résultats de l'éducation, aux leviers politiques et aux circonstances qui conditionnent ces résultats, ainsi qu'aux diverses formes de rendement privé et social généré par les investissements dans l'éducation.

Regards sur l'éducation est le fruit d'une longue et intense collaboration entre les gouvernements des pays de l'OCDE, les experts et institutions qui participent au programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES) et le Secrétariat de l'OCDE. La Division des indicateurs et des analyses de l'éducation s'est chargée de la rédaction de la présente publication, sous la responsabilité d'Andreas Schleicher et en collaboration avec Étienne Albiser, Éric Charbonnier, Michael Davidson, Stéphane Guillot, Jean-Luc Heller, Alistair Nolan et Karine Tremblay. L'assistance statistique et technique a été confiée à Cécile Bily, à Manuela de Sousa, à Grainne Harrington, à Kate Lancaster et à Annette Panzera. La préparation de cet ouvrage a été dirigée par les Coordinateurs nationaux INES des pays membres et s'est trouvée 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. Les membres des différents organismes et les experts qui ont contribué à cette publication en particulier et aux indicateurs de l'OCDE en général sont cités à la fin de cette publication.

Même si de nombreux progrès ont été accomplis ces dernières années, les pays membres et l'OCDE continuent de renforcer l'adéquation entre les besoins politiques d'information et les données disponibles aussi comparables que possible à l'échelle internationale. La poursuite de ces travaux passe par de nombreux défis à relever et de bons compromis à trouver. Premièrement, les indicateurs doivent aborder les questions sur l'éducation qui comptent parmi les priorités politiques des pays et dont l'étude comparative dans une perspective internationale peut utilement compléter les analyses et les évaluations réalisées à l'échelle nationale. Deuxièmement, les indicateurs doivent se prêter autant que possible aux comparaisons internationales tout en laissant ressortir les spécificités nationales de façon à pouvoir tenir compte des différences historiques, systémiques et culturelles entre les pays. Troisièmement, la présentation des indicateurs doit être concise mais assez détaillée pour éviter de simplifier outre mesure les réalités complexes de l'éducation. Quatrièmement, il y a un souhait partagé de limiter le plus possible le jeu

d'indicateurs pour autant qu'il demeure suffisamment étoffé pour servir de base de travail aux décideurs politiques de pays dont les enjeux éducatifs sont différents.

L'OCDE continuera de relever ces défis avec détermination, non seulement en développant des indicateurs dans des domaines où l'élaboration de données est réalisable et prometteuse, mais également en étendant les recherches à des domaines pour lesquels l'investissement à consentir dans le travail conceptuel demeure considérable. La poursuite du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et le lancement d'une nouvelle enquête sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage sont deux initiatives majeures sur la voie de l'accomplissement de cet objectif.

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

A handwritten signature in blue ink that reads "Barry McGaw". The signature is fluid and cursive, with the first name "Barry" and the last name "McGaw" clearly distinguishable.

Barry McGaw
Directeur de l'Éducation
OCDE

Avant-propos	3	
Synthèse	11	
Introduction : Les indicateurs et leur structure	19	
Guide du Lecteur	23	
Chapitre A : Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage	27	
Indicateur A1 : Niveau de formation de la population adulte	28	A1, A2, A3
Tableau A1.1a. Niveau de formation de la population adulte (2003)		
Tableau A1.2a. Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire (2003)		
Tableau A1.3a. Population ayant atteint une formation tertiaire (2003)		
Tableau A1.4. Niveau de formation exprimé en nombre moyen d'années de scolarisation dans l'enseignement formel (2003)		
Indicateur A2 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires	40	A2
Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2003)		
Indicateur A3 : Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire	46	A3, A4
Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (2003)		
Tableau A3.2. Diplômés en sciences, selon le sexe (2003)		
Tableau A3.3. Motivation en mathématiques et taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A, selon le sexe (2003)		
Indicateur A4 : Performances des jeunes de 15 ans en mathématiques	58	
Tableau A4.1. Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003)		
Tableau A4.2. Score moyen et répartition des scores sur les échelles OCDE-PISA de culture mathématique (2003)		
Tableau A4.3. Score moyen et répartition des scores sur l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003)		
Indicateur A5 : Performances des jeunes de 15 ans en résolution de problèmes	72	
Tableau A5.1. Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle OCDE-PISA de résolution de problèmes (2003)		
Tableau A5.2. Score moyen et répartition des scores sur l'échelle OCDE-PISA de résolution de problèmes (2003)		
Indicateur A6 : Variation inter- et intra-établissement des performances des jeunes de 15 ans en mathématiques	84	
Tableau A6.1. Variance inter- et intra-établissement des scores des élèves sur l'échelle de culture mathématique lors du cycle d'évaluation PISA 2003		
Indicateur A7 : Performances des élèves de 8^e année en mathématiques et en sciences (2003 et 1995)	92	
Tableau A7.1. Répartition des performances des élèves de huitième année - TIMSS (1995 et 2003)		
Tableau A7.2. Différences de performance chez les élèves de huitième année (TIMSS), selon le sexe (1995 et 2003)		

Indicateur A8 : Taux d'activité selon le niveau de formation	104	A10
Tableau A8.1a. Taux d'emploi et niveau de formation, selon le sexe (2003)		
Tableau A8.2a. Taux de chômage et niveau de formation, selon le sexe (2003)		
Tableau A8.3a. Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (1991-2003)		
Tableau A8.4a. Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1991-2003)		
Indicateur A9 : Le rendement de l'éducation – niveau de formation et revenus.....	120	A11
Tableau A9.1a. Revenus relatifs de la population percevant des revenus du travail		
Tableau A9.1b. Écarts de revenus entre les femmes et les hommes		
Tableau A9.2a. Évolution des revenus relatifs : population adulte (1997-2003)		
Tableau A9.3. Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes (1997-2003)		
Tableau A9.4a. Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de revenus du travail et le niveau de formation		
Tableau A9.4b. Répartition des hommes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation		
Tableau A9.4c. Répartition des femmes âgées de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation		
Tableau A9.5. Taux de rendement interne (TRI) privé pour un individu titulaire d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui obtient un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2002)		
Tableau A9.6. Taux de rendement interne (TRI) privé d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) qui obtient un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2002)		
Tableau A9.7. Taux de rendement interne (TRI) fiscal d'un individu titulaire d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui obtient un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2002)		
Tableau A9.8. Taux de rendement interne (TRI) fiscal d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) qui obtient un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2002)		
Tableau A9.9. Taux de rendement interne (TRI) social d'un individu titulaire d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui obtient un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2002)		
Tableau A9.10. Taux de rendement interne (TRI) social d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) qui obtient un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2002)		
Indicateur A10 : Le rendement de l'éducation – liens entre éducation, croissance économique et résultats sociaux	150	A12
Chapitre B : Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation.....	163	
Indicateur B1 : Dépenses d'éducation par étudiant	166	B1
Tableau B1.1. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant (2002)		

Tableau B1.2.	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, en proportion du PIB par habitant (2002)	
Tableau B1.3.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2002)	
Tableau B1.4.	Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement (1995, 2002)	
Indicateur B2 :	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du produit intérieur brut	186
		B2
Tableau B2.1a.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (1990, 1995, 2002)	
Tableau B2.1b.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (1995, 2002)	
Tableau B2.1c.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2002)	
Tableau B2.2.	Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2002)	
Indicateur B3 :	L'investissement public et privé dans les établissements d'enseignement	200
		B3
Tableau B3.1.	Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2002)	
Tableau B3.2a.	Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (1995, 2002)	
Tableau B3.2b.	Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire (1995, 2002)	
Indicateur B4 :	Dépenses publiques totales d'éducation.....	212
		B4
Tableau B4.1.	Dépenses publiques totales d'éducation (1995, 2002)	
Indicateur B5 :	Aides publiques aux étudiants et aux ménages	220
		B5
Tableau B5.1.	Subventions publiques aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, pour les niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2002)	
Tableau B5.2.	Subventions aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques d'éducation et du PIB, pour le niveau d'enseignement tertiaire (2002)	
Indicateur B6 :	Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources.....	230
		B6
Tableau B6.1.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2002)	
Tableau B6.2.	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2002)	
Tableau B6.3.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2002)	

Chapitre C : Accès à l'éducation, participation et progression	241	
Indicateur C1 : Espérance de scolarisation et de formation continue de l'enseignement primaire à la vie adulte	242	C1
Tableau C1.1. Espérance de scolarisation et de formation continue (2003)		
Tableau C1.2. Taux de scolarisation, selon l'âge (2003)		
Indicateur C2 : La scolarisation dans l'enseignement secondaire et tertiaire ..	256	C2
Tableau C2.1. Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, selon l'orientation des programmes (2003)		
Tableau C2.2. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge (2003)		
Indicateur C3 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire	266	C3
Tableau C3.1. Échange d'étudiants dans l'enseignement tertiaire (2003)		
Tableau C3.2. Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2003)		
Tableau C3.3. Répartition des ressortissants d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2003)		
Tableau C3.4. Répartition des étudiants étrangers selon le niveau et le type d'enseignement (2003)		
Tableau C3.5. Répartition des étudiants étrangers de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2003)		
Tableau C3.6. Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger (1998, 2000, 2001, 2002 et 2003)		
Indicateur C4 : La formation et l'emploi des jeunes	292	C4
Tableau C4.1a. Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2003)		
Tableau C4.2a. Pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation (2003)		
Tableau C4.2b. Pourcentage de jeunes hommes en formation et en dehors de la formation (2003)		
Tableau C4.2c. Pourcentage de jeunes femmes en formation et en dehors de la formation (2003)		
Tableau C4.3. Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population totale (2003)		
Tableau C4.4a. Variation du pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation (1995-2003)		
Indicateur C5 : La situation des jeunes peu qualifiés	316	C5
Tableau C5.1. Pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans, selon le niveau de formation, le statut professionnel et le sexe (2003)		
Tableau C5.2. Répartition des jeunes de 20 à 24 ans scolarisés et non scolarisés, selon le niveau de formation		
Tableau C5.3. Pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans scolarisés et non scolarisés qui vivent chez leurs parents et dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation (2002)		
Tableau C5.4. Taux d'emploi des jeunes de 20 à 24 ans peu qualifiés et d'autres groupes de jeunes (2002)		

Indicateur C6 : Participation à des activités de formation continue 332

- Tableau C6.1a. Participation à des activités de formation formelle et/ou non formelle, selon le niveau de formation et le sexe (2003)
- Tableau C6.1b. Participation à des activités de formation formelle et/ou non formelle et/ou informelle, selon le niveau de formation et le sexe (2003)
- Tableau C6.2. Participation de la population active à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le niveau de formation (2003)
- Tableau C6.3. Participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le statut professionnel (2003)
- Tableau C6.4. Participation de la population active à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon l'âge et le sexe (2003)
- Tableau C6.5. Participation des actifs occupés à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le niveau de formation et le secteur d'activité (2003)
- Tableau C6.6. Participation des actifs occupés à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, par catégorie de professions (2003)

Chapitre D : Environnement pédagogique et organisation scolaire . 353**Indicateur D1 : Temps total d'instruction prévu dans l'enseignement****primaire et secondaire 354****D1**

- Tableau D1.1. Nombre d'heures d'instruction dans les établissements publics (2003)

Indicateur D2 : La taille des classes et le nombre d'élèves/étudiants par enseignant..... 366**D2**

- Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement (2003)
- Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2003)
- Tableau D2.3. Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement (2003)

Indicateur D3 : Le salaire des enseignants 378**D3**

- Tableau D3.1. Salaire des enseignants (2003)
- Tableau D3.2a. Ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2003)
- Tableau D3.3. Évolution des salaires des enseignants (1996 et 2003)

Indicateur D4 : La charge d'enseignement et le temps de travail des enseignants 398**D4**

- Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants (2003)

Indicateur D5 : Fournisseurs publics et privés de services d'éducation.... 408**C2, D2**

- Tableau D5.1. Répartition des élèves par type d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire (2003)
- Tableau D5.2. Répartition des étudiants par type d'établissement dans l'enseignement tertiaire (2003)
- Tableau D5.3. Nombre d'élèves par enseignant selon le type d'établissement (2003)
- Tableau D5.4. Pourcentage d'élèves et score des élèves sur l'échelle de culture mathématique, selon le type d'établissement (2003)

Indicateur D6 : Différenciation institutionnelle	424
Tableau D6.1. Caractéristiques structurelles des systèmes d'enseignement dans les pays de l'OCDE	
Tableau D6.2. Matrice d'intercorrélations des moyennes des caractéristiques structurelles des pays de l'OCDE	
Annexe 1 : Caractéristiques des systèmes éducatifs	435
Tableau X1.1a. Âges typiques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire	
Tableau X1.1b. Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire	
Tableau X1.1c. Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire	
Tableau X1.2. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs	
Tableau X1.3. Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3)	
Annexe 2 : Statistiques de référence	443
Tableau X2.1. Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique (période de référence : année civile 2002, prix courants de 2002)	
Tableau X2.2. Statistiques de référence (période de référence : année civile 2002, prix courants de 2002)	
Tableau X2.3. Statistiques de référence (période de référence : année civile 1995, prix courants de 1995)	
Tableau X2.3a. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant (2002)	
Tableau X2.3b. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement (1995, 2002)	
Tableau X2.4a. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau d'enseignement (1996, 2003)	
Tableau X2.4b. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2003)	
Tableau X2.5a. Salaire des enseignants (2003)	
Tableau X2.5b. Évolution des salaires des enseignants (1996 et 2003)	
Annexe 3 : Sources, méthodes et notes techniques	455
Références	457
Liste des participants à cette publication	459
Autres publications de l'OCDE	463

SYNTHÈSE

L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie sont essentiels à l'essor de nos économies et de nos sociétés. Cela s'applique aux économies les plus développées, mais aussi aux économies émergentes qui sont actuellement en pleine expansion. S'il est établi de longue date que le capital humain est un élément moteur de la croissance économique et de l'amélioration des perspectives économiques des individus, il s'avère que son influence sur d'autres aspects sans rapport direct avec l'économie, comme la santé et l'insertion sociale, est également considérable.

La présente édition de *Regards sur l'éducation* propose un large éventail d'indicateurs actualisés et comparables sur le rendement des systèmes éducatifs. Elle traite en priorité des 30 pays de l'OCDE, mais s'intéresse aussi de plus en plus à des pays partenaires du monde entier. Les indicateurs identifient les acteurs de l'éducation, chiffrent les budgets qui lui sont consacrés, donnent un aperçu du mode de fonctionnement des systèmes d'enseignement et d'apprentissage et passent en revue tout un éventail de résultats de l'éducation, depuis le niveau de compétence des élèves de l'enseignement secondaire pour résoudre des problèmes jusqu'à l'impact de la formation sur les perspectives d'emploi des adultes.

Cette édition présente plusieurs nouveaux indicateurs. Les indicateurs A4, A5 et A6 rendent compte des résultats du cycle 2003 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et s'intéressent en particulier au niveau de compétence des jeunes de 15 ans en mathématiques. L'indicateur A9 traite de la répartition des revenus en fonction du niveau de formation et l'indicateur A10 de l'impact de l'éducation sur des aspects sans rapport direct avec l'économie. Quant à l'indicateur C6, il compare les taux de participation des actifs à des actions de formation continue. Enfin, l'indicateur D1 analyse le temps d'apprentissage des élèves en dehors du cadre scolaire, l'indicateur D5 détermine dans quelle mesure le statut (public ou privé) des établissements influe sur les performances des élèves et l'indicateur D6 montre si, dans leur organisation, les systèmes d'enseignement secondaire prennent en compte les différences entre élèves et donne une mesure de l'impact que cela peut avoir sur la performance des élèves.

Cette édition met en lumière les grandes tendances suivantes :

La scolarisation augmente et dure plus longtemps, mais les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire varient fortement d'un pays à l'autre

Le niveau de formation continue de progresser chez les adultes des pays de l'OCDE, sous l'effet de l'augmentation du nombre de jeunes qui terminent leurs études secondaires ou tertiaires. Les adultes âgés de 25 à 64 ans possèdent à présent un niveau de qualification qui correspond à un peu plus de 12 années d'études en moyenne, soit l'équivalent du nombre d'années nécessaire pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires. Pour les jeunes qui arrivent actuellement à la fin de leur parcours scolaire, le diplôme de fin d'études secondaires est devenu la norme : plus de 70 % d'entre eux l'obtiennent dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles sauf quatre. De plus, en moyenne, un jeune sur trois obtient un diplôme de niveau universitaire (tertiaire de type A) dans les pays de l'OCDE.

Les indicateurs de la présente édition de *Regards sur l'éducation* révèlent également les tendances suivantes :

- La situation s'améliore dans de nombreux pays de l'OCDE où, par le passé, les individus qui ne terminaient pas leurs études secondaires étaient nombreux. Ces pays comblent rapidement leur retard, comme le montre l'augmentation de leurs taux de réussite en fin d'études secondaires. En Belgique, en Corée, en France, en Grèce et en Irlande, la moitié environ des adultes nés dans les années 50 ne

sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, alors qu'ils sont entre 72 et 97 % à l'être parmi ceux qui sont nés dans les années 70. Au Mexique, au Portugal et en Turquie, les jeunes adultes ont toujours moins de chances de terminer leurs études secondaires que ceux des autres pays.

- La progression du taux de réussite est moins uniforme dans les études tertiaires que dans les études secondaires. L'augmentation de la proportion de diplômés de l'enseignement tertiaire, tous pays de l'OCDE confondus, est largement imputable aux augmentations dans quelques pays. Actuellement, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires ne représentent pas plus de 20 % en Allemagne, en Autriche, en République tchèque et en Turquie, mais dépassent les 40 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Pologne. Ces écarts tiennent à des différences dans les systèmes d'enseignement tertiaire. Ainsi, les taux d'obtention de diplôme sont généralement plus élevés dans les pays où la structure de délivrance des diplômes est plus souple.
- Dans la plupart des pays, le taux d'obtention de diplôme de fin d'études secondaires et tertiaires augmente à un rythme plus soutenu chez les femmes que chez les hommes. Toutefois, les femmes s'investissent toujours moins que les hommes dans les mathématiques et les sciences dans l'enseignement secondaire. Elles sont aussi moins susceptibles que les hommes d'obtenir un diplôme tertiaire dans ces branches.
- Des données récemment mises à jour montrent que les titulaires d'un diplôme scientifique sont moins de 700 par 100 000 actifs occupés en Hongrie, mais plus de 2 200 en Australie, en Corée, en Finlande, en France, en Irlande et au Royaume-Uni.

La performance des élèves varie sensiblement entre les pays et au sein même de ceux-ci, tant dans les matières inscrites au programme - comme les mathématiques - que dans des domaines transversaux, tels que la résolution de problèmes

En 2003, l'enquête PISA a rendu compte pour la deuxième fois des connaissances et compétences utiles dans la vie des jeunes de 15 ans, en particulier en mathématiques. La Corée, la Finlande, le Japon et les Pays-Bas se situaient globalement en tête du classement des pays de l'OCDE en mathématiques. Parmi les comparaisons les plus révélatrices, nombreuses sont celles qui ont trait aux causes de la variation de la performance entre élèves et entre établissements différents au sein des pays. L'enquête PISA a permis de dégager les grandes tendances suivantes :

- Un élève sur cinq au moins est capable de mener à bien les tâches mathématiques complexes qui sont associées au niveau 5 ou 6 de l'échelle PISA en Australie, en Belgique, au Canada, en Corée, en Finlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse. Ces résultats montrent que ces pays peuvent compter sur des individus très performants en mathématiques qui joueront à n'en pas douter un rôle majeur dans la croissance de l'économie du savoir.
- Alors que dans les pays de l'OCDE, la grande majorité des élèves possèdent au moins des savoirs et savoir-faire élémentaires en mathématiques qui leur permettent de mener à bien les tâches associées au niveau 2 de l'échelle PISA, la proportion de ceux qui n'atteignent pas ce niveau de compétence varie fortement d'un pays à l'autre : elle représente moins de 10 % en Corée et en Finlande, mais plus de 25 % en Italie, en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie. Cet indicateur donne une mesure du nombre d'élèves qui rencontreront de sérieuses difficultés pour utiliser les mathématiques plus tard dans leur vie.
- En moyenne, les écarts de performance entre établissements expliquent environ un tiers des écarts de performance observés en mathématiques dans chaque pays. Toutefois, plusieurs pays affichent des performances élevées et une faible variation des performances entre établissements. En Finlande par exemple, moins de 5 % de la variation de performance entre élèves est imputable à la variation entre

établissements. Quant au Canada, au Danemark, à l'Islande et à la Suède, pays qui se situent en bonne place dans le classement, cette variation ne dépasse pas 17 %.

- Le cycle PISA 2003 a innové en évaluant pour la première fois à l'échelle internationale les compétences en résolution de problèmes et leur mise en pratique dans des contextes qui ne se limitent pas à certains domaines du programme. Il en ressort que les proportions d'élèves capables de résoudre des problèmes complexes et de ceux incapables de résoudre les problèmes les plus simples varient énormément d'un pays à l'autre. Ainsi, en Corée, en Finlande et au Japon, au moins sept élèves sur dix sont en mesure de résoudre des problèmes d'une certaine complexité qui comportent plus d'une source d'information ou qui leur demandent d'effectuer un raisonnement sur la base des informations données (c'est-à-dire ceux qui atteignent au moins le niveau 2 d'une échelle de compétence qui en compte trois). À l'autre extrême, en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie, pas plus de quatre élèves sur dix parviennent à résoudre des problèmes de ce niveau.

L'éducation génère un rendement qu'il est possible de mesurer au niveau individuel en termes de perspectives professionnelles et financières et au niveau collectif en termes de croissance économique

L'investissement dans l'éducation produit un rendement individuel et collectif. En moyenne, les adultes plus qualifiés sont plus susceptibles de travailler et de gagner davantage. Cette probabilité varie selon les pays et les niveaux de formation. L'impact du niveau de formation sur les perspectives d'emploi est particulièrement sensible chez les hommes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires : ils sont nettement moins susceptibles de travailler que ceux qui les ont achevées. Quant aux revenus, l'écart le plus manifeste est celui qui existe entre les titulaires d'un diplôme tertiaire et les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaire non tertiaire. L'impact sur l'économie est plus difficile à chiffrer précisément, mais les indicateurs font ressortir clairement les effets du capital humain sur la productivité et la croissance économique. Ils révèlent les tendances suivantes :

- Les femmes peu qualifiées ont fort peu de chances de travailler par comparaison avec les hommes à niveau de formation égal et avec les femmes plus qualifiées. Ce phénomène s'observe tout particulièrement en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Mexique et en Turquie, où moins de 47 % des femmes âgées de 25 à 64 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires travaillent, contre plus de 70 % des hommes à niveau de formation égal. De plus, dans ces pays, la grande majorité des femmes hautement qualifiées travaillent : elles sont au moins 70 % parmi les titulaires d'un diplôme tertiaire, excepté en Turquie où elles ne sont que 63 %.
- De nouvelles données sur les revenus montrent qu'au-delà des écarts de revenus moyens liés au niveau de formation, la dispersion des revenus entre individus à niveau de formation égal varie d'un pays à l'autre. Par exemple, tous niveaux de formation confondus, ceux dont les revenus sont inférieurs à la moitié des revenus médians sont relativement peu nombreux dans des pays comme la Belgique, la France, la Hongrie et le Luxembourg.
- L'augmentation du PIB par habitant s'explique pour moitié au moins par l'accroissement de la productivité du travail dans la plupart des pays de l'OCDE pendant la période allant de 1990 à 2000. Dans les pays de l'OCDE, l'effet à long terme d'une année d'études supplémentaire sur la production économique est généralement compris entre 3 et 6 % selon les estimations. L'impact de l'éducation sur la santé et la cohésion sociale a également fait l'objet d'études.

Les dépenses d'éducation augmentent, mais pas à un rythme aussi soutenu que le PIB

Les pays de l'OCDE développent leur système éducatif tout en tentant de contenir la part des dépenses y afférentes dans des budgets publics serrés. Les indispensables compromis entre priorités contradictoires ont produit des effets divergents. C'est dans l'enseignement tertiaire que les effectifs augmentent le plus et, donc, que les pressions en faveur d'une réduction des dépenses unitaires sont les plus fortes. Dans l'enseignement primaire et secondaire, où une chute des effectifs s'observe parfois à cause de l'évolution démographique, les dépenses par élève augmentent dans tous les pays ou presque, comme le montre l'état des lieux ci-dessous :

- Entre 1995 et 2002, les dépenses par élève ont augmenté d'au moins 30 % dans l'enseignement non tertiaire en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal et en Turquie. Elles ont progressé de moins de 10 % dans d'autres pays et ont légèrement régressé en Suède.
- Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses par étudiant ont diminué de plus de 10 % dans certains pays, les budgets n'ayant pas augmenté au même rythme que les effectifs. Ce constat s'applique à la Pologne, à la République slovaque et à la République tchèque, pays qui ont connu une forte progression de leurs effectifs d'étudiants, ainsi qu'à l'Australie et à la Suède, même si leurs effectifs d'étudiants n'ont pas augmenté dans les mêmes proportions. En revanche, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 30 % en Espagne, en Grèce, en Suisse et en Turquie.
- Entre 1995 et 2002, les dépenses d'éducation ont globalement progressé au moins au même rythme que le PIB dans la moitié des pays seulement. En Irlande, où la croissance du PIB a été particulièrement forte, les dépenses au titre des établissements ont augmenté deux fois moins vite que le PIB dans l'enseignement non tertiaire, mais pratiquement au même rythme que le PIB dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont progressé deux fois plus vite que le PIB en Nouvelle-Zélande et en Turquie dans l'enseignement non tertiaire et en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Mexique, en Pologne, en Suisse et en Turquie dans l'enseignement tertiaire.

Les dépenses privées au titre de l'éducation sont considérables dans certains domaines, mais l'importance des moyens mis à la disposition des établissements continue de dépendre dans une grande mesure des budgets publics

Les fonds publics financent aujourd'hui la majeure partie des dépenses des établissements d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, plus de 90 % des dépenses au titre de l'enseignement primaire et secondaire sont pris en charge par les pouvoirs publics. Dans l'éducation préscolaire et l'enseignement tertiaire, le financement privé est plus important, surtout dans certains pays. Depuis quelques années, les dépenses publiques au titre de l'éducation risquent d'être affectées par la baisse générale du pourcentage du PIB qui est dévolu aux dépenses publiques. Toutefois, l'attribution à l'éducation d'une part plus importante des budgets publics a contribué à atténuer cet impact. Les indicateurs sur les dépenses publiques et privées décrivent la situation comme suit :

- Dans l'enseignement tertiaire, la part privée du financement varie énormément : elle représente moins de 4 % au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Norvège, mais plus de 50 % en Australie, aux États-Unis et au Japon. Elle dépasse même la barre des 80 % en Corée.
- Dans certains pays, les établissements d'enseignement tertiaire sont maintenant plus tributaires du financement privé, notamment constitué des droits d'inscription, qu'ils ne l'étaient au milieu des années 90. Entre 1995 et 2002, les apports privés ont augmenté de plus de 5 points de pourcentage en Australie, au Mexique, au Portugal, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Turquie. Dans

l'enseignement primaire et secondaire, les parts privée et publique du financement sont restées globalement constantes.

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, en proportion du PIB, les budgets publics ont diminué. La part de ces budgets qui est consacrée aux dépenses publiques d'éducation a augmenté, mais à un rythme moins soutenu que le PIB. Le Danemark, la Nouvelle-Zélande et la Suède ont connu une augmentation particulièrement significative du financement public au titre de l'éducation.

L'espérance de scolarisation continue d'augmenter ; la plupart des jeunes d'aujourd'hui peuvent escompter entreprendre des études tertiaires à un moment de leur vie

Dans la plupart des pays de l'OCDE, un enfant âgé de 5 ans aujourd'hui peut espérer faire entre 16 et 21 années d'études au cours de sa vie si les taux actuels de scolarisation restent stables. L'espérance de scolarisation mesurée en ces termes a augmenté dans tous les pays depuis 1995, car le taux de scolarisation a progressé dans l'éducation préscolaire, dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire. Dans l'hypothèse du maintien des taux actuels, la majorité des jeunes d'aujourd'hui – 53 % – entameront des études tertiaires de type A au cours de leur vie.

Ces indicateurs mettent en lumière les tendances suivantes :

- L'espérance de scolarisation d'un enfant âgé de 5 ans en 2003 dépasse 16 années dans tous les pays, sauf au Luxembourg, au Mexique, en République slovaque et en Turquie. C'est en Australie, en Belgique, en Finlande, en Islande, au Royaume-Uni et en Suède qu'elle est la plus élevée, puisqu'elle y est comprise entre 19 et 21 ans.
- L'espérance de scolarisation a progressé de plus de 15 % au cours d'une période relativement brève, en l'occurrence entre 1995 et 2003, en Corée, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en Pologne, en République tchèque, au Royaume-Uni, en Suède et en Turquie.
- Si les taux actuels de scolarisation se maintiennent, 53 % des jeunes d'aujourd'hui entreprendront des études tertiaires de type A à un moment de leur vie, selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE. Quelque 16 % entameront des études tertiaires de type B (il y a lieu de préciser que ces deux groupes se chevauchent dans une certaine mesure). En Australie, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, plus de 60 % des jeunes commenceront des études tertiaires de type A. D'autres formes d'enseignement tertiaire sont nettement plus répandues en Corée et en Nouvelle-Zélande, où plus de la moitié des jeunes d'aujourd'hui peuvent espérer entreprendre des études tertiaires de type B.

Les étudiants qui se rendent à l'étranger pour poursuivre leurs études sont de plus en plus nombreux, ce qui modifie la composition des effectifs de l'enseignement tertiaire

En 2003, on a recensé 2,12 millions d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE, c'est-à-dire les étudiants scolarisés dans un pays autre que leur pays d'origine. Par rapport à l'année précédente, cela représente une augmentation de 11,5 % du total des effectifs d'étudiants déclaré à l'OCDE. Les principaux constats sont les suivants :

- L'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni accueillent à eux seuls 70 % des étudiants étrangers scolarisés dans des pays de l'OCDE. Depuis 1998, la part de marché de l'Australie a augmenté, tandis que celle des États-Unis et du Royaume-Uni a diminué.
- En valeurs absolues, les étudiants originaires d'Allemagne, de Corée, de France, de Grèce, du Japon et de Turquie représentent les plus fortes proportions d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE,

ceux originaires d'Asie du Sud-Est, de Chine et d'Inde, les plus fortes proportions d'étudiants étrangers originaires de pays partenaires.

- Un tiers des étudiants étrangers scolarisés dans des pays de l'OCDE ont choisi les États-Unis, mais la composition des effectifs d'étudiants étrangers a changé ces dernières années. L'afflux d'étudiants originaires d'Afrique du Nord, des États du Golfe et de certains pays d'Asie du Sud-Est a diminué dans des proportions comprises entre 10 et 37 %. Les étudiants originaires de ces pays ont désormais davantage tendance à se tourner vers des pays d'Asie, d'Europe et du Moyen-Orient. Toutefois, l'afflux d'étudiants en provenance de Chine et d'Inde a augmenté respectivement de 47 et 12 % aux États-Unis.

La participation des actifs à des activités de formation continue varie fortement d'un pays à l'autre

L'émergence de nouvelles tâches d'une complexité croissante et l'augmentation de la mobilité professionnelle exigent des actifs qu'ils enrichissent davantage leurs connaissances et améliorent leurs compétences. Toutefois, la situation est très différente d'un pays à l'autre à cet égard.

- Plus de 40 % des actifs ont participé à des activités « non formelles » de formation continue liée à l'emploi au cours des 12 mois considérés au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Suède et en Suisse, contre moins de 10 % des actifs en Espagne, en Grèce, en Hongrie et au Portugal.
- Dans tous les pays, les adultes titulaires d'un diplôme tertiaire sont plus susceptibles que les adultes moins qualifiés de participer à des activités « non formelles » de formation continue liée à l'emploi.
- Dans tous les pays, les individus qui travaillent dans le secteur tertiaire de niveau supérieur ont une plus forte probabilité de participer à des activités « non formelles » de formation continue liée à l'emploi que ceux qui travaillent dans d'autres secteurs.

Les jeunes adultes combinent emploi et formation selon différentes formules, mais nombreux sont ceux qui ne sont plus scolarisés et qui ne travaillent pas

La transition entre la scolarité obligatoire et la vie active peut se prolonger sensiblement dans les pays de l'OCDE, car les périodes de formation sont souvent entrecoupées de périodes d'emploi. Toutefois, les adultes peu qualifiés qui approchent de la trentaine sont très vulnérables.

- Ceux qui n'ont pas terminé au moins leurs études secondaires sont plus exposés au risque de chômage. En Allemagne, en Belgique, en France, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque, on compte plus de 15 % de chômeurs parmi les adultes âgés de 25 à 29 ans qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.
- Dans certains pays, les périodes pendant lesquelles les jeunes ne sont plus scolarisés et ne travaillent pas (qu'ils soient inactifs ou chômeurs) sont relativement longues. Entre l'âge de 15 et 29 ans, ces périodes durent en moyenne plus de deux ans en Belgique, en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie.
- Dans certains pays, formation et emploi se succèdent dans le temps, alors que dans d'autres, ils sont concomitants. Les programmes emploi-études assez répandus dans certains pays européens constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification reconnue. Dans d'autres pays, la formation initiale et l'emploi sont rarement associés.

Les moyens mis en œuvre dans l'éducation peuvent se mesurer non seulement en fonction du temps que les élèves passent en classe et de l'effectif des classes, mais également en fonction du temps d'enseignement en dehors du cadre scolaire

Pendant la scolarité obligatoire, les moyens mobilisés pour l'éducation sont très différents selon les pays. D'un pays à l'autre, les élèves peuvent bénéficier de 50 % de temps d'instruction en plus dans des classes dont les effectifs peuvent différer de 50 %. Mais tout ne se passe pas en classe, comme le montrent les nouveaux éléments recueillis lors de l'enquête PISA : le temps d'apprentissage en dehors du cadre scolaire varie aussi énormément d'un pays à l'autre. Les principales tendances relevées à ce propos sont les suivantes :

- Le temps d'instruction prévu représente en moyenne 6 852 heures entre l'âge de 7 et 14 ans dans les pays de l'OCDE, mais il varie entre 5 523 heures en Finlande et 8 000 environ en Australie, en Écosse, en Italie et aux Pays-Bas.
- Les réponses des jeunes de 15 ans aux questions qui leur ont été posées à propos de leur temps d'apprentissage en dehors du cadre scolaire lors du cycle PISA 2003 varient fortement d'un pays à l'autre. En Autriche, en Belgique, en Islande, au Japon, en Norvège, au Portugal, en République tchèque, en Suède et en Suisse, le temps passé en classe représente 80 % de la totalité des activités d'apprentissage dans le cadre scolaire, alors qu'en Grèce, les élèves déclarent consacrer plus de 40 % de leur temps en dehors de ce cadre, notamment à faire leurs devoirs et à suivre des cours en dehors de l'école.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves sont 24 par classe en moyenne. Ils sont au moins 30 par classe en Corée, au Japon et au Mexique, mais moins de 20 par classe au Danemark, en Islande et en Suisse.
- Selon la moyenne établie sur la base des dix pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, 30 % des membres du personnel des établissements d'enseignement primaire et secondaire n'appartiennent pas au corps enseignant. Cette proportion représente moins de 20 % en Corée et en Nouvelle-Zélande, mais plus de 40 % en France et en République tchèque.

Le salaire et le temps de contact des enseignants varient sensiblement d'un pays à l'autre, et le système de rémunération est en cours de réforme dans certains pays

Par rapport au PIB par habitant, le salaire des enseignants peut varier du simple au double d'un pays à l'autre. Leur temps de travail est aussi très variable selon les pays. Des facteurs liés à l'offre et à la demande entraînent la modification de la structure de rémunération dans certains pays. Les indicateurs montrent notamment ce qui suit :

- Les salaires des enseignants du premier cycle du secondaire en milieu de carrière représentent plus du double du PIB par habitant en Corée et au Mexique, mais moins de 75 % du PIB par habitant en Islande et en République slovaque.
- Dans le premier cycle du secondaire, le temps annuel d'enseignement varie de 535 heures au Japon à plus de 1 000 heures aux États-Unis et au Mexique. On observe des écarts analogues dans les autres niveaux d'enseignement.
- Le salaire horaire d'enseignement est nettement plus élevé chez les enseignants du deuxième cycle du secondaire que chez les enseignants du primaire. L'écart de rémunération entre ces deux niveaux d'enseignement est de 80 % en Espagne et aux Pays-Bas, mais il est inférieur à 5 % aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en République slovaque.
- La volonté d'encourager de nouvelles recrues à embrasser la profession d'enseignant peut avoir contribué à augmenter davantage les salaires des enseignants en début de carrière depuis 1996 en Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Finlande. En revanche, ce sont les salaires versés

en milieu de carrière qui ont progressé à un rythme relativement soutenu en Autriche, au Japon, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Portugal. Les salaires à l'échelon maximal ont aussi augmenté plus rapidement que les salaires de départ en Nouvelle-Zélande. Dans ce pays où il faut relativement peu d'ancienneté (huit ans) pour atteindre l'échelon maximal du barème salarial, cette progression est compatible avec des mesures destinées à encourager de nouvelles recrues à opter pour la profession d'enseignant.

Les performances varient selon les types d'établissements et de systèmes éducatifs, mais la prudence est de mise lors de l'interprétation de ces différences structurelles

Les résultats du cycle PISA 2003 sur la performance des jeunes de 15 ans en mathématiques font apparaître des écarts significatifs de performance entre les établissements publics et privés et entre les systèmes d'enseignement secondaire, selon le degré de différenciation utilisé pour regrouper les élèves. Toutefois, ces comparaisons doivent être interprétées avec prudence. À cet égard, les principales conclusions sont les suivantes.

- En moyenne, les établissements privés obtiennent de meilleurs résultats que les établissements publics. Leur avantage en termes de performance s'élève à 33 points de score en moyenne en mathématiques, soit l'équivalent d'un demi-niveau de compétence. L'avantage le plus élevé s'observe en Allemagne (66 points). Toutefois, les établissements privés ne se démarquent plus sensiblement des établissements publics si les facteurs socioéconomiques sont pris en considération.
- Les élèves scolarisés dans des systèmes plus différenciés et plus sélectifs tendent en moyenne à accuser des performances légèrement inférieures à celles des élèves scolarisés dans des systèmes qui le sont moins. Cette différence n'est cependant pas statistiquement significative. Toutefois, les systèmes éducatifs plus différenciés affichent généralement une variation des performances nettement plus grande non seulement entre établissements, mais également entre élèves issus de milieux plus et moins favorisés.

INTRODUCTION : LES INDICATEURS ET LEUR STRUCTURE

La structure

Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2005 présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale, en utilisant une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des ressources humaines et financières investies dans l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Les indicateurs sont agencés de manière thématique et chacun d'entre eux est assorti de données contextuelles. Les indicateurs de l'éducation sont intégrés à une structure :

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

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

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

Les sections suivantes présentent les dimensions de la grille contextuelle en plus amples détails.

Les acteurs des systèmes éducatifs

Le programme d'indicateurs vise plutôt à évaluer les performances *globales* des systèmes éducatifs nationaux qu'à comparer les différents établissements ou autres entités infranationales. Il est cependant de plus en plus admis que nombre des caractéristiques importantes du développement, du fonctionnement et de l'impact des systèmes éducatifs ne peuvent être évaluées que si l'on comprend bien les résultats des activités d'apprentissage et leur corrélation avec les moyens mis en œuvre et les mécanismes en jeu à l'échelle des personnes et des établissements. Pour tenir compte de cette réalité, on établit une distinction entre plusieurs niveaux de systèmes éducatifs : les niveaux macro, méso et micro. Autrement dit :

- Le système éducatif dans son ensemble,
- Les établissements d'enseignement et les fournisseurs de services éducatifs,
- Les structures d'enseignement et l'environnement pédagogique dans les établissements,
- Les apprenants eux-mêmes.

Dans une certaine mesure ces différents niveaux renvoient aux entités auprès desquelles des données sont recueillies mais leur importance est surtout centrée sur le fait que nombre de caractéristiques des systèmes éducatifs ont des effets très différents selon le niveau du système auquel on se réfère. A l'échelle des élèves en classe, par exemple, la relation entre les résultats des élèves et la taille de la classe peut être inverse si les élèves fréquentant des classes à effectif réduit bénéficient d'un meilleur contact avec les enseignants. A l'échelle de la classe ou de l'établissement, toutefois, les élèves sont souvent intentionnellement regroupés de telle sorte que les plus faibles ou ceux issus de milieux défavorisés se trouvent dans des classes relativement petites afin de bénéficier d'une attention plus personnalisée. A l'échelle de l'établissement, par conséquent, la relation constatée entre la taille de la classe et les résultats des élèves est souvent directe (ce qui donne à penser que les élèves des classes relativement nombreuses sont plus performants que les élèves des classes à effectifs relativement petits). Au niveau du système éducatif dans son ensemble, la relation entre les résultats des élèves et la taille de la classe varie en outre en fonction du recrutement socioéconomique des établissements scolaires ou de facteurs liés à la culture d'apprentissage propre aux différents pays. Les analyses passées, faites uniquement à partir de macro-données, ont donc parfois conduit à des conclusions erronées.

Retombées, moyens d'action et antécédents

La deuxième caractéristique du cadre structurel consiste à procéder à un nouveau regroupement des indicateurs mentionnés à chacun des niveaux ci-dessous :

- Les indicateurs sur les produits constatés des systèmes éducatifs ainsi que les indicateurs liés à l'impact des savoirs et savoir-faire acquis sur les personnes, les sociétés et les économies sont regroupés sous la rubrique *Produits et retombées des activités d'enseignement et d'apprentissage*.
- La rubrique intitulée *Moyens d'action et contextes* regroupe les activités destinées à recueillir des informations sur les moyens d'action ou les circonstances qui influent sur les produits et les retombées à chacun des niveaux.
- Ces moyens d'action et contextes en règle générale ont des *antécédents*, c'est-à-dire des facteurs qui conditionnent ou limitent l'action des décideurs publics. Ils sont représentés par la rubrique *Antécédents et contraintes*. Il convient de noter que les antécédents ou contraintes sont d'ordinaire propres à un niveau spécifique du système éducatif et que des antécédents à un niveau donné du système peuvent

fort bien constituer des moyens d'action à un autre niveau. Pour les enseignants et les élèves de telle ou telle école, par exemple, les titres et diplômes des enseignants représentent une certaine contrainte alors qu'au niveau du système éducatif, le perfectionnement professionnel des enseignants est un moyen d'action fondamental.

Questions de fond

On peut ensuite utiliser chacune des cellules ainsi construites pour traiter une diversité de problèmes en se plaçant dans différentes perspectives. Dans cette optique, les perspectives sont regroupées dans les trois catégories suivantes qui constituent la troisième dimension du cadre structurel défini pour élaborer les indicateurs :

- La qualité des retombées de l'enseignement et des services éducatifs.
- L'égalité des résultats de l'enseignement et l'égalité des chances devant la formation.
- L'adéquation et l'efficacité de la gestion des ressources.

Outre les dimensions mentionnées ci-dessus, on pourrait concevoir d'adopter en plus une perspective temporelle pour modéliser également les aspects dynamiques de l'évolution du système éducatif.

Les indicateurs présentés dans *Regards sur l'éducation 2005* peuvent être classés dans la grille contextuelle bien qu'ils concernent souvent plus d'une cellule. La plupart des indicateurs du **Chapitre A**, *les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage*, correspondent bien entendu à la première colonne de la grille contextuelle décrivant les rendements et résultats de l'apprentissage et de l'éducation. De plus les indicateurs du Chapitre A, qui mesurent, par exemple, le niveau de formation des différentes générations, présentent non seulement les résultats des systèmes éducatifs mais fournissent également une explication contextuelle permettant d'influencer les politiques concernant notamment la formation tout au long de la vie.

Le **Chapitre B**, *les ressources financières et humaines investies dans l'éducation*, présente des indicateurs qui constituent soit des moyens d'action soit des antécédents concernant les politiques, voire les deux à la fois. Par exemple les dépenses par élève/étudiant sont un moyen d'action fondamental qui a une influence directe sur l'apprenant individuel car il agit comme une contrainte sur l'environnement d'apprentissage et sur les conditions d'apprentissage des élèves au sein de la classe.

Le **Chapitre C** se concentre sur les questions d'*accès à l'éducation, de participation et de progression*. Les indicateurs de ce chapitre fournissent un mélange d'information sur les résultats, les moyens d'action et le contexte. Les taux d'accès et d'avancement sont par exemple une mesure des résultats dans le sens où ils indiquent les résultats des politiques et des pratiques au niveau des classes, des établissements d'enseignement et des systèmes éducatifs. Ils peuvent également donner des informations contextuelles permettant d'établir des politiques en identifiant les domaines où une intervention est nécessaire, par exemple pour répondre aux problèmes d'iniquité.

Le **Chapitre D** examine *l'environnement pédagogique et l'organisation scolaire*. Dans ce chapitre, les indicateurs sur le temps d'instruction, le temps de travail et les salaires des enseignants sont non seulement des moyens d'action mais fournissent également des informations contextuelles concernant, d'une part, la qualité de l'enseignement dans les cadres d'enseignement et d'apprentissage et, d'autre part, les résultats des apprenants individuels.

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 (sur le territoire national), quel que soit le statut ou le mode de financement des établissements d'enseignement considérés et quels que soient les mécanismes de prestation 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 présentant des besoins éducatifs spécifiques), 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 avec celle d'un pays « type » ou moyen. Elle ne tient pas compte de la taille absolue du système d'enseignement de chaque pays.

Le *total OCDE* est la moyenne pondérée des données de tous les pays 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'existent pas pour un pays (code « a »), le pays n'est pas inclus dans la moyenne des pays.

Pour les tableaux sur le financement qui utilisent les données de 1995, la moyenne des pays et le total OCDE ne sont calculés que pour les pays ayant fourni des données pour 1995 et pour 2002. Ceci permet une comparaison de la moyenne des pays et du total OCDE sur la période en évitant les écarts dus à l'exclusion de certains pays pour les différentes années.

La classification des niveaux d'enseignement

La classification des niveaux d'enseignement 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 à présent six niveaux d'enseignement. Le glossaire (www.oecd.org/edu/eag2005) contient une description détaillée des niveaux de la CITE et l'annexe 1 montre les âges typiques d'obtention des diplômes correspondant aux principaux programmes d'enseignement par niveau de la CITE.

Symboles des données manquantes

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

- a* Les données de la catégorie sont sans objet.
- c* Les observations sont trop peu nombreuses pour calculer des estimations fiables (par exemple les données portent sur moins de 3 % des élèves ou les établissements ne sont pas suffisamment nombreux pour faire des déductions valides). Néanmoins ces valeurs sont incluses dans le calcul des moyennes.
- m* Les données ne sont pas disponibles.
- n* L'ordre de grandeur est négligeable ou nul.
- w* Les données ont été exclues à la demande du pays concerné.
- x* Les données sont incluses sous une autre rubrique / dans une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne 2).

Pour en savoir plus

Le site web www.oecd.org/edu/eag2005 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, ainsi qu'à un glossaire détaillé des termes techniques utilisés dans cette publication.

Tout changement fait après l'impression de *Regards sur l'éducation* sera indiqué sur www.oecd.org/edu/eag2005.

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.

C'est la première édition de *Regards sur l'éducation* qui utilise « StatLinks », la solution novatrice de publication en ligne de l'OCDE. Tous les graphiques et tableaux de la présente édition de *Regards sur l'éducation* sont accompagnés d'un lien hypertexte (URL) qui donne accès à un classeur au format Excel contenant les données de référence. Ces liens sont stables et ne seront pas modifiés à l'avenir. De plus, les lecteurs de la version électronique de *Regards sur l'éducation* n'auront qu'à cliquer sur ces liens pour ouvrir les classeurs correspondants dans une fenêtre distincte.

Analyse des politiques d'éducation est un ouvrage parallèle à *Regards sur l'éducation* et il aborde une sélection de thèmes dont l'importance est primordiale pour les pouvoirs publics. Les quatre chapitres de l'édition d'*Analyse des politiques d'éducation* relient des observations déterminantes à leurs enjeux politiques sous les thèmes suivants : les résultats de l'enquête PISA à propos de l'éducation selon le sexe, l'évaluation formative au service de la prise en charge de groupes hétérogènes d'élèves, l'internationalisation et l'enseignement tertiaire et, enfin, l'évaluation et la reconnaissance des enseignants.

Codes des entités territoriales

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

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

L'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Égypte, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jamaïque, la Jordanie, la Malaisie, le Paraguay, le Pérou, les Philippines, le Sri Lanka, 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 en utilisant les mêmes méthodes et en appliquant les mêmes normes que pour les pays de l'OCDE. 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.

Chapitre

A

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



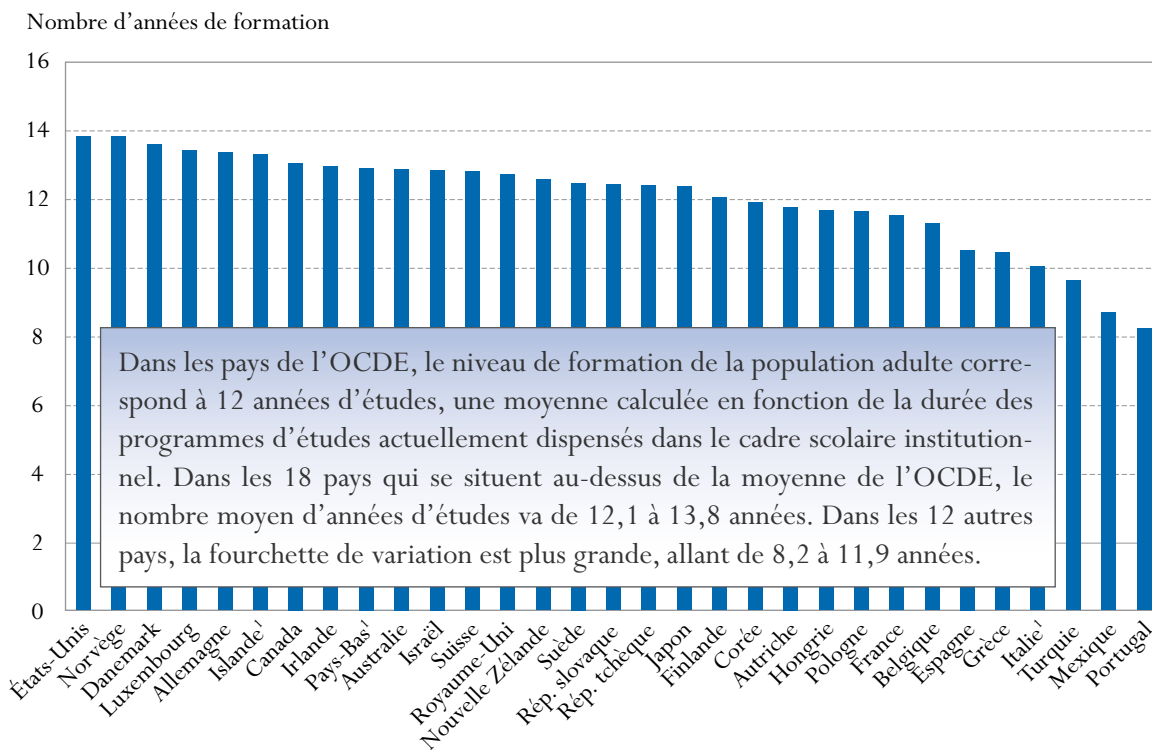
Niveau de formation de la population adulte

Cet indicateur décrit le niveau de formation de la population adulte pour donner une idée générale des connaissances et des compétences à la disposition des économies et des sociétés. Le niveau de formation de la population adulte correspond ici au nombre moyen d'années d'études dans le cadre scolaire institutionnel.

Points clés

**Graphique A1.1. Niveau de formation de la population adulte :
nombre moyen d'années dans le système éducatif (2003)**

Ce graphique montre le niveau de formation, mesuré par le nombre d'années d'études passées dans le cadre scolaire institutionnel, pour les adultes âgés de 25 à 34 ans. Il est important de souligner que cet indicateur porte sur l'enseignement dispensé par le passé et que l'accroissement des effectifs scolarisés ne se traduit que par une lente augmentation du niveau de formation de la population adulte.



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre moyen d'années de scolarisation des 25 à 34 ans.

Source : OCDE. Tableau A1.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/145226251725>

Autres faits marquants

- La proportion d'individus titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires a augmenté dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, et à un rythme soutenu pour certains d'entre eux : dans 22 pays, cette proportion est comprise entre 71 et 97 % chez les plus jeunes. Parmi les pays ayant de longue date de faibles niveaux de formation, nombreux sont ceux qui comblent leur retard. L'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires devient la norme chez les jeunes, ainsi qu'en atteste l'augmentation généralisée de la proportion d'individus qui en sont titulaires.
- L'indicateur du niveau de formation révèle une augmentation des qualifications tertiaires recensées chez les adultes, tous pays de l'OCDE confondus. Toutefois, cette hausse s'explique essentiellement par une progression très significative du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire dans un nombre relativement restreint de pays.

Contexte

Le bien-être social et la prospérité économique des pays et des individus dépendent dans une grande mesure du niveau de formation de la population adulte (voir l'indicateur A10). L'éducation est essentielle, car elle donne aux individus l'occasion d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences qui leur permettront de participer activement à la vie de la société et de l'économie. Elle contribue également à étendre les connaissances scientifiques et culturelles. Cet indicateur montre la répartition des niveaux de formation dans la population adulte.

Le niveau de formation de la population adulte est souvent utilisé comme indicateur du « capital humain », c'est-à-dire du niveau de compétence de la population et de la main-d'œuvre. Il peut être estimé sur la base du nombre moyen d'années d'études, si on suppose que toutes les années d'études sont équivalentes quel que soit le niveau de formation. Toutefois, il y a lieu de souligner que les moyennes indiquées ici sont calculées en fonction de la durée des programmes de cours actuels, et non d'une estimation de la durée moyenne des études suivies par les adultes pendant leur scolarité. La comparaison du nombre moyen d'années d'études entre les pays suppose en conséquence que le volume de connaissances et de compétences acquis par année d'études soit équivalent dans tous les pays.

Observations et explications

Selon la moyenne calculée pour tous les pays de l'OCDE, ce sont les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires qui sont les plus nombreux parmi les adultes (41 %). Près d'un tiers des adultes n'ont atteint que le niveau du primaire ou du premier cycle du secondaire (31 %) et moins d'un quart d'entre eux (24 %) sont titulaires d'un diplôme tertiaire (voir le tableau A1.1a). Toutefois, la répartition des niveaux de formation dans la population adulte varie fortement d'un pays à l'autre.

Dans 21 des 30 pays de l'OCDE, plus de 60 % des individus âgés de 25 à 64 ans ont au moins obtenu un diplôme de fin d'études secondaires (voir le tableau A1.1a). Toutefois, dans certains pays, surtout dans le sud de l'Europe, le profil des niveaux de formation de la population adulte est différent. Ainsi, en Espagne, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de 50 % des individus âgés de 25 à 64 ans ne sont pas parvenus au terme de leurs études secondaires.

Le relèvement des qualifications requises sur le marché du travail et la hausse du chômage observée ces dernières années dans certains pays – ainsi, sans doute, que les attentes plus élevées des individus – ont entraîné l'augmentation de la proportion de jeunes qui obtiennent au moins un diplôme de fin d'études tertiaires. Toutefois, la proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire reste très variable d'un pays à l'autre. Chez les individus âgés de 25 à 64 ans (c'est-à-dire l'essentiel de la population active), les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires – de type A ou B – ne sont pas plus de 10 % en Italie et en Turquie, mais ils sont 44 % au Canada. Dans sept autres pays, cette proportion est égale ou supérieure à 30 % (voir le tableau A1.1a).

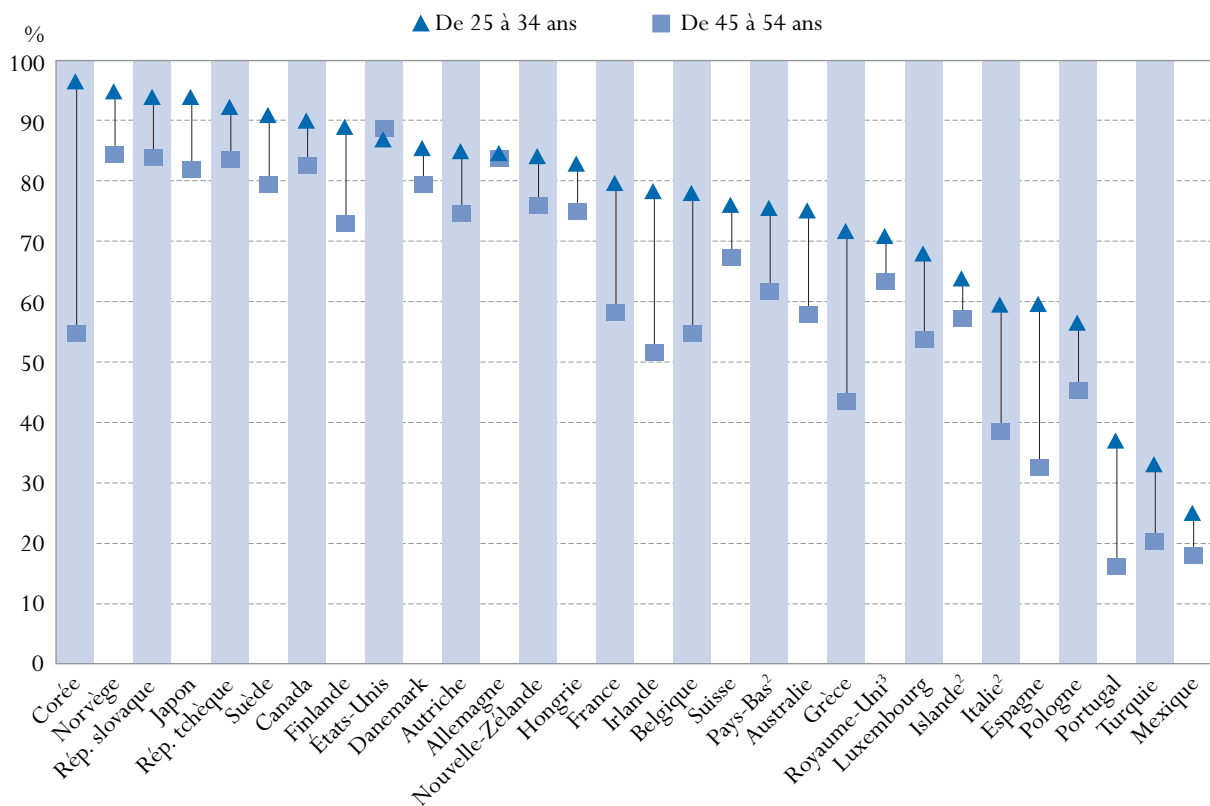
Le résultat est que la proportion d'individus âgés de 25 à 64 ans qui ont obtenu un diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau varie selon les pays de l'OCDE. Elle ne représente pas plus de 10 % en Autriche, au Luxembourg et au Portugal, mais atteint ou dépasse 20 % en Australie, au Canada, en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, au Japon, en Norvège et aux Pays-Bas. Par ailleurs, il est d'usage dans certains pays de proposer des programmes à vocation professionnelle au niveau tertiaire (enseignement tertiaire de type B). La proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire de type B est égale ou supérieure à 15 % en Belgique, au Canada, en Finlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Suède (voir le tableau A1.1a).

La comparaison des niveaux de formation chez les adultes les plus jeunes et les plus âgés révèle une forte augmentation du pourcentage de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (voir le graphique A1.2). En moyenne, les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires sont 75 % chez les 25-34 ans, alors qu'ils ne sont que 62 % chez les 45-54 ans.

Dans les pays où la population adulte présente un niveau de formation élevé, les différences de niveau de formation sont moins marquées entre les groupes d'âge (voir le tableau A1.2a). Ainsi, dans les pays où plus de 80 % des individus âgés de 25 à 34 ans sont au moins titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, l'élévation du niveau de formation par rapport à la génération précédente, c'est-à-dire les 45-54 ans, ne représente en moyenne que 11 points de pourcentage. La Corée fait nettement exception à la règle : l'écart entre la génération des 25-34 ans et celle des 45-54 ans y est de 42 points de pourcentage. En Allemagne, la proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est pratiquement équivalente dans les trois groupes d'âge les plus jeunes (85 % environ). Dans les autres pays, où le retard est plus marqué, l'élévation du niveau de formation représente en moyenne 16 points de pourcentage.

Graphique A1.2. Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire¹ (2003)

Pourcentage, par groupe d'âge



1. Les programmes courts de niveau CITE 3C sont exclus.

2. Année de référence : 2002.

3. Certains programmes courts de niveaux CITE 3C sont inclus.

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

Source : OCDE. Tableau A1.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/145226251725>

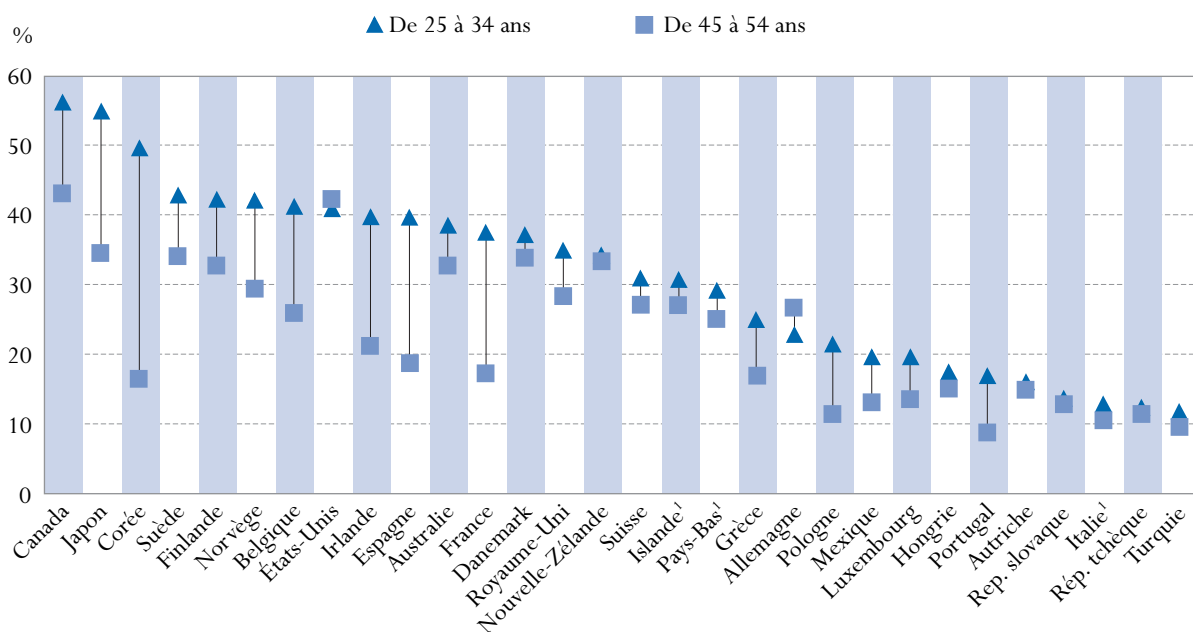
Seuls quatre d'entre eux (l'Islande, le Mexique, le Royaume-Uni et la Suisse) accusent des gains inférieurs à 10 points de pourcentage. Quant aux autres pays (la Belgique, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie et le Portugal), ils ont remarquablement progressé à cet égard. Proportionnellement, la situation s'est aussi sensiblement améliorée au Mexique et en Turquie.

Une comparaison analogue des niveaux de formation entre des groupes d'âge séparés par une vingtaine d'années révèle des tendances assez différentes concernant le taux d'obtention d'un diplôme tertiaire. À ce niveau, les disparités restent importantes entre les pays de l'OCDE. Dans les pays où de fortes proportions d'individus sont titulaires d'un diplôme tertiaire, on observe généralement une augmentation sensible du niveau de formation d'une génération à la suivante.

Quinze des 30 pays de l'OCDE affichent des proportions de titulaires d'un diplôme d'études tertiaires supérieures à 32 % dans le groupe d'âge des 25-34 ans. Cette amélioration est le fruit des efforts intensifs qui ont été consentis depuis une vingtaine d'années. Dans les pays en tête du classement, l'écart entre les plus jeunes (les 25-34 ans) et les plus âgés (les 55-64 ans) est de l'ordre de 12 points de pourcentage. Il est particulièrement prononcé en Corée, en Espagne, en France et au Japon. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 29 % des individus âgés de 25 à 34 ans sont titulaires d'un diplôme d'études tertiaires, quel qu'en soit le type. Chez les individus âgés de 45 à 54 ans, cette proportion ne représente plus que 22 % (voir le tableau A1.3a). Il y a lieu de souligner que les raisons qui expliquent les différences de niveau de formation entre les générations peuvent varier d'un pays à l'autre. Ainsi, un pays qui applique une politique favorable à la formation des adultes et qui propose des programmes adaptés peut afficher des niveaux de formation relativement élevés chez les individus plus âgés et, par voie de conséquence, un écart relativement peu

Graphique A1.3. Population ayant atteint une formation tertiaire (2003)

Pourcentage, par groupe d'âge



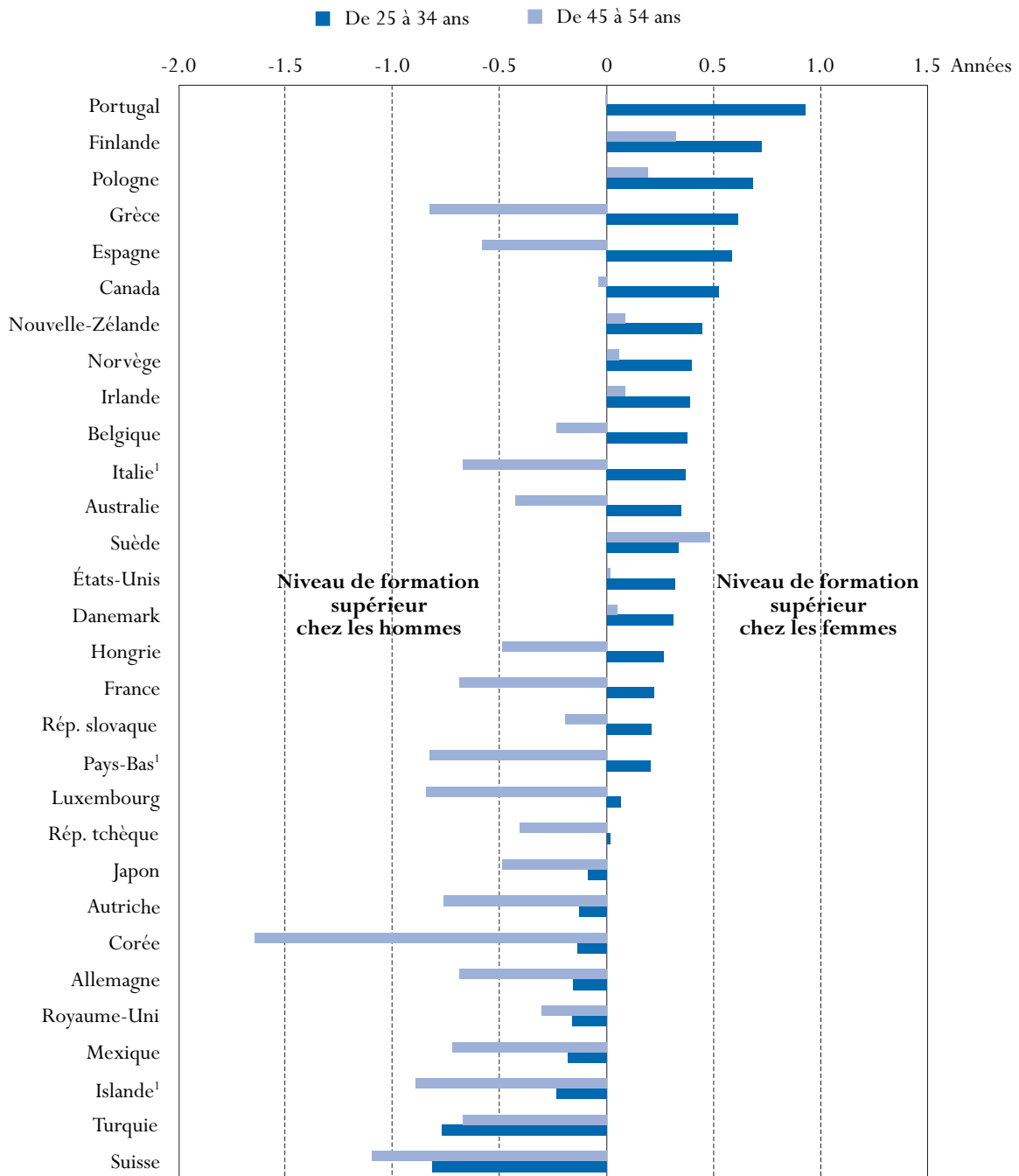
1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint un niveau de formation tertiaire. Source : OCDE. Tableau A1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/145226251725>

Graphique A1.4. Niveau de formation exprimé en nombre moyen d'années de scolarisation dans l'enseignement institutionnel : différences entre les sexes (2003)

Nombre d'années, selon le groupe d'âge



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre le nombre moyen d'années de scolarisation dans l'enseignement institutionnel des femmes et des hommes.

Source : OCDE. Tableau A1.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/145226251725>

marqué entre les générations – même si dans l'ensemble, les individus plus âgés n'ont pas suivi d'études particulièrement poussées pendant leur formation initiale. Pour déterminer si les différences de niveau de formation entre les générations sont le reflet fidèle de l'évolution des performances des systèmes éducatifs, il faut comparer non seulement le niveau actuel de formation des plus jeunes et des plus âgés, mais également l'âge auquel les adultes des différents pays ont obtenu leur diplôme.

Dans les pays de l'OCDE, le niveau de formation de la population adulte, qui est exprimé ici en termes d'années d'études (dans les programmes de cours existants), correspond en moyenne à 12 années d'études. Dans les 18 pays qui se situent au-dessus de la moyenne, le nombre d'années d'études est compris entre 12,1 et 13,8 années, soit une variation de moins de deux ans. Les disparités sont nettement plus marquées entre les six pays en dessous de la moyenne, de 8,2 à 10,5 années d'études (voir le tableau A1.4).

Le niveau de formation (c'est-à-dire le nombre moyen d'années d'études) des hommes reste supérieur à celui des femmes dans 20 pays de l'OCDE. Il l'est parfois très nettement comme en Corée et en Suisse. Dans 10 pays de l'OCDE (en l'occurrence au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal et en Suède), le niveau de formation des femmes âgées de 25 à 64 ans est au moins légèrement supérieur à celui des hommes.

Toutefois, les différences de niveau de formation entre hommes et femmes varient sensiblement d'une génération à l'autre (voir le graphique A1.4). Les écarts en termes de durée moyenne de scolarisation ne sont favorables aux femmes que dans six pays chez les individus âgés de 45 à 54 ans et dans deux pays chez les individus âgés d'une soixantaine d'années (voir le tableau A1.4). En revanche, la tendance est totalement inverse dans le groupe d'âge des 25-34 ans. Dans 20 pays de l'OCDE sur 30, le nombre moyen d'années d'études suivies par ceux qui ont une trentaine d'années est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. Dans les 10 autres pays, les écarts entre les sexes ont diminué. Le niveau de formation des hommes n'est nettement supérieur à celui des femmes qu'en Suisse et en Turquie.

Définitions et méthodologie

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 des données figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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 figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Par diplômes de fin d'études secondaires, on entend les diplômes délivrés à l'issue de programmes du deuxième cycle du secondaire de type A, B ou C ou d'une durée comparable. Les diplômes décernés à l'issue de programmes de type C (qui préparent à l'entrée directe dans la vie active) dont la durée est significativement inférieure ne sont pas pris en considération ici.

Le nombre moyen d'années d'études suivies dans le cadre institutionnel est calculé sur la base de la durée théorique pondérée des programmes de cours à suivre pour atteindre un niveau de formation donné, compte tenu de la durée actuelle des programmes d'enseignement telle qu'elle est indiquée dans l'exercice UOE de collecte de données.

Autres références

Les données supplémentaires concernant cet indicateur sont disponibles sur le Web à l'adresse suivante
<http://dx.doi.org/10.1787/145226251725> :

Niveau de formation de la population adulte selon le sexe (2003)

Tableau A1.1b. Niveau de formation des hommes (2003)

Tableau A1.1c. Niveau de formation des femmes (2003)

Proportion de la population ayant un niveau de formation égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2003)

Tableau A1.2b. Hommes

Tableau A1.2c. Femmes

Proportion de la population ayant un niveau de formation tertiaire, selon le sexe (2003)

Tableau A1.3b. Hommes

Tableau A1.3c. Femmes

Tableau A1.1a. Niveau de formation de la population adulte (2003)

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

	Pré-primaire et primaire (1)	Premier cycle du secondaire (2)	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire (6)	Tertiaire			Tous niveaux de formation confondus (10)
			CITE 3C court (3)	CITE 3C long et 3B (4)	CITE 3A (5)		Type B (7)	Type A (8)	Programmes de recherche de haut niveau (9)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	x(2)	38	a	11	20	x(5)	11	20	x(8)	100
Autriche	x(2)	21	a	49	7	8	7	7	x(8)	100
Belgique	17	21	a	8	24	1	16	13	n	100
Canada	6	11	a	x(5)	28	12	22	22	x(8)	100
Rép. tchèque	n	11	2	42	31	1	n	11	1	100
Danemark	1	17	2	45	4	n	7	25	n	100
Finlande	14	10	a	a	42	n	17	16	1	100
France	16	20	a	31	10	0	9	14	1	100
Allemagne	3	14	a	51	2	6	10	12	2	100
Grèce	37	10	2	3	25	6	6	12	n	100
Hongrie	2	24	a	29	28	2	n	15	n	100
Islande ¹	2	32	7	a	23	10	6	19	1	100
Irlande	19	19	n	a	24	12	10	16	n	99
Italie ¹	20	33	2	6	26	2	x(8)	10	n	100
Japon	x(2)	16	a	x(5)	47	a	17	21	x(8)	100
Corée	14	13	a	x(5)	44	a	8	22	x(8)	100
Luxembourg	20	10	11	21	14	10	9	4	2	100
Mexique	53	25	a	6	x(2)	a	2	14	x(8)	100
Pays-Bas ¹	12	22	x(4)	24	13	5	3	22	n	100
Nouvelle-Zélande	x(2)	22	a	20	18	8	15	5	12	100
Norvège	n	12	a	41	12	3	2	28	1	100
Pologne	x(2)	17	34	a	31	3	x(8)	14	x(8)	100
Portugal	64	13	x(5)	x(5)	12	x(5)	2	8	1	100
Rép. slovaque	1	13	x(4)	38	37	x(5)	n	11	n	100
Espagne	30	27	n	6	11	n	7	18	n	100
Suède	7	10	a	x(5)	49	x(7)	15	18	x(8)	100
Suisse	3	10	17	30	6	7	9	15	2	100
Turquie	64	10	a	7	10	a	x(8)	10	x(8)	100
Royaume-Uni	n	16	19	22	15	a	9	14	5	100
États-Unis	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100
Moyenne des pays	14	17	3	16	22	3	8	15	1	100
PAYS PARTENAIRE										
Israël	2	16	x(5)	x(5)	39	x(7)	16	26	1	100

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/145226251725>

Tableau A1.2a. Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire¹ (2003)

Pourcentage, selon le groupe d'âge

	Groupe d'âge				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
PAYS MEMBRES DE L'OCDE					
Australie	62	75	64	58	47
Autriche	79	85	83	75	69
Belgique	62	78	68	55	43
Canada	84	90	86	83	71
Rép. tchèque	86	92	90	84	77
Danemark	81	86	82	80	74
Finlande	76	89	85	73	55
France	65	80	69	59	48
Allemagne	83	85	86	84	78
Grèce	51	72	60	44	28
Hongrie	74	83	81	75	53
Islande ³	59	64	62	58	48
Irlande	62	78	67	52	38
Italie ³	44	60	50	39	24
Japon	84	94	94	82	65
Corée	73	97	83	55	32
Luxembourg	59	68	61	54	50
Mexique	21	25	24	18	12
Pays-Bas ³	66	76	71	62	53
Nouvelle-Zélande	78	84	81	76	64
Norvège	87	95	92	85	76
Pologne	48	57	49	46	40
Portugal	23	37	22	16	10
Rép. slovaque	87	94	91	84	70
Espagne	43	60	48	33	19
Suède	82	91	88	80	69
Suisse	70	76	72	68	61
Turquie	26	33	25	21	16
Royaume-Uni ²	65	71	65	64	57
États-Unis	88	87	88	89	85
<i>Moyenne des pays</i>	<i>66</i>	<i>75</i>	<i>70</i>	<i>62</i>	<i>51</i>
PAYS PARTENAIRES					
Argentine ³	42	52	43	38	28
Brésil ³	30	35	32	27	16
Chili	49	63	51	44	30
Indonésie	24	32	24	17	8
Israël	82	88	83	78	73
Jordanie	39	m	m	m	m
Malaisie ³	42	58	45	27	15
Paraguay ³	21	27	22	16	12
Pérou ³	46	54	48	42	30
Philippines	36	45	39	31	22
Fédération de Russie	88	91	94	89	71
Thaïlande	21	30	22	13	7
Uruguay ³	33	38	37	33	24

1. Les programmes courts de niveau CITE 3C sont exclus.

2. Certains programmes courts de niveau CITE 3C sont inclus.

3. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/145226251725>

Tableau A1.3a. Population ayant atteint une formation tertiaire (2003)

Pourcentage de la population ayant atteint une formation tertiaire de type A ou B ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau, selon le groupe d'âge

	Tertiaire de type B					Tertiaire de type A et Programmes de recherche de haut niveau					Tous diplômes tertiaires confondus				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	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)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE															
Australie	11	11	11	11	10	20	25	21	20	14	31	36	32	31	23
Autriche	7	7	8	7	6	7	8	8	7	5	15	15	16	14	11
Belgique	16	21	18	14	11	13	18	14	11	8	29	39	31	25	19
Canada	22	25	24	21	16	22	28	22	20	18	44	53	46	41	34
Rép. tchèque	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12	12	14	11	10	12	12	15	11	10
Danemark	7	8	8	6	5	25	27	26	26	20	32	35	34	32	26
Finlande	17	17	21	17	12	16	23	17	14	12	33	40	38	31	24
France	9	16	10	7	4	14	22	13	11	10	23	37	23	18	14
Allemagne	10	8	11	10	10	14	14	15	15	12	24	22	26	25	22
Grèce	6	7	8	4	3	13	17	15	12	7	18	24	22	16	11
Hongrie	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	15	17	16	15	14	15	17	16	15	14
Islande ¹	6	6	7	7	4	20	23	22	19	12	26	29	30	26	17
Irlande	10	14	11	8	5	16	23	16	13	9	26	37	27	20	15
Italie ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	12	11	10	7	10	12	11	10	7
Japon	17	25	20	13	7	21	26	25	20	12	37	52	45	33	19
Corée	8	17	7	2	1	22	30	26	14	9	29	47	32	16	10
Luxembourg	9	12	9	7	6	6	7	7	6	4	15	19	16	13	11
Mexique	2	3	2	1	0	14	16	15	12	7	15	19	17	13	8
Pays-Bas ¹	3	2	3	2	2	22	25	23	21	17	24	28	26	24	19
Nouvelle-Zélande	15	12	14	17	17	16	21	17	15	10	31	32	31	32	27
Norvège	2	2	3	3	2	29	37	30	25	20	31	40	33	28	22
Pologne	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	20	13	11	11	14	20	13	11	11
Portugal	2	3	2	2	2	8	13	9	6	3	11	16	11	9	6
Rép. slovaque	1	1	1	0	0	11	13	11	12	8	12	13	11	12	9
Espagne	7	12	8	4	2	18	26	19	14	9	25	38	27	18	11
Suède	15	17	17	15	10	18	24	17	17	16	33	40	35	32	26
Suisse	9	10	10	9	7	18	20	19	16	15	27	29	29	26	22
Turquie	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	11	8	9	7	10	11	8	9	7
Royaume-Uni	9	9	9	9	7	19	24	19	18	14	28	33	28	27	21
États-Unis	9	9	10	9	8	29	30	29	30	27	38	39	39	40	35
<i>Moyenne des pays</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>8</i>	<i>7</i>	<i>5</i>	<i>16</i>	<i>20</i>	<i>17</i>	<i>15</i>	<i>12</i>	<i>24</i>	<i>29</i>	<i>26</i>	<i>22</i>	<i>17</i>
PAYS PARTENAIRES															
Argentine ¹	5	6	5	4	2	9	9	10	10	6	14	15	15	14	9
Brésil ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	8	7	9	10	7	8	7	9	10	7
Chili	1	2	1	1	n	12	16	11	12	8	13	17	12	12	8
Indonésie	2	2	2	2	1	2	3	3	2	1	4	5	5	4	2
Israël	16	15	16	17	17	27	27	27	27	26	43	42	43	44	43
Jordanie	12	m	m	m	m	12	m	m	m	m	24	m	m	m	m
Malaisie ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	11	16	11	7	5	11	16	11	7	5
Paraguay ¹	3	4	3	2	1	5	5	5	5	4	7	9	8	6	5
Pérou ¹	9	12	9	6	3	9	9	10	9	6	18	22	19	15	8
Philippines	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	17	14	12	10	14	17	14	12	10
Fédération de Russie	33	34	37	34	26	21	21	21	20	19	54	55	58	54	44
Thaïlande	3	5	3	1	1	8	13	8	5	2	11	18	12	7	2
Uruguay ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	9	11	11	8	10	9	11	11	8

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/145226251725>

Tableau A1.4. Niveau de formation exprimé en nombre moyen d'années de scolarisation dans l'enseignement formel (2003)
Nombre moyen d'années de scolarisation des adultes de 25 à 64 ans, selon le sexe, le statut professionnel et le groupe d'âge

	Population de 25 à 64 ans																	
	Total	Hommes			Femmes				Hommes			Femmes						
		Hommes	Femmes		25-34	35-44	45-54	55-64	25-34	35-44	45-54	55-64	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	12.9	13.0	12.8	13.3	13.0	12.9	12.4	13.7	12.9	12.5	11.7	13.1	12.3	12.0	13.3	12.2	11.9
	Autriche	11.8	12.1	11.5	12.2	12.3	12.0	11.7	12.1	11.7	11.2	10.7	12.3	11.2	11.4	11.9	10.9	10.7
	Belgique	11.3	11.3	11.2	12.4	11.7	10.9	10.1	12.7	11.8	10.6	9.4	11.9	10.3	9.3	12.5	10.8	9.4
	Canada	13.1	13.0	13.1	13.6	13.2	12.9	12.1	14.1	13.5	12.9	11.6	13.3	12.4	11.5	13.7	12.8	11.6
	Rép. tchèque	12.4	12.5	12.3	12.6	12.7	12.5	12.4	12.6	12.6	12.1	11.8	12.7	11.6	11.8	12.6	11.7	11.7
	Danemark	13.6	13.6	13.7	13.7	13.7	13.6	13.5	14.0	13.9	13.7	13.0	13.8	13.4	12.6	14.1	13.6	12.4
	Finlande	12.1	11.9	12.2	12.9	12.6	11.6	10.5	13.6	13.1	12.0	10.4	12.4	11.3	10.1	12.7	11.6	10.8
	France	11.5	11.7	11.4	12.8	12.1	11.3	10.3	13.0	11.9	10.7	9.5	12.1	11.1	10.0	12.1	11.1	9.9
	Allemagne	13.4	13.7	13.1	13.5	13.7	13.7	13.6	13.4	13.4	13.1	12.4	13.9	12.6	12.9	13.6	12.7	12.2
	Grèce	10.5	10.7	10.3	11.8	11.4	10.3	9.0	12.5	11.1	9.5	7.9	10.8	11.1	9.5	11.3	11.1	9.0
	Hongrie	11.7	11.8	11.5	12.0	12.0	11.9	11.1	12.3	12.0	11.5	10.3	12.4	10.8	10.3	12.4	10.9	10.3
	Islande ¹	13.3	13.7	12.9	13.7	13.9	13.7	13.3	13.5	13.2	12.8	11.8	13.7	13.1	12.8	13.1	12.5	11.9
	Irlande	12.9	12.8	13.1	13.9	13.2	12.3	11.1	14.3	13.5	12.3	11.2	13.2	11.7	10.7	14.0	13.2	11.6
	Italie ¹	10.0	10.2	9.9	11.2	10.7	9.9	8.4	11.6	10.7	9.2	7.4	10.6	9.7	8.6	11.5	10.5	8.3
	Japon	12.4	12.6	12.1	13.3	13.3	12.4	11.2	13.2	12.9	11.9	10.5	12.7	11.7	11.1	12.3	12.2	11.9
	Corée	11.9	12.4	11.3	13.6	13.1	11.5	10.1	13.5	12.0	9.8	7.9	12.6	12.6	11.4	11.3	12.0	11.4
	Luxembourg	13.4	13.7	13.2	14.0	13.7	13.5	13.3	14.1	13.4	12.6	12.2	13.8	13.5	12.6	13.6	13.9	12.5
	Mexique	8.7	8.9	8.5	9.5	9.2	8.5	7.7	9.3	8.7	7.8	7.0	8.9	9.8	8.6	9.4	10.5	7.7
	Pays-Bas ¹	12.9	13.1	12.7	13.4	13.3	13.0	12.6	13.6	13.0	12.2	11.4	13.4	12.6	11.5	13.5	12.6	11.2
	Nouvelle-Zélande	12.6	12.5	12.7	12.8	12.6	12.5	11.9	13.2	12.9	12.6	11.6	12.6	12.2	11.4	13.0	12.7	11.7
	Norvège	13.8	13.8	13.9	14.3	14.0	13.6	13.2	14.7	14.2	13.7	13.0	14.0	13.5	12.8	14.2	13.9	12.9
	Pologne	11.6	11.5	11.8	12.0	11.6	11.3	10.8	12.7	12.1	11.5	10.4	11.9	10.9	10.5	12.6	11.4	10.6
	Portugal	8.2	8.1	8.4	9.0	8.0	7.7	7.2	10.0	8.5	7.7	6.9	8.2	8.0	7.4	8.9	8.6	7.0
	Rép. slovaque	12.4	12.5	12.3	12.8	12.6	12.5	12.2	13.0	12.7	12.3	11.4	12.9	11.5	11.6	13.1	11.6	11.5
	Espagne	10.5	10.6	10.4	11.9	11.1	9.9	8.6	12.5	11.2	9.3	7.7	10.9	10.3	9.0	11.9	10.9	8.7
	Suède	12.5	12.3	12.6	13.1	12.7	12.1	11.2	13.4	12.9	12.6	11.6	12.5	12.3	11.2	13.0	12.1	11.3
	Suisse	12.8	13.4	12.3	13.6	13.5	13.2	13.0	12.8	12.4	12.1	11.5	13.5	13.2	12.2	12.6	11.8	11.5
Turquie	9.6	9.9	9.3	10.4	9.9	9.6	9.2	9.6	9.1	9.0	8.7	10.0	9.5	9.6	10.0	10.8	8.9	
Royaume-Uni	12.7	12.8	12.6	13.1	12.9	12.8	12.4	13.0	12.6	12.5	12.1	13.0	12.3	12.0	12.9	12.2	11.9	
États-Unis	13.8	13.8	13.9	13.7	13.8	14.0	13.8	14.0	14.0	13.9	13.5	14.0	13.0	12.9	14.2	13.2	13.1	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>12.0</i>	<i>12.1</i>	<i>11.9</i>	<i>12.7</i>	<i>12.4</i>	<i>11.9</i>	<i>11.3</i>	<i>12.9</i>	<i>12.3</i>	<i>11.5</i>	<i>10.6</i>	<i>12.4</i>	<i>11.6</i>	<i>11.0</i>	<i>12.5</i>	<i>11.9</i>	<i>10.9</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	12.8	12.8	12.9	12.8	12.8	12.6	13.2	12.9	12.8	12.5	13.0	12.3	12.0	13.5	12.8	11.7	

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/145226251725>

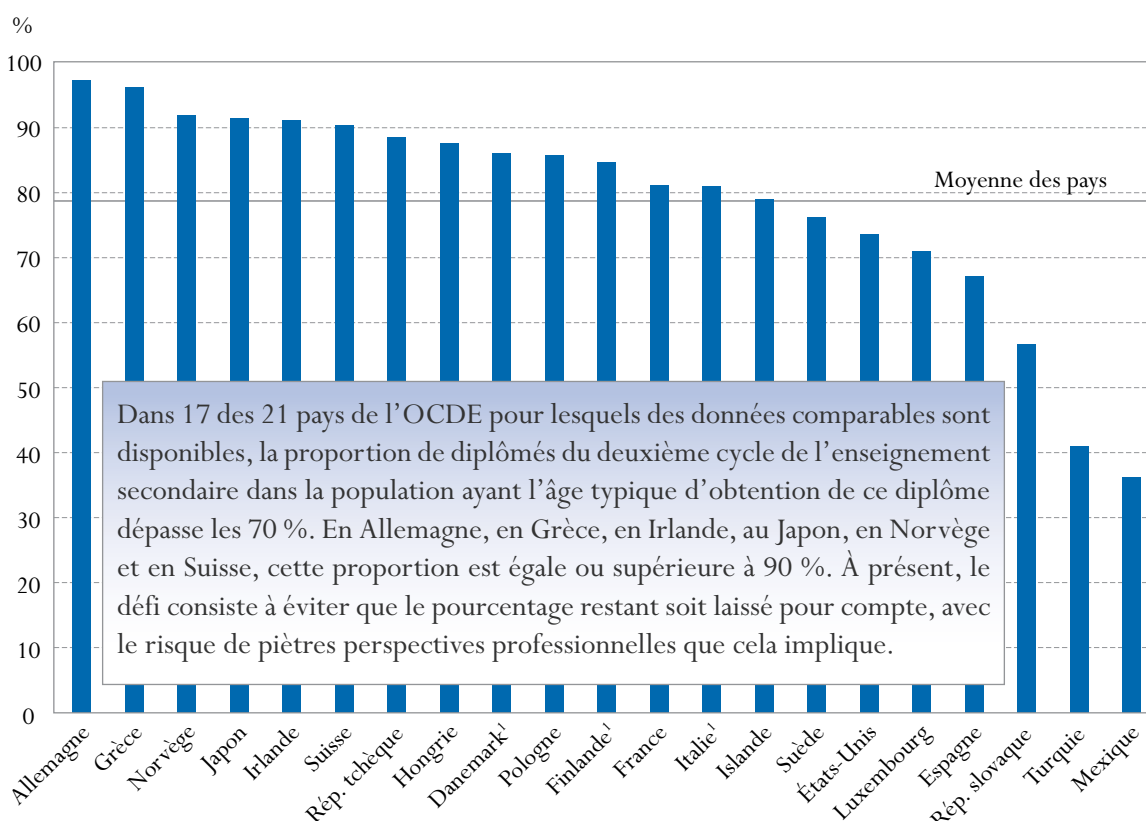
Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires

Cet indicateur montre les performances des systèmes éducatifs en se basant sur le taux actuel d'obtention d'un diplôme à l'issue du deuxième cycle du secondaire, c'est-à-dire le pourcentage de diplômés de fin d'études secondaires dans la population qui a l'âge typique d'obtention de ce diplôme.

Points clés

Graphique A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2003)

Ce graphique montre la proportion d'individus qui obtiennent pour la première fois un diplôme à l'issue du deuxième cycle du secondaire, parmi ceux qui sont normalement en âge de terminer ces études. Cet indicateur permet d'évaluer le nombre de jeunes qui achèvent aujourd'hui le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, bien que tous n'appartiennent pas à cette même classe d'âge.



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Source : OCDE. Tableau A2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/482016563853>

Autres faits marquants

- Les femmes sont désormais plus susceptibles que les hommes d'arriver au terme de leurs études secondaires : la tendance historique s'est donc inversée. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le taux d'obtention d'un diplôme est en effet maintenant plus élevé chez les femmes que chez les hommes.
- La majorité des diplômés à l'issue du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont suivi des programmes dont la finalité est l'accès à des études tertiaires.
- La plupart des diplômés de fin d'études secondaires peuvent entamer des études universitaires (au niveau CITE 5A).
- Dans de nombreux pays, les hommes sont plus susceptibles que les femmes de suivre des programmes à vocation professionnelle. Toutefois, dans la moitié des pays, soit il n'existe pas de différence entre les sexes à cet égard, soit les femmes sont plus nombreuses dans ces filières.

Contexte

Sous l'effet de l'élévation du niveau de qualification requis dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est devenu le bagage minimum requis pour entrer avec succès dans la vie active. Le second cycle de l'enseignement secondaire ouvre l'accès à des études plus poussées et à des possibilités de formation, et prépare également à entrer directement sur le marché du travail. Dans de nombreux pays de l'OCDE, la loi autorise les élèves à arrêter leurs études au terme du premier cycle du secondaire, mais les jeunes qui quittent le système éducatif sans diplôme de fin d'études secondaires ont en général beaucoup de peine à trouver un emploi (voir les indicateurs A8, A9 et A10).

Les taux élevés de réussite en fin d'études secondaires ne garantissent pas que les systèmes éducatifs parviennent à procurer aux jeunes les compétences de base et les connaissances nécessaires pour entrer dans la vie active, car cet indicateur ne rend pas compte de la qualité des acquis. Ils n'en donnent pas moins une idée de l'efficacité avec laquelle les systèmes éducatifs préparent les jeunes à répondre à la demande de qualifications minimales sur le marché du travail.

Observations et explications

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE. Dans 17 des 21 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue du second cycle dépasse les 70 % (voir le graphique A2.1).

Dans 6 des 21 pays pour lesquels des données comparables sur le nombre de diplômés sont disponibles (en Allemagne, en Grèce, en Irlande, au Japon, en Norvège et en Suisse), les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires atteignent ou dépassent même les 90 %. À présent, le défi consiste à éviter que le pourcentage restant soit laissé pour compte, avec le risque de piètres perspectives professionnelles que cela implique.

Différences entre les taux féminins et masculins

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le niveau de formation de la population adulte est réparti de façon inégale entre les hommes et les femmes. Par le passé, les femmes n'avaient pas assez de possibilités, ni d'incitations pour atteindre le même niveau de formation que les hommes. En général, elles étaient surreprésentées parmi les personnes qui n'avaient pas suivi d'études dans le second cycle du secondaire et sous-représentées aux niveaux d'enseignement les plus élevés. Toutefois, ces écarts sont essentiellement imputables aux fortes différences de niveaux de formation entre les sexes dans les générations plus âgées et ils se sont sensiblement réduits, voire inversés, dans les groupes d'âge plus jeunes (voir l'indicateur A1).

À présent, les taux de réussite des hommes et des femmes ne diffèrent plus de façon significative dans la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles (voir le tableau A2.1). Les taux féminins sont même supérieurs aux taux masculins dans 18 des 21 pays de l'OCDE dont il est possible de comparer les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, selon le sexe. La République slovaque et la Turquie échappent à ce constat : les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont plus élevés chez les hommes que chez les femmes. En Pologne et en Suisse, hommes et femmes affichent des taux équivalents, les écarts représentant moins de 1 point de pourcentage. Des écarts relativement faibles (inférieurs ou égaux à 5 points de pourcentage) s'observent aussi en Allemagne, aux États-Unis, en Italie, au Japon et en République tchèque. Enfin, ces écarts représentent au moins 10 points de pourcentage au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Islande, au Luxembourg et en Norvège.

L'orientation future des élèves selon le contenu des programmes d'enseignement

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, certes, mais le contenu des programmes varie selon qu'ils préparent les élèves à poursuivre des études ou à entrer dans la vie active. La plupart des programmes du second cycle du secondaire qui sont proposés dans les pays de l'OCDE ont essentiellement pour but de préparer les élèves à suivre des études tertiaires et ils peuvent être à orientation générale, préprofessionnelle ou professionnelle.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la majorité des diplômes sont décernés à l'issue de programmes prévus pour donner accès à des études tertiaires (CITE 3A et 3B). Les programmes conçus pour faciliter l'accès direct à des études tertiaires de type A sont privilégiés par les élèves dans tous les pays, si ce n'est en Allemagne, en Autriche et en Suisse, où le taux d'obtention d'un diplôme pour les deux sexes est plus élevé dans les programmes du deuxième cycle du secondaire qui donnent accès à des études tertiaires de type B (voir le tableau A2.1).

Dans les filières préprofessionnelles et professionnelles, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires est plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans 14 des 25 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles. Les taux féminins sont plus élevés dans six pays et équivalents aux taux masculins dans les cinq autres pays.

Encadré A2.1. Les formations post-secondaires non tertiaires

Proposés dans 26 pays de l'OCDE, les programmes d'enseignement post-secondaire non tertiaire forment un lien, dans une optique de comparaison internationale, entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si, d'un point de vue national, il est clairement possible de les rattacher soit au deuxième cycle du secondaire, soit au post-secondaire. Certes, les programmes post-secondaires non tertiaires ne sont pas nécessairement d'un niveau beaucoup plus poussé que ceux dispensés dans le deuxième cycle du secondaire, mais ils servent à élargir les connaissances des élèves qui sont déjà titulaires d'un diplôme à ce niveau. Ces élèves y sont en général plus âgés que ceux qui sont scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire. Pour plus d'informations, veuillez consulter l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2004c), notamment le tableau A2.3. Ces données sont mises à jour dans le tableau A2.2 de la présente édition de *Regards sur l'éducation*, qui peut être consulté sur le Web (StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/482016563853>).

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2002-2003 et proviennent de la collecte de données UOE sur l'éducation réalisée chaque année par l'OCDE, ainsi que du programme sur les Indicateurs de l'éducation dans le monde réalisé en 2004.

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.

Le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspond au pourcentage de personnes qui, quel que soit leur âge, obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études secondaires dans la population qui a l'âge typique d'obtention de ce diplôme (voir l'annexe 1).

A₂

Ce taux reflète non seulement la réussite des élèves ayant l'âge typique (ou modal) d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, mais aussi celle d'élèves plus âgés (ceux qui, par exemple, ont suivi des programmes dits de « seconde chance »). Pour calculer le nombre de diplômés sans double comptage, il suffit de soustraire ceux qui ont obtenu auparavant un diplôme de fin d'études secondaires.

Il est impossible d'additionner les taux bruts d'obtention d'un diplôme de niveau 3A, 3B et 3C de la CITE, car certaines personnes obtiennent plusieurs diplômes de fin d'études secondaires et seraient comptabilisées plus d'une fois. Cette remarque s'applique aussi aux taux d'obtention d'un diplôme selon l'orientation des programmes, à savoir générale ou professionnelle.

Les programmes à vocation préprofessionnelle et professionnelle comprennent les programmes qui sont reconnus par le système éducatif, organisés à l'école et en alternance à l'école et sur le lieu de travail. Les formations dispensées entièrement en entreprise sans la supervision d'une autorité scolaire officielle ne sont pas prises en considération.

Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2003)

Pourcentage de diplômés de l'enseignement secondaire dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme, selon la finalité et l'orientation des programmes et le sexe

	Total (sans double comptage)			CITE 3A (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type A)		CITE 3B (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type B)		CITE 3C long (programmes d'une durée analogue à celle des programmes de niveau 3A ou 3B)		CITE 3C court (programmes d'une durée inférieure à celle des programmes de niveau 3A ou 3B)		Programme à orientation générale		Programme à orientation préprofession- nelle et 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 MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	m	m	69	75	x(8)	x(9)	47	47	x(8)	x(9)	69	75	47	47
	Autriche	m	m	m	15	18	54	41	n	n	m	m	15	18	54	41
	Belgique	m	m	m	60	65	a	a	19	18	19	25	36	42	61	66
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	88	86	90	54	65	n	n	33	25	a	a	18	23	71	67
	Danemark ¹	86	81	91	54	65	a	a	54	59	a	a	54	65	56	59
	Finlande ¹	84	77	92	84	92	a	a	a	a	a	a	52	63	69	79
	France	81	78	84	52	60	11	9	38	33	3	2	34	41	70	64
	Allemagne	97	95	99	35	38	61	60	a	a	a	a	35	38	62	60
	Grèce	96	87	105	58	67	a	a	38	38	x(8)	x(9)	58	67	40	40
	Hongrie	87	84	91	57	65	7	7	22	17	x(8)	x(9)	33	40	53	49
	Islande	79	68	90	57	73	1	1	31	22	17	18	59	75	46	39
	Irlande	91	85	97	90	97	a	a	5	5	a	a	66	69	29	33
	Italie ¹	81	79	83	73	76	3	4	a	a	19	17	29	38	65	59
	Japon	91	90	93	67	71	1	n	23	21	x(8)	x(9)	67	71	24	22
	Corée	m	m	m	63	62	a	a	30	30	a	a	63	62	30	30
	Luxembourg	71	66	75	41	50	8	7	19	17	a	a	27	32	44	44
	Mexique	36	33	39	32	35	a	a	4	4	x(8)	x(9)	32	35	4	4
	Pays-Bas	m	m	m	55	62	a	a	19	21	19	16	32	36	62	64
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	63	68	22	25	42	50	x(8)	x(9)	125	142	a	a
Norvège	92	82	102	59	71	a	a	43	41	m	m	59	71	43	41	
Pologne	86	86	85	74	76	a	a	a	a	22	15	40	49	56	42	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. slovaque	56	57	55	42	45	a	a	23	16	1	2	11	13	55	51	
Espagne	67	59	75	46	54	a	a	17	17	8	9	46	54	25	27	
Suède	76	73	79	75	78	a	a	n	n	a	a	38	44	38	35	
Suisse	90	90	91	30	32	49	41	14	18	m	m	33	37	59	54	
Turquie	41	44	37	41	38	a	a	m	m	a	a	27	26	15	11	
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	73	72	75	73	75	m	m	m	m	m	m	73	75	m	m	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>78</i>	<i>75</i>	<i>82</i>	<i>56</i>	<i>62</i>	<i>9</i>	<i>8</i>	<i>19</i>	<i>19</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>45</i>	<i>52</i>	<i>45</i>	<i>43</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ¹	48	42	55	48	55	a	a	a	a	a	12	15	37	40	
	Brésil ¹	62	55	70	58	65	m	m	a	a	a	a	57	63	2	2
	Chili	67	64	70	67	70	a	a	a	a	a	a	33	37	33	32
	Chine	31	33	29	16	14	a	a	13	13	3	2	16	x(12)	15	x(14)
	Inde	21	22	20	21	20	a	a	n	n	a	a	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)
	Indonésie	41	43	39	27	27	14	13	a	a	a	a	27	27	14	13
	Israël	89	86	92	87	91	a	a	3	1	a	a	57	65	32	28
	Jamaïque	73	70	77	73	77	m	m	a	a	a	a	73	x(12)	m	m
	Malaisie ¹	84	77	90	16	20	a	a	84	90	2	1	98	109	2	1
	Paraguay ¹	47	44	50	47	50	a	a	m	m	a	a	37	40	10	10
	Pérou ¹	55	55	55	55	55	a	a	a	a	a	a	55	55	m	m
	Philippines	60	52	69	60	69	a	a	a	a	a	a	61	70	m	m
	Fédération de Russie	77	x(1)	x(1)	54	x(4)	14	10	8	3	a	a	52	x(12)	22	13
Thaïlande	59	53	65	36	42	23	x(6)	a	a	a	a	36	42	23	23	
Tunisie	41	35	47	36	44	3	2	2	2	a	a	36	44	2	2	

Remarque : les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de participation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants (par exemple le Luxembourg) et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/482016563853>

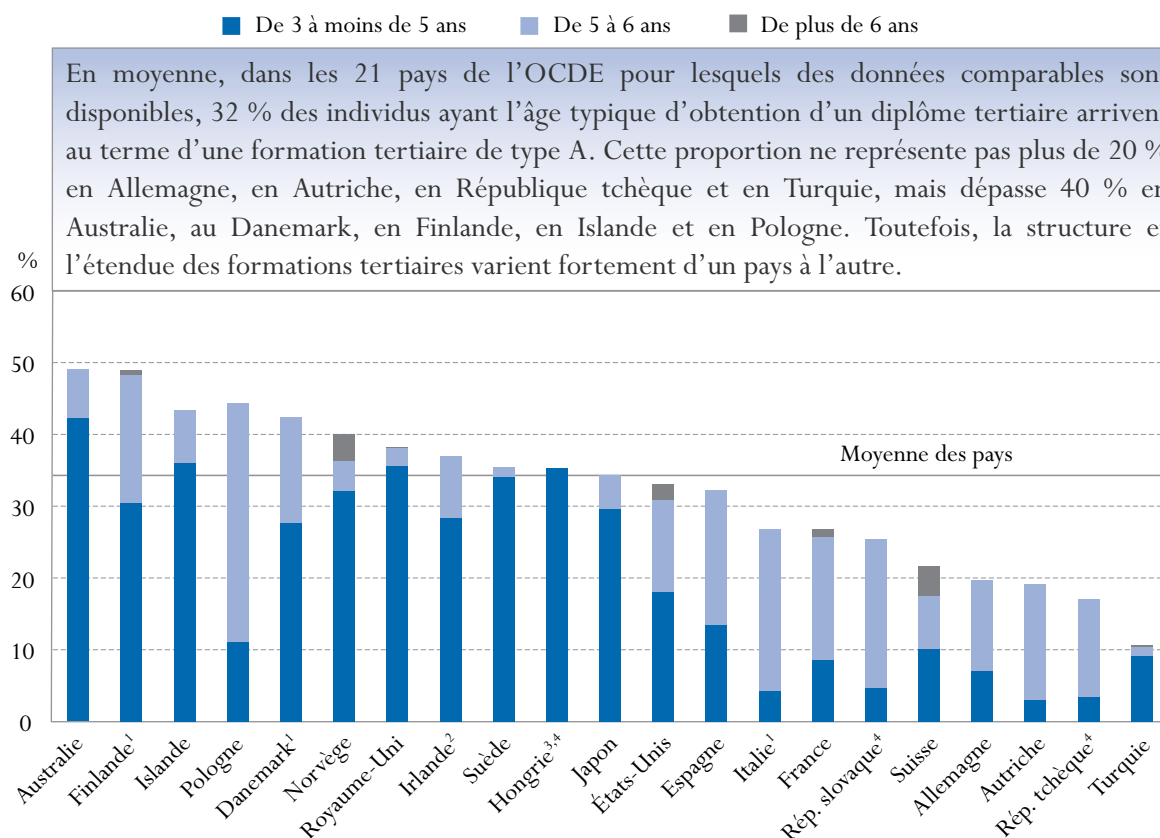
Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire

Cet indicateur montre les performances des systèmes éducatifs en se basant sur le taux actuel d'obtention d'un diplôme tertiaire, c'est-à-dire le pourcentage de diplômés d'un programme d'enseignement tertiaire dans la population qui a l'âge typique d'obtention de ce diplôme. Bien qu'il existe un large éventail de programmes tertiaires, cet indicateur permet d'évaluer dans l'ensemble le taux de production de connaissances de haut niveau. Les études tertiaires dites de « type A » sont sanctionnées par les diplômes universitaires traditionnels. Par comparaison, les études tertiaires de type B sont généralement moins longues et ont habituellement une finalité professionnelle plus précise. Cet indicateur permet ainsi d'évaluer l'efficacité interne des systèmes d'enseignement tertiaire. Il montre également la répartition des diplômés d'un programme d'enseignement tertiaire par domaine d'études.

Points clés

Graphique A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A, selon la durée des programmes (2003)

Ce graphique montre la proportion d'individus qui obtiennent pour la première fois un diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A parmi ceux qui sont normalement en âge de terminer ces études. Cet indicateur permet d'évaluer le nombre de jeunes qui obtiennent aujourd'hui un diplôme de haut niveau, bien que tous n'appartiennent pas à cette même classe d'âge.



1. Année de référence : 2002.

2. La catégorie des programmes d'une durée « de 5 à 6 ans » comprend les programmes d'une durée de « plus de 6 ans ».

3. La catégorie des programmes d'une durée « de 3 à moins de 5 ans » comprend les programmes d'une durée de 5 ans et plus.

4. Le taux brut d'obtention d'un diplôme peut inclure des doubles comptages.

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

Source : OCDE. Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Autres faits marquants

- Plus les programmes tertiaires de type A sont courts, plus la participation a tendance à y être élevée.
- Le nombre de diplômés en sciences varie selon les pays : ils sont moins de 700 par 100 000 actifs occupés en Hongrie, mais plus de 2 200 en Australie, en Corée, en Finlande, en France, en Irlande et au Royaume-Uni.
- Bien que la majorité des diplômés soient désormais des femmes, il reste des écarts prononcés entre les différents domaines d'études tertiaires. Dans l'ensemble, les femmes sont moins nombreuses parmi les diplômés en mathématiques et en sciences, alors qu'à l'âge de 15 ans, leur engagement et leurs attitudes à l'égard de ces matières sont généralement plus faibles que ceux des hommes.
- En moyenne dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, le taux d'obtention d'un diplôme est de 9 % pour les études tertiaires de type B et de 1,3 % pour les programmes de recherche de haut niveau.

Contexte

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme, alors qu'il est le plus souvent délivré à l'issue de programmes conçus pour donner accès aux études tertiaires (voir les indicateurs A2 et C2). La fréquentation dans l'enseignement tertiaire augmente donc sous l'impulsion de ce double effet.

Or, le taux d'obtention d'un diplôme tertiaire donne une idée du taux de production de connaissances de haut niveau. Les pays qui affichent des taux d'obtention d'un diplôme tertiaire élevés sont donc également ceux qui ont le plus de chances de pouvoir compter sur une main-d'œuvre hautement qualifiée.

Les connaissances et compétences scientifiques sont particulièrement intéressantes, dans la mesure où elles deviennent de plus en plus la source principale d'innovation et de croissance dans les économies basées sur le savoir (voir l'indicateur A10). Les écarts entre les taux de réussite pour les études scientifiques tertiaires qui s'observent entre les pays sont vraisemblablement influencés par les rémunérations proposées sur le marché du travail dans les différents secteurs ainsi que par la façon dont le marché encourage le choix de certains domaines d'études en particulier.

Observations et explications

Le taux d'obtention d'un diplôme tertiaire dépend à la fois du degré d'accessibilité à ces 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.

Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire

Cet indicateur établit une distinction entre les différentes catégories de diplômes : les diplômes tertiaires de type B (CITE 5B), les diplômes tertiaires de type A (CITE 5A) et les diplômes délivrés à l'issue de programmes de recherche de haut niveau, équivalents au doctorat (CITE 6).

Les programmes tertiaires de type A sont en grande partie axés sur un enseignement théorique et sont conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétences. L'organisation des études tertiaires de type A varie selon les pays. Ces programmes peuvent être dispensés dans des universités, mais ils peuvent également l'être dans d'autres types d'établissements d'enseignement. La durée des formations tertiaires sanctionnées par un premier diplôme de type A va de trois ans (le *Bachelor's Degree* dans de nombreux *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).

La distinction entre le premier et le deuxième diplôme obtenu à l'issue d'études tertiaires est explicite (ces études étant alors organisées en cycles) dans de nombreux pays, mais inexistante dans d'autres. Dans cette dernière catégorie de pays, des diplômes comparables d'un point de vue international à une « maîtrise » sont délivrés à l'issue d'un programme unique d'enseignement de longue durée. Dans un souci de comparabilité internationale, il faut donc prendre en considération les formations sanctionnées par un diplôme d'une durée cumulée analogue, ainsi que les taux d'obtention des programmes conduisant à un premier diplôme.

Les programmes tertiaires de type A sont subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études pour permettre des comparaisons indépendamment de la structure nationale des diplômes et des titres. Plus spécifiquement, la classification de l'OCDE établit une distinction entre les diplômes obtenus à l'issue des programmes de durée moyenne (de trois ans à moins de cinq ans), de longue durée (de cinq à six ans) et de très longue durée (de plus de six ans). Les formations d'une durée inférieure à trois ans ne sont pas assimilées à des formations tertiaires de type A. Elles ne sont donc pas incluses dans cet

indicateur. Les programmes donnant lieu à la délivrance d'un deuxième diplôme sont classés en fonction de la durée cumulée des études sanctionnées par le premier et le deuxième diplôme, les titulaires d'un premier diplôme étant déduits de ces chiffres.

En moyenne, dans les 21 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, 32,2 % de la population achèvent une formation tertiaire de type A à l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire. Cette proportion ne représente pas plus de 20 % en Allemagne, en Autriche, en République tchèque et en Turquie, mais dépasse les 40 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Pologne (voir le tableau A3.1).

Dans les pays où les taux de diplômés sont plus élevés, la majorité des étudiants suivent généralement des formations de moyenne durée (voir le graphique A3.1). En Allemagne, en Autriche, en France, en Italie, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, la majorité d'entre eux choisissent des formations d'au moins cinq ans. Dans ces pays, le taux d'obtention d'un tel diplôme est inférieur ou égal à 27 %. La Turquie fait exception à la règle : elle accuse le taux de réussite le plus faible dans l'enseignement tertiaire de type A et de faibles taux de réussite dans les formations de moyenne ou de longue durée.

Les programmes tertiaires de type B sont classés au même niveau de compétence que les formations tertiaires de type A, mais ils ont une finalité professionnelle plus précise et ils préparent généralement les étudiants à entrer directement dans la vie active. Habituellement, ces formations sont plus courtes que celles de type A (de deux à trois ans) et sont sanctionnées par des diplômes qui ne sont généralement pas assimilés à des titres donnant accès à une formation de niveau universitaire. En moyenne, dans les 18 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, 9,3 % de la population achèvent un diplôme tertiaire de type B à l'âge typique d'obtention d'un tel diplôme tertiaire (voir le tableau A3.1). Ils sont 26 % au Japon et 19 % en France, en Irlande et en Suisse.

En moyenne, pour les 27 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, 1,3 % de la population obtient un diplôme tel qu'un doctorat à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau. Cette proportion ne représente pas plus de 0,1 % en Islande et au Mexique, mais elle atteint 2,0 % en Allemagne, 2,4 % au Portugal, 2,5 % en République slovaque, 2,8 % en Suède et en 2,5 % en Suisse (voir le graphique A3.2).

Plus les formations tertiaires de type A sont courtes, plus le taux de participation y est élevé

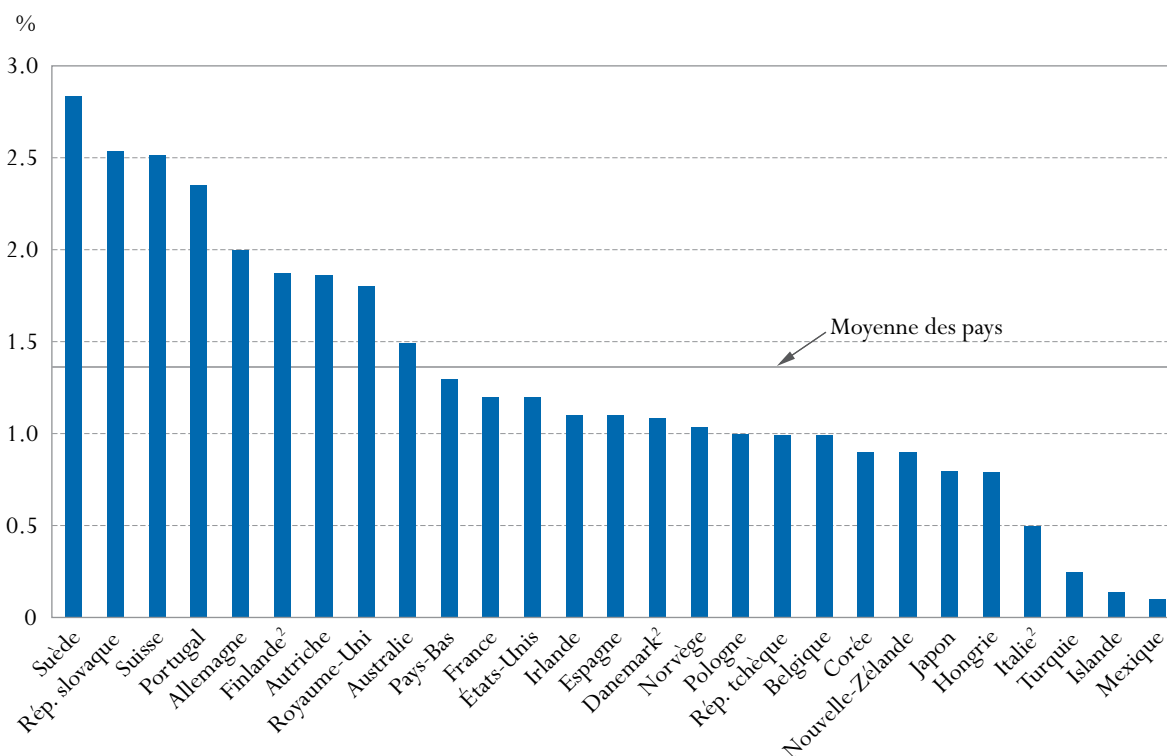
Les pays qui proposent uniquement des formations tertiaires de type A de longue durée accusent généralement des taux d'obtention d'un premier diplôme nettement plus faibles que ceux qui dispensent également des formations tertiaires de type A de plus courte durée. Dans les pays où la majorité des premiers diplômes sont délivrés à l'issue de formations de moyenne durée, le taux d'obtention d'un premier diplôme est de l'ordre de 26 % à l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire. Dans les pays qui ne proposent pas de formations de courte durée ou qui proposent essentiellement des formations de longue durée, le taux de réussite est inférieur à 19 % en moyenne.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 19,4 % des individus de la cohorte d'âge concernée obtiennent un premier diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A de moyenne durée (par exemple, un *Bachelor's Degree* aux États-Unis). En Australie, en Finlande, en Islande, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède, un individu sur trois environ arrive au terme d'une formation tertiaire de type A de moyenne durée à l'âge typique d'obtention d'un tel diplôme. En revanche, le taux d'obtention de ces formations est inférieur à 5 % en Autriche, en Italie, en République slovaque et en République tchèque (voir le tableau A3.1).

Le taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue de formations tertiaires de type A de longue durée est de 12,2 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Il atteint ou dépasse 17 % en Espagne, en Finlande,

Graphique A3.2. Taux d'obtention d'un diplôme pour les programmes de recherche de haut niveau (2003)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge¹



1. Le taux net d'obtention d'un diplôme correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge, sauf en Corée, aux États-Unis, en France, en Italie, au Japon, au Mexique et aux Pays-Bas. Dans ces pays, c'est le taux brut d'obtention d'un diplôme qui a été utilisé. Ce taux correspond au pourcentage des diplômés dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme.

2. Année de référence : 2002.

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

Source : OCDE. Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/571458828354>

en France, en Italie, en Pologne et en République slovaque. Quant aux taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue de formations tertiaires de type A de très longue durée, il est de 0,6 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le tableau A3.1).

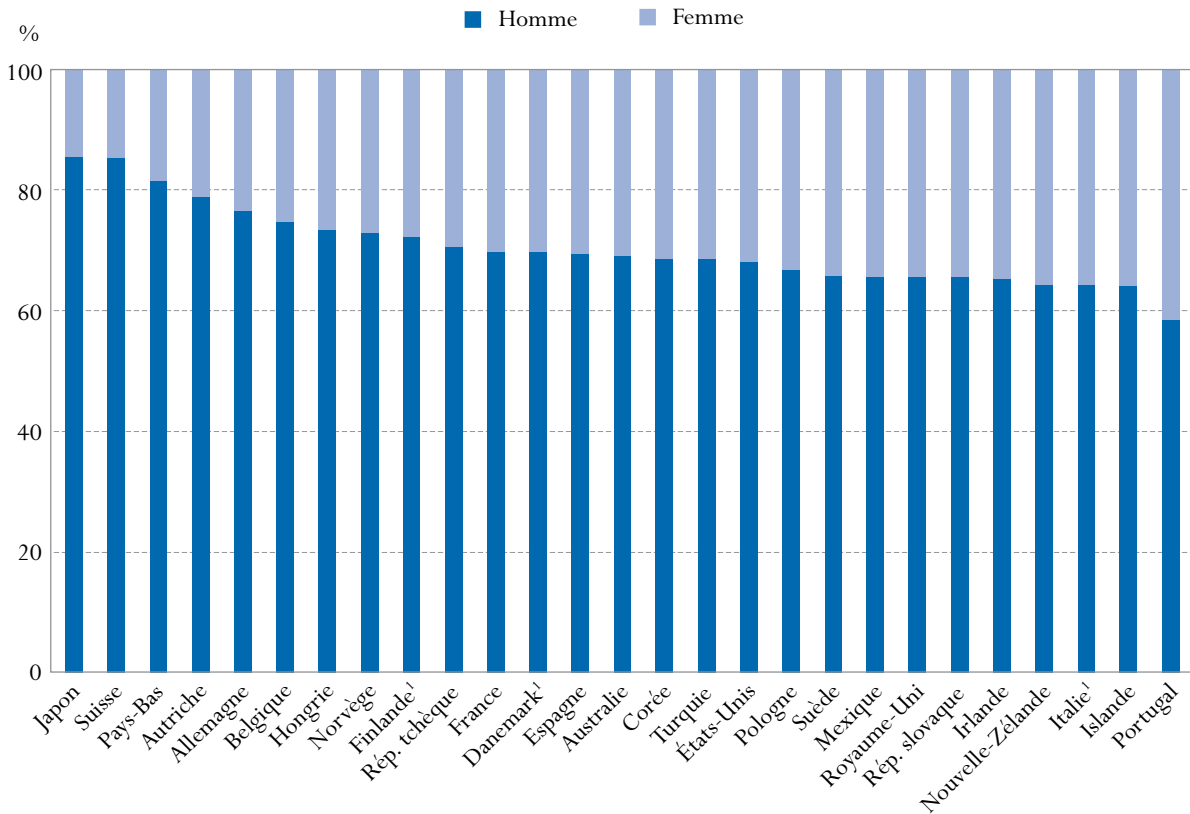
Proportion du nombre de diplômés tertiaires en sciences par rapport aux actifs occupés

Le nombre de diplômés en sciences pour 100 000 actifs occupés de 25 à 34 ans donne également une idée de la production de compétences de haut niveau dans les différents pays. Sur 100 000 actifs occupés, les diplômés tertiaires en sciences sont moins de 700 en Hongrie, mais plus de 2 200 en Australie, en Corée, en Finlande, en France, en Irlande et au Royaume-Uni (voir le tableau A3.2). Toutefois, cet indicateur ne permet pas de déterminer le nombre de diplômés dans les matières scientifiques qui exercent effectivement une profession à caractère scientifique ou, plus généralement, qui font réellement usage dans leur travail des connaissances et compétences scientifiques qu'ils ont acquises pendant leur formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les diplômés en sciences de niveau tertiaire sont trois fois plus nombreux à l'avoir obtenu à l'issue d'une formation tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau qu'à l'issue d'études tertiaires de type B.

Graphique A3.3. Distribution des diplômés en sciences dans l'enseignement tertiaire, par sexe (2003)

Enseignement tertiaire de type A, de type B et programmes de recherche de haut niveau

A3



Remarque : les domaines scientifiques sont les sciences de la vie, les sciences physiques, les mathématiques et les statistiques, l'informatique, l'ingénierie et les professions techniques, la fabrication et la transformation, la construction et l'architecture.
1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés en sciences décernés à des hommes dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/571458828354>

Variation des taux d'obtention d'un diplôme en fonction des différences entre les sexes dans la motivation à l'égard des mathématiques

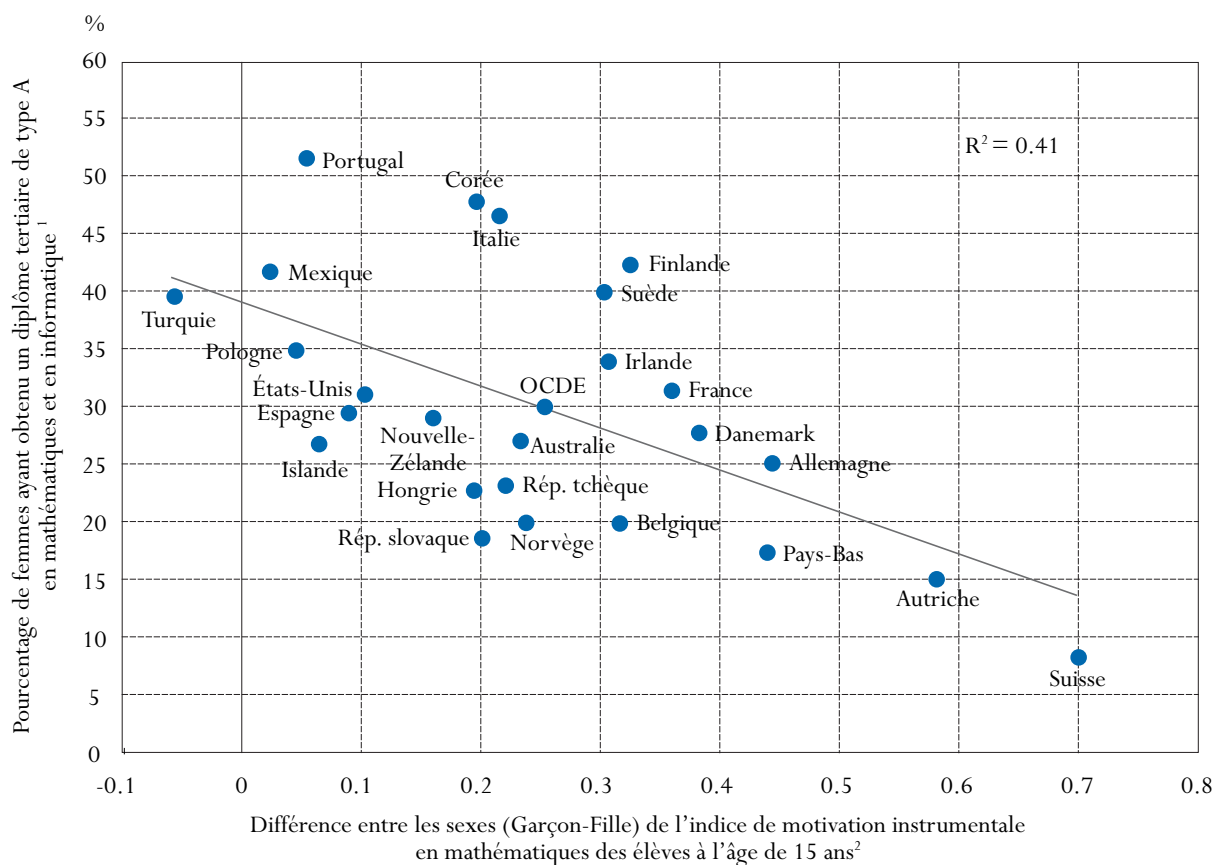
Au-delà de l'intérêt général pour les mathématiques, dans quelle mesure les jeunes de 15 ans estiment-ils que les mathématiques sont importantes pour leur vie ? Quelle est la relation entre cette motivation externe et leur niveau de compétence en mathématiques ? Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) propose un indice de motivation instrumentale chez les jeunes de 15 ans. Cet indice est dérivé des réponses des élèves à des questions sur les encouragements à apprendre que représentent pour eux des gratifications externes, telles que de bonnes perspectives professionnelles. Plus spécifiquement, il est calculé en fonction du nombre d'élèves qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations « Cela vaut la peine de faire des efforts en mathématiques, car cela m'aidera dans le métier que je veux faire plus tard », « Pour moi, cela vaut la peine d'apprendre les mathématiques, car cela améliore mes perspectives de carrière professionnelle », « Les mathématiques sont une matière

importante pour moi, parce qu'elles sont nécessaires pour les études que je veux faire plus tard » et « En mathématiques, je vais apprendre beaucoup de choses qui m'aideront à trouver du travail ».

Plus les valeurs de l'indice sont faibles, moins la motivation instrumentale des élèves est forte. Cet indice varie énormément selon les pays de l'OCDE. En Autriche, en Belgique, en Corée, au Japon, au Luxembourg et aux Pays-Bas, les valeurs sont inférieures à -0,25, alors qu'au Danemark, en Islande et au Mexique, elles sont supérieures à 0.30 (voir le tableau A3.3). Bien que les résultats du cycle PISA 2003 montrent que la performance est moins étroitement corrélée à la motivation instrumentale qu'à la motivation intrinsèque (l'intérêt et le plaisir des élèves pour les mathématiques), la motivation instrumentale, ou extrinsèque, est une variable prédictive importante des choix d'études, de carrière et de performance (Eccles, 1994).

Les différences de motivation instrumentale entre les sexes peuvent avoir un impact sur le choix de poursuivre des études en mathématiques et en informatique. Le tableau A3.3 montre que la proportion de femmes qui réussissent des études tertiaires de type A en mathématiques ou en informatique est inférieure à celle observée dans tous les autres domaines d'études dans les 25 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, si ce n'est en Corée. En Autriche, au Danemark, en Hongrie, en

Graphique A3.4. Motivation instrumentale et obtention d'un diplôme tertiaire de type A en mathématiques : comparaison par sexe (2003)



1. Pourcentage de diplômes tertiaires de type A et de programmes de recherche avancée en mathématiques et en informatique décernés à des femmes.

2. Plus la différence entre les sexes est importante, moins les filles sont motivées par rapport aux garçons.

Source : OCDE et Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau A3.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/571458828354>

Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et en République slovaque, la différence entre la proportion de femmes diplômés en mathématiques ou en informatique et la proportion de femmes diplômés tous domaines d'études confondus représente au moins 33 %.

Le graphique A3.4 montre que dans les pays de l'OCDE où les différences de motivation instrumentale entre les sexes sont les plus élevées (à savoir en Allemagne, en Autriche, aux Pays-Bas et en Suisse), la proportion de femmes qui ont obtenu un diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type A en mathématiques ou en informatique est inférieure, voire très inférieure à la moyenne de l'OCDE (la différence de motivation instrumentale en mathématiques entre les hommes et les femmes explique 41 % de la variation entre les pays de la variable « pourcentage de femmes qui obtiennent un diplôme tertiaire de type A en mathématiques et en informatique »). Certes, il n'y a pas de lien direct entre les jeunes de 15 ans qui ont participé à l'enquête PISA et les cohortes plus âgées qui terminent leurs études tertiaires. Toutefois, ce constat donne à penser que, conjuguée à d'autres facteurs, la variation selon le sexe de la motivation instrumentale des élèves à l'école à l'âge de 15 ans est une variable prédictive de la qualité future de la main-d'œuvre et des choix professionnels des jeunes filles et garçons, à supposer que les profils de motivation révélés par l'enquête PISA existent de longue date.

Encadré A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme selon le sexe et les domaines d'études

L'évolution du marché de l'emploi, les écarts de revenus entre professions et secteurs d'activité, et les politiques et modalités d'admission dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent influencer les étudiants lorsqu'ils choisissent leur domaine d'études. Parallèlement, la popularité relative des domaines d'études influe sur la demande de formation et d'enseignants, ainsi que sur le nombre de nouveaux diplômés. La répartition des titulaires d'un diplôme tertiaire selon le domaine d'études permet d'évaluer l'importance relative des différentes spécialisations selon les pays et la proportion relative de femmes obtenant un diplôme dans ces domaines. Pour de plus amples détails veuillez consulter *Regards sur l'éducation 2004* (OCDE, 2004c), Tableau A4.1 et Tableau A4.2. Pour une mise à jour des données veuillez consulter *Regards sur l'éducation 2005*, Tableau A3.5. et Tableau A3.6. sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/571458828354>.

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2002-2003 et proviennent de la collecte de données UOE sur l'éducation réalisée, chaque année par l'OCDE.

On entend par diplômés de l'enseignement tertiaire les personnes qui obtiennent un diplôme tertiaire au cours de l'année de référence. Cet indicateur établit une distinction entre les différentes catégories de diplômes tertiaires : i) les diplômes tertiaires de type B (CITE 5B), ii) les diplômes tertiaires de type A (CITE 5A) et iii) les diplômes de recherche de haut niveau, équivalents au doctorat (CITE 6). Dans certains pays, les données n'existent pas pour les catégories demandées. Dans ce cas, l'OCDE a classé les diplômés dans la catégorie la plus appropriée. La liste des formations de type A et B incluses pour chaque pays figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les diplômes tertiaires de type A sont également répartis en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études au niveau 5A de la CITE, ce qui permet de procéder à des comparaisons indépendamment des différences dans les structures nationales de délivrance des diplômes.

Dans le tableau A3.1, le taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation tertiaire (de type A et B) est un taux brut. Pour calculer les taux bruts, les pays déterminent l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire (voir l'annexe 1). Les diplômés, en revanche, peuvent avoir n'importe quel âge. Le taux d'obtention d'un diplôme est obtenu en divisant le nombre de diplômés par la population qui a l'âge typique d'obtention de ce diplôme. Dans de nombreux pays toutefois, il est difficile de définir un âge typique d'obtention d'un diplôme, car les diplômés ont des âges très variables.

Le taux net d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau (lorsque la double délivrance de diplômes ne pose aucun problème) correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge. On peut considérer que le taux net d'obtention d'un diplôme représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictive, obtiennent un diplôme de l'enseignement tertiaire. Il est indépendant de l'évolution de la taille des générations ou de l'âge typique d'obtention d'un diplôme. Dans le cas des pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées, des taux bruts d'obtention d'un diplôme sont calculés.

Les personnes ayant obtenu leur diplôme tertiaire pendant l'année de référence sont répartis selon leur domaine d'études. Ces diplômés sont les mêmes que ceux indiqués dans le tableau A3.1. Les 25 domaines d'études retenus lors de la collecte de données UOE sont conformes à la Classification internationale de l'éducation (CITE) révisée. La même classification par domaine d'études est utilisée pour tous les niveaux d'enseignement.

Les données sur la population active indiquées dans le tableau A3.2 proviennent des bases de données de l'OCDE sur la population active qui ont été compilées à partir d'Enquêtes européennes et nationales sur la population active.

L'indice de motivation instrumentale en mathématiques provient du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans (PISA), dont le dernier cycle en date a été mis en œuvre pendant l'année scolaire 2003. Cet indice a été calculé en fonction des réponses des élèves à des questions spécifiques leur proposant quatre options de réponse (« Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord » et « Pas du tout d'accord »). Toutes les catégories ont été inversées lors de la mise à l'échelle. Les valeurs positives de l'indice indiquent des degrés plus élevés de motivation instrumentale en mathématiques. Cet indice a été défini sur la base d'un modèle de réponse à une question et à un seul paramètre (OCDE, 2004a).

Autres références

Les taux d'abandon et de survie dans l'enseignement tertiaire peuvent être des indicateurs de l'efficacité des systèmes éducatifs à ce niveau. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un tiers des étudiants abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu leur premier diplôme, qu'ils suivent une formation tertiaire de type A ou B. Pour de plus amples détails veuillez consulter *Regards sur l'éducation 2004*, Tableau A3.2, ainsi que *Regards sur l'éducation 2005*, Tableau A3.4 (sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/571458828354>). Pour plus d'informations sur l'enquête PISA, veuillez consulter l'ouvrage *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004a).

Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (2003)

Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme, selon la durée et la finalité 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 ²		
		Tous les programmes	De 3 ans à moins de 5 ans ¹	De 5 à 6 ans ¹		De plus de 6 ans	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	49.0	42.2	6.8	n	1.5
	Autriche	m	19.0	3.1	16.0	a	1.9
	Belgique	m	m	m	m	m	1.0
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque ³	3.6	17.0	3.4	13.6	a	1.0
	Danemark ⁴	9.7	42.2	27.5	14.7	0.1	1.1
	Finlande ⁴	1.6	48.7	30.4	17.7	0.7	1.9
	France	18.6	26.7	8.6	17.1	1.0	1.2
	Allemagne	10.0	19.5	7.0	12.5	a	2.0
	Grèce	m	m	m	m	m	m
	Hongrie ³	2.3	35.2	x(2)	x(2)	x(2)	0.8
	Islande	7.0	43.1	35.9	7.3	n	0.1
	Irlande	19.3	36.8	28.2	8.6	x(4)	1.1
	Italie ⁴	1.1	26.7	4.3	22.4	a	0.5
	Japon	26.4	34.2	29.5	4.7	a	0.8
	Corée	m	m	m	m	m	0.9
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	0.1
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	1.3
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	0.9
	Norvège	4.5	39.8	32.0	4.1	3.7	1.0
	Pologne	n	44.1	11.0	33.1	n	1.0
	Portugal	m	m	m	m	m	2.4
	Rép. slovaque ³	2.4	25.2	4.6	20.5	a	2.5
	Espagne	15.7	32.1	13.4	18.7	n	1.1
	Suède	4.0	35.4	34.0	1.4	a	2.8
Suisse	18.7	21.6	10.0	7.4	4.1	2.5	
Turquie	m	10.5	9.1	1.2	0.2	0.2	
Royaume-Uni	13.8	38.2	35.4	2.6	0.1	1.8	
États-Unis	8.8	32.9	18.0	12.8	2.1	1.2	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>9.3</i>	<i>32.2</i>	<i>19.4</i>	<i>12.2</i>	<i>0.6</i>	<i>1.3</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	m	31.2	31.2	a	a	1.2

Remarque : les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux étudiants/diplômés signifient que les taux de participation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants (par exemple le Luxembourg) et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Les étudiants qui ont suivi une formation plus longue sont exclus.

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

3. Le taux brut d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A et B peut inclure quelques doubles comptages.

4. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/571458828354>

Tableau A3.2. Diplômés en sciences, selon le sexe (2003)

Nombre de diplômés en sciences par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans

	Tertiaire de type B			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			Ensemble de l'enseignement tertiaire		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	444	613	229	1 942	2 335	1 441	2 385	2 948	1 670
Autriche	280	437	100	589	848	292	868	1 285	392
Belgique	542	818	209	760	966	512	1 301	1 784	721
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	49	60	33	805	933	606	854	993	639
Danemark ¹	420	543	272	1 008	1 283	679	1 428	1 826	951
Finland ¹	61	98	15	2 172	2 842	1 355	2 232	2 940	1 370
France	865	1 282	354	1 900	2 217	1 511	2 765	3 498	1 865
Allemagne	225	385	32	852	1 122	526	1 076	1 507	557
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	68	89	38	615	762	404	683	851	442
Islande	67	82	50	1 133	1 360	873	1 200	1 442	924
Irlande	1 323	1 709	854	1 765	1 967	1 519	3 088	3 675	2 373
Italie ¹	n	n	n	926	1 002	815	926	1 002	815
Japon	463	638	203	1 140	1 656	372	1 603	2 293	575
Corée	2 175	2 361	1 870	2 000	2 250	1 589	4 175	4 611	3 459
Luxembourg	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexique	102	107	91	841	863	803	942	970	894
Pays-Bas	a	a	a	752	1 140	300	752	1 140	300
Nouvelle-Zélande	570	729	375	1 543	1 729	1 313	2 114	2 458	1 688
Norvège	71	102	35	972	1 335	565	1 043	1 437	600
Pologne	a	a	a	1 489	1 767	1 131	1 489	1 767	1 131
Portugal	20	26	14	987	1 095	868	1 007	1 121	881
Rép. slovaque	10	13	5	1 317	1 511	1 059	1 326	1 524	1 064
Espagne	587	802	290	1 070	1 185	912	1 657	1 986	1 202
Suède	169	224	108	1 438	1 783	1 055	1 607	2 006	1 163
Suisse	629	1 054	135	864	1 316	339	1 494	2 370	473
Turquie	487	469	542	525	456	734	1 013	925	1 277
Royaume-Uni	443	603	235	1 926	2 155	1 630	2 368	2 758	1 865
États-Unis	349	490	177	1 069	1 270	825	1 418	1 760	1 002
Moyenne des pays	372	490	224	1 157	1 398	858	1 529	1 875	1 100
PAYS PARTENAIRES									
Israël	m	m	m	1 579	1 910	1 185	m	m	m

Remarque : les domaines scientifiques sont les sciences de la vie, les sciences physiques, les mathématiques et les statistiques, l'informatique, l'ingénierie et les professions techniques, la fabrication et la transformation, la construction et l'architecture.

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/571458828354>

Tableau A3.3. Motivation en mathématiques et taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A, selon le sexe (2003)

	Indice de motivation instrumentale en mathématiques à l'âge de 15 ans ¹				Pourcentage de femmes ayant obtenu un diplôme tertiaire de type A :	
	Différence entre les sexes (G - F)		Garçons	Filles	en mathématiques et en informatique ²	tous domaines d'études confondus
	(1)	Tous les élèves (2)				
Australie	0.23	0.23	0.34	0.11	27.1	56.0
Autriche	0.58	-0.49	-0.20	-0.78	15.2	48.9
Belgique	0.32	-0.32	-0.17	-0.49	20.0	51.8
Canada	0.13	0.23	0.30	0.17	m	m
Rép. tchèque	0.22	0.01	0.12	-0.10	23.3	53.6
Danemark ³	0.38	0.37	0.57	0.19	27.8	61.4
Finlande ³	0.32	0.06	0.22	-0.10	42.4	62.2
France	0.36	-0.08	0.11	-0.25	31.6	56.6
Allemagne	0.44	-0.04	0.18	-0.26	25.3	48.2
Grèce	0.27	-0.05	0.09	-0.18	m	m
Hongrie	0.19	-0.11	-0.02	-0.22	22.9	62.2
Islande	0.06	0.31	0.34	0.28	26.9	65.8
Irlande	0.31	0.10	0.25	-0.06	34.1	60.2
Italie ³	0.21	-0.15	-0.04	-0.26	46.7	56.7
Japon	0.32	-0.66	-0.49	-0.81	m	38.6
Corée	0.20	-0.44	-0.36	-0.55	47.9	46.1
Luxembourg	0.48	-0.41	-0.16	-0.64	a	a
Mexique	0.02	0.58	0.59	0.57	41.8	52.5
Pays-Bas	0.44	-0.26	-0.04	-0.48	17.5	56.0
Nouvelle-Zélande	0.16	0.29	0.37	0.21	29.2	60.9
Norvège	0.24	0.15	0.27	0.03	20.1	61.6
Pologne	0.04	0.04	0.06	0.02	35.0	64.9
Portugal	0.05	0.27	0.30	0.25	51.7	67.4
Rép. slovaque	0.20	-0.05	0.05	-0.15	18.7	53.8
Espagne	0.09	-0.05	0.00	-0.09	29.5	58.7
Suède	0.30	0.02	0.17	-0.13	40.1	61.9
Suisse	0.70	-0.04	0.30	-0.40	8.4	40.5
Turquie	-0.06	0.23	0.20	0.26	39.6	45.6
États-Unis	0.10	0.17	0.22	0.12	31.2	57.2
<i>Moyenne des pays</i>	<i>0.25</i>	<i>0.00</i>	<i>0.13</i>	<i>-0.13</i>	<i>30.1</i>	<i>56.6</i>

1. Plus la différence entre les sexes est importante, moins les filles sont motivées par rapport aux garçons.

2. Pourcentage de diplômes tertiaires de type A et de programmes de recherche avancée en mathématiques et en informatique décernés à des femmes.

3. Année de référence pour les diplômés de l'enseignement tertiaire : 2002.

Source : OCDE et base de données PISA 2003 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/571458828354>

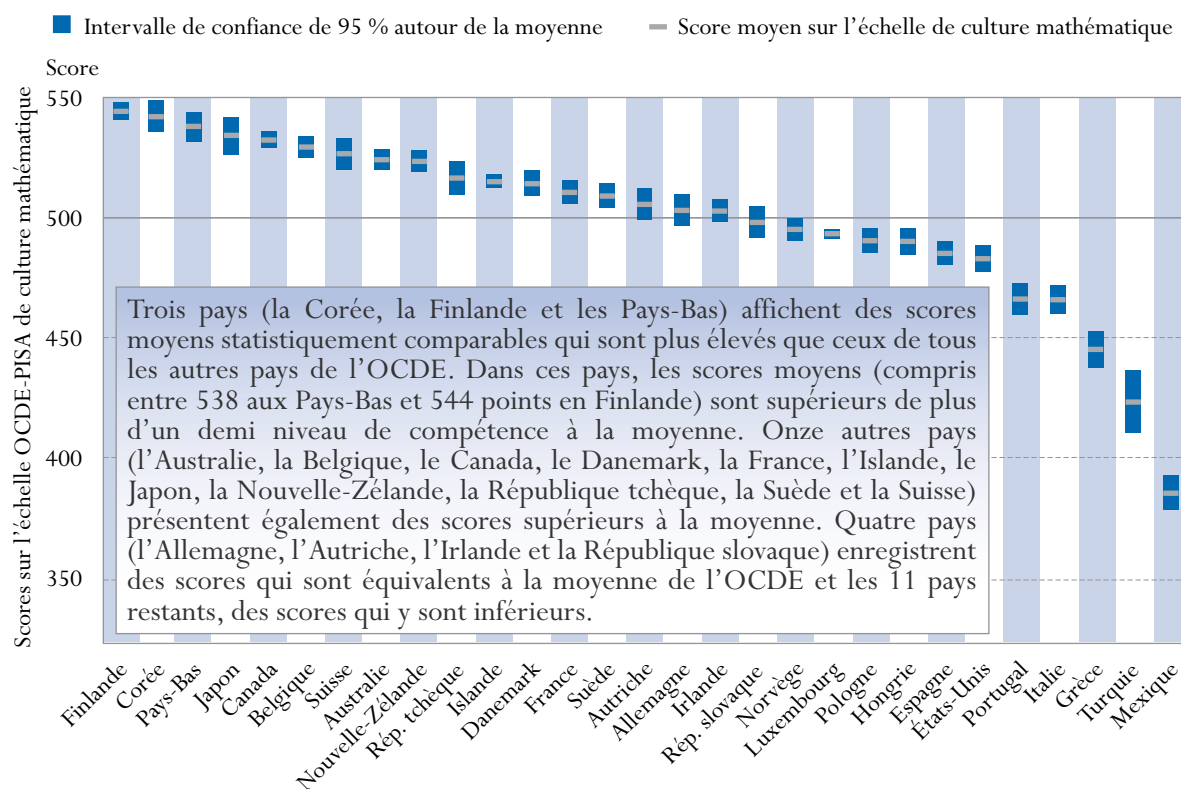
Performances des jeunes de 15 ans en mathématiques

Cet indicateur étudie les performances des élèves de 15 ans en mathématiques sur la base des résultats de 2003 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Il décrit le niveau de compétences de chaque pays en mathématiques. Pour ce faire, il indique le pourcentage d'élèves situés à chacun des six niveaux de l'échelle de compétence qui se rapportent à des aspects spécifiques des mathématiques et précisent les scores moyens associés à chaque niveau de compétence. Enfin, il s'intéresse à la dispersion des scores dans les différents pays.

Points clés

Graphique A4.1. Répartition des scores des élèves sur l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003)

Ce graphique résume la performance des élèves de 15 ans sur l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003) dans les différents pays. La largeur des symboles indique l'incertitude statistique des estimations de la performance moyenne.



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau A4.3.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760811264745>

Autres faits marquants

- En Belgique, en Corée, au Japon, aux Pays-Bas et en Suisse, 7 % au moins des élèves atteignent le niveau le plus élevé de l'échelle de compétence en mathématiques (le niveau 6). Ils sont plus de 20 % à parvenir au moins au niveau 5 dans ces pays ainsi qu'au Canada, en Finlande et en Nouvelle-Zélande. Ils sont en revanche moins de 6 % à ces deux niveaux en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie.
- Dans tous les pays de l'OCDE, si ce n'est en Corée et en Finlande, 10 % au moins des élèves se situent au niveau 1 ou en deçà. Cette proportion représente plus de 20 % dans 12 pays. Au Mexique et en Turquie, la majorité des élèves ne dépassent pas le niveau 1.
- Dans la majorité des pays, la fourchette des scores des élèves de la moitié centrale de l'échelle de performance s'étend sur plus de deux niveaux de compétence. Elle équivaut à 2,4 niveaux de compétence en Allemagne et en Belgique. Ce constat donne à penser que les programmes d'enseignement, les établissements et les enseignants doivent s'adapter à un très large éventail d'élèves en termes de connaissances et de compétences.

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 grandissante du rôle des sciences, des mathématiques et des technologies dans la vie moderne a changé la donne. Pour tous les adultes – et pas uniquement ceux qui aspirent à une carrière scientifique –, l'épanouissement personnel, l'emploi et la participation active à la vie de la société passent de plus en plus par une « culture » mathématique, scientifique et technologique.

Le niveau de compétence des « meilleurs » élèves d'un pays en mathématiques et dans les matières connexes peut donc influencer sur la place que ce pays occupera demain dans le secteur des technologies de pointe, en particulier, et sur sa compétitivité internationale en général. À l'inverse, des déficiences dans ces matières-clés peuvent avoir un impact négatif sur les perspectives professionnelles et financières des individus et les empêcher de participer pleinement à la vie de la société.

Observations et explications

L'enquête PISA a retenu une notion de culture mathématique qui renvoie à la capacité des élèves d'analyser, de raisonner et de communiquer efficacement lorsqu'ils posent, formulent et résolvent des problèmes mathématiques relevant d'un vaste éventail de situations en rapport avec l'espace, les quantités, les probabilités et d'autres concepts mathématiques. Pour déterminer ce que les mathématiques peuvent représenter pour les individus, il faut tenir compte non seulement de leur niveau de connaissance et de compréhension dans ce domaine, mais aussi de la manière avec laquelle ils sont capables de mettre en œuvre leurs compétences mathématiques pour résoudre des problèmes de la vie courante. C'est pourquoi l'enquête PISA soumet essentiellement aux élèves des problèmes qui s'inscrivent dans des situations s'inspirant du monde réel. Ces situations sont conçues pour que certaines notions mathématiques soient véritablement utiles à la résolution des problèmes. L'objectif de l'enquête PISA est de déterminer dans quelle mesure les élèves sont capables de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire mathématiques pour résoudre ce type de problèmes.

Profil de compétence en mathématiques

Le graphique A4.2 présente le profil global de compétence sur l'échelle combinée de culture mathématique. La longueur des segments colorés sur les barres indique le pourcentage d'élèves pour chacun des six niveaux de compétence, définis en fonction de considérations sur la nature des savoirs et savoir-faire à mettre en œuvre (voir l'encadré A4.2). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 4 % des élèves atteignent le niveau 6 (le niveau le plus élevé) ; 15 % au moins le niveau 5 ; 34 % au moins le niveau 4 ; 58 % au moins le niveau 3 et 79 % au moins le niveau 2. Enfin, 13 % des élèves ne dépassent pas le niveau 1, tandis que 8 % n'y arrivent pas (voir le tableau A4.1).

Il ressort de l'analyse des performances par niveau de compétence que 7 % au moins des élèves atteignent le niveau le plus élevé de compétence en Belgique, en Corée, au Japon, aux Pays-Bas et en Suisse. De plus, dans ces pays, comme au Canada, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, une proportion significative d'élèves parvient au moins au niveau 5 (plus de 20 %). En revanche, en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie, moins de 6 % des élèves se situent à ces deux niveaux de compétence.

Dans les pays (comme en Corée) où de fortes proportions de jeunes de 15 ans se situent aux niveaux 5 et 6, il est fréquent que les proportions d'élèves situés en dessous du niveau 1 soient faibles, mais ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, la Belgique compte 9 % d'élèves au niveau 6, mais 7 % en dessous du niveau 1.

Encadré A4.1. La notion de culture mathématique dans l'enquête PISA

Dans l'enquête PISA, la notion de culture mathématique renvoie à la capacité des élèves d'analyser, de raisonner et de communiquer efficacement lorsqu'ils posent, formulent et résolvent des problèmes mathématiques relevant d'un vaste éventail de situations en rapport avec l'espace, les quantités, les probabilités et d'autres concepts mathématiques. La culture mathématique est définie comme « l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre le rôle joué par les mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés et à utiliser les mathématiques à bon escient, en fonction des exigences de sa vie en tant que citoyen concerné, réfléchi et soucieux d'avoir une attitude constructive ». En adoptant cette définition de la culture mathématique, l'enquête PISA cherche à déterminer dans quelle mesure les élèves possèdent des connaissances et des compétences en mathématiques et dans quelle mesure ils sont capables de les mobiliser pour résoudre des problèmes de la vie courante.

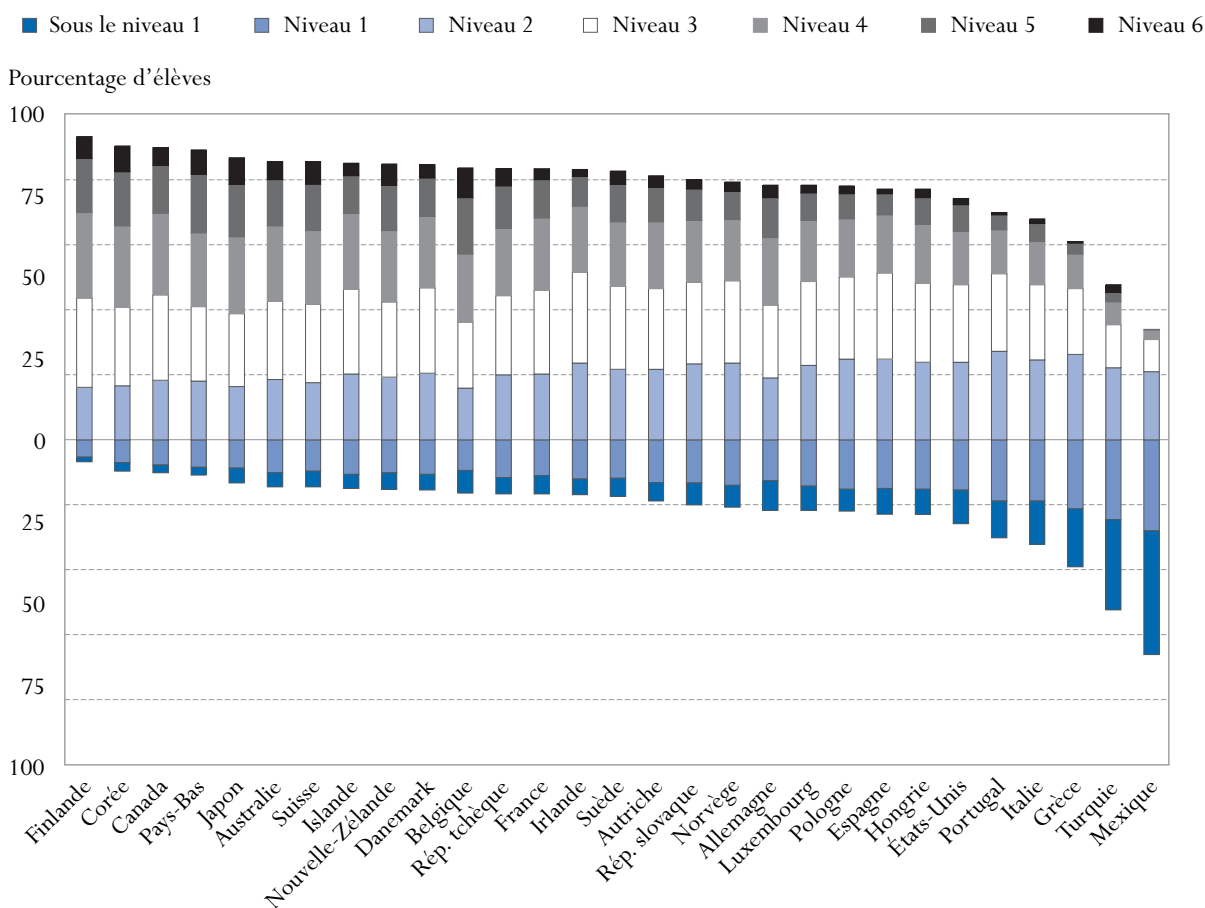
Les échelles de compétence – L'enquête PISA rend compte des résultats de l'évaluation en mathématiques sur une échelle globale de culture mathématique (retenue ici) qui est constituée des quatre composantes suivantes. La composante « Espace et formes » porte sur les relations et les phénomènes géométriques et spatiaux et s'appuie sur le programme de géométrie. La composante « Variations et relations », qui est en rapport étroit avec l'algèbre, a trait aux manifestations mathématiques de variation et aux relations fonctionnelles et de dépendance entre variables. La composante « Quantité » concerne les phénomènes numériques, les relations et les modèles quantitatifs. Elle demande aux élèves d'avoir le sens des nombres, de pouvoir les représenter et de comprendre la signification des opérations, du calcul mental et des estimations. Enfin, la composante « Incertitude » a trait aux relations et aux phénomènes de statistiques et de probabilité qui jouent un rôle de plus en plus important dans la société de l'information.

La signification des scores – Les scores attribués sur chaque échelle représentent des niveaux de compétence dans chaque dimension ou aspect de la culture mathématique (l'échelle combinée de culture mathématique pour cet indicateur). Un score peu élevé indique que l'élève possède des compétences limitées et un score élevé, qu'il possède des compétences plus pointues dans ce domaine.

Les niveaux de compétence – Pour tenter d'appréhender cette progression, les échelles de culture mathématique sont toutes divisées en six niveaux en fonction du type de connaissances et de compétences que les élèves doivent mettre en œuvre à un niveau donné. Il est probable que les élèves situés à un certain niveau possèdent non seulement des connaissances et compétences associées à ce niveau, mais aussi celles que requièrent les niveaux inférieurs. Ainsi, tous les élèves situés au niveau 3 possèdent également les connaissances et compétences requises par les niveaux 1 et 2.

Des proportions d'élèves égales ou supérieures à 30 % atteignent au moins le niveau 4 de l'échelle de culture mathématique dans 16 pays de l'OCDE. Elles dépassent même les 40 % dans neuf de ces pays. Les pourcentages d'élèves qui parviennent au moins au niveau 3 sont supérieurs à 50 % dans tous les pays de l'OCDE sauf cinq et atteignent 77 % en Finlande. Dans tous les pays de l'OCDE sauf quatre, les élèves qui atteignent au moins le niveau 2 sont plus de 70 %.

Graphique A4.2. Pourcentage d'élèves à chaque niveau de l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau A4.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760811264745>

Si, dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves qui atteignent ou dépassent le niveau 2 de l'échelle de culture mathématique sont majoritaires, un certain nombre d'élèves se situent au niveau 1 et en deçà.

Encadré A4.2. Compétences et scores associés à chaque niveau de l'échelle de compétence

- **Au niveau 6 (plus de 668 points)**, les élèves sont capables de conceptualiser, de généraliser et d'utiliser des informations sur la base de leurs propres recherches et de la modélisation de problèmes complexes. Ils peuvent établir des liens entre différentes représentations et sources d'information et passer de l'une à l'autre sans difficulté. Ils peuvent se livrer à des raisonnements et à des réflexions mathématiques difficiles. Ils peuvent s'appuyer sur leur compréhension approfondie et leur maîtrise des symboles mathématiques ainsi que des relations et des opérations mathématiques classiques pour élaborer de nouvelles approches et de nouvelles stratégies à appliquer lorsqu'ils sont face à des situations qu'ils n'ont jamais rencontrées. Ils peuvent décrire

clairement et communiquer avec précision leurs actes et les fruits de leur réflexion – résultats, interprétations, arguments – qui sont en adéquation avec les situations initiales.

- **Au niveau 5 (entre 607 et 668 points)**, les élèves peuvent élaborer et utiliser des modèles dans des situations complexes pour identifier des contraintes et construire des hypothèses. Ils sont capables de choisir, de comparer et d'évaluer des stratégies de résolution de problèmes leur permettant de s'attaquer à des problèmes complexes en rapport avec ces modèles. Ils peuvent aborder les situations sous un angle stratégique en mettant en œuvre un grand éventail de compétences pointues de raisonnement et de réflexion, en utilisant les caractérisations symboliques et formelles et les représentations y afférentes, et en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de ces situations. Ils peuvent réfléchir à leurs actes et formuler et communiquer leurs interprétations et leur raisonnement.
- **Au niveau 4 (entre 545 et 606 points)**, les élèves sont capables d'utiliser des modèles explicites pour faire face à des situations concrètes complexes qui peuvent leur demander de tenir compte de contraintes ou de construire des hypothèses. Ils peuvent choisir et intégrer différentes représentations, dont des représentations symboliques, et les relier directement à certains aspects de situations concrètes. A ce niveau, ils peuvent mettre en œuvre un éventail de compétences pointues dans ces situations et raisonner avec une certaine souplesse en s'appuyant sur leur compréhension de ces contextes. Ils peuvent formuler des explications et des arguments sur la base de leurs interprétations et de leurs actions, puis de les communiquer.
- **Au niveau 3 (entre 483 et 544 points)**, les élèves peuvent appliquer des procédures bien définies, dont celles qui leur demandent des décisions séquentielles. Ils peuvent choisir et mettre en œuvre des stratégies simples de résolution de problèmes. A ce niveau, ils peuvent interpréter et utiliser des représentations basées sur différentes sources d'information et construire leur raisonnement directement sur cette base. Ils peuvent rendre compte succinctement de leurs interprétations, de leurs résultats et de leur raisonnement.
- **Au niveau 2 (entre 421 et 482 points)**, les élèves peuvent interpréter et reconnaître des situations dans des contextes qui leur demandent tout au plus d'établir des inférences directes. Ils ne peuvent puiser des informations pertinentes que dans une seule source d'information et utiliser qu'un seul mode de représentation. A ce niveau, ils sont capables d'utiliser des algorithmes, des formules, des procédures ou des conventions élémentaires. Ils peuvent se livrer à un raisonnement direct et interpréter les résultats de manière littérale.
- **Au niveau 1 (entre 358 et 420 points)**, les élèves peuvent répondre à des questions s'inscrivant dans des contextes familiers, dont la résolution ne demande pas d'autres informations que celles présentes et qui sont énoncées de manière explicite. Ils sont capables d'identifier les informations et d'appliquer des procédures de routine sur la base de consignes directes dans des situations explicites. Ils peuvent exécuter des actions qui vont de soi et qui découlent directement du stimulus donné.
- **En dessous du niveau 1 (moins de 358 points)**, les élèves ne sont pas capables d'appliquer systématiquement les savoirs et les savoir-faire les plus élémentaires que l'enquête PISA cherche à mesurer.

Dans tous les pays, si ce n'est en Corée et en Finlande, 10 % au moins des élèves se situent au niveau 1 ou en deçà. Cette proportion représente plus de 20 % dans 12 pays. Au Mexique et en Turquie, la majorité des élèves sont incapables de mener systématiquement à bien les tâches supérieures au niveau 1.

Scores moyens en mathématiques

Une autre manière de résumer les performances des élèves et de comparer la situation relative des pays est de se référer aux résultats moyens des élèves dans chaque pays. Les pays dont les résultats moyens sont élevés devraient bénéficier d'un avantage économique et social considérable dans la mesure où des performances moyennes élevées à l'âge de 15 ans sont le signe précurseur de la présence à l'avenir d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. Cette section indique les moyennes des pays sur l'ensemble de l'échelle combinée de culture mathématique et décrit leurs forces et faiblesses relatives, telles qu'elles ressortent des quatre composantes présentées dans l'encadré A4.1 (voir également l'encadré A4.3 pour les différences de scores sur des échelles sélectionnées entre les évaluations PISA de 2000 et de 2003).

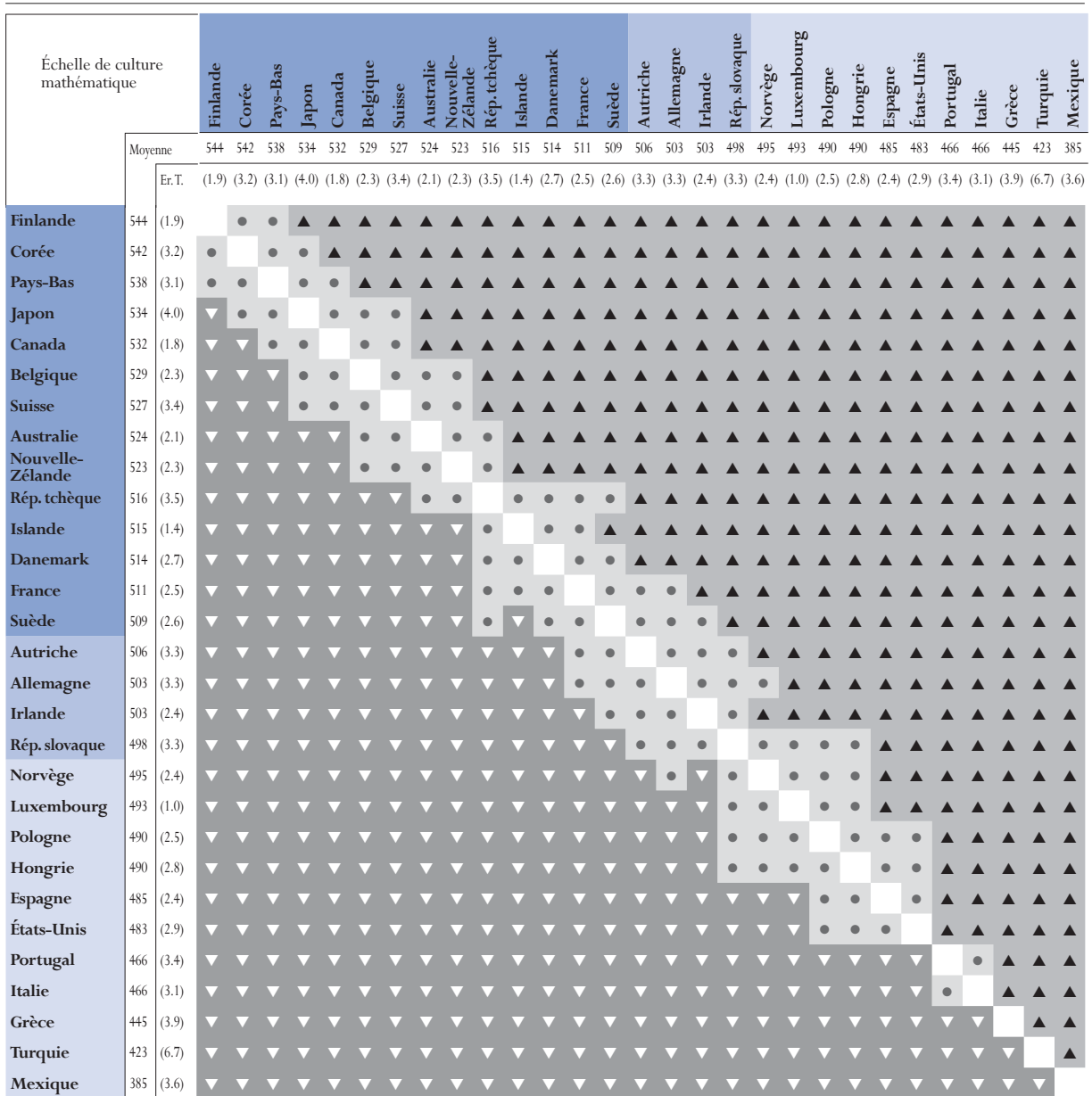
Le graphique A4.3 résume la performance globale des élèves dans les différents pays sur l'échelle combinée de culture mathématique : il indique le score moyen des élèves, précise si les résultats des pays sont inférieurs, équivalents ou supérieurs à la moyenne de l'OCDE et compare les scores moyens obtenus par couples de pays. Il permet également de comparer la performance d'un pays à celle de chaque autre pays.

La Corée, la Finlande et les Pays-Bas sont en tête du classement de l'OCDE établi compte tenu des scores sur l'échelle combinée de culture mathématique. Dans ces pays, les scores moyens (compris entre 538 points aux Pays-Bas et 544 points en Finlande) sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE de plus d'un demi niveau de compétence. Onze autres pays (l'Australie, la Belgique, le Canada, le Danemark, la France, l'Islande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque, la Suède et la Suisse) présentent également des scores supérieurs à la moyenne. Quatre pays (l'Allemagne, l'Autriche, l'Irlande et la République slovaque) enregistrent des scores qui sont équivalents à la moyenne de l'OCDE et, les 11 pays restants, des scores qui y sont inférieurs.

Le tableau A4.2 compare les scores obtenus sur les quatre domaines de compétences associées aux différents contenus mathématiques pour faire apparaître les forces et les faiblesses relatives des pays. Comparer directement les scores numériques entre les quatre échelles n'est pas approprié. Cependant, il est possible d'identifier les points forts des pays dans les quatre grands domaines de compétences en mathématiques sur la base de leur position relative dans chaque classement. La probabilité relative qu'ont les pays de se classer à chaque position du classement sur chaque échelle est déterminée à partir des scores moyens des pays, des erreurs types et de la covariance entre les échelles de compétence de deux domaines d'évaluation. Cette procédure permet d'établir avec une probabilité de 95 % que la position d'un pays dans le classement d'un domaine est sensiblement inférieure ou supérieure à celle qu'il occupe dans le classement de l'autre domaine ou qu'elle ne s'en écarte pas d'une manière statistiquement significative. Il y a lieu de consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2003 pour avoir davantage de détails concernant la méthode utilisée (*PISA 2003 Technical Report*, OCDE, 2005c).

Dans certains pays, surtout en Corée, en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, les scores des élèves ne varient guère entre les quatre contenus mathématiques. La tendance inverse s'observe en Allemagne, en Autriche, au Canada, en France, en Irlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, où les écarts de performance sont particulièrement importants. Ce constat donne à penser que ces pays doivent se préoccuper de l'élaboration et de la mise en oeuvre de leurs programmes de cours. Il y a lieu de consulter

Graphique A4.3. Comparaisons multiples de la performance moyenne sur l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003)



Classement des pays *

Pays membres de l'OCDE	Limite sup.	1	1	1	2	4	4	4	7	7	9	10	10	11	12	13	14	15	16	18	19	19	19	22	22	25	25	27	28	29	
	Limite inf.	3	4	5	7	7	8	9	9	10	14	13	14	15	16	18	18	18	21	21	21	21	23	24	24	24	26	26	27	28	29

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

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 inférieure ou supérieure à celle du pays en ordonnée ou qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre leur performance moyenne.

▲	Performance moyenne significativement supérieure à celle du pays en ordonnée
●	Pas de différence significative par rapport au pays en ordonnée
▼	Performance moyenne significativement inférieure à celle du pays en ordonnée
■	Performance moyenne supérieure à la moyenne de l'OCDE
■	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
■	Performance moyenne inférieure à la moyenne de l'OCDE

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760811264745>

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE.

l'ouvrage *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004a) pour avoir plus de détails.

La position relative de certains pays – du Japon surtout – dans les classements entre les cycles PISA 2000 et PISA 2003 n'a guère changé. Ces pays obtiennent des scores inférieurs sur les deux échelles qui ont été évaluées pour la première fois en 2003 (« Quantité » et « Incertitude »). Il serait abusif d'en conclure que le niveau de compétence a baissé en mathématiques dans ces pays, mais les résultats n'en montrent pas moins que l'introduction des deux nouveaux contenus que sont la quantité et l'incertitude modifie légèrement la performance globale de ces pays.

Répartition de la performance des élèves

Les scores moyens sont des indicateurs probants de la performance globale des pays, mais ils peuvent occulter des écarts significatifs de performance au sein même des pays entre des groupes d'élèves différents. Cette section s'intéresse à la répartition des scores sur l'échelle de culture mathématique et montre leur variation au sein des pays.

Le graphique A4.3 montre la répartition de la performance des élèves dans les pays. Il y a lieu de distinguer cette répartition de celle réalisée en fonction des niveaux de compétence PISA présentée dans la première section. En effet, la répartition des élèves entre les différents niveaux de compétence indique les proportions d'élèves possédant les connaissances et compétences correspondantes. Elle permet donc de comparer les pays par rapport à des normes absolues de performance. Il n'en va pas de même pour la comparaison présentée ci-dessous qui propose une répartition relative des scores et indique l'écart qui existe entre les élèves ayant obtenu les scores les plus faibles et les plus élevés dans chaque pays. Il s'agit d'un indicateur important de l'égalité des résultats de l'enseignement des mathématiques.

Les résultats montrent que les performances globales des élèves sur l'échelle combinée de culture mathématique varient considérablement au sein des pays. La plage des 90 % médians de la population est nettement plus grande que celle qui sépare les scores moyens des premiers et des derniers pays du classement. Dans tous les pays de l'OCDE ou presque, ce groupe comprend des élèves situés au niveau 5 et des élèves qui ne dépassent pas le niveau 1 (voir le tableau A4.3).

Par ailleurs, la plage des scores de la moitié médiane de la population (c'est-à-dire entre le 75^e et le 25^e centiles) sur l'échelle combinée de culture mathématique diffère grandement selon les pays de l'OCDE. Les écarts sont inférieurs à 120 points de score au Canada, en Finlande, en Irlande et au Mexique, mais supérieurs à 140 points de score en Allemagne et en Belgique. Dans la majorité des pays, la plage des scores de la moitié médiane de la population représente plus de deux niveaux de compétence. Elle équivaut à 2,4 niveaux de compétence en Allemagne et en Belgique. En Belgique, cet écart peut s'expliquer, du moins en partie, par la différence de performance observée entre la Communauté flamande et la Communauté française. Il y a lieu de consulter l'ouvrage *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004a) pour avoir plus de détails.

Les disparités de score sont très variables même si l'on compare des pays présentant des niveaux similaires de performance moyenne. À titre d'exemple, citons l'Allemagne et l'Irlande, deux pays dont le score moyen se confond avec la moyenne de l'OCDE. La variation des scores entre le 75^e et le 25^e centiles est l'une des plus faibles en Irlande, mais l'une des plus fortes en Allemagne. De même, dans le bas du classement, l'Italie et le Portugal affichent des performances moyennes comparables, mais l'Italie accuse une variation nettement plus importante des scores que le Portugal. Et parmi les pays en tête du classement, la Finlande présente une variation nettement plus faible que la Corée et les Pays-Bas (voir le tableau A4.3).

Encadré A4.3. Différences en mathématiques entre les cycles PISA 2000 et PISA 2003

L'enquête PISA a été mise en œuvre pour la première fois en 2000. Il est donc possible d'évaluer les écarts de performance en mathématiques sur les deux échelles utilisées en 2000 et 2003, à savoir « Espace et formes » et « Variations et relations ». Dans les deux cas, il y a cependant lieu de tenir compte des réserves suivantes lors de l'interprétation des différences. En premier lieu, il convient de rappeler que deux collectes de données seulement ont été réalisées à ce jour et que, en conséquence, il n'est pas possible de déterminer dans quelle mesure les différences observées sont révélatrices des tendances à long terme. En second lieu, il n'est pas prudent de monter en épingle les petites différences observées entre les deux cycles, car l'évaluation fait l'objet de légers ajustements, même si son approche globale reste inchangée entre les cycles. Enfin, les erreurs d'échantillonnage et de mesure sont inévitables lorsque les épreuves sont constituées d'un nombre limité d'items qui sont réutilisés. Pour cette raison, l'intervalle de confiance des comparaisons dans le temps a été proportionnellement élargi.

Compte tenu de ces réserves, il est possible de faire les comparaisons suivantes. En moyenne, dans l'OCDE, les scores n'ont pas significativement changé sur l'échelle de culture mathématique « Espace et formes » entre 2000 (494 points de score) et 2003 (496 points de score). Toutefois, les écarts de performance entre les deux cycles varient sensiblement entre les pays. Dans quatre pays, l'augmentation de score est statistiquement significative, les écarts allant de 15 points en Italie à 28 points en Belgique. En revanche, l'Islande et le Mexique ont vu leur score moyen diminuer sur cette échelle, respectivement de 15 et 18 points.

