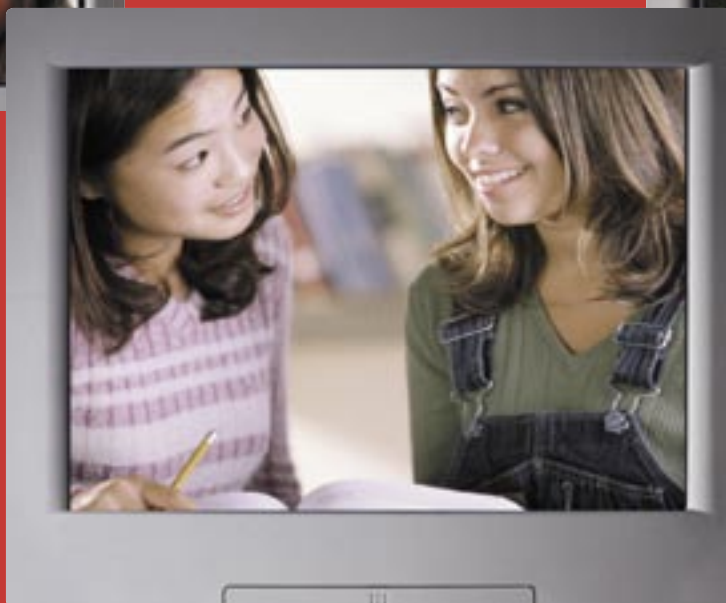


# Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS  
DE L'OCDE 2006





# Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE

*Édition 2006*



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

# ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux, que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

*Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.*

*Publié en anglais sous le titre :*

**Education at a Glance**

OECD INDICATORS - 2005 EDITION

© OCDE 2006

---

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org) ou par fax (33 1) 45 24 13 91. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées directement au Centre français d'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France ([contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com)).

---

# 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, Bo Hansson, Corinne Heckmann, Ben Jensen, Karinne Logez, Alistair Nolan, Annette Panzera, Claire Shewbridge, Karine Tremblay et Sophie Vayssettes. L'assistance administrative et éditoriale a été confiée à Cécile Bily, Fionnuala Canning, Juliet Evans, Kate Lancaster et Elisabeth Villoutreix. 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 les plus comparables possible à l'échelle internationale. La poursuite de ces travaux passe par de nombreux défis et des 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 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 de l'OCDE sur la voie de l'accomplissement de cet objectif.

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

# TABLE DES MATIÈRES

Noms des  
indicateurs  
de l'édition  
2005

Avant-propos .....	3	
Éditorial .....	13	
Introduction .....	21	
Guide du lecteur .....	25	
<b>CHAPITRE A LES RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET L'IMPACT DE L'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>29</b>	
<b>Indicateur A1 Niveau de formation de la population adulte .....</b>	<b>30</b>	<b>A1</b>
Tableau A1.1a Niveau de formation de la population adulte (2004) .....	39	
Tableau A1.2a Population titulaire d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire (2004) .....	40	
Tableau A1.3a Population ayant atteint une formation tertiaire (2004) .....	41	
Tableau A1.4 Répartition des titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A/6 dans la population de l'OCDE (situation en 2004 et prévision pour 2014) .....	42	
Tableau A1.5 Niveau de formation exprimé en nombre moyen d'années de scolarité dans l'enseignement formel (2004) .....	43	
<b>Indicateur A2 Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires .....</b>	<b>44</b>	<b>A2</b>
Tableau A2.1 Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2004) .....	50	
Tableau A2.2 Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2004) .....	51	
<b>Indicateur A3 Taux de survie et de réussite dans l'enseignement tertiaire .....</b>	<b>52</b>	<b>A3</b>
Tableau A3.1 Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire (2000, 2004) .....	61	
Tableau A3.2 Taux de survie dans l'enseignement tertiaire (2004) .....	62	
<b>Indicateur A4 Performances des jeunes de 15 ans en mathématiques .....</b>	<b>64</b>	<b>A4</b>
Tableau A4.1 Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003) .....	75	
Tableau A4.2 Score moyen et variance des scores sur les échelles OCDE-PISA de culture mathématique (2003) .....	76	
Tableau A4.3 Score moyen et répartition des scores sur les échelles OCDE-PISA de culture mathématique (2003) .....	77	
<b>Indicateur A5 Variation inter- et intra-établissement des performances des jeunes de 15 ans en mathématiques .....</b>	<b>78</b>	<b>A6</b>
Tableau A5.1 Variation inter- et intra-établissement des scores des élèves sur l'échelle de culture mathématique lors du cycle d'évaluation PISA 2003 .....	84	
<b>Indicateur A6 Les élèves de 15 ans situés au plus bas de l'échelle de compétence en mathématiques (2003) .....</b>	<b>86</b>	
Tableau A6.1 Rapport de cotes (odds ratio) de la probabilité des scores les plus faibles en mathématiques chez les élèves dont le statut socio-économique est le plus faible et chez les élèves dont il est le plus élevé (2003) .....	96	

Tableau A6.2	Performance en lecture des élèves présentant les scores les plus faibles en mathématiques (2003).....	97
Tableau A6.3	Performance en mathématiques des élèves présentant les scores les plus faibles en lecture (2003).....	98
<b>Indicateur A7</b>	<b>La différenciation institutionnelle, le statut socio-économique et la performance des élèves de 15 ans en mathématiques (2003)</b> .....	100
Tableau A7.1	Différenciation institutionnelle, variance de la performance des élèves en mathématiques et statut économique, social et culturel (SESC) (2003).....	108
<b>Indicateur A8</b>	<b>Taux d'emploi selon le niveau de formation</b> .....	110
Tableau A8.1a	Taux d'emploi et niveau de formation selon le sexe (2004).....	118
Tableau A8.2a	Taux de chômage selon le niveau de formation et le sexe (2004)....	120
Tableau A8.3a	Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (1991-2004) .....	122
Tableau A8.4a	Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1991-2004) .....	124
<b>Indicateur A9</b>	<b>Le rendement de l'éducation : niveau de formation et revenus du travail</b> .....	126
Tableau A9.1a	Revenus relatifs de la population percevant des revenus du travail (sur l'année indiquée).....	142
Tableau A9.1b	Écarts de revenus entre les femmes et les hommes selon le niveau de formation (sur l'année indiquée).....	144
Tableau A9.2a	Évolution des revenus relatifs du travail, selon le niveau de formation (1997-2004) .....	145
Tableau A9.3	Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes (1997-2004).....	146
Tableau A9.4a	Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée) .....	148
Tableau A9.4b	Répartition des hommes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée) .....	151
Tableau A9.4c	Répartition des femmes âgées de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée) .....	154
Tableau A9.5	Taux de rendement interne (TRI) privé à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2003) .....	157
Tableau A9.6	Taux de rendement interne (TRI) privé à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2003) .....	157
Tableau A9.7	Taux de rendement interne (TRI) public à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2003).....	158

A8

A9



Tableau A9.8	Taux de rendement interne (TRI) public à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2003).....	158	
<b>Indicateur A10</b>	<b>Le rendement de l'éducation : liens entre l'éducation, la croissance économique et les résultats sociaux</b> .....	160	<b>A10</b>
<b>Indicateur A11</b>	<b>Impact de l'évolution démographique sur l'offre d'éducation</b> .....	172	
Tableau A11.1	Évolution démographique entre 2005 et 2015 et impact indicatif sur les dépenses d'éducation, les effectifs d'élèves/étudiants et le taux d'obtention d'un diplôme.....	178	
<b>CHAPITRE B LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION</b> .....			
<b>Indicateur B1</b>	<b>Dépenses d'éducation par élève/étudiant</b> .....	182	<b>B1</b>
Tableau B1.1a	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2003).....	200	
Tableau B1.1b	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, selon le type de programme (2003).....	201	
Tableau B1.1c	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2003).....	202	
Tableau B1.2	Répartition (en pourcentage) des dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport aux effectifs d'élèves/étudiants par niveau d'enseignement (2003).....	203	
Tableau B1.3a	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (2003).....	204	
Tableau B1.3b	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2003).....	205	
Tableau B1.4	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en proportion du PIB par habitant (2003).....	206	
Tableau B1.5	Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, tous services confondus, selon le niveau d'enseignement (1995, 2003).....	207	
<b>Indicateur B2</b>	<b>Dépenses destinées aux établissements d'enseignement en pourcentage du Produit Intérieur Brut</b> .....	208	<b>B2</b>
Tableau B2.1a	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2000, 2003).....	220	
Tableau B2.1b	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2003).....	221	
Tableau B2.1c	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2003).....	222	