Sur l'échelle « Variations et relations », le score moyen des 25 pays de l'OCDE dont les données peuvent être comparées a augmenté : il est passé de 488 points de score en 2000 à 499 points de score en 2003. Il s'agit là du plus grand écart global observé sur une échelle entre les deux cycles PISA. Comme pour l'échelle précédente, les différences sont très variables selon les pays de l'OCDE. Par contre, les variations de score sont plus nombreuses sur cette échelle que sur l'échelle « Espace et formes ». La Pologne et la République tchèque ont connu des hausses de l'ordre de 30 points de score, soit environ un demi niveau de compétence. Des augmentations de 13 à 22 points de score s'observent en Allemagne, en Belgique, au Canada, en Corée, en Espagne, en Finlande, en Hongrie et au Portugal. Enfin, dans les autres pays, les différences à la hausse ou à la baisse ne sont pas statistiquement significatives.

Source : *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004a), tableaux 2.1c, 2.1d, 2.2c et 2.2d.

Enfin, la comparaison du spectre de performances et du score moyen d'un pays montre clairement qu'un niveau élevé de performance globale ne va pas forcément de pair avec de grandes disparités de score. À titre d'exemple, citons le Canada, la Corée, le Danemark, la Finlande et l'Islande : tous affichent un score moyen supérieur à la moyenne, mais des écarts inférieurs à la moyenne entre le 75^e et le 25^e centiles.

Définitions et méthodologie

Les scores proviennent des évaluations administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'Organisation de coopération et de développement

économiques (OCDE). Le dernier cycle en date de l'enquête PISA s'est déroulé en 2003, pendant l'année scolaire.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur était constituée d'élèves de 15 ans. Il s'agit concrètement des élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois accomplis et 16 ans et 2 mois accomplis au début de la période d'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel) et l'année d'études ou le type d'établissement fréquenté.

Autres références

Pour plus d'informations sur le cycle PISA 2003, veuillez consulter *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004a), *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir – Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003* (OCDE, 2004b) et *le rapport technique sur le cycle PISA 2003 (PISA 2003 Technical Report, OCDE, 2005c)*. Les données de l'enquête PISA peuvent également être consultées sur le Web à l'adresse www.pisa.oecd.org.

Tableau A4.1. Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Niveaux de compétence													
	Sous le niveau 1 (score inférieur à 358 points)		Niveau 1 (entre 358 et 420 points)		Niveau 2 (entre 421 et 482 points)		Niveau 3 (entre 483 et 544 points)		Niveau 4 (entre 545 et 606 points)		Niveau 5 (entre 607 et 668 points)		Niveau 6 (score supérieur à 668 points)	
	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.
Australie	4.3	(0.4)	10.0	(0.5)	18.6	(0.6)	24.0	(0.7)	23.3	(0.6)	14.0	(0.5)	5.8	(0.4)
Autriche	5.6	(0.7)	13.2	(0.8)	21.6	(0.9)	24.9	(1.1)	20.5	(0.8)	10.5	(0.9)	3.7	(0.5)
Belgique	7.2	(0.6)	9.3	(0.5)	15.9	(0.6)	20.1	(0.7)	21.0	(0.6)	17.5	(0.7)	9.0	(0.5)
Canada	2.4	(0.3)	7.7	(0.4)	18.3	(0.6)	26.2	(0.7)	25.1	(0.6)	14.8	(0.5)	5.5	(0.4)
Rép. tchèque	5.0	(0.7)	11.6	(0.9)	20.1	(1.0)	24.3	(0.9)	20.8	(0.9)	12.9	(0.8)	5.3	(0.5)
Danemark	4.7	(0.5)	10.7	(0.6)	20.6	(0.9)	26.2	(0.9)	21.9	(0.8)	11.8	(0.9)	4.1	(0.5)
Finlande	1.5	(0.2)	5.3	(0.4)	16.0	(0.6)	27.7	(0.7)	26.1	(0.9)	16.7	(0.6)	6.7	(0.5)
France	5.6	(0.7)	11.0	(0.8)	20.2	(0.8)	25.9	(1.0)	22.1	(1.0)	11.6	(0.7)	3.5	(0.4)
Allemagne	9.2	(0.8)	12.4	(0.8)	19.0	(1.0)	22.6	(0.8)	20.6	(1.0)	12.2	(0.9)	4.1	(0.5)
Grèce	17.8	(1.2)	21.2	(1.2)	26.3	(1.0)	20.2	(1.0)	10.6	(0.9)	3.4	(0.5)	0.6	(0.2)
Hongrie	7.8	(0.8)	15.2	(0.8)	23.8	(1.0)	24.3	(0.9)	18.2	(0.9)	8.2	(0.7)	2.5	(0.4)
Islande	4.5	(0.4)	10.5	(0.6)	20.2	(1.0)	26.1	(0.9)	23.2	(0.8)	11.7	(0.6)	3.7	(0.4)
Irlande	4.7	(0.6)	12.1	(0.8)	23.6	(0.8)	28.0	(0.8)	20.2	(1.1)	9.1	(0.8)	2.2	(0.3)
Italie	13.2	(1.2)	18.7	(0.9)	24.7	(1.0)	22.9	(0.8)	13.4	(0.7)	5.5	(0.4)	1.5	(0.2)
Japon	4.7	(0.7)	8.6	(0.7)	16.3	(0.8)	22.4	(1.0)	23.6	(1.2)	16.1	(1.0)	8.2	(1.1)
Corée	2.5	(0.3)	7.1	(0.7)	16.6	(0.8)	24.1	(1.0)	25.0	(1.1)	16.7	(0.8)	8.1	(0.9)
Luxembourg	7.4	(0.4)	14.3	(0.6)	22.9	(0.9)	25.9	(0.8)	18.7	(0.8)	8.5	(0.6)	2.4	(0.3)
Mexique	38.1	(1.7)	27.9	(1.0)	20.8	(0.9)	10.1	(0.8)	2.7	(0.4)	0.4	(0.1)	0.0	(0.0)
Pays-Bas	2.6	(0.7)	8.4	(0.9)	18.0	(1.1)	23.0	(1.1)	22.6	(1.3)	18.2	(1.1)	7.3	(0.6)
Nouvelle-Zélande	4.9	(0.4)	10.1	(0.6)	19.2	(0.7)	23.2	(0.9)	21.9	(0.8)	14.1	(0.6)	6.6	(0.4)
Norvège	6.9	(0.5)	13.9	(0.8)	23.7	(1.2)	25.2	(1.0)	18.9	(1.0)	8.7	(0.6)	2.7	(0.3)
Pologne	6.8	(0.6)	15.2	(0.8)	24.8	(0.7)	25.3	(0.9)	17.7	(0.9)	7.8	(0.5)	2.3	(0.3)
Portugal	11.3	(1.1)	18.8	(1.0)	27.1	(1.0)	24.0	(1.0)	13.4	(0.9)	4.6	(0.5)	0.8	(0.2)
Rép. slovaque	6.7	(0.8)	13.2	(0.9)	23.5	(0.9)	24.9	(1.1)	18.9	(0.8)	9.8	(0.7)	2.9	(0.4)
Espagne	8.1	(0.7)	14.9	(0.9)	24.7	(0.8)	26.7	(1.0)	17.7	(0.6)	6.5	(0.6)	1.4	(0.2)
Suède	5.6	(0.5)	11.7	(0.6)	21.7	(0.8)	25.5	(0.9)	19.8	(0.8)	11.6	(0.6)	4.1	(0.5)
Suisse	4.9	(0.4)	9.6	(0.6)	17.5	(0.8)	24.3	(1.0)	22.5	(0.7)	14.2	(1.1)	7.0	(0.9)
Turquie	27.7	(2.0)	24.6	(1.3)	22.1	(1.1)	13.5	(1.3)	6.8	(1.0)	3.1	(0.8)	2.4	(1.0)
États-Unis	10.2	(0.8)	15.5	(0.8)	23.9	(0.8)	23.8	(0.8)	16.6	(0.7)	8.0	(0.5)	2.0	(0.4)
Total de l'OCDE	11.0	(0.3)	14.6	(0.3)	21.2	(0.3)	22.4	(0.3)	17.6	(0.2)	9.6	(0.2)	3.5	(0.2)
Moyenne des pays	8.2	(0.2)	13.2	(0.2)	21.1	(0.1)	23.7	(0.2)	19.1	(0.2)	10.6	(0.1)	4.0	(0.1)

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760811264745>

Tableau A4.2. Score moyen et répartition des scores sur les échelles OCDE-PISA de culture mathématique (2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	« Espace et formes »				« Variations et relations »				« Quantité »				« Incertitude »			
	Score moyen		Écart-type		Score moyen		Écart-type		Score moyen		Écart-type		Score moyen		Écart-type	
	Score	Er.T.	S.D.	Er.T.	Score	Er.T.	S.D.	Er.T.	Score	Er.T.	S.D.	Er.T.	Score	Er.T.	S.D.	Er.T.
Australie	521	(2.3)	104	(1.7)	525	(2.3)	98	(1.8)	517	(2.1)	97	(1.5)	531	(2.2)	98	(1.6)
Autriche	515	(3.5)	112	(1.7)	500	(3.6)	102	(1.8)	513	(3.0)	86	(1.7)	494	(3.1)	94	(1.7)
Belgique	530	(2.3)	111	(1.4)	535	(2.4)	116	(1.6)	530	(2.3)	109	(1.8)	526	(2.2)	106	(1.5)
Canada	518	(1.8)	95	(0.9)	537	(1.9)	92	(0.9)	528	(1.8)	94	(0.9)	542	(1.8)	87	(0.9)
Rép. tchèque	527	(4.1)	119	(2.3)	515	(3.5)	100	(1.8)	528	(3.5)	98	(2.1)	500	(3.1)	91	(1.7)
Danemark	512	(2.8)	103	(1.6)	509	(3.0)	98	(1.8)	516	(2.6)	92	(1.6)	516	(2.8)	92	(1.6)
Finlande	539	(2.0)	92	(1.2)	543	(2.2)	95	(1.4)	549	(1.8)	83	(1.1)	545	(2.1)	85	(1.1)
France	508	(3.0)	102	(2.0)	520	(2.6)	100	(2.1)	507	(2.5)	95	(1.8)	506	(2.4)	92	(1.7)
Allemagne	500	(3.3)	112	(1.9)	507	(3.7)	109	(1.7)	514	(3.4)	106	(1.9)	493	(3.3)	98	(1.7)
Grèce	437	(3.8)	100	(1.6)	436	(4.3)	107	(1.7)	446	(4.0)	100	(1.7)	458	(3.5)	88	(1.5)
Hongrie	479	(3.3)	109	(2.2)	495	(3.1)	99	(2.1)	496	(2.7)	95	(1.9)	489	(2.6)	86	(1.8)
Islande	504	(1.5)	94	(1.5)	509	(1.4)	97	(1.2)	513	(1.5)	96	(1.3)	528	(1.5)	95	(1.4)
Irlande	476	(2.4)	94	(1.5)	506	(2.4)	87	(1.4)	502	(2.5)	88	(1.3)	517	(2.6)	89	(1.4)
Italie	470	(3.1)	109	(1.8)	452	(3.2)	103	(1.9)	475	(3.4)	106	(2.0)	463	(3.0)	95	(1.7)
Japon	553	(4.3)	110	(2.9)	536	(4.3)	112	(3.0)	527	(3.8)	102	(2.5)	528	(3.9)	98	(2.6)
Corée	552	(3.8)	117	(2.5)	548	(3.5)	99	(2.4)	537	(3.0)	90	(1.9)	538	(3.0)	89	(1.9)
Luxembourg	488	(1.4)	100	(1.2)	487	(1.2)	102	(1.0)	501	(1.1)	91	(1.1)	492	(1.1)	96	(1.0)
Mexique	382	(3.2)	87	(1.4)	364	(4.1)	98	(1.9)	394	(3.9)	95	(1.9)	390	(3.3)	80	(1.5)
Pays-Bas	526	(2.9)	94	(2.3)	551	(3.1)	94	(2.0)	528	(3.1)	97	(2.4)	549	(3.0)	90	(2.0)
Nouvelle-Zélande	525	(2.3)	106	(1.3)	526	(2.4)	103	(1.5)	511	(2.2)	99	(1.3)	532	(2.3)	99	(1.3)
Norvège	483	(2.5)	103	(1.3)	488	(2.6)	98	(1.3)	494	(2.2)	94	(1.1)	513	(2.6)	98	(1.1)
Pologne	490	(2.7)	107	(1.9)	484	(2.7)	99	(1.7)	492	(2.5)	89	(1.7)	494	(2.3)	85	(1.7)
Portugal	450	(3.4)	93	(1.7)	468	(4.0)	99	(2.2)	465	(3.5)	94	(1.8)	471	(3.4)	83	(1.8)
Rép. slovaque	505	(4.0)	117	(2.3)	494	(3.5)	105	(2.3)	513	(3.4)	94	(2.3)	476	(3.2)	87	(1.8)
Espagne	476	(2.6)	92	(1.4)	481	(2.8)	99	(1.4)	492	(2.5)	97	(1.3)	489	(2.4)	88	(1.4)
Suède	498	(2.6)	100	(1.7)	505	(2.9)	111	(1.9)	514	(2.5)	90	(1.7)	511	(2.7)	101	(1.7)
Suisse	540	(3.5)	110	(2.1)	523	(3.7)	112	(2.2)	533	(3.1)	96	(1.7)	517	(3.3)	100	(2.1)
Turquie	417	(6.3)	102	(5.1)	423	(7.6)	121	(5.4)	413	(6.8)	112	(5.1)	443	(6.2)	98	(5.0)
États-Unis	472	(2.8)	97	(1.4)	486	(3.0)	98	(1.6)	476	(3.2)	105	(1.5)	491	(3.0)	98	(1.5)
Total de l'OCDE	486	(1.0)	112	(0.7)	489	(1.2)	113	(0.8)	487	(1.1)	108	(0.7)	492	(1.1)	102	(0.7)
Moyenne des pays	496	(0.6)	110	(0.4)	499	(0.7)	109	(0.5)	501	(0.6)	102	(0.4)	502	(0.6)	99	(0.4)

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760811264745>

Tableau A4.3. Score moyen et répartition des scores sur l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003)

	Score moyen		Écart-type		Centiles											
					5°		10°		25°		75°		90°		95°	
	Score	Er. T.	S.D.	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.	Score	Er. T.
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	524 (2.1)	95 (1.5)	364 (4.4)	399 (3.4)	460 (2.7)	592 (2.5)	645 (3.0)	676 (3.5)							
	Autriche	506 (3.3)	93 (1.7)	353 (6.6)	384 (4.4)	439 (4.0)	571 (4.2)	626 (4.0)	658 (5.0)							
	Belgique	529 (2.3)	110 (1.8)	334 (6.5)	381 (4.6)	456 (3.4)	611 (2.5)	664 (2.4)	693 (2.4)							
	Canada	532 (1.8)	87 (1.0)	386 (3.0)	419 (2.5)	474 (2.2)	593 (2.1)	644 (2.6)	673 (3.4)							
	Rép. tchèque	516 (3.5)	96 (1.9)	358 (6.2)	392 (5.7)	449 (4.5)	584 (4.0)	641 (4.3)	672 (4.9)							
	Danemark	514 (2.7)	91 (1.4)	361 (4.4)	396 (4.5)	453 (3.7)	578 (3.1)	632 (3.7)	662 (4.7)							
	Finlande	544 (1.9)	84 (1.1)	406 (3.8)	438 (2.8)	488 (2.2)	603 (2.3)	652 (2.8)	680 (3.1)							
	France	511 (2.5)	92 (1.8)	352 (6.0)	389 (5.6)	449 (3.7)	575 (3.0)	628 (3.6)	656 (3.5)							
	Allemagne	503 (3.3)	103 (1.8)	324 (6.1)	363 (5.6)	432 (4.7)	578 (3.5)	632 (3.5)	662 (3.6)							
	Grèce	445 (3.9)	94 (1.8)	288 (5.4)	324 (5.1)	382 (4.6)	508 (4.3)	566 (5.3)	598 (5.1)							
	Hongrie	490 (2.8)	94 (2.0)	335 (5.6)	370 (4.2)	426 (3.0)	556 (3.9)	611 (4.7)	644 (4.6)							
	Islande	515 (1.4)	90 (1.2)	362 (4.0)	396 (2.7)	454 (2.8)	578 (1.9)	629 (3.0)	658 (3.8)							
	Irlande	503 (2.4)	85 (1.3)	360 (4.7)	393 (3.2)	445 (3.4)	562 (3.0)	614 (3.6)	641 (3.3)							
	Italie	466 (3.1)	96 (1.9)	307 (6.4)	342 (5.9)	400 (4.3)	530 (3.0)	589 (3.6)	623 (3.7)							
	Japon	534 (4.0)	101 (2.8)	361 (8.2)	402 (6.3)	467 (5.4)	605 (4.4)	660 (6.1)	690 (6.6)							
	Corée	542 (3.2)	92 (2.1)	388 (4.6)	423 (4.5)	479 (3.7)	606 (4.2)	659 (5.4)	690 (6.8)							
	Luxembourg	493 (1.0)	92 (1.0)	338 (3.9)	373 (2.7)	430 (2.2)	557 (1.9)	611 (3.2)	641 (2.7)							
	Mexique	385 (3.6)	85 (1.9)	247 (5.4)	276 (4.7)	327 (4.3)	444 (4.5)	497 (4.7)	527 (5.6)							
	Pays-Bas	538 (3.1)	93 (2.3)	385 (6.9)	415 (5.8)	471 (5.4)	608 (3.8)	657 (3.2)	683 (3.4)							
	Nouvelle-Zélande	523 (2.3)	98 (1.2)	358 (4.1)	394 (3.9)	455 (2.9)	593 (2.2)	650 (3.2)	682 (2.9)							
	Norvège	495 (2.4)	92 (1.2)	343 (4.0)	376 (3.4)	433 (2.9)	560 (3.3)	614 (3.6)	645 (3.9)							
	Pologne	490 (2.5)	90 (1.3)	343 (5.8)	376 (3.6)	428 (3.1)	553 (2.9)	607 (3.3)	640 (3.5)							
	Portugal	466 (3.4)	88 (1.7)	321 (6.3)	352 (5.3)	406 (5.0)	526 (3.5)	580 (3.3)	610 (3.7)							
	Rép. slovaque	498 (3.3)	93 (2.3)	342 (6.9)	379 (5.8)	436 (4.6)	565 (3.8)	619 (3.5)	648 (4.1)							
	Espagne	485 (2.4)	88 (1.3)	335 (5.1)	369 (3.5)	426 (3.0)	546 (3.1)	597 (3.5)	626 (3.7)							
	Suède	509 (2.6)	95 (1.8)	353 (5.3)	387 (4.4)	446 (3.0)	576 (3.2)	630 (3.8)	662 (4.8)							
	Suisse	527 (3.4)	98 (2.0)	359 (4.8)	396 (4.2)	461 (3.6)	595 (4.9)	652 (5.2)	684 (6.8)							
	Turquie	423 (6.7)	105 (5.3)	270 (5.8)	300 (5.0)	351 (5.3)	485 (8.5)	560 (14.2)	614 (22.7)							
États-Unis	483 (2.9)	95 (1.3)	323 (4.9)	356 (4.5)	418 (3.7)	550 (3.4)	607 (3.9)	638 (5.1)								
Total de l'OCDE	489 (1.1)	104 (0.7)	315 (2.1)	352 (1.7)	418 (1.6)	563 (1.1)	622 (1.3)	655 (1.8)								
Moyenne des pays	500 (0.6)	100 (0.4)	332 (1.3)	369 (1.1)	432 (0.9)	571 (0.7)	628 (0.7)	660 (1.0)								

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760811264745>

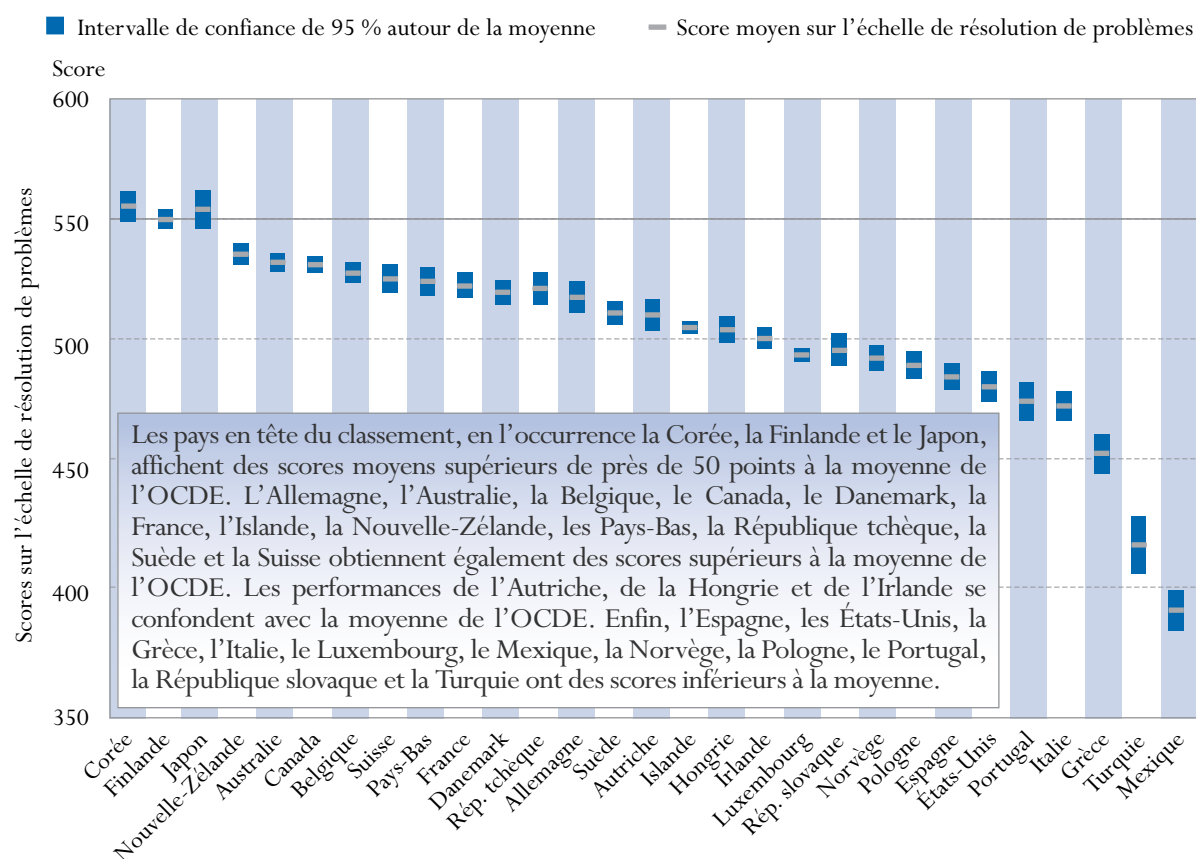
Performances des jeunes de 15 ans en résolution de problèmes

Cet indicateur étudie les compétences transdisciplinaires des élèves en résolution de problèmes sur la base des résultats de 2003 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Il dresse le profil de compétence des élèves de 15 ans et indique les scores moyens et le pourcentage d'élèves aux trois niveaux de l'échelle de résolution de problèmes dans les différents pays. Enfin, il étudie la dispersion des scores au sein des pays.

Points clés

Graphique A5.1. Répartition des scores des élèves sur l'échelle OCDE-PISA de résolution de problèmes (2003)

Ce graphique résume la performance moyenne des élèves de 15 ans sur l'échelle OCDE-PISA de résolution de problèmes dans les différents pays (2003). La largeur des symboles indique l'incertitude statistique des estimations de la performance moyenne.



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau A5.2.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/324302346354>

Autres faits marquants

- Les performances en résolution de problèmes varient sensiblement d'un pays à l'autre. Dans certains, la grande majorité des élèves sont capables de résoudre des problèmes associés au niveau 2 (le niveau médian de compétence) ou à des niveaux supérieurs, alors que dans d'autres, rares sont les élèves qui y parviennent.
- Les élèves qui sont incapables de dépasser le niveau 1 n'arrivent généralement pas à résoudre des problèmes à facettes multiples qui présentent plus d'une source d'information ou qui leur demandent de se livrer à un raisonnement sur la base des informations fournies.
- Les scores varient également considérablement au sein même des pays. Ainsi, dans la majorité des pays de l'OCDE, 10 % au moins des élèves se situent au niveau 3 (le niveau de compétence le plus élevé), mais 10 % au moins d'entre eux n'atteignent pas le niveau 1.
- Dans certains pays, de nombreux élèves ne parviennent pas à résoudre les problèmes simples qui sont associés au niveau 1. C'est le cas pour plus de la moitié des élèves au Mexique et en Turquie, pour le tiers des élèves en Grèce et pour près d'un quart des élèves aux États-Unis, en Italie et au Portugal.

Contexte

Dans de nombreux pays, les élèves sont souvent confrontés dans les diverses matières de leur programme à des problèmes qui demandent de comprendre les informations données, d'identifier les caractéristiques essentielles et les éventuelles relations qu'implique une situation. Il leur faut également élaborer ou appliquer une ou plusieurs représentations extérieures, répondre aux questions qui en découlent et, enfin, évaluer, justifier et communiquer leurs résultats comme moyen pour mieux comprendre la nature des problèmes. C'est précisément la raison pour laquelle nombreux sont ceux qui s'accordent à reconnaître que les compétences en résolution de problèmes sont des fondements essentiels de la poursuite de l'apprentissage, de la participation active à la vie de la société et de l'accomplissement personnel.

Observations et explications

Cet indicateur dresse le profil de compétence des élèves de 15 ans en résolution de problèmes et indique le pourcentage d'élèves aux différents niveaux de l'échelle de compétence, les scores moyens de chaque pays et la dispersion des scores au sein des pays. L'encadré A5.1 explique le mode d'évaluation des compétences en résolution de problèmes retenu dans le cadre du cycle PISA 2003.

Encadré A5.1. Mode d'évaluation de la résolution de problèmes lors du cycle PISA 2003

Les épreuves d'évaluation des compétences en résolution de problèmes administrées lors du cycle PISA 2003 sont constituées d'items qui s'inspirent de situations, sortant parfois de l'ordinaire, que les élèves pourraient rencontrer à l'avenir. Elles font appel aux compétences transdisciplinaires que les élèves ont déjà acquises et leur demandent d'intégrer des concepts, des représentations et des processus pour résoudre les problèmes. La définition retenue lors du cycle PISA 2003 est la suivante : « La résolution de problèmes renvoie à la capacité d'un individu de mettre en œuvre des processus cognitifs pour affronter et résoudre des problèmes posés dans des situations réelles, transdisciplinaires, dans des cas où le cheminement amenant à la solution n'est pas immédiatement évident et où les domaines de compétence ou les matières auxquels il peut être fait appel ne relèvent pas exclusivement d'un seul champ lié aux mathématiques, aux sciences ou à la compréhension de l'écrit ».

En prenant en compte cette définition, les tâches de résolution de problèmes ont été conçues sur la base des quatre aspects suivants :

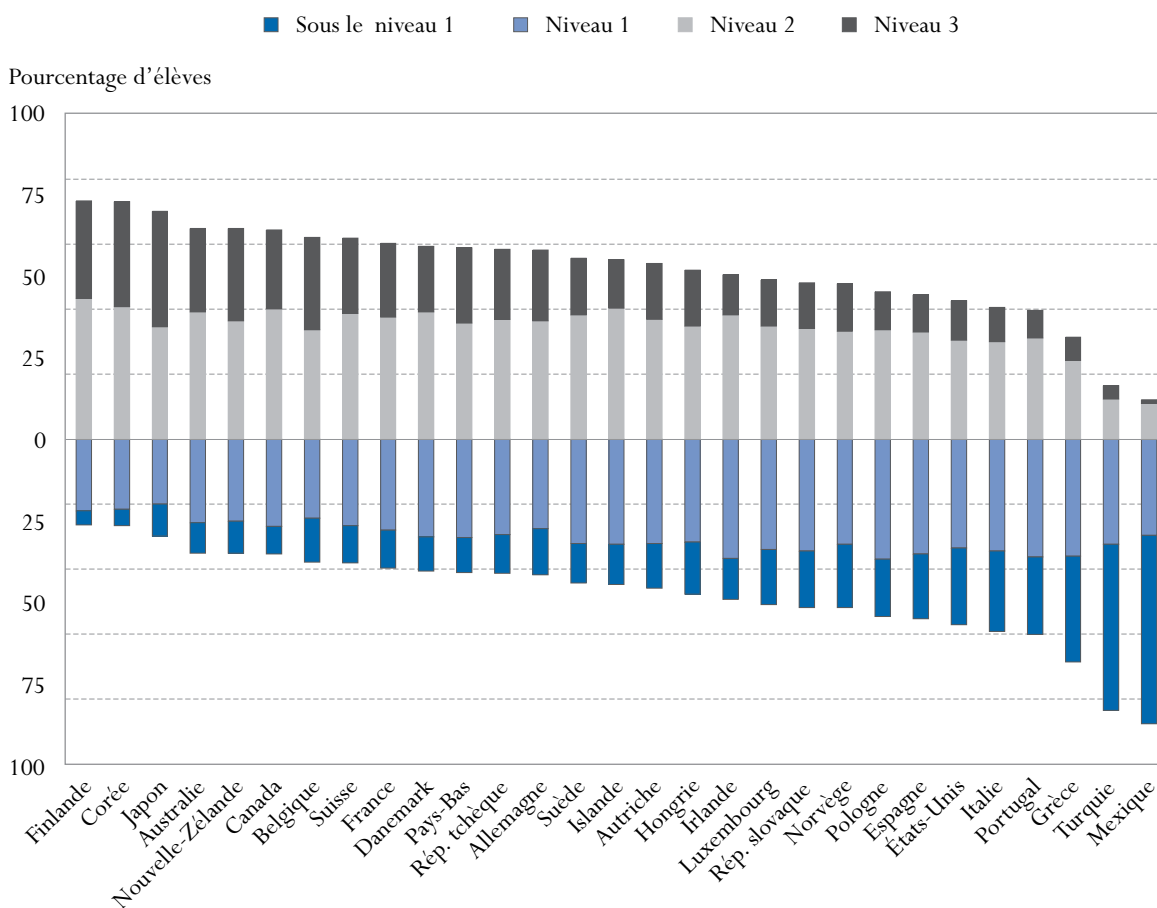
- **Les types de problèmes**, à savoir la prise de décision, la conception et l'analyse de systèmes, et le traitement de dysfonctionnements, ont été choisis en raison de leur grand champ d'application et de la possibilité de les situer dans divers contextes ;
- **Le contexte des problèmes** n'a pas un caractère scolaire, pas plus qu'il ne relève de matières étudiées en classe. Il se rapproche des situations que les élèves peuvent rencontrer dans leur vie personnelle, leur travail et leurs loisirs ou dans la vie de la collectivité et de la société ;
- **Les processus de résolution de problèmes** sont ceux qui permettent d'aborder, de structurer, de représenter et de résoudre des problèmes, puis de réfléchir aux solutions apportées et de les communiquer ; et
- **La résolution de problèmes** fait appel à des compétences en raisonnement analytique, quantitatif, analogique et combinatoire.

Compétence en résolution de problèmes

Le graphique A5.2 et le tableau A5.1 montrent le pourcentage d'élèves situés à chaque niveau de compétence de l'échelle de résolution de problèmes. L'encadré A5.2 décrit ce qu'on entend par niveau de compétence. La proportion d'élèves situés au niveau 1 ou en deçà est indiquée sous le trait horizontal, et la proportion d'élèves situés au niveau 2 et au niveau 3, au-dessus de ce trait. Ce graphique permet, par la comparaison avec le niveau élémentaire de compétence, de voir d'emblée combien d'élèves possèdent des compétences plus pointues en résolution de problèmes dans chaque pays.

Comme le montre ce graphique, les résultats varient considérablement d'un pays à l'autre. En effet, dans certains pays, la grande majorité des élèves arrivent à résoudre des problèmes de niveau 2 au moins, alors que, dans d'autres, rares sont ceux qui y parviennent. On observe également une variation considérable des scores au sein même des pays. Ainsi, dans la majorité des pays de l'OCDE, 10 % au moins des élèves se situent au niveau 3, mais 10 % au moins d'entre eux n'atteignent pas le niveau 1 (voir le tableau 5.1).

Graphique A5.2. Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle OCDE-PISA de résolution de problèmes (2003)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans aux niveaux 2 et 3.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau A5.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/324302346354>

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 18 % des élèves se situent au niveau 3, niveau le plus élevé de compétence sur l'échelle de résolution de problèmes. Dans tous les pays sauf quatre (la Grèce, le Mexique, le Portugal et la Turquie), le pourcentage d'élèves à ce niveau dépasse la barre des 10 %. Dans 12 pays de l'OCDE, plus de 20 % atteignent ce niveau. Cette proportion représente plus de 30 % au Japon.

En moyenne, la moitié environ des élèves de l'OCDE atteignent au moins le niveau 2. Les proportions d'élèves qui parviennent au moins au niveau 2 sont égales ou supérieures à 70 % en Corée, en Finlande et au Japon, mais inférieures à 17 % au Mexique et en Turquie. Dans 26 pays de l'OCDE, plus de 30 % des élèves se situent au niveau 2, qui est alors le niveau le plus élevé atteint.

Les élèves incapables d'atteindre le niveau 1 sont plus de 50 % au Mexique et en Turquie, mais moins de 10 % en Australie, en Corée, au Canada et en Finlande. D'autres pays accusent des proportions relativement élevées d'élèves « faibles » : ceux situés sous le niveau 1 sont près d'un quart aux États-Unis, en Italie et au Portugal et environ un tiers en Grèce.

Performance moyenne sur l'échelle de compétence en résolution de problèmes

Parallèlement à l'analyse de la répartition des élèves aux divers niveaux de compétence de l'échelle de résolution de problèmes dans chaque pays, il est intéressant d'examiner la performance globale des pays. Lors de l'interprétation des scores moyens des pays sur l'échelle de résolution de problèmes, il y a lieu de garder présent à l'esprit le fait que ces chiffres peuvent occulter la variation des scores au sein même des pays, ce qui fera l'objet de la section suivante.

Encadré A5.2. Que signifient les niveaux de compétence et quels scores y sont associés ?

L'échelle de résolution de problèmes du cycle PISA 2003 est dérivée de l'analyse des constructs * théoriques qui mettent en évidence les caractéristiques des tâches de résolution de problèmes et les approches que les élèves doivent adopter pour les mener à bien. Les élèves les moins compétents en résolution de problème se situent au bas de l'échelle, et les plus compétents au sommet. L'échelle de compétence compte trois niveaux. Chaque niveau est associé à des tâches spécifiques que les élèves sont susceptibles de mener à bien.

- **Au niveau 3 (plus de 592 points)**, les élèves sont capables non seulement d'analyser une situation et de prendre les bonnes décisions, mais aussi de réfléchir aux relations sous-jacentes et de les rapporter aux solutions. A ce niveau, ils abordent les problèmes d'une manière systématique, construisent leurs propres représentations qui les aident à trouver la solution et s'assurent qu'elle est valable compte tenu de toutes les exigences du problème. Ils rédigent des explications et conçoivent d'autres représentations pour communiquer leur solution à des tiers de manière précise. Les élèves qui parviennent au niveau 3 sont généralement capables de tenir compte d'un grand nombre de paramètres, dont des variables de contrôle et de restrictions dans le temps, ainsi que d'autres contraintes. Ils sont en mesure de traiter une série de conditions interdépendantes qui leur imposent d'aller et venir entre leur solution et les paramètres du problème. Ils sont à même d'organiser et de contrôler leur réflexion tout en progressant sur la voie de la résolution du problème. Les tâches typiques du niveau 3 présentent souvent de multiples facettes et demandent aux élèves de tenir compte de toutes les interactions en même temps et d'élaborer une solution adéquate.
- **Au niveau 2 (entre 499 et 592 points)**, les élèves sont capables de se livrer à des processus

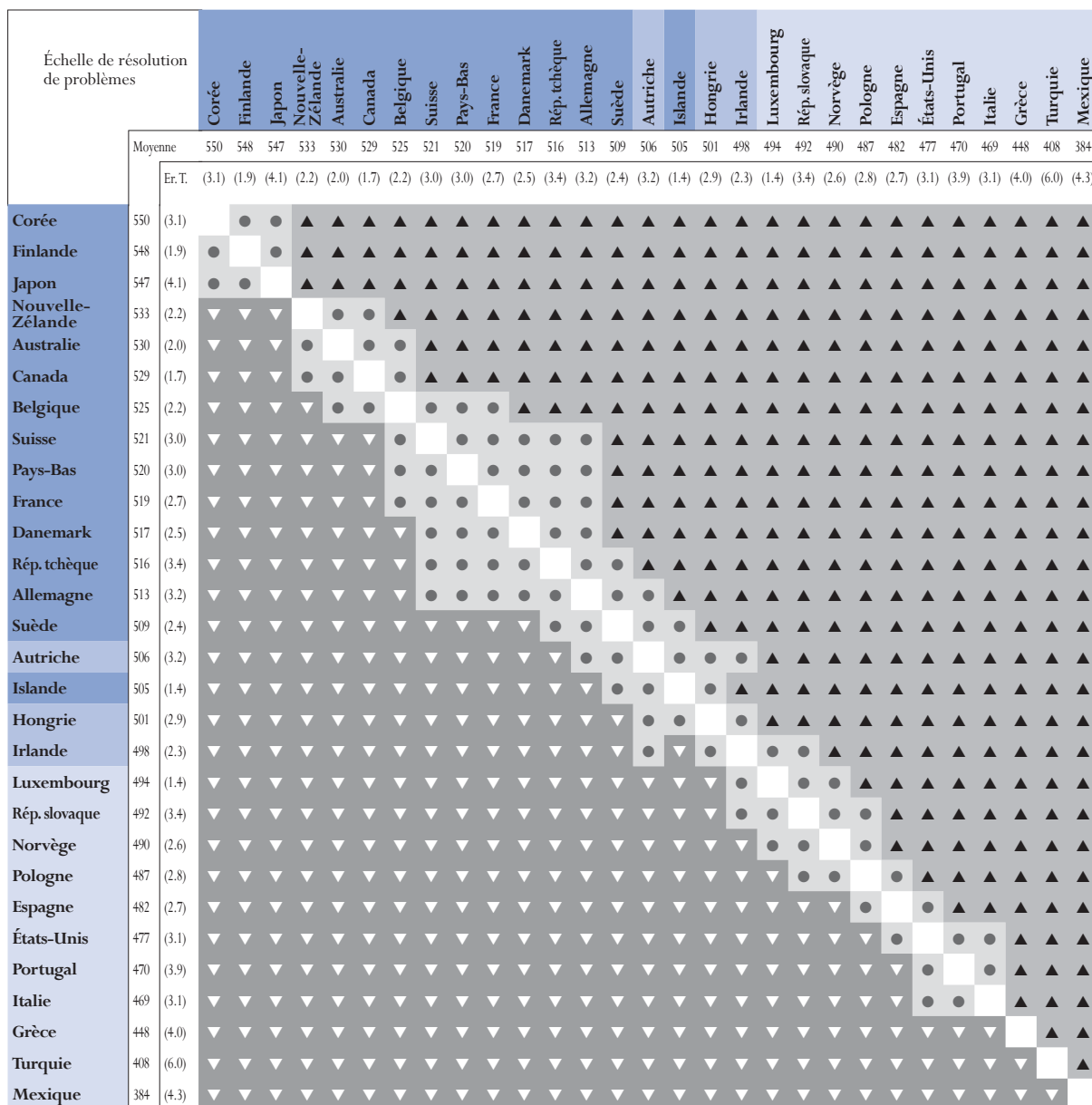
d'analyse et de raisonnement et de résoudre des problèmes qui font appel à des facultés de prise de décision. Ils sont en mesure de pratiquer plusieurs formes de raisonnements (inductif, déductif, analytique et combinatoire) pour analyser des situations et résoudre des problèmes qui leur demandent de prendre des décisions, en l'occurrence d'effectuer le choix correct parmi tous ceux qui leur sont clairement proposés. Pour analyser un système ou prendre des décisions, les élèves doivent combiner des informations provenant de plusieurs sources et en opérer la synthèse. Ils sont capables d'utiliser différentes formes de représentation (par exemple, du langage formel, des données numériques et des informations graphiques), d'appréhender des représentations inhabituelles (par exemple, des commandes en langage de programmation ou des organigrammes décrivant des relations mécaniques ou structurelles entre des composantes) et d'établir des inférences sur la base de deux ou de plusieurs sources d'information.

- **Au niveau 1 (de 405 à 499 points)**, les élèves parviennent généralement à résoudre des problèmes qui leur demandent uniquement d'utiliser une seule source d'information et d'exploiter des données discrètes et bien définies. Ils comprennent la nature d'un problème et réussissent systématiquement à localiser et à extraire les informations en rapport avec les caractéristiques majeures du problème. Ils sont capables de transposer ces informations pour présenter le problème d'une autre manière, par exemple en extrayant des informations d'un tableau pour les transposer dans un graphique ou un dessin. Ils sont également en mesure d'utiliser ces informations pour vérifier un nombre limité de conditions bien définies. En revanche, ils ne parviennent généralement pas à aborder des problèmes qui présentent de multiples facettes, qui comportent plus d'une source d'information ou qui leur demandent de raisonner sur la base des informations données.
- L'évaluation PISA des compétences en résolution de problèmes n'a pas été conçue pour mesurer l'efficacité des processus élémentaires en la matière. La batterie d'items ne propose pas suffisamment de tâches permettant de décrire précisément les performances inférieures au niveau 1. Les élèves situés **en dessous du niveau 1 (moins de 405 points)** n'arrivent généralement pas à comprendre les items les plus simples de l'évaluation ou à appliquer les processus requis pour identifier des caractéristiques importantes ou représenter les problèmes. Au mieux, ils peuvent aborder des problèmes directs, dont les tâches sont bien structurées et qui leur demandent de formuler des réponses basées sur les faits ou de faire des observations sans inférence préalable ou presque. Ils éprouvent systématiquement des difficultés à prendre des décisions, à analyser ou évaluer des systèmes et à traiter des dysfonctionnements.

* Le terme «construct» a volontairement été laissé en anglais, car il est d'usage courant dans la terminologie technique relative aux tests ; il renvoie à la dimension latente que cherche à mesurer une épreuve grâce aux données observables que constituent les réponses des élèves.

Le graphique A5.3 montre que les trois pays en tête du classement établi selon les scores moyens sont la Corée, la Finlande et le Japon. Il n'est pas possible de départager ces trois pays qui affichent des résultats moyens supérieurs de près de 50 points de score à la moyenne de l'OCDE qui est de 500 points, soit environ un demi niveau de compétence. L'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le Canada, le Danemark, la France, l'Islande, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République tchèque, la Suède et la Suisse obtiennent

Graphique A5.3. Comparaisons multiples de la performance moyenne sur l'échelle OCDE-PISA de résolution de problèmes (2003)



Classement des pays *

Pays membres de l'OCDE	Limite sup.	1	1	1	4	4	4	6	7	7	7	8	8	10	12	13	14	15	17	18	18	19	20	22	23	24	24	27	28	29
	Limite inf.	3	3	3	6	7	7	9	12	12	13	13	14	15	16	17	17	19	19	21	22	22	23	24	25	26	26	27	28	29

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

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 inférieure ou supérieure à celle du pays en ordonnée ou qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre leur performance moyenne.

- ▲ Performance moyenne significativement supérieure à celle du pays en ordonnée
- Pas de différence significative par rapport au pays en ordonnée
- ▼ Performance moyenne significativement inférieure à celle du pays en ordonnée
- Performance moyenne supérieure à la moyenne de l'OCDE
- Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
- ◻ Performance moyenne inférieure à la moyenne de l'OCDE

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/324302346354>

également des scores supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Les performances de l'Autriche, de la Hongrie et de l'Irlande se confondent avec la moyenne de l'OCDE. Enfin, les 11 pays restants, à savoir l'Espagne, les États-Unis, la Grèce, l'Italie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la Turquie accusent des scores inférieurs à la moyenne. Il y a lieu de souligner que si l'Islande présente un score moyen inférieur à celui de l'Autriche, son erreur type est inférieure à celle de l'Autriche. C'est la raison pour laquelle, statistiquement parlant, le score moyen de l'Islande est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE, alors que celui de l'Autriche ne s'en écarte pas significativement.

Répartition des compétences en résolution de problèmes

Les comparaisons des scores moyens des pays sont utiles pour établir le classement selon la performance globale (voir le graphique 5.3), mais elles ne permettent pas de décrire la variation des performances au sein même des pays. La variation des performances au sein des pays peut être mesurée à partir de la répartition des scores des élèves dans les 5^e, 10^e, 25^e, 75^e, 90^e et 95^e centiles (voir le tableau A5.2). Cette comparaison met en lumière l'écart relatif entre les différents sous-groupes d'élèves au sein même des pays. Par exemple, l'écart entre le 75^e et le 25^e centiles montre le spectre de performances de la moitié médiane des élèves d'un pays. Il est intéressant non seulement de comparer l'étendue de la plage des scores dans les différents pays, mais également d'analyser les deux extrêmes de cette plage, c'est-à-dire de comparer les écarts entre les 10 % d'élèves les plus « forts » et les 10 % les plus « faibles » dans chaque pays.

Comparons à titre d'exemple la Belgique, un pays dont la performance est plus élevée que la moyenne, et la Corée en tête du classement établi en fonction des scores moyens. La fourchette des performances est très différente au sein de ces deux pays. Les performances aux 95^e et 90^e centiles sont similaires dans les deux pays, ce qui indique que les élèves les plus « forts » obtiennent des scores comparables dans les deux pays. Toutefois, à y regarder de plus près, la plage des scores des élèves belges descend plus bas que celle des élèves coréens. Les scores des élèves belges situés dans le 5^e centile sont inférieurs de 64 points, soit l'équivalent de deux tiers d'un niveau de compétence, à ceux des élèves coréens.

Le Japon se distingue des trois autres pays en tête du classement par une proportion plus élevée d'élèves aux deux extrémités de la répartition. En revanche, la Corée et la Finlande enregistrent une variation plus faible des scores entre le 5^e et le 95^e centiles que d'autres pays en tête du classement.

Dans l'ensemble, la variation des scores en résolution de problèmes diffère sensiblement d'un pays à l'autre. La différence entre les scores moyens du premier et du dernier pays du classement (83 points de score) est inférieure à celle entre le 95^e et le 5^e centiles dans chaque pays.

Définitions et méthodologie

Les scores proviennent des évaluations administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Le dernier cycle en date de l'enquête PISA s'est déroulé en 2003, pendant l'année scolaire.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans. Il s'agit concrètement des élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois accomplis et 16 ans et 2 mois accomplis au début de la période d'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel) et l'année d'études ou le type d'établissement fréquenté.

Autres références

Pour plus d'informations sur le cycle PISA 2003, il y a lieu de consulter *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004a), *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir – Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003* (OCDE, 2004b) et *le rapport technique sur le cycle PISA 2003 (PISA 2003 Technical Report, OCDE, 2005c)*. Les données de l'enquête PISA peuvent également être consultées sur le Web à l'adresse www.pisa.oecd.org.

Tableau A5.1. Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle OCDE-PISA de résolution de problèmes (2003)

PAYS MEMBRÉS DE L'OCDE	Niveaux de compétence							
	Sous le niveau 1 (score inférieur à 405 points)		Niveau 1 (entre 405 et 499 points)		Niveau 2 (entre 499 et 592 points)		Niveau 3 (score supérieur à 592 points)	
	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.
Australie	9	(0.6)	26	(0.7)	39	(0.8)	26	(0.8)
Autriche	14	(1.0)	32	(1.1)	37	(1.1)	17	(1.2)
Belgique	14	(0.7)	24	(0.7)	34	(0.8)	28	(0.9)
Canada	8	(0.5)	27	(0.7)	40	(0.7)	25	(0.7)
Rép. tchèque	12	(1.1)	29	(1.2)	37	(1.1)	22	(1.2)
Danemark	10	(0.8)	30	(0.9)	39	(0.9)	20	(0.9)
Finlande	5	(0.5)	22	(0.8)	43	(0.8)	30	(0.9)
France	12	(1.0)	28	(1.0)	37	(1.1)	23	(1.0)
Allemagne	14	(1.0)	28	(1.1)	36	(1.5)	22	(1.4)
Grèce	33	(1.5)	36	(1.0)	24	(1.2)	7	(0.8)
Hongrie	16	(1.0)	32	(1.4)	35	(1.2)	17	(1.2)
Islande	12	(0.7)	32	(1.0)	40	(1.0)	15	(0.6)
Irlande	13	(0.9)	37	(1.2)	38	(1.0)	12	(0.8)
Italie	25	(1.3)	35	(1.2)	30	(1.0)	11	(0.7)
Japon	10	(1.0)	20	(1.0)	34	(1.2)	36	(1.6)
Corée	5	(0.5)	22	(1.0)	41	(1.1)	32	(1.3)
Luxembourg	17	(0.7)	34	(1.0)	35	(1.0)	14	(0.6)
Mexique	58	(1.9)	30	(1.1)	11	(1.0)	1	(0.2)
Pays-Bas	11	(1.1)	30	(1.3)	36	(1.4)	23	(1.1)
Nouvelle-Zélande	10	(0.8)	25	(0.8)	36	(1.0)	28	(0.9)
Norvège	19	(0.9)	33	(1.2)	33	(1.0)	15	(0.8)
Pologne	18	(1.0)	37	(1.0)	34	(1.1)	12	(0.7)
Portugal	24	(1.7)	36	(1.1)	31	(1.4)	9	(0.6)
Rép. slovaque	17	(1.4)	34	(1.2)	34	(1.3)	14	(1.0)
Espagne	20	(0.9)	35	(1.1)	33	(1.2)	12	(0.8)
Suède	12	(0.9)	32	(1.1)	38	(1.0)	17	(1.0)
Suisse	11	(0.7)	27	(1.0)	39	(1.1)	23	(1.4)
Turquie	51	(2.5)	33	(1.6)	12	(1.6)	4	(1.2)
États-Unis	24	(1.1)	34	(0.8)	30	(1.0)	12	(0.8)
Total de l'OCDE	22	(0.4)	30	(0.3)	31	(0.4)	17	(0.3)
Moyenne des pays	17	(0.2)	30	(0.2)	34	(0.2)	18	(0.2)

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/324302346354>

Tableau A5.2. Score moyen et répartition des scores sur l'échelle OCDE-PISA de résolution de problèmes (2003)

	Score moyen		Écart-type		Centiles											
					5 ^e		10 ^e		25 ^e		75 ^e		90 ^e		95 ^e	
	Score moyen	Er.T.	S.D.	Er.T.	Score	Er.T.	Score	Er.T.	Score	Er.T.	Score	Er.T.	Score	Er.T.	Score	Er.T.
Australie	530	(2.0)	91	(1.4)	371	(4.1)	409	(3.5)	469	(2.8)	594	(2.1)	644	(2.7)	672	(3.4)
Autriche	506	(3.2)	90	(1.7)	357	(5.1)	388	(4.5)	443	(4.1)	569	(4.0)	621	(4.2)	651	(4.6)
Belgique	525	(2.2)	104	(1.5)	340	(5.0)	383	(4.5)	456	(3.3)	602	(2.6)	653	(2.0)	681	(2.0)
Canada	529	(1.7)	88	(0.9)	379	(2.4)	414	(2.8)	471	(2.5)	591	(1.9)	640	(2.1)	669	(2.4)
Rép. tchèque	516	(3.4)	93	(1.9)	356	(8.6)	394	(6.2)	454	(4.4)	582	(3.6)	634	(3.9)	663	(4.0)
Danemark	517	(2.5)	87	(1.5)	369	(5.0)	402	(4.3)	459	(3.1)	578	(2.8)	627	(3.4)	655	(3.7)
Finlande	548	(1.9)	82	(1.2)	409	(4.7)	442	(2.8)	495	(2.5)	604	(2.3)	650	(2.3)	677	(3.6)
France	519	(2.7)	93	(2.1)	358	(6.1)	396	(4.8)	459	(3.9)	586	(3.0)	635	(3.7)	662	(4.5)
Allemagne	513	(3.2)	95	(1.8)	351	(5.9)	383	(5.3)	447	(4.8)	583	(4.3)	632	(2.7)	658	(3.2)
Grèce	448	(4.0)	99	(1.7)	283	(5.6)	319	(5.3)	383	(4.5)	517	(4.6)	574	(5.7)	607	(5.6)
Hongrie	501	(2.9)	94	(2.0)	343	(5.8)	378	(4.1)	436	(3.8)	567	(3.9)	622	(4.3)	653	(5.4)
Islande	505	(1.4)	85	(1.1)	358	(5.5)	393	(3.3)	450	(2.2)	564	(2.0)	609	(2.3)	634	(3.6)
Irlande	498	(2.3)	80	(1.4)	364	(4.5)	395	(3.8)	445	(3.1)	555	(2.7)	601	(2.8)	625	(3.2)
Italie	469	(3.1)	102	(2.1)	289	(8.7)	334	(6.5)	406	(4.7)	540	(3.0)	595	(3.4)	627	(3.6)
Japon	547	(4.1)	105	(2.7)	362	(8.3)	406	(6.8)	481	(5.7)	621	(4.2)	675	(4.6)	705	(6.0)
Corée	550	(3.1)	86	(2.0)	404	(4.6)	438	(5.2)	494	(3.9)	610	(3.5)	658	(4.2)	686	(5.5)
Luxembourg	494	(1.4)	92	(1.0)	339	(3.7)	373	(2.3)	432	(2.4)	558	(2.2)	610	(2.6)	640	(3.4)
Mexique	384	(4.3)	96	(2.0)	227	(5.4)	262	(5.2)	317	(5.2)	451	(5.1)	509	(5.7)	542	(6.5)
Pays-Bas	520	(3.0)	89	(2.0)	372	(5.9)	401	(5.1)	456	(4.9)	587	(3.6)	636	(3.3)	662	(3.7)
Nouvelle-Zélande	533	(2.2)	96	(1.2)	370	(3.8)	406	(4.2)	468	(3.7)	601	(2.4)	653	(2.5)	682	(2.8)
Norvège	490	(2.6)	99	(1.7)	322	(5.5)	361	(4.6)	424	(3.7)	559	(3.3)	615	(4.2)	645	(4.4)
Pologne	487	(2.8)	90	(1.7)	338	(5.6)	372	(4.1)	428	(3.1)	548	(3.0)	600	(3.5)	632	(4.5)
Portugal	470	(3.9)	92	(2.1)	311	(7.9)	345	(6.8)	409	(5.7)	534	(3.6)	586	(3.5)	614	(3.5)
Rép. slovaque	492	(3.4)	93	(2.4)	337	(7.1)	370	(5.9)	430	(4.7)	558	(3.6)	609	(3.8)	638	(4.2)
Espagne	482	(2.7)	94	(1.3)	322	(4.8)	361	(4.1)	421	(3.5)	547	(3.2)	599	(3.9)	629	(3.3)
Suède	509	(2.4)	88	(1.6)	360	(6.4)	395	(4.4)	451	(3.0)	571	(3.1)	619	(3.8)	647	(3.6)
Suisse	521	(3.0)	94	(1.9)	358	(5.7)	397	(4.0)	461	(3.3)	587	(3.9)	637	(4.6)	666	(5.2)
Turquie	408	(6.0)	97	(4.4)	257	(7.8)	291	(6.6)	343	(5.2)	466	(7.7)	531	(11.9)	577	(18.6)
États-Unis	477	(3.1)	98	(1.3)	312	(5.6)	347	(4.6)	410	(4.1)	548	(3.3)	604	(4.0)	635	(4.2)
Total de l'OCDE	490	(1.2)	106	(0.8)	308	(2.7)	348	(2.2)	418	(1.7)	566	(1.3)	624	(1.3)	656	(1.4)
Moyenne des pays	500	(0.6)	100	(0.4)	328	(1.7)	368	(1.3)	434	(1.1)	571	(0.8)	625	(0.8)	656	(0.8)

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/324302346354>

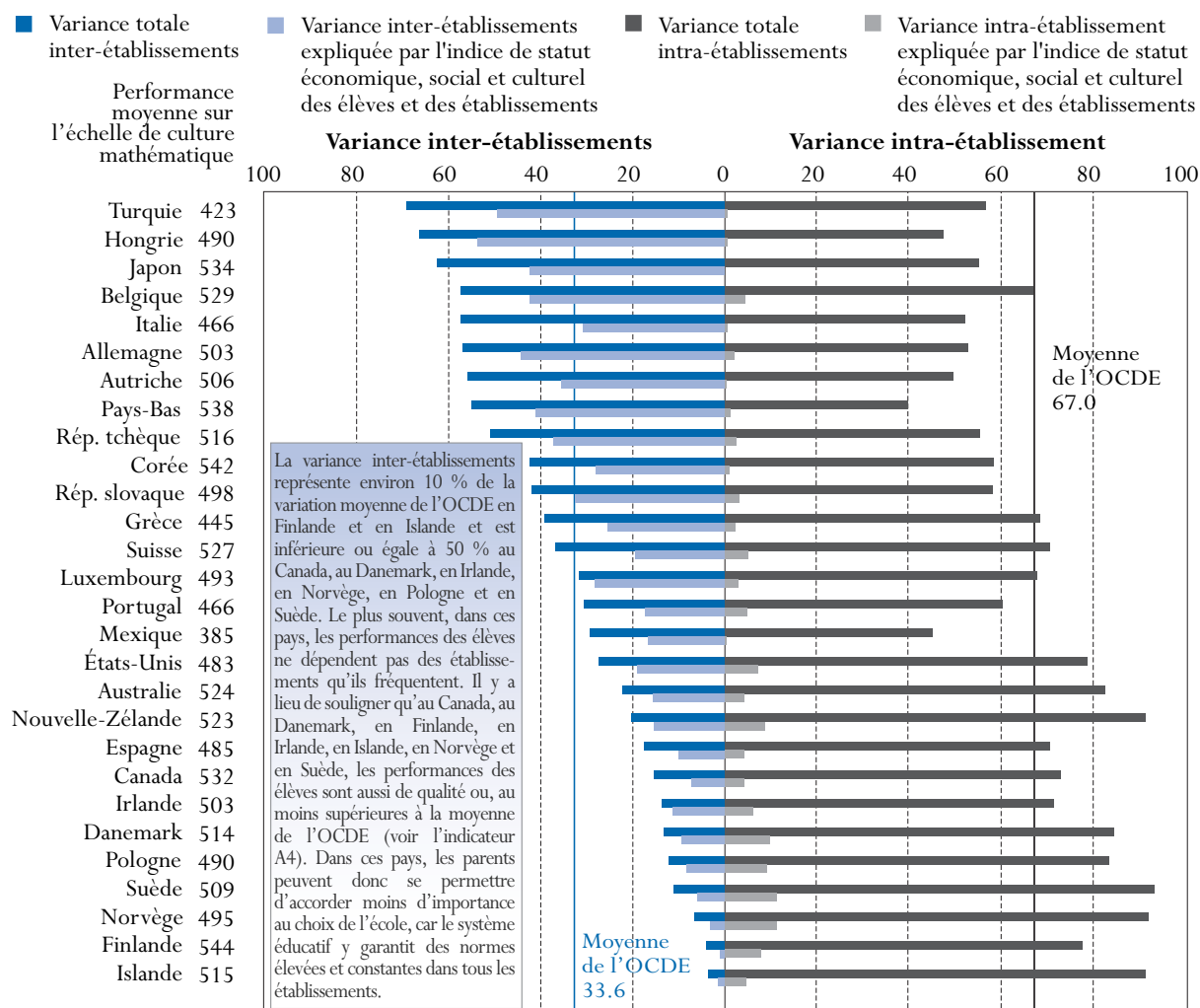
Variation inter- et intra-établissement des performances des jeunes de 15 ans en mathématiques

Cet indicateur étudie la variation des performances des élèves sur l'échelle de culture mathématique entre les établissements et au sein même de ceux-ci. Il compare aussi l'évolution de la variation inter-établissements entre le cycle PISA 2000 et 2003.

Points clés

Graphique A6.1. Variance inter-établissements et intra-établissement des scores des élèves sur l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003)

Ce graphique montre dans quelle mesure les performances des élèves en mathématiques varient entre les établissements. Plus les barres sont longues, plus les écarts de performance sont prononcés entre les établissements. Les écarts correspondent aux pourcentages de la variance moyenne de la performance des élèves de 15 ans sur l'échelle de culture mathématique (PISA 2003) qui sont imputables à des différences entre établissements. L'indice de 100 points représente la variation totale de la performance des élèves entre et dans les établissements calculée en moyenne sur la base des pays de l'OCDE.



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau A6.1.

Autres faits marquants

- La variation des performances est importante entre les élèves dans tous les pays de l'OCDE, mais l'amplitude de cette variation tient aux différences de performance des élèves dans les différents établissements. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les différences de performance entre les établissements expliquent 34 % de la variation moyenne de la performance des élèves. La variation inter-établissements est supérieure de plus de 50 % à la variation moyenne de l'OCDE dans neuf pays, mais elle représente moins de 10 % dans trois pays.
- La variance de la performance inter-établissements s'explique en partie par le milieu socioéconomique des élèves, mais elle est aussi vraisemblablement le reflet de certaines caractéristiques structurelles des établissements et/ou des systèmes éducatifs, ainsi que des politiques et pratiques de la direction et du corps enseignant (voir le tableau A7.2). En d'autres termes, une valeur ajoutée peut être associée à la fréquentation de tel ou tel établissement.
- Certains des pays – mais pas tous – bien placés sur l'échelle PISA présentent aussi une variance inter-établissements faible ou modeste. Ceci donne à penser que parvenir à des niveaux de performance analogues dans tous les établissements est un objectif qui fait partie de leur politique et qui est à la fois important en soit et compatible avec l'objectif d'atteindre des niveaux élevés de performances globales.

Contexte

Prendre en charge une population hétérogène d'élèves et diminuer les écarts de performance est un défi majeur pour tous les pays. Les politiques adoptées pour répondre à ces exigences varient selon les pays. Certains appliquent des systèmes scolaires polyvalents sans différenciation institutionnelle ou presque. Ils cherchent à offrir à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprentissage et imposent aux établissements et aux enseignants de prendre en charge tous les élèves, quels que soient leurs capacités, leurs intérêts ou leur milieu. D'autres pays traitent l'hétérogénéité des élèves en les regroupant en fonction du niveau de performance après un processus de sélection (et d'orientation vers différentes filières) entre établissements ou entre classes d'un établissement, dans le but de répondre au mieux aux besoins des élèves compte tenu de leur potentiel et/ou de leur intérêt pour des programmes particuliers. Nombreux sont les pays qui combinent les deux approches. Même dans les systèmes éducatifs caractérisés par un enseignement polyvalent, des variations significatives peuvent être observées entre établissements. Ces variations s'expliquent par les caractéristiques socioéconomiques et culturelles des communautés environnantes ou par des différences géographiques (entre régions, entre provinces, entre états d'un pays fédéral ou entre zones urbaines et rurales). Enfin, certaines différences liées à la qualité ou au type de l'enseignement ne sont pas à exclure. En conséquence, le niveau de performance des élèves peut toujours varier entre les établissements même dans les systèmes scolaires polyvalents. Cet indicateur étudie la variance inter- et intra-établissement de la performance des élèves en mathématiques.

Observations et explications

Le graphique A6.1 ci-dessus montre que la variation des performances des élèves de 15 ans en mathématiques est loin d'être uniforme dans tous les pays (voir le tableau 6.1). La longueur des barres indique la variance observée de la performance des élèves sur l'échelle PISA de culture mathématique. Dans le graphique A6.1, les valeurs sont exprimées en pourcentage de la variance moyenne de la performance sur l'échelle PISA de culture mathématique dans les pays de l'OCDE.

La moyenne de la variance calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE est reprise dans le tableau. Une valeur supérieure à 100 dans un pays donné signifie que la variance de la performance des élèves est plus forte dans ce pays qu'elle ne l'est en moyenne dans les autres pays de l'OCDE. De même, les valeurs inférieures à 100 indiquent une variance de la performance des élèves au-dessous de la variation moyenne. Par exemple, la variance de la performance des élèves est inférieure de plus de 15 % à la variance moyenne de l'OCDE en Finlande, en Irlande et au Mexique, mais elle y est supérieure de 15 % au moins en Belgique, au Japon et en Turquie. Le niveau moyen de l'OCDE est la moyenne arithmétique des valeurs respectives de chaque pays. Cette moyenne n'est pas équivalente au carré de l'écart type moyen de l'OCDE présenté dans le chapitre 2 de l'ouvrage *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004 a), car celui-ci comprend la variation de performance entre pays, alors que le niveau moyen de l'OCDE dont il est question ici est simplement la moyenne (pour tous les pays) des variations de performance au sein des pays.

Dans le graphique A6.1, une distinction est établie pour chaque pays entre la variation imputable à des différences de score observées entre les établissements (la variation inter-établissements) et la variation imputable aux différences de score observées au sein même des établissements (la variation intra-établissement). Il y a lieu de souligner que la variation intra-établissement comprend la variation entre classes et entre élèves, en raison du mode d'échantillonnage des élèves. La longueur des segments à gauche de la ligne verticale médiane représente la variation entre établissements et sert à classer les pays. La

longueur des segments à droite de cet axe vertical représente la variation au sein des établissements. Plus le segment situé à gauche de l'axe vertical 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.

Le graphique A6.1 montre que la variance intra-établissement de la performance des élèves est considérable dans tous les pays et que la variance inter-établissements l'est aussi dans la plupart des pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les différences de performance entre les établissements expliquent 34 % de la variation totale de la performance des élèves de 15 ans calculée à l'échelle de l'OCDE. L'évolution de la variation inter-établissements entre les cycles PISA 2000 et PISA 2003 est décrite dans l'encadré A6.1.

En Hongrie et en Turquie, la variation des performances entre établissements est particulièrement prononcée : elle représente environ le double de la variation inter-établissements moyenne de l'OCDE. En Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Italie, au Japon, aux Pays-Bas et en République tchèque, la part de la variance inter-établissements est toujours une fois et demie plus élevée que la moyenne de l'OCDE (voir la colonne 3 du tableau A6.1). Lorsque les disparités en termes de performance sont 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. Cela peut s'expliquer par le choix parental de l'établissement, par le lieu de résidence de la famille, par les politiques des établissements en matière d'admission des élèves ou encore par l'orientation des élèves vers des programmes d'études différents. Soucieux de s'informer sur les écarts entre les systèmes éducatifs et entre les régions, certains pays ont également mis en œuvre l'évaluation PISA au niveau régional.

La variance inter-établissements représente environ 10 % de la variation moyenne de l'OCDE en Finlande et en Islande et elle y est inférieure ou égale à 50 % au Canada, au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Pologne et en Suède. Dans ces pays, les performances des élèves ne dépendent que de très peu des établissements qu'ils fréquentent (voir le tableau A6.1). Ces résultats suggèrent que les élèves de ces pays évoluent dans des environnements d'apprentissage qui influent de la même manière sur leurs performances. Il y a lieu de souligner qu'au Canada, au Danemark, en Finlande, en Irlande, en Islande, en Norvège et en Suède, les performances des élèves sont aussi très proches de la moyenne de l'OCDE ou supérieures. Dans ces pays, les parents peuvent donc se permettre d'accorder moins d'importance au choix de l'école, car le système éducatif y garantit des normes élevées et constantes dans tous les établissements.

La variance de la performance entre établissements s'explique en partie par le milieu socioéconomique des élèves, mais elle est aussi vraisemblablement le reflet de certaines caractéristiques structurelles des établissements et des systèmes éducatifs – en particulier ceux qui pratiquent le regroupement en classes homogènes. Une partie de la variance est peut-être également imputable aux politiques et pratiques de la direction et du corps enseignant des établissements. En d'autres termes, il y a une valeur ajoutée associée à la fréquentation de tel ou tel établissement.

Il faut relever le fait que certains des pays en tête du classement de performance – pas tous, certes – présentent une variance inter-établissements faible ou modeste, ce qui donne à penser que parvenir à des niveaux de performance analogues dans tous les établissements (surtout peut-être en identifiant et en réformant les établissements peu performants) est un objectif qui fait partie de la politique des établissements et qui est à la fois important en soit et compatible avec l'objectif d'atteindre des niveaux élevés de performances globales.

Encadré A6.1. Comparaison de la variation inter-établissements entre les cycles PISA 2000 et 2003

Dans la plupart des pays, les résultats du cycle PISA 2003 sont similaires à ceux du cycle PISA 2000. Certaines exceptions méritent toutefois d'être mentionnées. La Pologne, par exemple, a entrepris en 1999 une réforme de son système d'éducation en vue de renforcer l'intégration des structures d'enseignement. Cette réforme a notamment reporté la différenciation institutionnelle au-delà de l'âge de 15 ans, ce qui a sans nul doute contribué à la baisse spectaculaire de la variation inter-établissements de la performance des élèves de 15 ans en mathématiques. Dans ce pays, la variance inter-établissements ne représente plus que 13 % de la variation globale en 2003, alors qu'elle représentait plus de 50 % de la variation en 2000 (voir l'ouvrage *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* [OCDE, 2004a], notamment le tableau 4.1a). Par ailleurs, les scores sur les échelles de culture mathématique pour lesquelles des données tendanciennes sont disponibles ont évolué de la même manière dans tous les pays entre 2000 et 2003. Cet indicateur ne rend compte que des scores sur l'échelle combinée de culture mathématique, même si deux des quatre domaines de compétence en mathématiques du cycle PISA 2003 n'ont pas été évalués lors du cycle PISA 2000. La performance moyenne des élèves de 15 ans en Pologne est également sensiblement supérieure sur les deux échelles comparables de culture mathématique. De surcroît, l'écart de performance entre les élèves les plus « forts » et les plus « faibles » est sensiblement moins grand qu'en 2000. L'accroissement de la performance moyenne en mathématiques est essentiellement imputable à une augmentation des résultats dans le quartile inférieur de la répartition des scores en Pologne (c'est-à-dire jusqu'au 25^e centile). En effet, les résultats du cycle PISA 2003 montrent que moins de 5 % des élèves se situent sous le seuil de performance que n'avaient pas atteint 10 % des élèves polonais lors du cycle PISA 2000 (voir les données sur le site www.pisa.oecd.org).

D'autres pays affichent également une variation inter-établissements moins importante en 2003. En Belgique, en Grèce et au Mexique, la part de la variation de la performance des élèves imputable à une variance inter-établissements a diminué de 8 à 10 points de pourcentage par rapport à 2000. Il y a lieu de souligner qu'en Belgique, cette différence peut probablement s'expliquer par la façon dont les établissements ont été définis lors de l'échantillonnage. En revanche, la part de la variance de la performance entre établissements a augmenté de plus 10 points de pourcentage en Italie.

Définitions et méthodologie

Les scores proviennent des évaluations administrées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Le dernier cycle en date de l'enquête PISA s'est déroulé en 2003, pendant l'année scolaire.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans. Il s'agit concrètement des élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois accomplis et 16 ans et 2 mois accomplis au début de la période d'évaluation et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel) et l'année d'études ou le type d'établissement fréquenté.

La variation est exprimée en termes de variance statistique. La variation totale de la performance des élèves correspond au carré de l'écart-type. C'est la variance statistique, et non l'écart-type, qui est utilisée

dans cette comparaison pour permettre la décomposition de la variation de la performance des élèves. La variance peut différer du carré de l'écart-type à cause de divers facteurs expliqués dans le rapport technique sur le cycle PISA 2003 (*PISA 2003 Technical Report* [OCDE, 2005c]), dont l'un des plus importants est le fait que les données indiquées dans ce tableau prennent uniquement en compte les élèves dont les données socioéconomiques sont valables.

La variation inter-établissements est affectée par des différences dans la manière dont les établissements sont définis et organisés dans les divers pays, ainsi que par les unités choisies lors de l'échantillonnage. Dans certains pays, certains établissements de l'échantillon sont définis comme des unités administratives (même si elles comptent plusieurs implantations différentes, comme en Italie) ; dans d'autres, ils sont définis comme des unités de groupes scolaires plus larges qui accueillent des jeunes de 15 ans ; dans d'autres encore, ils sont définis à partir d'unités physiques comme des bâtiments scolaires, ou bien encore à partir des centres de décision (dirigées par un chef d'établissement). Le rapport technique sur le cycle PISA 2003 (*PISA 2003 Technical Report* [OCDE, 2005c]) explique la façon dont les établissements sont définis.

Autres références

Pour plus d'informations sur le cycle PISA 2003, il y a lieu de consulter *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004a), *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir – Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003* (OCDE, 2004b) et *le rapport technique sur le cycle PISA 2003* (*PISA 2003 Technical Report* [OCDE, 2005c]). Les données de l'enquête PISA peuvent également être consultées sur le Web à l'adresse www.pisa.oecd.org.

Tableau A6.1. Variance inter- et intra-établissement des scores des élèves sur l'échelle de culture mathématique lors du cycle d'évaluation PISA 2003

	Variance totale de la PE ²	Variance exprimée en pourcentage de la variance moyenne de la performance des élèves (PE) dans les pays de l'OCDE ¹											Variance totale inter-établissements exprimée en pourcentage de la variance totale au sein du pays ⁵
		Variance totale de la PE dans les pays de l'OCDE ³	Variance totale de la PE entre les établissements ⁴	Variance totale de la PE dans les établissements	Variance expliquée par l'indice international de statut économique, social et culturel des élèves		Variance expliquée par l'indice international de statut économique, social et culturel des élèves et des établissements		Variance expliquée par les programmes d'études des élèves		Variance expliquée par les programmes d'études des élèves et par l'indice international de statut économique, social et culturel des élèves et des établissements		
					Part expliquée de la variance inter-éta-bliss.	Part expliquée de la variance intra-éta-bliss.	Part expliquée de la variance inter-éta-bliss.	Part expliquée de la variance intra-éta-bliss.	Part expliquée de la variance inter-éta-bliss.	Part expliquée de la variance intra-éta-bliss.	Part expliquée de la variance inter-éta-bliss.	Part expliquée de la variance intra-éta-bliss.	
Australie	9 036	105.1	22.0	82.3	9.0	4.2	15.4	4.3	1.8	2.8	16.7	6.8	21.1
Autriche	8 455	98.4	55.5	49.5	7.6	0.6	35.2	0.5	42.6	0.4	45.3	0.9	52.9
Belgique	10 463	121.8	56.9	66.7	17.7	4.4	42.0	4.4	49.1	15.8	52.1	17.0	46.0
Canada	7 626	88.7	15.1	72.6	4.7	4.2	7.1	4.3	2.6	5.0	7.0	8.5	17.3
Rép. tchèque	8 581	99.9	50.5	55.2	13.8	2.5	37.0	2.6	34.1	0.2	41.6	2.7	47.8
Danemark	8 289	96.5	13.1	84.2	7.7	9.7	9.3	9.8	1.6	0.1	9.7	9.9	13.4
Finlande	6 974	81.2	3.9	77.3	0.9	7.9	0.9	7.9	0.0	0.0	0.9	7.9	4.8
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	9 306	108.3	56.4	52.6	14.1	2.2	43.8	2.2	47.2	1.1	50.7	3.2	51.7
Grèce	8 752	101.8	38.9	68.1	10.3	2.5	25.2	2.3	28.3	0.0	32.9	2.3	36.3
Hongrie	8 726	101.5	66.0	47.3	15.6	1.0	53.2	0.7	49.0	-0.1	57.1	0.8	58.3
Islande	8 123	94.5	3.6	90.9	1.3	4.7	1.3	4.7	0.0	0.0	1.3	4.7	3.8
Irlande	7 213	83.9	13.4	71.2	7.8	6.0	11.1	6.1	1.4	4.4	11.0	10.0	15.9
Italie	9 153	106.5	56.8	52.0	6.6	0.7	30.5	0.7	26.0	0.1	34.6	0.7	52.2
Japon	9 994	116.3	62.1	55.0	3.3	0.1	42.0	0.1	5.2	0.0	42.9	0.1	53.0
Corée	8 531	99.3	42.0	58.2	7.7	1.1	27.8	1.1	21.5	0.6	31.2	1.6	42.0
Luxembourg	8 432	98.1	31.2	67.6	9.3	3.0	27.9	2.9	14.8	14.6	27.8	15.7	31.6
Mexique	7 295	84.9	29.1	44.8	4.2	0.3	16.6	0.4	12.7	0.0	20.8	0.5	39.4
Pays-Bas	7 897	91.9	54.5	39.5	8.8	1.3	40.7	1.3	50.8	7.8	51.4	8.4	58.0
Nouvelle-Zélande	9 457	110.1	20.1	90.9	9.8	8.7	15.2	8.8	0.8	3.1	15.2	11.4	18.1
Norvège	8 432	98.1	6.5	91.7	2.7	11.1	2.9	11.2	0.2	0.1	2.9	11.2	6.6
Pologne	8 138	94.7	12.0	83.1	7.1	8.9	8.2	9.0	0.8	0.1	8.3	9.0	12.6
Portugal	7 647	89.0	30.3	60.0	9.5	4.8	17.2	4.8	26.5	8.6	28.6	11.6	33.6
Rép. slovaque	8 478	98.7	41.5	58.0	12.9	3.1	32.3	3.1	26.0	0.4	33.6	3.4	41.7
Espagne	7 803	90.8	17.2	70.2	6.4	4.1	9.8	4.2	0.0	0.0	9.8	4.2	19.7
Suède	8 880	103.3	10.9	92.8	4.7	11.2	5.8	11.2	1.5	0.6	6.9	11.6	10.5
Suisse	9 541	111.0	36.4	70.2	9.4	5.1	19.3	5.1	6.1	1.0	19.8	6.0	34.2
Turquie	10 952	127.4	68.7	56.5	10.1	0.7	49.0	0.6	42.5	3.1	56.0	3.4	54.9
États-Unis	9 016	104.9	27.1	78.3	12.1	7.0	18.7	7.2	3.2	2.8	19.2	9.2	25.7
Moyenne des pays	8 593	100.0	33.6	67.0	8.5	4.4	23.0	4.4	17.8	2.6	26.4	6.5	

1. Les composantes de la variance ont été estimées pour tous les élèves des pays participants sur la base de données sur le statut socioéconomique et sur les programmes d'enseignement. Les élèves inscrits dans des programmes d'enseignement spécial ont été exclus de ces analyses.
2. La variance totale de la performance des élèves correspond au carré de l'écart-type indiqué au chapitre 2 de la publication de l'OCDE *Apprendre aujourd'hui, réussir demain* (2004a). C'est la variance statistique, et non l'écart-type, qui est utilisée dans cette comparaison pour permettre la décomposition.
3. La somme des composantes de la variance inter-établissements et intra-établissement peut, en tant qu'estimation à partir d'un échantillon, ne pas correspondre à la variance totale.
4. Dans certains pays, on a échantillonné des unités ou des implantations dans des établissements, et non les établissements eux-mêmes en tant qu'unités administratives. Cela peut affecter l'estimation des composantes de la variance inter-établissements. En Autriche, en Hongrie, en Italie, au Japon et en République tchèque, les établissements dispensant plus d'un programme d'enseignement ont été scindés en unités dispensant chaque programme. Aux Pays-Bas, les établissements du premier et du deuxième cycle du secondaire ont été scindés en unités dispensant chaque cycle. Au Mexique, les établissements qui dispensent des cours dans des sessions différentes ont été scindés en unités dispensant chaque session. En Communauté flamande de Belgique, ce sont les implantations scolaires qui ont été échantillonnées lorsqu'un établissement s'étalait sur plusieurs implantations, alors qu'en Communauté française, des unités administratives regroupant parfois plusieurs implantations ont été échantillonnées. En République slovaque, les établissements ayant administré les tests en slovaque et en hongrois ont été scindés en établissements dispensant chaque langue d'enseignement.
5. Cet indice est souvent désigné sous l'appellation de « coefficient intra-classe » (rho).

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/026232258533>

Performances des élèves de 8^e année en mathématiques et en sciences (2003 et 1995)

Cet indicateur étudie les performances des élèves de 8^e année en mathématiques et en sciences et rend compte de leur évolution depuis 1995. Il exploite les résultats de l'Enquête internationale sur les tendances en mathématiques et en sciences (TIMSS) mise en œuvre par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), en particulier ceux portant sur les performances de 2 régions et de 12 pays de l'OCDE qui ont participé à l'évaluation de 2003 et d'un sous-groupe de pays qui ont pris également part à l'évaluation de 2000.

Points clés

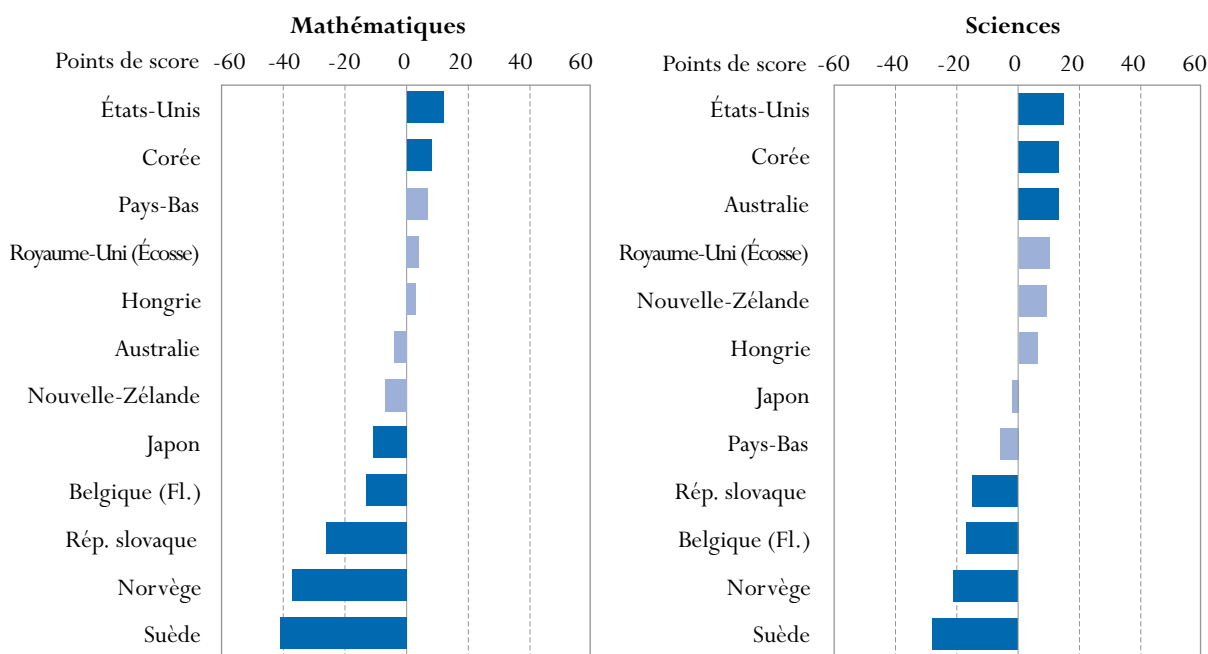
Graphique A7.1. Différences entre la performance moyenne des élèves de huitième année entre 1995 et 2003

Ce graphique montre la variation moyenne des performances des élèves de 8^e année entre les évaluations TIMSS (AIE) de 1995 et 2003.

- Pas de différence significative entre les performances moyennes de 2003 et de 1995.
- Performance moyenne de 2003 significativement supérieure ou inférieure à celle de 1995.

Seules les différences indiquées en gras sont statistiquement significatives.

Différences de performance entre 1995 et 2003



Remarque : l'Italie n'est pas incluse ici, car elle n'a pas participé à l'évaluation des élèves de huitième année en 1995.

Source : Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) en 1995 et en 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/000378507544>

Autres faits marquants

- Sur l'échelle de mathématiques, les scores des élèves coréens sont supérieurs à ceux des élèves de tous les autres pays de l'OCDE qui ont pris part à l'enquête TIMSS. En Belgique (Communauté flamande), en Hongrie, au Japon et aux Pays-Bas, les scores des élèves sont également sensiblement supérieurs à la moyenne établie sur la base de tous les pays de l'OCDE participants. Les huit autres pays accusent des scores inférieurs à la moyenne de l'OCDE.
- Sur l'échelle de sciences, la variation des scores est nettement moins grande que sur l'échelle de mathématiques. Le score de la Corée est supérieur à celui de tous les autres pays de l'OCDE qui ont pris part à l'enquête. Les scores de la Hongrie, du Japon et des Pays-Bas sont statistiquement supérieurs à la moyenne établie sur la base de tous les pays de l'OCDE participants. Les scores de l'Australie, des États-Unis, de la Nouvelle-Zélande et de la Suède sont équivalents à la moyenne de l'OCDE, tandis que ceux de la Belgique (Communauté flamande), de l'Italie, de la Norvège, de la République slovaque et du Royaume-Uni (Écosse) y sont inférieurs.

Contexte

Les savoirs et savoir-faire mathématiques et scientifiques sont des résultats importants de l'éducation. Dans les pays de l'OCDE, de nombreux décideurs s'efforcent d'améliorer les acquis des élèves dans ces matières, car ils estiment que leurs compétences dans ces deux domaines sont essentielles pour favoriser la compétitivité économique de leur pays à l'avenir. Les connaissances mathématiques et scientifiques sont requises sur le marché du travail, mais elles sont aussi indispensables pour comprendre les questions environnementales, médicales et économiques qui ne manquent pas de se poser dans des sociétés modernes de plus en plus tributaires des avancées technologiques et scientifiques.

Observations et explications

L'enquête TIMSS a été mise en oeuvre pour la première fois en 1995 dans les classes de 4^e et de 8^e années (de 3^e et de 7^e années, dans certains pays) et dans la dernière année d'études du deuxième cycle du secondaire. L'évaluation a été réitérée en 1999 dans les classes de 8^e année, puis en 2003 dans les classes de 4^e et 8^e années. L'enquête TIMSS donne donc un aperçu des performances des élèves au stade-clé que sont l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, ainsi que sur une période de 8 ans pour les classes de 4^e année (voir l'encadré A7.2) et de 8 ans par tranche de 4 années pour les classes de 8^e année. Pour plus d'informations sur les différences entre les évaluations de 1995 et de 1999 et les évaluations de 1999 et 2003, il y a lieu de consulter les ouvrages *TIMSS 2003 International Mathematics Report – Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades* (Mullis et al., 2004a) et *TIMSS 2003 International Science Report- Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades* (Mullis et al., 2004b).

Cet indicateur décrit les performances moyennes des élèves en mathématiques et en sciences, montre la distribution des scores et comment ils varient selon le sexe. Il donne une idée de l'évolution de ces trois variables entre 1995 et 2003 dans les pays qui ont participé aux deux cycles. L'encadré A7.1 explique succinctement la définition et le mode d'évaluation des mathématiques et des sciences retenus par l'enquête TIMSS.

Performance moyenne en mathématiques et en sciences

Le graphique A7.2 résume la performance des élèves de 8^e année en mathématiques et en sciences et indique si les résultats des pays sont inférieurs, équivalents ou supérieurs à la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. Cet indicateur permet aussi de comparer les scores moyens par couple de pays. Les moyennes indiquées ici sont calculées sur la seule base des pays de l'OCDE qui ont participé à l'enquête TIMSS en 2003. Elles diffèrent donc des moyennes figurant dans les rapports internationaux sur l'enquête TIMSS, qui sont calculées à partir de tous les pays participants, et non pas uniquement des pays membres de l'OCDE.

En mathématiques, les élèves coréens de 8^e année devancent ceux de tous les pays de l'OCDE qui ont participé à l'enquête. Leur score moyen est de 589 points, soit 73 points de plus que la moyenne de 516 points (données absentes du graphique) calculée sur la base des pays de l'OCDE qui ont pris part à l'enquête (ci-après dénommée « moyenne de l'OCDE »). En Belgique (Communauté flamande), en Hongrie, au Japon et aux Pays-Bas, les scores des élèves sont sensiblement supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Les huit autres pays accusent des scores inférieurs à la moyenne de l'OCDE. Les scores moyens sont compris entre 461 points (en Norvège) et 589 points (en Corée).

Sur l'échelle de sciences, la variation des scores est nettement moins grande (les scores vont de 491 points en Italie à 558 points en Corée). Comme pour les mathématiques en 8^e année, le score de la Corée est

Graphique A7.2. Comparaisons multiples de la performance moyenne des élèves de huitième année sur l'échelle IEA TIMSS (2003)

Mathématiques		Corée	Japon	Belgique	Pays-Bas ¹	Hongrie	Rép. slovaque	Australie	États-Unis ²	Suède	Royaume-Uni (Écosse) ¹	Nouvelle-Zélande	Italie	Norvège	Âge moyen
	Moyenne	589	570	537	536	529	508	505	504	499	498	494	484	462	
	Er. T.	(2.2)	(2.1)	(2.8)	(3.8)	(3.2)	(3.3)	(4.6)	(3.3)	(2.6)	(3.7)	(5.3)	(3.2)	(2.5)	
Corée	589	(2.2)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14.6
Japon	570	(2.1)	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14.4
Belgique	537	(2.8)	▼	▼	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14.1
Pays-Bas ¹	536	(3.8)	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14.3
Hongrie	529	(3.2)	▼	▼	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14.5
Rép. slovaque	508	(3.3)	▼	▼	▼	▼	▼	●	▼	▲	▲	▲	▲	▲	14.3
Australie	505	(4.6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	▲	▲	13.9
États-Unis ²	504	(3.3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	▲	▲	14.2
Suède	499	(2.6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	14.9
Royaume-Uni (Écosse) ¹	498	(3.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	13.7
Nouvelle-Zélande	494	(5.3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▲	14.1
Italie	484	(3.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	13.9
Norvège	462	(2.5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	13.8

Sciences		Corée	Japon	Hongrie	Pays-Bas ¹	États-Unis ²	Australie	Suède	Nouvelle-Zélande	Rép. slovaque	Belgique	Royaume-Uni (Écosse) ¹	Norvège	Italie	Âge moyen
	Moyenne	558	552	543	536	527	527	524	520	517	516	512	494	491	
	Er. T.	(1.6)	(1.7)	(2.8)	(3.1)	(3.1)	(3.8)	(2.7)	(5.0)	(3.2)	(2.5)	(3.4)	(2.2)	(3.1)	
Corée	558	(1.6)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14.6
Japon	552	(1.7)	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14.4
Hongrie	543	(2.8)	▼	▼	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14.5
Pays-Bas ¹	536	(3.1)	▼	▼	▼	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14.3
États-Unis ²	527	(3.1)	▼	▼	▼	▼	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14.2
Australie	527	(3.8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▲	▲	▲	▲	▲	13.9
Suède	524	(2.7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▲	▲	▲	▲	14.9
Nouvelle-Zélande	520	(5.0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	●	●	▲	▲	14.1
Rép. slovaque	517	(3.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▲	▲	▲	14.3
Belgique	516	(2.5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	14.1
Royaume-Uni (Écosse) ¹	512	(3.4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	13.7
Norvège	494	(2.2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	13.8
Italie	491	(3.1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	13.9

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 inférieure ou supérieure à celle du pays en ordonnée ou qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre leur performance moyenne.

▲	Performance moyenne significativement supérieure à celle du pays en ordonnée
●	Pas de différence significative par rapport au pays en ordonnée
▼	Performance moyenne significativement inférieure à celle du pays en ordonnée
■ (bleu clair)	Performance moyenne supérieure à la moyenne de l'OCDE
■ (bleu foncé)	Pas de différence statistique significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
■ (gris)	Performance moyenne inférieure à la moyenne de l'OCDE

Remarque : l'Angleterre est exclue des comparaisons multiples et du calcul de la moyenne de l'OCDE, car elle n'a pas satisfait aux critères concernant les taux d'échantillonnage. Les pays sont classés par ordre décroissant de leur performance moyenne sur les échelles de compétence. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

1. N'a pu satisfaire aux critères concernant les taux d'échantillonnage qu'après avoir inclus dans l'échantillon les écoles de remplacement.

2. A presque pu satisfaire aux critères concernant les taux d'échantillonnage.

Source : Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) en 2003.

Encadré A7.1. Définition des mathématiques et des sciences dans l'enquête TIMSS

Les cadres d'évaluation des mathématiques et des sciences de l'enquête TIMSS ont été élaborés de manière concertée sur la base d'aspects importants des programmes de cours des pays participants. Ils s'articulent autour d'une dimension de contenu et d'une dimension cognitive. La dimension de contenu définit les matières spécifiques qui sont incluses dans l'évaluation, et la dimension cognitive les comportements et approches attendus des élèves lors de l'apprentissage des concepts. Les comportements spécifiques inclus dans chaque domaine cognitif sont établis sur la base des résultats recherchés par les responsables de l'éducation et les enseignants dans le monde entier.

Définition des mathématiques – Les cinq contenus mathématiques sont les nombres, l'algèbre (les modèles, équations et relations en 4^e année), les mesures, la géométrie et les données. Les quatre domaines cognitifs sont la connaissance des faits et des procédures, l'utilisation des concepts, la résolution de problèmes courants et le raisonnement.

Définition des sciences – Les contenus scientifiques sont les sciences de la vie, la chimie, la physique, les sciences de la Terre et de l'environnement. En 4^e année, la chimie et la physique sont regroupées dans les sciences physiques et les sciences de la Terre ne font pas l'objet d'une évaluation spécifique. Les domaines cognitifs sont la connaissance des faits, la compréhension des concepts, le raisonnement et l'analyse. Le cadre d'évaluation des sciences concerne également la notion de recherche scientifique, dimension majeure qui se distingue par des contextes différents en rapport avec les contenus et par des exigences cognitives variées.

supérieur à celui de tous les autres pays de l'OCDE qui ont pris part à l'enquête. Les scores de la Hongrie, du Japon et des Pays-Bas sont statistiquement supérieurs à la moyenne de l'OCDE qui est de 524 points (données absentes du graphique). Les scores de l'Australie, des États-Unis, de la Nouvelle-Zélande et de la Suède sont équivalents à la moyenne de l'OCDE, tandis que ceux de la Belgique (Communauté flamande), de l'Italie, de la Norvège, de la République slovaque et du Royaume-Uni (Écosse) y sont inférieurs.

Les scores des élèves de 8^e année sont similaires sur les deux échelles dans la plupart des pays. Ceux de la Corée, de la Hongrie, du Japon et des Pays-Bas sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE sur les deux échelles, tandis que ceux de l'Italie, de la Norvège, de la République slovaque et du Royaume-Uni (Écosse) y sont inférieurs. Toutefois, quatre pays affichent de meilleures performances dans une matière que dans l'autre : les scores sont relativement plus élevés en sciences en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède et relativement plus élevés en mathématiques en Belgique (Communauté flamande). Les écarts de performance peuvent être imputables à la moyenne d'âge des élèves, qui va de 13,7 à 13,8 ans en Norvège et au Royaume-Uni (Écosse) et de 14,3 à 14,6 ans dans les quatre pays dont les scores sont supérieurs à la moyenne dans les deux échelles (voir le graphique A7.2).

Lors de l'interprétation des résultats de l'enquête TIMSS, il y a lieu de tenir compte du fait que les échantillons d'élèves ont été constitués sur la base de l'année d'études, ce qui a donné lieu à des différences d'âge moyen chez les élèves participants, notamment dans les pays de l'OCDE. Par ailleurs, comme les échantillons ont été réalisés en fonction de l'année d'études fréquentée en majorité par des élèves de 13 ans, la longueur de leur parcours scolaire n'était pas la même dans tous les pays. En effet, l'âge auquel les enfants entrent à l'école varie d'un pays à l'autre. Les différences d'âge et de scolarisation antérieure expliquent donc dans une certaine mesure les écarts de performance observés. Les résultats de 2003

de l'enquête TIMSS n'ont pas encore été soumis à des analyses concernant ces biais, mais il ressort de l'analyse des résultats du Programme de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'AIE que l'âge moyen des élèves explique 49 % des écarts de scores observés entre les pays.

Encadré A7.2. Vue d'ensemble des performances des élèves de 4^e année en mathématiques et en sciences

Neuf pays et régions de l'OCDE, en l'occurrence l'Australie, la Belgique (Communauté flamande), les États-Unis, la Hongrie, l'Italie, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, ont pris part à l'évaluation de 2003 de la performance des élèves des classes de 4^e année.

Scores moyens en 2003

- En mathématiques, les scores des élèves de 4^e année sont compris entre 451 points en Norvège et 565 points au Japon. Comme en 8^e année, la plage des scores est légèrement moins étendue en sciences qu'en mathématiques : elle va de 466 points en Norvège à 543 points au Japon.
- Dans la plupart des pays, les scores des élèves de 4^e et de 8^e années se situent dans des fourchettes comparables par rapport à la moyenne établie sur la base des pays participants. Quelques pays font cependant exception à la règle. Ainsi, aux États-Unis, les scores en mathématiques sont équivalents à la moyenne en 4^e année, mais inférieurs à la moyenne en 8^e année. Il en va de même pour les scores en sciences en Belgique (Communauté flamande) et en Italie.

Évolution entre 1995 et 2003

- La Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni (Angleterre) ont amélioré leurs performances en mathématiques et en sciences entre 1995 et 2003, comme l'a fait la Hongrie en sciences. Certains pays ont enregistré une baisse de leurs scores entre les deux cycles d'évaluation. C'est le cas du Japon et du Royaume-Uni (Écosse) en sciences, des Pays-Bas en mathématiques et de la Norvège dans les deux matières.
- Dans les pays qui ont enregistré une variation de leurs scores entre 1995 et 2003, sauf au Japon et en Norvège, les écarts sont plus marqués en 4^e année qu'en 8^e année.

Variation des scores selon le sexe (2003)

- En 4^e année, les écarts entre les sexes sont relativement similaires en mathématiques et en sciences, avec trois à quatre pays affichant des différences favorables au sexe masculin comprises entre 5 ou 6 et 11 points. En mathématiques, les écarts sont comparables à ceux observés en 8^e année, tandis qu'en sciences, rares sont les pays qui présentent des différences favorables au sexe masculin, différences qui ont tendance à se généraliser en 8^e année.
- Aux États-Unis, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Écosse), les scores des élèves de sexe masculin sont de manière significative supérieurs à ceux des élèves de sexe féminin à la fois en mathématiques et en sciences. Il en va de même en Italie pour ce qui est des mathématiques.

Évolution entre 1995 et 2003

Comme le montre le graphique A7.1, un peu plus de la moitié des pays ont enregistré une variation de leurs scores en mathématiques en 8^e année entre 1995 et 2003. L'augmentation des scores moyens est modeste, mais statistiquement significative en Corée (8 points de score) et aux États-Unis (12 points de score). À l'inverse, les scores ont baissé dans cinq pays, en l'occurrence en Belgique (Communauté flamande), au Japon, en Norvège, en République slovaque et en Suède. Le recul est léger dans les deux premiers pays (entre 11 et 13 points de score), mais plus sensible dans les trois derniers (entre 26 et 41 points de score). Enfin, l'Australie, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (Écosse) n'ont pas enregistré de variation statistiquement significative des scores de mathématiques en 8^e année.

En sciences, trois pays (l'Australie, la Corée et les États-Unis) ont connu une augmentation statistiquement significative des scores de leurs élèves de 8^e année (entre 13 et 15 points). Les scores moyens ont diminué en Belgique (Communauté flamande), en Norvège, en République slovaque et en Suède, pays qui a accusé la plus forte baisse (28 points de score). Les scores de sciences des élèves de 8^e année n'ont pas varié d'une manière statistiquement significative entre 1995 et 2003 en Hongrie, au Japon, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Écosse).

Bien que l'enquête TIMSS ait été mise en œuvre en 1995, en 1999 et en 2003 pour les élèves de 8^e année, seuls les résultats de 1995 et 2003 ont été exploités ici. L'inclusion d'une troisième série de données de référence aurait en effet donné lieu à une nouvelle diminution du nombre de pays ayant des données comparables : seuls une région et sept pays de l'OCDE, au lieu des deux régions et dix pays de l'OCDE, auraient pu être analysés. Il y a lieu de garder plusieurs réserves présentes à l'esprit à propos des pays dont les données de 1995 et de 2003 sont comparées. En premier lieu, il n'est pas possible de déterminer dans quelle mesure les écarts observés sont révélateurs de tendances, car ils ne sont déduits que de deux collectes de données. En fait, l'analyse des résultats des pays qui ont pris part aux trois évaluations montre une variation sensible des scores moyens observés dans certains pays : les écarts qui y sont enregistrés, d'une part, entre 1995 et 1999 et, d'autre part, entre 1999 et 2003 sont différents de ceux rapportés ici entre 1995 et 2003. Ce constat donne à penser que cet indicateur n'est pas le reflet fidèle des écarts réels de performance, du moins dans ces pays. En second lieu, il n'est pas prudent de monter en épingle les petites différences observées entre les deux séries de résultats, car l'évaluation TIMSS fait l'objet de légers ajustements, même si son approche globale reste inchangée d'une collecte de données à l'autre. Enfin, les erreurs d'échantillonnage et de mesure sont inévitables lorsque les épreuves sont constituées d'un nombre limité d'épreuves communes dans le temps. Pour cette raison, l'intervalle de confiance des comparaisons dans le temps a été proportionnellement élargi et seules doivent être prises en considération les différences déclarées statistiquement significatives dans le présent rapport.

Répartition des scores en mathématiques et en sciences

Les scores moyens donnent une idée générale des performances, certes, mais ils occultent souvent la variation des résultats des élèves au sein même des pays, variation qui peut être plus forte après plusieurs années de scolarisation que celle entre les pays. Cet indicateur analyse la variation des scores au sein des pays sur la base de la plage interquartile ou, en d'autres termes, de la différence de score moyen entre les élèves situés dans le 75^e centile et ceux situés dans le 25^e centile, c'est-à-dire les 50 % d'élèves médians.

Sur l'échelle de mathématiques, les écarts entre les élèves du 25^e centile et du 75^e centile représentent plus de 100 points dans 8 pays participants de l'OCDE sur 14 – en Australie, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et au Royaume-Uni (Écosse). C'est en Australie et en République slovaque que les écarts entre le 25^e et le 75^e centile sont les plus importants

(111 points) et en Belgique (Communauté flamande) qu'ils sont les plus faibles, avec une plage interquartile de 93 points (voir le tableau A7.1).

La plage des scores des élèves est moins étendue sur l'échelle de sciences dans un plus grand nombre de pays que la plage des scores des élèves sur l'échelle de mathématiques. La plage interquartile représente plus de 100 points de score dans 5 pays – en Australie, aux États-Unis, en Hongrie, en République slovaque et au Royaume-Uni (Écosse). Les écarts les plus importants s'observent aux États-Unis avec 110 points de score. C'est une nouvelle fois en Belgique (Communauté flamande) que les écarts entre les deux groupes d'élèves sont les moindres (84 points de score).

Ces résultats donnent à penser qu'une performance globale élevée ne va pas forcément de pair avec de fortes disparités de score. Citons les Pays-Bas à titre d'exemple : les écarts de score entre les élèves situés dans le 25^e et le 75^e centile figurent parmi les plus faibles en mathématiques et en sciences et les scores moyens sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans les deux échelles.

À l'inverse, certains pays en tête du classement établi selon la performance moyenne accusent des disparités internes qui sont relativement fortes. Ainsi, le score moyen de la Hongrie est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE en mathématiques, mais la variation des scores des 50 % d'élèves médians est relativement importante. Il en va de même pour les sciences aux États-Unis, qui affichent à la fois une performance moyenne supérieure à la moyenne de l'OCDE, mais des écarts relativement grands entre les élèves.

Le tableau A7.1 montre par ailleurs la répartition des scores des élèves en 1995 : la variation interquartile est plus forte et l'indicateur varie moins entre les deux collectes de données qu'en 4^e année.

Variation de la performance en mathématiques et en sciences selon le sexe

Enfin, il est intéressant également de déterminer s'il existe ou non des différences statistiquement significatives entre des sous-groupes d'élèves, en l'occurrence entre ceux de sexe masculin et féminin. Le graphique A7.3 montre les scores moyens des filles et garçons de 8^e année en mathématiques et en sciences et indique les écarts de score entre les deux sexes.

Contrairement à la tendance observée en 4^e année, où les écarts entre les deux sexes sont similaires en mathématiques et en sciences, les résultats des élèves de 8^e année font apparaître des écarts nettement plus prononcés en sciences. Dans tous les pays, si ce n'est en Nouvelle-Zélande, les garçons obtiennent des scores plus élevés que les filles, l'écart allant jusqu'à 26 points en Hongrie. Il en va de même en mathématiques dans quatre pays, en l'occurrence en Belgique (Communauté flamande), aux États-Unis, en Italie et aux Pays-Bas.

Évolution de la variation des performances selon le sexe entre 1995 et 2003

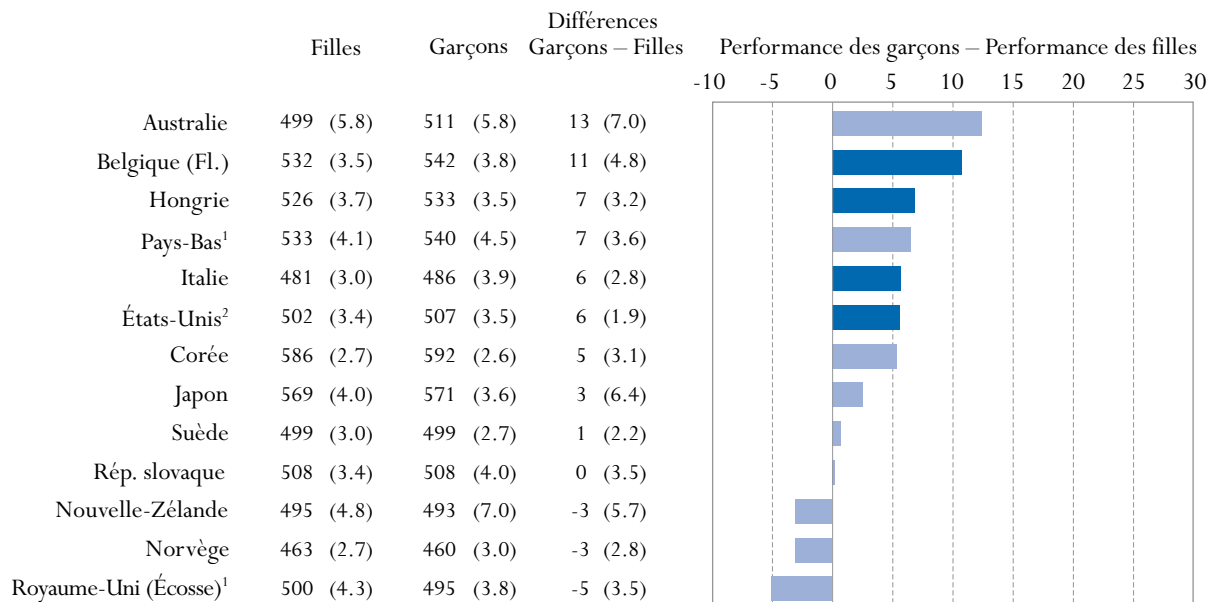
En comparaison avec 1995, les scores en mathématiques des élèves de sexe féminin et masculin ont diminué dans trois pays, en l'occurrence en Norvège, en République slovaque et en Suède (voir le tableau A7.2). En mathématiques, les scores n'ont augmenté chez les élèves des deux sexes qu'aux États-Unis. Les scores des élèves de sexe féminin ont progressé en Corée et au Royaume-Uni (Écosse). Les élèves de sexe féminin n'ont pas fait en Belgique (Communauté flamande) aussi bien en 2003 qu'en 1995.

En sciences, les scores des élèves de sexe féminin ont augmenté entre les deux cycles d'évaluation dans trois pays, à savoir en Corée, où la hausse la plus forte (22 points) a été enregistrée, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande. À l'inverse, ils ont diminué en Belgique (Communauté flamande), en Norvège, en République slovaque et en Suède, la baisse la plus forte étant de 26 points de score. Chez les élèves de sexe masculin, les scores ont augmenté en Australie et aux États-Unis, mais ils ont diminué au Japon, en

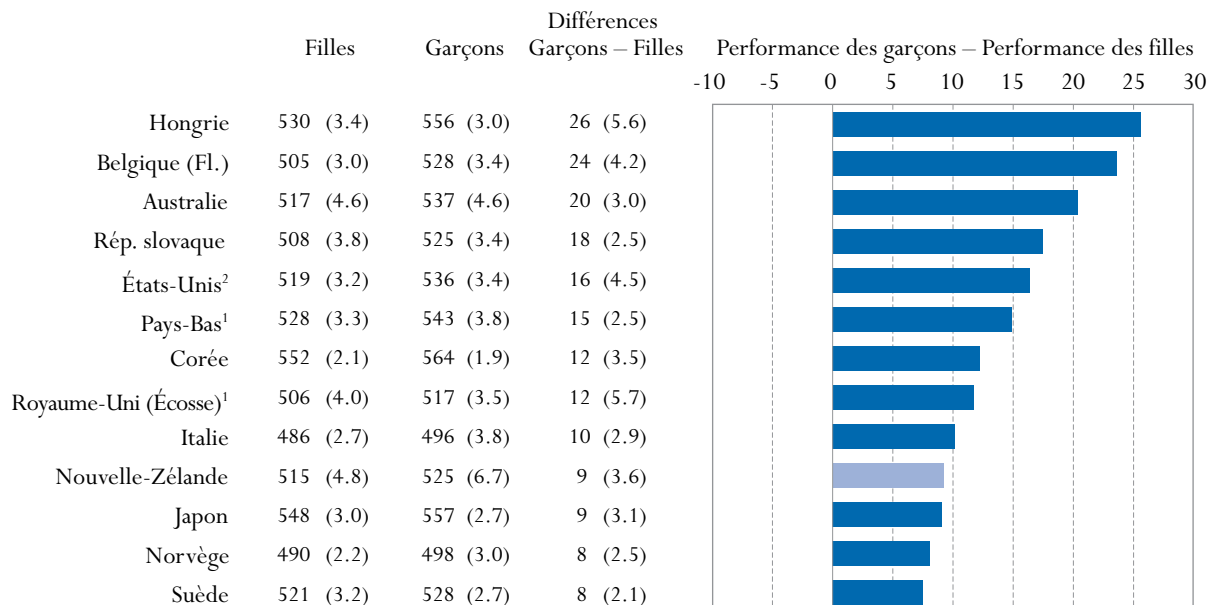
Graphique A7.3. Différences de performance des élèves de huitième année sur l'échelle IEA TIMSS, selon le sexe (2003)

- Pas de différence significative entre les performances moyennes des filles et des garçons
- Performance moyenne des garçons significativement supérieure ou inférieure à celle des filles

Mathématiques



Sciences



1. N'a pu satisfaire aux critères concernant les taux d'échantillonnage qu'après avoir inclus dans l'échantillon les écoles de remplacement.

2. A presque pu satisfaire aux critères concernant les taux d'échantillonnage.

Source : Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) en 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/000378507544>

Norvège, en République slovaque et en Suède. C'est en Suède que la baisse la plus forte a été enregistrée : les scores des élèves de sexe masculin ont diminué de 31 points entre 1995 et 2003.

Définitions et méthodologie

Les scores proviennent des évaluations administrées dans le cadre de l'Enquête internationale sur les tendances en mathématiques et en sciences (TIMSS) mise en œuvre par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE). La population étudiée dans cet indicateur est constituée des élèves inscrits dans l'année d'études la plus élevée des deux années d'études les plus fréquentées par des élèves de 13 ans. Cette année d'études est dénommée par convention « huitième année », car elle correspond à la huitième année de scolarisation institutionnelle dans la plupart des pays. Comme le Royaume-Uni (Angleterre) n'a pas atteint le seuil fixé en matière de taux de réponse pour l'évaluation de la performance des élèves de 8^e année (TIMSS), ses résultats ne peuvent être considérés comme parfaitement comparables à ceux des autres pays. En conséquence, les données de cet indicateur pour l'Angleterre ne concernent que les élèves de 4^e année.

Autres références

TIMSS 2003 International Mathematics Report : Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades (Mullis et al., 2004a).

TIMSS 2003 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades (Mullis et al., 2004b).

Tableau A7.1. Répartition des performances des élèves de huitième année - TIMSS (1995 et 2003)

	5 ^e centile		25 ^e centile		Score moyen		75 ^e centile		95 ^e centile		Plage interquartile		
	1995	2003	1995	2003	1995	2003	1995	2003	1995	2003	1995	2003	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Mathématiques												
	Australie	363	368	456	450	509	505	568	561	635	634	112	111
	Belgique (Comm. fl.)	415	398	504	495	550	537	602	588	659	643	98	93
	Hongrie	393	398	474	476	527	529	582	584	650	656	108	109
	Japon	447	433	530	519	581	570	633	623	703	697	103	104
	Corée	428	439	530	537	581	589	639	647	708	715	109	110
	Pays-Bas	396	417	482	488	529	536	581	587	644	644	99	99
	Nouvelle-Zélande	359	364	447	441	501	494	557	548	634	623	110	106
	Norvège	--	340	--	414	--	461	--	511	--	573	--	97
	Rép. slovaque	405	371	483	453	534	508	587	564	655	642	103	111
	Suède	406	378	492	452	540	499	591	548	661	614	99	96
Royaume-Uni (Écosse)	--	368	--	449	--	498	--	550	--	615	--	101	
États-Unis	345	369	438	450	492	504	552	560	621	635	113	110	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Sciences												
	Australie	354	397	458	478	514	527	576	580	654	644	119	102
	Belgique (Comm. fl.)	392	394	491	477	533	516	585	562	642	613	94	84
	Hongrie	405	415	487	492	537	543	588	595	659	666	101	103
	Japon	424	429	505	507	554	552	607	601	673	663	101	95
	Corée	402	438	494	513	546	558	604	606	673	666	110	93
	Pays-Bas	406	430	495	496	541	536	592	579	658	631	97	83
	Nouvelle-Zélande	358	393	453	471	511	520	571	570	654	637	118	99
	Norvège	--	372	--	450	--	494	--	542	--	601	--	91
	Rép. slovaque	396	390	480	467	532	517	586	569	661	637	105	102
	Suède	415	397	499	476	553	524	608	575	685	640	109	99
Royaume-Uni (Écosse)	--	380	--	462	--	512	--	565	--	630	--	102	
États-Unis	340	387	454	474	513	527	580	584	655	653	126	110	

Remarque : L'Italie n'est pas reprise ici, car elle n'a pas participé à l'évaluation des élèves de huitième année en 1995. Les chiffres de répartition ne sont pas disponibles pour 1995 en Norvège et au Royaume-Uni (Écosse). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Source : Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) en 1995 et 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/000378507544>

Tableau A7.2. Différences de performance chez les élèves de huitième année (TIMSS), selon le sexe (1995 et 2003)

▲ Performance de 2003 significativement supérieure à celle de 1995
▼ Performance de 2003 significativement inférieure à celle de 1995

Mathématiques		Filles			Garçons		
		1995	2003	Différence entre 1995 et 2003	1995	2003	Différence entre 1995 et 2003
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	511 (4.1)	499 (5.8)	-13 (7.1)	507 (4.7)	511 (5.8)	4 (7.5)
	Belgique (Comm. fl.)	553 (8.1)	532 (3.5)	-21 (8.9) ▼	547 (8.7)	542 (3.8)	-4 (9.5)
	Hongrie	527 (3.6)	526 (3.7)	-1 (5.2)	527 (3.6)	533 (3.5)	6 (5.1)
	Japon	577 (1.9)	569 (4.0)	-8 (4.5)	585 (2.2)	571 (3.6)	-14 (4.2) ▼
	Corée	571 (3.0)	586 (2.7)	15 (4.1) ▲	588 (2.7)	592 (2.6)	3 (3.8)
	Pays-Bas	522 (6.6)	533 (4.1)	11 (7.8)	534 (6.6)	540 (4.5)	5 (7.9)
	Nouvelle-Zélande	497 (5.3)	495 (4.8)	-1 (7.2)	505 (6.1)	493 (7.0)	-12 (9.3)
	Norvège	498 (2.6)	463 (2.7)	-35 (3.8) ▼	499 (2.9)	460 (3.0)	-39 (4.1) ▼
	Rép. slovaque	532 (3.1)	508 (3.4)	-25 (4.7) ▼	536 (3.7)	508 (4.0)	-28 (5.3) ▼
	Suède	541 (4.6)	499 (3.0)	-43 (5.5) ▼	539 (4.7)	499 (2.7)	-39 (5.4) ▼
	Royaume-Uni (Écosse)	486 (5.4)	500 (4.3)	14 (6.8) ▲	501 (7.0)	495 (3.8)	-5 (7.9)
États-Unis	490 (4.7)	502 (3.4)	12 (5.8) ▲	495 (5.2)	507 (3.5)	12 (6.3) ▲	
Sciences		Filles			Garçons		
		1995	2003	Différence entre 1995 et 2003	1995	2003	Différence entre 1995 et 2003
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	508 (3.9)	517 (4.6)	10 (6.0)	520 (5.3)	537 (4.6)	18 (7.1) ▲
	Belgique (Comm. fl.)	524 (8.7)	505 (3.0)	-19 (9.2) ▼	542 (9.0)	528 (3.4)	-14 (9.7)
	Hongrie	525 (3.7)	530 (3.4)	5 (4.8)	549 (3.5)	556 (3.0)	7 (4.7)
	Japon	544 (1.9)	548 (3.0)	3 (3.5)	564 (2.2)	557 (2.7)	-7 (3.6) ▼
	Corée	530 (2.5)	552 (2.1)	22 (3.2)	559 (2.8)	564 (1.9)	6 (3.4)
	Pays-Bas	528 (5.7)	528 (3.3)	0 (6.5)	554 (7.4)	543 (3.8)	-11 (8.3)
	Nouvelle-Zélande	497 (5.6)	515 (4.8)	18 (7.5)	524 (6.1)	525 (6.7)	1 (9.0)
	Norvège	506 (2.5)	490 (2.2)	-16 (3.4) ▼	523 (3.5)	498 (3.0)	-25 (4.8) ▼
	Rép. slovaque	520 (4.1)	508 (3.8)	-12 (5.7) ▼	545 (3.3)	525 (3.4)	-20 (4.7) ▼
	Suède	546 (4.8)	521 (3.2)	-26 (6.0) ▼	559 (4.9)	528 (2.7)	-31 (5.5) ▼
	Royaume-Uni (Écosse)	487 (5.2)	506 (4.0)	19 (6.6) ▲	515 (6.7)	517 (3.5)	3 (7.5)
États-Unis	505 (5.4)	519 (3.2)	14 (6.3) ▲	520 (6.1)	536 (3.4)	16 (6.9) ▲	

Remarque : l'Italie n'est pas reprise ici, car elle n'a pas participé à l'évaluation des élèves de huitième année en 1995. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Source : Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) en 1995 et 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/000378507544>

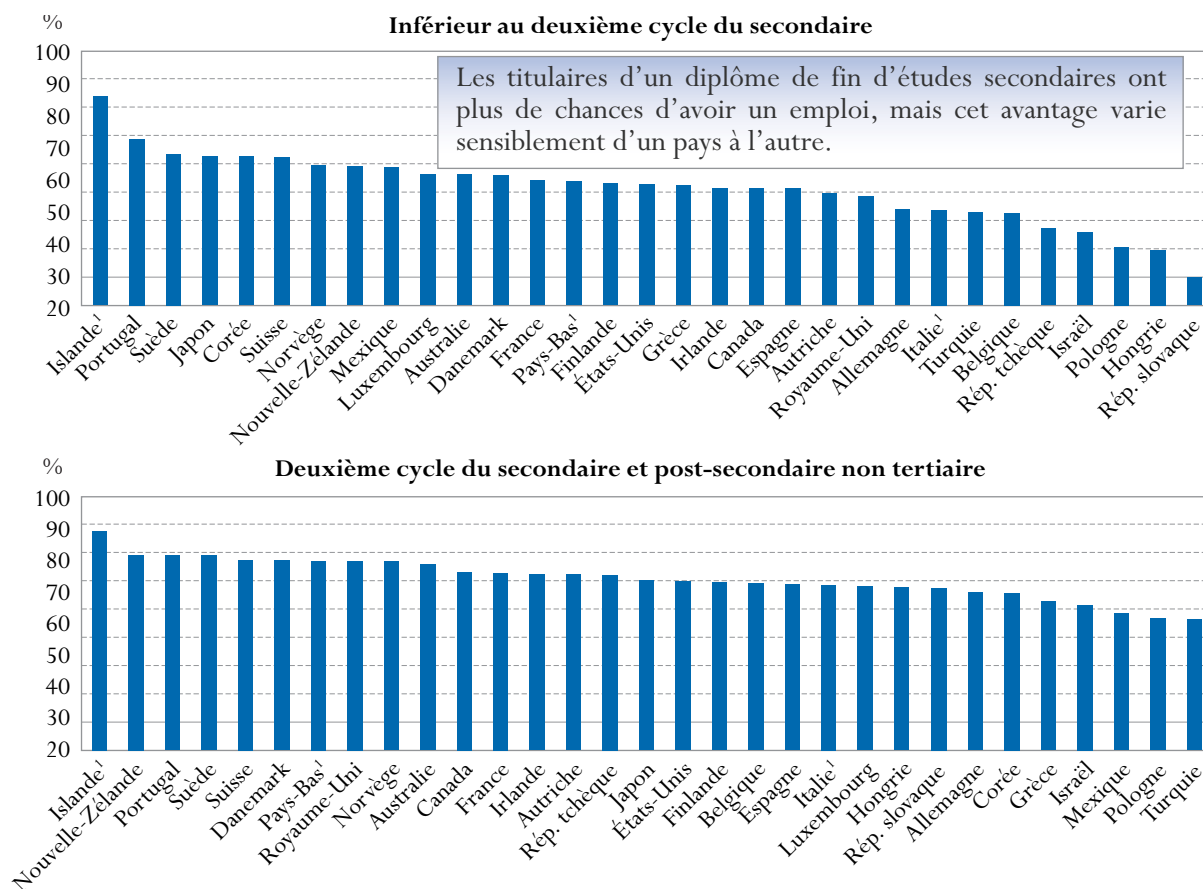
Taux d'activité selon le niveau de formation

L'adéquation des compétences de la population active et la capacité du marché du travail à proposer des emplois en rapport avec ces compétences figurent parmi les grandes préoccupations des décideurs. Cet indicateur examine la relation entre le niveau de formation et l'activité de la force de travail. Il commence par comparer les taux d'emploi en général, puis les taux de chômage par sexe avant de s'intéresser à l'évolution des taux de chômage dans le temps. Le taux d'emploi correspond à la proportion d'actifs occupés dans la population. Quant au taux de chômage, il est traditionnellement défini en termes économiques comme étant la proportion de chômeurs dans la population active.

Points clés

Graphique A8.1. Taux d'emploi, selon le niveau de formation (2003)

Ce graphique montre la proportion d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans.



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi.

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Tableau A8.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760164776543>

Autres faits marquants

- Le taux d'emploi augmente avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE. À de rares exceptions près, le taux d'emploi des titulaires d'un diplôme tertiaire est nettement plus élevé que celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Chez les hommes, les écarts de taux d'emploi sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux dont le niveau de formation est inférieur.
- La différence entre les taux d'emploi des hommes et des femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation. Les hommes qui ne sont pas arrivés au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont plus de chances de travailler que les femmes à niveau de formation égal (24 points de pourcentage en plus). Cette probabilité chute à 11 % pour le niveau de formation le plus élevé.
- Les personnes peu qualifiées sont à la fois plus susceptibles de ne pas compter au nombre des actifs et d'être au chômage. Les taux de chômage diminuent avec l'élévation du niveau de formation. Dans certains pays, c'est dans la catégorie des individus les moins qualifiés que les taux de chômage varient le plus entre les hommes et les femmes, mais les écarts sont favorables tantôt au sexe féminin, tantôt au sexe masculin.
- Dans huit pays de l'OCDE, les taux de chômage sont systématiquement plus élevés chez les femmes, quel que soit leur niveau de formation. Cette tendance ne s'observe chez les hommes que dans quatre pays.

Contexte

Pour poursuivre leur développement et préserver leur compétitivité, les économies et les marchés du travail des pays de l'OCDE sont désormais de plus en plus tributaires de l'offre régulière d'une main-d'œuvre instruite. Dans la mesure où le niveau de compétence tend à s'accroître avec le niveau de formation, le coût de l'inactivité des personnes ayant un niveau de formation élevé augmente lui aussi. De plus, dans le contexte du vieillissement de la population des pays de l'OCDE, l'augmentation du nombre d'actifs occupés et l'allongement de leur période d'activité peuvent avoir pour effet de diminuer les taux de dépendance et d'alléger le fardeau que représente le financement des régimes de retraite pour les pouvoirs publics.

Observations et explications

Taux d'emploi

Les différences de participation à l'emploi observées chez les femmes entre les pays expliquent en grande partie la variation des taux globaux d'emploi. Le taux d'emploi des hommes âgés de 25 à 64 ans ne représente pas plus de 75 % en Finlande, en Hongrie, en Pologne et en République slovaque, mais il atteint ou dépasse 86 % en Corée, en Islande, au Japon, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en Suisse (voir le tableau A8.1a). En revanche, le taux d'emploi des femmes est inférieur ou égal à 50 % en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie et est égal ou supérieur à 77 % en Islande, en Norvège et en Suède, des écarts qui reflètent des différences fondamentales dans les profils culturels et sociaux. La prolongation des études et le chômage sont deux des facteurs qui expliquent en partie ces disparités.

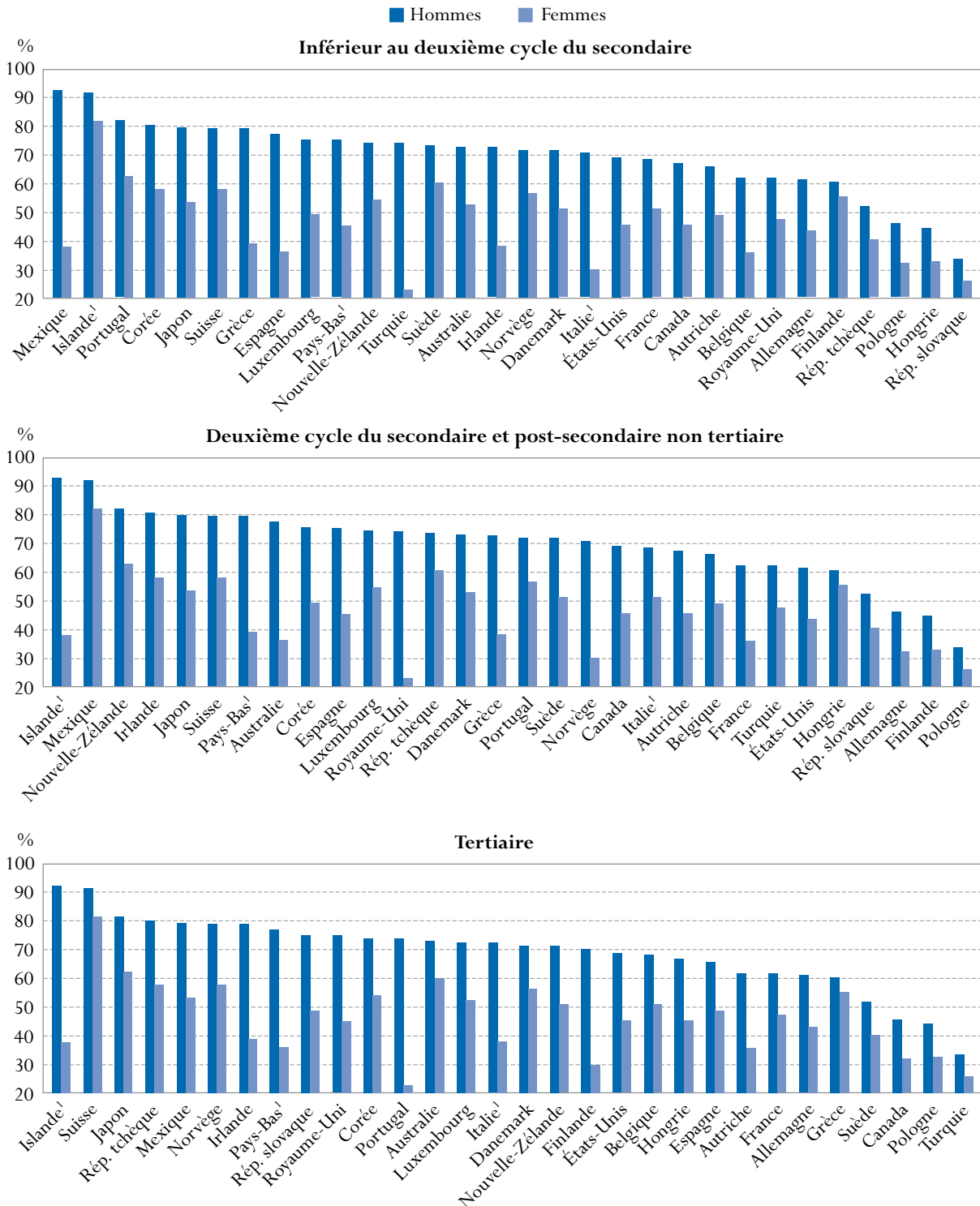
Les taux d'emploi sont généralement supérieurs chez les hommes qui possèdent un niveau de formation plus élevé. À l'exception du Mexique et de la Nouvelle-Zélande, où la tendance inverse s'observe, les taux d'emploi sont nettement plus élevés chez les hommes titulaires d'un diplôme tertiaire que chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. L'écart est de 5 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE : il ne représente que quelques points de pourcentage dans certains pays, mais il atteint ou dépasse 11 % en Allemagne, en Finlande, en Pologne et en République slovaque (voir le graphique A8.2). Cet écart s'explique vraisemblablement par le fait que les moins qualifiés cessent de travailler plus tôt, alors que ceux dont le niveau de formation est plus élevé ont tendance à travailler jusqu'à un âge plus avancé.

Chez les hommes âgés de 25 à 64 ans, les écarts de taux d'emploi sont particulièrement marqués entre ceux qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ne le sont pas. Dans 20 pays de l'OCDE sur 30, ils atteignent ou dépassent 10 points de pourcentage. L'exemple extrême est celui donné par la Hongrie, la République slovaque et la République tchèque, où la proportion d'actifs occupés parmi les hommes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires est comprise entre 30 et 50 % environ, contre plus de 77 % parmi les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Les écarts de taux d'emploi entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux dont le niveau de formation est inférieur représentent moins de 6 points de pourcentage en Corée, en Grèce, en Islande, au Mexique et au Portugal (voir le graphique A8.2 et le tableau A8.1a).

Chez les femmes âgées de 25 à 64 ans, la variation des taux d'emploi est plus forte : les écarts sont marqués non seulement entre celles qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et celles qui ne le sont pas (au moins 15 points de pourcentage de différence dans 23 pays de l'OCDE sur 30), mais aussi entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et les titulaires d'un diplôme sanctionnant

Graphique A8.2. Taux d'emploi et niveau de formation, selon le sexe (2003)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des hommes n'ayant pas atteint le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau A8.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760164776543>

des études tertiaires de type A ou un programme de recherche de haut niveau (au moins 9 points de pourcentage de différence dans 24 pays).

Les taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme du premier cycle du secondaire sont particulièrement bas. De 49 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, ils ne dépassent pas 35 % en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie. Le taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme tertiaire de type A est supérieur à 76 % dans tous les pays sauf en Corée, au Japon, au Mexique et en Turquie, mais il reste inférieur à celui des hommes dans tous les pays, sauf en Suède (voir le tableau A8.1a).

Les taux d'emploi varient également selon le sexe chez les plus qualifiés, mais dans une proportion nettement moindre que chez les moins qualifiés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart entre les taux d'emploi masculins et féminins diminue de manière significative à chaque fois qu'un niveau supérieur est atteint dans l'échelle des formations : il est de 23 points de pourcentage pour un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, de 18 points de pourcentage pour une formation du deuxième cycle du secondaire et de 10 points de pourcentage pour une formation de niveau tertiaire (voir le graphique A8.2).

La variation des taux d'emploi diffère d'un pays à l'autre à tous les niveaux de formation. Pour un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, les écarts de taux d'emploi sont inférieurs à 8 points de pourcentage en Finlande et en République slovaque, mais supérieurs à 40 points de pourcentage en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie. Pour une formation du deuxième cycle du secondaire, ils sont inférieurs à 9 points de pourcentage dans les pays nordiques et au Portugal, mais demeurent supérieurs à 34 points en Corée, en Grèce, au Mexique et en Turquie. Au niveau tertiaire, les écarts tendent à être nettement plus faibles, si ce n'est en Corée, au Japon, au Mexique et en Turquie.

Chez les hommes, la variation globale du taux d'emploi selon le niveau de formation est en grande partie imputable aux disparités observées dans les générations plus âgées. Cette tendance s'explique par plusieurs facteurs sous-jacents. 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. En outre, les personnes les plus qualifiées occupent souvent des postes plus variés leur offrant des responsabilités accrues et de meilleures perspectives de mobilité verticale, ce qui les encourage à rester en activité. À l'opposé, les travaux physiques pénibles, généralement associés aux niveaux de formation les moins élevés, peuvent entraîner des départs à la retraite plus précoces. En outre, les restructurations industrielles opérées dans de nombreux pays ont restreint les chances de retrouver un emploi pour les travailleurs non qualifiés ou dont le savoir-faire spécifique est rendu obsolète par les nouvelles technologies. Dans les pays où les régimes de retraite sont bien développés et établis de longue date, les individus peu qualifiés qui ont commencé à travailler à un plus jeune âge que les plus qualifiés peuvent souvent faire valoir leurs droits à la retraite plus tôt, même en l'absence d'autres dispositions. Par conséquent, beaucoup quittent le marché du travail parce qu'ils peuvent bénéficier de programmes de préretraite ou parce que, pour eux, les offres d'emploi sont très limitées. Enfin, les femmes présentent historiquement un niveau de formation et un taux d'emploi plus faibles que ceux des hommes et, malgré des avancées considérables au cours des dernières décennies, leurs taux actuels d'emploi témoignent toujours de l'incidence de ces facteurs hérités du passé (voir les tableaux A8.3a, A8.3b et A8.3c).

Les taux de chômage diminuent avec l'élévation du niveau de formation

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 dans le cadre professionnel. Les perspectives d'emploi pour les individus possédant des

niveaux de formation divers dépendent à la fois des besoins du marché du travail et de l'offre relative de main-d'œuvre avec différentes qualifications. Par conséquent, les personnes les moins qualifiées sont particulièrement exposées aux risques de marginalisation économique, car elles sont plus susceptibles de ne pas compter parmi les actifs et ont moins de chances de trouver un emploi si elles en cherchent activement un.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les actifs de sexe masculin âgés de 25 à 64 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ont plus de deux fois plus de risques d'être au chômage que ceux qui les ont terminées. Dans la moitié des pays, le taux de chômage des hommes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est au moins une fois et demie supérieur à celui des titulaires d'un diplôme tertiaire. Cette relation entre taux de chômage et niveau de formation s'observe également chez les femmes, mais l'écart entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et les titulaires d'un diplôme tertiaire est encore plus important dans de nombreux pays.

Le taux de chômage est systématiquement plus élevé chez les femmes quel que soit leur niveau de formation dans 16 pays de l'OCDE (voir le tableau A8.2a). Tous niveaux de formation confondus, les écarts de taux de chômage entre les hommes et les femmes sont inférieurs à 0,5 point de pourcentage dans sept pays de l'OCDE, en l'occurrence en Allemagne, en Australie, en Autriche, au Canada, en Islande, au Japon et au Mexique. Dans 13 pays, le taux de chômage des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire est plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le graphique A8.3).

L'évolution de la valeur ajoutée de l'éducation par rapport au chômage

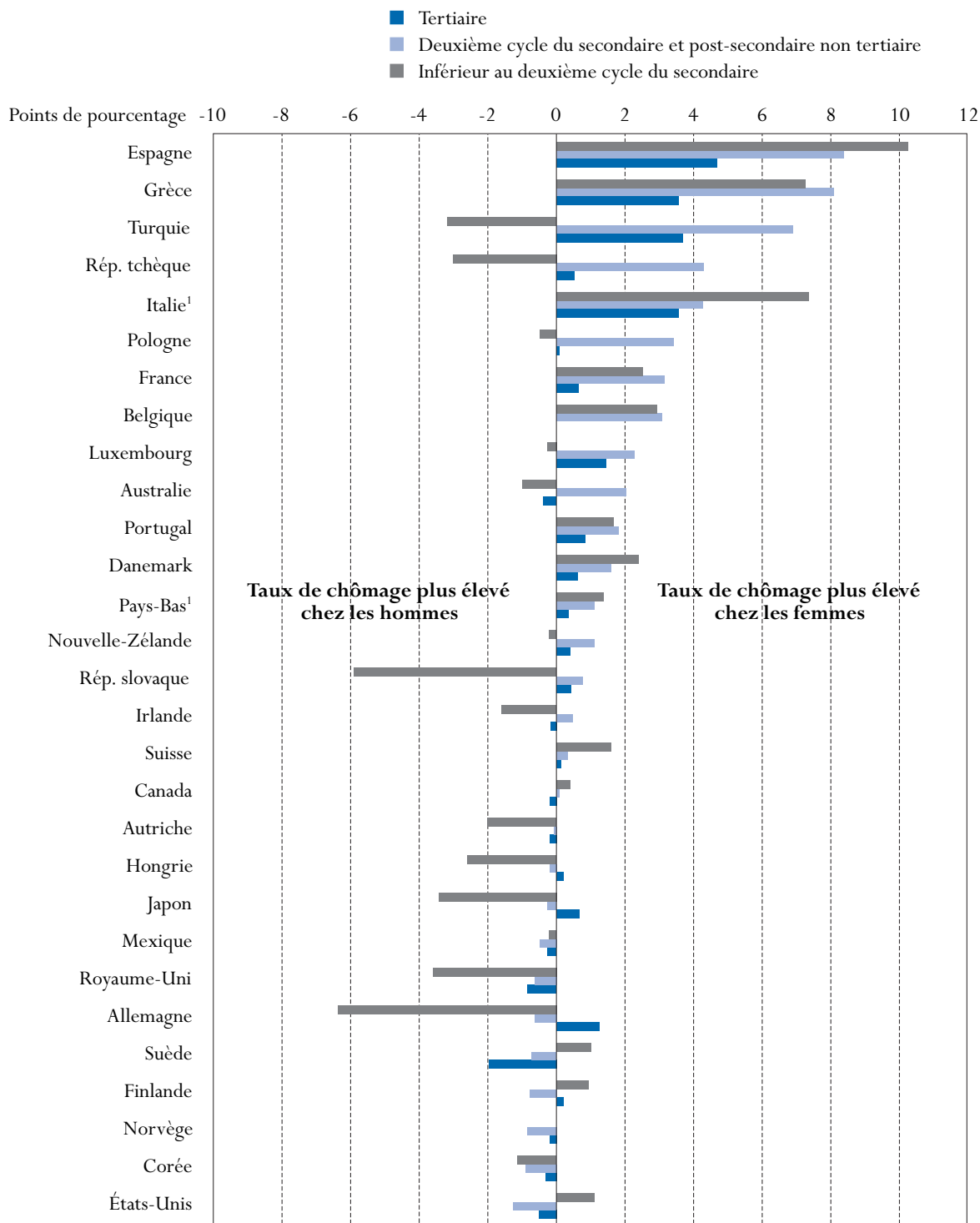
Les différences entre les taux de chômage des 25-64 ans qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et qui ne le sont pas donnent une idée de l'avantage que procure l'obtention de ce diplôme considéré comme le bagage minimum requis pour trouver un emploi satisfaisant. Elles peuvent aussi montrer dans quelle mesure ceux qui ne sont pas titulaires de ce diplôme se voient barrer l'accès au marché du travail ou sont victimes de discriminations à cet égard. Les écarts varient fortement d'un pays à l'autre selon la structure du marché du travail, mais ils sont généralement défavorables aux personnes les moins qualifiées. De plus, ils ont évolué au fil du temps dans chaque pays, comme les offres d'emplois proposés sur le marché du travail ont aussi évolué.

Ces dernières années, en Corée, en Grèce et au Mexique, obtenir le diplôme de fin d'études secondaires n'était pas associé à une diminution du risque d'être au chômage (voir le tableau A8.4a). L'offre d'emplois – probablement dans l'agriculture (secteur primaire) qui ne nécessite pas de diplômes de fin d'études secondaires – restait suffisante et en rapport avec les profils de formation de la population adulte. Une tendance similaire s'observe en Norvège depuis relativement peu de temps. Dans tous les autres pays, l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires se traduit en moyenne par un taux de chômage inférieur de 4 points de pourcentage à ceux observés aux niveaux de formation inférieurs.

Dans un certain nombre de pays, notamment en Allemagne, en Australie, au Canada, en Corée, en Espagne, en Grèce, au Japon et au Mexique, l'avantage relatif associé au diplôme de fin d'études secondaires est resté assez stable ces dernières années. Toutefois, certains éléments montrent que les perspectives d'emploi des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires se sont améliorées depuis 1991, par comparaison avec celles des individus dont le niveau de formation est inférieur. Ce phénomène est manifeste en Autriche, en Finlande, en Hongrie, en Pologne et en Turquie, et tout particulièrement en République slovaque et en République tchèque. Il y a lieu de souligner cependant que la variation des taux nationaux d'emploi et de chômage observée depuis 1991 complique l'interprétation de ces tendances. L'avantage que procure

Graphique A8.3. Différences entre les taux de chômage des femmes et des hommes, selon le niveau de formation (2003)

Points de pourcentage pour la population âgée de 25 à 64 ans



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux de chômage entre les femmes et les hommes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires.

Source : OCDE. Tableaux A8.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760164776543>

l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires peut être plus grand en période de fort chômage, indépendamment de la valeur intrinsèque des qualifications d'un individu. Il apparaît toutefois qu'en général, franchir le seuil d'un diplôme de fin d'études secondaires n'est pas aussi profitable en termes d'emploi que la réussite d'études tertiaires (voir le tableau A8.4a).

Un niveau de formation plus élevé ne va pas forcément de pair avec un taux de chômage plus faible. C'est souvent le cas, comme le confirme l'avantage d'un diplôme tertiaire par rapport à un diplôme de fin d'études secondaires, mais les tendances sont plus nuancées dans certains pays. Ainsi, en 2003, le taux de chômage des adultes titulaires d'un diplôme tertiaire était supérieur à celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans quatre pays de l'OCDE (le Danemark, le Luxembourg, le Mexique et la Nouvelle-Zélande). Il s'agit là d'un phénomène récent.

L'analyse de l'évolution dans tous les pays de l'OCDE depuis 1995 montre que l'avantage associé à l'obtention d'un diplôme tertiaire en termes de réduction du taux de chômage a légèrement diminué avant de se stabiliser ces quatre dernières années. Le taux de chômage des titulaires d'un diplôme tertiaire est inférieur de 2,2 points de pourcentage à celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires selon les chiffres de 2003, contre 2,8 points de pourcentage selon ceux de 1995. Cette tendance est particulièrement prononcée au Danemark, au Portugal et en Suède. Le phénomène inverse, à savoir l'augmentation de l'avantage lié à l'obtention d'un diplôme tertiaire en termes d'emploi, s'observe notamment en Pologne et en République slovaque (voir le tableau A8.4a).

Définitions et méthodologie

Les concepts et les définitions ont été progressivement élaborés sous les auspices de l'Organisation internationale du travail (OIT) et des Conférences des statisticiens du travail (voir la « Résolution concernant les statistiques de la population active, de l'emploi, du chômage et du sous-emploi, adoptée par la treizième Conférence internationale des statisticiens du travail », 1982). Ils sont maintenant entrés dans les usages.

Soit : P : Population

E : Emploi

C : Chômage

PA : Population active (E + C)

PI : Population inactive (P - PA ou P - E - C)

D'où : $P = E + C + PI = PA + PI$

Dans certaines situations spécifiques, d'autres expressions sont employées pour désigner les personnes qui sont inactives ou qui sont au chômage (P - E ou C + PI).

Les taux suivants sont habituellement présentés et commentés :

Taux d'activité : PA/P

Taux d'inactivité : PI/P

Taux d'emploi : E/P

Taux de chômage : $C/(E+C)$

Le taux d'activité correspond à la part, exprimée en pourcentage, de la population active dans la population en âge de travailler. Il permet d'évaluer la part de la population en âge de travailler qui participe à la vie économique et d'estimer l'importance relative de la main-d'œuvre disponible pour produire des biens et services. La pyramide des âges et les proportions d'hommes et de femmes dans la population active permettent de dresser le profil des actifs d'un pays. Le taux d'activité sert souvent d'indicateur pour révéler les conséquences de la participation à la vie de l'économie (actifs occupés, chômeurs recherchant activement un emploi ou individus disponibles dans un bref délai pour travailler) selon les caractéristiques des individus. Il donne une idée du volume potentiel de main-d'œuvre immédiatement disponible, même si toutes les personnes n'ont pas un emploi à ce moment-là. Un autre indicateur, en l'occurrence le taux d'emploi, est de plus en plus souvent utilisé. Il se limite aux personnes actuellement pourvues d'un emploi, donnant ainsi la stricte mesure de la population effectivement active, et ne tient pas compte des chômeurs et des inactifs. Lorsqu'il s'agit de comparer entre pays les effets du niveau de formation, ces deux indicateurs fournissent des résultats très similaires.

Le taux d'inactivité correspond au pourcentage de la population qui ne fait pas partie de la population active. La somme du taux d'inactivité et du taux d'activité est égale à 100 %.

Le taux d'emploi correspond à la proportion, exprimée en pourcentage, des actifs occupés dans la population en âge de travailler. Dans une économie, le ratio emploi / population se définit comme la proportion de la population en âge de travailler qui a effectivement un emploi. Le taux de chômage correspond à la proportion, exprimée en pourcentage, des chômeurs dans la population active civile. Le taux de chômage normalisé de l'OCDE, exprimé en pourcentage, rapporte le nombre de chômeurs à la population active civile.

Par chômeurs, on entend les personnes sans travail, activement 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 (travailleurs salariés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs indépendants 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 de formation, de congé de maternité ou de congé parental, etc.) et avaient un lien officiel avec leur emploi.

Autres références

Les données supplémentaires concernant cet indicateur sont disponibles sur le Web à l'adresse suivante <http://dx.doi.org/10.1787/760164776543> :

Taux d'emploi et niveau de formation

Tableau A8.1b. Population adulte totale

Taux de chômage et niveau de formation

Tableau A8.2b. Population adulte totale

Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation, par sexe

Tableau A8.3b. Évolution du taux d'emploi des hommes selon le niveau de formation (1991-2003)

Tableau A8.3c. Évolution du taux d'emploi des femmes selon le niveau de formation (1991-2003)

Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation, par sexe

Tableau A8.4b. Évolution du taux de chômage des hommes selon le niveau de formation (1991-2003)

Tableau A8.4c. Évolution du taux de chômage des femmes selon le niveau de formation (1991-2003)

Tableau A8.1a. Taux d'emploi et niveau de formation, selon le sexe (2003)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population, âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secon- daire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus
				CITE 3C court	CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A et pro- grammes de recherche de haut niveau	
Australie	Hommes	x(2)	73	a	87	86	x(5)	87	90	83
	Femmes	x(2)	53	a	66	66	x(5)	74	81	64
Autriche	Hommes	x(2)	66	a	82	76	87	83	90	80
	Femmes	x(2)	49	a	66	67	82	79	86	65
Belgique	Hommes	48	72	a	82	82	85	87	88	76
	Femmes	26	45	a	59	65	69	79	82	58
Canada	Hommes	56	72	a	x(5)	82	83	87	85	81
	Femmes	33	52	a	x(5)	69	71	79	78	70
Rép. tchèque	Hommes	c	54	68	83	87	87	87	92	83
	Femmes	c	41	49	62	70	73	74	79	63
Danemark	Hommes	53	73	[73]	85	75	49	86	88	83
	Femmes	34	52	85	76	60	60	83	83	73
Finlande	Hommes	x(2)	60	a	a	75	c	83	90	75
	Femmes	x(2)	55	a	a	71	c	82	85	72
France	Hommes	56	77	a	82	82	c	90	84	78
	Femmes	40	60	a	68	73	[76]	81	76	65
Allemagne	Hommes	53	63	a	75	59	82	83	88	76
	Femmes	34	45	a	64	49	74	77	79	62
Grèce	Hommes	77	87	85	87	83	85	83	87	82
	Femmes	38	42	50	54	47	64	75	78	49
Hongrie	Hommes	18	47	a	77	79	82	c	87	72
	Femmes	8	35	a	60	66	72	[93]	79	57
Islande ¹	Hommes	92	92	93	a	91	95	95	98	93
	Femmes	81	82	85	a	84	85	92	94	86
Irlande	Hommes	61	84	c	a	89	91	91	91	83
	Femmes	30	47	c	a	61	68	79	83	59
Italie ¹	Hommes	52	79	80	85	82	85	x(8)	88	77
	Femmes	18	39	56	62	61	73	x(8)	77	46
Japon	Hommes	x(2)	79	a	a	89	a	92	93	89
	Femmes	x(2)	53	a	a	60	a	63	67	60
Corée	Hommes	77	83	a	x(5)	86	a	90	90	86
	Femmes	57	59	a	x(5)	52	a	58	55	55
Luxembourg	Hommes	76	73	82	83	85	90	87	90	83
	Femmes	52	43	48	55	64	72	73	77	55
Mexique	Hommes	91	94	a	93	a	a	95	91	92
	Femmes	35	44	a	55	a	a	61	71	43
Pays-Bas ¹	Hommes	63	82	x(4)	86	91	82	91	91	84
	Femmes	35	50	x(4)	71	74	76	80	82	64
Nouvelle-Zélande	Hommes	x(2)	74	a	90	88	89	87	88	86
	Femmes	x(2)	54	a	74	71	74	74	80	70
Norvège	Hommes	c	73	a	83	82	86	91	91	84
	Femmes	c	57	a	75	77	84	88	86	77
Pologne	Hommes	x(2)	46	65	a	73	73	x(8)	85	67
	Femmes	x(2)	32	47	a	59	65	x(8)	81	54
Portugal	Hommes	81	87	x(5)	x(5)	84	x(5)	82	91	83
	Femmes	60	75	x(5)	x(5)	79	x(5)	77	89	67
Rép. slovaque	Hommes	c	35	x(4)	72	84	x(5)	88	91	74
	Femmes	c	27	x(4)	60	69	x(5)	79	84	61
Espagne	Hommes	69	85	84	88	84	88	89	86	81
	Femmes	28	46	54	59	60	55	70	78	50
Suède	Hommes	66	79	a	x(5)	83	x(5)	84	87	82
	Femmes	50	67	a	x(5)	79	x(5)	82	88	78
Suisse	Hommes	72	82	88	90	81	89	95	92	89
	Femmes	52	60	70	74	72	83	85	82	72
Turquie	Hommes	74	77	a	82	80	a	x(8)	81	76
	Femmes	23	19	a	31	24	a	x(8)	63	26
Royaume-Uni	Hommes	73	62	83	83	88	a	89	91	83
	Femmes	c	47	70	75	79	a	85	86	72
États-Unis	Hommes	66	70	x(5)	x(5)	79	x(5)	83	88	81
	Femmes	40	48	x(5)	x(5)	68	x(5)	77	78	69
Moyenne des pays	Hommes	66	73	80	84	82	84	88	89	81
	Femmes	39	49	62	63	65	73	78	79	62
Israël	Hommes	24	63	x(5)	x(5)	72	x(7)	81	84	74
	Femmes	9	27	x(5)	x(5)	60	x(7)	69	80	61

PAYS
PARTENAIRE

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays, ainsi que pour les sources nationales des données (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760164776543>

Tableau A8.2a. Taux de chômage et niveau de formation, selon le sexe (2003)

Pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

		Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secon- daire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus	
				CITE 3C court	CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A et pro- grammes de recherche de haut niveau		
											(1)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	Hommes	x(2)	7.5	a	2.5	4.7	x(5)	3.9	2.9	4.6
	Femmes	x(2)	6.5	a	7.7	5.2	x(5)	3.9	2.2	4.9	
	Autriche	Hommes	x(2)	9.0	a	3.5	3.7	2.5	2.3	1.9	3.9
	Femmes	x(2)	7.0	a	3.4	4.4	2.5	c	2.2	3.9	
	Belgique	Hommes	13.4	7.5	a	7.4	4.7	6.9	3.4	3.6	6.2
	Femmes	14.9	11.2	a	10.5	7.8	6.9	3.2	4.2	7.5	
	Canada	Hommes	12.7	10.0	a	x(5)	6.6	6.3	5.1	5.5	6.6
	Femmes	13.7	10.2	a	x(5)	6.5	6.9	5.1	5.2	6.3	
	Rép. tchèque	Hommes	c	21.7	9.9	4.9	2.8	c	c	1.7	4.9
	Femmes	c	18.6	11.8	11.8	5.8	3.2	c	c	2.3	8.9
	Danemark	Hommes	c	5.6	c	3.5	c	c	[5.2]	4.1	4.3
	Femmes	c	8.6	c	5.5	c	c	[5.9]	4.8	5.6	
	Finlande	Hommes	11.2	10.1	a	a	9.6	c	5.4	3.3	8.0
	Femmes	10.9	12.4	a	a	8.8	c	4.8	3.8	7.5	
	France	Hommes	12.3	10.2	a	5.8	7.2	c	4.3	6.7	7.5
	Femmes	14.1	13.1	a	10.2	7.7	c	5.0	7.5	9.8	
	Allemagne	Hommes	26.2	20.2	a	10.9	8.5	7.8	5.1	4.5	10.0
	Femmes	21.9	13.9	a	10.5	10.3	5.6	6.8	5.4	9.7	
	Grèce	Hommes	3.8	4.4	5.7	6.7	4.9	8.8	4.7	3.7	4.6
	Femmes	9.3	18.4	[25.3]	19.9	13.0	14.1	7.5	7.6	11.2	
Hongrie	Hommes	[30.3]	11.1	a	6.0	3.0	c	c	1.3	5.3	
Femmes	c	8.9	a	6.5	3.6	c	c	1.5	4.8		
Islande ¹	Hommes	a	3.2	1.9	a	2.9	1.9	2.9	1.2	2.4	
Femmes	a	3.2	3.7	a	2.9	1.8	1.1	1.8	2.6		
Irlande	Hommes	8.4	5.5	c	a	[2.7]	[2.6]	[3.1]	[2.4]	4.2	
Femmes	[5.2]	[5.1]	c	a	[3.1]	[3.3]	[2.7]	[2.3]	3.4		
Italie ¹	Hommes	8.3	6.1	4.3	3.4	4.7	7.2	x(8)	3.6	5.5	
Femmes	15.0	13.6	14.3	8.0	8.3	12.6	x(8)	7.2	10.5		
Japon	Hommes	x(2)	8.0	a	x(5)	5.5	a	4.8	3.1	5.1	
Femmes	x(2)	4.6	a	x(5)	5.3	a	4.5	3.3	4.7		
Corée	Hommes	2.5	2.8	a	x(5)	3.5	a	4.4	2.7	3.2	
Femmes	1.2	1.9	a	x(5)	2.6	a	3.2	2.6	2.3		
Luxembourg	Hommes	[3.6]	c	c	c	c	c	c	c	2.5	
Femmes	c	c	c	[5.0]	c	c	[6.4]	c	3.9		
Mexique	Hommes	1.5	1.9	a	2.2	a	a	2.0	2.8	1.9	
Femmes	1.2	2.0	a	1.7	a	a	2.1	2.5	1.7		
Pays-Bas ¹	Hommes	4.2	2.8	x(4)	1.6	1.7	2.0	1.2	2.1	2.2	
Femmes	5.5	4.3	x(4)	2.7	2.8	3.5	2.1	2.4	3.1		
Nouvelle-Zélande	Hommes	x(2)	5.0	a	2.3	2.6	2.6	3.2	3.5	3.2	
Femmes	x(2)	4.8	a	4.2	2.7	4.4	4.3	3.1	3.8		
Norvège	Hommes	c	c	a	4.1	c	c	c	2.6	3.6	
Femmes	c	c	a	3.2	c	c	c	c	2.3	2.9	
Pologne	Hommes	x(2)	26.1	19.0	a	12.3	13.5	x(8)	6.6	16.1	
Femmes	x(2)	25.6	25.4	a	16.6	14.1	x(8)	6.7	17.7		
Portugal	Hommes	4.9	5.3	a	a	[4.2]	a	c	c	4.9	
Femmes	6.6	6.9	a	a	6.0	a	c	[5.5]	6.3		
Rép. slovaque	Hommes	[87.5]	46.7	x(4)	17.1	7.8	x(5)	c	3.5	14.5	
Femmes	c	41.2	x(4)	17.9	11.3	x(5)	c	3.7	15.5		
Espagne	Hommes	8.2	7.3	c	6.3	5.7	c	5.1	5.6	6.8	
Femmes	17.5	18.1	c	17.1	12.5	c	13.0	9.2	14.3		
Suède	Hommes	5.7	5.7	a	a	5.5	a	5.2	4.7	5.3	
Femmes	7.7	6.2	a	a	4.8	a	3.3	2.6	4.3		
Suisse	Hommes	[5.1]	5.3	3.8	2.8	[5.3]	[2.3]	[1.5]	3.7	3.2	
Femmes	[7.2]	6.7	4.3	2.9	4.7	[1.5]	[2.2]	3.4	3.8		
Turquie	Hommes	9.7	8.6	a	6.1	7.2	a	x(8)	5.8	8.5	
Femmes	5.8	13.1	a	12.0	14.6	a	x(8)	9.4	7.9		
Royaume-Uni	Hommes	9.4	8.5	5.2	4.4	3.0	a	2.7	2.7	4.2	
Femmes	21.5	4.8	4.0	3.5	2.7	a	1.7	2.0	3.2		
États-Unis	Hommes	10.1	9.1	x(5)	x(5)	6.7	x(5)	5.2	3.2	5.8	
Femmes	10.3	10.7	x(5)	x(5)	5.4	x(5)	3.9	2.8	4.8		
MOYENNE DES PAYS	Hommes	13.3	9.8	7.1	5.3	5.3	5.4	3.8	3.5	5.6	
	Femmes	10.5	10.8	12.7	8.2	6.9	6.2	4.4	4.1	6.6	
PAYS PARTENAIRE	Israël	Hommes	[20.3]	14.2	x(5)	x(5)	9.1	x(7)	7.3	5.5	8.6
	Femmes	c	17.5	x(5)	x(5)	11.8	x(7)	8.3	5.8	9.4	

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

1. Année de référence : 2002.

 Source : OCDE. Voir l'annexe 3 pour la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays, ainsi que pour les sources nationales de données (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760164776543>

Tableau A8.3a. Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (1991-2003)

Variation du pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	54	60	59	59	61	60	61
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	71	75	76	76	77	78	79
		Tertiaire	81	83	84	82	83	83	83
Autriche	Inférieur au 2e cycle du secondaire	52	56	53	53	54	54	55	55
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73	77	75	76	75	75	75	75
	Tertiaire	88	88	86	87	87	86	86	85
Belgique	Inférieur au 2e cycle du secondaire	49	47	47	49	51	49	49	49
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75	72	72	75	75	74	74	73
	Tertiaire	85	84	84	85	85	84	84	84
Canada	Inférieur au 2e cycle du secondaire	55	53	54	55	55	55	55	57
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75	74	74	75	76	76	76	76
	Tertiaire	82	81	82	82	83	82	82	82
Rép. tchèque	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	56	50	47	47	47	45	44
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	82	78	76	76	76	76	75
	Tertiaire	m	92	89	87	87	88	87	86
Danemark	Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	61	61	62	62	62	61	61
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	81	76	79	81	81	81	81	80
	Tertiaire	89	89	87	88	88	87	87	85
Finlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	64	54	56	59	57	58	58	58
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	78	70	103	74	75	75	74	73
	Tertiaire	88	81	83	85	84	85	85	85
France	Inférieur au 2e cycle du secondaire	58	57	56	56	57	58	58	59
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	78	76	75	75	76	77	77	76
	Tertiaire	85	82	82	82	83	84	83	82
Allemagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	51	49	48	49	51	52	51	50
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	71	69	70	70	71	70	70
	Tertiaire	86	84	83	83	83	83	84	83
Grèce	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	56	56	55	56	55	56	58
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	62	65	65	65	65	66	67
	Tertiaire	m	79	80	81	81	80	81	82
Hongrie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	36	36	36	37	37	37
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	71	72	72	72	72	71
	Tertiaire	m	m	81	82	101	101	82	82
Islande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	85	86	87	87	86	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	89	91	89	89	89	m
	Tertiaire	m	m	100	95	95	95	95	m
Irlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	46	49	53	54	56	57	57	57
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	63	67	72	75	77	77	77	76
	Tertiaire	81	83	85	87	88	87	87	86
Italie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	54	49	47	48	48	49	50	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	70	70	70	71	72	72	m
	Tertiaire	87	81	81	81	81	82	82	m
Japon	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	69	68	67	68	67	67
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	76	74	74	74	74	74
	Tertiaire	m	m	79	79	79	80	79	79
Corée	Inférieur au 2e cycle du secondaire	70	71	66	67	68	68	68	67
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	70	71	66	66	69	69	70	70
	Tertiaire	80	80	76	75	75	76	76	76

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760164776543>

Tableau A8.3a. (suite) Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (1991-2003)

Variation du pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	55	58	58	59	61
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	73	73	74	74	72
		Tertiaire	m	m	m	85	84	86	85	83
	Mexique	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	60	64	64	63	63	64	63
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	63	64	62	66	64	63	63
		Tertiaire	m	82	84	83	83	81	82	82
	Pays-Bas	Inférieur au 2e cycle du secondaire	50	52	55	57	58	59	59	m
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73	74	77	113	79	80	80	m
		Tertiaire	85	83	85	87	86	86	87	m
	Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	57	58	59	60	61	62	64	63
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73	80	79	80	80	81	81	82
		Tertiaire	80	82	80	81	81	82	82	81
	Norvège	Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	61	67	65	63	61	61	62
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	80	80	84	83	83	83	81	80
		Tertiaire	90	89	90	90	90	90	89	89
Pologne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	50	49	47	43	41	39	38	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	70	71	70	67	65	62	62	
	Tertiaire	m	85	87	87	85	84	83	83	
Portugal	Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	67	72	72	73	73	73	72	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	84	77	80	82	83	83	82	82	
	Tertiaire	92	89	89	90	91	91	88	87	
Rép. slovaque	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	39	37	33	31	30	28	29	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	75	75	72	71	70	70	71	
	Tertiaire	m	88	89	87	86	87	87	87	
Espagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	49	46	49	51	54	55	56	57	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	65	67	70	72	72	72	72	
	Tertiaire	79	75	76	78	80	81	81	82	
Suède	Inférieur au 2e cycle du secondaire	83	78	66	66	68	69	68	68	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	91	84	79	80	82	82	82	81	
	Tertiaire	94	89	85	86	87	87	86	86	
Suisse	Inférieur au 2e cycle du secondaire	78	67	69	69	66	69	68	66	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	80	80	81	81	82	81	81	80	
	Tertiaire	92	90	90	91	91	91	91	90	
Turquie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	60	64	57	56	53	52	50	49	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	67	63	66	64	64	62	62	61	
	Tertiaire	87	74	81	79	78	78	76	75	
Royaume-Uni	Inférieur au 2e cycle du secondaire	61	55	53	53	54	54	53	54	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	78	77	79	79	79	79	79	80	
	Tertiaire	86	86	87	88	88	88	88	88	
États-Unis	Inférieur au 2e cycle du secondaire	52	54	58	58	58	58	57	58	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	75	76	76	77	76	74	73	
	Tertiaire	85	86	85	85	85	84	83	82	
Moyenne des pays	Inférieur au 2e cycle du secondaire	59	57	57	57	57	57	57	56	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	76	73	75	76	75	75	75	74	
	Tertiaire	86	84	85	85	85	85	84	83	
PAYS PARTENAIRE	Israël	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	43	43	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	67	66	
		Tertiaire	m	m	m	m	m	79	79	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760164776543>

Tableau A8.4a. Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1991-2003)

Variation du pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	9.2	8.7	9.0	8.4	7.5	7.6	7.5	7.0
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.8	6.2	5.8	5.1	4.5	4.7	4.3	4.3
		Tertiaire	3.9	4.0	3.3	3.4	3.6	3.1	3.3	3.0
Autriche	Inférieur au 2e cycle du secondaire	4.8	5.7	6.9	6.1	6.3	6.4	6.9	7.9	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3.1	2.9	3.6	3.2	3.0	3.0	3.4	3.4	
	Tertiaire	1.5	2.0	2.0	1.9	1.6	1.5	1.9	2.0	
Belgique	Inférieur au 2e cycle du secondaire	11.8	13.4	13.1	12.0	9.8	8.5	10.3	10.7	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.2	7.5	7.4	6.6	5.3	5.5	6.0	6.7	
	Tertiaire	2.0	3.6	3.2	3.1	2.7	2.7	3.5	3.5	
Canada	Inférieur au 2e cycle du secondaire	13.8	13.1	11.8	10.7	10.1	10.5	11.0	10.9	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.7	8.3	7.5	6.7	5.9	6.2	6.7	6.5	
	Tertiaire	6.3	6.2	4.7	4.5	4.1	4.7	5.1	5.2	
Rép. tchèque	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	7.7	14.5	18.8	19.3	19.2	18.8	19.8	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	2.1	4.6	6.5	6.7	6.2	5.6	6.1	
	Tertiaire	m	0.7	1.9	2.6	2.5	2.0	1.8	2.0	
Danemark	Inférieur au 2e cycle du secondaire	14.2	14.6	7.0	7.0	6.3	5.0	6.2	7.2	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	9.1	9.9	4.6	4.1	3.9	3.3	3.4	4.4	
	Tertiaire	4.9	4.6	3.3	3.0	2.6	3.2	3.5	4.7	
Finlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	8.6	21.6	13.8	13.1	12.1	11.4	12.2	11.1	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.3	16.7	10.6	9.5	8.9	8.5	8.8	9.2	
	Tertiaire	3.4	9.1	5.8	4.7	4.7	4.4	4.5	4.3	
France	Inférieur au 2e cycle du secondaire	10.6	13.7	14.9	15.3	13.9	11.9	11.8	12.1	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.6	9.0	9.6	9.2	7.9	6.9	6.8	7.5	
	Tertiaire	3.7	6.5	6.6	6.1	5.1	4.8	5.2	6.1	
Allemagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	7.4	13.3	15.4	15.9	13.9	13.5	15.3	18.0	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.7	7.9	10.3	8.8	8.1	8.2	9.0	10.2	
	Tertiaire	3.2	4.9	5.5	5.0	4.2	4.2	4.5	5.2	
Grèce	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	6.3	7.3	8.3	7.7	7.4	7.2	6.6	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	9.0	10.4	10.8	10.9	9.9	9.7	9.1	
	Tertiaire	m	8.1	6.2	7.6	7.2	6.7	6.4	5.6	
Hongrie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	11.4	11.1	9.9	10.0	10.5	10.6	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	6.2	5.8	5.3	4.6	4.4	4.8	
	Tertiaire	m	m	1.7	1.4	1.3	1.2	1.5	1.4	
Islande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	3.4	2.3	2.5	2.4	3.0	m	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	c	c	c	c	2.6	m	
	Tertiaire	m	m	c	c	c	c	c	m	
Irlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	20.3	16.4	11.6	9.2	7.0	5.6	5.9	6.3	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.3	7.6	4.5	3.5	2.5	2.4	2.8	2.9	
	Tertiaire	4.1	4.2	3.0	1.7	1.6	1.4	1.8	2.6	
Italie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	5.7	9.1	10.8	10.6	10.0	9.1	9.0	m	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.2	7.9	8.2	8.0	7.4	6.8	6.4	m	
	Tertiaire	5.0	7.3	6.9	6.9	5.9	5.3	5.3	m	
Japon	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	4.3	5.6	6.0	5.9	6.6	6.7	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	3.3	4.4	4.7	4.8	5.3	5.4	
	Tertiaire	m	m	2.6	3.3	3.5	3.1	3.8	3.7	
Corée	Inférieur au 2e cycle du secondaire	0.9	1.0	6.0	5.4	3.4	2.9	2.1	2.1	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1.9	1.6	6.8	6.4	3.8	3.4	2.8	3.2	
	Tertiaire	2.7	2.0	4.9	4.7	3.4	3.4	3.0	3.0	

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760164776543>

Tableau A8.4a. (suite) Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1991-2003)

Variation du pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	3.7	3.1	[1.8]	3.8	3.3
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	[1.1]	[1.6]	[1.1]	[1.2]	2.6
		Tertiaire	m	m	m	c	c	c	[1.8]	[4.2]
	Mexique	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	4.2	1.9	1.4	1.3	1.4	1.5	1.6
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	5.2	2.6	1.9	1.6	1.7	1.8	1.9
		Tertiaire	m	4.7	2.5	2.9	2.0	2.2	2.5	2.6
	Pays-Bas	Inférieur au 2e cycle du secondaire	8.6	7.9	0.9	4.9	3.9	2.9	3.8	m
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.6	4.8	1.7	2.4	2.3	1.6	2.2	m
		Tertiaire	1.5	4.1	c	1.7	1.9	1.2	2.1	m
	Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	12.5	8.2	10.5	8.8	7.8	6.7	5.6	4.9
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.3	3.3	4.7	4.6	3.5	3.2	3.3	2.9
		Tertiaire	4.8	3.2	4.5	4.0	3.6	3.2	3.4	3.5
	Norvège	Inférieur au 2e cycle du secondaire	6.7	6.5	2.9	2.5	2.2	3.4	3.4	3.9
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.4	4.0	2.4	2.5	2.6	2.7	2.9	3.6
		Tertiaire	2.0	2.4	1.5	1.4	1.9	1.7	2.1	2.5
Pologne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	13.9	13.9	16.4	20.6	22.6	25.2	25.9	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	11.1	9.1	10.7	13.9	15.9	17.8	17.8	
	Tertiaire	m	2.8	2.5	3.1	4.3	5.0	6.3	6.6	
Portugal	Inférieur au 2e cycle du secondaire	5.3	6.2	4.4	4.0	3.6	3.6	4.4	5.7	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.5	6.4	5.1	4.4	3.5	3.3	4.3	5.1	
	Tertiaire	c	3.2	[2.8]	[3.0]	[2.7]	[2.8]	3.9	4.9	
Rép. slovaque	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	24.0	24.3	30.3	36.3	38.7	42.3	44.9	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	9.6	8.8	11.9	14.3	14.8	14.2	13.5	
	Tertiaire	m	2.7	3.3	4.0	4.6	4.2	3.6	3.7	
Espagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	13.7	20.6	17.1	14.7	13.7	10.2	11.2	11.2	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	12.2	18.5	15.3	12.9	11.0	8.4	9.5	9.5	
	Tertiaire	9.3	14.5	13.1	11.1	9.5	6.9	7.7	7.7	
Suède	Inférieur au 2e cycle du secondaire	2.6	10.1	10.4	9.0	8.0	5.9	5.8	6.1	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	2.3	8.7	7.8	6.5	5.3	4.6	4.6	5.2	
	Tertiaire	1.1	4.5	4.4	3.9	3.0	2.6	3.0	3.9	
Suisse	Inférieur au 2e cycle du secondaire	1.2	5.8	5.6	5.0	5.0	3.7	4.6	6.1	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1.5	2.8	2.8	2.3	2.0	2.0	2.4	3.3	
	Tertiaire	1.3	[1.9]	2.8	[1.7]	[1.3]	1.3	2.2	2.9	
Turquie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	5.7	4.8	4.4	5.3	4.6	6.7	8.5	8.8	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.2	6.9	6.6	8.2	5.5	7.4	8.7	7.8	
	Tertiaire	3.1	3.3	4.8	5.1	3.9	4.7	7.5	6.9	
Royaume-Uni	Inférieur au 2e cycle du secondaire	10.4	12.8	10.5	10.0	8.9	7.6	8.5	6.9	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.5	7.5	5.0	4.9	4.6	3.9	4.1	3.9	
	Tertiaire	3.3	3.7	2.6	2.7	2.1	2.0	2.4	2.4	
États-Unis	Inférieur au 2e cycle du secondaire	12.3	10.0	8.5	7.7	7.9	8.1	10.2	9.9	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.5	5.0	4.5	3.7	3.6	3.8	5.7	6.1	
	Tertiaire	2.9	2.7	2.1	2.1	1.8	2.1	3.0	3.4	
MOYENNE DES PAYS	Inférieur au 2e cycle du secondaire	8.9	10.8	9.5	9.5	9.1	8.7	9.4	10.2	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	5.9	7.3	6.4	6.1	5.7	5.5	5.7	6.2	
	Tertiaire	3.5	4.5	4.0	3.8	3.4	3.3	3.7	4.0	
PAYS PARTENAIRE	Israël	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	14	15	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	10	10	
		Tertiaire	m	m	m	m	m	6	6	

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

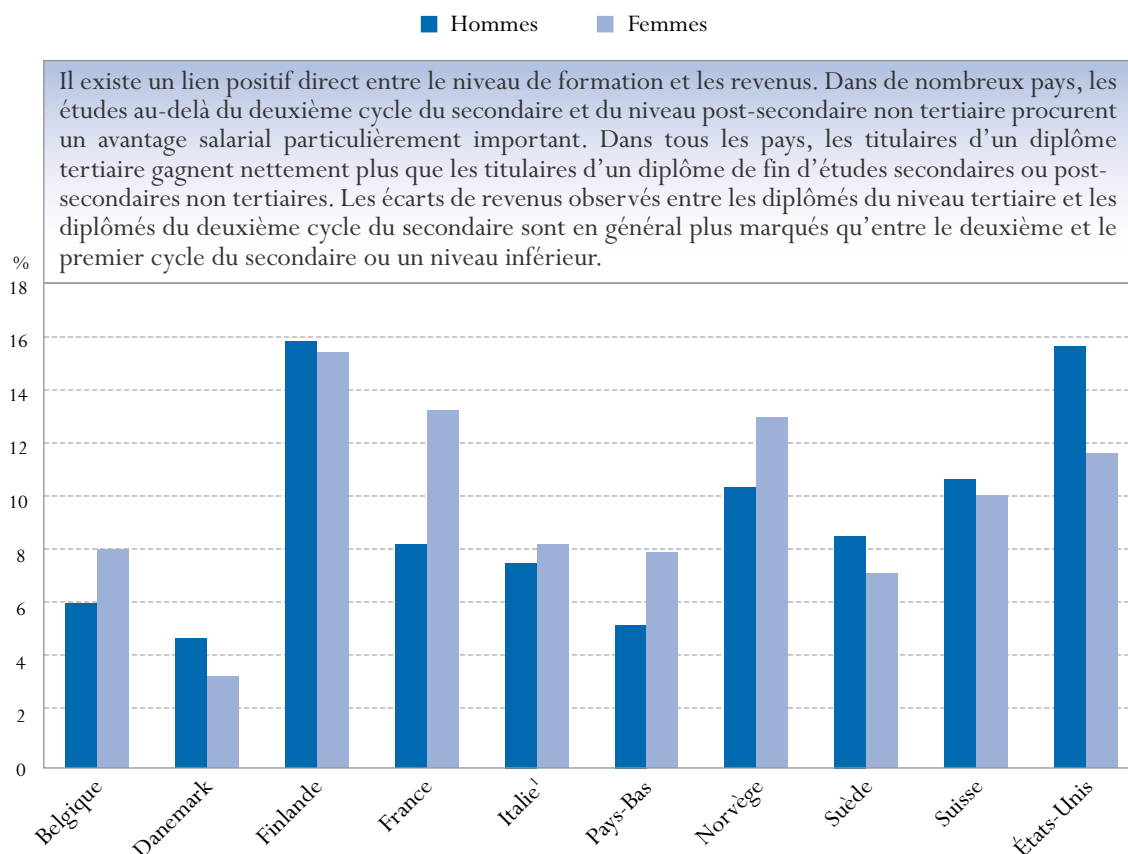
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/760164776543>

Le rendement de l'éducation – niveau de formation et revenus

Cet indicateur compare les revenus relatifs des travailleurs en fonction de leur niveau de formation et le rendement financier de l'investissement dans l'éducation pour différents niveaux de formation. Les taux de rendement sont calculés pour les investissements dans la formation initiale, mais aussi dans le cas par exemple d'une formation ultérieure suivie par un individu de 40 ans qui décide de reprendre des études en milieu de carrière. Cet indicateur propose pour la première fois une analyse de la répartition des revenus avant impôts pour cinq niveaux de formation (CITE), sur la base de nouvelles données qui viennent d'être compilées.