Tableau B2.2	Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2003).....	223	
Tableau B2.3	Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2000, 2001, 2002, 2003).....	224	
<b>Indicateur B3</b>	<b>Investissement public et privé dans les établissements d'enseignement</b> .....	<b>226</b>	<b>B3</b>
Tableau B3.1	Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2003).....	235	
Tableau B3.2a	Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, exprimée en pourcentage, selon le niveau d'enseignement (1995, 2003).....	236	
Tableau B3.2b	Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire, exprimée en pourcentage (1995, 2003).....	237	
Tableau B3.3	Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire (1995, 2000, 2001, 2002, 2003).....	238	
<b>Indicateur B4</b>	<b>Dépenses publiques totales d'éducation</b> .....	<b>240</b>	<b>B4</b>
Tableau B4.1	Total des dépenses publiques d'éducation (1995, 2003).....	246	
Tableau B4.2	Répartition du total des dépenses publiques d'éducation (2003).....	247	
<b>Indicateur B5</b>	<b>Frais de scolarité dans les établissements d'enseignement tertiaire et aides publiques aux étudiants et aux ménages</b> .....	<b>248</b>	<b>B5</b>
Tableau B5.1	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés dans les établissements d'enseignement tertiaire de type A (année scolaire 2003-2004).....	259	
Tableau B5.2	Subventions publiques aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, pour l'enseignement tertiaire (2003).....	261	
<b>Indicateur B6</b>	<b>Dépenses destinées aux établissements par catégorie de services et de ressources</b> .....	<b>262</b>	<b>B6</b>
Tableau B6.1	Dépenses au titre des établissements par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2003).....	270	
Tableau B6.2	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2003).....	271	
<b>CHAPITRE C</b>	<b>ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION</b> .....	<b>273</b>	
<b>Indicateur C1</b>	<b>Espérance de scolarisation et de formation continue de l'enseignement primaire à la vie adulte</b> .....	<b>274</b>	<b>C1</b>
Tableau C1.1	Espérance de scolarisation et de formation continue (2004).....	284	

Tableau C1.2	Taux de scolarisation selon l'âge (2004).....	285	
Tableau C1.3	Caractéristiques de la transition entre 15 et 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2004).....	286	
<b>Indicateur C2</b>	<b>La scolarisation dans l'enseignement secondaire et tertiaire</b> .....	288	<b>C2</b>
Tableau C2.1	Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge (2004).....	298	
Tableau C2.2	Espérance de scolarisation et variation des effectifs dans l'enseignement tertiaire (2004).....	299	
Tableau C2.3	Effectifs de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2004).....	300	
Tableau C2.4	Effectifs de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2004).....	301	
Tableau C2.5	Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2004).....	302	
<b>Indicateur C3</b>	<b>La mobilité internationale des étudiants</b> .....	304	<b>C3</b>
Tableau C3.1	Étudiants en mobilité et étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (2000, 2004).....	327	
Tableau C3.2	Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2004).....	328	
Tableau C3.3	Répartition des ressortissants d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2004).....	332	
Tableau C3.4	Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le niveau et le type de programme tertiaire (2004).....	334	
Tableau C3.5	Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2004).....	335	
Tableau C3.6	Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire en dehors de leur pays d'origine (de 2000 à 2004).....	336	
Tableau C3.7	Pourcentage des diplômes de niveau tertiaire décernés à des étudiants en mobilité et à des étudiants étrangers (2004).....	337	
<b>Indicateur C4</b>	<b>La formation et l'emploi des jeunes</b> .....	338	<b>C4</b>
Tableau C4.1a	Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans (2004).....	347	
Tableau C4.2a	Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2004).....	349	
Tableau C4.3	Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population (2004).....	351	
Tableau C4.4a	Variation du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2004).....	353	
<b>Indicateur C5</b>	<b>L'apprentissage chez les adultes</b> .....	358	<b>C6</b>
Tableau C5.1a	Taux de participation à des activités de formation continue non formelle liée à l'emploi et estimation du nombre d'heures consacrées à celle-ci, selon le niveau de formation (2003).....	365	

Tableau C5.1b	Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, tous niveaux de formation confondus, selon le sexe (2003).....	367	
Tableau C5.1c	Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation (2003).....	369	
<b>CHAPITRE D ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE</b> .....			
		371	
<b>Indicateur D1</b>	<b>Temps total d'instruction prévu dans l'enseignement primaire et secondaire</b> .....	372	<b>D1</b>
Tableau D1.1	Nombre d'heures d'instruction obligatoire et prévue dans les établissements publics (2004).....	381	
Tableau D1.2a	Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire des élèves de 9 à 11 ans (2004).....	382	
Tableau D1.2b	Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (2004).....	383	
<b>Indicateur D2</b>	<b>La taille des classes et le nombre d'élèves/étudiants par enseignant</b> .....	384	<b>D2</b>
Tableau D2.1	Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement (2004).....	395	
Tableau D2.2	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2004).....	396	
Tableau D2.3	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant par type d'établissement (2004).....	397	
<b>Indicateur D3</b>	<b>Le salaire des enseignants</b> .....	398	<b>D3</b>
Tableau D3.1	Salaire des enseignants (2004).....	410	
Tableau D3.2a	Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2004).....	412	
Tableau D3.2b	Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les chefs d'établissement dans les établissements publics (2004).....	414	
Tableau D3.2c	Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les autorités locales ou régionales dans les établissements publics (2004).....	416	
Tableau D3.2d	Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les autorités nationales dans les établissements publics (2004).....	418	
Tableau D3.3	Évolution du salaire des enseignants (1996 et 2004).....	420	
<b>Indicateur D4</b>	<b>Charge d'enseignement et temps de travail des enseignants</b> .....	422	<b>D4</b>
Tableau D4.1	Organisation du temps de travail des enseignants (2004).....	431	
<b>Indicateur D5</b>	<b>L'accessibilité et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication</b> .....	432	
Tableau D5.1	Moyenne des différents types de ressources en TIC dans les établissements d'enseignement secondaire et pourcentage des divers types d'ordinateurs dans le parc informatique de l'établissement (2003).....	441	

Tableau D5.2	Pourcentage d'élèves inscrits dans un établissement secondaire où, selon le chef d'établissement, l'enseignement est affecté par une pénurie de ressources TIC (2003).....	442
Tableau D5.3	Pourcentage d'élèves de 15 ans utilisant un ordinateur à la maison, à l'école ou ailleurs, selon la fréquence d'utilisation (2003).....	444
<b>ANNEXE 1</b>	<b>Caractéristiques des systèmes éducatifs</b> .....	445
Tableau X1.1a	Âges typiques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire .....	446
Tableau X1.1b	Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire.....	447
Tableau X1.1c	Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire.....	448
Tableau X1.2a	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs.....	449
Tableau X1.2b	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs.....	450
Tableau X1.3	Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3).....	451
<b>ANNEXE 2</b>	<b>Statistiques de référence</b> .....	455
Tableau X2.1	Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique (période de référence : année civile 2003, prix courants de 2003).....	456
Tableau X2.2	Statistiques de référence (période de référence : année civile 2003, prix courants de 2003).....	457
Tableau X2.3	Statistiques de référence (période de référence : année civile 1995, prix courants de 1995).....	458
Tableau X2.4	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2003).....	459
Tableau X2.5	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2003).....	460
Tableau X2.6a	Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau d'enseignement (1996, 2004).....	461
Tableau X2.6b	Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2003).....	463
Tableau X2.6c	Salaire des enseignants (2004).....	464
<b>ANNEXE 3 (Sources, méthodes et notes techniques)</b> .....		467
<b>Références</b> .....		469
<b>Liste des participants à cette publication</b> .....		471
<b>Autres publications de l'OCDE</b> .....		475



# ÉDITORIAL

Par Barbara Ischinger, Direction de l'éducation

Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE montrent – invariablement et au fil des ans – que les personnes et les pays qui choisissent d'investir dans la formation et dans l'acquisition de compétences en retirent un bénéfice économique et social. Le capital humain est un moteur essentiel de la croissance économique tant dans les pays les plus avancés du monde que dans ceux qui connaissent un développement rapide. Autre avantage et non des moindres, cet investissement contribue de façon tangible à des résultats positifs dans le domaine social, notamment en matière de santé et de cohésion sociale (Indicateurs A8, A9 et A10). Il est intéressant de noter que l'augmentation du nombre de personnes ayant un niveau de formation tertiaire ne semble pas en général avoir conduit à une « inflation » de la valeur des titres et diplômes sur le marché du travail : les pays où cette expansion du tertiaire a été la plus forte, c'est-à-dire ceux où la proportion des adultes de 25 à 64 ans diplômés du tertiaire a augmenté de plus de cinq points de pourcentage depuis 1995 – l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, l'Irlande, l'Islande, le Japon, le Mexique, la Pologne, la Suède et la Suisse – enregistrent pour la plupart une stabilité ou une progression des avantages salariaux dont bénéficient les diplômés à ce niveau d'enseignement. Ce constat donne à penser qu'un accroissement du nombre des travailleurs du savoir ne conduit pas nécessairement à une diminution des rémunérations, contrairement à ce qui se passe pour les travailleurs peu qualifiés.

La technologie a elle aussi joué un rôle de premier plan dans le développement économique et social sous l'effet des facteurs suivants : sa propre contribution à la production industrielle globale ; la progression de l'intensité capitalistique de la production dans l'économie dans son ensemble, qui résulte des investissements massifs réalisés dans les technologies de l'information et des communications (TIC) au cours des années 1990 ; et les retombées telles que les améliorations induites du point de vue de l'organisation par les nouvelles technologies, en particulier la diffusion de l'Internet. Toutefois, l'essor de la technologie dépend également de la progression des acquis : certes, les travailleurs du savoir et les chercheurs exigent des niveaux élevés de formation, mais une population active très instruite est aussi un préalable nécessaire pour que les nouvelles technologies soient adoptées dans l'ensemble de l'économie, augmentant par là même la productivité totale des facteurs.

Conjuguées, les qualifications et la technologie ont transformé en profondeur les économies et les sociétés (Friedman, 2005). La coïncidence de cette évolution avec la déréglementation des télécommunications est à l'origine de la « bulle de la fibre optique » : les entreprises de télécommunications ont dépensé des milliards pour équiper la planète en fibre optique. Grâce à cette offre excédentaire de connectivité, le coût des appels téléphoniques, des connexions à l'Internet et de la transmission de données a accusé une baisse spectaculaire, en fait si spectaculaire que nombre d'entreprises qui avaient installé ces câbles ont fait faillite. Quoi qu'il en soit, la planète est câblée et tous les travaux qui peuvent être numérisés, automatisés et sous-traités peuvent donc de plus en plus être effectués par les personnes ou les entreprises les plus efficaces et les plus compétitives, où qu'elles se trouvent. L'impact de ces développements sur les pays

de l'OCDE et leurs systèmes éducatifs a été amplifié par l'effondrement du communisme en Union soviétique, la sortie de l'Inde de son isolement économique et le revirement de la Chine vers le capitalisme et l'économie de marché. Ainsi, trois à quatre milliards de personnes supplémentaires peuvent collaborer et rivaliser avec le reste de la population mondiale. Ces personnes, qui vivent par exemple en Chine, en Inde, dans la Fédération de Russie, en Europe de l'Est, en Amérique latine et dans l'Asie centrale, étaient auparavant exclues de l'économie mondiale car elles opéraient dans des économies pour l'essentiel fermées, dotées de structures économiques et politiques hiérarchisées et verticales (Friedman, 2005).

Au début, les pays de l'OCDE se sont trouvés en concurrence surtout avec de nouveaux pays proposant un faible niveau de qualification à un coût réduit, ce qui a engendré une hausse du chômage des travailleurs relativement peu qualifiés dans la zone de l'OCDE (Indicateur A8). Par ailleurs, des secteurs d'activité entiers ont disparu, devenus superflus avec l'arrivée des TIC. Assurément, ces développements ont créé de nouvelles opportunités décisives pour les pays de l'OCDE car ils se sont traduits par l'ouverture de nouveaux marchés ; toutefois, d'une façon générale, ils n'ont conduit à une amélioration des possibilités d'emplois et à un relèvement des rémunérations que pour les plus qualifiés car les emplois apparentés exigeant peu de qualifications ont pour l'essentiel été créés dans les pays où se situaient ces nouveaux marchés. Fait encore plus significatif, ces dernières années, des pays comme la Chine ou l'Inde n'ont pas tardé à élargir également leur offre de personnels hautement qualifiés, et leurs niveaux actuels d'investissement dans des formations très qualifiantes pourraient donner à penser que pour certains, la Chine en particulier, la concurrence qui s'exerce par des coûts de production industrielle relativement faibles n'est qu'une stratégie de transition qui doit les amener à s'aligner sur la production haut de gamme des pays de l'OCDE.

Ces développements représenteront ensemble de formidables changements pour les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE (Schleicher et Tremblay, 2006). S'il est vrai que les indicateurs de l'éducation diffusés dans la présente publication sont ciblés sur les performances des systèmes éducatifs dans les pays de l'OCDE, le présent éditorial donne l'occasion d'examiner certains des défis en jeu dans une perspective plus large.

### ■ Le défi de la quantité

L'Indicateur A1 révèle le rythme auquel les systèmes éducatifs se sont transformés pour faire face à l'accroissement de la demande de personnel plus qualifié. Il décrit le paysage éducatif dans la zone de l'OCDE dans les années 60, autrement dit le niveau de formation de la population actuelle des 50 à 64 ans ayant achevé avec succès le deuxième cycle du secondaire, qui, selon les indicateurs du rendement de l'éducation au regard du marché du travail, constitue le niveau de formation minimum dans l'économie du savoir. Il y a deux générations, les États-Unis devançaient largement tous les autres pays de l'OCDE et on peut raisonnablement supposer que la réussite économique de ce pays aujourd'hui découle, du moins en partie, de l'avantage qu'il a retiré d'avoir été le premier à se doter d'un capital humain dont le niveau de base était élevé. Toutefois, cet indicateur montre également que de nombreux pays avaient rattrapé les États-Unis dans les années 80 et les ont finalement dépassés. Il en va de même pour les titres et diplômes de l'enseignement tertiaire. Aujourd'hui, tous les membres de l'OCDE produisent un plus grand nombre de diplômés de l'université qu'ils ne le faisaient en 1960, mais le rythme de changement varie beaucoup de l'un à l'autre. La plupart des grandes économies d'Europe, en



particulier la France, l'Italie et le Royaume-Uni, ont tout juste maintenu leur position ou, dans le cas de l'Allemagne, se sont laissés sensiblement distancer. Si l'on considère les taux d'accès à l'université aujourd'hui, il y a lieu de penser que les écarts de niveaux de formation entre les pays risquent de se creuser dans les années à venir (Indicateur C2).

Le plus frappant, toutefois, c'est que l'Europe comme les États-Unis sont de plus en plus dépassés dans le domaine éducatif par les pays de l'Asie de l'Est. L'exemple de la Corée montre qu'il est possible de mettre en place des améliorations à un rythme soutenu : il y a tout juste deux générations, ce pays avait le niveau de vie de l'Afghanistan aujourd'hui et ses performances dans le domaine de l'éducation figuraient parmi les plus faibles des pays de l'OCDE. Aujourd'hui, 97 % de tous les coréens âgés de 25 à 34 ans ont achevé le deuxième cycle du secondaire (Indicateur A2), taux qui place la Corée en tête dans la zone de l'OCDE, et ce pays peut soutenir la comparaison avec les pays du monde qui affichent les meilleures performances. De nombreux facteurs ont aidé la Corée à faire mieux que d'autres pays, partis eux aussi d'un faible niveau. Le plus important d'entre eux est peut-être que la société et les professionnels de l'éducation en Corée n'ont jamais accepté les cloisonnements systémiques et structurels qui ont entravé les processus d'apprentissage et renforcé les iniquités dans beaucoup d'autres pays. Lorsque la demande de formation a commencé à dépasser l'offre, les élèves et étudiants n'ont pas été renvoyés chez eux. Les établissements ont plutôt augmenté l'effectif de leurs classes et leurs heures d'ouverture et les parents se sont montrés prêts à compléter le service public en investissant largement à titre personnel dans la formation de leurs enfants (Indicateur B3). Ces réformes s'inspirent d'une logique de formation au mérite, dans laquelle les parcours d'études dépendent de ce que les enfants sont en mesure d'apprendre et non du milieu dont ils sont issus (Indicateur A5).