Points clés

Graphique A9.1. Taux de rendement interne (TRI) privé pour un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) qui obtient un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2002)



1. Par souci d'exactitude, les revenus des étudiants de 15 à 24 ans inscrits dans l'enseignement tertiaire sont exclus. Les flux de revenus portent donc sur la population âgée de 25 à 64 ans.

Source : OCDE. Tableau A9.6. Voir les notes en annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Autres faits marquants

- À niveau de formation égal, les femmes continuent à gagner moins que les hommes. À un niveau de formation donné, elles ne perçoivent généralement qu'entre 60 et 80 % de la rémunération masculine.
- La dispersion des revenus à niveau de formation égal varie considérablement d'un pays à l'autre. Dans certains pays, les écarts de revenus entre individus ayant le même niveau de formation sont relativement modestes. Les individus dont le niveau de formation est plus élevé ont plus de chances de figurer dans la catégorie des plus hauts revenus, mais certains d'entre eux peuvent se situer dans des catégories inférieures, ce qui dénote qu'il peut y avoir une variation significative des taux de rendement de l'éducation au sein des pays.
- Les proportions d'hommes et de femmes dans les deux catégories extrêmes de revenus varient selon les pays.
- Atteindre un niveau de formation supérieur peut être considéré comme un investissement économique, dont une partie est à charge de l'individu (le manque à gagner pendant les études, par exemple) et qui lui procurera des revenus plus élevés tout au long de sa vie. Dans ce contexte, l'investissement consenti pour obtenir un diplôme tertiaire peut générer un rendement financier annuel qui peut aller jusqu'à 15,8 %, mais qui est inférieur à 10 % dans la plupart des pays.

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 accroître leur niveau de qualification 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 cultivent ou enrichissent, généralement par l'éducation ou la formation, et qui génère un rendement économique sous la forme de revenus sur le marché du travail. Plus les revenus résultant de l'accroissement du capital humain sont élevés, plus le rendement de cet investissement et l'avantage que procurent de meilleures qualifications et/ou une plus forte productivité sont élevés.

Parallèlement, l'éducation implique des coûts dont il faut tenir compte lors de l'évaluation des revenus associés aux différents niveaux de formation. Cet indicateur étudie les revenus relatifs associés aux différents niveaux de formation et analyse leur variation. Par ailleurs, il évalue le rendement des investissements consentis par des individus pour atteindre un niveau de formation supérieur.

La dispersion des revenus est également intéressante pour éclairer les politiques qui encouragent les individus à atteindre des niveaux de formation plus élevés. Une proportion significative d'individus qui gagneraient relativement peu alors que leur niveau de formation est élevé montrerait que l'investissement dans l'éducation ne procure aux individus qu'un rendement relativement faible. Il pourrait être utile aux décideurs d'examiner les caractéristiques des formations qui génèrent de faibles rendements ou les particularités des individus qui suivent ces formations (le sexe et la profession, par exemple).

Observations et explications

Niveau de formation et revenus

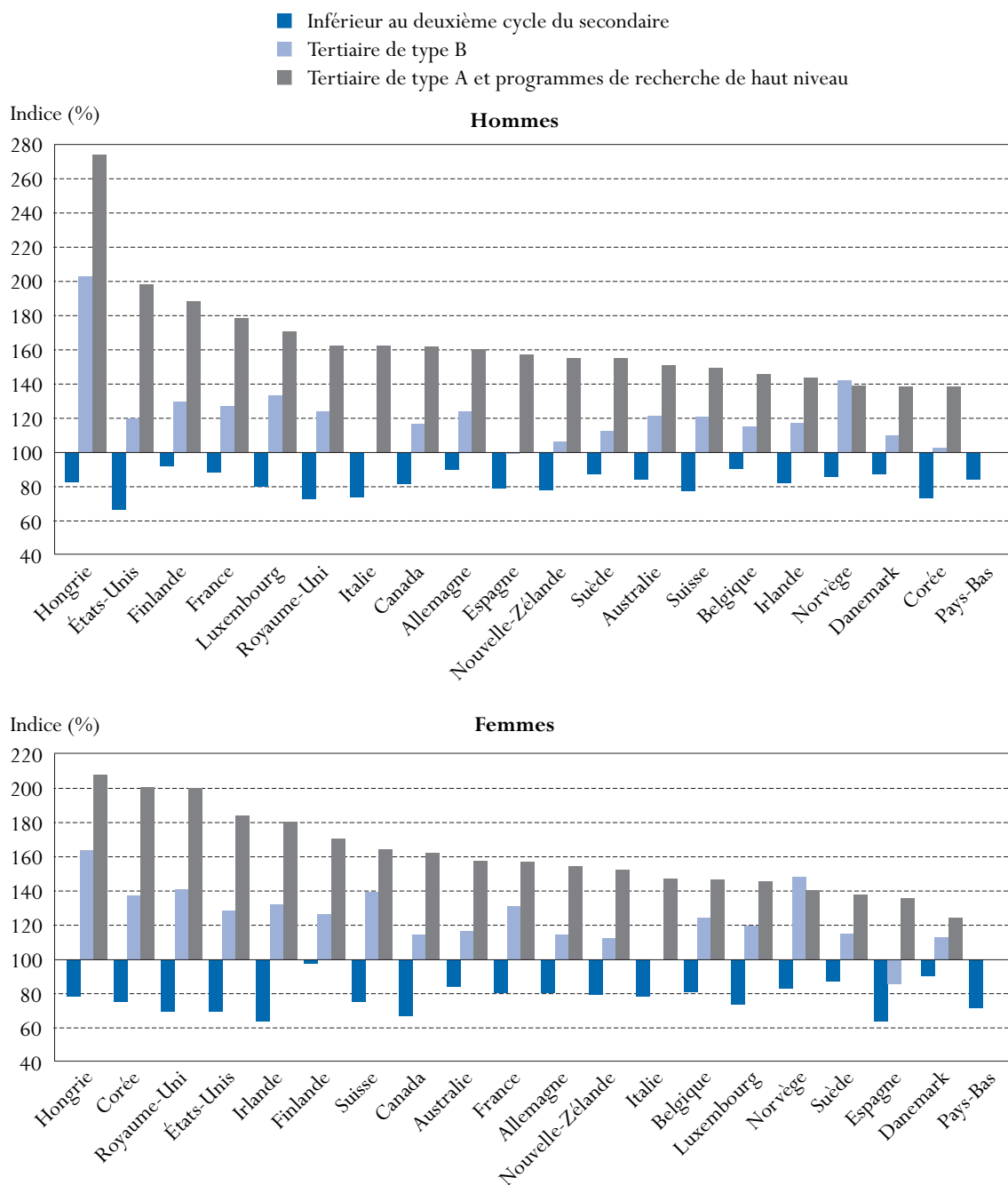
Variation des revenus selon le niveau de formation

Les écarts de revenus donnent la mesure des encouragements financiers actuels qui incitent les individus d'un pays donné à investir dans la poursuite de leurs études. La variation des revenus d'un niveau de formation à l'autre peut aussi être le reflet de disparités dans l'offre de programmes d'enseignement à différents niveaux ou d'obstacles entravant l'accès à ces programmes. Pour avoir une idée de l'avantage économique que procure un niveau de formation tertiaire, il suffit de comparer les revenus annuels moyens des titulaires d'un diplôme tertiaire et des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Une comparaison analogue fait ressortir le manque à gagner de ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. La variation des revenus relatifs (avant impôts) d'un pays à l'autre est imputable à divers facteurs, notamment aux qualifications demandées sur le marché du travail, 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 entre les différentes professions et à la fréquence relative du travail saisonnier ou à temps partiel selon les différents niveaux de formation.

Le graphique A9.2 met en évidence une forte corrélation positive entre le niveau de formation et les revenus moyens. Dans tous les pays, les titulaires d'un diplôme tertiaire gagnent nettement 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 de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle du secondaire sont en général plus marqués qu'entre ceux du deuxième cycle du secondaire et du premier cycle du secondaire ou d'un niveau inférieur, ce qui donne à penser que la fin du deuxième cycle du secondaire (et, à quelques exceptions près, du post-secondaire non tertiaire) constitue dans de nombreux

Graphique A9.2. Revenus relatifs du travail (2003)

Selon le niveau de formation et le sexe de la population âgée de 25 à 64 ans (deuxième cycle du secondaire = 100)



Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus relatifs du travail chez les titulaires d'un diplôme tertiaire de type A ou de programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE. Tableau A9.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important. Le tableau A9.1a montre que dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont disponibles, l'avantage salarial que procure aux hommes âgés de 25 à 64 ans un diplôme tertiaire par rapport un diplôme de fin d'études secondaires varie de 27 % en Corée à 174 % en Hongrie.

Les données présentées dans cet indicateur diffèrent d'un pays à l'autre à plusieurs égards. 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 la section Définitions et méthodologie ci-après).

Niveau de formation et variation des revenus selon le sexe

Par rapport au deuxième cycle du secondaire, l'avantage salarial procuré par les études tertiaires tend à être plus important pour les femmes que pour les hommes en Australie, en Corée, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. La situation inverse prévaut dans les autres pays, à l'exception de la Belgique, où par rapport au deuxième cycle du secondaire, l'avantage salarial associé à un diplôme tertiaire est le même pour les hommes que pour les femmes (voir le tableau A9.1a).

Écarts de revenus entre hommes et femmes à niveau de formation égal

Si les hommes et les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, post-secondaires non tertiaires ou tertiaires bénéficient d'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 importants (voir le graphique A9.3 et le tableau A9.1b).

Tous niveaux de formation confondus (c'est-à-dire lorsque les revenus totaux sont divisés par le nombre total d'individus qui les perçoivent, par sexe), les revenus des femmes sont inférieurs à ceux des hommes : chez les 30-44 ans, ils représentent entre 50 % des revenus des hommes en Suisse et 86 % de ceux-ci en Hongrie et au Luxembourg (voir le graphique A9.3 et le tableau A9.1b).

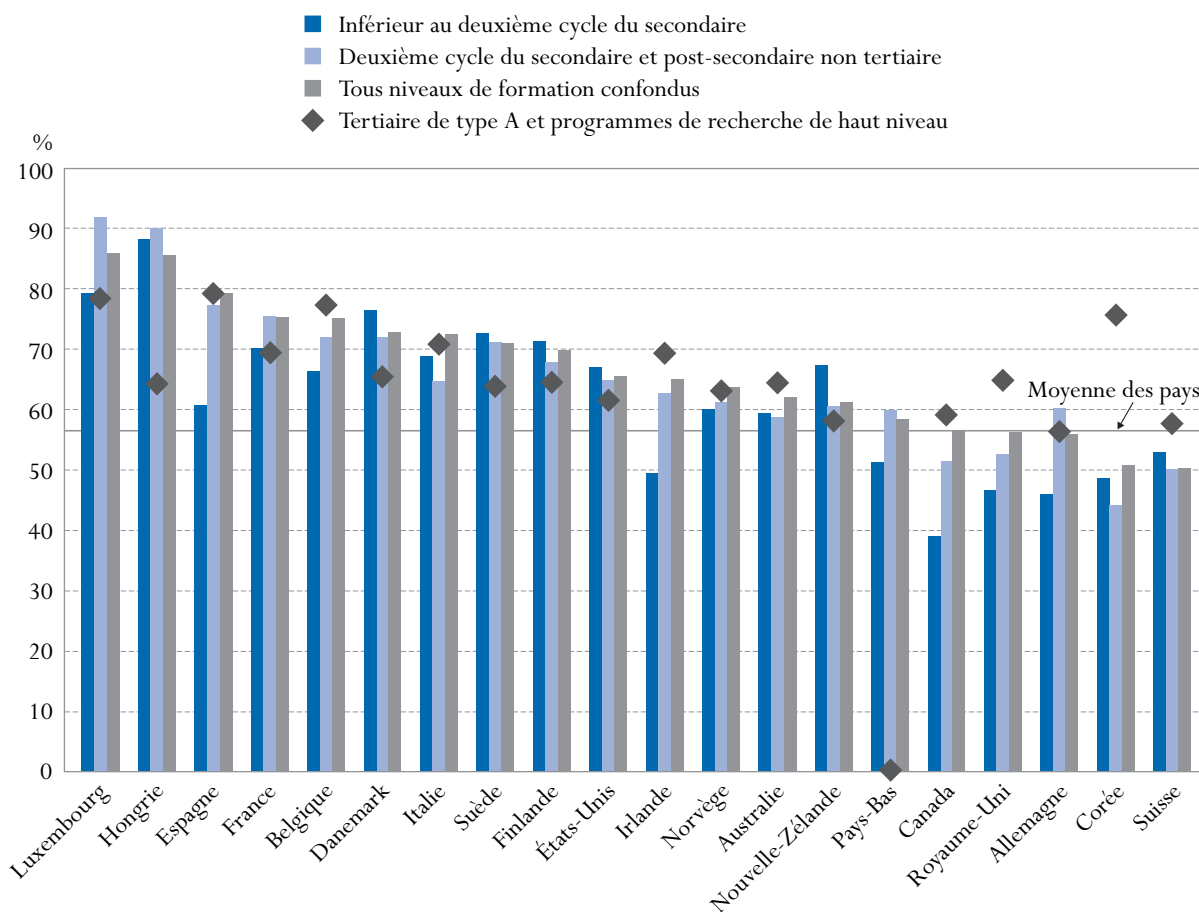
Les écarts de revenus entre hommes et femmes peuvent en partie s'expliquer par des différences dans leurs choix respectifs de carrière et de profession, par la différence entre leur temps d'activité moyen et par la fréquence relativement élevée du travail à temps partiel chez les femmes (dans le tableau A9.1b, le travail à temps partiel est exclu des chiffres de la Belgique, des États-Unis, de la Hongrie et du Luxembourg).

La répartition des revenus selon les niveaux de formation

Les tableaux A9.4a, A9.4b et A9.4c montrent la répartition des revenus du travail des individus de 25 à 64 ans globalement et par sexe dans 15 pays. Cette répartition est présentée à la fois hommes et femmes confondus et séparés. Les revenus sont répartis dans cinq catégories qui vont du niveau « Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian » au niveau « Supérieur à deux fois le niveau médian ». Par exemple, le tableau A9.4a indique pour l'Australie une valeur de 25 % dans la cellule située dans la rangée « Inférieur au 2^e cycle du secondaire » sous la colonne « Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian », ce qui signifie que 25 % des Australiens âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire perçoivent des revenus avant impôts qui ne représentent pas plus de la moitié des revenus médians de tous les Australiens du même groupe d'âge. Les tableaux A9.4b et A9.4c présentent la répartition des revenus séparément chez les hommes et chez les femmes en fonction du revenu médian de l'ensemble de la population adulte.

Graphique A9.3. Écart de revenus entre les femmes et les hommes (2003)

Revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes selon le niveau de formation de la population âgée de 30 à 44 ans



Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes, pour la population âgée de 30 à 44 ans, tous niveaux de formation confondus.

Source : OCDE. Tableau A9.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

L'analyse de la répartition des revenus entre des individus à niveau de formation égal permet de nuancer les résultats de la simple comparaison des revenus moyens, qui peuvent être affectés par la présence de faibles proportions d'individus à très hauts ou à très bas revenus.

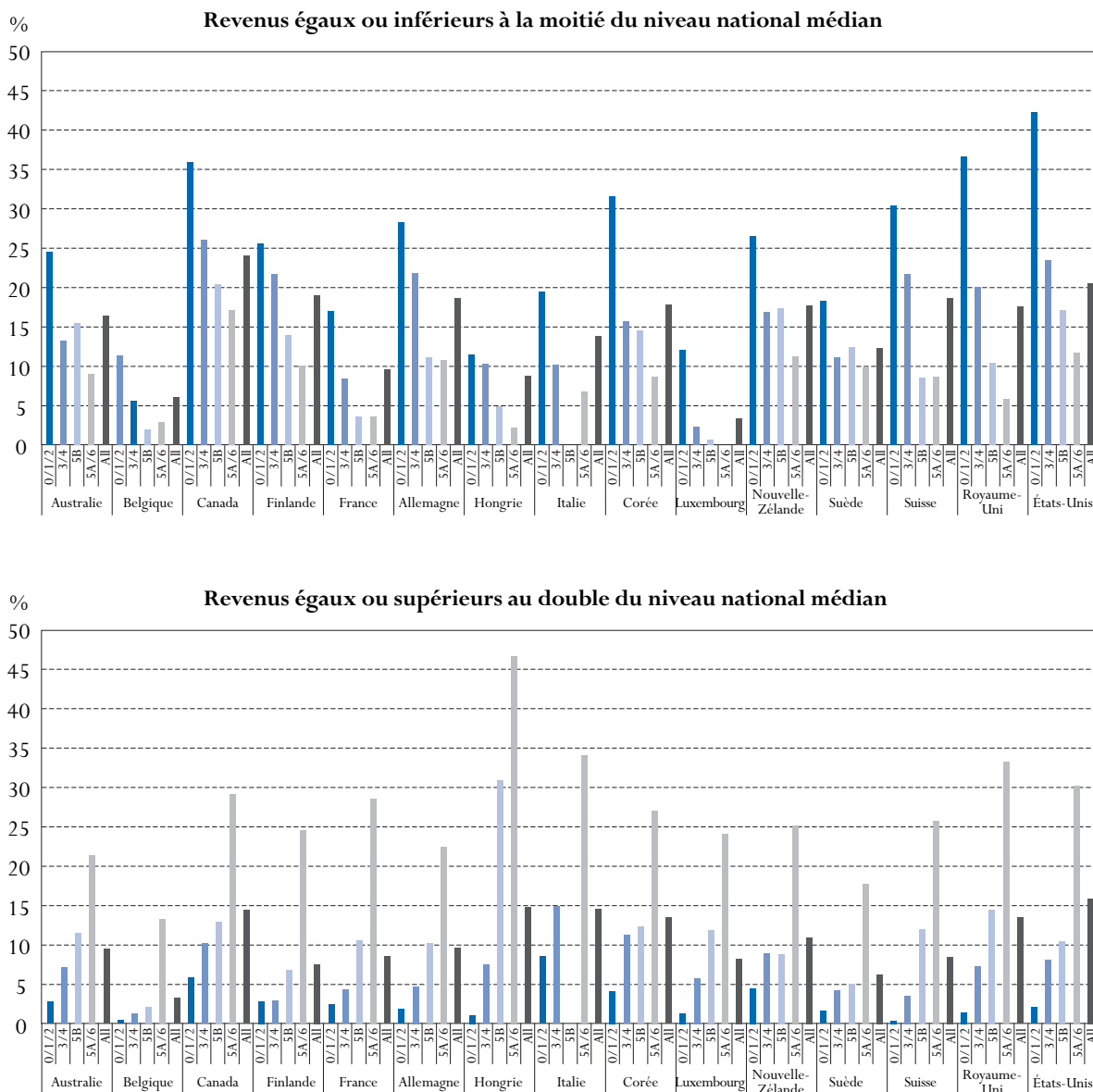
Il ressort de cette analyse que dans la plupart des pays, la proportion d'individus dans la catégorie des revenus les plus faibles diminue avec l'élévation du niveau de formation, ce qui montre d'une autre façon la relation positive établie de longue date entre le niveau de formation et les revenus. Toutefois, il apparaît également que certains individus figurent dans des catégories de bas revenus alors que leur niveau de formation est élevé. Pour ces individus, le rendement de l'éducation est relativement faible.

La répartition des revenus varie toutefois sensiblement d'un pays à l'autre. Par exemple, le tableau A9.4a montre que, tous niveaux de formation confondus, selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, 62,8 % des adultes perçoivent des revenus qui sont supérieurs à la moitié des revenus médians, mais inférieurs ou égaux à une fois et demie les revenus médians. Cette proportion varie considérablement selon les pays : elle est de 47 % au Canada et de 50 % aux États-Unis et atteint 75 % au Luxembourg et

Graphique A9.4. Pourcentage d'individus âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de revenu et le niveau de formation (2003)

A9

- 0/1/2 = Inférieur au deuxième cycle du secondaire
- 3/4 = Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire
- 5B = Tertiaire de type B
- 5A/6 = Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau
- All = Tous niveaux de formation confondus



Source : OCDE. Tableau A9.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

81 % en Belgique. Tous niveaux de formation confondus, les proportions d'individus dont les revenus sont inférieurs ou égaux à la moitié des revenus médians sont relativement faibles en Belgique, en France, en Hongrie et au Luxembourg. À l'autre extrême, les individus âgés de 25 à 64 ans dont les revenus avant impôts sont supérieurs à une fois et demie les revenus médians sont 22 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette proportion est très faible en Belgique (13 %) et en Suède (15 %).

Les proportions d'hommes et de femmes dans la catégorie des revenus les plus faibles varient sensiblement selon les pays. Tous niveaux de formation confondus, la Hongrie est le seul pays où les femmes sont moins nombreuses que les hommes dans cette catégorie des revenus les plus faibles. À l'autre extrême, la Suisse compte 36 % de femmes dans cette catégorie, contre 4 % d'hommes seulement.

Interprétation des chiffres relatifs à la dispersion des revenus

L'importance de la dispersion des revenus entre les individus à niveau de formation égal dépend d'un grand nombre de facteurs, allant des différences institutionnelles aux variations des aptitudes personnelles. Sur le plan institutionnel, les pays dans lesquels la fixation des salaires est plus centralisée ont tendance à afficher une dispersion moins forte des revenus, en raison de la convergence entre le statut professionnel et le niveau de formation. Les chiffres montrent plus généralement que le niveau de formation ne peut pas être à lui seul le strict reflet des compétences. Cependant, les données montrent bien que la dispersion des revenus s'atténue avec l'élévation du niveau de formation dans tous les pays. Ce phénomène a de nombreuses interprétations possibles. Il est possible par exemple qu'un niveau de formation élevé soit plus révélateur des compétences acquises, ce qui se traduit par un lien plus étroit entre le niveau de formation et les salaires, ou encore qu'à niveau de formation égal, certains individus soient plus compétents que d'autres ou que des compétences autres que celles certifiées par le niveau de formation ou l'expérience soient récompensées sur le marché du travail. Les tendances nationales de dispersion des revenus peuvent également être influencées par les systèmes de formation pour adultes, dont l'ampleur et la nature varient selon les pays. Les écarts de revenus observés à niveau égal de formation peuvent aussi être imputables à l'application de critères sans rapport avec les compétences en matière de recrutement et de rémunération, comme par exemple les discriminations de sexe, de race ou d'âge, ou l'efficacité relative des cadres législatifs destinés à lutter contre ces problèmes.

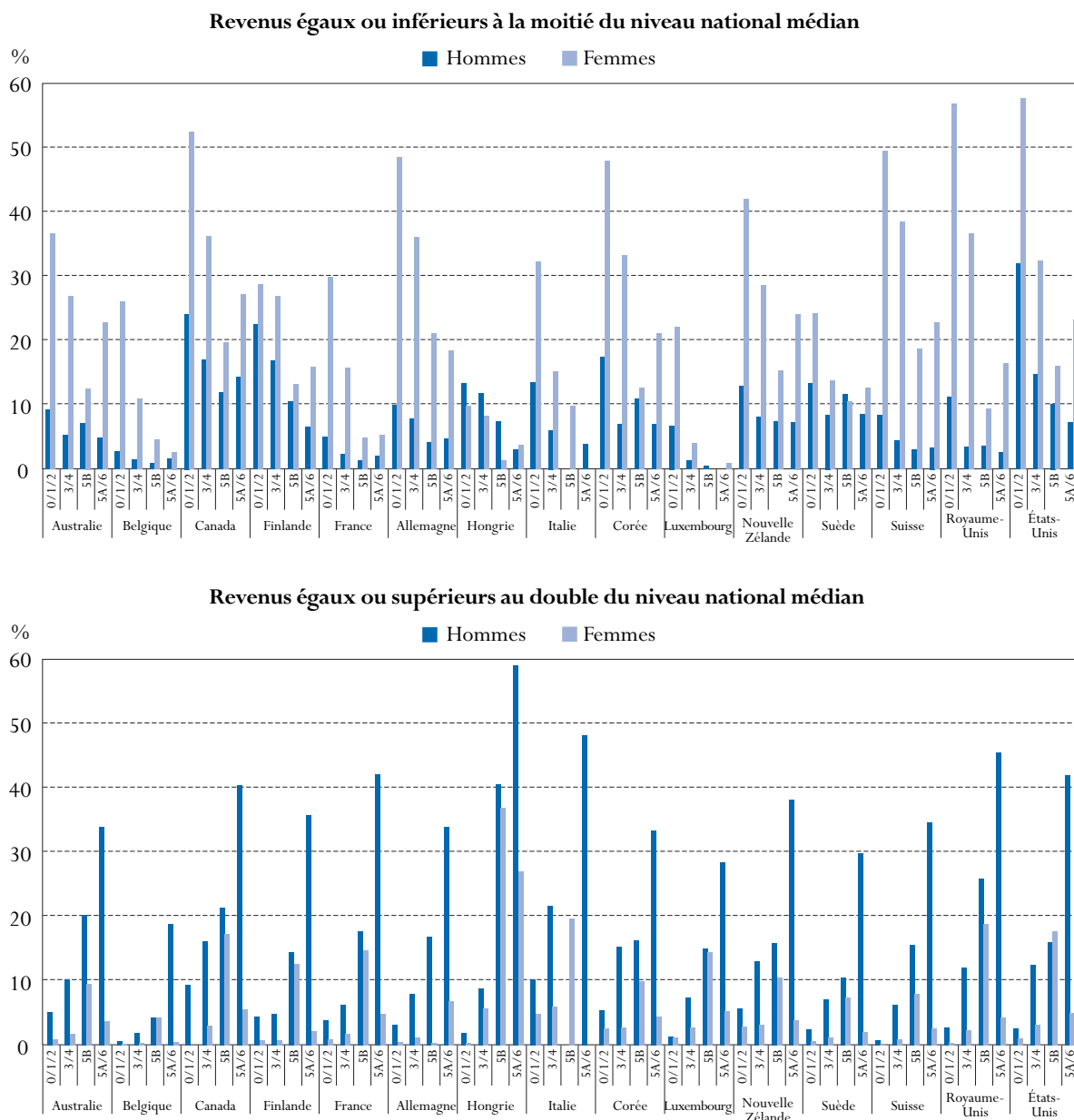
Plus généralement, les données montrent qu'il existe encore des lacunes dans l'analyse de la fixation des salaires. Selon des recherches menées aux États-Unis, plus de la moitié de la variance des revenus des individus de même race et de même sexe ne s'explique pas par la durée de leur scolarisation, par leur âge ou par leur expérience professionnelle, pas plus qu'elle n'est imputable au niveau de formation, à la profession et aux revenus de leurs parents. Des recherches sur les facteurs déterminant les revenus révèlent l'importance que les employeurs accordent à des compétences non cognitives, ce qui soulève des questions à propos du rôle des systèmes éducatifs, en particulier au niveau pré-primaire, et de leur efficacité à développer et à signaler ces compétences (voir la section Définitions et méthodologie ci-dessous).

Taux de rendement interne de l'investissement dans l'éducation

Cet indicateur analyse le rendement de l'investissement dans l'éducation sous trois angles différents : le taux de rendement individuel (voir les tableaux A9.5 et A9.6), le taux de rendement fiscal (voir les tableaux A9.7 et A9.8) et le taux de rendement social, c'est-à-dire celui qui bénéficie à la société dans son ensemble (les tableaux A9.9 et A9.10). Les taux de rendement individuel, fiscal et social sont calculés pour dix pays de l'OCDE.

Cet indicateur estime le taux de rendement interne de l'investissement consenti pour atteindre le niveau de formation immédiatement supérieur dans le cadre éducatif institutionnel. Les taux de rendement sont calculés pour le passage, d'une part, d'un diplôme du premier cycle du secondaire à un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaire (voir les tableaux A9.5, A9.7 et A9.9) et, d'autre part, d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires à un diplôme tertiaire (voir les tableaux A9.6, A9.8 et A9.10).

Graphique A9.5. Répartition des individus âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de revenu, le niveau de formation et le sexe (2003)



Note: 0/1/2 = Inférieur au deuxième cycle du secondaire
 3/4 = Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire
 5B = Tertiaire de type B
 5A/6 = Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau

Source : OCDE. Tableau A9.4b et c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Dans les analyses ci-dessous, les taux de rendement de l'éducation sont estimés selon plusieurs scénarios. Le premier scénario est celui d'un individu qui a atteint un niveau de formation supérieur lorsqu'il était jeune, avant d'entrer dans la vie active, tandis que les autres portent par exemple sur le cas d'un individu

de 40 ans qui décide de reprendre des études en milieu de carrière pour accroître son niveau de formation. Les analyses montrent dans quelle mesure les coûts de l'éducation, le manque à gagner et la durée des études influent sur les taux de rendement dont bénéficient les individus, les pouvoirs publics et la société dans son ensemble. Tous les résultats sont présentés séparément pour les hommes et pour les femmes.

Taux de rendement interne privé de l'investissement dans l'éducation

Les taux de rendement privé donnent la mesure des avantages que procure aux individus l'investissement dans l'éducation

Le taux interne de rendement privé peut être estimé sur la base de l'augmentation des revenus après impôts sous l'effet de l'élévation du niveau de formation, déduction faite des coûts privés (droits de scolarité et manque à gagner) que ces études ont occasionnés. Les dépenses privées indirectes ne sont pas incluses dans les coûts privés.

Les estimations du taux de rendement privé sont présentées dans les tableaux A9.5 et A9.6. Le tableau A9.5 estime le taux de rendement privé d'un individu titulaire d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui a investi dans des études pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4), et le tableau A9.6, le taux de rendement privé d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3/4) qui a investi dans des études pour obtenir un diplôme sanctionnant des études tertiaires ou un programme de recherche de haut niveau (CITE 5A/5B/6).

Les taux de rendement privés ont été calculés sur la base des deux scénarios suivants :

- L'individu a poursuivi ses études pour atteindre le niveau de formation immédiatement supérieur lorsqu'il était jeune, avant d'entrer dans la vie active.
- L'individu reprend des études à temps plein à l'âge de 40 ans pour atteindre le niveau de formation immédiatement supérieur à celui qu'il possède. Deux cas de figure sont envisagés : *i*) l'individu supporte les coûts directs de ses études (indiqués par les autorités nationales de l'éducation) ainsi que son manque à gagner, déduction faite des impôts, et *ii*) l'individu supporte son manque à gagner, mais pas les coûts directs de ses études.

Selon le premier scénario, il ressort des analyses que, dans tous les pays, l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires donne lieu à une forte augmentation du taux de rendement. Ce taux de rendement est même supérieur à celui généré par l'obtention d'un diplôme tertiaire dans les pays pour lesquels des données sont disponibles. Les taux de rendement associés à l'obtention d'un diplôme tertiaire atteignent ou dépassent 10 % dans quatre pays, en l'occurrence aux États-Unis, en Finlande, en Norvège et en Suisse (voir le tableau A9.6). Quant aux analyses selon le second scénario, elles montrent qu'un individu qui passe au niveau de formation immédiatement supérieur à celui qu'il possédait bénéficie généralement d'un taux de rendement plus élevé s'il obtient à l'âge de 40 ans un diplôme tertiaire, plutôt qu'un diplôme de fin d'études secondaires. Il en ressort également qu'éliminer les coûts de scolarité tend à avoir un impact modeste sur les incitations à investir dans l'éducation. Dans l'ensemble, l'exclusion de ces frais donne lieu à une augmentation du taux de rendement de 0,5 % chez les hommes et de 0,6 % chez les femmes pour le diplôme de fin d'études secondaire et de 1,0 % chez les hommes et de 1,4 % chez les femmes pour le diplôme tertiaire. L'élimination des coûts de scolarité a un impact relativement faible sur le taux de rendement dans des pays comme le Danemark, la Finlande et la Norvège, mais sensiblement plus élevé aux États-Unis, en France et en Suisse.

Dans le premier scénario, le taux de rendement privé d'un diplôme tertiaire est plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans tous les pays, si ce n'est en Belgique, en Italie, en Norvège et aux Pays-Bas (voir

le tableau A9.6). Il en va de même dans le second scénario où l'individu atteint le niveau de formation immédiatement supérieur à l'âge de 40 ans : les taux masculins sont supérieurs aux taux féminins pour l'obtention d'un diplôme tertiaire dans tous les pays, sauf en Belgique, aux Pays-Bas et en Suisse.

Taux interne de rendement fiscal de l'investissement dans l'éducation

Les taux de rendement fiscal associent les coûts éducatifs et les recettes fiscales supplémentaires

Le taux interne de rendement fiscal permet d'étudier sous un autre angle l'impact que les choix des individus d'investir dans l'éducation ont sur les finances publiques et l'effet des différentes politiques sur ces investissements. Les coûts de l'éducation à charge du secteur public sont composés des dépenses publiques directes et indirectes au titre de l'éducation ainsi que des pertes fiscales dues au manque à gagner des étudiants. Le secteur public tire profit de l'investissement dans l'éducation, car les salaires plus élevés des individus augmentent ses recettes fiscales au travers de l'impôt sur le revenu. En fait, au-delà de l'augmentation des impôts sur le revenu à laquelle elle donne lieu, l'élévation du niveau de formation influe sur les finances publiques à d'autres égards. Les individus plus instruits ont par exemple tendance à être en meilleure santé, ce qui réduit les coûts des soins de santé à charge des pouvoirs publics. Il est possible également que l'élévation du niveau de formation réduise la propension de certains individus à commettre certains types de délits particuliers (voir l'indicateur A10), ce qui entraîne une baisse des dépenses publiques. Toutefois, en l'absence de données en la matière, ces effets indirects de l'investissement dans l'éducation ne sont pas inclus dans ces estimations du taux de rendement.

Les estimations du taux de rendement fiscal sont présentées dans les tableaux A9.7 et A9.8. Le tableau A9.7 estime le taux de rendement fiscal dans le cas d'un individu titulaire d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui a investi dans des études pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4), et le tableau A9.8, le taux de rendement fiscal dans le cas d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3/4) qui a investi dans des études pour obtenir un diplôme sanctionnant des études tertiaires ou un programme de recherche de haut niveau (CITE 5A/5B/6). Les taux de rendement ont été calculés sur la base des trois scénarios suivants :

- L'individu a poursuivi ses études pour atteindre le niveau de formation immédiatement supérieur pendant sa formation initiale, avant d'entrer dans la vie active.
- L'individu reprend des études à temps plein à l'âge de 40 ans pour atteindre le niveau de formation immédiatement supérieur à celui qu'il possède. Deux cas de figure sont envisagés : *i*) l'individu supporte les coûts directs de ses études (indiqués par les autorités nationales de l'éducation) ainsi que son manque à gagner, déduction faite des impôts, et *ii*) l'individu supporte son manque à gagner, mais pas les coûts directs de ses études.
- L'individu suit des études à temps partiel tout en continuant à travailler. Ces études sont supposées être deux fois plus longues que celles suivies à temps plein dans le scénario précédent selon lequel un étudiant de 40 ans entreprend des études à plein temps.

Il ressort des résultats que l'obtention d'un diplôme tertiaire pendant la formation initiale génère un taux de rendement fiscal qui est inférieur au taux de rendement privé dans tous les pays, sauf en Italie et aux Pays-Bas. D'après les estimations réalisées selon le scénario d'un individu qui reprend des études à temps plein à l'âge de 40 ans et supporte les coûts directs des frais de scolarité et du manque à gagner, le taux de rendement fiscal généré par le passage à un diplôme tertiaire est supérieur au taux de rendement privé en Belgique (uniquement chez les hommes), aux États-Unis, en Italie et aux Pays-Bas.

Quant à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, les analyses montrent qu'en moyenne, la prise en charge par le secteur public des frais de scolarité donne lieu à une baisse du taux de rendement fiscal de 0,5 % chez les hommes et de 0,6 % chez les femmes. Au niveau tertiaire, le résultat est une baisse du taux de rendement fiscal d'environ 0,9 % pour les hommes et de 1 % pour les femmes. La diminution particulièrement forte qui s'observe aux États-Unis (3,8 % chez les hommes et 3,9 % chez les femmes) s'explique par les coûts élevés de l'enseignement tertiaire dans ce pays.

Les tableaux A9.7 et A9.8 montrent également que le taux de rendement fiscal est plus faible encore si l'individu reprend des études à temps partiel en milieu de carrière et que la durée de ses études est doublée (la diminution du taux de rendement est en général légèrement plus marquée chez les femmes). Cette baisse s'explique par le fait que les recettes fiscales futures seront moins importantes, car la période pendant laquelle l'élévation du niveau de formation donnera lieu à des revenus plus élevés sera plus courte. Pour que l'élévation du niveau de formation en milieu de carrière génère des effets fiscaux positifs, il faut donc que les pouvoirs publics prévoient des incitations financières qui encouragent les individus à suivre des études à temps plein plutôt qu'à temps partiel, par exemple au travers d'un partage des coûts avec les employeurs.

Taux de rendement social de l'investissement dans l'éducation

Le taux de rendement social combine les taux de rendement privé et fiscal

Les bénéfices que procure à la société un complément de formation peuvent être évalués sur la base du taux de rendement social, qui représente la perspective sociétale, à savoir la somme des avantages privés et publics (voir l'annexe 3 pour la description des dépenses d'éducation).

Les estimations du taux de rendement social sont présentées dans les tableaux A9.9 et A9.10. Le tableau A9.9 estime le taux de rendement social dans le cas d'un individu titulaire d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui a investi dans des études pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4), et le tableau A9.10, le taux de rendement social dans le cas d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3/4) qui a investi dans des études pour obtenir un diplôme sanctionnant des études tertiaires ou un programme de recherche de haut niveau (CITE 5A/5B/6). Les taux de rendement ont été calculés sur la base des trois scénarios suivants :

- L'individu a poursuivi ses études pour atteindre le niveau de formation immédiatement supérieur pendant sa formation initiale, avant d'entrer dans la vie active.
- L'individu a repris des études à temps plein à l'âge de 40 ans pour atteindre le niveau de formation immédiatement supérieur à celui qu'il possédait.
- L'individu suit des études à temps partiel tout en continuant à travailler. Ces études sont supposées être deux fois plus longues que celles suivies à temps plein dans le scénario précédent selon lequel un individu entreprend en milieu de carrière des études à plein temps.

Le coût social de l'éducation inclut le coût que représente le manque de gagner en termes de production pendant la durée des études et le coût intégral de la formation, 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 indirects possibles qui ont un impact économique, tels que l'amélioration de la santé, le renforcement de la cohésion sociale et le développement de la participation citoyenne plus active et en meilleure connaissance de cause. 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. Dans la

mesure où les gains de productivité se reflètent dans les écarts de coûts de main-d'œuvre, on peut utiliser ces derniers pour évaluer les avantages économiques que la société retire de l'éducation. Néanmoins, en raison de l'existence possible d'externalités associées à l'éducation, les écarts de gains observés ne rendent peut-être pas entièrement compte des gains d'efficacité pour 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 dans le capital humain. Et même si les avantages indirects de l'éducation paraissent importants, il est souvent difficile de les traduire en valeur monétaire pour les inclure dans les calculs du taux de rendement.

Étant donné la difficulté de construire des taux globaux de rendement social, ces chiffres sont des estimations de taux au sens strict, qui ne tiennent pas compte d'effets provenant d'externalités. Dans la mesure où l'investissement dans le capital humain de l'étudiant moyen se traduit par d'importantes externalités positives, ces estimations sont biaisées à la baisse.

Les tableaux A9.9 et A9.10 n'indiquent pas de taux de rendement distincts selon que l'individu supporte ou non ses frais de scolarité puisque ces taux sont identiques. Le taux de rendement social reste inchangé que l'individu supporte ou non ses frais de scolarité, car les coûts et avantages sociaux correspondent simplement au total des coûts et avantages privés et publics. Les coûts qui ne sont pas supportés par l'individu deviennent des coûts publics.

Les estimations des tableaux A9.9 et A9.10 montrent que l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires génère un taux de rendement social particulièrement élevé aux États-Unis, aux Pays-Bas et en Suède. Dans ces trois pays, le taux de rendement social dépasse 20 % (sauf en Suède, chez les femmes) si l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires intervient pendant la formation initiale (voir le tableau A9.9). Le taux de rendement social calculé selon le scénario de l'obtention d'un diplôme tertiaire pendant la formation initiale est supérieur à 8 % dans quatre pays, en l'occurrence aux États-Unis, en Finlande, en Italie et aux Pays-Bas (voir le tableau A9.10).

Il ressort clairement des analyses que les taux de rendement du diplôme de fin d'études secondaires sont plus élevés chez les hommes dans le scénario où l'individu reprend des études à temps partiel à l'âge de 40 ans tout en continuant à travailler que dans le scénario où il entame des études à temps plein. Cet écart s'explique par le fait que la société ne subit pas la même perte (évaluée sur la base des revenus) pour un individu qui suit des études à temps plein ou à temps partiel. Dans le scénario des études à temps partiel, les tendances sont plus variables pour ce qui est du taux de rendement du diplôme tertiaire.

Les taux de rendement social sont systématiquement plus élevés chez les hommes que chez les femmes dans tous les scénarios. Des exceptions apparaissent dans un ou plusieurs scénarios pour le diplôme tertiaire en Belgique, en Italie et aux Pays-Bas et dans un seul scénario pour le diplôme de fin d'études secondaires en Belgique, au Danemark, en Finlande, en France et aux Pays-Bas (au Danemark et en Finlande toutefois, le taux de rendement social des femmes est inférieur au taux de rendement négatif des hommes).

Interprétation des taux de rendement interne

À l'heure actuelle, rares sont les adultes qui arrêtent de travailler en milieu de carrière pour suivre des études à temps plein. Il est bien plus courant de voir des personnes en âge de travailler entreprendre des études à temps partiel pour passer au niveau de formation immédiatement supérieur, ce qui est précisément le scénario envisagé dans certaines des analyses ci-dessus. Toutefois, comme indiqué ci-dessous, les hypothèses de revenus se fondent sur une base empirique très limitée. Ces chiffres rendent uniquement compte de taux de rendement du point de vue comptable. Les résultats seraient sans doute

différents dans le cas d'estimations économétriques tenant compte des capacités intrinsèques et d'autres caractéristiques de ceux qui décident d'investir dans l'éducation.

Dans un certain nombre de pays, les taux de rendement privé sont – souvent nettement – supérieurs au taux d'intérêt réel, tant pour un diplôme de fin d'études secondaires que pour un diplôme tertiaire. Dans ces pays, l'investissement en capital humain est une bonne méthode pour l'individu moyen de s'enrichir. Dans d'autres pays, en revanche, les incitations à investir dans l'éducation sont faibles. De plus, à quelques exceptions près, les politiques qui suppriment (ou réduisent) les coûts directs de l'éducation n'ont qu'un impact modeste sur les incitations qui encouragent les individus à reprendre des études en milieu de carrière.

Les taux de rendement interne privé et social sont généralement supérieurs au taux d'intérêt réel des opérations sans risque – et même significativement supérieurs dans un certain nombre de pays. Or, le rendement de l'acquisition de capital humain n'est pas dénué de risques, comme en témoigne la forte dispersion des gains dans la catégorie des personnes les plus instruites. Les individus envisageant de consentir un tel investissement exigeront probablement une prime de risque proportionnelle. Néanmoins, dans certains pays, l'ampleur de la prime qu'incorporent les taux de rendement interne par rapport au taux d'intérêt réel est plus importante que ne sembleraient le justifier les seules considérations de risque. Ce constat a une implication pour l'action publique : si le rendement de cette forme d'investissement est élevé par comparaison à d'autres formes d'investissement présentant le même risque, il existe des obstacles à la réalisation de cet investissement. Un taux élevé de rendement privé corrigé du risque est donc à première vue une justification pour que l'action publique réduise l'importance des obstacles à l'investissement.

Selon une interprétation, le niveau élevé des taux de rendement reflète une forte pénurie de travailleurs plus qualifiés, 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 plus longue que prévue et la rapidité de l'ajustement dépendrait dans une 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 supplémentaire 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.

Une partie des rendements élevés peut aussi être compatible avec l'équilibre du marché. Cette hypothèse se vérifierait si les taux marginaux étaient nettement plus faibles que les taux moyens. Le taux marginal serait effectivement inférieur au taux moyen si les étudiants à la marge avaient moins d'aptitudes et étaient moins motivés que les étudiants moyens et avaient en conséquence moins de chances de pouvoir obtenir l'avantage salarial moyen. Selon cette interprétation, un taux de rendement interne élevé refléterait dans une certaine mesure les rentes économiques liées à une ressource rare, à savoir l'aptitude et la motivation. Si les taux de rendement de l'éducation sont plus faibles à la marge, il devient 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'équité à long terme.

Définitions et méthodologie

Les chiffres indiqués dans le tableau A9.1a correspondent aux revenus annuels au Canada, en Corée, au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse, aux revenus hebdomadaires en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni et aux revenus mensuels en Allemagne, en Belgique, en France et en Hongrie. Les revenus sont ceux avant impôts, sauf en Belgique et en Corée, où il s'agit des revenus après impôts (le traitement fiscal du Canada n'est pas indiqué). Les revenus du travail saisonnier et à temps partiel sont exclus des chiffres des États-Unis, de la Hongrie et du Luxembourg. Les primes versées par les employeurs sont exclues des chiffres de la Belgique et de la Corée.

Les recherches mentionnées à propos de la fixation des salaires aux États-Unis sont décrites par Bowles et Gintis (2000).

Les hypothèses concernant les revenus sont fondées sur le calcul des taux de rendement dans le cas d'un individu qui retourne à la vie active en milieu de carrière après avoir atteint le niveau de formation immédiatement supérieur. Elles portent sur le gain immédiat de revenu (10 % par rapport au niveau de revenu correspondant au niveau de formation antérieur) dont bénéficie cet individu et sur la durée de la période de convergence (trois ans) pendant laquelle son salaire s'aligne progressivement sur le salaire moyen de ceux qui ont un niveau de formation égal à celui qu'il vient d'atteindre. Il s'agit dans une certaine mesure d'hypothèses ad hoc. Les données empiriques concernant les revenus des adultes qui retournent à la vie active après des études à temps plein ou à temps partiel sont rares, en particulier pour les individus qui viennent d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires. Il y a lieu de souligner par ailleurs que les chiffres du Canada indiquent une période de convergence de deux ans seulement pour les personnes de 30 à 49 ans qui obtiennent un diplôme universitaire et une période plus courte encore pour celles qui obtiennent un diplôme de niveau tertiaire (OCDE, 2003). Toutefois, les chiffres canadiens sont dérivés d'un petit échantillon d'individus et ne tiennent pas compte du fait que ceux qui investissent dans l'éducation peuvent se différencier à plusieurs égards – motivation, facultés intrinsèques, etc. – de ceux qui n'y investissent pas. Les résultats présentés ici varient selon les hypothèses retenues concernant les revenus des individus en âge de travailler qui retournent à la vie active une fois qu'ils ont atteint le niveau de formation supérieur. Si la période de convergence des revenus est doublée et qu'elle passe de trois à six ans, le taux de rendement privé diminue en moyenne de 1 point de pourcentage.

Les méthodes appliquées pour calculer les taux de rendement présentés aux tableaux A9.5 à A9.10 sont décrites à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

Autres références

Les données supplémentaires concernant cet indicateur sont disponibles sur le Web à l'adresse suivante <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676> :

Évolution des revenus relatifs par sexe (1997-2003)

Tableau A9.2b. Hommes

Tableau A9.2c. Femmes

Tableau A9.1a. Revenus relatifs 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 (deuxième cycle du secondaire = 100)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE			Inférieur au 2e cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		Ensemble de l'enseignement tertiaire	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Australie	2001	Hommes	84	82	102	100	121	114	151	152	142	142
		Femmes	84	82	99	98	117	122	158	166	146	154
		H + F	77	75	91	91	110	107	142	145	132	134
Belgique	2003	Hommes	90	91	m	m	115	116	146	143	132	130
		Femmes	81	84	m	m	124	127	147	153	132	136
		H + F	89	91	m	m	114	116	148	148	130	130
Canada	2002	Hommes	82	83	100	104	117	120	162	164	139	142
		Femmes	67	68	94	91	115	124	162	172	136	146
		H + F	79	81	100	101	113	116	161	164	136	139
Danemark	2002	Hommes	87	84	106	107	110	110	138	135	131	128
		Femmes	90	89	117	118	113	112	125	122	123	121
		H + F	88	86	117	117	113	114	126	123	124	121
Finlande	2002	Hommes	92	88	c	c	130	125	188	176	163	153
		Femmes	98	93	c	c	127	125	171	167	146	142
		H + F	95	92	c	c	121	115	180	169	150	140
France	2002	Hommes	88	86	m	m	127	132	178	173	159	157
		Femmes	81	80	m	m	131	135	157	159	146	148
		H + F	84	84	m	m	125	129	167	165	150	150
Allemagne	2003	Hommes	90	92	110	111	124	123	160	154	150	145
		Femmes	81	70	124	128	115	104	155	144	145	134
		H + F	87	83	114	116	126	123	163	153	153	144
Hongrie	2003	Hommes	83	82	138	136	202	174	274	287	274	286
		Femmes	78	81	126	124	164	166	208	206	208	206
		H + F	80	80	130	127	172	162	235	236	235	236
Irlande	2000	Hommes	82	77	79	60	117	123	143	140	135	133
		Femmes	64	61	94	78	132	126	181	155	161	144
		H + F	87	83	82	67	124	130	163	152	149	143
Italie	2002	Hommes	74	73	m	m	m	m	162	136	162	136
		Femmes	78	78	m	m	m	m	147	148	147	148
		H + F	78	80	m	m	m	m	153	137	153	137
Corée	2003	Hommes	73	83	m	m	103	109	138	132	127	125
		Femmes	75	91	m	m	138	146	201	227	176	195
		H + F	67	77	m	m	111	122	156	161	141	148
Luxembourg	2002	Hommes	80	78	115	138	133	140	171	177	150	157
		Femmes	74	68	121	130	120	126	146	151	131	137
		H + F	79	76	118	121	130	137	166	171	146	152
Pays-Bas	2002	Hommes	84	84	m	m	m	m	m	m	143	141
		Femmes	72	72	m	m	m	m	m	m	155	156
		H + F	84	84	m	m	m	m	m	m	148	147
Nouvelle-Zélande	2003	Hommes	78	74	115	111	106	108	155	152	135	135
		Femmes	80	81	101	102	112	108	153	143	132	127
		H + F	77	75	107	105	101	101	150	145	128	126
Norvège	2002	Hommes	86	90	118	114	142	145	139	139	139	139
		Femmes	83	88	121	116	149	152	141	142	141	143
		H + F	85	91	125	121	155	152	135	135	137	136
Espagne	2001	Hommes	79	82	m	m	99	97	157	135	138	122
		Femmes	64	65	m	m	86	88	136	138	125	126
		H + F	78	80	m	m	95	95	141	133	129	122
Suède	2003	Hommes	90	90	125	133	114	114	155	153	144	143
		Femmes	91	88	103	105	119	109	140	134	132	125
		H + F	92	90	122	127	111	106	146	141	135	130
Suisse	2003	Hommes	77	79	110	105	121	121	149	148	138	138
		Femmes	76	78	118	110	140	139	164	161	156	154
		H + F	76	79	112	107	141	141	168	165	158	156
Royaume-Uni	2003	Hommes	73	72	m	m	124	118	162	164	151	151
		Femmes	70	64	m	m	141	137	200	202	180	179
		H + F	69	71	m	m	128	123	178	182	162	163
États-Unis	2003	Hommes	67	67	118	118	120	120	198	202	189	192
		Femmes	70	69	116	114	129	130	184	191	177	183
		H + F	70	70	116	114	121	121	191	195	183	185

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/37050603676>

Tableau A9.1b. Écarts de revenus entre les femmes et les hommes

Revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes, selon le niveau de formation de la population âgée de 30 à 44 ans et de 55 à 64 ans

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Inférieur au 2 ^e cycle du secondaire		2 ^e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		Tous niveaux de formation confondus	
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64
		Australie	2001	59	61	59	60	63	58	64	61
Belgique	2003	67	63	72	69	79	78	77	72	75	66
Canada	2002	50	61	59	60	64	60	65	61	64	60
Danemark	2002	77	70	72	72	74	75	65	64	73	69
Finlande	2002	72	77	68	77	68	73	65	70	70	72
France	2002	70	65	76	72	78	68	69	66	76	62
Allemagne	2003	46	61	60	52	51	62	56	62	56	55
Hongrie	2003	88	89	90	102	85	116	64	81	86	87
Irlande	2000	50	48	63	39	64	47	69	80	65	56
Italie	2002	69	72	65	59	m	m	71	41	73	58
Corée	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
Luxembourg	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	86	65
Pays-Bas	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	59	50
Nouvelle-Zélande	2003	68	59	61	63	62	78	58	61	61	64
Norvège	2002	60	62	61	63	65	66	63	62	64	61
Espagne	2001	61	48	78	74	70	57	79	42	79	47
Suède	2003	73	75	72	70	72	76	66	68	73	74
Suisse	2003	53	47	50	51	61	51	58	59	59	57
Royaume-Uni	2003	47	50	53	56	61	57	65	64	56	54
États-Unis	2003	67	61	65	62	70	69	62	54	66	56

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.2a. Évolution des revenus relatifs : population adulte (1997-2003)

Selon le niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans (deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Australie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	79	m	80	m	77	m	m
	Tertiaire	124	m	134	m	133	m	m
Belgique	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	92	m	91	89
	Tertiaire	m	m	m	128	m	132	130
Canada	Inférieur au 2e cycle du secondaire	84	78	80	80	77	79	m
	Tertiaire	128	138	137	140	142	136	m
Rép. tchèque	Inférieur au 2e cycle du secondaire	68	68	68	m	m	m	m
	Tertiaire	179	179	179	m	m	m	m
Danemark	Inférieur au 2e cycle du secondaire	85	86	86	m	87	88	m
	Tertiaire	123	124	124	m	124	124	m
Finlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	97	96	96	m	95	95	m
	Tertiaire	148	148	153	m	150	150	m
France	Inférieur au 2e cycle du secondaire	84	84	84	m	m	84	m
	Tertiaire	149	150	150	m	m	150	m
Allemagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	81	78	79	75	m	77	87
	Tertiaire	134	130	135	143	m	143	153
Hongrie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	68	68	70	71	71	74	74
	Tertiaire	179	184	200	194	194	205	219
Irlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	75	79	m	89	m	m	m
	Tertiaire	146	142	m	153	m	m	m
Italie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	58	m	78	m	78	m
	Tertiaire	m	127	m	138	m	153	m
Corée	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	78	m	m	m	m	67
	Tertiaire	m	135	m	m	m	m	141
Luxembourg	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	78	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	145	m
Pays-Bas	Inférieur au 2e cycle du secondaire	83	m	m	m	m	84	m
	Tertiaire	141	m	m	m	m	148	m
Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	77	76	76	74	74	m	76
	Tertiaire	148	136	139	133	133	m	126
Norvège	Inférieur au 2e cycle du secondaire	85	84	84	m	m	84	m
	Tertiaire	138	132	133	m	m	135	m
Portugal	Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	62	62	m	m	m	m
	Tertiaire	176	177	178	m	m	m	m
Espagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	76	80	m	m	78	m	m
	Tertiaire	149	144	m	m	129	m	m
Suède	Inférieur au 2e cycle du secondaire	90	89	89	m	86	87	90
	Tertiaire	129	130	131	m	131	130	132
Suisse	Inférieur au 2e cycle du secondaire	74	75	76	78	m	77	75
	Tertiaire	152	153	151	157	m	156	156
Royaume-Uni	Inférieur au 2e cycle du secondaire	64	65	65	67	67	m	69
	Tertiaire	153	157	159	159	159	m	162
États-Unis	Inférieur au 2e cycle du secondaire	70	67	65	65	m	66	66
	Tertiaire	168	173	166	172	m	172	172

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.3. Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes (1997-2003)
Revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes, selon le niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	60	m	66	m	62	m	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	62	m	64	m	62	m	m	
	Tertiaire	62	m	67	m	63	m	m	
	Belgique	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	64	m	65	66
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	72	m	72	74	
	Tertiaire	m	m	m	74	m	76	74	
	Canada	Inférieur au 2e cycle du secondaire	54	53	53	53	53	52	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	61	61	62	60	63	m	
	Tertiaire	64	62	62	61	61	63	m	
	Rép. tchèque	Inférieur au 2e cycle du secondaire	66	66	66	m	m	m	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m	m	
	Tertiaire	66	65	65	m	m	m	m	
	Danemark	Inférieur au 2e cycle du secondaire	73	73	73	m	74	75	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	71	71	m	71	73	m	
	Tertiaire	68	66	66	m	67	68	m	
	Finlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	78	77	77	m	76	76	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	72	72	m	71	72	m	
	Tertiaire	66	65	62	m	63	64	m	
	France	Inférieur au 2e cycle du secondaire	68	68	68	m	m	70	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75	75	75	m	m	77	m	
	Tertiaire	69	69	69	m	m	70	m	
	Allemagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	63	74	70	56	m	53	54
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	64	67	68	63	m	61	60	
	Tertiaire	63	68	60	61	m	60	58	
	Hongrie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	79	80	84	83	83	85	89
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	88	86	89	88	88	93	95	
	Tertiaire	64	63	62	62	62	67	71	
Irlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	46	48	m	46	m	m	m	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	59	63	m	60	m	m	m		
Tertiaire	70	70	m	71	m	m	m		
Italie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	70	m	76	m	70	m	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	62	m	65	m	66	m		
Tertiaire	m	52	m	62	m	60	m		
Corée	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	56	m	m	m	m	48	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	70	m	m	m	m	47		
Tertiaire	m	75	m	m	m	m	65		

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).
 Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.3. (suite) Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes (1997-2003)

Revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes, selon le niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg							
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	80	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	86	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	75	m
Pays-Bas	Inférieur au 2e cycle du secondaire	46	m	m	m	m	49	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	56	m	m	m	m	58	m
	Tertiaire	57	m	m	m	m	62	m
Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	52	61	65	61	61	m	65
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	62	63	67	64	64	m	63
	Tertiaire	60	59	61	67	67	m	62
Norvège	Inférieur au 2e cycle du secondaire	60	60	61	m	m	61	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	61	62	m	m	63	m
	Tertiaire	63	62	62	m	m	64	m
Portugal	Inférieur au 2e cycle du secondaire	72	71	71	m	m	m	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m	m
	Tertiaire	66	66	65	m	m	m	m
Espagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	60	61	m	m	58	m	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	76	m	m	71	m	m
	Tertiaire	68	69	m	m	64	m	m
Suède	Inférieur au 2e cycle du secondaire	73	74	74	m	74	74	75
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	72	73	m	71	72	72
	Tertiaire	67	66	67	m	65	67	68
Suisse	Inférieur au 2e cycle du secondaire	51	51	53	51	m	51	52
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	55	57	58	57	m	53	54
	Tertiaire	60	61	62	62	m	59	60
Royaume-Uni	Inférieur au 2e cycle du secondaire	47	50	51	50	50	m	52
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	53	53	53	52	52	m	54
	Tertiaire	60	62	63	64	64	m	64
États-Unis	Inférieur au 2e cycle du secondaire	53	60	59	59	m	63	67
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	59	62	61	60	m	63	64
	Tertiaire	59	58	59	56	m	58	61

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.4a. Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de revenus du travail et le niveau de formation

PAYS MEMBRES DE L'OCDE			Niveau de revenus du travail (%)					Tous niveaux de revenus confondus
			Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian	Supérieur à la moitié du niveau médian, mais inférieur ou égal au niveau médian	Supérieur au niveau médian, mais inférieur ou égal à 1,5 fois le niveau médian	Supérieur à 1,5 fois le niveau médian, mais inférieur ou égal à 2,0 fois le niveau médian	Supérieur à 2,0 fois le revenu médian	
Australie	2001	Inférieur au 2e cycle du secondaire	25	46	20	6	3	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	13	37	31	12	7	100
		Tertiaire de type B	15	28	30	15	12	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	9	19	29	22	21	100
		Tous niveaux de formation confondus	16	35	27	13	9	100
Belgique	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	11	59	26	3	0	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6	53	34	6	1	100
		Tertiaire de type B	2	37	49	11	2	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	3	17	39	28	13	100
Canada	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	36	32	17	9	6	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	26	29	24	11	10	100
		Tertiaire de type B	20	25	25	17	13	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	17	16	19	19	29	100
		Tous niveaux de formation confondus	24	25	22	14	14	100
Finlande	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	26	37	28	7	3	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	22	36	31	8	3	100
		Tertiaire de type B	14	28	39	12	7	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10	15	27	23	25	100
		Tous niveaux de formation confondus	19	31	31	11	8	100
France	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	17	51	25	4	2	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8	45	34	8	4	100
		Tertiaire de type B	4	27	41	18	11	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	4	15	32	21	29	100
		Tous niveaux de formation confondus	10	40	32	10	9	100
Allemagne	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	28	37	28	5	2	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	22	37	29	7	5	100
		Tertiaire de type B	11	31	33	15	10	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11	19	27	21	22	100
Hongrie	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	12	66	18	3	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	10	43	29	10	7	100
		Tertiaire de type B	5	26	23	15	31	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	2	5	18	28	47	100
		Tous niveaux de formation confondus	9	39	24	13	15	100
Italie	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	19	42	22	8	9	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	10	35	29	11	15	100
		Tertiaire de type B	m	m	m	m	m	m
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7	20	27	12	34	100
		Tous niveaux de formation confondus	14	36	26	9	15	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.4a. (suite) Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation

PAYS MEMBRES DE L'OCDE			Niveau des revenus du travail (%)					Tous niveaux de revenus confondus
			Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian	Supérieur à la moitié du niveau médian, mais inférieur ou égal au niveau médian	Supérieur au niveau médian, mais inférieur ou égal à 1,5 fois le niveau médian	Supérieur à 1,5 fois le niveau médian, mais inférieur ou égal à 2,0 fois le niveau médian	Supérieur à 2,0 fois le revenu médian	
Corée	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	32	43	19	3	4	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	16	35	30	9	11	100
		Tertiaire de type B	15	31	31	11	12	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	9	18	30	17	27	100
		Tous niveaux de formation confondus	18	32	27	9	13	100
Luxembourg	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	12	60	22	5	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	2	52	28	12	6	100
		Tertiaire de type B	1	29	42	17	12	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0	14	37	25	24	100
		Tous niveaux de formation confondus	3	45	30	13	8	100
Nouvelle-Zélande	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	26	44	20	6	4	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	17	33	30	10	9	100
		Tertiaire de type B	17	30	31	12	9	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11	19	27	17	25	100
		Tous niveaux de formation confondus	18	32	28	11	11	100
Suède	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	18	44	31	5	2	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	11	42	35	8	4	100
		Tertiaire de type B	12	31	40	12	5	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10	20	37	16	17	100
		Tous niveaux de formation confondus	13	37	35	9	6	100
Suisse	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	30	48	19	2	0	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	22	33	34	8	4	100
		Tertiaire de type B	9	18	42	20	12	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	9	16	26	23	26	100
		Tous niveaux de formation confondus	19	29	32	12	8	100
Royaume-Uni	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	37	42	16	5	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	20	36	26	11	7	100
		Tertiaire de type B	10	27	30	18	14	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	6	13	22	25	33	100
		Tous niveaux de formation confondus	18	30	24	14	13	100
États-Unis	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	42	40	12	4	2	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	23	35	22	11	8	100
		Tertiaire de type B	17	31	27	15	10	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	12	19	22	17	30	100
		Tous niveaux de formation confondus	21	29	21	13	16	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).
Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.4b. Répartition des hommes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation

PAYS MEMBRES DE L'OCDE			Niveau des revenus du travail (%)					Tous niveaux de revenus confondus
			Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian	Supérieur à la moitié du niveau médian, mais inférieur ou égal au niveau médian	Supérieur au niveau médian, mais inférieur ou égal à 1,5 fois le niveau médian	Supérieur à 1,5 fois le niveau médian, mais inférieur ou égal à 2,0 fois le niveau médian	Supérieur à 2,0 fois le revenu médian	
Australie	2001	Inférieur au 2e cycle du secondaire	9	44	30	12	5	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	5	32	36	17	10	100
		Tertiaire de type B	7	17	32	23	20	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	5	11	24	26	34	100
		Tous niveaux de formation confondus	7	30	31	18	15	100
Belgique	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	3	55	37	5	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1	43	44	10	2	100
		Tertiaire de type B	1	22	53	20	4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	2	11	35	34	19	100
		Tous niveaux de formation confondus	2	38	42	14	5	100
Canada	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	24	30	23	14	9	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	17	26	26	15	16	100
		Tertiaire de type B	12	20	25	22	21	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	15	11	16	18	40	100
		Tous niveaux de formation confondus	17	22	23	17	21	100
Finlande	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	23	29	33	10	4	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	17	27	39	12	5	100
		Tertiaire de type B	11	18	35	22	15	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7	9	22	27	36	100
		Tous niveaux de formation confondus	16	23	34	16	12	100
France	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	5	50	34	7	4	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	2	40	41	11	6	100
		Tertiaire de type B	1	19	41	22	18	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	2	10	24	22	42	100
		Tous niveaux de formation confondus	3	36	36	13	12	100
Allemagne	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	10	35	43	9	3	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8	35	38	11	8	100
		Tertiaire de type B	4	20	38	21	17	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	5	12	25	25	34	100
		Tous niveaux de formation confondus	7	27	35	16	16	100
Hongrie	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	14	57	22	5	2	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	12	41	27	11	9	100
		Tertiaire de type B	7	21	17	14	41	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	3	7	12	19	59	100
		Tous niveaux de formation confondus	10	37	23	12	17	100
Italie	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	14	42	25	9	10	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6	31	29	12	22	100
		Tertiaire de type B	m	m	m	m	m	m
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	4	13	21	14	48	100
		Tous niveaux de formation confondus	10	35	26	11	19	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).
Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.4b. (suite) Répartition des hommes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation

PAYS MEMBRES DE L'OCDE			Niveau des revenus du travail (%)					Tous niveaux de revenus confondus
			Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian	Supérieur à la moitié du niveau médian, mais inférieur ou égal au niveau médian	Supérieur au niveau médian, mais inférieur ou égal à 1,5 fois le niveau médian	Supérieur à 1,5 fois le niveau médian, mais inférieur ou égal à 2,0 fois le niveau médian	Supérieur à 2,0 fois le revenu médian	
Corée	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	18	44	29	4	5	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7	30	37	10	15	100
		Tertiaire de type B	11	23	37	13	16	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7	13	28	18	33	100
		Tous niveaux de formation confondus	10	27	33	12	18	100
Luxembourg	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	7	61	25	6	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1	52	27	13	7	100
		Tertiaire de type B	0	24	42	19	15	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0	11	34	27	28	100
		Tous niveaux de formation confondus	2	44	30	14	10	100
Nouvelle-Zélande	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	13	46	27	8	6	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8	28	36	14	13	100
		Tertiaire de type B	7	25	36	16	16	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7	16	23	16	38	100
		Tous niveaux de formation confondus	9	29	32	14	16	100
Suède	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	14	36	42	7	2	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8	28	44	12	7	100
		Tertiaire de type B	12	19	40	19	10	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	9	13	29	20	28	100
		Tous niveaux de formation confondus	10	27	41	13	10	100
Suisse	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	8	52	36	3	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	5	27	49	13	6	100
		Tertiaire de type B	3	12	44	26	16	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	3	10	24	28	35	100
		Tous niveaux de formation confondus	4	23	41	18	14	100
Royaume-Uni	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	11	50	27	9	3	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3	29	37	18	12	100
		Tertiaire de type B	4	16	30	25	26	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	3	8	18	26	45	100
		Tous niveaux de formation confondus	4	25	30	20	21	100
États-Unis	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	32	44	16	5	3	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	15	31	26	15	13	100
		Tertiaire de type B	10	25	29	19	16	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7	14	18	18	42	100
		Tous niveaux de formation confondus	14	26	22	16	22	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.4c. Répartition des femmes âgées de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation

PAYS MEMBRES DE L'OCDE			Niveau des revenus du travail (%)					Tous niveaux de revenus confondus
			Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian	Supérieur à la moitié du niveau médian, mais inférieur ou égal au niveau médian	Supérieur au niveau médian, mais inférieur à 1,5 fois le niveau médian	Supérieur ou égal à 1,5 fois le niveau médian, mais inférieur ou égal à 2,0 fois le niveau médian	Supérieur à 2,0 fois le revenu médian	
Australie	2001	Inférieur au 2e cycle du secondaire	37	47	13	2	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	27	46	22	3	2	100
		Tertiaire de type B	23	38	28	8	4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	13	25	33	19	10	100
		Tous niveaux de formation confondus	27	40	22	7	4	100
Belgique	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	26	66	7	1	0	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	11	67	20	1	0	100
		Tertiaire de type B	3	47	45	4	0	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	5	27	46	17	4	100
		Tous niveaux de formation confondus	11	56	28	4	1	100
Canada	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	53	35	9	2	c	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	37	32	22	6	3	100
		Tertiaire de type B	28	30	25	12	6	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	20	21	22	20	17	100
		Tous niveaux de formation confondus	32	30	21	10	6	100
Finlande	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	29	47	21	3	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	27	47	22	2	1	100
		Tertiaire de type B	16	34	41	6	2	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	13	21	33	20	13	100
		Tous niveaux de formation confondus	22	39	28	6	3	100
France	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	30	52	15	2	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	16	52	26	5	2	100
		Tertiaire de type B	5	33	42	15	5	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	5	21	39	20	15	100
		Tous niveaux de formation confondus	17	44	27	8	4	100
Allemagne	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	49	39	11	1	0	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	36	40	20	3	1	100
		Tertiaire de type B	21	47	25	6	0	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	19	29	30	15	7	100
		Tous niveaux de formation confondus	32	38	21	6	3	100
Hongrie	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	10	74	14	2	0	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8	46	31	9	6	100
		Tertiaire de type B	4	28	26	16	27	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1	4	23	35	37	100
		Tous niveaux de formation confondus	7	41	25	14	12	100
Italie	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	33	42	17	4	5	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	15	40	30	9	6	100
		Tertiaire de type B	m	m	m	m	m	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10	27	34	10	20	m
		Tous niveaux de formation confondus	20	38	26	7	8	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).
Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.4c. (suite) Répartition des femmes âgées de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation

PAYS MEMBRES DE L'OCDE			Niveau des revenus du travail (%)					Tous niveaux de revenus confondus
			Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian	Supérieur à la moitié du niveau médian, mais inférieur ou égal au niveau médian	Supérieur au niveau médian, mais inférieur ou égal à 1,5 fois le niveau médian	Supérieur à 1,5 fois le niveau médian, mais inférieur ou égal à 2,0 fois le niveau médian	Supérieur à 2,0 fois le revenu médian	
Corée	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	48	41	7	1	3	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	34	45	13	5	3	100
		Tertiaire de type B	21	47	19	8	4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	13	30	34	14	10	100
		Tous niveaux de formation confondus	33	41	16	6	4	100
Luxembourg	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	22	59	14	3	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4	53	30	10	3	100
		Tertiaire de type B	1	38	42	14	5	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0	22	42	21	14	100
		Tous niveaux de formation confondus	6	48	31	10	4	100
Nouvelle-Zélande	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	42	42	11	2	3	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	29	41	22	5	3	100
		Tertiaire de type B	24	34	28	10	4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	16	24	31	19	10	100
		Tous niveaux de formation confondus	28	37	23	8	5	100
Suède	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	24	56	18	2	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	14	57	24	3	1	100
		Tertiaire de type B	13	38	40	8	2	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11	27	43	12	7	100
		Tous niveaux de formation confondus	15	49	29	5	2	100
Suisse	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	50	45	5	0	0	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	39	38	19	3	1	100
		Tertiaire de type B	23	32	36	7	3	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	19	29	31	13	8	100
		Tous niveaux de formation confondus	36	37	20	4	2	100
Royaume-Uni	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	57	34	7	1	0	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	37	43	15	4	2	100
		Tertiaire de type B	17	36	31	12	4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10	20	27	24	19	100
		Tous niveaux de formation confondus	32	36	18	8	6	100
États-Unis	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	58	34	5	1	1	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	33	40	18	6	3	100
		Tertiaire de type B	24	36	25	11	5	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	16	24	26	16	18	100
		Tous niveaux de formation confondus	28	33	20	10	9	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

A9

Tableau A9.5. Taux de rendement interne (TRI) privé pour un individu titulaire d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui obtient un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	TRI quand l'individu passe immédiatement au niveau de formation supérieur		TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, commence des études à temps plein pour passer au niveau de formation supérieur et supporte...			
	Hommes	Femmes	...les coûts directs et le manque à gagner		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs	
			Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Belgique	(1)	(1)	0.4	4.6	0.6	5.0
Danemark	(1)	(1)	-4.0	-1.1	-3.9	-1.1
Finlande	(1)	(1)	(2)	(2)	(2)	(2)
France	17.5	14.6	-7.9	-0.3	-7.2	1.4
Italie	(1)	12.6	10.8	10.2	10.9	10.4
Pays-Bas	(1)	(1)	1.9	3.7	2.1	4.2
Norvège	(1)	(1)	0.3	1.3	0.4	1.4
Suède	(1)	(1)	-4.2	-5.7	-4.2	-5.7
Suisse	16.9	18.9	5.8	3.0	7.5	4.0
États-Unis	(1)	(1)	13.9	13.2	14.4	14.1

(1) Les coûts sont négligeables ou nuls, ce qui entraîne des estimations excessivement élevées.

(2) En raison de la fiscalité, les bénéfices sont négatifs, ce qui entraîne des estimations excessivement basses.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.6. Taux de rendement interne (TRI) privé d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) qui obtient un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	TRI quand l'individu passe immédiatement au niveau de formation supérieur		TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, entame des études à temps plein pour passer au niveau de formation supérieur et supporte...			
	Hommes	Femmes	...les coûts directs et le manque à gagner		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs	
			Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Belgique	6.1	8.1	0.8	2.7	1.9	4.2
Danemark	4.8	3.4	3.3	0.5	3.4	0.7
Finlande	15.8	15.4	10.8	8.3	11.0	8.6
France	8.3	7.2	8.6	5.4	10.4	7.6
Italie	7.6 ¹	8.3 ¹	12.4	3.4	13.1	4.5
Pays-Bas	5.3	8.0	-0.4	3.1	0.3	4.6
Norvège	10.4	13.0	6.6	6.4	6.8	6.7
Suède	8.6	7.2	7.8	5.1	8.5	5.9
Suisse	10.7 ²	10.1 ²	a	a	6.1	9.5
États-Unis	12.6	9.4	8.3	3.9	11.6	8.4

1. Par souci d'exactitude, les revenus des étudiants de 15 à 24 ans inscrits dans l'enseignement tertiaire sont exclus. Les flux de revenus portent donc sur la population âgée de 25 à 64 ans.

2. Les TRI sont surestimés, car les données concernant les dépenses privées directes au titre de l'enseignement tertiaire ne sont pas disponibles.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.7. Taux de rendement interne (TRI) fiscal d'un individu titulaire d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui obtient un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	TRI quand l'individu passe immédiatement au niveau de formation supérieur		TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, entame des études à temps plein pour passer au niveau de formation supérieur et supporte...				TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, entame des études à temps partiel pour passer au niveau de formation supérieur (double de la durée des études)	
	Hommes	Femmes	...les coûts directs et le manque à gagner		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs		Hommes	Femmes
			Hommes	Femmes	Hommes	Femmes		
Belgique	10.3	9.0	5.6	5.1	5.4	4.9	3.0	0.8
Danemark	9.1	7.4	-1.4	-1.7	-1.4	-1.7	-3.1	-3.7
Finlande	9.7	7.3	6.1	4.3	6.0	4.2	0.9	-1.1
France	5.3	4.0	2.6	0.9	1.9	0.3	-3.3	-5.1
Italie	12.0	8.1	11.5	8.6	11.3	8.4	3.0	-5.1
Pays-Bas	13.8	12.8	12.9	8.1	12.1	7.3	8.0	2.2
Norvège	7.4	5.4	3.2	0.8	3.2	0.7	-0.5	-3.6
Suède	10.8	7.3	6.1	3.8	6.1	3.8	0.8	-1.6
Suisse	3.2	1.0	-0.4	-3.6	-3.0	-6.7	-8.3	-12.0
États-Unis	13.0	10.9	13.0	8.2	12.4	7.6	6.8	-2.6

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.8. Taux de rendement interne (TRI) fiscal d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) qui obtient un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	TRI quand l'individu passe immédiatement au niveau de formation supérieur		TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, entame des études à temps plein pour passer au niveau de formation supérieur et supporte...				TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, entame des études à temps partiel pour passer au niveau de formation supérieur (double de la durée des études)	
	Hommes	Femmes	...les coûts directs et le manque à gagner		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs		Hommes	Femmes
			Hommes	Femmes	Hommes	Femmes		
Belgique	5.3	5.3	1.5	1.0	0.8	0.3	-2.6	-3.5
Danemark	4.8	3.2	2.8	-0.1	2.7	-0.2	-0.3	-3.8
Finlande	7.7	5.4	6.2	2.9	6.0	2.7	0.8	-2.5
France	6.7	5.0	6.4	3.0	5.5	2.1	0.4	-2.9
Italie	9.5 ¹	9.2 ¹	14.1	6.8	13.1	5.7	11.2	1.7
Pays-Bas	10.7	9.6	9.2	6.5	8.0	5.2	4.1	-0.2
Norvège	4.1	2.9	1.0	-1.6	0.8	-1.7	-3.1	-6.4
Suède	1.7	2.2	-0.9	-3.8	-1.3	-4.2	-6.1	-9.1
Suisse	1.1	-0.6	a	a	-3.6	-6.5	-9.1	-12.2
États-Unis	12.3	9.0	9.9	4.9	6.1	1.0	1.9	-3.8

1. Par souci d'exactitude, les revenus des étudiants de 15 à 24 ans inscrits dans l'enseignement tertiaire sont exclus. Les flux de revenus portent donc sur la population âgée de 25 à 64 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.9. Taux de rendement interne (TRI) social d'un individu titulaire d'un diplôme inférieur au deuxième cycle du secondaire (CITE 0/1/2) qui obtient un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	TRI quand l'individu passe immédiatement au niveau de formation supérieur		TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, entame des études à temps plein pour passer au niveau de formation supérieur		TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, entame des études à temps partiel pour passer au niveau de formation supérieur (double de la durée des études)	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
	Belgique	13	12.2	3.4	4.9	6
Danemark	18.4	15.8	-2.4	-1.4	0.6	0.2
Finlande	19.4	15.5	-4.2	-4.1	-0.5	-2.1
France	6.0	5.3	-0.5	0.6	-2.5	-2.8
Italie	17.5	9.6	11.1	9.4	16.6	11.5
Pays-Bas	22.3	23.0	5.9	5.6	13.0	7.7
Norvège	14.4	12.1	1.7	1.1	4.6	1.3
Suède	23.3	18.5	1.0	-0.3	3.9	0.9
Suisse	10.2	9.4	4.4	3.2	5.6	1.3
États-Unis	21.8	21.4	13.5	10.7	15.8	4.3

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Tableau A9.10. Taux de rendement interne (TRI) social d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) qui obtient un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	TRI quand l'individu passe immédiatement au niveau de formation supérieur		TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, entame des études à temps plein pour passer au niveau de formation supérieur		TRI quand l'individu, à l'âge de 40 ans, entame des études à temps partiel pour passer au niveau de formation supérieur (double de la durée des études)	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
	Belgique	5.6	6.3	1.2	1.6	0.9
Danemark	4.8	3.3	3.0	0.1	3.8	-0.5
Finlande	11.0	8.7	8.7	5.6	9.0	4.5
France	7.3	5.8	7.3	3.9	5.1	1.1
Italie	8.4 ¹	8.7 ¹	13.1	5.2	18.9	7.0
Pays-Bas	8.4	8.9	4.7	5.0	7.2	3.7
Norvège	6.8	6.5	4.0	2.2	4.6	0.8
Suède	5.2	4.7	4.1	1.0	3.4	-0.7
Suisse	6.1	5.1	a	a	2.9	0.0
États-Unis	12.4	9.2	8.9	4.3	9.6	2.7

1. Par souci d'exactitude, les revenus des étudiants de 15 à 24 ans inscrits dans l'enseignement tertiaire sont exclus. Les flux de revenus portent donc sur la population âgée de 25 à 64 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/370506063676>

Le rendement de l'éducation – liens entre éducation, croissance économique et résultats sociaux

Cet indicateur étudie le rôle du capital humain dans l'amélioration du niveau et du taux de croissance de la production par habitant au sein des pays. Il prolonge l'analyse de l'indicateur A9 qui examine de la relation entre le capital humain et le rendement économique au niveau individuel. Alors que l'indicateur A9 rend compte de l'évolution des revenus d'un individu en fonction de l'augmentation de son niveau de formation, l'indicateur A10 cherche à évaluer l'effet de l'évolution du capital humain sur la productivité du travail d'un pays dans son ensemble, le stock de capital physique agrégé demeurant constant. Par ailleurs, cet indicateur examine la relation entre l'éducation et l'environnement social plus généralement, à savoir la santé et la cohésion sociale.

Points clés

- Dans les pays de l'OCDE, l'effet à long terme sur la production économique d'une année d'études supplémentaire est généralement compris entre 3 et 6 %. Il ressort également d'analyses basées sur les niveaux scolaires atteints dans 14 pays de l'OCDE que le capital humain a des effets positifs significatifs sur la croissance de ces pays.
- Selon une analyse des facteurs de croissance économique réalisée par le Secrétariat de l'OCDE, l'augmentation du PIB par habitant s'explique pour moitié au moins par l'accroissement de la productivité du travail dans la plupart des pays de l'OCDE pendant la période allant de 1990 à 2000.
- De nombreuses analyses établissent une relation causale positive entre l'élévation du niveau de formation et l'amélioration de la santé physique et mentale, les mécanismes agissant au travers des revenus, de l'emploi et d'impacts comportementaux et psychosociaux.

Contexte

Depuis le milieu des années 1980, la croissance économique occupe une place centrale dans les recherches macroéconomiques. De nouvelles théories – en particulier la théorie de la nouvelle croissance – et des approches empiriques ont suscité un regain d'intérêt chez les chercheurs. Le « capital humain », c'est-à-dire le niveau des connaissances et compétences des travailleurs, est au cœur de ce renouveau de la réflexion sur la croissance. Les écarts sensibles de performance macroéconomique qui ont été observés dans les pays de l'OCDE ont également incité les spécialistes à s'intéresser aux facteurs de croissance.

La comparaison des estimations du rendement de l'éducation au niveau microéconomique (l'indicateur A9) et macroéconomique (le présent indicateur) peut se révéler très pertinente pour l'action publique. En effet, des écarts entre ces deux types d'estimations peuvent indiquer l'existence de différences entre le rendement privé et le rendement public de l'éducation qui pourraient nécessiter des mesures politiques correctives. Si une élévation du niveau de formation entraîne, à l'échelle globale de l'économie, une augmentation de la productivité qui vient s'ajouter à l'augmentation de la productivité de chaque travailleur, cela donnera lieu à une tendance à la baisse de l'investissement dans l'éducation, les individus ne réussissant pas à prendre en considération les bénéfices sociaux indirects qui pourraient être générés par leurs choix de carrière. Dans ce contexte, l'analyse des estimations microéconomiques des équations salariales et des données transversales d'un pays donné permet uniquement de cerner les effets de la scolarisation sur les individus, alors que l'analyse des estimations macroéconomiques et des données des différents pays permet aussi d'évaluer des impacts sociaux plus généraux.

Dans cette édition, l'indicateur A10 passe également en revue les relations entre le niveau de formation et la santé physique et mentale, mais aussi avec d'autres dimensions de la cohésion sociale. Les diverses corrélations positives entre le niveau de formation et le bien-être physique et mental sont déjà largement documentées. Toutefois, il reste à établir la nature et l'importance des répercussions de l'éducation sur un certain nombre d'aspects liés à la santé. L'analyse plus approfondie de ces impacts pourrait avoir des implications majeures pour l'action publique, d'autant plus que le coût global des soins de santé augmente à un rythme plus soutenu que la croissance économique dans de nombreux pays. Les résultats des études comparatives internationales sur la relation entre le niveau de formation et la cohésion sociale sont généralement plus mitigés qu'ils ne le sont à propos de la santé. Toutefois, cette question est appelée à prendre de l'importance en raison des problèmes de cohésion sociale qui sont associés à la mondialisation et à l'immigration.

Estimation du rendement macroéconomique de l'éducation : difficultés et questions en suspens

De nombreuses recherches empiriques ont confirmé l'existence d'une relation positive entre l'éducation et la productivité. Les travailleurs plus instruits sont généralement plus productifs. Ils sont aussi susceptibles d'augmenter la productivité de leurs collègues. Une plus grande abondance de capital humain facilite les investissements dans le capital physique et favorise le développement et la diffusion des nouvelles technologies, qui améliorent à leur tour la productivité des travailleurs. Il apparaît d'ailleurs que, dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'augmentation de la proportion des travailleurs du savoir (les scientifiques, les ingénieurs, les informaticiens spécialisés et autres techniciens producteurs de savoirs) enregistrée pendant les années 1990 explique près de 30 % de la progression nette de l'emploi observée au cours de cette période. Les tendances sont comparables pour les salaires. Ainsi, aux États-Unis, les revenus réels des travailleurs du savoir ont progressé en termes cumulés de près

de 17 % entre 1985 et 1998, alors que ceux du salarié moyen n'ont augmenté que de 5,3 %. À titre de comparaison, les travailleurs employés dans des secteurs de production ont vu leurs revenus réels diminuer de presque 2,5 % pendant cette même période.

Un certain nombre d'avantages indirects de l'éducation ont vraisemblablement aussi un impact économique positif. Ainsi, l'élévation du niveau de formation est associée à la diminution du risque de chômage et à l'amélioration de la santé et, à certains égards, de la cohésion sociale et de la participation à la vie politique. L'estimation précise du rendement macroéconomique peut permettre d'identifier des externalités liées à l'éducation pour justifier le bien-fondé de l'action publique. Elle peut également indiquer si les deniers publics sont utilisés à meilleur escient lorsqu'ils sont investis dans le capital humain que lorsqu'ils servent à financer d'autres actifs.

Les études sur le rendement macroéconomique de l'éducation sont basées sur diverses méthodologies et sur deux grandes approches théoriques. La première, néoclassique, modélise la relation entre le niveau d'éducation et du PIB à long terme. C'est celle que la plupart des études ont adoptée. La deuxième approche, qui s'inspire de la « théorie de la nouvelle croissance », modélise la relation entre le niveau d'éducation et le taux de croissance du PIB. La question de savoir si l'augmentation du niveau d'éducation affecte principalement le niveau de production ou son taux de croissance n'est pas tranchée. Quant à l'importance du rendement, les études basées sur les modèles néoclassiques indiquent que l'élévation du niveau de formation moyen d'une année d'études donne lieu à une augmentation du niveau de production par habitant qui est comprise entre 3 et 6 %. Les études qui ont adopté la seconde approche montrent que la même élévation du niveau de formation entraîne une progression du taux de croissance de la production de l'ordre de 1 %. Ces deux approches théoriques génèrent des résultats nettement différents à moyen et long termes, car l'effet absolu sur le PIB d'une augmentation cumulée du taux de croissance de 1 % dépasse rapidement celui de l'augmentation ponctuelle du niveau de production, même si elle est de l'ordre de 6 % (l'estimation la plus haute). Toutefois, à court terme, l'importance absolue des effets prévus sur la production est comparable dans les deux modèles théoriques.

L'estimation de l'impact de l'éducation sur la croissance a été entravée par plusieurs problèmes d'ordre conceptuel et méthodologique. Parmi les plus importants, citons le sens de la causalité dans la relation entre éducation et croissance : est-ce l'éducation qui stimule la croissance ou la croissance qui incite les individus à « consommer » plus d'éducation ? Dans les faits, il est probable que la causalité joue dans les deux sens. Dans le même ordre d'idée, il existe peut-être aussi une relation positive entre l'efficacité de la production de l'éducation et l'efficacité dans d'autres secteurs de l'économie. Les résultats de nombreuses études ont également pâti de la piètre qualité des données. Ainsi, de faibles corrélations ont été observées entre des variables provenant de sources clés de données sur l'éducation. De plus, certaines études sur la croissance se sont basées sur tout un éventail d'indicateurs de capital humain tels que le nombre moyen d'années d'études, le niveau de compétence des adultes et les effectifs des établissements, sans compter que les différentes études ont utilisé diverses variables dépendantes. Ces indicateurs posent un certain nombre de problèmes. Par exemple, ils ne portent que sur l'enseignement institutionnel et ne tiennent compte ni des savoirs et savoir-faire acquis au travers de la formation continue, de l'expérience et d'autres formes d'apprentissage, ni des compétences perdues parce qu'elles restent inexploitées, etc. De même, les estimations du niveau de « littératie » des adultes ne reflètent qu'une seule dimension du capital humain et ignorent des paramètres tels que leurs aptitudes arithmétiques ou leurs connaissances techniques. Enfin, la comparabilité des indicateurs sur le niveau de formation est souvent loin d'être parfaite entre les pays en raison de la variation de la qualité des systèmes éducatifs. Des enquêtes internationales, telles que l'Enquête sur la littératie des adultes et les compétences utiles dans la vie et le projet d'enquête internationale

sur les compétences des adultes que l'OCDE (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) prépare, pourraient toutefois fournir des indicateurs de compétences multidimensionnels comparables au niveau international. Les spécifications différentes du capital humain donnent lieu à des écarts majeurs dans l'estimation du volume de capital humain des pays. Il est possible également que les divers types de formation aient des impacts différents sur la croissance : la productivité ne sera vraisemblablement pas affectée de la même façon par une cohorte de diplômés en ingénierie que par une même cohorte de diplômés en sciences humaines. Or, les indicateurs agrégés classiques du capital humain ne rendent pas compte de cette différence d'effets.

Par ailleurs, les analyses de régression de la croissance entre les pays partent généralement du principe que l'impact de l'éducation est linéaire et constant d'un pays à l'autre alors que, selon certaines études, l'hypothèse d'effets constants de l'éducation sur la croissance est dénuée de fondement. Plusieurs éléments confirment que ces effets sur la croissance diminuent au-delà d'une moyenne de 7,5 années d'études (voir la section Définitions et méthodologie). Ce seuil est nettement inférieur au nombre moyen d'années d'études dans les pays de l'OCDE (11,3 années en 1998 en moyenne dans les 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles).

Il subsiste bien des incertitudes à propos de la relation entre éducation et croissance. Comme indiqué plus haut, il reste à déterminer si l'éducation et l'augmentation du capital humain affectent le niveau du PIB ou son taux de croissance. Parmi les questions pertinentes pour l'action publique auxquelles la recherche doit encore apporter une réponse, citons les suivantes :

- Quel est l'impact sur la croissance de l'investissement dans différents niveaux d'éducation (de l'encadrement pré-primaire à l'enseignement tertiaire de haut niveau, en passant par la formation continue) ?
- Après combien d'années et à quels niveaux de formation l'impact sur la croissance diminue-t-il de manière sensible ?
- L'impact sur la croissance de l'investissement dans l'éducation varie-t-il selon les domaines d'études (l'ingénierie ou les sciences humaines, par exemple) ?
- En quoi la croissance est-elle affectée par la qualité de l'éducation ?
- Le cas échéant, en quoi les effets sur la croissance de l'augmentation du niveau de formation dépendent-ils du niveau de formation antérieur ?

Observations et explications

Le rapport de l'OCDE sur la croissance

Évoquant les conclusions du rapport de l'OCDE sur la croissance, les deux dernières éditions de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2003 et 2004c) ont souligné qu'en 2000, le PIB par habitant de la plupart des pays était inférieur à celui des États-Unis de 25 à 35 points de pourcentage. Les facteurs à l'origine des écarts de productivité observés pour chaque pays ont été fractionnés en trois composantes : l'évolution démographique, l'utilisation de la main-d'œuvre et la productivité du travail. L'évolution démographique, c'est-à-dire la variation de la proportion de personnes en âge de travailler dans la population totale, n'a contribué que modestement aux écarts de productivité enregistrés dans la plupart des pays par rapport aux États-Unis. Quant à l'utilisation de la main-d'œuvre disponible (le taux d'emploi associé au nombre d'heures ouvrées), certains pays, dont les États-Unis et le Japon, ont enregistré des taux d'emploi élevés et un nombre d'heures ouvrées supérieur à la moyenne. Dans les pays nordiques, des taux d'emploi plus

élevés encore ont été observés, mais leur impact a été atténué par un nombre d'heures ouvrées plus faible. Dans certains des pays présentant à la fois un taux d'emploi et un nombre d'heures ouvrées peu élevés (la Belgique, la France, l'Italie et les Pays-Bas, notamment), la quasi-totalité de l'écart observé par rapport au PIB par habitant des États-Unis est imputable à l'utilisation plus faible de la main-d'œuvre. L'utilisation de la main-d'œuvre a donc largement contribué aux écarts de PIB par habitant entre les pays. La productivité du travail (le PIB par heure ouvrée) des États-Unis n'a été dépassée que dans cinq pays (la Belgique, l'Irlande, l'Italie, la Norvège et les Pays-Bas) sur les 25 pays pour lesquels des données sont disponibles. Dans un certain nombre de pays (dont la Corée, l'Islande, le Japon, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et la République tchèque) ayant un taux relativement élevé d'utilisation de la main-d'œuvre, les écarts de PIB par habitant enregistrés par rapport aux États-Unis sont imputables essentiellement à un taux sensiblement inférieur de productivité du travail.

Importance critique de la productivité du travail et du capital humain

Ainsi que le montre le graphique A10.1 qui donne une idée de l'importance relative des éléments moteurs de la croissance du PIB par habitant entre 1990 et 2000, l'évolution démographique a joué un rôle relativement mineur dans l'augmentation du PIB par habitant dans la plupart des pays de l'OCDE. Les seuls pays où cette évolution a eu un impact positif et significatif sur la croissance du PIB par habitant sont la Corée, l'Irlande, le Mexique et la Turquie. Il y a lieu de signaler toutefois que dans certains pays de l'OCDE (tels que l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, la France, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse), l'évolution démographique a commencé – au sens comptable considéré ici – à freiner légèrement la croissance du PIB par habitant. Cette tendance devrait s'accroître à l'avenir en raison de l'augmentation rapide de la proportion de personnes âgées dans la population totale.

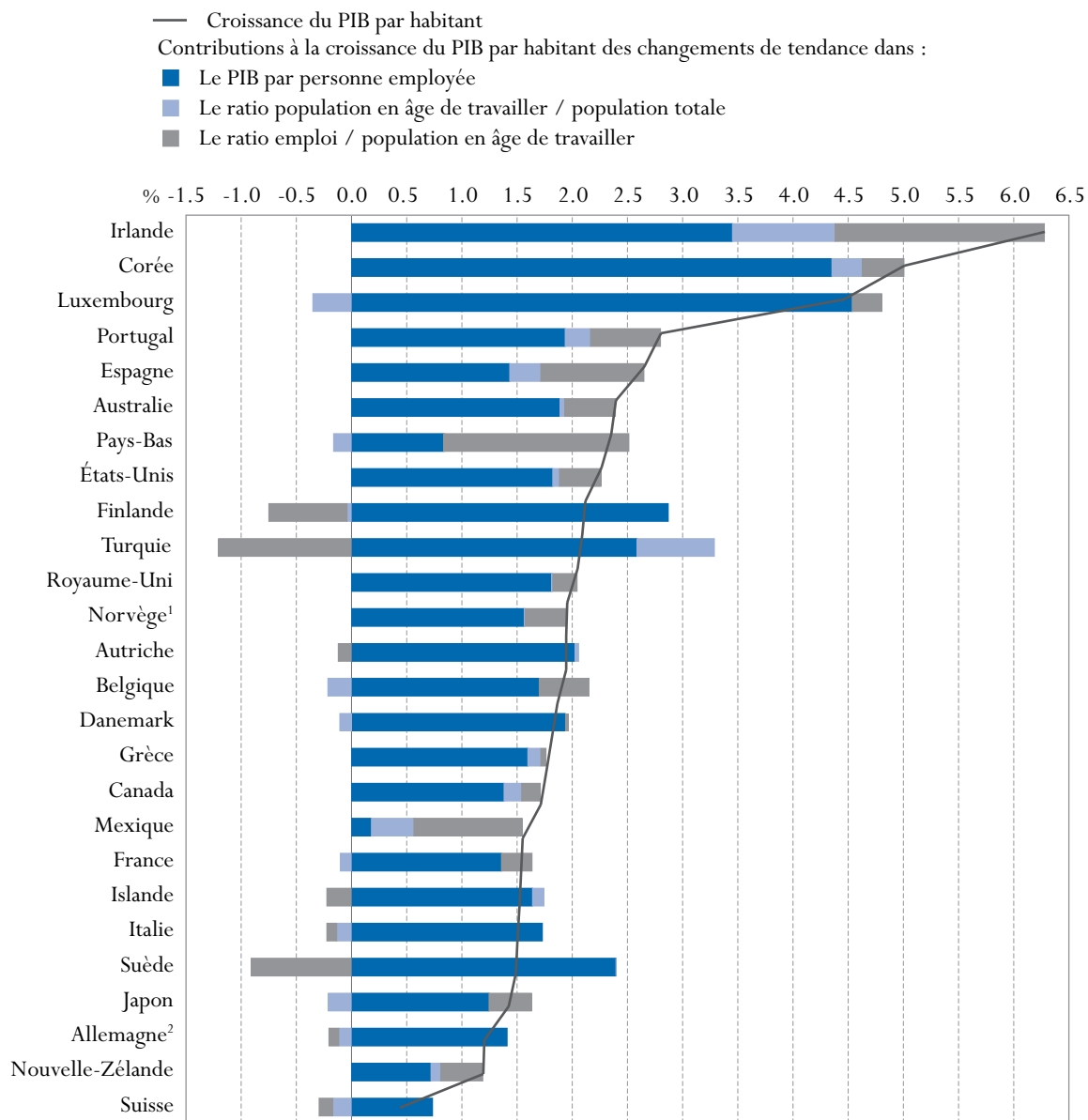
Le graphique A10.1 montre que pendant les années 1990, la hausse de la productivité du travail a contribué pour moitié au moins à la croissance du PIB par habitant dans la plupart des pays de l'OCDE. Et dans certains pays (notamment en Allemagne, en Autriche, en Corée, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Suède), elle explique même la quasi-totalité de la croissance du PIB par habitant.

Différentes approches peuvent être adoptées pour renforcer la productivité du travail : améliorer la qualité de la main-d'œuvre utilisée dans le processus de production, augmenter l'exploitation du capital par le travailleur ou rehausser sa qualité, ou encore accroître l'efficacité globale de la mise en œuvre conjointe de tous ces facteurs de production, ce que les économistes appellent la productivité multifactorielle. La productivité multifactorielle reflète de nombreux gains d'efficacité différents, par exemple la rationalisation des pratiques de gestion, la modification des modalités organisationnelles et l'application de processus novateurs permettant d'accroître la valeur de la production pour une combinaison donnée de capital et de travail. L'ensemble des connaissances et compétences des travailleurs, c'est-à-dire le « capital humain », joue un rôle majeur dans la croissance de la productivité du travail. De nombreux éléments confirment ce rôle, notamment l'élévation du niveau de formation des travailleurs enregistrée pendant les années 1990. L'amélioration des compétences au-delà de la formation initiale est peut-être même plus importante encore, bien que les estimations fiables sont rares. Le capital humain est donc un facteur déterminant pour la croissance économique, ainsi que l'ont montré un ensemble varié d'études empiriques (voir l'encadré A10.1). Selon le rapport de l'OCDE sur la croissance, l'augmentation du niveau de formation des adultes d'une année d'études a un impact à long terme sur le niveau de production qui est généralement compris entre 3 et 6 %.

Le graphique A10.2 montre que la croissance de la production par actif occupé est en partie imputable à l'amélioration du capital humain des travailleurs. Il présente l'incidence de l'évolution du capital humain

Graphique A10.1. Eléments moteurs de la croissance du PIB par habitant (1990-2000)

Tendances, moyenne des variations annuelles en pourcentage



1. Continent seulement.

2. Années de référence : 1991-2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance du PIB par habitant.

Source : OCDE.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/626001435701>

Encadré A10.1. Littératie et croissance économique dans 14 pays de l'OCDE

Récemment, des chercheurs ont tenté d'estimer la relation entre le capital humain et la croissance économique en se basant sur une mesure directe du capital humain, à savoir les scores obtenus en littératie comparable entre les pays. Cette approche a le mérite de contourner le problème de la comparabilité imparfaite des évaluations du niveau de formation entre les différents systèmes éducatifs nationaux. Ces scores de littératie ont été recueillis lors de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS, International Adult Literacy Survey) qui a été réalisée en 1994 dans 14 pays de l'OCDE. Cette enquête a évalué le niveau de compétence d'individus âgés de 16 à 64 ans dans le domaine de la compréhension de textes suivis, schématiques et au contenu quantitatif. Une série chronologique synthétique allant de 1960 à 1995 a été construite sur la base des résultats de cette enquête. Les scores obtenus par les individus âgés de 17 à 25 ans pendant une période donnée ont ensuite été utilisés comme indicateurs de l'investissement qui a été consenti dans le capital humain au cours de la période précédente (selon les auteurs, l'imputation des compétences en lecture à un jeune âge, qui sont basées sur les données recueillies à l'âge adulte, nécessite une correction en fonction de l'évolution du capital humain pendant la durée de vie. Le fait que cet ajustement n'ait pas été réalisé affaiblit cet indicateur synthétique par rapport à des indicateurs de scolarité). La série chronologique et les données des différents pays ont été compilées dans une base de données de panel. L'absence de données sur les flux migratoires peut être considérée comme une faiblesse de l'indicateur.

Il ressort de cette étude que les scores de littératie utilisés comme indicateurs directs du capital humain sont plus fiables dans les analyses de régression de croissance que les indicateurs de scolarité. Si un pays obtient des scores supérieurs de 1 % à la moyenne internationale, son taux de productivité du travail et son niveau de PIB par habitant sont respectivement supérieurs de 2,5 et de 1,5 % à ceux des autres pays. L'enquête IALS avance deux hypothèses pour expliquer pourquoi les scores de littératie contiennent plus d'informations sur le bien-être relatif des nations que les années de scolarité. D'une part, le niveau de compétence est peut-être un indicateur plus fidèle de certains éléments moteurs de la croissance, comme les infrastructures sociales et, d'autre part, la comparabilité internationale des scores de compétence est probablement supérieure à celle des années de scolarité. Pour juger du bien-fondé de ces deux interprétations, l'enquête propose d'approfondir les recherches et de comparer les effets du capital humain sur la croissance en fonction des deux indicateurs dans les régions d'un pays donné, ce qui supprimerait les problèmes de comparabilité internationale. L'analyse du comportement relatif des deux indicateurs permettrait d'identifier celui qui rend le mieux compte du capital humain et celui qui est le plus étroitement associé à la croissance économique.

Il est établi que les mesures basées sur les scores moyens de littératie de tous les individus sont des indicateurs nettement plus fidèles du capital humain agrégé que les mesures basées sur les proportions d'individus ayant des niveaux élevés de littératie. Cette conclusion va dans le sens de la thèse selon laquelle le principal impact de l'éducation sur la croissance est d'augmenter la productivité de la population active dans son ensemble, plutôt que d'accroître la proportion d'individus à même de créer des innovations fondamentales. Il est frappant de constater par ailleurs que l'augmentation du niveau de compétence en littératie chez les femmes a un impact nettement

plus important sur la croissance qu'elle ne l'a chez les hommes. Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer ce phénomène : l'investissement dans la formation des femmes peut avoir été réservé à des sujets particulièrement « brillants » qui étaient auparavant victimes des barrières sociales ; le taux de rendement de l'éducation peut être élevé chez les femmes en raison de leurs faibles niveaux initiaux de compétence dans ces domaines ; l'élévation du niveau de formation peut donner lieu à une redistribution des professions entre hommes et femmes en fonction de leur avantage comparatif ; si les hommes et les femmes ne peuvent se substituer parfaitement les uns aux autres sur le marché du travail, l'accroissement du niveau de formation des femmes peut donner lieu à une période de forte croissance rééquilibrant le capital humain et physique avant une stabilisation à un nouveau niveau ; la variation plus grande des scores des femmes entre les pays a probablement des effets statistiques ; le niveau de compétence des femmes peut être associé à des variables qui ne sont pas prises en considération, mais qui affectent la croissance (le niveau de développement social d'un pays, par exemple).

Source : Coulombe *et al.* (2004).

moyen sur la croissance du PIB par heure ouvrée corrigée des variations cycliques. En fait, il décompose l'évolution annuelle du PIB par habitant entre 1990 et 2000 pour en isoler les trois composantes : i) l'évolution du nombre moyen d'heures ouvrées, ii) l'évolution du nombre moyen d'années d'études dans le cadre institutionnel (utilisé comme indicateur de l'évolution de la qualité de la main-d'œuvre) et iii) l'évolution du PIB horaire par unité de travail efficace, qui correspond à l'évolution du PIB par actif occupé compte tenu de l'évolution du nombre moyen d'heures ouvrées et de la qualité moyenne de la main-d'œuvre. La qualité moyenne de la main-d'œuvre correspond à la somme des catégories d'actifs ayant différents niveaux de formation, pondérée par les salaires relatifs. Ce mode de calcul a été choisi pour deux raisons. D'une part, le niveau de formation représente une part substantielle du capital humain et, d'autre part, les salaires relatifs correspondant aux différents niveaux de formation constituent un indicateur quantitatif raisonnable de la productivité relative des actifs ayant différents niveaux de formation.

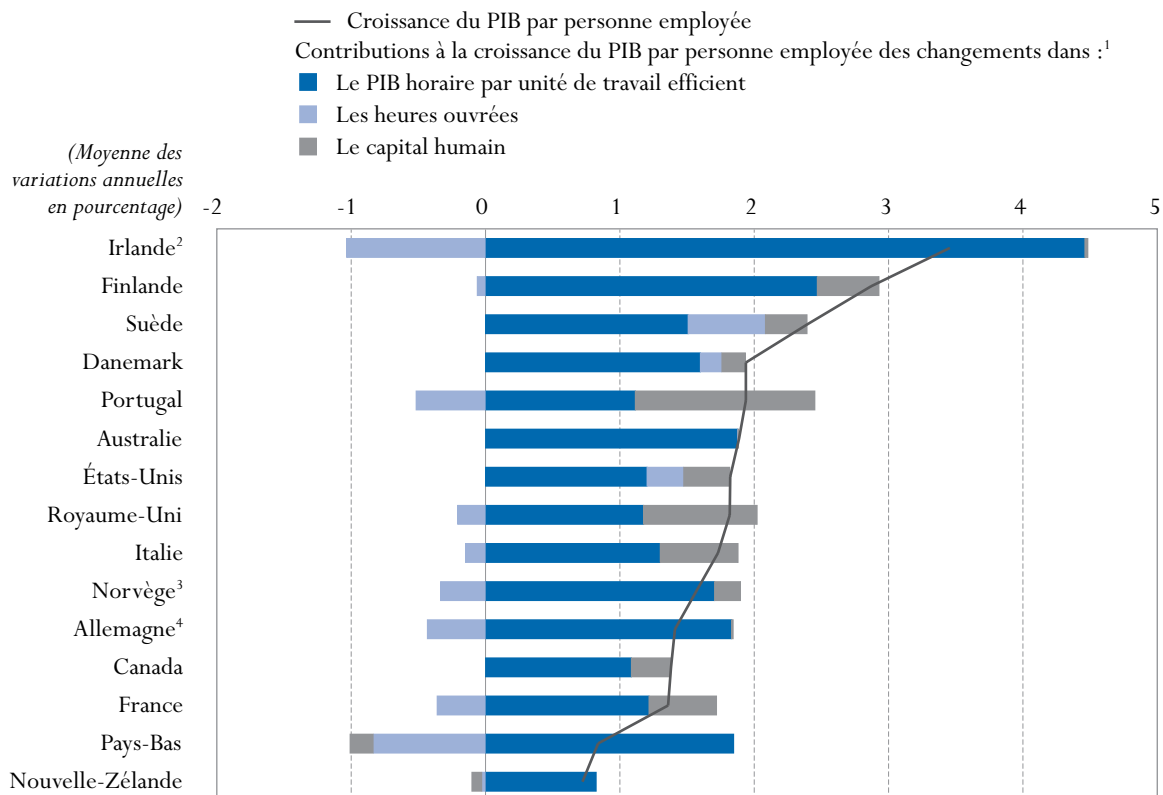
Éducation et santé: vue d'ensemble des corrélations

Il existe une relation positive entre l'élévation du niveau de formation et la réduction de la fréquence des plaintes concernant des maux physiques et mentaux. Des corrélations s'observent en la matière entre les pays, ainsi qu'entre les groupes d'âge, de revenu et les groupes ethniques. Les interactions dont il est question ici sont directes et indirectes. Elles varient parfois au cours du cycle de la vie (un projet sur les résultats sociaux de l'apprentissage, en cours de réalisation à l'OCDE, étudie une série de résultats de l'éducation, dont certains spécifiques au domaine de la santé).

Selon un grand nombre d'études, il existe une relation causale positive entre éducation et un état de bonne santé, même si la causalité est difficile à établir étant donné certains problèmes méthodologiques sérieux. Par exemple, l'état de santé mentale et physique et les caractéristiques des parents peuvent amener les individus à atteindre des niveaux de formation plus élevés et à se trouver en meilleure santé. L'investissement que les individus consentent dans l'éducation et la santé dépend dans une certaine mesure de leur positionnement dans le temps, selon qu'ils privilégient plutôt le présent, ou plutôt l'avenir. La causalité inverse s'observe aussi : l'état de santé est corrélé de manière positive au niveau de formation, même si l'impact de la santé sur le niveau de formation peut être faible chez les adultes. Les recherches

Graphique A10.2. Valorisation du capital humain contribuant à l'augmentation de la productivité de la main-d'œuvre (1990-2000)

Croissance du PIB par personne employée



1. Les variations se décomposent ainsi : croissance du PIB par personne employée = (variations du PIB horaire par unité de travail efficace) + (variations des heures moyennes ouvrées) + (variations du capital humain).

2. Années de référence : 1990-1999.

3. Années de référence : 1991-2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation de la croissance du PIB par personne employée.

Source : OCDE.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/626001435701>

dans ce domaine avancent trois grandes thèses à propos de l'impact de l'élévation du niveau de formation sur l'état de santé des individus:

- *Les effets sur les revenus et l'emploi* – Les individus dont le niveau de formation est plus élevé sont moins exposés au risque de chômage, qui est associé à un moins bon état physique et mental. Ils sont aussi plus susceptibles d'exercer des professions qu'ils jugent épanouissantes et qui risquent moins de porter atteinte à leur santé physique. Ils jouissent généralement de meilleurs revenus et d'un meilleur statut professionnel. Des revenus plus élevés peuvent faciliter l'accès aux soins de santé (selon la structure des soins de santé des pays) et diminuer le stress qu'entraîne l'insécurité financière. Les salaires plus élevés qui sont associés à des niveaux de formation supérieurs contribuent également à augmenter le coût d'opportunité de comportements nocifs pour la santé. Aux États-Unis, on estime que des facteurs économiques expliquent environ la moitié de l'impact de l'éducation sur l'état de santé physique des adultes âgés de plus de 60 ans.

- *Les effets sur les comportements en matière de santé* – Les individus peuvent modifier leur comportement pour de nombreuses raisons. Que ce soit parce qu'ils sont plus sensibilisés à des problèmes de santé ou qu'il leur est plus facile d'avoir accès à des informations pertinentes et de les comprendre (bien que certaines études montrent que la scolarisation a un effet positif sur la santé même si les connaissances en matière de santé sont constantes). L'éducation peut également amener les individus à se préoccuper davantage de l'avenir et, donc, à les encourager à réaliser des investissements à long terme dans leur santé. L'impact des changements de comportement associés à l'élévation du niveau de formation varie selon l'état de santé. D'après certaines études, il existe des corrélations positives entre des niveaux de formation supérieurs et des comportements favorables à la santé : l'adoption de régimes alimentaires plus sains, l'incidence plus faible du tabagisme et de la consommation excessive d'alcool, la fréquence accrue de l'exercice physique et l'usage plus fréquent de la ceinture de sécurité. L'accroissement du niveau de formation est également associé de manière positive au recours aux services de santé. Selon des recherches menées aux États-Unis, les individus atteints d'un cancer de la prostate par exemple ont tendance à consulter à un stade plus avancé de la maladie s'ils ont un niveau de formation inférieur. Quant aux femmes, elles se soumettent moins souvent à une mammographie si leurs compétences en lecture sont inférieures. Les chercheurs et les décideurs s'intéressent de plus en plus au niveau de compétence dans le domaine de la santé – c'est-à-dire la capacité des adultes « d'obtenir, de traiter et de comprendre des informations et des services de santé de base pour prendre des décisions pertinentes en matière de santé » (Rudd *et al.*, 1999). Nombreux sont les adultes qui ne possèdent pas un niveau de compétence suffisant pour pouvoir lire des informations relatives à la santé, en particulier dans les sous-groupes à risques de la population. Selon une étude menée aux États-Unis sur 958 patients anglophones qui se sont présentés dans un service médical de consultation libre d'une clinique d'Atlanta (Géorgie), il est difficile, voire impossible, pour près de la moitié des patients, de comprendre les documents de la clinique ou les consignes qui leur sont données à propos de leur traitement (Rudd *et al.*, 1999). Des niveaux insuffisants de compétence en matière de santé peuvent avoir pour conséquence de réduire l'accès aux soins de santé et l'efficacité des traitements. Un niveau de compréhension insuffisant peut également avoir pour conséquence d'augmenter le coût des soins de santé. De plus, cela pose des questions éthiques dans la mesure où certaines procédures nécessitent le consentement des patients en toute connaissance de cause. Il faut encore établir la pleine mesure de l'impact que peuvent avoir des niveaux insuffisants de compétence en matière de santé.
- *Les effets psycho-sociaux* – L'éducation influe à plusieurs égards sur la manière dont les individus réagissent à des situations stressantes dans leur vie de tous les jours. Elle peut améliorer l'image que les individus ont d'eux-mêmes, accroître leurs compétences sociales et leurs aptitudes à résoudre des problèmes, et renforcer leur maîtrise de soi et leur engagement social. Autant de facteurs qui contribuent au développement des individus pour réagir positivement dans l'adversité. Selon des recherches menées au Royaume-Uni, tant les hommes que les femmes courent plus de deux fois plus de risques d'être atteints de symptômes dépressifs s'ils ne possèdent que de faibles compétences fondamentales. Toutefois, des recherches montrent une détérioration de l'état de santé mentale chez les adolescents et les jeunes adultes dans un certain nombre de pays de l'OCDE. Ce constat soulève des questions à propos de l'existence d'effets délétères engendrés par : le stress des études; des environnements d'apprentissage où règne la concurrence et/ou avec un soutien insuffisant.

Toutefois, la relation entre l'élévation du niveau de formation et l'amélioration de l'état de santé ne se confirme pas nécessairement dans tous les cas (elle n'existe parfois qu'aux niveaux inférieurs de formation). Les niveaux de formation plus élevés n'entraînent pas une réduction des troubles liés à l'anxiété, mais ils

sont associés à une plus forte incidence des troubles de l'alimentation ainsi qu'à des plaintes d'allergie et de fatigue chronique (une relation qui peut refléter des biais de diagnostic).

Le niveau de formation des parents influe également à plusieurs égards sur l'état de santé de leurs enfants. Il est établi qu'un niveau de formation parental plus élevé a un impact positif sur la santé pendant l'enfance et l'adolescence, même compte tenu de variables telles que le poids à la naissance, l'âge de la mère à l'accouchement, les revenus de la famille et les maladies congénitales. De plus, les mères plus instruites sont moins susceptibles d'adopter des comportements qui peuvent porter atteinte à la santé de leur enfant avant sa naissance et pendant ses premières années.

Il est nécessaire d'approfondir les recherches pour mieux cerner les impacts de la scolarisation sur la santé. La description plus précise de la nature et de l'importance de tous les effets de l'éducation sur la santé pourrait fournir un nouveau mode de calcul de l'investissement public dans l'éducation. L'impact de l'éducation et des modalités d'enseignement sur la santé mentale des jeunes adultes reste imprécis et mérite d'être analysé de manière plus approfondie. Il serait utile par ailleurs de découvrir en quoi des interventions spécifiques dans l'éducation affectent l'état de santé. En effet, la relation entre la scolarisation et le fait que les individus sont plutôt tournés vers le passé ou vers l'avenir n'est pas encore suffisamment étayée, en raison notamment des difficultés liées à la mesure directe de ce positionnement temporel. Il reste à confirmer que la scolarisation – et/ou les pratiques parentales – entraîne la modification de ces attitudes, ce qui pourrait avoir un intérêt direct pour l'action publique. Les recherches pourraient montrer par exemple que des interventions générales visant à encourager les élèves et les étudiants à se tourner davantage vers l'avenir sont plus efficaces que des campagnes spécifiques en matière de santé (à cet égard, il y a lieu de souligner que les individus plus instruits fument moins que les autres alors que les dangers du tabagisme sont largement diffusés dans de nombreux pays, ce qui peut indiquer que ce sont des niveaux de formation plus élevés qui induisent des comportements davantage tournés vers l'avenir).

Encadré A10.2. Éducation et cohésion sociale

La cohésion sociale est un concept complexe qui comporte plusieurs dimensions. La criminalité, les comportements civiques, la participation à la vie politique, l'égalité des revenus, la confiance et la tolérance (ethnique et raciale surtout) sont autant de facteurs mentionnés dans les analyses de la cohésion sociale. Les diverses dimensions de la cohésion sociale sont pour la plupart difficiles à mesurer, surtout dans une perspective de comparaison internationale. Cet encadré passe en revue les éléments qui établissent l'existence d'une relation entre l'éducation et la participation à la vie de la société, la criminalité et la tolérance raciale.

Jusqu'ici, les recherches n'ont pas permis d'établir l'existence d'une relation causale entre l'éducation et la citoyenneté active. Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'accroissement du niveau moyen de formation est allé de pair avec une augmentation de l'abstention électorale. Il apparaît cependant que les individus qui possèdent de meilleures connaissances civiques participent davantage à la vie de la société (selon certaines études, le niveau de connaissances civiques des adolescents varie considérablement d'un pays à l'autre). Dans plusieurs pays, des relations positives ont été établies entre le niveau de littératie et le bénévolat communautaire, mais elles semblent s'atténuer sous l'effet de conditions contextuelles spécifiques à chaque pays. La participation à la vie politique n'est donc pas nécessairement plus importante dans les pays où le niveau de littératie et

le niveau des connaissances civiques sont plus élevés. L'Enquête internationale (IALS, International Adult Literacy Survey) a révélé l'existence d'une forte corrélation entre le niveau d'alphabétisation et le nombre de parlementaires de sexe féminin, mais les mécanismes de causalité qui sont en jeu restent difficiles à identifier.

Les différences dans les méthodes que les pays utilisent pour définir et mesurer la criminalité compliquent les recherches internationales sur la relation de cette variable avec l'éducation. Les éléments recueillis jusqu'ici ne sont pas suffisamment probants pour établir l'existence d'une corrélation directe entre le niveau de formation et la criminalité. Selon certaines recherches, toutefois, la criminalité est en corrélation négative avec l'éducation préscolaire et la durée de la scolarisation est en corrélation positive avec l'échec scolaire au niveau individuel. La relation entre la délinquance juvénile et des niveaux plus faibles de formation est nettement mieux étayée. Des données agrégées révèlent des effets indirects de l'éducation sur la criminalité, effets qui ne ressortent pas clairement à partir des données microsociales. Des recherches menées à partir de contextes variés montrent en particulier que l'importance de la criminalité est en corrélation positive avec l'inégalité socioéconomique qui, à son tour, est en corrélation directe avec l'inégalité dans l'éducation. Des études sur la violence de jeunes dans certaines sphères culturelles ont également établi l'existence de relations positives avec la marginalisation sur le marché du travail et du logement – entre autres facteurs – aussi liée à de piètres résultats scolaires.

La tolérance, en particulier la tolérance raciale et ethnique, préoccupe les décideurs dans de nombreux pays. L'éducation peut avoir un impact sur la montée de l'intolérance raciale à deux égards au moins. L'éducation peut améliorer les connaissances cognitives qui permettent aux individus d'exercer leur esprit critique sur les relations causales et les déclarations concernant les différences raciales et ethniques. L'éducation peut également intervenir dans le processus qui conduit l'individu à se construire une échelle de valeurs. Certains éléments montrent qu'au niveau individuel et dans certaines conditions sociales, l'élévation du niveau de formation est associée à une plus grande tolérance à l'égard des autres cultures. Selon des recherches, le nombre d'années d'études et le niveau de formation sont en corrélation négative avec l'expression d'opinions racistes. Toutefois, les données recueillies par l'Eurobaromètre et au travers du programme *European Values Study* montrent que l'élévation du niveau de formation n'a pas donné lieu à une amélioration de la tolérance raciale en Europe. De surcroît, il apparaît que, dans certains pays, l'intolérance raciale n'a pas varié pendant plusieurs dizaines d'années, malgré les mesures prises pour la combattre au travers de l'enseignement institutionnel. Par voie de conséquence, certains supposent que l'éducation pourrait avoir un impact sur la probabilité que des individus tiennent des propos racistes, et non sur la probabilité qu'ils aient des opinions racistes. De nombreux éléments montrent que d'autres facteurs entrent en jeu dans l'impact de l'éducation sur la tolérance, notamment les conditions de logement, la situation sur le marché du travail, l'importance de l'immigration et les politiques locales.

Source : Preston et Green, (2003); OCDE/Statistique Canada (2003).

Définitions et méthodologie

Dans la section « L'estimation du rendement macroéconomique de l'éducation : difficultés et questions en suspens », la façon dont les différentes spécifications du capital humain affectent les estimations comparatives internationales est tirée de l'étude de Wösmann (2003). Des éléments montrant que l'impact de l'éducation sur la croissance n'est pas constant dans les différents pays et diminue au-delà d'une moyenne de 7,5 années d'études figurent dans l'étude de Krueger et Lindhal (2001). Cette section s'inspire également largement des travaux de Sianesi et Van Reenan (2003) et de De la Fuente et Ciccone (2003).

Dans la section « Observations et explications », le capital humain est estimé sur la base du niveau de formation de la population en âge de travailler et du nombre moyen d'années de scolarisation à chaque niveau d'enseignement. Il est obtenu à partir de données de l'OCDE et des données provenant de l'étude de De la Fuente et Doménech (2000). Pour davantage de précisions sur les définitions, les méthodes et les sources d'information, il y a lieu de consulter les publications *Les sources de la croissance économique dans les pays de l'OCDE* (OCDE, 2003b) et *La nouvelle économie : mythe ou réalité* (OCDE, 2001). Les chiffres mentionnés sont ceux qui ont été publiés dans ces rapports. Ils n'ont pas été mis à jour avec les révisions ultérieures du PIB de certains pays, ce qui ne modifie toutefois en rien les conclusions générales de l'analyse.

La section « Education et santé : vue d'ensemble des corrélations » s'inspire des travaux de Grossman et Kaestner (1997), de Hammond (2002), de Groot et van den Brink (2004), de la Nuffield Foundation (2004) et de Rudd et al. (1999).

Chapitre

B

LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION



Classification des dépenses d'éducation

Les fonds consacrés à l'éducation sont classés dans cet indicateur selon les trois dimensions suivantes:

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – définit la destination des fonds. Les ressources consacrées non seulement aux établissements et aux universités, mais aussi aux ministères de l'Éducation et à d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement, constituent l'une des composantes de cette dimension, à l'instar d'ailleurs des dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement.
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis. Les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'enseignement ou d'éducation. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement proposent non seulement des services en matière d'enseignement, mais également divers types de services auxiliaires dans le but d'aider les élèves/étudiants et leur famille. À titre d'exemple, citons les repas, le transport, le logement, etc. Par ailleurs, il convient de souligner que la part des ressources consacrées aux activités de recherche et développement peut être relativement importante dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes consenties au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent en effet acheter du matériel et des manuels scolaires elles-mêmes ou payer des cours particuliers à leurs enfants.
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les fonds par provenance. Ce tableau comprend les ressources du secteur public et d'agences internationales (indiquées en bleu clair) et celles des ménages et autres entités privées (indiquées en bleu moyen). 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 d'aide 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'enseignements	Exemple : dépenses privées liées à l'achat de matériel et de manuels scolaires et aux cours particuliers
	Exemple : dépenses privées en matière de droits de scolarité	
Dépenses en matière de recherche et développement	Exemple : dépenses publiques au titre de la recherche dans les établissements d'enseignement tertiaire	
	Exemple : fonds privés consacrés à la recherche et développement dans les établissements d'enseignement	
Dépenses en matière de services d'éducation autres que l'enseignement	Exemple : dépenses publiques en matière de services auxiliaires (repas, transport scolaire ou logement en internat)	Exemple : dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance ou des réductions des frais de transport
	Exemple : dépenses publiques au titre des droits liés aux services auxiliaires	Exemple : dépenses privées au titre des frais de subsistance ou de transport

■ Fonds publics

■ Fonds privés

■ Fonds privés subventionnés

Dépenses d'éducation par étudiant

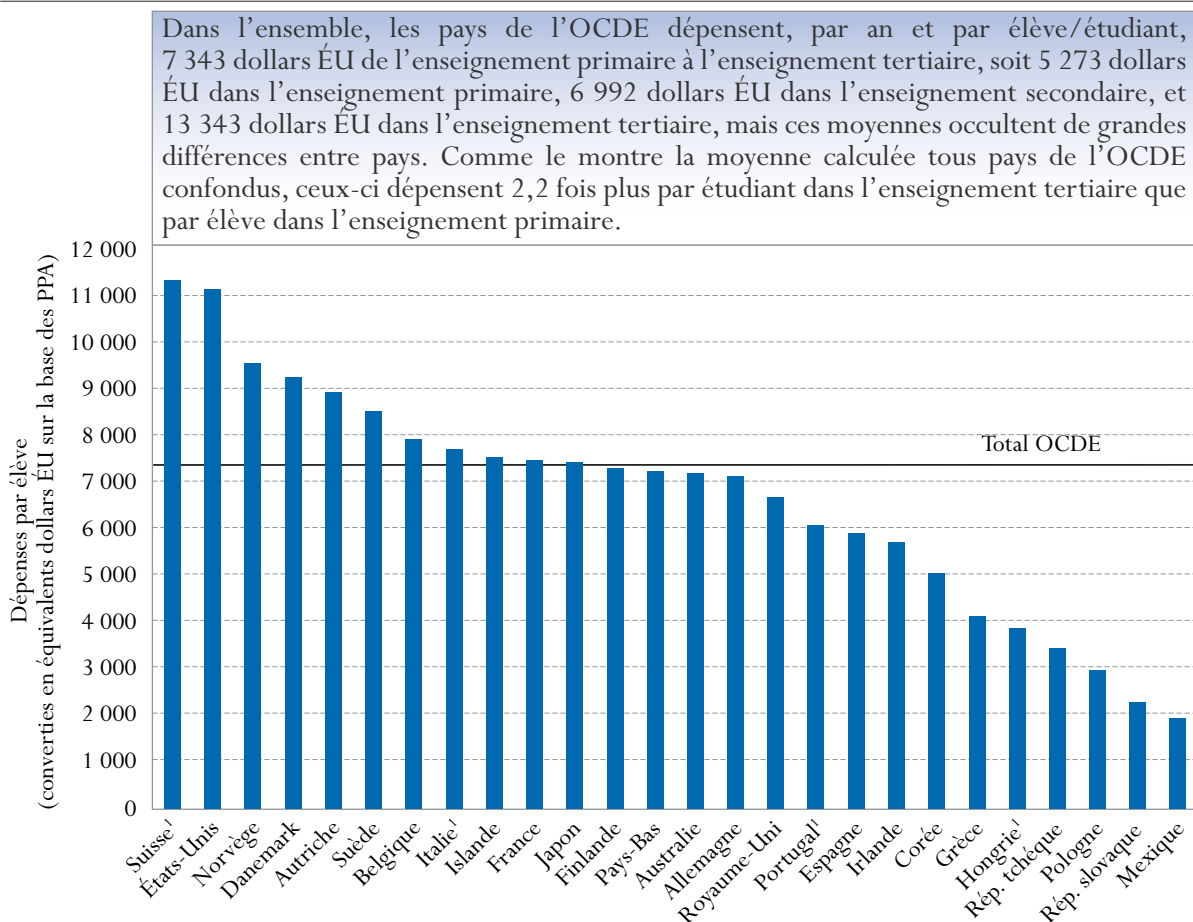
Cet indicateur donne une idée de l'investissement consenti pour chaque élève/étudiant. Les dépenses par élève/étudiant dépendent dans une grande mesure du salaire des enseignants (voir les indicateurs B6 et D3), des régimes de retraite, des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique, de l'éventail de programmes d'études proposés (voir l'indicateur C2) et des effectifs d'élèves/étudiants (voir l'indicateur C1). Les politiques mises en œuvre pour susciter des vocations d'enseignant, réduire la taille des classes ou modifier la dotation en personnel (voir l'indicateur D2) ont entraîné la variation des dépenses unitaires.

B1

Points clés

Graphique B1.1. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant entre l'enseignement primaire et tertiaire (2002)

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant donnent la mesure des coûts unitaires dans l'enseignement institutionnel. Dans ce graphique, les dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant sont exprimées en équivalents temps plein et sont converties en équivalents dollars EU sur la base des parités de pouvoir d'achat.



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses par élève.

Source : OCDE. Tableau B1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166>

Autres faits marquants

- Abstraction faite des dépenses de recherche et de développement (R&D), les dépenses consenties au titre des établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 299 dollars ÉU par an et par étudiant. Elles sont inférieures ou égales à 4 500 dollars ÉU en Grèce, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, mais dépassent la barre des 8 500 dollars ÉU en Australie, au Danemark, aux États-Unis et au Royaume-Uni.
- Dans certains pays de l'OCDE, le coût global des études tertiaires reste relativement élevé malgré des dépenses unitaires annuelles peu importantes, car ces études sont longues.
- Des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec des services d'éducation de moindre qualité. Ainsi, l'Australie, la Belgique, la Corée, la Finlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la République tchèque figurent parmi les pays de l'OCDE où les élèves de 15 ans réalisent les meilleures performances en mathématiques, alors que leurs dépenses unitaires sont modérées dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire.
- Les dépenses d'éducation ont tendance à augmenter en valeur réelle, car la rémunération des enseignants (qui est le principal poste de dépenses) progresse au même rythme que les autres salaires. Toutefois, le taux d'augmentation peut indiquer dans quelle mesure certains pays limitent leurs coûts et accroissent leur productivité, ce qui varie considérablement selon le niveau d'enseignement. Ainsi, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé d'au moins 30 % entre 1995 et 2002 en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande, au Pays-Bas, en Pologne, au Portugal et en Turquie. En revanche, les dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire ont diminué dans certains pays, car elles n'ont pas été revues à la hausse en proportion de l'augmentation des effectifs d'étudiants.
- Bien que la progression des dépenses unitaires ne soit pas aussi régulière dans l'enseignement tertiaire que dans les niveaux inférieurs d'enseignement, les pays dépensent en moyenne plus de deux fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire ou secondaire.

B₁

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 165 pour les explications)

Contexte

Dépenses par élève/étudiant annuelles et cumulées au titre de l'éducation, en valeur absolue et par rapport au PIB par habitant

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 demande d'enseignement de grande qualité, qui peut se traduire par des coûts plus élevés par élève/étudiant, doit être tempérée par la nécessité de ne pas imposer une trop lourde charge aux contribuables.

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

Tendances concernant l'évolution des dépenses unitaires d'éducation

Les décideurs doivent aussi concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux études, notamment dans l'enseignement tertiaire. L'étude comparative de l'évolution 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. Dans certains pays de l'OCDE, les chiffres sur les dépenses relatives aux élèves/étudiants inscrits dans des établissements privés ne sont pas disponibles, tandis que dans d'autres pays, les chiffres fournis à propos des établissements privés indépendants ne couvrent que partiellement ces dépenses. Dans ce cas, seules sont prises en considération les dépenses afférentes aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés par l'État. Il convient de souligner que les écarts entre les dépenses unitaires d'éducation peuvent s'expliquer non seulement par des différences dans le volume de moyens mis à la disposition des élèves/étudiants (comme celles relevées à propos du nombre d'élèves/étudiants par enseignant), mais aussi par des différences dans le niveau relatif de rémunération.

Si les dépenses d'éducation sont essentiellement affectées aux services d'enseignement dans l'enseignement primaire et secondaire, d'autres services représentent une partie non négligeable des dépenses d'éducation dans l'enseignement tertiaire, notamment les services auxiliaires et les activités liées à la recherche et au développement (R&D). L'indicateur B6 rend compte de façon plus précise de la ventilation des dépenses selon les différents types de services.

Dépenses unitaires d'éducation en équivalents dollars ÉU

Les dépenses consenties chaque année par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement donnent une idée de l'investissement réalisé pour chaque individu de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Les pays de l'OCDE consacrent annuellement en moyenne 7 343 dollars ÉU par élève/étudiant entre le niveau primaire et le niveau tertiaire. Dans 9 pays sur 26, les dépenses annuelles unitaires d'éducation sont comprises entre 7 000 et 8 000 dollars ÉU, du primaire au tertiaire. Elles sont inférieures ou égales à 4 000 dollars ÉU en Hongrie, au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque, mais supérieures à 8 500 dollars ÉU en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, en Suède et en Suisse (voir le tableau B1.1). Les facteurs qui influencent les dépenses unitaires d'éducation varient selon les pays : parmi les cinq pays où les dépenses unitaires sont les plus élevées entre l'enseignement primaire et l'enseignement tertiaire, les États-Unis et la Suisse affichent des taux de rémunération des enseignants du secondaire qui figurent parmi les plus élevés (voir l'indicateur D3), tandis que l'Autriche, le Danemark et la Norvège comptent au nombre des pays où le taux d'encadrement est le plus important (voir l'indicateur D2).

Même si les dépenses unitaires sont analogues dans certains pays de l'OCDE, la répartition des ressources entre les différents niveaux d'enseignement varie fortement. Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 5 273 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, 6 992 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et 13 343 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire cependant, ces totaux sont largement influencés par le niveau élevé des dépenses de quelques pays de l'OCDE, notamment les États-Unis et la Suisse. 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 membres de l'OCDE, s'élèvent à 5 313 dollars ÉU dans l'enseignement primaire, à 7 002 dollars ÉU dans l'enseignement secondaire et à 10 655 dollars ÉU dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.1).

Ces moyennes occultent de grandes différences de dépenses d'éducation par élève / étudiant entre les pays de l'OCDE. Ainsi, dans l'enseignement primaire, les dépenses par élève au titre des établissements vont de 1 467 dollars ÉU au Mexique à 10 611 dollars ÉU au Luxembourg. Les différences sont plus importantes encore dans l'enseignement secondaire, où les dépenses par élève varient selon un coefficient de 8.5 entre les pays de l'OCDE : elles vont de 1 768 dollars ÉU au Mexique à 15 195 dollars ÉU au Luxembourg. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation par étudiant s'élèvent à 4 731 dollars ÉU en Grèce, mais dépassent la barre des 20 000 dollars ÉU aux États-Unis et en Suisse (voir le tableau B1.1).

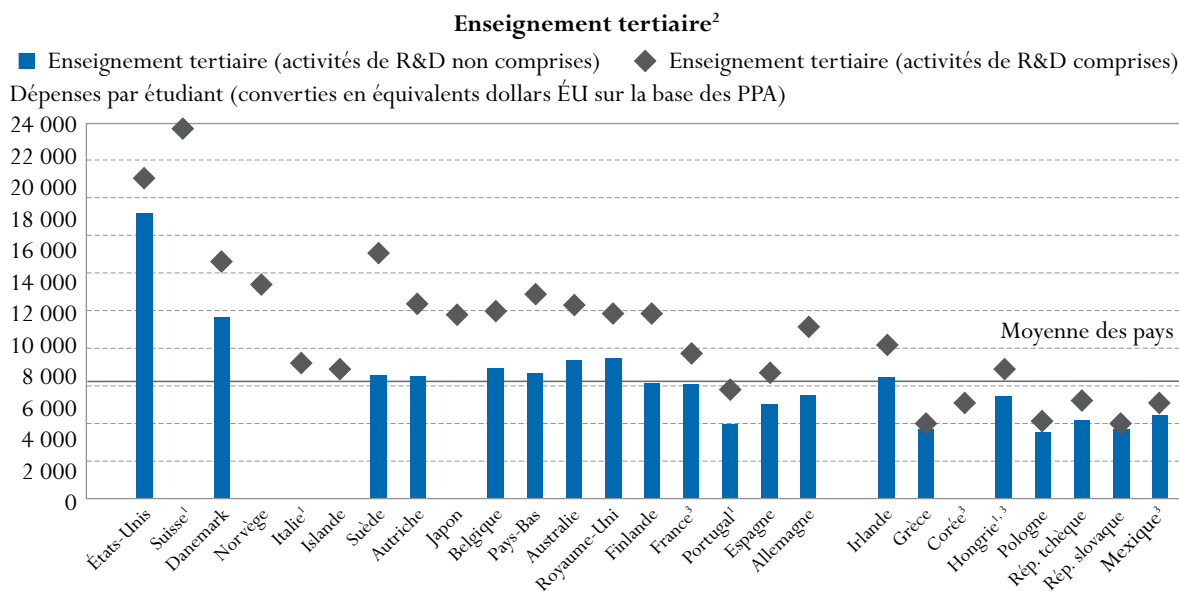
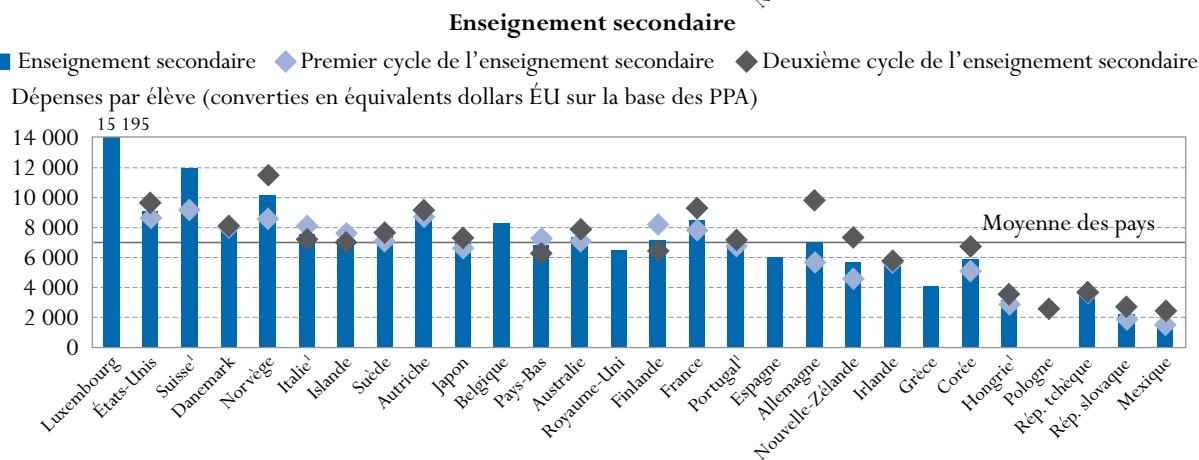
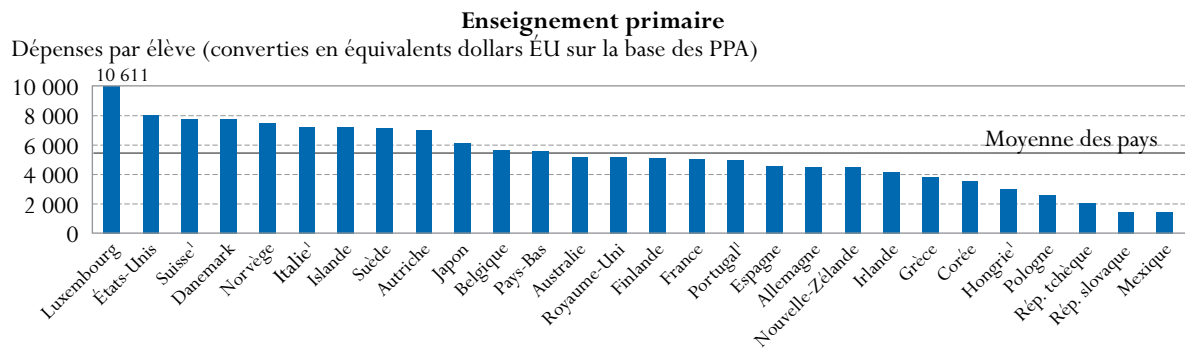
Ces comparaisons reposent non pas sur les taux de change du marché, mais sur les parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB, c'est-à-dire sur le montant, en monnaie nationale, qui permettrait de financer dans un pays donné le même panier de biens et de services que celui payé en dollars aux États-Unis.

Les dépenses au titre de la recherche et du développement dans les établissements d'enseignement tertiaire

Les dépenses au titre des activités de R&D des établissements d'enseignement tertiaire dépendent non seulement des dépenses totales d'un pays en la matière, mais également des infrastructures nationales afférentes à ces activités. Les pays de l'OCDE où la plupart des activités de recherche et développement sont menées par des établissements tertiaires ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses par étudiant dans l'enseignement tertiaire que les pays où ces activités sont en grande partie réalisées par l'industrie ou par d'autres institutions publiques. Abstraction faite des dépenses de R&D, les dépenses consenties au titre des établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 299 dollars ÉU. Elles sont inférieures ou égales à 4 500 dollars ÉU en Grèce, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, mais représentent plus de 8 500 dollars ÉU en Australie, au Danemark, aux États-Unis et au Royaume-Uni (voir le tableau B1.1).

Graphique B1.2. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le niveau d'enseignement (2002)

En équivalents dollars ÉU sur la base des PPA, calculs fondés sur des équivalents temps plein



1. Établissements publics uniquement.

2. La barre représente les dépenses totales au titre de l'enseignement tertiaire, à l'exclusion des dépenses de recherche et développement (R&D).

3. Les dépenses en matière de recherche et développement (R&D) dans l'enseignement tertiaire, et par conséquent les dépenses totales comprenant les activités de R&D, sont sous-estimées.

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

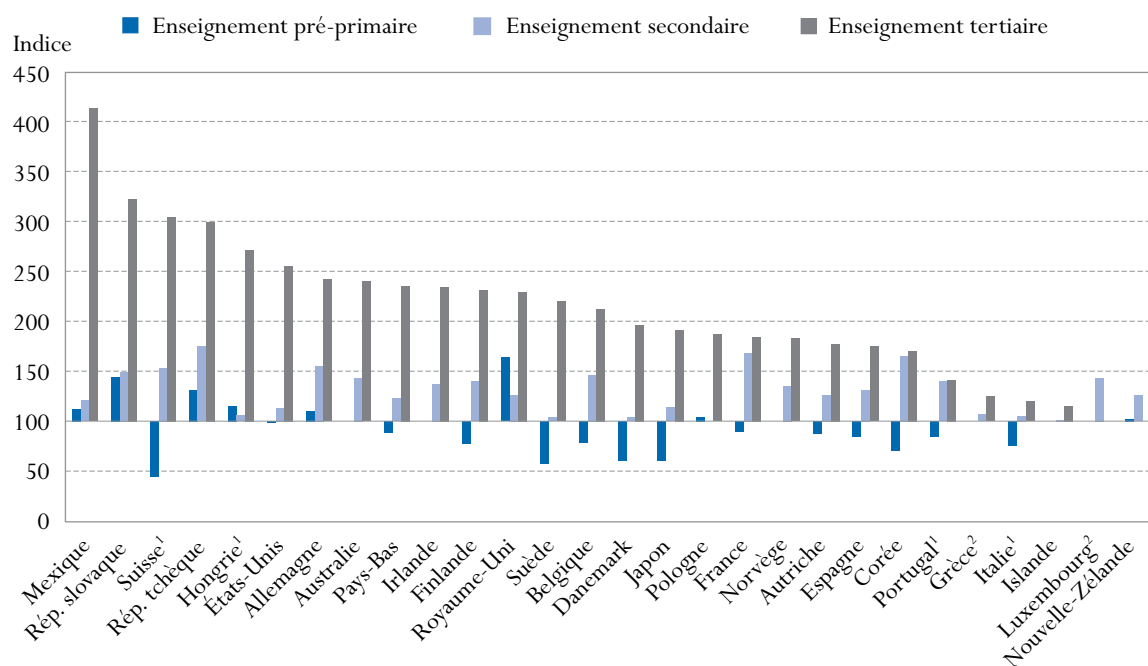
Source : OCDE. Tableaux B1.1 et B6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166>

En moyenne, les dépenses au titre de la R&D dans l'enseignement tertiaire représentent un quart des dépenses totales consenties à ce niveau. Dans 5 des 20 pays de l'OCDE dans lesquels les dépenses consacrées à l'enseignement tertiaire sont ventilées par type de service, les activités de recherche et développement pratiquées dans les établissements tertiaires représentent plus de 35 % des dépenses de ces établissements. Cela peut se traduire par des dépenses unitaires considérables dans certains pays. Les dépenses de R&D dans les établissements tertiaires représentent par exemple plus de 4 000 dollars EU par étudiant en Allemagne, en Autriche, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède (voir le graphique B1.2 et les tableaux B1.1 et B6.2).

Graphique B1.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant aux divers niveaux d'enseignement, par rapport à l'enseignement primaire (2002)

Enseignement primaire = 100



B1

Remarque : Un rapport de 300 dans l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement sont trois fois plus élevées dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire. Un rapport de 50 dans l'enseignement pré-primaire signifie que les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement sont moitié moindres dans l'enseignement pré-primaire que dans l'enseignement primaire.

1. Établissements publics uniquement.

2. L'enseignement primaire comprend le pré-primaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport entre les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement dans l'enseignement tertiaire et dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau B1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166>

Variation des dépenses unitaires d'éducation en fonction des niveaux d'enseignement

Les dépenses unitaires d'éducation progressent de la même manière dans l'ensemble des pays de l'OCDE : partout, elles augmentent fortement de l'enseignement primaire à l'enseignement 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 un schéma d'évolution similaire en matière de dépenses unitaires.

Les comparaisons de la répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement donnent une idée du degré de priorité accordé à chacun de ces niveaux par les différents pays de l'OCDE et du coût relatif de l'enseignement à ces niveaux.

Bien que les dépenses unitaires d'éducation augmentent presque partout avec le niveau d'enseignement (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), les écarts varient sensiblement parmi les pays de l'OCDE (voir le graphique B1.3). Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires d'éducation sont multipliées par un coefficient de 1,3 en moyenne par rapport à celles relevées dans l'enseignement primaire, mais ce coefficient varie grandement selon les pays : de 1,0 au Danemark, en Islande, en Italie et en Suède à 1,6 ou plus en Corée, en France et en République tchèque, trois pays où la proportion de la population ayant atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a considérablement augmenté au cours de ces 40 dernières années (voir l'indicateur A1).

Bien qu'en moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 2,2 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de l'enseignement primaire, la structure des dépenses varie beaucoup d'un pays à l'autre. Ainsi, alors que la Grèce, l'Islande et l'Italie ne dépensent qu'entre 1,1 et 1,3 fois plus pour un étudiant du tertiaire que pour un élève du primaire, le Mexique, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse dépensent entre 3,0 et 4,2 fois plus (voir le graphique B1.4).

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

Étant donné que dans l'enseignement tertiaire la durée typique des études et le niveau d'assiduité diffèrent selon les pays de l'OCDE, les disparités entre les pays dans les dépenses unitaires annuelles au titre des services d'enseignement qui ressortent du graphique B1.2 ne rendent pas compte avec précision de la variation du coût total des études tertiaires suivies par l'étudiant type.

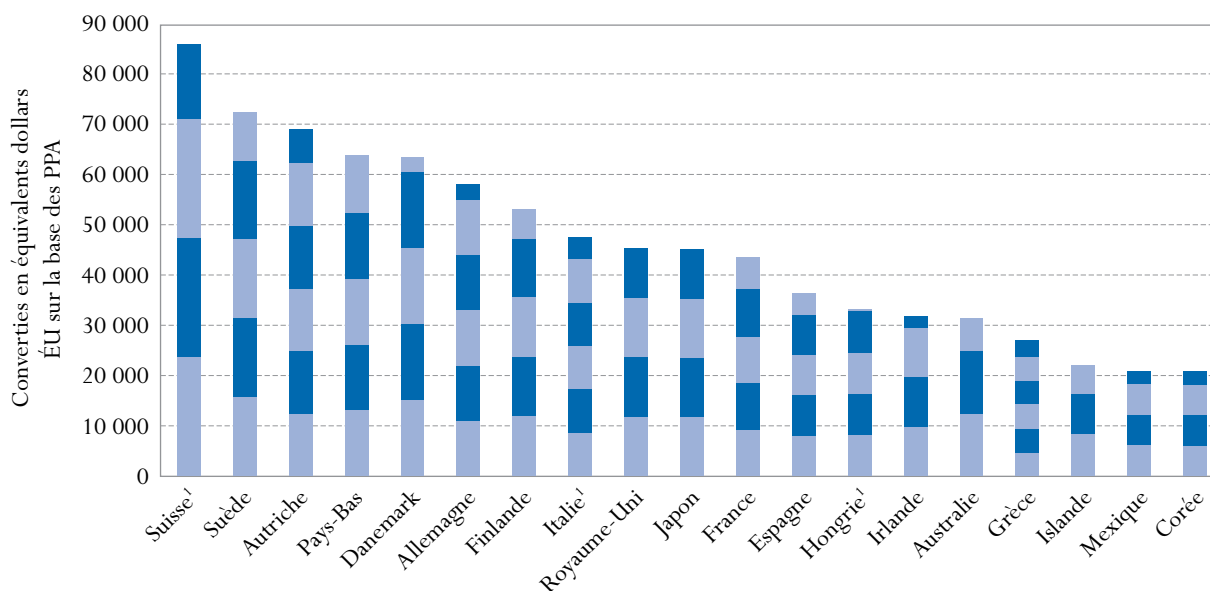
Aujourd'hui, les étudiants peuvent choisir parmi un large éventail d'établissements et de possibilités de fréquentation la formule qui correspond le mieux à leurs objectifs d'études, à leurs aptitudes et à leurs centres d'intérêt. De nombreux étudiants suivent des cours à temps partiel, travaillent tout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

Des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent aboutir à des coûts globaux proportionnellement élevés de l'enseignement tertiaire si la durée normale des études tertiaires est relativement longue. Le graphique B1.4 montre les dépenses moyennes consenties pour chaque étudiant pendant ses études tertiaires. Les chiffres tiennent compte de tous les étudiants pour lesquels des dépenses sont consenties, 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/edu/eqg2005), des changements importants peuvent être observés dans le classement des pays en fonction des indicateurs de dépenses annuelles et globales.

Ainsi, les dépenses unitaires annuelles dans l'enseignement tertiaire sont à peu près similaires en Autriche (12 448 dollars ÉU) et au Japon (11 716 dollars ÉU) (voir le tableau B1.1). Toutefois, en raison de différences structurelles entre les programmes tertiaires de ces deux pays (voir l'indicateur A2), les études tertiaires durent en moyenne près de deux ans de plus en Autriche qu'au Japon (5,5 ans en Autriche, contre 3,8 ans au Japon). Il en résulte que les dépenses unitaires cumulées sur la durée des études tertiaires

Graphique B1.4. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2002)

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



B1

Remarque : chaque segment des barres représente les dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par étudiant. Le nombre de segments représente le nombre moyen d'années d'études d'un étudiant dans l'enseignement tertiaire. 1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires totales au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires.

Source : OCDE. Tableau B1.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166>

de l'Autriche sont supérieures de près de 20 000 dollars ÉU à celles du Japon (68 959 dollars ÉU, contre 45 095 dollars ÉU) (voir le graphique B1.4 et le tableau B1.3).

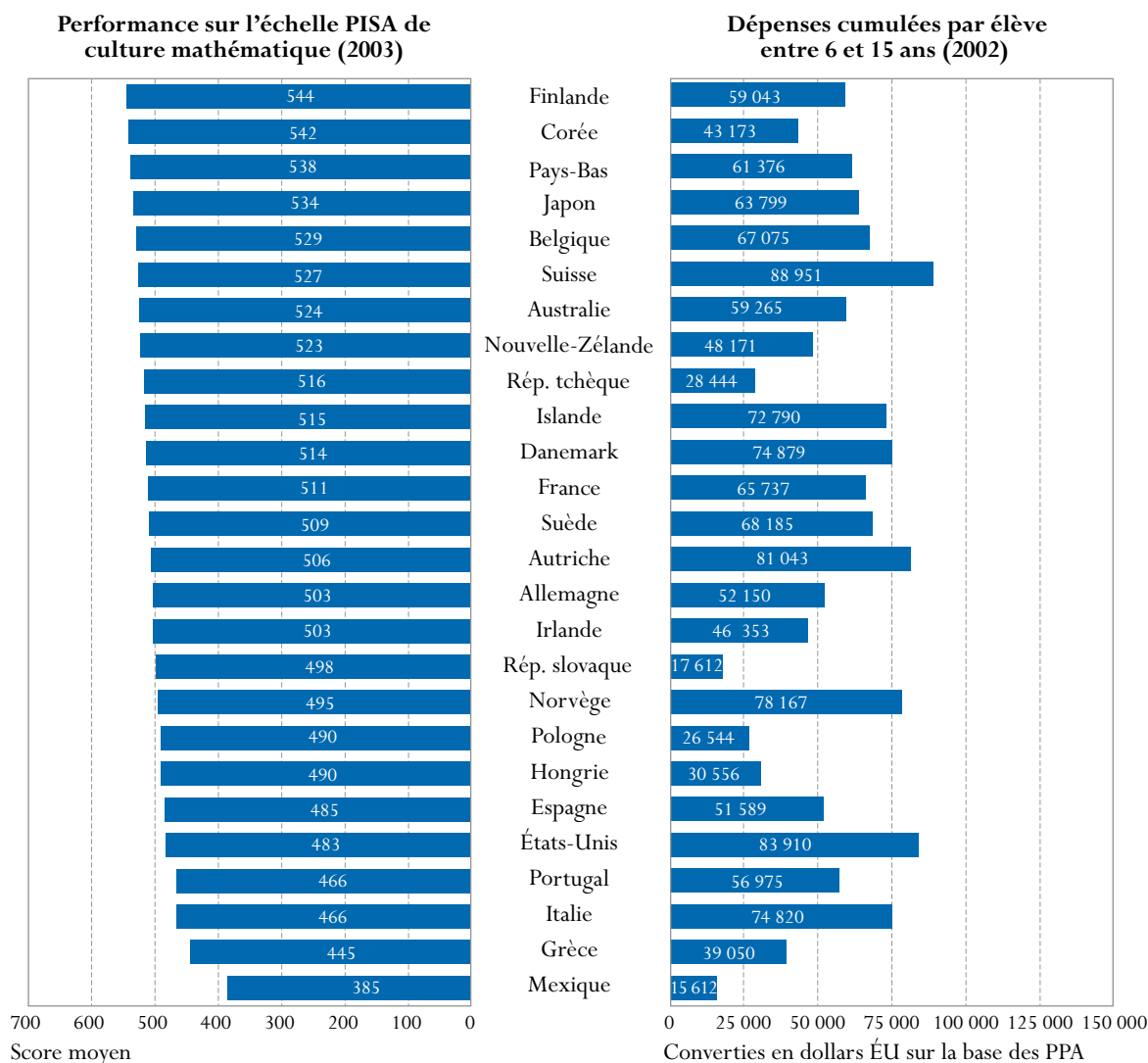
En Suisse, le coût unitaire total des études tertiaires de type A (139 177 dollars ÉU) est plus de deux fois supérieur au coût total de ces études dans les autres pays qui ont fourni des données, sauf en Allemagne et en Autriche (voir le tableau B1.3). Ces écarts doivent naturellement être interprétés à la lumière des différences entre pays dans les structures de délivrance des diplômes ainsi que des différences susceptibles d'exister quant au niveau des diplômes obtenus à l'issue des études tertiaires. Des tendances analogues sont observées dans le cas des études tertiaires de type B, mais le coût total de ces études tend à être largement inférieur à celui des études de type A, ce qui s'explique en grande partie par le fait qu'elles sont moins longues.

Relation entre la performance des élèves de 15 ans en mathématiques et les dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève entre 6 et 15 ans

Le graphique B1.5 compare les performances des élèves en mathématiques et les dépenses moyennes réelles que les pays consentent par élève entre le début typique des études primaires à 6 ans et l'âge de 15 ans. Les dépenses par élève sont approximativement calculées comme suit : les dépenses publiques et

Graphique B1.5. Relation entre la performance sur l'échelle PISA des élèves de 15 ans en mathématiques et les dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève cumulées entre 6 et 15 ans (2002, 2003)

B1



Les pays sont classés par ordre décroissant de la performance des élèves de 15 ans sur l'échelle PISA de culture mathématique.

Source : OCDE et Base de données PISA 2003. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166>

privées consenties par élève en 2002 au titre des établissements d'enseignement à chaque niveau sont multipliées par la durée théorique des études à chaque niveau jusqu'à l'âge de 15 ans. Les dépenses sont converties en dollars américains (dollars ÉU) sur la base des parités de pouvoir d'achat.

Bien que de nombreux facteurs rentrent en compte dans la relation, les données montrent clairement que des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec des niveaux de performance moins élevés chez les élèves. En République tchèque par exemple, les dépenses d'éducation par élève entre 6 et 15 ans représentent environ le tiers de celles consenties en Corée et la moitié de celles consenties aux États-Unis. Or, la République tchèque figure, comme la Corée, parmi les dix premiers pays du classement PISA, alors que les élèves des États-Unis affichent des performances inférieures à

la moyenne de l'OCDE. Autre exemple, les élèves des États-Unis obtiennent des scores comparables à ceux de l'Espagne, mais dépensent 83 910 dollars ÉU par élève entre 6 et 15 ans, alors que l'Espagne ne dépense que 51 589 dollars ÉU. Certains pays affichent des scores significativement supérieurs à ce que laisseraient supposer leurs seules dépenses unitaires d'éducation : l'Australie, la Belgique, la Corée, la Finlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la République tchèque. D'autres pays en revanche obtiennent des scores significativement inférieurs aux scores théoriques calculés en fonction de leurs dépenses unitaires d'éducation : l'Espagne, les États-Unis, la Grèce, l'Italie, le Mexique, la Norvège et le Portugal. Dans l'ensemble, les résultats donnent à penser que les dépenses d'éducation ne suffisent pas à elles seules à élever le niveau de performance, même si elles sont déterminantes pour la qualité de l'éducation (voir le graphique B1.5).

Dépenses unitaires d'éducation par rapport au PIB par habitant

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. Aux niveaux supérieurs de l'enseignement, cette évaluation est influencée à la fois par les ressources nationales, les dépenses et les taux de scolarisation. Dans l'enseignement tertiaire par exemple, certains 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 20 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, à 26 % dans l'enseignement secondaire et à 43 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.2).

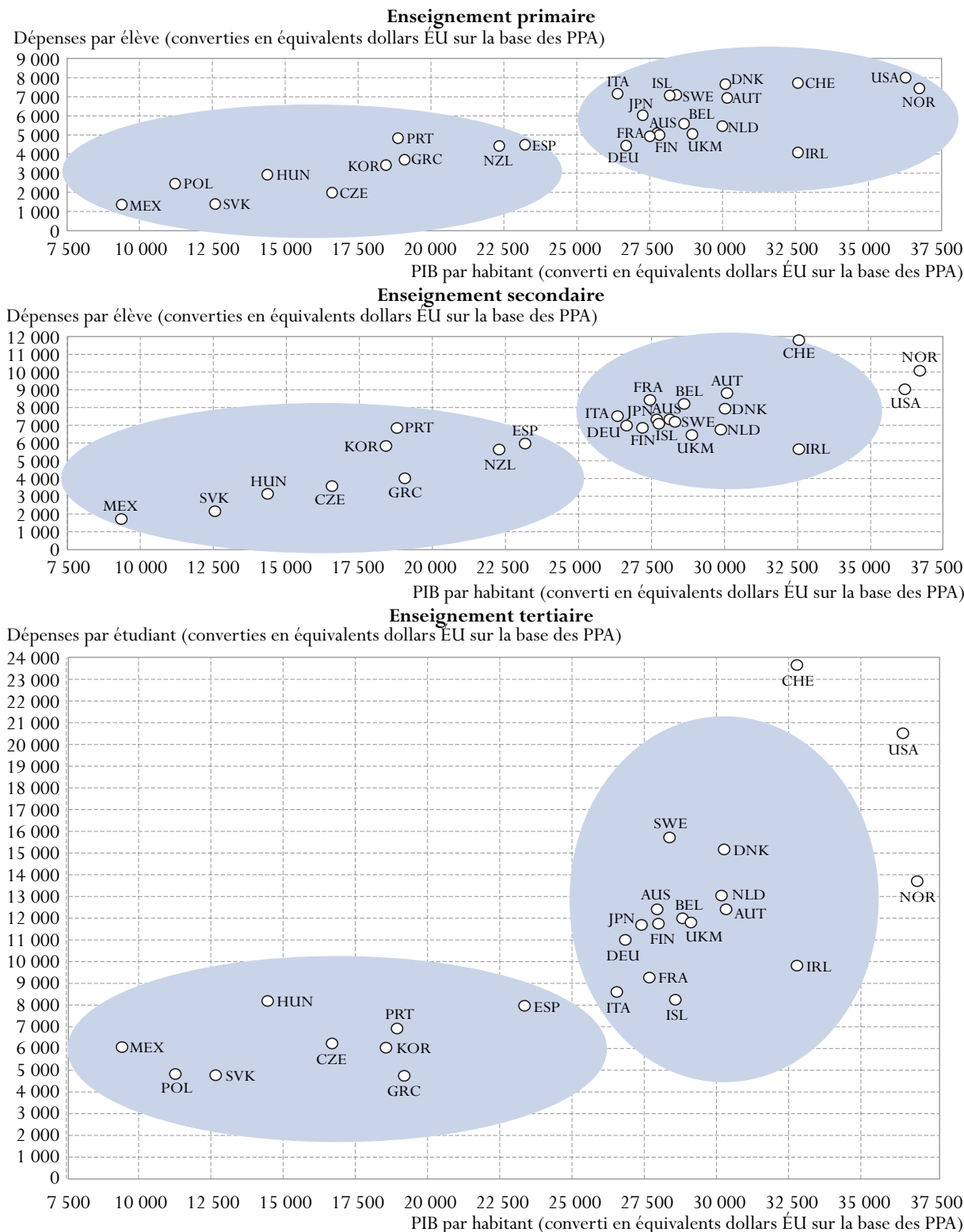
La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires est complexe. Le graphique B1.6 révèle la coexistence de deux relations différentes dans deux groupes de pays distincts (voir les ovales représentés sur le graphique B1.6). Il existe une relation positive manifeste entre les dépenses unitaires au titre de l'enseignement primaire et secondaire et le PIB par habitant dans les pays dont le PIB par habitant est inférieur à 25 000 dollars ÉU. Dans ce groupe de pays qui comprend la Corée, l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la République tchèque, les pays plus pauvres de l'OCDE ont tendance à dépenser moins par élève/étudiant que les pays plus riches.

Toutefois, la variation des dépenses d'éducation par élève/étudiant est considérable entre les pays dont le PIB par habitant est supérieur à 25 000 dollars ÉU (voir les ovales représentés sur le graphique B1.6). Plus le PIB par habitant est élevé, plus la variation des dépenses d'éducation est grande. Ainsi, l'Australie, la Finlande et la France affichent des PIB par habitant similaires, mais en consacrent une part très différente aux dépenses unitaires dans l'enseignement secondaire et tertiaire. La part du PIB par habitant qui est affectée aux dépenses unitaires dans l'enseignement secondaire est équivalente à la moyenne de l'OCDE en Australie (27 %) et en Finlande (26 %), mais elle y est supérieure en France (31 %). La part du PIB qui est consacrée aux dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire varie et représente ainsi 34 % en France, mais 45 % en Australie et 42 % en Finlande (voir le tableau B1.2).

Des répartitions similaires des investissements par niveau d'enseignement s'observent toutefois dans des pays au PIB par habitant très différent. Dans l'enseignement secondaire par exemple, la Corée, dont le PIB par habitant et les dépenses unitaires d'éducation sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, affecte aux dépenses unitaires d'éducation une part de leur PIB par habitant qui est égale à celle de l'Autriche, de la France et de l'Italie, et même supérieure à celle des États-Unis, dont le PIB par habitant figure pourtant

Graphique B1.6. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant (2002)

En équivalents dollars ÉU sur la base des PPA, par niveau d'enseignement



Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leurs abréviations 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/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166>

parmi les plus élevés. De même, le Mexique consacre environ 65 % de son PIB par habitant aux dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire, la part la plus élevée après celle de la Suisse qui représente 73 % (voir le tableau B1.2 et l'annexe 2).

Variation des dépenses unitaires d'éducation entre 1995 et 2002

La proportion de jeunes dans la population a un impact sur les effectifs d'élèves/étudiants et sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. En conséquence, la taille de la population jeune d'un pays donné conditionne la demande potentielle de formation initiale. Plus le nombre de jeunes est élevé, plus la demande potentielle de services éducatifs est importante. Le tableau B1.4 et le graphique B1.7 montrent en valeur absolue et en prix constants de 2002 les effets de l'évolution des effectifs d'élèves/étudiants et des coûts sur les dépenses unitaires d'éducation entre 1995 et 2002.

Entre 1995 et 2002, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé d'au moins 30 % en Australie, en Espagne, en Grèce, en Irlande, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal et en Turquie. Dans 13 des 23 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, le taux de variation dépasse toujours la barre des 20 % par rapport à 1995. Quant à la Suède, elle a connu une baisse de 4 % des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le graphique B1.7).

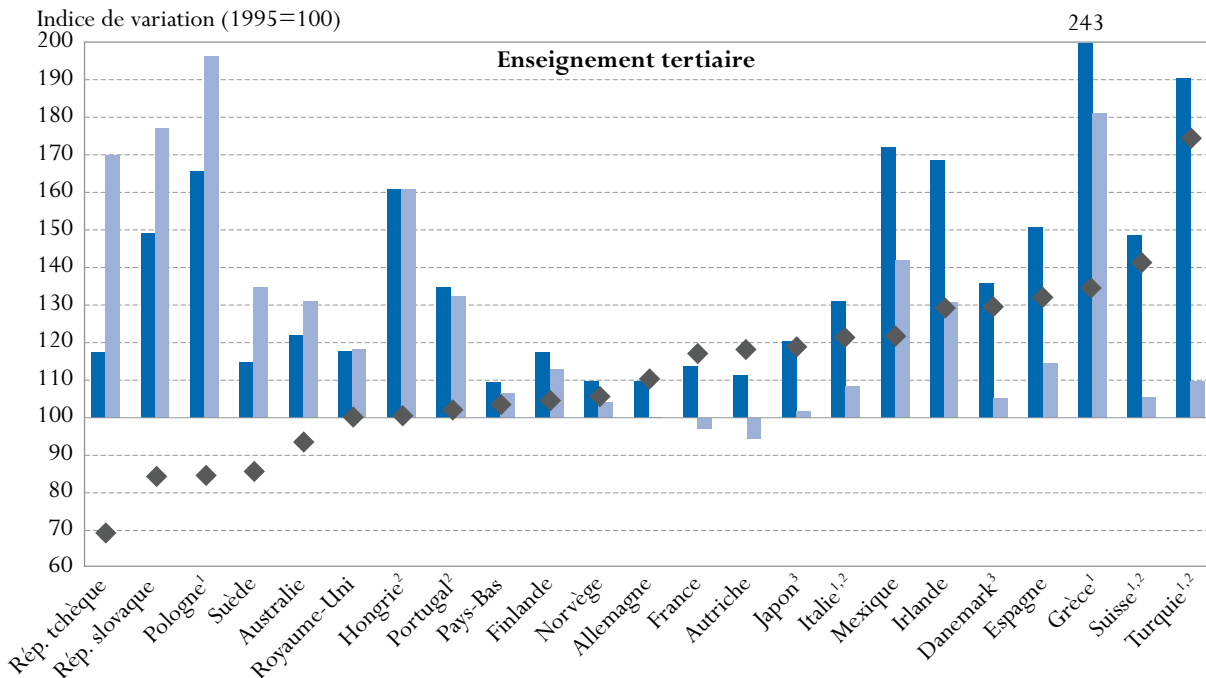
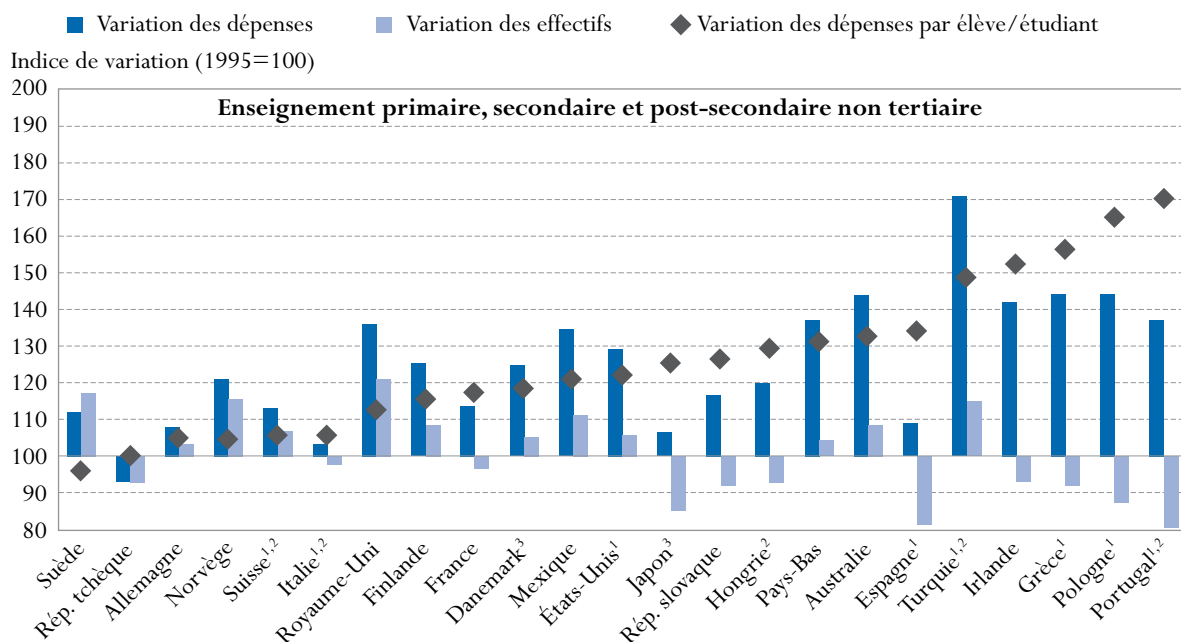
Bien que l'organisation structurelle mette souvent beaucoup de temps à s'adapter aux tendances démographiques, il semble que la variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ne résulte pas au premier chef de l'évolution des effectifs. Ce constat vaut pour tous les pays, à l'exception de l'Espagne, du Japon, de la Pologne et du Portugal, où une chute des effectifs de plus de 10 % et une revalorisation – légère en Espagne et au Japon, mais forte en Pologne et au Portugal – des dépenses au titre de l'éducation ont donné lieu à une progression significative des dépenses d'éducation par élève/étudiant. En revanche, en France, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie et en République slovaque, la révision à la hausse des budgets de l'éducation (comprise entre 3 et 44 %) et la légère diminution des effectifs ont conduit à l'accroissement des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.7).

Le Mexique, la Norvège, le Royaume-Uni, la Suède et la Turquie font également exception à la règle. Ces cinq pays de l'OCDE sont ceux qui ont connu la plus forte croissance globale du nombre d'inscrits dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2002. Pourtant, la situation n'est pas identique dans chacun de ces pays. Au Mexique, en Norvège, au Royaume-Uni et en Turquie, l'augmentation des dépenses a été plus forte que celle requise pour faire face à l'accroissement des effectifs, ce qui a donné lieu à une hausse des dépenses d'éducation par élève/étudiant. Par contre, en Suède, l'accroissement des effectifs n'est pas allé de pair avec une révision proportionnelle des dépenses d'éducation (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.7).

Le constat est différent dans l'enseignement tertiaire. Dans 5 des 23 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles – l'Australie, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Suède –, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2002. Dans tous ces pays, ce phénomène s'explique en grande partie par l'augmentation rapide des effectifs d'étudiants (plus de 30 %) pendant cette période (voir le graphique B1.7). À l'autre extrême, la Grèce, l'Irlande et le Mexique ont vu leurs dépenses unitaires augmenter fortement dans l'enseignement tertiaire, malgré une croissance des effectifs de 81, 31 et 42 % respectivement. L'Autriche et la France sont les seuls pays

Graphique B1.7. Variation du nombre d'élèves/étudiants et des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le niveau d'enseignement (1995, 2002)

Indice de variation entre 1995 et 2002 (1995=100, prix constants de 2002)



1. Dépenses publiques uniquement.
 2. Établissements publics uniquement.
 3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.
 Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant.
 Source : OCDE. Tableau B1.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166>

de l'OCDE qui ont connu une diminution du nombre d'étudiants dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.7).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2002 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2004 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 à www.oecd.org/edu/eag2005). 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 d'enseignement et les programmes d'études 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 le PIB et converties en équivalents dollars américains (dollars ÉU). Le taux de change PPA est préféré au taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

La moyenne des pays correspond à la moyenne simple calculée compte tenu de tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. Le total de l'OCDE donne la valeur de l'indicateur pour toute la zone de l'OCDE (voir le Guide du lecteur pour plus de précisions).

Le tableau B1.4 présente les dépenses par élève/étudiant entre les années budgétaires 1995 et 2002. Les chiffres de 1995 proviennent d'une étude spéciale réalisée en 2002 et actualisée en 2003. Les pays de l'OCDE ont été invités à rassembler les données de 1995 en tenant compte des définitions et du champ couvert par l'exercice UOE de collecte de données mené au cours de l'année 2004. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2002 sur la base du déflateur des prix du PIB.

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

Les dépenses cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (tableau B1.3) sont estimées comme suit : les dépenses annuelles actuelles sont multipliées 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/edu/eag2005. Les données utilisées pour évaluer la durée des études tertiaires proviennent d'une étude spéciale réalisée dans des pays de l'OCDE en 1997.

Le classement des pays de l'OCDE en fonction des dépenses unitaires annuelles d'éducation est très sensible aux définitions différentes selon les pays des notions de fréquentation à « temps plein » et à « temps partiel » et d'« équivalent temps plein ». Certains pays de l'OCDE comptabilisent chaque étudiant de l'enseignement tertiaire comme un étudiant à temps plein, alors que d'autres mesurent son assiduité d'après les unités de valeur qu'il a obtenues à l'issue d'un programme spécifique pendant 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 la présente édition 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/edu/eqg2005 pour des précisions sur les changements introduits).