L'expérience coréenne n'est pas unique. Le Japon a connu une expansion certes un peu plus lente dans la mesure où le pays est parti d'un niveau relativement plus élevé que ne l'avait fait la Corée dans les années 60. Cela étant, le système éducatif japonais mesuré à l'aune des indicateurs de l'OCDE figure lui aussi parmi les plus performants aujourd'hui dans la zone de l'OCDE. De fait, dans de nombreux pays d'Asie, sous l'effet conjugué de l'accroissement démographique et de l'élargissement de l'accès à la formation, l'effectif d'élèves/étudiants a enregistré un accroissement spectaculaire qui, potentiellement, aboutira à un relèvement des niveaux de formation. Durant la seule période de 1995 à 2004, le nombre d'étudiants inscrits à l'université a plus que doublé en Chine et en Malaisie et a augmenté de 83 % en Thaïlande et de 51 % en Inde. Même si les taux d'obtention d'un diplôme en Chine et en Inde demeurent toujours bien inférieurs à la moyenne de l'OCDE, l'effectif pur et simple de la population scolarisée dans le deuxième cycle du secondaire et dans le supérieur dans ces pays se traduit par des sorties considérables de diplômés en chiffres absolus : en 2005, la Chine produisait déjà 10,8 millions de diplômés du deuxième cycle du secondaire soit deux fois et demie le nombre atteint dans la zone de l'Union européenne ; ce pays a également dépassé l'Union européenne en ce qui concerne le nombre de diplômés du tertiaire avec 4,4 millions de diplômés sortant des établissements d'enseignement tertiaire chinois contre 2,5 millions dans l'Union européenne, même si une proportion non négligeable des titres chinois sanctionne des formations relativement courtes à vocation professionnelle et même si ce pays continue de se heurter à un problème qualitatif de taille (OCDE, 2005d, et Ministère chinois de l'éducation, 2006). En 2003, l'Inde a elle aussi produit quasiment autant de diplômés du deuxième cycle du secondaire que les pays de l'Union européenne.

Ce constat tend à montrer que l'époque où les pays de l'OCDE rivalisaient principalement avec des pays qui proposaient des emplois peu qualifiés et faiblement rémunérés est révolue. Aujourd'hui, des pays comme la Chine ou l'Inde commencent à fournir du personnel hautement qualifié à un coût limité et à un rythme sans cesse croissant, et les pays de l'OCDE ne peuvent supprimer les pressions qui résultent de cette évolution si ce n'est au détriment de leur propre prospérité économique.

Et pourtant, le principal défi réside peut-être dans la concurrence à affronter pour obtenir du personnel très qualifié. Dans le passé, des économies comme la Chine ou l'Inde étaient incapables d'offrir des emplois adéquats à leur propre élite et c'est largement aux pays de l'OCDE que leurs investissements dans la formation ont bénéficié. Par exemple, la proportion des postes occupés aux États-Unis dans le domaine des sciences et de l'ingénierie par des diplômés du tertiaire nés à l'étranger est passée de 14 à 22 % entre 1990 et 2000 et de 24 à 38 % si l'on considère uniquement les personnels dans ce domaine ayant le niveau du doctorat (United States National Science Board, 2003). Mais alors que la technologie a pour effet d'égaliser les chances, l'époque où ces étudiants ne pouvaient réussir que s'ils émigraient en Europe ou aux États-Unis arrive maintenant à son terme. Les ingénieurs indiens, par exemple, ont de plus en plus la possibilité de travailler partout dans le monde sans sortir de leur pays, qu'ils soient employés par des entreprises indiennes ou par des entreprises implantées dans la zone de l'OCDE et externalisant leurs services vers l'Inde.

### ■ Le défi de la qualité

Les pays de l'OCDE seront en mesure de soutenir la concurrence dans l'économie mondiale du savoir selon qu'ils pourront ou non répondre à la demande, en expansion rapide, de personnel hautement qualifié. Cette capacité sera elle-même fonction d'une amélioration sensible de la qualité des résultats scolaires et d'une répartition plus équitable des possibilités de formation.

Le compteur tourne et nous allons manquer de temps. Toutes les huit secondes, un élève dans la zone de l'OCDE sort du système scolaire sans avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle du secondaire, et son avenir s'annonce sombre : en moyenne, 26 % des adultes sans diplôme de ce niveau ont une rémunération au moins 50 % inférieure aux revenus du travail médians à l'échelle nationale. Dans deux pays seulement, plus de 5 % de ces adultes se trouvent dans le groupe dont les revenus du travail moyens sont plus de deux fois supérieurs à la médiane nationale (Indicateur A9). De plus, comme il ressort du même indicateur, ceux qui n'ont pas obtenu un solide diplôme de base sont de plus en plus pénalisés à mesure que les années passent.

Le Programme international de l'OCDE pour l'évaluation des acquis des élèves (PISA) permet aussi désormais de comparer directement et à intervalles réguliers la qualité des résultats éducatifs dans les principaux pays industrialisés qui représentent près de 90 % de l'économie mondiale. La toute dernière évaluation du PISA effectuée en 2003 était ciblée sur la capacité des élèves à analyser, raisonner et communiquer efficacement quand ils posent, résolvent et interprètent des problèmes mathématiques dans diverses situations. Bien que ces compétences reflètent des objectifs recherchés dans de nombreux programmes d'enseignement nationaux, l'enquête du PISA a révélé que les performances des jeunes de 15 ans aux États-Unis et dans la plupart des grandes économies européennes se situaient seulement aux alentours ou en dessous de la moyenne de l'OCDE. À l'inverse, les systèmes éducatifs des six pays de l'Asie de l'Est qui ont pris part à l'évaluation 2003 du PISA figurent parmi les dix meilleurs. Il est aussi intéressant de noter que les systèmes éducatifs

des pays de l'Asie de l'Est réussissent sans oublier en chemin de nombreux élèves ; la Finlande, le Canada et les Pays-Bas obtiennent eux aussi, il est vrai, de bons résultats à cet égard (Indicateur A5). En revanche, 20 % en moyenne des jeunes de 15 ans dans l'Union européenne, plus d'un quart en Italie, au Mexique, au Portugal, en Turquie ainsi qu'aux États-Unis obtiennent en mathématiques des résultats classés au niveau 1 ou en dessous dans l'enquête du PISA. Ces jeunes sont en danger car ils n'ont pas su démontrer la maîtrise des compétences de base en mathématiques qui leur permettrait d'élargir leurs horizons dans la suite de leur parcours scolaire et au-delà. Ces jeunes représentent non seulement une forte proportion mais également un effectif important en chiffre absolu : dans la zone de l'OCDE, 3,6 millions de jeunes de 15 ans ont obtenu des performances de niveau 1 ou en dessous en 2003.

Néanmoins, les indicateurs de l'OCDE mettent également en lumière d'importantes difficultés pour les systèmes éducatifs des pays de l'Asie de l'Est. À une époque où la réussite future des élèves résultera dans une large mesure de leur capacité à élargir leurs horizons et à continuer à apprendre toute leur vie durant, les élèves ne doivent pas se contenter d'acquérir de solides compétences dans divers champs disciplinaires ; il leur faut aussi adopter une attitude positive et des stratégies d'apprentissage efficaces. Dans ce domaine, les performances de la plupart des pays de l'Asie de l'Est laissent relativement à désirer. Ainsi, bien que les résultats du Japon en mathématiques soient bons, seulement un quart environ des jeunes japonais de 15 ans signalent faire des mathématiques par plaisir, soit en gros moitié moins qu'au Danemark, pays qui à cet égard se place en tête. L'essentiel, pourrait-on affirmer, ce sont les connaissances acquises et non l'intérêt des élèves pour la discipline. Toutefois, les données recueillies dans le cadre du PISA révèlent que la relation entre la motivation et les performances est aussi forte au Japon qu'elle l'est au Danemark. Au-delà de leur intérêt général pour les mathématiques, les jeunes de 15 ans dans de nombreux pays asiatiques considèrent également que les mathématiques enseignées dans leur établissement scolaire sont comparativement peu utiles pour leur vie future.

### ■ Le défi de l'équité

De nombreux systèmes éducatifs prétendent garantir l'équité des chances de formation. Or, c'est peut-être sur ce point que la déception est la plus grande. Selon l'enquête du PISA, le rôle que joue le milieu social dans la détermination des performances des élèves est encore plus marqué dans des pays comme l'Allemagne, la France et l'Italie qu'aux États-Unis. Par ailleurs, aussi bien en Europe qu'aux États-Unis, les inégalités socioéconomiques sont plus importantes que dans n'importe quel pays d'Asie pour lequel des données comparables sont disponibles (Indicateur A5). Les résultats montrent que les élèves issus de milieux socioéconomiques difficiles ne bénéficient pas des mêmes chances de formation que les enfants des familles des classes moyennes et supérieures. Les données permettent même de penser que dans de nombreux pays de l'OCDE, les établissements scolaires accentuent les inégalités socioéconomiques existantes.

À l'inverse, la Finlande et le Canada, ainsi que cinq des six pays de l'Asie de l'Est et du Sud-Est pour lesquels des données ont été recueillies dans le cadre du PISA, figurent parmi les pays dont le milieu social a l'incidence la plus faible sur la réussite des élèves. Ce constat donne à penser que les systèmes éducatifs de ces pays parviennent mieux à créer des méritocraties qui maximisent avec plus d'efficacité le potentiel humain national. Les données fournissent également quelques explications. Ainsi, elles amènent à dresser le constat suivant : la variation globale des résultats des élèves, les écarts de résultats d'un établissement à l'autre et la concentration des résultats

scolaires en fonction du milieu social sont en général plus marqués dans les pays qui pratiquent une stratification rigide dès un jeune âge entre les types de programmes et d'écoles que dans les systèmes où les programmes d'enseignement ne diffèrent guère d'un établissement à l'autre (Indicateur A7). Le système scolaire allemand, par exemple, répartit les enfants dès l'âge de 10 ans entre la filière d'enseignement classique et celle de formation professionnelle. Au bout du compte, les enfants allemands dont les parents occupent des emplois hautement qualifiés non manuels ont quatre fois plus de chances d'être scolarisés dans des filières conduisant à l'université que ceux dont les parents occupent un emploi manuel ou exigeant peu de qualifications, même si les enfants affichent le même niveau de résultats scolaires à un jeune âge. Des systèmes de ce genre ont pu fonctionner pendant longtemps en Europe parce qu'au siècle dernier, époque où ces systèmes ont été établis et où la production industrielle de masse prédominait, ils étaient bien adaptés à leur finalité, à savoir doter de qualifications de base un vaste groupe d'ouvriers produisant en grande série et, parallèlement, cibler les ressources sur une petite élite capable d'innover. Cette solution était adaptée à une époque où l'on trouvait pléthore d'emplois exigeant uniquement des qualifications de base, mais elle ne l'est plus désormais dans un monde où les technologies ont égalisé les chances.

Le problème d'équité ne se limite pas à l'enseignement secondaire ou même tertiaire. La formation initiale à elle seule ne suffit pas pour faire face à la progression et à l'évolution de la demande de personnel qualifié, et la formation tout au long de la vie occupe aujourd'hui une place essentielle dans les préoccupations des décideurs publics nationaux. La réalité, toutefois, c'est que les personnes qui ont le plus besoin d'un enseignement et d'une formation post-scolaires, c'est-à-dire celles qui ne sont pas allées au terme de l'enseignement secondaire, les chômeurs ou encore les personnes qui occupent des emplois exigeant peu de qualifications, sont celles qui ont le moins de chances d'en bénéficier. De fait, les possibilités de formation sont le plus souvent offertes aux salariés qui dans les entreprises occupent des postes à plein temps ou permanents et elles concernent en général les postes d'encadrement ou de haut niveau. Elles s'adressent aussi plus souvent aux jeunes et aux personnes en milieu de carrière qu'aux travailleurs relativement âgés. Il est plus inquiétant encore d'observer la proportion non négligeable de jeunes dont le niveau d'études est faible et qui ne sont ni au travail ni en formation ; cette population représente plus de 10 % de la classe d'âge des 15-19 ans dans des pays comme l'Italie, le Mexique, la République slovaque et la Turquie.

### ■ Le défi de l'ambition

L'externalisation de la production manufacturière ou des services de l'Europe ou de l'Amérique du Nord vers des pays comme la Chine ou l'Inde n'a pas pour seule finalité d'obtenir des services meilleur marché et plus efficaces mais a aussi pour but de favoriser la qualité et la productivité. Dans une certaine mesure, on peut expliquer ce phénomène par le fait que des emplois peu prestigieux et peu rémunérés dans les pays de l'OCDE peuvent facilement correspondre à des emplois dont le prestige et la rémunération sont élevés dans des pays où le niveau de revenu est en général plus faible. Toutefois, ce n'est pas la seule explication. Les indicateurs mettent aussi en évidence dans de nombreux pays de l'OCDE un manque d'ambition qui se reflète dans la médiocrité des résultats et des aspirations en matière d'éducation. À l'inverse, dans des pays comme la Corée, le Japon ou Hong Kong-Chine, les élèves, les parents et les enseignants, quel que soit le milieu économique dont ils sont issus, investissent temps et ressources afin de parvenir aux meilleurs résultats possibles à l'école et à l'université, car ils savent bien que cet

investissement est l'instrument le plus puissant de leur propre réussite à l'avenir et de celle de leur pays. Une enquête récente effectuée en Chine dans le but d'évaluer le temps total consacré à l'acquisition de connaissances permet également de dire que dans ce pays les élèves de 15 ans ont passé en moyenne près de 3 000 heures à apprendre en 2002 – à l'école, sous forme de cours supplémentaires de soutien ou en préparant leurs devoirs à la maison – soit près de deux fois plus que leurs pairs des pays de l'OCDE (Indicateur D2, Zhen 2006).

Le PISA a également interrogé les élèves de 15 ans sur leurs propres attentes concernant leurs études futures. Bien que les attentes d'élèves de cet âge puissent ne pas être toujours réalistes, elles donnent une idée de ce à quoi ces jeunes aspirent. Les résultats montrent que les élèves de 15 ans dans tous les pays d'Asie pour lesquels on dispose de données ont de très grandes aspirations puisque environ 60 à 70 % d'entre eux s'attendent à atteindre un niveau de formation tertiaire au Japon, à Hong Kong-Chine, à Macao-Chine, et en Thaïlande. En Corée, la proportion des jeunes de 15 ans qui comptent faire des études tertiaires atteint même 95 %. La situation est très différente en Europe où les élèves révèlent un faible degré d'aspiration à faire des études tertiaires, la moitié d'entre eux seulement pensant obtenir un diplôme à ce niveau d'enseignement au cours de leur vie. Les aspirations relativement faibles des élèves européens par rapport à celles de leurs pairs asiatiques résultent en partie de l'absence d'intégration sociale dans de nombreux systèmes éducatifs européens : si l'on compare les aspirations des élèves à suivre des études tertiaires par quartile de l'indice de la situation économique, sociale et culturelle des élèves, il apparaît nettement que les différences d'aspiration des élèves entre le quartile supérieur et le quartile inférieur sont sensiblement plus faibles dans la plupart des pays d'Asie qu'en Europe. La Corée et Macao-Chine, se distinguent en particulier : tous les élèves affichent des attentes élevées, quel que soit le milieu économique, social et culturel de leur famille.

Il convient cependant de ne pas oublier que la nature extrêmement compétitive des systèmes éducatifs des pays de l'Asie de l'Est conjuguée aux attentes excessivement élevées des enseignants font peser une pression considérable sur les élèves, qui se disent en général très angoissés : en effet, tous les pays de cette région qui ont pris part à l'enquête 2003 du PISA ont signalé que les élèves témoignaient pendant les épreuves de mathématiques d'un degré de désarroi et de détresse émotionnelle bien supérieur au niveau moyen observé dans les pays de l'OCDE. À Hong Kong-Chine, toutefois, les grandes attentes placées dans les élèves vont de pair avec un accompagnement pédagogique très soutenu ; en effet, les élèves signalent systématiquement que les enseignants s'intéressent au travail de chacun d'eux, fournissent une aide supplémentaire lorsqu'ils en ont besoin et répètent leurs cours jusqu'à ce que toute la classe ait compris. À l'inverse, les élèves dans toutes les grandes économies d'Europe, et plus particulièrement en Allemagne, en France, en Italie, en Pologne et aux Pays-Bas, font état d'un soutien sensiblement plus faible de la part de leurs professeurs. Le manque d'ambition conjugué à l'absence de soutien dans les systèmes éducatifs européens est un point de départ peu propice à la réussite future des populations.