Autres références

Les données supplémentaires concernant cet indicateur sont disponibles sur le Web à l'adresse suivante <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166> :

Table B1.5. Répartition des dépenses au titre des établissements d'enseignement comparée avec effectifs d'élèves/étudiants inscrits à chaque niveau d'enseignement (2002)

Tableau B1.1. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant (2002)

Converties en équivalents dollars EU sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Pré- primaire (enfants de 3 ans et plus)	Secondaire				Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire (y compris les activités de R&D)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non com- prises	Du primaire au tertiaire
		Primaire	Premier cycle	Deuxième cycle	Ensemble du secondaire		Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type A et programmes de recherche			
								Tertiaire de type B	de haut niveau		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE											
Australie	m	5 169	7 063	7 908	7 375	7 121	12 416	7 544	13 410	8 816	7 209
Autriche	6 169	7 015	8 683	9 125	8 887	12 471	12 448	9 584	12 701	7 781	8 943
Belgique	4 420	5 665	x(5)	x(5)	8 272	x(5)	12 019	x(7)	x(7)	8 302	7 933
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	2 724	2 077	3 601	3 657	3 628	1 623	6 236	2 703	6 671	4 963	3 449
Danemark	4 673	7 727	7 949	8 054	8 003	x(4,7)	15 183	x(7)	x(7)	11 604	9 261
Finlande	3 929	5 087	8 197	6 455	7 121	x(5)	11 768	3 185	11 833	7 332	7 304
France	4 512	5 033	7 820	9 291	8 472	6 897	9 276	9 801	9 132	7 302	7 467
Allemagne	4 999	4 537	5 667	9 835	7 025	9 896	10 999	5 739	11 860	6 617	7 129
Grèce	x(2)	3 803	x(5)	x(5)	4 058	2958	4 731	2 840	5 646	4 372	4 136
Hongrie ¹	3 475	3 016	2 836	3 573	3 184	5 383	8 205	8 691	8 187	6 498	3 872
Islande	m	7 171	7 532	7 001	7 229	x(4,7)	8 251	12 869	8 232	m	7 548
Irlande	m	4 180	5 698	5 758	5 725	5 978	9 809	x(7)	x(7)	7 721	5 711
Italie ¹	5 445	7 231	8 073	7 221	7 568	m	8 636	7 429	8 649	m	7 708
Japon	3 691	6 117	6 607	7 274	6 952	x(4,7)	11 716	9 580	11 984	m	7 438
Corée	2 497	3 553	5 036	6 747	5 882	a	6 047	3 772	7 630	m	5 053
Luxembourg	x(2)	10 611	x(5)	x(5)	15 195	x(5)	m	m	m	m	m
Mexique	1 643	1 467	1 477	2 378	1 768	a	6 074	x(7)	x(7)	5 298	1 950
Pays-Bas	4 923	5 558	7 257	6 256	6 823	5 872	13 101	7 622	13 163	7 977	7 241
Nouvelle-Zélande	4 650	4 536	4 540	7 330	5 698	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	7 508	8 536	11 510	10 154	x(5)	13 739	x(7)	x(7)	m	9 560
Pologne	2 691	2 585	x(2)	2 599	m	2 896	4 834	x(7)	x(7)	4 204	2 962
Portugal ¹	4 158	4 940	6 727	7 155	6 921	a	6 960	x(7)	x(7)	4 693	6 080
Rép. slovaque	2 125	1 471	1 806	2 694	2 193	x(4)	4 756	x(4)	4 756	4 407	2 300
Espagne	3 845	4 592	x(5)	x(5)	6 010	x(5)	8 020	7 718	8 074	6 030	5 914
Suède	4 107	7 143	7 075	7 670	7 400	3 952	15 715	x(7)	x(7)	7 832	8 520
Suisse ¹	3 450	7 776	9 200	14 693	11 900	8 591	23 714	7 286	25 524	m	11 334
Turquie ¹	m	m	a	m	m	a	m	m	m	4 267	m
Royaume-Uni	8 452	5 150	x(5)	x(5)	6 505	x(5)	11 822	x(7)	x(7)	8 966	6 691
États-Unis	7 881	8 049	8 669	9 607	9 098	m	20 545	x(7)	x(7)	18 574	11 152
<i>Moyenne des pays</i>	<i>4 294</i>	<i>5 313</i>	<i>6 089</i>	<i>7 121</i>	<i>7 002</i>	<i>4 602</i>	<i>10 655</i>	~	~	<i>7 299</i>	<i>6 687</i>
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>4 922</i>	<i>5 273</i>	~	~	<i>6 992</i>	~	<i>13 343</i>	~	~	<i>11 945</i>	<i>7 343</i>
PAYS PARTENAIRES											
Argentine	1 305	1 241	1 286	2 883	1 918	a	3 235	3 891	2 777	m	1 755
Bésil ^{1,2}	965	842	913	1 008	944	a	10 361	x(7)	x(7)	m	1 121
Chili ³	2 232	2 211	2 217	2 387	2 324	a	7 023	3 351	7 758	m	3 446
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Égypte	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde ²	79	396	397	1 155	712	571	2486	x(7)	x(7)	m	606
Indonésie	64	110	278	379	315	a	1 296	x(7)	x(7)	m	262
Israël	3 663	4 770	x(5)	x(5)	5 767	4 165	11 295	7 762	12 325	m	6 140
Jamaïque	707	640	909	1 029	950	m	m	m	m	m	m
Jordanie ¹	393	805	830	852	837	a	m	m	m	m	m
Malaisie ¹	552	1 897	x(5)	x(5)	2 923	10 520	14 405	10 769	15 276	m	3 239
Paraguay	800	676	747	1 168	919	x(5)	2 791	2 109	2 966	m	939
Pérou ¹	357	354	753	x(3)	503	m	1 346	739	1 749	m	1 473
Philippines ¹	62	491	452	452	452	2 452	1 730	x(7)	x(7)	m	548
Fédération de Russie ¹	1 092	x(5)	x(5)	x(5)	904	x(5)	m	987	m	m	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tunisie ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	2 583	x(5)	3 674	x(7)	x(7)	m	m
Uruguay ¹	1 038	844	921	544	732	a	1 721	x(7)	x(7)	m	898
Zimbabwe	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2001.

3. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166>

B1

Tableau B1.2. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, en proportion du PIB par habitant (2002)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Pré- primaire (enfants de 3 ans et plus)	Secondaire			Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire (y compris les activités de R&D)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non comprises	Du primaire au tertiaire	
		Primaire	Premier cycle	Deuxième cycle		Ensemble du secondaire	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B			Tertiaire de type A et program- mes de recherche de haut niveau
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE											
Australie	m	19	25	29	27	26	45	27	48	32	26
Autriche	20	23	29	30	30	41	41	32	42	26	30
Belgique	15	20	x(5)	x(5)	29	x(5)	42	x(7)	x(7)	29	28
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	16	13	22	22	22	10	38	16	40	30	21
Danemark	16	26	26	27	27	x(4,7)	51	x(7)	x(7)	39	31
Finlande	14	18	29	23	26	x(5)	42	11	43	26	26
France	16	18	28	34	31	25	34	36	33	27	27
Allemagne	19	17	21	37	26	37	41	22	44	25	27
Grèce	x(2)	20	x(5)	x(5)	21	16	25	15	30	23	22
Hongrie ¹	24	21	20	25	22	37	57	61	57	45	27
Islande	m	25	27	25	25	x(4,7)	29	45	29	m	27
Irlande	m	13	18	18	18	18	30	x(7)	x(7)	24	18
Italie ¹	21	27	31	27	29	m	33	28	33	m	29
Japon	14	22	24	27	26	x(4,7)	43	35	44	m	27
Corée	14	19	27	37	32	a	33	20	41	m	27
Luxembourg	x(2)	20	x(5)	x(5)	29	x(5)	m	m	m	m	m
Mexique	18	16	16	25	19	a	65	x(7)	x(7)	57	21
Pays-Bas	16	19	24	21	23	20	44	25	44	27	24
Nouvelle-Zélande	21	20	20	33	26	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	20	23	31	28	x(5)	37	x(7)	x(7)	m	26
Pologne	24	23	x(2)	23	m	26	43	x(7)	x(7)	38	26
Portugal ¹	22	26	36	38	37	a	37	x(7)	x(7)	25	32
Rép. slovaque	17	12	14	21	17	x(4)	38	x(4)	38	35	18
Espagne	17	20	x(5)	x(5)	26	x(5)	35	33	35	26	25
Suède	15	25	25	27	26	14	56	x(7)	x(7)	28	30
Suisse ¹	11	24	28	45	37	26	73	22	78	m	35
Turquie ¹	m	m	a	m	m	a	m	m	m	65	m
Royaume-Uni	29	18	x(5)	x(5)	23	x(5)	41	x(7)	x(7)	31	23
États-Unis	22	22	24	27	25	m	57	x(7)	x(7)	51	31
Moyenne des pays	18	20	23	28	26	19	43	29	42	34	26
PAYS PARTENAIRES											
Argentine	12	11	11	25	17	a	29	34	24	m	15
Brésil ^{1,2}	13	11	12	13	12	a	135	x(7)	x(7)	m	15
Chili ³	23	23	23	25	24	a	72	35	80	m	36
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Égypte	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde ²	3	15	15	43	26	21	92	x(7)	x(7)	m	22
Indonésie	2	3	9	12	10	a	41	x(7)	x(7)	m	8
Israël	18	24	x(5)	x(5)	29	21	56	39	62	m	31
Jamaïque	18	16	23	26	24	m	m	m	m	m	m
Jordanie ¹	10	20	20	21	20	a	m	m	m	m	m
Malaisie ¹	6	21	x(5)	x(5)	32	117	160	119	169	m	36
Paraguay	16	14	15	24	19	x(5)	57	43	60	m	19
Pérou ¹	7	7	15	x(3)	10	m	27	15	35	m	9
Philippines ¹	1	12	11	11	11	59	41	x(7)	x(7)	m	13
Fédération de Russie ¹	13	11	x(2)	x(2)	x(2)	x(2)	m	12	m	m	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tunisie ¹	m	38	x(2)	x(2)	x(2)	x(2)	54	x(7)	x(7)	m	m
Uruguay ¹	13	11	12	7	9	a	22	x(7)	x(7)	m	12
Zimbabwe	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2001.

3. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau B1.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2002)

Converties en équivalents dollars ÉU sur la base des PPA pour le PIB, selon le type de programme

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Méthode ¹	Durée moyenne des études tertiaires (en années) ²			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	2.53	1.57	2.56	31 412	11 845	34 331
Autriche	AF	5.54	2.82	6.33	68 959	27 026	80 400
Canada	CM	m	m	m	m	m	m
Danemark	AF	4.19	2.10	4.43	63 617	x(+)	x(+)
Finlande	CM	4.48	a	4.48	53 066	a	53 066
France	AF	4.68	2.77	5.31	43 428	27 129	48 453
Allemagne	CM	5.28	2.37	6.50	58 036	13 608	77 089
Grèce	AF	5.67	3.49	8.10	26 806	9 898	45 718
Hongrie ³	CM	4.05	2.00	4.05	33 229	17 383	33 156
Islande	CM	2.68	1.96	2.84	22 111	25 224	23 378
Irlande	CM	3.24	2.21	4.02	31 782	x(+)	x(+)
Italie ³	CM	5.49	3.27	5.57	47 410	24 294	48 176
Japon	CM	3.85	2.06	4.57	45 095	19 706	54 798
Corée	CM	3.43	2.07	4.22	20 740	7 808	32 198
Mexique	AF	3.42	x(1)	x(1)	20 787	x(+)	x(+)
Pays-Bas	CM	4.87	x(1)	x(1)	63 802	x(+)	x(+)
Norvège	CM	m	m	m	m	m	m
Pologne	CM	m	m	3.68	m	m	m
Espagne	AF	4.55	1.49	4.71	36 493	11 493	38 002
Suède	CM	4.61	2.58	4.71	72 408	x(+)	x(+)
Suisse ³	CM	3.62	2.19	5.45	85 946	15 933	139 177
Royaume-Uni	CM	3.83	x(1)	x(1)	45 307	x(+)	x(+)
<i>Moyenne des pays</i>		<i>4.21</i>	<i>2.18</i>	<i>4.72</i>	<i>45 812</i>	<i>~</i>	<i>~</i>

1. La durée moyenne des études tertiaires a été calculée soit selon la méthode par chaîne (CM), soit selon une formule d'approximation (AF).

2. Les données sur la durée des études tertiaires proviennent d'une enquête spéciale sur l'année académique 1995 qui a été réalisée en 1997. Les données concernant l'Allemagne, l'Autriche, la Finlande, la Grèce, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont été mises à jour et correspondent à l'année académique 2002.

3. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166>

B1

Tableau B1.4. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement (1995, 2002)

Indice de variation entre 1995 et 2002 (Déflateur du PIB 1995=100, prix constants de 2002)

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire				
	Variation des dépenses	Variation des effectifs	Variation des dépenses par élève	Variation des dépenses	Variation des effectifs	Variation des dépenses par étudiant		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	144	108	132	Australie	122	131	93
	Autriche	107	m	m	Autriche	111	94	118
	Belgique	m	m	m	Belgique	m	m	m
	Canada	m	m	m	Canada	m	m	m
	Rép. tchèque	93	93	100	Rép. tchèque	118	170	69
	Danemark ¹	125	105	118	Danemark ¹	136	105	129
	Finlande	125	108	115	Finlande	118	113	104
	France	114	97	118	France	114	97	117
	Allemagne	108	103	104	Allemagne	110	100	110
	Grèce ^{2,3}	144	92	156	Grèce ²	243	181	134
	Hongrie ⁴	120	93	129	Hongrie ⁴	161	161	100
	Islande	m	m	m	Islande	m	m	m
	Irlande	142	93	152	Irlande	169	131	129
	Italie ^{2,4}	103	98	106	Italie ^{2,4}	131	108	121
	Japon ¹	107	85	125	Japon ¹	120	102	118
	Corée	m	91	m	Corée	m	158	m
	Luxembourg	m	m	m	Luxembourg	m	m	m
	Mexique	135	111	121	Mexique	172	142	121
	Pays-Bas	137	104	131	Pays-Bas	110	107	103
	Nouvelle-Zélande ²	148	m	m	Nouvelle-Zélande ²	106	m	m
	Norvège ³	121	116	105	Norvège	110	104	105
	Pologne ²	144	87	165	Pologne ²	166	197	84
	Portugal ^{2,4}	137	81	170	Portugal ⁴	135	132	102
	Rép. slovaque	117	92	127	Rép. slovaque	149	177	84
	Espagne ²	109	81	134	Espagne	151	115	132
	Suède	112	117	96	Suède	115	135	85
	Suisse ^{2,4}	113	107	106	Suisse ^{2,4}	149	106	141
Turquie ^{2,4}	171	115	148	Turquie ^{2,4}	191	110	174	
Royaume-Uni	136	121	112	Royaume-Uni	118	118	100	
États-Unis ²	129	106	122	États-Unis	m	117	m	
PAYS PARTENAIRES	Brésil ^{2,5}	122	117	104	Brésil ^{2,5}	125	142	88
	Chili ⁶	200	117	171	Chili ⁶	176	151	116
	Inde ^{2,5}	201	138	146	Inde ^{2,5}	204	136	150
	Jamaïque	137	98	140	Jamaïque	m	152	m
	Malaisie ²	233	113	206	Malaisie ²	360	238	151
	Paraguay	215	122	176	Paraguay ²	187	255	73
	Philippines ²	160	127	126	Philippines ²	158	167	94
	Thaïlande ²	122	79	154	Thaïlande ²	m	314	m
	Tunisie ²	131	105	125	Tunisie ²	146	189	77
	Uruguay	m	122	m	Uruguay	m	120	m

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

2. Dépenses publiques uniquement.

3. L'enseignement pré-primaire est inclus dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

4. Établissements publics uniquement.

5. Année de référence : 2001.

6. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/338745587166>

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

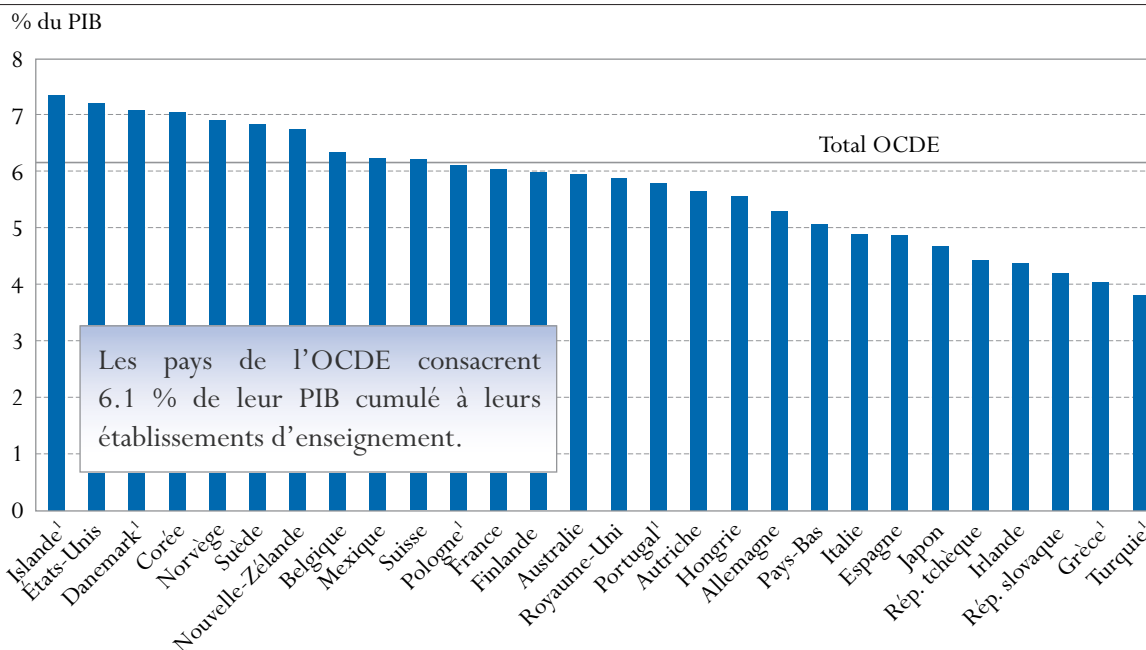
La part du produit intérieur brut (PIB) qui est consacrée aux dépenses d'éducation montre la priorité que chaque pays accorde à l'éducation par rapport aux autres postes de dépenses. Les droits de scolarité et les investissements consentis dans l'éducation par des entités privées autres que les ménages (voir l'indicateur B3) contribuent largement aux différences dans le budget global que les pays de l'OCDE affectent à leur système d'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire.

B₂

Points clés

Graphique B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB pour tous les niveaux d'éducation (2002)

Ce graphique donne une idée de l'investissement dans l'éducation en montrant la part du revenu national que chaque pays consacre aux dépenses au titre des établissements d'enseignement. Il tient compte des dépenses directes et indirectes de sources publiques et privées au titre des établissements d'enseignement.



1. Les subventions publiques sont incluses dans les dépenses privées.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement.

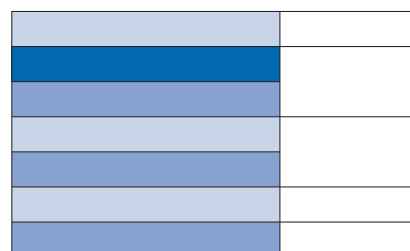
Source : OCDE. Tableau B2.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/851214880537>

Autres faits marquants

- Deux tiers des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 3,8 % du PIB cumulé de l'OCDE, sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
- L'enseignement tertiaire représente plus d'un quart des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement.
- La Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2,2 et 2,6 % de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire. C'est également dans ces deux pays que la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire.
- Les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et tertiaires sont plus nombreux que jamais. Dans de nombreux pays, cette augmentation des effectifs est allée de pair avec des investissements financiers massifs. Dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont progressé de plus de 5 % entre 1995 et 2002.
- Dans la moitié environ des 21 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, la croissance des dépenses d'éducation n'a pas suivi celle de la richesse nationale entre 1995 et 2002. Les différences les plus frappantes s'observent en Autriche, en Espagne, en Irlande, en République slovaque et en République tchèque, où la part du PIB consacrée aux dépenses d'éducation a diminué d'au moins 0,4 points de pourcentage entre 1995 et 2002.

B₂



Champ couvert par l'indicateur (voir la page 165 pour les explications)

Contexte

L'investissement dans l'éducation pré-primaire est crucial pour jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. Cet indicateur examine la part relative de la richesse nationale qui est consacrée aux 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 du produit intérieur brut qui est consacrée aux dépenses d'éducation montre la priorité que chaque pays accorde à l'éducation par rapport à d'autres postes de dépenses. La part des ressources financières affectée à l'éducation représente un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays de l'OCDE, à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises et les élèves/étudiants et leur famille. Tant que le rendement de cet investissement est suffisant sur le plan social et privé, les conditions propres à accroître les taux de scolarisation et l'investissement global sont réunies.

Cet indicateur propose 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. Cet indicateur peut servir de repère à cet égard, car il évalue l'importance de l'investissement dans l'enseignement en valeur absolue et par rapport à la richesse nationale et suit son évolution dans le temps dans les différents pays de l'OCDE.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

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

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

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, les pays de l'OCDE pris dans leur ensemble consacrent 6,1 % de leur PIB cumulé au financement des établissements d'enseignement pré-primaire, primaire, secondaire et tertiaire. Dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, les postes de dépenses

de cette ampleur sont surveillés de près par les pouvoirs publics, soucieux de revoir les dépenses à la baisse ou d'en limiter la croissance.

Les dépenses les plus élevées au titre des établissements d'enseignement sont observées en Corée, au Danemark, aux États-Unis et en Islande où, sources publiques et privées confondues, elles représentent plus de 7,0 % du PIB. Viennent ensuite la Belgique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède, où cette part représente plus de 6,3 % du PIB. Toutefois, 9 des 28 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles consacrent moins de 5 % de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement. En Grèce, en République slovaque et en Turquie, ces dépenses ne représentent qu'entre 3,8 et 4,2 % du PIB (voir le tableau B2.1a).

Les ressources nationales affectées à l'éducation dépendent d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande. 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 efficaces dans leur manière de dispenser l'enseignement, soit limiter l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement. La répartition des effectifs entre secteurs et domaines d'études peut être différente, tout comme la durée des études et l'importance et l'organisation des activités de recherche connexes. Enfin, les dépenses unitaires peuvent varier grandement en valeur absolue 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).

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par niveau d'enseignement

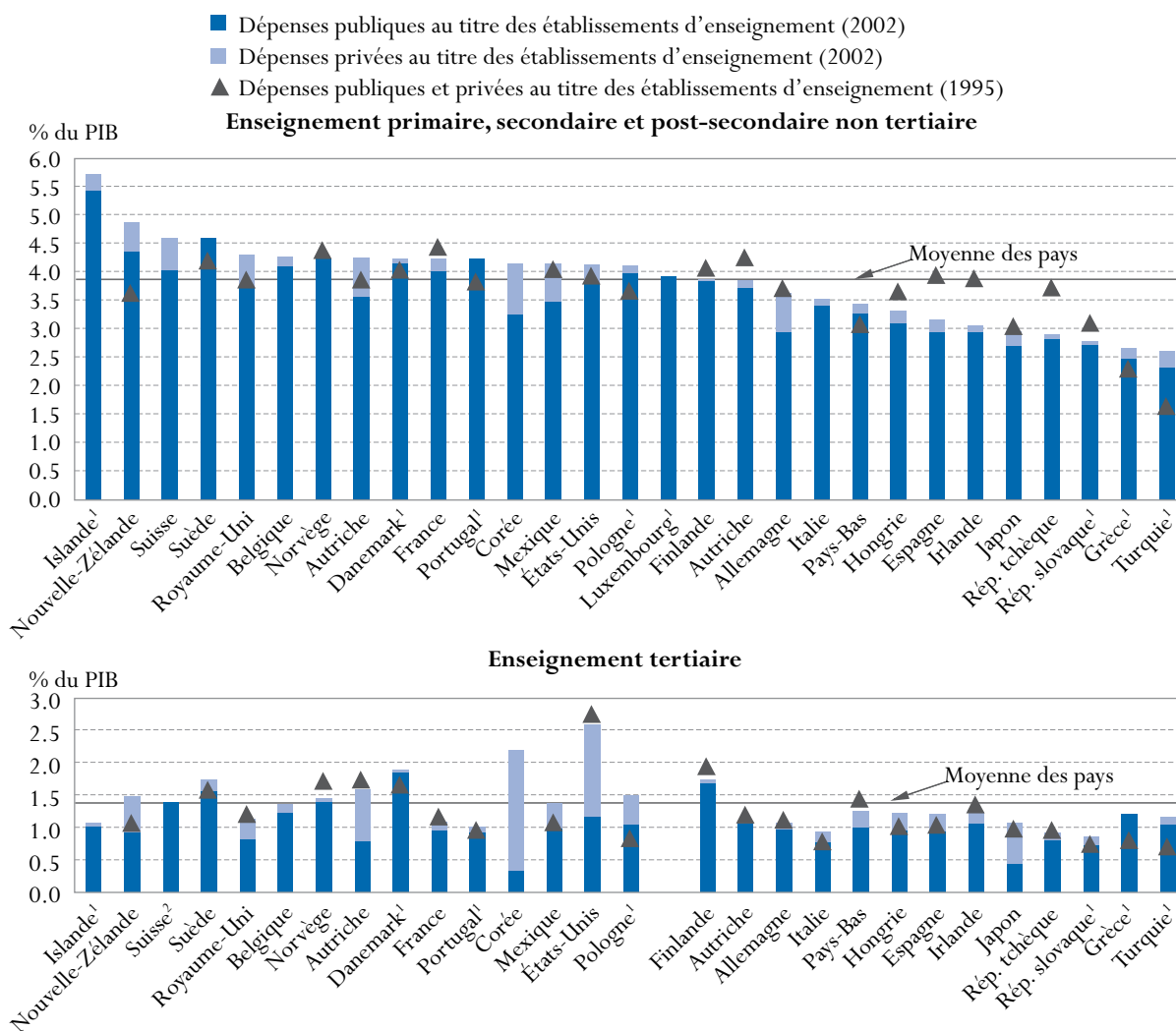
C'est dans l'enseignement pré-primaire que les différences en matière de dépenses d'éducation sont les plus frappantes. À ce niveau d'enseignement, les dépenses varient grandement : elles représentent moins de 0,2 % du PIB en Australie et en Irlande, mais sont égales ou supérieures à 0,7 % au Danemark, en France, en Hongrie et en Norvège (voir le tableau B2.1c). Les écarts observés dans l'enseignement pré-primaire s'expliquent principalement par les taux de fréquentation (voir l'indicateur C1) mais sont aussi parfois le résultat de différences entre les pays dans la couverture des établissements privés fournissant l'éducation pré-primaire dans cet indicateur. En Irlande par exemple, l'éducation pré-primaire est essentiellement assurée par des établissements privés qui ne sont pas encore pris en considération dans la collecte nationale de données, ce qui explique les dépenses peu élevées en pourcentage du PIB. Plus encore, il y a lieu de souligner que les établissements d'enseignement couverts par cet indicateur ne sont pas les seuls à proposer un encadrement et une éducation pré-primaires de qualité. Une certaine prudence s'impose donc avant de tirer des conclusions sur les conditions d'accès et la qualité de l'encadrement et de l'éducation pré-primaire.

Deux tiers environ des dépenses au titre des établissements 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 du budget consacré aux établissements d'enseignement, soit l'équivalent de 3,8 % du PIB cumulé de l'OCDE (voir le graphique B2.2), ce qui est logique eu égard à la scolarisation quasi généralisée dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire et aux taux de fréquentation élevés dans le deuxième cycle du secondaire (voir les indicateurs C1 et C2). Parallèlement, les dépenses unitaires d'éducation nettement plus élevées consenties dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire donnent lieu à un investissement global bien plus important que ce que leurs seuls effectifs pourraient laisser suggérer.

Plus d'un quart des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement tertiaire. A ce niveau, les parcours disponibles pour les étudiants, les durées

Graphique B2.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (1995, 2002)

Dépenses publiques et privées, selon le niveau d'enseignement, la provenance des fonds et l'année



1. Les subventions publiques sont incluses dans les dépenses privées.

2. Dépenses publiques uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire en 2002.

Source : OCDE. Tableau B2.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/851214880537>

respectives des programmes et l'organisation de l'enseignement varient fortement entre les pays de l'OCDE, ce qui explique que le niveau d'investissement financier consenti à l'enseignement tertiaire accuse de grandes différences. La Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2,2 et 2,6 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire. Ces deux pays sont également ceux où la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire. L'Australie, le Danemark, la Finlande et la Suède affichent également des niveaux élevés de dépenses : une part égale ou supérieure à 1,6 % de leur PIB est affectée aux établissements d'enseignement tertiaire. À l'autre extrême, la France, l'Islande, le Mexique, le Portugal, le Royaume-Uni et la Suisse consacrent aux établissements d'enseignement tertiaire une part

de leur PIB qui est légèrement inférieure à la moyenne, 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 (voir le graphique B2.2). En Suisse toutefois, l'importance du PIB et le taux de scolarisation relativement modéré dans l'enseignement tertiaire donnent lieu à des dépenses unitaires parmi les plus élevées à ce niveau, malgré la part assez faible du PIB consacrée aux établissements tertiaires (voir les tableaux B2.1b et B1.3).

Évolution du niveau global des dépenses d'éducation entre 1995 et 2002

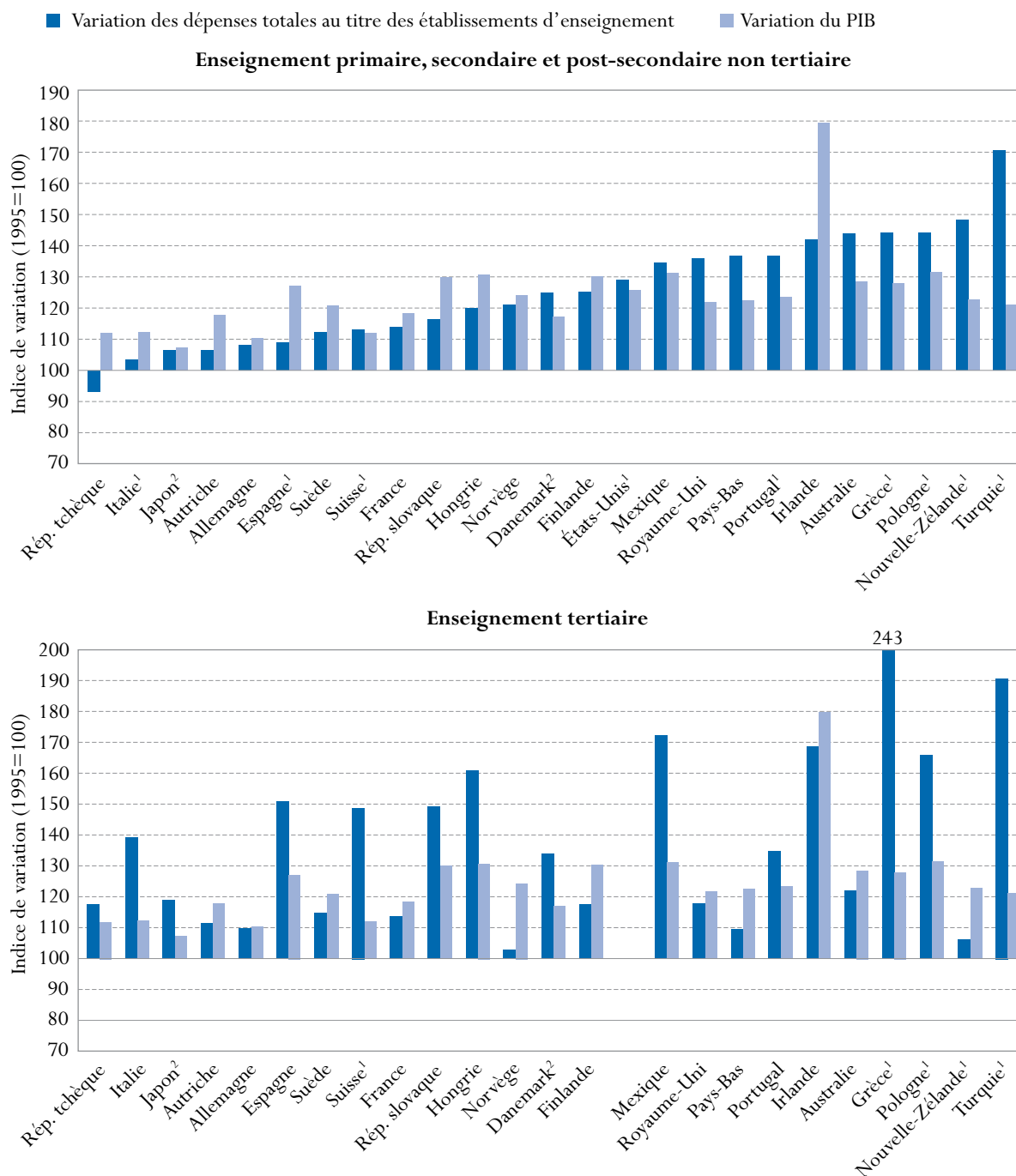
Les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et tertiaires sont plus nombreux que jamais (voir l'indicateur A1). Dans de nombreux pays, cette augmentation des effectifs est allée de pair avec des investissements financiers massifs. Dans 15 des 16 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sur les tendances sont disponibles, les investissements publics et privés dans l'éducation ont augmenté d'au moins 5 % en valeur réelle entre 1995 et 2002. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont progressé dans des proportions comprises entre 30 et 40 % en Australie, au Danemark, en Hongrie et au Royaume-Uni. Cette augmentation a même dépassé les 40 % en Irlande et au Mexique. La tendance est analogue si l'on ne prend en considération que le financement public : les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont progressé d'au moins 5 % entre 1995 et 2002 dans les 24 pays de l'OCDE pour lesquels des données sur cette période sont disponibles. Une hausse sensible des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement a été observée en Grèce, en Nouvelle-Zélande et en Turquie, des pays pour lesquels les données sur les dépenses privées ne sont pas disponibles (voir le tableau B2.2).

Les niveaux d'enseignement qui ont bénéficié de l'augmentation des dépenses d'éducation varient selon les pays. L'Allemagne, le Danemark, la Finlande, la France, le Portugal, la Suède et la Turquie – pays de l'OCDE qui ont connu en valeur absolue un accroissement important d'ampleur comparable – ont investi à tous les niveaux d'enseignement confondus des ressources supplémentaires dans la même proportion entre 1995 et 2002 (voir le graphique B2.3 et le tableau B2.2). Par comparaison, l'Australie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont principalement répercuté cette augmentation enregistrée entre 1995 et 2002 dans le budget de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Inversement, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Suisse, le budget de l'enseignement tertiaire a progressé de plus de 20 % entre 1995 et 2002, tandis que celui consacré aux niveaux inférieurs d'enseignement a augmenté à un rythme nettement moins soutenu (voir le graphique B2.3).

Dans la moitié environ des 21 pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles, les dépenses d'éducation n'ont toutefois pas augmenté au même rythme que les ressources nationales entre 1995 et 2002. Les écarts les plus sensibles s'observent en Autriche, en Espagne, en Irlande, en République slovaque et en République tchèque, où la part du PIB consacrée à l'éducation a régressé d'au moins 0,4 points de pourcentage entre 1995 et 2002 (tableau B2.1a). Si la forte croissance du PIB occulte l'augmentation substantielle, en proportion du PIB, des dépenses au titre des établissements d'enseignement en Irlande, il n'en va pas de même en République tchèque, où l'éducation n'a pas bénéficié de manière significative de la hausse du PIB. En 1995, ces deux pays figuraient déjà au nombre de ceux qui consacrent une part plus faible de leur PIB à l'éducation. Ils ont encore régressé dans le classement à cet égard (voir le tableau B2.1a et le graphique B2.3). Par contraste, la part du PIB consacrée à l'éducation a augmenté de 0,8 points de pourcentage entre 1995 et 2002 au Danemark, en Grèce et en Turquie, où l'investissement dans l'enseignement tertiaire a considérablement progressé pendant la même période (Tableau B2.1a et Graphique B2.3).

Graphique B2.3. Variation des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement et variation du PIB (1995, 2002)

Indice de variation entre 1995 et 2002 (1995=100, prix constants de 2002)



1. Dépenses publiques uniquement.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire. Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2002.

Source : OCDE. Tableau B2.2 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/851214880537>

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 de rémunération des enseignants, ainsi que l'organisation et la fourniture des services d'enseignement.

L'importance de la population d'un pays en âge scolaire (voir l'indicateur A1 dans l'édition de 2001 de *Regards sur l'éducation*) (OCDE, 2001b) détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande. Parmi les pays de l'OCDE dont le niveau de ressources nationales 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 similaires.

Les différences de taux de scolarisation entre les pays de l'OCDE reflètent des disparités dans la demande d'enseignement, de l'éducation pré-primaire à l'enseignement tertiaire, et dans l'offre de programmes à tous les niveaux. Plus les taux de scolarisation sont élevés, plus les moyens financiers requis seront importants. L'indicateur C1 montre que dans les pays de l'OCDE, un enfant de cinq ans peut espérer effectuer entre 13 et 21 années d'études. Si l'on considère l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, l'écart est plus grand encore, allant d'une année au Mexique à plus de quatre années en Finlande (voir l'indicateur C2).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2002 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2004 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 à www.oecd.org/edu/eag2005). Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sur lesquelles porte cet indicateur comprennent les dépenses au titre des établissements à vocation pédagogique et des autres établissements qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique. Par *établissements à vocation pédagogique*, on entend les établissements qui dispensent directement des programmes d'enseignement à des individus dans un cadre collectif organisé ou qui pratiquent une forme d'enseignement à distance. Les entreprises commerciales et autres structures qui proposent de courtes sessions de formation sur une base individuelle ne sont pas incluses. Les *établissements sans vocation pédagogique* sont ceux qui fournissent des services de nature administrative, professionnelle ou de cabinet-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, les agences privées qui se livrent à des activités de gestion et d'administration ou encore les entités qui fournissent des services afférents à l'éducation, dans des domaines tels que l'orientation professionnelle ou psychologique, la recherche de stages, la réalisation des épreuves d'examen, l'aide financière aux élèves/étudiants, l'élaboration de programmes d'enseignement, la recherche pédagogique, l'exploitation et l'entretien des infrastructures ainsi que l'organisation du transport, du logement et des repas des élèves/étudiants.

Le choix de cette définition assez vaste des établissements d'enseignement est dicté par le souci d'inclure les dépenses consacrées à des services similaires fournis dans certains pays par des écoles et des universités et dans d'autres, par des structures autres que les établissements d'enseignement, et de permettre leur comparaison.

La distinction par provenance de fonds se base sur le financement initial, c'est-à-dire avant les transferts du secteur public vers le secteur privé et réciproquement. Pour cette raison, les aides publiques aux ménages et autres entités privées, 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 les subventions publiques de manière détaillée.

La moyenne des pays correspond à la moyenne simple calculée compte tenu de tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. Le total de l'OCDE donne la valeur de l'indicateur pour toute la zone de l'OCDE (voir le Guide du lecteur pour plus de précisions).

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 2002 et actualisée en 2003 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 2003.

Les chiffres de 1995 sont exprimés en fonction du niveau des prix de 2002. Le graphique B2.3 et le tableau B2.2 présentent un indice de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et du PIB entre 1995 et 2002. Les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2002 sur la base du déflateur des prix du PIB.

Concernant les comparaisons entre années, il convient de souligner que la moyenne des pays représente uniquement les pays pour lesquels des données sur toutes les années de référence sont disponibles.

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 la présente édition 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/edu/eag2005 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B2.1a. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (1990, 1995, 2002)

De sources publiques et privées, selon la provenance des fonds et l'année

	2002			1995			1990		
	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	4.4	1.5	6.0	4.5	1.2	5.7	4.2	0.8	5.0
Autriche	5.4	0.3	5.7	5.9	0.3	6.1	m	m	m
Belgique	6.1	0.3	6.4	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	6.2	0.8	7.0	m	m	m
Rép. tchèque	4.2	0.2	4.4	4.7	0.7	5.4	m	m	m
Danemark ³	6.8	0.3	7.1	6.1	0.2	6.3	m	m	m
Finlande	5.9	0.1	6.0	6.2	x	6.3	m	m	m
France	5.7	0.4	6.1	5.9	0.4	6.3	5.1	0.5	5.7
Allemagne	4.4	0.9	5.3	4.5	0.9	5.4	m	m	m
Grèce ³	3.9	0.2	4.1	3.1	n	3.2	m	m	m
Hongrie	5.0	0.6	5.6	4.9	0.6	5.5	m	m	m
Islande ³	6.8	0.6	7.4	m	m	m	m	m	m
Irlande	4.1	0.3	4.4	4.7	0.5	5.3	m	m	m
Italie	4.6	0.3	4.9	4.7	m	m	m	m	m
Japon	3.5	1.2	4.7	3.5	1.1	4.7	m	m	m
Corée	4.2	2.9	7.1	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	5.1	1.1	6.3	4.6	1.0	5.6	m	m	m
Pays-Bas	4.6	0.5	5.1	4.5	0.4	4.9	m	m	m
Nouvelle-Zélande	5.6	1.2	6.8	4.8	m	m	m	m	m
Norvège	6.7	0.3	6.9	6.8	0.4	7.1	8.1	m	m
Pologne ³	5.5	0.7	6.1	5.7	m	m	m	m	m
Portugal ³	5.7	0.1	5.8	5.3	n	5.3	m	m	m
Rép. slovaque	4.0	0.2	4.2	4.6	0.1	4.7	4.8	0.3	5.1
Espagne	4.3	0.5	4.9	4.5	0.9	5.4	4.4	0.7	5.1
Suède	6.7	0.2	6.9	6.1	0.1	6.2	5.1	n	5.1
Suisse	5.7	0.5	6.2	5.4	m	m	m	m	m
Turquie ³	3.4	0.4	3.8	2.3	n	2.3	2.8	n	2.8
Royaume-Uni	5.0	0.9	5.9	4.8	0.7	5.5	4.2	0.1	4.3
États-Unis	5.3	1.9	7.2	5.0	2.2	7.2	4.9	2.2	7.1
<i>Moyenne des pays</i>	<i>5.1</i>	<i>0.7</i>	<i>5.8</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>4.9</i>	<i>1.2</i>	<i>6.1</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
PAYS PARTENAIRES									
Argentine ³	3.9	0.8	4.7	m	m	m	m	m	m
Brésil ^{3,4}	4.0	m	m	3.3	m	m	m	m	m
Chili ⁵	4.0	3.2	7.3	2.9	2.2	5.1	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Égypte	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde ⁴	3.4	1.4	4.8	3.3	0.2	3.5	m	m	m
Indonésie ^{3,6}	1.2	0.6	1.9	m	m	m	m	m	m
Israël	7.5	1.7	9.2	6.9	1.5	8.4	m	m	m
Jamaïque	6.1	5.9	12.1	m	m	m	m	m	m
Jordanie	4.4	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaisie ³	8.1	m	m	4.5	m	m	m	m	m
Paraguay	4.5	2.1	6.6	3.1	m	m	m	m	m
Pérou ³	2.7	1.9	4.6	m	m	m	m	m	m
Philippines	3.1	2.0	5.2	3.0	m	m	m	m	m
Fédération de Russie ³	3.7	m	m	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande ³	4.6	2.2	6.8	4.0	m	m	m	m	m
Tunisie ³	6.4	m	m	6.6	m	m	m	m	m
Uruguay ^{3,6}	2.6	0.2	2.8	3.3	m	m	m	m	m
Zimbabwe	5.6	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements d'enseignement ainsi que les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement.

2. Déduction faite des subventions publiques au titre des 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 : 2001.

5. Année de référence : 2003.

6. Les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement représentent plus de 1,5 % des dépenses publiques totales.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/851214880537>

Tableau B2.1b. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (1995, 2002)

De sources publiques et privées, selon la provenance de fonds et l'année

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	2002			1995	2002			1995
	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Total
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	3.6	0.7	4.2	3.9	0.8	0.8	1.6	1.7
Autriche	3.7	0.1	3.8	4.2	1.1	n	1.1	1.2
Belgique ³	4.1	0.2	4.3	m	1.2	0.1	1.4	m
Canada ⁴	m	m	m	4.3	m	m	m	2.3
Rép. tchèque	2.8	0.1	2.9	3.7	0.8	0.1	0.9	1.0
Danemark ^{3,6}	4.1	0.1	4.2	4.0	1.9	n	1.9	1.6
Finlande	3.8	n	3.9	4.0	1.7	n	1.8	1.9
France	4.0	0.2	4.2	4.4	1.0	0.1	1.1	1.1
Allemagne	3.0	0.7	3.6	3.7	1.0	0.1	1.1	1.1
Grèce ⁵	2.5	0.2	2.7	2.3	1.2	n	1.2	0.8
Hongrie	3.1	0.2	3.3	3.6	1.0	0.3	1.2	1.0
Islande ^{5,6}	5.4	0.3	5.7	m	1.0	n	1.1	m
Irlande ³	3.0	0.1	3.1	3.9	1.1	0.2	1.3	1.3
Italie	3.4	0.1	3.5	m	0.8	0.2	0.9	0.8
Japon ⁶	2.7	0.2	3.0	3.0	0.4	0.6	1.1	1.0
Corée	3.3	0.9	4.1	m	0.3	1.9	2.2	m
Luxembourg ⁵	3.9	n	3.9	m	m	m	m	m
Mexique	3.5	0.7	4.1	4.0	1.0	0.4	1.4	1.1
Pays-Bas	3.3	0.2	3.4	3.1	1.0	0.3	1.3	1.4
Nouvelle-Zélande	4.4	0.5	4.9	3.6	0.9	0.6	1.5	1.1
Norvège	4.2	n	4.3	4.3	1.4	0.1	1.5	1.7
Pologne ⁵	4.0	0.1	4.1	3.6	1.1	0.5	1.5	0.8
Portugal ⁵	4.2	n	4.2	3.8	0.9	0.1	1.0	0.9
Rép. slovaque ^{3,5}	2.7	0.1	2.8	3.1	0.7	0.1	0.9	0.8
Espagne	2.9	0.2	3.2	3.9	1.0	0.3	1.2	1.0
Suède ³	4.6	n	4.6	4.2	1.6	0.2	1.8	1.6
Suisse	4.0	0.6	4.6	m	1.4	m	m	m
Turquie ⁵	2.3	0.3	2.6	1.7	1.0	0.1	1.2	0.7
Royaume-Uni	3.7	0.6	4.3	3.9	0.8	0.3	1.1	1.2
États-Unis	3.8	0.3	4.1	3.9	1.2	1.4	2.6	2.7
<i>Moyenne des pays</i>	<i>3.6</i>	<i>0.3</i>	<i>3.8</i>	<i>~</i>	<i>1.1</i>	<i>0.3</i>	<i>1.4</i>	<i>~</i>
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>3.5</i>	<i>0.4</i>	<i>3.8</i>	<i>~</i>	<i>1.0</i>	<i>0.8</i>	<i>1.7</i>	<i>~</i>
<i>Moyenne des pays dont les chiffres de 1995 et de 2002 sont disponibles</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>3.7</i>	<i>3.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>1.3</i>	<i>1.3</i>
PAYS PARTENAIRES								
Argentine ⁵	2.9	0.4	3.3	m	0.7	0.4	1.1	m
Brésil ^{5,7}	2.9	m	m	2.7	0.8	m	m	0.7
Chili ⁸	3.2	1.3	4.6	m	0.4	1.8	2.2	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Égypte	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde ^{4,7}	2.7	1.1	3.8	2.8	0.7	0.2	0.8	0.7
Indonésie ^{3,5}	0.9	0.3	1.2	m	0.3	0.4	0.7	m
Israël	5.0	0.3	5.3	5.0	1.2	0.8	2.1	1.8
Jamaïque	4.7	4.1	8.7	3.8	1.1	1.5	2.6	0.9
Jordanie ³	4.4	m	m	m	m	m	m	m
Malaisie ⁵	5.3	m	m	m	2.7	m	m	m
Paraguay	3.5	1.1	4.6	3.4	0.7	0.9	1.6	0.7
Pérou ⁵	1.9	1.3	3.1	m	0.3	0.6	0.9	m
Philippines	2.6	m	m	m	0.4	m	m	m
Fédération de Russie	2.2	m	m	m	0.6	m	m	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande ⁵	2.8	m	m	2.5	0.6	m	m	0.4
Tunisie ⁵	4.9	m	m	5.3	1.5	m	m	1.4
Uruguay ^{3,5}	1.8	0.2	1.9	m	0.6	n	0.6	m
Zimbabwe	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements d'enseignement ainsi que les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement.

2. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.

3. Les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement tertiaire représentent plus de 1,5 % de toutes les dépenses publiques. Les sources internationales de financement des niveaux primaire et secondaire représentent plus de 1,5 % des dépenses en Uruguay.

4. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

5. Les subventions publiques aux ménages ne sont pas incluses dans les dépenses publiques, mais dans les dépenses privées.

6. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

7. Année de référence : 2001.

8. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/851214880537>

 B₂

Tableau B2.1c. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2002)

De sources publiques et privées¹

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Enseignement tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (y compris les dépenses non affectées et les programmes de recherche de haut niveau)
	Pré-primaire (enfants de trois ans et plus)	Ensemble du primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	0.1	4.2	3.2	0.9	0.1	1.6	0.2	1.4	6.0
Autriche	0.5	3.8	2.5	1.3	n	1.1	0.1	1.0	5.7
Belgique ²	0.6	4.3	1.5	2.8	x(4)	1.4	x(6)	x(6)	6.4
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	0.5	2.9	1.8	1.1	n	0.9	n	0.9	4.4
Danemark	0.8	4.2	3.0	1.2	x(4,6)	1.9	x(6)	x(6)	7.1
Finlande	0.4	3.9	2.5	1.4	x(4)	1.8	n	1.8	6.0
France	0.7	4.2	2.7	1.5	n	1.1	0.2	0.8	6.1
Allemagne	0.5	3.6	2.2	1.2	0.2	1.1	0.1	1.0	5.3
Grèce ²	x(2)	2.7	1.2	1.4	0.1	1.2	0.2	1.0	4.1
Hongrie	0.8	3.3	2.0	1.1	0.2	1.2	n	1.2	5.6
Islande	m	5.7	x(2)	x(2)	x(4,6)	1.1	n	1.1	7.4
Irlande	n	3.1	2.3	0.7	0.2	1.3	x(6)	x(6)	4.4
Italie	0.4	3.5	2.2	1.3	n	0.9	0.1	0.9	4.9
Japon	0.2	3.0	2.1	0.9	x(4,6)	1.1	0.1	1.0	4.7
Corée	0.2	4.1	2.7	1.4	a	2.2	0.6	1.6	7.1
Luxembourg ²	x(2)	3.9	2.1	1.8	x(2)	m	m	m	m
Mexique	0.6	4.1	3.3	0.8	a	1.4	x(6)	x(6)	6.3
Pays-Bas	0.4	3.4	2.7	0.8	n	1.3	n	1.3	5.1
Nouvelle-Zélande	0.3	4.9	3.1	1.5	0.2	1.5	0.3	1.2	6.8
Norvège	1.0	4.3	2.8	1.4	x(4)	1.5	x(6)	x(6)	6.9
Pologne	0.5	4.1	2.9	1.2	0.1	1.5	x(6)	x(6)	6.1
Portugal	0.3	4.2	3.0	1.2	m	1.0	x(6)	x(6)	5.8
Rép. slovaque	0.5	2.8	1.6	1.2	x(4)	0.9	x(4)	0.9	4.2
Espagne	0.5	3.2	x(2)	x(2)	x(2)	1.2	0.2	1.0	4.9
Suède	0.5	4.6	3.2	1.4	n	1.8	x(6)	x(6)	6.9
Suisse	0.2	4.6	2.8	1.7	0.1	1.4	n	1.3	6.2
Turquie	m	2.6	1.8	0.8	a	1.2	x(6)	x(6)	3.8
Royaume-Uni ²	0.5	4.3	1.4	2.9	x(4)	1.1	x(6)	x(6)	5.9
États-Unis	0.5	4.1	3.1	1.0	m	2.6	x(6)	x(6)	7.2
<i>Moyenne des pays</i>	<i>0.5</i>	<i>3.8</i>	<i>2.4</i>	<i>1.3</i>	<i>0.1</i>	<i>1.4</i>	<i>0.1</i>	<i>1.1</i>	<i>5.7</i>
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>0.4</i>	<i>3.8</i>	<i>2.6</i>	<i>1.2</i>	<i>0.1</i>	<i>1.7</i>	<i>x(6)</i>	<i>x(6)</i>	<i>6.1</i>
PAYS PARTENAIRES									
Argentine	0.3	3.3	2.2	1.1	a	1.1	0.5	0.6	4.7
Brésil ^{3,4}	0.3	2.9	2.3	0.5	a	0.8	x(6)	x(6)	4.0
Chili ⁵	0.5	4.6	3.1	1.5	a	2.2	0.2	2.0	7.3
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Égypte	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde ⁴	0.1	3.8	2.4	1.4	n	0.8	x(6)	x(6)	4.8
Indonésie	n	1.2	0.9	0.3	a	0.7	x(6)	x(6)	1.9
Israël	0.9	5.3	2.8	2.5	n	2.1	x(6)	x(6)	9.2
Jamaïque	0.8	8.7	6.4	1.6	0.8	2.6	0.6	1.9	12.1
Jordanie	n	4.4	3.7	0.6	m	m	m	m	m
Malaisie ³	0.1	5.3	2.5	2.7	n	2.7	0.4	2.3	8.1
Paraguay	0.4	4.5	3.5	1.0	m	1.6	0.2	1.4	6.6
Pérou	0.3	3.1	2.7	0.4	n	0.9	0.2	0.7	4.6
Philippines ³	n	2.5	2.4	0.1	n	0.4	x(6)	x(6)	5.2
Fédération de Russie ³	0.6	2.2	m	m	m	0.6	0.2	0.4	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande ³	0.5	2.8	2.7	0.1	a	0.6	x(6)	x(6)	4.6
Tunisie ³	m	4.9	x(2)	x(2)	a	1.5	x(6)	x(6)	6.4
Uruguay	0.3	1.9	1.6	0.3	a	0.6	x(6)	x(6)	2.8
Zimbabwe	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Y compris les sources internationales.

2. La colonne 3 concerne uniquement l'enseignement primaire et la colonne 4 l'ensemble de l'enseignement secondaire.

3. Sont uniquement comprises les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement.

4. Année de référence : 2001.

5. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/851214880537>

Tableau B2.2. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2002)

Indice de variation entre 1995 et 2002 des dépenses au titre des établissements d'enseignement provenant de sources publiques et privées, selon le niveau d'enseignement (déflateur du PIB 1995=100, prix constants de 2002)

	Tous niveaux de formation confondus			Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire		
	Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement	Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement	Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement	Dépenses privées au titre des établissements d'enseignement	Total des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	129	168	137	141	160	144	92	178	122
Autriche	109	110	109	106	112	107	106	239	111
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	106	43	98	100	27	93	144	52	118
Danemark ¹	132	150	132	125	113	125	134	482	136
Finlande	123	m	124	124	m	125	116	m	118
France	115	105	114	114	106	114	115	103	114
Allemagne	109	107	108	109	104	108	108	129	110
Grèce ²	174	m	m	144	m	m	243	m	m
Hongrie	134	123	133	123	89	120	158	174	161
Irlande	156	97	149	142	140	142	212	81	169
Italie	107	m	m	103	m	m	131	174	139
Japon ¹	109	114	110	107	106	107	119	121	120
Mexique	145	161	147	133	140	135	158	221	172
Pays-Bas	128	127	128	137	m	137	106	m	110
Nouvelle-Zélande	142	m	m	148	m	m	106	m	m
Norvège ²	121	87	115	122	77	121	110	62	103
Pologne	135	m	m	144	m	m	166	m	m
Portugal	134	m	m	137	m	m	128	337	135
Rép. slovaque	114	200	117	115	284	117	132	406	149
Espagne	121	m	m	109	m	m	155	140	151
Suède	111	168	113	m	m	112	m	m	115
Suisse	120	m	m	113	m	m	149	m	m
Turquie	176	m	m	171	m	m	191	m	m
Royaume-Uni	127	161	131	133	160	136	106	165	118
États-Unis	m	m	m	129	m	m	m	m	m
PAYS PARTENAIRES									
Brésil ³	129	m	m	122	m	m	125	m	m
Chili ⁴	193	195	194	200	202	200	137	189	176
Inde ³	205	m	m	201	m	m	204	m	m
Israël	123	135	126	124	120	124	117	148	129
Jamaïque	m	m	m	120	164	137	m	m	m
Malaisie	264	m	m	233	m	m	360	m	m
Paraguay	229	m	m	216	212	215	187	m	m
Philippines	158	m	m	160	m	m	158	m	m
Thaïlande	m	m	m	122	m	m	m	m	m
Tunisie	134	m	m	131	m	m	146	m	m
Zimbabwe	m	m	m	272	m	m	m	m	m

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

2. L'enseignement pré-primaire est inclus dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

3. Années de référence : 1995, 2001.

4. Années de référence : 1995, 2003.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/851214880537>

 B₂

L'investissement public et privé dans les établissements d'enseignement

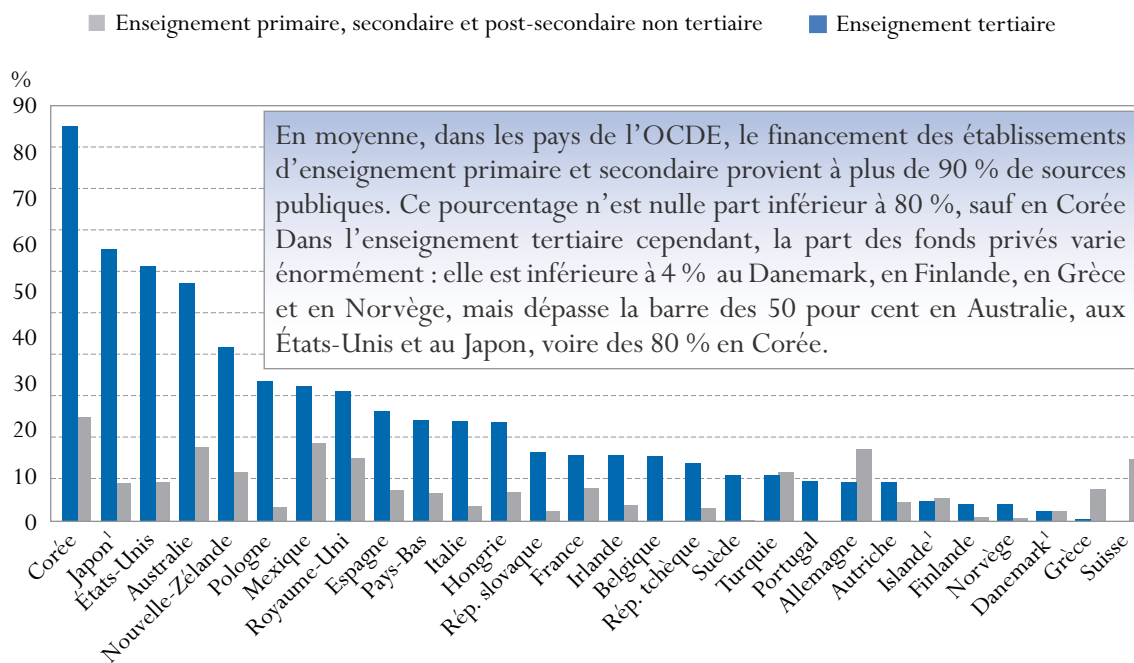
Cet indicateur étudie les parts publique et privée du budget consacré aux établissements à chaque niveau d'enseignement. Concernant l'investissement privé, il établit également une distinction entre les dépenses des ménages et les dépenses d'autres entités privées. Il alimente le large débat public sur la question de la répartition du financement des établissements entre les sources publiques et les entités privées, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Plus les dépenses des ménages au titre des établissements d'enseignement sont élevées, plus les pressions qui s'exercent sur les familles sont fortes. L'accès à l'enseignement tertiaire peut donc être influencé à la fois par l'importance des dépenses privées requises et par les aides financières octroyées aux ménages, qui sont étudiées dans le cadre de l'indicateur B5.

B3

Points clés

Graphique B3.1. Part privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement par niveau d'éducation (2002)

Ce graphique montre la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement dans les dépenses totales d'éducation. Par dépenses privées, on entend tous les montants versés aux établissements par des entités privées, y compris le financement public des aides aux ménages, les droits de scolarité et les autres frais privés (de logement par exemple) liés aux établissements.



1. 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 de la proportion des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire. Source : OCDE. Tableaux B3.2a et B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/736601026018>

Autres faits marquants

- Entre 1995 et 2002, la part des fonds publics a augmenté dans la moitié des pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, alors qu'elle a diminué dans l'autre moitié des pays.
- La part des dépenses privées au titre de l'enseignement tertiaire a considérablement augmenté dans certains pays entre 1995 et 2002, mais ce constat ne s'applique pas aux autres niveaux d'enseignement. Dans l'ensemble, concernant le niveau tertiaire, les pays qui ont connu une hausse de leur part de dépenses publiques sont aussi nombreux que ceux qui ont enregistré une baisse de cette même part.
- Par comparaison avec les autres niveaux d'enseignement, ce sont l'enseignement tertiaire et, dans une moindre mesure, l'éducation pré-primaire qui affichent les parts privées les plus importantes : leur financement provient de sources privées à hauteur de 22 et 18 % respectivement.
- Dans l'enseignement tertiaire, 80 % des dépenses privées sont financées par les ménages, même si les dépenses d'autres entités privées sont significatives et sont égales ou dépassent les 10 % en Australie, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède.

B₃

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 165 pour les explications)

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 pré-primaire 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 l'apparition 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 et d'en partager plus équitablement les coûts et les avantages.

Dans ce contexte, les fonds publics sont de plus en plus considérés comme une partie – considérable, certes – de l'investissement dans l'éducation, les sources privées de financement devenant de plus en plus importantes. Cependant, certains acteurs – qui sont partie prenante de l'éducation – craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager les apprenants potentiels au lieu de les stimuler. L'évolution des parts relatives d'investissement public et privé dans un pays permet de mieux cerner l'évolution des modèles et des taux de scolarisation en les replaçant dans le contexte du système éducatif.

Observations et explications**Ce qu'inclut et exclut cet indicateur**

Les pouvoirs publics peuvent allouer directement des fonds aux établissements d'enseignement ou octroyer des subventions à des entités privées aux fins d'enseignement. Il importe en conséquence lors de l'analyse des parts publique et privée des dépenses d'éducation d'établir une distinction entre les sources initiales des fonds et les acquéreurs finaux directs des biens et services d'éducation.

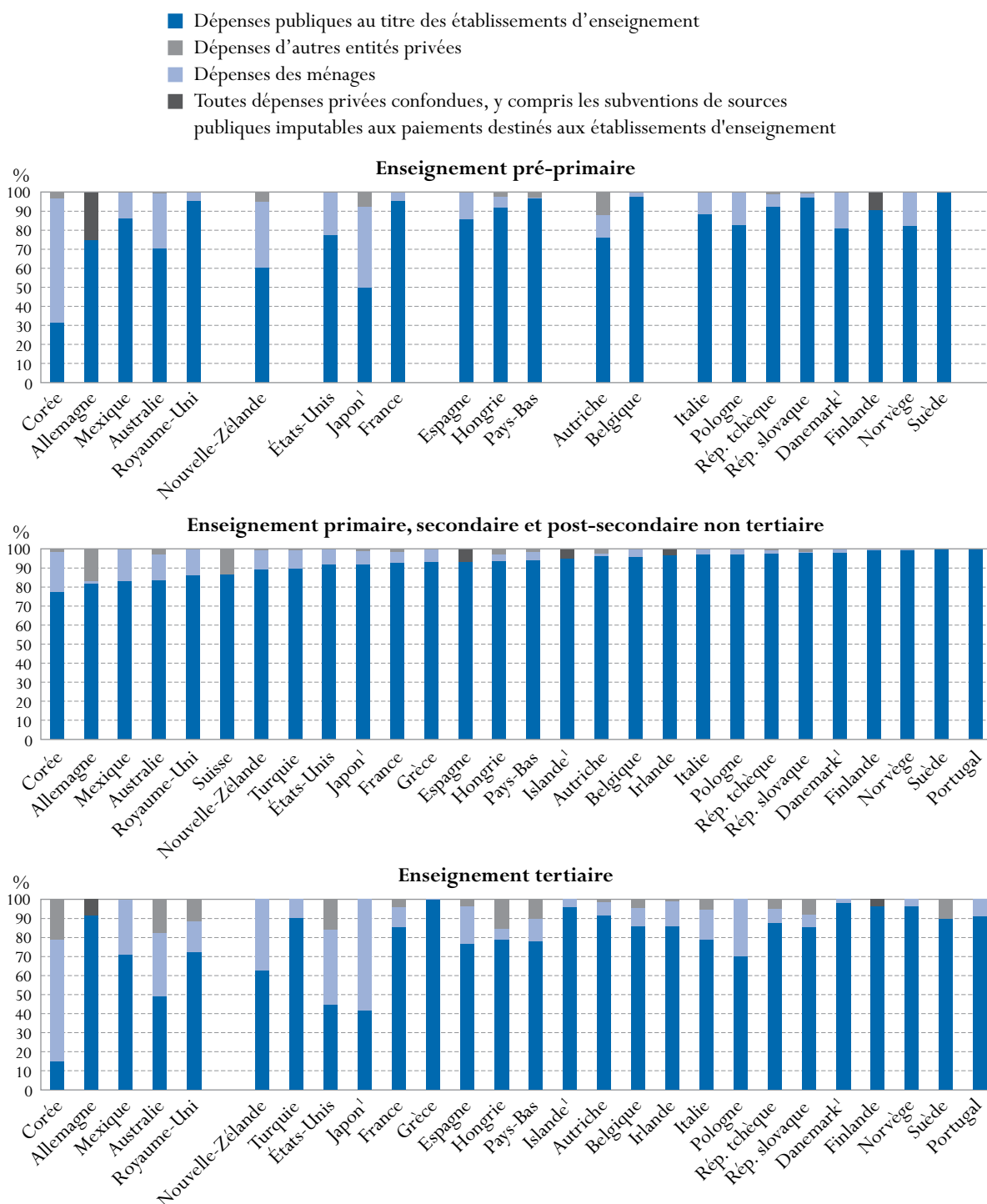
Les dépenses publiques initiales comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les transferts vers le secteur privé. Les composantes correspondant aux dépenses publiques directes et aux subventions publiques au titre de l'éducation doivent dès lors être additionnées pour évaluer le niveau de dépenses publiques. Les dépenses privées initiales comprennent les droits de scolarité et autres versements des élèves/étudiants ou des ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la part de ces versements qui est compensée par les aides publiques.

Les parts publique et privée des dépenses finales d'éducation sont exprimées en pourcentage des sommes dépensées directement par les acquéreurs publics et privés de services éducatifs. Les dépenses publiques finales comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements aux établissements d'enseignement et à d'autres entités privées. Les dépenses privées finales comprennent les frais de scolarité et les autres versements privés aux établissements d'enseignement.

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

Graphique B3.2. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2002)

Selon le niveau d'enseignement



1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire. Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux B3.2.a et B3.2.b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/736601026018>

B₃

Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement à tous les niveaux d'enseignement

Les établissements d'enseignement restent essentiellement financés directement par des fonds publics, même si la part des fonds privés, déjà considérable, continue d'augmenter. Dans les pays de l'OCDE, les ressources publiques représentent en moyenne un peu plus de 88 % des fonds alloués aux établissements d'enseignement. En outre, 0,6 % est redistribué aux établissements par le biais de l'octroi d'aides publiques aux ménages (voir le tableau B3.1).

Dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, la part privée représente en moyenne 12 % de la totalité du financement. Toutefois, cette part varie considérablement selon les pays. Seuls huit pays de l'OCDE font état d'une part privée supérieure à la moyenne. La part des fonds privés représente 25 % en Australie, aux États-Unis et au Japon et dépasse de justesse la barre des 40 % en Corée (voir le tableau B3.1). Depuis 1995, la part du financement privé a augmenté en Australie, mais elle a diminué aux États-Unis. En Australie, la hausse de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire s'explique principalement par la révision du *Higher Education Contribution Scheme* (HECS) qui est intervenue en 1997. Cette révision s'inscrit dans une réforme visant à réunir davantage de fonds pour l'enseignement tertiaire, en partie au travers de l'accroissement des contributions des étudiants pendant et après leurs études.

Les dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement pré-primaire, primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire

La part des dépenses privées au titre de l'éducation dépend du niveau d'enseignement étudié, tout comme sa variation selon les pays.

L'investissement dans l'éducation pré-primaire est crucial pour jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. À ce niveau d'enseignement, la part privée de l'ensemble des versements aux établissements représente 18 % en moyenne, mais elle varie énormément selon les pays. Elle est inférieure ou égale à 5 % en France, aux Pays-Bas, en République slovaque et au Royaume-Uni et est largement supérieure à 25 % en Australie, en Allemagne et en Nouvelle-Zélande. Enfin, elle est de l'ordre de 50 % au Japon et dépasse 68 % en Corée (voir le tableau B3.2a). La majeure partie de l'investissement privé est à charge des ménages, sauf en Autriche et aux Pays-Bas.

Dans les pays de l'OCDE, le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Il représente en moyenne 93 %. Toutefois, des parts de financement privé supérieures à 13 % s'observent en Allemagne, en Australie, en Corée, au Mexique, au Royaume-Uni et en Suisse (voir le tableau B3.2a et le graphique B3.2). La part importante des fonds publics s'explique probablement par le fait que l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est habituellement considéré comme un bien public qui génère un rendement essentiellement public. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les dépenses privées résultent principalement des dépenses des ménages, que ce soit dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ou dans l'enseignement tertiaire. Il n'en va pas de même en Allemagne et en Suisse, où la quasi-totalité des dépenses privées est constituée de contributions versées par les entreprises dans le cadre du système de formation en alternance du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire. À titre de comparaison, dans la plupart des pays ayant fourni des données, les dépenses privées portent essentiellement sur les droits de scolarité et autres frais dans les établissements d'enseignement tertiaire.

L'analyse de la variation de la part du financement public entre 1995 et 2002 dans les 19 pays pour lesquels des données comparables sur cette période sont disponibles ne révèle pas de tendance à la hausse ou à la baisse. Huit pays ont connu une baisse de la part publique et une hausse de la part privée, mais cette hausse n'a dépassé 1 point de pourcentage qu'en Australie (de 14,5 à 16,1 %), aux États-Unis (de 6,6 à 13,5 %), en République slovaque (de 0,9 à 2,1 %), au Royaume-Uni (de 11,5 à 13,5 %) et en Suisse (de 10,9 à 13,4 %). Une tendance inverse, à savoir une revalorisation de la part du financement public, est tout aussi manifeste dans d'autres pays. Ainsi, l'augmentation de la part des dépenses financées par des fonds publics est comprise entre 1 et 7 points de pourcentage en Espagne (de 86,6 à 93,5 %), en Hongrie (de 91,7 à 93,8 %) et en République tchèque (de 90,9 à 97,4 %) (voir le graphique B3.3 et le tableau B3.2a).

Les dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire

Dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Allemagne, en Grèce, en Islande et en Turquie, 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. Elle représente en moyenne plus d'un cinquième des dépenses totales au titre des établissements à ce niveau d'enseignement. Le rendement privé élevé que procure l'enseignement tertiaire sous la forme de meilleures perspectives professionnelles et financières (voir l'indicateur A9) suggère qu'une participation plus importante des individus aux coûts de l'enseignement peut se justifier, pour autant, bien entendu, que les pouvoirs publics garantissent l'accès au financement à tous les étudiants, quelle que soit leur situation économique (voir aussi l'indicateur B5).

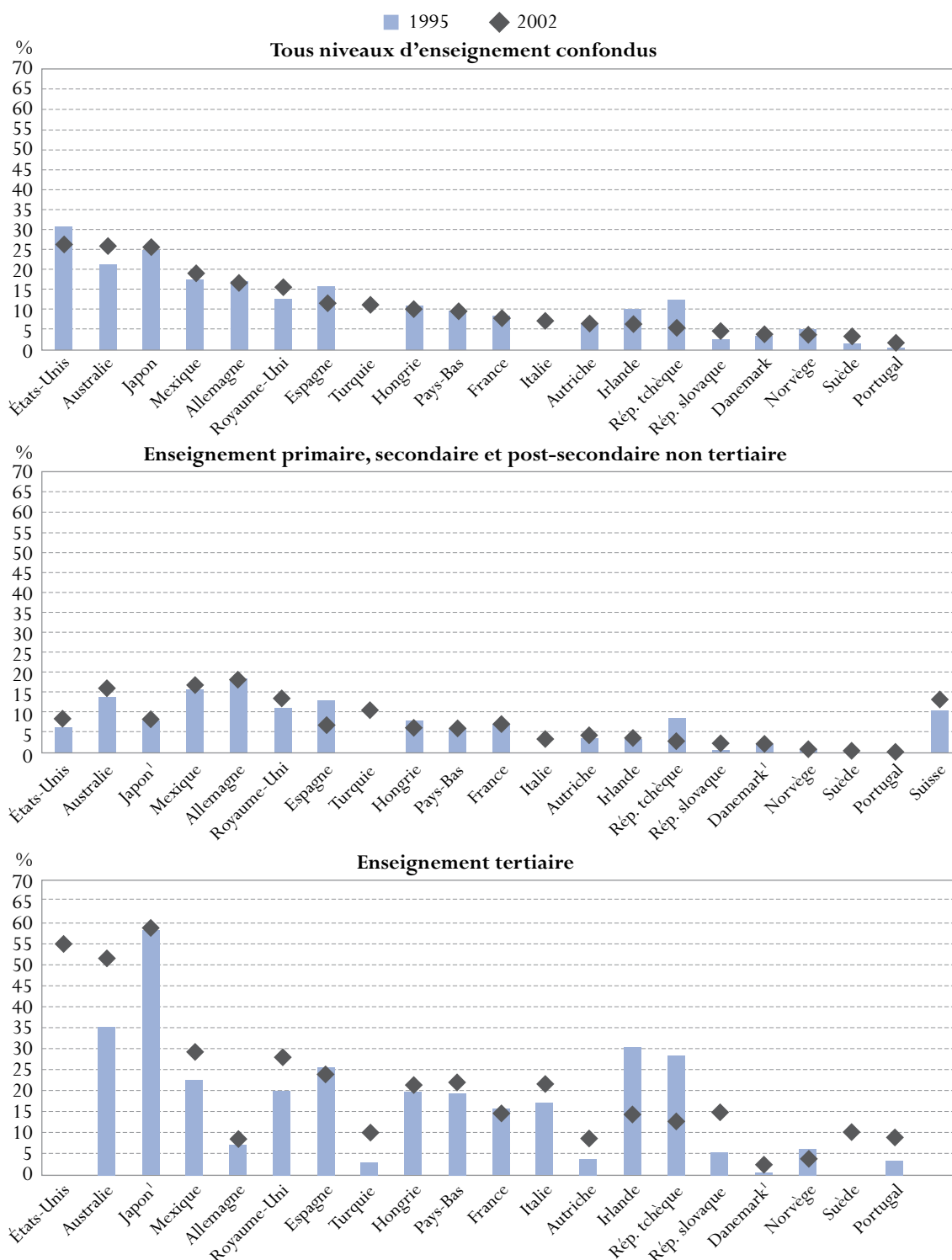
La charge financière supportée par les entités privées a augmenté entre 1995 et 2002 en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Hongrie, en Italie, au Mexique, au Pays-Bas, au Portugal, en République slovaque, au Royaume-Uni, et en Turquie, pays pour lesquels des données comparables sur cette période sont disponibles (voir le graphique B3.3). Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'accroissement des taux de fréquentation dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C2) résulte de la forte demande de formation, tant des individus 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.

La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire qui est financée par les particuliers, les entreprises et d'autres entités privées – y compris les versements privés assimilés à des subventions – est inférieure à 5 % au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Islande et en Norvège, mais elle dépasse la barre des 50 % en Australie, aux États-Unis et au Japon et des 85 % en Corée (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.2b). En Corée, plus de 80 % des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire fréquentent des universités privées dont le budget est constitué à plus de 70 % par les droits de scolarité. La contribution d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements est généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans les autres niveaux d'enseignement. Dans un quart des pays, en l'occurrence en Australie, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, la part des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire qui est financée par des entités privées autres que les ménages représente au moins 10 %.

Dans l'OCDE, les dépenses à charge des étudiants et de leur famille au titre des droits de scolarité et autres frais liés aux études diffèrent d'un pays à l'autre selon la fiscalité et la politique budgétaire. Elles dépendent aussi de la volonté des pouvoirs publics d'apporter un soutien aux étudiants. L'importance de ce soutien varie en fonction de plusieurs critères liés au mode de fréquentation (à temps plein ou à temps partiel), à l'âge et aux conditions de logement (en famille ou non) des étudiants. Toutefois, les critères qui ont servi à définir les conditions d'attribution des aides aux étudiants perdent dans une certaine mesure de leur pertinence. Les étudiants plus âgés que la moyenne, dont le nombre augmente, ont plus souvent déjà

Graphique B3.3. Part privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2002)

Pourcentage



1. 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 de la part privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement en 2002, tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Tableaux B3.1, B3.2a et B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/736601026018>

fondé un foyer et tendent à choisir l'enseignement à temps partiel ou à distance plutôt que l'enseignement à plein temps, en résidentiel.

Évolution des dépenses privées en fonction de la variation du niveau réel 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'est pas allé de pair avec une baisse des dépenses publiques d'éducation en valeur réelle, ni dans l'enseignement tertiaire, ni dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Au contraire, l'investissement public dans l'éducation a augmenté indépendamment des variations des dépenses privées dans la plupart des pays de l'OCDE pour lesquels des données sur la période 1995-2002 sont disponibles (voir le tableau B2.2). En fait, parmi les pays de l'OCDE affichant les hausses les plus importantes des dépenses privées, nombreux sont ceux qui ont également connu la plus forte augmentation du financement public de 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. La principale exception à cette règle est l'Australie : l'augmentation des dépenses privées est allée de pair avec une baisse du niveau réel des dépenses publiques dans l'enseignement tertiaire.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2002 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2004 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 à www.oecd.org/edu/eag2005).

Les parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont exprimées en pourcentage des dépenses totales provenant des secteurs public et privé ou engendrées par eux. Les dépenses privées comprennent les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non partiellement compensées par des aides publiques. Les aides publiques auxquelles peuvent prétendre les ménages et qui sont incluses dans les dépenses privées sont également présentées séparément.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux élèves/étudiants dans le domaine de la restauration, du logement et du transport. Certains des coûts de ces services sont financés par les élèves/étudiants. Ceux-ci sont également inclus.

Par « autres entités privées », on entend les entreprises privées et les organisations sans but lucratif, notamment les organisations confessionnelles, les associations caritatives et les organisations patronales et syndicales. Cela inclut également les interventions des entreprises privées pour financer la partie pratique des formations en alternance.

Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une étude spéciale mise à jour en 2003 dans le cadre de laquelle les dépenses de 1995 ont été ajustées en fonction des méthodes et définitions appliquées lors de l'exercice UOE de collecte de données en cours.

La définition des établissements publics, des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants figure dans le glossaire à www.oecd.org/edu/eag2005.

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 la présente édition 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/edu/eag2005 pour des précisions sur les changements introduits).

Autres références

Les données supplémentaires concernant cet indicateur sont disponibles sur le Web à l'adresse suivante <http://dx.doi.org/10.1787/736601026018> :

Tableau B3.3. Répartition des dépenses publiques totales d'éducation (2002) : Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et transferts publics vers le secteur privé, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, selon le niveau d'enseignement

Tableau B3.1. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2002)

Répartition des financements publics et privés au titre des établissements d'enseignement après les transferts de sources publiques, par année

	2002					1995				
	Financement public	Financement privé			Privé, dont subventions publiques	Financement public	Financement privé			Privé, dont subventions publiques
		Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Total du financement privé ¹			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Total du financement privé ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	74.2	19.0	6.8	25.8	0.2	78.9	13.7	7.4	21.1	0.5
Autriche	93.3	3.7	3.0	6.7	2.2	93.4	3.4	3.2	6.6	1.5
Belgique	94.2	4.9	1.0	5.8	0.9	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	81.2	7.7	11.1	18.8	m
Rép. tchèque	94.5	3.5	2.0	5.5	m	87.5	x(9)	x(9)	12.5	6.2
Danemark	96.1	3.9	n	3.9	m	96.5	3.5	n	3.5	n
Finlande	97.8	x(4)	x(4)	2.2	n	m	m	m	m	m
France	92.1	6.1	1.8	7.9	1.7	91.4	6.9	1.6	8.6	1.9
Allemagne	83.3	x(4)	11.4	16.7	a	83.0	x(9)	11.8	17.0	a
Grèce	95.4	4.6	m	4.6	m	m	m	m	m	m
Hongrie	89.8	4.1	6.1	10.2	n	89.0	5.0	6.0	11.0	n
Islande	91.9	8.1	m	8.1	n	m	m	m	m	m
Irlande	93.4	6.2	0.4	6.6	n	89.8	9.7	0.5	10.2	m
Italie	92.6	6.2	1.1	7.4	0.8	m	m	m	m	m
Japon	74.5	23.0	2.5	25.5	m	75.4	22.7	2.0	24.6	m
Corée	58.3	33.7	8.0	41.7	0.9	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	81.0	18.7	0.2	19.0	0.8	82.6	17.4	m	17.4	m
Pays-Bas	90.3	5.7	4.0	9.7	0.8	90.2	6.4	3.4	9.8	1.8
Nouvelle-Zélande	82.5	17.0	0.6	17.5	m	m	m	m	m	m
Norvège	96.2	3.8	m	3.8	n	94.8	x(9)	x(9)	5.2	n
Pologne	89.2	10.8	m	10.8	m	m	m	m	m	a
Portugal	98.4	1.6	m	1.6	m	99.4	0.6	m	0.6	m
Rép. slovaque	95.3	2.2	2.5	4.7	m	97.2	x(9)	x(9)	2.8	m
Espagne	88.4	10.8	0.9	11.6	0.5	84.2	x(9)	x(9)	15.8	0.4
Suède	96.7	n	3.3	3.3	m	98.3	0.1	1.6	1.7	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	88.7	10.9	0.4	11.3	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	84.4	13.4	2.2	15.6	0.1	87.3	x(9)	x(9)	12.7	3.5
États-Unis	73.8	20.4	5.8	26.2	m	69.3	x(9)	x(9)	30.7	m
<i>Moyenne des pays</i>	88.4	9.7	3.0	11.6	0.6	~	~	~	~	~
PAYS PARTENAIRES										
Argentine	83.1	15.0	1.9	16.9	0.3	m	m	m	m	m
Chili ²	54.8	44.3	0.8	45.2	0.7	56.4	x(9)	x(9)	43.6	m
Inde ³	71.9	26.2	1.8	28.1	m	95.5	x(9)	x(9)	4.5	m
Indonésie	64.3	32.5	3.3	35.7	m	m	m	m	m	m
Israël	79.1	15.6	5.3	20.9	2.5	80.5	13.0	6.4	19.5	1.3
Jamaïque	49.6	47.9	2.5	50.4	1.1	66.8	x(9)	x(9)	33.2	m
Malaisie	99.9	0.1	n	0.1	a	m	m	m	m	m
Paraguay	67.8	32.2	n	32.2	m	76.7	x(9)	x(9)	23.3	m
Pérou	59.1	40.9	n	40.9	m	m	m	m	m	m
Philippines	60.0	40.0	n	40.0	0.2	m	m	m	m	m
Tunisie	100.0	n	n	n	a	100.0	n	n	n	m
Uruguay	92.3	7.1	0.6	7.7	a	m	m	m	m	m

1. Sont comprises les subventions de sources publiques imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

2. Année de référence : 2003.

3. Année de référence : 2001.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/736601026018>B₃

Tableau B3.2a. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (1995, 2002)

Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de sources publiques, par année

	Enseignement pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)					Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					
	2002					2002					1995					
	Finan- cement public	Financement privé			Privé, dont subven- tions publi- ques	Finan- cement public	Financement privé			Privé, dont subven- tions publi- ques	Finan- cement public	Financement privé			Privé, dont subven- tions publi- ques	
		Dépenses des ménages	d'autres entités privées	Total du finan- cement privé ¹			Dépenses des ménages	d'autres entités privées	Total du finan- cement privé ¹			Dépenses des ménages	d'autres entités privées	Total du finan- cement privé ¹		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	70.5	29.1	0.4	29.5	n	83.9	13.2	2.9	16.1	n	85.5	10.5	4.0	14.5	0.7
	Autriche	76.2	11.6	12.2	23.8	4.2	96.0	1.9	2.2	4.0	1.0	96.2	1.9	1.9	3.8	0.6
	Belgique	97.4	2.6	m	m	a	96.1	3.9	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Canada ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	93.7	3.0	3.4	6.3	m
	Rép. tchèque	92.7	6.1	1.2	7.3	m	97.4	1.9	0.7	2.6	m	90.9	x(14)	x(14)	9.1	6.8
	Danemark ³	81.1	18.9	n	18.9	m	98.0	2.0	m	2.0	m	97.8	2.2	m	2.2	n
	Finlande	90.9	x(4)	x(4)	9.1	n	99.2	x(9)	x(9)	0.8	n	m	m	m	m	m
	France	95.9	4.1	n	4.1	n	93.0	5.5	1.5	7.0	1.8	92.5	6.2	1.3	7.5	2.1
	Allemagne	74.6	x(4)	x(4)	25.4	n	81.7	x(9)	16.8	18.3	n	80.9	x(14)	x(14)	19.1	a
	Grèce	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	93.1	6.9	m	6.9	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	91.7	6.2	2.1	8.3	n	93.8	3.3	2.9	6.2	n	91.7	4.4	3.9	8.3	n
	Islande ³	m	m	m	m	m	95.1	x(9)	x(9)	4.9	x(9)	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	96.5	x(9)	x(9)	3.5	m	96.5	x(14)	x(14)	3.5	m
	Italie	88.8	11.2	n	11.2	n	96.9	3.1	0.1	3.1	n	m	m	m	m	m
	Japon ³	50.1	42.4	7.5	49.9	n	91.7	7.4	0.9	8.3	m	91.7	7.4	0.9	8.3	m
	Corée	31.8	65.1	3.2	68.2	1.1	77.4	20.8	1.7	22.6	1.4	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	86.1	13.8	0.1	13.9	0.3	83.1	16.8	0.2	16.9	1.0	83.8	16.2	m	16.2	m
	Pays-Bas	96.7	0.6	2.7	3.3	a	94.1	4.1	1.8	5.9	0.7	93.9	5.1	1.0	6.1	1.4
	Nouvelle-Zélande	60.6	34.5	4.9	39.4	5.4	89.6	9.9	0.5	10.4	m	m	m	m	m	m
	Norvège	82.7	17.3	m	17.3	n	99.4	x(9)	x(9)	0.6	x(9)	99.0	x(14)	x(14)	1.0	m
	Pologne	82.8	17.2	m	17.2	m	97.1	2.9	m	2.9	m	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	99.9	0.1	a	0.1	m	100.0	n	a	n	m
	Rép. slovaque	97.1	2.3	0.5	2.9	a	97.9	0.8	1.2	2.1	a	99.1	x(14)	x(14)	0.9	m
	Espagne	85.8	14.2	m	14.2	n	93.5	x(9)	x(9)	6.5	x(9)	86.6	12.5	0.9	13.4	m
	Suède	100.0	a	a	a	n	99.9	0.1	m	0.1	a	99.9	0.2	a	0.2	m
	Suisse	m	m	m	m	m	86.6	n	13.4	13.4	1.0	89.1	n	10.9	10.9	1.1
	Turquie	m	m	m	m	m	89.6	9.9	0.5	10.4	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	95.8	4.2	n	4.2	a	86.5	13.5	n	13.5	n	88.5	11.5	n	11.5	n
	États-Unis	77.6	22.4	n	22.4	m	91.6	8.4	n	8.4	m	93.4	x(14)	x(14)	6.6	m
	Moyenne des pays	82.1	16.2	2.2	17.9	0.6	92.8	6.1	2.6	7.2	0.5	~	~	~	~	~
PAYS PARTENAIRES	Argentine	100.0	n	n	n	a	87.7	12.3	a	12.3	m	m	m	m	m	m
	Chili ⁴	72.8	27.1	0.1	27.2	n	71.3	28.2	0.5	28.7	a	71.8	x(14)	x(14)	28.2	m
	Inde ^{2,5}	70.9	26.0	3.0	29.1	n	70.7	27.0	2.2	29.3	m	94.6	x(14)	x(14)	5.4	m
	Indonésie	5.3	94.7	n	94.7	m	76.2	22.3	1.4	23.8	m	m	m	m	m	m
	Israël	77.0	21.4	1.6	23.0	n	93.3	4.6	2.1	6.7	1.4	93.1	3.5	3.4	6.9	0.8
	Jamaïque	49.8	50.2	n	50.2	n	52.4	46.6	1.0	47.6	1.1	61.0	x(14)	x(14)	39.0	m
	Malaisie	89.6	10.4	n	10.4	m	m	m	m	m	m	100.0	a	a	a	a
	Paraguay	81.6	18.4	n	18.4	n	74.3	25.7	m	25.7	m	73.9	x(14)	x(14)	26.1	m
	Pérou ²	87.1	12.9	n	12.9	m	59.3	40.7	n	40.7	m	m	m	m	m	m
	Uruguay	86.2	13.8	n	13.8	a	92.0	8.0	a	8.0	a	100.0	a	a	a	a

1. Sont comprises les subventions de sources publiques imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement. Pour déduire les subventions des financements privés, il suffit de soustraire les subventions publiques (colonnes 5, 10 et 15) des financements privés (colonnes 4, 9 et 14). Pour obtenir les dépenses publiques totales, subventions publiques comprises, il suffit d'additionner les subventions publiques (colonnes 5, 10 et 15) aux financements publics directs (colonnes 1, 6 et 11).

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

4. Année de référence : 2003.

5. Année de référence : 2001.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/736601026018>

Tableau B3.2b. Parts relatives des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire (1995, 2002)

Répartition des financements publics et privés au titre des établissements d'enseignement après les transferts de sources publiques, par année

		Enseignement tertiaire									
		2002				1995					
		Financement privé				Financement public	Financement privé				
		Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Total du financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques		Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Total du financement privé ¹	Privé, dont subventions publiques	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	48.7	33.7	17.6	51.3	0.9	64.8	20.0	15.2	35.2	n
	Autriche	91.6	6.8	1.6	8.4	5.5	96.1	1.9	2.0	3.9	4.6
	Belgique	86.0	9.4	4.6	14.0	4.2	m	m	m	m	m
	Canada ²	m	m	m	m	m	56.6	16.7	26.7	43.4	22.3
	Rép. tchèque	87.5	7.4	5.1	12.5	m	71.5	3.3	25.2	28.5	8.7
	Danemark ³	97.9	2.1	n	2.1	m	99.4	0.6	n	0.6	n
	Finlande	96.3	x(4)	x(4)	3.7	n	m	m	m	m	m
	France	85.7	10.1	4.1	14.3	2.4	84.3	11.8	3.9	15.7	2.6
	Allemagne	91.6	x(4)	x(4)	8.4	n	92.9	x(9)	x(9)	7.1	a
	Grèce	99.6	0.4	m	0.4	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	78.7	5.4	15.9	21.3	n	80.3	4.8	14.9	19.7	n
	Islande ³	95.6	4.4	m	4.4	n	m	m	m	m	m
	Irlande	85.8	12.9	1.4	14.2	m	69.7	28.3	2.0	30.3	m
	Italie	78.6	15.7	5.7	21.4	4.2	82.9	12.7	4.4	17.1	0.1
	Japon ³	41.5	58.5	n	58.5	m	42.0	58.0	n	58.0	m
	Corée	14.9	63.8	21.3	85.1	0.2	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	71.0	28.5	0.5	29.0	0.6	77.4	22.6	m	22.6	m
	Pays-Bas	78.1	11.4	10.5	21.9	1.3	80.6	10.1	9.3	19.4	2.5
	Nouvelle-Zélande	62.5	37.5	m	37.5	m	m	m	m	m	m
	Norvège	96.3	3.7	m	3.7	a	93.7	x(9)	x(9)	6.3	n
	Pologne	69.7	30.3	m	30.3	m	m	m	m	m	m
	Portugal	91.3	8.7	m	8.7	m	96.5	3.5	m	3.5	m
	Rép. slovaque	85.2	6.7	8.1	14.8	a	94.6	x(9)	x(9)	5.4	m
Espagne	76.3	20.2	3.5	23.7	2.1	74.4	19.4	6.2	25.6	2.0	
Suède	90.0	m	10.0	10.0	a	m	m	m	m	a	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	90.1	9.9	m	9.9	m	97.0	3.0	m	3.0	0.7	
Royaume-Uni	72.0	16.6	11.4	28.0	0.6	80.0	x(9)	x(9)	20.0	n	
États-Unis	45.1	38.9	16.0	54.9	m	m	m	m	m	m	
	<i>Moyenne des pays</i>	<i>78.1</i>	<i>18.5</i>	<i>7.6</i>	<i>21.9</i>	<i>1.3</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine	64.3	27.3	8.4	35.7	n	m	m	m	m	m
	Chili ⁴	17.0	81.4	1.6	83.0	2.4	25.1	x(9)	x(9)	74.9	m
	Inde ^{2, 5}	77.8	22.2	n	22.2	m	99.7	x(9)	x(9)	0.3	m
	Indonésie	43.8	49.4	6.8	56.2	m	m	m	m	m	m
	Israël	53.4	33.2	13.4	46.6	6.3	59.2	24.3	16.5	40.8	3.0
	Jamaïque	40.1	51.7	8.2	59.9	1.4	m	m	m	m	m
	Malaisie	100.0	a	a	a	a	100.0	a	a	a	a
	Paraguay	45.7	54.3	n	54.3	m	90.1	x(9)	x(9)	9.9	m
	Pérou ²	36.4	63.6	n	63.6	m	m	m	m	m	m
	Uruguay	96.9	n	3.1	3.1	a	100.0	a	a	a	a

1. Sont comprises les subventions de sources publiques imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement. Pour déduire les subventions des financements privés, il suffit de soustraire les subventions publiques (colonnes 5 et 10) des financements privés (colonnes 4 et 9). Pour obtenir les dépenses publiques totales, subventions publiques comprises, il suffit d'additionner les subventions publiques (colonnes 5 et 10) aux financements publics directs (colonnes 1 et 6).

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

4. Année de référence : 2003.

5. Année de référence : 2001.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/736601026018>

B₃

Dépenses publiques totales d'éducation

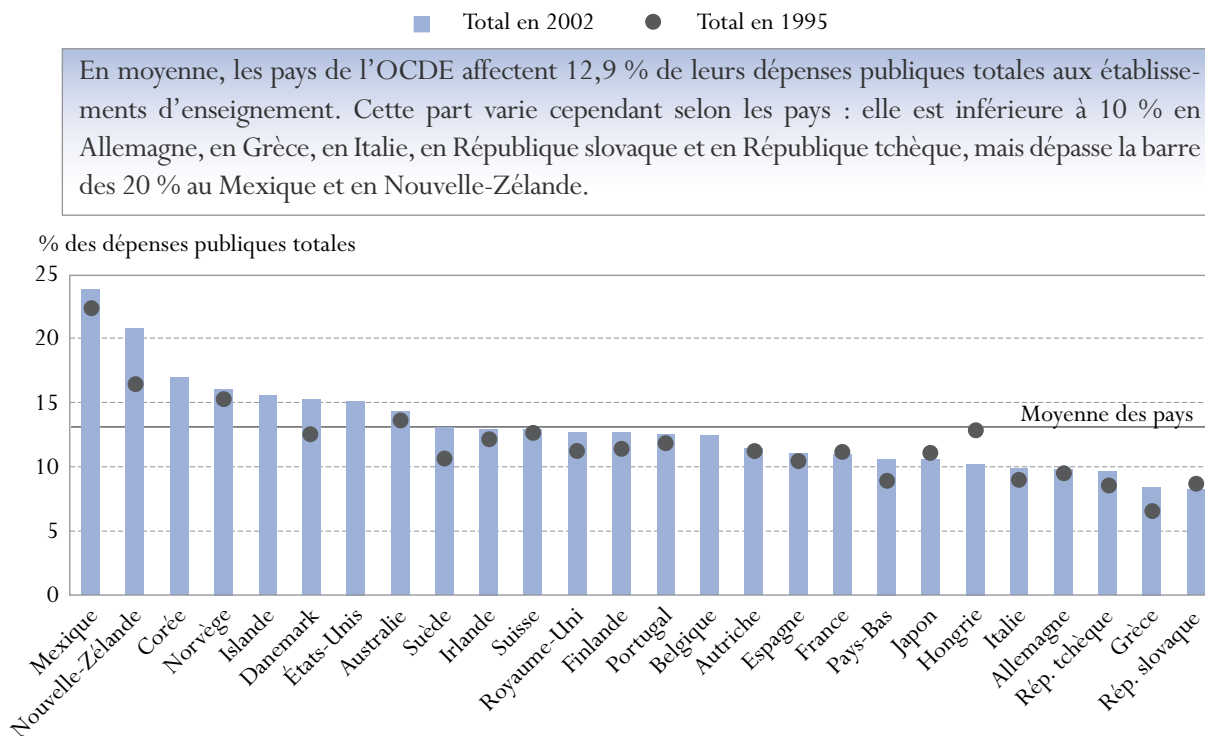
La part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales donne des indications sur l'importance de l'éducation par rapport à d'autres domaines bénéficiant d'un financement public, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense et la sécurité. Cet indicateur sert donc d'important contexte à d'autres indicateurs sur les dépenses, en particulier l'indicateur B3 sur les parts privée et publique dans les dépenses d'éducation. Il donne aussi une idée quantitative d'un levier politique majeur en soi.

B4

Points clés

Graphique B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (1995, 2002)

Ce graphique présente les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages (par exemple, les aides accordées aux élèves/étudiants pour financer leurs frais de subsistance) et à d'autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales, selon le niveau d'enseignement et l'année. Il donne une idée de 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 et la sécurité. Il convient de l'interpréter compte tenu de la taille et de l'importance des responsabilités du secteur public dans chaque pays.



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des dépenses publiques totales au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus, dans les dépenses publiques totales en 2002.

Source : OCDE. Tableau B4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173331076076>

Autres faits marquants

- Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE dans lesquels le financement par le secteur public est peu utilisé dans d'autres domaines.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le volume de financement public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représente le triple de celui de l'enseignement tertiaire, ce qui s'explique essentiellement par les taux universels de scolarisation, mais aussi parce que le financement de source privée a tendance à être plus élevé dans l'enseignement tertiaire. Ce coefficient varie selon les pays : il est inférieur à 2 au Danemark, en Finlande et en Grèce, mais atteint 10 en Corée, un pays où la part de fonds privés est relativement importante dans l'enseignement tertiaire.
- Entre 1995 et 2002, les budgets publics ont principalement régressé en pourcentage du PIB. Dans la plupart des pays, la part des budgets publics réservée à l'éducation a cependant augmenté, mais à un rythme généralement moins soutenu que le PIB. Le Danemark, la Nouvelle Zélande et la Suède ont connu une revalorisation particulièrement importante du financement public de l'éducation.
- Un quart environ du financement public est consacré aux établissements tertiaires. Cette proportion peut aller jusqu'à un tiers dans certains pays, mais elle ne représente qu'un dixième environ en Corée, où le financement de l'enseignement tertiaire est essentiellement privé.

B4

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 165 pour les explications)

Contexte

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, ce qui peut amener les pouvoirs publics à s'impliquer. 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 offrirait un accès équivalent aux possibilités d'éducation, le financement public permet de maintenir l'accès à l'éducation pour tous.

Cet indicateur étudie des dépenses publiques d'éducation et rend compte de leur variation dans le temps en valeur absolue et en pourcentage des dépenses publiques totales. Depuis 1995 environ, les pays de l'OCDE ont pour la plupart consenti d'importants efforts pour consolider les budgets publics. L'éducation est donc en compétition avec de nombreux autres secteurs pour obtenir un soutien financier des pouvoirs publics. Cet indicateur évalue la variation des dépenses publiques en valeur absolue et la compare à celle des budgets publics.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

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 au titre de l'éducation 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 également les aides publiques qui ne sont pas reversées aux établissements d'enseignement par les ménages, telles que celles octroyées au titre des frais de subsistance.

L'affectation des fonds publics à l'éducation varie selon les pays de l'OCDE. Les ressources publiques peuvent être directement allouées aux établissements d'enseignement ou leur parvenir par l'intermédiaire de programmes gouvernementaux ou par celui des ménages. Elles peuvent également être limitées à l'acquisition de services d'éducation, ou destinées au financement des frais de subsistance des élèves/étudiants.

Les dépenses publiques totales, hors éducation, comprennent les dépenses afférentes au service de la dette (intérêts sur les sommes empruntées), qui ne sont pas prises en compte dans les dépenses publiques d'éducation, car certains pays ne peuvent établir la distinction entre le service de la dette de l'éducation et celui d'autres services. En conséquence, la part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales peut être sous-estimée dans les pays où les dépenses au titre du service de la dette représentent une forte proportion des dépenses publiques totales.

Il est important d'étudier l'investissement public dans l'éducation à la lumière de l'investissement privé, ainsi que le montre l'indicateur B3.

Niveau global de ressources publiques investies dans l'éducation

En 2002, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 12,9 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. Cette part varie sensiblement selon les pays : elle va de moins de 10 % en Allemagne, en Grèce, en Italie, en République slovaque et en République tchèque à plus de 20 % au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique B4.1). À l'instar du rapport entre les dépenses d'éducation et le PIB

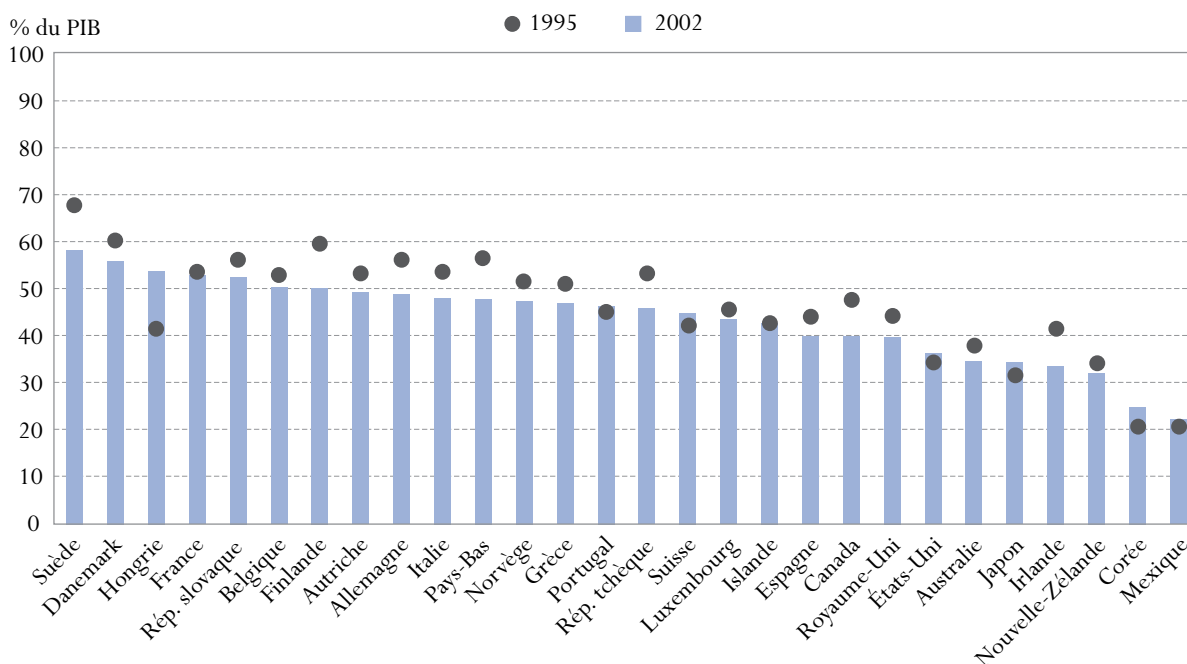
par habitant, ces valeurs doivent être interprétées en fonction des effectifs d'élèves/étudiants et des taux de scolarisation.

La part du secteur public dans le financement des divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. En 2002, les pays de l'OCDE ont affecté une part de leurs dépenses publiques totales comprise entre 5,3 % (la Grèce) et 16,2 % (le Mexique) à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et entre 1,4 % (la Corée) et 5,2 % (la Nouvelle-Zélande) à l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont en moyenne trois fois plus élevées que celles consenties dans l'enseignement tertiaire, principalement en raison des taux de scolarisation (voir l'indicateur C1) mais aussi parce le financement de source privée a tendance à être plus élevé dans l'enseignement tertiaire. Ce coefficient varie selon les pays : il est inférieur à 2 au Danemark, en Finlande et en Grèce, mais va jusqu'à près de 10 en Corée, où il reflète la proportion relativement élevée de fonds privés qui sont consacrés à l'enseignement tertiaire (voir le tableau B4.1).

Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE dans lesquels le recours au financement public n'est pas très important dans d'autres secteurs. Il y a lieu de prendre en considération la taille relative des budgets publics (telle qu'elle est mesurée en fonction du PIB) lors de l'étude des dépenses publiques d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales.

La comparaison de la taille relative des budgets publics en fonction du PIB et de la part des dépenses publiques qui est consacrée à l'éducation montre de toute évidence que même les pays de l'OCDE

Graphique B4.2. Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB (1995, 2002)



Remarque : ce graphique présente les dépenses publiques tous services confondus et pas uniquement les dépenses publiques d'éducation.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales en pourcentage du PIB en 2002.

Source : OCDE. Annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173331076076>

qui accusent des niveaux assez faibles de dépenses publiques accordent une très grande priorité à l'éducation. Ainsi, la part des dépenses publiques que la Corée, les États-Unis, l'Islande, le Mexique et la Nouvelle-Zélande affectent à l'éducation figure parmi les plus élevées des pays de l'OCDE (voir le graphique B4.1). Pourtant, les dépenses publiques totales ne représentent qu'une partie relativement faible du PIB dans ces pays (voir le graphique B4.2).

Malgré l'absence de tendances nettes, certains éléments donnent à penser que les pays où les dépenses publiques sont importantes consacrent une partie relativement moindre de ces dépenses à l'éducation : seuls deux pays (le Danemark et la Suède) parmi les dix premiers du classement établi en fonction des dépenses publiques au titre des services publics en général figurent parmi les dix premiers du classement selon les dépenses publiques au titre de l'éducation (voir les graphiques B4.1 et B4.2).

En règle générale, entre 1995 et 2002, 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 qui a affecté d'autres secteurs n'a pas épargné l'éducation. Toutefois, dans tous les pays, excepté en France, en Hongrie, au Japon et en République slovaque, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme au moins aussi soutenu que celles consacrées à d'autres secteurs publics entre 1995 et 2002. En moyenne, la part des budgets publics réservée à l'éducation est passée de 11,9 % en 1995 à 12,9 % en 2002. Ces chiffres donnent à penser que les augmentations les plus fortes de la part publique des dépenses au titre de l'éducation ont été enregistrées au Danemark (de 12,7 à 15,3 %), en Nouvelle-Zélande (de 16,5 à 20,8 %) et en Suède (de 10,7 à 13,1 %).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2002 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2004 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 à www.oecd.org/edu/eag2005). 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. Elles incluent aussi les dépenses de toutes les entités publiques, y compris les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les gouvernements locaux et régionaux et d'autres instances publiques.

Les dépenses publiques totales correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital, non remboursées, de tous les niveaux de l'exécutif (central, régional et local). Les dépenses courantes incluent celles liées à la consommation finale, les revenus de la propriété payés, les subventions et d'autres transferts courants (par exemple, la sécurité sociale, les services sociaux, 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 l'OCDE de 1993 (voir annexe 2). 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. Cette évolution peut expliquer certaines des différences entre l'indicateur actuel et celui utilisé lors des précédentes éditions.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication ne sont peut-être pas toujours comparables aux données de la présente édition 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/edu/eag2005).

Autres références

Les données supplémentaires concernant cet indicateur sont disponibles sur le Web à l'adresse suivante <http://dx.doi.org/10.1787/173331076076> :

Tableau B4.2a. Financement initial et final des dépenses publiques d'éducation (2002) : Par niveau du gouvernement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire

Tableau B4.2b. Financement initial et final des dépenses publiques d'éducation (2002) : Par niveau du gouvernement dans l'enseignement tertiaire

Tableau B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation (1995, 2002)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions publiques aux ménages (y compris celles destinées au financement des frais de subsistance et à d'autres entités privées) en pourcentage du PIB et en pourcentage des dépenses publiques totales, selon le niveau d'enseignement et l'année

	Dépenses publiques ¹ d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales				Dépenses publiques ¹ d'éducation en pourcentage du PIB			
	2002			1995	2002			1995
	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Tous niveaux de formation confondus	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Tous niveaux de formation confondus
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	10.6	3.5	14.3	13.7	3.7	1.2	5.0	5.2
Autriche	7.6	2.6	11.5	11.3	3.8	1.3	5.7	6.0
Belgique	8.3	2.7	12.5	m	4.2	1.4	6.3	m
Canada	m	m	m	13.1	m	m	m	6.5
Rép. tchèque	6.5	1.9	9.6	8.7	3.0	0.9	4.4	4.6
Danemark ²	8.7	4.9	15.3	12.7	4.8	2.7	8.5	7.7
Finlande	7.9	4.1	12.7	11.5	4.0	2.1	6.4	6.8
France	7.7	1.9	11.0	11.3	4.1	1.0	5.8	6.0
Allemagne	6.4	2.4	9.8	9.7	3.1	1.2	4.8	4.6
Grèce	5.3	2.7	8.4	6.6	2.5	1.3	4.0	3.1
Hongrie	6.2	2.3	10.3	12.9	3.3	1.3	5.5	5.4
Islande ²	12.0	2.9	15.6	m	5.5	1.3	7.1	m
Irlande	9.2	3.6	13.0	12.2	3.1	1.2	4.4	5.1
Italie	7.2	1.8	9.9	9.1	3.5	0.9	4.7	4.9
Japon ²	8.0	1.6	10.6	11.1	2.7	0.5	3.6	3.6
Corée	13.2	1.4	17.0	m	3.3	0.3	4.2	m
Luxembourg	9.2	m	m	m	4.0	m	m	m
Mexique	16.2	4.7	23.9	22.4	3.6	1.0	5.3	4.6
Pays-Bas	7.2	2.7	10.6	9.0	3.4	1.3	5.1	5.1
Nouvelle-Zélande	14.7	5.2	20.8	16.5	4.7	1.7	6.7	5.7
Norvège	9.4	4.4	16.1	15.3	4.5	2.1	7.6	7.4
Pologne	m	m	m	11.9	4.1	1.1	5.6	5.3
Portugal	9.2	2.2	12.6	11.9	4.3	1.0	5.8	5.4
Rép. slovaque	5.5	1.7	8.3	8.8	2.9	0.9	4.3	5.0
Espagne	7.5	2.5	11.1	10.6	3.0	1.0	4.4	4.7
Suède	8.5	3.7	13.1	10.7	5.0	2.2	7.6	7.2
Suisse	9.1	3.1	12.9	12.8	4.1	1.4	5.8	5.4
Turquie	m	m	m	m	2.4	1.2	3.6	2.4
Royaume-Uni	9.0	2.6	12.7	11.4	3.7	1.1	5.3	5.2
États-Unis	10.3	3.8	15.2	m	3.8	1.4	5.6	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>8.9</i>	<i>3.0</i>	<i>12.9</i>	<i>11.9</i>	<i>3.7</i>	<i>1.3</i>	<i>5.4</i>	<i>5.3</i>
PAYS PARTENAIRES								
Argentine	10.3	2.4	13.8	m	3.0	0.7	4.0	m
Brésil ³	8.4	2.6	12.0	11.2	3.0	0.9	4.2	3.4
Chili ⁴	15.0	2.5	19.1	14.5	3.3	0.5	4.2	3.0
Inde ^{3,5}	9.0	2.2	11.4	11.2	2.7	0.7	3.4	3.4
Indonésie	4.6	1.4	5.9	m	0.9	0.3	1.2	m
Israël	9.1	2.3	13.6	13.3	5.0	1.3	7.5	8.5
Jamaïque	8.5	2.1	11.3	8.2	4.7	1.2	6.3	3.3
Jordanie	m	m	m	m	4.4	m	m	m
Malaisie	18.4	9.4	28.1	18.5	5.3	2.7	8.1	4.6
Paraguay	8.6	1.9	11.4	7.6	3.3	0.7	4.5	3.2
Pérou	10.6	1.9	15.7	m	1.9	0.3	2.7	m
Philippines	11.8	1.8	14.0	12.3	2.6	0.4	3.1	3.0
Fédération de Russie	6.1	1.7	10.4	m	2.2	0.6	3.7	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	15.4	5.3	27.5	20.2	2.8	1.0	5.0	4.1
Tunisie	14.2	4.0	18.2	m	4.9	1.5	6.4	6.7
Uruguay	6.5	2.1	9.6	m	1.7	0.6	2.6	4.1

1. Les dépenses publiques présentées dans ce tableau comprennent les subventions publiques accordées aux ménages pour frais de subsistance qui ne sont pas 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 publiques au titre des établissements d'enseignement.

2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

3. Année de référence : 2001.

4. Année de référence : 2003.

5. L'enseignement post-secondaire non tertiaire inclus dans le tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Aides publiques aux étudiants et aux ménages

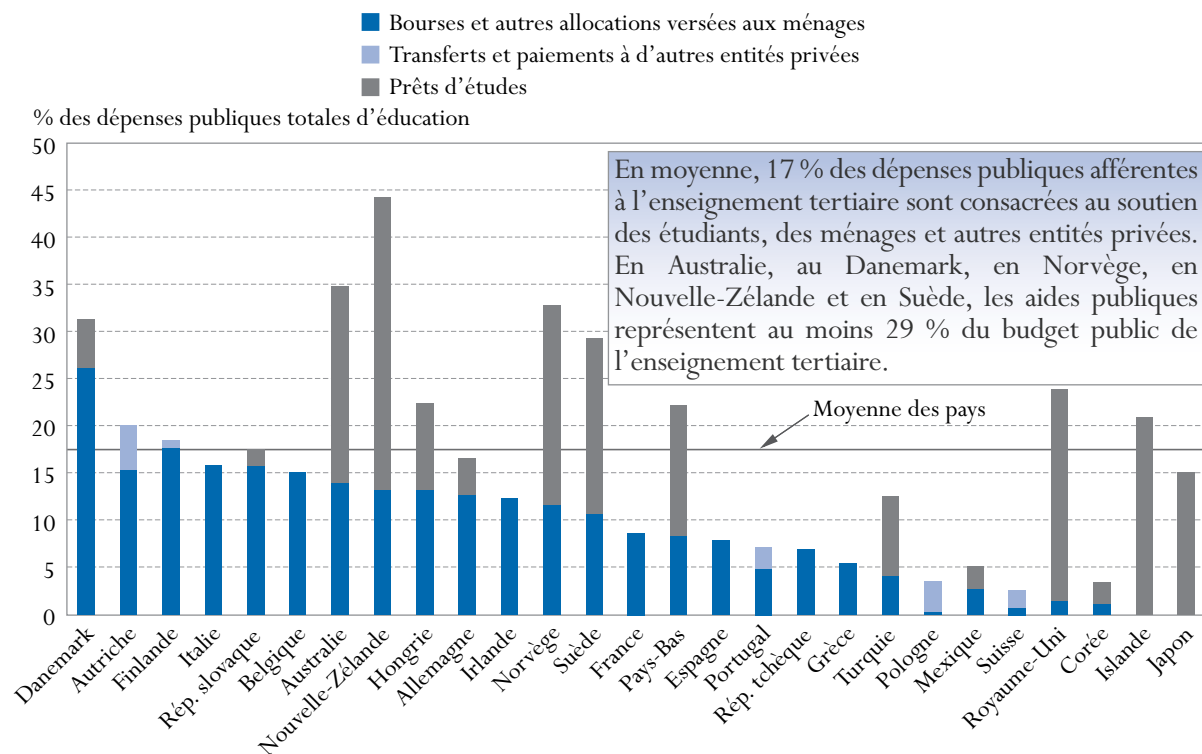
Cet indicateur rend compte des dépenses publiques directes et indirectes au titre des établissements d'enseignement ainsi que des aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des étudiants. Il envisage également la question de savoir si les aides financières aux ménages sont 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 étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études ? Cet indicateur ne peut répondre à ces questions, mais décrit les politiques d'aide que les différents pays de l'OCDE appliquent en la matière.

B5

Points clés

Graphique B5.1. Subventions publiques au titre de l'éducation dans l'enseignement tertiaire (2002)

Le graphique montre les différentes formes d'aides publiques au titre de l'éducation auxquelles peuvent prétendre les ménages et d'autres entités privées et indique la part de chacune de ces formes d'aide en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation. Les subventions publiques octroyées aux ménages sous la forme de bourses ou de prêts aident ceux-ci à supporter les coûts directs ou indirects des études. Ces aides publiques aux ménages comprennent : 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 et v) les subventions facilitant l'octroi de prêts à faible taux d'intérêt par le secteur privé.



Les pays sont classés par ordre décroissant de la part, dans les dépenses publiques totales d'éducation, des bourses et autres allocations versées aux ménages et des transferts et paiements à d'autres entités privées.

Source : OCDE. Tableau B5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/810883511785>

Autres faits marquants

- Les aides publiques sont généralement trouvées plus souvent dans les systèmes où les élèves/étudiants sont censés financer une partie au moins du coût de leurs études.
- Les prêts d'études subventionnés existent dans certains pays où le taux de scolarisation est élevé dans l'enseignement tertiaire. Ainsi, parmi les pays de l'OCDE qui font état des subventions les plus importantes sous la forme de prêts d'études – l'Australie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède – figurent aussi parmi ceux qui affichent les taux d'accès les plus élevés aux études tertiaires.

B5

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 165 pour les explications)

Contexte

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. 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 dans les familles de condition modeste, car ils prennent ainsi en charge une partie du coût de l'éducation et des dépenses annexes. Ils peuvent donc se servir des aides publiques pour promouvoir l'accès à l'enseignement et l'égalité des chances. Dans ce contexte, l'efficacité des aides publiques doit être évaluée à la lumière d'autres indicateurs, au moins en partie, notamment ceux de scolarisation, d'assiduité et d'obtention de diplômes. Les aides publiques jouent en outre un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement.

Le fait de financer les établissements d'enseignement par l'intermédiaire des élèves/étudiants peut également avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements. 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 financier apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : les subventions attribuées selon le critère de ressources, les allocations familiales versées pour tous les élèves/étudiants, les allègements fiscaux consentis aux 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 qu'ils aient ou non des enfants scolarisés.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente la part des dépenses publiques d'éducation qui est transférée aux élèves/étudiants, à leur famille et à d'autres entités privées. Certaines de ces ressources sont indirectement allouées aux établissements d'enseignement. C'est notamment le cas lorsque les aides publiques sont utilisées pour payer les droits de scolarité. D'autres subventions à l'éducation, telles 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, par nature remboursables, mais pas entre les diverses formes de bourse ou de prêt, entre les bourses et les allocations familiales ou les aides en nature, par exemple.

Les pouvoirs publics peuvent également apporter un soutien aux élèves/étudiants et à leur famille par le biais d'allègements fiscaux et de crédits d'impôt. Ces types de subventions sont exclus de cet indicateur.

Quant aux prêts accordés aux étudiants, l'indicateur englobe la valeur totale des prêts afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient actuellement les étudiants. Il ne tient pas compte des remboursements qui peuvent pourtant réduire considérablement le coût réel des prêts. Cette approche a été adoptée, car le montant brut des prêts, bourses comprises est une variable acceptable pour mesurer le volume d'aide dont les étudiants bénéficient actuellement. Certes, les remboursements des créances et des intérêts par les emprunteurs devraient être pris en compte pour évaluer le coût net des prêts d'études contractés auprès d'agences publiques ou privées. Toutefois, ces remboursements ne sont pas effectués

par ceux qui suivent actuellement des études, mais par ceux qui les ont déjà terminées. De plus, dans la plupart des pays, ces prêts ne sont pas remboursés aux autorités de l'éducation qui ne peuvent donc pas les utiliser pour financer d'autres dépenses d'éducation.

En l'absence de méthodes permettant de calculer le coût net des programmes de prêts d'études dans une perspective de comparaison internationale, les prêts doivent être traités en fonction de l'utilisation probable des données. C'est la raison pour laquelle les indicateurs de l'OCDE incluent le montant global (brut) des bourses et prêts lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'aide financière apportée aux élèves/étudiants en cours d'études.

Il est également fréquent que les pouvoirs publics garantissent le remboursement des prêts accordés aux étudiants par des organismes privés. Dans certains pays de l'OCDE, cette forme d'aide indirecte est aussi importante, sinon plus, 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).

Certains pays de l'OCDE éprouvent par ailleurs des difficultés à quantifier les prêts accordés aux 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

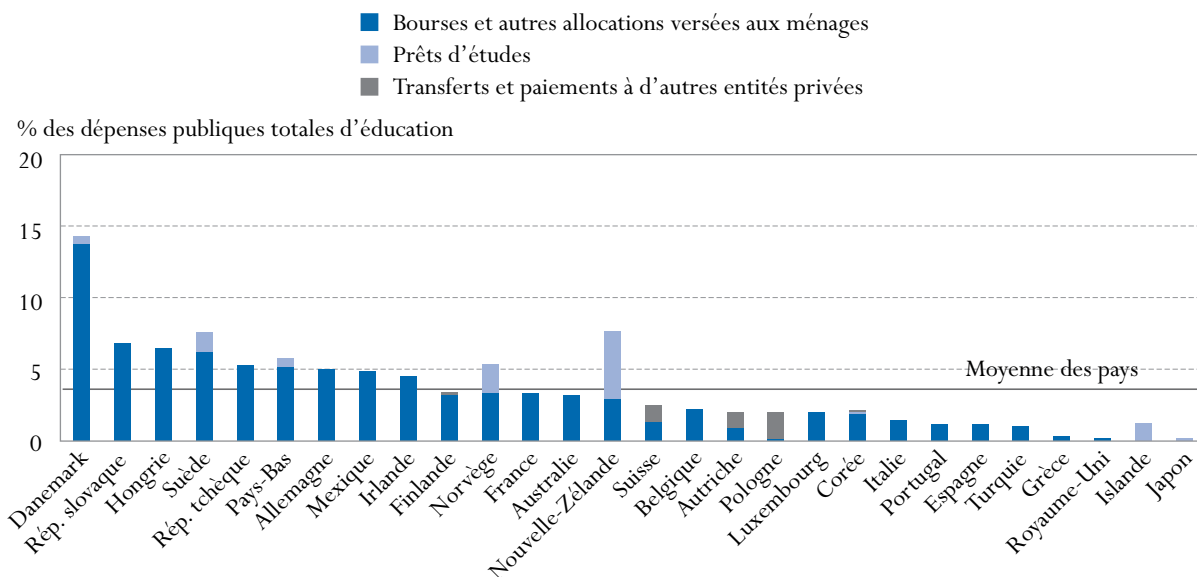
Tous niveaux d'enseignement confondus, les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0,4 % de leur PIB aux aides publiques aux ménages et aux autres entités privées. Les aides les plus élevées en proportion du PIB s'observent au Danemark (1,55 % du PIB), en Nouvelle-Zélande (1,10 %) et en Suède (1,01 %). En outre, sur l'ensemble des pays de l'OCDE, la plus grande partie des aides publiques est généralement allouée à l'enseignement tertiaire, sauf en Corée, en France, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, où plus de 50 % des transferts vers le secteur privé concernent l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir les tableaux B5.1 et B5.2).

Les subventions publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ne représentent qu'une part 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 ce niveau. 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 le plus souvent à proximité du lieu de résidence des élèves et de leur famille. Dans 4 des 29 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les aides publiques aux ménages et aux entités privées ne représentent pas plus de 1 % des dépenses publiques totales au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. En revanche, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, la République slovaque et la Suède affectent aux aides publiques entre 6 et 8 % de leurs dépenses publiques aux aides au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Cette proportion atteint même 14,3 % au Danemark (voir le graphique B5.2). Dans la plupart des pays de l'OCDE où une part élevée d'aides publiques est affectée à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les aides s'adressent aux adultes qui reprennent des études secondaires.

La part du budget de l'éducation qui est consacrée aux aides aux ménages et aux entités privées est nettement plus importante dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, les pays de l'OCDE affectent 17 % de leur budget public au titre de l'enseignement tertiaire aux aides aux ménages et autres entités privées (voir le graphique B5.1). L'Australie, le Danemark, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède consacrent aux aides publiques au moins 29 % au moins de leurs dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire.

Graphique B5.2. Subventions publiques au titre de l'éducation dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2002)

Subventions publiques aux ménages et autres entités privées au titre de l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par type de subvention



Les pays sont classés par ordre décroissant de la part, dans les dépenses publiques totales d'éducation, des bourses et autres allocations versées aux ménages et des transferts et paiements à d'autres entités privées.

Source : OCDE. Tableau B5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/810883511785>

Seules la Corée, la Pologne et la Suisse y affectent moins de 5 % de leurs dépenses publiques totales au titre de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B5.2).

Les pays de l'OCDE associent allocations et prêts selon des formules différentes pour subventionner les frais d'études des élèves/étudiants.

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 étudiants, soit les coûts de leurs études. Les partisans des prêts d'études font valoir que ces prêts sont plus fructueux, dans la mesure où le budget total des aides destinées aux étudiants serait plus important et où les études seraient globalement plus accessibles si les sommes consacrées aux allocations servaient plutôt à garantir ou à subventionner des prêts. Ils ajoutent en outre que les prêts permettent de faire supporter une partie du coût de l'éducation par ceux qui bénéficient le plus de l'investissement dans ce domaine. En revanche, les adversaires des prêts d'études considèrent que ceux-ci encouragent moins que les allocations les jeunes de condition modeste à poursuivre leurs études. Ils estiment aussi qu'en raison des diverses subventions que reçoivent les emprunteurs ou les prêteurs et des frais de gestion qui en résultent, les prêts sont susceptibles d'être moins productifs que prévu. Les spécificités culturelles des populations ou des groupes de population peuvent également influencer sur la volonté des étudiants de contracter un emprunt ou non.

Le graphique B5.1 évalue la part de l'ensemble des aides publiques aux ménages qui est accordée soit sous la forme de prêts, soit sous la forme d'allocations ou de bourses dans l'enseignement tertiaire. Ces deux dernières catégories englobent les allocations familiales et les aides spéciales, mais pas les réductions d'impôt. Douze des 27 pays de l'OCDE qui ont fourni des données ne proposent que des bourses, des allocations et des transferts et paiements à d'autres entités privées. Les autres pays accordent également des prêts d'études en plus des bourses et des allocations (si ce n'est l'Islande, qui ne prévoit que des prêts d'études). En général, les pays qui proposent le niveau le plus élevé d'aide publique aux élèves/étudiants sont également ceux qui pratiquent les prêts d'études. La plupart d'entre eux consacrent également aux bourses et aux allocations une part de leur budget qui est supérieure à la moyenne (voir le graphique B5.1 et le tableau B5.2).

Les gouvernements décident souvent d'appliquer un système de prêts d'études parce qu'ils cherchent à mieux gérer les coûts occasionnés par le développement de leur enseignement tertiaire. Il arrive que ce soit les pays qui affichent les taux de scolarisation tertiaire les plus élevés qui accordent le plus d'aides publiques sous la forme de prêts d'études. Ainsi, parmi les pays qui font état des aides les plus importantes accordées sous la forme de prêts d'études, l'Australie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède, figurent aussi parmi les pays de l'OCDE qui enregistrent les taux les plus élevés d'accès à l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C2). Ce constat souffre certaines exceptions : la Finlande enregistre un taux très élevé (le quatrième de l'OCDE) d'accès aux études tertiaires de type A, mais elle ne propose pas de prêts d'études subventionnés. Quant au Royaume-Uni, il accuse un taux d'accès aux études tertiaires de type A qui est inférieur à la moyenne, mais compte au nombre des pays dont la part des aides publiques accordées sous la forme de prêts d'études est parmi les plus importantes.

Remboursement des prêts

Le remboursement des prêts publics peut constituer un revenu assez considérable pour l'État et peut réduire sensiblement le coût des dispositifs de prêts. Les dépenses d'éducation des ménages telles qu'elles sont présentées ici (voir l'indicateur B4) ne tiennent pas compte des remboursements effectués par les anciens bénéficiaires de prêts publics. Les sommes en question peuvent représenter une charge non négligeable pour les individus. Elles influent donc sur la décision de poursuivre des études tertiaires. Toutefois, dans de nombreux pays de l'OCDE, le remboursement des prêts est fonction du revenu ultérieur des étudiants.

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. Le volume des prêts est donc uniquement indiqué en montants bruts. 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 élèves/étudiants et leur famille, qui en choisissent l'affectation. Toutefois, dans quelques pays, les aides publiques sont censées servir à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement. Ainsi, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni destinent certaines aides publiques au paiement des droits de scolarité. En Australie, les prêts et les droits de scolarité sont strictement régis par le *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 %, soit d'acquitter l'ensemble de la contribution

due à travers le système d'imposition lorsque leur revenu annuel aura dépassé un seuil plancher. 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.

Dans les pays de l'OCDE où les élèves/étudiants sont tenus de verser des droits de scolarité aux établissements d'enseignement, l'accès aux aides publiques revêt une importance particulière, car ces aides constituent un moyen d'ouvrir les possibilités d'éducation à tous, indépendamment de leur situation financière. L'indicateur B3 évalue la part des fonds d'origine privée qui sont alloués aux établissements d'enseignement.

Dans 9 des 15 pays de l'OCDE où la participation privée au financement des établissements d'enseignement tertiaire est inférieure à la moyenne de l'OCDE, le niveau des aides publiques est également inférieur à cette moyenne. 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 1 %, alors que 85 % environ des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire proviennent de sources privées (voir les tableaux B5.2 et B3.2b).

Subventions dépensées en dehors des établissements d'enseignement

Les bourses et autres allocations auxquelles les élèves/étudiants peuvent prétendre sont dans une grande mesure dépensées en dehors des établissements d'enseignement et servent à financer les frais d'études autres que les droits de scolarité. Au Danemark, en Finlande et en République slovaque, 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 % des dépenses publiques totales au titre de l'enseignement tertiaire. La Corée, la Pologne, le Royaume-Uni et la Suisse sont les seuls pays de l'OCDE où la part des bourses et allocations consacrées à des frais autres que ceux afférents aux établissements d'enseignement est inférieure ou égale à 1 % des dépenses publiques totales d'éducation (voir le tableau B5.2).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2002 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2004 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 à www.oecd.org/edu/eag2005).

Les aides publiques aux ménages comprennent : *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*) les subventions au titre de 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, le montant brut des prêts, y compris les bourses et allocations, constitue une variable pertinente pour évaluer l'aide financière accordée aux élèves/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 peut-être pas toujours comparables aux données de la présente édition 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/edu/eag2005 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B5.1. Subventions publiques aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, pour les niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2002)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions aux ménages et autres entités privées

	Dépenses directes au titre des établissements	Subventions aux entités privées au titre de l'éducation					Subventions aux entités privées au titre de l'éducation, en pourcentage du PIB
		Aides financières aux élèves/étudiants			Transferts et paiements à d'autres entités privées	Total	
		Bourses et autres allocations versées	Prêts d'études	Total			
PAYS MEMBRES DE L'OCDE							
Australie	96.8	3.2	n	3.2	n	3.2	0.12
Autriche	98.0	1.0	a	1.0	1.1	2.0	0.08
Belgique	97.8	2.2	n	2.2	n	2.2	0.09
Canada	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	94.7	5.3	a	5.3	n	5.3	0.16
Danemark	85.7	13.8	0.5	14.3	n	14.3	0.69
Finlande	96.6	3.3	n	3.3	0.1	3.4	0.14
France	96.7	3.3	a	3.3	a	3.3	0.13
Allemagne	95.0	5.0	n	5.0	n	5.0	0.16
Grèce	99.7	0.3	m	0.3	a	0.3	0.01
Hongrie	93.5	6.5	n	6.5	n	6.5	0.21
Islande	98.8	x	1.2	1.2	x	1.2	0.06
Irlande	95.5	4.5	n	4.5	n	4.5	0.14
Italie	98.6	1.4	n	1.4	n	1.4	0.05
Japon	99.8	m	0.2	0.2	n	0.2	n
Corée	97.8	1.9	0.2	2.1	0.1	2.2	0.07
Luxembourg	98.0	2.0	n	2.0	m	2.0	0.08
Mexique	95.1	4.9	n	4.9	n	4.9	0.18
Pays-Bas	94.2	5.2	0.6	5.8	n	5.8	0.20
Nouvelle-Zélande	92.3	3.0	4.7	7.7	n	7.7	0.36
Norvège	94.6	3.4	2.0	5.4	n	5.4	0.24
Pologne	98.0	0.2	a	0.2	1.8	2.0	0.08
Portugal	98.8	1.2	m	1.2	m	1.2	0.05
Rép. slovaque	93.2	6.8	a	6.8	m	6.8	0.20
Espagne	98.9	1.1	a	1.1	n	1.1	0.03
Suède	92.4	6.2	1.4	7.6	a	7.6	0.38
Suisse	97.5	1.3	n	1.3	1.1	2.5	0.10
Turquie	99.0	1.0	a	1.0	m	1.0	0.02
Royaume-Uni	99.8	0.2	a	0.2	n	0.2	0.01
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m
<i>Moyenne des pays</i>	<i>96.4</i>	<i>3.3</i>	<i>0.4</i>	<i>3.4</i>	<i>0.2</i>	<i>3.6</i>	<i>0.14</i>
PAYS PARTENAIRES							
Argentine	97.5	2.1	a	2.1	0.4	2.5	0.10
Brésil ¹	96.8	n	a	n	3.2	3.2	0.10
Chili ²	99.8	0.2	a	0.2	a	0.2	n
Inde ¹	99.9	0.1	a	0.1	a	0.1	n
Indonésie	96.6	3.4	m	3.4	m	3.4	n
Israël	98.5	1.5	n	1.5	n	1.5	0.07
Jamaïque	97.6	2.4	n	2.4	n	2.4	0.10
Malaisie	99.6	0.4	a	0.4	a	0.4	n
Paraguay	100.0	a	a	a	a	a	a
Pérou	100.0	a	n	n	n	n	m
Philippines	99.3	a	a	a	0.7	0.7	n
Thaïlande	97.4	m	2.6	2.6	m	2.6	0.07
Tunisie	100.0	a	a	a	a	a	a
Uruguay	99.9	0.1	a	0.1	a	0.1	n

1. Année de référence : 2001.

2. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/810883511785>

Tableau B5.2. Subventions aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques d'éducation et du PIB, pour le niveau d'enseignement tertiaire (2002)
Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions aux ménages et autres entités privées

	Dépenses directes au titre des établissements	Subventions aux entités privées au titre de l'éducation						Subventions aux entités privées au titre de l'éducation, en pourcentage du PIB	
		Aides financières aux élèves/étudiants				Bourses et autres allocations versées aux ménages au titre des établissements d'enseignement	Transferts et paiements à d'autres entités privées		Total
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total	Total				
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	65.2	14.1	20.8	34.8	1.2	n	34.8	0.42	
Autriche	79.8	15.4	a	15.4	m	4.8	20.2	0.26	
Belgique	84.9	15.1	n	15.1	4.1	n	15.1	0.21	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. tchèque	93.0	7.0	a	7.0	m	n	7.0	0.06	
Danemark	68.7	26.2	5.1	31.3	m	n	31.3	0.85	
Finlande	81.5	17.8	n	17.8	n	0.8	18.5	0.38	
France	91.3	8.7	a	8.7	2.5	a	8.7	0.09	
Allemagne	83.4	12.7	3.9	16.6	a	n	16.6	0.20	
Grèce	94.5	5.5	m	5.5	m	a	5.5	0.07	
Hongrie	77.6	13.2	9.1	22.4	n	n	22.4	0.28	
Islande	79.0	n	21.0	21.0	n	n	21.0	0.28	
Irlande	87.7	12.3	n	12.3	m	n	12.3	0.15	
Italie	84.2	15.8	n	15.8	4.5	n	15.8	0.14	
Japon	83.7	1.1	15.1	16.3	m	n	16.3	0.09	
Corée	96.5	1.2	2.3	3.5	1.0	n	3.5	0.01	
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	
Mexique	94.9	2.8	2.3	5.1	0.8	n	5.1	0.05	
Pays-Bas	77.7	8.4	13.8	22.3	1.3	n	22.3	0.28	
Nouvelle-Zélande	55.8	13.3	30.9	44.2	m	n	44.2	0.74	
Norvège	67.1	11.6	21.2	32.9	a	a	32.9	0.69	
Pologne	96.4	0.4	a	0.4	m	3.2	3.6	0.04	
Portugal	92.8	4.9	a	4.9	m	2.3	7.2	0.07	
Rép. slovaque	82.5	15.8	1.7	17.5	a	m	17.5	0.15	
Espagne	92.1	7.9	n	7.9	2.6	n	7.9	0.08	
Suède	70.7	10.7	18.6	29.3	a	a	29.3	0.63	
Suisse	97.4	0.7	n	0.7	m	1.9	2.6	0.04	
Turquie	87.4	4.2	8.4	12.6	n	m	12.6	0.15	
Royaume-Uni	76.1	1.6	22.4	23.9	0.6	n	23.9	0.26	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	
Moyenne des pays	83.0	9.2	7.6	16.5	1.1	0.5	17.0	0.25	
PAYS PARTENAIRES									
Argentine	99.6	0.3	n	0.3	m	0.1	0.4	n	
Brésil ¹	88.1	6.4	4.7	11.2	m	0.8	11.9	0.11	
Chili ²	69.0	13.0	18.1	31.0	9.7	n	31.0	0.17	
Inde ¹	99.7	0.3	n	0.3	n	a	0.3	n	
Israël	88.0	10.3	1.7	12.0	10.3	n	12.0	0.15	
Jamaïque	87.3	4.1	8.6	12.7	3.1	n	12.7	0.15	
Malaisie	97.8	2.2	a	2.2	a	a	2.2	0.06	
Paraguay	100.0	n	a	n	a	a	n	n	
Pérou	100.0	m	m	m	m	n	n	n	
Philippines	97.9	2.0	0.1	2.1	2.0	a	2.1	0.01	
Fédération de Russie	m	m	a	m	a	m	m	m	
Thaïlande	63.2	m	36.8	36.8	m	m	36.8	0.36	
Tunisie	100.0	a	a	a	a	a	a	a	
Uruguay	100.0	n	a	n	a	a	n	n	

1. Année de référence : 2001.

2. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/810883511785>

Dépenses au titre des établissements par catégorie de services et de ressources

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. Cet indicateur est influencé dans une grande mesure par la rémunération des enseignants (voir l'indicateur D1), les régimes de retraite, la proportion de nouveaux enseignants (voir l'indicateur D7) et l'importance des personnels non enseignants qu'emploie le secteur de l'éducation (voir l'indicateur D3). L'indicateur B6 compare également la répartition du budget de l'éducation entre les différentes fonctions des établissements d'enseignement.

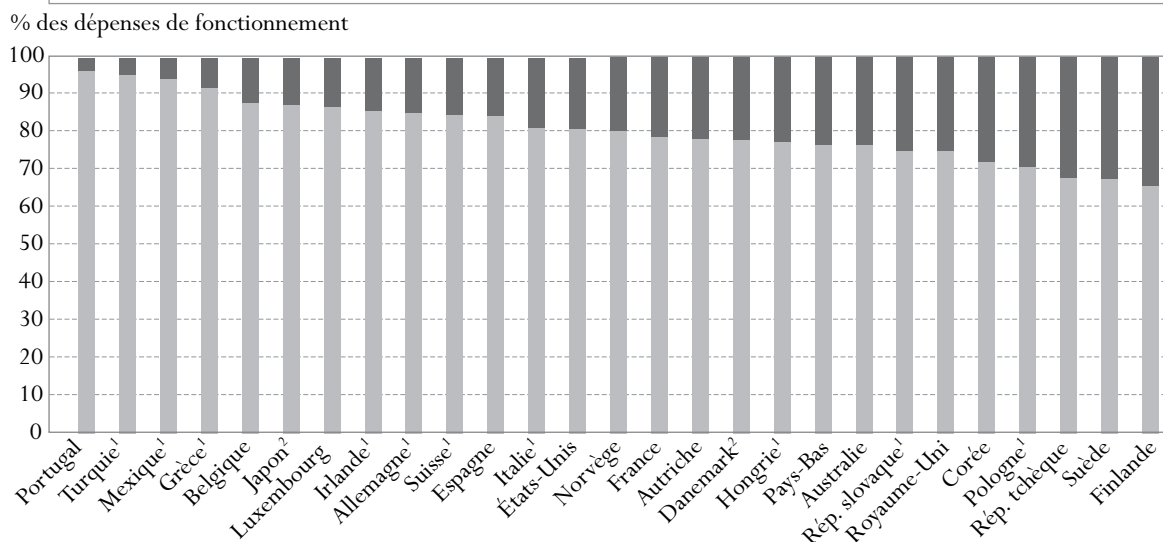
Points clés

Graphique B6.1. Répartition des dépenses de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement pour les niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2002)

Ce graphique montre la répartition des dépenses de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement selon les catégories de ressources. Les dépenses au titre de l'éducation sont constituées, d'une part, des dépenses en capital et, d'autre part, des dépenses de fonctionnement. Les dépenses de fonctionnement peuvent également être ventilées en fonction de catégories de ressources et de catégories de services, par exemple les services d'enseignement, les activités de recherche et de développement (R&D) et les services auxiliaires. La rémunération des enseignants, qui est le poste le plus important dans les dépenses de fonctionnement, est étudiée de manière approfondie dans le cadre de l'indicateur D1.

■ Rémunération de tous les personnels ■ Autres dépenses de fonctionnement

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représentent 92 % des dépenses totales. Dans tous les pays sauf trois, la rémunération des personnels absorbe au moins 70 % du budget de fonctionnement de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.



1. Établissements publics uniquement.

2. 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 de la part de la rémunération de tous les personnels dans les 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/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/522823424064>

Autres faits marquants

- En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 34 % des dépenses de fonctionnement au titre de l'enseignement tertiaire à des postes autres que la rémunération des personnels, ce qui s'explique par le coût plus élevé des infrastructures et des équipements à ce niveau d'enseignement.
- En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 0,2 % de leur PIB à des subventions au titre des services auxiliaires fournis dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 5 % des dépenses totales au titre de ces établissements. En tête du classement, la Finlande, la France, la Hongrie, la République tchèque et la Suède affectent aux services auxiliaires au moins 10 % de leurs dépenses unitaires totales au titre des établissements d'enseignement.
- L'enseignement tertiaire se distingue des autres niveaux d'enseignement par de fortes dépenses en matière de recherche et de développement qui représentent en moyenne, plus de 25 % des dépenses à ce niveau. Le fait que certains pays consacrent un budget nettement plus important que d'autres à ce poste de dépenses explique en partie la forte variation des dépenses globales au titre de l'enseignement tertiaire entre les pays de l'OCDE. Par ailleurs, les écarts sensibles entre les dépenses par étudiant au titre de l'enseignement tertiaire sont imputables notamment au degré de priorité très variable que les pays de l'OCDE accordent à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement tertiaire.
- La part de la rémunération du personnel enseignant dans le budget de l'éducation est moindre dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs en raison du coût plus élevé des infrastructures et des équipements à ce niveau.

B6

Champ couvert par l'indicateur (voir la page 165 pour les explications)

Contexte

La façon dont les dépenses sont réparties entre les diverses catégories fonctionnelles peut influencer sur la qualité de l'enseignement (au travers de la rémunération des enseignants, par exemple), sur l'état des équipements éducatifs (l'entretien des bâtiments scolaires, par exemple) et sur 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 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, et elles influent sur la nature de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il est dispensé.

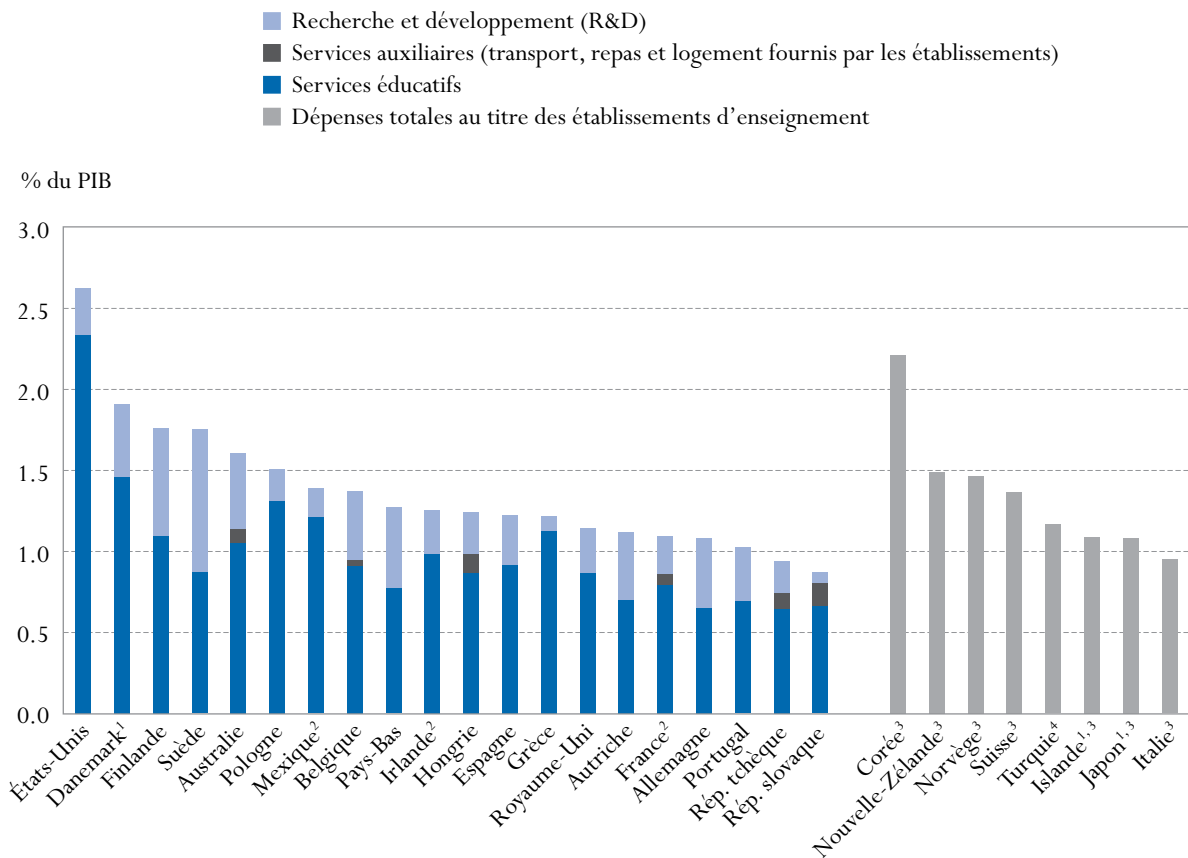
Cet indicateur compare également la répartition des dépenses entre les différentes fonctions des établissements d'enseignement dans les pays de l'OCDE. Les établissements d'enseignement proposent des services autres qu'éducatifs. Ainsi, ils peuvent proposer des repas, des transports scolaires gratuits ou encore des logements en internat dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, il est fréquent que les établissements proposent des logements et qu'ils se livrent à des activités de recherche très diversifiées qui font partie intégrante de l'enseignement tertiaire.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur ventile les coûts d'éducation en dépenses de fonctionnement et en dépenses en capital et les répartit selon les trois grandes fonctions que remplissent généralement les établissements d'enseignement. Il englobe en premier lieu des dépenses directement afférentes à l'enseignement, telles que celles liées à la rémunération des enseignants et à l'achat de matériel scolaire, et des dépenses indirectement liées à l'enseignement, telles que les dépenses au titre de l'administration, des services de soutien pédagogique ou didactique, du perfectionnement des enseignants, des services d'orientation ou de la 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 de développement (R&D) effectuées dans les établissements d'enseignement tertiaire, soit sous la forme du financement séparé des activités de R&D, soit sous la forme de la proportion que représentent les rémunérations salariales et les dépenses de fonctionnement au titre des activités de R&D dans le budget de l'éducation.

Cet indicateur n'inclut pas les dépenses publiques et privées au titre des activités de R&D qui sont 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 à caractère social fournis aux élèves/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.

Graphique B6.2. Dépenses au titre des services éducatifs, de la R&D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire, en pourcentage du PIB (2002)


B6

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.
 2. Les dépenses de recherche et développement (R&D) dans l'enseignement tertiaire, et par conséquent les dépenses totales, sont sous-estimées.
 3. Les dépenses totales dans l'enseignement comprennent les dépenses de recherche et développement (R&D).
 4. Les dépenses totales dans l'enseignement tertiaire ne comprennent pas les dépenses de recherche et développement (R&D).
- Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire.
- Source : OCDE. Tableau B6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/522823424064>

Dépenses consacrées à l'enseignement, aux activités de R&D et aux services auxiliaires

Dans les niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation sont essentiellement consacrées aux services d'enseignement proprement dits tandis qu'au niveau tertiaire, les autres services, en particulier ceux liés aux activités de recherche et développement, peuvent absorber une partie significative du budget de l'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 global des dépenses d'éducation par étudiant dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B6.2). Ainsi, en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède, les dépenses unitaires d'éducation seraient nettement inférieures si la part des activités de R&D était exclue, car ces pays affichent un niveau élevé de dépenses au titre des activités de R&D dans les établissements d'enseignement tertiaire (entre 0,4 et 0,9 % du PIB) (voir le tableau B6.1).

Services à caractère social

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants et, parfois, les services destinés à la population dans son ensemble font partie intégrante des services que les établissements d'enseignement fournissent. Le mode de financement de ces services auxiliaires diffère selon les pays qui dosent, chacun à leur façon, les dépenses publiques, les aides publiques et les contributions financières des élèves/étudiants et de leur famille.

En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 0,2 % 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 % de leurs dépenses totales au titre de ces établissements. En tête du classement figurent la Finlande, la France, la Hongrie, la République tchèque et la Suède, qui affectent aux services auxiliaires au moins 10 % de leurs dépenses unitaires totales au titre des établissements d'enseignement. En valeur réelle, ce poste de dépenses représente par élève et par an plus de 300 dollars ÉU (PPA) en Corée, en Hongrie, en Italie, en République tchèque et au Royaume-Uni et même plus de 650 dollars ÉU (PPA) en Finlande, en France et en Suède (voir les tableaux B6.1 et B6.2).

Dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE, le montant consacré aux services auxiliaires est supérieur à celui des aides publiques aux ménages dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ce constat ne s'applique pas à l'Allemagne, à l'Irlande, aux Pays-Bas et à la République slovaque 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 ne représentent pas plus de 0,1 % du PIB. Ce chiffre peut toutefois se traduire par des montants élevés par étudiant, comme en Australie, en France, en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque où les subventions au titre des services auxiliaires dépassent la barre des 500 dollars ÉU (PPA). Dans l'enseignement tertiaire, les services auxiliaires sont plus souvent financés de manière autonome (voir les tableaux B6.1 et B6.2).

Dépenses de fonctionnement et en capital et répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources

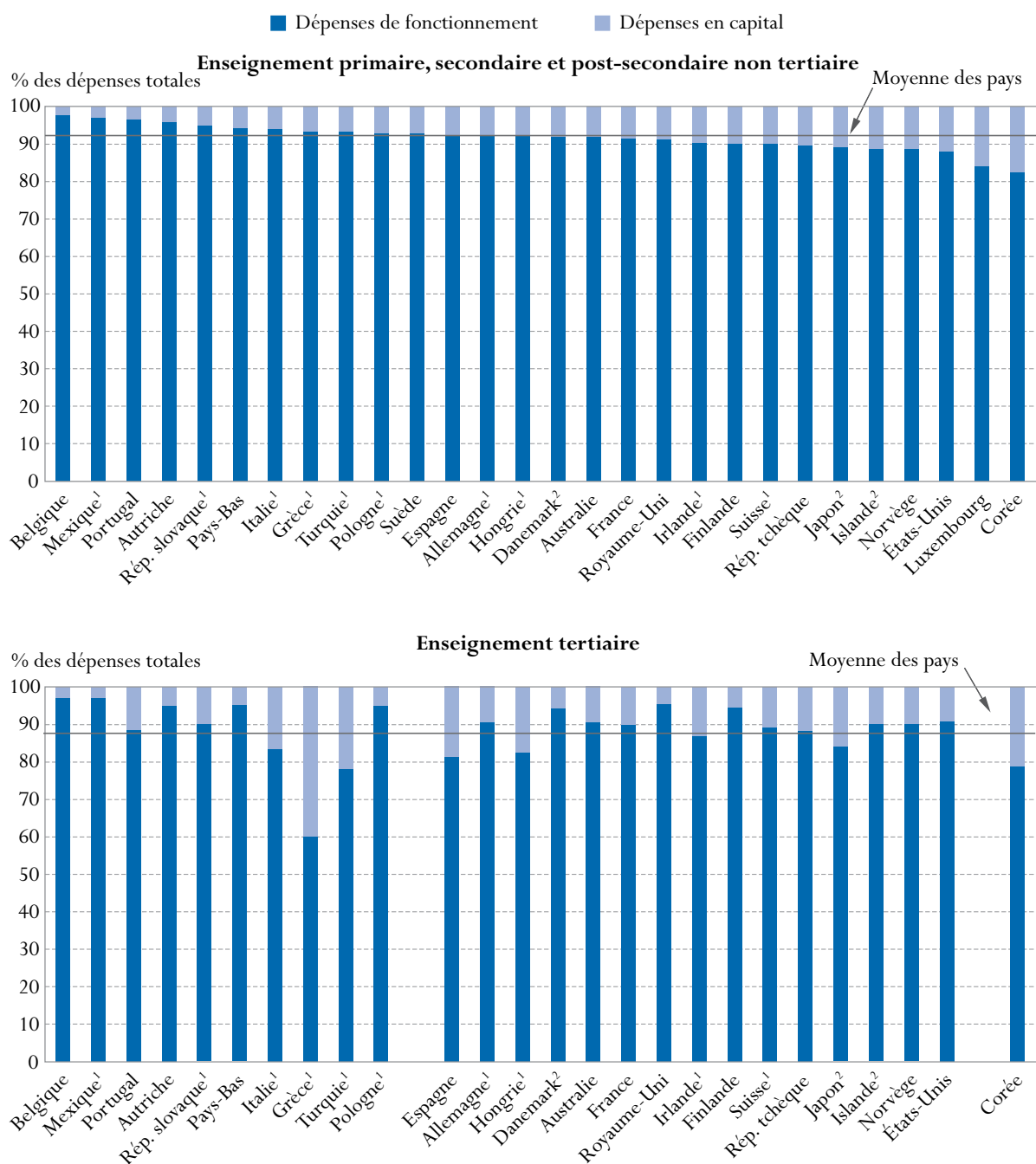
Les dépenses d'éducation se divisent tout d'abord en dépenses courantes, ou de fonctionnement, et en dépenses en capital. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses afférentes à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent. Les dépenses de fonctionnement comprennent les ressources utilisées chaque année pour financer les activités des établissements.

Les dépenses de fonctionnement peuvent être subdivisées en trois grandes catégories fonctionnelles : la rémunération des enseignants, la rémunération des autres personnels et les dépenses de fonctionnement autres que la rémunération des personnels (par exemple celles consenties pour le matériel pédagogique et les fournitures, l'entretien des locaux, la préparation des repas pour les élèves/étudiants et la location d'infrastructures scolaires). Le budget 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 de construction et d'entretien des infrastructures scolaires.

L'enseignement est surtout dispensé dans les écoles et les universités. L'importance des ressources humaines qu'il mobilise explique la part élevée des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales d'éducation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent près de 92 % des dépenses totales dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

**Graphique B6.3. Répartition des dépenses en capital et de fonctionnement
au titre des établissements d'enseignement (2002)**

Par catégorie de ressources et niveau d'enseignement


B6

1. Établissements publics uniquement.

2. 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 de la part 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/edu/eq2005).

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/522823424064>

La part relative des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital varie sensiblement selon les pays de l'OCDE : dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement est inférieure ou égale à 84 % en Corée et au Luxembourg, mais égale ou supérieure à 96 % en Autriche, en Belgique, au Mexique et au Portugal (voir le graphique B6.3).

La rémunération des personnels de l'éducation, dont les enseignants, absorbe la part la plus importante du budget de fonctionnement dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans l'ensemble de ces pays, la rémunération des personnels de l'éducation représente 81 % des dépenses de fonctionnement tous niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus. La part des dépenses affectée à la rémunération des personnels de l'éducation est égale ou supérieure à 70 % dans tous les pays, excepté en Finlande, en République tchèque et en Suède. Elle représente au moins 90 % en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie (voir le graphique B6.1).

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important (le Mexique, le Portugal et la Turquie) consacrent en général une part supérieure de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération des personnels et une part inférieure à d'autres services sous-traités ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres structures.

Part de la rémunération des personnels de l'éducation dans les dépenses de fonctionnement

Au Danemark et aux États-Unis, la rémunération des personnels autres que le personnel enseignant représente environ 25 % des dépenses de fonctionnement au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, alors qu'en Autriche, en Corée, en Espagne et en Irlande, cette part ne dépasse pas plus de 10 %. Ces différences reflètent sans doute le degré de spécialisation des personnels de l'éducation dans des activités autres que l'enseignement dans un pays donné, par exemple, les chefs d'établissement sans charge d'enseignement, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars, les infirmières scolaires, les gardiens et le personnel chargé de l'entretien (voir le tableau B6.3).

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses totales qui est consacrée aux dépenses en capital est plus importante que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, une différence qui s'explique généralement par l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus modernes. Cette part est égale ou supérieure à 10 % dans 12 des 27 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles et dépasse la barre des 20 % en Corée, en Grèce et en Turquie (voir le graphique B6.3).

Les variations s'expliquent probablement par des différences dans la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans les pays de l'OCDE, ainsi que par 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 34 % des dépenses de fonctionnement au titre de l'enseignement tertiaire à des postes autres que la rémunération des personnels de l'éducation, ce qui s'explique par le coût plus élevé des infrastructures et des équipements requis dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B6.3).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2002 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2004 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 à www.oecd.org/edu/eq2005).

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 valeur du capital constitué –, que ces dépenses aient été financées par des recettes courantes ou au moyen d'emprunts. Ni les dépenses de fonctionnement, ni les dépenses en capital ne tiennent compte des dépenses afférentes au service de la dette.

Les calculs couvrent les dépenses des établissements publics ou, lorsque les données sont disponibles, celles des établissements publics et privés confondus.

Les dépenses de fonctionnement autres que celles afférentes à la rémunération des personnels comprennent les dépenses liées aux services fournis sous-traités ou achetés, comme les services de soutien (tels que l'entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres. 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 recueillies 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 R&D et des services auxiliaires.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans les éditions précédentes de cette publication peuvent ne pas être toujours comparables aux données de la présente édition 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/edu/eag2005 pour des précisions sur les changements introduits).

Tableau B6.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2002)

Dépenses au titre des services éducatifs, de la R&D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement et dépenses privées pour des achats liés à l'éducation effectués en dehors des établissements d'enseignement

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire				
	Dépenses au titre des établissements d'enseignement			Dépenses privées pour des achats de biens et services effectués en dehors des établissements d'enseignement	Dépenses au titre des établissements d'enseignement				Dépenses privées pour des achats de biens et services effectués en dehors des établissements d'enseignement
	Services éducatifs	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total		Services éducatifs	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Recherche et développement dans les établissements tertiaires	Total	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Australie	4.07	0.18	4.25	0.12	1.05	0.09	0.47	1.61	0.15
Autriche	x(3)	x(3)	3.83	m	0.70	x(5)	0.42	1.11	m
Belgique	4.09	0.17	4.26	0.12	0.91	0.04	0.42	1.37	0.11
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	2.60	0.31	2.90	m	0.65	0.10	0.19	0.94	m
Danemark ¹	x(3)	x(3)	4.23	0.69	1.46	m	0.45	1.91	0.85
Finlande	3.45	0.41	3.87	m	1.09	n	0.66	1.76	m
France ²	3.66	0.57	4.23	0.14	0.79	0.07	0.23	1.10	0.08
Allemagne	3.54	0.08	3.61	0.18	0.65	n	0.43	1.08	0.08
Grèce ³	x(3)	x(3)	2.66	n	1.12	m	0.09	1.22	m
Hongrie ³	2.97	0.34	3.31	m	0.86	0.12	0.26	1.24	m
Islande ¹	x(3)	x(3)	5.71	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.09	m
Irlande ²	3.01	0.05	3.06	m	0.99	m	0.27	1.26	m
Italie	3.38	0.14	3.53	0.43	0.91	0.03	m	0.95	0.14
Japon ¹	x(3)	x(3)	2.95	0.78	x(8)	x(8)	x(8)	1.08	m
Corée	3.81	0.32	4.13	m	x(8)	x(8)	x(8)	2.21	m
Luxembourg	x(3)	x(3)	3.91	m	m	m	m	m	m
Mexique ²	4.13	m	4.13	0.26	1.21	m	0.18	1.39	0.07
Pays-Bas	3.39	0.05	3.44	0.19	0.77	n	0.50	1.27	0.06
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	4.86	0.01	x(8)	x(8)	x(8)	1.49	m
Norvège	x(3)	x(3)	4.26	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.46	m
Pologne ³	3.89	0.21	4.10	0.18	1.31	n	0.20	1.51	0.07
Portugal	x(3)	x(3)	4.22	0.05	0.69	m	0.33	1.02	0.07
Rép. slovaque	2.58	0.19	2.77	0.94	0.67	0.14	0.06	0.87	0.23
Espagne	3.04	0.11	3.15	m	0.92	m	0.31	1.22	m
Suède	4.13	0.45	4.59	m	0.87	a	0.88	1.75	m
Suisse	x(3)	x(3)	4.59	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.37	m
Turquie ^{2,3}	2.51	0.10	2.61	0.67	1.17	m	m	1.17	0.11
Royaume-Uni	4.04	0.25	4.29	m	0.87	m	0.28	1.15	0.23
États-Unis	4.12	x(1)	4.12	a	2.33	x(5)	0.29	2.62	a
<i>Moyenne des pays</i>	<i>3.49</i>	<i>0.23</i>	<i>3.85</i>	<i>0.30</i>	<i>1.00</i>	<i>0.05</i>	<i>0.35</i>	<i>1.36</i>	<i>0.16</i>

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

2. Les dépenses de recherche et développement, et par conséquent les dépenses totales, sont sous-estimées.

3. Seuls sont pris en considération les services auxiliaires dans les établissements publics. Les autres services auxiliaires sont inclus dans les services éducatifs.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/522823424064>

Tableau B6.2. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2002)

Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement converties en équivalents dollars ÉU sur la base des PPA, selon le type de service et le niveau d'enseignement

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			
	Dépenses au titre des établissements			Dépenses au titre des établissements			
	Services éducatifs	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total	Services éducatifs	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Recherche et développement	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Australie	5 953	257	6 210	8 113	703	3 600	12 416
Autriche	x(3)	x(3)	8 266	7 781	x(4)	4 667	12 448
Belgique	6 868	282	7 150	7 967	335	3 717	12 019
Canada	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	2 697	318	3 015	4 308	654	1 273	6 236
Danemark ¹	x(3)	x(3)	7 875	11 604	m	3 579	15 183
Finlande	5 566	664	6 230	7 332	n	4 436	11 768
France ²	6 155	953	7 108	6 721	581	1 974	9 276
Allemagne	6 314	136	6 450	6 617	n	4 382	10 999
Grèce	x(3)	x(3)	3 911	4 372	m	358	4 731
Hongrie ³	2 878	332	3 209	5 720	778	1 706	8 205
Islande ¹	x(3)	x(3)	7 426	x(7)	x(7)	x(7)	8 251
Irlande ²	4 799	75	4 874	7 721	m	2 088	9 809
Italie ³	7 171	303	7 474	8 331	305	m	8 636
Japon ¹	x(3)	x(3)	6 561	x(7)	x(7)	x(7)	11 716
Corée	4 281	363	4 645	x(7)	x(7)	x(7)	6 047
Luxembourg	x(3)	x(3)	12 361	m	m	m	m
Mexique ²	1 587	m	1 587	5 298	m	776	6 074
Pays-Bas	6 123	89	6 212	7 977	n	5 124	13 101
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	5 259	m	m	m	m
Norvège	x(3)	x(3)	8 412	x(7)	x(7)	x(7)	13 739
Pologne	2 459	134	2 593	4 204	n	630	4 834
Portugal ³	x(3)	x(3)	5 888	4 693	m	2 267	6 960
Rép. slovaque	1 845	135	1 980	3 655	751	349	4 756
Espagne	5 172	190	5 362	6 030	m	1 990	8 020
Suède	6 536	715	7 251	7 832	a	7 883	15 715
Suisse ³	x(3)	x(3)	8 404	x(7)	x(7)	x(7)	237 14
Turquie ^{2,3}	m	m	m	4 267	m	m	m
Royaume-Uni	5 650	347	5 996	8 966	m	2 856	11 822
États-Unis	8 556	x(1)	8 556	18 292	x(4)	2 254	20 545
<i>Moyenne des pays</i>	<i>5 034</i>	<i>331</i>	<i>6 081</i>	<i>7 173</i>	<i>342</i>	<i>2 795</i>	<i>10 655</i>

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

2. Les dépenses de recherche et développement, et par conséquent les dépenses totales, sont sous-estimées.

3. Établissements publics uniquement.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/522823424064>

B6

Tableau B6.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2002)

Répartition des dépenses totales et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement, de sources publiques et privées

	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				
	Dépen- ses de fonc- tionnement	Dépenses en capital	Rémuné- ration des ensei- gnants	Rémuné- rations des autres person- nels	Rémuné- ration de tous les person- nels	Autres dépen- ses de fonc- tionnement	Dépen- ses de fonc- tionnement	Dépenses en capital	Rémuné- ration des ensei- gnants	Rémuné- rations des autres person- nels	Rémuné- ration de tous les person- nels	Autres dépen- ses de fonc- tionnement	
													(1)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	92.0	8.0	59.8	16.9	76.7	23.3	90.4	9.6	32.0	27.6	59.6	40.4
	Autriche	95.9	4.1	70.3	8.1	78.4	21.6	95.0	5.0	42.9	19.6	62.5	37.5
	Belgique	98.0	2.0	70.3	17.9	88.2	11.8	97.1	2.9	56.3	15.7	72.1	27.9
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	89.8	10.2	51.1	16.8	67.9	32.1	88.3	11.7	27.7	20.6	48.3	51.7
	Danemark ¹	92.0	8.0	51.9	26.3	78.2	21.8	94.3	5.7	52.1	25.1	77.2	22.8
	Finlande	90.1	9.9	54.1	11.9	66.0	34.1	94.7	5.3	34.7	27.1	61.8	38.2
	France	91.7	8.3	x(5)	x(5)	79.0	21.0	89.8	10.2	x(11)	x(11)	70.1	29.9
	Allemagne ²	92.3	7.7	x(5)	x(5)	85.4	14.6	90.3	9.7	x(11)	x(11)	71.9	28.1
	Grèce ²	93.5	6.5	x(5)	x(5)	92.0	8.0	59.9	40.1	x(11)	x(11)	46.7	53.3
	Hongrie ²	92.2	7.8	x(5)	x(5)	77.6	22.4	82.7	17.3	x(11)	x(11)	65.7	34.3
	Islande ¹	89.0	11.0	m	m	m	m	90.1	9.9	x(11)	x(11)	80.4	19.6
	Irlande ²	90.4	9.6	78.3	7.6	85.9	14.1	86.9	13.1	45.4	22.9	68.3	31.7
	Italie ²	94.1	5.9	65.6	15.8	81.5	18.5	83.4	16.6	42.4	20.8	63.1	36.9
	Japon ¹	89.2	10.8	x(5)	x(5)	87.7	12.3	84.3	15.7	x(11)	x(11)	68.2	31.8
	Corée	82.7	17.3	63.3	8.9	72.2	27.8	78.8	21.2	38.7	12.4	51.2	48.8
	Luxembourg	84.0	16.0	74.8	12.2	87.0	13.0	m	m	m	m	m	m
	Mexique ²	97.3	2.7	82.4	12.0	94.4	5.6	97.3	2.7	59.0	18.3	77.3	22.7
	Pays-Bas	94.6	5.5	x(5)	x(5)	76.7	23.3	95.1	4.9	x(11)	x(11)	75.2	24.8
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	89.0	11.0	x(5)	x(5)	80.4	19.6	90.2	9.8	x(11)	x(11)	62.7	37.3
	Pologne	92.7	7.3	x(5)	x(5)	71.0	29.0	94.9	5.1	x(11)	x(11)	57.5	42.5
	Portugal	96.6	3.4	x(5)	x(5)	96.7	3.3	88.5	11.5	x(11)	x(11)	90.3	9.7
	Rép. slovaque ²	95.1	5.0	61.5	13.6	75.1	24.9	90.1	9.9	31.9	24.2	56.1	43.9
	Espagne	92.7	7.4	75.2	9.4	84.6	15.4	81.2	18.8	57.6	21.3	78.9	21.1
	Suède	92.7	7.3	50.7	16.9	67.8	32.2	m	m	x(11)	x(11)	58.7	41.3
	Suisse ²	90.0	10.0	71.6	13.2	84.8	15.2	89.3	10.7	53.9	23.3	77.2	22.8
	Turquie ²	93.5	6.5	x(5)	x(5)	95.5	4.5	78.0	22.0	x(11)	x(11)	71.0	29.0
	Royaume-Uni	91.4	8.6	53.2	21.9	75.0	25.0	95.7	4.3	32.7	25.0	57.7	42.3
	États-Unis	88.1	11.9	55.5	25.6	81.1	18.9	90.8	9.2	27.0	29.0	56.1	43.9
	Moyenne des pays	91.8	8.2	64.1	15.0	81.0	19.0	88.4	11.6	42.3	22.2	66.1	33.9
PAYS PARTENAIRES	Argentine ²	99.1	0.9	73.5	16.3	89.8	10.2	99.1	0.9	54.4	34.9	89.3	10.7
	Brésil ^{2,3}	92.2	7.8	x(5)	x(5)	80.5	19.5	92.9	7.1	x(11)	x(11)	80.1	19.9
	Chili ^{2,4}	86.9	13.1	x(5)	x(5)	68.4	31.6	93.2	6.8	x(11)	x(11)	66.3	33.7
	Inde ^{2,3,5}	94.4	5.6	80.5	8.0	88.5	11.5	98.9	1.1	x(11)	x(11)	99.7	0.3
	Indonésie ²	93.9	6.1	78.0	7.8	85.8	14.2	82.0	18.0	87.2	11.8	99.0	1.0
	Israël	92.1	7.9	x(5)	x(5)	75.2	24.8	89.9	10.1	x(11)	x(11)	74.5	25.5
	Jamaïque ²	94.5	5.5	70.9	14.9	85.8	14.2	94.4	5.6	57.6	24.4	82.1	17.9
	Jordanie ²	95.4	4.6	89.3	6.4	95.6	4.4	a	a	a	a	a	a
	Malaisie ²	60.4	39.6	69.4	12.3	81.8	18.2	53.0	47.0	24.6	10.5	35.1	64.9
	Paraguay ²	95.5	4.5	73.4	12.9	86.3	13.7	98.7	1.3	76.0	16.4	92.4	7.6
	Pérou ²	97.7	2.3	x(5)	x(5)	94.8	5.2	93.5	6.5	x(11)	x(11)	63.9	36.1
	Philippines ²	96.5	3.5	x(5)	x(5)	90.6	9.4	97.8	2.2	x(11)	x(11)	83.5	16.5
	Tunisie ²	92.3	7.7	m	m	m	m	75.2	24.8	m	m	m	m
	Uruguay ²	91.0	9.0	44.6	13.9	58.5	41.5	94.3	5.7	55.9	25.9	81.7	18.3

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

2. Établissements publics uniquement.

3. Année de référence : 2001.

4. Année de référence : 2003.

5. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/522823424064>

Chapitre



ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION



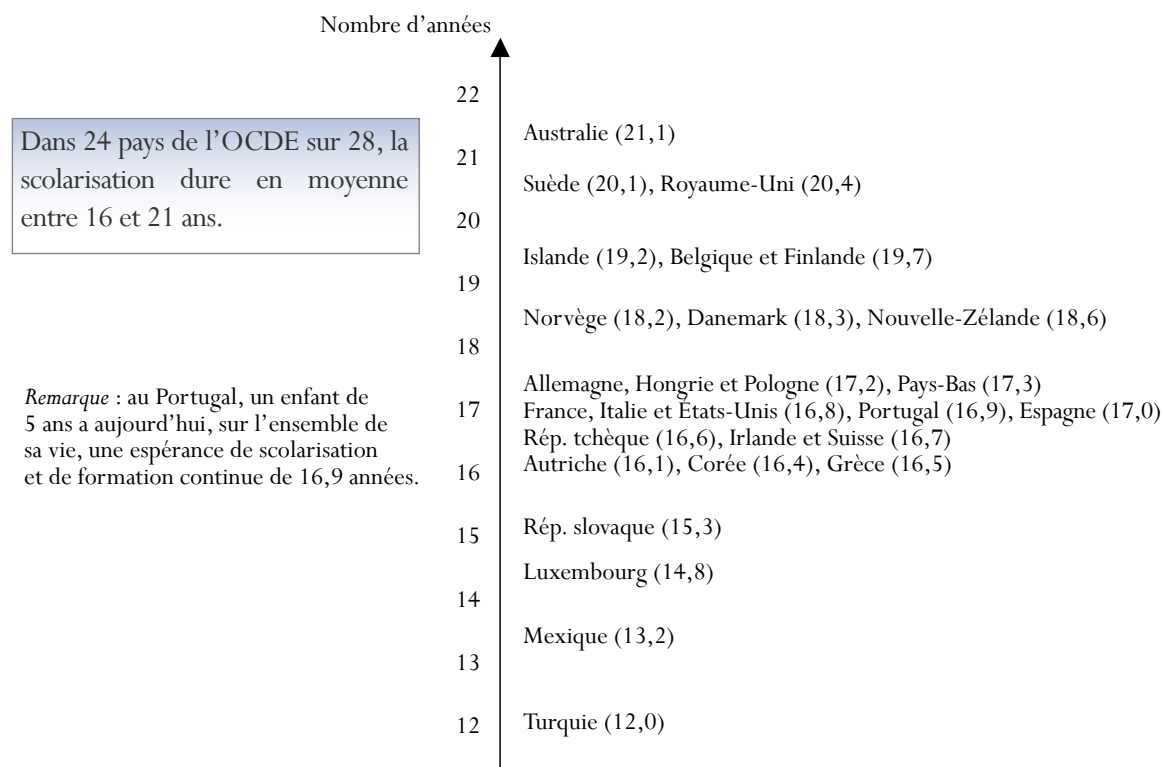
Espérance de scolarisation et de formation continue de l'enseignement primaire à la vie adulte

Cet indicateur décrit la structure des systèmes d'éducation sur la base de la scolarisation des élèves. Il étudie l'importance des effectifs à tous les niveaux d'enseignement, en analysant tout d'abord l'espérance de scolarisation à temps plein et à temps partiel, c'est-à-dire le nombre d'années d'études qu'un enfant âgé de cinq ans aujourd'hui peut espérer suivre tout au long de sa vie, puis en examinant les taux de scolarisation aux divers niveaux d'enseignement pour évaluer l'accès à l'éducation. Enfin, il donne une idée de l'évolution de l'accès à l'éducation depuis 1995 en se basant sur les tendances en matière de scolarisation.