## ■ Conclusion

Les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE vont devoir faire des progrès considérables pour répondre aux besoins des sociétés modernes. Certains des changements nécessaires exigeront des investissements supplémentaires mais tout donne également à penser que les financements, bien qu'indispensables, ne sont cependant pas une garantie suffisante pour obtenir de bons résultats.

En bref, les systèmes d'éducation doivent mettre en place des environnements pédagogiques plus ambitieux et plus favorables et apprendre à faire preuve de souplesse et d'efficacité pour améliorer les acquis. Il s'agit par ailleurs d'atténuer l'influence inhérente au milieu social et la régressivité parfois catastrophique des modalités auxquelles les systèmes existants ont recours pour financer les possibilités de formation – qui consistent à taxer les populations démunies pour subventionner les possibilités de formation des nantis.

Dans le même temps, les indicateurs de l'OCDE montrent que certains pays parviennent à relever les défis que sont la qualité, l'équité et l'efficacité. Ces pays se fixent des objectifs ambitieux auxquels d'autres peuvent aspirer à atteindre. La première étape consiste à accepter l'évaluation internationale des performances éducatives comme base d'amélioration au lieu de chercher des raisons pour lesquelles les systèmes éducatifs ne devraient, ou ne sauraient, être comparés. Seules les évaluations comparatives de ce genre peuvent permettre aux pays de comprendre les atouts et les faiblesses de leurs systèmes éducatifs respectifs et de repérer des pratiques exemplaires et des moyens de progresser. Le monde actuel n'a que faire des traditions et des réputations passées, traite les faiblesses sans complaisance et ignore les coutumes ou les pratiques. La réussite ira aux personnes et aux pays qui s'adaptent sans attendre, attendent pour se plaindre et n'attendent pas pour changer. La mission des gouvernements sera de s'assurer que les pays relèvent ce défi.

# INTRODUCTION : LES INDICATEURS ET LEUR STRUCTURE

## ■ La structure

*Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2006* présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent l'état présent 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. Ils 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 davantage 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 due au fait que nombre de caractéristiques des systèmes éducatifs ont des effets très différents selon le niveau du système auquel on se réfère. À 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. À 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. À 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 faibles). 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, élaborées 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 ont en règle générale 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 peut 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 2006* 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 exerçant une influence directe sur l'apprenant individuel par un effet de 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'informations sur les résultats, les moyens d'action et le contexte. Les taux d'accès et d'avancement constituent 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 données

Faute de données suffisantes, le champ couvert par les indicateurs reste limité pour de nombreux pays. Cependant, les données portent en principe 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. Excepté 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 OCDE* 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 OCDE 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 OCDE et le total OCDE ne sont calculés que compte tenu des pays ayant fourni des données pour 1995 et pour 2004. Ceci permet une comparaison de la moyenne OCDE et du total OCDE sur la période en évitant les écarts dus à l'exclusion de certains pays pour les différentes années.

Pour un grand nombre d'indicateurs, une moyenne UE-19 est également présentée. Il s'agit de la moyenne non pondérée des valeurs des 19 pays de l'OCDE qui sont membres de l'Union Européenne et pour lesquels des données sont disponibles ou peuvent être estimées. Ces 19 pays sont l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède.

### ■ 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/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006)) 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 les calculs 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).
- ~ La moyenne n'est pas comparable aux autres niveaux d'enseignement.

### ■ Pour en savoir plus

Le site web [www.oecd.org/edu/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006) 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 2006* sera indiqué sur [www.oecd.org/edu/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006).

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

Tout comme la précédente édition, la version 2006 de *Regards sur l'éducation* 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 ainsi 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* ; il aborde une sélection de thèmes dont l'importance est primordiale pour les pouvoirs publics. Les quatre chapitres de la prochaine édition d'*Analyse des politiques d'éducation* relient des observations déterminantes à leurs enjeux politiques sous les thèmes suivants : Valoriser le corps enseignant : comment répondre à ses aspirations et renforcer sa motivation ; les nouveaux outils pour enseigner et pour apprendre : l'évaluation formative au service de la réussite de tous les élèves ; les disparités filles-garçons et les mathématiques : performances, attitudes et motivation ; les grandes orientations concernant le marché international en expansion de l'enseignement supérieur.

#### ■ Codes des entités territoriales

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



Chapitre



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



## NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

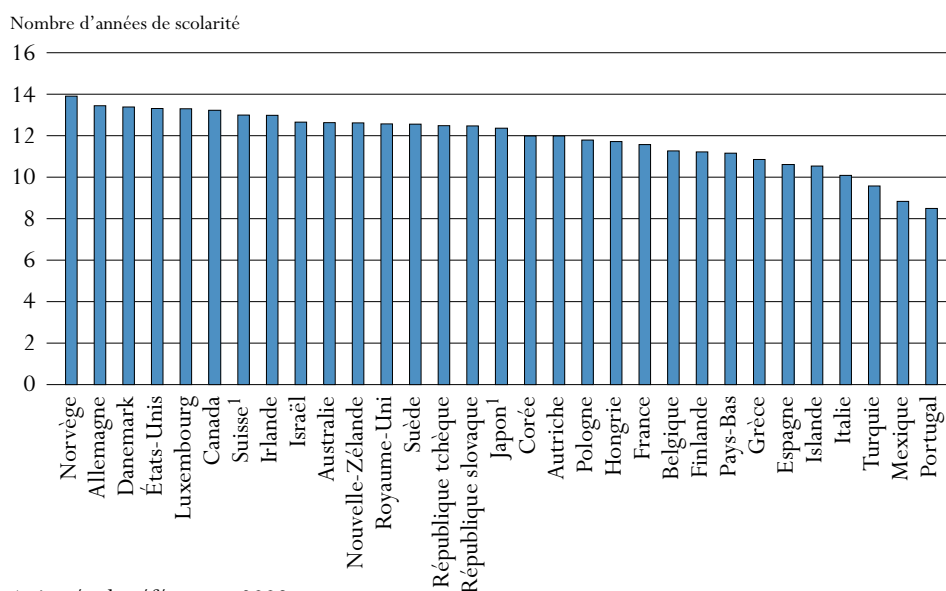
Cet indicateur mesure le niveau de formation de la population adulte sur la base des qualifications acquises dans le cadre institutionnel, ce qui donne une idée des connaissances et des compétences à la disposition des économies et des sociétés. Il rend compte également du niveau de formation par tranche d'âge, ce qui permet de prévoir l'évolution du niveau de formation de la population adulte dans les pays au cours des dix prochaines années et d'évaluer la variation de la contribution de chaque pays au capital humain hautement qualifié de l'OCDE, c'est-à-dire les titulaires d'un diplôme tertiaire.

### Points clés

#### Graphique A1.1. Niveau de formation des adultes exprimé en nombre moyen d'années dans le système éducatif (2004)

*Le graphique montre le nombre d'années d'études suivies dans le cadre institutionnel par les adultes aujourd'hui âgés de 25 à 64 ans.*

Dans les pays de l'OCDE, le niveau de formation de la population adulte correspond à 11,9 années d'études, une moyenne calculée en fonction de la durée des programmes de cours actuellement dispensés dans le cadre institutionnel. Dans les 17 pays qui se situent au-dessus de la moyenne de l'OCDE, le nombre moyen d'années d'études varie de 12 à 13,9. L'écart est plus important dans les 13 pays situés en dessous la moyenne de l'OCDE, où ce nombre varie de 8,5 à 11,8.



1. Année de référence : 2003.

*Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre moyen d'années de scolarité des individus âgés de 25 à 64 ans dans l'enseignement institutionnel.*

Source : OCDE, Tableau A1.5. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>



### 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 dans certains d'entre eux : dans 22 pays, cette proportion est comprise entre 73 et 97 % chez les adultes âgés de 25 à 34 ans. Parmi les pays accusant 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.
- Dans 18 pays de l'OCDE, le niveau de formation, mesuré ici en nombre moyen d'années d'études, reste plus élevé chez les hommes que chez les femmes, et parfois très nettement, notamment en Corée et en Suisse. Cependant, dans 10 des 18 pays, la différence entre hommes et femmes représente moins de 0,4 année.

## 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 favoriser l'innovation et la productivité économique. Elle contribue également à enrichir les connaissances scientifiques et culturelles.