Points clés

Graphique C1.1. Espérance de scolarisation et de formation continue (2003)

Ce graphique montre le nombre moyen d'années pendant lesquelles un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé dans le cadre institutionnel au cours de sa vie. Cette espérance de scolarisation et de formation continue correspond à la somme des taux de scolarisation calculés pour chaque âge à partir de l'âge de cinq ans. La prudence s'impose lors de la comparaison des données sur l'espérance de scolarisation, car ni la durée de l'année scolaire, ni la qualité de l'enseignement ne sont nécessairement identiques dans tous les pays.



Source : OCDE. Tableau C1.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/761640751320>

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés dans le cadre institutionnel pendant au moins 12 ans. Au moins 90 % des jeunes sont scolarisés pendant 14 ans ou plus en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et au Japon. Au Mexique et en Turquie, en revanche, les taux de scolarisation ne dépassent 90 % que pendant six et sept ans respectivement.
- Entre 1995 et 2003, l'espérance de scolarisation et de formation continue a augmenté dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données comparables.
- Dans la moitié des pays de l'OCDE, 70 % des enfants âgés de trois à quatre ans suivent des programmes pré-primaires ou primaires.
- Dans les pays de l'OCDE, un enfant de 5 ans peut espérer être scolarisé pendant 17,3 ans, mais l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les femmes que chez les hommes, de 0,7 an en moyenne.
- Un jeune de 17 ans peut espérer passer 2,8 ans dans l'enseignement tertiaire.

Contexte

Le bien-être social et la prospérité économique des pays dépendent dans une grande mesure de l'instruction et de la formation de leur population. Intrinsèquement, il est donc dans l'intérêt de la société de garantir l'accès généralisé à un large éventail de possibilités de formation, tant aux enfants qu'aux adultes. Les programmes destinés à la petite enfance préparent les plus jeunes à entamer leurs études primaires. Ils permettent de prendre des mesures préventives pour lutter contre les inégalités sociales et linguistiques et donnent aux enfants l'occasion d'étoffer et d'enrichir les expériences éducatives qu'ils vivent dans leur milieu familial. L'enseignement primaire et secondaire jettent les bases d'un ensemble de compétences très diverses et préparent les jeunes à continuer à apprendre tout au long de leur vie et à devenir des membres productifs de la société. Enfin, l'enseignement tertiaire propose toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des savoirs et savoir-faire de haut niveau, soit immédiatement à l'issue des études secondaires, soit plus tard dans la vie.

Observations et explications

Dans les pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes ont accès à l'enseignement fondamental. Toutefois, les taux de scolarisation et la progression des individus d'un niveau d'enseignement à l'autre tout au long de leur vie varient sensiblement selon les pays.

Scolarisation globale

La durée et le taux de scolarisation dans l'éducation pré-primaire et au-delà de la scolarité obligatoire varient considérablement d'un pays à l'autre.

Durée moyenne de scolarisation en 2003

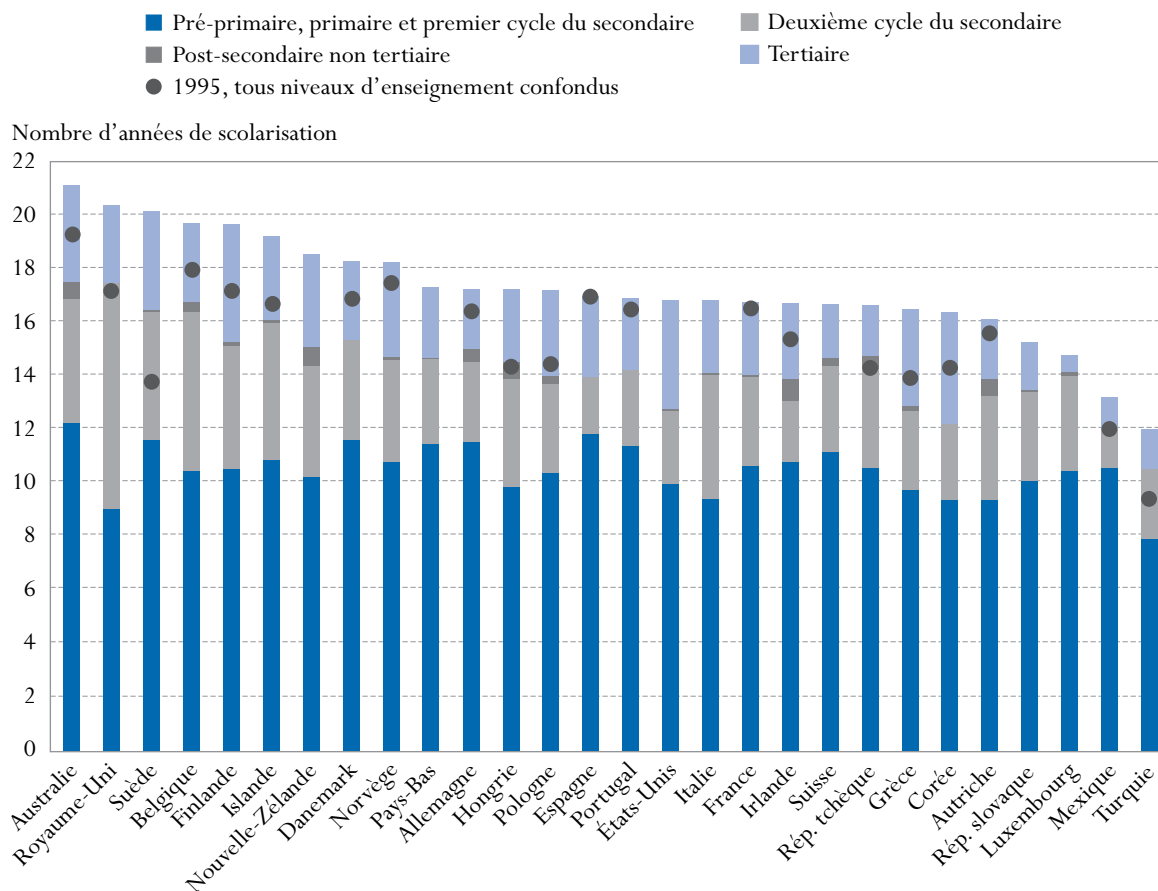
Dans 24 pays de l'OCDE sur 28, la scolarisation institutionnelle dure en moyenne entre 16 et 21 ans. Un enfant de 5 ans ne peut espérer être scolarisé plus de 16 ans au Luxembourg, au Mexique, en République slovaque et en Turquie. À titre de comparaison, son espérance de scolarisation atteint ou dépasse 19 ans en Australie, en Belgique, en Finlande, en Islande, au Royaume-Uni et en Suède (voir le graphique C1.2).

Les variations de l'espérance de scolarisation constatées entre les pays de l'OCDE proviennent essentiellement des différences entre les taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire. Bien que les écarts relatifs soient également importants dans l'enseignement tertiaire, ils s'appliquent à une plus petite proportion de la population et ont dès lors moins d'effets sur l'espérance de scolarisation (voir le graphique C1.2).

Les mesures du nombre moyen d'années d'études, telles que « l'espérance de scolarisation et de formation continue », sont affectées par les taux de scolarisation tout au long du cycle de vie, ce qui explique pourquoi elles sous-évaluent le nombre réel d'années d'études dans les pays où l'accès à l'éducation se développe.

Par ailleurs, l'absence de distinction entre la scolarisation à temps plein et à temps partiel explique pourquoi les résultats sont relativement élevés dans des pays de l'OCDE où une proportion assez importante des effectifs est scolarisée à temps partiel. En Australie, en Belgique, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, la scolarisation à temps partiel allonge l'espérance de scolarisation d'au moins trois ans (voir le tableau C1.1).

Enfin, dans les pays de l'OCDE où l'espérance de scolarisation à un niveau d'enseignement donné dépasse le nombre d'années d'études à ce même niveau, les redoublements (ou, comme dans le cas de l'Australie, le nombre d'adultes scolarisés au niveau considéré) ont un impact plus important sur l'espérance de scolarisation que la proportion d'individus qui arrêtent leurs études avant d'arriver au terme du niveau en question.

Graphique C1.2. Espérance de scolarisation et de formation continue, selon le niveau d'enseignement (2003)*Dans les conditions actuelles (à l'exclusion de l'enseignement destiné aux enfants de moins de cinq ans)*

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'espérance de scolarisation et de formation continue, tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Tableau C1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/761640751320>

Les taux de scolarisation varient en fonction des taux d'accès à un niveau d'enseignement donné et de la durée typique 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. En Belgique par exemple, où l'espérance de scolarisation des enfants âgés de 5 ans est supérieure à 19 années, les taux de scolarisation sont très élevés (supérieurs à 90 %) pendant 15 années d'études. En revanche, en Australie, en Finlande, au Royaume-Uni et en Suède, où l'espérance de scolarisation est tout aussi élevée, les taux de scolarisation ne dépassent la barre des 90 % que pendant 13 années d'études, voire moins (voir les tableaux C1.1 et C1.2). En Islande, l'espérance de scolarisation est dans la moyenne et la scolarisation n'est quasi générale que pendant 14 ans.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés dans le cadre institutionnel pendant au moins 12 ans. Au moins 90 % des jeunes sont scolarisés pendant 14 ans ou plus en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et au Japon. Au Mexique et en Turquie en revanche, les taux de scolarisation ne dépassent 90 % que pendant une période de sept ans et six ans respectivement (voir le tableau C1.2).

Variation de l'espérance de scolarisation selon le sexe

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un enfant de 5 ans peut espérer suivre des études pendant 17,3 ans. L'espérance de scolarisation varie davantage chez les femmes que chez les hommes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation des femmes est supérieure de 0,7 an à celle des hommes. Les femmes peuvent s'attendre à rester scolarisées au moins un an de plus que les hommes en Belgique, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Royaume-Uni et en Suède (l'écart est même de 2,7 ans au Royaume-Uni et de 2,9 ans en Suède). C'est l'inverse en Allemagne et au Pays-Bas où l'espérance de scolarisation pour les hommes est supérieure de 0,2 années à celle des femmes. C'est encore plus net en Corée, en Suisse et en Turquie, où les hommes peuvent s'attendre à rester scolarisés respectivement 1,8, 0,6 et 2,0 ans de plus que les femmes (voir le tableau C1.1).

Évolution de la scolarisation

Entre 1995 et 2003, l'espérance de scolarisation a augmenté dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données tendanciennes comparables sont disponibles, ce qui dénote un accroissement général des taux de scolarisation (voir le tableau C1.1). En Corée, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en Pologne, en République tchèque, au Royaume-Uni, en Suède et en Turquie, la durée de scolarisation moyenne a progressé d'au moins 15 % au cours de cette période relativement brève.

Certains pays ont prolongé leur durée de scolarisation moyenne en rendant quasi universelle l'éducation préscolaire dès l'âge de 3 ans, en retenant la majorité des jeunes dans l'enseignement jusqu'à la fin de leur adolescence ou en maintenant un taux de scolarisation de 10 à 20 % dans toutes les tranches d'âge bien au-delà de l'âge de 20 ans.

C₁

Préscolarisation

Dans la majorité des pays de l'OCDE, la scolarisation quasi totale – un taux de scolarisation supérieur à 90 % en l'occurrence – commence entre 5 et 6 ans. Toutefois, en Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède, plus de 70 % des enfants sont accueillis dès l'âge de 3 ou 4 ans dans des structures pré-primaires ou primaires (voir le tableau C1.2). Le taux de préscolarisation ne représente pas plus de 20 % en Corée, mais il dépasse les 90 % en Belgique, en Espagne, en France, en Islande et en Italie.

La préscolarisation est cruciale, car elle contribue à jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et à assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. Il y a lieu de souligner toutefois que les programmes préscolaires officiels qui sont couverts par cet indicateur ne sont pas les seuls à offrir une prise en charge de qualité pour les très jeunes enfants. La plus grande prudence s'impose donc lors de l'interprétation des conclusions sur la fréquentation et la qualité de l'encadrement dans l'éducation préscolaire.

Fréquentation en fin de scolarité obligatoire et au-delà

Un certain nombre de facteurs, parmi lesquels le risque accru de chômage et les autres formes d'exclusion qui menacent les jeunes dont le niveau de formation est insuffisant, influent sur la décision de poursuivre des études après la scolarité obligatoire. Dans de nombreux pays de l'OCDE, le passage de l'école à la vie active est désormais un processus plus long et plus complexe, ce qui permet – ou impose – aux jeunes d'associer formation et activité professionnelle afin d'acquérir des qualifications valorisées sur le marché du travail (voir l'indicateur C4).

Dans les pays de l'OCDE, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre l'âge de 14 ans (en Corée, au Portugal et en Turquie) et l'âge de 18 ans (en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas), mais l'âge le plus courant est 15 ou 16 ans (voir le tableau C1.2). Toutefois, l'âge de la fin de la scolarité obligatoire – prévu par la loi ou les textes officiels en vigueur – ne correspond pas toujours à l'âge en dessous duquel la scolarisation est universelle.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les taux de scolarisation restent élevés jusqu'à l'âge marquant la fin de la scolarité obligatoire, mais ils tombent sous la barre des 90 % avant cet âge en Allemagne, en Belgique, aux États-Unis, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Turquie. Dans ces pays, plus de 10 % des élèves arrêtent leurs études avant la fin de la scolarité obligatoire. En Allemagne, en Belgique, aux États-Unis et aux Pays-Bas, ce phénomène s'explique peut-être en partie par l'âge relativement élevé qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire, 18 ans en l'occurrence (17 ans en moyenne aux États-Unis). En revanche, 21 pays de l'OCDE parviennent à maintenir scolarisés la quasi-totalité des jeunes après l'âge marquant la fin de la scolarité obligatoire (voir le tableau C1.2).

Les taux de scolarisation commencent à baisser à partir des dernières années du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. Toutefois, plusieurs pays font figure d'exception et continuent d'enregistrer des taux relativement élevés chez les jeunes âgés de 20 à 29 ans. Ainsi, en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Suède, plus de 30 % des jeunes âgés de 20 à 29 ans suivent encore des études (voir le tableau C1.2).

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 qui veulent améliorer leur niveau de qualification.

Le passage à l'enseignement post-secondaire

Dans de nombreux pays, les diplômés de fin d'études secondaires ont la possibilité d'entreprendre des études relativement courtes (de moins de deux ans) qui les préparent à exercer des métiers spécifiques ou à travailler dans des secteurs d'activité précis. Dans plusieurs pays de l'OCDE, les formations à vocation professionnelle ne sont accessibles qu'aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Alors que ces formations correspondent à des programmes plus poussés ou à des deuxièmes cursus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays de l'OCDE (en Autriche, en Espagne et en Hongrie, par exemple), elles relèvent de l'enseignement post-secondaire dans d'autres (au Canada et aux États-Unis notamment) bien que ces formations post-secondaires soient souvent analogues aux programmes du deuxième cycle du secondaire.

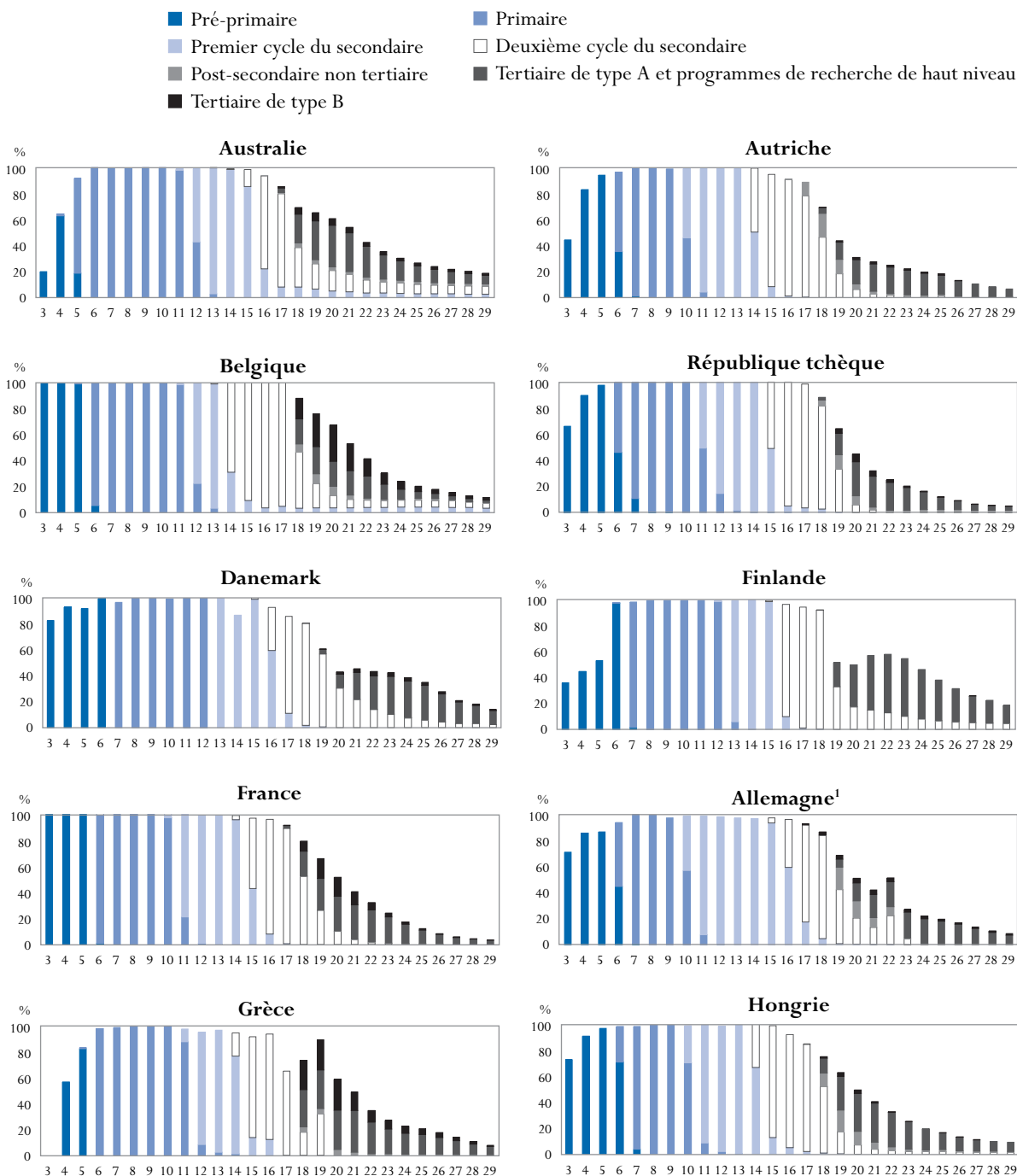
Mais, dans une optique de comparaison internationale, ces formations se situent à la limite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire. Elles sont donc classifiées à un niveau d'enseignement différent (l'enseignement dit post-secondaire non tertiaire).

Scolarisation dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire

Dans 25 pays de l'OCDE sur 30, les formations de ce type sont proposées aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer 0,2 an dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. À ce niveau d'enseignement, l'espérance de scolarisation est de 0,1 an aux États-Unis, en Islande, en Italie, en Norvège, en République slovaque et en Suède et atteint ou dépasse 0,6 an en Australie, en Autriche, en Hongrie, en Irlande et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau C1.1).

Graphique C1.3. Taux nets de scolarisation, selon l'âge et le niveau d'enseignement (2003)

Calculs basés sur le nombre d'individus



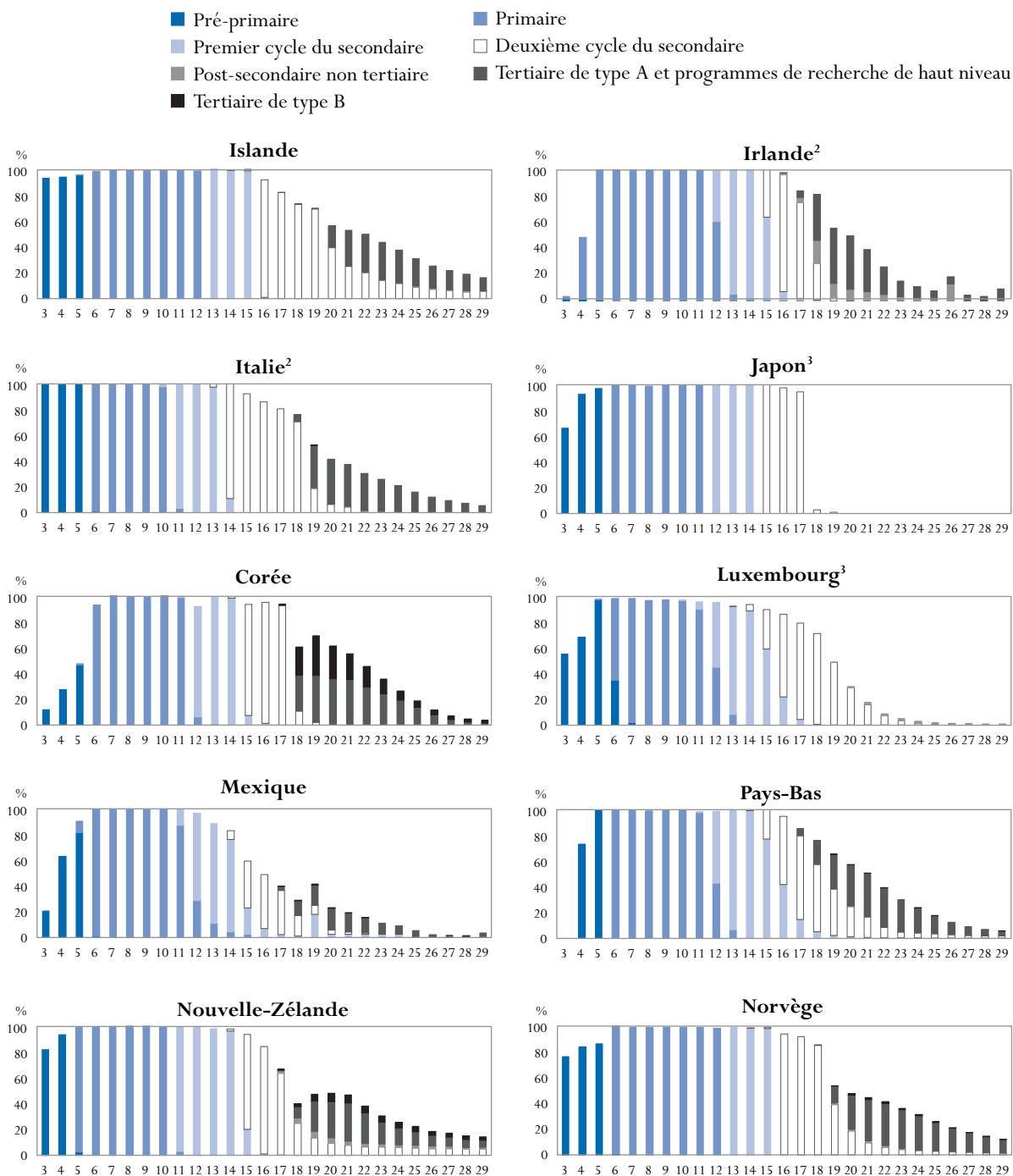
1. Allemagne : les chiffres concernant les programmes de recherche de haut niveau sont manquants.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/761640751320>

Graphique C1.3. (suite) Taux nets de scolarisation, selon l'âge et le niveau d'enseignement (2003)

Calculs basés sur le nombre d'individus



C1

2. Irlande et Italie : l'enseignement tertiaire de type B est inclus dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau.

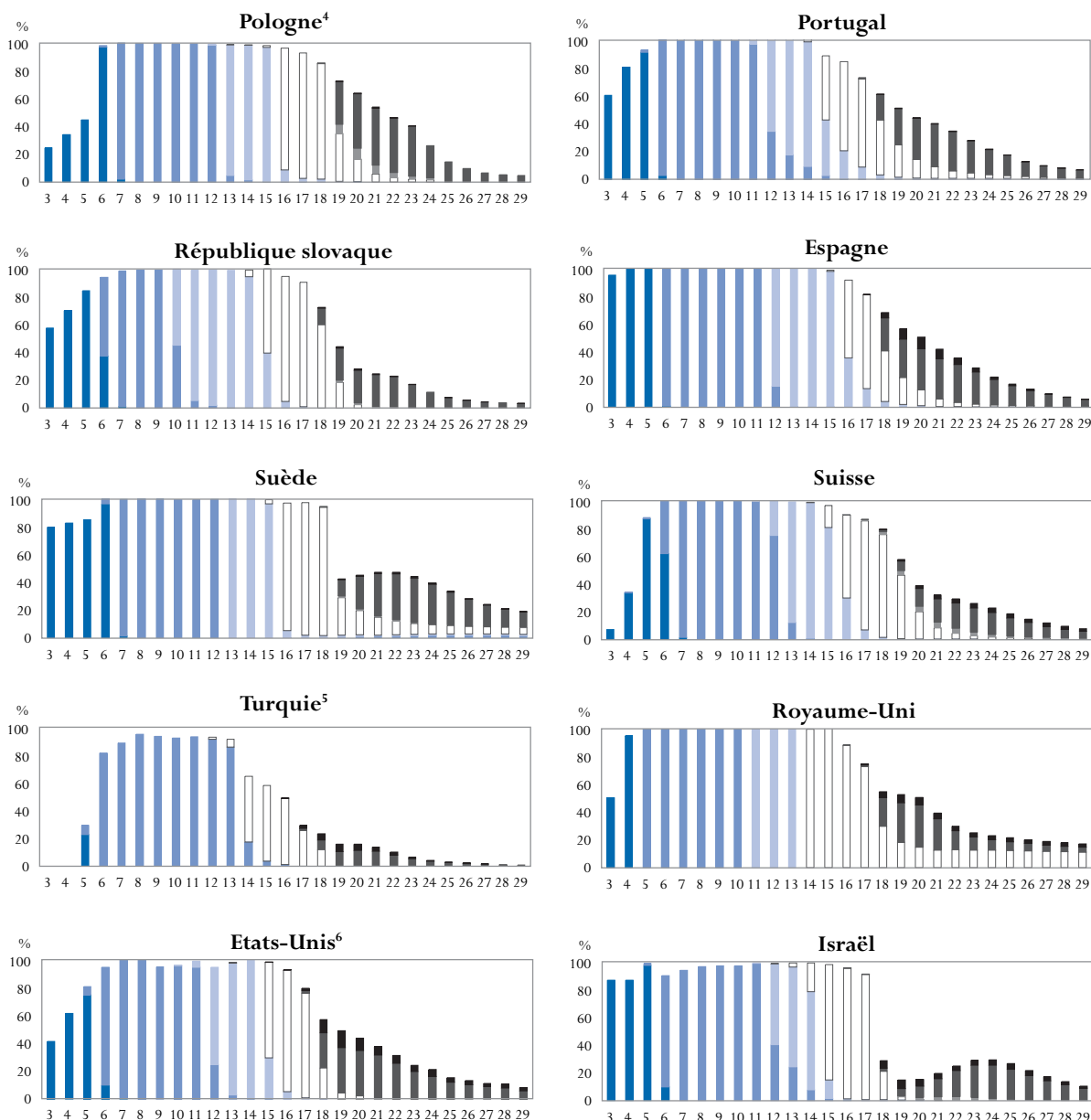
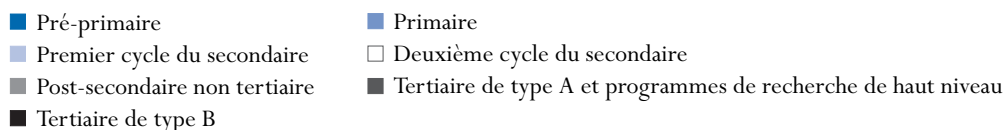
3. Japon et Luxembourg : la répartition par âge n'est pas disponible pour l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/761640751320>

Graphique C1.3. (suite) Taux nets de scolarisation, selon l'âge et le niveau d'enseignement (2003)

Calculs basés sur le nombre d'individus



4. Pologne : la répartition par âge est uniquement disponible pour l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau, pour les étudiants de 25 ans et plus.

5. Turquie : le premier cycle de l'enseignement secondaire n'existe pas.

6. États-Unis : la répartition par âge n'est pas disponible pour l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/761640751320>

Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

Un large éventail de formations tertiaires s'offre aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, ainsi qu'aux actifs qui veulent améliorer leur niveau de qualification.

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 obtenus à l'issue de programmes de recherche de haut niveau, équivalents au doctorat (CITE 6). Les programmes tertiaires de type A sont majoritairement axés sur un enseignement théorique et sont conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant des compétences pointues. Les programmes tertiaires de type B sont classés au même niveau de compétence que les formations tertiaires de type A, mais ils ont une finalité professionnelle plus précise et ils préparent les étudiants à entrer directement dans la vie active. Habituellement, ces formations sont plus courtes que celles de type A (de deux à trois ans) et sont sanctionnées par des diplômes qui ne sont pas assimilés à des titres de niveau universitaire. Dans le passé, le type d'établissement qui dispensait la formation donnait une idée relativement précise du niveau des contenus d'enseignement (formation proposée soit dans des universités, soit dans des établissements d'enseignement tertiaire non universitaire), mais la ligne de démarcation entre les différents types d'établissements est plus floue aujourd'hui. Ces distinctions entre types d'établissement ne sont donc plus appliquées dans les indicateurs de l'OCDE.

Encadré C1.1. Scolarisation tout au long du cycle de vie

Taux de scolarisation selon l'âge et le niveau d'éducation

La scolarisation tout au long du cycle de vie d'un élève varie en fonction à la fois de la scolarisation aux différents niveaux d'éducation et de la durée typique des études à chacun de ces niveaux. Par exemple, l'Autriche est le seul pays dans lequel plus de 10 % des jeunes âgés de 17 ans sont scolarisés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans la plupart des autres pays, le passage du deuxième cycle du secondaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire intervient à l'âge de 18 ans. L'Allemagne fait figure d'exception, car cette transition y intervient surtout aux âges de 19 et 20 ans (environ 15 % des jeunes âgés de 19 et 20 ans sont scolarisés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire). La transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire se réalise donc à différents âges dans les différents pays de l'OCDE. Pour en savoir plus sur les modes de participation au sein des pays de l'OCDE, veuillez consulter le graphique C1.3.

Derrière ces analyses globales, d'importantes différences structurelles existent : par exemple, il est possible de suivre des études à temps partiel seulement au niveau tertiaire dans certains pays, alors que, dans d'autres pays, ceci est possible dès l'enseignement secondaire. Voir le Tableau C1.3 (disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/761640751320>).

Fin de la scolarité obligatoire et chute des taux de scolarisation

Une analyse des taux de scolarisation selon le niveau d'éducation et l'âge montre qu'il n'existe pas de relation étroite entre la fin de la scolarité obligatoire et la chute des taux de scolarisation. Dans 20 pays de l'OCDE sur 27, la chute la plus forte des taux de scolarisation intervient non pas à la

fin de la scolarité obligatoire, mais à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans tous les pays de l'OCDE, les taux de scolarisation commencent cependant à baisser à partir de l'âge de 16 ans. En moyenne dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation baisse de 90 % à l'âge de 16 ans à 83 % à l'âge de 17 ans, à 71 % à l'âge de 18 ans et à 58 % à l'âge de 19 ans. En Corée, en Finlande, en France, au Japon, en Norvège, en Pologne, en République tchèque et en Suède, plus de 93 % des jeunes âgés de 17 ans sont encore scolarisés, alors que la scolarité obligatoire prend fin avant l'âge de 17 ans. Voir le tableau C1.3 de l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* (2004c). Pour une mise à jour des données veuillez consulter le Tableau C1.4 (disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/761640751320>).

Dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut en moyenne espérer passer 2,8 ans dans l'enseignement tertiaire. Deux facteurs influent sur l'espérance de scolarisation dans le tertiaire : le taux d'accès à ce niveau d'enseignement et la durée typique des études. En Australie, en Corée, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est supérieure à trois années. En revanche, au Luxembourg, au Mexique, en République slovaque et en Turquie, elle ne représente pas plus de 1,8 an (voir le tableau C1.1 et l'indicateur C2).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les politiques favorisant la formation encouragent l'élargissement de l'accès aux études de niveau tertiaire. Jusqu'à une date récente, l'impact de ces politiques a plus que compensé la baisse démographique qui conduisait dans plusieurs pays à miser sur une demande stable ou en baisse de la part des jeunes en fin de scolarité. Des signes laissent à présent prévoir une stabilisation de la demande d'enseignement tertiaire dans certains pays, mais la tendance globale reste à la hausse.

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2002-2003 et proviennent de la collecte de données UOE sur l'éducation réalisée chaque année par l'OCDE, ainsi que du programme sur les Indicateurs de l'éducation dans le monde réalisé en 2004.

Sauf mention contraire, les chiffres sont exprimés en nombre de personnes physiques. En d'autres termes, aucune distinction n'est établie entre les élèves/étudiants scolarisés à temps plein et à temps partiel. Il est très difficile de donner une définition normalisée de ces deux modes de scolarisation, car plusieurs pays de l'OCDE n'appliquent pas cette distinction. Dans d'autres pays de l'OCDE, les données ne couvrent pas intégralement les formations à temps partiel.

Pour calculer le nombre moyen d'années pendant lesquelles un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie, appelé ici « espérance de scolarisation et de formation continue », les taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de cinq ans ont été additionnés (voir le tableau C1.1). Si, au cours des années suivantes, une tendance à l'allongement (ou au raccourcissement) de la durée des études devait se manifester, la durée moyenne réelle de scolarisation de la cohorte en serait allongée (ou raccourcie). La prudence s'impose lors de la comparaison des données sur l'espérance de scolarisation, car ni la durée de l'année scolaire, ni la qualité de l'enseignement ne sont nécessairement identiques dans tous les pays.

L'espérance de scolarisation est une mesure domestique de la fréquentation scolaire globale, car la collecte de données UOE couvre toutes les activités de formation mises en œuvre sur le territoire national, quels que soient le type et le mode de financement (public ou privé, national ou étranger) des établissements, et

la manière dont l'enseignement y est organisé et dispensé. Le tableau C1.1 présente également l'indice de variation de l'espérance de scolarisation entre 1995 et 2003.

Les taux nets de scolarisation exprimés en pourcentage dans le tableau C1.2 sont obtenus en divisant le nombre d'individus d'un groupe d'âge donné, scolarisés à tous les niveaux d'enseignement, par l'effectif de la population du même groupe d'âge.

Les données de l'année scolaire 1994-1995 ont été recueillies lors d'une enquête spéciale réalisée en 2000 dans les pays de l'OCDE. Les pays ont été invités à communiquer leurs données en suivant la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE-97).

Tableau C1.1. Espérance de scolarisation et de formation continue (2003)

Estimation du nombre d'années de scolarisation et de formation continue dans les conditions actuelles (à l'exclusion de l'enseignement destiné aux enfants de moins de 5 ans)

	Temps plein et temps partiel							Temps plein	Temps partiel	Indice de variation, tous niveaux d'enseignement confondus (1995=100)	
	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
	H+F	Hommes	Femmes					H+F			H+F
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		(10)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	21.1	20.8	21.4	11.7	4.6	0.6	3.6	14.8	6.3	110
	Autriche	16.1	16.0	16.2	8.1	3.9	0.6	2.2	15.9	0.2	103
	Belgique	19.7	19.1	20.2	9.4	5.9	0.4	2.9	16.4	3.3	110
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	16.6	16.5	16.8	9.0	3.7	0.5	1.9	16.3	0.3	117
	Danemark	18.3	17.6	18.9	9.7	3.7	n	2.9	17.2	1.0	108
	Finlande	19.7	19.0	20.4	9.0	4.6	0.2	4.4	17.8	1.9	114
	France	16.8	16.5	17.0	9.5	3.3	n	2.7	16.8	n	101
	Allemagne	17.2	17.3	17.1	10.2	3.0	0.5	2.2	17.1	0.1	105
	Grèce	16.5	16.2	16.8	8.9	2.9	0.2	3.6	16.3	0.1	118
	Hongrie	17.2	16.8	17.6	8.1	4.0	0.6	2.7	15.3	1.9	120
	Islande	19.2	18.2	20.2	9.9	5.1	0.1	3.1	16.9	2.4	115
	Irlande	16.7	16.1	17.4	10.8	2.3	0.8	2.8	15.7	1.0	109
	Italie	16.8	16.4	17.1	8.3	4.7	0.1	2.7	16.7	0.1	m
	Japon	m	m	m	9.1	3.0	m	m	m	m	m
	Corée	16.4	17.3	15.5	8.9	2.9	a	4.2	16.4	n	115
	Luxembourg	14.8	14.7	14.9	9.1	3.5	0.2	0.6	14.6	0.2	m
	Mexique	13.2	13.0	13.4	9.7	1.5	a	1.1	13.2	n	110
	Pays-Bas	17.3	17.4	17.2	10.5	3.2	n	2.6	16.7	0.6	m
	Nouvelle-Zélande	18.6	17.5	19.5	10.2	4.1	0.7	3.5	15.5	3.0	m
Norvège ¹	18.2	16.6	18.1	9.9	3.8	0.1	3.5	16.8	1.4	104	
Pologne	17.2	16.7	17.7	9.0	3.3	0.3	3.2	14.4	2.8	119	
Portugal	16.9	16.5	17.3	10.4	2.9	a	2.6	16.2	0.7	103	
Rép. slovaque	15.3	15.1	15.4	8.9	3.3	0.1	1.8	14.6	0.7	m	
Espagne	17.0	16.6	17.4	10.8	2.2	a	3.0	16.4	0.6	100	
Suède	20.1	18.7	21.6	9.8	4.8	0.1	3.7	16.9	3.3	146	
Suisse	16.7	17.0	16.4	9.6	3.2	0.3	2.0	16.1	0.5	m	
Turquie	12.0	12.8	10.8	7.7	2.6	a	1.5	12.0	n	127	
Royaume-Uni	20.4	19.0	21.7	9.1	8.4	x(5)	2.9	14.9	5.5	119	
États-Unis	16.8	16.3	17.4	9.2	2.7	0.1	4.1	14.9	2.0	m	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>17.3</i>	<i>16.9</i>	<i>17.6</i>	<i>9.5</i>	<i>3.7</i>	<i>0.2</i>	<i>2.8</i>	<i>15.8</i>	<i>1.5</i>	<i>113</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ²	17.6	16.9	18.4	10.7	2.4	a	3.5	15.1	2.6	m
	Brésil ²	16.1	15.8	16.4	10.8	2.8	a	1.2	16.1	n	m
	Chili	15.0	15.2	14.8	8.3	3.8	a	2.0	15.0	n	m
	Chine	11.9	m	m	9.0	1.4	m	m	m	m	m
	Égypte	12.0	10.8	10.4	8.1	2.2	m	1.5	m	m	m
	Inde ²	9.8	10.2	9.3	6.9	1.6	n	0.5	m	m	m
	Indonésie	11.9	12.0	11.7	9.2	1.4	a	0.8	11.9	n	m
	Israël	15.9	15.6	16.2	8.6	3.2	0.1	2.9	15.3	0.6	m
	Jamaïque	12.6	12.6	12.5	8.4	1.6	0.1	m	12.6	m	m
	Jordanie ²	12.6	12.3	13.0	9.4	1.4	a	1.5	12.6	n	m
	Malaisie ²	12.7	12.3	13.2	8.3	1.9	0.4	1.4	12.6	0.1	m
	Paraguay ²	13.8	13.7	13.9	9.9	1.8	m	1.2	12.8	n	m
	Pérou ²	14.5	14.5	14.5	10.1	1.6	m	m	m	m	m
	Philippines	11.8	11.5	12.3	9.3	0.6	0.2	1.4	11.3	m	m
	Fédération de Russie	14.9	14.6	15.7	8.1	1.7	0.1	3.3	12.1	2.8	m
	Thaïlande	15.1	14.9	15.3	9.3	2.2	m	2.1	12.3	2.8	m
	Tunisie	13.4	13.1	13.6	9.5	2.5	n	1.2	13.4	n	m
	Uruguay ²	16.4	15.5	17.3	10.1	2.9	0.1	1.9	16.4	n	m
	Zimbabwe	11.3	11.9	10.7	8.8	1.1	m	0.2	11.2	0.1	m

Remarque : les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de participation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants (par exemple le Luxembourg) et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Les enfants de 5 ans sont inclus dans le total (hommes + femmes) en Norvège, mais ne figurent pas dans la répartition par sexe.

2. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/761640751320>

Tableau C1.2. Taux de scolarisation, selon l'âge (2003)

Taux de scolarisation à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés

	Âge de fin de scolarité obligatoire	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	À partir de 40 ans, en pourcentage de la population âgée de 40 ans et plus
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	15	12	5 - 16	41.8	98.2	82.1	33.4	15.1	6.8
Autriche	15	12	5 - 16	65.6	98.5	77.3	18.1	3.3	0.3
Belgique ¹	18	15	3 - 17	120.7	100.3	93.9	29.0	8.4	3.4
Canada	16	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	15	13	5 - 17	82.8	99.8	90.1	16.6	2.9	0.2
Danemark	16	12	4 - 16	88.0	99.1	84.7	31.9	5.7	0.9
Finlande	16	13	6 - 18	40.2	94.6	86.0	40.4	10.9	2.3
France ¹	16	15	3 - 17	118.9	101.4	87.2	20.4	2.4	a
Allemagne	18	12	6 - 17	78.7	97.6	89.0	26.7	2.9	0.2
Grèce	14.5	11	6 - 16	28.5	96.7	82.6	25.8	0.5	n
Hongrie	16	13	4 - 16	82.6	100.4	83.4	22.3	4.9	0.5
Islande ¹	16	14	3 - 16	146.8	98.8	83.0	35.6	9.6	2.6
Irlande	16	12	5 - 16	26.1	100.4	84.4	19.3	2.8	x(8)
Italie	15	13	3 - 15	104.1	101.9	77.8	19.3	2.7	n
Japon	15	14	4 - 17	79.8	100.7	m	m	m	m
Corée	14	12	6 - 17	19.9	93.2	81.7	27.3	1.9	0.4
Luxembourg	15	11	5 - 15	61.6	96.7	75.4	6.5	0.4	n
Mexique	15	7	6 - 12	42.1	96.9	43.9	9.7	3.4	0.5
Pays-Bas	18	12	5 - 16	36.4	99.7	84.9	24.9	3.0	0.8
Nouvelle-Zélande	16	12	4 - 15	88.1	100.1	67.0	28.7	11.3	4.5
Norvège	16	12	6 - 17	80.4	98.1	85.3	28.6	7.0	1.8
Pologne	15	12	6 - 17	30.6	94.2	88.2	29.0	4.4	x(8)
Portugal	14	10	5 - 14	70.3	105.3	70.9	21.9	3.6	0.5
Rép. slovaque	16	12	6 - 17	72.4	97.3	79.7	13.2	1.8	0.2
Espagne ¹	16	14	3 - 16	115.9	102.5	78.5	21.9	2.8	0.4
Suède	16	13	6 - 18	81.1	98.6	86.8	34.5	13.6	3.4
Suisse	15	11	6 - 16	22.7	99.3	83.1	20.8	3.6	0.3
Turquie	14	6	8 - 13	n	82.0	34.8	6.0	0.3	n
Royaume-Uni	16	12	4 - 15	77.2	100.5	75.9	26.3	15.7	7.8
États-Unis	17	11	6 - 16	51.5	97.1	75.4	22.2	5.9	1.7
Moyenne des pays	16	12		69.8	98.3	79.1	23.6	5.4	1.6
PAYS PARTENAIRES									
Argentine ²	14	11	5 - 15	41.3	104.3	71.3	27.6	6.8	1.4
Bésil ²	14	8	7 - 14	16.4	91.8	73.9	22.2	7.8	2.3
Chili	14	9	7 - 15	28.3	90.8	70.2	3.0	0.8	0.3
Chine	14	7	6 - 13	15.7	85.9	13.7	m	m	m
Égypte	13	5	6 - 10	7.3	86.8	m	m	m	m
Inde	14	1	6 - 7	2.5	65.7	m	m	m	m
Indonésie	15	7	6 - 13	n	89.2	51.5	3.9	n	n
Israël	15	12	5 - 17	102.4	96.8	65.6	20.7	5.0	0.9
Jamaïque	12	5	7 - 13	6.3	82.4	40.3	m	m	m
Jordanie	15	4	6 - 9	16.3	90.6	42.2	m	m	m
Malaisie ²	12	7	6 - 12	13.6	90.1	56.0	8.4	1.2	0.2
Paraguay ²	14	7	6 - 12	9.4	95.0	55.0	7.1	0.8	0.2
Pérou ²	16	9	6 - 14	50.2	98.5	55.5	9.6	1.9	0.5
Philippines	12	8	7 - 17	n	82.4	52.3	4.1	0.4	n
Fédération de Russie	15	9	3 - 14	80.7	94.2	29.3	m	m	m
Thaïlande	14	8	4 - 13	55.4	97.4	59.8	13.5	1.4	0.3
Tunisie	16	6	6 - 11	x(5)	86.8	57.3	3.9	n	n
Uruguay ²	15	10	6 - 15	25.4	98.6	71.8	22.6	4.6	0.6
Zimbabwe	12	7	7 - 13	n	81.6	30.0	n	n	n

Remarques : l'âge de fin de scolarité obligatoire correspond à l'âge où se termine l'enseignement obligatoire. Ainsi, si la fin d'obligation scolaire est fixé à 18 ans, tous les élèves de moins de 18 ans sont tenus d'être scolarisés par la loi. Les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de participation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants (par exemple le Luxembourg) et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Le taux « Jusqu'à 4 ans, en pourcentage de la population âgée de 3 à 4 ans » est surestimé. Un nombre significatif d'élèves est âgé de moins de 3 ans.

Le taux net entre 3 et 5 ans avoisine les 100 %.

2. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/761640751320>

C1

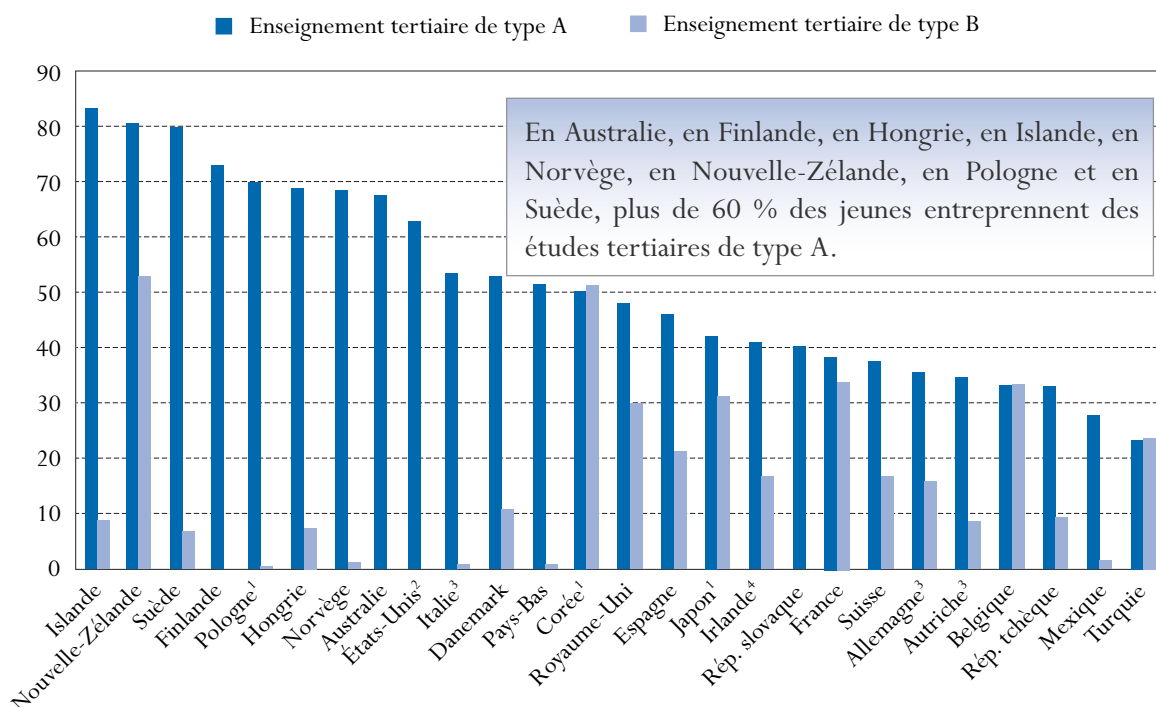
La scolarisation dans l'enseignement secondaire et tertiaire

Cet indicateur décrit les profils de scolarisation dans l'enseignement secondaire et indique les pourcentages de jeunes qui entameront les différents types de formation tertiaire au cours de leur vie. Les taux d'accès aux programmes tertiaires et les taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement donnent une idée de l'accessibilité de ces formations et de la valeur subjective qui leur est accordée.

Points clés

Graphique C2.1. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire (2003)

Ce graphique montre la proportion d'individus qui entament pour la première fois des études tertiaires. Les taux d'accès donnent un aperçu de l'afflux d'étudiants pendant une certaine période, et non de l'ensemble des effectifs scolarisés à ce niveau. Contrairement aux taux de scolarisation, ils ont l'avantage de ne pas être influencés par les différentes durées des programmes d'un pays à l'autre.



Remarque : les taux nets d'accès aux programmes tertiaires de type A et B ne peuvent être additionnés en raison du double comptage.

1. Les taux d'accès aux programmes tertiaires de type A et B sont des taux bruts.
2. Les programmes de type A comprennent les programmes de type B.
3. Le taux d'accès aux programmes de type B est un taux brut.
4. Seuls sont pris en considération les nouveaux inscrits à temps plein.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès aux programmes tertiaires de type A.

Source : OCDE. Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/010583001002>

Autres faits marquants

- Dans 16 pays de l'OCDE, la majorité des élèves inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent des formations à vocation professionnelle ou des programmes combinés emploi-études. Les formations professionnelles sont dispensées en milieu scolaire dans la plupart des pays de l'OCDE.
- A partir des conditions actuelles, il est prévu que 53 % des jeunes d'aujourd'hui entreprendront des études tertiaires de type A au cours de leur vie. La proportion d'individus qui entameront des études tertiaires de type B est généralement plus faible. Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, 16 % des jeunes en moyenne commenceront des études tertiaires de type B durant leur vie.
- Traditionnellement, les études tertiaires de type A sont entamées dès la fin des études secondaires. Cette pratique s'observe encore dans de nombreux pays de l'OCDE.

Contexte

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE. La majorité des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre des études tertiaires (voir l'indicateur A2).

Un taux élevé d'accès et de scolarisation dans l'enseignement tertiaire contribue à entretenir et à améliorer le niveau de formation de la population et de la main-d'œuvre. Les formations tertiaires sont généralement associées à de meilleures perspectives d'emploi (voir l'indicateur A8) et de rémunération (voir l'indicateur A9). Les taux d'accès aux différents programmes tertiaires donnent une idée de la mesure dans laquelle la population acquiert des connaissances et des compétences pointues qui sont valorisées sur le marché du travail dans la société du savoir d'aujourd'hui.

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 continu des taux de scolarisation 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 doivent répondre à une demande croissante en augmentant leur capacité d'accueil et en adaptant les programmes et les modes d'enseignement à la diversité des besoins des nouvelles générations d'étudiants.

Observations et explications

Un certain nombre de facteurs, parmi lesquels le risque accru de chômage et les autres formes d'exclusion qui menacent les jeunes dont le niveau de formation est insuffisant, encouragent ces derniers à poursuivre des études au-delà de la scolarité obligatoire et à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires devient donc la norme, mais les programmes de cours dispensés dans le deuxième cycle du secondaire peuvent se différencier par leurs contenus d'enseignement, qui dépendent souvent du type d'études ou de profession auquel ils doivent préparer les élèves, ainsi que par leur orientation qui peut être générale, préprofessionnelle ou professionnelle. Un large éventail de formations post-secondaires est également proposé (voir l'indicateur C1).

Scolarisation dans l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves ne suivent pas un programme uniforme dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les programmes de ce cycle sont classés en trois catégories selon le degré avec lequel ils s'orientent vers un groupe particulier de professions ou de métiers et qu'ils permettent d'acquérir une qualification pertinente pour le marché du travail :

- L'enseignement (général) de type 1 n'est pas explicitement conçu pour préparer les élèves à exercer des professions précises ou à accéder à des formations professionnelles ou techniques plus poussées.
- L'enseignement (pré-professionnel ou pré-technique) de type 2 est principalement destiné à initier les élèves au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ces programmes ne sont pas conçus pour donner aux élèves une qualification professionnelle ou technique utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 % des matières de ces programmes doivent être de nature professionnelle ou technique.
- L'enseignement (professionnel ou technique) de type 3 prépare les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans autre formation. Ces programmes sont conçus pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique adaptée au marché du travail.

L'orientation professionnelle ou générale plus ou moins marquée d'un programme n'est pas nécessairement le critère qui détermine s'il donne accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans plusieurs pays de l'OCDE, certaines formations à vocation professionnelle sont également conçues pour préparer les élèves à des études tertiaires plus poussées alors que, dans d'autres pays, de nombreuses formations à vocation générale ne donnent pas directement accès à des niveaux supérieurs d'enseignement.

Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves ont le choix entre une orientation professionnelle, préprofessionnelle ou générale. Dans 16 pays de l'OCDE, la majorité des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent des formations professionnelles ou des programmes emploi-études. Dans les pays dotés d'un système de formation en alternance (en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse), ainsi qu'en Australie, en Belgique, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni, 60 % au moins des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits dans des filières professionnelles. L'Espagne, l'Islande et la Turquie font figure d'exception à cet égard, car la majorité des élèves y suivent des formations à vocation générale malgré l'existence de formations en alternance (voir le tableau C2.1).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les formations professionnelles sont dispensées en milieu scolaire. Toutefois, en Autriche, en Islande, en République slovaque et en République tchèque, la moitié environ des programmes à vocation professionnelle allient une formation en milieu scolaire à une formation pratique en entreprise. Environ 80 % ou plus des programmes professionnels sont organisés de la sorte en Allemagne, au Danemark, en Hongrie et en Suisse.

Après l'enseignement secondaire, il existe un éventail d'options pour ceux qui souhaitent poursuivre leurs études. Ils peuvent opter pour des formations tertiaires à vocation professionnelles qui sont relativement courtes ou pour des formations de nature plus théorique qui sont conçues pour les préparer à entamer un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant des compétences pointues. Ces formations plus théoriques sont essentiellement, mais pas exclusivement, dispensées en milieu universitaire.

Accès global à l'enseignement tertiaire

Dans les pays de l'OCDE, les programmes de niveau tertiaire varient selon qu'ils sont axés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétence (l'enseignement tertiaire de type A) ou qu'ils visent à inculquer des compétences propres à un métier donné en vue de permettre aux étudiants d'entrer directement dans la vie active (l'enseignement tertiaire de type B). La classification des programmes de formation de chaque pays dans ces catégories figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

À supposer que les tendances actuelles restent stables, 53 % des jeunes d'aujourd'hui entreprendront des études tertiaires de type A au cours de leur vie. En Australie, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède, plus de 60 % des jeunes entament une formation tertiaire de type A. Le taux d'accès des États-Unis s'établit à 63 %, mais il est calculé sur la base des études tertiaires de type A et B (voir les colonnes correspondant aux formations de type A dans le tableau C2.2).

Dans d'autres pays de l'OCDE, les taux de première inscription à des programmes tertiaires de type A sont nettement plus faibles. Ces taux sont estimés à 35 % environ en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en République tchèque et en Suisse. Ils sont particulièrement bas au Mexique (28 %) et en Turquie (23 %).

La proportion des élèves qui entreprennent une formation tertiaire de type B est en général plus faible que la proportion de ceux qui entament des études tertiaires de type A. Selon la moyenne établie sur la base des

pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, 16 % des jeunes en moyenne commenceront une formation tertiaire de type B. Cette proportion est inférieure ou égale à 4 % en Italie, au Mexique, aux Pays-Bas, en Norvège, en Pologne et en République slovaque, mais elle est supérieure à 30 % en Belgique, en France, au Japon et au Royaume-Uni. Elle dépasse même les 50 % en Corée et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau C2.2 et le graphique C2.1).

En Belgique, le taux élevé d'accès aux formations tertiaires de type B compense le taux relativement faible d'accès aux formations tertiaires de type A. D'autres pays de l'OCDE, la Norvège, la Pologne et la Suède surtout, affichent des taux d'accès aux formations tertiaires de type A qui sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE, mais des taux d'accès aux formations tertiaires de type B qui sont relativement très faibles. Quant à la Nouvelle-Zélande, elle se distingue des autres pays par des taux d'accès importants pour les deux types de formation, qui sont les plus élevés de l'OCDE.

Il convient également d'interpréter les taux nets d'accès aux formations tertiaires en relation avec la scolarisation dans les programmes post-secondaires non tertiaires. Ces derniers constituent en effet une alternative importante à l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE (voir l'indicateur C1).

Les études tertiaires de type A étant plus longues, les effectifs inscrits – et donc le volume de ressources requises – sont proportionnellement plus importants (voir l'indicateur B1 et le tableau B1.3).

La pyramide des âges des effectifs de l'enseignement tertiaire varie selon les pays de l'OCDE. Certains étudiants peuvent avoir commencé à travailler à l'issue de leurs études secondaires avant de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire, tandis que ceux qui entament des formations tertiaires de type B pourront entreprendre des études tertiaires de type A plus tard dans leur vie. En conséquence, il n'est pas possible d'additionner simplement les taux d'accès aux formations tertiaires de type A et de type B pour obtenir les taux d'accès pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire, car il existe un risque de double comptage.

Âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

Traditionnellement, les étudiants entament des études tertiaires de type A dès la fin de leurs études secondaires. Cette pratique s'observe encore dans de nombreux pays de l'OCDE. Ainsi, par exemple, en Belgique, en Espagne, en France, en Irlande et en République slovaque, plus de 80 % de ceux qui entreprennent des études tertiaires de type A pour la première fois ont moins de 23 ans (voir le tableau C2.2).

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 une tranche d'âge nettement plus étendue. Au Danemark, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède par exemple, plus de la moitié des étudiants qui entreprennent des études tertiaires pour la première fois ont au moins 22 ans (voir le tableau C2.2). Cette proportion d'étudiants plus âgés qui commencent pour la première fois des études tertiaires de type A peut, avec d'autres éléments, témoigner de la souplesse de ces formations et de leur adéquation aux besoins des étudiants qui n'appartiennent pas au groupe d'âge typique. Cette proportion d'étudiants plus âgés peut également traduire une perception particulière de la valeur de l'expérience professionnelle en tant que préparation complémentaire aux études supérieures, caractéristique des pays nordiques et assez répandue en Australie, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et en Suisse. Dans ces pays, une proportion non négligeable de nouveaux inscrits a largement dépassé l'âge typique d'inscription. En Australie, en Nouvelle-Zélande et dans les pays nordiques, plus de 20 % de ceux qui entament pour la première fois des études à ce niveau ont au moins 28 ans.

Encadré C2.1. Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

L'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire donne une idée globale de l'importance des formations tertiaires entreprises par une cohorte d'âge, plutôt que par des individus. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer suivre des études tertiaires pendant 2,8 années, dont 2,0 années à plein temps. L'espérance de scolarisation est nettement plus élevée dans les formations tertiaires de type A (2,3 ans) que dans les formations tertiaires de type B (0,5 an).

Tous les pays de l'OCDE avec des données comparables ont enregistré une progression du taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2003. Le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire a augmenté de plus de 30 % dans la moitié des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. Il a fortement augmenté en Grèce (89 %), en Hongrie (119 %), en Islande (83 %), en Pologne (161 %) et en République tchèque (70 %). Voir le tableau C2.4 de l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* (2004c). Pour une mise à jour des données veuillez consulter le Tableau C2.3 (disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/010583001002>).

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2002-2003 et proviennent de la collecte de données UOE sur l'éducation réalisée chaque année par l'OCDE, ainsi que du programme sur les Indicateurs de l'éducation dans le monde réalisé en 2004.

Le tableau C2.1 montre la répartition des élèves inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon la finalité des programmes. Les programmes à vocation préprofessionnelle et professionnelle comprennent les programmes reconnus par le système éducatif organisés à l'école ou en alternance à l'école et en entreprise. Les formations dispensées entièrement en entreprise sans la supervision d'une autorité scolaire compétente ne sont pas prises en considération.

Le tableau C2.2 indique le taux global net d'accès aux différents niveaux d'enseignement tertiaire. Le taux net d'accès à un âge donné est obtenu en divisant le nombre de premières inscriptions dans ce niveau d'enseignement tertiaire à cet âge par l'effectif total de la population de cet âge. Le taux global net d'accès est alors obtenue en additionnant les taux nets d'accès de chaque âge. Le résultat indique la proportion de la population d'un âge donné qui accède à un niveau d'enseignement tertiaire, indépendamment de la variation de la taille des générations et de l'âge typique d'accès entre les pays de l'OCDE. Le tableau C2.2 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 respectivement 20, 50 et 80 % 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 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 des études tertiaires, et ceux qui changent de filière, qui redoublent ou qui reprennent leurs études après une interruption. En conséquence, il n'est pas possible d'additionner les taux d'accès

en première inscription à chaque niveau de l'enseignement tertiaire pour obtenir un taux global d'accès à l'enseignement tertiaire, car il existe un risque de double comptage.

Les données relatives à l'année scolaire 1994-1995 proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans des pays membres de l'OCDE en 2000. Les pays ont été invités à communiquer leurs données en suivant la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE-97).

Autres références

Dans les pays de l'OCDE, la majorité des élèves inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire fréquentent des établissements publics. Pour davantage d'informations, veuillez consulter les tableaux C2.3 et C2.4 de l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* (2004c). Pour une mise à jour des données veuillez consulter *Regards sur l'éducation 2005*, Tableaux D5.1 et D5.2 du Chapitre D, disponibles également sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/627651125635>.

Tableau C2.1. Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, selon l'orientation des programmes (2003)

Pourcentage d'élèves dans les établissements publics et privés

	Orientation des programmes			
	Générale	Pré-professionnelle	Professionnelle	Dont les programmes emploi-études
	(1)	(2)	(3)	(4)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE				
Australie	35.8	a	64.2	x(3)
Autriche	20.8	7.4	71.8	34.7
Belgique	29.7	a	70.3	3.4
Canada	m	m	m	m
Rép. tchèque	20.5	0.2	79.3	37.2
Danemark	46.4	0.3	53.3	53.3
Finlande	41.2	a	58.8	10.9
France	43.6	a	56.4	11.7
Allemagne	37.8	a	62.2	49.0
Grèce	64.0	a	36.0	a
Hongrie	50.2	37.0	12.8	12.8
Islande	64.9	1.1	34.0	16.0
Irlande	71.7	28.3	a	a
Italie	36.2	37.8	26.0	a
Japon	74.5	0.8	24.7	a
Corée	69.3	a	30.7	a
Luxembourg	35.3	a	64.7	13.2
Mexique	89.1	a	10.9	a
Pays-Bas	30.9	a	69.1	23.6
Nouvelle-Zélande	100.0	a	a	a
Norvège	40.8	a	59.2	m
Pologne	45.7	a	54.3	a
Portugal	71.5	0.4	28.1	m
Rép. slovaque	24.6	a	75.4	38.9
Espagne	62.8	n	37.2	4.3
Suède	47.1	a	52.9	a
Suisse	35.0	a	65.0	58.9
Turquie	62.0	a	38.0	8.4
Royaume-Uni	30.8	x(3)	69.2	a
États-Unis	100.0	a	a	a
Moyenne des pays	51.0	4.0	45.1	15.1
PAYS PARTENAIRES				
Argentine ¹	19.3	a	80.7	a
Brésil ¹	95.3	a	4.7	a
Chili	63.1	a	36.9	a
Chine	95.9	m	4.1	m
Égypte	36.1	a	63.9	m
Inde	99.9	a	0.1	a
Indonésie	64.7	a	35.3	m
Israël	65.0	a	35.0	3.8
Jamaïque	99.5	a	0.5	a
Jordanie	75.1	5.3	19.6	a
Malaisie ¹	85.1	a	14.9	m
Paraguay ¹	79.6	a	20.4	a
Pérou ¹	100.0	a	a	a
Philippines	100.0	a	a	a
Fédération de Russie	67.4	a	32.6	m
Thaïlande	70.6	a	29.4	a
Tunisie	94.6	2.3	3.0	a
Uruguay ¹	81.3	a	18.7	a

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/010583001002>

C₂

Tableau C2.2. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge (2003)

Somme des taux nets d'accès à chaque âge, selon le sexe et la finalité des programmes

	Tertiaire de type B			Tertiaire de type A						
	Taux nets d'accès			Taux nets d'accès			Âge au :			
	H+F	Hommes	Femmes	H+F	Hommes	Femmes	20 ^e centile ¹	50 ^e centile ¹	80 ^e centile ¹	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	m	m	68	63	73	18.6	21.1	28.7
	Autriche ²	9	8	10	35	32	38	19.3	20.6	23.3
	Belgique	33	27	39	34	31	34	18.3	18.9	22.0
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	9	7	12	33	31	35	19.6	20.7	27.3
	Danemark	11	12	10	53	42	65	21.1	22.8	27.0
	Finlande	a	a	a	73	66	81	19.8	21.3	26.1
	France	34	25	44	39	31	46	18.4	19.4	21.5
	Allemagne ²	16	11	21	36	35	37	20.0	21.4	24.2
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	7	6	9	69	61	77	19.3	21.2	27.4
	Islande	9	9	8	83	60	107	20.9	23.3	30.5
	Irlande ³	17	17	16	41	37	46	18.1	18.9	19.9
	Italie ²	1	1	1	54	47	60	19.2	19.8	<40
	Japon ⁴	31	22	40	42	48	35	m	m	m
	Corée ⁴	51	49	54	50	53	47	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	2	2	1	28	28	28	18.3	19.5	23.6
	Pays-Bas	1	1	1	52	48	55	18.4	19.8	23.3
	Nouvelle-Zélande	53	46	59	81	66	95	19.4	22.6	<40
	Norvège	1	1	1	68	56	82	19.1	20.9	<40
	Pologne ⁴	1	n	1	70	x(4)	x(4)	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. slovaque	3	1	6	40	39	41	18.7	19.7	22.7
	Espagne	21	20	22	46	39	54	18.4	19.2	22.5
	Suède	7	7	6	80	64	97	20.4	22.9	<40
	Suisse	17	19	15	38	39	36	20.1	21.8	27.3
Turquie	24	30	18	23	26	20	18.5	19.9	23.4	
Royaume-Uni	30	26	34	48	45	52	18.4	19.4	24.9	
États-Unis	x(4)	x(5)	x(6)	63	56	70	19.4	21.2	24.0	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>16</i>	<i>14</i>	<i>17</i>	<i>53</i>	<i>47</i>	<i>57</i>	<i>19.2</i>	<i>20.8</i>	<i>24.9</i>	
PAYS PARTENAIRES	Argentine ⁵	41	26	55	62	55	69	19.0	20.9	28.3
	Chili	17	19	16	53	55	52	m	m	m
	Indonésie	6	7	5	15	17	13	18.9	19.7	20.7
	Israël	25	22	27	58	52	64	21.3	23.6	27.9
	Jordanie	22	15	29	m	m	m	m	m	m
	Malaisie ⁵	41	40	42	32	27	36	19.9	21.0	23.9
	Paraguay ⁵	7	5	9	m	m	m	m	m	m
	Pérou ⁵	19	17	21	m	m	m	m	m	m
	Philippines	m	m	m	12	10	13	m	m	m
	Fédération de Russie	37	x(1)	x(1)	61	x(4)	x(4)	m	m	m
	Thaïlande	19	19	20	50	46	54	m	m	m
	Tunisie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Uruguay ⁵	23	8	39	32	24	41	18.4	19.9	25.0
	Zimbabwe	4	5	4	2	3	2	m	m	m

Remarque : Les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/diplômés signifient que les taux de participation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants (par exemple le Luxembourg) et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Respectivement 20 / 50 / 80 % des nouveaux inscrits n'ont pas atteint cet âge.

2. Les taux d'accès aux programmes tertiaires de type B sont des taux bruts.

3. Uniquement les nouveaux inscrits à temps plein.

4. Les taux d'accès aux programmes tertiaires de type A et B sont des taux bruts.

5. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/010583001002>

Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire

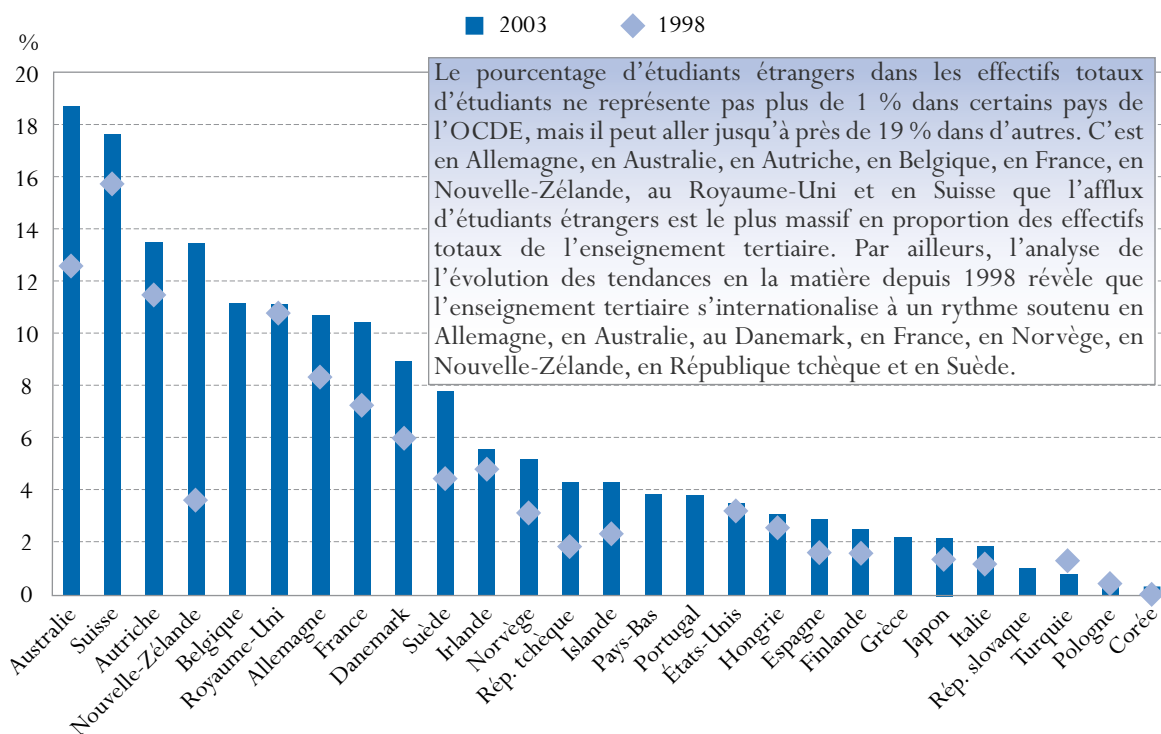
Cet indicateur décrit le phénomène d'internationalisation de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE et rend compte des tendances récentes en la matière. Il présente les principaux pays d'accueil et explique certaines des raisons sous-jacentes qui amènent les étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études à l'étranger à les choisir. Par ailleurs, il analyse la répartition des étudiants étrangers par pays et régions d'origine et d'accueil et l'importance relative de l'internationalisation de l'enseignement dans les pays d'accueil. Enfin, il s'intéresse aux flux nets d'entrée et de sortie d'étudiants et à leurs implications commerciales.

La proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs tertiaires donne une idée précise de l'ampleur de l'internationalisation de l'enseignement dans les différents pays et de son évolution.

Points clés

Graphique C3.1. Pourcentage d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (1998, 2003)

Ce graphique montre le pourcentage d'étudiants qui ne sont pas ressortissants du pays dans lequel ils suivent leurs études. Il y a lieu de souligner que dans les pays qui appliquent des politiques strictes en matière d'immigration et de naturalisation, des proportions élevées d'étudiants étrangers sont le reflet non seulement de l'afflux d'étrangers désireux d'étudier dans ces pays, mais également du taux de scolarisation des alloctones résidents dans l'enseignement tertiaire.



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire. Source : OCDE. Tableau C3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

Autres faits marquants

- En 2003, 2,12 millions d'étudiants étaient scolarisés en dehors de leur pays d'origine, ce qui représente une augmentation de 11,5 % du total des effectifs d'étudiants étrangers déclaré à l'OCDE par rapport à l'année précédente.
- L'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni accueillent 70 % de tous les étudiants étrangers scolarisés dans les pays de l'OCDE.
- En valeur absolue, les étudiants d'Allemagne, de Corée, de France, de Grèce, du Japon et de Turquie constituent la proportion la plus importante d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE et les étudiants d'Asie du Sud-Est, de Chine et d'Inde la proportion la plus importante d'étudiants étrangers originaires de pays partenaires.
- En Espagne, en Finlande et en Suisse, plus d'un étudiant étranger sur six suit un programme théorique de recherche de haut niveau.
- Quant aux domaines d'études, 30 % au moins des étudiants étrangers optent pour des formations en sciences ou en ingénierie en Allemagne, en Australie, aux États-Unis, en Finlande et en Suède.
- La composition des effectifs d'étudiants étrangers des États-Unis a sensiblement changé par rapport à l'année précédente : l'afflux d'étudiants en provenance d'Afrique du Nord, des Comores, des États du Golfe et de certains pays du Sud-Est asiatique a diminué dans des proportions comprises entre 10 et 37 %, mais cette baisse a été compensée par une forte augmentation des proportions d'étudiants originaires de Chine (47 %) et d'Inde (12 %). Les étudiants d'Afrique du Nord, des États du Golfe et de certains pays du Sud-Est asiatique se sont tournés vers d'autres pays d'accueil en Asie (l'Inde et les Philippines), en Europe (le Danemark, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la République slovaque et la Suède) et au Moyen-Orient (la Jordanie).

Contexte

La dimension internationale de l'enseignement tertiaire suscite un grand intérêt à maints égards.

L'internationalisation de l'enseignement tertiaire : un moyen de former des citoyens et des travailleurs ouverts sur le monde

Alliée à l'ouverture des marchés du travail, l'évolution générale vers la libre circulation des capitaux, des biens et des services a entraîné une augmentation de la demande de nouvelles formations dans les pays de l'OCDE. Les pouvoirs publics et les citoyens comptent de plus en plus sur l'enseignement tertiaire pour élargir l'horizon des étudiants et leur permettre de mieux comprendre la multiplicité des langues, des cultures et des pratiques commerciales d'autres pays. S'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger est l'un des moyens qui s'offrent aux étudiants désireux de mieux connaître des cultures et des sociétés différentes et, partant, d'améliorer leurs perspectives sur le marché du travail. Plusieurs pays de l'OCDE ont d'ailleurs mis en œuvre des politiques et des programmes destinés à stimuler cette mobilité. C'est particulièrement vrai dans les pays membres de l'Union européenne (UE).

Le rendement économique de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire

L'internationalisation de l'enseignement tertiaire engendre des coûts et des avantages économiques au niveau microéconomique et macroéconomique.

Au niveau microéconomique, l'avantage que procurent des études à l'étranger aux individus dépend dans une grande mesure des politiques adoptées à leur égard, tant dans leur pays d'origine (aide financière aux étudiants allant étudier à l'étranger) que dans leur pays d'accueil (droits de scolarité et aide financière aux étudiants étrangers). Les taux de change et le coût de la vie dans le pays d'accueil ont également un impact sur le coût de l'enseignement à l'étranger. Par ailleurs, les avantages à long terme d'études à l'étranger dépendent en grande partie de la manière dont les diplômes obtenus à l'étranger sont perçus et valorisés sur le marché du travail local.

Au niveau macroéconomique, il est relativement aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs que les études à l'étranger génèrent à court terme, mais il n'en va pas de même pour les avantages sociaux et économiques à long terme qui sont bien plus difficiles à chiffrer.

Les négociations internationales en cours relatives à la libéralisation des services mettent en évidence les implications économiques de l'internationalisation de l'offre de services d'éducation. L'internationalisation croissante de l'enseignement aura vraisemblablement un impact de plus en plus important sur la balance des paiements des pays. Certains éléments montrent d'ailleurs que plusieurs pays tendent à se spécialiser dans l'exportation de services d'éducation. À cet égard, il convient de noter qu'outre la circulation des étudiants d'un pays à l'autre, la diffusion par-delà les frontières, par voie électronique, de formations d'une grande souplesse par des universités physiquement éloignées témoigne également de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. Toutefois, il n'existe pas encore de données comparables à ce sujet.

Les impacts économiques de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire sont nombreux et ne se limitent pas aux effets sur la balance commerciale des pays. Ainsi, l'internationalisation de l'enseignement peut également permettre aux systèmes éducatifs plus petits et/ou moins développés d'améliorer la rentabilité de leurs services d'éducation. En effet, les études à l'étranger peuvent constituer une solution alternative efficiente à l'offre nationale de formation et permettre aux pays de concentrer leurs ressources limitées sur des programmes d'enseignement où peuvent être générées des économies d'échelle.

L'internationalisation de l'enseignement tertiaire présente des avantages et des inconvénients pour les établissements. L'accueil d'étudiants étrangers dans les établissements peut avoir des conséquences sur les

processus et les contextes d'enseignement, dans la mesure où les programmes de cours et les méthodes pédagogiques doivent parfois être adaptés pour assurer la prise en charge d'effectifs de cultures et de langues différentes. Ces inconvénients sont toutefois largement compensés par les nombreux avantages que l'accueil d'étudiants étrangers procure aux établissements. Ainsi, les étudiants étrangers peuvent contribuer à atteindre la masse critique requise pour diversifier l'éventail des programmes de cours et à compenser les variations dans les taux d'inscription des effectifs nationaux. Ils peuvent aussi accroître les ressources financières des établissements si les étudiants étrangers prennent à leur charge l'intégralité de leurs frais de scolarité, ce qui peut inciter les établissements à en accueillir davantage et, par voie de conséquence, à limiter les admissions d'étudiants autochtones. Toutefois, rares sont les éléments qui corroborent l'existence de ce phénomène, qui ne s'observe que dans le cas de certaines formations prestigieuses et très prisées proposées par des établissements réservés à l'élite (OCDE, 2004d).

L'analyse des proportions d'individus scolarisés à l'étranger et de leur évolution donne une idée de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. Il importe à l'avenir d'élaborer des méthodes visant à quantifier et à évaluer d'autres composantes de l'internationalisation de l'enseignement.

Observations et explications

Les proportions d'étudiants étrangers et leur évolution

En 2003, 2,12 millions d'étudiants étaient scolarisés dans l'enseignement tertiaire en dehors de leur pays d'origine, dont 1,98 million (soit 93 %) dans un pays de l'OCDE. Selon les chiffres disponibles, cela représente une augmentation de 11,5 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers par rapport à l'année précédente, soit 219 000 individus de plus en valeur absolue.

Globalement, le nombre d'étudiants étrangers scolarisés dans des pays membres de l'OCDE et des pays partenaires qui ont fourni des données a augmenté de 31 % pendant les trois premières années du nouveau millénaire. Limiter l'analyse aux seuls pays de l'OCDE permet de comparer les chiffres sur une période plus longue et d'identifier les tendances qui se sont dégagées au cours des cinq dernières années. Depuis 1998, le nombre d'étudiants étrangers scolarisés dans un pays de l'OCDE a augmenté en valeur absolue de près de 50 %, ce qui représente une augmentation annuelle de 8,3 % en moyenne (voir le tableau C3.6).

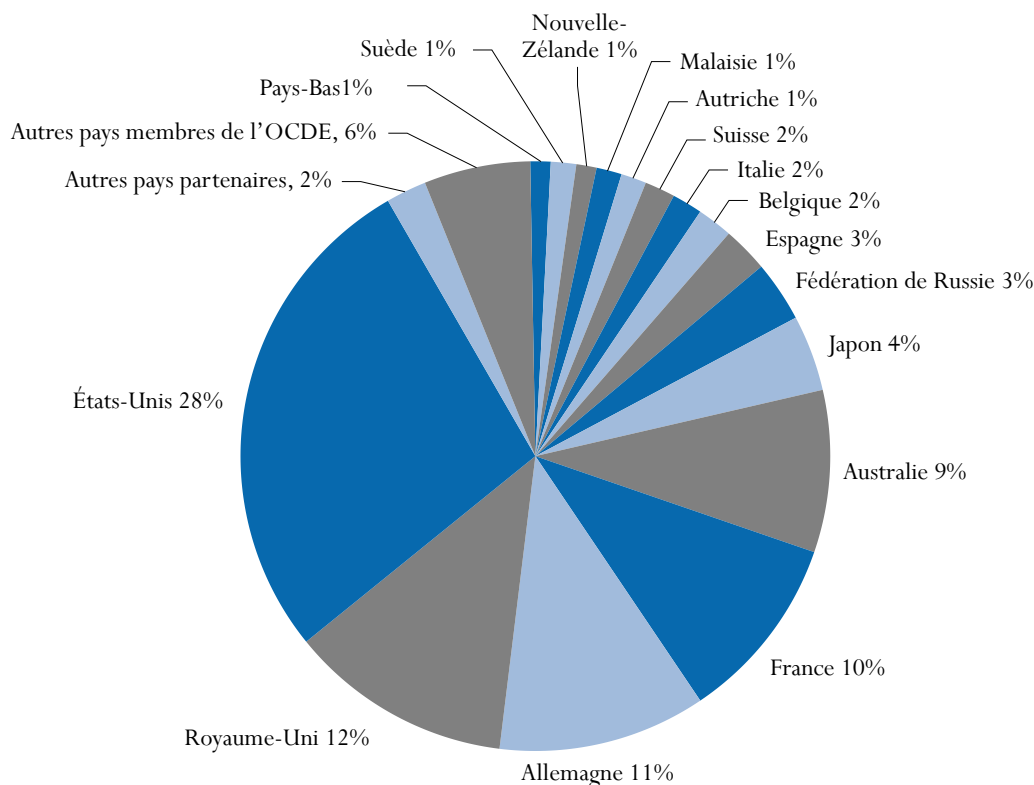
Principaux pays d'accueil

Il ressort des chiffres de 2003, comme de ceux des années précédentes d'ailleurs, que sept étudiants étrangers sur dix choisissent leur destination parmi un nombre relativement restreint de pays. En effet, la très grande majorité des étudiants étrangers qui suivent des études dans des pays de l'OCDE et des pays partenaires qui ont fourni des données se répartissent entre cinq pays seulement. Ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) : 28 % des effectifs totaux. Dans ce classement, ils sont suivis par le Royaume-Uni (12 %), l'Allemagne (11 %), la France (10 %) et l'Australie (9 %). Ces cinq pays accueillent à eux seuls 70 % des étudiants étrangers (voir le graphique C3.2).

Il est intéressant de constater que si ces cinq pays en tête du classement des pays d'accueil ont tous enregistré une augmentation du nombre d'étudiants étrangers en valeur absolue entre 2002 et 2003, les États-Unis n'ont connu qu'une progression marginale, ce qui a entraîné une baisse de 2 points de pourcentage de leur proportion d'étudiants étrangers dans le total des effectifs déclaré à l'OCDE. En France, le nombre d'étudiants étrangers rapportés en proportion du total des effectifs totaux d'étudiants de l'OCDE a augmenté pendant la même période, en partie sous l'effet d'une meilleure couverture des étudiants étrangers dans la collecte de données (voir l'indicateur C3 de l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2004c]).

Graphique C3.2. Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire selon le pays d'accueil (2003)

Pourcentage d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire inscrits dans chaque pays d'accueil selon les informations recueillies par l'OCDE.



Source : OCDE. Tableau C3.7 (disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

Outre ces cinq pays en tête du classement des pays d'accueil, d'autres pays attirent des proportions significatives d'étudiants étrangers, dont le Japon (4 %), l'Espagne et la Fédération de Russie (3 %). La Malaisie joue également un rôle croissant dans l'internationalisation de l'enseignement. Ses effectifs d'étudiants étrangers en provenance essentiellement de Chine, d'Inde et de pays asiatiques voisins (dont Oman) augmentent à un rythme soutenu.

Lors de l'interprétation des proportions d'étudiants indiquées dans le graphique C3.2, il y a lieu de garder présent à l'esprit le fait que les étudiants ne se rendent pas tous à l'étranger dans le but précis de poursuivre des études. Pour les besoins de cet indicateur, on entend par étudiant étranger tout individu qui poursuit des études dans un pays dont il n'est pas ressortissant. Cette définition ne correspond pas à celle de la mobilité des étudiants. Dans la plupart des pays, il n'est pas encore possible d'établir une distinction entre les étudiants issus de l'immigration (de leur propre chef ou à l'initiative de leurs parents) et les étudiants venus dans le but spécifique de poursuivre des études. En conséquence, les effectifs d'étudiants étrangers sont surestimés dans les pays où les taux de naturalisation des migrants sont relativement faibles.

Il ressort par exemple du graphique C3.2 que l'Allemagne figure parmi les destinations favorites des étudiants étrangers, mais le nombre réel d'étudiants non résidents inscrits dans des établissements tertiaires

allemands ne représente que 72 % de tous les étudiants étrangers qui suivent des formations tertiaires de type A. 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, qu'elles y résident en permanence et qu'elles y ont obtenu le diplôme qui leur donne accès à l'enseignement tertiaire. En revanche, les chiffres des États-Unis portent uniquement sur les étudiants étrangers non résidents.

Par ailleurs, les effectifs d'étudiants étrangers sont calculés compte tenu des participants à certains programmes d'enseignement à distance, ce qui ne relève pas à strictement parler de la mobilité des étudiants. Cette forme d'enseignement est assez courante dans les établissements d'enseignement tertiaire en Australie et au Royaume-Uni (OCDE, 2004d).

En conséquence, l'interprétation des chiffres en termes de mobilité demande une certaine prudence (voir la couverture nationale des données et les définitions du statut d'étudiant étranger à l'annexe 3 www.oecd.org/edu/eag2005).

La langue d'enseignement : un facteur décisif dans le choix du pays d'accueil

La langue parlée et employée dans l'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 (l'allemand, l'anglais et le français, par exemple) sont ceux qui accueillent le plus d'étudiants étrangers, tant en valeur absolue qu'en valeur relative.

Encadré C3.1. Pays de l'OCDE proposant des formations tertiaires en anglais (2003)

Emploi de l'anglais comme langue d'enseignement	Pays
La totalité ou la quasi-totalité des programmes sont dispensés en anglais	Australie, États-Unis, Irlande, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni
De nombreux programmes sont dispensés en anglais	Canada, Finlande (400 programmes environ), Pays-Bas (plus de 1 000 programmes) et Suède (200 programmes de troisième cycle environ)
Certains programmes sont dispensés en anglais	Allemagne (300 programmes environ), Corée (10 universités exclusivement anglophones environ), Danemark (150 programmes environ), France (250 programmes environ), Hongrie (160 programmes environ), Islande (270 cours environ), Japon (80 programmes environ), Norvège (100 programmes environ), Pologne (55 universités et établissements tertiaires environ), République tchèque (50 programmes environ), République slovaque, Suisse et Turquie (45 universités environ)
Aucun programme ou presque n'est dispensé en anglais	Autriche, Belgique, Espagne, Grèce, Italie, Luxembourg, Mexique et Portugal

Remarque : déterminer si un pays propose un petit ou un grand nombre de programmes en anglais est un exercice subjectif. Pour ce faire, il faut tenir compte de la taille des pays d'accueil. C'est la raison pour laquelle l'Allemagne et la France sont classées parmi les pays qui dispensent relativement peu de programmes en anglais, alors qu'en valeurs absolues, ces deux pays en proposent davantage que la Suède par exemple.

Source : OCDE, données compilées à partir de brochures destinées aux étudiants étrangers potentiels et rédigées par diverses instances : DAAD en Allemagne, OAD en Autriche, NIIED en Corée, Cirius au Danemark, CIMO en Finlande, EduFrance en France, Campus Hungary en Hongrie, l'Université d'Islande en Islande, JPSS au Japon, SIU en Norvège, NUFFIC aux Pays-Bas, CRASP en Pologne, CHES et NARIC en République tchèque, l'Institut suédois en Suède et la Middle-East Technical University en Turquie.

Si ce sont les pays anglophones tels que l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni, qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue), cela tient peut-être en grande partie au fait que, très vraisemblablement, l'anglais est la langue que ceux qui sont désireux d'étudier à l'étranger ont apprise dans leur pays d'origine et/ou qu'ils souhaitent en améliorer la maîtrise par le biais de l'immersion et des études. L'accroissement rapide des effectifs d'étudiants étrangers observé en Irlande (11 %) et en Nouvelle-Zélande (49 %) entre 2002 et 2003 peut dans une certaine mesure être attribué à des considérations linguistiques du même ordre, toutes choses étant égales par ailleurs (voir l'indicateur C3 de l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2004c]).

D'ailleurs, de nombreux établissements situés dans des pays non anglophones proposent maintenant des formations en anglais, ce qui leur permet d'atténuer leur inconvénient linguistique aux yeux des étudiants étrangers. L'encadré C3.1 montre que ce phénomène s'observe en particulier dans les pays nordiques. Cette tendance assez récente dans l'offre d'enseignement pourrait expliquer l'augmentation relativement élevée de la proportion d'étudiants étrangers enregistrée entre 1998 et 2003 en Islande, en Norvège et en Suède. Ces pays ont enregistré une hausse globale de 65 à 81 % de leurs effectifs d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau C3.1).

Impact des droits de scolarité et du coût de la vie sur le choix du pays d'accueil

Les étudiants désireux de partir pour l'étranger pour poursuivre leur formation tiennent compte autant des droits de scolarité que du coût de la vie lorsqu'ils choisissent leur pays d'accueil.

L'encadré C3.2 montre que certains pays, dont l'Allemagne, le Danemark, la Finlande, la Norvège, la Pologne, la République tchèque et la Suède, n'exigent pas de droits de scolarité, que les étudiants soient autochtones ou allochtones. La gratuité des études, associée à l'existence de programmes dispensés en anglais, explique probablement la croissance rapide de la proportion d'étudiants étrangers qui a été enregistrée entre 1998 et 2003 dans ces pays (voir le tableau C3.1). En revanche, le coût unitaire élevé de l'enseignement tertiaire est lourd pour les finances publiques des pays d'accueil si aucune participation financière n'est demandée aux étudiants (voir le tableau B1.1). C'est la raison pour laquelle le Danemark vient d'instaurer des droits de scolarité pour les étudiants étrangers et ceux originaires de pays tiers de l'UE. L'adoption de mesures similaires est à l'étude en Finlande, en Norvège et en Suède.

Il est vrai qu'en termes de commerce extérieur, les avantages de l'internationalisation de l'enseignement sont les plus importants lorsque les pays d'accueil font supporter aux étudiants étrangers l'intégralité de leurs frais de scolarité. Certains pays d'Asie du Sud-Est ont explicitement intégré l'internationalisation de l'enseignement dans leurs stratégies de développement socioéconomique et ont pris des mesures destinées à attirer dans leurs établissements tertiaires des étudiants étrangers, souvent dans une optique de production de revenu ou à tout le moins moyennant le financement des études par les intéressés. L'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni ont instauré des droits de scolarité différents pour les étudiants étrangers sans en pâtir, ce qui montre que ces frais ne découragent pas forcément les candidats pour autant que la qualité de l'enseignement et les avantages qu'ils peuvent en retirer soient à la hauteur de leur investissement. Il est néanmoins possible que les étudiants tiennent compte de considérations financières pour faire leur choix entre des programmes d'enseignement similaires, en particulier s'ils sont originaires de pays en développement.

Parmi les autres facteurs importants qui interviennent dans le choix du pays d'accueil, citons le prestige universitaire 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 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 prises en considération lors du choix du pays d'accueil.

Encadré C3.2. Différentiel de droits de scolarité entre les étudiants étrangers et nationaux dans les établissements publics d'enseignement tertiaire (2003)

Politique en matière de droits de scolarité	Pays
Les droits de scolarité sont plus élevés pour les étudiants étrangers que pour les étudiants nationaux	Australie, Autriche ¹ , Belgique ¹ , Canada, États-Unis ² , Irlande ¹ , Nouvelle-Zélande, Pays-Bas ¹ , République slovaque et Royaume-Uni ¹
Les droits de scolarité sont identiques pour les étudiants étrangers et les étudiants nationaux	Corée, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Islande, Italie, Japon, Mexique ³ , Portugal et Suisse ³
Les droits de scolarité n'existent ni pour les étudiants nationaux, ni pour les étudiants étrangers	Allemagne, Danemark, Finlande, Norvège, Pologne, République tchèque et Suède

1. Pour les étudiants qui ne sont pas originaires d'un pays membre de l'Union européenne ou de l'Espace économique européen.

2. Aux États-Unis, les droits de scolarité exigibles dans les établissements publics sont identiques pour les étudiants étrangers et les étudiants nationaux qui sont originaires d'un autre État des États-Unis. Toutefois, comme la plupart des étudiants originaires d'un autre État sont des étrangers, on peut considérer qu'en pratique, les étudiants étrangers s'acquittent de droits de scolarité supérieurs à ceux que versent la plupart des étudiants nationaux.

3. Quelques établissements imposent des droits de scolarité supérieurs aux étudiants étrangers.

Source : OCDE, données mises à jour (2004d).

C₃

Évolution des parts de marché dans le secteur international de l'enseignement tertiaire

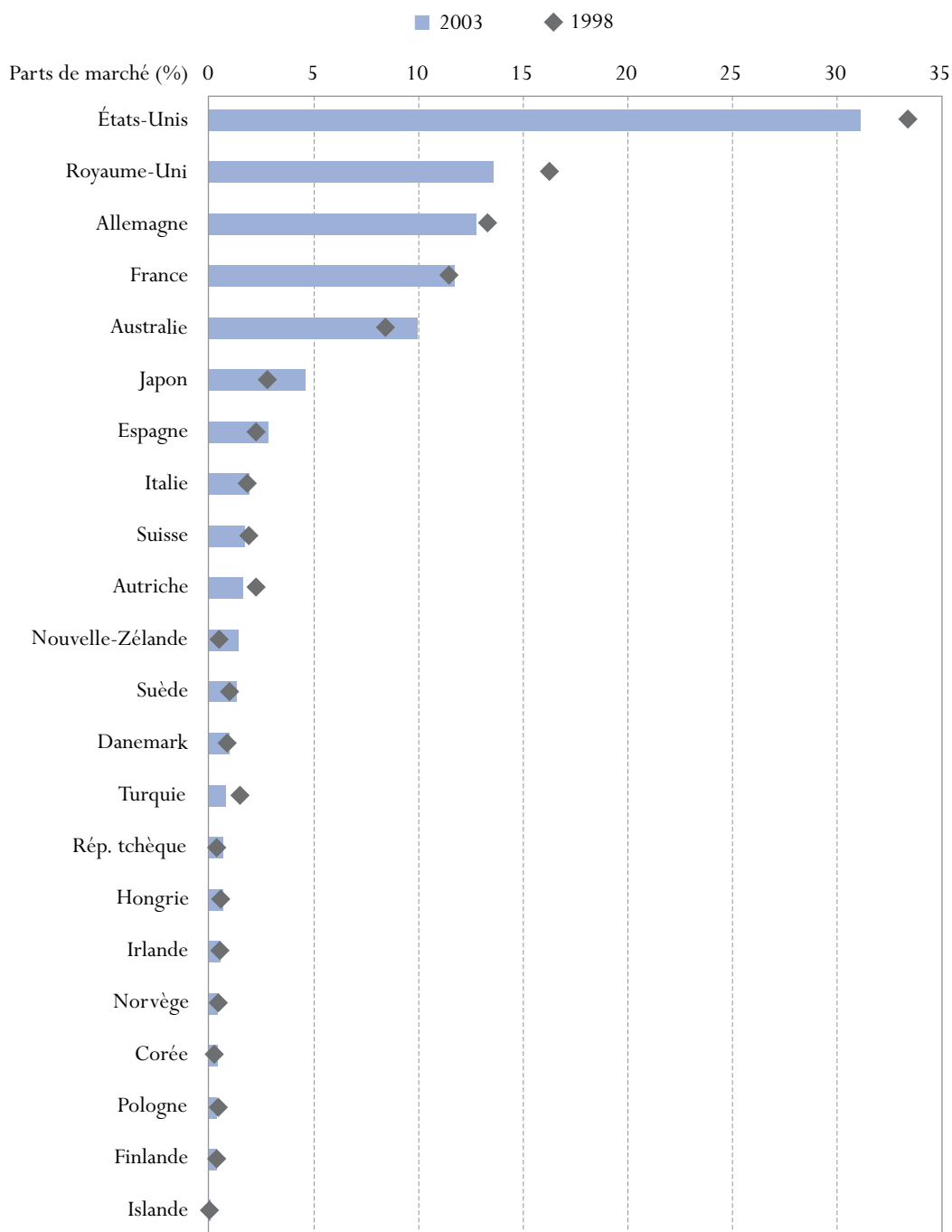
Le graphique C3.3 compare les parts de marché des pays de l'OCDE dans le secteur international de l'enseignement et montre leur évolution entre 1998 et 2003. Cette analyse se limite à un marché théorique estimé sur la seule base des pays d'accueil pour lesquels les données de 1998 et de 2003 sont disponibles, à cause de différences dans le nombre de pays ayant fourni des données à l'OCDE pour ces deux années. Comme le groupe de pays considérés est relativement restreint, l'analyse dresse un profil imparfait du marché mondial de l'enseignement international. Le graphique C3.2 montre que les principaux pays d'accueil figurent dans la comparaison, ce qui réduit le risque de biais à cause de l'exclusion de certains pays.

Le graphique C3.3 révèle plusieurs tendances sur le marché mondial de l'enseignement tertiaire international. Il met en lumière la forte progression des parts de marché de certains pays d'accueil tels que l'Australie, le Japon et la Nouvelle-Zélande entre 1998 et 2003. Les parts de marché de l'Espagne, de la République tchèque et de la Suède ont également augmenté au cours de la même période, mais pas de manière aussi spectaculaire. À l'inverse, les parts de marché des États-Unis et du Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Turquie, ont régressé pendant la période de référence.

Ces tendances révèlent des dynamiques différentes sur le marché mondial de l'enseignement international dans les pays de l'OCDE et traduisent les priorités politiques différentes en la matière : des politiques dynamiques de marketing proactif sont appliquées dans la région Asie-Pacifique, tandis qu'une approche plus passive reste de mise aux États-Unis, pays traditionnellement dominant sur ce marché.

Graphique C3.3. Évolution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation (1998, 2003)

Pourcentage de tous les étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement tertiaire dans une sélection de pays membres de l'OCDE, selon le pays d'accueil



Remarque : par souci de comparabilité, le marché représenté dans ce graphique est uniquement constitué des pays membres de l'OCDE pour lesquels les données de 1998 et 2003 sont disponibles.

Les pays sont classés par ordre décroissant de leurs parts de marché en 2003.

Source : OCDE. Tableau C3.7 (disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

Répartition des étudiants étrangers selon leur pays d'origine

Importance croissante des pays d'Asie parmi les pays d'origine

Comme en 2002, l'accroissement des effectifs globaux d'étudiants étrangers qui a été enregistré en 2003 va de pair avec une modification de leurs origines géographiques.

Selon les chiffres de 2003, ce sont les étudiants asiatiques qui constituent le plus grand groupe d'étudiants étrangers scolarisés dans des pays membres de l'OCDE et des pays partenaires qui ont fourni des données. Ils représentent 46 % des effectifs totaux. Dans ce classement, ils sont suivis par les Européens (29 %), en particulier ceux originaires de pays membres de l'Union européenne (17 %). Les étudiants étrangers en provenance d'Afrique représentent 11 % de tous les étudiants étrangers. Enfin, les étudiants étrangers originaires d'Amérique du Nord ne représentent que 6 % des effectifs totaux et ceux d'Amérique latine, moins de 4 %. Au total, 36 % des étudiants étrangers inscrits dans des établissements situés dans des pays membres de l'OCDE et des pays partenaires qui ont fourni des données sont ressortissants d'un pays membre de l'OCDE (voir le tableau C3.2).

Entre 2002 et 2003, la proportion d'étudiants asiatiques dans les effectifs totaux d'étudiants étrangers a continué d'augmenter, de l'ordre de 0,5 points de pourcentage. À l'inverse, celle des étudiants originaires d'Europe a diminué, passant de 30 à 29 %. Cette évolution montre que la demande de formation à l'étranger a augmenté à un rythme plus soutenu en Asie qu'en Europe (voir l'indicateur C3 de l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2004c]).

Principaux pays d'origine

La prédominance des étudiants asiatiques et européens dans les effectifs d'étudiants étrangers s'observe également si l'analyse se limite aux pays de l'OCDE. Les étudiants coréens et japonais constituent les groupes les plus importants : ils représentent respectivement 4,2 et 3,0 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers. Viennent ensuite les étudiants originaires d'Allemagne (2,9 %), de France (2,5 %), de Grèce et de Turquie (2,2 % dans chacun de ces deux pays). Les étudiants étrangers qui sont ressortissants de ces pays représentent à eux seuls 17 % du total des étudiants étrangers scolarisés dans des pays membres de l'OCDE et des pays partenaires qui ont fourni des données (voir le tableau C3.2).

L'analyse des effectifs originaires de pays partenaires montre que les étudiants chinois constituent de loin le plus grand groupe : ils représentent 12,8 % (hormis Hong Kong, Chine, dont la part est de 1,6 %) des effectifs d'étudiants étrangers. La proportion des étudiants chinois dans les effectifs totaux d'étudiants étrangers a fortement progressé par rapport à l'année dernière où elle était de 9,6 %. Les étudiants chinois sont suivis dans ce classement par les étudiants originaires d'Inde (5,0 %), du Maroc (2,5 %), de Malaisie (1,9 %) et d'Indonésie (1,7 %). 2,3 % des étudiants étrangers proviennent également de Singapour et de Thaïlande en Asie du Sud-Est (voir le Tableau C3.7, disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>).

Répercussions des événements du 11 septembre 2001 sur le nombre d'étudiants étrangers et leur choix du pays d'accueil

À la suite des événements du 11 septembre 2001 à New York et à Washington DC, les États-Unis ont durci leur réglementation en matière de sécurité des frontières et d'entrée sur visa (*Border Security and Visa Entry Reform Act*), ce qui a modifié les conditions d'accès des étudiants étrangers. La nouvelle loi prévoit des conditions plus restrictives d'octroi de visas et d'entrée sur le territoire, en imposant notamment une vérification plus rigoureuse des antécédents. La réforme de la législation en matière d'immigration a suscité un vif débat. En cause, ses implications pour les étudiants étrangers désireux de venir suivre des études aux États-Unis et son impact sur la composition des effectifs d'étudiants étrangers en termes de

pays d'origine. Comme les chiffres de 2003 sont disponibles, c'est la première année qu'il est possible d'étudier l'impact des événements du 11 septembre 2001, puisque les étudiants étrangers scolarisés aux États-Unis pendant l'année académique 2002-2003 ont demandé leur visa d'entrée après les attentats et la réforme de la loi en mai 2002. Les données de l'OCDE permettent de prendre la pleine mesure des conséquences de ces événements, non seulement sur les effectifs d'étudiants étrangers scolarisés aux États-Unis, mais également sur la réorientation des étudiants étrangers vers d'autres pays d'accueil.

En premier lieu, il est intéressant de constater que malgré des débats houleux dans le monde politique et dans la presse, le nombre d'étudiants étrangers scolarisés aux États-Unis a augmenté entre 2002 et 2003. Toutefois, par comparaison avec le taux d'accroissement d'autres grands pays d'accueil et des taux de croissance annuels antérieurs des États-Unis, l'augmentation est modeste, 0,6 % seulement.

Abstraction faite de cet accroissement modeste, il apparaît que le nombre d'étudiants étrangers scolarisés aux États-Unis qui sont originaires de certains pays a régressé de plus de 10 % entre 2002 et 2003. L'afflux d'étudiants étrangers en provenance d'Afrique du Nord, des Comores, des États du Golfe et de plusieurs pays du Sud-Est asiatique a diminué. Des reculs particulièrement marqués s'observent pour les étudiants étrangers originaires de certains pays, à savoir Brunéi Darussalam (37 %), les Comores (30 %), l'Arabie saoudite, le Bahreïn et le Koweït (25 %), la Libye (21 %), la Tunisie (17 %), les Émirats Arabes Unis (16 %), l'Iraq et le Yémen (14 %), Oman et la Syrie (13 %), la Malaisie et l'Égypte (11 %) et l'Algérie, l'Indonésie et la Jordanie (10 %). Ces tendances à la baisse ne peuvent de toute évidence s'expliquer par le seul durcissement de la réglementation en matière d'immigration, sachant que des tendances similaires ont été observées dans d'autres pays en Afrique (au Botswana, au Burundi, en Guinée-Bissau, au Malawi, en République démocratique du Congo et au Rwanda), en Asie (au Laos et en Thaïlande) et en Europe (à Chypre, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Islande, à Malte et en Norvège). La diminution du nombre d'étudiants étrangers scolarisés aux États-Unis qui sont originaires de certains pays peut également être imputée à d'autres facteurs, parmi lesquels le changement dans les préférences des étudiants désireux de poursuivre des études à l'étranger, le développement de l'offre d'enseignement tertiaire dans leur pays d'origine ou dans des pays voisins, ou encore des difficultés économiques et un taux de change défavorable dans leur pays d'origine qui gonfle le coût des études aux États-Unis.

Dans l'ensemble, les effectifs d'étudiants étrangers ont légèrement augmenté aux États-Unis malgré la diminution de l'afflux d'étudiants en provenance des pays énumérés ci-dessus. Cet accroissement est principalement imputable à la forte progression du nombre d'étudiants étrangers en provenance de Chine (47 %) et d'Inde (12 %).

Au-delà de l'impact des événements du 11 septembre 2001 sur les effectifs d'étudiants étrangers scolarisés aux États-Unis et leur composition en termes de pays d'origine, il est intéressant de déterminer si les étudiants étrangers qui ont abandonné l'idée de se rendre aux États-Unis en 2003 se sont massivement tournés vers d'autres pays d'accueil. La comparaison des effectifs d'étudiants étrangers scolarisés en 2002 et de 2003 dans les pays qui sont énumérés ci-dessus (des pays membres de l'OCDE et des pays partenaires qui ont fourni des données) suggère l'existence d'un tel phénomène. En effet, on a observé une augmentation de l'afflux d'étudiants originaires de pays de tradition musulmane au Danemark (en hausse de 68 %), en Italie (62 %), en Grèce (48 %) et, dans une moindre mesure, en France (25 %), en Irlande (23 %), en République slovaque (22 %), en Suède (18 %) et en Hongrie (12 %). Les effectifs d'étudiants étrangers originaires de ces pays ont également fortement augmenté dans des pays partenaires de l'OCDE, en particulier aux Philippines, où la progression de 158 % est essentiellement imputable à l'afflux massif d'étudiants indonésiens, en Jordanie, où le nombre d'étudiants originaires de pays voisins (d'Égypte, d'Iraq et du Yémen) a plus que doublé en 2003 et, dans une moindre mesure, en Inde, où

l'augmentation de 33 % est surtout imputable à l'afflux massif d'étudiants en provenance de Malaisie. D'autres pays d'accueil ont connu une hausse sensible du nombre d'étudiants étrangers en provenance de certains pays d'origine. C'est le cas notamment de l'Australie, qui a enregistré une progression importante de l'afflux d'étudiants étrangers en provenance d'Oman (54 %), du Bahreïn (45 %) et du Koweït (43 %), de l'Irlande, où le nombre d'étudiants étrangers originaires de Malaisie a grimpé de 28 % et du Royaume-Uni, qui a vu un accroissement du nombre d'étudiants étrangers en provenance du Yémen (55 %), du Bahreïn (44 %) et de la Syrie (23 %).

Proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux des pays d'accueil

L'analyse présentée ci-dessus se concentre sur la répartition en valeurs absolues des étudiants étrangers selon les pays d'origine et d'accueil et décrit son évolution. Pour tenir compte de la taille du système d'enseignement tertiaire des différents pays, il suffit d'étudier les proportions d'étudiants accueillis dans un pays donné et de ressortissants de ce pays partis pour l'étranger pour suivre des études en les rapportant aux effectifs totaux de l'enseignement tertiaire de ce pays.

Variation sensible des proportions d'étudiants étrangers scolarisés dans des pays de l'OCDE

Considérant la proportion d'étudiants étrangers dans leurs effectifs totaux d'étudiants, l'Australie et la Suisse sont les principaux pays d'accueil : près d'un étudiant sur cinq est un ressortissant étranger (soit 19 % en Australie et 18 % en Suisse). Les étudiants étrangers sont proportionnellement nombreux aussi en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en France, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, où ils représentent entre 10 et 14 % des effectifs totaux de ces pays. À l'autre extrême, ces proportions sont inférieures à 2 % en Corée, en Italie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie (voir le graphique C3.1).

En comparaison avec les pays de l'OCDE, les pays partenaires n'accueillent que peu d'étudiants étrangers en proportion de leur taille. Échappent à ce constat général la Jordanie et la Malaisie où la proportion d'étudiants étrangers représente respectivement 8 et 4 % environ (voir le tableau C3.1).

Des tendances révèlent l'émergence de nouveaux acteurs sur le marché mondial de l'enseignement international

Depuis 1998, plusieurs pays de l'OCDE ont connu une forte augmentation de la proportion d'étudiants étrangers scolarisés dans leur système éducatif. Cette tendance à la hausse est particulièrement manifeste en Corée, en Espagne, en Islande, en Italie, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et en Suède, où l'indice de variation atteint ou dépasse 150 (voir le tableau C3.1).

Cette tendance à l'internationalisation croissante des effectifs s'observe également dans plusieurs pays d'accueil en tête du classement établi en fonction de la taille du système éducatif, à savoir en Allemagne (où l'indice de variation est de 132), en Australie (149) et en France (143). Cette tendance est plus marquée encore en Nouvelle-Zélande, où la proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux est passée de 3,7 à 13,5 % (soit un indice de variation de 368), ce qui place ce pays parmi les acteurs clés du marché international de l'éducation. Cette augmentation est significative, certes, mais la part de marché global de la Nouvelle-Zélande reste relativement faible. À titre de comparaison, la proportion d'étudiants étrangers scolarisés aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Suisse n'a pas connu de changement spectaculaire au cours de ces cinq dernières années.

Proportions d'étudiants partis pour l'étranger dans les effectifs totaux de leur pays d'origine

Il est également possible d'estimer la propension à la mobilité internationale des étudiants d'un pays en analysant la proportion de ressortissants de ce pays qui étudient à l'étranger par rapport au taux national de scolarisation dans l'enseignement tertiaire. Cette analyse porte exclusivement sur les étudiants qui se rendent dans des pays membres de l'OCDE et des pays partenaires 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, c'est-à-dire dans des pays qui ne figurent pas dans la première colonne du tableau C3.1. En conséquence, cet indicateur risque de sous-estimer la proportion d'étudiants partis pour l'étranger. Ce biais peut encore être accentué par la période de référence adoptée pour cet indicateur, une année académique entière en l'occurrence, alors que les étudiants peuvent se rendre à l'étranger pour une période plus courte. À titre d'exemple, citons le cas des États-Unis : plus de la moitié des étudiants originaires de ce pays qui se rendent à l'étranger pour y poursuivre des études ne partent pas plus d'un semestre, voire moins.

Variation sensible du pourcentage d'étudiants partis pour l'étranger

La proportion d'étudiants partis pour l'étranger dans les effectifs totaux de leur pays d'origine varie grandement selon les pays. Elle représente moins de 2 % aux États-Unis (0,2 %), en Australie (0,6 %), au Mexique (0,9 %), au Royaume-Uni (1,2 %), en Pologne (1,3 %), en Espagne (1,5 %) et au Japon (1,6 %), mais atteint 22,3 % en Islande et 211,6 % au Luxembourg (voir la sixième colonne du tableau C3.1). 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 par rapport au nombre scolarisé dans le pays.

Parmi les pays partenaires, ce sont le Zimbabwe (11,6 %), la Malaisie (6,5 %) et la Tunisie (4,7 %) qui enregistrent la plus forte proportion d'étudiants partis à l'étranger par rapport à leurs effectifs nationaux.

Flux net de mobilité internationale

Bien que le nombre d'étudiants étrangers accueillis aux États-Unis dépasse de plus de 555 000 unités celui des étudiants américains partis pour l'étranger, d'autres pays présentent un flux d'entrée net bien supérieur lorsque l'on prend en compte la taille de leur système tertiaire. Ainsi, le flux net d'entrée enregistré en Australie, au Royaume-Uni et en Suisse représente entre 5,2 et 8,0 % des effectifs totaux de ces pays dans l'enseignement tertiaire (voir la septième colonne 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 la Grèce, l'Irlande, l'Islande, la Norvège et la République slovaque (entre -4 et -19 %). 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 de l'OCDE ou pays partenaires, 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 massivement dans des pays qui n'ont pas fourni de données peuvent s'écarter des valeurs calculées ici.

L'afflux net d'étudiants étrangers, un indicateur des avantages économiques de l'internationalisation de l'enseignement

Les recettes générées par les droits de scolarité et, plus encore, par la consommation des étudiants sur place apparaissent dans la balance des paiements courants sous la forme d'exportation de services éducatifs. L'avantage économique de l'afflux d'étudiants étrangers est optimal lorsque les pays d'accueil pratiquent des politiques qui imposent aux étudiants étrangers de financer intégralement leurs droits de scolarité. En revanche, dans les pays où les droits de scolarité demandés aux étudiants étrangers ne couvrent pas le coût de l'offre d'enseignement, l'avantage net dépend de la consommation de ces étudiants sur place. En Australie et en Nouvelle-Zélande, deux pays qui figurent en tête du classement à cet égard, l'exportation de services éducatifs se classe en troisième position des exportations de services en 2003.

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 dont le

flux d'entrée d'étudiants étrangers est supérieur au flux de sortie peuvent réaliser des économies d'échelle dans leur système d'enseignement tertiaire et, par là, diversifier leur offre de formations et/ou réduire les coûts unitaires. Cet avantage peut se révéler particulièrement important dans les pays d'accueil peu peuplés (tels que la Suisse).

La présence d'un nombre potentiel d'étudiants étrangers impose également aux établissements d'enseignement tertiaire d'offrir des formations de qualité pour se démarquer d'établissements étrangers concurrents. À cet égard, elle contribue au développement d'un enseignement hautement réactif et axé sur les besoins de ses bénéficiaires, en particulier dans les établissements fréquentés par de fortes proportions d'étudiants étrangers.

Enfin, l'accueil d'étudiants étrangers peut dans une certaine mesure permettre de procéder à des transferts de technologie (en particulier dans les programmes de recherche de haut niveau), d'établir des relations interculturelles et de construire des réseaux sociaux qui seront valorisés à l'avenir.

Profil des étudiants étrangers selon les pays d'accueil

L'analyse des effectifs d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire par niveau et type de formation fait apparaître des spécialisations

Dans certains pays, des proportions relativement élevées d'étudiants étrangers suivent des formations tertiaires de type B. Ce phénomène s'observe en Belgique (43,8 %), en Nouvelle-Zélande (32,6 %), en Corée (25,1 %) et en Grèce (23,4 %) parmi les pays membres de l'OCDE. Il est encore plus manifeste dans un pays partenaire, en l'occurrence en Malaisie (52,4 %) (voir le tableau C3.4).

Dans d'autres pays en revanche, des proportions importantes d'étudiants étrangers optent pour des programmes très théoriques de recherche de haut niveau. Cette tendance est très marquée en Espagne (21,9 %), en Suisse (18,4 %) et en Finlande (17,8 %), ce qui donne à penser que ces pays proposent des formations poussées d'un attrait particulier pour les étudiants diplômés qui envisagent de se rendre à l'étranger pour poursuivre leurs études. Cette tendance s'observe aussi, quoique dans une moindre mesure, en Suède (12,7 %), en République tchèque (12,3 %), en Corée (11,1 %) et au Royaume-Uni (9,4 %). Ces étudiants étrangers de haut niveau sont susceptibles d'apporter à ces pays une contribution plus importante en matière de recherche et de développement. En outre, cette spécialisation peut également générer des revenus plus élevés au titre des droits de scolarité des étudiants étrangers dans les pays qui leur demandent de les financer intégralement (voir le tableau C3.4).

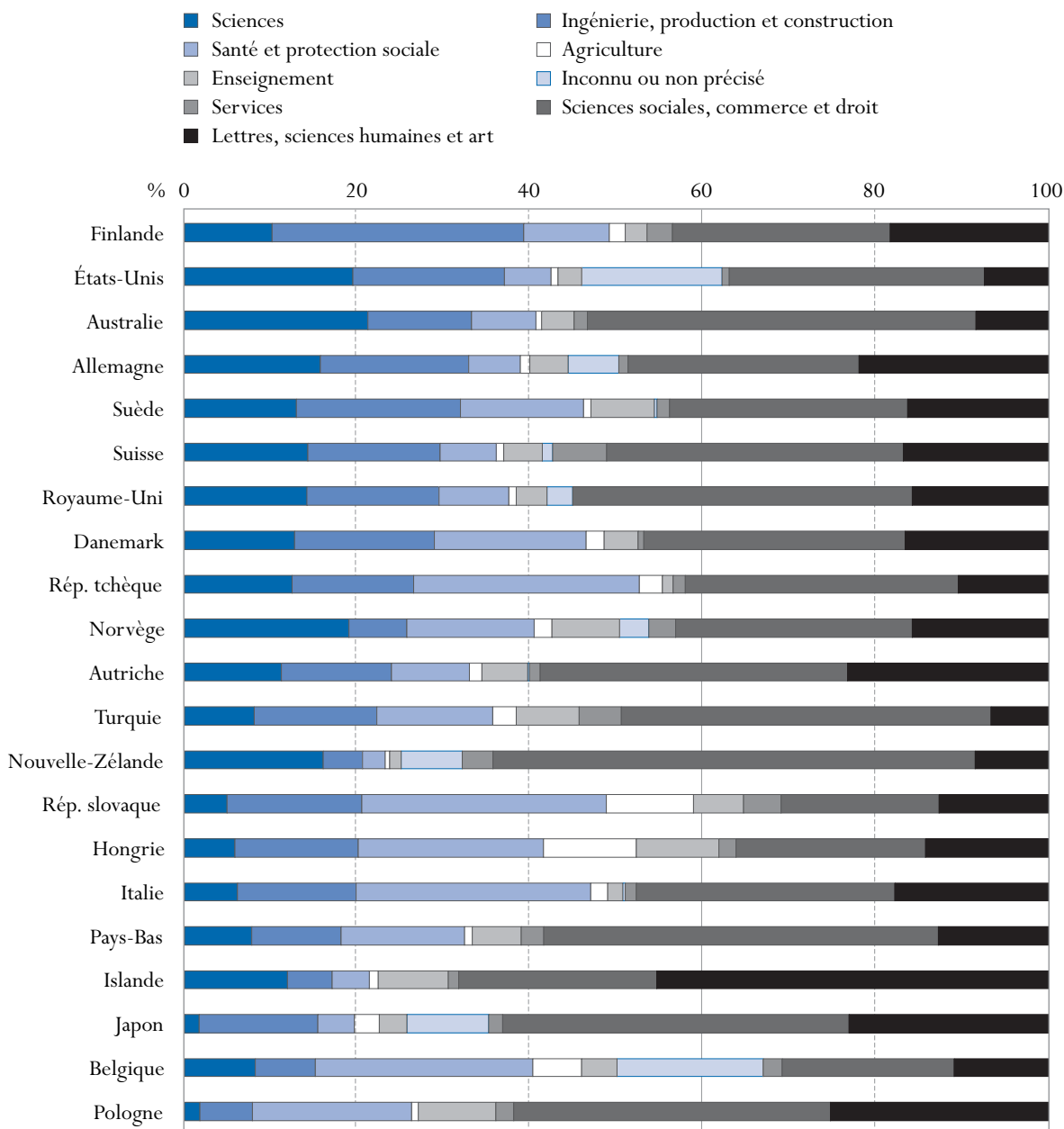
L'analyse des domaines d'études des étudiants étrangers révèle quelques pôles d'attraction

Le tableau C3.5 indique que les sciences séduisent plus d'un étudiant étranger sur cinq en Australie (21,2 %), mais moins d'un sur 50 au Japon (1,7 %) et en Pologne (1,8 %). Parmi les autres pays où une forte proportion d'étudiants étrangers suivent des études scientifiques, citons les États-Unis (19,5 %), la Norvège (19,1 %), la Nouvelle-Zélande (16,1 %), l'Allemagne (15,7 %), la Suisse et le Royaume-Uni (14,3 %) et la Suède (12,9 %).

Le classement change légèrement si les matières scientifiques sont considérées dans une acception plus large, c'est-à-dire compte tenu des disciplines en rapport avec l'ingénierie, la production et la construction. C'est la Finlande qui accueille la plus forte proportion d'étudiants étrangers suivant des formations dans ces domaines d'études (39,3 %). Les proportions d'étudiants inscrits dans des programmes de sciences ou d'ingénierie sont élevées également aux États-Unis (37,0 %), en Australie (33,2 %), en Allemagne (32,9 %), en Suède (31,9 %), en Suisse (29,6 %) et au Royaume-Uni (29,4 %). Par contre, rares sont les étudiants étrangers qui optent pour des formations en sciences et en ingénierie en Belgique, au Japon, en Islande et en Pologne (voir le graphique C3.4).

Graphique C3.4. Répartition des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2003)

Pourcentage d'étudiants étrangers inscrits dans différents domaines d'études de niveau tertiaire



Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'étudiants étrangers inscrits en sciences et en ingénierie, production et construction. Source : OCDE. Tableau C3.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

Il y a lieu de souligner que dans la plupart des pays où de fortes proportions d'étudiants étrangers suivent des programmes de sciences ou d'ingénierie, la langue d'enseignement est l'anglais. Dans le cas de l'Allemagne, la proportion importante d'étudiants étrangers qui suivent des études scientifiques s'explique peut-être par la grande tradition de ce pays dans ces domaines.

Par contre, les pays non anglophones ont davantage tendance à accueillir des étudiants qui optent pour des formations en rapport avec les lettres, les sciences humaines et les arts, ce qui n'est guère surprenant eu égard au contenu de ces programmes. Les lettres, les sciences humaines et les arts sont des disciplines choisies par un grand nombre d'étudiants étrangers en Islande surtout (45,3 %) et environ un sur quatre en Pologne (25,2 %), en Autriche (23,3 %), au Japon (23,1 %) et en Allemagne (21,9 %).

De fortes proportions d'étudiants étrangers optent aussi pour des formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit. Environ la moitié des étudiants étrangers choisissent ces domaines d'études en Nouvelle-Zélande (55,8 %), aux Pays-Bas (45,7 %) et en Australie (45,0 %). Les proportions d'étudiants étrangers qui suivent des formations dans ces domaines sont relativement importantes également en Turquie (42,8 %) et au Japon (40,1 %).

Les programmes de formation en rapport avec la santé et le secteur social constituent un cas à part, car ils dépendent dans une large mesure des politiques nationales en matière de reconnaissance des diplômes. Ces formations sont choisies par de fortes proportions d'étudiants étrangers dans l'UE et dans ses nouveaux pays membres, en particulier en République slovaque (28,3 %), en Italie (27,1 %), en République tchèque (26,1 %), en Belgique (25,2 %) et en Hongrie (21,5 %). Cette tendance s'explique sans aucun doute par les politiques de quotas qui limitent l'offre nationale de formations médicales dans de nombreux pays européens. La présence de quotas dans certains pays donne lieu à une augmentation de la demande de formation dans d'autres pays européens, car une directive européenne prévoit la reconnaissance automatique des diplômes médicaux dans l'UE.

Dans l'ensemble, la concentration d'étudiants étrangers dans certaines disciplines dans chaque pays d'accueil révèle l'existence de programmes phares qui séduisent bon nombre d'étudiants étrangers. L'attrait qu'exercent ces différents domaines d'études dépend d'un grand éventail de facteurs liés à la fois à l'offre et à la demande.

Pour ce qui est de l'offre, certains pays d'accueil disposent de pôles d'excellence ou d'expertise réputés qui peuvent séduire un grand nombre d'étudiants étrangers (l'Allemagne et la Finlande, par exemple, dans le domaine des sciences et de l'ingénierie). Dans d'autres pays, les lettres, les sciences humaines et les arts jouissent d'un « monopole » naturel dans l'offre nationale de formations. Ce constat s'applique tout particulièrement aux études linguistiques ou culturelles (en Allemagne, en Autriche, en Islande et au Japon, par exemple).

Quant aux facteurs liés à la demande, les caractéristiques des étudiants étrangers peuvent expliquer leur concentration dans certains domaines d'études. Ainsi, les étudiants qui ont opté pour une formation scientifique sont généralement moins susceptibles que d'autres de maîtriser plusieurs langues. Ce phénomène peut expliquer, chez ces étudiants, une plus forte propension à choisir des pays où la langue d'enseignement est l'anglais et une plus faible propension à opter pour des pays non anglophones (le Japon, par exemple). De même, la demande importante de formations commerciales observée chez les étudiants asiatiques peut expliquer la forte concentration d'étudiants étrangers qui suivent des formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit dans les pays avoisinants, à savoir en Australie et en Nouvelle-Zélande. Enfin, les dispositions communautaires concernant la reconnaissance des diplômes médicaux favorisent assurément la concentration d'étudiants étrangers dans les formations médicales et celles qui ont un rapport avec le secteur social qui s'observe dans des pays membres de l'UE.

Définitions et méthodologie

Sources des données, définitions et périodes de référence

Les données sur les étudiants étrangers proviennent de la collecte de données UOE sur l'éducation réalisée chaque année par l'OCDE, l'UNESCO et EUROSTAT.

Par étudiant étranger, on entend tout étudiant qui n'est pas ressortissant du pays pour lequel les données ont été recueillies. Cette définition est pragmatique et applicable, mais elle peut donner lieu à des biais liés aux politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants ou à l'incapacité de certains pays de déduire des effectifs d'étudiants étrangers ceux qui sont titulaires d'un permis de séjour permanent. En conséquence, les pays qui appliquent des politiques strictes en matière de naturalisation des immigrants surestiment l'importance des effectifs d'étudiants étrangers par rapport aux pays qui se montrent plus souples à cet égard. Sachant que la définition du statut d'étudiant étranger et la nature des données concernant ces étudiants varient selon les pays, la prudence s'impose lors des comparaisons bilatérales des données sur les étudiants étrangers. Il y a lieu de souligner en particulier que certains pays font uniquement état des étudiants étrangers venus dans l'intention spécifique de faire des études, tandis que d'autres recensent les étudiants étrangers résidents et non résidents (voir la couverture nationale des données et les définitions du statut d'étudiant étranger à l'annexe 3 [www.oecd.org/edu/eqg2005]).

Sauf mention contraire, les données se rapportent à l'année académique 2002-2003.

Méthodologie

Les données sur les étudiants étrangers ont été recueillies à partir des inscriptions dans les pays d'accueil. Le nombre d'étudiants étrangers est calculé selon la même méthode que celle utilisée pour le recueil des effectifs totaux, c'est-à-dire sur la base du nombre d'étudiants régulièrement inscrits. En général, les étudiants autochtones et étrangers sont recensés à une date ou pendant une période précise de l'année. Cette procédure permet de calculer la proportion d'étudiants étrangers dans un système d'enseignement. Toutefois, le nombre réel d'étudiants participant à un programme d'échange international peut être nettement supérieur, car de nombreux étudiants ne restent à l'étranger que pendant des périodes inférieures à une année académique ou choisissent des programmes d'échange qui ne nécessitent pas de scolarisation officielle (certains programmes d'échange entre universités ou de recherche de haut niveau à court terme, par exemple).

Par ailleurs, comme les données sur les étudiants étrangers ont été recueillies par les pays d'accueil, elles portent sur les flux d'entrée d'étudiants des pays, et non sur leurs flux de sortie. Les pays d'accueil sur lesquels se base cet indicateur sont les pays membres de l'OCDE (à l'exception du Canada, du Luxembourg et du Mexique) et des pays partenaires, à savoir l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jordanie, la Malaisie, les Philippines, la Thaïlande et la Tunisie. Les étudiants étrangers scolarisés dans des pays membres de l'OCDE qui n'ont pas fourni de données et dans des pays partenaires autres que ceux énumérés ci-dessus ne sont pas repris dans cet indicateur. En conséquence, toutes les observations sur les étudiants étrangers sous-estiment le nombre réel d'étudiants partis étudier à l'étranger, en particulier dans les pays où de nombreux étudiants vont étudier dans un pays qui n'a pas fourni de données à l'OCDE.

Sur le tableau C3.1 figurent le nombre d'étudiants étrangers inscrits de même que les ressortissants de chaque pays inscrits à l'étranger, par rapport au nombre total d'inscrits dans l'enseignement tertiaire de chaque pays. Les effectifs totaux, utilisés comme dénominateur, comprennent toutes les personnes qui étudient dans le pays, soit les ressortissants ainsi que tous les étudiants étrangers, mais excluent tous les ressortissants de ce pays qui sont scolarisés à l'étranger.

L'indice d'intensité du flux d'entrée présenté dans le tableau C3.1 compare les proportions d'étudiants étrangers inscrits dans chaque pays avec la moyenne des pays de l'OCDE. Ce mode de calcul permet de rendre compte des effectifs d'étudiants étrangers en fonction de la taille des systèmes d'éducation tertiaire. Des valeurs d'indice supérieures ou inférieures à 1 indiquent que les proportions d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux sont supérieures (respectivement inférieures) à la moyenne de l'OCDE. Cet indice permet également de comparer la contribution des pays aux effectifs d'étudiants étrangers de l'OCDE et aux effectifs totaux d'étudiants de l'OCDE. Dans ce cas, des valeurs plus élevées (plus faibles) que 1 de l'indice indiquent que les proportions d'étudiants étrangers des pays sont supérieures (inférieures) à ce que pourrait suggérer leur contribution aux effectifs totaux de l'OCDE.

Le tableau C3.2 montre la répartition des étudiants étrangers inscrits dans un système éducatif selon leur pays d'origine, le tableau C3.4, leur répartition en fonction du niveau et du type de leur formation et, enfin, le tableau C3.5, leur répartition en fonction du domaine d'études.

Le tableau C3.3 montre les proportions d'étudiants étrangers originaires d'un pays donné dans les effectifs totaux des pays d'accueil. Comme indiqué ci-dessus, les effectifs d'étudiants étrangers, utilisés comme dénominateur, ne comprennent que les individus qui étudient dans un pays qui a fourni des données. Les proportions calculées peuvent donc être biaisées et surestimées dans les pays où de nombreux étudiants partent étudier dans un pays qui n'a pas fourni de données.

Le tableau C3.6 montre l'évolution du nombre d'étudiants étrangers déclaré par les pays membres de l'OCDE et les pays partenaires en valeur absolue et indique l'indice de variation entre 2002 et 2003 ainsi que depuis 1998 et 2000. Il est à noter que les chiffres sont basés sur le nombre d'étudiants étrangers scolarisés dans des pays qui ont fourni des données. Comme ces pays ont changé au fil du temps, les chiffres ne sont pas parfaitement comparables. La prudence s'impose donc lors de leur interprétation.

Qui plus est le Tableau C3.7 (disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>) fournit le nombre d'étudiants étrangers par pays d'origine et pays d'accueil.

Autres références

L'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est biaisée à la hausse dans les pays qui accueillent de fortes proportions d'étudiants étrangers. Il y a lieu d'en tenir compte lors de l'interprétation de la variation de l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire d'un pays à l'autre (voir les indicateurs C1 et C2).

De même, l'importance relative des effectifs d'étudiants étrangers de l'enseignement tertiaire influe sur le taux d'obtention d'un diplôme tertiaire et peut le faire progresser artificiellement dans certains domaines d'études ou dans certains types de formation (voir l'indicateur A3).

Les proportions d'étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants ne sont qu'un aspect de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. La dernière décennie a vu l'émergence de nouvelles formes de mobilité internationale : désormais, les programmes et les établissements d'enseignement traversent eux aussi les frontières. L'internationalisation de l'enseignement post-secondaire a évolué de manière différente et sous l'effet de facteurs divers selon les régions du monde. Pour une analyse approfondie de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire et de ses implications commerciales et politiques, il y a lieu de consulter l'ouvrage *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce* (OCDE, 2004d).

Des recherches récentes montrent à quel point le capital humain et l'éducation sont importants pour la croissance économique et certains aspects sociétaux (voir l'indicateur A10). Dans ce contexte, les pays rivalisent actuellement à l'échelle mondiale pour recruter des travailleurs hautement qualifiés. Ce phénomène explique pourquoi certains pays de l'OCDE considèrent de plus en plus les étudiants étrangers comme une source potentielle de main-d'œuvre hautement qualifiée. Comme ces étudiants maîtrisent la langue et connaissent la culture du pays dans lequel ils font leurs études et que les employeurs locaux connaissent la valeur de leurs diplômes, le marché du travail de leur pays d'accueil leur est grand ouvert. Plusieurs pays de l'OCDE ont d'ailleurs récemment assoupli leur politique d'immigration pour encourager l'immigration provisoire ou permanente d'étudiants étrangers, ce qui pourrait entraîner une perte de capital humain dans les pays d'origine, comme l'expliquent l'édition de 2004 de *Tendances des migrations internationales* (OCDE, 2005 a) et l'étude *Academic Mobility and Immigration* (Tremblay, 2005).

Tableau C3.1. Échange d'étudiants dans l'enseignement tertiaire (2003)

Proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants (nationaux et étrangers) et échange d'étudiants en pourcentage de l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire

Lecture de la première colonne : en Autriche, les étudiants étrangers (originaires du monde entier) représentent 13,5 % de l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire.

Lecture de la quatrième colonne : la proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire est 2,9 fois supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE en Australie, alors qu'elle est égale à 0,4 fois cette moyenne en Finlande.

Lecture de la cinquième colonne : les étudiants étrangers originaires de pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire représentent 9,2 % de l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire en Autriche.

Lecture de la sixième colonne : 5,5 % de l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire d'Autriche sont scolarisés à l'étranger, dans d'autres pays ayant déclaré la présence d'étudiants étrangers sur le territoire.

La septième colonne correspond à la différence entre la cinquième et la sixième colonne.

	Proportion d'étudiants étrangers originaires du monde entier de l'effectif total d'étudiants (nationaux et étrangers) de l'enseignement tertiaire			Indice d'intensité du flux d'entrée d'étudiants étrangers par rapport à la zone de référence OCDE ¹	Échange d'étudiants avec d'autres pays ayant fourni des données ² (en pourcentage de l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire)			Répartition des étudiants étrangers selon le sexe		
	2003	1998	Indice de variation (1998=100)		Flux d'entrée d'étudiants originaires d'autres pays ayant fourni des données	Proportion d'étudiants d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire d'autres pays ayant fourni des données		Solde net d'étudiants originaires d'autres pays ayant fourni des données	% Hommes	% Femmes
						(6)	(7)			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	18.7	12.6	149	2.9	8.6	0.6	8.0	53.1	46.9	
Autriche	13.5	11.5	118	2.1	9.2	5.5	3.8	48.1	51.9	
Belgique	11.2	m	m	1.8	5.7	3.1	2.7	m	m	
Canada	m	2.8	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. tchèque	4.3	1.9	229	0.7	2.8	2.4	0.4	51.4	48.6	
Danemark	9.0	6.0	149	1.4	3.4	3.3	0.1	45.9	54.1	
Finlande	2.5	1.7	146	0.4	0.9	3.5	-2.6	53.5	46.5	
France	10.5	7.3	143	1.6	2.5	2.5	n	51.3	48.7	
Allemagne ³	10.7	8.2	132	1.7	5.3	2.8	2.5	50.7	49.3	
Grèce	2.2	m	m	0.3	0.1	8.4	-8.3	m	m	
Hongrie	3.1	2.6	120	0.5	1.2	2.1	-0.9	53.8	46.2	
Islande	4.3	2.4	181	0.7	3.3	22.3	-19.0	34.7	65.3	
Irlande	5.6	4.8	116	0.9	4.0	8.7	-4.7	49.7	50.3	
Italie	1.9	1.2	152	0.3	0.8	2.2	-1.4	43.7	56.3	
Japon	2.2	1.4	154	0.3	0.7	1.6	-0.9	51.9	48.1	
Corée	0.2	0.1	253	n	0.1	2.8	-2.7	52.9	47.1	
Luxembourg	m	30.5	m	m	m	211.6	m	m	m	
Mexique	m	m	m	m	m	0.9	m	m	m	
Pays-Bas ³	3.9	m	m	0.6	2.5	2.4	0.1	46.1	53.9	
Nouvelle-Zélande	13.5	3.7	368	2.1	3.5	3.5	n	50.1	49.9	
Norvège	5.2	3.2	165	0.8	2.2	7.1	-4.9	43.1	56.9	
Pologne ^{3,4}	0.4	0.5	84	0.1	0.1	1.3	-1.2	45.9	54.0	
Portugal	3.9	m	m	0.6	1.2	3.0	-1.8	49.9	50.1	
Rép. slovaque	1.0	m	m	0.2	0.3	9.1	-8.8	61.7	38.3	
Espagne	2.9	1.7	175	0.5	1.9	1.5	0.4	44.0	56.0	
Suede	7.8	4.5	175	1.2	4.6	3.6	1.0	43.4	56.6	
Suisse	17.7	15.9	111	2.8	12.4	4.7	7.6	55.2	44.8	
Turquie ³	0.8	1.3	62	0.1	0.1	2.5	-2.4	69.3	30.7	
Royaume-Uni	11.2	10.8	103	1.8	6.5	1.2	5.2	51.7	48.3	
États-Unis	3.5	3.2	109	0.6	1.7	0.2	1.5	m	m	
Moyenne des pays	6.4	5.8⁵		1.0	3.2	4.0	-1.1	50.0	50.0	
PAYS PARTENAIRES										
Argentine ^{3,6,7,8}	0.2	m	m	n	n	0.4	-0.4	m	m	
Bésil ^{7,8}	n	m	m	n	n	0.5	-0.5	m	m	
Chili	0.9	m	m	0.1	0.5	1.1	-0.6	m	m	
Chine	m	m	m	m	m	1.8	m	m	m	
Égypte	m	m	m	m	m	0.3	m	m	m	
Inde	0.1	m	m	n	n	0.9	-0.9	m	m	
Indonésie	n	m	m	n	n	1.0	-1.0	m	m	
Israël	m	m	m	m	m	3.3	m	m	m	
Jordanie ⁴	8.5	m	m	1.3	0.5	3.0	-2.5	m	m	
Malaisie ⁷	4.4	m	m	0.7	1.2	6.5	-5.3	m	m	
Paraguay	m	m	m	m	m	0.8	m	m	m	
Pérou	m	m	m	m	m	1.0	m	m	m	
Philippines	0.2	m	m	n	0.1	0.3	-0.2	m	m	
Fédération de Russie ³	0.8	m	m	0.1	m	0.3	m	m	m	
Thaïlande ^{4,8}	0.2	m	m	n	n	1.0	-1.0	m	m	
Tunisie	0.9	m	m	0.1	m	4.7	m	m	m	
Uruguay	m	m	m	m	m	1.6	m	m	m	
Zimbabwe	m	m	m	m	m	11.6	m	m	m	

1. L'indice compare le nombre d'étudiants étrangers rapporté aux effectifs nationaux par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE, ce qui permet de préciser l'échelle du solde d'étudiants étrangers en fonction de la taille du système d'enseignement tertiaire. Si l'indice est supérieur (inférieur) à 1, la proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants est supérieure (inférieure) à la moyenne des pays de l'OCDE.

2. Seuls les pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont déclaré la présence d'étudiants étrangers sur leur territoire sont pris en considération pour calculer le solde net d'étudiants étrangers. Les chiffres de la cinquième colonne ne sont donc pas comparables avec ceux de la première colonne.

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

4. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.

5. Le Luxembourg est exclu de la moyenne des pays.

6. Les programmes tertiaires de type A sont exclus.

7. Année de référence : 2002.

8. Le nombre d'étudiants étrangers est sous-estimé de façon significative. Voir les détails à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

Tableau C3.2. Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2003)

Proportion d'étudiants étrangers, exprimée en pourcentage de l'effectif total de l'enseignement tertiaire des pays d'accueil, ventilée par pays d'origine (calculs basés sur le nombre d'individus)

Le tableau indique la proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif total de l'enseignement tertiaire des pays d'accueil, selon le pays d'origine.

Lecture de la troisième colonne : en Belgique, 27,3 % des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire sont des ressortissants français, 6,6 % de ressortissants néerlandais, etc.

Lecture de la première rangée : la proportion de ressortissants australiens parmi les étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire représente 0,2 % au Danemark, 0,5 % en Irlande, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																		
	Australie	Autriche	Belgique	Répub. tchèque ¹	Danemark	Finlande	France	Allemagne ²	Grèce	Hongrie	Islande	Irlande	Italie	Japon	Corée	Pays-Bas ³	Nouvelle-Zélande	Norvège	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE																			
Australie	a	0.1	0.1	n	0.2	0.4	0.1	0.1	n	n	0.3	0.5	0.1	0.4	0.3	0.2	a	0.3	
Autriche	0.1	a	0.1	0.1	0.2	0.4	0.2	2.9	n	0.2	2.1	0.3	0.5	n	n	0.6	0.1	0.3	
Belgique	0.1	0.2	a	n	0.1	0.4	1.2	0.4	n	n	0.5	0.6	0.4	n	0.1	9.7	n	0.3	
Canada	1.7	0.1	0.2	0.2	0.4	0.9	0.6	0.2	n	0.5	2.2	2.6	0.3	0.3	1.2	0.3	0.9	0.6	
Répub. tchèque	0.1	1.4	0.1	a	0.1	0.6	0.3	1.0	0.1	0.2	1.0	0.2	0.4	n	n	0.3	n	0.4	
Danemark	0.1	0.2	0.1	n	a	0.6	0.2	0.3	n	n	10.9	0.2	0.1	n	n	0.4	0.2	10.5	
Finlande	0.1	0.5	0.1	n	0.7	a	0.2	0.4	n	0.1	6.9	1.0	0.2	n	n	0.7	0.1	3.6	
France	0.3	1.3	27.3	0.1	1.0	1.7	a	2.7	n	0.1	4.5	4.9	1.8	0.3	0.1	1.6	0.4	1.4	
Allemagne	1.0	18.2	1.1	0.5	3.9	4.0	3.1	a	0.6	4.2	10.3	4.6	3.3	0.3	0.4	25.6	2.0	5.4	
Grèce	n	0.8	1.2	1.5	0.2	0.5	1.1	3.2	a	1.7	0.5	0.5	22.1	n	n	0.7	n	0.2	
Hongrie	n	4.1	0.2	0.1	0.3	1.5	0.3	1.3	0.1	a	0.3	0.1	0.4	0.1	0.1	0.5	n	0.4	
Islande	n	0.1	n	n	6.0	0.4	n	0.1	n	0.1	a	n	n	n	n	0.2	n	3.0	
Irlande	0.3	0.1	0.1	0.1	0.3	0.4	0.3	0.2	n	n	0.3	a	n	n	n	0.3	n	0.4	
Italie	0.2	19.8	5.2	n	0.6	1.5	2.1	3.3	0.2	0.1	3.6	1.5	a	0.1	0.1	1.6	n	0.7	
Japon	1.8	0.8	0.4	0.1	0.3	1.3	1.1	1.0	n	0.1	1.0	0.5	0.4	a	12.0	0.3	2.1	0.3	
Corée	2.3	1.0	0.1	0.1	0.1	0.4	1.2	2.3	n	0.1	0.2	0.1	0.3	22.0	a	0.3	3.7	0.1	
Luxembourg	n	0.9	3.1	n	n	n	0.8	0.8	n	n	n	0.1	0.1	n	n	0.1	n	n	
Mexique	0.2	0.2	0.2	n	0.3	0.3	0.7	0.3	n	n	0.5	0.1	0.3	0.1	0.1	0.2	0.2	0.4	
Pays-Bas	0.2	0.3	6.6	n	0.6	0.7	0.3	0.8	n	n	1.4	0.6	0.3	0.1	n	a	0.1	2.0	
Nouvelle-Zélande	2.6	n	n	n	0.1	0.1	n	n	n	n	n	0.1	n	0.1	0.3	n	a	0.1	
Norvège	1.9	0.2	0.1	0.6	8.4	0.9	0.2	0.3	n	5.3	6.0	1.8	0.2	n	n	0.5	0.8	a	
Pologne	0.2	3.8	0.7	0.9	1.8	1.2	1.4	5.7	0.3	1.2	2.1	0.5	2.2	0.1	0.1	1.3	n	1.2	
Portugal	n	0.2	1.5	0.3	0.2	0.3	1.3	0.8	n	n	n	0.1	0.2	n	n	0.7	0.1	0.3	
Répub. slovaque	0.1	4.5	0.1	55.6	0.1	0.3	0.2	0.6	n	20.0	0.3	0.1	0.4	n	n	0.3	n	0.2	
Espagne	0.1	1.0	2.5	n	0.8	1.4	1.9	2.5	n	n	3.3	2.4	0.8	0.1	0.1	3.6	n	0.7	
Suède	0.7	0.7	0.1	0.4	4.6	7.6	0.4	0.3	n	0.8	8.4	0.7	0.3	0.1	0.1	0.5	0.5	13.4	
Suisse	0.2	0.8	0.3	n	0.3	0.6	0.6	0.8	n	0.1	0.9	0.2	2.6	n	n	0.3	0.1	0.4	
Turquie	0.2	5.9	0.8	0.1	1.0	0.7	1.1	11.3	0.4	0.3	0.7	n	0.4	0.1	0.3	3.8	n	0.5	
Royaume-Uni	3.1	0.6	0.6	1.9	2.3	2.2	1.4	0.9	0.1	0.2	3.1	20.9	0.5	0.4	0.1	2.9	0.9	4.2	
États-Unis	2.2	1.0	0.5	0.5	1.4	2.3	1.4	1.4	0.2	1.7	6.9	19.1	0.8	1.4	5.2	1.4	3.7	3.6	
PAYS PARTENAIRES																			
Argentine	0.1	0.1	0.1	n	0.1	0.2	0.4	0.2	n	n	0.2	n	0.9	0.1	0.4	0.1	0.1	0.1	
Brésil	0.2	0.1	0.4	n	0.3	0.3	0.8	0.7	n	n	0.3	0.1	1.3	0.5	0.2	0.3	0.1	0.4	
Chili	0.1	0.1	0.2	n	0.2	0.2	0.3	0.2	n	n	n	n	0.3	n	0.1	0.1	0.2	0.8	
Chine	12.5	1.7	2.5	0.1	5.8	15.0	4.8	8.4	0.1	0.6	1.7	6.3	0.6	59.7	51.3	6.7	62.5	3.8	
Égypte	0.1	0.4	0.1	0.1	0.1	0.2	0.4	0.5	0.3	0.1	n	0.1	0.3	0.3	0.1	0.1	n	0.1	
Inde	6.6	0.2	0.4	0.3	0.8	1.0	0.3	1.4	n	0.5	0.2	2.9	0.6	0.3	1.1	0.4	4.6	1.6	
Indonésie	7.0	0.1	0.2	n	0.1	0.4	0.1	1.0	n	n	n	0.1	n	1.6	0.9	3.4	1.2	0.2	
Israël	0.2	0.1	0.1	0.7	0.3	0.3	0.2	0.4	0.2	5.4	0.2	0.1	2.5	n	n	0.6	0.1	0.3	
Jamaïque	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.1	n	n	n	n	n	n	n	n	
Jordanie	0.2	0.1	n	0.2	0.1	0.2	0.1	0.4	0.5	0.2	n	0.2	0.4	n	n	n	n	0.1	
Malaisie	10.3	n	n	n	n	0.2	0.1	0.1	n	n	n	6.5	n	1.9	1.2	0.1	3.2	0.1	
Paraguay	n	n	n	0.1	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.1	0.5	n	n	n	
Pérou	n	0.2	0.2	0.1	0.1	0.3	0.2	0.4	n	n	n	0.1	1.4	0.2	0.1	0.1	n	0.4	
Philippines	0.5	0.1	0.1	n	0.2	0.4	n	0.1	n	0.7	n	0.1	0.5	1.6	0.2	0.3	0.2	0.2	
Fédération de Russie	0.4	0.9	0.7	2.4	1.7	14.7	1.1	4.2	0.8	1.9	3.6	0.7	1.0	0.4	2.0	1.3	0.4	6.6	
Sri Lanka	1.6	n	n	n	0.1	0.1	0.1	0.1	n	n	n	0.1	0.1	0.5	0.2	n	0.5	0.8	
Thaïlande	3.0	0.1	0.1	n	0.2	0.2	0.3	0.3	n	n	n	n	0.1	1.6	0.4	0.1	1.3	0.2	
Tunisie	n	0.1	0.4	n	n	0.1	4.2	0.7	n	n	n	n	0.4	n	n	0.1	n	0.1	
Uruguay	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.1	n	n	n	n	n	
Zimbabwe	0.5	n	n	n	0.1	0.1	n	n	n	n	n	0.1	n	n	n	n	0.1	0.2	
Total de l'Afrique	3.7	2.0	17.5	2.0	3.6	11.3	48.1	9.4	1.9	1.6	1.6	5.8	8.6	0.9	1.1	12.0	0.7	10.2	
Total de l'Asie	71.4	13.3	7.3	7.4	13.6	26.1	15.7	35.4	85.1	14.2	5.2	27.1	11.1	92.9	87.0	21.3	84.2	15.8	
Total de l'Europe	9.5	82.0	54.1	70.4	42.2	55.0	23.1	49.8	12.2	81.8	80.5	43.8	71.3	2.7	3.4	57.5	6.0	66.5	
<i>dont les pays membres de l'UE</i>	2.9	44.7	49.5	7.5	15.4	21.5	14.4	19.6	1.1	7.6	55.9	38.3	31.5	1.5	0.9	49.0	4.5	48.8	
Total de l'Amérique du Nord	4.2	1.4	1.2	0.9	2.3	4.0	3.5	2.4	0.3	2.3	10.3	22.3	2.2	1.9	6.5	2.1	4.8	4.9	
Total de l'Océanie	3.9	0.1	0.1	n	0.3	0.5	0.2	0.2	n	n	0.3	0.7	0.1	0.6	0.6	0.3	3.9	0.4	
Total de l'Amérique latine	1.0	0.9	1.7	0.6	1.1	1.3	2.9	2.1	0.1	0.1	1.7	0.3	6.1	1.0	1.4	6.1	0.5	2.2	
<i>Non spécifié</i>	6.3	0.4	18.1	1.5	36.9	1.8	6.6	0.7	0.5	a	0.3	a	0.4	n	a	0.7	n	34.1	
Total tous pays d'origine confondus	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Remarque : la lettre « x » indique que les données sont comprises dans les totaux pour l'Afrique [x(Af)], l'Asie [x(As)], l'Europe [x(Eu)], l'Amérique du Nord [x(NA)], l'Océanie [x(Oc)], l'Amérique latine [x(LA)] ou pour les pays d'origine non spécifiés [x(ns)].

- La répartition par pays d'origine est basée sur une couverture partielle des étudiants étrangers. Voir les détails à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).
- Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.
- Les programmes tertiaires de type B sont exclus.
- Les programmes tertiaires de type A sont exclus.
- Année de référence : 2002.
- Le nombre d'étudiants étrangers est sous-estimé de façon significative. Voir les détails à l'annexe 3. (www.oecd.org/edu/eag2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

Tableau C3.2. (suite) Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2003)

Proportion d'étudiants étrangers, exprimée en pourcentage de l'effectif total de l'enseignement tertiaire des pays d'accueil, ventilée par pays d'origine (calculs basés sur le nombre d'individus)

Le tableau indique la proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif total de l'enseignement tertiaire des pays d'accueil, selon le pays d'origine.

Lecture de la troisième colonne : en Belgique, 27,3 % des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire sont des ressortissants français, 6,6 % de ressortissants néerlandais, etc.

Lecture de la première rangée : la proportion de ressortissants australiens parmi les étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire représente 0,2 % au Danemark, 0,5 % en Irlande, etc

		Pays d'accueil																Tous pays			
Pays d'origine		Pologne ³	Portugal	Rép.slovaque	Espagne	Suède	Suisse	Turquie ²	Royaume-Uni	États-Unis	Argentine ^{4,5}	Bésil ^{5,6}	Chili	Inde	Indonésie	Jordanie ⁷	Malaisie ⁷		Philippines	Fédération de Russie ²	Thaïlande ^{3,6}
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	0.1	0.2	n	0.1	1.0	0.2	0.2	0.5	0.5	x(Oc)	0.1	1.1	0.1	5.6	n	0.1	0.4	x(Oc)	0.2	0.3
	Autriche	0.2	0.1	0.2	1.4	1.5	2.6	0.1	0.5	0.2	x(Eu)	0.1	0.1	0.1	n	n	n	n	x(Eu)	n	0.6
	Belgique	0.1	0.5	0.1	2.7	0.8	0.9	n	0.9	0.1	x(Eu)	0.1	0.2	0.1	0.3	n	n	0.1	x(Eu)	n	0.5
	Canada	1.7	1.3	0.7	0.1	1.4	0.7	n	1.3	4.5	x(NA)	0.2	1.2	1.0	n	0.3	n	1.2	x(NA)	0.3	1.8
	Rép. tchèque	3.2	n	19.1	0.5	0.7	0.5	n	0.2	0.2	x(Eu)	m	0.1	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0.3
	Danemark	0.1	n	n	0.6	3.9	0.3	n	0.7	0.2	x(Eu)	m	0.3	n	0.3	n	0.1	n	x(Eu)	0.3	0.3
	Finlande	0.1	0.1	n	0.9	15.9	0.3	n	0.9	0.1	x(Eu)	m	0.2	n	0.5	n	0.2	n	x(Eu)	n	0.5
	France	0.4	7.6	0.1	11.0	5.1	10.8	0.1	4.9	1.2	x(Eu)	1.0	3.0	0.2	1.9	0.1	0.1	0.1	x(Eu)	0.5	2.5
	Allemagne	1.9	2.0	0.5	9.6	9.5	20.8	0.7	5.2	1.6	x(Eu)	1.2	3.6	0.2	4.0	0.1	0.1	0.2	x(Eu)	0.3	2.9
	Grèce	0.3	0.1	7.2	0.7	1.1	0.8	7.7	8.8	0.4	x(Eu)	m	n	0.1	n	n	n	n	x(Eu)	n	2.2
	Hongrie	0.9	0.1	1.0	0.3	0.7	0.6	n	0.2	0.2	x(Eu)	m	n	n	0.8	n	n	n	x(Eu)	n	0.4
	Islande	n	n	n	0.1	1.7	n	n	0.1	0.1	x(Eu)	m	n	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0.1
	Irlande	n	0.1	n	0.6	0.5	0.1	n	4.8	0.2	x(Eu)	m	n	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0.7
	Italie	0.3	1.1	0.1	11.8	2.7	13.5	0.1	2.2	0.6	x(Eu)	1.2	0.8	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	2.0
	Japon	0.2	0.1	0.2	0.2	0.8	0.8	0.1	2.2	7.8	x(As)	0.8	0.4	0.7	41.1	n	0.4	2.0	x(As)	2.1	3.0
	Corée	0.3	n	0.1	0.1	0.3	0.5	0.2	1.0	8.8	x(As)	0.2	0.6	1.4	21.2	n	1.2	23.1	x(As)	1.9	4.2
	Luxembourg	n	0.3	n	n	n	0.8	n	0.3	n	x(Eu)	m	n	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0.3
	Mexique	0.1	0.1	n	4.1	0.6	0.3	n	0.6	2.2	x(NA)	1.0	2.6	n	n	n	n	n	x(NA)	n	1.0
	Pays-Bas	n	0.3	n	1.8	2.5	0.9	n	0.9	0.3	x(Eu)	0.3	0.3	n	1.9	n	n	0.1	x(Eu)	0.4	0.6
	Nouvelle-Zélande	n	n	n	n	0.1	n	n	0.2	0.2	x(Oc)	m	0.3	0.1	1.6	n	n	0.1	x(Oc)	0.1	0.3
	Norvège	5.4	0.1	0.9	0.5	5.5	0.4	n	1.4	0.3	x(Eu)	m	0.4	n	n	n	n	0.1	x(Eu)	0.3	0.7
	Pologne	a	0.5	1.4	1.4	3.3	1.4	n	0.3	0.5	x(Eu)	m	0.1	0.2	n	n	n	n	x(Eu)	n	1.2
	Portugal	0.1	a	n	4.1	0.6	1.7	n	0.9	0.2	x(Eu)	1.9	n	n	n	n	n	0.1	x(Eu)	n	0.6
	Rép. slovaque	2.4	n	a	0.2	0.2	0.5	n	0.1	0.1	x(Eu)	m	n	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0.7
	Espagne	0.2	3.1	0.1	a	3.5	4.8	n	2.9	0.6	x(Eu)	0.6	2.6	0.1	n	0.1	n	0.1	x(Eu)	n	1.3
	Suède	1.3	0.1	0.2	1.0	a	0.7	n	1.4	0.6	x(Eu)	m	1.5	n	0.5	n	n	0.1	x(Eu)	0.3	0.7
	Suisse	0.1	0.4	0.2	0.5	1.0	a	n	0.5	0.3	x(Eu)	m	0.4	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0.4
	Turquie	0.1	n	0.1	n	0.6	2.0	a	0.6	2.0	x(As)	m	n	0.1	1.9	0.3	0.2	0.2	x(As)	0.7	2.2
	Royaume-Uni	0.3	0.6	0.2	4.2	3.3	1.0	0.7	a	1.4	x(Eu)	0.2	1.1	0.7	3.2	n	0.2	1.0	x(Eu)	0.6	1.3
	États-Unis	4.7	3.2	0.4	1.1	3.7	1.2	0.1	5.3	a	x(NA)	0.6	21.3	3.2	6.9	0.9	0.1	15.5	x(NA)	3.4	1.7
	PAYS PARTENAIRES	Argentine	n	0.2	0.1	4.0	0.2	0.4	n	0.1	0.6	a	6.9	8.0	n	n	n	n	x(LA)	n	0.4
		Bésil	0.4	11.4	0.1	2.6	0.4	0.7	n	0.4	1.4	5.5	a	3.2	0.1	n	0.1	n	n	x(LA)	n
Chili		n	n	0.1	2.4	1.1	0.3	n	0.1	0.3	21.8	1.8	a	n	n	n	n	n	x(LA)	n	0.3
Chine		0.5	0.3	0.1	0.5	3.4	2.1	0.7	12.0	15.8	x(As)	0.3	1.5	0.2	0.5	0.1	39.1	22.9	x(As)	23.1	12.8
Égypte		n	n	1.2	0.1	0.2	0.2	0.2	0.3	0.4	x(Af)	m	n	n	n	0.9	0.1	n	x(Af)	n	0.3
Inde		0.4	0.1	0.3	0.1	1.2	0.8	n	4.1	12.7	x(As)	0.1	0.1	a	0.3	n	3.5	3.9	x(As)	2.5	5.0
Indonésie		0.1	n	0.1	n	0.2	0.1	n	0.4	1.8	x(As)	0.1	0.1	0.7	a	0.3	17.1	5.5	x(As)	0.6	1.7
Israël		0.6	n	6.7	0.2	0.1	0.2	0.2	0.5	0.6	x(As)	m	0.2	0.1	n	6.7	n	n	x(As)	0.1	0.5
Jamaïque		n	n	n	n	n	n	n	0.3	0.8	x(NA)	m	0.1	0.2	n	n	n	n	x(NA)	n	0.3
Jordanie		0.5	n	0.7	0.1	0.1	0.1	1.1	0.3	0.4	x(As)	m	n	0.5	0.3	a	0.5	0.1	x(As)	n	0.3
Malaisie		n	n	n	n	n	n	n	3.8	1.1	x(As)	m	n	10.2	n	2.5	a	0.4	x(As)	1.4	1.9
Paraguay		n	n	0.1	0.1	n	n	n	0.1	11.8	1.3	0.9	n	n	n	n	n	n	x(LA)	n	0.1
Pérou		n	0.1	0.2	2.6	0.3	0.5	n	0.1	0.6	10.5	6.1	13.9	n	n	n	n	n	x(LA)	n	0.4
Philippines		0.1	n	n	0.1	0.1	0.1	n	0.2	0.6	x(As)	m	n	n	0.5	0.2	0.5	a	x(As)	0.9	0.3
Fédération de Russie		4.5	0.2	1.9	0.4	2.5	1.5	4.6	0.6	1.1	x(Eu)	0.3	0.1	0.1	n	0.3	0.1	n	a	0.5	1.3
Sri Lanka		n	n	n	n	0.2	0.1	n	0.7	0.4	x(As)	m	n	5.1	n	n	0.8	0.2	x(As)	0.4	0.4
Thaïlande		n	0.1	0.1	n	0.4	0.1	n	1.0	1.7	x(As)	m	n	3.8	2.1	0.4	2.7	3.0	x(As)	a	1.1
Tunisie		0.1	n	n	0.1	n	0.8	n	n	0.1	x(Af)	m	n	n	n	0.1	n	n	x(Af)	n	0.6
Uruguay		n	n	n	0.4	0.1	0.1	n	n	0.1	15.2	2.1	1.2	n	n	n	n	n	x(LA)	n	0.1
Zimbabwe		n	0.1	0.1	n	n	n	n	1.1	0.4	x(Af)	m	n	0.1	n	n	0.1	n	x(Af)	n	0.3
Total de l'Afrique		3.5	57.0	8.0	8.7	3.0	6.8	2.4	8.3	6.9	x(Af)	2.8	0.2	24.5	0.8	4.0	8.7	3.3	x(ns)	0.4	11.2
Total de l'Asie		14.8	2.5	27.0	2.4	13.1	9.1	45.2	40.8	62.8	2.1	2.1	3.2	57.5	70.6	92.8	86.9	76.2	41.9	74.6	45.8
Total de l'Europe		74.2	18.1	63.2	58.2	73.6	77.7	32.9	40.3	13.1	6.1	7.8	15.4	1.8	13.5	1.4	1.9	2.3	22.6	3.3	28.8
dont les pays membres de l'UE		5.5	16.0	8.6	50.5	50.7	60.1	9.4	35.3	7.7	x(Eu)	6.6	13.9	1.3	12.5	0.5	0.7	2.0	x(Eu)	2.3	16.9
Total de l'Amérique du Nord		6.5	4.8	1.0	8.0	6.2	2.6	0.2	8.5	10.4	x(NA)	5.7	33.3	4.4	6.9	1.6	0.2	16.8	x(ns)	3.8	5.9
Total de l'Océanie		0.1	0.2	n	0.1	1.1	0.2	0.2	0.8	0.8	x(Oc)	0.1	1.3	0.5	8.2	n	0.2	1.2	x(ns)	0.3	0.8
Total de l'Amérique latine		0.8	15.6	0.8	22.6	2.6	3.4	0.1	1.0	6.0	88.6	25.9	46.6	0.1	n	0.1	n	0.1	x(ns)	n	3.7
Non spécifié		0.1	1.7	a	n	27.6	0.2	a	0.3	n	3.3	55.6	a	11.1	a	0.1	2.0	n	35.5	17.6	4.0
Total tous pays d'origine confondus		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Remarque : la lettre « x » indique que les données sont comprises dans les totaux pour l'Afrique [x(Af)], l'Asie [x(As)], l'Europe [x(Eu)], l'Amérique du Nord [x(NA)], l'Océanie [x(Oc)], l'Amérique latine [x(LA)] ou pour les pays d'origine non spécifiés [x(ns)].

1. La répartition par pays d'origine est basée sur une couverture partielle des étudiants étrangers. Voir les détails à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

3. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.

4. Les programmes tertiaires de type A sont exclus.

5. Année de référence : 2002.

6. Le nombre d'étudiants étrangers est sous-estimé de façon significative. Voir les détails à l'annexe 3. (www.oecd.org/edu/eag2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

Tableau C3.3. Répartition des ressortissants d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2003)

Proportion d'étudiants d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire de chaque pays d'accueil, exprimée en pourcentage de l'ensemble des étudiants inscrits à l'étranger (calculs basés sur le nombre d'individus)

Le tableau montre, pour chaque pays, la proportion de ses ressortissants inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil.

Lecture de la deuxième colonne : l'Autriche accueille 6,5 % de tous les étudiants tchèques à l'étranger, 9,1 % de tous les étudiants allemands à l'étranger, etc.

Lecture de la première rangée : la France accueille 4,1 % de tous les étudiants australiens à l'étranger, le Royaume-Uni en accueille 23,2 %, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																		
	Australie	Autriche	Belgique	Rép. tchèque ¹	Danemark	Finlande	France	Allemagne ²	Grèce	Hongrie	Islande	Irlande	Italie	Japon	Corée	Pays-Bas ²	Nouvelle-Zélande	Norvège	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE																			
Australie	a	0.4	0.5	n	0.7	0.5	4.1	5.0	0.1	0.1	n	0.9	0.7	5.7	0.4	0.8	a	0.4	
Autriche	1.9	a	0.4	0.1	0.2	0.3	3.8	54.5	n	0.2	0.1	0.2	1.4	0.3	n	1.0	0.2	0.2	
Belgique	0.9	0.6	a	n	0.2	0.2	23.3	9.3	0.1	n	n	0.6	1.4	0.3	n	17.3	0.1	0.2	
Canada	8.5	0.1	0.3	0.1	0.2	0.2	3.8	1.4	n	0.2	n	0.7	0.3	0.6	0.3	0.2	0.6	0.1	
Rép. tchèque	2.3	6.5	0.8	a	0.3	0.7	8.6	34.4	0.1	0.3	0.1	0.3	2.0	0.5	n	0.9	0.1	0.5	
Danemark	3.3	1.0	0.5	n	a	0.6	5.1	9.9	n	n	0.9	0.3	0.6	0.4	n	1.3	0.8	13.1	
Finlande	1.4	1.4	0.4	n	1.2	a	3.6	9.4	n	0.1	0.4	1.0	0.8	0.3	n	1.4	0.1	3.0	
France	1.2	0.7	21.5	n	0.3	0.2	a	12.2	n	n	n	0.9	1.2	0.4	n	0.6	0.2	0.2	
Allemagne	2.9	9.1	0.7	0.1	1.1	0.5	11.1	a	0.1	0.8	0.1	0.8	1.9	0.4	n	8.4	0.8	0.7	
Grèce	0.2	0.5	1.1	0.4	0.1	0.1	5.2	16.6	a	0.4	n	0.1	17.0	n	n	0.3	n	n	
Hongrie	n	15.9	1.2	0.2	0.6	1.4	7.2	39.7	0.2	a	n	0.1	1.9	1.3	n	1.2	0.1	0.4	
Islande	0.5	0.8	0.4	n	36.3	1.0	1.6	5.4	n	0.4	a	0.1	0.4	0.2	n	1.2	n	8.4	
Irlande	3.1	0.2	0.3	0.1	0.3	0.2	4.1	3.2	n	n	n	a	0.1	0.1	n	0.4	0.1	0.2	
Italie	0.7	14.3	5.1	n	0.3	0.2	11.0	18.7	0.1	n	n	0.4	a	0.2	n	0.7	n	0.1	
Japon	5.4	0.4	0.2	n	0.1	0.2	3.9	3.8	n	n	n	0.1	0.2	a	1.5	0.1	0.9	n	
Corée	4.8	0.3	0.1	n	n	n	3.0	6.1	n	n	n	n	0.1	21.4	a	0.1	1.1	n	
Luxembourg	0.1	4.5	19.8	n	n	n	26.5	30.1	n	n	n	0.1	0.4	n	n	0.3	n	n	
Mexique	1.9	0.2	0.4	n	0.2	0.1	7.8	3.6	n	n	n	0.1	0.6	0.4	n	0.2	0.2	0.1	
Pays-Bas	3.5	0.8	22.2	n	0.8	0.4	5.3	15.1	n	n	0.1	0.5	0.8	0.5	n	a	0.2	1.3	
Nouvelle-Zélande	73.1	n	n	n	0.2	0.1	0.6	0.9	n	n	n	0.2	0.1	1.1	0.3	0.1	a	0.1	
Norvège	23.6	0.4	0.2	0.5	10.0	0.4	2.3	5.5	n	4.2	0.2	1.2	0.5	0.1	n	0.7	1.4	a	
Pologne	1.1	4.5	1.1	0.4	1.3	0.3	11.6	52.0	0.1	0.5	n	0.2	3.0	0.3	n	1.0	n	0.4	
Portugal	0.6	0.4	5.1	0.3	0.3	0.2	23.4	16.1	n	n	n	0.1	0.6	0.3	n	1.2	0.1	0.2	
Rép. slovaque	0.9	9.6	0.3	48.1	0.1	0.1	2.9	10.5	n	16.9	n	n	0.9	0.2	n	0.5	n	0.1	
Espagne	0.5	1.1	3.8	n	0.5	0.4	15.2	22.0	n	n	0.1	0.9	1.1	0.2	n	2.7	n	0.2	
Suède	8.6	1.4	0.2	0.3	5.6	3.8	5.5	5.7	n	0.7	0.3	0.5	0.8	0.4	n	0.7	0.9	7.5	
Suisse	3.3	2.9	1.4	n	0.5	0.5	15.6	23.1	n	0.1	0.1	0.2	10.8	0.3	n	0.8	0.3	0.4	
Turquie	0.7	3.8	0.7	n	0.4	0.1	5.1	57.3	0.1	0.1	n	n	0.3	0.3	n	1.6	n	0.1	
Royaume-Uni	20.8	0.6	0.8	0.8	1.5	0.6	10.5	7.6	n	0.1	0.1	7.5	0.6	1.3	n	2.1	0.9	1.2	
États-Unis	11.6	0.8	0.5	0.2	0.7	0.5	8.5	9.6	0.1	0.6	0.1	5.4	0.8	3.2	1.1	0.8	2.7	0.8	
PAYS PARTENAIRES																			
Argentine	1.7	0.2	0.5	n	0.2	0.1	9.1	5.7	n	n	n	n	3.5	0.8	0.3	0.2	0.2	0.1	
Brésil	2.4	0.2	0.8	n	0.3	0.1	9.5	8.9	n	n	n	n	2.6	2.2	0.1	0.4	0.1	0.2	
Chili	3.9	0.3	1.7	n	0.5	0.2	9.1	9.4	n	n	n	n	1.8	0.5	0.1	0.4	0.6	1.1	
Chine	8.6	0.2	0.4	n	0.4	0.4	3.9	7.4	n	n	n	0.2	0.1	19.0	1.5	0.5	6.1	0.1	
Égypte	2.1	2.2	0.8	0.1	0.3	0.2	13.7	20.7	0.6	0.3	n	0.2	1.8	3.8	0.1	0.3	n	0.2	
Inde	11.7	0.1	0.2	n	0.1	0.1	0.6	3.2	n	0.1	n	0.3	0.2	0.2	0.1	0.1	1.1	0.1	
Indonésie	37.7	0.1	0.2	n	n	n	0.1	0.6	6.9	n	n	n	n	3.9	0.2	2.0	0.9	0.1	
Israël	3.3	0.3	0.5	0.9	0.5	0.2	3.4	9.7	0.3	6.7	n	0.1	9.2	0.3	n	1.3	0.2	0.2	
Jamaïque	0.4	n	0.1	n	0.1	n	0.3	0.1	n	0.1	n	n	n	0.1	n	n	0.1	n	
Jordanie	5.8	0.8	0.2	0.5	0.2	0.3	4.2	18.2	1.2	0.4	n	0.4	2.8	0.5	n	0.1	0.1	0.1	
Malaisie	47.6	n	n	n	n	n	0.5	0.6	n	n	n	1.6	n	4.0	0.2	0.1	2.0	n	
Paraguay	0.3	0.2	0.3	0.7	0.2	n	4.2	3.3	n	n	n	n	1.5	3.9	3.3	0.1	0.3	0.1	
Pérou	1.0	0.7	1.1	0.1	0.3	0.3	5.1	9.9	0.1	n	n	0.1	5.7	1.5	n	0.3	0.1	0.3	
Philippines	14.4	0.2	0.8	n	0.5	0.5	0.9	3.6	n	n	0.1	n	0.7	6.5	1.9	0.5	1.1	0.3	
Fédération de Russie	2.3	1.0	1.0	1.1	1.1	3.8	9.0	36.0	0.4	0.8	0.1	0.2	1.3	1.2	0.5	1.0	0.4	1.9	
Sri Lanka	33.8	0.1	0.2	0.1	0.2	0.1	2.9	2.5	n	n	n	0.1	0.4	4.8	0.2	0.1	1.4	0.7	
Thaïlande	24.6	0.2	0.1	n	0.2	0.1	2.4	3.4	n	n	n	n	0.1	6.0	0.1	0.1	1.5	0.1	
Tunisie	0.1	0.3	1.3	n	0.1	0.1	76.6	13.5	n	n	n	n	1.3	0.3	n	0.1	n	n	
Uruguay	1.3	0.3	0.5	0.1	0.3	0.1	5.0	2.8	n	0.1	n	0.2	2.2	0.3	n	0.2	0.7	0.1	
Zimbabwe	15.4	0.1	0.2	0.1	0.2	0.1	0.1	0.8	n	n	n	0.2	0.2	0.1	n	0.2	0.4	0.3	

Remarque : la proportion d'étudiants faisant leurs études à l'étranger est uniquement calculée sur la base du total des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire des pays ayant fourni des données à l'OCDE. C'est pourquoi ces proportions sont surestimées, en particulier pour les pays qui voient leurs étudiants se diriger en grand nombre vers des pays qui ne fournissent pas de données à l'OCDE.

- La répartition par pays d'origine est basée sur une couverture partielle des étudiants étrangers. Voir les détails à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).
- Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.
- Les programmes tertiaires de type B sont exclus.
- Les programmes tertiaires de type A sont exclus.
- Année de référence : 2002.
- Le nombre d'étudiants étrangers est sous-estimé de façon significative. Voir les détails à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

Tableau C3.4. Répartition des étudiants étrangers selon le niveau et le type d'enseignement (2003)

	Programmes tertiaires de type B	Programmes tertiaires de type A	Programmes de recherche de haut niveau	Programmes tertiaires de type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous programmes tertiaires confondus	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	6.0	89.3	4.7	94.0	100
	Autriche ¹	2.4	88.9	8.7	97.6	100
	Belgique	43.8	x(4)	x(4)	56.2	100
	Rép. tchèque	3.2	84.5	12.3	96.8	100
	Danemark	14.2	80.5	5.2	85.8	100
	Finlande	0.1	82.1	17.8	99.9	100
	France	6.9	x(4)	x(4)	93.1	100
	Allemagne ²	5.7	94.3	m	m	100
	Grèce	23.4	x(4)	x(4)	76.6	100
	Hongrie	0.2	95.7	4.0	99.8	100
	Islande	2.1	97.2	0.7	97.9	100
	Italie	3.6	93.8	2.6	96.4	100
	Japon	6.7	x(4)	x(4)	93.3	100
	Corée	25.1	63.9	11.1	74.9	100
	Pays-Bas ²	0.5	99.5	m	m	100
	Nouvelle-Zélande	32.6	65.9	1.5	67.4	100
	Norvège ³	2.6	88.4	8.9	97.4	100
	Pologne ²	0.1	99.9	m	m	100
	Portugal	1.2	91.1	7.7	98.8	100
	Rép. slovaque	0.7	92.9	6.4	99.3	100
Espagne	8.2	69.8	21.9	91.8	100	
Suède ³	2.2	85.1	12.7	97.8	100	
Suisse	14.4	67.2	18.4	85.6	100	
Turquie ²	9.1	90.9	m	m	100	
Royaume-Uni	14.8	75.8	9.4	85.2	100	
PAYS PARTENAIRES	Chili	8.0	x(4)	x(4)	92.0	100
	Inde	n	x(4)	x(4)	100.0	100
	Indonésie	a	x(4)	x(4)	100.0	100
	Malaisie ⁴	52.4	x(4)	x(4)	47.6	100
	Fédération de Russie ²	10.4	91.2	m	m	100

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(4) » signifie que les données figurent dans la quatrième colonne.