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 n'a de sens que si l'on considère que le volume de connaissances et de compétences acquis par année d'études est équivalent dans tous les pays.

Le niveau de formation tertiaire est également au cœur des débats sur l'action publique, car il favorise l'innovation et la productivité économique. Dans ce contexte, cet indicateur rend compte de la contribution de chaque pays au capital humain hautement qualifié de l'OCDE, soit les titulaires d'un diplôme tertiaire, et de son évolution prévue dans les dix ans à venir.

## Observations et explications

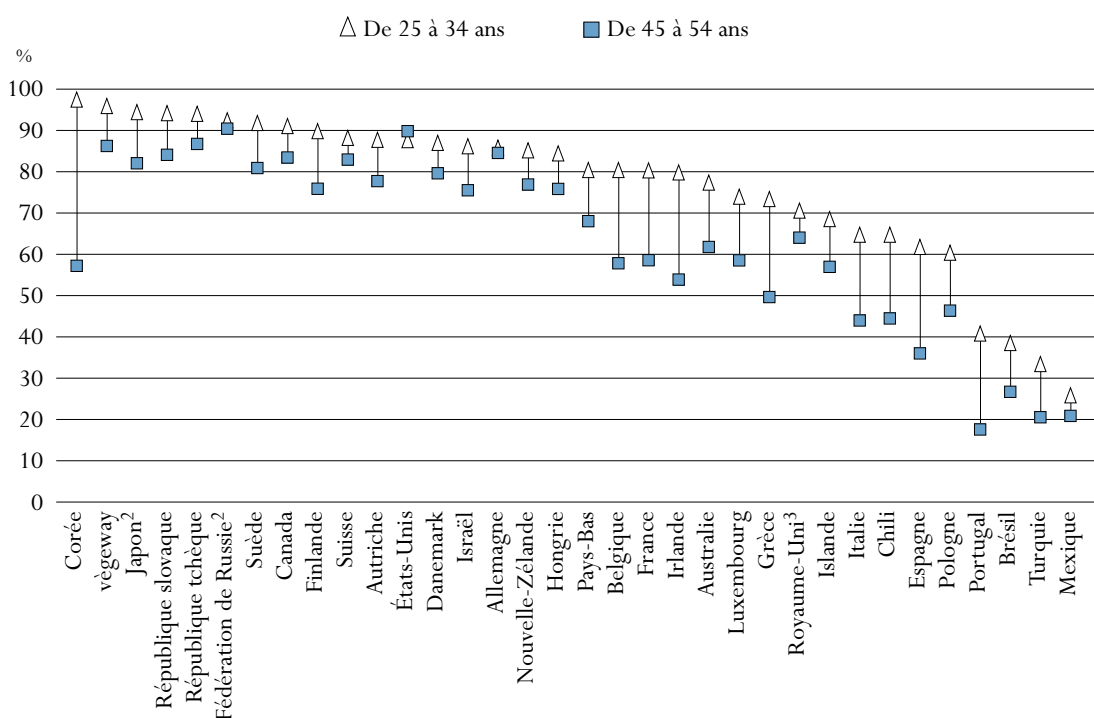
En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 42 % des adultes sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Moins d'un tiers des adultes ne sont pas allés au-delà du primaire ou du premier cycle du secondaire (30 %) et un quart d'entre eux ont obtenu un diplôme tertiaire (25 %) (voir le tableau A1.1a). Toutefois, la répartition des niveaux de formation dans la population adulte varie fortement d'un pays à l'autre.

Dans 23 des 30 pays de l'OCDE, ainsi que dans la Fédération de Russie et en Israël, pour les pays partenaires, la proportion d'individus de 25 à 64 ans qui ont au moins obtenu un diplôme de fin d'études secondaires est égale ou supérieure à 60 % (voir le tableau A1.2a). Dans certains pays, 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 n'ont pas terminé leurs études secondaires. Toutefois dans l'ensemble, 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, dans les pays de l'OCDE, la proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est plus élevée de 13 points de pourcentage chez les 25-34 ans que chez les 45-54 ans. L'augmentation est particulièrement forte en Belgique, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie et au Portugal et, dans les pays partenaires, au Chili, où les écarts entre ces deux groupes d'âges représentent au moins 20 points de pourcentage.

Dans les pays où le niveau de formation est élevé chez les adultes, les différences de niveau de formation sont moins marquées entre les groupes d'âge (voir le tableau A1.2a). La Corée fait exception à la règle : l'écart entre la génération des 25-34 ans et celle des 45-54 ans atteint

### Graphique A1.2. Population titulaire d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire<sup>1</sup> (2004)

Pourcentage, par groupe d'âge



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

2. Année de référence : 2003.

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

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau A1.2a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqa2006](http://www.oecd.org/edu/eqa2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>

40 points de pourcentage. Dans les pays où plus de 80 % des individus âgés de 25 à 64 ans sont au moins titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, l'écart entre la génération des 25-34 ans et la génération des 45-54 ans ne représente que 7 points de pourcentage en moyenne. 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 conséquent, l'écart entre ces groupes représente en moyenne 13 points de pourcentage. Seuls sept d'entre eux (le Canada, le Danemark, les États-Unis, le Mexique, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suisse) présentent des écarts inférieurs à 8 points de pourcentage.

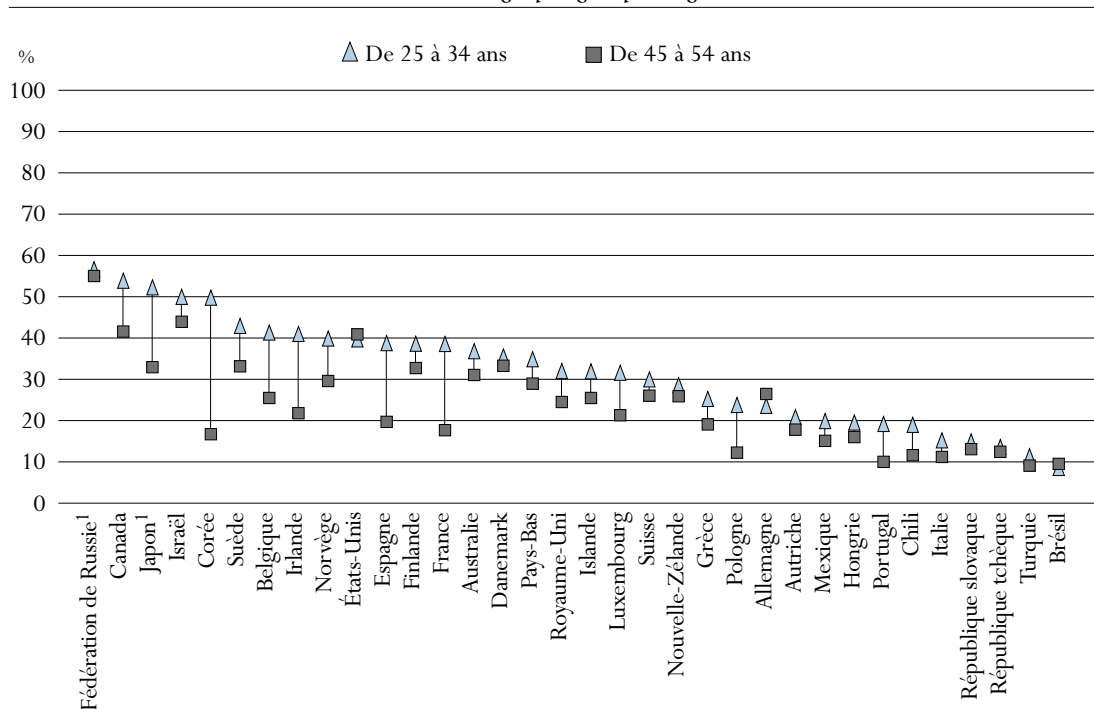
Le relèvement des qualifications requises sur le marché du travail et l'augmentation de l'espérance de scolarisation, voire, dans certains pays, les efforts des pouvoirs publics, ont donné lieu à un accroissement sensible de la proportion de jeunes qui obtiennent un diplôme de fin d'études tertiaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 31 % des individus de 25 à 34 ans sont titulaires d'un diplôme tertiaire. L'augmentation est nette par rapport aux années précédentes, sachant que 23 % seulement des individus âgés de 45 à 54 ans ont terminé des études tertiaires

A1

(voir le tableau A1.3a). La progression entre générations a été particulièrement significative en Belgique, en Corée, en Espagne, en France, en Irlande et au Japon. L'Allemagne et les États-Unis sont les seuls pays où la proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire est plus élevée chez les 45-54 ans que chez les 25-34 ans.