1. Les calculs sont basés sur le nombre d'inscriptions, et non sur le nombre d'individus.
2. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.
3. Les étudiants étrangers dont le pays d'origine est inconnu sont exclus.
4. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

Tableau C3.5. Répartition des étudiants étrangers de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Agriculture	Enseignement	Ingénierie, production et construction	Santé et secteur social	Lettres, sciences humaines et arts	Sciences	Services	Sciences sociales, commerce et droit	Inconnu ou non précisé	Total pour tous les domaines d'études
Australie	0.7	3.8	12.0	7.4	8.4	21.2	1.5	45.0		100
Autriche ¹	1.5	5.3	12.7	9.0	23.3	11.2	1.3	35.6	0.2	100
Belgique	5.7	4.1	7.0	25.2	10.9	8.2	2.2	19.9	16.9	100
Rép. tchèque	2.7	1.3	14.1	26.1	10.4	12.5	1.4	31.6	a	100
Danemark	2.1	3.9	16.2	17.5	16.6	12.7	0.7	30.2	n	100
Finlande	1.9	2.5	29.2	9.9	18.3	10.1	2.9	25.2	n	100
Allemagne ²	1.1	4.4	17.2	6.0	21.9	15.7	1.1	26.7	5.9	100
Hongrie	10.7	9.6	14.3	21.5	14.2	5.8	2.0	21.9	a	100
Islande	1.0	8.1	5.2	4.3	45.3	11.9	1.2	22.9	a	100
Italie	2.0	1.8	13.7	27.1	17.8	6.1	1.3	29.9	0.3	100
Japon	2.9	3.2	13.7	4.2	23.1	1.7	1.6	40.1	9.5	100
Pays-Bas ²	0.9	5.7	10.3	14.3	12.7	7.8	2.6	45.7	n	100
Nouvelle-Zélande	0.5	1.3	4.6	2.6	8.5	16.1	3.6	55.8	7.1	100
Norvège	2.1	7.8	6.7	14.7	15.8	19.1	3.1	27.4	3.4	100
Pologne ²	0.8	9.0	6.1	18.4	25.2	1.8	2.1	36.6	n	100
Rép. slovaque	10.1	5.8	15.6	28.3	12.7	4.9	4.4	18.3	a	100
Suède	0.9	7.3	19.0	14.3	16.3	12.9	1.5	27.6	0.3	100
Suisse	0.8	4.5	15.3	6.5	16.8	14.3	6.2	34.3	1.2	100
Turquie ²	2.7	7.3	14.2	13.4	6.6	8.1	4.9	42.8	a	100
Royaume-Uni ³	0.9	3.5	15.1	8.1	15.8	14.3	m	39.3	3.0	100
États-Unis	0.8	2.7	17.5	5.4	7.4	19.5	0.8	29.5	16.3	100

1. Les calculs sont basés sur le nombre d'inscriptions, et non sur le nombre d'individus.

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

3. Les étudiants étrangers qui suivent des programmes relevant des services personnels et de la protection de l'environnement sont exclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

C₃

Tableau C3.6. Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger (1998, 2000, 2001, 2002 et 2003)

Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire hors de leur pays d'origine, sur la base du nombre d'individus

	Nombre d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire					Indice de variation (2003)		
	2003	2002	2001	2000	1998	2002=100	2000=100	1998=100
Étudiants étrangers originaires du monde entier inscrits dans l'un des pays membres ou partenaires de l'OCDE ayant fourni des données	2 117 468	1 898 250	1 645 425	1 620 810	m	111.5	130.6	m
Étudiants étrangers originaires du monde entier scolarisés dans l'un des pays membres de l'OCDE ayant fourni des données	1 976 371	1 781 090	1 538 867	1 522 719	1 327 154	111.0	129.8	148.9

Remarque : les chiffres sont basés sur le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement tertiaire d'un des pays membres ou partenaires de l'OCDE ayant fourni des données. Comme le groupe de pays fournissant des données a varié dans le temps, les chiffres ne sont pas strictement comparables et doivent être interprétés avec prudence.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/042804231770>

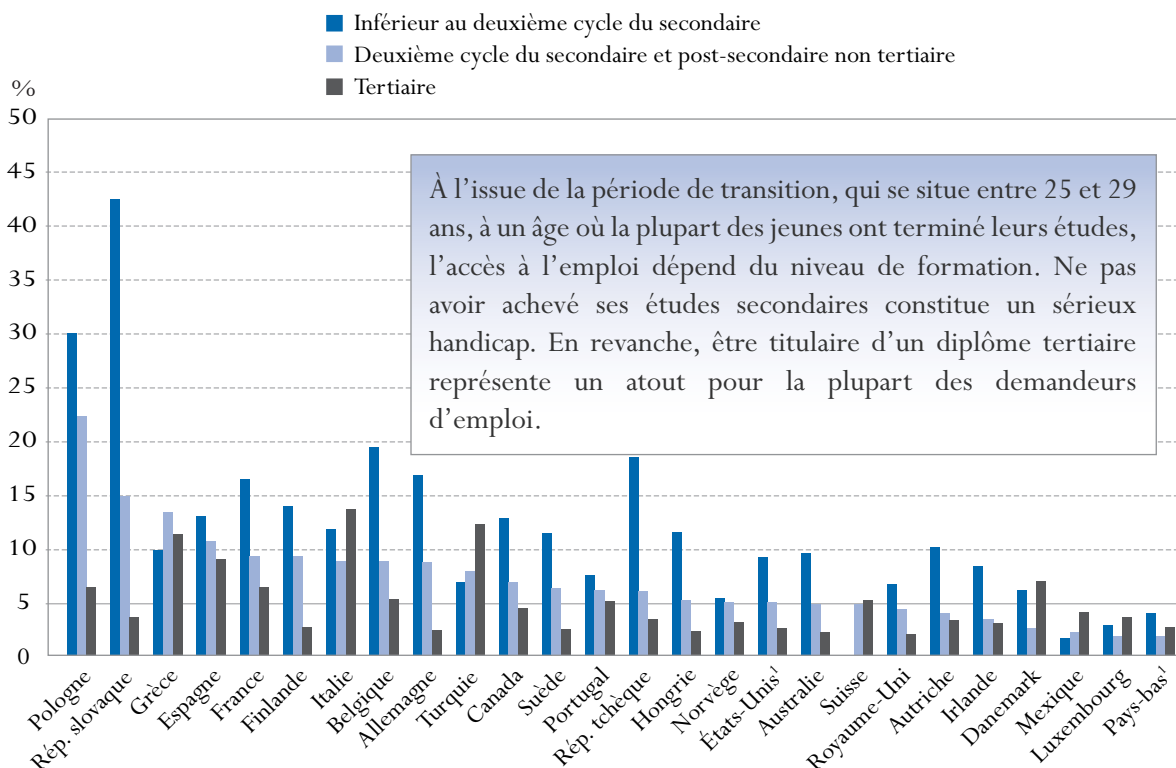
La formation et l'emploi des jeunes

Cet indicateur donne un aperçu du nombre d'années pendant lesquelles les jeunes sont susceptibles de faire des études, de travailler et d'être au chômage ou en inactivité. Il analyse le niveau de formation des jeunes et leur situation au regard de l'emploi selon le sexe. La durée de la formation initiale s'est nettement allongée ces dix dernières années, ce qui entraîne leur entrée plus tardive dans la vie active. Ces études de plus longue durée s'effectuent en partie sous forme d'une combinaison emploi-études, pratique largement répandue dans certains pays. Il est fréquent qu'à l'issue de leur formation initiale, les jeunes voient leur accès à l'emploi contrarié et qu'ils passent par des périodes de chômage ou d'inactivité. Cet indicateur se base sur la situation actuelle des individus de 15 à 29 ans pour dégager les grandes tendances observées dans la transition entre l'école et le monde du travail.

Points clés

Graphique C4.1. Pourcentage de chômeurs non scolarisés chez les jeunes âgés de 25 à 29 ans, selon le niveau de formation (2003)

Ce graphique montre, par niveau de formation, la proportion d'individus âgés de 25 à 29 ans qui ne sont plus scolarisés et qui sont au chômage. La longueur des barres indique le pourcentage d'individus non scolarisés au chômage par niveau de formation.



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chômeurs non scolarisés chez les jeunes âgés de 25 à 29 ans ayant obtenu un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires.

Source : OCDE. Tableau C4.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Autres faits marquants

- En moyenne, tous pays confondus, un jeune âgé de 15 ans en 2003 peut espérer continuer à être scolarisé dans le cadre institutionnel pendant un peu plus de six ans et demi. Dans 19 des 28 pays pour lesquels des données sont disponibles, la fourchette est comprise entre près de cinq ans et demi et sept ans et demi.
- Outre les années qu'il peut espérer passer à faire ses études, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter que sur les 14 années à venir, il passera 6,2 ans à travailler et qu'il sera au chômage pendant 0,9 an et inactif pendant 1,3 an. C'est la durée cumulée des périodes de chômage qui varie le plus d'un pays à l'autre.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, la proportion d'individus non scolarisés chez les 20-24 ans est comprise entre 50 et 70 %. Dans 23 des 27 pays de l'OCDE, le taux de scolarisation est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans cette tranche d'âge. Les hommes de 20 à 24 ans sont plus susceptibles de travailler.
- Dans certains pays, l'entrée dans la vie active intervient souvent après les études, alors que dans d'autres, il est fréquent qu'études et emploi se combinent pendant une certaine période. Les programmes emploi-études assez répandus dans certains pays européens, constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification reconnue. Dans d'autres pays en revanche, emploi et formation initiale sont rarement concomitants.

Contexte

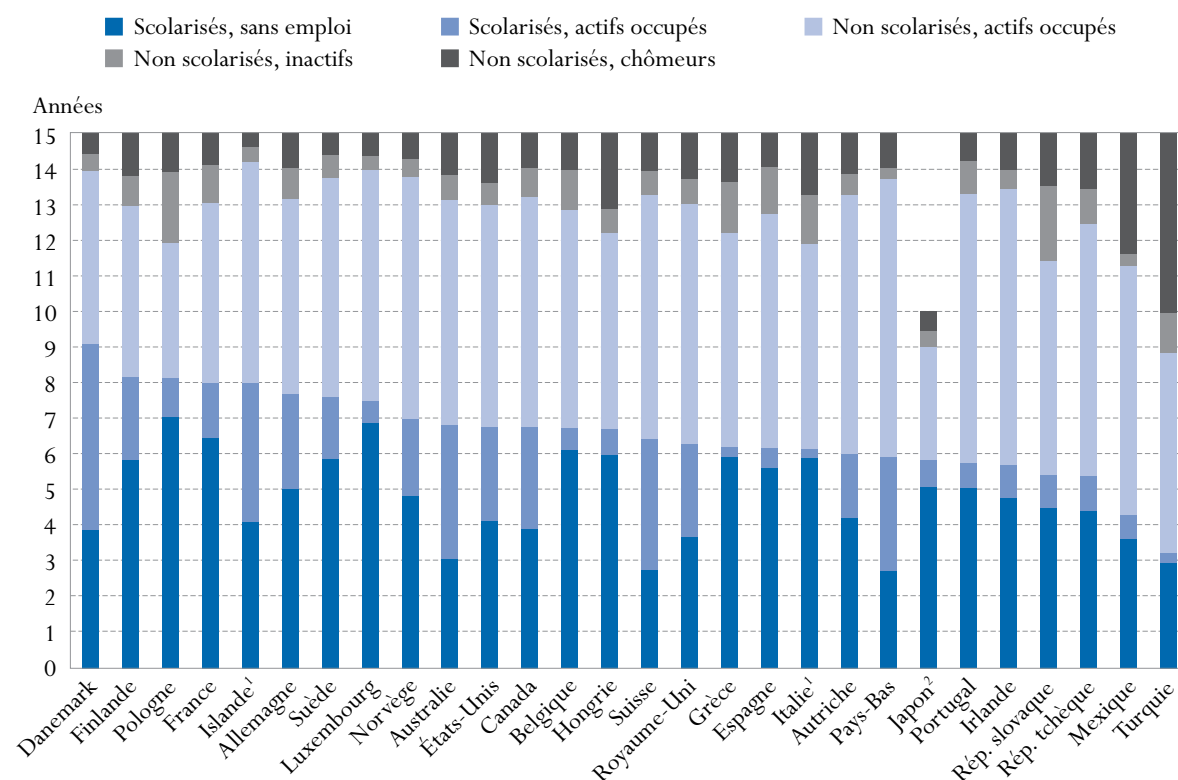
Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'entrée dans la vie active plus incertaine. Dans certains pays de l'OCDE, formation et emploi sont deux étapes consécutives, alors que dans d'autres, les deux peuvent être simultanés. Les différentes combinaisons entre la formation et l'emploi peuvent avoir des effets sensibles sur le processus de transition. Il est intéressant de savoir, par exemple, dans quelle mesure le fait d'avoir travaillé pendant les études – en dehors des traditionnels « jobs de vacances » – peut faciliter ultérieurement l'entrée dans la vie active. Il est également important de déterminer si les jeunes qui travaillent de nombreuses heures pendant leurs études sont plus susceptibles d'abandonner leur formation et si la combinaison simultanée de la formation et de l'emploi contribue à faciliter la transition vers le monde du travail.

Observations et explications

En moyenne, un jeune âgé de 15 ans en 2003 peut espérer poursuivre des études pendant six ans et demi environ (voir le tableau C4.1a). Dans 19 des 28 pays considérés, un jeune de 15 ans peut s'attendre à poursuivre encore des études pendant une période allant de 5,7 à 7,7 années. Toutefois, les disparités sont importantes entre les deux extrêmes : l'écart est d'environ quatre années d'études entre, d'une part, le Danemark, la Finlande, la France, l'Islande et la Pologne (plus de huit ans en moyenne) et, d'autre part, le Mexique, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie (quatre ans et demi en moyenne).

Graphique C4.2. Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2003)

Nombre d'années, selon le statut professionnel



1. Année de référence : 2002.

2. Les chiffres portent sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'estimation du nombre d'années de formation des jeunes.

Source : OCDE. Tableau C4.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les données relatives à l'espérance de scolarisation peuvent correspondre à une grande diversité de formules associant emploi et études. Les activités professionnelles exercées pendant les études peuvent par exemple s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou 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 années supplémentaires pendant lesquelles un jeune peut espérer rester scolarisé.

Outre les 6,6 ans de scolarisation en moyenne, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter qu'au cours des 14 prochaines années, il travaillera pendant 6,2 ans, il sera au chômage pendant 0,9 année et il sera inactif (c'est-à-dire ni scolarisé, ni à la recherche d'un emploi) pendant 1,3 année (voir le tableau C4.1a).

La durée moyenne des périodes de chômage varie sensiblement d'un pays à l'autre, ce qui reflète des disparités de taux d'emploi chez les jeunes. Inférieure à cinq mois en Islande, au Luxembourg, au Mexique et aux Pays-Bas, la durée cumulée des périodes de chômage représente plus de deux ans en Pologne et en République slovaque.

Globalement, le nombre moyen d'années d'études prévues (c'est-à-dire l'espérance de scolarisation) est plus élevé chez les femmes (6,7 ans, contre 6,4 ans chez les hommes). Les femmes restent scolarisées plus longtemps que les hommes dans tous les pays, sauf au Japon, au Luxembourg, au Mexique, aux Pays-Bas, en Suisse et en Turquie. En Turquie, l'espérance de scolarisation des femmes est inférieure de un an à celle des hommes (voir le graphique C4.3).

Dans l'ensemble, l'estimation du nombre d'années de chômage ne varie guère selon le sexe, même si les périodes de chômage tendent à être plus longues chez les hommes. Si la situation est analogue pour les deux sexes ou légèrement défavorable aux hommes dans de nombreux pays, les femmes sont désavantagées en Espagne et en Grèce et avantagées en Allemagne, au Canada, en Pologne, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C4.1a).

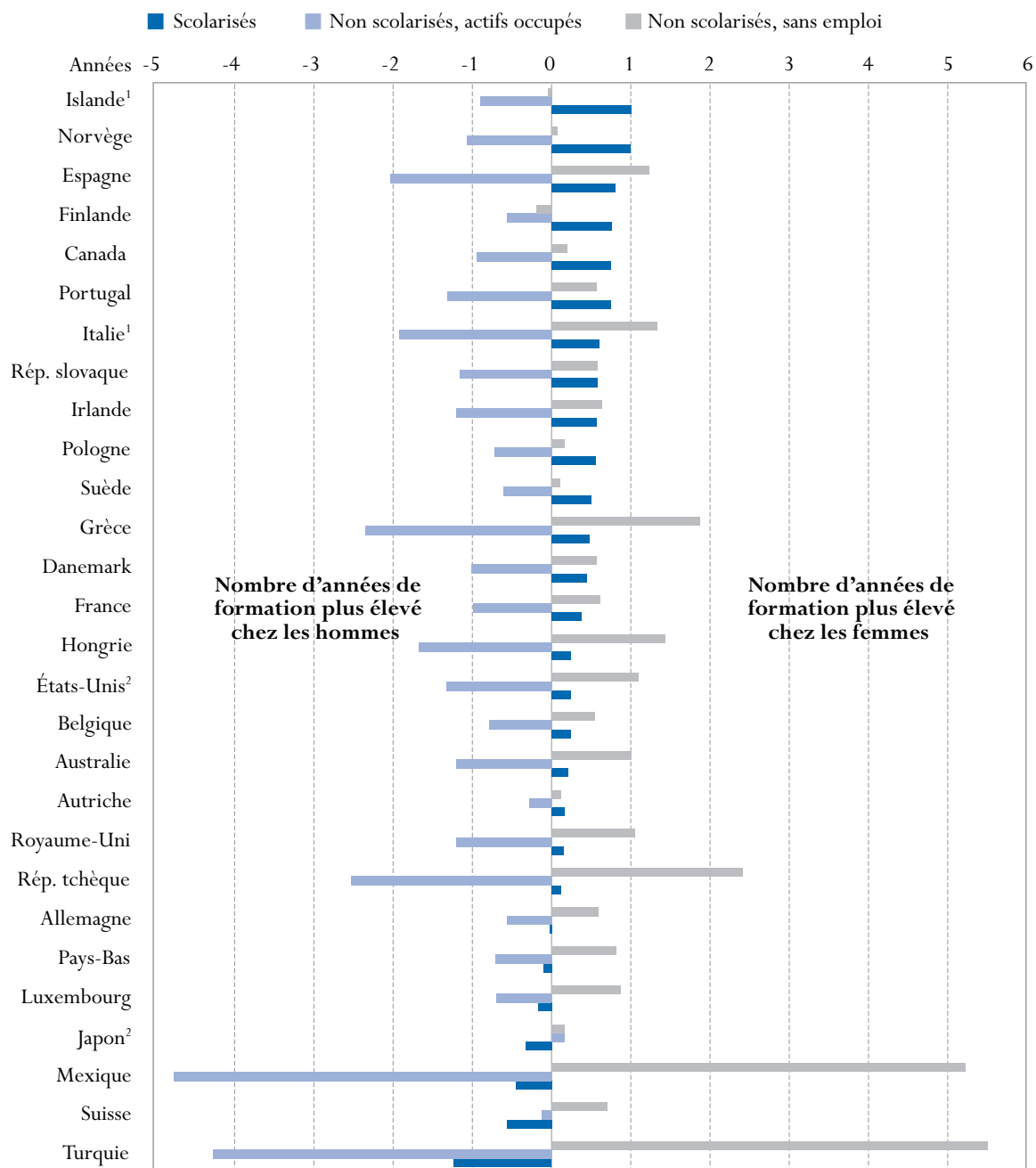
Alors que les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer un peu plus d'un an et huit mois sans suivre d'études, ni travailler entre 15 et 29 ans, la moyenne est de plus de deux ans et huit mois pour les femmes. En Grèce, en Hongrie, au Mexique, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à quitter le marché du travail et à passer une période de temps à être inactive et non scolarisée. Dans quelques rares pays (en Autriche, en Finlande et en Suède), il n'existe guère de différence à cet égard entre les deux sexes. Dans tous les autres pays, les femmes âgées de 15 à 29 ans passent environ neuf mois de plus en moyenne que les hommes sans suivre d'études, ni travailler.

En revanche, entre l'âge de 15 et 29 ans, les femmes peuvent s'attendre à travailler pendant une période plus courte que les hommes dans tous les pays de l'OCDE. Ce phénomène s'explique en partie par la durée des études, mais il est également imputable à d'autres facteurs, comme l'éducation des enfants, par exemple. En Grèce, au Mexique, en République tchèque et en Turquie, la période passée sans suivre d'études, ni travailler est nettement plus longue chez les femmes que chez les hommes, alors que l'espérance de scolarisation est analogue (sauf en Turquie) (voir le graphique C4.3).

Association emploi et études

Les pays se distinguent non seulement en fonction de la durée des études, mais également selon la manière dont ils combinent celles-ci avec des expériences professionnelles. Les 27 pays de l'OCDE qui ont fourni des données sur l'entrée des jeunes dans la vie active présentent des profils contrastés, non seulement en termes de durée des études, mais également dans la combinaison des cursus avec des expériences professionnelles en entreprise ou la participation à des programmes emploi-études (voir le graphique C4.4). Ces pays peuvent être répartis en cinq groupes (A-E) selon leur profil de transition entre les études et le monde du travail.

Graphique C4.3. Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes de 15 à 29 ans, selon le sexe (2003)



1. Année de référence : 2002.

2. Les chiffres portent sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans.

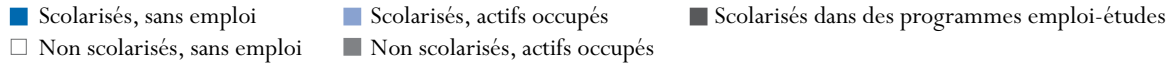
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre femmes et hommes dans l'estimation du nombre d'années de formation de la population âgée de 15 à 29 ans.

Source : OCDE. Tableau C4.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

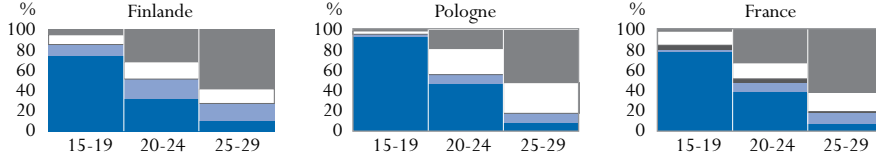
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Graphique C4.4. Profils nationaux de transition entre les études et la vie active (2003)

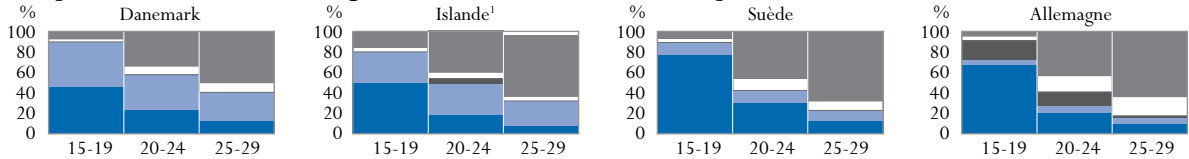
Pourcentage de jeunes de 15 à 29 ans, scolarisés et non scolarisés, selon le groupe d'âge et le statut professionnel



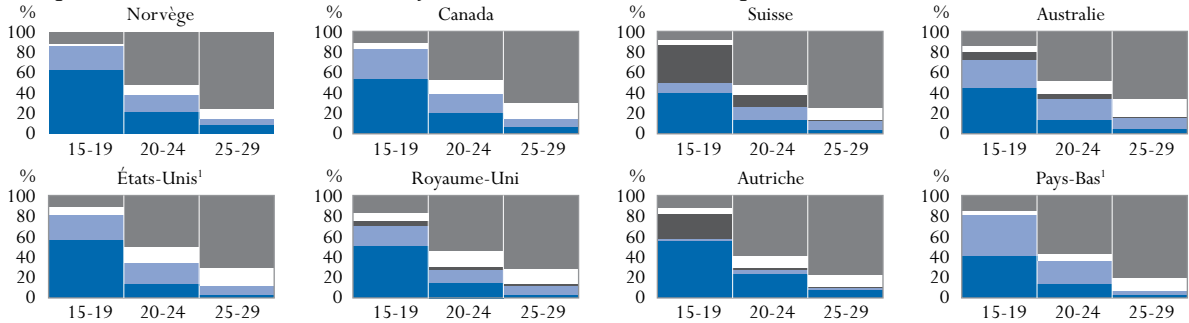
Groupe A : Scolarisation de longue durée, rarement combinée avec un emploi



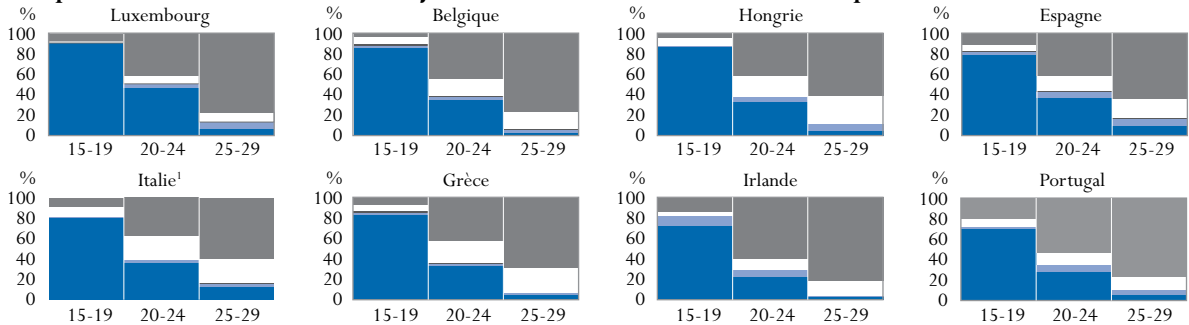
Groupe B : Scolarisation de longue durée, combinée avec un emploi



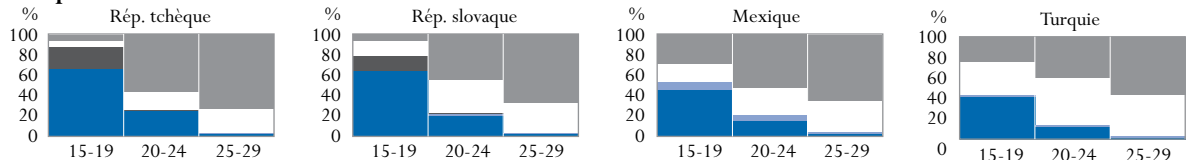
Groupe C : Scolarisation de durée moyenne, combinée avec un emploi



Groupe D : Scolarisation de durée moyenne, rarement combinée avec un emploi



Groupe E : Scolarisation de courte durée



1. Année de référence : 2002.

Au sein de chaque groupe, les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans qui sont scolarisés.

Source : OCDE. Tableau C4.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>



Le premier groupe de pays (le groupe A) est le plus petit des cinq : il ne compte que trois pays. Les études sont longues et rarement combinées avec des expériences professionnelles. En Finlande, en France et en Pologne, les jeunes de 15 à 29 ans peuvent espérer suivre huit années d'études environ. C'est en Finlande que l'on trouve généralement les étudiants les plus âgés. Les programmes emploi-études et les autres formules associant emploi et études existent, mais sont relativement peu répandus.

Le deuxième groupe (le groupe B) est un peu plus important : il compte quatre pays où les études sont longues et souvent combinées avec un emploi. Ce groupe est constitué de pays nordiques – le Danemark, l'Islande et la Suède en l'occurrence – où le cumul d'un emploi avec des études est très courant dans les trois tranches d'âge. L'Allemagne présente un profil analogue, car elle applique un système de formation en alternance qui combine emploi et études.

Les groupes C et D englobent la majorité des pays où la durée des études est similaire à la moyenne, mais qui se distinguent par les modalités d'association entre l'emploi et les études.

Dans les pays du groupe C, le cumul d'un emploi avec les études peut s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou d'un emploi à temps partiel exercé en dehors des heures de cours. Assez répandus dans certains pays européens comme l'Autriche et la Suisse, les programmes emploi-études constituent des filières cohérentes d'enseignement professionnel qui mènent à une qualification reconnue. Par ailleurs, de nombreux jeunes travaillent contre rémunération en dehors de leurs heures de cours tout en poursuivant leurs études. Cette forme de premier contact avec le monde du travail chez les jeunes de 15 à 24 ans est l'une des caractéristiques majeures du processus de transition entre l'école et la vie active en Australie, au Canada, aux États-Unis, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, en Norvège.

Dans les pays du groupe D, à savoir en Belgique, en Hongrie, en Irlande, au Luxembourg, au Portugal et dans des pays méditerranéens (en Espagne, en Grèce et en Italie), emploi et formation initiale sont rarement associés, que ce soit sous la forme de programmes emploi-études ou d'activités professionnelles rémunérées en dehors des heures de cours.

Enfin, les pays du groupe E se distinguent par leur faible durée de scolarisation. Les jeunes de 15 à 19 ans qui suivent des programmes emploi-études sont relativement nombreux en République slovaque et en République tchèque, mais pas au Mexique et en Turquie. À partir de l'âge de 20 ans, le taux de scolarisation est très faible dans tous les pays qui constituent ce groupe.

La situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est assez similaire durant les années d'études, sauf en Allemagne, en Australie, en Autriche, en France, au Royaume-Uni et en Suisse où les hommes sont sensiblement plus nombreux à suivre des programmes emploi-études. Il est intéressant de constater qu'en Australie, au Canada, en Finlande, en Islande, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède, les femmes âgées de 15 à 24 ans sont nettement plus nombreuses que les hommes du même âge à poursuivre des études tout en travaillant en dehors des heures de cours (voir les tableaux C4.2b et C4.2c).

Entrée sur le marché du travail à l'issue de la formation initiale

L'âge de la transition entre les études et l'entrée dans la vie active varie selon les pays de l'OCDE en fonction de différents facteurs liés au système éducatif et au marché du travail. Avec l'âge, le taux de scolarisation diminue et le taux d'emploi augmente. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le pourcentage de jeunes non scolarisés se situe entre 10 et 25 % dans la tranche d'âge des 15 à 19 ans, entre 50 et 70 % dans la tranche des 20 à 24 ans et entre 80 et 95 % dans la tranche des 25 à 29 ans (voir le tableau C4.2a). Toutefois, dans de nombreux pays de l'OCDE, l'entrée des jeunes dans la vie active intervient plus tardivement et, dans certains cas, demande plus de temps. Cette tendance s'explique non seulement par la demande

d'enseignement, mais aussi par la situation générale du marché du travail, la durée des programmes d'études et leur adéquation avec le marché du travail et la fréquence des études à temps partiel.

Les perspectives d'emploi qui s'offrent aux jeunes varient selon l'âge auquel ils se présentent sur le marché du travail à l'issue de leurs études. Dans l'ensemble, les jeunes non scolarisés de 15 à 19 ans sont moins susceptibles de travailler que les individus non scolarisés plus âgés, et les jeunes hommes non scolarisés sont plus nombreux à travailler que les jeunes femmes dans la même situation. Par comparaison, les femmes sont proportionnellement moins nombreuses que les hommes sur le marché du travail, en particulier entre 25 et 29 ans, tranche d'âge souvent associée à la maternité et à l'éducation des enfants (voir les tableaux C4.2b et C4.2c).

Les taux d'emploi des jeunes adultes qui ne sont plus scolarisés permettent de rendre compte de l'efficacité des modalités de transition. Ils donnent donc aux décideurs la possibilité d'évaluer les politiques mises en œuvre en la matière. Dans 21 pays de l'OCDE sur 27, moins de 67 % (et souvent moins de 50 %) 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'emploi des jeunes âgés de 20 à 24 ans dépassent généralement 65 %, mais ils sont nettement inférieurs dans quelques pays de l'OCDE, notamment en Italie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie. Les taux d'emploi après la fin des études tendent à être plus élevés chez les hommes que chez les femmes. Cet écart est probablement lié à des raisons familiales et au fait que dans de nombreux pays de l'OCDE, le statut de chômeur reste socialement plus acceptable pour les femmes que pour les hommes (voir les tableaux C4.2b et C4.2c).

Taux de chômage et proportion de jeunes non scolarisés au chômage 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 élevées et des capacités d'apprentissage plus souples, les individus qui n'ont qu'un faible niveau de formation sont souvent pénalisés. Les différences de proportions de jeunes chômeurs non scolarisés par rapport aux effectifs totaux des jeunes en fonction des niveaux de formation donnent une idée de la mesure dans laquelle la poursuite des études améliore les perspectives économiques des jeunes, quels qu'ils soient.

Le taux de chômage des jeunes par tranche 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'une tranche d'âge est encore scolarisée, le taux de chômage ne se rapporte qu'à la faible minorité présente sur le marché du travail. Les taux peuvent donc paraître très élevés, en particulier chez les plus jeunes, qui ont généralement arrêté leurs études alors qu'ils n'avaient qu'un niveau très faible de formation.

Étudier la proportion de jeunes non scolarisés sans emploi par rapport à l'ensemble de la cohorte d'âge permet de déterminer d'une manière plus précise dans quelle mesure le chômage risque de toucher les

jeunes. En effet, les jeunes qui cherchent du travail tout en poursuivant des études souhaitent en général trouver un emploi temporaire ou à temps partiel compatible avec leurs études à la différence de ceux qui désirent entrer dans la vie active à la fin de leur formation.

En moyenne, l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires réduit le ratio de chômage (c'est-à-dire la proportion de jeunes non scolarisés au chômage dans l'ensemble de cette cohorte d'âge) d'environ 7 points de pourcentage pour les 20-24 ans et d'environ 4 points pour les 25-29 ans (voir le tableau C4.3). En d'autres termes, le ratio des jeunes non scolarisés et au chômage qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires par rapport à l'ensemble des jeunes de la même tranche d'âge est en moyenne une fois et demie plus élevé que le ratio pour ceux qui sont titulaires de ce diplôme. Dans 17 pays de l'OCDE sur 26, la proportion de chômeurs 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 inférieur à 8 %. Chez les jeunes non scolarisés qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, ce ratio de chômage n'est inférieur à 8 % que dans trois pays de l'OCDE. Dans la mesure où un niveau de formation équivalent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est désormais la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, de nombreux jeunes n'ayant pas obtenu ce niveau seront nettement plus exposés que les autres au risque du chômage au moment de leur entrée dans la vie active.

Les différences dans l'accès à l'emploi selon les niveaux de formation restent sensibles à la fin de la période de transition, c'est-à-dire chez les jeunes de 25 à 29 ans qui ont pour la plupart terminé leurs études. Ne pas avoir obtenu le diplôme de fin d'études secondaires constitue un sérieux handicap, alors qu'être titulaire d'un diplôme tertiaire est un atout pour la plupart des demandeurs d'emploi.

Dans 16 pays de l'OCDE, parmi les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires âgés entre 25 et 29 ans, la proportion de personnes au chômage et non scolarisées est supérieur à 5 %. Dans quelques pays de l'OCDE, même ceux qui ont une formation de niveau tertiaire sont exposés à un risque important de chômage lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail. Parmi les jeunes âgés de 15 à 29 ans, la proportion d'individus non scolarisés et au chômage est égal ou supérieur à 8 % en Espagne, en Grèce, en Italie, en Pologne et en République slovaque (voir le tableau C4.3).

L'analyse de la tranche d'âge la plus concernée par la transition, à savoir les 20-24 ans, montre l'évolution du chômage et de l'inactivité (les deux aspects du « non emploi ») chez ceux qui ont terminé leurs études. En cinq ans, des changements importants se sont produits dans plusieurs pays (voir le tableau C4.4a). Ainsi, dans les pays méditerranéens où la proportion du non emploi (ensemble des chômeurs et des inactifs) était relativement élevée, la situation s'est améliorée de manière spectaculaire, même si la tendance a commencé à s'infléchir récemment. La Turquie fait figure d'exception : elle a enregistré une évolution négative de la proportion de non emploi, qui est la plus élevée de l'OCDE. Les pays d'Europe centrale et orientale présentent des profils très contrastés. La proportion de non emploi est en baisse continue en Hongrie. La Pologne, la République slovaque et la République tchèque ont vu la proportion du non emploi augmenter, puis chuter après un pic enregistré respectivement en 2000, en 2001 et en 1999.

La situation est cependant restée très stable ces cinq dernières années dans plusieurs pays : la proportion de non emploi continue d'être élevée au Mexique, faible au Luxembourg et dans la moyenne au Royaume-Uni. Les profils des autres pays sont moins tranchés, mais font apparaître une tendance générale. La plupart des pays n'ont connu que de faibles variations et ont assisté à la régression continue du chômage et du retrait du marché du travail entre 1998 et 2001, puis à une stabilisation, voire d'une augmentation du chômage et du retrait du marché du travail en 2003, excepté en Australie et au Canada, où la baisse s'est poursuivie en 2003. Échappent à ce constat l'Autriche et la Norvège, qui ont enregistré une hausse légère

de la proportion de non emploi, et la Suisse, dont la courbe prononcée en V témoigne d'une baisse sensible de la proportion de non emploi (à leur plus bas niveau en 2000), suivie d'une hausse tout aussi sensible.

Définitions et méthodologie

Les statistiques présentées ici ont été établies à partir des données provenant d'enquêtes sur la population active qui recensent le nombre d'individus d'un âge donné dans chacune des catégories spécifiées. Ces pourcentages ont été ensuite additionnés pour les 15-29 ans afin d'obtenir le nombre estimé d'années correspondant aux situations indiquées. Pour les pays qui ont fourni des données à partir de l'âge de 16 ans seulement, les calculs sont basés sur l'hypothèse que les jeunes de 15 ans sont tous scolarisés et ne travaillent pas. Cette amélioration de la méthode de calcul tend à augmenter l'estimation moyenne de l'espérance de formation par rapport à l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2004c). En fait, 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 appartenant à la même tranche d'âge au cours de l'année considérée.

Par individus en formation, on entend ceux qui sont scolarisés à temps plein et à temps partiel, le terme « formation » étant pris dans l'acception la plus proche de la définition de la scolarisation institutionnelle telle qu'elle est appliquée dans les sources administratives sur les taux d'inscription. En conséquence, les programmes sortant du cadre institutionnel (non formels) et les activités éducatives de très courte durée (organisées par exemple sur le lieu de travail) sont en principe exclus de cet indicateur.

Les données sur lesquelles se base cet indicateur proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE dont la période de référence correspond au début de l'année civile, habituellement le premier trimestre ou la moyenne des trois premiers mois. Elles ne tiennent donc pas compte des emplois exercés pendant l'été. Les situations au regard de l'emploi indiquées ici sont définies conformément aux lignes directrices de l'Organisation internationale du travail (OIT), à une exception près. Pour construire cet indicateur, les individus participant à des programmes emploi-études (voir ci-dessous) ont été classés séparément comme « Scolarisés » et « Actifs occupés », sans référence à leur statut selon les lignes directrices de l'OIT 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. La catégorie des « Autres actifs occupés » inclut les individus considérés comme actifs occupés en vertu des définitions de l'OIT, mais exclut les jeunes participant à des programmes emploi-études qui sont déjà comptabilisés comme actifs occupés. Enfin, la catégorie des « Inactifs » inclut les personnes qui ne travaillent pas et qui ne sont pas au chômage, c'est-à-dire qui ne recherchent pas d'emploi.

Les programmes emploi-études se caractérisent par l'alternance de périodes d'emploi et de périodes d'études, ces deux éléments s'inscrivant dans le cadre d'une activité intégrée d'enseignement ou de formation de nature institutionnelle (par exemple, le système dual [*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 et l'*apprenticeship* en Irlande). L'enseignement et la formation à vocation professionnelle sont dispensés non seulement dans des établissements d'enseignement, mais aussi en entreprise. Dans certains cas, les étudiants ou les stagiaires sont rémunérés, dans d'autres non. Cela dépend généralement du type d'emploi et de la formation ou des cours dispensés.

Les taux de scolarisation sont estimés sur la base de données recueillies lors d'enquêtes sur la population active. Toutefois, il est fréquent que ces données ne correspondent pas exactement aux 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 pas nécessairement mesuré de la même manière. Par exemple, dans les données administratives, tant le taux de scolarisation que l'âge sont arrêtés au 1^{er} janvier pour les pays OCDE de l'hémisphère nord, alors que dans certaines enquêtes sur la population active, c'est le taux de scolarisation 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 de scolarisation 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 de scolarisation 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 est possible que tous les individus scolarisés ne soient pas recensés dans les statistiques administratives, en particulier ceux qui fréquentent des 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.

Le ratio de chômage correspond à la proportion d'individus au chômage dans la population totale.

Le taux d'emploi correspond à la proportion d'actifs occupés dans la population totale.

Autres références

Les données supplémentaires concernant cet indicateur sont disponibles sur le Web à l'adresse suivante <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421> :

Évolution de l'estimation du nombre d'années de scolarisation et de non-scolarisation chez les jeunes de 15 à 29 ans (1998-2003)

Tableau C4.1b : Évolution selon le sexe

Variation du pourcentage de jeunes scolarisés et non scolarisés (1995-2003)

Tableau C4.4b : Evolution pour les jeunes hommes

Tableau C4.4b. Evolution pour les jeunes femmes

Tableau C4.1a. Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2003)

Selon le sexe et le statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Estimation du nombre d'années en formation				Estimation du nombre d'années en dehors de la formation			
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris les programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total
Australie	Hommes	3.1	3.6	6.7	6.9	0.9	0.5	8.3
	Femmes	3.1	3.8	6.9	5.7	0.6	1.8	8.1
	H+F	3.1	3.7	6.8	6.3	0.7	1.2	8.2
Autriche	Hommes	3.8	2.1	5.9	7.4	0.7	1.0	9.1
	Femmes	4.6	1.4	6.1	7.1	0.5	1.3	8.9
	H+F	4.2	1.8	6.0	7.3	0.6	1.1	9.0
Belgique	Hommes	6.1	0.5	6.6	6.5	1.2	0.7	8.4
	Femmes	6.2	0.7	6.8	5.7	1.0	1.4	8.2
	H+F	6.1	0.6	6.7	6.1	1.1	1.0	8.3
Canada	Hommes	3.9	2.5	6.4	6.9	1.0	0.7	8.6
	Femmes	3.9	3.3	7.2	5.9	0.6	1.3	7.8
	H+F	3.9	2.9	6.8	6.4	0.8	1.0	8.2
Rép. tchèque	Hommes	4.1	1.2	5.3	8.3	1.0	0.4	9.7
	Femmes	4.7	0.7	5.5	5.8	1.0	2.8	9.5
	H+F	4.4	1.0	5.4	7.1	1.0	1.5	9.6
Danemark	Hommes	3.6	5.3	8.9	5.3	0.5	0.3	6.1
	Femmes	4.2	5.1	9.3	4.3	0.5	0.8	5.7
	H+F	3.9	5.2	9.1	4.8	0.5	0.6	5.9
Finlande	Hommes	5.7	2.1	7.8	5.1	0.9	1.2	7.2
	Femmes	5.9	2.6	8.5	4.5	0.7	1.2	6.5
	H+F	5.8	2.3	8.2	4.8	0.8	1.2	6.8
France	Hommes	6.1	1.7	7.8	5.5	1.1	0.5	7.2
	Femmes	6.8	1.4	8.2	4.5	1.0	1.2	6.8
	H+F	6.5	1.6	8.0	5.0	1.1	0.9	7.0
Allemagne	Hommes	5.0	2.7	7.7	5.7	1.1	0.4	7.3
	Femmes	5.1	2.6	7.7	5.2	0.6	1.5	7.3
	H+F	5.1	2.6	7.7	5.5	0.9	1.0	7.3
Grèce	Hommes	5.7	0.3	6.0	7.1	1.2	0.7	9.0
	Femmes	6.2	0.3	6.5	4.8	1.7	2.0	8.5
	H+F	5.9	0.3	6.2	6.0	1.4	1.4	8.8
Hongrie	Hommes	6.0	0.6	6.6	6.3	0.9	1.2	8.4
	Femmes	6.0	0.8	6.8	4.6	0.5	3.0	8.2
	H+F	6.0	0.7	6.7	5.5	0.7	2.1	8.3
Islande ¹	Hommes	3.9	3.6	7.5	6.6	0.7	c	7.5
	Femmes	4.3	4.2	8.5	5.7	c	0.7	6.5
	H+F	4.1	3.9	8.0	6.2	0.4	0.4	7.0
Irlande	Hommes	4.6	0.8	5.4	8.3	0.7	0.6	9.6
	Femmes	5.0	1.0	6.0	7.1	0.4	1.5	9.0
	H+F	4.8	0.9	5.7	7.7	0.5	1.0	9.3
Italie ¹	Hommes	5.6	0.2	5.9	6.7	1.3	1.1	9.1
	Femmes	6.2	0.3	6.5	4.8	1.4	2.4	8.5
	H+F	5.9	0.2	6.2	5.7	1.4	1.7	8.8
Japon ²	Hommes	5.2	0.8	6.0	3.1	0.5	0.4	4.0
	Femmes	4.9	0.8	5.7	3.3	0.4	0.7	4.3
	H+F	5.1	0.8	5.8	3.2	0.4	0.5	4.2

1. Année de référence : 2002.

2. Les chiffres portent sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Tableau C4.1a. (suite) Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2003)

Selon le sexe et le statut professionnel

		Estimation du nombre d'années en formation			Estimation du nombre d'années en dehors de la formation				
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris les programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	Hommes	7.0	0.5	7.6	6.8	0.3	0.3	7.4
		Femmes	6.8	0.6	7.4	6.1	0.5	1.0	7.6
		H+F	6.9	0.6	7.5	6.5	0.4	0.6	7.5
	Mexique	Hommes	3.7	0.9	4.5	9.4	0.4	0.6	10.5
		Femmes	3.6	0.5	4.1	4.7	0.3	6.0	10.9
		H+F	3.6	0.7	4.3	7.0	0.3	3.4	10.7
	Pays-Bas	Hommes	2.8	3.2	6.0	8.1	0.3	0.5	9.0
		Femmes	2.7	3.1	5.9	7.4	0.3	1.4	9.1
		H+F	2.8	3.2	5.9	7.8	0.3	1.0	9.1
	Norvège	Hommes	4.8	1.8	6.5	7.3	0.6	0.6	8.5
		Femmes	4.9	2.6	7.5	6.2	0.4	0.9	7.5
		H+F	4.8	2.2	7.0	6.8	0.5	0.7	8.0
	Pologne	Hommes	6.8	1.1	7.9	4.3	2.2	0.6	7.1
		Femmes	7.3	1.1	8.4	3.2	1.7	1.7	6.6
		H+F	7.0	1.1	8.1	3.8	2.0	1.1	6.9
	Portugal	Hommes	4.8	0.6	5.4	8.2	0.9	0.5	9.6
		Femmes	5.4	0.7	6.1	6.9	0.9	1.1	8.9
		H+F	5.1	0.7	5.8	7.6	0.9	0.8	9.2
Rép. slovaque	Hommes	4.0	1.2	5.1	6.6	2.5	0.8	9.9	
	Femmes	5.0	0.7	5.7	5.4	1.7	2.2	9.3	
	H+F	4.5	0.9	5.4	6.0	2.1	1.5	9.6	
Espagne	Hommes	5.2	0.6	5.8	7.5	1.2	0.5	9.2	
	Femmes	6.0	0.6	6.6	5.5	1.5	1.4	8.4	
	H+F	5.6	0.6	6.2	6.5	1.3	0.9	8.8	
Suède	Hommes	6.0	1.4	7.4	6.4	0.7	0.5	7.6	
	Femmes	5.8	2.1	7.9	5.8	0.6	0.7	7.1	
	H+F	5.9	1.7	7.6	6.1	0.6	0.6	7.4	
Suisse	Hommes	2.8	3.9	6.7	6.9	0.7	0.7	8.3	
	Femmes	2.7	3.4	6.1	6.7	0.7	1.4	8.9	
	H+F	2.8	3.7	6.4	6.8	0.7	1.0	8.6	
Turquie	Hommes	3.5	0.4	3.9	7.7	1.6	1.9	11.1	
	Femmes	2.4	0.2	2.6	3.4	0.7	8.3	12.4	
	H+F	3.0	0.3	3.3	5.6	1.1	5.0	11.7	
Royaume-Uni	Hommes	3.7	2.5	6.2	7.3	0.9	0.6	8.8	
	Femmes	3.6	2.8	6.4	6.1	0.5	2.0	8.6	
	H+F	3.7	2.6	6.3	6.7	0.7	1.3	8.7	
États-Unis ²	Hommes	4.3	2.4	6.6	6.9	0.7	0.8	8.4	
	Femmes	4.0	2.9	6.9	5.6	0.6	2.0	8.1	
	H+F	4.1	2.6	6.8	6.2	0.6	1.4	8.2	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>4.7</i>	<i>1.8</i>	<i>6.4</i>	<i>6.9</i>	<i>1.0</i>	<i>0.7</i>	<i>8.6</i>	
	<i>Femmes</i>	<i>4.9</i>	<i>1.8</i>	<i>6.7</i>	<i>5.5</i>	<i>0.7</i>	<i>2.0</i>	<i>8.3</i>	
	<i>H+F</i>	<i>4.8</i>	<i>1.8</i>	<i>6.6</i>	<i>6.2</i>	<i>0.9</i>	<i>1.3</i>	<i>8.4</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	Hommes	4.7	1.3	5.9	4.1	1.0	4.0	9.1
		Femmes	4.6	1.4	6.0	4.2	0.8	3.9	9.0
		H+F	4.7	1.3	6.0	4.2	0.9	3.9	9.0

1. Année de référence : 2002.

2. Les chiffres portent sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Tableau C4.2a. Pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation (2003)

Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	Jeunes en formation					Jeunes en dehors de la formation					Total des jeunes en formation et en dehors de la formation
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Australie	15-19	7.6	28.3	5.5	38.2	79.6	13.6	3.7	3.1	20.4	100	
	20-24	5.5	20.9	1.9	11.3	39.7	47.0	6.2	7.1	60.3	100	
	25-29	1.1	11.3	0.8	4.4	17.7	64.7	4.7	12.9	82.3	100	
Autriche	15-19	23.4	1.1	0.4	58.8	83.6	10.7	2.6	3.0	16.4	100	
	20-24	2.7	3.5	0.4	23.7	30.3	59.3	4.7	5.6	69.7	100	
	25-29	0.1	4.6	0.2	7.6	12.5	75.2	4.8	7.5	87.5	100	
Belgique	15-19	1.0	1.6	c	86.3	89.1	3.8	2.7	4.4	10.9	100	
	20-24	1.1	3.0	0.9	35.0	39.9	43.0	10.0	7.1	60.1	100	
	25-29	[0.4]	4.8	c	3.3	8.9	72.8	9.6	8.8	91.1	100	
Canada	15-19	a	30.0	5.8	46.6	82.5	10.9	3.0	3.7	17.5	100	
	20-24	a	19.9	1.7	18.2	39.8	47.0	6.8	6.4	60.2	100	
	25-29	a	7.7	0.7	5.6	14.0	70.4	6.2	9.4	86.0	100	
Rép. tchèque	15-19	20.7	0.4	c	67.9	89.0	5.2	3.5	2.2	11.0	100	
	20-24	0.4	0.7	c	27.5	28.7	53.3	9.3	8.7	71.3	100	
	25-29	c	0.3	c	2.7	3.0	73.0	6.4	17.6	97.0	100	
Danemark	15-19	a	43.3	4.2	42.3	89.8	7.3	1.4	1.5	10.2	100	
	20-24	a	34.6	2.7	20.4	57.7	34.1	3.6	4.6	42.3	100	
	25-29	a	28.3	1.5	10.5	40.2	50.3	4.4	5.2	59.8	100	
Finlande	15-19	a	11.0	5.6	68.2	84.8	5.5	2.4	7.3	15.2	100	
	20-24	a	19.0	4.8	27.5	51.3	32.2	8.1	8.3	48.7	100	
	25-29	a	16.7	1.6	8.7	27.1	58.5	6.2	8.3	72.9	100	
France	15-19	4.5	1.8	0.8	76.7	83.8	2.2	2.1	11.9	16.2	100	
	20-24	3.8	8.4	1.7	37.1	51.1	33.4	9.6	5.9	48.9	100	
	25-29	1.0	10.7	1.2	5.6	18.6	62.6	9.3	9.5	81.4	100	
Allemagne	15-19	18.7	4.5	0.8	67.3	91.2	4.1	1.9	2.8	8.8	100	
	20-24	13.2	6.8	0.5	20.7	41.2	43.1	8.1	7.5	58.8	100	
	25-29	1.8	6.3	0.5	9.3	17.9	63.7	8.0	10.4	82.1	100	
Grèce	15-19	a	1.3	[0.4]	82.6	84.3	6.3	2.8	6.5	15.7	100	
	20-24	a	2.7	0.8	35.2	38.6	39.9	13.0	8.5	61.4	100	
	25-29	a	1.8	[0.4]	4.7	6.9	69.1	12.0	11.9	93.1	100	
Hongrie	15-19	a	[0.6]	0.2	88.9	89.7	3.5	1.8	5.0	10.3	100	
	20-24	a	6.1	0.8	33.6	40.5	39.6	6.4	13.5	59.5	100	
	25-29	a	7.1	[0.4]	5.1	12.6	59.9	5.7	21.8	87.4	100	
Islande ²	15-19	c	29.5	c	49.1	80.9	14.8	c	c	19.1	100	
	20-24	5.4	29.4	c	18.2	53.8	40.1	c	c	46.2	100	
	25-29	c	23.8	c	7.4	36.5	58.8	c	c	63.5	100	
Irlande	15-19	a	9.5	c	71.4	81.4	13.4	2.6	2.6	18.6	100	
	20-24	a	7.6	c	22.4	30.3	58.3	4.1	7.3	69.7	100	
	25-29	a	[1.1]	c	3.6	4.8	80.2	4.1	10.9	95.2	100	
Italie ²	15-19	n	0.5	0.7	79.6	80.8	8.7	4.3	6.2	19.2	100	
	20-24	0.1	1.8	1.6	34.7	38.2	37.5	11.8	12.5	61.8	100	
	25-29	0.1	2.2	1.1	12.3	15.6	59.5	10.4	14.5	84.4	100	

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

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 : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Tableau C4.2a. (suite) Pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation (2003)

Par groupe d'âge et statut professionnel

	Groupe d'âge	Jeunes en formation					Jeunes en dehors de la formation					Total des jeunes en formation et en dehors de la formation
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	15-19	a	c	c	90.2	92.2	[5.6]	c	c	7.8	100
		20-24	a	[3.6]	c	45.9	50.5	41.3	[4.4]	[3.9]	49.5	100
		25-29	a	5.9	c	6.9	13.0	77.1	[2.3]	7.6	87.0	100
	Mexique	15-19	a	6.5	0.3	47.1	54.0	28.2	1.8	16.0	46.0	100
		20-24	a	4.3	0.3	15.2	19.8	52.6	2.8	24.8	80.2	100
		25-29	a	1.7	0.1	2.5	4.2	64.8	2.1	28.9	95.8	100
	Pays-Bas ²	15-19	a	39.8	3.8	37.2	80.7	14.7	1.7	2.9	19.3	100
		20-24	a	21.9	0.9	12.5	35.3	56.8	2.1	5.8	64.7	100
		25-29	a	3.5	0.2	2.4	6.2	80.9	2.5	10.4	93.8	100
	Norvège	15-19	a	21.6	5.1	60.2	86.9	10.4	c	c	13.1	100
		20-24	a	16.3	2.2	20.2	38.7	50.8	4.5	6.0	61.3	100
		25-29	a	5.6	c	8.9	15.4	71.9	4.4	8.3	84.6	100
Pologne	15-19	a	2.9	0.7	92.0	95.6	1.1	1.9	1.4	4.4	100	
	20-24	a	9.2	7.2	39.4	55.7	18.8	17.8	7.7	44.3	100	
	25-29	a	9.3	2.8	5.3	17.3	52.4	18.0	12.2	82.7	100	
Portugal	15-19	a	2.5	c	71.8	74.8	16.4	4.0	4.8	25.2	100	
	20-24	a	5.9	[1.1]	28.2	35.2	52.5	7.2	5.1	64.8	100	
	25-29	a	5.9	[1.0]	4.8	11.7	73.7	6.5	8.1	88.3	100	
Rép. slovaque	15-19	16.7	c	c	65.3	82.2	5.2	7.4	5.3	17.8	100	
	20-24	c	1.3	c	22.1	24.0	46.4	20.0	9.6	76.0	100	
	25-29	c	[0.9]	c	1.6	2.6	68.3	14.4	14.7	97.4	100	
Espagne	15-19	0.5	1.8	1.3	79.0	82.6	10.1	4.6	2.7	17.4	100	
	20-24	0.6	6.2	3.3	33.4	43.5	41.8	9.6	5.2	56.5	100	
	25-29	0.3	5.7	2.2	7.2	15.4	65.0	10.3	9.2	84.6	100	
Suède	15-19	a	12.2	3.3	73.2	88.7	7.0	1.9	2.4	11.3	100	
	20-24	a	12.7	2.2	27.3	42.3	46.0	5.9	5.9	57.7	100	
	25-29	a	10.1	1.4	11.3	22.8	67.9	5.2	4.2	77.2	100	
Suisse	15-19	35.0	9.5	2.0	37.1	83.6	8.4	2.3	5.7	16.4	100	
	20-24	10.4	11.4	[1.0]	12.9	35.8	51.5	6.5	6.2	64.2	100	
	25-29	[0.8]	7.6	[0.5]	3.3	12.2	73.6	5.3	8.9	87.8	100	
Turquie	15-19	a	2.0	0.3	43.6	45.9	21.3	4.8	28.1	54.1	100	
	20-24	a	2.2	0.8	12.8	15.8	36.5	10.4	37.4	84.2	100	
	25-29	a	1.8	0.3	1.6	3.7	53.2	7.7	35.4	96.3	100	
Royaume-Uni	15-19	4.3	20.5	2.7	48.8	76.3	14.3	4.9	4.6	23.7	100	
	20-24	3.0	13.4	1.1	15.1	32.6	52.1	5.4	9.9	67.4	100	
	25-29	0.9	9.8	0.7	3.6	15.0	68.7	3.7	12.6	85.0	100	
États-Unis ²	15-19	a	23.1	3.5	56.2	82.9	10.2	2.4	4.6	17.1	100	
	20-24	a	19.6	1.4	13.9	35.0	48.5	5.9	10.7	65.0	100	
	25-29	a	8.6	0.4	3.3	12.3	70.3	4.4	13.0	87.7	100	
<i>Moyenne des pays</i>	15-19	4.9	11.3	1.8	63.9	82.1	9.7	2.7	5.1	17.9	100	
	20-24	1.7	10.8	1.5	24.6	38.7	44.6	7.6	8.9	61.3	100	
	25-29	0.2	7.5	0.7	5.7	14.4	66.9	6.6	11.9	85.6	100	
PAYS PARTENAIRE	Israël	15-19	a	3.4	1.0	64.7	69.0	5.7	1.6	23.7	31.0	100
		20-24	a	11.0	1.2	15.9	28.1	27.7	8.9	35.3	71.9	100
		25-29	a	12.9	1.1	5.7	19.6	52.7	8.0	19.7	80.4	100

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

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 : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Tableau C4.2b. Pourcentage de jeunes hommes en formation et en dehors de la formation (2003)

Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	Jeunes en formation					Jeunes en dehors de la formation					Total des jeunes en formation et en dehors de la formation
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Australie	15-19	10.7	22.8	5.7	40.2	79.4	14.2	3.9	2.5	20.6	100	
	20-24	7.8	18.4	1.6	10.7	38.6	50.6	7.3	3.4	61.4	100	
	25-29	1.6	10.9	c	3.1	16.2	73.1	5.8	4.9	83.8	100	
Autriche	15-19	29.4	1.3	0.2	52.6	83.6	10.6	3.1	2.7	16.4	100	
	20-24	3.0	3.3	0.5	22.3	29.2	61.7	5.7	3.3	70.8	100	
	25-29	0.2	4.9	0.3	7.7	13.1	79.4	5.6	2.0	86.9	100	
Belgique	15-19	1.5	1.7	c	84.9	88.2	4.8	3.1	3.8	11.8	100	
	20-24	[0.9]	1.7	c	34.5	37.8	46.1	11.4	4.7	62.2	100	
	25-29	c	4.2	c	4.0	9.0	76.7	9.6	4.8	91.0	100	
Canada	15-19	a	26.2	6.1	47.8	80.1	12.6	4.0	3.3	19.9	100	
	20-24	a	16.3	1.9	17.2	35.5	51.0	8.9	4.7	64.5	100	
	25-29	a	6.8	0.7	5.3	12.7	74.5	7.6	5.1	87.3	100	
Rép. tchèque	15-19	26.3	0.4	c	61.7	88.5	6.1	3.4	2.0	11.5	100	
	20-24	0.6	0.5	c	26.1	27.2	59.5	10.0	3.3	72.8	100	
	25-29	n	0.2	c	3.0	3.3	88.5	6.0	2.2	96.7	100	
Danemark	15-19	a	45.1	3.9	41.7	90.6	6.5	1.7	1.1	9.4	100	
	20-24	a	34.2	2.8	17.9	54.9	37.7	4.1	3.3	45.1	100	
	25-29	a	28.5	1.4	8.0	37.8	56.7	3.5	2.0	62.2	100	
Finlande	15-19	a	8.2	4.9	70.1	83.3	3.7	2.5	10.5	16.7	100	
	20-24	a	16.2	4.5	25.0	45.7	35.4	10.4	8.5	54.3	100	
	25-29	a	16.8	1.7	8.3	26.8	62.7	5.6	4.9	73.2	100	
France	15-19	6.4	1.8	0.7	73.3	82.3	2.9	2.4	12.4	17.7	100	
	20-24	4.4	7.6	1.5	34.9	48.4	37.6	10.4	3.6	51.6	100	
	25-29	1.2	11.2	1.1	5.0	18.5	67.6	9.5	4.4	81.5	100	
Allemagne	15-19	20.7	4.5	0.9	64.9	90.9	4.4	2.3	2.3	9.1	100	
	20-24	12.8	5.7	0.6	20.1	39.1	46.2	10.6	4.1	60.9	100	
	25-29	2.1	6.8	0.5	11.2	20.6	66.3	9.8	3.4	79.4	100	
Grèce	15-19	a	1.9	c	80.7	83.1	8.3	2.5	6.1	16.9	100	
	20-24	a	2.0	c	33.5	36.0	49.1	10.0	4.9	64.0	100	
	25-29	a	1.9	c	5.0	7.2	79.4	9.9	3.5	92.8	100	
Hongrie	15-19	a	c	c	88.3	89.0	4.3	2.2	4.4	11.0	100	
	20-24	a	5.4	c	32.9	39.1	43.3	8.0	9.7	60.9	100	
	25-29	a	6.0	c	4.9	11.3	71.8	6.9	10.0	88.7	100	
Islande ²	15-19	c	23.2	c	51.6	77.3	16.5	c	c	22.7	100	
	20-24	c	27.2	c	16.4	51.8	42.1	c	c	48.2	100	
	25-29	c	25.0	c	c	33.5	63.3	c	c	66.5	100	
Irlande	15-19	a	8.5	c	68.4	77.4	17.3	3.1	2.2	22.6	100	
	20-24	a	7.2	c	20.9	28.4	62.4	5.1	4.0	71.6	100	
	25-29	a	c	c	3.4	4.4	85.0	4.9	5.7	95.6	100	
Italie ²	15-19	n	0.7	0.5	77.3	78.5	10.7	4.5	6.2	21.5	100	
	20-24	0.1	1.5	1.1	31.7	34.4	43.8	11.6	10.2	65.6	100	
	25-29	n	2.0	0.8	12.1	15.0	69.2	9.7	6.1	85.0	100	

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

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 : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Tableau C4.2b. (suite) Pourcentage de jeunes hommes en formation et en dehors de la formation (2003)

Par groupe d'âge et statut professionnel

	Groupe d'âge	Jeunes en formation					Jeunes en dehors de la formation					Total des jeunes en formation et en dehors de la formation
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Not in the labour force	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	15-19	a	c	n	88.8	90.2	[7.4]	c	c	9.8	100
		20-24	a	c	c	46.5	51.8	41.3	c	c	48.2	100
		25-29	a	c	n	[8.5]	[13.7]	83.3	[1.9]	c	86.3	100
	Mexique	15-19	a	8.7	0.4	45.1	54.1	37.8	2.3	5.8	45.9	100
		20-24	a	5.1	0.3	15.8	21.2	72.0	3.3	3.5	78.8	100
		25-29	a	2.3	0.1	2.9	5.3	89.5	2.8	2.4	94.7	100
	Pays-Bas ²	15-19	a	39.6	3.8	36.5	79.9	15.4	1.9	2.8	20.1	100
		20-24	a	21.3	1.1	12.8	35.3	58.3	2.4	4.0	64.7	100
		25-29	a	4.4	0.2	2.7	7.2	86.2	2.6	4.0	92.8	100
	Norvège	15-19	a	17.9	5.2	61.5	84.6	12.3	c	c	15.4	100
		20-24	a	12.2	c	18.3	32.3	57.0	5.7	5.1	67.7	100
		25-29	a	5.2	c	8.0	14.4	74.8	5.3	5.5	85.6	100
Pologne	15-19	a	3.7	0.9	90.0	94.7	[1.5]	2.4	1.4	5.3	100	
	20-24	a	8.9	6.7	36.8	52.4	21.8	20.8	5.0	47.6	100	
	25-29	a	8.2	3.2	4.9	16.3	59.3	19.8	4.6	83.7	100	
Portugal	15-19	a	c	c	68.6	71.7	20.1	[4.0]	[4.2]	28.3	100	
	20-24	a	5.0	c	25.3	30.6	59.5	6.6	3.4	69.4	100	
	25-29	a	5.4	c	5.0	11.1	76.7	7.1	5.1	88.9	100	
Rép. slovaque	15-19	21.3	n	c	58.7	80.1	4.7	8.5	6.8	19.9	100	
	20-24	c	c	c	18.9	20.3	50.4	23.5	5.8	79.7	100	
	25-29	c	[1.2]	c	[1.4]	2.7	76.5	17.2	3.7	97.3	100	
Espagne	15-19	0.6	2.0	1.2	75.0	78.8	13.8	4.9	2.4	21.2	100	
	20-24	0.6	5.3	2.7	30.0	38.6	49.1	9.0	3.2	61.4	100	
	25-29	0.3	5.4	1.8	7.4	14.8	73.2	8.2	3.7	85.2	100	
Suède	15-19	a	9.1	2.7	76.9	88.8	6.2	1.7	3.3	11.2	100	
	20-24	a	9.5	2.6	26.0	38.1	49.9	6.9	5.2	61.9	100	
	25-29	a	9.5	1.1	10.8	21.4	71.4	5.1	2.2	78.6	100	
Suisse	15-19	40.3	7.9	2.6	36.2	87.1	5.8	2.5	4.6	12.9	100	
	20-24	9.6	11.6	[1.1]	13.6	35.9	52.8	5.6	5.7	64.1	100	
	25-29	[1.2]	8.8	c	3.6	14.2	76.2	5.9	3.7	85.8	100	
Turquie	15-19	a	2.8	0.3	48.5	51.6	25.8	6.2	16.3	48.4	100	
	20-24	a	2.7	0.8	16.7	20.2	50.3	15.3	14.3	79.8	100	
	25-29	a	2.6	0.3	1.9	4.9	76.9	11.0	7.2	95.1	100	
Royaume-Uni	15-19	6.5	17.2	2.9	48.9	75.5	14.8	5.8	3.9	24.5	100	
	20-24	3.5	12.0	1.3	15.8	32.7	56.6	7.1	3.7	67.3	100	
	25-29	0.7	9.2	0.7	3.4	14.0	76.1	4.4	5.6	86.0	100	
États-Unis ²	15-19	a	21.1	3.3	57.7	82.1	11.5	2.5	3.9	17.9	100	
	20-24	a	17.2	1.3	14.4	33.0	54.4	6.5	6.1	67.0	100	
	25-29	a	7.7	c	2.7	10.9	78.5	4.8	5.8	89.1	100	
<i>Moyenne des pays</i>	15-19	6.1	10.2	1.7	62.8	81.2	11.1	3.0	4.3	18.8	100	
	20-24	1.6	9.6	1.2	23.5	36.6	49.6	8.4	4.9	63.4	100	
	25-29	0.3	7.2	0.5	5.3	14.1	74.5	7.1	4.2	85.9	100	
PAYS PARTENAIRE	Israël	15-19	a	4.2	1.0	65.1	70.3	5.7	1.5	22.5	29.7	100
		20-24	a	7.5	1.1	14.1	22.8	25.7	8.9	42.6	77.2	100
		25-29	a	14.4	1.3	6.5	22.1	54.6	9.7	13.6	77.9	100

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

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 : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Tableau C4.2c. Pourcentage de jeunes femmes en formation et en dehors de la formation (2003)

Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	Jeunes en formation					Jeunes en dehors de la formation					Total des jeunes en formation et en dehors de la formation
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Australie	15-19	4.4	34.0	5.2	36.2	79.8	13.1	3.4	3.7	20.2	100	
	20-24	3.2	23.5	2.3	11.8	40.8	43.3	5.0	10.9	59.2	100	
	25-29	c	11.8	1.1	5.7	19.2	56.4	3.5	20.9	80.8	100	
Autriche	15-19	17.4	0.8	0.6	65.0	83.7	10.9	2.1	3.3	16.3	100	
	20-24	2.4	3.7	0.3	25.1	31.4	56.9	3.7	7.9	68.6	100	
	25-29	0.0	4.3	0.2	7.4	11.9	71.2	4.1	12.9	88.1	100	
Belgique	15-19	c	[1.5]	c	87.8	89.9	2.7	2.3	5.1	10.1	100	
	20-24	[1.3]	4.3	1.0	35.4	42.0	39.8	8.7	9.5	58.0	100	
	25-29	c	5.5	c	2.6	8.8	68.8	9.5	12.9	91.2	100	
Canada	15-19	a	34.0	5.5	45.4	84.9	9.1	2.0	4.0	15.1	100	
	20-24	a	23.6	1.5	19.1	44.2	42.9	4.6	8.3	55.8	100	
	25-29	a	8.7	0.6	6.0	15.2	66.3	4.6	13.8	84.8	100	
Rép. tchèque	15-19	14.8	0.3	c	74.4	89.5	4.2	3.7	2.5	10.5	100	
	20-24	c	0.9	c	29.0	30.2	46.8	8.6	14.3	69.8	100	
	25-29	n	0.3	n	2.3	2.6	56.9	6.9	33.6	97.4	100	
Danemark	15-19	a	41.4	4.5	42.9	88.8	8.1	1.1	2.0	11.2	100	
	20-24	a	35.0	2.5	22.9	60.4	30.6	3.2	5.8	39.6	100	
	25-29	a	28.0	1.6	13.0	42.6	43.6	5.4	8.4	57.4	100	
Finlande	15-19	a	13.9	6.2	66.2	86.3	7.3	[2.4]	4.0	13.7	100	
	20-24	a	22.0	5.2	30.1	57.2	28.9	5.8	8.1	42.8	100	
	25-29	a	16.7	c	9.1	27.3	54.2	6.8	11.7	72.7	100	
France	15-19	2.4	1.8	[0.8]	80.3	85.3	1.6	1.8	11.4	14.7	100	
	20-24	3.2	9.2	1.9	39.4	53.8	29.1	8.9	8.2	46.2	100	
	25-29	[0.9]	10.3	1.3	6.2	18.7	57.6	9.2	14.6	81.3	100	
Allemagne	15-19	16.6	4.5	0.6	69.9	91.6	3.7	1.4	3.4	8.4	100	
	20-24	13.6	8.0	0.5	21.3	43.4	40.0	5.6	11.0	56.6	100	
	25-29	1.5	5.8	0.4	7.4	15.1	61.0	6.2	17.7	84.9	100	
Grèce	15-19	a	c	c	84.5	85.5	4.4	3.2	6.9	14.5	100	
	20-24	a	3.3	[1.1]	36.8	41.2	30.9	15.9	12.0	58.8	100	
	25-29	a	1.8	c	4.3	6.7	58.1	14.2	21.0	93.3	100	
Hongrie	15-19	a	c	c	89.4	90.4	2.7	[1.3]	5.7	9.6	100	
	20-24	a	6.8	[0.8]	34.3	41.9	36.0	4.8	17.3	58.1	100	
	25-29	a	8.1	c	5.2	13.8	48.4	4.5	33.3	86.2	100	
Islande ²	15-19	c	35.9	c	46.5	84.6	13.0	c	c	15.4	100	
	20-24	c	31.8	c	20.0	55.9	37.9	c	c	44.1	100	
	25-29	c	22.6	c	11.3	39.6	54.1	c	c	60.4	100	
Irlande	15-19	a	10.6	c	74.6	85.6	9.4	[2.0]	[3.0]	14.4	100	
	20-24	a	8.0	c	23.8	32.3	54.3	3.0	10.5	67.7	100	
	25-29	a	c	c	3.8	5.3	75.4	3.2	16.1	94.7	100	
Italie ²	15-19	n	0.2	0.8	82.1	83.1	6.6	4.0	6.3	16.9	100	
	20-24	0.1	2.2	2.1	37.8	42.2	31.1	11.9	14.9	57.8	100	
	25-29	0.1	2.4	1.4	12.4	16.3	49.7	11.0	23.0	83.7	100	

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

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 : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

C4

Tableau C4.2c. (suite) Pourcentage de jeunes femmes en formation et en dehors de la formation (2003)

Par groupe d'âge et statut professionnel

	Groupe d'âge	Jeunes en formation					Jeunes en dehors de la formation					Total des jeunes en formation et en dehors de la formation
		Pro-grammes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	15-19	a	2.3	0.2	91.8	94.2	3.8	1.4	0.6	5.8	100
		20-24	a	3.4	0.5	45.3	49.2	41.2	5.2	4.4	50.8	100
		25-29	a	6.4	0.4	5.5	12.3	71.2	2.7	13.8	87.7	100
	Mexique	15-19	a	4.4	0.2	49.3	53.8	18.3	1.3	26.5	46.2	100
		20-24	a	3.6	0.2	14.7	18.5	34.6	2.3	44.5	81.5	100
		25-29	a	1.2	0.0	2.1	3.3	43.6	1.5	51.6	96.7	100
	Pays-Bas ²	15-19	a	40.0	3.7	37.8	81.6	14.0	1.6	2.9	18.4	100
		20-24	a	22.4	0.8	12.1	35.2	55.3	1.8	7.7	64.8	100
		25-29	a	2.7	0.3	2.2	5.2	75.6	2.4	16.7	94.8	100
	Norvège	15-19	a	25.5	5.0	58.8	89.3	8.5	c	1.2	10.7	100
		20-24	a	20.5	c	22.1	45.2	44.4	c	7.0	54.8	100
		25-29	a	6.1	c	9.8	16.4	68.9	c	11.3	83.6	100
	Pologne	15-19	a	2.0	0.4	94.1	96.6	0.7	1.4	1.3	3.4	100
		20-24	a	9.4	7.7	41.9	59.1	15.8	14.8	10.4	40.9	100
		25-29	a	10.4	2.4	5.7	18.4	45.4	16.2	20.0	81.6	100
	Portugal	15-19	a	[2.6]	c	75.1	78.0	12.6	[3.9]	5.5	22.0	100
		20-24	a	6.8	c	31.2	39.9	45.5	7.8	6.7	60.1	100
		25-29	a	6.4	c	4.6	12.3	70.6	6.0	11.1	87.7	100
	Rép. slovaque	15-19	11.8	c	c	72.1	84.4	5.7	6.2	3.7	15.6	100
		20-24	c	[1.7]	c	25.4	27.8	42.4	16.3	13.5	72.2	100
		25-29	c	c	c	1.8	2.6	59.8	11.6	26.0	97.4	100
	Espagne	15-19	0.4	1.6	1.3	83.2	86.5	6.1	4.2	3.1	13.5	100
		20-24	0.6	7.1	3.9	36.9	48.5	34.1	10.1	7.2	51.5	100
		25-29	0.4	5.9	2.7	7.0	16.0	56.5	12.5	15.0	84.0	100
	Suède	15-19	a	15.5	3.8	69.3	88.7	8.0	2.0	1.4	11.3	100
		20-24	a	16.1	1.9	28.7	46.7	41.8	4.8	6.6	53.3	100
		25-29	a	10.7	1.8	11.7	24.2	64.3	5.2	6.3	75.8	100
Suisse	15-19	29.9	11.1	[1.4]	37.9	80.2	10.9	[2.2]	6.7	19.8	100	
	20-24	11.3	11.2	c	12.2	35.7	50.1	7.5	6.7	64.3	100	
	25-29	c	6.4	c	3.0	10.2	71.2	4.7	13.9	89.8	100	
Turquie	15-19	a	1.1	0.2	38.1	39.5	16.2	3.1	41.2	60.5	100	
	20-24	a	1.8	0.7	9.3	11.9	24.4	6.1	57.7	88.1	100	
	25-29	a	1.0	0.3	1.2	2.4	27.5	4.1	66.0	97.6	100	
Royaume-Uni	15-19	2.0	23.9	2.5	48.7	77.2	13.7	3.8	5.3	22.8	100	
	20-24	2.4	14.8	0.9	14.4	32.5	47.5	3.7	16.3	67.5	100	
	25-29	1.1	10.4	0.6	3.9	16.0	61.2	2.9	19.9	84.0	100	
États-Unis ²	15-19	a	25.2	3.8	54.7	83.7	8.8	2.2	5.4	16.3	100	
	20-24	a	22.0	1.6	13.3	36.9	42.7	5.2	15.2	63.1	100	
	25-29	a	9.4	0.4	3.8	13.6	62.5	4.0	19.9	86.4	100	
<i>Moyenne des pays</i>	15-19	3.7	12.4	1.7	65.0	83.1	8.3	2.4	6.1	16.9	100	
	20-24	1.4	12.0	1.4	25.7	40.9	39.6	6.5	12.7	59.1	100	
	25-29	0.1	7.5	0.6	5.9	14.7	59.2	6.0	19.7	85.3	100	
PAYS PARTENAIRE	Israël	15-19	a	2.5	1.0	64.2	67.7	5.7	1.7	24.9	32.3	100
		20-24	a	14.5	1.2	17.7	33.5	29.7	8.9	27.9	66.5	100
		25-29	a	11.3	0.9	4.9	17.1	50.9	6.4	25.7	82.9	100

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

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 : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Tableau C4.3. Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population totale (2003)

Selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		Tous niveaux de formation 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	7.1	17.0	12.3	2.8	5.8	5.2	3.5	2.8	4.5	7.3	5.8	6.0
	Femmes	7.1	10.3	6.6	2.4	6.7	4.3	2.0	1.6	4.2	5.0	3.5	4.2
	H+F	7.1	13.9	9.5	2.6	6.2	4.8	2.7	2.1	4.3	6.2	4.7	5.1
Autriche	Hommes	16.5	15.7	14.4	0.6	6.1	4.6	0.0	3.2	3.2	5.5	5.3	4.7
	Femmes	10.9	11.0	7.2	0.6	4.1	3.3	0.4	3.2	2.3	3.8	3.9	3.4
	H+F	13.9	13.0	10.1	0.6	5.2	4.0	0.2	3.2	2.8	4.7	4.6	4.1
Belgique	Hommes	2.7	22.6	18.6	5.3	8.0	6.8	9.8	6.9	3.2	11.3	9.6	8.1
	Femmes	0.4	19.5	20.4	8.4	6.3	10.9	8.0	3.8	2.3	8.7	9.5	6.9
	H+F	1.6	21.4	19.3	7.0	7.2	8.7	8.7	5.2	2.7	10.0	9.6	7.5
Canada	Hommes	3.0	17.8	16.0	6.7	8.0	7.7	5.4	5.4	4.0	8.9	7.6	6.9
	Femmes	1.7	10.1	8.0	2.8	4.4	5.5	3.5	3.7	2.0	4.6	4.6	3.8
	H+F	2.4	14.9	12.7	4.6	6.3	6.8	4.2	4.5	3.0	6.8	6.2	5.3
Rép. tchèque	Hommes	7.4	30.6	23.5	2.6	11.7	5.1	0.7	3.4	3.5	10.0	6.0	6.6
	Femmes	9.1	19.8	13.6	2.7	10.8	6.9	1.3	3.3	3.8	8.6	6.9	6.6
	H+F	8.2	24.8	18.5	2.7	11.3	6.0	1.0	3.3	3.7	9.4	6.4	6.6
Danemark	Hommes	1.4	4.8	4.8	6.4	3.6	1.6	5.6	6.8	1.7	4.0	3.5	3.1
	Femmes	0.5	5.4	7.6	7.7	2.4	3.7	6.5	7.0	1.1	3.2	5.4	3.4
	H+F	1.0	5.1	6.1	7.1	2.9	2.6	6.1	6.9	1.4	3.6	4.4	3.2
Finlande	Hommes	4.8	23.2	11.5	1.4	14.5	8.5	0.6	1.4	2.6	10.4	5.6	6.2
	Femmes	4.8	22.0	18.0	1.5	8.7	10.1	0.8	3.6	2.5	5.8	6.8	5.0
	H+F	4.8	22.8	13.8	1.5	12.0	9.2	0.7	2.6	2.5	8.1	6.2	5.6
France	Hommes	2.6	19.7	17.6	3.3	7.7	8.2	7.2	7.0	2.7	10.4	9.5	7.7
	Femmes	1.6	15.7	15.2	3.9	7.9	10.4	5.9	5.9	2.0	8.9	9.2	6.8
	H+F	2.1	17.9	16.4	3.6	7.8	9.2	6.5	6.4	2.4	9.6	9.3	7.3
Allemagne	Hommes	3.8	26.1	24.3	0.8	10.2	10.4	0.3	2.4	2.3	10.4	9.8	7.5
	Femmes	2.4	15.6	10.2	0.3	5.3	7.0	0.7	2.2	1.3	5.5	6.2	4.3
	H+F	3.1	21.0	16.7	0.6	7.9	8.7	0.6	2.3	1.8	8.0	8.0	5.9
Grèce	Hommes	7.5	11.9	7.7	1.5	15.7	11.4	1.3	9.1	2.8	10.0	9.9	8.0
	Femmes	8.2	21.3	13.1	2.7	24.1	15.4	5.0	13.0	3.7	15.9	14.2	11.9
	H+F	7.8	15.3	9.8	2.1	20.0	13.4	3.3	11.3	3.3	13.0	12.0	10.0
Hongrie	Hommes	1.5	15.3	13.8	6.3	6.5	6.0	8.6	2.5	2.3	8.0	6.9	5.8
	Femmes	0.8	6.4	9.0	3.1	4.3	4.1	6.6	2.1	1.3	4.8	4.5	3.7
	H+F	1.2	11.1	11.5	4.6	5.4	5.1	7.3	2.3	1.8	6.4	5.7	4.7
Islande ¹	Hommes	c	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c	4.6
	Femmes	c	c	a	a	c	a	a	a	c	c	a	c
	H+F	c	c	c	a	c	a	a	c	c	c	c	c
Irlande	Hommes	2.8	11.9	10.3	3.9	3.7	3.8	3.9	3.4	3.1	5.2	5.0	4.5
	Femmes	1.4	5.2	5.5	3.3	2.7	2.9	2.9	2.6	1.9	3.0	3.1	2.7
	H+F	2.2	9.4	8.3	3.6	3.2	3.4	3.3	3.0	2.5	4.1	4.1	3.6
Italie ¹	Hommes	3.9	16.9	11.8	9.3	9.0	7.7	9.7	13.0	4.5	11.6	9.7	8.9
	Femmes	3.4	15.5	11.7	8.5	10.4	9.9	23.4	14.1	4.0	11.9	11.0	9.4
	H+F	3.7	16.3	11.8	8.9	9.7	8.8	17.7	13.6	4.3	11.8	10.4	9.1

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Tableau C4.3. (suite) Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population totale (2003)

Selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		Tous niveaux de formation 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	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Luxembourg	Hommes	0.9	9.0	3.0	2.7	2.3	1.5	3.7	2.4	1.5	3.6	1.9	2.3
		Femmes	0.6	7.9	2.6	2.7	4.7	2.1	5.4	4.4	1.4	5.3	2.7	3.1
		H+F	0.7	8.5	2.8	2.7	3.5	1.8	4.8	3.5	1.4	4.4	2.3	2.7
	Mexique	Hommes	2.3	3.4	2.3	2.8	5.5	3.2	2.8	4.4	2.3	3.3	2.8	2.8
		Femmes	1.2	1.7	0.9	2.8	6.2	1.8	3.3	3.7	1.2	2.3	1.5	1.7
		H+F	1.8	2.5	1.6	2.8	6.0	2.2	3.0	4.0	1.8	2.8	2.1	2.2
	Pays-Bas ¹	Hommes	1.8	3.2	4.4	2.3	1.7	1.6	5.8	3.0	1.9	2.4	2.6	2.3
		Femmes	1.4	3.0	3.5	2.3	1.4	2.0	1.3	2.4	1.6	1.8	2.4	2.0
		H+F	1.6	3.1	4.0	2.3	1.6	1.8	2.9	2.6	1.7	2.1	2.5	2.1
Norvège	Hommes	0.8	18.2	6.5	1.7	5.4	5.7	0.0	3.5	1.3	5.7	5.1	4.0	
	Femmes	0.6	8.7	4.0	1.5	3.7	4.0	0.8	2.8	1.0	3.4	3.4	2.6	
	H+F	0.7	14.9	5.4	1.6	4.6	5.0	0.5	3.1	1.2	4.6	4.3	3.3	
Pologne	Hommes	2.4	45.6	32.9	2.4	27.7	23.1	0.7	7.1	2.4	20.8	19.8	14.9	
	Femmes	1.3	43.3	26.3	1.4	23.7	21.3	0.8	5.8	1.4	14.8	16.2	11.3	
	H+F	1.9	44.7	30.0	1.9	25.9	22.2	0.8	6.4	1.9	17.8	18.0	13.2	
Portugal	Hommes	7.9	8.7	7.4	0.6	7.8	7.0	1.3	6.0	4.4	6.6	7.1	6.1	
	Femmes	9.6	11.5	7.6	0.8	10.5	5.2	3.2	4.4	4.4	8.0	6.2	6.3	
	H+F	8.6	9.8	7.5	0.7	9.3	6.1	2.4	5.1	4.4	7.3	6.6	6.2	
Rép. slovaque	Hommes	9.6	58.2	49.6	9.0	28.2	17.2	1.1	3.9	9.1	23.5	17.2	16.9	
	Femmes	6.9	28.3	34.0	6.8	22.4	12.1	2.4	3.4	6.8	16.3	11.6	11.8	
	H+F	8.4	46.7	42.4	7.9	25.5	14.8	1.8	3.6	8.0	20.0	14.4	14.4	
Espagne	Hommes	7.9	14.8	10.1	1.4	10.4	8.0	3.7	7.0	5.5	9.4	8.5	8.0	
	Femmes	6.9	19.2	16.9	2.3	14.5	13.2	5.0	10.6	4.9	10.6	13.1	10.2	
	H+F	7.4	16.5	12.9	1.9	12.4	10.6	4.5	8.9	5.2	10.0	10.8	9.1	
Suède	Hommes	2.9	17.7	11.4	1.3	8.1	5.6	0.4	3.1	1.7	7.0	5.2	4.6	
	Femmes	4.5	15.4	11.4	1.2	6.1	7.0	0.7	1.8	2.0	4.9	5.3	4.1	
	H+F	3.7	16.7	11.4	1.2	7.1	6.2	0.6	2.4	1.8	5.9	5.2	4.3	
Suisse	Hommes	[6.9]	[12.9]	[7.1]	[0.5]	6.0	5.5	[1.3]	6.1	2.5	5.6	5.9	4.7	
	Femmes	[4.0]	[15.9]	[9.5]	[1.3]	7.9	4.1	[2.6]	[3.7]	2.2	7.5	4.7	4.8	
	H+F	5.4	14.2	[8.4]	[0.9]	6.9	4.7	[1.9]	5.2	2.4	6.5	5.3	4.8	
Turquie	Hommes	5.9	17.7	11.8	7.1	10.7	8.8	27.0	12.7	6.2	15.3	11.0	10.6	
	Femmes	2.2	3.0	2.3	6.7	7.1	6.2	24.8	11.6	3.1	6.1	4.1	4.4	
	H+F	4.1	8.9	6.7	6.9	9.2	7.9	25.8	12.2	4.7	10.4	7.7	7.5	
Royaume-Uni	Hommes	5.3	20.5	9.9	6.1	6.0	4.9	5.2	2.1	5.8	6.9	4.2	5.7	
	Femmes	2.6	7.6	3.6	4.4	3.8	3.6	2.6	1.8	3.8	3.8	2.9	3.5	
	H+F	4.0	14.1	6.6	5.3	4.9	4.2	3.8	2.0	4.8	5.4	3.5	4.6	
États-Unis ¹	Hommes	7.7	11.2	10.5	1.7	8.6	4.9	2.3	2.8	2.7	6.5	4.8	4.6	
	Femmes	7.8	12.6	7.7	1.6	7.4	4.9	1.0	2.4	2.3	5.2	4.0	3.9	
	H+F	7.7	11.8	9.1	1.7	8.0	4.9	1.6	2.6	2.5	5.9	4.4	4.3	
Moyenne des pays	Hommes	5.0	17.3	13.0	3.3	8.3	6.0	3.8	4.6	3.3	8.3	6.7	6.2	
	Femmes	3.9	11.2	9.5	3.1	7.5	6.4	4.0	4.9	2.5	6.2	6.1	5.1	
	H+F	4.5	14.5	11.2	3.2	7.9	6.2	3.9	4.7	2.9	7.3	6.4	5.6	
PAYS PARTENAIRE	Israël	Hommes	3.9	15.0	14.0	1.2	10.3	11.4	1.5	6.5	1.5	8.9	9.7	6.6
		Femmes	5.0	10.1	6.4	1.4	12.5	9.1	4.6	4.6	1.8	8.9	6.4	5.7
		H+F	4.4	13.4	11.0	1.3	11.3	10.3	3.5	5.5	1.6	8.9	8.0	6.1

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Tableau C4.4a. Variation du pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation (1995-2003)

Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			2001			2002			2003		
		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation	
		Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi
Australie	15-19	73.4	16.7	9.9	77.3	13.8	8.8	78.2	14.4	7.4	79.5	13.7	6.8	79.5	13.0	7.6	79.7	13.3	7.0	79.6	13.6	6.8
	20-24	27.0	56.1	16.9	32.7	51.3	16.0	34.9	50.6	14.5	35.9	50.9	13.3	36.5	49.6	13.9	38.7	48.1	13.2	39.7	47.0	13.3
	25-29	11.4	67.1	21.5	13.7	67.1	19.2	15.0	66.5	18.5	15.5	65.5	19.0	15.8	67.0	17.2	16.5	65.7	17.8	17.7	64.7	17.6
Autriche	15-19	m	m	m	78.9	14.5	6.6	76.3	13.6	10.1	74.8	13.5	11.7	75.8	12.9	11.3	81.5	12.1	6.3	79.3	10.5	10.2
	20-24	m	m	m	27.4	64.8	7.8	24.1	64.5	11.4	25.8	62.2	12.1	27.4	59.8	12.8	29.4	58.9	11.7	29.6	58.2	12.2
	25-29	m	m	m	13.0	75.9	11.1	9.8	78.6	11.6	9.1	77.5	13.4	8.7	78.5	12.8	10.3	77.3	12.4	12.5	75.3	12.3
Belgique	15-19	86.1	3.3	10.5	85.3	3.9	10.8	89.4	3.7	6.8	89.9	3.6	6.5	89.7	4.1	6.2	89.6	3.6	6.8	89.1	3.8	7.1
	20-24	37.5	43.6	19.0	40.6	42.5	16.9	43.7	38.6	17.7	43.8	40.2	16.0	44.2	42.8	13.0	38.2	44.4	17.4	39.9	43.0	17.1
	25-29	6.8	74.2	19.0	9.3	72.4	18.2	14.4	67.7	17.9	11.8	72.5	15.7	15.0	69.5	15.5	5.8	77.0	17.2	8.9	72.8	18.3
Canada	15-19	83.6	9.1	7.3	83.2	9.4	7.4	82.7	10.3	7.1	82.6	10.4	7.0	83.4	10.5	6.1	82.7	10.8	6.5	82.5	10.9	6.7
	20-24	36.8	46.0	17.2	39.5	44.1	16.5	39.6	45.8	14.6	38.7	47.1	14.2	39.2	46.4	14.4	39.3	46.8	14.0	39.8	47.0	13.2
	25-29	11.7	67.2	21.1	12.5	69.2	18.3	12.3	70.4	17.3	12.4	71.3	16.3	13.1	71.1	15.7	14.2	69.0	16.7	14.0	70.4	15.6
Rép. tchèque	15-19	69.8	23.7	6.5	77.1	15.8	7.2	75.6	14.8	9.7	82.1	10.0	7.9	87.0	6.2	6.8	88.3	5.7	6.0	89.0	5.2	5.8
	20-24	13.1	67.1	19.8	17.1	64.3	18.5	19.6	59.8	20.6	19.7	60.0	20.3	23.1	58.9	18.1	25.7	56.2	18.1	28.7	53.3	18.0
	25-29	1.1	76.1	22.9	1.8	75.1	23.1	2.4	71.7	25.9	2.4	72.1	25.6	3.0	72.1	25.0	2.9	73.3	23.8	3.0	73.0	24.1
Danemark	15-19	88.4	8.7	3.0	90.3	7.9	1.8	85.8	10.8	3.4	89.9	7.4	2.7	86.8	9.4	3.8	88.7	8.9	2.4	89.8	7.3	3.0
	20-24	50.0	39.3	10.7	55.0	38.0	7.0	55.8	36.6	7.6	54.8	38.6	6.6	55.3	38.1	6.6	55.3	37.4	7.3	57.7	34.1	8.2
	25-29	29.6	59.0	11.4	34.5	57.8	7.7	35.5	56.7	7.8	36.1	56.4	7.5	32.4	60.0	7.6	35.0	58.3	6.7	40.2	50.3	9.6
Finlande	15-19	m	m	m	86.1	4.3	9.6	86.6	4.7	8.7	86.0	4.7	9.3	83.9	6.2	9.9	85.3	5.0	9.6	84.8	5.5	9.8
	20-24	m	m	m	47.8	32.7	19.5	50.2	32.9	16.9	52.7	30.8	16.5	46.7	35.8	17.5	47.8	34.7	17.6	51.3	32.2	16.5
	25-29	m	m	m	24.0	57.0	19.0	23.4	57.0	19.6	32.5	50.7	16.8	19.9	62.4	17.7	21.8	62.6	15.5	27.1	58.5	14.5
France	15-19	96.2	1.3	2.5	95.6	1.3	3.1	95.7	1.0	3.3	95.3	1.5	3.3	94.9	1.7	3.4	94.6	1.9	3.4	83.8	2.2	14.0
	20-24	51.2	31.3	17.5	53.5	30.0	16.5	53.1	29.4	17.5	54.2	31.7	14.1	53.6	33.1	13.4	53.2	32.5	14.4	51.1	33.4	15.5
	25-29	11.4	67.5	21.0	11.4	66.5	22.1	11.9	66.6	21.4	12.2	69.2	18.6	11.4	70.3	18.3	11.7	70.1	18.2	18.6	62.6	18.8
Allemagne	15-19	m	m	m	91.6	5.0	3.4	89.4	6.1	4.5	87.4	6.8	5.7	88.5	6.4	5.1	90.1	5.2	4.7	91.2	4.1	4.7
	20-24	m	m	m	36.3	48.8	15.0	34.2	49.1	16.7	34.1	49.0	16.9	35.0	48.7	16.4	38.1	46.0	15.9	41.2	43.1	15.6
	25-29	m	m	m	13.9	68.4	17.7	13.6	68.2	18.2	12.7	69.8	17.5	13.5	68.5	18.0	16.3	66.3	17.4	17.9	63.7	18.4
Grèce	15-19	80.0	9.6	10.5	80.1	10.1	9.8	81.8	7.9	10.3	82.7	8.3	9.0	85.3	7.0	7.7	86.6	7.1	6.3	84.3	6.3	9.3
	20-24	29.2	43.0	27.8	27.9	44.5	27.6	30.1	43.6	26.3	31.6	43.4	25.0	35.3	40.8	24.0	35.6	41.9	22.5	38.6	39.9	21.4
	25-29	4.7	65.2	30.2	4.2	66.4	29.4	5.5	66.7	27.8	5.2	66.6	28.1	6.4	67.3	26.3	5.7	68.7	25.6	6.9	69.1	24.0
Hongrie	15-19	82.5	6.7	10.8	78.2	10.0	11.8	79.3	9.2	11.6	83.7	7.7	8.6	85.0	6.7	8.3	87.5	4.5	8.0	89.7	3.5	6.8
	20-24	22.5	44.4	33.1	26.5	45.9	27.6	28.6	47.7	23.6	32.3	45.7	22.0	35.0	45.1	20.0	36.9	42.6	20.5	40.5	39.6	19.9
	25-29	7.3	56.8	35.9	7.4	58.9	33.7	8.7	60.1	31.3	9.4	61.4	29.2	9.4	63.4	27.1	8.6	63.1	28.3	12.6	59.9	27.5
Islande	15-19	59.5	25.7	14.8	82.2	15.1	2.7	81.6	17.0	1.4	83.1	14.8	2.1	79.5	19.0	1.5	80.9	14.8	4.3	m	m	m
	20-24	33.3	52.6	14.0	47.8	45.9	6.3	44.8	48.4	6.8	48.0	47.7	4.3	50.3	45.6	4.1	53.8	40.1	6.2	m	m	m
	25-29	24.1	64.7	11.1	32.8	57.4	9.8	34.7	58.8	6.5	34.9	59.2	5.9	33.8	61.5	4.8	36.5	58.8	4.7	m	m	m
Irlande	15-19	m	m	m	m	m	m	79.4	15.4	5.2	80.0	15.6	4.4	80.3	15.5	4.1	81.6	13.6	4.8	81.4	13.4	5.2
	20-24	m	m	m	m	m	m	24.6	64.6	10.8	26.7	63.6	9.7	28.3	62.4	9.3	29.0	60.2	10.8	30.3	58.3	11.3
	25-29	m	m	m	m	m	m	3.1	82.4	14.5	3.3	83.4	13.3	3.3	83.1	13.5	3.5	81.8	14.7	4.8	80.2	14.9
Italie	15-19	m	m	m	75.4	9.5	15.2	76.9	8.3	14.8	77.1	9.8	13.1	77.6	9.8	12.6	80.8	8.7	10.5	m	m	m
	20-24	m	m	m	35.8	34.1	30.1	35.6	34.5	29.9	36.0	36.5	27.5	37.0	36.9	26.1	38.2	37.5	24.3	m	m	m
	25-29	m	m	m	16.5	54.1	29.4	17.7	53.4	28.9	17.0	56.1	26.9	16.4	58.0	25.6	15.6	59.5	24.8	m	m	m

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

Tableau C4.4a. (suite) Variation du pourcentage de jeunes en formation et en dehors de la formation (1995-2003)

Par groupe d'âge et statut professionnel

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			2001			2002			2003			
		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation		En formation	En dehors de la formation					
		Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi				
Luxembourg	15-19	82.7	9.3	8.0	88.6	5.3	6.1	89.2	5.8	5.0	92.2	6.1	1.7	91.2	7.0	1.8	91.3	5.7	3.0	92.2	5.6	2.2	
	20-24	36.5	52.7	10.8	40.4	50.1	9.5	47.2	43.2	9.6	42.8	48.9	8.2	46.7	44.2	9.0	47.8	45.2	7.0	50.5	41.3	8.2	
	25-29	8.3	71.6	20.1	11.9	74.0	14.1	11.3	74.1	14.6	11.6	75.5	12.9	11.6	75.9	12.5	13.9	74.5	11.6	13.0	77.1	9.9	
	Mexique	15-19	45.0	31.8	23.2	46.9	33.8	19.3	49.6	32.7	17.7	47.9	33.8	18.3	50.3	31.9	17.8	53.4	29.0	17.5	54.0	28.2	17.8
		20-24	15.9	53.4	30.7	17.1	55.4	27.4	19.1	54.8	26.1	17.7	55.2	27.1	19.1	53.8	27.1	20.8	52.6	26.6	19.8	52.6	27.6
		25-29	4.6	62.0	33.4	4.2	65.2	30.6	4.9	65.0	30.1	4.0	65.8	30.2	4.1	64.9	31.0	4.6	64.8	30.6	4.2	64.8	31.0
	Pays-Bas	15-19	m	m	m	89.7	7.6	2.7	88.2	8.9	3.0	80.6	15.7	3.7	79.6	16.3	4.2	80.7	14.7	4.6	m	m	m
		20-24	m	m	m	50.5	42.0	7.5	50.7	42.5	6.7	36.5	55.2	8.2	34.4	56.9	8.7	35.3	56.8	7.9	m	m	m
		25-29	m	m	m	24.4	64.9	10.7	25.0	65.2	9.8	5.0	83.0	12.1	6.4	82.3	11.3	6.2	80.9	12.9	m	m	m
Norvège	15-19	m	m	m	92.1	6.0	1.9	91.9	6.4	1.7	92.4	5.9	1.7	85.8	11.1	3.0	85.3	11.5	3.2	86.9	10.4	2.7	
	20-24	m	m	m	40.2	51.4	8.4	38.4	53.8	7.8	41.7	50.3	8.0	39.6	51.7	8.7	38.5	51.8	9.7	38.7	50.8	10.6	
	25-29	m	m	m	14.4	76.1	9.6	17.2	74.4	8.3	17.5	72.1	10.4	13.9	75.9	10.2	14.2	75.0	10.7	15.4	71.9	12.7	
Pologne	15-19	89.6	4.2	6.2	91.0	4.2	4.8	93.2	2.3	4.6	92.8	2.6	4.5	91.8	2.4	5.8	95.9	1.0	3.1	95.6	1.1	3.3	
	20-24	23.7	42.5	33.8	30.8	45.3	23.9	33.1	39.7	27.2	34.9	34.3	30.8	45.2	27.7	27.1	53.8	20.8	25.4	55.7	18.8	25.5	
	25-29	3.1	67.5	29.4	5.7	70.5	23.8	5.4	68.0	26.6	8.0	62.9	29.1	11.4	59.9	28.7	14.9	53.3	31.8	17.3	52.4	30.2	
Portugal	15-19	72.4	18.5	9.1	71.6	20.1	8.3	72.3	19.6	8.1	72.6	19.7	7.7	72.8	19.8	7.4	72.4	20.3	7.3	74.8	16.4	8.8	
	20-24	37.8	46.6	15.6	32.4	55.7	12.0	34.9	53.2	11.9	36.5	52.6	11.0	36.3	53.3	10.4	34.7	53.3	12.0	35.2	52.5	12.3	
	25-29	11.6	70.9	17.4	9.5	74.8	15.8	11.5	75.1	13.4	11.0	76.6	12.5	11.2	77.3	11.6	10.7	77.1	12.2	11.7	73.7	14.6	
Rép. slovaque	15-19	70.1	14.0	15.9	69.4	12.3	18.3	69.6	10.1	20.4	67.3	6.4	26.3	67.3	6.3	26.4	78.6	5.8	15.6	82.2	5.2	12.6	
	20-24	14.8	54.9	30.3	17.4	56.3	26.3	17.4	51.2	31.4	18.1	48.8	33.1	19.4	45.7	34.9	22.1	44.0	33.9	24.0	46.4	29.6	
	25-29	1.6	65.5	32.9	1.1	71.6	27.2	1.6	70.2	28.2	1.3	66.9	31.8	2.3	65.0	32.7	2.9	66.6	30.5	2.6	68.3	29.1	
Espagne	15-19	77.3	11.2	11.5	80.2	9.9	9.8	79.3	11.3	9.4	80.6	11.4	8.0	81.4	11.6	6.9	81.9	11.0	7.2	82.6	10.1	7.3	
	20-24	40.0	34.2	25.8	44.3	35.7	20.1	43.6	38.8	17.6	44.6	40.3	15.0	45.0	40.7	14.2	43.4	41.5	15.1	43.5	41.8	14.8	
	25-29	14.6	51.5	33.9	15.3	57.3	27.5	15.2	59.6	25.1	16.2	62.4	21.4	17.0	63.1	19.8	16.1	64.2	19.8	15.4	65.0	19.5	
Suède	15-19	87.4	6.9	5.6	90.9	4.3	4.7	91.5	4.9	3.7	90.6	5.8	3.6	88.4	7.3	4.3	88.4	7.0	4.6	88.7	7.0	4.2	
	20-24	38.8	43.7	17.5	42.6	44.3	13.1	43.8	45.2	11.0	42.1	47.2	10.7	41.2	48.2	10.6	41.7	47.0	11.2	42.3	46.0	11.8	
	25-29	19.9	67.0	13.2	24.9	65.0	10.0	22.5	68.1	9.5	21.9	68.9	9.2	22.7	70.0	7.2	22.4	69.5	8.1	22.8	67.9	9.4	
Suisse	15-19	65.6	10.2	24.2	85.5	9.6	4.8	84.4	8.0	7.6	84.6	7.5	7.9	85.7	7.5	6.8	86.2	8.0	5.8	83.6	8.4	8.0	
	20-24	29.5	59.2	11.3	34.8	54.2	11.0	35.8	55.8	8.4	37.4	56.7	5.9	39.3	52.3	8.4	38.0	52.3	9.7	35.8	51.5	12.7	
	25-29	10.6	76.2	13.2	10.1	77.9	12.1	10.4	79.3	10.3	15.0	73.9	11.1	13.5	75.1	11.4	12.7	74.7	12.6	12.2	73.6	14.2	
Turquie	15-19	38.7	34.2	27.2	40.2	32.1	27.7	42.9	30.2	26.9	39.2	29.6	31.2	41.0	26.7	32.3	42.2	24.8	32.9	45.9	21.3	32.8	
	20-24	10.3	46.5	43.2	13.4	44.7	42.0	13.1	45.6	41.4	12.7	43.1	44.2	12.7	43.1	44.2	14.1	40.6	45.3	15.8	36.5	47.8	
	25-29	2.7	59.6	37.8	2.9	60.4	36.7	3.4	57.7	38.8	2.9	58.8	38.3	2.6	57.1	40.2	3.0	56.2	40.7	3.7	53.2	43.1	
Royaume-Uni	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77.0	15.0	8.0	76.1	15.7	8.2	75.3	16.2	8.6	76.3	14.3	9.4	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32.4	52.2	15.4	33.5	51.7	14.8	31.0	53.7	15.3	32.6	52.1	15.3	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13.3	70.3	16.3	13.3	70.6	16.0	13.3	70.7	16.0	15.0	68.7	16.3	
États-Unis	15-19	81.5	10.7	7.8	82.2	10.5	7.3	81.3	11.3	7.4	81.3	11.7	7.0	81.2	11.4	7.5	82.9	10.2	7.0	m	m	m	
	20-24	31.5	50.7	17.8	33.0	52.6	14.4	32.8	52.1	15.1	32.5	53.1	14.4	33.9	50.5	15.6	35.0	48.5	16.5	m	m	m	
	25-29	11.6	71.4	17.0	11.9	72.7	15.4	11.1	73.2	15.7	11.4	72.8	15.8	11.8	70.5	17.7	12.3	70.3	17.4	m	m	m	
<i>Moyenne des pays</i>	15-19	<i>75.3</i>	<i>13.4</i>	<i>11.3</i>	<i>80.0</i>	<i>11.1</i>	<i>8.8</i>	<i>80.6</i>	<i>11.0</i>	<i>8.4</i>	<i>80.9</i>	<i>10.9</i>	<i>8.3</i>	<i>80.7</i>	<i>11.1</i>	<i>8.2</i>	<i>81.8</i>	<i>10.4</i>	<i>7.9</i>	<i>81.8</i>	<i>10.4</i>	<i>7.9</i>	
	20-24	<i>30.5</i>	<i>47.8</i>	<i>21.7</i>	<i>35.8</i>	<i>46.1</i>	<i>18.2</i>	<i>36.3</i>	<i>46.2</i>	<i>17.5</i>	<i>36.3</i>	<i>46.9</i>	<i>16.8</i>	<i>37.5</i>	<i>46.1</i>	<i>16.4</i>	<i>38.1</i>	<i>45.2</i>	<i>16.7</i>	<i>38.1</i>	<i>45.2</i>	<i>16.7</i>	
	25-29	<i>10.4</i>	<i>66.4</i>	<i>23.3</i>	<i>13.3</i>	<i>66.6</i>	<i>20.1</i>	<i>13.5</i>	<i>67.1</i>	<i>19.4</i>	<i>13.3</i>	<i>67.8</i>	<i>18.9</i>	<i>13.3</i>	<i>68.2</i>	<i>18.5</i>	<i>13.3</i>	<i>68.0</i>	<i>18.6</i>	<i>13.3</i>	<i>68.0</i>	<i>18.6</i>	
Israël	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69.4	6.0	24.6	69.0	5.7	25.2	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26.8	31.7	41.6	28.1	27.7	44.2	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	19.1	52.2	28.7	19.6	52.7	27.7	

PAYS PARTENAIRE

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/545725660421>

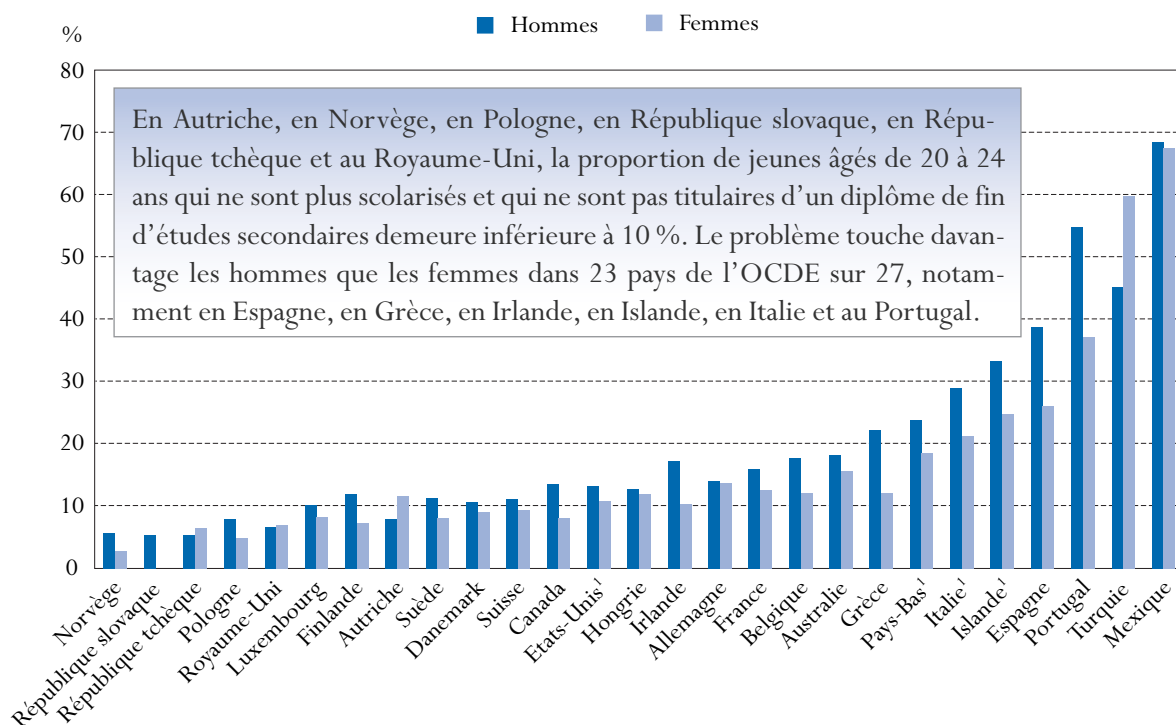
La situation des jeunes peu qualifiés

Cet indicateur décrit la situation au regard de l'emploi des jeunes peu qualifiés. L'entrée dans la vie active est souvent une période de transition difficile. Malgré l'allongement des études, une proportion significative de jeunes ne sont plus scolarisés et sont sans emploi (c'est-à-dire chômeurs ou inactifs). Le constat est particulièrement préoccupant pour les plus jeunes, car ils sont nombreux à ne pas bénéficier du statut de demandeur d'emploi ou d'une couverture sociale.

Points clés

Graphique C5.1. La situation des jeunes peu qualifiés (2003)

Ce graphique montre la proportion de jeunes âgés de 20 à 24 ans – actifs occupés, chômeurs et inactifs – qui ne sont plus scolarisés et qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Les jeunes peu qualifiés sont davantage exposés au risque de chômage ou à celui de se voir proposer un emploi précaire ou peu gratifiant.



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans en dehors de la formation qui n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau C5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

Autres faits marquants

- Selon la moyenne établie sur la base de 27 pays de l'OCDE, 18 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans ne sont plus scolarisés et ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.
- Dans 10 pays de l'OCDE sur 27, ces jeunes « à risque » représentent entre 10 et 18 % de leur tranche d'âge. Dans sept des pays restants, cette proportion dépasse 20 %.
- Les hommes sont nettement plus touchés par ce problème que les femmes dans 22 pays de l'OCDE sur 27, notamment en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Islande, en Italie et au Portugal. La tendance inverse s'observe en Autriche, en République tchèque et en Turquie.

Contexte

En raison de l'interdépendance croissante entre l'éducation, l'économie et la prospérité des nations, former les jeunes de manière efficiente et leur permettre de passer sans anicroche des études à la vie active est un défi majeur pour l'action publique. 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 réussir le passage à la vie active. De plus, ce diplôme jette les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Les jeunes qui n'ont pas un diplôme de fin d'études secondaires sont plus exposés au chômage de longue durée et risquent davantage d'occuper des emplois précaires ou peu gratifiants, avec en plus toutes les conséquences, notamment l'exclusion sociale, que cela peut engendrer.

Observations et explications

Les jeunes adultes traversent souvent une période de chômage et d'adaptation avant de trouver un emploi. La nature et l'acuité des problèmes de transition n'est pas la même chez les individus âgés de 15 à 19 ans que chez les étudiants âgés de 20 à 24 ans dont la plupart entrent dans la vie active à l'issue de leur formation initiale.

Dans dix pays de l'OCDE, en l'occurrence en Autriche, au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Suède et au Royaume-Uni, les jeunes âgés de 20 à 24 ans qui ont arrêté leurs études et qui n'ont pas de diplôme de fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont moins de 10 % (voir le tableau C5.1). Dans 14 pays de l'OCDE sur 27, ces jeunes « à risque » représentent entre 10 et 33 % de cette tranche d'âge. Dans ces pays, accroître le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires est un réel défi. Dans les trois pays restants, plus de 45 % des jeunes de cette tranche d'âge appartiennent à cette catégorie vulnérable. Le problème touche davantage les hommes que les femmes dans 22 pays de l'OCDE sur 27, notamment en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Islande, en Italie et au Portugal. La tendance inverse s'observe en Autriche, en République tchèque et en Turquie (voir le graphique C5.1). Les écarts entre hommes et femmes ne sont guère marqués dans les autres pays.

C5

Encadré C5.1. Les jeunes adultes peu qualifiés

Dans le prolongement de l'Examen thématique de l'OCDE sur la transition entre la formation initiale et la vie active, une analyse approfondie a été réalisée sur la transition entre les études et la vie active pour ce groupe de jeunes adultes désavantagés, c'est-à-dire les individus âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas arrivés au terme de leurs études secondaires (le projet YALLE, pour *Young Adults with Low Levels of Education*). Cette analyse s'est intéressée à un certain nombre d'aspects en rapport avec l'équité, notamment les différences entre les sexes, le milieu familial et l'immigration. Les résultats en sont présentés dans l'ouvrage *De l'école à la vie active – Une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés* (OCDE et RCRPP [Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques], 2005). Cet indicateur exploite certaines des données de cette étude.

Jeunes non scolarisés sans emploi

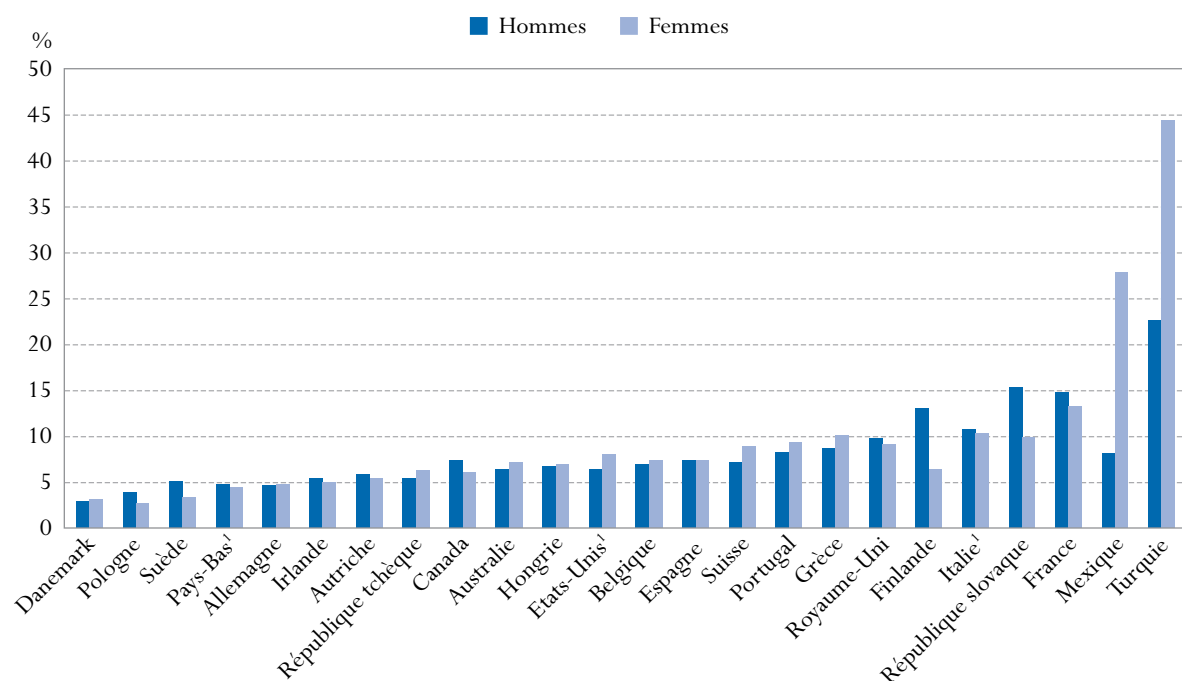
Entre 15 et 19 ans, la plupart des jeunes sont encore scolarisés. Dans de nombreux pays de l'OCDE, une proportion élevée de ceux qui ont arrêté leurs études sont soit chômeurs, soit inactifs. Plus de 80 % des

jeunes âgés de 15 à 19 ans sont encore scolarisés dans la plupart des pays de l'OCDE. Dans cette tranche d'âge, rares sont ceux qui travaillent après avoir cessé leurs études. La proportion de ces derniers atteint toutefois la barre des 10 % dans 11 pays de l'OCDE et dépasse celle des 20 % dans deux autres pays (voir le tableau C4.2a).

Cette cohorte d'âge comprend toutefois un groupe de jeunes qui ne sont plus scolarisés, mais pas encore actifs occupés. 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 sont 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. Dans 15 pays de l'OCDE sur 24, ces jeunes sont proportionnellement plus nombreux que ceux qui bénéficient du statut de demandeurs d'emploi.

Être non scolarisé et sans emploi à cet âge est très rare en Allemagne, au Danemark, en Norvège, aux Pays-Bas et en Pologne, mais courant en France, en Italie, au Mexique, en République slovaque et en Turquie. Dans ces derniers pays, plus de 10 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans ne sont plus scolarisés et ne travaillent pas (voir le tableau C4.2). (Il y a lieu de souligner que dans certains pays, une proportion significative des jeunes hommes âgés de 19 ans est au service militaire. Ces jeunes appelés sont statistiquement parlant considérés comme n'étant ni scolarisés, ni actifs occupés, ce qui peut entraîner une surestimation artificielle de la proportion d'hommes de cette catégorie par rapport à d'autres pays). Dans les autres pays de l'OCDE, cette proportion est plus faible, sans toutefois être négligeable, puisqu'elle varie de 3 à 9 %. Le problème touche davantage les hommes que les femmes en Autriche, au Canada, en Finlande, en France,

Graphique C5.2. Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 19 ans en dehors de la formation et sans emploi, selon le sexe (2003)



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 19 ans en dehors de la formation et sans emploi.

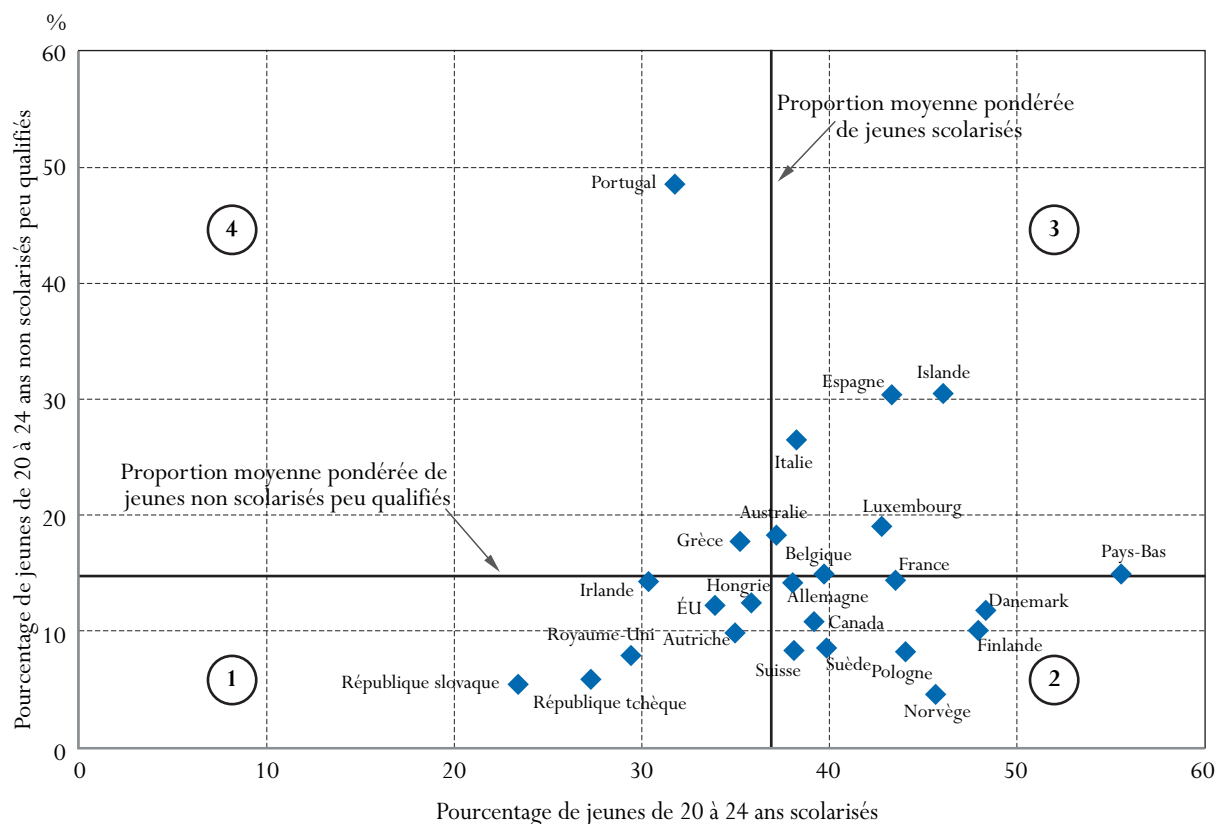
Source : OCDE. Tableaux C4.2b et C4.2c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

en Irlande, en Islande, en Italie, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, au Royaume Uni et en Suède, tandis que la tendance inverse s'observe au Mexique et en Turquie (voir le graphique C5.2). Les écarts entre hommes et femmes ne sont guère marqués dans les autres pays, mais ils sont généralement défavorables aux hommes.

L'analyse de la situation des individus âgés de 20 à 24 ans révèle l'existence de quatre grands profils de pays, qui sont classés dans les quatre quadrants correspondants dans le graphique C5.3. Le quadrant n° 1 regroupe les pays où la situation des jeunes adultes est variable : ils sont relativement peu nombreux à être encore scolarisés et, parmi ceux qui ne le sont plus, à être peu qualifiés. Ce profil est caractéristique de la République slovaque, de la République tchèque, du Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, de l'Autriche, des États-Unis, de la Hongrie et de l'Irlande. La situation est assez variable également dans le quadrant n° 3, mais à l'opposé de celle décrite dans le quadrant n° 1 : le taux de scolarisation est relativement élevé chez les jeunes adultes, mais ceux qui ne sont plus scolarisés sont relativement nombreux à accuser un faible niveau de formation. Cette tendance s'observe en Espagne, en Islande, en Australie, en Belgique et aux Pays-Bas. Le quadrant n° 2 rassemble un troisième groupe de pays où la situation est plus favorable : les taux de scolarisation sont relativement élevés et les individus non scolarisés peu qualifiés sont relativement peu nombreux. C'est

Graphique C5.3. Proportion de jeunes de 20 à 24 ans scolarisés et non scolarisés peu qualifiés, selon les pays (2002)



Source : OCDE. Tableau C5.2. INES, Réseau B, collecte spéciale de données sur les jeunes adultes peu qualifiés (YALLE).

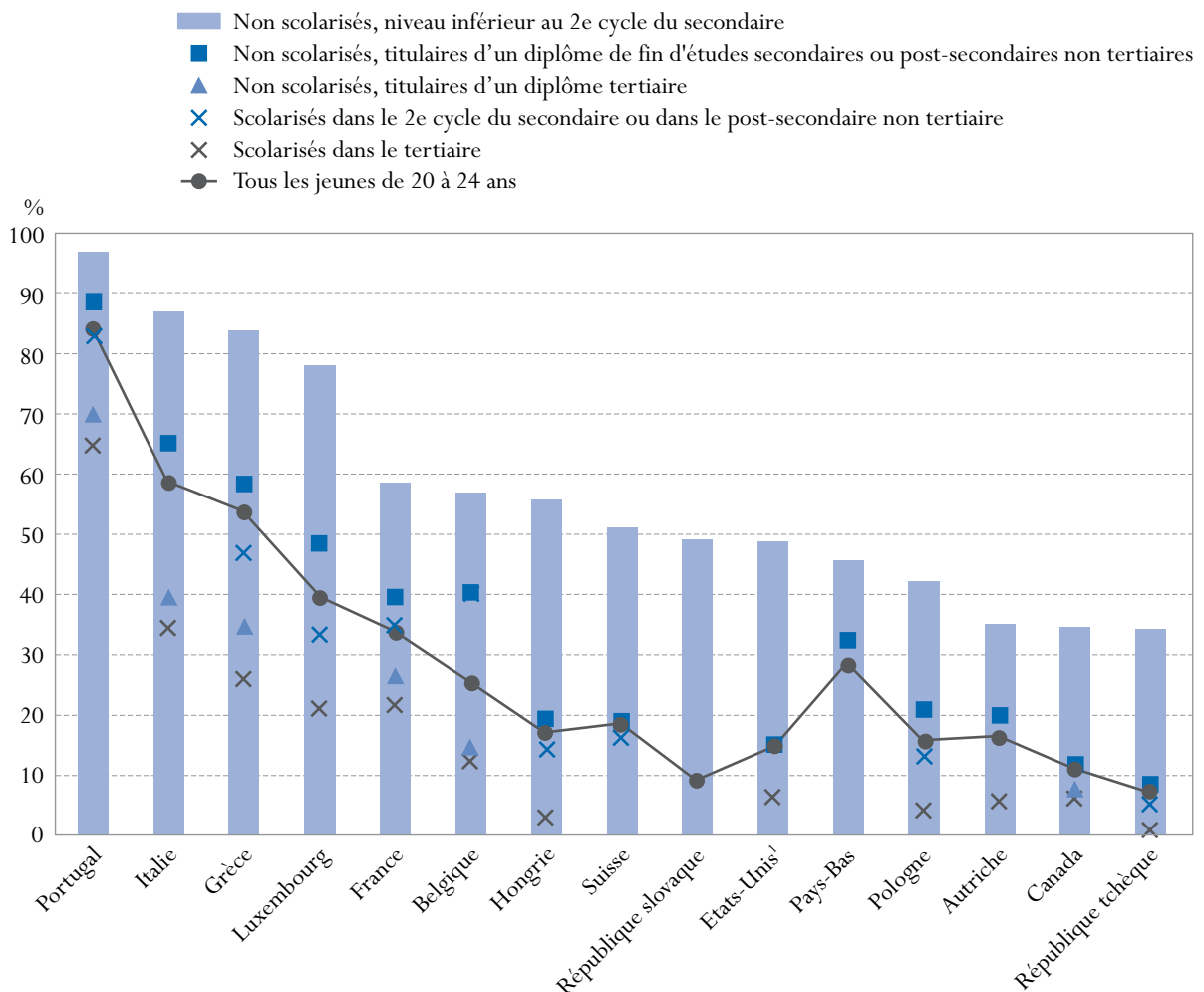
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

le cas au Canada, au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Pologne, en Suède, en Suisse et, dans une moindre mesure, en Allemagne et en France où les tendances sont moins tranchées. Dans le quadrant n° 4, les jeunes adultes peu qualifiés qui ne sont plus scolarisés sont assez nombreux, contrairement à ceux qui poursuivent leurs études pour arriver à un bon niveau de formation. Ce constat s'applique au Portugal et, dans une moindre mesure, à la Grèce.

L'impact du milieu familial

Question d'équité importante s'il en est, il est intéressant de déterminer si les jeunes adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires sont plus susceptibles d'être nés de parents qui ne les ont pas achevés non plus (ce qui est un indicateur de faible statut socioéconomique) que d'autres jeunes adultes plus qualifiés, qu'ils soient encore scolarisés ou non. Le graphique C5.4 montre la probabilité que les jeunes adultes âgés de 20 à 24 ans ont de se retrouver dans les diverses situations étudiées en termes

Graphique C5.4. Pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans qui vivent chez leurs parents, lesquels ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire (2002)



1. Année de référence : 2001.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, qui vivent chez leurs parents et dont aucun des parents n'est titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires.

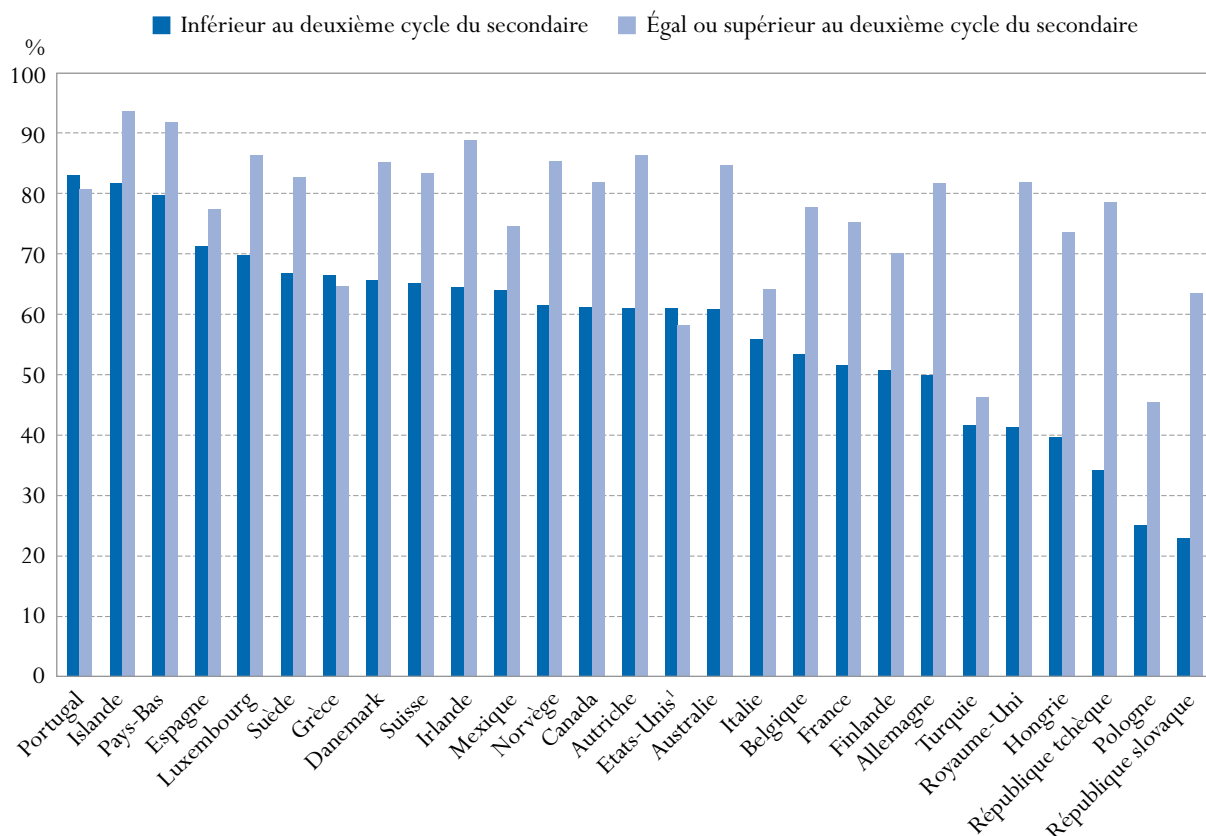
Source : OCDE. Tableau C5.3. INES, Réseau B, collecte spéciale de données sur les jeunes adultes peu qualifiés (YALLE) et Édition 2004 de *Regards sur l'éducation*, tableau A2.2.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

de scolarisation ou de niveau de formation si leurs parents sont moins instruits. La comparaison porte exclusivement sur les jeunes qui vivent encore avec leurs parents, car ce sont les seuls dont le niveau de formation des parents est connu.

Dans tous les pays, ce sont les jeunes adultes peu qualifiés de 20 à 24 ans qui sont les plus susceptibles de vivre avec des parents moins instruits, parmi les cinq sous-groupes d'individus du même âge (constitués en fonction du niveau de formation de ceux qui ne sont plus scolarisés et du niveau d'enseignement de ceux qui le sont encore). Dans la plupart des pays, leur désavantage relatif est assez sensible. L'écart entre les proportions pour les jeunes adultes peu qualifiés et pour tous les individus de 20 à 24 ans (c'est-à-dire la différence entre l'extrémité supérieure des barres et la ligne rouge sur le graphique 5.4) représente plus de 30 points de pourcentage dans sept pays soit, dans l'ordre décroissant, en République slovaque, en Hongrie, au Luxembourg, aux États-Unis, en Suisse, en Belgique et en Grèce. Cet écart n'est inférieur à 20 points de pourcentage que dans trois pays, en l'occurrence en Autriche, aux Pays-Bas et au Portugal. Les questions d'équité sont à juste raison, semble-t-il, préoccupantes eu égard à l'importance du désavantage qui frappe les jeunes peu qualifiés de 20 à 24 ans.

Graphique C5.5. Taux d'emploi des jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés, selon le niveau de formation (2003)



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

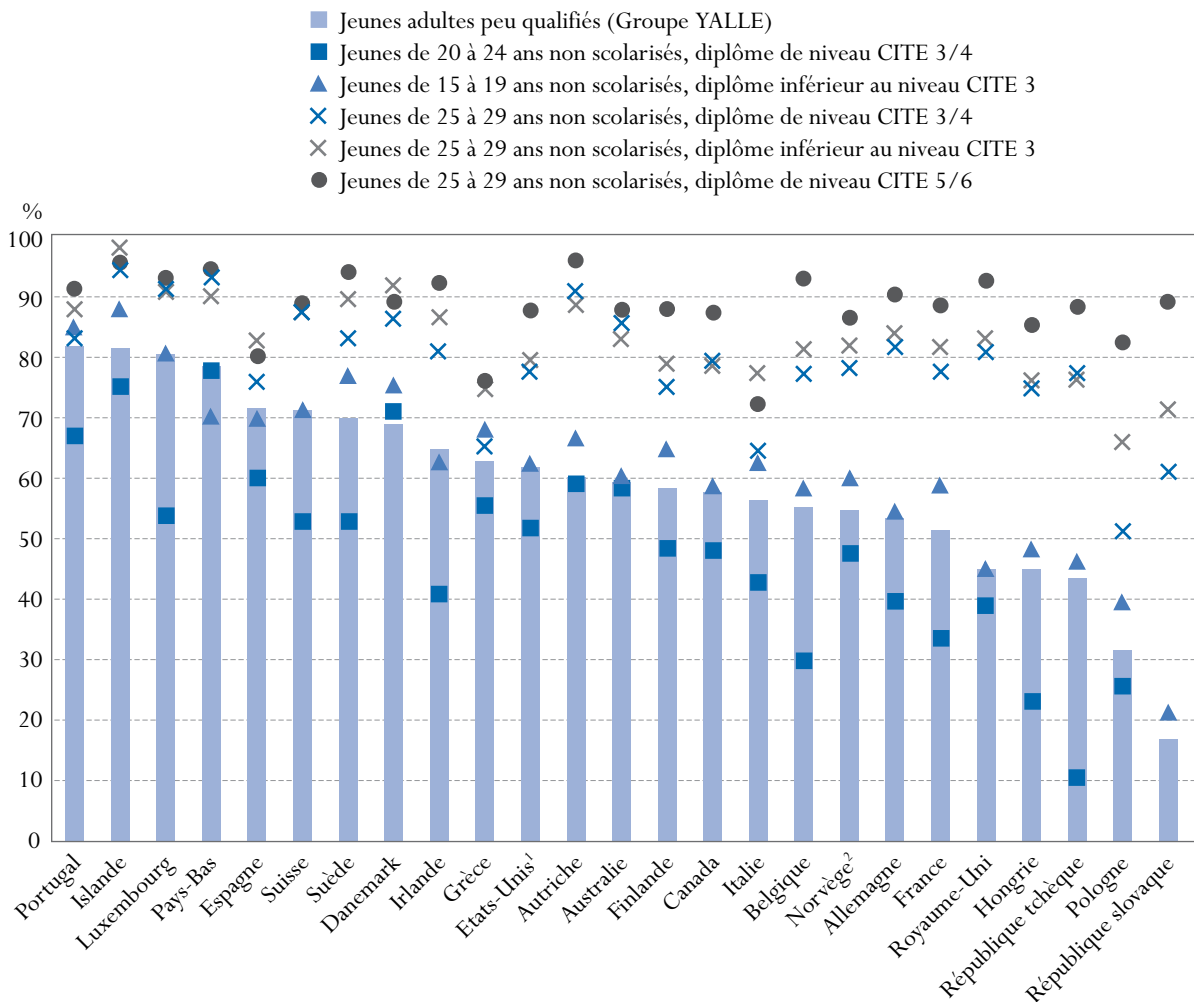
Source : OCDE. Tableau C5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

L'impact du niveau de formation

Comparer la situation au regard de l'emploi des jeunes qui ont terminé leurs études secondaires et de ceux qui ne les ont pas achevées permet d'observer les risques liés à un arrêt des études avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans tous les pays de l'OCDE, l'élévation du niveau de formation est associée à un taux d'emploi supérieur, de l'ordre de 19 points de pourcentage en moyenne (voir le graphique C5.5). La comparaison révèle aussi plusieurs profils liés à la structure spécifique du marché du travail. Parmi les jeunes adultes, l'écart de taux d'emploi entre ceux qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ne le sont pas est particulièrement minime en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, au Portugal et en Turquie, ce qui suggère une adéquation entre les qualifications, même faibles, et le marché du travail. À l'autre extrême, l'écart entre ces groupes est très marqué en Allemagne, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni.

Graphique C5.6. Comparaison des taux d'emploi des jeunes adultes peu qualifiés, par groupe d'âge et de niveau de formation (2002)



1. Année de référence : 2001.

2. Année de référence : 2003.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Source : OCDE. Tableau C5.4. INES, Réseau B, collecte spéciale de données sur les jeunes adultes peu qualifiés (YALLE).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

En fait, la même tendance générale ressort clairement dans la plupart des pays : plus le niveau de formation est élevé, plus la probabilité de travailler est grande. Dans tous les pays, excepté en Espagne, en Grèce, en Italie et au Portugal, l'écart de taux d'emploi entre les jeunes adultes qui sont peu qualifiés (le groupe YALLE) et les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires/non tertiaires représente au moins 11 points de pourcentage (au Luxembourg), mais peut aller jusqu'à 44 points (en République slovaque). Au bas du classement, des pays comme le Danemark, les États-Unis, la Finlande, l'Irlande, l'Islande, les Pays-Bas, la Pologne, la Suède et la Suisse affichent tous des écarts inférieurs à 20 points de pourcentage. Dans ce groupe de pays, sauf en Finlande et en Pologne, le taux d'emploi des jeunes adultes peu qualifiés est supérieur à 60 %. Tous les autres pays, en l'occurrence l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la France, la Hongrie, la Norvège, la République tchèque et le Royaume-Uni, sont regroupés en tête du classement : les écarts de taux de chômage y sont systématiquement supérieurs à 20 points de pourcentage. L'Autriche est le seul de tous ces pays où le taux d'emploi des jeunes adultes peu qualifiés dépasse la barre des 60 %. Le désavantage en termes d'emploi varie énormément selon les pays de l'OCDE.

Le profil est différent en Espagne, en Grèce, en Italie et au Portugal : les taux d'emploi ne varient jamais de plus de 8 points de pourcentage entre les trois groupes établis selon le niveau de formation. La structure du marché du travail, en particulier l'entrée dans les premiers emplois, et l'offre plus importante d'emplois peu qualifiés expliquent ce profil différent.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur se base sur des chiffres provenant d'une enquête spéciale de l'OCDE sur la transition entre les études et la vie active (voir l'indicateur C4). En 2003, le Réseau B de l'OCDE a procédé à une collecte de données spécifiques plus vaste, dont l'année de référence est 2002 et dont les spécifications sont les mêmes que celles appliquées lors de l'enquête sur la transition entre les études et la vie active. En l'absence d'informations fournies par les pays, le Réseau B a utilisé les données provenant de l'enquête sur la population active d'EUROSTAT.

Les différentes situations au regard de l'emploi de ceux qui ne sont plus scolarisés (et qui ne suivent pas de programme emploi-études) sont définies conformément aux lignes directrices de l'Organisation internationale du travail (OIT). Il existe certaines incohérences entre les données de l'enquête sur la transition entre les études et la vie active et la collecte spécifique d'EUROSTAT, car des définitions différentes des « individus scolarisés » ont été appliquées. Les pourcentages de jeunes âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés et qui ne sont pas titulaires d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont particulièrement visés à cet égard. En conséquence, les pourcentages des jeunes ayant abandonné leurs études prématurément qui figurent dans l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2004c) et dans la présente édition ne sont pas nécessairement les mêmes que dans l'analyse approfondie de la situation des jeunes adultes peu qualifiés publiée séparément sous le titre *De l'école à la vie active – Une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés* (OCDE et RCRPP [Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques], 2005), dont certains tableaux ont été utilisés à titre de référence dans cet indicateur.

La notion d'abandon scolaire prématuré peut être sommairement définie comme l'arrêt des études par un jeune qui n'a pas obtenu un diplôme de niveau CITE 3 et qui ne suit pas de programme emploi-études de niveau égal ou supérieur au niveau CITE 3. Cette définition doit toutefois être rendue plus opérationnelle par la spécification d'une tranche d'âge dans laquelle très peu de jeunes peuvent encore être scolarisés dans l'enseignement primaire ou secondaire. Dans un nombre significatif de pays de l'OCDE, des proportions importantes de jeunes âgés de 18 ou 19 ans sont encore scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement

secondaire alors que, inversement, ceux qui ont abandonné très tôt leurs études peuvent finalement les reprendre. Enfin, la situation des jeunes sur le marché du travail peut ne pas être représentative de celle qui sera la leur plus tard. En conséquence, l'OCDE entend par jeune adulte peu qualifié un individu 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 C5.1. Pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans, selon le niveau de formation, le statut professionnel et le sexe (2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Jeunes en dehors de la formation								Jeunes en formation	Total des jeunes de 20 à 24 ans
		Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire				Niveau de formation égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire					
		Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Australie	Hommes	13.1	3.7	1.5	18.3	37.6	3.6	1.9	43.1	38.6	100
	Femmes	7.4	2.0	6.1	15.6	35.8	3.1	4.7	43.6	40.8	100
	H+F	10.3	2.9	3.8	16.9	36.7	3.3	3.3	43.4	39.7	100
Autriche	Hommes	5.2	1.3	1.4	8.0	53.8	4.3	5.9	64.0	28.1	100
	Femmes	6.7	1.3	3.6	11.6	50.6	2.5	3.9	57.1	31.3	100
	H+F	6.0	1.3	2.5	9.8	52.2	3.4	4.9	60.6	29.6	100
Belgique	Hommes	10.4	4.8	2.6	17.7	35.7	6.6	2.2	44.5	37.8	100
	Femmes	5.5	2.9	3.7	12.1	34.3	5.8	5.8	45.9	42.0	100
	H+F	8.0	3.8	3.1	14.9	35.0	6.2	4.0	45.2	39.9	100
Canada	Hommes	9.1	2.7	1.8	13.6	41.9	6.1	2.9	50.9	35.5	100
	Femmes	4.1	1.0	3.0	8.1	38.8	3.6	5.3	47.7	44.2	100
	H+F	6.7	1.9	2.4	10.9	40.4	4.9	4.1	49.4	39.8	100
Rép. tchèque	Hommes	2.7	1.6	1.0	5.4	56.8	8.4	2.2	67.4	27.2	100
	Femmes	1.3	1.3	3.9	6.5	45.5	7.4	10.4	63.2	30.3	100
	H+F	2.0	1.5	2.4	5.9	51.3	7.9	6.2	65.4	28.7	100
Danemark	Hommes	8.1	1.3	1.3	10.6	29.7	2.8	2.0	34.6	54.8	100
	Femmes	4.8	1.0	3.1	9.0	25.8	2.2	2.7	30.7	60.3	100
	H+F	6.4	1.2	2.2	9.8	27.7	2.5	2.4	32.6	57.6	100
Finlande	Hommes	6.8	2.8	2.4	11.9	28.6	7.6	6.1	42.3	45.7	100
	Femmes	2.9	1.6	2.8	7.3	25.9	4.2	5.4	35.4	57.2	100
	H+F	4.9	2.2	2.6	9.7	27.3	5.9	5.8	39.0	51.3	100
France	Hommes	9.4	4.6	1.9	15.9	28.2	5.8	1.7	35.7	48.4	100
	Femmes	5.3	3.0	4.4	12.6	23.8	5.9	3.9	33.6	53.8	100
	H+F	7.4	3.8	3.1	14.3	26.1	5.8	2.8	34.7	51.1	100
Allemagne	Hommes	8.2	4.0	1.8	14.0	37.7	6.5	2.0	46.2	39.9	100
	Femmes	5.6	2.3	5.9	13.7	34.3	3.2	4.4	42.0	44.3	100
	H+F	6.9	3.2	3.8	13.9	36.0	4.9	3.2	44.1	42.0	100
Grèce	Hommes	18.1	2.7	1.4	22.2	30.9	7.4	3.5	41.8	36.0	100
	Femmes	4.6	2.6	4.8	12.1	26.2	13.3	7.2	46.7	41.2	100
	H+F	11.4	2.6	3.1	17.1	28.6	10.3	5.3	44.2	38.6	100
Hongrie	Hommes	6.6	2.4	3.8	12.7	36.7	5.6	5.9	48.2	39.1	100
	Femmes	3.2	0.9	7.8	11.9	32.8	3.9	9.5	46.2	41.9	100
	H+F	4.9	1.6	5.8	12.3	34.7	4.8	7.7	47.2	40.5	100
Islande ¹	Hommes	26.7	c	c	33.3	18.9	c	c	18.9	47.8	100
	Femmes	20.8	c	c	24.7	20.8	c	c	23.6	51.7	100
	H+F	23.8	c	c	29.2	19.8	c	c	21.2	49.7	100
Irlande	Hommes	13.0	2.1	2.0	17.1	49.5	3.1	1.9	54.4	28.4	100
	Femmes	4.7	0.6	5.1	10.3	49.7	2.5	5.2	57.4	32.2	100
	H+F	8.9	1.4	3.5	13.7	49.6	2.8	3.6	55.9	30.3	100
Italie	Hommes	18.3	5.5	4.0	27.8	22.1	5.5	4.6	32.2	40.1	100
	Femmes	9.1	3.9	8.3	21.3	18.9	6.4	5.2	30.5	48.2	100
	H+F	13.7	4.7	6.1	24.6	20.5	5.9	4.9	31.4	44.1	100

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

Tableau C5.1. (suite) Pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans, selon le niveau de formation, le statut professionnel et le sexe (2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Jeunes en dehors de la formation								Jeunes en formation	Total des jeunes de 20 à 24 ans
		Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire				Niveau de formation égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire					
		Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Luxembourg	Hommes	7.6	1.6	1.0	10.3	33.2	2.0	2.3	37.6	52.2	100
	Femmes	5.2	1.1	1.9	8.2	35.8	4.2	2.5	42.5	49.3	100
	H+F	6.4	1.3	1.5	9.2	34.5	3.1	2.4	40.0	50.7	100
Mexique	Hommes	62.7	2.6	3.1	68.4	9.3	0.7	0.4	10.5	21.2	100
	Femmes	25.6	1.2	40.6	67.4	9.1	1.0	4.0	14.1	18.5	100
	H+F	43.4	1.9	22.6	67.9	9.2	0.9	2.2	12.3	19.8	100
Pays-Bas ¹	Hommes	20.9	1.0	2.1	23.9	37.5	1.4	2.0	40.8	35.3	100
	Femmes	12.9	0.7	4.9	18.5	42.4	1.1	2.8	46.3	35.2	100
	H+F	16.9	0.9	3.4	21.2	39.9	1.2	2.4	43.5	35.3	100
Norvège	Hommes	3.5	1.2	1.0	5.7	53.5	4.6	3.8	61.8	32.5	100
	Femmes	1.7	0.3	0.8	2.8	43.2	3.1	5.4	51.6	45.6	100
	H+F	2.6	0.7	0.9	4.3	48.4	3.8	4.6	56.8	38.9	100
Pologne	Hommes	2.6	3.7	1.8	8.0	19.2	17.1	3.3	39.6	52.4	100
	Femmes	0.7	2.1	2.1	4.9	15.1	12.6	8.3	36.0	59.1	100
	H+F	1.6	2.9	1.9	6.4	17.2	14.9	5.8	37.8	55.7	100
Portugal	Hommes	47.6	4.8	2.3	54.7	12.9	1.8	0.6	15.3	30.0	100
	Femmes	28.5	4.4	4.2	37.1	18.5	3.6	1.5	23.7	39.2	100
	H+F	38.1	4.6	3.2	45.9	15.7	2.7	1.1	19.5	34.6	100
Rép. slovaque	Hommes	1.3	3.1	0.9	5.3	49.0	20.4	4.9	74.4	20.3	100
	Femmes	0.7	1.0	1.8	3.5	41.7	15.3	11.6	68.7	27.8	100
	H+F	1.0	2.1	1.3	4.4	45.4	17.9	8.2	71.6	24.0	100
Espagne	Hommes	30.6	5.8	2.4	38.8	20.4	3.6	1.0	25.0	36.3	100
	Femmes	15.4	5.1	5.5	26.0	20.6	5.5	2.1	28.3	45.7	100
	H+F	23.2	5.5	3.9	32.6	20.5	4.5	1.5	26.6	40.9	100
Suède	Hommes	8.1	2.1	1.1	11.3	42.5	4.9	4.0	51.4	37.2	100
	Femmes	4.8	1.3	2.0	8.2	37.5	3.5	4.5	45.6	46.3	100
	H+F	6.5	1.7	1.5	9.8	40.1	4.2	4.2	48.6	41.7	100
Suisse	Hommes	8.3	[1.4]	[1.5]	11.1	44.6	4.2	4.2	53.0	35.9	100
	Femmes	5.0	[1.5]	2.9	9.4	45.3	6.0	3.8	55.1	35.5	100
	H+F	6.7	1.5	2.1	10.3	44.9	5.0	4.0	54.0	35.7	100
Turquie	Hommes	30.3	8.2	6.7	45.2	20.0	7.0	7.6	34.6	20.2	100
	Femmes	14.8	1.8	43.1	59.7	9.6	4.3	14.6	28.4	11.9	100
	H+F	22.1	4.8	26.1	52.9	14.4	5.5	11.3	31.3	15.8	100
Royaume-Uni	Hommes	4.2	1.5	1.0	6.7	53.1	5.4	2.7	61.2	32.1	100
	Femmes	1.4	0.6	5.1	7.0	46.7	3.2	10.9	60.9	32.1	100
	H+F	2.8	1.1	3.0	6.9	49.9	4.3	6.8	61.1	32.1	100
États-Unis ¹	Hommes	10.0	1.5	1.7	13.2	44.4	5.0	4.3	53.8	33.0	100
	Femmes	4.7	1.4	4.7	10.8	38.1	3.8	10.5	52.4	36.9	100
	H+F	7.3	1.4	3.3	12.0	41.2	4.4	7.4	53.1	35.0	100
<i>Moyenne des pays</i>	<i>Hommes</i>	<i>14.6</i>	<i>2.9</i>	<i>2.0</i>	<i>19.7</i>	<i>35.1</i>	<i>5.6</i>	<i>3.1</i>	<i>43.8</i>	<i>36.5</i>	<i>100</i>
	<i>Femmes</i>	<i>7.7</i>	<i>1.7</i>	<i>6.7</i>	<i>16.3</i>	<i>32.1</i>	<i>4.9</i>	<i>5.8</i>	<i>42.9</i>	<i>40.8</i>	<i>100</i>
	<i>H+F</i>	<i>11.1</i>	<i>2.3</i>	<i>4.4</i>	<i>18.0</i>	<i>33.6</i>	<i>5.2</i>	<i>4.4</i>	<i>43.3</i>	<i>38.6</i>	<i>100</i>
Israël	Hommes	6.5	2.0	5.1	13.7	19.2	6.9	37.5	63.6	22.8	100
	Femmes	1.3	0.7	4.6	6.5	28.4	8.2	23.3	60.0	33.5	100
	H+F	3.9	1.4	4.8	10.1	23.7	7.6	30.5	61.8	28.1	100

C5

Remarque : Les chiffres entre crochets, comme [76] par exemple, ne sont pas statistiquement significatifs à cause de la taille trop petite de l'échantillon.
1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

Tableau C5.2. Répartition des jeunes de 20 à 24 ans scolarisés et non scolarisés, selon le niveau de formation

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Non scolarisés,	Non scolarisés,	Non scolarisés,	Non scolarisés,	Scolarisés	Total
	niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	niveau de formation égal au 2 ^e cycle du secondaire ou au post-secondaire non tertiaire	niveau de formation tertiaire	niveau de formation inconnu		
Australie	18.3	29.2	15.3	0.0	37.2	100.0
Autriche	9.9	50.7	4.4	0.0	35.0	100.0
Belgique	15.0	29.7	15.5	0.0	39.8	100.0
Canada	10.9	33.3	16.5	0.0	39.3	100.0
Rép. tchèque	5.9	64.3	2.4	0.1	27.3	100.0
Danemark	11.9	36.5	2.9	0.2	48.4	100.0
Finlande	10.1	37.6	4.3	0.0	48.0	100.0
France	14.5	30.5	11.4	0.0	43.5	100.0
Allemagne	14.2	42.9	2.9	1.9	38.1	100.0
Grèce	17.9	41.5	5.4	0.0	35.3	100.0
Hongrie	12.5	47.3	4.3	0.0	35.9	100.0
Islande	30.6	21.5	1.8	0.0	46.1	100.0
Irlande	14.4	38.0	15.4	1.9	30.4	100.0
Italie	26.6	34.2	1.0	0.0	38.2	100.0
Luxembourg	19.2	33.3	3.7	1.1	42.8	100.0
Pays-Bas	15.1	24.1	4.1	1.1	55.6	100.0
Norvège ¹	4.6	43.1	6.5	0.1	45.7	100.0
Pologne	8.4	45.4	2.1	0.0	44.1	100.0
Portugal	48.8	14.9	4.6	0.0	31.7	100.0
Rép. slovaque	5.5	68.3	2.7	0.0	23.5	100.0
Espagne	30.5	12.4	13.7	0.0	43.4	100.0
Suède	8.6	42.9	3.5	5.1	39.9	100.0
Suisse	8.4	48.8	4.6	0.0	38.2	100.0
Royaume-Uni	8.0	47.2	14.8	0.5	29.5	100.0
États-Unis ²	12.3	41.3	12.4	0.0	33.9	100.0
<i>Moyenne des pays</i>	<i>14.7</i>	<i>38.3</i>	<i>9.6</i>	<i>0.3</i>	<i>37.1</i>	<i>100.0</i>

1. Année de référence : 2003.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE, INES-Réseau B, collecte spéciale de données sur les jeunes adultes peu qualifiés (YALLE).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

Tableau C5.3. Pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans scolarisés et non scolarisés qui vivent chez leurs parents et dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation (2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Non scolarisés,	Non scolarisés,	Non scolarisés,	Scolarisés dans le	Scolarisés dans le	Tous les jeunes de 20 à 24 ans
	niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	niveau de formation égal au 2 ^e cycle du secondaire ou au post-secondaire non tertiaire	niveau de formation tertiaire	2 ^e cycle du secondaire ou dans le post-secondaire non tertiaire	tertiaire	
Autriche	35.1	20.0		c	5.7	16.4
Belgique	56.9	40.4	14.6	39.8	12.4	25.4
Canada	34.5	11.8	7.7	m	6.2	11.0
Rép. tchèque	34.1	8.2	c	5.4	0.9	7.3
France	58.4	39.6	26.6	34.7	21.6	34.0
Grèce	83.8	58.4	34.6	46.3	25.9	53.6
Hongrie	55.7	19.5	c	14.0	3.1	16.9
Italie	87.1	65.1	39.6	m	34.3	58.5
Luxembourg	78.0	48.5	c	33.1	21.1	39.3
Pays-Bas	45.5	32.7	c	m	m	28.4
Pologne	42.0	21.1	c	13.2	4.2	15.6
Portugal	96.8	88.5	69.6	82.7	64.6	84.0
Rép. slovaque	49.1	9.0	c	c	c	8.9
Suisse	50.9	18.8	c	16.5	c	18.4
États-Unis ¹	48.8	15.1	c	c	6.4	14.9
<i>Moyenne des pays</i>	<i>62.1</i>	<i>25.2</i>	<i>11.8</i>	<i>26.1</i>	<i>12.3</i>	<i>24.7</i>

1. Année de référence : 2001.

Source: OCDE, INES-Réseau B, collecte spéciale de données sur les jeunes adultes peu qualifiés (YALLE) et Édition 2004 de *Regards sur l'éducation*, tableau A2.2.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

Tableau C5.4. Taux d'emploi des jeunes de 20 à 24 ans peu qualifiés et d'autres groupes de jeunes (2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Jeunes de 20 à 24 ans peu qualifiés (groupe YALLE)	Jeunes de 15 à 19 ans non scolarisés et sans diplôme de fin d'études secondaires	Jeunes de 25 à 29 ans non scolarisés et sans diplôme de fin d'études secondaires	Jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires	Jeunes de 25 à 29 ans non scolarisés titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires	Jeunes de 25 à 29 ans non scolarisés titulaires d'un diplôme tertiaire
	Australie	59.3	58.4	59.8	85.4	82.7
Autriche	60.1	59.0	66.3	90.7	88.5	95.8
Belgique	55.1	29.7	58.2	77.0	81.1	93.0
Canada	57.6	47.9	58.6	79.1	78.3	87.4
Rép. tchèque	43.3	10.4	46.0	77.1	75.9	88.3
Danemark	68.8	70.8	74.9	86.1	91.6	89.0
Finlande	58.3	48.3	64.6	74.7	78.7	87.9
France	51.4	33.4	58.5	77.3	81.4	88.5
Allemagne	53.2	39.6	54.4	81.5	83.7	90.3
Grèce	62.9	55.4	67.7	64.9	74.5	75.9
Hongrie	44.8	23.0	47.9	74.5	75.9	85.2
Islande	81.5	75.1	87.7	94.2	97.9	95.5
Irlande	64.7	40.7	62.3	80.7	86.5	92.3
Italie	56.4	42.5	62.3	64.3	77.1	72.3
Luxembourg	80.5	53.6	80.2	91.2	90.4	93.0
Pays-Bas	78.4	77.6	69.9	92.9	89.8	94.5
Norvège ¹	54.7	47.5	59.7	78.0	81.6	86.4
Pologne	31.6	25.5	39.1	51.0	65.7	82.5
Portugal	81.7	67.0	84.7	82.9	87.6	91.2
Rép. slovaque	16.9	c	21.1	60.9	71.2	89.2
Espagne	71.5	59.9	69.6	75.7	82.4	80.1
Suède	69.9	52.9	76.8	82.7	89.4	94.1
Suisse	71.2	52.8	71.1	86.9	87.4	88.9
Royaume-Uni	44.9	38.8	44.9	80.6	82.8	92.7
États-Unis ²	61.8	51.6	62.1	77.3	79.1	87.8
<i>Moyenne des pays</i>	<i>60.0</i>	<i>48.5</i>	<i>62.1</i>	<i>75.7</i>	<i>79.3</i>	<i>87.5</i>

1. Année de référence : 2003.

2. Année de référence : 2001.

Source: OCDE, INES-Réseau B, collecte spéciale de données sur les jeunes adultes peu qualifiés (YALLE).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/637686631156>

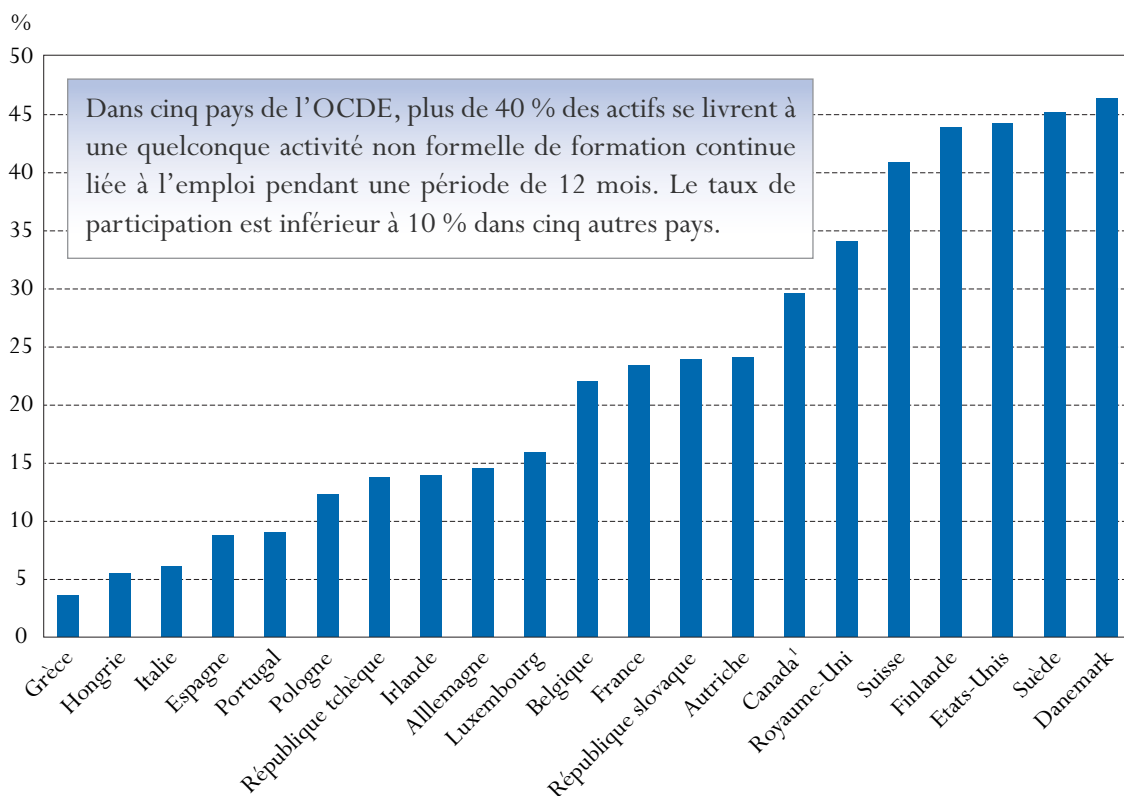
Participation à des activités de formation continue

Cet indicateur étudie la participation des travailleurs à des activités de formation continue et leur investissement selon la nature et l'objectif de leur apprentissage. Il s'intéresse en particulier au niveau de formation antérieur des travailleurs et aux caractéristiques de leur emploi. Par souci de concision et de comparabilité internationale, il se limite aux activités non formelles de formation liées à l'emploi auxquelles participent les actifs.

Points clés

Graphique C6.1. Taux de participation des actifs à des activités de formation continue, tous niveaux d'éducation confondus (2003)

Ce graphique montre le pourcentage d'actifs de 25 à 64 ans qui se livrent à des activités non formelles de formation continue liées à l'emploi. La hauteur des barres révèle une variation sensible du taux de participation des travailleurs à des activités de formation continue d'un pays à l'autre.



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi.

Source : OCDE. Tableau C6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

Autres faits marquants

- Dans tous les pays, les adultes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires sont plus susceptibles de participer à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi que les adultes dont le niveau de formation est inférieur.
- Dans tous les pays, les individus qui travaillent dans le secteur tertiaire de niveau supérieur sont plus susceptibles de participer à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi que ceux qui travaillent dans d'autres secteurs.

C₆

Contexte

En règle générale, il est établi que la formation continue :

- Augmente sous l'effet de l'émergence de nouvelles tâches complexes et de la mobilité professionnelle ;
- Est plus courante dans les grandes entreprises, dans le secteur public, dans des secteurs en rapport avec les services aux entreprises et dans le secteur de la banque ou de la finance ;
- S'adresse généralement aux membres du personnel qui travaillent à temps plein ou qui sont employés depuis longtemps par la même société;
- Est plus fréquente chez les cadres que chez ceux qui n'exercent pas de fonction de direction ou dont l'emploi n'est pas hautement qualifié;
- Est plus souvent organisée pour les travailleurs en début ou en milieu de carrière que pour les travailleurs plus âgés;
- Est généralement accessible dans la même mesure aux deux sexes ;
- Est susceptible d'augmenter avec le niveau de qualification initial : la formation entraîne la formation.

Certaines de ces caractéristiques sont en rapport direct avec l'emploi exercé, tandis que d'autres ont trait aux individus, mais les deux groupes de caractéristiques se rejoignent, car le niveau de qualification et le niveau des emplois concordent généralement. Il faut pourtant les évaluer séparément pour pouvoir en mesurer la portée commune. S'il apparaît que ceux qui occupent des postes plus importants participent davantage à des activités de formation continue, faut-il en conclure que le coût de l'entretien des compétences est plus élevé dans les emplois plus complexes ou qu'une attitude spécifique de ceux qui ont fait de plus longues études les encourage à poursuivre leur formation ?

Observations et explications

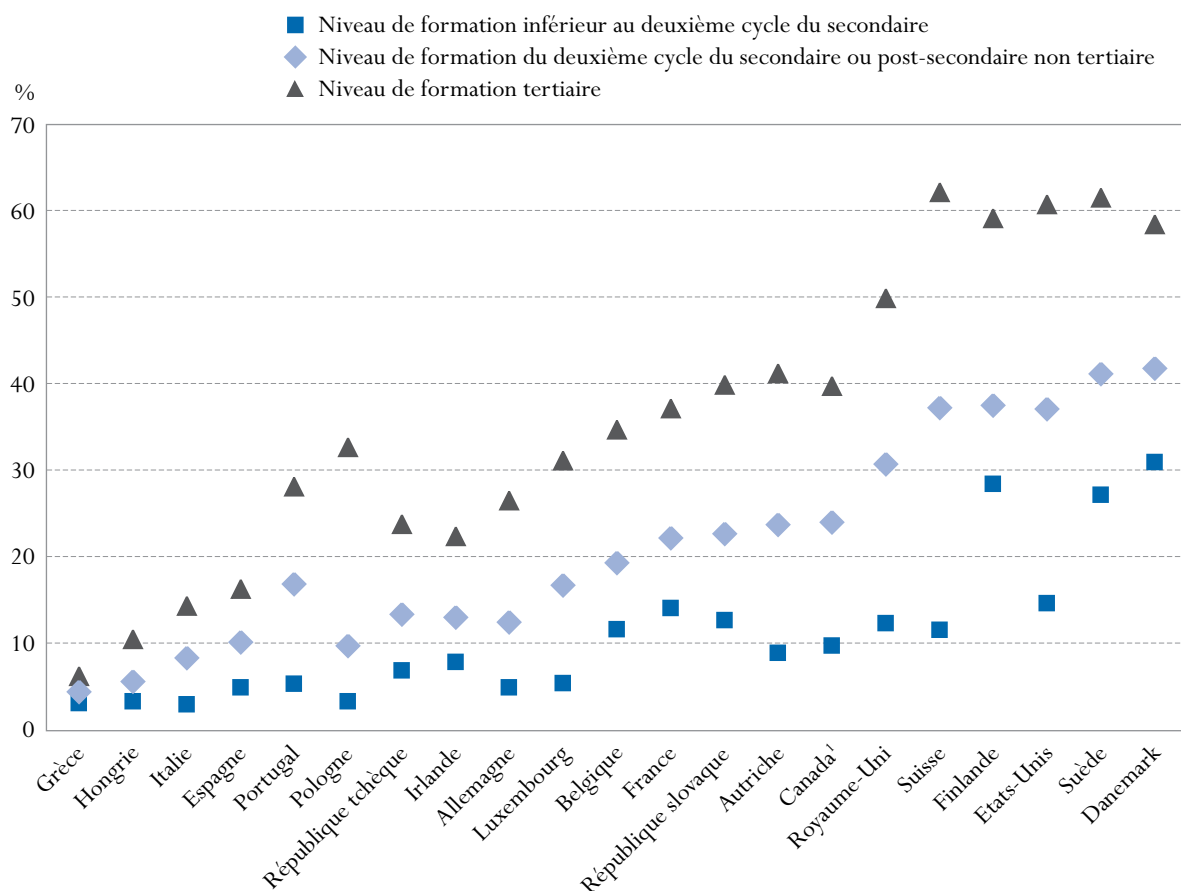
Variation du taux de participation selon les pays

Le taux de participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi varie sensiblement d'un pays à l'autre. Cinq pays de l'OCDE, à savoir le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la Suède et la Suisse, caracolent en tête du classement : plus de 40 % des actifs ont participé à une quelconque activité non formelle de formation continue liée à l'emploi au cours des 12 mois considérés. Au bas du classement se trouvent l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Italie et le Portugal, où le taux de participation est inférieur à 10 %. Entre ces deux extrêmes, la fréquence et l'intensité de la participation à des activités de formation continue varient énormément. Ainsi, le taux de participation est de l'ordre de 12 % aux Pays-Bas et en Pologne, mais il représente au moins le double en Autriche, au Canada et en République slovaque (voir le graphique C6.1).

La formation entraîne la formation

Malgré ces fortes variations dans les taux de participation, il est frappant de constater qu'il existe un point commun entre ces divers taux : ils augmentent avec le niveau de formation initial (voir le graphique C6.2a). Les taux de participation varient sensiblement selon le niveau de formation des individus dans tous les pays. En d'autres termes, l'accès des adultes à la formation continue est entaché d'inégalité dans tous les pays. En moyenne pour les pays de l'OCDE participant à l'enquête, pour les personnes qui ont un niveau de formation tertiaire les taux de participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi sont supérieurs de près de 26 points de pourcentage à ceux des personnes qui n'ont seulement qu'un niveau de formation du premier ou du deuxième cycle du secondaire (voir le tableau C6.2). Il serait utile d'en apprendre davantage sur les causes de ce différentiel de participation selon le niveau de formation initial pour orienter les politiques visant à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie des moins qualifiés.

Graphique C6.2a. Taux de participation des actifs de 25 à 64 ans à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le niveau de formation



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, tous niveaux de formation confondus.

Source : OCDE. Tableau C6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

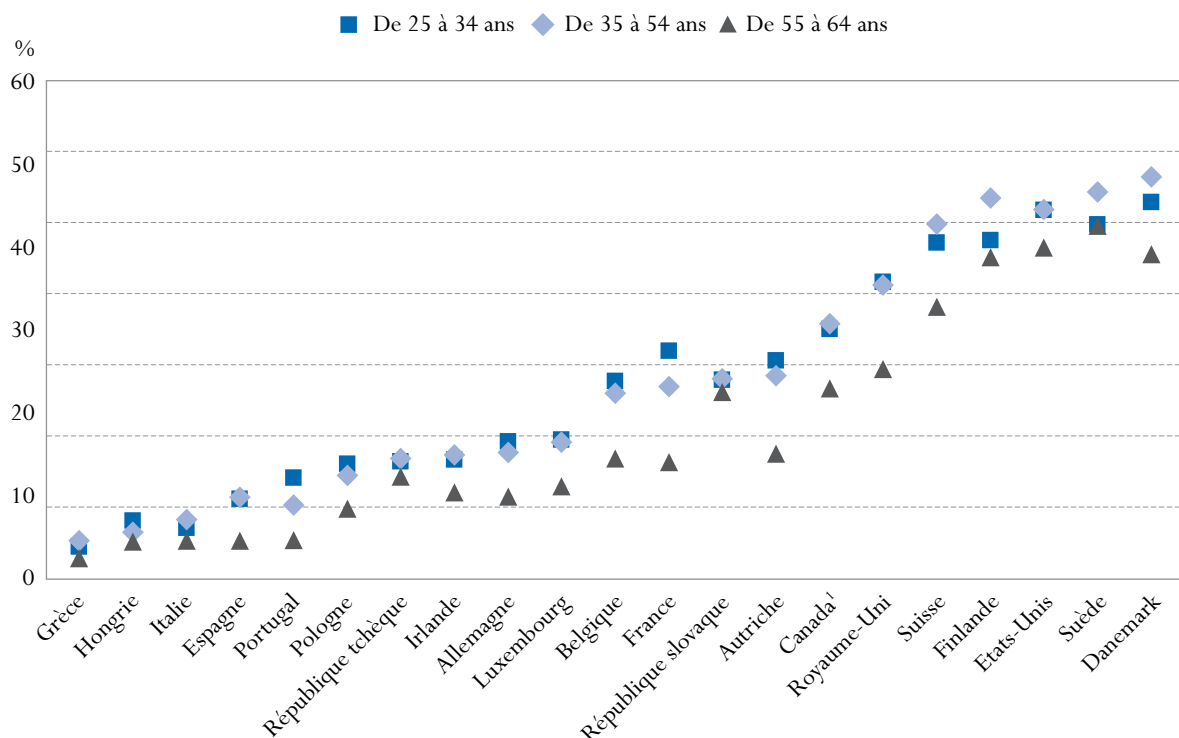
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

Taux de participation à des activités de formation continue selon l'âge et le sexe

La variation du taux de participation à des activités de formation selon l'âge des participants est également une tendance bien établie : dans la population active, les activités non formelles de formation continue diminuent avec l'âge dans la plupart des pays, quoique dans des proportions variables (voir le graphique C6.2b). Les taux de participation sont sensiblement plus faibles chez les plus âgés (de 55 à 64 ans) que chez les plus jeunes dans tous les pays, excepté en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Italie en République slovaque, en République tchèque et en Suède. Ces écarts peuvent être imputables au fait que les individus plus âgés accordent moins de valeur à l'investissement dans la formation et que les employeurs leur proposent moins souvent des activités de formation.

Au Danemark, en Finlande, en Suède et en Suisse, il n'est pas rare de suivre des études tertiaires dans le cadre institutionnel au-delà de 30 ans (voir le graphique C6.2b). Dans ces quatre pays, une partie de ce qui serait considéré ailleurs comme de la formation continue correspond probablement à des études dans le cadre institutionnel (dans l'enseignement tertiaire, par exemple). Ce phénomène n'est pas exclu dans

Graphique C6.2b. Taux de participation des actifs de 25 à 64 ans à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le groupe d'âge (2003)



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, tous niveaux de formation confondus.

Source : OCDE. Tableau C6.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

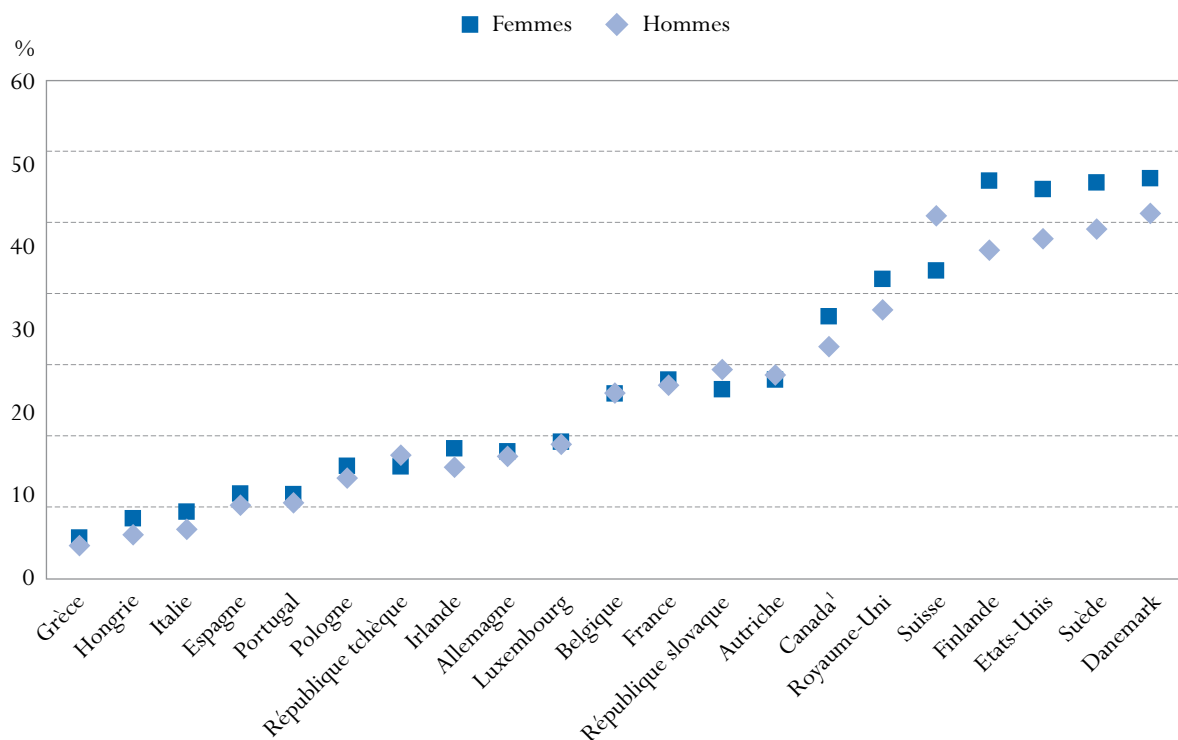
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

d'autres pays. Il y a lieu de souligner que les taux de participation à des activités de formation continue des travailleurs en milieu de carrière sont pratiquement équivalents à ceux des actifs plus jeunes.

Les taux de participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi sont légèrement supérieurs pour les femmes actives que pour les hommes (voir le tableau C6.4). Ce constat corrobore une tendance très bien étayée dans les travaux de recherche, qui reste stable même compte tenu d'autres caractéristiques liées à l'emploi exercé. Les écarts de taux de participation en faveur des hommes sont les plus importants dans les pays où les taux de participation (pour l'ensemble des hommes et des femmes) sont les plus élevés. Les écarts de taux sont favorables aux femmes dans tous les pays, si ce n'est en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (voir le graphique C6.2c).

La société du savoir d'aujourd'hui exige un développement permanent des connaissances et des compétences pendant la vie active, comme le confirment des taux de participation sensiblement plus élevés observés dans tous les pays pour ceux qui travaillent à un niveau supérieur du secteur tertiaire. Les taux de participation sont moins élevés dans d'autres secteurs, mais les tendances ne sont pas uniformes d'un pays à l'autre (voir le tableau C6.5). En Finlande et en Suède par exemple, les taux de participation sont relativement élevés dans le secteur primaire (voir le graphique C6.3). Peut-être leurs taux de participation élevés en moyenne reflètent-ils simplement la proportion de travailleurs actifs dans des secteurs qui se caractérisent

Graphique C6.2c. Taux de participation des actifs de 25 à 64 ans à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le sexe (2003)



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, tous niveaux de formation confondus.

Source : OCDE. Tableau C6.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

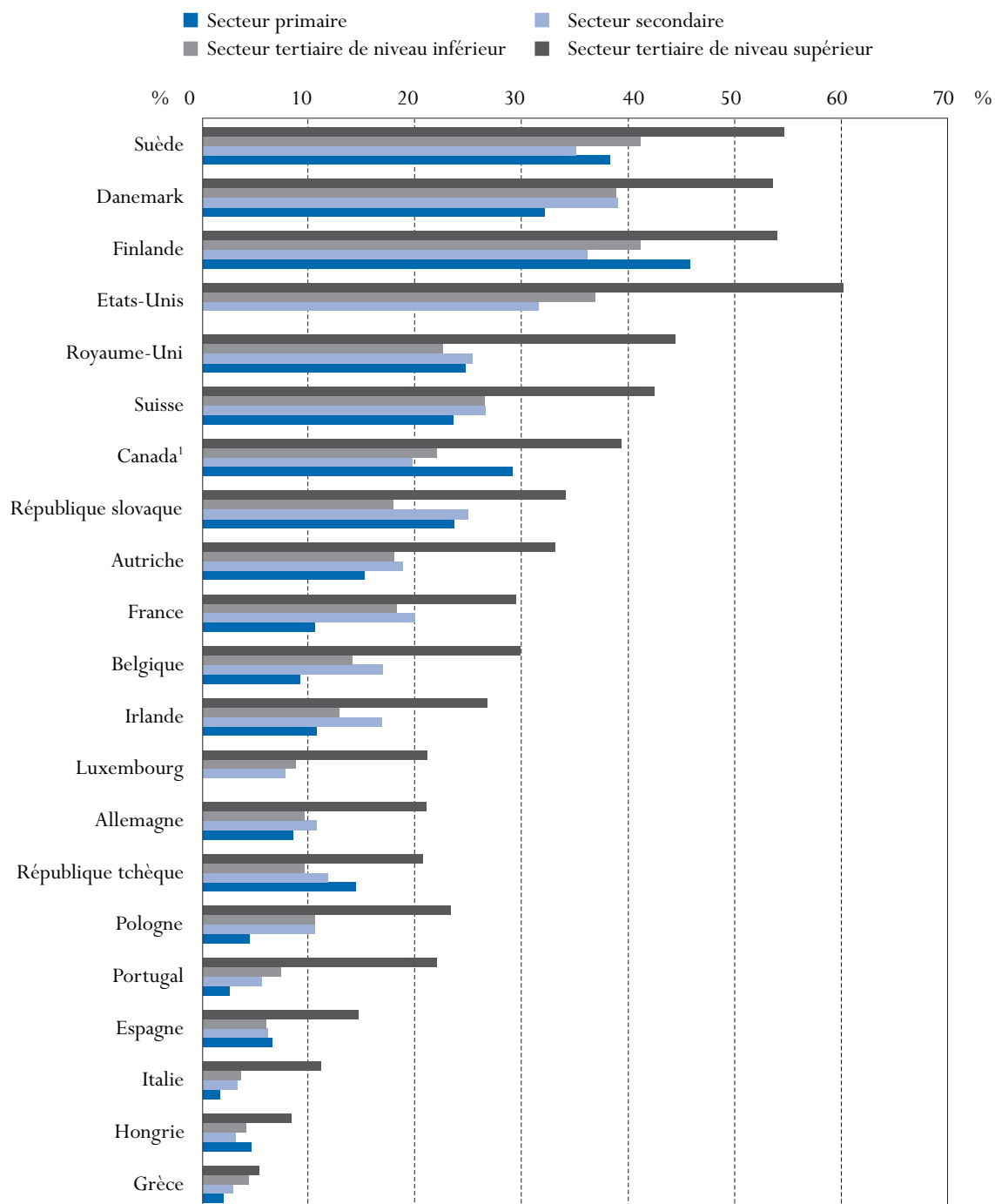
par des niveaux élevés de formation continue. Toutefois, le graphique C6.3 peut être utilisé à l'appui d'un autre argument : les écarts entre pays ne sont pas uniquement imputables à la structure du marché du travail. En effet, il montre qu'il existe des écarts de participation sensibles d'un secteur d'activité à l'autre dans chaque pays. Ces écarts semblent démontrer la présence d'une tendance uniforme : dans les pays où le taux de participation d'un secteur est plus élevé, les taux de participation des autres secteurs sont également plus élevés.

L'analyse de régression du taux de participation en utilisant le secteur d'activité, le niveau de formation, l'âge et le sexe comme variables explicatives pour chaque pays (en Europe) donne lieu à des résultats relativement stables : dans la plupart des pays, les seules variables significatives sont le niveau de formation et le secteur tertiaire de niveau supérieur. Dans certains pays, le groupe d'âge (de 55 à 64 ans) est également significatif, contrairement au sexe qui ne l'est nulle part. Ces résultats suggèrent que le niveau de formation est pertinent quel que soit le secteur d'activité et, inversement, que le secteur d'activité est pertinent quel que soit le niveau de formation.

Nombre moyen d'heures de formation continue

Le nombre moyen d'heures de formation continue par participant donne une idée de la différence entre participation intensive et extensive (voir le graphique C6.4). Il varie de plus de 100 heures en Grèce

Graphique C6.3. Taux de participation des actifs occupés de 25 à 64 ans à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le secteur d'activité, tous niveaux de formation confondus (2003)



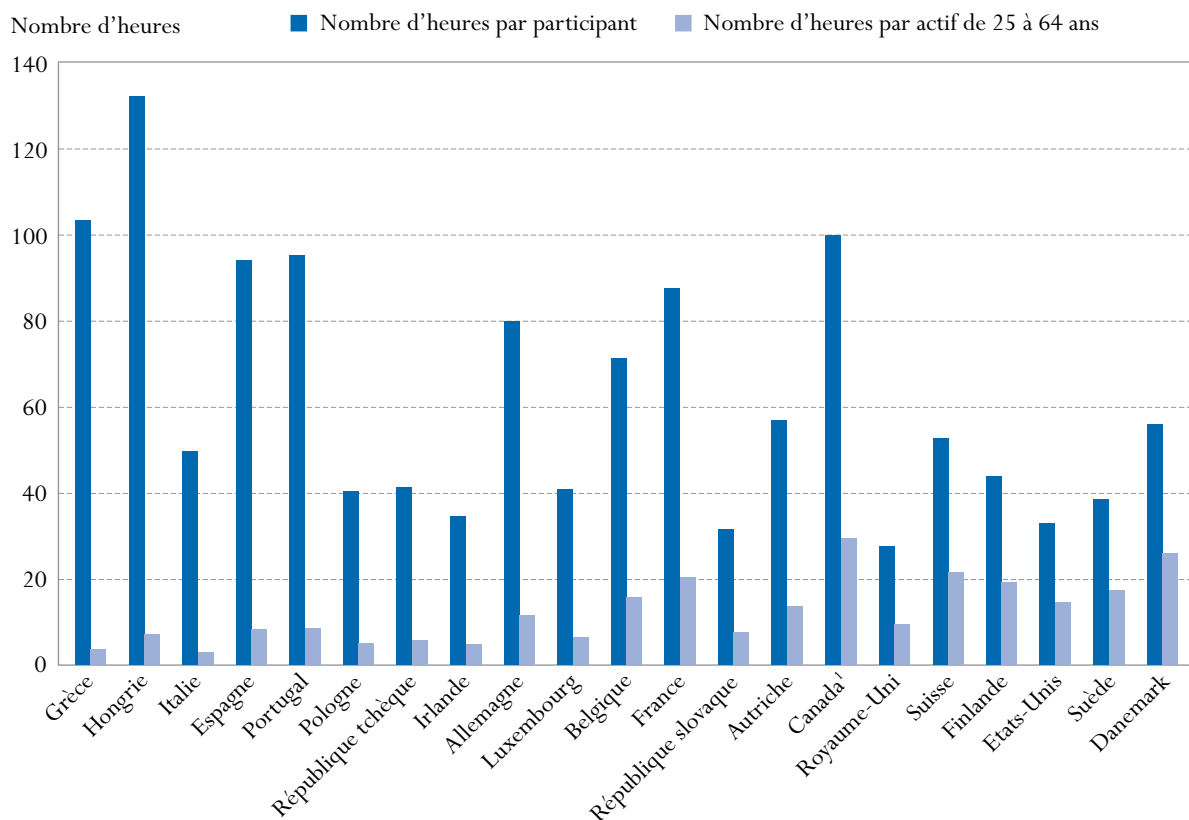
1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de participation des actifs occupés à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi.

Source : OCDE. Tableau C6.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

Graphique C6.4. Nombre annuel moyen d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi par participant aux formations et par actif de 25 à 64 ans (2003)



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi.

Source : OCDE. Tableau C6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

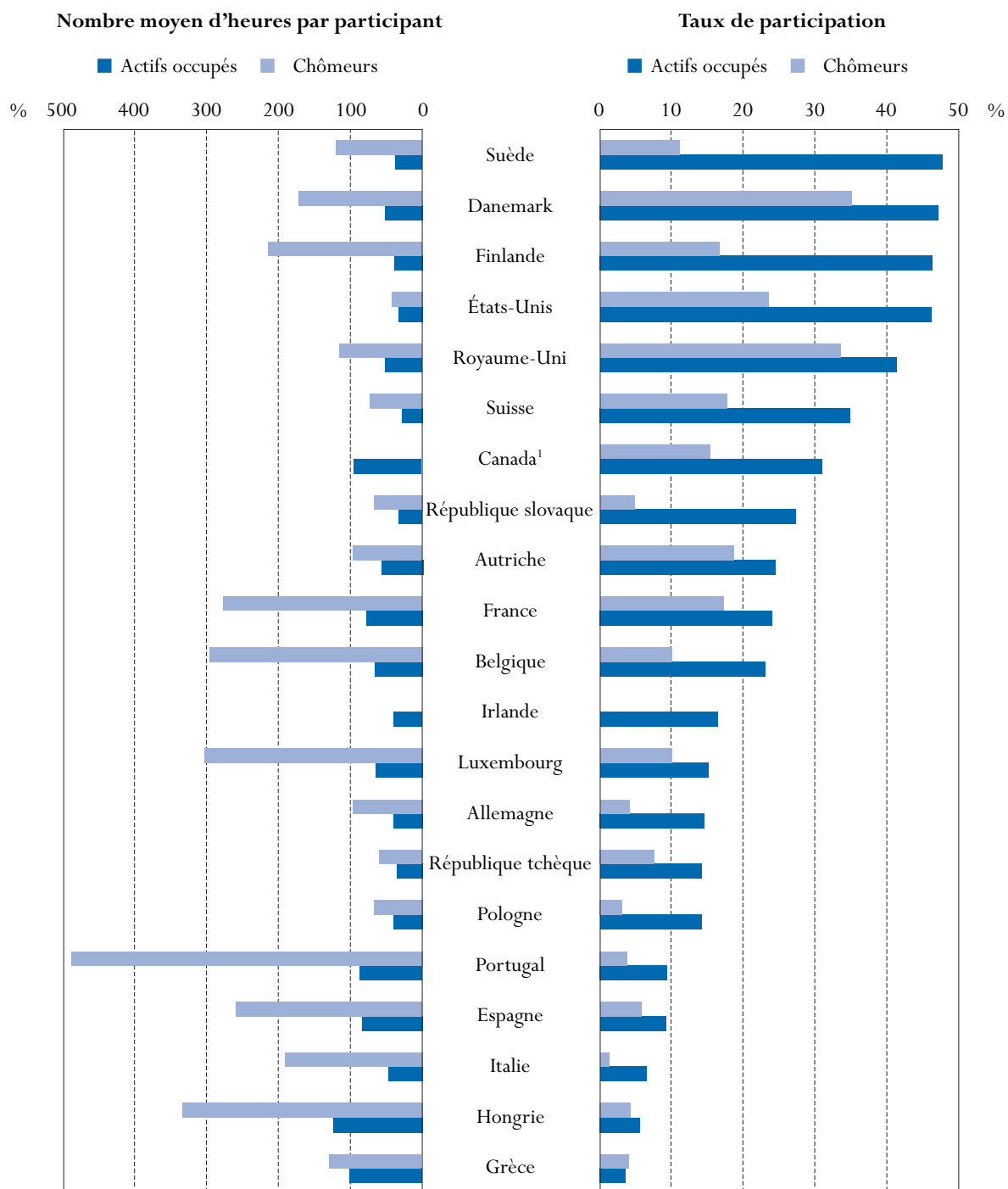
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

et en Hongrie (où il est associé à un faible taux de participation), à 42 heures en moyenne dans les six pays qui affichent les taux de participation les plus élevés (le Danemark, les États-Unis, la Finlande, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse). Le Canada fait figure d'exception en associant participation intensive et extensive : la formation continue représente plus de 100 heures par participant, alors que le taux de participation est élevé (voir le graphique C6.4).

La corrélation entre le taux de participation et le nombre moyen d'heures par participant est légèrement négative, mais cela ne suffit pas à compenser l'effet de taux de participation plus élevés. Comme le montre le nombre d'heures de formation par adulte, les pays qui affichent des taux de participation plus élevés tendent à voir leurs actifs s'investir globalement davantage dans des activités de formation continue liée à l'emploi.

La formation continue peut également être un bon moyen de lutter contre le chômage, car elle permet aux individus d'acquérir ou de développer des compétences qui leur donnent un meilleur profil aux yeux des employeurs. Conscients de l'évolution des technologies, des méthodes de travail et des marchés, les décideurs de nombreux pays encouragent les adultes à participer davantage à des activités informelles et plus générales de formation continue liée à l'emploi. Toutefois, les actifs occupés sont de loin plus susceptibles

Graphique C6.5. Taux de participation et nombre annuel moyen d'heures de formation non formelle liée à l'emploi par participant, selon le statut professionnel, tous niveaux de formation confondus (2003)



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de participation des actifs occupés à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi par participant, selon le statut professionnel, tous niveaux de formation confondus (2003).
Source : OCDE. Tableau C6.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

que les chômeurs de participer à des activités de formation continue (voir le graphique C6.5). Dans tous les pays, les actifs occupés affichent des taux de participation à des activités de formation continue plus élevés, et les chômeurs, des nombres moyens plus élevés d'heures de formation. À de rares exceptions près (les États-Unis, l'Irlande, l'Italie, la République slovaque, la République tchèque et la Suède), cela se traduit par des investissements plus importants en formation de la part des chômeurs que de la part des actifs occupés. Ces investissements plus élevés peuvent s'expliquer par le fait que les chômeurs ont besoin d'enrichir leurs connaissances et de développer leurs compétences d'une manière plus extensive et par le fait que pour les actifs occupés, les activités de formation empiètent sur leur temps de travail ou leur temps libre. En revanche, les chômeurs suivent généralement des activités de formation continue à temps plein, par le biais de programmes ciblés qui peuvent être de longue durée.

Encadré C6.1. L'apprentissage informel peut-il remplacer la participation à des activités formelles et non formelles de formation ?

Les activités informelles de formation sont celles suivies à l'initiative personnelle des participants. En règle générale, elles sont organisées par les participants eux-mêmes et impliquent le recours à un large éventail de matériel ou de services pédagogiques (des manuels, des ordinateurs, des émissions, etc.). Elles sont caractérisées par l'absence d'un enseignant professionnel. Ces activités comprennent des études qui sortent du cadre institutionnel et qui sont entreprises pour atteindre des objectifs d'apprentissage que les participants définissent eux-mêmes. Elles correspondent à toutes les activités visant explicitement à améliorer les savoirs et savoir-faire qui sortent du cadre formel ou non formel ou, du moins, qui ne s'y rattachent pas directement (selon les définitions de la CITE-97 retenues dans la présente publication).

Les éléments rassemblés dans des pays européens et au Canada ne permettent pas de tirer des conclusions définitives et de déterminer si l'apprentissage informel peut se substituer à l'apprentissage formel et non formel. En général, plus le taux global de participation à des activités formelles et non formelles est faible, plus le taux de participation à des activités informelles de formation est faible. Toutefois, les contre-exemples ne manquent pas : en Autriche, en Italie, au Luxembourg et au Portugal, le taux global de participation augmente de manière spectaculaire si les activités informelles de formation sont prises en considération. L'importance de la participation à des activités informelles de formation varie selon les pays.

Il est difficile d'isoler les activités informelles de formation, car elles renvoient à des situations très différentes selon les pays. Par exemple, la participation à des activités informelles de formation n'est pas aussi nettement liée à la formation initiale que le sont les activités non formelles de formation. L'hypothèse d'une relation positive est confirmée, mais cette relation est moins prononcée, voire inverse dans plusieurs pays. En Autriche, en Finlande et au Luxembourg, les individus moins instruits déclarent participer davantage que les individus plus instruits à des activités informelles de formation. Enfin, les chiffres ne varient guère selon le sexe.

Définitions et méthodologie

Les chiffres de cet indicateur ont été calculés sur la base du module *ad hoc* de l'Enquête européenne sur la population active réalisée par EUROSTAT pendant le deuxième trimestre de 2003. Des données en provenance de sources comparables ont été incluses pour le Canada (2002) et les États-Unis.

Cet indicateur distingue trois types d'activités de formation.

1. Par *activités formelles de formation*, on entend les activités qui sont organisées dans le cadre institutionnel, c'est-à-dire dans les écoles, les collèges et les universités, et dans d'autres établissements à vocation pédagogique, et qui correspondent à tous les niveaux d'enseignement à plein temps pour les enfants et les jeunes, soit de 5 à 7 ans jusqu'à 20 ou 25 ans, sinon davantage. Dans certains pays, les niveaux supérieurs de l'échelle de formation se présentent sous la forme de programmes organisés qui associent un emploi à temps partiel et des études à temps partiel dans le cadre du système scolaire ou universitaire normal : ces programmes correspondent à ce que l'on appelle la formation en alternance ou les programmes emploi-études dans ces pays.
2. Par *activités non formelles de formation*, on entend toutes les activités d'apprentissage organisées et régulières qui ne correspondent pas exactement aux activités formelles définies ci-dessus. Ces activités peuvent être organisées à l'intérieur et à l'extérieur des établissements d'enseignement et être suivies par des personnes de tout âge. Selon les pays, les programmes y afférents peuvent viser à améliorer la littératie des adultes, à dispenser une formation de base aux jeunes en décrochage scolaire, à inculquer des compétences utiles dans la vie et des savoir-faire professionnels ou à développer la culture générale. Ces programmes ne suivent pas nécessairement les niveaux d'enseignement institutionnels et peuvent être de durée variable.
3. Par *activités informelles de formation*, on entend les activités qui ne sont ni organisées, ni régulières. Ces activités sont soit intentionnelles (par exemple, la participation à des conférences ou la lecture de livres ou de journaux), soit inopinées (l'apprentissage survient au gré des circonstances et de la vie quotidienne).

Par souci de comparabilité, cet indicateur se limite aux activités non formelles de formation liée à l'emploi. Par formation *liée à l'emploi*, on entend les formations suivies essentiellement pour des raisons professionnelles, et non pour des raisons sociales ou personnelles. En d'autres termes, les individus qui entreprennent ces formations le font dans le but d'enrichir leurs connaissances et/ou d'acquérir de nouvelles compétences qu'ils pourront valoriser dans leur emploi actuel ou un nouvel emploi, d'augmenter leurs revenus, d'améliorer leurs perspectives professionnelles et/ou de carrière et, plus généralement, d'accroître leurs chances de promotion.

La participation est estimée sur la base d'une période de référence d'une année (les 12 derniers mois).

La population active comprend les actifs occupés et les chômeurs, dont le statut est défini conformément aux directives de l'Organisation internationale du travail (OIT) (voir l'indicateur A8).

Tableau C6.1a. Participation à des activités de formation formelle et/ou non formelle, selon le niveau de formation et le sexe (2003)

		Taux de participation			
		Personnes avec un niveau de formation du premier cycle du secondaire	Personnes avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Personnes avec un niveau de formation tertiaire	Tous niveaux de formation confondus
Autriche	H+F	10	28	47	27
	Hommes	10	28	43	28
	Femmes	9	28	53	26
Belgique	H+F	10	22	40	22
	Hommes	11	21	42	23
	Femmes	8	22	39	22
Canada ¹	H+F	12	31	50	37
	Hommes	14	31	48	35
	Femmes	11	32	52	38
Rép. tchèque	H+F	4	13	31	14
	Hommes	6	14	29	16
	Femmes	3	12	35	13
Danemark	H+F	35	49	66	52
	Hommes	37	46	63	49
	Femmes	34	53	68	54
Finlande	H+F	27	45	66	48
	Hommes	23	42	62	43
	Femmes	30	49	70	52
France	H+F	11	20	38	21
	Hommes	12	21	37	22
	Femmes	9	20	38	20
Allemagne	H+F	5	14	27	15
	Hommes	5	14	26	16
	Femmes	4	13	30	14
Grèce	H+F	11	19	19	15
	Hommes	3	8	12	6
	Femmes	19	34	30	26
Hongrie	H+F	2	8	16	8
	Hommes	2	6	14	7
	Femmes	2	9	18	8
Irlande	H+F	11	24	42	24
	Hommes	11	23	39	23
	Femmes	11	24	44	26
Italie	H+F	3	15	22	9
	Hommes	3	14	21	9
	Femmes	3	15	23	9
Luxembourg	H+F	5	18	37	17
	Hommes	6	17	36	17
	Femmes	4	18	39	16
Pologne	H+F	2	10	41	13
	Hommes	2	10	39	13
	Femmes	1	10	43	13
Portugal	H+F	7	33	50	14
	Hommes	7	36	52	14
	Femmes	7	31	48	14
Rép. slovaque	H+F	7	20	43	21
	Hommes	10	23	41	23
	Femmes	5	18	45	19
Espagne	H+F	7	19	29	15
	Hommes	7	20	27	14
	Femmes	7	19	31	15
Suède	H+F	35	53	74	56
	Hommes	33	48	71	51
	Femmes	38	58	76	61
Suisse	H+F	18	53	80	56
	Hommes	19	54	81	60
	Femmes	17	52	78	51
Royaume-Uni	H+F	12	37	61	38
	Hommes	12	34	57	37
	Femmes	13	40	65	39
États-Unis	H+F	m	m	m	m
	Hommes	m	m	m	m
	Femmes	m	m	m	m

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

C6

Tableau C6.1b. Participation à des activités de formation formelle et/ou non formelle et/ou informelle, selon le niveau de formation et le sexe (2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Taux de participation			
		Personnes avec un niveau de formation du premier cycle du secondaire	Personnes avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Personnes avec un niveau de formation tertiaire	Tous niveaux de formation confondus
Autriche	H+F	87	89	95	89
	Hommes	84	87	95	88
	Femmes	88	90	96	90
Belgique	H+F	24	43	68	43
	Hommes	27	44	71	45
	Femmes	21	42	64	40
Canada ¹	H+F	24	51	71	56
	Hommes	26	54	73	57
	Femmes	21	48	70	54
Rép. tchèque	H+F	11	27	65	29
	Hommes	12	27	64	31
	Femmes	10	26	66	28
Danemark	H+F	62	77	93	80
	Hommes	62	76	95	79
	Femmes	61	79	92	80
Finlande	H+F	62	77	91	78
	Hommes	59	74	89	75
	Femmes	66	81	92	82
France	H+F	29	52	83	51
	Hommes	34	55	87	55
	Femmes	25	49	80	47
Allemagne	H+F	19	41	66	42
	Hommes	19	41	65	43
	Femmes	19	41	68	41
Grèce	H+F	18	28	34	25
	Hommes	8	18	30	16
	Femmes	29	42	40	35
Hongrie	H+F	4	11	27	12
	Hommes	4	10	26	11
	Femmes	3	13	28	12
Irlande	H+F	50	68	84	66
	Hommes	45	63	84	62
	Femmes	55	73	85	70
Italie	H+F	34	61	78	49
	Hommes	37	62	79	51
	Femmes	32	59	77	46
Luxembourg	H+F	67	86	95	82
	Hommes	m	m	m	82
	Femmes	m	m	m	81
Pologne	H+F	9	27	74	30
	Hommes	10	26	74	29
	Femmes	8	27	74	31
Portugal	H+F	40	82	95	50
	Hommes	44	87	97	54
	Femmes	36	77	94	47
Rép. slovaque	H+F	40	59	83	60
	Hommes	43	59	83	61
	Femmes	39	59	82	59
Espagne	H+F	13	31	48	25
	Hommes	13	32	46	24
	Femmes	13	31	50	25
Suède	H+F	49	69	88	71
	Hommes	49	68	88	69
	Femmes	48	70	88	73
Suisse	H+F	29	67	90	68
	Hommes	30	69	92	73
	Femmes	28	65	88	63
Royaume-Uni	H+F	12	37	61	38
	Hommes	m	m	m	m
	Femmes	m	m	m	m
États-Unis	H+F	m	m	m	m
	Hommes	m	m	m	m
	Femmes	m	m	m	m

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

Tableau C6.2. Participation de la population active à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le niveau de formation (2003)

Taux de participation des actifs de 25 à 64 ans et nombre annuel moyen d'heures de formation par participant, selon le niveau de formation et le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Taux de participation de la population active				Nombre annuel moyen d'heures de formation par personne active participant						
		Personnes avec un niveau de formation du premier cycle du secondaire	Personnes avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Personnes avec un niveau de formation tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Personnes avec un niveau de formation du premier cycle du secondaire	Personnes avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Personnes avec un niveau de formation tertiaire	Tous niveaux de formation confondus
Autriche	H+F	8	23	41	24	54	58	55	57		
	Hommes	9	23	38	24	50	61	54	58		
	Femmes	8	23	45	24	57	54	57	55		
Belgique	H+F	11	19	35	22	87	76	65	71		
	Hommes	12	19	36	22	89	85	61	74		
	Femmes	10	19	33	22	83	63	69	68		
Canada ¹	H+F	9	24	40	29	51	97	104	100		
	Hommes	10	24	37	28	36	94	112	102		
	Femmes	8	23	43	31	c	102	97	98		
Rép. tchèque	H+F	6	13	24	14	21	34	68	41		
	Hommes	8	14	21	14	11	29	71	37		
	Femmes	5	12	27	13	31	42	64	47		
Danemark	H+F	31	42	59	46	62	56	55	56		
	Hommes	31	40	57	44	67	59	52	57		
	Femmes	31	44	60	49	55	52	57	55		
Finlande	H+F	28	38	60	44	41	42	46	44		
	Hommes	25	35	56	40	47	43	47	45		
	Femmes	32	41	63	48	34	40	46	43		
France	H+F	14	22	37	23	84	90	87	88		
	Hommes	14	22	36	23	68	74	90	79		
	Femmes	13	22	38	24	105	113	84	98		
Allemagne	H+F	4	12	26	14	94	94	67	80		
	Hommes	4	11	25	14	102	100	69	83		
	Femmes	4	12	29	15	87	88	64	76		
Grèce	H+F	2	4	6	4	119	105	91	103		
	Hommes	1	3	7	3	95	89	82	87		
	Femmes	4	4	4	4	131	124	109	123		
Hongrie	H+F	2	5	10	5	128	144	113	132		
	Hommes	3	4	8	5	114	120	115	118		
	Femmes	2	6	11	7	151	164	111	144		
Irlande	H+F	7	12	22	14	27	34	38	35		
	Hommes	7	12	21	13	26	29	38	33		
	Femmes	7	12	23	15	27	40	37	37		
Italie	H+F	2	8	14	6	50	48	53	50		
	Hommes	2	7	14	5	49	51	51	51		
	Femmes	2	9	14	7	51	45	54	48		
Luxembourg	H+F	5	16	31	16	27	43	41	41		
	Hommes	6	15	31	16	27	44	41	41		
	Femmes	3	18	32	16	27	41	42	41		
Pologne	H+F	3	9	33	12	23	36	47	40		
	Hommes	3	9	29	12	27	38	51	42		
	Femmes	2	9	35	13	13	33	44	39		
Portugal	H+F	5	16	28	9	114	93	78	95		
	Hommes	5	18	28	8	75	108	90	88		
	Femmes	4	15	28	10	171	74	69	103		
Rép. slovaque	H+F	12	22	40	24	12	26	52	32		
	Hommes	15	24	38	25	12	24	54	30		
	Femmes	10	21	42	22	13	29	51	34		
Espagne	H+F	4	10	16	9	86	92	99	94		
	Hommes	4	10	15	8	77	85	98	89		
	Femmes	4	9	17	10	106	101	100	101		
Suède	H+F	27	41	62	45	34	38	40	38		
	Hommes	27	39	60	42	36	42	41	41		
	Femmes	27	43	63	48	31	34	39	36		
Suisse	H+F	11	37	63	41	51	50	57	53		
	Hommes	11	38	65	44	50	55	59	57		
	Femmes	11	37	59	37	52	45	52	47		
Royaume-Uni	H+F	12	31	50	34	24	28	27	28		
	Hommes	11	29	48	32	26	31	28	29		
	Femmes	12	32	54	36	22	26	25	26		
États-Unis	H+F	14	37	61	44	22	31	35	33		
	Hommes	m	34	59	41	m	34	37	35		
	Femmes	m	41	64	47	m	28	33	31		

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

Tableau C6.3. Participation à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le statut professionnel (2003)

Taux de participation des adultes de 25 à 64 ans et nombre annuel moyen d'heures de formation par participant selon le statut professionnel et le sexe

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Taux de participation					Nombre annuel moyen d'heures de formation par participant				
		Actifs occupés		Chômeurs		Total	Actifs occupés		Chômeurs		Total
		Actifs	Inactifs	Actifs	Inactifs		Actifs	Inactifs			
Autriche	H+F	24	18	24	2	19	56	96	57	177	60
	Hommes	25	15	24	2	21	58	81	58	208	60
	Femmes	24	22	24	2	17	53	108	55	163	59
Belgique	H+F	23	10	22	2	16	65	296	71	223	76
	Hommes	23	9	22	2	18	67	314	74	345	78
	Femmes	23	11	22	2	14	61	278	68	160	72
Canada ¹	H+F	31	15	29	5	25	95	c	100	358	109
	Hommes	29	17	28	5	25	99	c	102	c	107
	Femmes	33	13	31	5	25	91	c	98	389	112
Rép. tchèque	H+F	14	4	14	1	11	40	97	41	76	42
	Hommes	15	4	14	1	13	37	47	37	34	37
	Femmes	14	4	13	1	9	45	132	47	93	48
Danemark	H+F	47	35	46	8	39	52	171	56	184	60
	Hommes	45	33	44	6	39	54	167	57	243	61
	Femmes	49	37	49	8	39	50	176	55	157	60
Finlande	H+F	46	16	44	5	36	39	215	44	137	46
	Hommes	42	14	40	3	33	39	256	45	190	48
	Femmes	50	20	48	6	39	39	176	43	117	45
France	H+F	24	17	23	3	19	77	277	88	409	101
	Hommes	24	15	23	3	20	70	258	79	429	89
	Femmes	24	19	24	3	18	84	292	98	397	114
Allemagne	H+F	15	10	14	2	12	64	303	80	252	87
	Hommes	15	9	14	3	12	68	317	83	314	91
	Femmes	15	11	15	2	11	60	289	76	203	82
Grèce	H+F	4	4	4	4	4	101	130	103	108	105
	Hommes	3	4	3	2	3	84	128	87	97	88
	Femmes	4	4	4	4	4	122	131	123	109	117
Hongrie	H+F	6	4	5	1	4	124	333	132	370	158
	Hommes	5	m	5	1	4	116	m	118	434	140
	Femmes	7	7	7	2	5	130	389	144	346	172
Irlande	H+F	14	8	14	2	11	34	59	35	69	36
	Hommes	13	m	13	m	11	32	m	33	m	33
	Femmes	15	m	15	2	10	36	m	37	64	39
Italie	H+F	6	1	6	0	4	48	191	50	146	52
	Hommes	5	1	5	0	4	48	289	51	149	52
	Femmes	8	1	7	0	4	47	130	48	144	51
Luxembourg	H+F	16	m	16	m	12	38	m	41	m	41
	Hommes	16	m	16	m	13	41	m	41	m	41
	Femmes	16	m	16	m	10	34	m	41	m	41
Pologne	H+F	14	3	12	0	9	39	67	40	56	41
	Hommes	13	3	12	0	9	40	79	42	61	42
	Femmes	15	3	13	0	9	38	57	39	53	39
Portugal	H+F	9	4	9	1	7	86	487	95	458	107
	Hommes	9	m	8	m	8	87	m	88	m	93
	Femmes	10	m	10	1	7	85	m	103	558	122
Rép. slovaque	H+F	27	5	24	1	19	30	68	32	61	32
	Hommes	28	4	25	m	22	29	43	30	m	30
	Femmes	25	6	22	1	16	32	84	34	69	35
Espagne	H+F	9	6	9	1	7	83	259	94	334	101
	Hommes	8	5	8	1	7	82	255	89	449	95
	Femmes	10	6	10	1	6	85	261	101	270	108
Suède	H+F	47	11	45	6	40	37	120	38	47	39
	Hommes	44	13	42	5	39	39	140	41	73	42
	Femmes	51	9	48	6	42	35	88	36	34	36
Suisse	H+F	41	33	41	5	34	51	115	53	117	55
	Hommes	44	35	44	6	41	55	120	57	181	59
	Femmes	37	31	37	5	29	45	110	47	93	49
Royaume-Uni	H+F	35	18	34	4	27	27	72	28	107	30
	Hommes	33	18	32	4	29	28	82	29	137	31
	Femmes	37	17	36	3	26	25	54	26	90	28
États-Unis	H+F	46	23	44	10	37	33	42	33	25	32
	Hommes	43	m	41	m	36	35	m	35	m	35
	Femmes	49	m	47	10	38	30	m	31	25	30

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

Tableau C6.4. Participation de la population active à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon l'âge et le sexe (2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Taux de participation				
		25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
Autriche	H+F	26	26	22	15	24
	Hommes	27	26	22	15	24
	Femmes	25	26	21	15	24
Belgique	H+F	24	22	22	14	22
	Hommes	24	23	22	14	22
	Femmes	23	22	22	15	22
Canada ¹	H+F	30	30	31	23	29
	Hommes	28	29	29	21	28
	Femmes	32	32	34	25	31
Rép. tchèque	H+F	14	15	13	12	14
	Hommes	15	15	13	13	14
	Femmes	12	15	13	10	13
Danemark	H+F	46	49	49	39	46
	Hommes	46	47	45	37	44
	Femmes	46	51	52	43	49
Finlande	H+F	41	47	45	39	44
	Hommes	39	43	40	34	40
	Femmes	44	52	50	44	48
France	H+F	27	25	21	14	23
	Hommes	27	24	21	14	23
	Femmes	28	25	21	14	24
Allemagne	H+F	16	16	14	9	14
	Hommes	16	15	14	10	14
	Femmes	17	16	14	9	15
Grèce	H+F	3	4	4	2	4
	Hommes	4	4	2	2	3
	Femmes	2	5	6	3	4
Hongrie	H+F	6	6	4	4	5
	Hommes	5	5	4	3	5
	Femmes	8	8	5	5	7
Irlande	H+F	14	15	14	10	14
	Hommes	14	14	12	9	13
	Femmes	15	17	16	12	15
Italie	H+F	6	7	7	4	6
	Hommes	5	6	6	4	5
	Femmes	7	8	8	5	7
Luxembourg	H+F	16	17	15	11	16
	Hommes	15	17	15	13	16
	Femmes	18	16	15	m	16
Pologne	H+F	13	13	11	8	12
	Hommes	13	12	10	8	12
	Femmes	14	14	12	8	13
Portugal	H+F	12	10	7	4	9
	Hommes	12	9	6	4	8
	Femmes	12	11	8	4	10
Rép. slovaque	H+F	24	24	24	22	24
	Hommes	25	25	25	23	25
	Femmes	23	22	23	20	22
Espagne	H+F	9	11	8	4	9
	Hommes	9	10	8	4	8
	Femmes	10	11	8	5	10
Suède	H+F	43	46	48	43	45
	Hommes	44	43	43	38	42
	Femmes	41	49	52	48	48
Suisse	H+F	41	43	43	33	41
	Hommes	44	47	46	36	44
	Femmes	37	39	40	29	37
Royaume-Uni	H+F	36	36	35	25	34
	Hommes	35	35	32	24	32
	Femmes	37	37	38	27	36
États-Unis	H+F	45	43	46	40	44
	Hommes	42	41	42	38	41
	Femmes	47	46	51	42	47

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

Tableau C6.5. Participation des actifs occupés à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le niveau de formation et le secteur d'activité (2003)

Taux annuel de participation des actifs occupés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le secteur d'activité

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Taux de participation					Total
		Secteur primaire	Secteur secondaire	Secteur tertiaire de niveau inférieur	Secteur tertiaire de niveau supérieur	Secteur inconnu	
Autriche	Tous niveaux de formation confondus	15	19	18	33	m	24
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	4	8	7	10	m	8
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	20	18	19	31	m	24
	Niveau de formation tertiaire	28	35	26	48	m	42
Belgique	Tous niveaux de formation confondus	9	17	14	30	37	23
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	10	9	16	m	12
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	15	16	13	25	m	20
	Niveau de formation tertiaire	m	31	25	39	37	36
Canada ¹	Tous niveaux de formation confondus	29	20	22	39	m	31
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	c	8	8	14	m	10
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	29	20	20	31	m	25
	Niveau de formation tertiaire	45	26	31	47	m	41
Rép. tchèque	Tous niveaux de formation confondus	14	12	10	21	m	15
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	8	8	5	8	m	7
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	15	11	9	19	m	14
	Niveau de formation tertiaire	14	20	19	28	m	25
Danemark	Tous niveaux de formation confondus	32	39	39	54	45	47
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	25	29	31	33	m	31
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	32	38	38	48	m	42
	Niveau de formation tertiaire	45	52	47	64	m	60
Finlande	Tous niveaux de formation confondus	46	36	41	54	m	46
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	36	24	32	33	m	30
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	47	31	38	46	m	40
	Niveau de formation tertiaire	61	57	52	66	m	62
France	Tous niveaux de formation confondus	11	20	18	29	19	24
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	5	14	10	17	9	14
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	13	19	19	27	17	22
	Niveau de formation tertiaire	22	35	32	40	29	38
Allemagne	Tous niveaux de formation confondus	8	11	10	21	m	15
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	3	3	6	m	4
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	7	9	9	17	m	12
	Niveau de formation tertiaire	18	21	19	32	m	27
Grèce	Tous niveaux de formation confondus	2	3	4	5	m	4
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2	2	3	3	m	2
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	3	5	4	m	4
	Niveau de formation tertiaire	m	7	5	7	m	7
Hongrie	Tous niveaux de formation confondus	5	3	4	8	m	6
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	2	m	3	m	3
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	5	3	4	7	m	5
	Niveau de formation tertiaire	m	7	4	12	m	10
Irlande	Tous niveaux de formation confondus	11	17	13	27	m	20
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	8	12	8	13	m	11
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	13	16	13	23	m	18
	Niveau de formation tertiaire	m	27	21	34	m	31
Italie	Tous niveaux de formation confondus	2	3	4	11	m	6
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	2	2	5	m	2
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	5	5	4	12	m	8
	Niveau de formation tertiaire	m	10	10	16	m	14

1. Année de référence : 2002.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

Tableau C6.5. (suite) Participation des actifs occupés à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, selon le niveau de formation et le secteur d'activité (2003)

Taux annuel de participation des actifs occupés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le secteur d'activité

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Taux de participation					Total
		Secteur primaire	Secteur secondaire	Secteur tertiaire de niveau inférieur	Secteur tertiaire de niveau supérieur	Secteur inconnu	
Luxembourg	Tous niveaux de formation confondus	m	8	9	21	35	16
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	9	m	5
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	8	12	21	26	17
	Niveau de formation tertiaire	m	35	m	31	50	32
Pologne	Tous niveaux de formation confondus	4	11	10	23	m	14
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2	4	5	5	m	3
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	5	9	9	16	m	10
	Niveau de formation tertiaire	20	31	23	38	m	34
Portugal	Tous niveaux de formation confondus	3	6	7	22	m	11
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	3	5	12	m	5
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	15	16	26	m	21
	Niveau de formation tertiaire	m	37	28	36	m	35
Rép. slovaque	Tous niveaux de formation confondus	24	25	18	34	m	27
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	15	26	m	22	m	21
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	26	24	17	30	m	25
	Niveau de formation tertiaire	m	30	33	46	m	41
Espagne	Tous niveaux de formation confondus	6	6	6	15	m	9
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	5	3	4	6	m	4
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	8	8	7	13	m	10
	Niveau de formation tertiaire	15	12	11	19	m	16
Suède	Tous niveaux de formation confondus	38	35	41	55	41	47
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	31	23	31	33	m	29
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	40	35	40	49	m	43
	Niveau de formation tertiaire	49	59	53	67	m	65
Suisse	Tous niveaux de formation confondus	23	27	26	42	24	34
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	7	8	15	m	10
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	24	26	26	40	23	32
	Niveau de formation tertiaire	43	42	40	51	33	47
Royaume-Uni	Tous niveaux de formation confondus	25	25	23	44	m	35
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	10	9	17	m	12
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	25	23	23	40	m	31
	Niveau de formation tertiaire	38	44	36	56	m	51
États-Unis	Tous niveaux de formation confondus	m	31	37	60	m	46
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	13
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	m	26	33	51	m	39
	Niveau de formation tertiaire	m	55	51	71	m	63

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

C6

Tableau C6.6. Participation des actifs occupés à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, par catégorie de professions (2003)

Taux annuel de participation des actifs occupés âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et par catégorie de professions

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Taux de participation					Total
		Profes- sions intel- lectuelles hautement qualifiées	Profes- sions intel- lectuelles peu qualifiées	Profes- sions manuelles hautement qualifiées	Profes- sions manuelles peu quali- fiées	Catégorie de profes- sions inconnue	
Autriche	Tous niveaux de formation confondus	37	23	16	10	m	24
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	21	10	6	6	m	8
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	32	25	18	12	m	23
	Niveau de formation tertiaire	45	33	24	21	m	42
Belgique	Tous niveaux de formation confondus	34	22	11	9	m	23
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	19	16	8	9	m	12
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	26	22	15	9	m	19
	Niveau de formation tertiaire	39	28	14	17	m	36
Canada ¹	Tous niveaux de formation confondus	41	25	26	17	m	31
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	14	12	9	8	m	10
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	29	24	25	19	m	25
	Niveau de formation tertiaire	46	31	37	23	m	41
Rép. tchèque	Tous niveaux de formation confondus	21	11	10	13	m	15
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	13	5	7	8	m	7
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	18	11	10	14	m	14
	Niveau de formation tertiaire	26	13	m	m	m	25
Danemark	Tous niveaux de formation confondus	57	43	37	28	m	46
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	35	35	28	28	m	31
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	50	44	38	28	m	42
	Niveau de formation tertiaire	63	47	39	28	m	60
Finlande	Tous niveaux de formation confondus	59	46	32	27	m	46
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	41	39	25	22	m	30
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	48	46	34	31	m	40
	Niveau de formation tertiaire	65	52	40	32	m	62
France	Tous niveaux de formation confondus	34	21	14	14	18	24
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	21	16	9	11	12	14
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	29	22	16	17	26	22
	Niveau de formation tertiaire	39	33	20	31	m	37
Allemagne	Tous niveaux de formation confondus	23	12	8	4	9	15
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	10	5	3	1	m	4
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	18	12	8	6	9	12
	Niveau de formation tertiaire	29	21	16	10	22	27
Grèce	Tous niveaux de formation confondus	6	5	2	3	m	4
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	2	5	2	2	m	2
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	4	5	3	4	m	4
	Niveau de formation tertiaire	7	5	m	m	m	7
Hongrie	Tous niveaux de formation confondus	9	6	2	3	12	5
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	4	m	2	m	3
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	7	6	2	4	12	5
	Niveau de formation tertiaire	10	8	m	m	m	10
Irlande	Tous niveaux de formation confondus	27	16	16	12	m	20
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	12	10	11	10	m	11
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	21	17	18	12	m	17
	Niveau de formation tertiaire	33	22	24	23	m	31
Italie	Tous niveaux de formation confondus	12	5	2	2	m	6
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	6	3	2	1	m	2
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	12	7	4	3	m	8
	Niveau de formation tertiaire	15	10	m	m	m	14

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

Tableau C6.6. (suite) Participation des actifs occupés à des activités non formelles de formation continue liée à l'emploi, par catégorie de professions (2003)

Taux annuel de participation des actifs occupés âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et par catégorie de professions

PAYS MEMBRES DE L'OCDE		Taux de participation					Total
		Profes- sions intel- lectuelles hautement qualifiées	Profes- sions intel- lectuelles peu qualifiées	Profes- sions manuelles hautement qualifiées	Profes- sions manuelles peu quali- fiées	Catégorie de profes- sions inconnue	
Luxembourg	Tous niveaux de formation confondus	26	15	7	3	m	16
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	12	m	2	m	5
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	22	16	8	7	m	17
	Niveau de formation tertiaire	33	m	m	m	m	32
Pologne	Tous niveaux de formation confondus	28	11	5	8	m	14
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	8	2	4	m	3
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	19	10	6	9	m	10
	Niveau de formation tertiaire	36	21	m	m	m	34
Portugal	Tous niveaux de formation confondus	24	12	4	5	m	11
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	8	9	3	5	m	5
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	24	21	m	m	m	21
	Niveau de formation tertiaire	37	20	m	m	m	35
Rép. slovaque	Tous niveaux de formation confondus	37	17	23	23	m	27
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	16	25	m	20
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	33	18	24	23	m	25
	Niveau de formation tertiaire	43	18	m	m	m	41
Espagne	Tous niveaux de formation confondus	15	9	6	4	m	9
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	4	6	4	3	m	4
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	11	12	9	6	m	10
	Niveau de formation tertiaire	19	12	10	8	m	16
Suède	Tous niveaux de formation confondus	63	40	31	26	67	47
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	41	32	23	24	m	29
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	57	42	33	27	57	43
	Niveau de formation tertiaire	69	38	39	22	m	64
Suisse	Tous niveaux de formation confondus	46	29	22	13	22	34
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	28	12	6	5	m	10
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	44	30	22	16	m	32
	Niveau de formation tertiaire	49	37	42	30	m	47
Royaume-Uni	Tous niveaux de formation confondus	47	33	21	16	m	35
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	17	16	9	8	m	12
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	39	34	21	20	m	31
	Niveau de formation tertiaire	54	43	36	21	m	51
États-Unis	Tous niveaux de formation confondus	62	40	28	27	m	46
	Niveau de formation inférieur au 2 ^e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	13
	Niveau de formation du 2 ^e cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	53	39	29	30	m	39
	Niveau de formation tertiaire	67	56	m	m	m	63

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824826112325>

C6

Chapitre

D

ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE



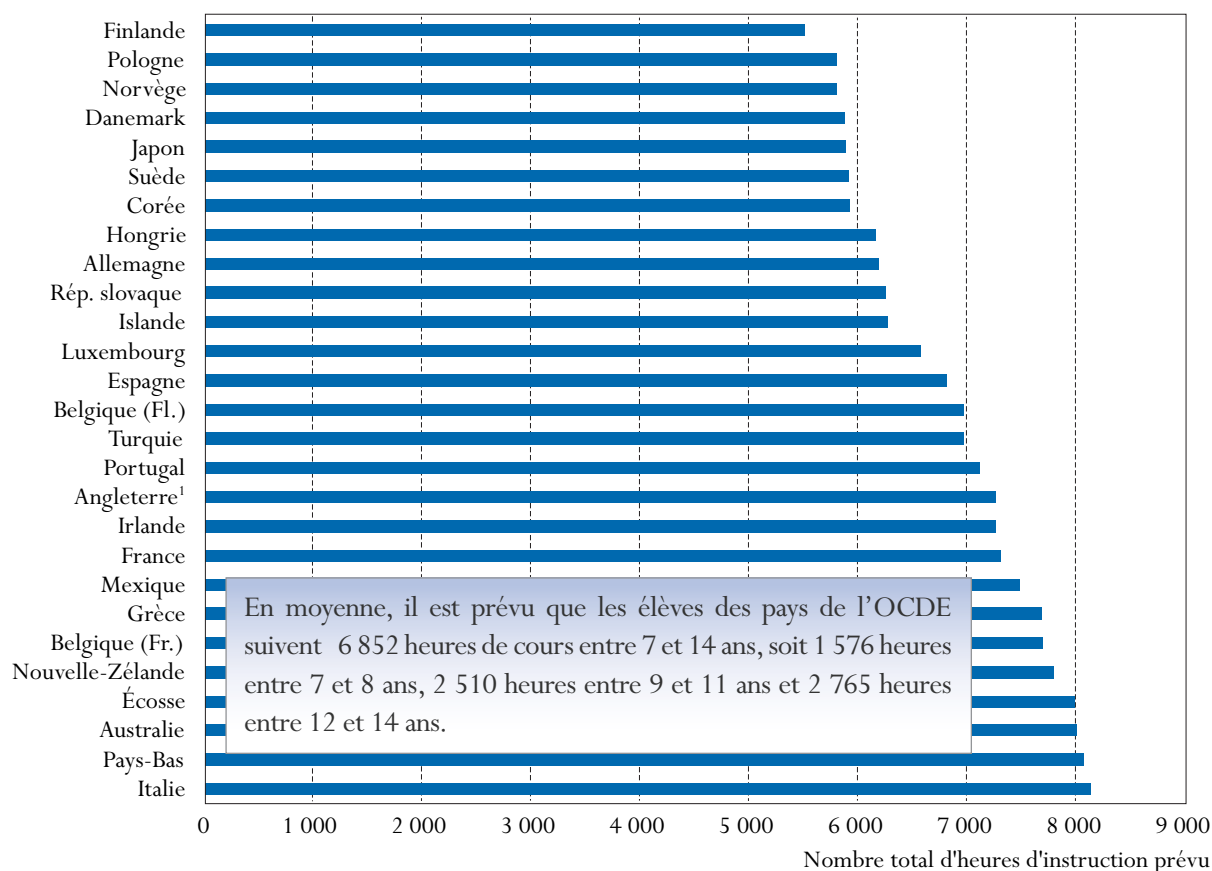
Temps total d'instruction prévu dans l'enseignement primaire et secondaire

Cet indicateur évalue le temps d'instruction qui est prévu pour les élèves âgés de 7 à 15 ans et s'intéresse pour la première fois au temps d'apprentissage des élèves de 15 ans en dehors du cadre scolaire. Enfin, il étudie la relation entre le temps d'instruction et les résultats de l'apprentissage.

Points clés

Graphique D1.1. Nombre cumulé d'heures d'instruction prévu pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2003)

Ce graphique montre le nombre total d'heures d'instruction prévu qu'un élève inscrit dans un établissement public d'enseignement peut espérer recevoir entre les âges de 7 ans et 14 ans inclus.



1. Année de référence : 2002.

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

Source : OCDE. Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436475413787>

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, le programme de cours obligatoire des élèves âgés de 7 et 8 ans représente en moyenne 748 heures par an. Les élèves appartenant à cette tranche d'âge doivent théoriquement passer 788 heures par an en salle de classe. Les élèves âgés de 9 à 11 ans passent près de 50 heures de plus par an en classe. Quant à ceux âgés de 12 à 14 ans, ils passent près de 100 heures de plus par an en classe que les 9-11 ans.
- Il ressort de l'analyse du temps d'apprentissage chez les élèves de 15 ans que le temps consacré aux devoirs et aux leçons en dehors de l'école peut être considérable dans certains pays.

Contexte

La quantité et la qualité du temps que les individus consacrent à l'apprentissage de leur plus jeune âge jusqu'à leur entrée dans la vie active façonnent leur vie sur les plans social et économique. Le temps d'instruction dans le cadre scolaire institutionnel représente une grande partie de l'investissement public consacré à l'apprentissage des élèves. Adapter les ressources aux besoins des élèves et optimiser l'utilisation 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, ce qui est précisément l'objet de cet indicateur.

Observations et explications

Ce que montre cet indicateur

Le temps d'instruction prévu est un indicateur probant des ressources publiques investies dans l'éducation. Cet indicateur évalue le temps d'instruction prévu, c'est-à-dire l'exposition des élèves à l'instruction dans le cadre scolaire institutionnel 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 est défini comme le nombre net d'heures de cours prévues dans les classes fréquentées en majorité par des élèves âgés de 7 à 15 ans. Certes, les comparaisons internationales sont délicates à cet égard à cause des différences de politique en matière de programmes de cours, mais ces chiffres donnent une idée du nombre d'heures d'instruction prévu dans le cadre institutionnel que les différents pays jugent nécessaire pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs éducatifs qui leur sont fixés.

Mises en garde

Dans certains pays, le temps d'instruction prévu varie considérablement entre les régions ou entre les différents types d'établissement. De plus, dans de nombreux pays, les établissements ou les autorités locales chargées de l'éducation sont libres de décider du nombre d'heures de cours et de leur répartition entre les diverses matières. Des heures de cours supplémentaires sont souvent prévues pour organiser des cours particuliers de rattrapage ou étoffer le programme de cours. Par ailleurs, des heures peuvent être perdues en raison d'une pénurie d'enseignants qualifiés pour remplacer les titulaires absents ou en raison de l'absentéisme des élèves eux-mêmes.

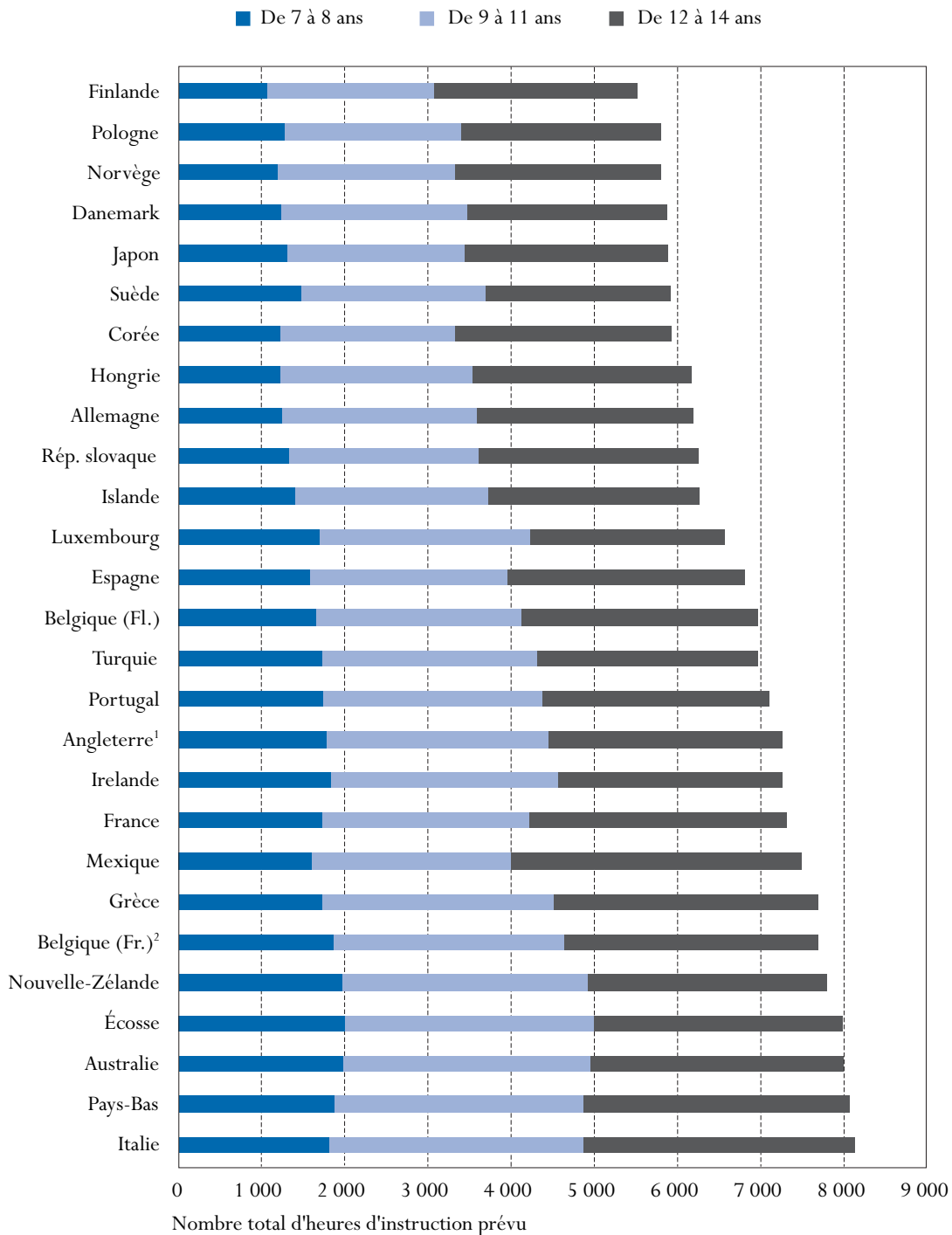
Le temps consacré chaque année à l'instruction doit être examiné à la lumière de la durée de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire du nombre d'années pendant lesquelles les jeunes bénéficient d'un soutien public total en matière d'éducation, et pendant lesquelles plus de 90 % de la population est scolarisée (voir l'indicateur C1). Par ailleurs, le temps d'instruction prévu ne renseigne aucunement sur la qualité des offres d'enseignement, ni sur la quantité ou la qualité des moyens matériels et humains mis en œuvre. L'indicateur D2, qui évalue le nombre d'élèves par enseignant, donne des informations sur cet aspect.

Temps total d'instruction prévu : 6 852 heures en moyenne entre 7 et 14 ans

Le temps total d'instruction prévu pour les élèves est une estimation du nombre d'heures de cours correspondant aux parties obligatoire et non obligatoire du programme de cours.

Entre 7 et 14 ans, le temps total d'instruction prévu représente 6 852 heures en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, la réglementation officielle en la matière varie selon les pays : de 5 523 heures en Finlande à 8 000 heures environ en Australie, en Écosse, en Italie et aux Pays-Bas. Ce nombre total d'heures couvre les heures de cours obligatoires et facultatives que les établissements sont tenus de proposer à leurs élèves. Dans cette tranche d'âge, le temps total d'instruction prévu est un indicateur probant de la

Graphique D1.2. Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2003)



1. Année de référence : 2002.

2. Le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves de 12 à 14 ans est basé sur la moyenne calculée pour les élèves de 12 et 13 ans.

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

Source : OCDE. Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436475413787>

charge théorique de travail des élèves, mais il ne peut pas être considéré comme un indicateur du volume d'enseignement qui leur est effectivement dispensé pendant leur formation initiale. Dans certains pays où la charge de travail des élèves est plus importante, la scolarité obligatoire est moins longue et les jeunes arrêtent

Encadré D1.1. Instances responsables des décisions relatives au temps d'instruction dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2003)

Pour examiner les différences de temps d'instruction entre les pays, il est important de savoir qui détient le pouvoir de décision en la matière et, en particulier, dans quelle mesure les établissements interviennent dans le processus décisionnel. Le tableau ci-dessous indique les instances responsables dans chaque pays de la fixation du nombre de séances de cours que dispensent les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Instances	Degré d'autonomie dans la prise de décision			
	Autonomie totale	Après consultation	Selon un cadre	Autres
Gouvernement central	Corée France Grèce Islande Mexique Norvège Portugal Rép. slovaque Rép. tchèque Turquie	Autriche		
Gouvernement de l'État, la province ou de la région	Allemagne Australie		Belgique (Comm. fr.) Espagne	
Autorités locales			Danemark Finlande Suède	
Établissement			Angleterre Hongrie Italie Luxembourg Nouvelle-Zélande Pays-Bas	Japon ¹

1. Le gouvernement central définit les normes fondamentales, mais les établissements d'enseignement décident du nombre de séances de cours compte tenu des besoins de leur communauté locale, de leurs spécificités et de leurs élèves.

Source : Enquête sur la prise de décision de l'OCDE-INES (2003).

Ce tableau fait apparaître deux groupes de pays. Dans le premier groupe, majoritaire, le temps d'instruction est fixé par le gouvernement central ou le gouvernement de l'État, tandis que dans le second, qui ne compte que quelques pays, il est déterminé par les établissements dans le respect toutefois d'un cadre de référence défini à un niveau plus élevé du système éducatif.

leurs études plus tôt. En revanche, dans les pays où l'apprentissage est réparti de manière plus uniforme et s'étale sur une période plus longue, le nombre total d'heures d'instruction tend à être plus élevé pour tous. Le tableau D1.1 présente la tranche d'âge dans laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée et le graphique D1.2 indique le temps total d'instruction prévu pour les élèves âgés de 7 à 14 ans.

Temps d'instruction obligatoire : 6 561 heures en moyenne entre 7 et 14 ans

Le temps total d'instruction obligatoire est une estimation du nombre d'heures de cours imposé aux élèves, c'est-à-dire le nombre d'heures de cours correspondant à la partie obligatoire du programme de base et aux matières à option obligatoires.

Dans la plupart des pays, le temps total d'instruction prévu est égal au temps d'instruction obligatoire pour les élèves âgés de 7 et 8 ans et de 9 à 11 ans, mais c'est moins souvent le cas dans les tranches d'âge suivantes. Le temps d'instruction prévu correspond au temps d'instruction obligatoire dans toutes les tranches d'âge entre 7 et 14 ans en Allemagne, en Corée, au Danemark, en Écosse, en Grèce, en Islande, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède. C'est également le cas pour les élèves de 15 ans, excepté en Grèce, au Japon et au Mexique.

Dans le cadre scolaire institutionnel, dans les pays de l'OCDE le temps total d'instruction obligatoire en salle de classe est égal en moyenne à 748 heures par an pour les élèves de 7 et 8 ans, à 804 heures pour les élèves de 9 à 11 ans et à 884 heures pour les élèves de 12 à 14 ans. Pour les élèves de 15 ans, il représente en moyenne 908 heures par an dans le programme de cours typique que suivent la plupart des élèves de cet âge (voir le tableau D1.1).

Politiques menées en matière de programmes de cours : deux grands profils et des degrés variables de centralisation et de décentralisation

Les responsabilités décisionnelles concernant les programmes d'apprentissage des élèves varient énormément d'un pays à l'autre. L'encadré D1.1 identifie les instances chargées de décider du temps d'instruction des élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans chaque pays. De façon plus générale dans le domaine des programmes de cours, l'analyse permet de dégager parmi les pays de l'OCDE deux grands profils avec plusieurs variantes.

Dans le premier profil de répartition des responsabilités, ce sont les autorités nationales ou régionales qui définissent les matières et leur contenu et décident du nombre d'heures de cours qui leur est consacré. Les établissements doivent se conformer à ces normes nationales ou infranationales, mais jouissent d'une marge de manœuvre plus ou moins grande pour les appliquer. Ainsi, en Allemagne, en Angleterre, en Autriche, en Espagne, en France, en Grèce, en Norvège et au Portugal, les autorités nationales (ou infranationales, en l'occurrence celles des *Länder* en Allemagne et des Communautés autonomes en Espagne) déterminent les programmes de cours de tous les types d'établissements, de toutes les années d'études et de toutes les matières. En général, ces réglementations définissent les matières, fixent le nombre d'heures qui leur est consacré et en précisent le contenu par année d'études et type de filière de manière plus ou moins détaillée. Les établissements d'enseignement ont pour mission d'organiser et de dispenser les programmes de cours.

Dans le second profil de répartition des responsabilités, les autorités nationales se contentent de fixer des normes ou des objectifs à atteindre, tandis que les autorités locales, voire les établissements, se chargent de définir les programmes de cours et de les mettre en œuvre. Ainsi, en Belgique (Communautés flamande et française), au Danemark, en Écosse, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque, la réglementation nationale fixe des objectifs de résultat à atteindre et les autorités locales ou les établissements définissent les matières et leur contenu et décident du nombre d'heures de cours consacrées à chaque matière. En général dans ces pays, la réglementation nationale définit le cadre d'enseignement en précisant

les exigences minimales à propos des matières à enseigner, du temps à consacrer aux diverses matières et /ou des contenus d'enseignement souhaitable. Ces directives aident les établissements à préparer leurs programmes de cours.

Encadré D1.2. La suppression des horaires obligatoires à l'essai en Suède

Le gouvernement contrôle l'enseignement obligatoire au travers de la loi sur l'école, du programme général d'études et des programmes par matière applicables à l'échelle nationale. Il existe par ailleurs un emploi du temps national qui précise les matières qui doivent être enseignées et le nombre minimum d'heures de cours, dans l'ensemble et par matière ou groupe de matières, que les élèves doivent suivre pendant les neuf années de la scolarité obligatoire.

Le bien-fondé de cet emploi du temps a longtemps été au cœur des débats en Suède. Dans un projet pilote de cinq ans mis en œuvre au début de l'année scolaire 2000-2001 dans l'enseignement obligatoire, 900 établissements de 79 villes différentes ont été délivrés de l'obligation de respecter les exigences relatives au temps d'instruction par matière ou groupes de matières fixées dans l'emploi du temps national, tout en restant soumis à toutes les autres dispositions applicables à l'enseignement obligatoire. Ces dispositions prévoient qu'ils doivent suivre les programmes nationaux, veiller à couvrir les programmes des matières ou groupes de matières de l'enseignement obligatoire, dispenser le nombre d'heures de cours prévu par la loi pendant les neuf années de la scolarité obligatoire (6 665 heures) et veiller à ce que les contenus de l'enseignement soient équilibrés et bien répartis entre les années d'études et entre les jours de classe.

Une première évaluation de ce projet pilote a révélé qu'il permet une légère amélioration des résultats des élèves. C'est ce qui ressort des statistiques par année d'études dans les établissements participants. La proportion d'élèves admis à entrer dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a dans une certaine mesure augmenté dans les établissements participants au projet pilote, alors qu'elle est restée constante dans les autres établissements. Cette amélioration constatée dans les établissements pilotes semble particulièrement favorable aux élèves d'origine étrangère.

La commission nationale chargée des emplois du temps scolaires doit soumettre ses recommandations au gouvernement en 2005. Elle lui fera savoir s'il y a lieu d'envisager la suppression des horaires obligatoires et, dans l'affirmative, dans quelles conditions.

D1

Quel que soit leur statut légal, les textes réglementant les programmes de cours à l'échelon national sont très importants. Combinés aux exigences de délivrance de diplômes et aux examens, ils servent à harmoniser les contenus d'enseignement à l'échelle nationale. L'analyse de l'évolution récente des politiques en matière de programmes de cours révèle une tendance à la décentralisation des pouvoirs de décision dans des pays où la réglementation centralisée des programmes était d'usage depuis de nombreuses décennies (notamment dans les pays germanophones d'Europe et dans des pays d'Europe orientale). Dans le même temps, des pays qui appliquaient depuis longtemps des politiques décentralisées en la matière (l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, par exemple) ont commencé à établir des normes nationales de compétence il y a une vingtaine d'années.

Le temps d'apprentissage des élèves de 15 ans dans le cadre scolaire et extrascolaire

Le temps d'instruction en salle de classe tel qu'il est présenté dans le tableau D1.1 ne représente toutefois qu'une partie du temps d'apprentissage des élèves. Le graphique D1.3, qui reprend des résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), montre le nombre moyen d'heures que les jeunes de 15 ans disent consacrer chaque semaine, pendant l'année scolaire, à des activités d'apprentissage à l'école et en dehors de l'école. En Autriche, en Belgique, en Islande, au Japon, en Norvège, au Portugal, en République tchèque, en Suède et en Suisse, le temps d'instruction en salle de classe représente jusqu'à 80 % du temps total d'apprentissage. À titre de comparaison, en Grèce, les élèves disent consacrer plus de 40 % de leur temps d'apprentissage à d'autres activités que les cours en classe, notamment à faire les devoirs et à étudier les leçons, à suivre des cours en dehors de l'école, des cours de rattrapage ou des cours d'approfondissement à l'école, des cours particuliers ou à se livrer à d'autres formes d'étude. Il y a lieu de souligner que ces chiffres portent uniquement sur les semaines de classe et que le nombre de semaines pendant lesquelles les établissements sont ouverts varie selon les pays. Pour faciliter l'interprétation des chiffres, le nombre annuel de semaines de classe est indiqué dans le graphique D1.3.

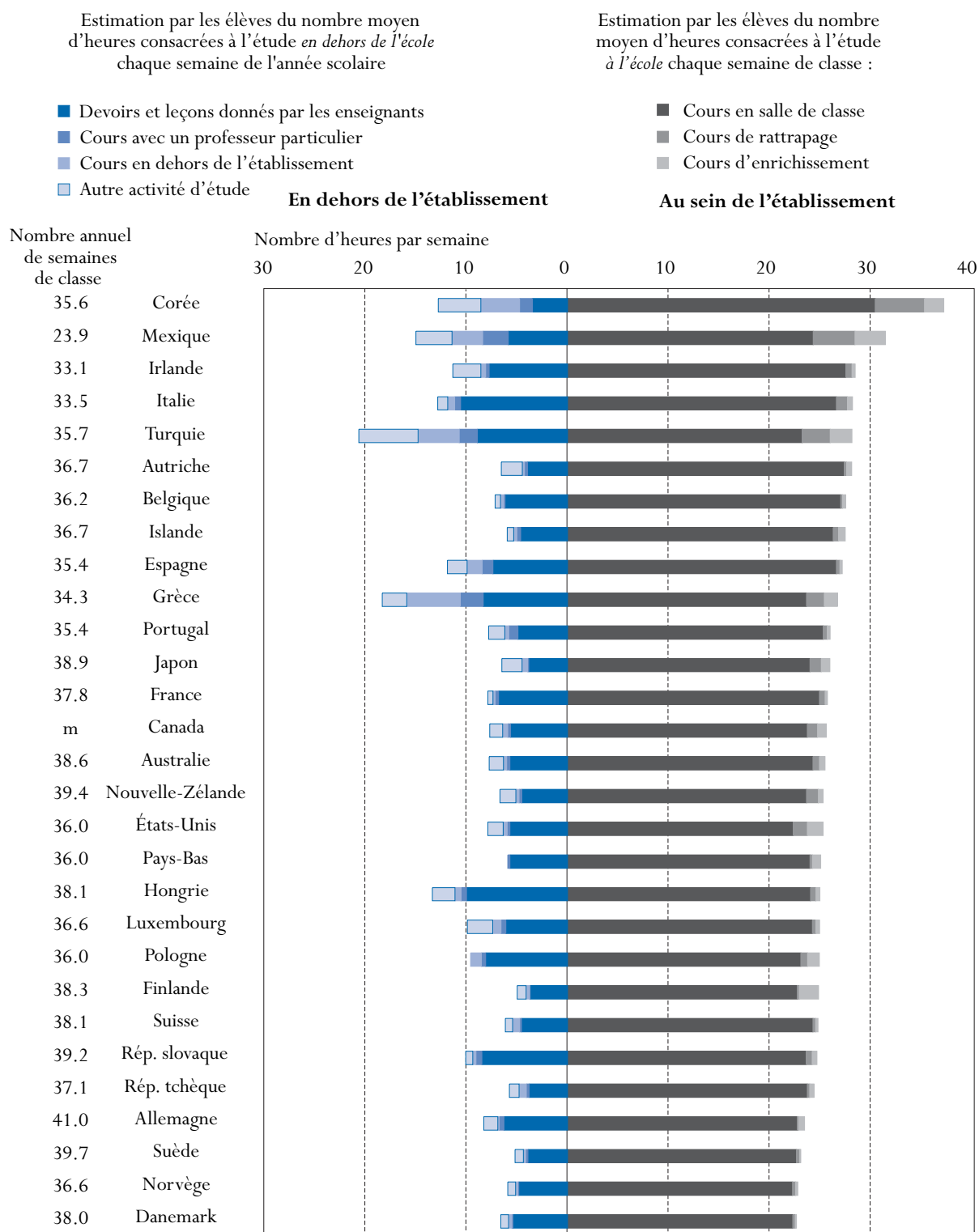
L'addition des nombres d'heures consacrés à chaque activité montre qu'en Corée, les activités d'apprentissage auxquelles se livrent les élèves de 15 ans dans le cadre scolaire et extrascolaire représentent plus de 40 heures par semaine de classe (voir le graphique D1.3).

La relation entre le temps d'apprentissage et les résultats des élèves

Le temps que les élèves peuvent consacrer à l'apprentissage est de toute évidence déterminant pour leurs performances. Toutefois, il n'est pas possible d'établir une relation directe entre le temps d'instruction et d'apprentissage indiqué ici et les résultats des élèves. Il serait abusif de considérer que ces deux variables sont tout simplement associées dans un rapport de cause à effet, car un certain nombre d'autres facteurs interviennent dans la relation, notamment l'efficacité avec laquelle les élèves utilisent leur temps d'apprentissage et avec laquelle l'enseignement leur est dispensé, le mode d'organisation de l'enseignement (par exemple la taille des classes et la fréquence plutôt que la longueur des séances de cours) et le type de possibilités d'apprentissage avant la scolarisation (dont les structures d'accueil et d'encadrement au niveau pré-primaire).

Par ailleurs, le temps consacré aux activités d'apprentissage en dehors de l'école, notamment aux devoirs, est un facteur supplémentaire qui complique la relation avec les performances des élèves. Il est possible par exemple que les enseignants donnent plus de devoirs aux élèves qui en ont le plus besoin pour améliorer leurs résultats (ou qu'ils leur en donnent plus régulièrement). Il se peut également que les élèves plus faibles aient besoin de plus de temps que les autres pour faire leurs devoirs. Inversement, il se peut que les élèves qui déclarent consacrer peu de temps à leur devoirs soient des élèves « brillants » qui les font rapidement, ou bien des élèves qui n'accordent guère de temps aux devoirs et aux leçons à la maison parce qu'ils se désintéressent de l'école. Enfin, le milieu socioéconomique des élèves peut avoir un impact sur la façon dont s'effectue le travail à la maison : les élèves vivant dans des familles plus aisées ou d'un meilleur niveau d'instruction sont susceptibles de bénéficier de meilleures conditions d'apprentissage et d'une plus grande aide en la matière. Des remarques similaires s'appliquent à d'autres formes d'apprentissage en dehors du cadre scolaire, notamment aux cours de rattrapage ou d'approfondissement.

Graphique D1.3. Temps d'étude des élèves dans le cadre scolaire et extrascolaire (2003)



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures consacrées à l'étude à l'école.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau 5.14. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436475413787>

Définitions et méthodologie

Les données sur le nombre d'heures d'instruction se rapportent à l'année scolaire 2002-2003 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2004 sur les enseignants et les programmes.

Le temps d'instruction des élèves âgés de 7 à 15 ans correspond au nombre annuel officiel de cours de 60 minutes organisés par l'établissement aux fins d'enseignement pendant l'année de référence, en l'occurrence l'année scolaire 2002-2003. 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 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.

- Par programme obligatoire, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires dans presque tous les établissements publics et pour presque tous les élèves qui y sont scolarisés. Le temps consacré aux matières est mesuré sur la base du tronc commun minimal, et non sur le temps moyen consacré à chaque matière, car les sources d'information (la réglementation) ne permettent pas de procéder à des estimations plus précises. Le programme obligatoire total comprend la partie obligatoire du programme et les matières à option obligatoires.
- Par partie non obligatoire du programme de base, on entend le nombre d'heures de cours supplémentaires que les élèves peuvent suivre en plus du nombre d'heures d'instruction obligatoire. Les matières concernées varient souvent d'un établissement ou d'une région à l'autre et peuvent être des matières optionnelles non obligatoires.
- Par temps d'instruction prévu, on entend le nombre annuel d'heures de cours suivies par les élèves, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues.

Le temps d'instruction typique prévu pour les jeunes de 15 ans qui est indiqué dans le tableau D1.1 est estimé sur la base du programme d'enseignement suivi par la plupart de ces élèves. Il peut s'agir d'un programme du premier ou du deuxième cycle du secondaire. Dans la plupart des pays, le programme de référence est un programme à vocation générale. Si le système éducatif dirige les élèves vers des filières différentes à cet âge, le temps d'instruction moyen peut avoir été estimé sur la base des programmes généraux les plus importants et pondéré en fonction de la proportion d'élèves fréquentant l'année d'étude comptant le plus d'élèves de 15 ans. Si les programmes à orientation professionnelle sont inclus dans le calcul du temps d'instruction, seule la partie de la formation dispensée dans le cadre scolaire doit être prise en considération.

Le temps d'instruction prévu dans les programmes les moins poussés réfère aux programmes conçus pour les élèves qui sont les moins susceptibles de poursuivre des études à la fin de la scolarité obligatoire ou au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les pays organisent ou non ces programmes selon qu'ils pratiquent ou non une politique de répartition par niveaux et de sélectivité. De nombreux pays prévoient le même temps d'instruction dans la plupart ou la totalité des programmes, mais laissent une certaine liberté quant au choix des matières. Lorsque les programmes sont longs et se distinguent nettement les uns des autres, le choix des matières doit être effectué à un stade assez précoce.

Les chiffres sur le temps d'apprentissage des élèves de 15 ans dans le cadre scolaire et extrascolaire proviennent des informations recueillies au travers des questionnaires contextuels remplis par les élèves dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2003. Les élèves

participants ont indiqué le temps consacré chaque semaine, y compris le week-end, aux différentes activités énumérées dans le graphique D1.3.

Les données sur la prise de décision proviennent de l'enquête de 2003 de l'OCDE-INES sur la prise de décision dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans le secteur public et se rapportent à l'année scolaire 2003-2004. Cette enquête a permis de recueillir des informations à propos du temps d'instruction et, notamment, de déterminer à quel niveau du système d'éducation les décisions concernant le nombre annuel d'heures de cours sont prises et d'évaluer le degré d'autonomie en la matière.

Autres références

Des indications spécifiques concernant les définitions et méthodologies pour cet indicateur sont disponibles pour chaque pays dans l'annexe 3 : www.oecd.org/edu/eag2005. Les données supplémentaires concernant cet indicateur sont disponibles sur le Web à l'adresse suivante <http://dx.doi.org/10.1787/436475413787> :

Tableau D1.2a. Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire pour les élèves de 9 à 11 ans (2003)

Tableau D1.2b. Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire pour les élèves de 12 à 14 ans (2003)

Par ailleurs, une analyse plus approfondie de la prise de décision est proposée dans l'indicateur D6 de l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation*, (OCDE, 2004c). L'enquête sur la prise de décision est décrite à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) de cette même édition sous le titre Indicateur D6 « Lieu de prise de décision aux niveaux du premier cycle du secondaire ». Toutes les données relatives à la prise de décision sont reprises sous le titre « Underlying data on decision making for Indicateur D6 ».

Tableau D1.1. Nombre d'heures d'instruction dans les établissements publics (2003)

Nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction obligatoire et d'instruction prévue pour les élèves de 7 à 8 ans, de 9 à 11 ans, de 12 à 14 ans et de 15 ans

	Fourchette d'âge pendant laquelle plus de 90% de la population est scolarisée	Nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction obligatoire					Nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction prévu					
		De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	À 15 ans (programme typique)	À 15 ans (programme minimum requis)	De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	À 15 ans (programme typique)	À 15 ans (programme minimum requis)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	5 - 16	992	992	974	964	964	992	992	1 018	1 021	1 021
	Autriche	5 - 16	678	833	997	1 095	1 048	m	m	m	m	m
	Belgique	3 - 17	a	a	a	a	a	826	826	949	949	445
	Belgique (Comm. fr.) ¹	3 - 17	840	840	960	1 020	m	930	930	1 020	m	m
	Rép. tchèque	5 - 17	628	707	818	877	338	m	m	m	m	m
	Danemark	4 - 16	615	750	800	720	720	615	750	800	720	720
	Royaume-Uni ²	4 - 15	861	889	870	893	a	890	890	940	940	a
	Finlande	6 - 18	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
	France	3 - 17	865	830	940	1 021	a	865	830	1 032	1 125	a
	Allemagne	6 - 17	625	780	870	888	m	625	780	870	888	m
	Grèce	6 - 16	864	928	1 064	1 216	1 034	864	928	1 064	1 459	1 277
	Hongrie	4 - 16	555	671	694	832	833	611	772	879	1 206	1 207
	Islande	3 - 16	700	778	848	863	a	700	778	848	863	a
	Irlande	5 - 16	915	915	839	802	713	915	915	899	891	891
	Italie	3 - 15	809	924	915	765	a	908	1 023	1 089	765	a
	Japon	4 - 17	656	709	817	m	a	656	709	817	m	a
	Corée	6 - 17	612	703	867	1 020	a	612	703	867	1 020	a
	Luxembourg	5 - 15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
	Mexique	6 - 12	800	800	1 167	1 058	a	800	800	1 167	1 124	a
	Pays-Bas	5 - 16	940	1 000	1 067	m	a	940	1 000	1 067	m	a
Nouvelle-Zélande	4 - 15	m	m	m	m	m	985	985	962	950	950	
Norvège	6 - 17	599	713	827	855	a	599	713	827	855	a	
Pologne	6 - 17	531	620	740	779	a	637	708	802	832	a	
Portugal	5 - 14	870	864	904	899	1 233	870	882	913	899	1 233	
Écosse	4 - 15	1 000	1 000	1 000	1 000	a	1 000	1 000	1 000	1 000	a	
Rép. slovaque	6 - 17	619	720	826	835	a	662	763	883	893	a	
Espagne	3 - 16	792	792	949	981	981	792	792	953	982	981	
Suède	6 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a	
Suisse	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	8 - 13	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a	
États-Unis	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
<i>Moyenne des pays</i>		<i>748</i>	<i>804</i>	<i>884</i>	<i>908</i>	<i>874</i>	<i>788</i>	<i>837</i>	<i>922</i>	<i>945</i>	<i>969</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	5 - 17	888	999	1 295	1 225	a	1 258	1 320	1 295	1 225	a

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

2. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436475413787>

D1

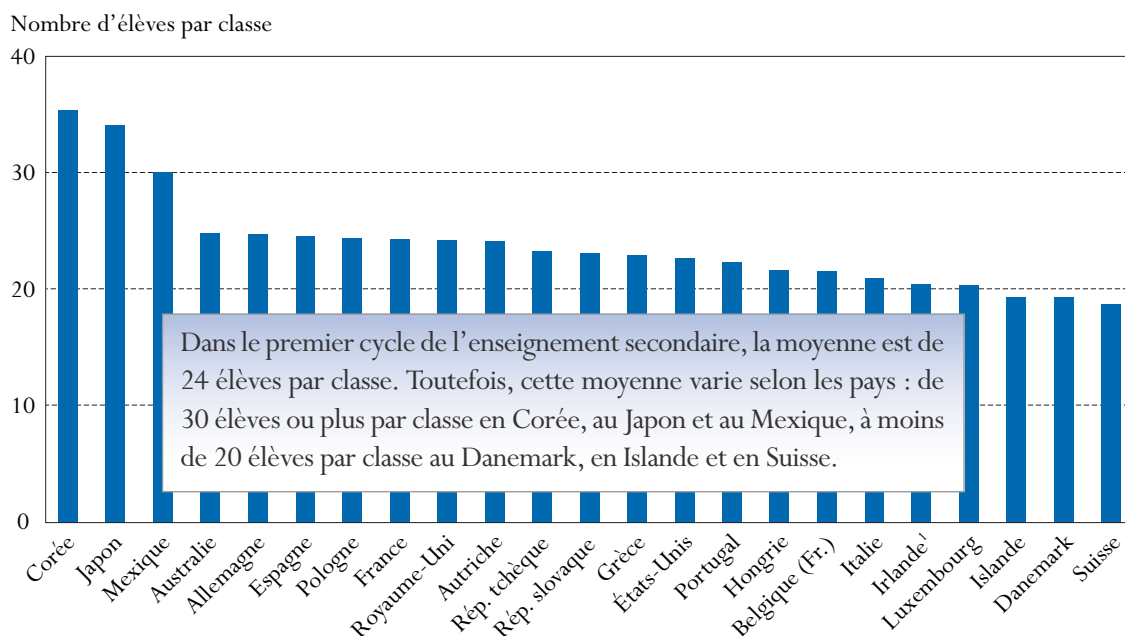
La taille des classes et le nombre d'élèves/étudiants par enseignant

Cet indicateur analyse la taille des classes dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (taux d'encadrement) dans tous les niveaux d'enseignement et la répartition du personnel entre le personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire. La taille du corps enseignant peut varier non seulement selon l'importance de la population en âge scolaire, mais également selon la taille moyenne des classes, le taux d'encadrement, le temps total d'instruction des étudiants (voir l'indicateur D1), le temps de travail moyen des enseignants (voir l'indicateur D4) et la répartition du temps de travail des enseignants entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches.

Points clés

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2003)

Ce graphique présente le nombre moyen d'élèves par classe dans les établissements publics et privés du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce nombre moyen d'élèves par classe est calculé à partir du nombre total d'élèves et du nombre total de classes dans chaque pays.



1. Établissements publics seulement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre moyen d'élèves par classe dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/776610366276>

Autres faits marquants

- Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 22 élèves par classe, mais elle varie pratiquement du simple au double selon les pays : de 35 élèves par classe en Corée à moins de 18 élèves en Grèce et au Luxembourg.
- La taille des classes augmente en moyenne de deux élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Toutefois, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant tend à diminuer lorsque le niveau d'éducation augmente, sous l'effet de l'allongement du temps annuel d'instruction, même si cette variation n'est pas uniforme dans tous les pays.
- La dotation en personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement primaire et secondaire varie, dans les dix pays pour lesquels des données sont disponibles, entre moins de 83 personnes pour 1000 élèves en Corée, au Japon et en Nouvelle-Zélande, et au moins 120 personnes pour 1000 élèves aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Islande et en Italie.
- Le personnel non enseignant représente en moyenne 30 % de l'ensemble du personnel des établissements d'enseignement primaire et secondaire. Cette part est inférieure à 20 % en Corée et en Nouvelle Zélande, mais supérieure à 40 % en France et en République tchèque.

Contexte

La taille des classes est au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Les classes à plus faible effectif sont appréciées, car elles permettent aux élèves d'obtenir une attention plus individualisée et évitent aux enseignants d'avoir à gérer de grands groupes d'élèves/étudiants et le surcroît de travail que cela représente. Toutefois, réduire la taille des classes peut donner lieu à une augmentation substantielle du coût de l'éducation en raison de l'importance de la rémunération des enseignants dans le budget global de l'éducation. Le fait que les classes soient de plus petite taille peut aussi influencer les parents lorsqu'ils choisissent un établissement pour leurs enfants. À cet égard, la taille des classes est considérée comme un indicateur qui permet d'évaluer la qualité du système éducatif, même si les travaux de recherche concernant l'impact de la taille des classes sur les résultats des élèves ne sont pas concluants.

La qualité de l'enseignement dépend également d'autres facteurs, notamment le nombre de classes ou d'élèves/étudiants dont les enseignants sont responsables, les matières enseignées, la répartition du temps de travail des enseignants entre l'enseignement proprement dit et leurs autres tâches, le mode de regroupement des élèves/étudiants par classe et la pratique du co-enseignement (*team teaching*). Le nombre d'élèves/étudiants par classe résume différents facteurs qu'il serait utile d'isoler pour mieux comprendre la variation de la qualité du système éducatif entre les pays (voir l'encadré D2.1).

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant et la proportion de personnel enseignant et non enseignant donnent une idée des ressources consacrées à l'éducation.

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

Le taux d'encadrement est également un indicateur important des ressources consacrées à l'éducation. Il peut y avoir des arbitrages entre une augmentation du taux d'encadrement (un nombre d'élèves/étudiants par enseignant plus petit) et un accroissement de la rémunération des enseignants, une hausse des investissements en outils didactiques ou encore le recours plus généralisé à des enseignants auxiliaires ou à des paraprofessionnels dont les salaires sont souvent considérablement moins élevés que ceux des enseignants qualifiés. En outre, la scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants présentant des besoins éducatifs spécifiques dans des classes normales nécessite davantage de moyens tant en termes de personnel spécialisé que de services d'assistance, ce qui peut réduire les ressources disponibles pour diminuer le nombre d'élèves/étudiants par enseignant.

Le nombre de membres du personnel enseignant et non enseignant par millier d'élèves/étudiants donne une idée de la proportion des ressources humaines qui est affectée à l'éducation de la population d'un pays. Le nombre de personnes employées, qu'elles appartiennent au corps enseignant ou au personnel de soutien, et la rémunération des personnels de l'éducation (indicateur D3) sont deux facteurs importants qui influent sur les ressources financières investies dans l'éducation.

Observations et explications

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement primaire, la taille moyenne des classes est de 22 élèves par classe, mais elle varie grandement selon les pays de l'OCDE : de 35 élèves en Corée à moins de 20 élèves au Danemark, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Portugal et en Suisse. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne s'établit à 24 élèves par classe et varie entre 35 élèves en Corée à moins de 20 élèves au Danemark, en Islande et en Suisse (voir le tableau D2.1).

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

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

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

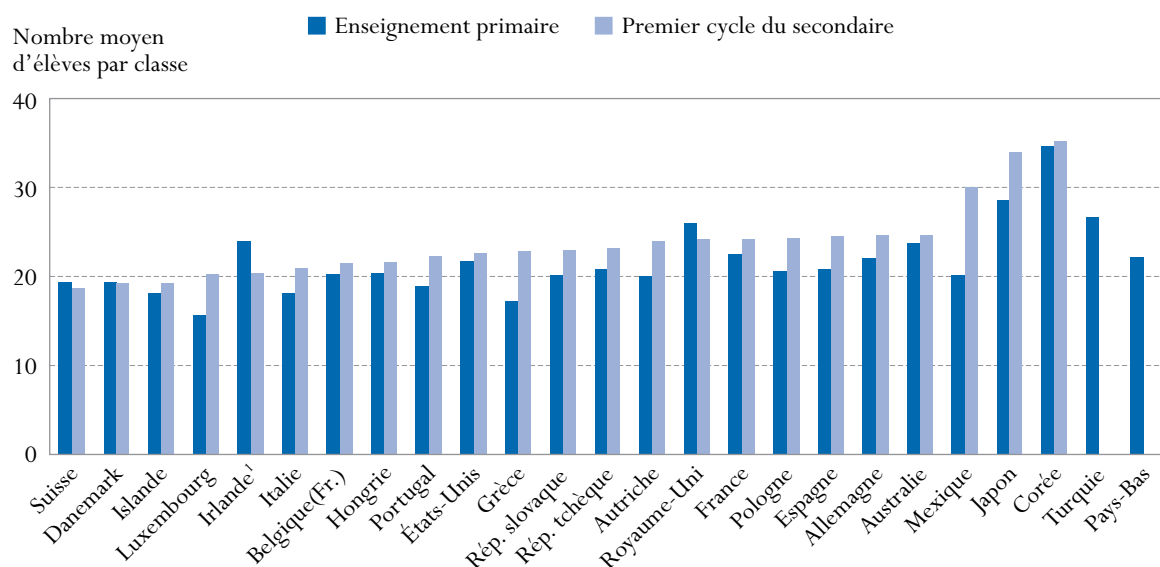
Estimation de la taille de la classe : $6 \text{ élèves par enseignant} * (40 \text{ heures d'instruction} / 10 \text{ heures d'enseignement par enseignant}) = 24 \text{ élèves}$.

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

Ces définitions expliquent pourquoi des taux d'encadrement similaires peuvent se traduire par des tailles de classe différentes dans certains pays. Au Japon et en République slovaque par exemple, le nombre d'élèves par enseignant est similaire dans l'enseignement primaire (19.9 et 19.4), mais les classes ont des effectifs nettement plus lourds au Japon qu'en République slovaque (28.6 contre 20.2, voir le tableau D2.1). Malgré certaines différences dans le champ couvert par les indicateurs, cet écart peut être attribué au fait que la partie du temps de travail des enseignants qui est consacrée aux cours proprement dits est moins importante au Japon qu'en République slovaque : elle représente 33 % au Japon, contre 41 % en République slovaque (voir l'indicateur D4).

L'effectif des classes augmente en moyenne de deux élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Grèce, au Japon, au Luxembourg et au Mexique, l'effectif moyen des classes augmente de plus de quatre élèves entre le primaire et le premier cycle du secondaire, alors qu'au Danemark, au Royaume-Uni et en Suisse, il diminue légèrement entre ces deux niveaux d'enseignement (voir le graphique D2.2). L'indicateur de la taille des classes n'est calculé que dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, car il serait difficile de définir et de comparer les tailles de classe à des niveaux supérieurs où les élèves/étudiants assistent à des cours dans différents groupes ou classes, selon la matière.

Graphique D2.2. Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2003)



1. Établissements publics seulement.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre moyen d'élèves par classe dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

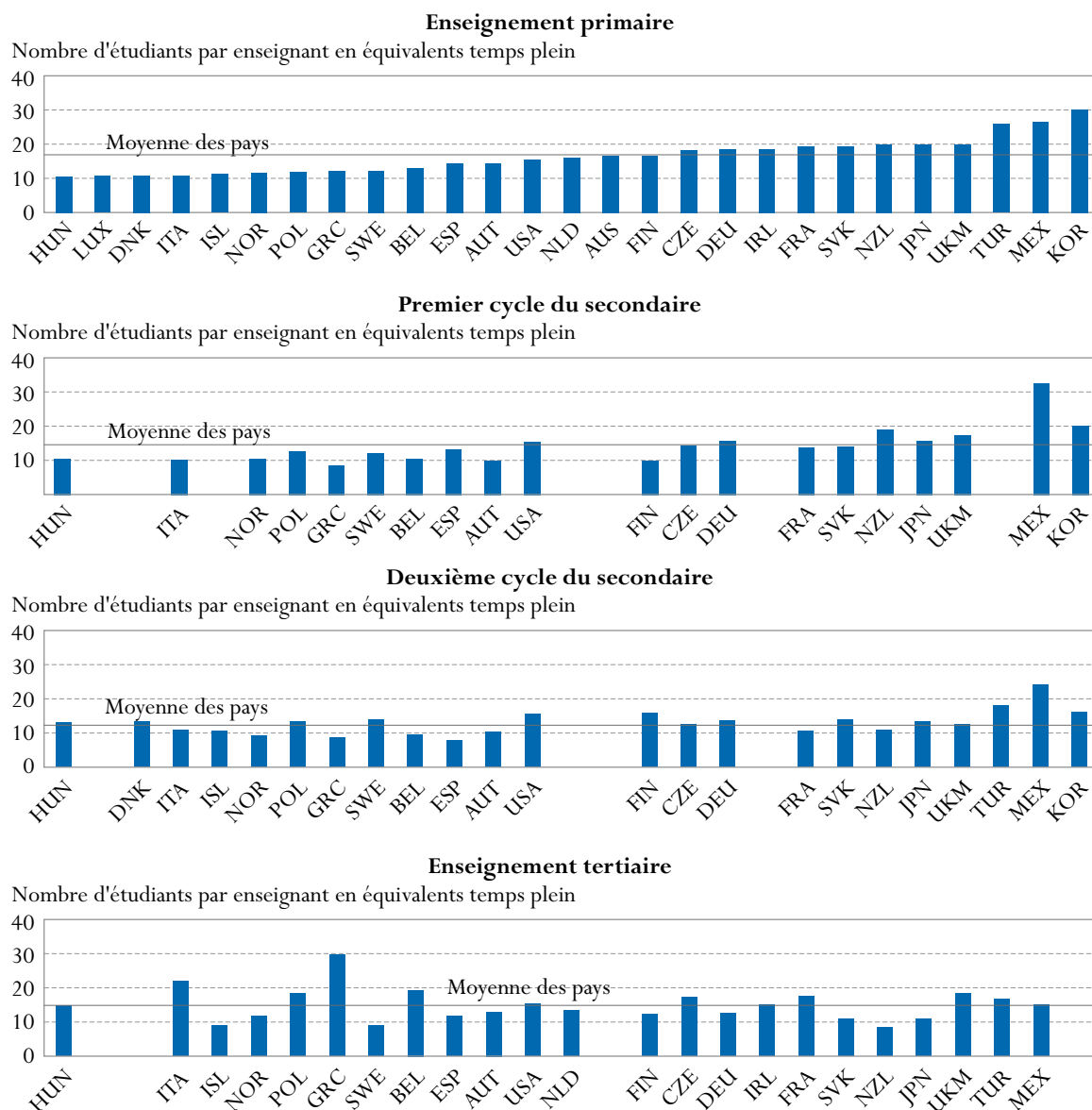
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/776610366276>

D2

Nombre d'élèves/étudiants par enseignant

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant en équivalents temps plein varie entre plus de 25 élèves en Corée, au Mexique et en Turquie et moins de 11 élèves au Danemark, en Hongrie, en Italie et au Luxembourg, la moyenne des pays de l'OCDE étant de 17 élèves par enseignant à ce niveau (voir le graphique D2.3).

Quant au taux d'encadrement dans l'enseignement secondaire, il varie d'une manière analogue selon les pays : de plus de 29 élèves par enseignant en équivalents temps plein au Mexique, à moins de 10 en Belgique, en Grèce, au Luxembourg et en Norvège. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement moyen des pays de l'OCDE est de 14 élèves par enseignant environ. Les taux d'encadrement sont proches de cette moyenne en Allemagne (15 élèves par enseignant), en Finlande (13), en Irlande (14), au Japon (15), en Nouvelle-Zélande (14), en Pologne (13), en République slovaque (14), en République tchèque (13), au Royaume-Uni (15) et en Suède (13) (voir le tableau D2.2).

Graphique D2.3. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2003)

Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leurs abréviations figure dans le Guide du lecteur.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau D2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/776610366276>

Comme l'indique la différence entre les taux moyens d'encadrement dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, il y a de moins en moins d'élèves par enseignant en équivalents temps plein à mesure que le niveau d'enseignement augmente. Le nombre d'élèves par enseignant diminue entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans tous les pays de l'OCDE, excepté aux États-Unis, en Hongrie, au Mexique, en Pologne et en Suède. Cette diminution intervient malgré une tendance à la hausse du nombre d'élèves par classe entre ces deux niveaux d'enseignement.

La diminution du nombre d'élèves par enseignant entre l'enseignement primaire et secondaire reflète des différences du temps annuel d'instruction, qui tend à s'allonger dans les niveaux supérieurs. Elle peut également s'expliquer par des décalages entre l'évolution démographique et l'adaptation de l'offre d'enseignants qui s'ensuit 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 sont loin d'aller de soi (voir le tableau D2.2).

Dans les établissements d'enseignement tertiaire, le taux d'encadrement varie également selon les pays : de quelque 30 étudiants par enseignant en Grèce à 11 étudiants ou moins en Islande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Suède (voir le tableau D2.2). Toutefois, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation de ces chiffres, car il est difficile de calculer des nombres d'étudiants et d'enseignants en équivalents temps plein qui soient comparables dans l'enseignement tertiaire.

Dans 13 des 15 pays pour lesquels des données sur l'enseignement tertiaire de type A et B et les programmes de recherche de haut niveau sont disponibles, le taux d'encadrement est plus élevé dans l'enseignement tertiaire de type B, qui est le plus souvent axé sur des professions spécifiques, que dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche de haut niveau (voir le tableau D2.2). L'Allemagne et surtout la Turquie sont les seuls pays où le taux d'encadrement est plus faible dans l'enseignement tertiaire de type B.

Le taux d'encadrement dans l'enseignement pré-primaire est présenté dans le tableau D2.2. Il est important de noter que le personnel enseignant inclus dans le calcul de ce ratio correspond aux enseignants seulement et n'inclut pas les aides éducateurs, les assistants d'enseignement et les autres personnels de soutien d'enseignement. Il pourrait être judicieux d'inclure d'autres catégories de personnel dans le calcul des taux d'encadrement, en particulier dans l'enseignement pré-primaire, comme cela peut être le cas pour le calcul de ces taux au niveau national.

Le personnel enseignant et non enseignant employé par l'éducation

La répartition des personnels de l'éducation entre le corps enseignant et les autres catégories de personnel varie considérablement dans les dix pays de l'OCDE ayant fourni des données, ce qui dénote des différences dans l'organisation et dans la gestion des systèmes d'enseignement. Le personnel enseignant et non enseignant employé dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire ne compte pas plus de 82 personnes pour 1000 élèves en Corée, au Japon et en Nouvelle Zélande, mais atteint au moins 120 personnes pour 1000 élèves aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Islande et en Italie.

Dans les dix pays de l'OCDE pour lesquels des données sur toutes les catégories de personnel de l'éducation sont disponibles, le personnel non enseignant représente en moyenne un tiers de l'ensemble du personnel des établissements primaires et secondaires. Cette part est de l'ordre de 30 à 40 % dans trois de ces pays et dépasse même 40 % en France et en République tchèque. C'est en Nouvelle-Zélande qu'elle est la plus faible (13 %). Par comparaison avec le nombre d'élèves inscrits dans les établissements primaires et secondaires, le personnel non enseignant représente plus de 40 personnes pour 1000 élèves aux États-Unis, en France, en Islande, en Italie et en République tchèque (voir le tableau D2.3).

Ces différences reflètent l'importance des ressources humaines que les pays affectent à des missions autres que l'enseignement. À titre d'exemple, citons les chefs d'établissement et les chercheurs sans charge d'enseignement, les conseillers d'orientation, les infirmiers scolaires, les bibliothécaires, les chauffeurs de car, les gardiens et les préposés à l'entretien, mais aussi le personnel chargé de l'administration et de la direction à l'intérieur et à l'extérieur des établissements. Aux États-Unis, en Hongrie, en Islande et

en Italie, le personnel de maintenance et d'exploitation représente plus de 20 personnes pour 1000 élèves dans les établissements primaires et secondaires. Le personnel administratif des établissements primaires et secondaires représente entre 8 et 11 personnes pour 1000 élèves aux États-Unis, en Finlande et en Italie et plus de 18 personnes pour 1000 élèves en République tchèque. Quant au personnel de direction à l'échelon de l'établissement ou à un niveau supérieur, il représente plus de 6 personnes pour 1000 élèves en France, en Islande, en République slovaque et en République tchèque et 10 personnes pour 1000 élèves en Norvège (voir le tableau D2.3). Enfin, les membres du personnel spécialisé de soutien destiné aux élèves du primaire et du secondaire sont relativement nombreux en France (plus de 24 personnes pour 1000 élèves inscrits) et, dans une moindre mesure, aux États-Unis (9 personnes environ pour 1000 élèves).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2002-2003 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

La taille des classes est obtenue en divisant le nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement spécial ont été exclus afin de garantir la comparabilité internationale des données. Cet indicateur comprend uniquement les programmes habituels dispensés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire et exclut les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales.

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (ou taux d'encadrement) est obtenu en divisant le nombre d'élèves/étudiants, exprimé en équivalents temps plein, à un niveau d'enseignement donné, par le nombre d'enseignants, également en équivalents temps plein, au même niveau et dans le même type d'établissement d'enseignement.

Le taux d'encadrement par type d'établissement est calculé sur la base des nombres d'élèves/étudiants et d'enseignants dans les établissements publics et privés (établissements privés subventionnés et indépendants). Dans certains pays, une faible proportion d'élèves sont inscrits dans des établissements privés (voir le tableau D5.1).

Le personnel enseignant comprend les deux catégories suivantes :

- Le corps enseignant se compose du personnel qualifié impliqué directement dans l'instruction des élèves/étudiants. Il englobe les enseignants, les enseignants dispensant un enseignement spécialisé (aux enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques) et d'autres enseignants qui prennent en charge des élèves/étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou des élèves réunis en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours individualisés dans une salle de classe ou un autre local. Le corps enseignant comprend également les doyens de faculté ou directeurs et présidents de département dont les tâches incluent une charge de cours, mais exclut le personnel non qualifié qui aide les enseignants dans leurs tâches d'enseignement, comme les aides éducateurs ou le personnel auxiliaire.
- La catégorie des aides éducateurs, assistants d'enseignement/ recherche englobe le personnel non professionnel ou les élèves/étudiants qui aident les enseignants à dispenser des cours. Cette catégorie de personnel n'est pas incluse dans les tableaux D2.1 et D2.2.

Le personnel non enseignant comprend les quatre catégories suivantes :

- Le personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves/étudiants comprend les professionnels qui ont pour mission d'apporter un soutien aux élèves/étudiants dans leurs études. Il s'agit bien souvent d'anciens enseignants qui ont pris de nouvelles fonctions dans le système éducatif. Cette catégorie

comprend également le personnel spécialisé dans les services d'aide sanitaire et sociale spécifiques aux élèves/étudiants au sein du système éducatif. À titre d'exemple, citons les conseillers d'orientation, les bibliothécaires, les médecins, les dentistes, les infirmiers, les psychiatres et les psychologues, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.

- Le personnel de direction des établissements et des niveaux supérieurs du système éducatif englobe les professionnels responsables de la gestion et de l'administration des établissements ainsi que ceux chargés du contrôle de la qualité et de l'encadrement à des niveaux supérieurs du système éducatif. Cette catégorie comprend les chefs d'établissements et leurs adjoints, les directeurs et leurs adjoints, les préfets, proviseurs et recteurs et leurs adjoints, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.
- Le personnel administratif des établissements et des niveaux supérieurs du système éducatif englobe toutes les catégories de professionnels qui contribuent à l'administration et à la gestion des établissements et des niveaux supérieurs du système éducatif. À titre d'exemple, citons les réceptionnistes, les secrétaires, les dactylos et les rédacteurs, les comptables, les employés de bureau, les analystes, les programmeurs et les administrateurs de réseaux informatiques, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.
- Le personnel de maintenance et d'exploitation englobe les professionnels chargés de l'entretien et du fonctionnement des établissements, des transports scolaires, de la sécurité des établissements et de la restauration. À titre d'exemple, citons les maçons, les menuisiers, les électriciens, les réparateurs, les peintres et les tapissiers, les plâtriers, les plombiers et les mécaniciens automobiles. Cette catégorie de personnel inclut également les chauffeurs de cars et d'autres véhicules, les ouvriers du bâtiment, les jardiniers et gardiens des espaces verts, les surveillants de car, les agents de sécurité aux abords des établissements, les cuisiniers, les concierges, les employés de cantine, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.

Autres références

L'indicateur D5 analyse la variation de la taille des classes et du taux d'encadrement selon le type d'établissement.

Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement (2003)

Nombre d'élèves par classe, calculé sur la base du nombre d'élèves et du nombre de classes

	Enseignement primaire					Premier cycle de l'enseignement secondaire (filiale générale)				
	Établissements publics	Établissements privés			TOTAL : Établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés			TOTAL : Établissements publics et privés
		Total des établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants			Total des établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
			(2)	(3)				(4)	(7)	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	22.7	26.0	26.0	a	23.8	22.2	26.2	26.2	a	24.7
Autriche	20.0	20.5	x(2)	x(2)	20.1	24.0	24.5	x(7)	x(7)	24.0
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Comm.fr.)	19.9	20.8	20.8	a	20.3	21.1	21.8	21.8	a	21.5
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	20.8	16.8	16.8	a	20.8	23.3	21.2	21.2	a	23.2
Danemark	19.7	17.4	17.4	a	19.4	19.4	18.1	18.1	a	19.2
Finlande	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
France	22.3	23.9	23.9	n	22.6	24.1	24.8	25.0	13.4	24.2
Allemagne	22.0	23.4	x(2)	x(2)	22.0	24.6	25.9	x(7)	x(7)	24.7
Grèce	17.1	18.8	a	18.8	17.2	22.7	24.9	a	24.9	22.8
Hongrie	20.5	19.1	19.1	a	20.4	21.5	22.1	22.1	a	21.6
Islande	18.2	15.2	15.2	n	18.1	19.4	13.1	13.1	n	19.3
Irlande	24.0	m	a	m	m	20.4	m	a	m	m
Italie	18.0	20.0	a	20.0	18.1	20.9	21.3	a	21.3	20.9
Japon	28.6	33.9	a	33.9	28.6	33.9	36.0	a	36.0	34.0
Corée	34.7	34.1	a	34.1	34.7	35.4	34.6	34.6	a	35.2
Luxembourg	15.5	20.4	21.2	20.4	15.7	20.2	20.8	20.8	20.7	20.3
Mexique	20.0	23.3	a	23.3	20.2	30.1	28.1	a	28.1	30.0
Pays-Bas	x(5)	x(5)	x(5)	a	22.2	m	m	m	a	m
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pologne	20.8	11.8	11.9	11.8	20.6	24.6	16.0	25.7	14.3	24.3
Portugal	18.6	22.4	a	22.4	18.9	22.1	23.9	a	23.9	22.3
Rép. slovaque	20.2	19.9	19.9	n	20.2	23.0	23.3	23.3	n	23.0
Espagne	19.4	24.3	24.7	20.9	20.8	23.4	27.0	27.8	21.7	24.5
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	19.5	16.4	14.4	16.7	19.3	18.8	16.3	18.1	15.9	18.7
Turquie	26.9	17.8	a	17.8	26.7	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	26.0	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	24.2
États-Unis	22.0	19.6	a	19.6	21.7	23.2	18.8	a	18.8	22.6
Moyenne des pays	21.4	21.2	19.7	21.6	21.6	23.6	23.3	23.2	21.7	23.9
PAYS PARTENAIRES										
Argentine ¹	28.0	26.7	26.7	26.7	27.8	28.8	27.9	27.9	27.9	28.6
Brésil ¹	32.6	18.8	a	18.8	30.6	34.3	25.9	a	25.9	33.2
Chili	31.4	32.1	34.5	23.4	31.7	32.0	32.5	34.7	24.8	32.2
Chine	34.4	36.2	a	36.2	34.5	57.1	47.1	a	47.1	56.7
Égypte	41.5	35.2	36.9	35.0	40.8	43.2	32.2	39.6	30.9	42.4
Inde	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	39.9	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	39.0
Israël	25.6	a	a	a	25.6	31.0	a	a	a	31.0
Jamaïque	42.0	m	m	m	m	32.0	m	m	m	m
Jordanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaisie ¹	31.7	m	a	m	m	34.0	m	a	m	m
Paraguay ¹	17.9	19.4	21.7	16.2	18.1	26.2	23.1	26.4	19.6	25.5
Pérou ¹	18.0	17	29.0	15.0	17.9	32.0	22.5	33.0	20.0	29.9
Philippines	43.9	32.5	a	32.5	42.9	56.1	55.7	a	55.7	56.0
Fédération de Russie	15.8	9.8	a	9.8	15.8	20.2	10.2	a	10.2	20.1
Sri Lanka	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	25.8	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	29.8
Thaïlande	22.9	36.9	36.9	a	24.3	41.5	39	39.0	a	41.3
Tunisie	27.1	24.4	a	24.4	27.1	33.1	19	a	19.0	32.7
Uruguay ¹	19.3	m	a	m	m	29.7	25.9	a	25.9	29.2
Zimbabwe	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/776610366276>

Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2003)

Taux d'encadrement par niveau d'enseignement, exprimés en équivalents temps plein

	Pré-primaire (1)	Primaire (2)	Enseignement secondaire			Post-secondaire non tertiaire (6)	Enseignement tertiaire		
			Premier cycle (3)	Deuxième cycle (4)	Ensemble du secondaire (5)		Tertiaire de type B (7)	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau (8)	Ensemble du tertiaire (9)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie ¹	m	16.6	x(5)	x(5)	12.4	m	m	16.1	m
Autriche	17.6	14.4	10.0	10.2	10.1	9.5	7.3	13.7	12.9
Belgique	16.1	13.1	10.6	9.6	9.9	x(4)	x(9)	x(9)	19.2
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	13.1	18.3	14.3	12.6	13.4	19.1	16.9	17.3	17.3
Danemark	6.8	10.8	x(2)	13.4	m	m	m	m	m
Finlande	12.5	16.6	9.8	15.9	12.9	x(4)	x(4)	12.3	12.3
France	18.8	19.4	13.7	10.6	12.2	m	13.2	18.6	17.6
Allemagne	m	18.7	15.6	13.7	15.1	15.0	14.9	12.2	12.5
Grèce	13.2	12.1	8.7	8.6	8.6	7.5	23.2	34.1	29.6
Hongrie	10.6	10.6	10.6	13.2	11.8	11.2	x(9)	x(9)	14.8
Islande	5.1	11.3	x(2)	10.7	m	x(4-9)	2.0	9.3	9.0
Irlande	15.0	18.7	x(5)	x(5)	13.7	x(5)	14.5	15.2	15.0
Italie	12.1	10.9	10.3	10.8	10.6	m	8.9	22.3	21.9
Japon	18.0	19.9	15.7	13.5	14.5	x(4-9)	8.4	12.4	11.0
Corée	21.0	30.2	19.9	16.0	17.8	a	m	m	m
Luxembourg ²	13.1	10.8	x(5)	x(5)	9.0	m	m	m	m
Mexique	22.3	26.7	32.4	24.0	29.1	a	13.7	15.2	15.1
Pays-Bas	x(2)	16.0	x(5)	x(5)	15.7	x(5)	x(9)	x(9)	13.4
Nouvelle-Zélande	10.3	19.9	18.8	10.9	14.4	9.0	7.4	9.0	8.5
Norvège ²	m	11.7	10.4	9.2	9.8	x(4)	x(9)	x(9)	11.9
Pologne	15.1	11.9	12.6	13.5	13.0	15.9	14.0	18.4	18.3
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. slovaque	9.9	19.4	13.9	14.0	14.0	8.4	7.6	11.0	10.8
Espagne	14.8	14.3	13.3	7.9	10.9	a	7.6	13.3	11.8
Suède	10.8	12.3	12.1	14.1	13.1	m	x(9)	x(9)	9.0
Suisse ²	m	m	m	m	m	m	m	18.7	m
Turquie	16.4	25.9	a	18.0	18.0	a	51.7	13.3	16.6
Royaume-Uni ¹	23.5	20.0	17.4	12.6	14.8	m	x(9)	x(9)	18.2
États-Unis	15.5	15.5	15.5	15.6	15.5	a	x(9)	x(9)	15.2
Moyenne des pays	14.4	16.5	14.3	13.0	13.6	11.9	14.1	15.7	14.9
PAYS PARTENAIRES									
Argentine ³	22.6	19.1	21.3	17.9	19.8	a	33.7	11.8	16.0
Bésil ^{2,3}	18.8	22.4	17.9	16.7	17.5	a	x(9)	x(9)	14.8
Chili	22.9	33.9	33.5	32.3	32.7	a	m	m	m
Chine	m	21.9	20.0	16.3	18.8	m	m	m	m
Égypte	23.6	22.2	20.2	14.5	17.2	m	m	m	m
Inde ³	40.5	40.2	37.2	27.5	32.5	34.8	22.0	22.2	22.2
Indonésie	16.3	23.4	18.8	16.8	18.0	a	x(9)	x(9)	18.7
Israël	m	20.9	13.4	12.9	13.1	m	m	m	m
Jamaïque	m	29.7	x(5)	x(5)	20.3	m	m	m	m
Jordanie ²	20.3	19.9	x(2)	15.5	m	a	m	m	m
Malaisie ^{2,3}	20.6	18.8	x(5)	x(5)	16.9	24.1	30.4	26.2	18.8
Paraguay ³	18.4	17.3	14.2	14.8	14.5	m	15.4	m	m
Pérou ^{2,3}	26.8	25.1	x(5)	x(5)	18.9	m	17.6	13.0	14.8
Philippines	31.9	34.9	37.2	36.7	37.1	20.6	x(9)	x(9)	22.1
Fédération de Russie	7.0	17.0	x(5)	x(5)	8.5	m	11.8	m	m
Sri Lanka	m	23.4	22.0	17.1	19.7	a	m	m	m
Thaïlande	28.5	18.5	19.5	19.9	19.7	a	25.4	38.0	35.0
Tunisie ²	20.4	21.5	17.9	18.0	18.0	m	x(9)	x(9)	20.4
Uruguay ^{2,3}	29.0	21.2	14.3	30.2	19.4	a	x(9)	x(9)	8.2
Zimbabwe	m	38.6	x(5)	x(5)	22.1	m	m	m	m

1. Ne comprend que les filières générales pour les 1er et 2e cycles du secondaire.

2. Établissements publics seulement.

3. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/776610366276>

Tableau D2.3. Personnel enseignant et non enseignant dans les établissements d'enseignement (2003)

Personnel enseignant et non enseignant des établissements d'enseignement primaire et secondaire, pour 1000 élèves, exprimé en équivalents temps plein

	Personnel enseignant		Personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves	Gestion/contrôle de qualité/ Administration		Personnel de maintenance et d'exploitation	TOTAL : personnel enseignant et non enseignant	
	Enseignants, enseignants-chercheurs et autres enseignants	Aides-enseignants et assistants de recherche		Personnel de direction (au niveau des établissements et aux échelons supérieurs)	Personnel administratif (au niveau des établissements et aux échelons supérieurs)			
								(1)
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	
	Autriche	88.5	m	m	5.4	m	m	
	Belgique	90.5	m	m	m	m	m	
	Belgique (Comm. fl.) ¹	87.2	a	7.5	m	m	m	
	Canada	m	m	m	m	m	m	
	Rép. tchèque	67.4	0.2	5.8	7.6	18.9	16.7	116.6
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	70.1	5.5	2.0	2.4	8.2	14.1	102.4
	France	70.2	m	24.6	7.2	4.1	14.0	120.1
	Allemagne	62.4	m	m	m	m	m	m
	Grèce	100.0	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	88.1	m	x(1 or 5)	x(1 or 5)	3.3	33.2	124.7
	Islande ²	89.9	6.1	5.0	9.5	4.7	25.9	141.2
	Irlande ¹	64.9	m	m	2.2	m	m	m
	Italie	93.6	3.3	6.2	1.7	11.1	23.4	139.2
	Japon	60.2	m	5.3	5.4	4.9	6.3	82.0
	Corée	43.8	a	0.9	2.6	2.4	4.3	54.0
	Luxembourg	101.6	m	m	m	m	m	m
	Mexique	36.2	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	63.1	m	m	5.4	m	m	m
Nouvelle-Zélande	60.9	0.2	n	4.7	4.8	m	70.5	
Norvège	90.4	m	m	10.3	m	m	m	
Pologne	80.0	m	3.9	m	m	m	m	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. slovaque	65.8	m	m	6.5	m	m	m	
Espagne ¹	81.7	m	m	m	m	m	m	
Suède	78.7	2.1	m	4.8	m	m	m	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	42.2	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	51.2	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	64.5	13.0	8.9	3.8	10.4	22.8	123.5	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>72.8</i>	<i>4.3</i>	<i>6.4</i>	<i>5.3</i>	<i>7.3</i>	<i>17.9</i>	<i>107.4</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	60.2	m	m	3.7	m	m	

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

2. Les chiffres sur le personnel de direction et le personnel administratif à l'échelon supérieur ne sont pas disponibles.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/776610366276>

Le salaire des enseignants

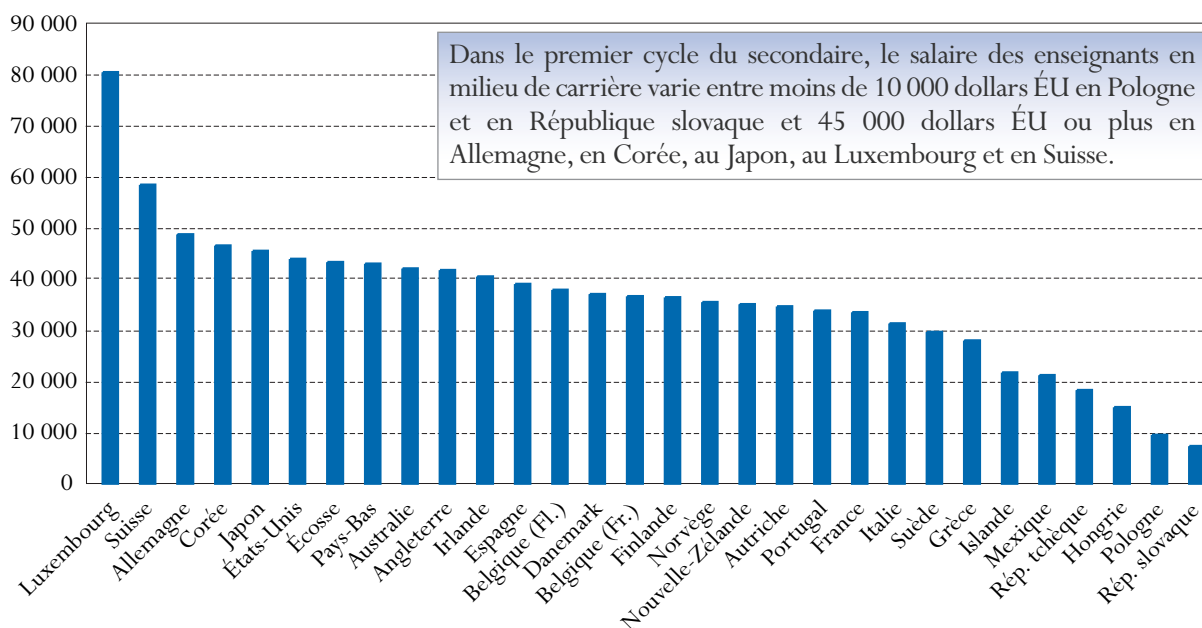
Cet indicateur compare les salaires statutaires de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximal des enseignants qui travaillent dans des établissements publics d'enseignement primaire et secondaire et passe en revue divers systèmes de primes à l'encouragement et de gratification. L'analyse combinée du salaire des enseignants, de la taille des classes (voir l'indicateur D2) et du temps de travail des enseignants (voir l'indicateur D4) décrit certains aspects essentiels des conditions de travail des enseignants. Par ailleurs, les différences dans les salaires des enseignants et dans d'autres domaines tels que les taux d'encadrement (voir l'indicateur D2) expliquent dans une certaine mesure les écarts observés dans les dépenses d'éducation par élève/étudiant (voir l'indicateur B1).

Points clés

Graphique D3.1a. Salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire après 15 ans d'exercice (2003)

Ce graphique présente le salaire statutaire annuel, après 15 ans d'exercice et la formation minimale requise, des enseignants du premier cycle du secondaire dans les établissements publics. Les salaires sont exprimés en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA.

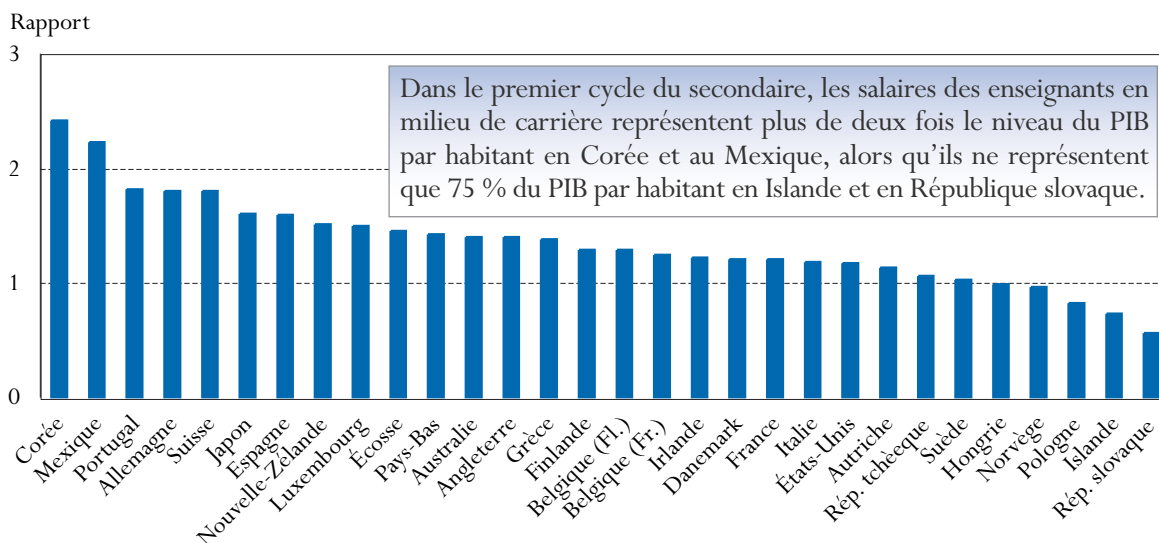
Équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire statutaire annuel des enseignants après 15 ans d'exercice.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

Graphique D3.1b. Rapport entre le salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice dans le premier cycle du secondaire et le PIB par tête (2003)



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport entre le salaire statutaire des enseignants possédant la formation minimale, après 15 ans d'exercice, et le PIB par habitant.

Source : OCDE. Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

Autres faits marquants

- En moyenne, le salaire par heure d'enseignement d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 40 % environ à celui d'un enseignant du primaire. Toutefois, l'écart de rémunération horaire entre ces deux niveaux d'enseignement est inférieur à 5 % aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en République slovaque, mais supérieur à 80 % en Espagne et aux Pays-Bas, où le temps d'enseignement varie le plus entre le niveau primaire et le niveau secondaire.
- En moyenne, les salaires perçus par les enseignants arrivés au sommet de l'échelle barémique sont supérieurs de 70 % environ aux salaires de début de carrière, tant dans l'enseignement primaire que secondaire. Toutefois, cet écart varie considérablement selon les pays, principalement à cause des disparités dans le nombre d'années d'exercice qu'il faut à un enseignant pour progresser dans l'échelle des salaires. Ainsi, en Corée, le salaire maximal est près de trois fois le salaire de départ, mais il faut 37 ans de carrière pour atteindre l'échelon maximal. Au Portugal, l'écart salarial entre le niveau minimal et maximal de l'échelle barémique est similaire à celui de la Corée, mais cet échelon maximal est atteint après 26 ans d'exercice.
- Le salaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la quasi-totalité des pays entre 1996 et 2003. C'est en Hongrie et au Mexique que les hausses salariales les plus importantes ont été enregistrées. En Espagne, le salaire des enseignants du niveau primaire et du deuxième cycle du secondaire a diminué en valeur réelle durant la même période.

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 salaires et les conditions de travail, y compris les salaires en début de carrière et les barèmes de rémunération, ainsi que l'investissement consenti par l'individu pour devenir enseignant, comparés aux salaires et aux coûts de formation dans d'autres professions hautement qualifiées. Ces deux éléments (les salaires et les conditions de travail) ont un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le type de personnes intéressées par la profession d'enseignant.

Par ailleurs, les salaires des enseignants représentent le principal poste de dépenses dans le budget de l'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. L'élaboration de ce budget est naturellement le fruit de compromis entre divers facteurs interdépendants, notamment les salaires des enseignants, les taux d'encadrement, le temps d'instruction prévu pour les élèves/étudiants et le nombre d'heures d'enseignement à charge des enseignants.

Observations et explications

Comparaison des salaires des enseignants

La première partie de cet indicateur compare les salaires statutaires de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximal des enseignants possédant les qualifications minimales requises pour enseigner dans les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire. Dans une première partie, les salaires des enseignants (de départ, en milieu de carrière et à l'échelon maximal) sont examinés en valeurs absolues après conversion en dollars américains sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA). Cette analyse permet de déterminer l'influence de l'ancienneté sur les barèmes nationaux de rémunération et sur le coût horaire de l'enseignement dans les différents pays. La deuxième partie de cet indicateur étudie les systèmes de primes et de gratification, tandis que la dernière partie analyse l'évolution du salaire des enseignants entre 1996 et 2003.

Malgré les principes simples sur lesquels reposent les barèmes salariaux (à savoir le niveau de qualification et l'ancienneté), la structure réelle du système de rémunération des enseignants est extrêmement complexe. Dans de nombreux pays, les enseignants perçoivent des allocations familiales ou des primes régionales s'ils sont en poste dans des régions reculées par exemple. Ces montants font partie de leur salaire annuel brut. 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 assimilables à des avantages financiers. Ces dispositifs entrent dans la fixation du revenu de base des enseignants. Par ailleurs, le régime fiscal et le système de prestations sociales varient énormément selon les pays de l'OCDE. Pour toutes ces raisons, la prudence est de rigueur lors de la comparaison des salaires des enseignants.

Les salaires statutaires présentés dans cet indicateur doivent être distingués de la masse salariale effectivement à la charge de l'État et des salaires moyens des enseignants, ces derniers étant influencés par d'autres facteurs, tels que la pyramide des âges ou la fréquence du travail à temps partiel. L'indicateur B6 donne une idée des montants totaux qui sont versés aux enseignants à titre de rémunération. En outre, le nombre d'heures d'enseignement et la charge de travail des enseignants peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre. Il faut donc en tenir compte lors de la comparaison internationale des salaires statutaires des enseignants (voir l'indicateur D4 et l'encadré D3.1).

Les salaires statutaires annuels des enseignants du premier cycle du secondaire qui ont 15 ans de carrière à leur actif représentent moins de 10 000 dollars ÉU en Pologne et en République slovaque, mais plus de 50 000 dollars ÉU en Suisse. Ils atteignent même 80 000 dollars ÉU au Luxembourg (voir le tableau D3.1).

Salaires statutaires en proportion du PIB par habitant

Le volume de l'investissement que les pays consacrent à l'enseignement dépend entre autres facteurs de leur capacité à financer les dépenses d'éducation. Comparer les salaires statutaires des enseignants au PIB par habitant est une autre manière d'évaluer la valeur relative des salaires des enseignants dans les différents pays. La comparaison des salaires des enseignants avec ceux d'autres professions comparables dans chaque pays serait sans doute plus probante, certes, mais en l'absence de données en la matière, le PIB par habitant a le mérite d'offrir un point de comparaison normalisé.

Rapportés au PIB par habitant, les salaires des enseignants en milieu de carrière dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire sont les plus faibles en Hongrie (0,98), en Islande (0,73), en Norvège (0,96), en Pologne (0,82) et en République slovaque (0,56) et les plus élevés en Corée (2,42) au Mexique (2,23 dans le premier cycle du secondaire) et en Turquie (2,10, dans l'enseignement primaire). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filiale générale), les salaires les plus faibles par rapport au PIB par habitant s'observent en Norvège (0,96), en Pologne (0,82) et en République slovaque (0,56). À ce niveau d'enseignement, les salaires en milieu de carrière (rapportés au PIB par habitant) sont les plus élevés en Corée (2,42) et en Suisse (2,07) (voir le tableau D3.1).

Certains pays, comme la Hongrie, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie, affichent à la fois un PIB par habitant relativement peu élevé et de faibles salaires pour les enseignants. En revanche, d'autres pays (comme la Corée, l'Espagne, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et le Portugal) où le PIB par habitant est aussi relativement peu élevé versent à leurs enseignants des salaires comparables à ceux de pays au PIB beaucoup plus élevé. L'Allemagne, le Luxembourg et la Suisse affichent un PIB par habitant élevé et allouent à leurs enseignants des salaires importants (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.1), alors que la Norvège, qui présente également un PIB par habitant élevé, verse à ses enseignants en milieu de carrière des salaires équivalents à la moyenne.

Les comparaisons sur l'évolution des salaires dans le temps montrent qu'ils n'ont pas progressé au même rythme que le PIB par habitant entre 1994 et 2003, sauf en Allemagne, en Grèce et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique D3.5).

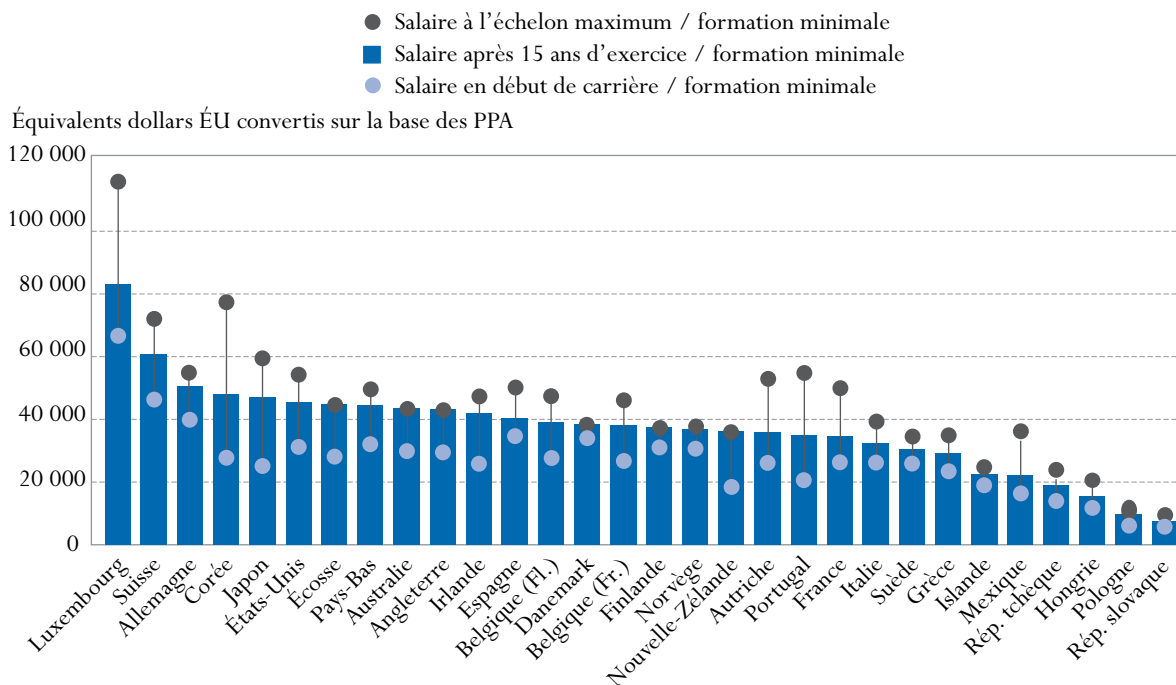
Les salaires augmentent avec le niveau d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Ainsi, en Belgique, en Finlande, en Islande, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse, le salaire d'un enseignant en milieu de carrière dans le deuxième cycle du secondaire est supérieur de 30 % au moins à celui d'un enseignant qui travaille dans l'enseignement primaire. Il n'en va pas de même en Angleterre, en Australie, en Corée, en Écosse, aux États-Unis, en Grèce, en Irlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal et en République slovaque, où les salaires des enseignants sont comparables dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle du secondaire (voir le tableau D3.1).

Salaires statutaires par heure d'enseignement net

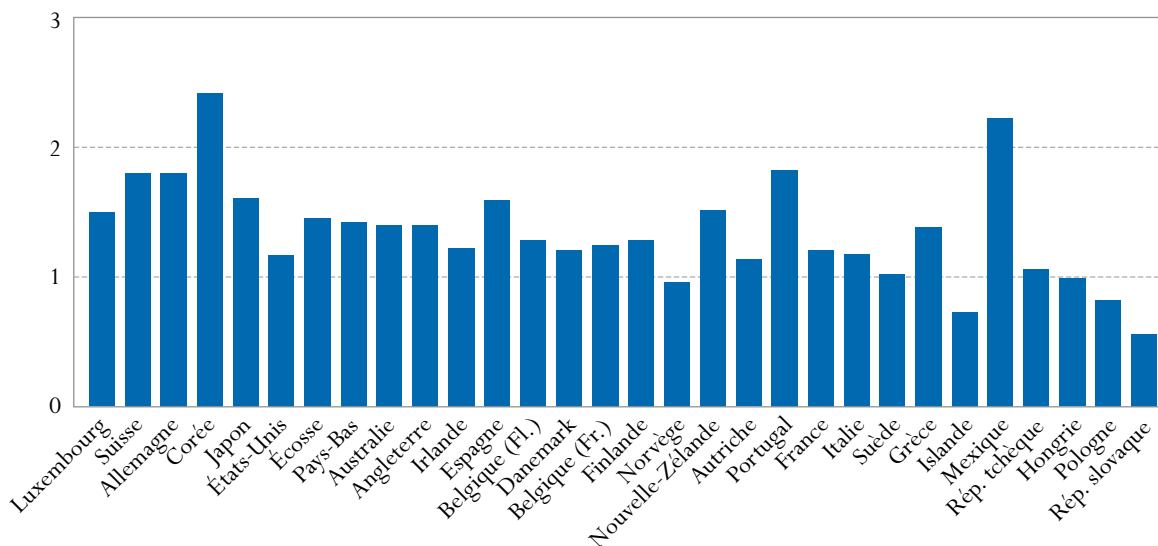
On peut également calculer les salaires et le coût des heures d'enseignement en rapportant le salaire statutaire des enseignants au nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant à temps plein est tenu de donner (voir l'indicateur D4). Cette mesure ne permet pas de corriger les salaires en fonction du temps que les enseignants consacrent à diverses activités liées à l'enseignement, mais elle donne une idée approximative du coût résultant du temps que les enseignants passent en classe. Le salaire statutaire moyen

Graphique D3.2. Salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire (2003)

Salaire statutaire annuel des enseignants du premier cycle du secondaire dans les établissements publics, en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA, et rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant



Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant



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

Source : OCDE. Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

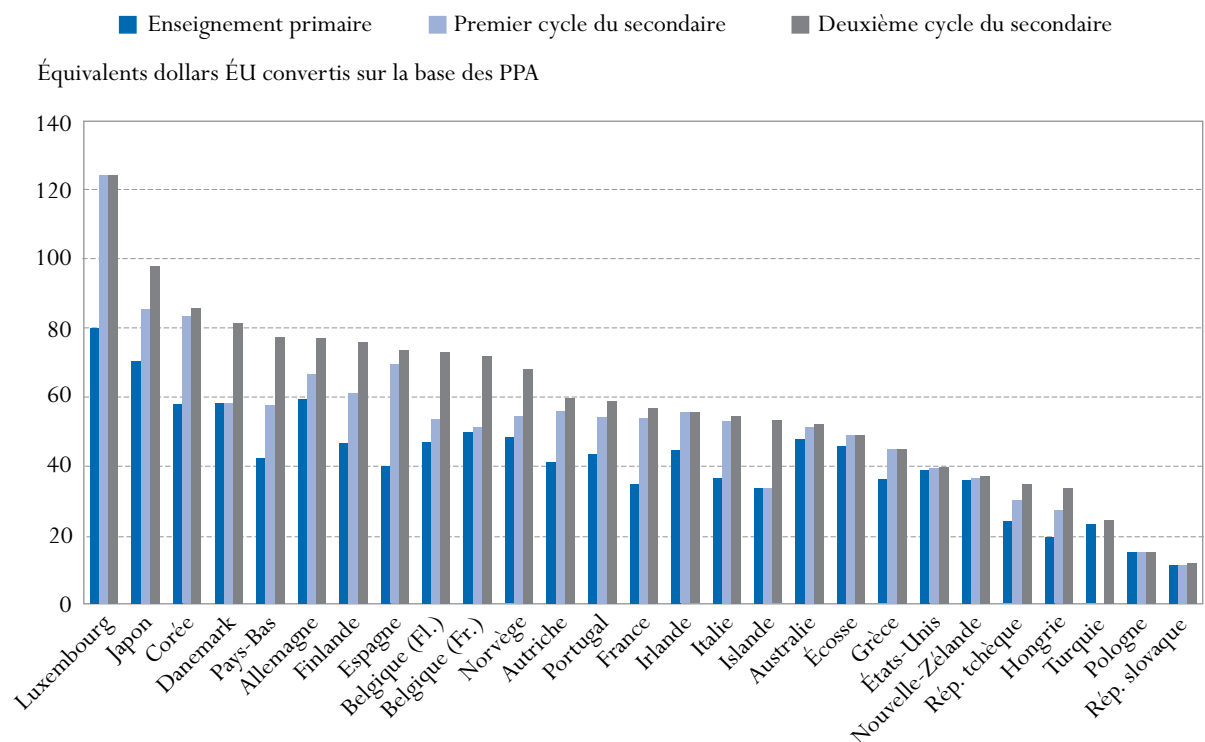
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 41 dollars ÉU dans le primaire, de 51 dollars ÉU dans le premier cycle du secondaire et de 59 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 Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie (où il ne représente pas plus de 20 dollars ÉU), alors qu'il est relativement élevé en Allemagne, en Corée, au Danemark, au Japon et au Luxembourg (où il est de l'ordre de 60 dollars ÉU ou plus). Le salaire par heure d'enseignement varie plus fortement encore dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire : il varie entre 24 dollars ÉU ou moins en Pologne, en République slovaque et en Turquie, et plus de 80 dollars ÉU au Danemark, en Corée, au Japon et au Luxembourg (voir le tableau D3.1 et le graphique D3.3).

Même dans les pays où les salaires statutaires sont identiques dans l'enseignement primaire et secondaire, le salaire par heure d'enseignement est généralement plus élevé dans le deuxième cycle du secondaire que dans le primaire, car les enseignants du secondaire doivent donner moins d'heures de cours que les enseignants du primaire dans la plupart des pays (voir l'indicateur D4). En moyenne, tous pays confondus, le salaire par heure d'enseignement dans le deuxième cycle du secondaire est supérieur de 40 % environ

Graphique D3.3. Salaire par heure d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2003)

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



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

Source : OCDE. Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

Encadré D3.1. Variation contrastée des conditions de travail des enseignants

Les composantes de la rémunération des enseignants varient selon les pays. Les débats politiques se concentrent généralement sur les salaires et les avantages complémentaires, tels que ceux prévus en matière de retraite et de sécurité sociale. Les conditions de travail – dont le nombre d’heures d’enseignement et la taille moyenne des classes – peuvent toutefois rendre la profession d’enseignant plus ou moins attractive. C’est la raison pour laquelle il est intéressant d’étudier ces facteurs tous ensemble, plutôt qu’isolément.

C’est précisément l’objet du tableau ci-dessous qui présente un récapitulatif des salaires des enseignants du primaire, le nombre d’heures d’enseignement et la taille moyenne des classes dans les différents pays et qui situe chacun d’entre eux par rapport à la moyenne internationale de chaque indicateur. Si la valeur d’un pays est nettement supérieure à la moyenne internationale (c’est-à-dire de plus d’un écart type), elle est dite « élevée ». Inversement, si elle est nettement inférieure à la moyenne internationale (c’est-à-dire de plus d’un écart type), elle est dite « faible ». Dans les autres cas, elle est dite « moyenne ».

Ce tableau de synthèse révèle plusieurs contrastes intéressants et montre que dans l’enseignement primaire, des salaires peu élevés ne vont pas forcément de pair avec un petit nombre d’heures d’enseignement ou avec des classes à petits effectifs. De même, des salaires élevés n’impliquent pas nécessairement une plus lourde charge d’enseignement ou des classes avec des effectifs plus lourds. À titre d’exemple, parmi les pays où les salaires des enseignants sont faibles, en Pologne, en République slovaque et en Turquie le nombre annuel d’heures d’enseignement est faible aussi, alors qu’il se situe autour de la moyenne en Hongrie, au Mexique et en République tchèque. La Turquie, cependant, est confrontée au problème de la taille moyenne des classes élevée.

Certains des pays où les salaires sont élevés présentent également des contrastes intéressants. Ainsi, en Allemagne, en Corée et au Luxembourg, les salaires sont élevés et le nombre d’heures d’enseignement au niveau primaire est équivalent à la moyenne, mais la taille moyenne des classes varie sensiblement.

Salaire des enseignants et nombre d’heures d’enseignement dans le primaire

Salaire après 15 ans d’exercice / formation minimale	Nombre net d’heures d’enseignement		
	Faible	Moyen	Élevé
Faible	Pologne (M) Rép. Slovaque (M) Turquie (É)	Hongrie (M) Mexique (M) Rép. Tchèque (M)	
Moyen	Danemark (M) Islande (M) Japon (É)	Australie (M) Autriche (M) Belgique (Comm. fl.) Belgique (Comm. fr.) (M) Espagne (M) Finlande France (M) Grèce (F) Irlande (M) Italie (M) Norvège Portugal (M)	Écosse États-Unis (M) Nouvelle-Zélande Pays-Bas
Élevé		Allemagne (M) Corée (É) Luxembourg (F)	

La lettre entre parenthèses à côté des pays indique si la taille moyenne des classes est faible (F), moyenne (M) ou élevée (É) dans l’enseignement primaire.

à celui prévu dans l'enseignement primaire. Cet écart n'excède pas 10 % en Australie, en Écosse, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, mais il atteint ou dépasse 60 % dans la Communauté flamande de Belgique, en Finlande, en France, en Hongrie, en Islande et au Luxembourg. Il dépasse même 80 % en Espagne et aux Pays-Bas. C'est en Espagne que le temps d'enseignement varie le plus entre le niveau primaire et le niveau secondaire (voir le tableau D3.1).

Impact de l'ancienneté et du niveau de qualification sur les barèmes de rémunération des enseignants

La comparaison des salaires bruts des enseignants en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximal permet d'évaluer l'impact de l'ancienneté sur les barèmes de rémunération dans les différents pays. L'analyse des salaires statutaires de départ et de leur augmentation progressive donne une idée du rendement financier que procure l'ancienneté. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le salaire statutaire des enseignants exerçant depuis 15 ans dans le primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire est supérieur respectivement de 37, 37 et 40 % au salaire de départ à ces niveaux d'enseignement.

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

Le rapport entre le salaire de départ et le salaire maximal doit être interprété en fonction du nombre d'années qu'il faut à un enseignant pour progresser dans l'échelle des rémunérations, et ce nombre d'années peut varier de façon importante selon les pays. En Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, les enseignants du premier cycle du secondaire atteignent assez rapidement le niveau maximal du barème de rémunération : il ne leur faut qu'entre sept et neuf ans d'exercice pour y parvenir. Il n'en va pas de même en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon, en République slovaque et en République tchèque, où il leur faut plus de 30 ans d'exercice pour atteindre le niveau maximal du barème de rémunération (voir le tableau D3.1).

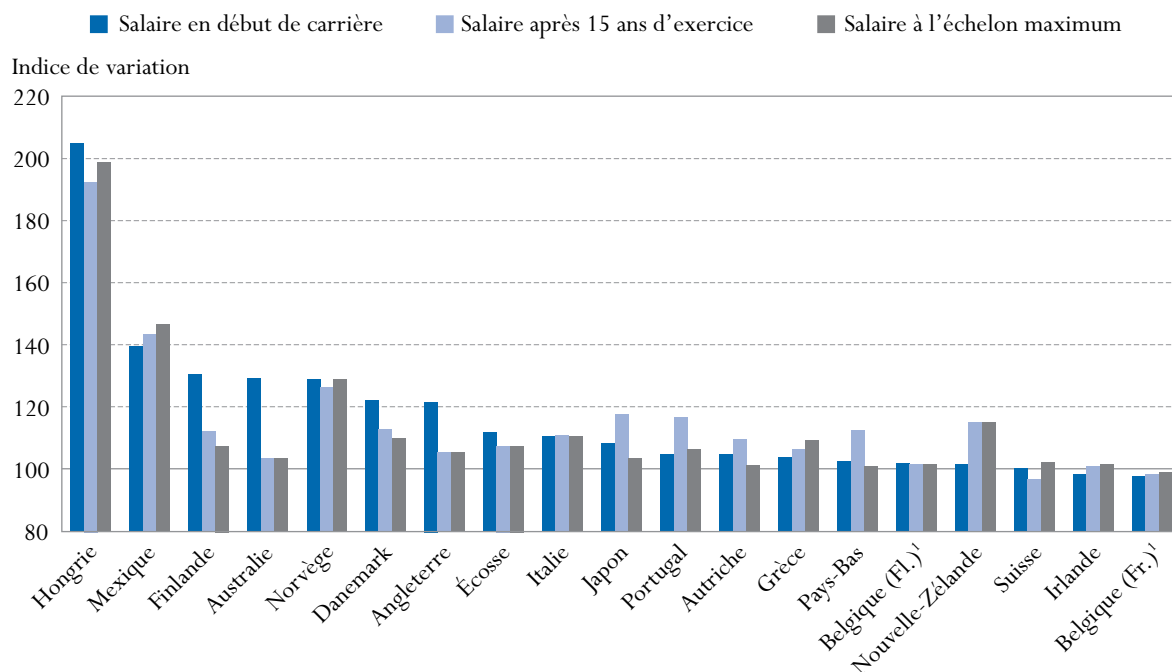
Évolution des salaires des enseignants entre 1996 et 2003

La comparaison des indices de variation des salaires des enseignants entre 1996 et 2003 montre clairement que les salaires des enseignants du primaire et du secondaire ont augmenté en valeurs réelles dans la quasi-totalité des pays. Tous niveaux d'enseignement confondus, c'est en Hongrie et au Mexique que les hausses salariales les plus fortes ont été enregistrées (plus de 40 %). Dans ces deux pays toutefois, le salaire des enseignants reste inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE. De surcroît, en Hongrie les salaires des enseignants sont faibles aussi lorsqu'ils sont rapportés au PIB par habitant. Néanmoins, dans certains pays, le salaire des enseignants a diminué en valeurs réelles entre 1996 et 2003. Ce constat s'applique tout particulièrement aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire en Espagne (voir le tableau D3.3 et le graphique D3.4).

L'évolution des salaires diffère également selon les échelons du barème salarial, ce qui peut indiquer que les difficultés liées à l'offre et à la demande d'enseignement varient selon les pays. Ainsi, en Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Finlande, les salaires de départ ont augmenté à un rythme plus soutenu que les salaires en milieu de carrière ou à l'échelon maximal, signe que ces pays tentent d'encourager

Graphique D3.4. Évolution du salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire, selon la position sur l'échelle salariale (1996 et 2003)

Indice de variation entre 1996 et 2003 (1996=100, niveaux de prix de 2003 calculés au moyen des déflateurs du PIB)



1. Les chiffres de 1996 correspondent à l'ensemble de la Belgique.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation, entre 1996 et 2003, du salaire des enseignants en début de carrière.

Source : OCDE. Tableau D3.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

de nouvelles recrues à embrasser la profession d'enseignant. En revanche, les salaires en milieu de carrière ont progressé à un rythme relativement soutenu en Autriche, au Japon, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Portugal. En Nouvelle Zélande, les salaires à l'échelon maximal ont aussi augmenté plus rapidement que les salaires de départ. Dans ce pays où il faut relativement peu d'ancienneté (huit ans) pour atteindre l'échelon maximal, la préoccupation majeure est de recruter de nouveaux enseignants.

Systèmes d'incitation et de primes

En plus des barèmes de base, de nombreux pays appliquent des systèmes d'incitation qui leur permettent d'offrir aux enseignants des avantages financiers et/ou une réduction du nombre d'heures d'enseignement. En plus du salaire en début de carrière, ces encouragements peuvent être déterminants lorsqu'il s'agit de prendre la décision de devenir ou de rester enseignant. Parmi les mesures incitatives initiales qui sont destinées aux enseignants diplômés, peuvent figurer des allocations familiales et des primes selon l'emplacement de l'école ou un salaire de départ supérieur pour les enseignants titulaires d'un diplôme ou de qualifications supérieures aux exigences minimales requises pour l'exercice de leur profession. Des majorations de salaire peuvent également être accordées aux enseignants qui possèdent des qualifications dans plusieurs matières ou qui sont spécialisés dans la prise en charge d'élèves présentant des difficultés particulières.

Encadré D3.2. Prise de décision concernant les salaires des enseignants dans le premier cycle du secondaire (2003)

Certains estiment que décentraliser la prise de décision concernant le salaire des enseignants en particulier et leurs conditions de travail en général permettrait aux établissements de surmonter les difficultés liées à la pénurie d'enseignants et d'améliorer l'adéquation entre les besoins des établissements et des enseignants. Le tableau ci-dessous identifie les instances responsables de la fixation des barèmes de rémunération applicables aux enseignants du premier cycle du secondaire qui travaillent dans des établissements publics.

Instances	Degré d'autonomie dans la prise de décision			
	Autonomie totale	Après consultation	Selon un cadre	Autres
Gouvernement central	Angleterre Autriche Corée Danemark Finlande France Grèce Italie Luxembourg Norvège Nouvelle-Zélande Portugal Turquie	Allemagne Mexique		
Gouvernement de l'État, la province ou la région	Australie Belgique (Comm. fr.) Japon		Espagne	
Autorités locales			Hongrie	Islande ¹
Établissement	Suède		Pays-Bas Rép. slovaque Rép. tchèque	

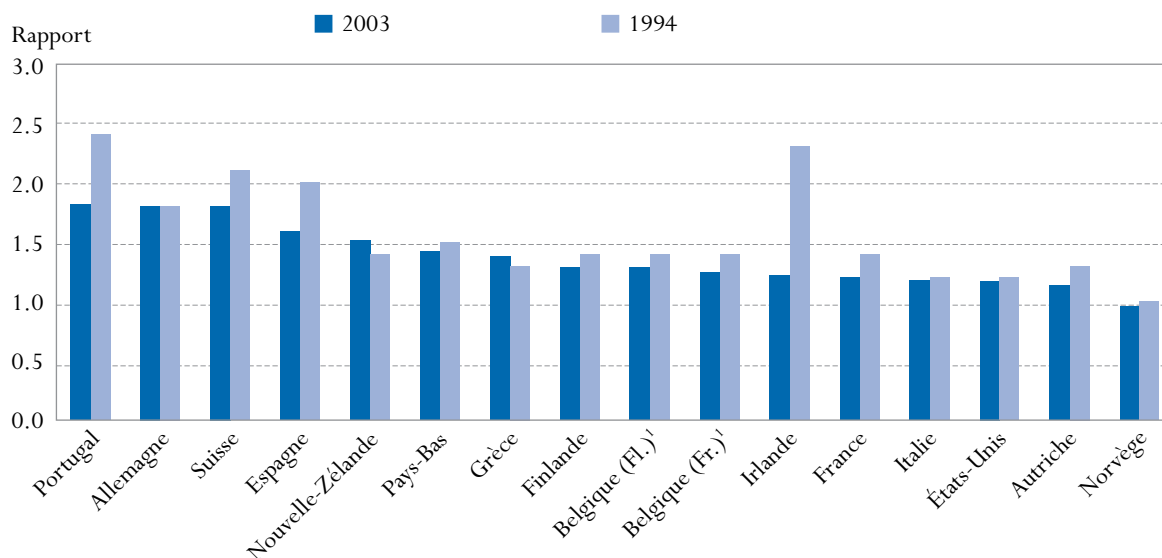
1. Convention salariale entre les autorités locales et les organisations d'enseignants.

Source : Enquête sur la prise de décision de l'OCDE-INES (2003).

Ce tableau montre que dans les pays considérés, c'est le plus souvent le gouvernement central qui prend ces décisions en toute autonomie. Seulement aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suède les décisions portant sur le barème salarial des enseignants sont prises au sein des établissements. En Suède, ces décisions sont prises de manière autonome par les établissements dans le respect d'un cadre d'augmentation salariale qui est défini par des conventions collectives et compte tenu des moyens budgétaires des municipalités. Dans ce pays, le système de rémunération des enseignants prévoit la négociation individuelle du salaire à l'embauche, selon le niveau de qualification des enseignants, leurs performances et l'étendue de leurs responsabilités ainsi que selon la situation sur le marché du travail local. Par voie de conséquence, les salaires des enseignants sont nettement plus variables et les enseignants qui travaillent dans des domaines où sévit une pénurie ou qui peuvent faire valoir de meilleures compétences arrivent à obtenir des salaires plus élevés.

Graphique D3.5. Évolution du salaire relatif des enseignants dans le premier cycle du secondaire (1994 et 2003)

Rapport entre le salaire des enseignants du premier cycle du secondaire après 15 ans d'exercice (dans les établissements publics) et le PIB par habitant



1. Les chiffres de 1994 correspondent à l'ensemble de la Belgique.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport entre le salaire des enseignants du premier cycle du secondaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant en 2003.

Source : OCDE. Tableau P.35 de l'édition de 1996 de *Regards sur l'éducation* et tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

Dans le secteur public, des majorations salariales sont parfois accordées aux enseignants soit par le chef d'établissement, soit par les autorités locales, régionales ou nationales. Ces ajustements dépendent de différents critères qui peuvent être classés dans trois grandes catégories : les critères liés aux conditions d'enseignement et aux responsabilités professionnelles, ceux liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants et, enfin, ceux basés sur des variables démographiques et autres.

La réduction du nombre d'heures d'enseignement est une mesure d'incitation spécifique. Dans certains pays, cette compensation sert à récompenser l'ancienneté (en Grèce et en Islande, par exemple). Dans d'autres pays, les enseignants bénéficient d'une réduction de leur horaire d'enseignement, et non d'une prime, lorsqu'ils effectuent des activités spéciales (par exemple, l'animation d'une troupe de théâtre, la supervision des enseignants stagiaires, etc.).

Prise de décision concernant les primes spéciales

Dans la plupart des pays, des primes sont versées à tous les enseignants ou presque s'ils remplissent des fonctions administratives, s'ils prennent en charge plus de classes ou donnent plus de cours que ne le prévoit un contrat à temps plein (lorsqu'ils assurent un interim, par exemple) et s'ils acceptent des tâches spécifiques telles que l'orientation des élèves et la formation d'enseignants stagiaires. Dans de nombreux pays, le versement de primes pour les heures supplémentaires, les fonctions de direction et les activités et les missions spéciales sont soumises à une réglementation nationale. Toutefois, dans la moitié environ des pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles (en Angleterre, en Australie, en Autriche, au Danemark, en Écosse, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en Italie, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Suède), les établissements

d'enseignement ont au moins une certaine marge de manœuvre pour fixer le niveau et l'ampleur de la rémunération de ces activités.

Primes pour la participation à la gestion et aux tâches administratives

Dans la plupart des pays, les enseignants sont nommés à des postes de direction par les autorités locales, régionales ou nationales, selon le type d'établissement concerné. En Autriche par exemple, ces enseignants bénéficient d'une réduction statutaire de leur charge d'enseignement (voire de la suppression de celle-ci) et d'une prime qui dépend de l'échelle barémique, de l'ancienneté et de la taille de l'établissement (en plus d'une compensation si ces fonctions sont exercées pendant une longue période). Les enseignants qui remplissent des fonctions plus limitées de coordination ou de gestion administrative perçoivent une prime fixe ou bénéficient d'une réduction de leur charge d'enseignement. Ces deux formes de compensation sont définies au niveau central et appliquées dès que ces fonctions sont attribuées (généralement par le chef d'établissement). Le chef d'établissement dispose également d'un budget de rémunération supplémentaire (montant forfaitaire) pour rémunérer ceux qui s'acquittent de tâches supplémentaires sur décision du chef d'établissement. En Autriche, le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture peut également accorder une réduction de la charge d'enseignement dans le cadre de projets spécifiques.

En Angleterre, des primes forfaitaires remplacent depuis le 1^{er} septembre 2000 les points additionnels du barème salarial attribués aux enseignants pour la prise en charge de responsabilités supplémentaires. Ces primes sont accordées à des enseignants qui assument certaines responsabilités de gestion qui vont au-delà des activités habituelles des enseignants. Des échelles salariales différentes ont été prévues pour les chefs d'établissement et pour leurs adjoints.

Au Portugal, les chefs d'établissement perçoivent un salaire plus élevé pendant l'exercice de leurs fonctions. Les chefs de département, les coordinateurs des tuteurs de classe et les tuteurs de classe bénéficient d'une réduction de leur charge d'enseignement pendant la période où ils assument ces responsabilités supplémentaires. La direction de l'établissement décide de la réduction de la charge d'enseignement des cadres moyens.

En Espagne, dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, chaque département « didactique » doit en principe être dirigé par un chef de département. Si un seul enseignant possède le statut plus élevé de *Catedrático*, il est désigné au poste de chef de département. S'ils sont plusieurs à posséder ce statut, le département peut proposer au chef d'établissement l'un d'entre eux comme candidat. Toutefois, c'est le chef d'établissement qui propose toujours la nomination définitive et les autorités locales de l'éducation qui prennent la décision finale. Si aucun enseignant du département ne possède le statut de *Catedrático*, le poste de chef de département est attribué à n'importe quel enseignant (généralement, les enseignants du département se relayent). Tous les chefs de département perçoivent un complément de salaire fixe pendant l'exercice de leurs fonctions. Le « mandat » de chef de département dure en moyenne quatre ans. Dans l'enseignement primaire, la coordination du travail des enseignants peut être effectuée par n'importe quel enseignant, mais cette fonction n'est assortie d'aucun complément salarial. Voir les tableaux D3.2a, D3.2b, D3.2c et D3.2d sur le Web à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>, et l'annexe 3 : www.oecd.org/edu/eag2005.

Primes pour performances remarquables

Les pays utilisent différents moyens pour identifier et récompenser les enseignants qui se distinguent par la qualité de leur travail. Dans certains cas, des primes peuvent être accordées aux enseignants qui mènent à bien des activités de développement professionnel ou qui assument des responsabilités supplémentaires, alors que dans d'autres cas, des majorations sont explicitement octroyées à des enseignants qui se distinguent

par la qualité de leur enseignement et qui contribuent à améliorer les résultats de leurs élèves (voir les tableaux D3.2a, D3.2b, D3.2c et D3.2d).

En Angleterre, la qualité de l'enseignement donne droit à des points supplémentaires sur l'échelle salariale principale. Les enseignants expérimentés peuvent également demander une augmentation au titre de la performance, dont l'obtention est subordonnée à une évaluation par rapport à des normes nationales. Si cette évaluation est positive, les enseignants passent à l'échelon salarial supérieur et peuvent compter sur de nouvelles augmentations liées à la performance. Des primes peuvent également être octroyées au titre de la qualité de l'enseignement au Danemark, en Hongrie, au Mexique, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie. Au Mexique, ces primes sont basées sur des évaluations des résultats des élèves qui appartiennent à la même classe ou qui suivent les mêmes cours. Au Portugal, les enseignants qui exercent depuis 15 ans et qui ont obtenu une mention « bien » lors de leur évaluation par leur chef d'établissement peuvent demander une évaluation spéciale de leur *curriculum vitae* pour obtenir une augmentation salariale correspondant à une progression de deux années dans la grille des salaires, mais cette pratique est rare. En Turquie le supplément salarial pour les professeurs ayant une excellente performance est basé sur une évaluation effectuée par la direction provinciale du Ministère de l'éducation; voir les tableaux D3.2a, D3.2b, D3.2c et D3.2d à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>, et l'annexe 3 : www.oecd.org/edu/eqg2005. Les différences de système d'imposition, de système de sécurité sociale, d'allocations et de droits peuvent affecter différemment les salaires de base des enseignants dans les pays de l'OCDE.

L'octroi de primes supplémentaires aux enseignants qui acceptent de travailler dans des conditions particulièrement difficiles est, en général, devenu plus fréquent. Les enseignants bénéficient de plus en plus d'incitations financières, que ce soit sous la forme de primes salariales s'ils travaillent dans des zones sensibles ou dans des établissements réputés difficiles, ou d'aides au transport s'ils sont en poste dans des régions reculées. Le fait d'enseigner dans une région défavorisée, reculée ou ayant un coût de la vie élevé est un critère utilisé dans 19 pays sur 30. L'octroi de ces ajustements salariaux est plus souvent du ressort des autorités nationales, régionales ou locales que du chef d'établissement.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2002-2003 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2004 sur les enseignants et les programmes.

Les données relatives aux salaires statutaires des enseignants et aux primes supplémentaires (voir le tableau D3.1) proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2004 sur les enseignants et les programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2002-2003 et sont conformes aux politiques officielles appliquées dans les établissements publics.

Le salaire statutaire (voir le tableau D3.1) est la rémunération versée conformément aux barèmes officiels. Le salaire indiqué est brut et correspond à la rémunération versée par l'employeur, diminuée des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes salariaux en vigueur). Le salaire mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant les déductions au titre de l'impôt sur le revenu.

Les salaires bruts ont été convertis sur la base des taux de change basés sur les chiffres du PIB et des parités de pouvoir d'achat (PPA) tels qu'ils figurent dans la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. L'année de référence du PIB par habitant est l'année civile 2002, tandis que la période de référence pour les salaires des enseignants s'étend du 30 juin 2002 au 30 juin 2003. La période de référence des PPA est 2002-2003. Les données sont corrigées en fonction de l'inflation au mois de janvier 2003. Dans les pays dont l'exercice fiscal est décalé (en Australie et en Nouvelle-Zélande) et dans les pays où la période

exacte pour laquelle les salaires sont appliqués est légèrement différente de la norme OCDE (en Espagne, en Hongrie, en Islande et en Norvège), une correction n'est apportée au déflateur que si cela donne lieu à un ajustement supérieur à 1 %. Les ajustements de petite ampleur n'ont pas été pris en compte, car la période exacte pour laquelle les salaires sont appliqués ne sera que légèrement différente, même pour les salaires se référant à 2002-2003. Les statistiques de référence et les années de référence pour les salaires des enseignants figurent à l'annexe 2.

Concernant le calcul de l'évolution des salaires des enseignants (voir le tableau D3.3), les salaires de 1996 sont convertis aux prix de 2003 sur la base du déflateur des prix du PIB.

Le salaire en début de carrière correspond au salaire annuel moyen brut d'un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimal requis pour être pleinement qualifié en début de carrière.

Le salaire après 15 ans de carrière correspond au salaire annuel prévu pour un enseignant travaillant à temps plein, possédant le niveau de formation minimal requis pour être pleinement qualifié et ayant 15 ans d'exercice à son actif. Le salaire maximal correspond au salaire annuel prévu à l'échelon le plus élevé du barème pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimal pour être pleinement habilité à exercer sa profession.

Par définition, un ajustement au salaire de base est un écart de salaire entre ce qu'un enseignant donné perçoit comme rémunération pour le travail fourni au sein de l'établissement et le montant qu'il serait censé percevoir si seule son ancienneté (c'est-à-dire le nombre d'années passées à enseigner) était prise en considération. Les ajustements peuvent être temporaires ou permanents et peuvent réellement favoriser l'avancement d'un enseignant en le faisant changer d'échelle ou en le faisant passer à un échelon barémique supérieur.

Les données sur la prise de décision proviennent de l'enquête de 2003 de l'OCDE-INES sur la prise de décision dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans le secteur public et se rapportent à l'année scolaire 2003-2004. Cette enquête a permis de recueillir des informations à propos des barèmes salariaux des enseignants et, notamment, de déterminer à quel niveau du système d'éducation les décisions concernant les barèmes salariaux (à l'exclusion des primes) sont prises et d'évaluer le degré d'autonomie en la matière.

Autres références

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web à <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160> :

Tableau D3.2b. Ajustement du salaire de base octroyé par le chef d'établissement aux enseignants dans les établissements publics (2003)

Tableau D3.2c. Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités locales ou régionales aux enseignants dans les établissements publics (2003)

Tableau D3.2d. Ajustement du salaire de base octroyé par les autorités nationales aux enseignants dans les établissements publics (2003)

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans le cadre de cet indicateur figurent à l'annexe 3 à www.oecd.org/edu/eag2005.

Par ailleurs, une analyse plus approfondie de la prise de décision est proposée dans l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation*, (OCDE 2004c) sous le titre « Indicateur D6 : la prise de décision dans les systèmes éducatifs ». L'enquête sur la prise de décision est décrite à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) de cette même édition. Toutes les données relatives à la prise de décision sont reprises sous le titre « Underlying data on decision making for Indicateur D6 » dans les bases de données de l'éducation (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D3.1. Salaire des enseignants (2003)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics en début de carrière, après 15 d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, en équivalents dollars EU convertis sur la base des PPA

	Enseignement primaire				Premier cycle de l'enseignement secondaire				Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale)			
	Salaire en début de carrière / formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaire à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 d'exercice et le PIB par habitant	Salaire en début de carrière / formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaire à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 d'exercice et le PIB par habitant	Salaire en début de carrière / formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaire à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 d'exercice et le PIB par habitant
PAYS MEMBRES DE L'OCDE												
Australie	28 642	42 057	42 057	1.40	28 865	42 078	42 078	1.40	28 865	42 078	42 078	1.40
Autriche	24 475	32 384	48 977	1.06	25 439	34 666	51 269	1.13	25 776	35 670	54 139	1.16
Belgique	27 070	37 128	44 626	1.26	27 070	37 913	46 223	1.28	33 588	48 485	58 279	1.64
Belgique (Comm. fr.)	25 684	35 474	42 884	1.20	25 995	36 690	44 945	1.24	32 395	47 193	56 925	1.60
Rép. tchèque	13 808	18 265	23 435	1.06	13 808	18 265	23 435	1.06	16 817	20 259	25 988	1.18
Danemark	32 939	37 076	37 076	1.21	32 939	37 076	37 076	1.21	32 331	45 425	45 425	1.48
Royaume-Uni	28 608	41 807	41 807	1.40	28 608	41 807	41 807	1.40	28 608	41 807	41 807	1.40
Finlande	27 023	31 785	31 785	1.12	30 336	36 444	36 444	1.29	34 374	42 139	42 139	1.49
France	23 106	31 082	45 861	1.12	25 564	33 540	48 440	1.21	26 035	34 010	48 957	1.22
Allemagne	38 216	46 223	49 586	1.71	39 650	48 804	50 949	1.80	42 881	52 570	54 928	1.94
Grèce	22 990	28 006	33 859	1.38	22 990	28 006	33 859	1.38	22 990	28 006	33 859	1.38
Hongrie	11 701	14 923	19 886	0.98	11 701	14 923	19 886	0.98	13 286	18 463	24 185	1.22
Islande	18 742	21 692	24 164	0.73	18 742	21 692	24 164	0.73	24 159	29 641	31 433	1.00
Irlande	24 458	40 514	45 910	1.22	25 295	40 514	45 910	1.22	25 295	40 514	45 910	1.22
Italie	23 751	28 731	34 869	1.08	25 602	31 304	38 306	1.18	25 602	32 186	40 058	1.21
Japon	24 514	45 515	57 327	1.60	24 514	45 515	57 327	1.60	24 514	45 543	59 055	1.60
Corée	27 214	46 640	74 965	2.42	27 092	46 518	74 843	2.42	27 092	46 518	74 843	2.42
Luxembourg	44 712	61 574	91 131	1.14	64 416	80 520	111 910	1.50	64 416	80 520	111 910	1.50
Mexique	12 688	16 720	27 696	1.75	16 268	21 242	35 056	2.23	m	m	m	m
Pays-Bas	30 071	39 108	43 713	1.29	31 188	43 054	47 977	1.42	31 492	57 647	63 586	1.90
Nouvelle-Zélande	18 132	35 078	35 078	1.51	18 132	35 078	35 078	1.51	18 132	35 078	35 078	1.51
Norvège	29 719	35 541	36 806	0.96	29 719	35 541	36 806	0.96	29 719	35 541	36 806	0.96
Pologne	6 257	9 462	10 354	0.82	6 257	9 462	10 354	0.82	6 257	9 462	10 354	0.82
Portugal	20 150	33 815	53 085	1.81	20 150	33 815	53 085	1.81	20 150	33 815	53 085	1.81
Écosse	27 223	43 363	43 363	1.45	27 223	43 363	43 363	1.45	27 223	43 363	43 363	1.45
Rép. slovaque	5 771	7 309	9 570	0.56	5 771	7 309	9 570	0.56	5 771	7 309	9 570	0.56
Espagne	29 973	34 890	43 816	1.42	33 702	39 019	48 352	1.59	34 614	40 231	49 712	1.64
Suède	24 488	28 743	32 956	1.00	25 278	29 617	33 567	1.03	26 278	30 934	35 610	1.07
Suisse	37 544	49 932	59 667	1.54	44 563	58 520	69 645	1.80	52 572	67 355	80 706	2.07
Turquie	12 903	14 580	16 851	2.10	a	a	a	a	11 952	13 630	15 900	1.96
États-Unis	30 339	43 999	53 563	1.17	30 352	43 999	52 603	1.17	30 471	44 120	52 745	1.17
Moyenne des pays	24 287	33 336	40 539	1.31	26 241	35 876	43 477	1.35	27 455	38 317	45 948	1.43
PAYS PARTENAIRES												
Argentine ¹	6 901	9 670	11 612	0.85	9 459	13 264	15 929	1.17	9 459	13 264	15 929	1.17
Bésil ¹	8 888	12 005	13 292	1.56	12 138	14 380	17 444	1.87	15 494	17 669	17 908	2.30
Chili	11 709	13 671	18 437	1.25	11 709	13 671	18 437	1.25	11 709	14 306	19 302	1.31
Égypte	1 046	2 184	m	0.57	1 046	2 184	m	0.57	m	m	m	m
Inde	11 735	19 234	18 163	7.09	14 252	21 340	23 197	7.87	17 313	22 977	27 381	8.47
Indonésie	1 002	1 586	3 022	0.50	1 002	1 586	3 022	0.50	1 042	1 910	3 022	0.60
Israël	12 331	15 128	21 054	0.75	12 331	15 128	21 054	0.75	12 331	15 128	21 054	0.75
Jamaïque	13 354	16 520	16 520	4.19	13 354	16 520	16 520	4.19	13 354	16 520	16 520	4.19
Malaisie ¹	9 230	14 490	17 470	1.61	13 480	23 029	29 151	2.55	13 480	23 029	29 151	2.55
Paraguay ¹	7 950	7 950	7 950	1.62	12 400	12 400	12 400	2.52	12 400	12 400	12 400	2.52
Pérou ¹	5 669	5 669	5 669	1.13	5 606	5 606	5 606	1.12	5 606	5 606	5 606	1.12
Philippines ¹	9 890	10 916	11 756	2.63	9 890	10 916	11 756	2.63	9 890	10 916	11 756	2.63
Sri Lanka	3 100	3 945	3 945	1.09	3 100	8 009	4 509	2.22	3 945	5 073	5 073	1.40
Thaïlande	6 048	14 862	28 345	2.21	6 048	14 862	28 345	2.21	6 048	14 862	28 345	2.21
Tunisie	13 120	13 262	15 067	1.93	16 693	16 853	19 067	2.46	20 320	20 511	22 960	2.99
Uruguay ¹	4 850	5 812	7 017	0.75	4 850	5 812	7 017	0.75	5 278	6 241	7 444	0.80

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

Tableau D3.1. (suite) Salaire des enseignants (2003)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA

	Rapport entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière			Nombre d'années entre le salaire en début de carrière et le salaire à l'échelon maximum (premier cycle du secondaire)	Salaire par heure d'enseignement net après 15 ans d'exercice			Rapport entre le salaire horaire des enseignants du deuxième cycle du secondaire et du primaire (après 15 ans d'exercice)
	Enseignement primaire	Premier cycle de l'enseignement secondaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale)		Enseignement primaire	Premier cycle de l'enseignement secondaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE								
Australie	1.47	1.46	1.46	9	48	51	52	1.09
Autriche	2.00	2.02	2.10	34	41	56	59	1.45
Belgique	1.65	1.71	1.74	27	47	53	73	1.56
Belgique (Comm. fr.)	1.67	1.73	1.76	27	49	51	71	1.44
Rép. tchèque	1.70	1.70	1.55	32	24	30	35	1.46
Danemark	1.13	1.13	1.41	8	58	58	81	1.40
Royaume-Uni	1.46	1.46	1.46	6	m	m	m	m
Finlande	1.18	1.20	1.23	20	46	61	76	1.63
France	1.98	1.89	1.88	34	35	54	56	1.64
Allemagne	1.30	1.28	1.28	28	59	66	77	1.30
Grèce	1.47	1.47	1.47	33	36	45	45	1.24
Hongrie	1.70	1.70	1.82	40	19	27	33	1.73
Islande	1.29	1.29	1.30	18	33	33	53	1.59
Irlande	1.88	1.82	1.82	22	44	55	55	1.25
Italie	1.47	1.50	1.56	35	36	53	54	1.49
Japon	2.34	2.34	2.41	31	70	85	98	1.39
Corée	2.75	2.76	2.76	37	58	83	86	1.48
Luxembourg	2.04	1.74	1.74	a	80	125	125	1.58
Mexique	2.18	2.15	m	14	21	20	m	m
Pays-Bas	1.45	1.54	2.02	18	42	57	77	1.83
Nouvelle-Zélande	1.93	1.93	1.93	8	36	36	37	1.04
Norvège	1.24	1.24	1.24	20	48	54	68	1.42
Pologne	1.65	1.65	1.65	10	15	15	15	1.00
Portugal	2.63	2.63	2.63	26	43	54	58	1.35
Écosse	1.59	1.59	1.59	6	46	49	49	1.06
Rép. slovaque	1.66	1.66	1.66	32	11	11	12	1.05
Espagne	1.46	1.43	1.44	39	40	69	73	1.85
Suède ¹	m	m	m	a	m	m	m	m
Suisse	1.59	1.56	1.54	26	m	m	m	m
Turquie	1.31	a	1.33	a	23	a	24	1.05
États-Unis	1.77	1.73	1.73	m	39	39	39	1.02
Moyenne des pays	1.70	1.70	1.71	24	41	51	59	1.38
PAYS PARTENAIRE								
Israël	1.71	1.71	1.71	36	14	18	18	1.31

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

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

Tableau D3.2a. Ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2003)

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

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

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

Tableau D3.2a. (suite) Ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2003)

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

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

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

Tableau D3.3. Évolution des salaires des enseignants (1996 et 2003)

Indice de variation¹ des salaires des enseignants entre 1996 et 2003, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, convertis au niveau de prix de 2003 au moyen des déflateurs du PIB (1996=100)

	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire (filière générale)			
	Salaire en début de carrière / formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaire à l'échelon maximum / formation minimale	Salaire en début de carrière / formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaire à l'échelon maximum / formation minimale	Salaire en début de carrière / formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaire à l'échelon maximum / formation minimale	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	128	103	103	129	103	103	129	103	103
	Autriche	104	108	103	105	110	101	100	103	95
	Belgique (Comm. fl.) ²	104	106	107	102	102	102	102	102	102
	Belgique (Comm. fr.) ²	99	102	103	98	99	99	98	99	99
	Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	122	113	110	122	113	110	110	109	104
	Royaume-Uni	122	106	106	122	106	106	122	106	106
	Finlande	131	116	113	131	112	108	143	124	118
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	107	109	112	104	106	110	104	106	110
	Hongrie	204	192	199	204	192	199	182	192	201
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	100	107	103	98	101	102	98	101	102
	Italie	112	112	112	111	111	111	111	111	110
	Japon	108	118	104	108	118	104	108	118	104
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	139	138	139	140	143	146	m	m	m
	Pays-Bas	104	111	101	103	113	101	103	108	100
Nouvelle-Zélande	102	115	115	102	115	115	102	115	115	
Norvège	129	126	129	129	126	129	119	123	119	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	105	117	106	105	117	106	105	117	106	
Écosse	112	107	107	112	107	107	112	107	107	
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	97	96	94	m	m	m	96	96	94	
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suisse	99	98	102	100	97	102	99	95	103	
PAYS PARTENAIRE	Turquie	m	m	m	a	a	a	m	m	m
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Cet indice est calculé comme suit : rémunération de l'enseignant en 2003 en devise nationale * 100 / rémunération de l'enseignant en 1996 dans la devise nationale * le déflateur du PIB de 2003 (1996 = 100). Voir les statistiques de référence sur les déflateurs du PIB et les salaires des enseignants en devise nationale en 1996 et en 2003 à l'annexe 2.

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

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/173753570160>

La charge d'enseignement et le temps de travail des enseignants

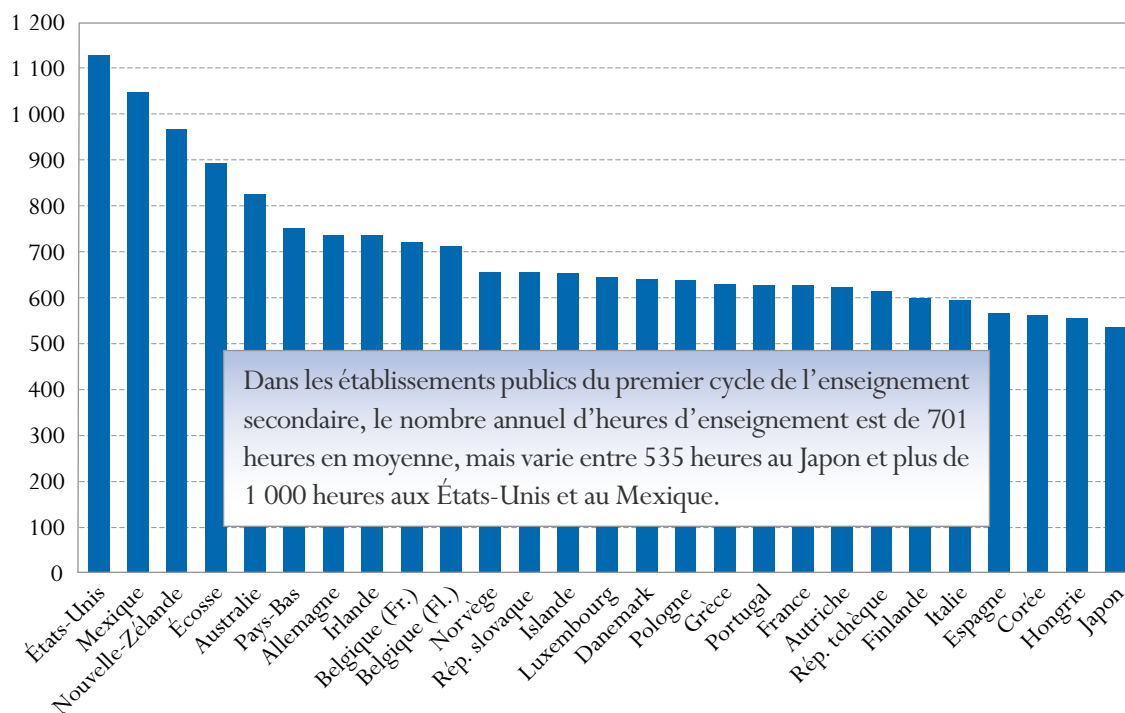
Cet indicateur porte sur le temps de travail statutaire des enseignants aux différents niveaux d'enseignement ainsi que sur le nombre statutaire d'heures d'enseignement qu'ils doivent donner. Bien que le temps de travail et le nombre d'heures d'enseignement ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants, ces deux variables donnent des informations précieuses sur les différences entre ce que les divers pays exigent de leurs enseignants. Combiné avec le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3) et la taille moyenne des classes (voir l'indicateur D2), cet indicateur décrit certains aspects essentiels des conditions de travail des enseignants.

Points clés

Graphique D4.1 Nombre annuel d'heures d'enseignement dans le premier cycle du secondaire (2003)

Nombre annuel d'heures de contact net (enseignement) dans les établissements d'enseignement publics pour un enseignant du premier cycle du secondaire selon la réglementation officielle dans chaque pays. Le temps d'enseignement est net des pauses entre les cours.

Nombre annuel d'heures



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/818405114878>

Autres faits marquants

- Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 795 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement varie de 650 heures au plus au Danemark, au Japon, en Pologne et en Turquie, à 1 139 heures aux États-Unis.
- Dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire, les enseignants donnent en moyenne 661 heures de cours, la fourchette allant de 467 heures au Japon à 1 121 heures aux États-Unis.
- La composition, en termes de semaines, de jours et de nombre d'heures par jour, du temps annuel d'enseignement varie considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi, les semaines de cours sont au nombre de 42 par an au Danemark, contre 36 aux États-Unis, et les enseignants donnent environ trois heures de cours par jour au Danemark, contre six environ aux États-Unis.
- La réglementation du temps de travail des enseignants varie selon les pays. Dans la plupart des pays les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé, alors que dans d'autres, seul le nombre d'heures de cours par semaine est spécifié.

Contexte

À l'instar de facteurs tels que la taille des classes et le taux d'encadrement (voir l'indicateur D2), le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves (voir l'indicateur D1) et le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), le temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit a une incidence sur les ressources financières que les pays doivent affecter à l'éducation. Par ailleurs, le nombre d'heures de cours et l'importance des activités autres que l'enseignement sont des aspects majeurs des conditions de travail qui peuvent encourager les jeunes à embrasser la profession d'enseignant.

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

Observations et explications

Le nombre d'heures de cours dans l'enseignement primaire

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

Dans les pays de l'OCDE, les enseignants du primaire donnent en moyenne 795 heures de cours par an, mais le temps d'enseignement varie entre 650 heures ou moins au Danemark, au Japon, en Pologne et en Turquie, mais atteint ou dépasse 900 heures en France, Écosse, aux États-Unis, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (voir le graphique D4.2 et le tableau D4.1).

La répartition du temps d'enseignement tout au long de l'année varie sensiblement selon les pays. Ainsi, en Corée, le seul pays où les enseignants du primaire dispensent des cours six jours par semaine, le temps d'enseignement avoisine la moyenne, car le nombre d'heures d'enseignement par jour est inférieur à la moyenne. À cet égard, le Danemark et les États-Unis offrent un contraste intéressant. Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent six semaines de cours de moins aux États-Unis qu'au Danemark, mais leur temps d'enseignement représente environ six heures par jour aux États-Unis, contre trois heures au Danemark. Ainsi le temps total d'enseignement observé aux États-Unis est supérieur de 75 % à celui du Danemark à cause des différences de nombre d'heures de cours journaliers. Il est possible que le nombre d'heures d'enseignement soit surestimé aux États-Unis, mais cela n'a vraisemblablement pas d'impact significatif sur les comparaisons présentées ici (voir l'annexe 3 pour plus de précisions à www.oecd.org/edu/eag2005).

Le nombre d'heures de cours dans l'enseignement secondaire

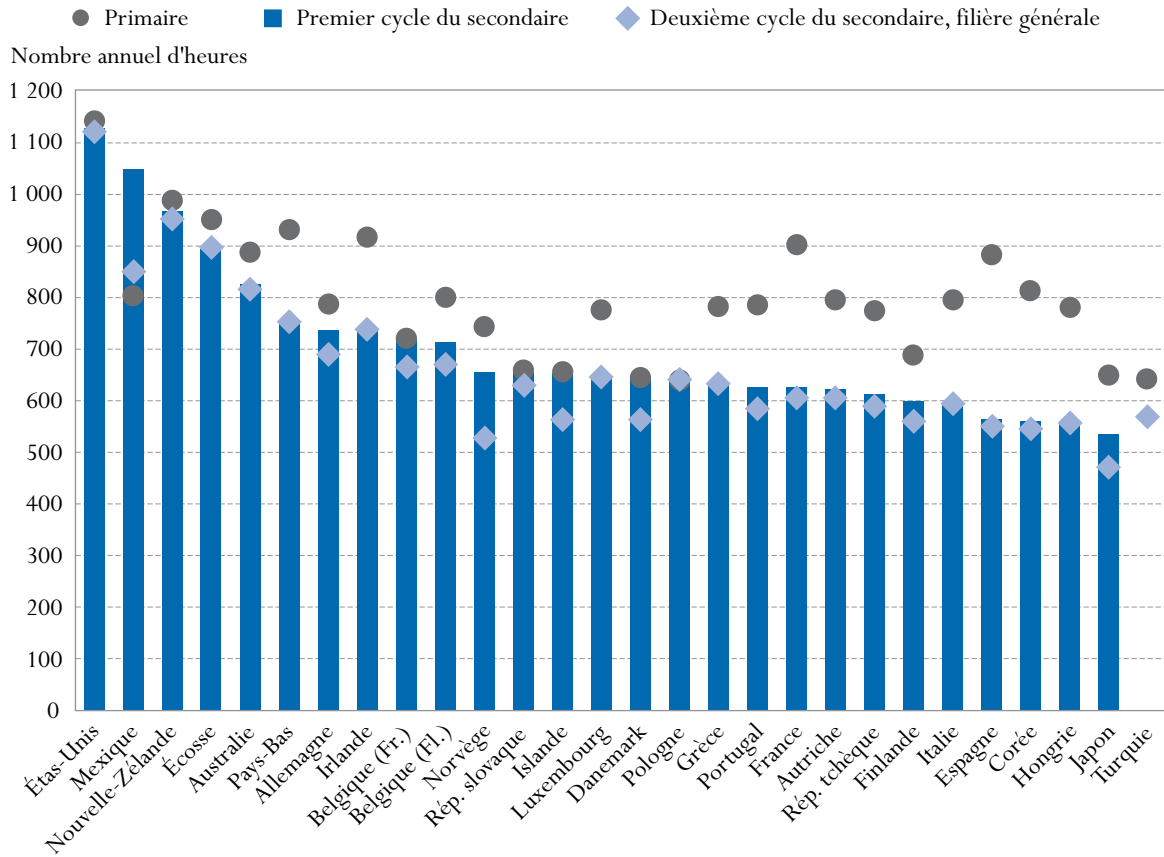
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants donnent 701 heures de cours par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le temps d'enseignement varie entre moins de 600 heures en Corée, en Espagne, en Finlande, en Hongrie, en Italie et au Japon, et plus de 900 heures aux États-Unis, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique D4.2 et le tableau D4.1).

Le nombre d'heures de cours est généralement moins élevé dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle du secondaire. Dans le second cycle, un enseignant qui dispense des matières générales est statutairement tenu de donner 661 heures de cours en moyenne par an dans les pays de l'OCDE. Le temps d'enseignement varie entre moins de 500 heures au Japon et plus de 900 heures aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique D4.2 et le tableau D4.1).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire, le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent dispenser par jour varie grandement d'un pays à l'autre :

Graphique D4.2. Nombre d'heures d'enseignement par an, selon le niveau d'enseignement (2003)

Nombre annuel d'heures de contact net (enseignement) dans les établissements d'enseignement publics



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures d'enseignement par an dans le premier cycle du secondaire.
 Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/818405114878>

de trois heures de cours par jour en Corée et en Hongrie, à plus de six heures aux États-Unis. De façon similaire dans la filière générale du second cycle, à fonctions égales, les enseignants donnent moins de trois heures de cours par jour en Corée, au Danemark, en Finlande et en Norvège, mais plus de six heures par jour aux États-Unis. Le fait que les pauses entre les cours soient comptabilisées dans le temps d'enseignement dans certains pays et pas dans d'autres peut expliquer certaines de ces différences.

Variation contrastée du temps d'enseignement selon les niveaux

En Espagne et en France, un enseignant du primaire est tenu de donner environ 300 heures de cours de plus dans le primaire que dans le deuxième cycle du secondaire (filiale générale). Par contre, la différence de temps d'enseignement entre ces niveaux d'éducation est inférieure ou égale à 50 heures aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en République slovaque, tandis que le nombre d'heures de cours est équivalent dans les trois niveaux d'enseignement en Pologne. À l'inverse, au Mexique, un enseignant du premier cycle du secondaire donne près de 200 heures de cours de plus qu'un enseignant du primaire ou du deuxième cycle du secondaire, ce qui s'explique essentiellement par un nombre d'heures de cours par jour nettement plus important (voir le graphique D4.2).

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, objet du présent indicateur, ne correspond pas nécessairement à la charge d'enseignement. Le temps de contact représente une composante importante de la charge d'enseignement, mais la préparation et le suivi des leçons (y compris la correction des copies des élèves) doivent également être pris en considération dans les comparaisons des charges d'enseignement. D'autres éléments, dont le nombre de matières enseignées, le nombre d'élèves pris en charge et le nombre d'années pendant lesquelles les enseignants conservent les mêmes élèves, doivent également être pris en considération lors de l'estimation de la charge d'enseignement moyenne des enseignants d'un pays. Il est toutefois fréquent que ces facteurs ne puissent être évalués qu'à l'échelle de l'établissement.

Le temps de travail des enseignants

La réglementation du temps de travail des enseignants varie énormément d'un pays à l'autre. Dans certains pays, elle stipule uniquement le temps de contact (le nombre d'heures d'enseignement), 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. Même si le temps statutaire de travail et le temps d'enseignement sont réglementés, la charge de travail réelle des enseignants peut varier grandement d'un pays à l'autre.

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'enseignement proprement dit. Toutefois, certains pays fixent également au niveau national le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement.

En Australie, dans la Communauté française de Belgique (dans l'enseignement primaire), en Angleterre, en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Islande, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, au Portugal, en Suède et en Turquie, le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement, que ce soit pour assurer des cours ou pour se livrer à d'autres activités, est spécifié.

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

Temps de travail consacré à d'autres activités que l'enseignement

Dans la Communauté flamande de Belgique, en Finlande, en France, en Irlande, en Italie et en Nouvelle-Zélande, le temps que les enseignants doivent consacrer à des activités autres que l'enseignement n'est pas réglementé, mais cela ne signifie pas qu'une liberté totale leur est laissée en la matière. En Autriche, les dispositions légales concernant le temps de travail des enseignants se fondent sur l'hypothèse que les tâches qui leur incombent (y compris la préparation des leçons et des épreuves de contrôle, la correction des copies et des examens et les tâches administratives) représentent un temps de travail total de 40 heures par semaine. Dans la Communauté flamande de Belgique, les heures à consacrer, au sein de l'établissement, à des activités autres que l'enseignement sont fixées au niveau de l'établissement. Le temps qui doit être consacré à la préparation des leçons, à la correction des contrôles et des devoirs des élèves, etc. n'est

pas réglementé. Le gouvernement se borne à spécifier le nombre minimum et maximum de cours (de 50 minutes) que les enseignants doivent donner par semaine à chaque niveau d'enseignement (voir le tableau D4.1).

Encadré D4.1. Prise de décision concernant le service des enseignants du premier cycle du secondaire (2003)

Les conditions de travail des enseignants constituent de toute évidence des facteurs déterminants lorsqu'il s'agit de recruter des enseignants et de les garder. La question de savoir s'il est préférable de définir leurs conditions de travail à l'échelon national ou local est actuellement au cœur des débats. Le tableau ci-dessous indique les instances chargées de définir le service des enseignants (notamment l'emploi du temps, le regroupement des élèves et l'importance des diverses matières dans le programme de cours, à l'exclusion toutefois des barèmes salariaux) dans les établissements publics du premier cycle du secondaire.

Instances	Degré d'autonomie dans la prise de décision		
	Autonomie totale	Après consultation	Selon un cadre
Gouvernement central	Turquie	Grèce	
Gouvernement de l'Etat, la province ou la région	Australie Mexique Japon		Espagne
Autorités locales			Danemark Corée
Établissement	Finlande France Islande Pays-Bas Portugal	Luxembourg	Allemagne Angleterre Autriche Belgique (Comm. fr.) Hongrie Italie Norvège Nouvelle-Zélande Rép. slovaque Rép. tchèque Suède

Source : Enquête sur la prise de décision de l'OCDE-INES (2003).

Dans la majorité des pays, c'est aux établissements qu'il incombe de facto de définir les conditions de service des enseignants. Toutefois, les établissements ne prennent les décisions y afférentes en toute autonomie qu'en Finlande, en France, en Islande, aux Pays-Bas et au Portugal. Toutefois, au Portugal certains aspects sont soumis à un cadre. La tendance la plus fréquente consiste à laisser aux établissements le soin de prendre ces décisions dans le respect d'un cadre défini par le gouvernement central ou national, souvent au travers de conventions collectives.

Le gouvernement central n'est la seule instance de décision qu'en Turquie. Toutefois, il en va de même pour les autorités de l'État, de la Région en Australie, au Japon et au Mexique.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2002-2003 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2004 sur les enseignants et les programmes.

Temps d'enseignement

Le temps d'enseignement annuel correspond au nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne à un groupe ou à une classe d'élèves/étudiants conformément aux normes officielles en vigueur dans chaque pays. Il est normalement calculé comme suit : le nombre annuel de jours de cours est multiplié par le nombre d'heures de cours qu'un enseignant donne par jour (abstraction faite des périodes officiellement réservées aux pauses entre les cours). Certains pays fournissent des estimations du temps d'enseignement basées sur des résultats d'enquête.

Dans l'enseignement primaire, les courtes pauses entre les cours sont incluses si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps.

Temps de travail

Le temps de travail correspond au nombre normal d'heures de travail d'un enseignant à temps plein. Selon la pratique officielle en vigueur dans chaque pays, le temps de travail peut comprendre :

- Uniquement les heures consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves/étudiants, telles que les devoirs et les contrôles, à l'exclusion des examens annuels); ou
- Le temps directement consacré à l'enseignement et les heures consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction des devoirs et des contrôles, les activités de perfectionnement professionnel, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales à caractère scolaire.

Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires qui sont rémunérées.

Temps de travail à l'école

Le temps de travail à l'école correspond au temps que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour se livrer à d'autres activités.

Nombre de semaines et de jours de cours

Le nombre de semaines de cours correspond au nombre de semaines d'instruction, déduction faite des semaines de vacances. Le nombre de jours de cours correspond au nombre de semaines de cours multiplié par le nombre de jours de cours par semaine, déduction faite des jours fériés pendant lesquels les établissements sont fermés.

Les données sur la prise de décision proviennent de l'enquête de 2003 de l'OCDE-INES sur la prise de décision dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans le secteur public et se rapportent à l'année scolaire 2003-2004. Cette enquête a permis de recueillir des informations à propos des conditions de travail des enseignants et, notamment, de déterminer à quel niveau du système d'éducation et avec quel degré d'autonomie les décisions concernant les conditions d'exercice des enseignants (à l'exclusion des salaires et des primes) sont prises. Par conditions d'exercice, on entend l'emploi du temps, la taille et le niveau des groupes à prendre en charge, l'importance d'une matière spécifique dans le programme de cours de la classe et le regroupement des élèves.

Autres références

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web à <http://dx.doi.org/10.1787/818405114878> :

Tableau D4.2. Nombre d'heures d'enseignement par an (1996, 2003)

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans le cadre de cet indicateur figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Par ailleurs, une analyse plus approfondie de la prise de décision est proposée dans l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation*, sous le titre « Indicateur D6 : la prise de décision dans les systèmes éducatifs ». L'enquête sur la prise de décision est décrite à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) de cette même édition sous le titre Indicateur D6 « Lieu de prise de décision au niveau du premier cycle du secondaire ». Toutes les données relatives à la prise de décision sont reprises sous le titre « Underlying data on decision making for Indicator D6 » dans les bases de données de l'éducation (www.oecd.org/edu/eag2004).

Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants (2003)

Nombre de semaines et de jours d'enseignement, nombre d'heures d'enseignement net et temps de travail des enseignants pendant l'année scolaire

	Nombre de semaines d'enseignement			Nombre de jours d'enseignement			Nombre net d'heures d'enseignement			Temps de travail à l'école en heures			Temps de travail légal en heures		
	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale	Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire	2 ^e cycle du secondaire, filière générale
PAYS MEMBRES DE L'OCDE															
Australie	40	40	40	197	197	197	885	825	813	1 212	1 235	1 235	a	a	a
Autriche	38	38	38	184	184	184	792	622	602	a	a	a	1 776	1 776	a
Belgique (Comm. fl.)	37	37	37	177	178	178	797	712	668	a	a	a	a	a	a
Belgique (Comm. fr.)	37	37	37	162	180	180	717	720	661	962	m	m	a	a	a
Rép. tchèque	38	38	38	186	186	186	772	614	586	a	a	a	1 696	1 696	1 696
Danemark	42	42	42	200	200	200	640	640	560	m	m	m	1 680	1 680	1 680
Royaume-Uni	38	38	38	190	190	190	m	m	m	1 265	1 265	1 265	a	a	a
Finlande	38	38	38	190	190	190	684	599	556	a	a	a	a	a	a
France	35	35	35	m	m	m	900	626	602	a	a	a	a	a	a
Allemagne	40	40	40	189	189	189	782	735	684	a	a	a	1 708	1 708	1 708
Grèce	40	38	38	195	185	185	780	629	629	1 500	1 425	1 425	1 762	1 762	1 762
Hongrie	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1 864	1 864	1 864
Islande	36	36	36	175	175	175	653	653	560	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800
Irlande	37	33	33	183	167	167	915	735	735	a	a	a	a	a	a
Italie	33	33	33	m	m	m	792	594	594	a	a	a	a	a	a
Japon ¹	35	35	35	m	m	m	648	535	467	a	a	a	1 960	1 960	1 960
Corée	37	37	37	220	220	220	809	560	544	a	a	a	1 613	1 613	1 613
Luxembourg	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1 022	890	890	a	a	a
Mexique	42	42	36	200	200	173	800	1047	848	800	1 167	971	a	a	a
Pays-Bas	40	37	37	195	180	180	930	750	750	a	a	a	1 659	1 659	1 659
Nouvelle-Zélande	39	39	38	197	194	190	985	968	950	a	a	a	a	a	a
Norvège	38	38	37	190	190	187	741	656	524	929	843	711	1 680	1 680	1 680
Pologne	37	37	37	177	177	177	637	637	637	a	a	a	1 416	1 416	1 416
Portugal	36	36	36	174	174	174	783	626	580	870	766	696	1 526	1 526	1 526
Écosse	38	38	38	190	190	190	950	893	893	a	a	a	1 365	1 365	1 365
Rép. slovaque	38	38	38	190	190	190	656	656	627	a	a	a	1 613	1 613	1 613
Espagne	37	36	35	176	171	166	880	564	548	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425
Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1 360	1 360	1 360	1 767	1 767	1 767
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1 840	a	1 840
États-Unis	36	36	36	180	180	180	1 139	1 127	1 121	1 353	1 371	1 371	a	a	a
Moyenne des pays	38	37	37	187	186	184	795	701	661	1 149	1 192	1 128	1 675	1 665	1 669
PAYS PARTENAIRES															
Argentine ²	38	38	38	180	180	180	810	900	900	m	m	m	m	m	m
Bésil ²	40	40	40	200	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
Chili	40	40	40	194	194	194	873	873	873	m	m	m	m	m	m
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Égypte	36	36	36	187	187	187	748	748	748	m	m	m	m	m	m
Inde	52	52	52	225	225	225	1 013	1 125	1 125	m	m	m	m	m	m
Indonésie	44	44	44	252	164	164	1 260	738	738	m	m	m	m	m	m
Israël	44	42	42	183	175	175	1 098	840	840	m	m	m	m	m	m
Jamaïque	38	38	38	190	190	190	950	950	950	m	m	m	m	m	m
Jordanie	36	36	36	162	162	162	810	810	810	m	m	m	m	m	m
Malaisie ²	41	41	41	198	198	198	782	798	798	m	m	m	m	m	m
Paraguay ²	38	38	38	183	183	183	732	814	915	m	m	m	m	m	m
Pérou ²	36	36	36	173	173	173	1 000	1 170	1 170	m	m	m	m	m	m
Philippines	40	40	40	196	196	196	1 176	1 176	1 176	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	45	45	45	215	215	215	860	774	774	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	42	42	42	210	210	210	987	1 260	1 260	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	40	40	40	187	187	187	900	1 100	1 200	m	m	m	m	m	m
Tunisie	32	30	30	147	137	137	735	548	548	m	m	m	m	m	m
Uruguay ²	37	36	36	165	160	160	660	427	427	m	m	m	m	m	m
Zimbabwe	37	37	37	180	180	180	954	954	954	m	m	m	m	m	m

1. Au Japon, le temps de travail légal comprend des périodes de vacances/congés scolaires.

2. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/818405114878>

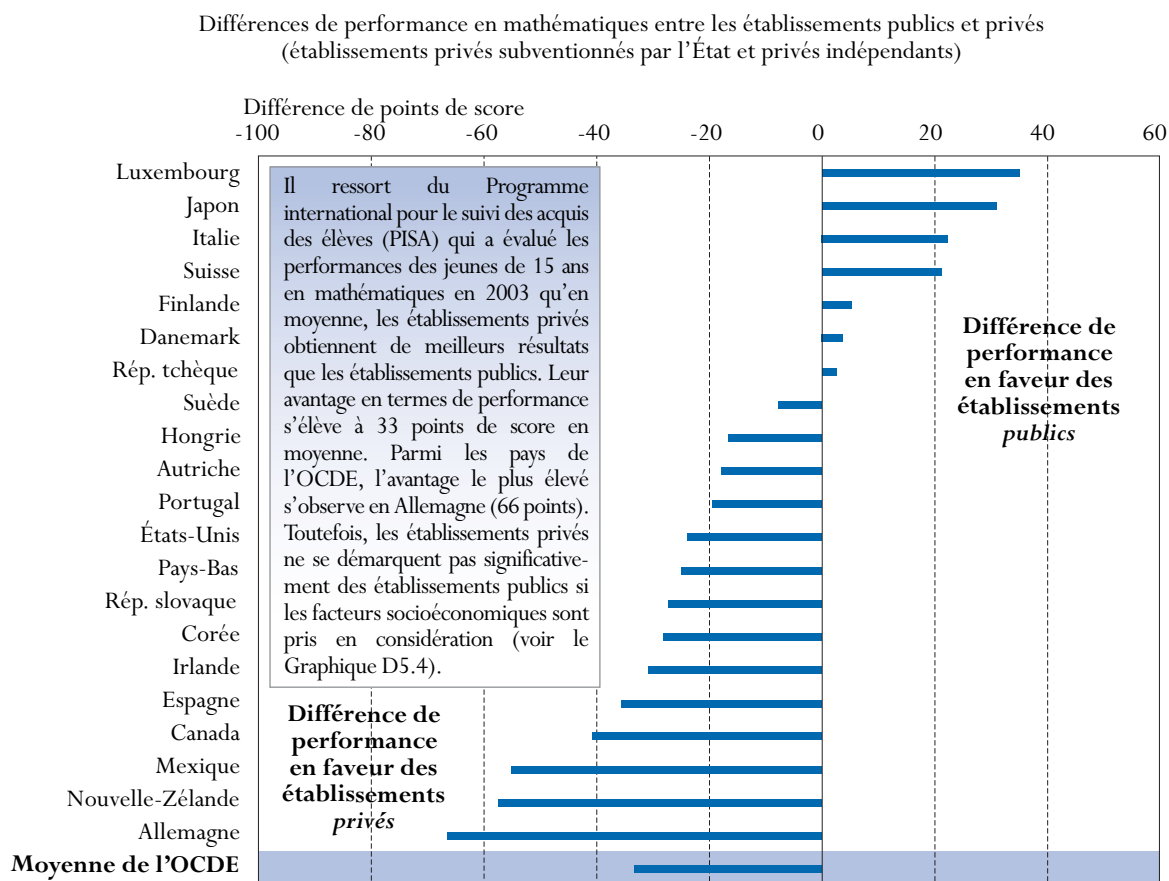
Fournisseurs publics et privés de services d'éducation

Cet indicateur compare le rôle des fournisseurs publics et privés de services d'éducation dans les pays de l'OCDE. Il donne une idée de la taille relative du secteur privé et de la répartition des ressources éducatives et il compare les performances des fournisseurs privés et publics de service d'éducation à la fois avant et après la prise en compte de la composition sociale des effectifs d'élèves. Il ne porte pas sur les sources publiques et privées de financement des établissements d'enseignement, qui sont analysées au chapitre B (voir l'indicateur B3).

Points clés

Graphique D5.1. Performance des élèves sur l'échelle de culture mathématique selon le type d'établissement (2003)

Différences de performance en mathématiques entre les établissements publics et privés (établissements privés subventionnés par l'État et privés indépendants)



Source : OCDE. Base de données PISA 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/627651125635>

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les services d'éducation restent l'apanage du secteur public à tous les niveaux d'enseignement, même si le secteur privé prend davantage d'importance au-delà de la scolarité obligatoire : 90 % des élèves du primaire fréquentent un établissement public, contre 68 % seulement des étudiants qui suivent des études tertiaires de type B.
- Le secteur privé propose ses services d'éducation plutôt dans des établissements subventionnés par l'État que dans des établissements indépendants. Toutefois, ces derniers sont relativement nombreux au niveau tertiaire dans certains pays, en particulier en Corée et au Japon où ils sont majoritaires.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le volume de ressources éducatives par rapport au nombre d'élèves du secondaire est plus favorable dans les établissements privés que dans les établissements publics. Cette tendance est particulièrement manifeste au Mexique où, dans l'enseignement secondaire, on compte environ 13 élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés.

Contexte

Les avantages des établissements privés par rapport aux établissements publics sont, depuis une vingtaine d'années, au cœur des débats dans de nombreux pays industrialisés ou en développement. Dans un certain nombre de pays industrialisés, l'enseignement est réputé de meilleure qualité dans les établissements privés que dans les établissements publics, que ce soit une attente ou une impression. Toutefois, comme les établissements privés sont largement financés par les droits de scolarité versés par les élèves/étudiants et leurs parents, les étudiants dans ces établissements sont généralement issus de milieux plus favorisés.

Par ailleurs, il est important d'admettre que la nature des établissements privés varie entre les pays et au sein même de ceux-ci. Il existe d'une part, des établissements privés dont la gestion relève du secteur privé et dont le financement est essentiellement privé (les établissements privés dits indépendants) et, d'autre part, des établissements privés dont la gestion relève du secteur privé, mais dont le financement est essentiellement public (les établissements privés dits subventionnés par l'État).

Des critiques indiquent que la privatisation accrue conduit à aggraver la ségrégation entre les élèves/étudiants. Cette question est tout à fait pertinente pour le débat sur l'équité dans les systèmes éducatifs. Dans ce contexte, cet indicateur étudie certains attributs des établissements publics et privés, compare les volumes de ressources éducatives dans les deux types d'établissement et examine si les performances des établissements privés sont supérieures à celles des établissements publics lorsque les différences dans la composition de leurs effectifs sont prises en considération.

Observations et explications

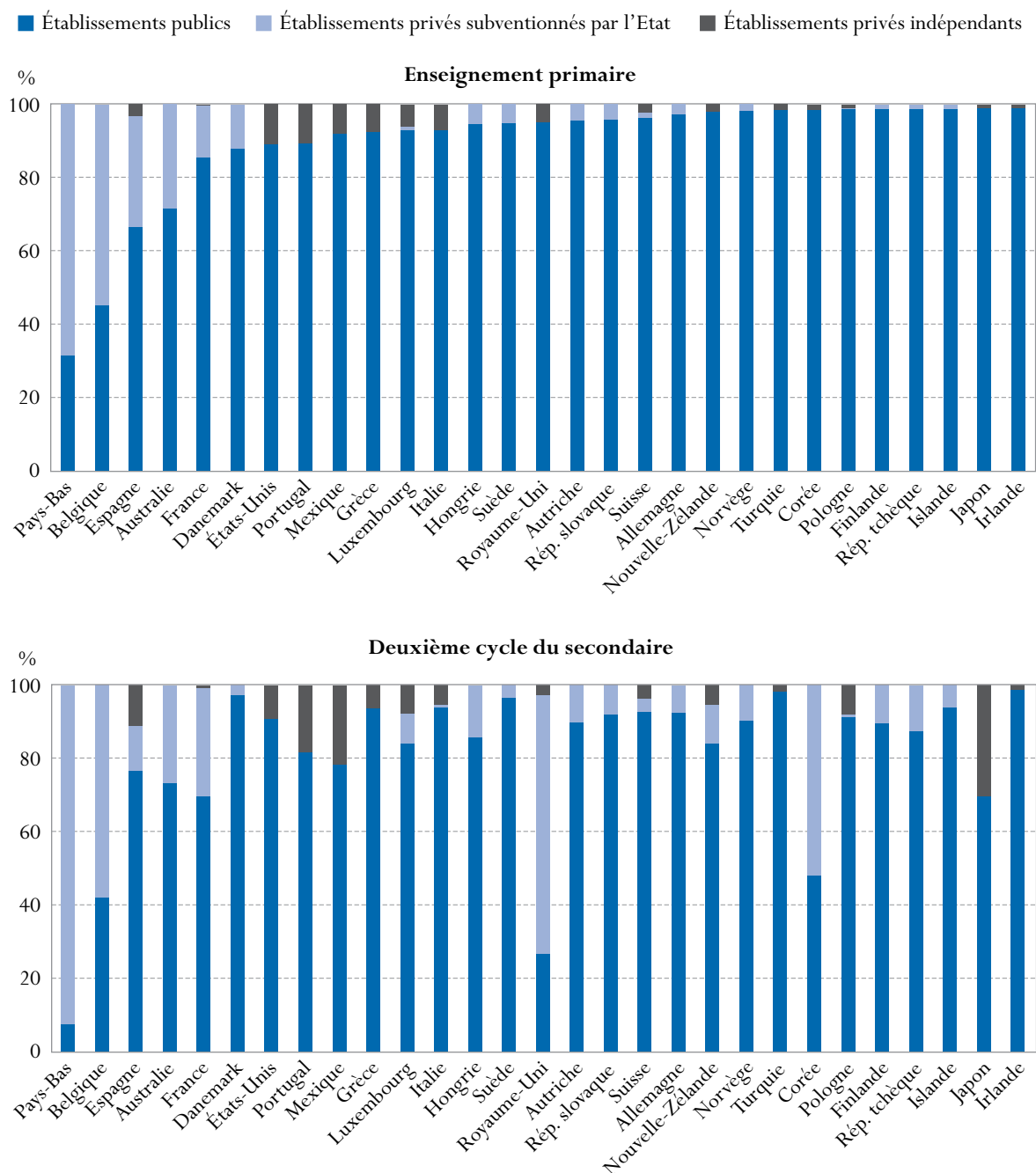
La taille relative du secteur public et du secteur privé

Dans les pays de l'OCDE, l'éducation reste l'apanage du secteur public à tous les niveaux d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 90 % des élèves du primaire sont inscrits dans un établissement public. Cette proportion diminue légèrement dans l'enseignement secondaire : les établissements publics accueillent 86 % des élèves du premier cycle du secondaire et 80 % des élèves du second cycle. Le secteur privé prend davantage d'importance dans l'enseignement tertiaire. En effet, 32 % des étudiants qui suivent des études tertiaires de type B et 22 % des étudiants qui suivent des études tertiaires de type A et des programmes de recherche de haut niveau sont inscrits dans des établissements privés. De surcroît, les fournisseurs privés indépendants ne prennent en charge une partie significative des effectifs que dans l'enseignement tertiaire. Au cours de ces cinq dernières années, on a assisté à une légère augmentation de la part du secteur privé à tous les niveaux d'enseignement (voir le tableau D5.1 et le graphique D5.2).

La situation varie selon les pays. La Belgique et les Pays-Bas sont les seuls pays où les établissements privés sont les principaux fournisseurs de services éducatifs dans l'enseignement primaire et secondaire : plus de 50 % des élèves sont inscrits dans des établissements privés à ces niveaux d'enseignement. En règle générale, dans ces deux pays comme dans les autres, les établissements privés sont financés à plus de 50 % par des fonds publics, mais ils jouissent d'une certaine autonomie de gestion. En Australie, en Espagne et en France, la proportion d'élèves du primaire et du secondaire inscrits dans des établissements privés est égale ou supérieure à 20 %. Enfin, les établissements privés subventionnés par l'État accueillent la majorité des effectifs du deuxième cycle du secondaire en Corée (52 %) et au Royaume-Uni (70 %).

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les établissements privés indépendants (c'est-à-dire ceux pour lesquels la part du financement public est inférieure à 50 %) ne jouent un rôle significatif qu'au Japon, au Mexique et au Portugal, où ils accueillent respectivement 30 %, 22 % et 18 % des élèves du deuxième cycle du secondaire.

Graphique D5.2. Distribution des élèves inscrits, selon le type d'établissement (2003)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves du primaire inscrits dans des établissements privés.

Source : OCDE. Tableau D5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/627651125635>

D5

La situation est très différente dans l'enseignement tertiaire : la part du secteur privé est plus importante que dans l'enseignement primaire et secondaire. C'est particulièrement vrai pour les études tertiaires de type B où les établissements privés accueillent environ un tiers du total des effectifs. Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, tous les programmes tertiaires sont dispensés dans des établissements privés subventionnés par l'État. En Belgique, ces établissements accueillent plus de 50 % des effectifs du tertiaire, comme aux niveaux inférieurs d'enseignement d'ailleurs. Les établissements privés indépendants accueillent davantage d'étudiants dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs. Cette tendance est très marquée en Corée et au Japon, où ces établissements accueillent au moins trois quarts des étudiants du tertiaire. Les établissements privés indépendants jouent également un rôle significatif dans l'offre de programmes tertiaires de type B en Suisse. Leur part est élevée aussi au Mexique, en Pologne, au Portugal et en Suède, mais les étudiants inscrits dans ces programmes sont relativement peu nombreux dans l'ensemble.

Les ressources éducatives et la taille moyenne des classes

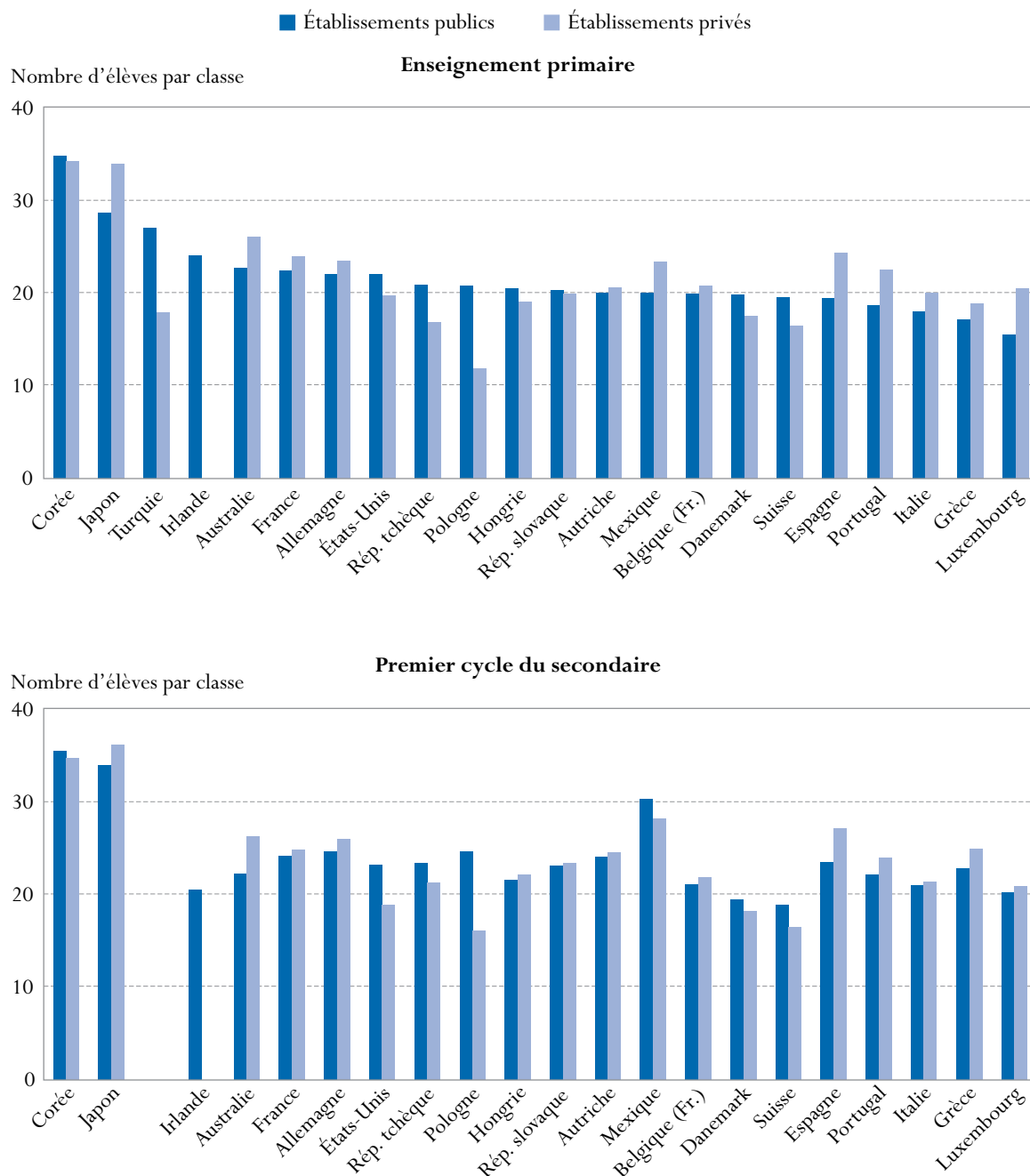
Le tableau D5.3 porte sur l'enseignement secondaire. Il compare les ressources éducatives des établissements privés et publics sur la base du nombre d'élèves par enseignant (c'est-à-dire du taux d'encadrement) dans ces deux types d'établissement. Selon la moyenne établie pour les pays pour lesquels des données sont disponibles, les taux d'encadrement sont plus favorables dans les établissements privés dans le premier et le deuxième cycles du secondaire : on compte environ 1,5 élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. L'exemple le plus frappant à cet égard est celui du Mexique, où dans le premier cycle du secondaire il y a 13 élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Une tendance similaire, bien que moins marquée, s'observe dans le premier cycle du secondaire au Royaume-Uni, où l'on compte 10 élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Au Mexique, les taux d'encadrement varient dans la même mesure entre les établissements publics et privés dans le second cycle du secondaire.

La tendance inverse, à savoir des taux d'encadrement plus favorables dans les établissements publics, est manifeste dans certains pays. Elle est la plus prononcée dans le premier cycle du secondaire en Espagne, où l'on compte 17 élèves par enseignant dans les établissements privés, contre 12 seulement dans les établissements publics.

Le taux d'encadrement estime le volume de ressources éducatives disponibles, tandis que la taille moyenne des classes est plutôt un indicateur de qualité (voir l'indicateur D2 pour des explications sur les différences entre les deux variables). Dans les pays pour lesquels des données sont disponibles, la taille moyenne des classes (voir le graphique D5.3 et le tableau D2.1) tend à être similaire dans les établissements publics et privés, à la fois dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Toutefois, cette tendance moyenne masque des variations marquées selon les pays. Dans l'enseignement primaire par exemple, la taille moyenne des classes est nettement supérieure dans les établissements publics (au moins quatre élèves de plus par classe) en Pologne, en République tchèque et en Turquie. Dans ces trois pays toutefois, la part du secteur privé est faible (moins de 5 % des élèves dans l'enseignement primaire). À l'inverse, la taille des classes est plus importante, dans des proportions du même ordre que précédemment, dans les établissements privés que dans les établissements publics en Espagne, au Japon, au Luxembourg et au Portugal. Au Japon cependant, les élèves inscrits dans des établissements privés sont peu nombreux à ce niveau d'enseignement.

La comparaison de la taille des classes dans les établissements publics et privés offre un tableau nuancé dans le premier cycle du secondaire, où la part du secteur privé est plus importante, mais où les écarts sont généralement moins prononcés que dans l'enseignement primaire. Dans le premier cycle du secondaire, on compte environ quatre élèves de plus par classe dans les établissements privés que dans les établissements

Graphique D5.3. Taille moyenne des classes dans les établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement (2003)



D5

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille des classes dans les établissements publics d'enseignement primaire.
Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/627651125635>

publics en Australie et en Espagne, mais c'est l'inverse aux États-unis, en Islande et en Pologne (voir le graphique D5.3).

Les performances des établissements publics et privés

Les performances des établissements publics et privés sont-elles différentes ? Il est difficile de répondre à cette question, non seulement parce que les caractéristiques personnelles des élèves ne sont pas toujours les mêmes dans les établissements publics et privés, mais aussi parce que, dans certains pays, les établissements privés sont inégalement répartis selon la finalité des programmes de cours (les filières générales ou professionnelles, par exemple), ce qui peut avoir une incidence sur les performances. Les résultats du cycle PISA 2003 permettent d'apporter des éléments de réponse en ce qui concerne les performances des élèves de 15 ans en mathématiques. Dans les comparaisons ci-dessous, les établissements privés subventionnés et indépendants ont dû être regroupés, car les effectifs pris en compte dans les cellules du modèle auraient été trop faibles. Seuls les pays comptant au moins 3 % d'élèves inscrits dans des établissements privés ont été inclus dans les comparaisons. Il y a lieu de souligner que dans le secteur privé tel qu'il est défini ici, les établissements subventionnés par l'État sont majoritaires dans la plupart des pays. Les établissements privés non subventionnés n'accueillent un nombre non négligeable d'élèves de 15 ans qu'au Japon et au Mexique.

En moyenne, dans les pays qui ont participé à l'enquête, les performances en mathématiques des établissements privés sont significativement supérieures à celles des établissements publics dans neuf des pays membres de l'OCDE et dans trois des pays partenaires, alors que les performances sont supérieures dans les établissements publics qu'au Japon et au Luxembourg et, parmi les pays partenaires, en Indonésie. L'avantage de performance des établissements privés représente 33 points de score en moyenne dans les pays de l'OCDE et est compris entre 24 et 46 points de score au Canada, en Corée, en Espagne, aux États-Unis, en Irlande et en République slovaque et, parmi les pays partenaires, à Macao-Chine. Il varie entre 55 et 66 points de score en Allemagne, au Mexique et en Nouvelle-Zélande et dépasse 90 points de score dans deux pays partenaires, en l'occurrence au Brésil et en Uruguay (voir le graphique D5.4 et le tableau D5.4).

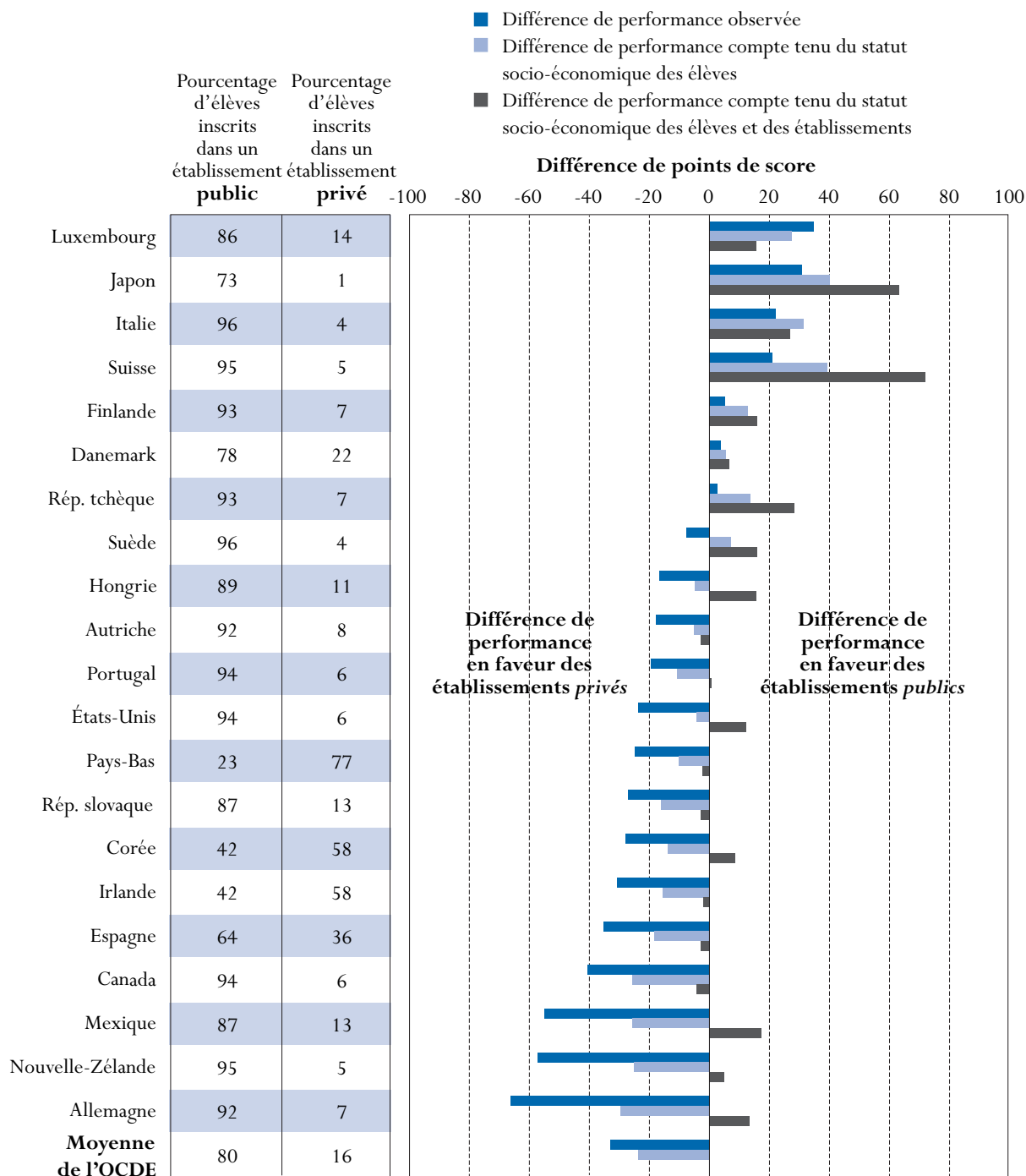
Lors de l'interprétation de ces chiffres, il importe de tenir compte du fait que de nombreux facteurs interviennent dans le choix de l'établissement. Ainsi, vivre dans une famille peu aisée peut être un obstacle majeur pour des élèves désireux d'être admis dans des établissements privés qui pratiquent des droits d'inscription élevés. Même les établissements privés subventionnés par l'État qui ne demandent pas de droits d'inscription peuvent privilégier des groupes cibles spécifiques ou appliquer des politiques plus restrictives en matière de transfert ou de sélection.

Une façon de tenir compte de ces facteurs consiste à faire des ajustements en fonction des disparités socioéconomiques entre les élèves et entre les établissements. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le graphique D5.4. Un écart moyen de 24 points de score en faveur des établissements privés est observé même si le milieu familial des élèves est pris en compte. Cet avantage en faveur des établissements privés (net de l'effet du milieu familial) varie entre 16 et 19 points de score en Espagne, en Irlande et en République slovaque et entre 25 et 40 points de score en Allemagne, au Canada, au Mexique et en Nouvelle-Zélande et, parmi les pays partenaires, à Macao-Chine. Enfin, cet avantage est supérieur à 50 points de score au Brésil et en Uruguay.

Toutefois, les conclusions changent si, outre le milieu familial, la composition socioéconomique des effectifs des établissements est prise en compte. L'ampleur de cet effet contextuel se révèle être important et, une fois pris en compte, l'avantage de performance des établissements privés n'est plus visible. Ce constat

Graphique D5.4. Pourcentage d'élèves et score des élèves sur l'échelle de culture mathématique, selon le type d'établissement (2003)

Différences de performance en mathématiques entre les établissements publics et privés
(établissements privés subventionnés par l'État et indépendants)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de performance observée entre les établissements publics et privés.

Source : OCDE. Tableau 5.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/627651125635>

suggère que les établissements privés doivent, pour une bonne part, leur avantage de performance non seulement à la meilleure situation socioéconomique de leurs élèves, mais surtout au fait que la composition socioéconomique collective qui en résulte leur permet de créer un environnement d'apprentissage plus propice.

Bien que les établissements privés n'ont généralement pas des performances supérieures si les facteurs socioéconomiques sont pris en considération, ils constituent une possibilité intéressante aux yeux des

Encadré D5.1. Comparaison des performances des élèves de 15 ans dans les établissements publics et privés (PISA 2000)

Cet indicateur se base sur les résultats du cycle PISA 2003 pour comparer les performances des élèves scolarisés dans les établissements publics et privés. Le rapport thématique *School Factors Related to Quality and Equity* (OCDE, 2005b), qui exploite les résultats du cycle PISA 2000, propose une comparaison similaire et étudie de manière plus approfondie les caractéristiques des établissements publics et privés. Les principales conclusions que ce rapport tire à propos des établissements publics et privés qui accueillent des élèves de 15 ans sont reprises ci-dessous.

- Le degré d'autonomie varie selon le type d'établissement. Par comparaison avec les établissements publics, les établissements privés indépendants jouissent d'une plus grande autonomie dans tous les domaines de prise de décision. Quant aux établissements publics subventionnés par l'État, leur degré d'autonomie oscille entre celui des établissements publics et celui des établissements privés indépendants selon le type de décision. Ainsi, le degré d'autonomie est similaire à celui des établissements privés indépendants dans le domaine de l'admission d'élèves, mais il est similaire à celui des établissements publics dans le domaine de la fixation des salaires des enseignants.
- Dans la plupart des pays, l'enseignement et l'apprentissage s'effectuent dans des conditions moins favorables dans les établissements publics que dans les établissements privés. Ces différences impliquent d'autres, dans la mesure où les élèves se voient offrir des possibilités d'apprentissage qui varient selon le type d'établissement fréquenté. Par comparaison avec leurs homologues du secteur privé, les chefs d'établissement du secteur public estiment que leurs ressources éducatives et leurs infrastructures matérielles sont d'une qualité inférieure, que le climat qui règne dans leur école est moins favorable et que le moral et l'engagement de leurs enseignants sont plus faibles.
- Il y a lieu de souligner toutefois que dans la moitié des pays participants, l'écart entre les performances des établissements publics et privés non subventionnés n'est pas statistiquement significatif. Dans les autres pays, les élèves scolarisés dans des établissements privés indépendants affichent de meilleurs scores que ceux qui fréquentent des établissements publics. C'est une nouvelle fois la composition des effectifs des établissements qui a le plus d'incidence sur les écarts de performance : le gain de performance des établissements privés disparaît dans tous les pays si les caractéristiques des élèves et des établissements sont prises en considération. Les quelques pays qui affichent un écart significatif de performance favorable aux établissements publics par rapport aux établissements publics indépendants le confirment, dans la mesure où le contrôle des caractéristiques des élèves et des établissements montre que l'écart est largement imputable à une composition plus avantageuse des effectifs.

parents désireux de donner à leur enfant autant d'avantages que possible, y compris ceux qui résultent du statut socioéconomique des effectifs des établissements.

Définitions et méthodologie

Par établissements publics, on entend les établissements relevant ou dépendant 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.

Par établissements privés, on entend les établissements relevant ou dépendant d'une entité non gouvernementale (une église, un syndicat ou une entreprise commerciale, par exemple) ou dont le conseil d'administration est essentiellement constitué de membres qui n'ont pas été nommés par un organisme public. Ces établissements sont soit subventionnés par l'État, soit indépendants de l'État.

Par établissements privés subventionnés par l'État, on entend les établissements dont plus de 50 % du budget de base proviennent des pouvoirs publics ou dont le personnel enseignant est rémunéré par les pouvoirs publics. Cette définition des établissements « subventionnés par l'État » fait uniquement référence 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.

Par établissements privés indépendants de l'État, on entend les établissements dont moins de 50 % du budget de base proviennent des pouvoirs publics ou dont le personnel enseignant n'est pas rémunéré par les pouvoirs publics. Cette définition des établissements « indépendants de l'État » fait uniquement référence 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.

Les chiffres des tableaux D5.1, D5.2 et D5.3 se rapportent à l'année scolaire 2002-2003 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

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.

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (ou taux d'encadrement) est 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 d'enseignement.

Par corps enseignant, on entend le personnel qualifié directement impliqué dans l'instruction des élèves/étudiants. Voir l'indicateur D2 pour plus de précisions sur cette définition.

Les performances des élèves indiquées dans le tableau D5.4 proviennent du tableau 5.19 du rapport sur le cycle PISA 2003 *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats du PISA 2003* (OCDE, 2004a).

Tableau D5.1. Répartition des élèves par type d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire (2003)

Pourcentage d'élèves inscrits dans des établissements publics, des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants, selon le niveau d'enseignement

	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			
	Établissements publics	Établissements privés		Établissements publics	Établissements privés		Établissements publics	Établissements privés		
		Subventionnés par l'État	Indépendants		Subventionnés par l'État	Indépendants		Subventionnés par l'État	Indépendants	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	71.7	28.3	a	65.7	34.3	a	73.3	26.7	a
	Autriche	95.6	4.4	x(2)	92.3	7.7	x(5)	90.0	10.0	x(8)
	Belgique	45.4	54.6	m	43.2	56.8	m	42.1	57.9	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	98.9	1.1	a	98.2	1.8	a	87.4	12.6	a
	Danemark	88.0	12.0	a	76.9	23.1	a	97.5	2.5	a
	Finlande	98.8	1.2	a	95.8	4.2	a	89.6	10.4	a
	France	85.4	14.3	0.2	78.8	21.0	0.2	69.5	29.7	0.8
	Allemagne	97.3	2.7	x(2)	92.9	7.1	x(5)	92.5	7.5	x(8)
	Grèce	92.4	a	7.6	94.5	a	5.5	93.7	a	6.3
	Hongrie	94.7	5.3	a	93.7	6.3	a	85.9	14.1	a
	Islande	98.9	1.1	n	99.1	0.9	n	93.9	6.0	0.1
	Irlande	99.1	a	0.9	100.0	a	n	98.5	a	1.5
	Italie	93.2	a	6.8	96.6	a	3.4	93.9	0.7	5.4
	Japon	99.1	a	0.9	94.0	a	6.0	69.8	a	30.2
	Corée	98.7	a	1.3	79.4	20.6	a	48.2	51.8	a
	Luxembourg	93.2	0.7	6.1	79.3	13.1	7.6	84.1	8.2	7.7
	Mexique	92.0	a	8.0	87.4	a	12.6	78.4	a	21.6
	Pays-Bas	31.3	68.7	a	23.8	76.2	a	7.8	92.2	a
	Nouvelle-Zélande	97.9	a	2.1	95.5	a	4.5	84.1	10.4	5.5
	Norvège	98.2	1.8	x(2)	97.8	2.2	x(5)	90.1	9.9	x(8)
	Pologne	98.7	0.3	1.0	98.1	0.4	1.4	91.4	0.5	8.1
	Portugal	89.5	a	10.5	88.7	a	11.3	81.8	a	18.2
	Rép. slovaque	95.8	4.2	n	94.9	5.1	n	92.0	8.0	n
	Espagne	66.6	30.1	3.3	67.2	29.7	3.1	76.9	12.0	11.1
	Suède	94.9	5.1	a	94.6	5.4	a	96.6	3.4	a
Suisse	96.3	1.3	2.4	93.0	2.5	4.5	93.1	3.2	3.7	
Turquie	98.5	a	1.5	a	a	a	98.3	a	1.7	
Royaume-Uni	95.1	a	4.9	93.2	0.4	6.4	26.9	70.4	2.7	
États-Unis	89.2	a	10.8	90.8	a	9.2	90.9	a	9.1	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>89.5</i>	<i>8.2</i>	<i>2.4</i>	<i>85.9</i>	<i>11.4</i>	<i>2.7</i>	<i>79.9</i>	<i>15.5</i>	<i>4.6</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/627651125635>

Tableau D5.2. Répartition des étudiants par type d'établissement dans l'enseignement tertiaire (2003)
Pourcentage d'étudiants inscrits dans des établissements publics, des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants

	Enseignement tertiaire de type B			Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			
	Établissements publics	Établissements privés		Établissements publics	Établissements privés		
		Subventionnés par l'État	Indépendants		Subventionnés par l'État	Indépendants	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	98.5	1.5	n	99.8	n	0.2
	Autriche	64.9	35.1	n	91.5	8.5	n
	Belgique	46.6	53.4	a	41.9	58.1	a
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	67.8	31.2	1.0	95.8	n	4.2
	Danemark	99.8	0.2	a	99.3	0.7	a
	Finlande	83.4	16.6	a	89.4	10.6	a
	France	72.4	8.5	19.1	87.6	0.8	11.7
	Allemagne	64.8	35.2	x(2)	100.0	a	a
	Grèce	100.0	a	a	100.0	a	a
	Hongrie	65.4	34.6	a	85.8	14.2	a
	Islande	58.6	41.4	n	87.8	11.9	0.4
	Irlande	94.1	a	5.9	93.6	a	6.4
	Italie	84.4	a	15.6	93.6	a	6.4
	Japon	9.3	a	90.7	27.4	a	72.6
	Corée	14.7	a	85.3	22.6	a	77.4
	Luxembourg	100.0	a	a	100.0	a	a
	Mexique	95.7	a	4.3	65.9	a	34.1
	Pays-Bas	n	100.0	a	n	100.0	a
	Nouvelle-Zélande	77.8	22.1	n	98.4	1.5	0.1
	Norvège	78.3	21.7	x(2)	85.0	15.0	x(5)
	Pologne	82.4	0.4	17.2	71.6	a	28.4
	Portugal	43.5	a	56.5	72.9	a	27.1
	Rép. slovaque	89.9	10.1	n	99.6	n	0.4
	Espagne	76.4	16.3	7.3	88.0	n	12.0
	Suède	66.3	0.9	32.8	93.6	6.4	a
	Suisse	32.6	38.1	29.3	90.2	6.9	2.9
Turquie	98.6	a	1.4	95.8	a	4.2	
Royaume-Uni	a	100.0	n	a	100.0	n	
États-Unis	88.9	a	11.1	73.1	a	26.9	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>67.5</i>	<i>19.5</i>	<i>13.1</i>	<i>77.6</i>	<i>11.5</i>	<i>10.9</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	33.3	66.7	x(2)	11.4	77.9	10.7

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/627651125635>

D5

Tableau D5.3. Nombre d'élèves par enseignant selon le type d'établissement (2003)

Taux d'encadrement par niveau d'enseignement, exprimés en équivalents temps plein

	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Ensemble du secondaire				
	Établissements public	Total des établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements public	Total des établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements public	Total des établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12.5	12.1	12.1	a
	Autriche	9.9	11.1	11.1	n	10.2	9.9	9.9	n	10.0	10.5	10.5	n
	Belgique (Comm. fl.) ²	14.6	m	14.1	m	9.2	m	8.9	m	10.5	m	10.2	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	14.3	12.1	12.1	a	12.4	14.5	14.5	a	13.4	14.1	14.1	a
	Danemark	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	Finlande ³	9.7	12.3	12.3	a	16.4	12.6	12.6	a	12.9	12.5	12.5	a
	France	13.4	15.4	15.4	16.6	9.9	12.8	11.3	16.7	11.7	13.9	13.4	16.7
	Allemagne	15.7	14.5	x(2)	x(2)	13.8	12.9	x(6)	x(6)	15.2	13.9	x(10)	x(10)
	Grèce	8.7	8.1	a	8.1	8.8	6.5	a	6.5	8.7	7.1	a	7.1
	Hongrie	10.7	9.5	9.5	a	13.0	14.1	14.1	a	11.7	12.1	12.1	a
	Islande ³	m	m	m	m	10.5	15.5	15.5	n	m	m	m	m
	Irlande ²	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	13.7	19.0	a	19.0
	Italie	10.3	8.3	a	8.3	11.4	5.8	a	5.8	10.9	6.4	a	6.4
	Japon ³	15.9	13.5	a	13.5	12.8	15.4	a	15.4	14.3	15.1	a	15.1
	Corée	19.8	20.4	20.4	a	15.0	17.1	17.1	a	17.8	18.0	18.0	a
	Luxembourg	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9.0	m	m	m
	Mexique	34.9	21.6	a	21.6	27.6	16.3	a	16.3	32.3	18.9	a	18.9
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	19.1	15.3	a	15.3	14.0	4.5	6.7	3.0	16.7	5.8	6.7	5.3
Norvège ²	10.4	m	m	m	9.2	m	m	m	9.8	m	m	m	
Pologne	12.7	8.8	5.9	10.4	13.5	13.0	4.6	16.1	13.1	11.7	5.1	14.5	
Portugal	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m	
Rép. slovaque	14.0	13.1	13.1	n	14.0	13.5	13.5	n	14.0	13.3	13.3	n	
Espagne	11.9	17.1	x(2)	x(2)	7.4	10.4	x(6)	x(6)	9.7	14.6	x(10)	x(10)	
Suède	12.2	11.8	11.8	a	14.2	13.1	13.1	a	13.2	12.5	12.5	a	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	a	a	a	a	18.4	9.0	a	9.0	18.4	9.0	a	9.0	
Royaume-Uni ¹	18.8	8.7	22.5	8.4	13.5	8.0	14.2	7.8	15.9	8.3	17.2	8.1	
États-Unis	15.5	15.1	a	15.1	15.9	13.5	a	13.5	15.7	14.3	a	14.3	
<i>Moyenne des pays</i>	<i>14.6</i>	<i>13.1</i>	<i>13.5</i>	<i>13.0</i>	<i>13.2</i>	<i>11.9</i>	<i>12.0</i>	<i>11.0</i>	<i>13.8</i>	<i>12.5</i>	<i>12.1</i>	<i>12.2</i>	
PAYS PARTENAIRE	Israël	13.4	a	a	a	12.9	a	a	a	13.1	a	a	a

1. Ne comprend que les filières générales pour les 1er et 2e cycles du secondaire.
2. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est compris dans le 2e cycle du secondaire.
3. Des programmes d'études post-secondaires sont compris dans le 2e cycle du secondaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/627651125635>

Tableau D5.4. Pourcentage d'élèves et score des élèves sur l'échelle de culture mathématique, selon le type d'établissement (2003)

Résultats basés sur les déclarations des chefs d'établissement et rapportés en proportion du nombre d'élèves de 15 ans dans leur établissement

	Établissements publics				Établissements privés (établissements privés subventionnés par l'État et établissements privés indépendants)				Différence de score sur l'échelle de culture mathématique entre les établissements publics et privés (ensemble des établissements privés subventionnés par l'État et indépendants)	
	Pourcentage d'élèves	Er.T.	Score sur l'échelle de culture mathématique		Pourcentage d'élèves	Er.T.	Score sur l'échelle de culture mathématique		Différence	Er.T.
			Score moyen	Er.T.			Score moyen	Er.T.		
PAYS MEMBRES DE L'OCDE										
Australie	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Autriche	92.0	(1.9)	504	(3.4)	8.0	(1.9)	522	(11.4)	-18	(12.0)
Belgique	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Canada	94.2	(0.7)	529	(1.8)	5.8	(0.7)	570	(8.1)	-41	(8.3)
Rép. tchèque	93.3	(1.7)	517	(3.8)	6.7	(1.7)	514	(12.7)	3	(13.5)
Danemark	77.8	(2.5)	515	(3.1)	22.2	(2.5)	512	(6.2)	4	(7.1)
Finlande	93.3	(1.6)	545	(1.8)	6.7	(1.6)	539	(12.2)	5	(12.3)
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	92.2	(1.7)	497	(3.7)	7.8	(1.7)	564	(12.2)	-66	(13.7)
Grèce	97.4	(1.9)	442	(3.6)	2.6	(1.9)	c	c	c	c
Hongrie	88.9	(2.5)	489	(3.6)	11.1	(2.5)	506	(16.4)	-17	(18.1)
Islande	99.5	(0.1)	515	(1.6)	0.5	c	c	c	c	c
Irlande	41.6	(1.6)	486	(3.8)	58.4	(1.6)	517	(3.2)	-31	(5.0)
Italie	96.1	(1.2)	468	(3.1)	3.9	(1.2)	446	(22.6)	22	(22.4)
Japon	73.0	(1.7)	544	(4.7)	27.0	(1.7)	513	(7.4)	31	(8.6)
Corée	42.3	(3.7)	527	(6.1)	57.7	(3.7)	555	(6.2)	-28	(10.1)
Luxembourg	85.9	(0.1)	498	(1.1)	14.1	(0.1)	463	(2.9)	35	(3.3)
Mexique	86.7	(1.9)	375	(3.5)	13.3	(1.9)	431	(8.7)	-55	(9.8)
Pays-Bas	23.3	(4.2)	516	(14.0)	76.7	(4.2)	541	(4.5)	-25	(16.4)
Nouvelle-Zélande	95.4	(0.6)	522	(2.3)	4.6	(0.6)	579	(17.1)	-57	(17.3)
Norvège	99.1	(0.7)	494	(2.4)	0.9	(0.7)	c	c	c	c
Pologne	99.2	(0.4)	489	(2.5)	0.8	(0.4)	c	c	c	c
Portugal	93.7	(1.3)	465	(3.6)	6.3	(1.3)	484	(16.1)	-19	(16.9)
Rép. slovaque	87.4	(2.7)	495	(3.7)	12.6	(2.7)	523	(9.3)	-27	(10.3)
Espagne	64.2	(1.5)	472	(3.4)	35.8	(1.5)	508	(4.2)	-36	(5.4)
Suède	95.7	(0.5)	509	(2.6)	4.3	(0.5)	516	(11.0)	-8	(11.3)
Suisse	95.3	(1.0)	528	(3.8)	4.7	(1.0)	507	(21.8)	21	(22.3)
Turquie	99.0	(1.0)	420	(6.6)	1.0	(1.0)	c	c	c	c
États-Unis	94.3	(1.0)	483	(3.6)	5.7	(1.0)	507	(9.1)	-24	(9.9)
Total de l'OCDE	85.5	(0.5)	483	(1.5)	14.5		523		-40	(3.4)
Moyenne de l'OCDE	83.5	(0.4)	494	(0.8)	16.6		527		-33	(1.7)
PAYS PARTENAIRES										
Brésil	87.4	(2.3)	342	(6.2)	12.6	(2.3)	454	(11.3)	-112	(13.5)
Hong Kong-Chine	93.1	(0.9)	552	(4.5)	6.9	(0.9)	518	(29.2)	32	(28.0)
Indonésie	51.4	(2.3)	373	(4.9)	48.6	(2.3)	344	(6.6)	29	(8.1)
Lettonie	99.0	(0.7)	485	(3.7)	1.0	(0.7)	c	c	c	c
Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Macao-Chine	5.0	(0.1)	483	(9.3)	95.0	(0.1)	529	(3.2)	-46	(10.2)
Fédération de Russie	99.7	(0.2)	468	(4.3)	0.3	(0.2)	c	c	c	c
Serbie ¹	100.0	(0.0)	436	(3.9)	0.0	(0.0)	a	a	a	a
Thaïlande	88.0	(1.2)	416	(3.0)	12.0	(1.2)	423	(12.3)	-7	(12.7)
Tunisie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay	85.9	(0.8)	409	(3.7)	14.1	(0.8)	501	(6.1)	-92	(6.8)

D5

Remarque : les chiffres en gras sont statistiquement significatifs. L'échelle a été inversée pour que les valeurs positives et élevées indiquent que les ressources éducatives sont perçues comme étant moins problématiques qu'elles ne le sont en moyenne dans l'OCDE.

1. Concernant la Serbie-Monténégro, les données relatives au Monténégro ne sont pas disponibles. Cette partie du pays représente 7,9 % de la population nationale. L'appellation « Serbie » désigne la partie serbe de la Serbie-Monténégro.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/627651125635>

Tableau D5.4. (suite) Pourcentage d'élèves et score des élèves sur l'échelle de culture mathématique, selon le type d'établissement (2003)

Résultats basés sur les déclarations des chefs d'établissement et rapportés en proportion du nombre d'élèves de 15 ans dans leur établissement

	Indice de statut économique, social et culturel						Différence de score sur l'échelle de culture mathématique entre les établissements publics et privés après avoir tenu compte de l'indice de statut économique, social et culturel des :				
	Établissements publics		Établissements privés (subventionnés par l'État et indépendants)		Différence		Elèves		Elèves et établissements		
	Indice moyen	Er.T.	Indice moyen	Er.T.	Différence	Er.T.	Différence	Er.T.	Différence	Er.T.	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
	Autriche	0.04	(0.03)	0.29	(0.11)	-0.25	(0.12)	-5	(10.4)	-3	(2.7)
	Belgique	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
	Canada	0.42	(0.02)	0.88	(0.07)	-0.46	(0.07)	-26	(6.1)	-4	(3.2)
	Rép. tchèque	0.16	(0.02)	0.25	(0.12)	-0.09	(0.13)	14	(9.8)	29	(4.4)
	Danemark	0.20	(0.03)	0.22	(0.06)	-0.03	(0.07)	5	(5.2)	7	(3.1)
	Finlande	0.23	(0.02)	0.47	(0.13)	-0.24	(0.13)	13	(10.7)	16	(6.8)
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
	Allemagne	0.10	(0.03)	0.82	(0.07)	-0.71	(0.08)	-30	(10.5)	14	(2.5)
	Grèce	-0.20	(0.04)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Hongrie	-0.09	(0.03)	0.13	(0.11)	-0.21	(0.13)	-5	(12.7)	16	(4.7)
	Islande	0.68	(0.01)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Irlande	-0.30	(0.03)	0.10	(0.04)	-0.40	(0.06)	-16	(3.9)	-2	(2.5)
	Italie	-0.12	(0.03)	0.14	(0.07)	-0.26	(0.07)	32	(22.3)	27	(4.1)
	Japon	-0.12	(0.02)	0.08	(0.05)	-0.20	(0.05)	40	(6.8)	64	(1.3)
	Corée	-0.31	(0.05)	0.05	(0.04)	-0.36	(0.07)	-14	(8.2)	9	(1.9)
	Luxembourg	0.22	(0.02)	-0.02	(0.04)	0.24	(0.04)	28	(3.6)	16	(3.9)
	Mexique	-1.32	(0.05)	-0.16	(0.13)	-1.16	(0.14)	-26	(8.0)	17	(2.1)
	Pays-Bas	0.02	(0.07)	0.09	(0.03)	-0.07	(0.09)	-10	(10.5)	-2	(2.0)
	Nouvelle-Zélande	0.19	(0.02)	0.89	(0.13)	-0.69	(0.13)	-25	(12.2)	5	(4.7)
Norvège	0.60	(0.02)	c	c	c	c	c	c	c	c	
Pologne	-0.21	(0.02)	c	c	c	c	c	c	c	c	
Portugal	-0.65	(0.04)	-0.34	(0.32)	-0.31	(0.32)	-11	(10.3)	1	(5.2)	
Rép. slovaque	-0.11	(0.03)	0.10	(0.07)	-0.21	(0.08)	-16	(8.1)	-3	(1.8)	
Espagne	-0.52	(0.05)	0.06	(0.06)	-0.58	(0.08)	-19	(4.3)	-3	(1.6)	
Suède	0.24	(0.03)	0.59	(0.10)	-0.35	(0.10)	7	(7.9)	16	(5.1)	
Suisse	-0.09	(0.03)	0.27	(0.08)	-0.35	(0.09)	39	(21.3)	72	(7.0)	
Turquie	-1.03	(0.06)	c	c	c	c	c	c	c	c	
États-Unis	0.29	(0.03)	0.70	(0.09)	-0.41	(0.09)	-4	(8.4)	12	(5.2)	
Total de l'OCDE	-0.12	(0.01)	0.20	(0.02)	-0.33	(0.03)	-24	(2.9)	-8	(0.5)	
Moyenne de l'OCDE	-0.04	(0.01)	0.17	(0.02)	-0.22	(0.02)	-24	(1.4)	-9	(0.7)	
PAYS PARTENAIRES	Brésil	-1.14	(0.05)	0.35	(0.08)	-1.49	(0.10)	-74	(13.8)	-9	(4.0)
	Hong Kong-Chine	-0.78	(0.03)	-0.49	(0.25)	-0.29	(0.25)	41	(21.2)	82	(3.3)
	Indonésie	-1.21	(0.06)	-1.31	(0.06)	0.10	(0.08)	27	(7.2)	13	(1.2)
	Lettonie	0.11	(0.03)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Macao-Chine	-1.41	(0.12)	-0.87	(0.02)	-0.53	(0.12)	-40	(11.0)	-21	(11.4)
	Fédération de Russie	-0.10	(0.02)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Serbie ¹	-0.23	(0.03)	a	a	a	a	a	a	a	a
	Thaïlande	-1.23	(0.03)	-0.84	(0.08)	-0.39	(0.09)	3	(12.1)	18	(2.2)
	Tunisie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Uruguay	-0.52	(0.03)	0.72	(0.06)	-1.24	(0.07)	-54	(6.8)	7	(4.6)

Remarque : les chiffres en gras sont statistiquement significatifs. L'échelle a été inversée pour que les valeurs positives et élevées indiquent que les ressources éducatives sont perçues comme étant moins problématiques qu'elles ne le sont en moyenne dans l'OCDE.

1. Concernant la Serbie-Monténégro, les données relatives au Monténégro ne sont pas disponibles. Cette partie du pays représente 7,9 % de la population nationale. L'appellation « Serbie » désigne la partie serbe de la Serbie-Monténégro.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/627651125635>

Différenciation institutionnelle

Cet indicateur étudie certains aspects structurels des systèmes éducatifs, en particulier la nature et l'importance de la stratification et de la différenciation institutionnelle, dans les pays qui ont participé au cycle 2003 du Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA). Cet indicateur analyse si, structurellement parlant, certains systèmes éducatifs privilégient plus que d'autres la qualité et/ou l'équité des résultats de l'apprentissage.

Points clés

- En moyenne, les élèves scolarisés dans des systèmes plus stratifiés affichent des performances inférieures, mais cette tendance n'est guère manifeste et ne se traduit pas par des écarts statistiquement significatifs.
- Le degré de différenciation varie fortement d'un système éducatif à l'autre. Tous les élèves de 15 ans suivent la même filière dans un tiers des pays de l'OCDE environ. En revanche, l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Irlande, le Luxembourg, les Pays-Bas, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse offrent au moins quatre types d'établissements ou de programmes distincts pour les élèves de cet âge.
- Le choix parmi les différentes filières intervient dès l'âge de 10 ans par exemple en Allemagne et en Autriche, mais pas avant l'âge de fin d'études secondaires par exemple en Espagne, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande.
- Les résultats du PISA montrent que dans les pays qui orientent les élèves à un âge précoce entre différents types d'établissement, le milieu social des élèves tend à être fortement lié à leurs performances. Les élèves socialement désavantagés sont plus souvent placés dans des établissements moins réputés et avec un programme de cours moins exigeant, et donc des attentes moins grandes en ce qui concerne leur apprentissage. Ces élèves obtiennent alors plus souvent des performances relativement mauvaises. Les élèves d'un milieu social plus aisé, eux, sont plus souvent placés dans des établissements réputés avec des programmes de cours exigeant et ils obtiennent plus souvent des performances de relativement meilleure qualité. Dans ces conditions, les établissements tendent à reproduire l'organisation sociale existante. Dans les pays qui laissent les élèves ensemble dans les établissements secondaires, la relation entre le milieu social et les performances est plus faible, même si elle n'est pas absente. Cette plus faible relation laisse à penser que les établissements jouent un rôle pour les générations suivantes en ce qui concerne la modification, plutôt que la reproduction, des structures sociales.

Contexte

Prendre en charge une population de plus en plus hétérogène d'élèves et diminuer les écarts de performance entre les élèves sont de formidables défis pour tous les pays. Les politiques adoptées pour y répondre varient selon les pays. Certains pays appliquent des systèmes scolaires non sélectifs qui cherchent à offrir à tous les élèves les mêmes opportunités d'apprentissage et imposent aux établissements et aux enseignants de prendre en charge tous les élèves, quels que soient leurs capacités. D'autres pays apportent une réponse ciblée à l'hétérogénéité des élèves en les regroupant après un processus de sélection entre établissements ou entre classes d'un établissement, dans le but de répondre au mieux aux besoins des élèves compte tenu de leur potentiel et/ou de leur intérêt pour des programmes particuliers. Les systèmes éducatifs peuvent être classés en fonction de leur degré de différenciation dans un continuum allant de la stratification la plus faible (au niveau du système, des établissements et des classes) jusqu'à la stratification la plus forte. Le tableau D6.1 présente certaines caractéristiques des systèmes éducatifs qui sont pertinentes à cet égard et montre en quoi elles ont trait à la qualité et à l'équité en matière de performances des élèves.

Observations et explications

Cet indicateur mesure quatre variables de stratification dans les systèmes éducatifs :

- Le nombre de filières entre lesquelles les élèves peuvent être répartis ;
- La coexistence de programmes de cours à vocation générale et à vocation professionnelle ;
- L'âge auquel est opéré le choix de la filière ;
- L'ampleur des redoublements.

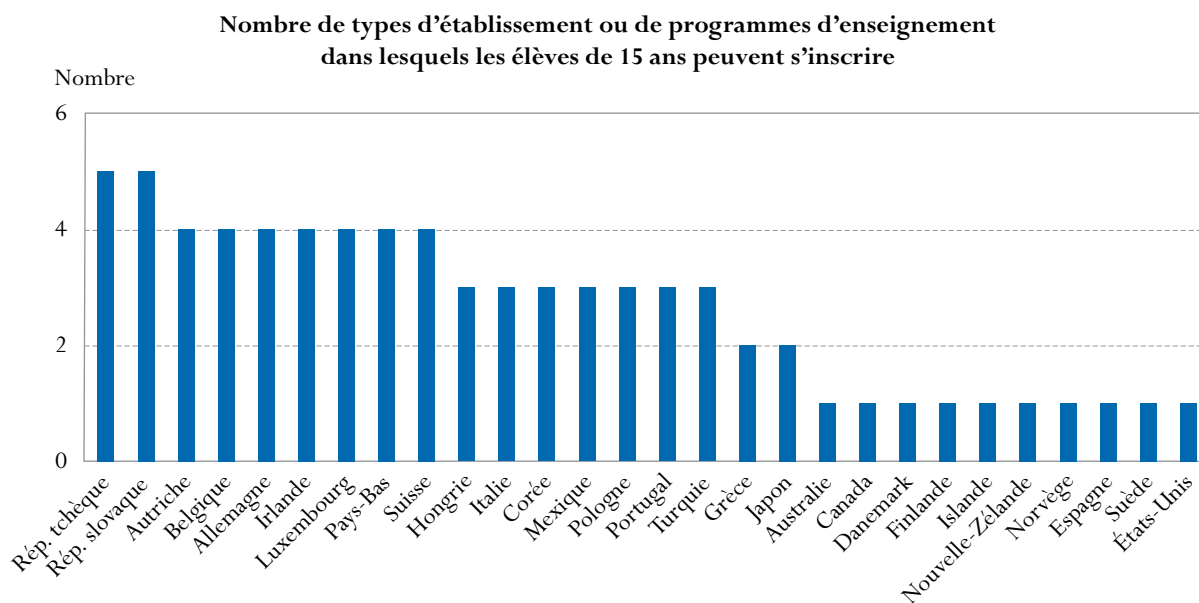
Chacune de ces variables est analysée séparément, puis elles sont combinées pour constituer un indice composite de stratification. Le tableau D6.2 indique le degré de corrélations entre ces variables et la performance des élèves pour montrer en quoi elles sont associées à la qualité et à l'équité des résultats des élèves. Il présente les corrélations avec la performance moyenne en mathématiques de chaque pays, les corrélations avec la variance des performances des élèves entre établissements et, enfin, les corrélations avec une variable qui mesure l'impact de la relation entre les performances des élèves et leur milieu social. Les corrélations qui sont statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

Les élèves peuvent suivre diverses filières

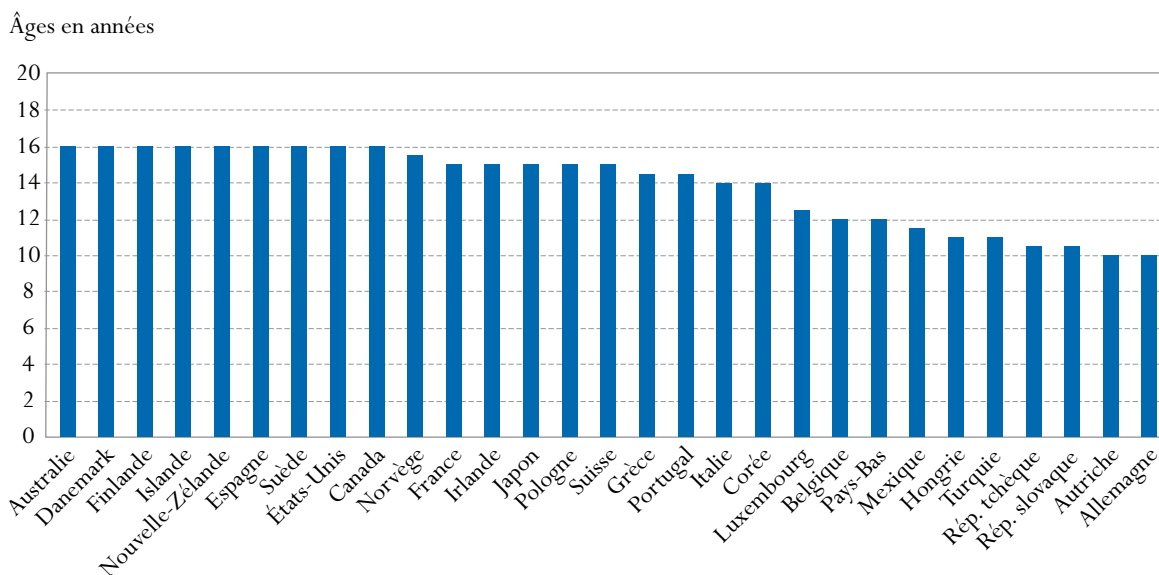
Regrouper les élèves dans différents types d'établissements et de programmes en fonction de leurs aptitudes ou d'autres caractéristiques est un mécanisme de différenciation parmi d'autres. Lorsque les élèves sont orientés sur la base de leurs performances, cela part souvent du principe qu'ils développeront mieux leurs aptitudes dans un environnement d'apprentissage où ils peuvent se stimuler les uns les autres sur un pied d'égalité et que l'homogénéité intellectuelle des effectifs d'élèves est favorable à l'efficacité de l'enseignement.

Le tableau D6.1 montre un éventail de systèmes d'enseignement secondaire, allant des systèmes non différenciés jusqu'à l'âge de 15 ans (dans un tiers environ des pays de l'OCDE) aux systèmes qui comptent au moins quatre types d'établissements ou de programmes distincts (en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Irlande, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse). Il ressort de l'analyse des corrélations entre ces chiffres et les performances des élèves dans le tableau D6.1 que le nombre de types d'établissements ou de programmes distincts auxquels les jeunes de 15 ans ont

Graphique D6.1 Différenciation institutionnelle pour les élèves de 15 ans (2003)



Âge auquel intervient la première sélection dans le système d'éducation



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge auquel intervient la première sélection dans le système d'éducation.

Source : OCDE. Tableau D6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/602835377875>

accès n'est pas corrélé de façon significative à la performance nationale moyenne en mathématiques (voir la 1^e colonne et la 7^e rangée dans le tableau D6.2). Toutefois, le nombre de types d'établissements et de programmes distincts est lié à la variance de la performance des élèves entre établissements, ainsi qu'en témoigne le coefficient de corrélation statistiquement significatif de 0,62 (voir la 1^{re} colonne et la 9^e rangée dans le tableau D6.2). Il explique 39 % de la variation moyenne dans les pays de l'OCDE des performances entre établissements (la part de la variance expliquée correspondant au carré du coefficient de corrélation).

De plus, et c'est tout aussi important, le nombre de types d'établissements et de programmes distincts explique 26 % de la variation entre pays de l'ampleur de la relation entre le milieu socioéconomique et la performance des élèves (soit $0,51^2$, voir la 1^{re} colonne et la 10^e rangée dans le tableau D6.2). En d'autres termes, le milieu socioéconomique tend à avoir un impact significativement plus important sur la performance des élèves dans les pays qui comptent un plus grand nombre de types d'établissement et de programmes distincts. Dans ces pays, l'équité est donc un objectif plus difficile à atteindre.

La coexistence de programmes de cours à vocation générale et à vocation professionnelle

La distinction entre les programmes à vocation générale et les programmes à vocation professionnelle est un aspect spécifique de ce phénomène de différenciation. Les programmes professionnels se distinguent des programmes généraux non seulement par le contenu de leurs cours, mais également par le fait qu'ils préparent les élèves à exercer des types de professions spécifiques et, dans certains cas, à entrer directement dans la vie active.

La proportion d'élèves de 15 ans qui suivent des programmes destinés à leur donner accès à des études professionnelles au niveau immédiatement supérieur ou à les préparer à entrer directement dans la vie active (sachant qu'en pratique, les élèves peuvent emprunter d'autres voies pour y parvenir) est nulle au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, et en Suède, mais elle atteint 61 % aux Pays-Bas.

L'ampleur de la relation entre la proportion d'élèves inscrits dans des programmes à vocation professionnelle et les différences de performance entre les établissements est très similaire à celle établie à propos du nombre de types d'établissements et de programmes. En effet, elle explique 39 % de la variation de la performance entre établissements (soit $0,63^2$, voir la 2^e colonne et la 9^e rangée dans le tableau D6.2).

Âge de la première sélection dans le système éducatif

Une dimension importante de l'orientation et du regroupement est l'âge auquel intervient généralement le choix entre les différentes filières, c'est-à-dire l'âge qu'ont les élèves lorsqu'ils doivent, avec leurs parents, choisir leurs études. En Allemagne et en Autriche, les élèves font ces choix très tôt, vers l'âge de 10 ans. En revanche, dans d'autres pays tels que l'Espagne, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande, il n'existe aucune différenciation, du moins entre les établissements, avant la fin de l'enseignement secondaire.

La corrélation entre l'âge de la sélection et la performance moyenne des pays en mathématiques n'est pas statistiquement significative (voir la 3^e colonne et la 7^e rangée dans le tableau D6.2). Toutefois, la part de la variation moyenne de la performance dans les pays de l'OCDE entre les élèves et entre les établissements tend à être bien plus importante dans les pays où la différenciation intervient à un stade précoce. En fait, l'âge de la sélection explique la moitié de la variation inter-établissements (soit $0,70^2$, voir la 3^e colonne et la 9^e rangée dans le tableau D6.2). Ce constat n'a rien de surprenant en soi puisque la variation de la performance des établissements est un résultat prévu de la stratification. Toutefois, les résultats de cette analyse montrent aussi que les systèmes éducatifs où l'âge de la sélection est plus précoce tendent à accuser des disparités sociales bien plus grandes : l'âge de la sélection explique 28 % de la moyenne nationale de

l'ampleur de la relation entre l'indice de statut économique, social et culturel PISA et la performance des élèves en mathématiques (soit - 0,53², voir la 3^e colonne et la 10^e rangée dans le tableau D6.2).

L'ampleur des redoublements

Le redoublement peut également être considéré comme une forme de différenciation dans la mesure où il a pour objet d'adapter le contenu des programmes au niveau de performances des élèves. Dans l'ensemble, les résultats de l'analyse montrent qu'il n'y a pas de lien entre l'importance du redoublement et la performance moyenne des élèves. Toutefois, plus le nombre de redoublements est élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, plus les disparités de performance sont grandes. En fait, il ressort de cette analyse que des pays où les proportions d'élèves qui ont redoublé au moins une fois dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont fortes tendent à afficher des performances inférieures. Cette relation explique environ 16 % de la variance mais n'est pas statistiquement significative (soit - 0,4², voir la 6^e colonne et la 7^e rangée dans le tableau D6.2). Toutefois, la fréquence du redoublement dans le deuxième cycle du secondaire explique 34 % de la variation moyenne de la performance entre les élèves dans les pays de l'OCDE et 43 % de la variation moyenne de la performance entre les établissements dans les pays de l'OCDE (soit 0,58² et 0,65² respectivement, voir la 6^e colonne et les 8^e et 9^e rangées dans le tableau D6.2), et ces deux résultats sont statistiquement significatifs. De plus, les pays affichant de plus nombreux redoublements dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire tendent à accuser des disparités sociales nettement plus grandes : cette variable explique 19 % de la corrélation entre le milieu socioéconomique et la performance des élèves (soit 0,43², voir la 6^e colonne et la 10^e rangée dans le tableau D6.2). Les relations établies entre, d'une part, le nombre de redoublements dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et, d'autre part, la performance moyenne des élèves en mathématiques ou la variation des performances en mathématiques ne sont pas statistiquement significatives.

Moyenne des indices normalisés

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que la différenciation des élèves est associée à des écarts de performance entre les établissements et entre les groupes sociaux. Il est difficile de réaliser des estimations de la différenciation qui puissent être interprétées et comparées dans une perspective internationale. Toutefois, comme l'indique le tableau D6.2, les différentes variables de stratification utilisées dans l'analyse sont fortement associées les unes aux autres (ainsi qu'en témoignent les coefficients de corrélation statistiquement significatifs entre les variables), si bien que les résultats ne dépendent pas tellement de la manière dont la stratification est mesurée.

Pour résumer ces résultats, un indice composite peut être construit sur la base de toutes les variables de stratification (voir la dernière colonne du tableau D6.1). Dans cette analyse, les moyennes ont été calculées sur la base de composantes normalisées et pondérées en proportions égales (même si d'autres pondérations ne sont de toute évidence pas à exclure), et la valeur de l'âge de sélection a été inversé. La relation entre cet indice composite et la performance, telle qu'elle est mesurée par le PISA, montre que plus les systèmes éducatifs sont différenciés et sélectifs, plus la variation de la performance des établissements est grande et plus les écarts de performance entre les élèves issus de milieux plus ou moins favorisés sont sensibles. Ce constat s'applique aux divers aspects du milieu familial mesurés par le PISA et ne perd pas de sa pertinence même si des variables de contrôle telles que la revenu nationale sont prises en considération.

En conséquence, tant la variation entre les étudiants que la variation entre les établissements de la performance des élèves tendent à être plus importantes dans les pays où la différenciation explicite entre les types de programmes et d'établissements intervient à un âge précoce. Le graphique D6.2 montre la

relation entre l'indice composite de stratification et la variance entre établissements de la performance des élèves en mathématiques.

Interprétation des résultats

Il n'est pas possible d'expliquer ces résultats d'une manière simple. Que la différenciation institutionnelle entraîne nécessairement une plus forte variation de la performance des élèves, voire une plus grande sélectivité sociale, ne s'explique pas en soi. Si l'enseignement est plus efficace dans des groupes d'élèves homogènes que dans des groupes hétérogènes, cela devrait entraîner une augmentation du niveau global de performance, et non une dispersion plus importante des scores. Toutefois, dans les environnements homogènes, si des élèves plus « forts » ont davantage l'occasion d'apprendre les uns des autres et de se stimuler mutuellement, des élèves plus « faibles » risquent de ne pas pouvoir accéder à des modèles efficaces et au soutien dont ils ont besoin.

De plus, dans les systèmes hautement différenciés, il est peut-être plus facile de diriger les élèves qui n'atteignent pas certaines normes de performance vers d'autres filières ou d'autres établissements qui sont moins exigeants, que de consentir les efforts nécessaires pour accroître leurs performances. Enfin, les environnements d'apprentissage plus hétérogènes en termes d'aptitudes et de statut socioéconomique peuvent inciter les enseignants à adopter des méthodes accordant plus d'attention à chaque élève.

La relation étroite entre l'âge auquel la différenciation commence et la sélectivité sociale peut s'expliquer par le fait que les élèves sont plus dépendants de leurs parents et de leurs moyens financiers lorsqu'ils sont plus jeunes. Dans les systèmes où la différenciation est forte, les parents plus aisés sont mieux placés pour promouvoir les chances de leur enfant que dans les systèmes où la sélection intervient à un âge plus avancé, lorsque les élèves participent davantage à la prise de décision.

Encadré D6.1. Ampleur de la relation entre la performance des élèves et le milieu socioéconomique

L'ampleur du lien entre la performance des élèves et leur milieu socioéconomique (voir le tableau D6.1) correspond à la part de la variance de la performance des élèves qui est imputable au statut économique, social et culturel. Ce dernier est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC). Si le coefficient est peu élevé, la part de la variance de la performance des élèves qui s'explique par cet indice est peu importante. Si le coefficient est élevé, cette part est considérable. L'existence d'une relation forte est un signe d'iniquité dans le système. L'analyse combinée de l'ampleur de la relation et des variables de stratification présentées dans cet indicateur permet de déterminer dans quelle mesure les iniquités sont associées à des caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs.

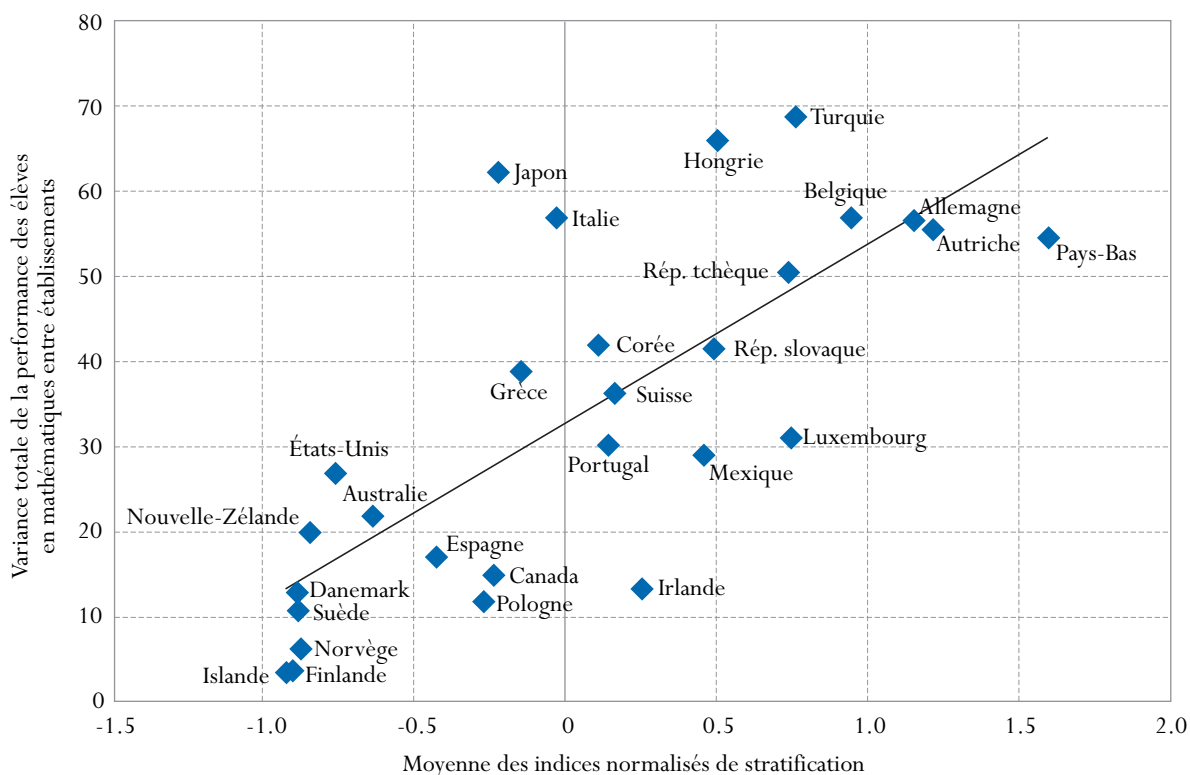
D6

Il reste à déterminer si la différenciation peut en tout état de cause contribuer à rehausser le niveau global de performance. Il n'est pas possible de répondre à cette question d'une manière irréfutable sur la base d'une étude transversale telle que le PISA. Les systèmes éducatifs plus stratifiés ont tendance à afficher de meilleurs résultats, certes, mais la relation est faible et n'est pas statistiquement significative.

Encadré D6.2. Structure des systèmes éducatifs et qualité et équité en matière de résultats des élèves : analyse du cycle PISA 2000

Le rapport thématique *School Factors Related to Quality and Equity* (OCDE, 2005b) a exploité les résultats du cycle PISA 2000 pour analyser la structure des systèmes éducatifs et la qualité et l'équité en matière de résultats des élèves. Il ressort de ce rapport que la relation entre la qualité et le degré de différenciation institutionnelle est négative, contrairement à l'idée reçue que la différenciation institutionnelle favorise la qualité au détriment de l'équité. Les performances des pays dont le système éducatif est plus sélectif sont en moyenne inférieures à celles des pays dont le système est moins différencié. Plus les établissements sont différenciés sur le plan de la composition socioéconomique de leurs effectifs, plus la performance moyenne en compréhension de l'écrit est faible. Les systèmes éducatifs dans lesquels les années d'études sont plus différenciées tendent également à accuser des performances inférieures, même si cette relation est plus modérée. Enfin, dans de nombreux pays, les élèves qui suivent des programmes à vocation professionnelle sont nettement moins bons en compréhension de l'écrit que ceux qui suivent des programmes à vocation générale.

Graphique D6.2. Stratification et performance des élèves en mathématiques (2003)



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau D6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/602835377875>

Définitions et méthodologie

Les chiffres sur la performance des élèves proviennent des tests d'évaluation dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE en 2003. Les caractéristiques structurelles des systèmes d'éducation ont été évaluées à partir d'informations tirées de la base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Tableau D6.1. Caractéristiques structurelles des systèmes d'enseignement dans les pays de l'OCDE

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Nombre de types d'établissement ou de programmes de cours distincts accessibles aux élèves de 15 ans		Proportion de jeunes de 15 ans qui suivent des programmes donnant accès au niveau supérieur de l'enseignement professionnel ou au marché du travail ¹	Âge de la première sélection dans le système éducatif	Proportion de redoublants parmi les élèves de 15 ans :			Score sur l'échelle de culture mathématique				Variance exprimée en pourcentage de la variance moyenne de la performance des élèves dans les pays de l'OCDE		Degré de corrélation entre l'indice de statut économique, social et culturel et la performance des élèves		Moyenne des indices normalisés ²
	Dans le primaire	Dans le 1 ^{er} cycle du secondaire			Dans le 2 ^e cycle du secondaire	Score moyen	Er.T.	Écart type	Er.T.	Variance totale de la performance des élèves	Variance totale de la performance des élèves entre établissements	Pourcentage de la variance de la performance des élèves expliqué par l'indice de statut économique, social et culturel	Er.T.			
Australie	1	8.9	16	8.1	1.3	m	524	(2.1)	95	(1.5)	105	22	13.7	(1.19)	-0.64	
Autriche	4	42.9	10	5.0	4.7	3.9	506	(3.3)	93	(1.7)	98	55	16.0	(1.57)	1.21	
Belgique	4	22.8	12	16.6	7.7	8.2	529	(2.3)	110	(1.8)	122	57	24.1	(1.32)	0.94	
Canada	1	a	16	5.8	5.6	0.8	532	(1.8)	87	(1.0)	89	15	10.5	(0.82)	-0.24	
Rép. tchèque	5	16.9	11	1.9	1.7	n	516	(3.5)	96	(1.9)	100	51	19.5	(1.44)	0.73	
Danemark	1	n	16	2.8	0.7	n	514	(2.7)	91	(1.4)	96	13	17.6	(1.41)	-0.89	
Finlande	1	n	16	2.4	n	n	544	(1.9)	84	(1.1)	81	4	10.8	(1.05)	-0.90	
France	m	9.5	15	15.6	26.7	m	511	(2.5)	92	(1.8)	w	w	19.6	(1.78)	0.41	
Allemagne	4	a	10	9.0	14.1	m	503	(3.3)	103	(1.8)	108	56	22.8	(1.47)	1.15	
Grèce	2	19.9	15	0.9	6.3	1.1	445	(3.9)	94	(1.8)	102	39	15.9	(1.91)	-0.15	
Hongrie	3	19.6	11	4.3	3.8	3.3	490	(2.8)	94	(2.0)	102	66	27.0	(1.81)	0.50	
Islande	1	n	16	0.6	0.4	n	515	(1.4)	90	(1.2)	95	4	6.5	(0.83)	-0.92	
Irlande	4	17.8	15	13.4	1.2	0.3	503	(2.4)	85	(1.3)	84	13	16.2	(1.55)	0.25	
Italie	3	m	14	1.6	5.7	8.8	466	(3.1)	96	(1.9)	107	57	13.6	(1.34)	-0.03	
Japon	2	25.4	15	n	n	n	534	(4.0)	101	(2.8)	116	62	11.6	(1.69)	-0.22	
Corée	3	26.7	14	0.3	0.5	0.2	542	(3.2)	92	(2.1)	99	42	14.2	(1.95)	0.11	
Luxembourg	4	4.6	13	15.1	25.3	m	493	(1.0)	92	(1.0)	98	31	17.1	(1.01)	0.74	
Mexique	3	5.8	12	22.6	6.3	2.7	385	(3.6)	85	(1.9)	85	29	17.1	(2.06)	0.46	
Pays-Bas	4	61.3	12	21.4	9.5	m	538	(3.1)	93	(2.3)	92	55	18.6	(1.71)	1.60	
Nouvelle-Zélande	1	n	16	3.9	1.6	0.8	523	(2.3)	98	(1.2)	110	20	16.8	(1.20)	-0.85	
Norvège	1	n	16	n	n	n	495	(2.4)	92	(1.2)	98	6	14.1	(1.09)	-0.88	
Pologne	3	m	15	2.7	1.9	m	490	(2.5)	90	(1.3)	95	12	16.7	(1.21)	-0.27	
Portugal	3	8.8	15	17.1	16.9	0.2	466	(3.4)	88	(1.7)	89	30	17.5	(1.50)	0.14	
Rép. slovaque	5	2.7	11	1.7	1.3	m	498	(3.3)	93	(2.3)	99	42	22.3	(1.85)	0.49	
Espagne	1	n	16	6.5	25.2	m	485	(2.4)	88	(1.3)	91	17	14.0	(1.33)	-0.43	
Suède	1	n	16	3.0	1.0	n	509	(2.6)	95	(1.8)	103	11	15.3	(1.32)	-0.89	
Suisse	4	8.8	15	14.1	8.2	1.3	527	(3.4)	98	(2.0)	111	36	16.8	(1.27)	0.16	
Turquie	3	m	11	5.1	4.0	9.9	423	(6.7)	105	(5.3)	127	69	22.3	(3.70)	0.76	
États-Unis	1	n	16	8.0	4.2	1.0	483	(2.9)	95	(1.3)	105	27	19.0	(1.20)	-0.76	
Moyenne de l'OCDE	3	12.6	14	7.2	6.4	2.0	500	(0.6)	100	(0.4)	100	34	20.3	(0.35)	0.00	

1. Basé sur le classement des programmes d'enseignement (catégories B et C de la CITE).

2. Cette moyenne est calculée compte tenu des indices normalisés (la valeur moyenne est égale à zéro et l'écart type est égal à un) de l'âge de la première sélection, du nombre de types d'établissements ou de programmes de cours distincts accessibles aux jeunes de 15 ans, de la proportion de redoublants aux différents niveaux d'enseignement et de la proportion d'élèves suivant des programmes donnant accès à l'enseignement professionnel au niveau d'enseignement suivant ou au marché du travail.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE et Base de données de l'OCDE sur l'Éducation. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/602835377875>

Tableau D6.2. Matrice d'intercorrélations des moyennes des caractéristiques structurelles des pays de l'OCDE

	Nombre de types d'établissements ou de programmes de cours distincts accessibles aux jeunes de 15 ans	Proportion de jeunes de 15 ans suivant des programmes donnant accès à l'enseignement professionnel au niveau d'enseignement suivant ou au marché du travail	Âge de la première sélection dans le système éducatif	Proportion de redoublants dans l'enseignement primaire	Proportion de redoublants dans le 1 ^{er} cycle du secondaire	Proportion de redoublants dans le 2 ^e cycle du secondaire	Performance sur l'échelle de culture mathématique - Score moyen	Performance sur l'échelle de culture mathématique - Écart type	Variance totale de la performance des élèves entre établissements	Degré de corrélation entre l'indice de statut économique, social et culturel et la performance des élèves
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Nombre de types d'établissements ou de programmes de cours distincts accessibles aux jeunes de 15 ans	1									
Proportion de jeunes de 15 ans suivant des programmes donnant accès à l'enseignement professionnel au niveau d'enseignement suivant ou au marché du travail	0.50	1								
Âge de la première sélection dans le système éducatif	-0.76	-0.52	1							
Proportion de redoublants dans l'enseignement primaire	0.39	0.27	-0.23	1						
Proportion de redoublants dans le 1 ^{er} cycle du secondaire	0.22	-0.02	-0.11	0.56	1					
Proportion de redoublants dans le 2 ^e cycle du secondaire	0.45	0.22	-0.53	0.23	0.27	1				
Performance sur l'échelle de culture mathématique - Score moyen	-0.09	0.26	0.23	-0.21	-0.17	-0.40	1			
Performance sur l'échelle de culture mathématique - Écart type	0.25	0.19	-0.29	-0.05	-0.06	0.58	0.08	1		
Variance totale de la performance des élèves entre établissements	0.62	0.63	-0.70	0.15	0.16	0.65	-0.14	0.62	1	
Degré de corrélation entre l'indice de statut économique, social et culturel et la performance des élèves	0.51	0.24	-0.53	0.29	0.17	0.43	-0.19	0.48	0.57	1

Remarque : Les chiffres en gras sont statistiquement significatifs au seuil de 0,05 (bilatéral). La proportion de variance expliquée est calculée en élevant au carré les corrélations obtenues dans ce tableau.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE et Base de données de l'OCDE sur l'Éducation. (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/602835377875>

CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

L'âge typique 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. Cet âge correspond à l'âge où un étudiant obtient normalement son diplôme. (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 typiques 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 CITEs	Programmes du niveau 3B de la CITE	Programmes courts ¹ du niveau 3C de la CITE	Programmes longs ¹ du niveau 3C de la CITE	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	m	m	18	m	m	m
	Autriche	18	18	18	18	18	a
	Belgique	18	18	18	a	18	18
	Rép. tchèque	19	19	19	19	a	18
	Danemark	19-20	19-20	19-20	a	a	19-20
	Finlande	19	19	19	a	a	a
	France	18-19	17-20	18-19	19-20	17-20	18-21
	Allemagne	19	19	19	19	a	a
	Grèce	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Hongrie	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17	18
	Islande	19	19	19	18	17	19
	Irlande	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Italie	19	19	19	18	18	a
	Japon	18	18	18	18	16	18
	Corée	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Luxembourg	19	17-19	17-19	19	n	17-19
	Mexique	18	19	18	a	19	19
	Pays-Bas	17-18	18-20	17-18	a	18-19	18-20
	Nouvelle-Zélande	m	a	18	17	17	17
	Norvège	18-19	18-19	18-19	a	m	16-18
	Pologne	19	20	19-20	a	18	a
	Rép. slovaque	18	16-18	18	a	17	16
	Espagne	17	17	17	a	17	17
	Suède	19	19	19	19	a	19
	Suisse	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	17-19
Turquie	16	16	16	a	a	m	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	
PAYS PARTENAIRES	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
	Egypte ²	17	17	17	17	a	17
	Inde	18	18	18	a	m	m
	Indonésie	18	18-19	18	18	a	a
	Israël	18	18	18	18	18	18
	Jamaïque	17	17	17	17	a	a
	Jordanie ²	18	18	18	a	18	18
	Malaisie ³	17-19	17	19	a	a	17
	Paraguay ²	17	17	17	a	a	17
	Pérou	17	17	17	17	a	a
	Philippines ²	16	a	16	a	a	a
	Fédération de Russie ²	17	17-18	17	a	m	m
	Thaïlande	17	17	17	17	a	a
	Tunisie ²	19	19	19	19	a	19
Uruguay ²	17	18	18	18	a	a	
Zimbabwe ²	19	17	19	a	a	17	

1. Durée des programmes du niveau 3C de la CITE : durée courte - durée au moins d'un an plus courte que les programmes du niveau 3A/3B de la CITE ; durée longue - équivalente aux programmes du niveau 3A/3B de la CITE.

2. Estimations de l'OCDE.

3. Les programmes d'enseignement général ou pré-professionnel/professionnel sont estimés par l'OCDE.

Source : OCDE.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau X1.1b. Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire

		Orientation : Formation continue/marché du travail		
		Programmes du niveau 4A de la CITE	Programmes du niveau 4B de la CITE	Programmes du niveau 4C de la CITE
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie	a	a	18-19
	Autriche	19	20	20
	Belgique	19	a	19-21
	Rép. tchèque	20	a	21
	Danemark	21-22	a	21-22
	Finlande	a	a	25-29
	France	18-21	a	19-21
	Allemagne	22	22	a
	Hongrie	20-22	a	19-22
	Islande	a	a	20
	Irlande	a	a	19
	Italie	a	a	21
	Corée	a	a	a
	Luxembourg	a	a	20-25
	Mexique	a	a	a
	Pays-Bas	a	a	18-20
	Nouvelle-Zélande	18	18	18
	Norvège	20-25	a	20-25
	Pologne	a	a	21
	Rép. 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 PARTENAIRES	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.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau X1.1c. Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Programmes tertiaires de type B (CITE 5B)	Programmes tertiaires de type A (CITE 5A)			Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)	
		Ensemble des programmes	De 3 ans à moins de 5 ans	5 à 6 ans		6 ans ou plus
Australie	m	a	20-22	22-24	24-25	24-28
Autriche	m	a	22	23	a	25
Belgique	m	m	m	m	m	25-29
Rép. tchèque	23	a	22	24	a	27
Danemark	21-25	a	22-24	25-26	27-30	30
Finlande	21-22	a	25-29	25-29	30-34	29
France	20-21	a	21-22	23-24	25	25-26
Allemagne	21	a	25	26	a	28
Grèce	m	m	m	m	m	24-28
Hongrie	m	m	m	m	m	30
Islande	22-24	a	23	25	27	29
Irlande	20	a	21	23	24	27
Italie	22-23	a	22	23-25	25-27	27-29
Japon	20	a	22	24	a	27
Corée	m	m	m	m	m	26
Mexique	m	m	m	m	m	24-28
Pays-Bas	m	m	m	m	m	25
Nouvelle-Zélande	20	21	m	m	m	28
Norvège	m	m	m	m	m	29
Pologne	m	24	m	m	m	m
Rép. slovaque	20-21	m	m	m	m	27
Espagne	19	20-22	m	m	m	25-27
Suède	22-23	a	23-25	25-26	a	27-29
Suisse	23-29	a	23-26	23-26	28	29
Turquie	m	m	m	m	m	28-29
Royaume-Uni	20	a	21	23	24	24
États-Unis	m	m	m	m	m	28

Remarque : Lorsque les données du niveau tertiaire de type A sont disponibles selon la durée de programme, le taux d'obtention d'un diplôme pour tous les programmes est constitué de la somme des taux d'obtention d'un diplôme par durée de programme.

Source : OCDE.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentées dans le Guide du lecteur.

Tableau X1.3. Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3)

	Programmes CITE 3A				Programmes CITE 3B				Programmes CITE 3C				
	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours seulement	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours seulement	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures requises de cours ET examen	Nombre d'heures requises de cours seulement	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie ^{1,2}	N/O	O	O	N	N	O	N	N	N	O	N	N
	Autriche	O	O	O	N	O	O	O	N	N	O	O	N
	Belgique (Com fl.) ³	O	O	N	N	a	a	a	a	O	O	N	N
	Belgique (Com fr.)	O	O	N	N	a	a	a	a	O	O	N	N
	Canada (Québec) ¹	N	O	O	N					N	O	O	N
	Rép. tchèque ¹	O	O	O	N	N	O	O	N	O	O	O	N
	Danemark ¹	O	O	O		a	a	a	a	O	O	O	
	Finlande	O/N	O	O	N								
	France	O	N	O	N	a	a	a	a	O/N	O	N	
	Allemagne	O	O	N	N	O	O	N	N	a	a	a	a
	Grèce ¹	N	O	N	N					N	O	N	N
	Hongrie	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N
	Islande ¹	O/N	O	N	N	O	O	N	N	O/N	O	N	N
	Irlande ¹	O	N	N	N	a	a	a	a	O	O	O	N
	Italie	O	N	O/N	N	O	O/N	O/N	N	O	N	O/N	N
	Japon	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	O	N
	Corée	N	N	N	O					N	N	N	O
	Luxembourg	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O	N
	Mexique	N	O	O	N					O/N	O	O	N
	Pays-Bas ¹	O	O	O	N	a	a	a	a	O	O	O	N
	Nouvelle-Zélande	O	N	N	N								
	Norvège	N	O	O	N	a	a	a	a	N	O	O	N
	Pologne	O/N	N	N	N	a	a	a	a	O	N	N	N
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. slovaque ¹	O	N	O	N					O	N	O	N
	Espagne	N	O	O	N					O/N	O/N	O/N	N
	Suède	O/N	O/N	N	O/N								
Suisse	O	O	O		O	O	O		O		O		
Turquie ¹	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	O	N	
Royaume-Uni ¹	N ⁴	O	N	N	a	a	a	a		O	N	N	
PAYS PARTENAIRE	Etats-Unis ¹	20 Etats Oui; 30 Etats Non	Certains Etats	Certains Etats	O ⁵	a	a	a	a	a	a	a	
	Israël ¹	O/N	O	O	N	a	a	a	a	O/N	O	O	

Note : O=Oui; N=Non; O/N=Partiellement vrai, c'est-à-dire pour une partie du programme d'enseignement du niveau d'éducation concerné.

1. Voir l'annexe 3 pour des notes additionnelles sur les conditions d'obtention des diplômes (www.oecd.org/edu/eag2005).

2. Les conditions d'obtention pour la CITE 3A varient d'un Etat et territoire à l'autre. Les informations données dans ce tableau représentent une synthèse des différentes conditions existantes.

3. Ne couvre que les programmes à orientation générale.

4. Il n'y a habituellement pas d'examen final à l'exception de certains programmes 3A.

5. Presque tous les Etats spécifient des niveaux d'équivalence (*Carnegie credits*), acquis après avoir assisté durant deux semestres à des cours sur des sujets spécifiques. Ces niveaux varient entre Etats.

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 2002, prix courants de 2002)

	Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalents dollars ÉU con- vertis sur la base des PPA)	Déflateur du PIB (1995 =100)	Déflateur basé sur les dépenses de consommation finale des ménages sur le territoire national (1995 =100)	
PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Australie ¹	34.7	27 713	115.89	117.96
	Autriche	49.3	30 100	106.93	110.14
	Belgique	50.3	28 630	111.03	113.09
	Canada	39.9	29 590	110.74	112.42
	Rép. tchèque	45.8	16 585	147.06	141.23
	Danemark	55.8	30 042	115.07	115.32
	Finlande	50.1	27 807	112.73	117.86
	France ²	52.9	27 467	107.26	109.85
	Allemagne	48.7	26 654	106.02	108.83
	Grèce	46.8	19 067	138.29	135.38
	Hongrie	53.7	14 365	227.91	m
	Islande	42.7	28 368	135.01	m
	Irlande	33.7	32 535	135.72	127.07
	Italie	48.0	26 347	121.57	121.36
	Japon	34.4	27 207	93.46	95.53
	Corée	24.8	18 443	124.68	139.35
	Luxembourg	43.5	52 153	117.94	115.53
	Mexique	22.2	9 370	259.81	260.47
	Pays-Bas	47.8	29 939	120.20	119.46
	Nouvelle-Zélande ¹	32.1	22 287	114.15	112.90
	Norvège	47.4	36 682	130.63	115.29
	Pologne	m	11 194	180.29	187.52
	Portugal	46.4	18 819	128.80	124.51
	Rép. slovaque	52.6	12 576	146.51	m
	Espagne	39.9	23 196	125.50	123.10
	Suède	58.2	28 152	109.93	110.34
	Suisse	44.9	32 532	103.35	103.80
	Turquie	m	6 516	2 951.46	m
	Royaume-Uni	39.7	28 906	119.38	116.67
	États-Unis	36.3	36 202	113.04	113.18

1. Nouvelle-Zélande : le PIB par habitant, les dépenses publiques totales en pourcentage du PIB et le déflateur du PIB sont calculés sur la base de l'année budgétaire.

2. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas inclus.

Source : OCDE.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentées dans le Guide du lecteur.

Tableau X2.2. Statistiques de référence
(période de référence : année civile 2002, prix courants de 2002)¹

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ³		Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB	Parité de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée
	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale) ²					
Australie	758 147	735 688	255 032	19 641	1.351588541	1.41845
Autriche	221 008		109 005	8 053	0.91175	0.93836
Belgique	261 124		131 281	10 330	0.88292	0.91192
Canada	1 140 428	1 128 355	455 278	31 362	1.22893	1.28078
Rép. tchèque	2 414 669		1 106 363	10 201	14.27266	15.02808
Danemark	1 360 710		759 381	5 376	8.42525	8.98366
Finlande	139 803		70 100	5 201	0.96665	1.109
France ⁴	1 483 720		784 906	60 015	0.90009	0.94587
Allemagne	2 107 300		1 027 240	82 482	0.95851	0.95878
Grèce	141 502		66 266	10 950	0.67772	0.73298
Hongrie	16 740 421		8 995 494	10 159	114.71804	123.20665
Islande	779 295		355 386	288	95.39	102.88987
Irlande	127 992		43 070	3 926	1.00196	1.0913
Italie	1 260 428		605 436	57 994	0.82489	0.87283
Japon ⁵	498 102 000	503 911 050	171 199 900	127 435	143.66544	161.92606
Corée	684 263 469		169 802 051	47 640	778.77395	869.70538
Luxembourg	22 805		9 914	446	0.97999	0.91383
Mexique	6 256 382		1 391 936	101 398	6.58467	7.24603
Pays-Bas	445 160		212 923	16 147	0.92085	0.93895
Nouvelle-Zélande	129 890		41 749	3 976	1.46587	1.54829
Norvège	1 522 176		721 347	4 539	9.14224	9.99916
Pologne	781 112		m	38 230	1.8253	2.04459
Portugal	128 458		59 573	10 368	0.65833	0.67955
Rép. slovaque	1 098 658		577 972	5 391	16.2054	16.98008
Espagne	698 589		279 064	40 546	0.74279	0.75763
Suède	2 352 938		1 370 488	8 925	9.36476	9.88738
Suisse	431 064		193 531	7 343	1.80448	1.92848
Turquie	277 574		m	69 666	0.61148	0.66643
Royaume-Uni	1 044 145	1 006 768	414 744	59 207	0.61009	0.62066
États-Unis	10 434 800	10 345 075	3 785 778	288 240	1	1

1. Le PIB, les PPA et les dépenses publiques totales des pays de la zone Euro sont exprimés en Euros.

2. Australie : PIB calculé suivant l'année budgétaire ; Nouvelle-Zélande : PIB et dépenses publiques totales calculés suivant l'année budgétaire.

3. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est calculé comme suit : $(wt-i) \cdot (PIB_t - i) + (wt) \cdot (PIB_t)$, 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. Dans le chapitre B, des corrections de cet ordre ont été apportées aux statistiques fournies par l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

4. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas inclus.

5. Les dépenses publiques totales sont ajustées à l'année budgétaire nationale.

Source : OCDE.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau X2.3. Statistiques de référence
(période de référence : année civile 1995, prix courants de 1995)¹

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale) ²	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ³	Produit intérieur brut (en prix constants de 2002, année de base = 1995) ²	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB	Parité de pouvoir d'achats (PPA) pour la consommation privée
	Australie	501 257	485 713	644 001	184 270	18 072	1.311562228
Autriche	175 526		206 689	93 447	7 948	0.94709	0.97844
Belgique	202 129		235 173	106 832	10 137	0.91914	0.94756
Canada	798 300	768 883	1 029 848	381 542	29 302	1.21572	1.27027
Rép. tchèque	1 466 681		1 641 957	783 678	10 331	11.16793	12.43441
Danemark	1 009 756		1 182 536	608 853	5 230	8.56409	8.87014
Finlande	95 262		124 011	56 778	5 108	0.97672	1.1254
France ⁴	1 168 124		1 383 316	625 707	58 020	0.95643	1.02422
Allemagne	1 801 300		1 987 656	1 010 030	81 661	1.02351	0.9946
Grèce	79 927		102 326	40 783	10 634	0.57716	0.6438
Hongrie	5 614 042		7 345 171	2 327 299	10 329	60.06157	62.72255
Islande	452 139		577 196	193 116	267	75.17	87.18933
Irlande	52 530		94 307	21 838	3 601	0.81487	0.88926
Italie	923 052		1 036 794	492 878	57 301	0.7735	0.8214
Japon ⁵	496 922 200	491 734 525	532 960 438	157 520 900	125 570	175.79419	198.84441
Corée	398 837 661		548 837 663	83 064 162	45 093	690.0375	685.2073
Luxembourg	13 215		19 336	6 016	410	0.99984	0.95836
Mexique	1 837 019		2 408 044	380 924	90 164	2.92555	3.17044
Pays-Bas	302 233		370 351	170 327	15 460	0.90054	0.91241
Nouvelle-Zélande	92 679		113 787	31 743	3 707	1.46005	1.48055
Norvège	937 445		1 165 232	483 072	4 358	8.98639	9.4863
Pologne	329 567		433 251	147 561	38 596	1.14746	1.27735
Portugal	80 827		99 731	36 403	10 030	0.6105	0.63524
Rép. slovaque	576 502		749 883	324 312	5 363	13.22393	13.4275
Espagne	437 787		556 664	192 633	39 223	0.70652	0.74637
Suède	1 770 248		2 140 330	1 198 513	8 827	9.3933	10.16001
Suisse	372 250		417 080	157 093	7 081	1.99146	2.09237
Turquie	7 762		9 405	m	61 646	0.0229	0.0262
Royaume-Uni	718 383	689 927	874 624	317 639	57 928	0.62189	0.63989
États-Unis	7 342 300	7 261 100	9 230 939	2 526 459	266 588	1	1

1. Le PIB, les PPA et les dépenses publiques totales des pays de la zone Euro sont exprimés en Euros.

2. Australie et Nouvelle-Zélande : PIB et dépenses publiques totales calculés suivant l'année budgétaire.

3. Pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est calculé comme suit : $(wt-i) \cdot (PIB_t - i) + (wt) \cdot (PIB_t)$, 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. Dans le chapitre B, des corrections de cet ordre ont été apportées aux statistiques fournies par le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

4. Les départements d'outre-mer (DOM) ne sont pas inclus.

5. Les dépenses publiques totales sont ajustées à l'année budgétaire nationale.

Source : OCDE.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau X2.3a. Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant (2002)

Dépenses converties en équivalents dollars ÉU sur la base des PPA pour la consommation privée et basées sur des équivalents temps plein, selon le niveau d'enseignement

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire	Secondaire			Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire (y compris les activités de R&D)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non comprises	Du primaire au tertiaire
			Premier cycle	Deuxième cycle	Ensemble du secondaire		Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		
Australie	m	4 925	6 730	7 535	7 028	6 786	11 831	7 189	12 778	8 400	6 869
Autriche	5 995	6 816	8 437	8 867	8 635	12 118	12 095	9 312	12 341	7 560	8 689
Belgique	4 280	5 485	x(5)	x(5)	8 009	x(5)	11 636	x(7)	x(7)	8 038	7 680
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	2 587	1 973	3 420	3 473	3 446	1 541	5 922	2 567	6 336	4 713	3 276
Danemark	4 382	7 246	7 455	7 553	7 506	x(4,7)	14 239	x(7)	x(7)	10 883	8 685
Finlande	3 424	4 434	7 145	5 627	6 207	x(5)	10 257	2 776	10 314	6 391	6 366
France	4 294	4 790	7 442	8 841	8 062	6 564	8 827	9 327	8 690	6 949	7 106
Allemagne	4 991	4 536	5 665	9 750	6 996	9 753	10 996	5 737	11 856	6 615	7 107
Grèce	x(2)	3 516	x(5)	x(5)	3 752	2 735	4 374	2 626	5 220	4 043	3 824
Hongrie ¹	3 235	2 809	2 641	3 327	2 964	5 012	7 639	8 092	7 623	6 051	3 605
Islande	m	6 648	6 983	5 733	6 269	x(4,7)	7 649	11 931	7 632	m	6 818
Irlande	m	3 837	5 232	5 287	5 257	5 489	9 006	x(7)	x(7)	7 089	5 243
Italie ¹	5 146	6 834	7 630	6 825	7 152	m	8 161	7 021	8 174	m	7 285
Japon	3 275	5 428	5 862	6 454	6 168	x(4,7)	10 395	8 500	10 632	m	6 599
Corée	2 236	3 181	4 509	6 042	5 267	a	5 414	3 378	6 832	m	4 525
Luxembourg	x(2)	11 380	x(5)	x(5)	16 295	x(5)	m	m	m	m	m
Mexique	1 493	1 333	1 343	2 161	1 607	a	5 519	x(7)	x(7)	4 814	1 772
Pays-Bas	4 828	5 451	7 117	6 135	6 692	5 759	12 849	7 475	12 909	7 823	7 101
Nouvelle-Zélande	4 403	4 295	4 299	6 940	5 395	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	6 865	7 805	10 524	9 284	x(5)	12 561	x(7)	x(7)	m	8 740
Pologne ¹	2 403	m	m	m	m	2 585	4 316	x(7)	x(7)	3 753	2 644
Portugal	4 028	4 786	6 517	6 931	6 705	a	6 743	x(7)	x(7)	4 547	5 890
Rép. slovaque	2 028	1 404	1 724	2 571	2 093	x(4)	4 539	x(4)	4 539	4 206	2 195
Espagne	3 770	4 502	x(5)	x(5)	5 892	x(5)	7 863	7 567	7 916	5 912	5 798
Suède	3 890	6 765	6 701	7 265	7 009	3 743	14 884	x(7)	x(7)	7 418	8 070
Suisse ¹	3 229	7 276	8 609	13 748	11 135	8 039	22 189	6 817	23 883	m	10 606
Turquie ¹	m	m	a	m	m	a	m	x(7)	x(7)	3 915	m
Royaume-Uni	8 308	5 062	x(5)	x(5)	6 394	x(5)	11 621	x(7)	x(7)	8 813	6 577
États-Unis	7 881	8 049	8 669	9 607	9 098	m	20 545	x(7)	x(7)	18 574	11 152

1. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau X2.3b. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement (1995, 2002)

Indice de variation entre 1995 et 2002 (déflateur de la consommation finale 1995=100, prix constants de 2002)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire			
	Variation des dépenses	Variation des effectifs	Variation des dépenses par élève	Variation des dépenses	Variation des effectifs	Variation des dépenses par étudiant	
Australie	141	108	130	Australie	120	131	92
Autriche	104	m	m	Autriche	108	94	114
Belgique	m	m	m	Belgique	m	m	m
Canada	m	m	m	Canada	m	m	m
Rép. tchèque	97	93	104	Rép. tchèque	122	170	72
Danemark ¹	124	105	118	Danemark ¹	136	105	129
Finlande	120	108	110	Finlande	112	113	100
France	111	97	115	France	111	97	114
Allemagne	105	103	101	Allemagne	107	100	107
Grèce ^{2,4}	147	92	160	Grèce ²	249	181	137
Hongrie ³	m	93	m	Hongrie ³	m	161	m
Islande	m	m	m	Islande	m	m	m
Irlande	152	93	163	Irlande	180	131	138
Italie ^{2,3}	104	98	106	Italie ^{2,3}	131	108	121
Japon ¹	104	85	122	Japon ¹	118	102	116
Corée	m	91	m	Corée	m	158	m
Luxembourg	m	m	m	Luxembourg	m	m	m
Mexique	134	111	121	Mexique	172	142	121
Pays-Bas	138	104	132	Pays-Bas	110	107	104
Nouvelle-Zélande ²	150	m	m	Nouvelle-Zélande ²	107	m	m
Norvège ⁴	137	116	119	Norvège	124	104	119
Pologne ²	139	87	158	Pologne ²	159	197	81
Portugal ^{2,3}	142	81	176	Portugal ³	139	132	105
Rép. slovaque	m	92	m	Rép. slovaque	m	177	m
Espagne ²	111	81	136	Espagne	154	115	134
Suède	112	117	95	Suède	114	135	85
Suisse ^{2,3}	113	107	105	Suisse ^{2,3}	148	106	140
Turquie ^{2,3}	m	115	m	Turquie ^{2,3}	m	110	m
Royaume-Uni	139	121	115	Royaume-Uni	121	118	102
États-Unis ²	129	106	122	États-Unis	m	117	m

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

2. Dépenses publiques uniquement.

3. Établissements publics uniquement.

4. L'enseignement pré-primaire est inclus dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau X2.4a. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau d'enseignement (1996, 2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Salaires des enseignants en devise nationale (1996) ¹								
	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	Salaires en début de carrière/formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/formation minimale	Salaires en début de carrière/formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/formation minimale	Salaires en début de carrière/formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/formation minimale
Australie	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
Autriche	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334	48 204
Belgique (Comm.fl.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Belgique (Comm.fr.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
Angleterre	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423
Finlande	17 660	23 378	24 051	19 846	27 751	28 928	20 519	28 928	30 610
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223	15 518
Hongrie	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872	33 679
Italie	14 939	18 030	21 864	16 213	19 796	24 233	16 213	20 412	25 442
Japon	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 733 000
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
Pays-Bas	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273	47 756
Nouvelle-Zélande	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
Norvège	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902
Écosse	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	18 609	21 823	27 940	m	m	m	21 582	25 327	31 780
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	65 504	87 585	100 847	76 772	104 350	117 629	92 163	121 937	136 001
Turquie	m	m	m	a	a	a	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Les données sur les salaires des pays de la zone Euro sont exprimées en Euros.

2. Les données de 1996 sur les salaires des enseignants se rapportent à l'ensemble de la Belgique.

Source : OCDE.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau X2.4a. (suite) Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau d'enseignement (1996, 2003)¹

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Salaires des enseignants en devise nationale (2003) ²									Déflateur du PIB 2003 (1996 = 100)	Déflateur de 2003 basé sur les dépenses de consommation finale des ménages sur le territoire national (1996 = 100)
	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale				
	Salaires en début de carrière/ formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/ formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/ formation minimale	Salaires en début de carrière/ formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/ formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/ formation minimale	Salaires en début de carrière/ formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/ formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/ formation minimale		
Australie	39 127	57 452	57 452	39 431	57 480	57 480	39 431	57 480	57 480	119	116
Autriche	22 311	29 522	44 648	23 190	31 602	46 738	23 498	32 517	49 355	108	110
Belgique (Comm.fl.)	23 864	32 730	39 340	23 864	33 422	40 748	29 610	42 742	51 376	112	113
Belgique (Comm.fr.)	22 642	31 273	37 804	22 916	32 344	39 621	28 558	41 604	50 183	112	113
Rép. tchèque	198 716	262 860	337 257	198 716	262 860	337 257	242 015	291 553	374 005	138	130
Danemark	280 606	315 849	315 849	280 606	315 849	315 849	275 425	386 976	386 976	115	116
Angleterre	17 595	25 713	25 713	17 595	25 713	25 713	17 595	25 713	25 713	119	114
Finlande	26 100	30 700	30 700	29 300	35 200	35 200	33 200	40 700	40 700	113	117
France	20 907	28 124	41 497	23 131	30 348	43 830	23 557	30 773	44 298	110	107
Allemagne	36 501	44 148	47 360	37 870	46 613	48 662	40 956	50 210	52 463	106	107
Grèce	15 400	18 760	22 680	15 400	18 760	22 680	15 400	18 760	22 680	133	129
Hongrie	1 412 520	1 801 452	2 400 576	1 412 520	1 801 452	2 400 576	1 603 860	2 228 832	2 919 468	202	188
Islande	1 747 008	2 022 000	2 252 400	1 747 008	2 022 000	2 252 400	2 252 000	2 763 000	2 930 000	132	124
Irlande	24 692	40 902	46 350	25 537	40 902	46 350	25 537	40 902	46 350	135	129
Italie	19 806	23 959	29 078	21 350	26 105	31 944	21 350	26 840	33 405	119	119
Japon	3 447 000	6 400 000	8 061 000	3 447 000	6 400 000	8 061 000	3 447 000	6 404 000	8 304 000	92	97
Corée	21 480 800	36 814 000	59 172 000	21 384 800	36 718 000	59 076 000	21 384 800	36 718 000	59 076 000	121	136
Luxembourg	44 022	60 623	89 723	63 421	79 276	110 181	63 421	79 276	110 181	118	114
Mexique	85 459	112 610	186 534	109 564	143 071	236 105	m	m	m	212	213
Pays-Bas	27 732	36 066	40 312	28 762	39 705	44 245	29 043	53 163	58 640	122	120
Nouvelle-Zélande	26 918	52 076	52 076	26 918	52 076	52 076	26 918	52 076	52 076	115	112
Norvège	273 360	326 910	338 538	273 360	326 910	338 538	273 360	326 910	338 538	128	117
Pologne	11 501	17 393	19 032	11 501	17 393	19 032	11 501	17 393	19 032	153	158
Portugal	13 358	22 417	35 192	13 358	22 417	35 192	13 358	22 417	35 192	128	124
Écosse	16 743	26 670	26 670	16 743	26 670	26 670	16 743	26 670	26 670	119	114
Rép. slovaque	95 880	121 440	159 000	95 880	121 440	159 000	95 880	121 440	159 000	147	158
Espagne	22 732	26 461	33 231	25 560	29 593	36 671	26 252	30 512	37 703	126	121
Suède	232 500	272 900	312 900	240 000	281 200	318 700	249 500	293 700	338 100	111	112
Suisse	67 667	89 993	107 538	80 317	105 472	125 522	94 751	121 395	145 457	104	104
Turquie	8 670 739 000	9 797 779 000	11 323 639 000	a	a	a	8 031 724 000	9 158 764 000	10 684 624 000	2 032	2 162
États-Unis	30 339	43 999	53 563	30 352	43 999	52 603	30 471	44 120	52 745	113	113

1. Les salaires des enseignants présentés à l'indicateur D3 en équivalents dollars ÉU sont calculés comme suit : la rémunération des enseignants en devise nationale est convertie en dollars ÉU en utilisant les PPA de janvier 2003 pour le PIB et une correction pour l'inflation si nécessaire. Les salaires des enseignants en équivalents dollars ÉU sur la base des PPA de janvier 2003 pour la consommation finale sont présentés au tableau X2.5a de l'annexe 2.

2. Les données sur les salaires des pays de la zone Euro sont exprimées en Euros.

Source : OCDE.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau X2.4b. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2003)

PAYS MEMBRES DE L'OCDE	Parité	Parité	Parité	Parité	Produit	Population	PIB par	Année de référence des données relatives aux salaires de 2003	Correc- tions pour l'inflation (2002)
	de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (2002) ¹	de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (2003) ¹	de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (janvier 2003) ¹	de pouvoir d'achat pour la consom- mation privée (PPA) (janvier 2003) ¹	intérieur brut (en millions de la devise nationale, année civile 2003) ¹	totale en milliers (année civile 2003)	habitant (en équivalents dollars ÉU, année civile 2003) ²		
Australie	1.34	1.35	1.34	1.41	813 225	19 998	30 107	30 juin 2003	0.98
Autriche	0.91	0.91	0.91	0.94	226 142	8 098	30 637	2002/2003	1.00
Belgique (Comm. fl.) ³	0.88	0.88	0.88	0.91	269 546	10 374	29 520	2002/2003	1.00
Belgique (Cmom. fr.) ³	0.88	0.88	0.88	0.91	269 546	10 374	29 520	2001/2002	1.00
Rép. tchèque	14.27	14.51	14.39	15.19	2 550 754	10 202	17 232	2002/2003	1.00
Danemark	8.43	8.43	8.43	9.01	1 396 608	5 390	30 736	2003	0.99
Angleterre ⁴	0.61	0.62	0.62	0.62	1 101 241	59 375	29 915	sep 2002/août 2003	1.00
Finlande	0.97	0.97	0.97	1.10	142 518	5 213	28 328	1 octobre 2003	1.00
France	0.90	0.91	0.90	0.94	1 557 245	61 540	27 820	2002/2003	1.00
Allemagne	0.96	0.95	0.96	0.95	2 128 200	82 520	27 098	2002/2003	1.00
Grèce	0.68	0.69	0.68	0.73	153 045	10 981	20 340	2002	1.02
Hongrie	114.72	120.86	117.79	125.77	18 568 272	10 130	15 166	01 mai 2003	0.98
Islande	92.18	94.25	93.21	103.00	810 844	289	29 741	2001/2002	1.00
Irlande	1.00	1.02	1.01	1.10	134 786	3 991	33 201	2002/2003	1.00
Italie	0.82	0.84	0.83	0.88	1 300 926	58 095	26 566	2002/2003	1.00
Japon	143.67	137.56	140.61	159.31	498 613 500	127 619	28 402	2002/2003	1.00
Corée	778.77	782.17	780.47	875.98	721 345 933	47 925	19 243	2003	0.99
Luxembourg	0.98	0.99	0.98	0.92	23 956	450	53 822	2002	1.00
Mexique	6.58	6.89	6.74	7.36	6 749 240	102 708	9 543	2002/2003	1.00
Pays-Bas	0.92	0.92	0.92	0.93	454 276	16 224	30 317	1 janvier 2003	1.00
Nouvelle-Zélande	1.47	1.47	1.47	1.54	137 786	4 039	23 218	2003	0.99
Norvège	9.14	9.25	9.20	10.05	1 563 689	4 565	37 016	2002/2003	1.00
Pologne	1.83	1.85	1.84	2.05	814 922	38 204	11 524	2002/2003	1.00
Portugal	0.66	0.67	0.66	0.69	129 908	10 444	18 634	2002/2003	1.00
Écosse ⁴	0.61	0.62	0.62	0.62	1 101 241	59 375	29 915	2002/2003	1.00
Rép. slovaque	16.21	17.02	16.61	17.51	1 201 196	5 380	13 117	2002/2003	1.00
Espagne	0.74	0.74	0.74	m	744 754	40 809	24 513	2003	0.98
Suède	9.36	9.42	9.39	9.89	2 438 447	8 959	28 879	2003	0.99
Suisse	1.80	1.80	1.80	1.92	433 366	7 405	32 510	2003	1.00
Turquie	0.61	0.73	671980	739768	359 763	70 802	6 937	2002/2003	1.00
États-Unis	1.00	1.00	1.00	1.00	10 951 300	291 085	37 622	2002/2003	1.00

1. Les données sur les PPA et le PIB des pays de la zone Euro sont exprimées en Euros.

2. Le Produit intérieur brut par habitant en devise nationale (2003) est calculé à partir de la population totale (2003) et du PIB total (2003).

Il a été converti en dollars ÉU en utilisant les PPA pour le PIB (2003). Toutes les données citées sont présentées dans le tableau ci-dessus.

3. Les données sur le Produit intérieur brut et sur la population se rapportent à l'ensemble de la Belgique.

4. Les données sur le Produit intérieur brut et sur la population se rapportent au Royaume-Uni.

Source : OCDE.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau X2.5a. Salaire des enseignants (2003)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics en début de carrière, après 15 d'exercice et à l'échelon maximum, selon le niveau d'enseignement, en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale
PAYS MEMBRES DE L'OCDE									
Australie	27 203	39 944	39 944	27 415	39 963	39 963	27 415	39 963	39 963
Autriche	23 814	31 510	47 654	24 752	33 730	49 885	25 080	34 706	52 677
Belgique (Comm. fl.)	26 248	36 000	43 270	26 248	36 761	44 819	32 568	47 012	56 509
Belgique (Comm. fr.)	24 904	34 397	41 581	25 206	35 576	43 580	31 411	45 760	55 196
Rép. tchèque	13 085	17 308	22 207	13 085	17 308	22 207	15 936	19 198	24 627
Danemark	30 819	34 689	34 689	30 819	34 689	34 689	30 250	42 501	42 501
Angleterre	28 286	41 337	41 337	28 286	41 337	41 337	28 286	41 337	41 337
Finlande	23 646	27 814	27 814	26 545	31 890	31 890	30 079	36 873	36 873
France	22 126	29 763	43 916	24 479	32 117	46 385	24 930	32 567	46 880
Allemagne	38 229	46 238	49 602	39 663	48 820	50 966	42 895	52 587	54 947
Grèce	21 329	25 983	31 412	21 329	25 983	31 412	21 329	25 983	31 412
Hongrie	10 958	13 976	18 624	10 958	13 976	18 624	12 443	17 291	22 649
Islande	16 962	19 632	21 869	16 962	19 632	21 869	21 865	26 826	28 448
Irlande	22 454	37 194	42 149	23 222	37 194	42 149	23 222	37 194	42 149
Italie	22 451	27 159	32 962	24 202	29 592	36 211	24 202	30 425	37 867
Japon	21 637	40 172	50 598	21 637	40 172	50 598	21 637	40 197	52 124
Corée	24 247	41 554	66 791	24 138	41 446	66 683	24 138	41 446	66 683
Luxembourg	48 047	66 166	97 927	69 220	86 525	120 256	69 220	86 525	120 256
Mexique	11 616	15 307	25 355	14 893	19 447	32 093	m	m	m
Pays-Bas	29 666	38 582	43 125	30 768	42 475	47 332	31 069	56 871	62 731
Nouvelle-Zélande	17 279	33 429	33 429	17 279	33 429	33 429	17 279	33 429	33 429
Norvège	27 200	32 529	33 686	27 200	32 529	33 686	27 200	32 529	33 686
Pologne	5 622	8 502	9 303	5 622	8 502	9 303	5 622	8 502	9 303
Portugal	19 456	32 651	51 258	19 456	32 651	51 258	19 456	32 651	51 258
Écosse	26 916	42 875	42 875	26 916	42 875	42 875	26 916	42 875	42 875
Rép. slovaque	5 474	6 934	9 078	5 474	6 934	9 078	5 474	6 934	9 078
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	23 256	27 297	31 298	24 006	28 127	31 878	24 956	29 378	33 819
Suisse	35 332	46 990	56 151	41 938	55 072	65 541	49 474	63 387	75 951
Turquie	11 721	13 244	15 307	a	a	a	10 857	12 381	14 443
États-Unis	30 339	43 999	53 563	30 352	43 999	52 603	30 471	44 120	52 745
<i>Moyenne des pays</i>	<i>23 011</i>	<i>31 773</i>	<i>38 626</i>	<i>24 899</i>	<i>34 233</i>	<i>41 469</i>	<i>26 058</i>	<i>36 602</i>	<i>43 876</i>

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Tableau X2.5b. Évolution des salaires des enseignants (1996 et 2003)

Indice de variation¹ des salaires des enseignants entre 1996 et 2003, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, selon le niveau d'enseignement, convertis au niveau de prix de 2003 au moyen des déflateurs de la consommation finale (1996=100)

	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale
Australie	131	105	105	132	106	106	132	106	106
Autriche	102	105	101	102	107	99	97	101	93
Belgique (Comm. fl.) ²	103	105	107	101	101	101	101	101	101
Belgique (Comm. fr.) ²	98	101	102	97	98	98	97	98	99
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	121	112	109	121	112	109	109	108	103
Angleterre	127	110	110	127	110	110	127	110	110
Finlande	127	113	110	127	109	104	139	121	114
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grèce	111	113	116	107	110	113	107	110	113
Hongrie	220	207	213	220	207	213	196	206	216
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	105	113	108	104	106	107	104	106	107
Italie	111	111	112	110	111	111	110	110	110
Japon	103	112	98	103	112	98	103	112	98
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	138	137	138	139	142	145	m	m	m
Pays-Bas	106	113	103	105	115	103	105	110	102
Nouvelle-Zélande	105	119	119	105	119	119	105	119	119
Norvège	142	139	142	142	139	142	131	135	130
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	108	121	110	108	121	110	108	121	110
Écosse	117	112	112	117	112	112	117	112	112
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	101	100	98	m	m	m	100	99	98
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	100	99	103	101	97	103	99	96	103
Turquie	m	m	m	a	a	a	m	m	m
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Cet indice est calculé comme suit : rémunération de l'enseignant en 2003 en devise nationale * 100 / rémunération de l'enseignant en 1996 en devise nationale * le déflateur de 2003 pour la consommation finale (1996 = 100).

2. Les données de 1996 se rapportent à l'ensemble de la Belgique.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

Notes générales

Définitions

Le **produit intérieur brut (PIB)** est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents aux prix départ-usine, diminuée des consommations intermédiaires aux prix d'acquisition et augmentée des droits de douanes et des taxes sur les importations. Le PIB est exprimé en millions de monnaie locale. Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (par exemple l'Australie et la Nouvelle-Zélande), des ajustements sont réalisés pour assurer une correspondance avec l'année civile, par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives.

Le **déflateur du PIB** est obtenu en divisant le PIB exprimé à prix courant par le PIB exprimé à prix constants. Il indique le niveau des prix relatifs 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 ÉU 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 de niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une monnaie commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux, si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés.

Les **dépenses publiques totales** utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses courantes incluent la consommation finale des administrations (par exemple la rémunération des salariés, la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation et d'autres transferts courants payés (par exemple sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non-militaires et non-financiers et des dépenses pour financer les transferts net en capital.

Source

Édition 2005 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 2005*.

SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES

L'annexe 3 sur les sources, méthodes et notes techniques est disponible seulement en version électronique. Elle se trouve à l'adresse suivante www.oecd.org/edu/eag2005.

RÉFÉRENCES

Bowles, S. et **H. Gintis** (2000), « Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter? », K. Arrow, S. Bowles et S. Durlauf (éd.), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton.

Coulombe, S., J-F.Tremblay et **Marchand, S.** (2004), *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Ottawa.

De la Fuente, A. et **A. Ciccone** (2003), *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy*, Commission Européenne, DG Emploi et Affaires sociales, Office des publications officielles de l'Union Européenne, Luxembourg.

De la Fuente, A. et **R. Doménech**, (2000), *Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make?*, document de travail du Département des affaires économiques, N° 262, OCDE, Paris.

Eccles, J.S., (1994), « Understanding women's educational and occupational choice: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices », *Psychology of Women Quarterly*, vol. 18, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 585-609.

Groot, W. et **H.M. van den Brink** (2004), « The health effects of education: survey and meta-analysis », SCHOLAR Working Paper 50/04, Faculté d'Économie, Université d'Amsterdam, Amsterdam.

Grossman, M. et **R. Kaestner** (1997), « Effects of Education on Health », Behrman, J.R. et Stacey, N. (éd.), *The Social Benefits of Education*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan.

Hammond, C. (2002), « Learning to be Healthy », Brief No.RCB07, Institute of Education, Londres.

Krueger, A.B. et **M. Lindhal** (2001), « Education and Growth: Why and for Whom? », *Journal of Economic Literature*, vol. XXXIX, American Economic Association, Nashville Tennessee, pp. 1101-1136.

Mullis, I.V.S., M.O. Martin, E.J. Gonzalez et **S.J. Chrostowski** (2004a), *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill.

Mullis, I.V.S., M.O. Martin, E.J. Gonzalez et **S.J. Chrostowski** (2004b), *TIMSS 2003 International Science Report Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill.

The Nuffield Foundation (2004), « Time trends in adolescent well-being », *2004 Seminars on Children and Families: Evidence and Implications*, The Nuffield Foundation, Londres.

OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) (2001a), *La nouvelle économie : mythe ou réalité ?*, OCDE, Paris.

OCDE (2001b), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2001*, OCDE, Paris.

OCDE (2003a), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2003*, OCDE, Paris.

OCDE (2003b), *Les sources de la croissance économique dans les pays de l'OCDE*, OCDE, Paris.

OCDE (2004a), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

- OCDE (2004b), *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir – Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004c), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2004*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004d), *Enseignement supérieur : internalisation et commerce, possibilités et défis*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005a), *Tendances des migrations internationales – Édition 2004*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005b) *School Factors Related to Quality and Equity*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005c), *PISA 2003 Technical Report*, OCDE, Paris.
- OCDE et les réseaux canadiens de recherche en politiques publiques (2005), *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*, OCDE, Paris.
- OCDE et Statistique Canada (2003), *La littératie à l'ère de l'information - Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, OCDE, Paris.
- Preston, J. et A. Green, (2003), «The Macro-Social Benefits of Education, Training and Skills in Comparative Context », Institute of Education, Londres.
- Rudd, R.E., B.A. Moeykens et T.C. Colton (1999), « Health and Literacy: A Review of Medical and Public Health Literature », J. Comings., B. Garners et C. Smith. (éd.), *Annual Review of Adult Learning and Literacy*, Jossey-Bass, New York.
- Sianesi, B. et J. Van Reenan (2003), «The Returns to Education: Macroeconomics », *The Journal of Economic Surveys*, vol. 17, N° 2, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 157-200.
- Tremblay K. (2005) « Academic Mobility and Immigration », *Journal of Studies in International Education*, vol. 9, N° 3, Association for Studies in International Education, Thousand Oaks, pp. 1-34.
- Wösmann, L. (2003), « Specifying Human Capital », *Journal of Economic Surveys*, vol. 17, N° 3, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 239-270.

LISTE DES PARTICIPANTS À 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*. L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Coordinateurs nationaux

Mme Barbara MEYER-WYK (Allemagne)

M. Ingo RUSS (Allemagne)

M. Brendan O'REILLY (Australie)

M. Mark NEMET (Autriche)

Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)

M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)

Mme Chun-Ran PARK (Corée)

M. Ken THOMASSEN (Danemark)

Mme Carmen MAESTRO MARTIN (Espagne)

Mme Valena WHITE PLISKO (Etats Unis)

M. Matti KYRÖ (Finlande)

M. Claude SAUVAGEOT (France)

M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)

Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)

M. Pat MAC SITRIC (Irlande)

Mme Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)

M. Antonio Giunta LA SPADA (Italie)

M. Yasushi YOSHIDA (Japon)

M. Jérôme LEVY (Luxembourg)

M. Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexique)

M. Felipe Martinez RIZO (Mexique)

M. Kjetil MÅSEIDE (Norvège)

M. David LAMBIE (Nouvelle Zélande)

M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays Bas)

M. Michal FEDEROWICZ (Pologne)

M. Jerzy WISNIEWSKI (Pologne)

Mme Maria João Araújo e Sá Valente ROSA (Portugal)

M. Vladimir POKOJNY (République Slovaque)

M. Lubomir MARTINEC (République Tchèque)

Mme Janice ROSS (Royaume Uni)

Mme Helga KOCEVAR (Slovénie)

M. Dan ANDERSSON (Suède)

M. Heinz GILOMEN (Suisse)

M. Ibrahim Z. KARABIYIK (Turquie)

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

M. Heinz-Werner HETMEIER (Allemagne)

Mme Kirsten OTTO (Allemagne)

M. Alexander RENNERT (Allemagne)

M. Ingo RUSS (Allemagne)

M. Brendan O'REILLY (Australie)

M. Adrian PAWSEY (Australie)

Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)

M. Wolfgang PAULI (Autriche)

Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)

M. Philippe DIEU (Belgique)

Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)

M. Liës FEYEN (Belgique)

M. Guy STOFFELEN (Belgique)

M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)

M. Johan VERMEIREN (Belgique)

M. Robert MAHEU (Canada)

M. Leo JENSEN (Danemark)

M. Ken THOMASSEN (Danemark)

M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)

M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)

M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)

Mme Catherine FREEMAN (Etats Unis)

M. Thomas SNYDER (Etats Unis)

Mme Birgitta ANDRÉN (EUROSTAT)

M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)

M. Pascal SCHMIDT (EUROSTAT)

M. Timo ERTOLA (Finlande)

M. Miikka PAAJAVUORI (Finlande)

M. Mika TUONONEN (Finlande)

M. Matti VAISANEN (Finlande)

M. Pierre FALLOURD (France)

Mme Michèle JACQUOT (France)

Mme Christine RAGOUCY (France)

Mme Vassilia ANDREADAKI (Grèce)

- M. Konstantinos STOUKAS (Grèce)
 M. László LIMBACHER (Hongrie)
 Mme Judit LUKÁCS (Hongrie)
 Mme Mary DUNNE (Irlande)
 M. Muiris O'CONNOR (Irlande)
 Mme Ásta URBANCIC (Islande)
 M. Yosef GIDANIAN (Israël)
 Mme Dalia SPRINZAK (Israël)
 Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)
 Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
 Mme Maria Pia SORVILLO (Italie)
 Mme Midori MIYATA (Japon)
 M. Tokuo OGATA (Japon)
 M. Satoshi TAKAHASHI (Japon)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
 Mme Manon UNSEN (Luxembourg)
 Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
 Mme Marie ARNEBERG (Norvège)
 M. Kjetil DIGRE (Norvège)
 M. Geir NYGARD (Norvège)
 M. Paul GINI (Nouvelle Zélande)
- M. Marcel A.M. SMITSVAN WAESBERGHE (Pays Bas)
 M. Dick TAKKENBERG (Pays Bas)
 Mme Pauline THOOLEN (Pays Bas)
 Mme Alina BARAN (Pologne)
 Mme Anna NOWOZYNSKA (Pologne)
 M. Jose PAREDES (Portugal)
 M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
 Mme Alzbeta FERENCICOVÁ (République Slovaque)
 Mme Elena REBROSOVA (République Slovaque)
 M. Vladimír HULIK (République Tchèque)
 Mme Michaela KLENHOVÁ (République Tchèque)
 M. Felix KOSCHIN (République Tchèque)
 M. Steve HEWITT (Royaume Uni)
 M. Steve LEMAN (Royaume Uni)
 Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)
 M. Henrik ENGSTROM (Suède)
 Mme Christina SANDSTROM (Suède)
 Mme Katrin HOLENSTEIN (Suisse)
 Mme Nilgün DURAN (Turquie)
 Mme Alison KENNEDY (UNESCO)

Réseau A sur les résultats de l'enseignement

Pays responsable: Etats Unis

Responsable du réseau: M. Eugene OWEN

- M. Botho PRIEBE (Allemagne)
 Mme Wendy WHITHAM (Australie)
 Mme Helene BABEL (Autriche)
 M. Jürgen HORSCHINEGG (Autriche)
 Mme Christiane BLONDIN (Belgique)
 M. Luc VAN DE POELE (Belgique)
 Mme Tamara KNIGHTON (Canada)
 M. Don HOIUM (Canada)
 M. Jerry MUSSIO (Canada)
 Mme Mee-Kyeong LEE (Corée)
 M. Joern SKOVGAARD (Danemark)
 M. Ramon PAJARES BOX (Espagne)
 Mme Elois SCOTT (Etats Unis)
 M. Jay MOSKOWITZ (Etats Unis)
 Mme Maria STEPHENS (Etats Unis)
 M. Jorma KUIUSELA (Finlande)
 M. Thierry ROCHER (France)
 M. Panyotis KAZANTZIS (Grèce)
 Mme Zsuzsa HAMORI-VACZY (Hongrie)
- M. Gerry SHIEL (Irlande)
 M. Julius K. BJORNSSON (Islande)
 Mme Anna Maria CAPUTO (Italie)
 M. Ryo WATANABE (Japon)
 Mme Iris BLANKE (Luxembourg)
 M. Felipe MARTINEZ RIZO (Mexique)
 Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle Zélande)
 Mme Anne-Berit KAVLI (Norvège)
 Dr. Jules L. PESCHAR (Pays Bas)
 Dr. Paul VAN OIJEN (Pays Bas)
 Mme Glória RAMALHO (Portugal)
 M. Vladislav ROSA (République Slovaque)
 Mme Pavla ZIELENIECOVA (République Tchèque)
 M. Lubomir MARTINEC (République Tchèque)
 M. Jason TARSH (Royaume Uni)
 Mme Anna BARKLUND (Suède)
 Mme Anita WESTER (Suède)
 M. Erich RAMSEIER (Suisse)
 M. Sevki KARACA (Turquie)

Réseau B sur les résultats de l'enseignement et les résultats socio-économiques**Pays responsable: Suède***Responsable du réseau: M. Dan ANDERSSON*

Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)	Mme Paola UNGARO (Italie)
Mme Oon Ying CHIN (Australie)	M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
M. Mark NÉMET (Autriche)	Mme. Astrid SCHORN (Luxembourg)
Mme Ariane BAYE (Belgique)	M. Erik DAHL (Norvège)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)	M. Kjetil DIGRE (Norvège)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	Mme Anne Brit UDAHL (Norvège)
Mme Sandy BELLAN (Canada)	Mme Cheryl REMINGTON (Nouvelle Zélande)
Mme Jihee CHOI (Corée)	Mme Pauline THOOLEN (Pays Bas)
M. Jens KROGSTRUP (Danemark)	M. Marcel SMITSVAN WAESBERGHE (Pays Bas)
M. Fernando Celestino REY (Espagne)	M. Roy TJOA (Pays Bas)
Mme Lisa HUDSON (Etats Unis)	Mme Malgorzata CHOJNICKA (Pologne)
M. Dan SHERMAN (Etats Unis)	Mme Zuzana RASLOVA (République Tchèque)
Mme Aila REPO (Finlande)	Mme Elaine DRENNAN (Royaume Uni)
Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)	M. Gerhard MORS (Royaume Uni)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)	Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)
M. Nikolaos BILALIS (Grèce)	M. Kenny PETERSSON (Suède)
Mme Éva TÓT (Hongrie)	M. Russell SCHMIEDER (Suède)
M. Philip O'CONNELL (Irlande)	M. Ali PANAL (Turquie)
Mme Maria Pia SORVILLO (Italie)	

Réseau C sur les caractéristiques des établissements et des systèmes d'enseignement**Pays responsable: Pays Bas***Responsable du réseau: M. Jaap SCHEERENS*

M. Gerd MÖLLER (Allemagne)	Mme Astrid SCHORN (Luxembourg)
M. Christian KRENTHALLER (Autriche)	M. Jean-Claude FANDEL (Luxembourg)
M. Philippe DELOOZ (Belgique)	Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)	Mme Bodhild BAASLAND (Norvège)
Mme Liselotte VAN DE PERRE (Belgique)	M. Paul GINI (Nouvelle Zélande)
Mme Nelly MCEWEN (Canada)	M. Marcel SMITSVAN WAESBERGHE (Pays Bas)
Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)	M. Hans RUESINK (Pays Bas)
M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)	Mme Maria HENDRIKS (Pays Bas)
Mme Flora GIL TRAVER (Espagne)	Mme Maria DO CARMO CLIMACO (Portugal)
M. Joel SHERMAN (Etats Unis)	M. Helder GUERREIRO (Portugal)
Mme Kerry GRUBER (Etats Unis)	M. Lubomir MARTINEC (République Tchèque)
Mme Maria HRABINSKA (Commission Européenne)	Mme Pavlina STASTNOVA (République Tchèque)
M. Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlande)	M. Jason TARSH (Royaume Uni)
Mme Dominique ALLAIN (France)	Mme Ulla LINDQVIST (Suède)
M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)	Mme Annika HAGLUND (Suède)
Mme Anna IMRE (Hongrie)	M. Eugen STOCKER (Suisse)
M. Sean GLENNANE (Irlande)	Mme Nilgün DURAN (Turquie)
Mme Caterina VEGLIONE (Italie)	Mme Alison KENNEDY (UNESCO)
Mme Diana SACCARDO (Italie)	

Indicateurs sur l'éducation dans le monde

M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)

M. Peter AMARASINGHE (Sri Lanka)

M. Ramon BACANI (Philippines)

M. C. BALAKRISHNAN (Inde)

Mme. Barbara ALLEN (Jamaïque)

M. Ade CAHYANA (Indonésie)

M. Farai CHOGA (Zimbabwe)

Mme. Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanie)

Mme. Vivian HEYL (Chili)

M. Mohsen KTARI (Tunisie)

Mme. Zhi hua LIN (Chine)

Mme. Khalijah MOHAMMAD (Malaisie)

M. Eliezer MOREIRA PACHECO (Brésil)

Mme. Irene Beatriz OIBERMAN (Argentine)

Mme. Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)

M. Mohammed RAGHEB (Égypte)

Mme. Sirivarn SVASTIWAT (Thaïlande)

Mme. Patricia VALDIVIA (Pérou)

Mme. Dalila ZARZA PAREDES (Paraguay)

Autres participants à cette publication

bureauparis (Mise en page)

CapStan (Traduction)

M. Arnold GREMY (Editeur)

M. Donald HIRSCH (Consultant)

AUTRES PUBLICATIONS DE L'OCDE

Analyse des politiques d'éducation 2005 (2005)

À paraître

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005) (Disponible en français ultérieurement)

ISBN 92-64-00918-3

Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003 (2004)

ISBN 92-64-00725-3

Résoudre des problèmes, un atout pour réussir – Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003 (2004)

ISBN 92-64-00743-1

PISA 2003 Technical Report (2005) (Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-01053-X

PISA 2003 Data Analysis Manual: SAS® Users (2005) (Disponible uniquement en anglais)

ISBN: 92-64-01063-7

PISA 2003 Data Analysis Manual: SPSS® Users (2005) (Disponible uniquement en anglais)

ISBN: 92-64-01065-3

Cadre d'évaluation de PISA 2003 : connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes (2004)

ISBN 92-64- 10172-1

OCDE Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004) (Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OCDE Survey of Upper Secondary Schools (2004) (Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10372-4

OCDE Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004) (Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10572-7

Enseignement supérieur : internalisation et commerce, possibilités et défis (2004)

ISBN 92-64-01505-1

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

ISBN 92-64-27631-9

Nomenclature des systèmes d'éducation – Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE – Édition (1999)

ISBN 92-64-27037-X

Les publications de l'OCDE sont disponibles sur la Librairie en ligne de l'OCDE (www.oecdbookshop.org).

Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE 2005

Dans tous les pays de l'OCDE, les gouvernements cherchent à accroître l'efficacité de leur système éducatif tout en s'employant à trouver des ressources supplémentaires pour faire face à la demande grandissante de formation.

Conçue pour permettre aux pays d'évaluer la performance de leur système d'enseignement à la lumière de celles d'autres pays, l'édition 2005 de *Regards sur l'éducation* présente une imposante batterie d'indicateurs actualisés et comparables sur les résultats des systèmes éducatifs. Ces indicateurs sont le fruit d'une concertation entre spécialistes sur la façon de mesurer l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale.

Les indicateurs analysent qui participe aux activités éducatives, quelles dépenses leur sont affectées, comment les systèmes éducatifs fonctionnent et quels sont les résultats obtenus. Les indicateurs de résultats portent sur des aspects très variés allant de la comparaison des performances des élèves dans des disciplines fondamentales à l'analyse de l'impact de la formation sur les revenus professionnels et les possibilités d'emploi à l'âge adulte.

Cette édition comprend des éléments nouveaux, notamment :

- Les résultats du cycle d'enquête 2003 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA).
- Des données sur la répartition des revenus du travail selon le niveau de formation, ainsi qu'une première analyse des effets non économiques de l'éducation.
- Une analyse comparative de la participation de la population active à des activités de formation continue.
- Une analyse du temps que les élèves passent à apprendre en dehors de l'école.
- Une comparaison des résultats des écoles publiques et privées.
- Des données sur les politiques et pratiques employées dans l'enseignement secondaire pour établir une différenciation entre les élèves, et leur impact sur les résultats.

Les fichiers Excel™ qui ont servi à produire les tableaux et graphiques sont disponibles via les liens *StatLinks* fournis. Les tableaux et les graphiques ainsi que la base complète de données statistiques sur l'éducation sont également disponibles gratuitement sur www.oecd.org/edu/eag2005.

POUR EN SAVOIR PLUS

Analyse des politiques d'éducation

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne aux adresses suivantes :

<http://www.sourceocde.org/enseignement/9264011927>

<http://www.sourceocde.org/economiesemergentes/9264011927>

<http://www.sourceocde.org/economiestransition/9264011927>

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

<http://www.sourceocde.org/9264011927>

SourceOCDE est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou SourceOECD@oecd.org.

www.oecd.org

OCDE



ÉDITIONS OCDE

ISBN 92-64-01192-7
96 2005 06 2 P



9 789264 011922

2005