Il est intéressant de constater que dans de nombreux pays, la forte augmentation de la proportion de diplômés du tertiaire n'est en rien liée à une dévalorisation des qualifications tertiaires sur le marché du travail. Les cinq pays qui affichent la progression la plus sensible du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire entre la génération des 25-34 ans et des 35-44 ans sont la Corée, l'Espagne, la France, l'Irlande et la Pologne (voir le tableau A1.3a). Parmi ces cinq pays, seule l'Espagne connaît un déclin significatif de l'avantage salarial que procure ce niveau de formation, du moins entre 1997 et 2004 (voir le tableau A9.2a). Les données de la Pologne (voir le tableau A9.2a) ne sont disponibles que pour l'année 2004, mais elles révèlent un différentiel salarial très net en faveur des titulaires d'un diplôme tertiaire. Par ailleurs, l'indicateur A8 montre que, depuis 1995, le taux de chômage des diplômés du tertiaire est stable en Corée et en France, qu'il a diminué fortement en Espagne et, dans une moindre mesure en Irlande, et qu'il a augmenté en Pologne. Toutefois, en Pologne, le taux de chômage des diplômés du tertiaire atteint 6,2 %, un taux nettement plus proche de la moyenne de l'OCDE que ne le sont les taux de chômage du reste de la population (voir le tableau A8.4a).

**Graphique A1.3. Population ayant atteint une formation tertiaire (2004)**  
*Pourcentage, par groupe d'âge*



1. Année de référence : 2003.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus âgés de 25 à 34 ans ayant un niveau de formation tertiaire.  
 Source : OCDE. Tableau A1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>

La proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire reste très variable d'un pays à l'autre. Moins de 15 % des individus âgés de 25 à 64 ans sont titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires – de type A ou B – en Italie, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, contre 45 % au Canada. Cette proportion est égale ou supérieure à 30 % dans neuf autres pays (voir le tableau A1.3a).

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 représente moins de 9 % en Autriche, 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 et en Suède (voir le tableau A1.3a).

Il est également intéressant d'analyser la contribution de chaque pays au capital humain hautement qualifié des pays de l'OCDE, c'est-à-dire les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ou d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau. Ces individus très qualifiés sont nettement plus nombreux dans les pays plus peuplés et où la proportion de titulaires d'un diplôme du tertiaire est élevée. Les États-Unis occupent la première place du classement : les individus de 35 à 64 ans qui sont titulaires d'un diplôme tertiaire représentent 40,8 % du capital humain hautement qualifié de l'OCDE. Ils sont suivis par le Japon, qui y contribue à hauteur de 11,6 %.

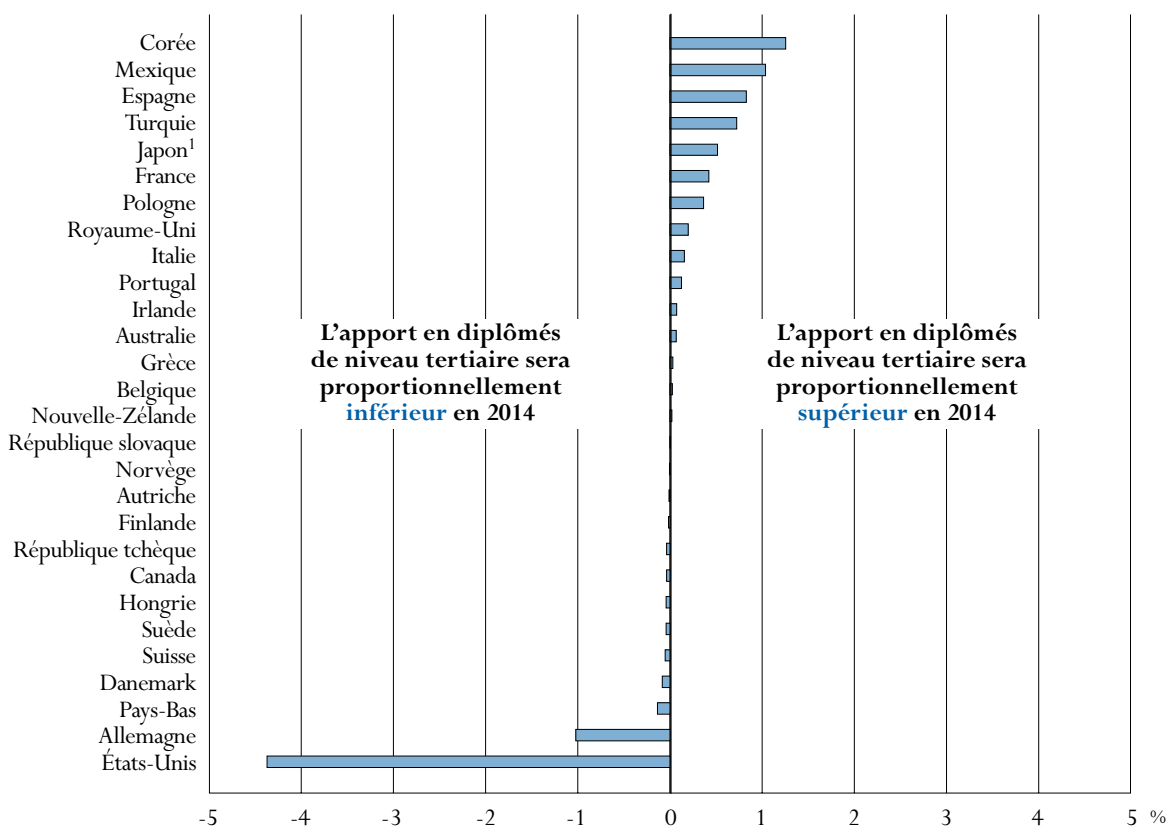
Les proportions actuelles de diplômés du tertiaire dans toutes les classes d'âge peuvent être utilisées pour prévoir leur évolution à moyen terme. Le moyen le plus simple est de reporter de dix ans les coefficients actuels des différentes classes d'âge de dix ans, c'est-à-dire d'appliquer ceux de la génération des 25-34 ans observés en 2004 à la génération des 35-44 ans en 2014, et ainsi de suite pour les autres générations. Ce mode de calcul permet de donner une idée générale de l'évolution de la proportion des diplômés du tertiaire dans la population de 35 à 64 ans dans tous les pays et de la variation de la contribution de chacun d'entre eux au capital humain hautement qualifié de l'OCDE. Ces projections strictement mécaniques – qui ne tiennent pas compte de facteurs tels que la réorientation de l'action publique, les changements dans les tendances d'apprentissage chez les adultes, les contraintes institutionnelles, l'évolution démographique et l'impact de l'immigration – montrent que sept pays pourraient assister à une baisse de leur contribution au capital humain hautement qualifié de l'OCDE, à savoir l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, les États-Unis, la Hongrie, les Pays-Bas et la Suède. Une augmentation sensible de la contribution au capital humain hautement qualifié de l'OCDE est prévue en Corée, en Espagne, au Japon, au Mexique, en Pologne, au Royaume-Uni et en Turquie, des pays très peuplés où les proportions de diplômés du tertiaire sont significativement plus élevées dans les jeunes générations (voir le tableau A1.4 et le graphique A1.4).

Dans les pays de l'OCDE, le niveau de formation de la population adulte correspond à 11,9 années d'études (moyenne calculée sur la base des programmes de cours actuellement dispensés). Dans les 17 pays situés au-dessus de la moyenne de l'OCDE, le nombre moyen d'années d'études varie de 12 à 13,9. Il fluctue davantage dans les 13 pays qui se situent en dessous de la moyenne de l'OCDE, à savoir entre 8,5 à 11,8 années (voir le tableau A1.5).

A1

**Graphique A1.4. Variation de la contribution de chaque pays au nombre de diplômés du tertiaire total de l'OCDE (entre 2004 et 2014)**

*Variation en points de pourcentage de la proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire de type 5A/6 dans la population de l'OCDE de 2004 aux prévisions pour 2014*



1. Année de référence : 2003.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'augmentation de la part d'individus ayant un niveau de formation tertiaire entre 2004 et 2014.

Source : OCDE. Tableau A1.4. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

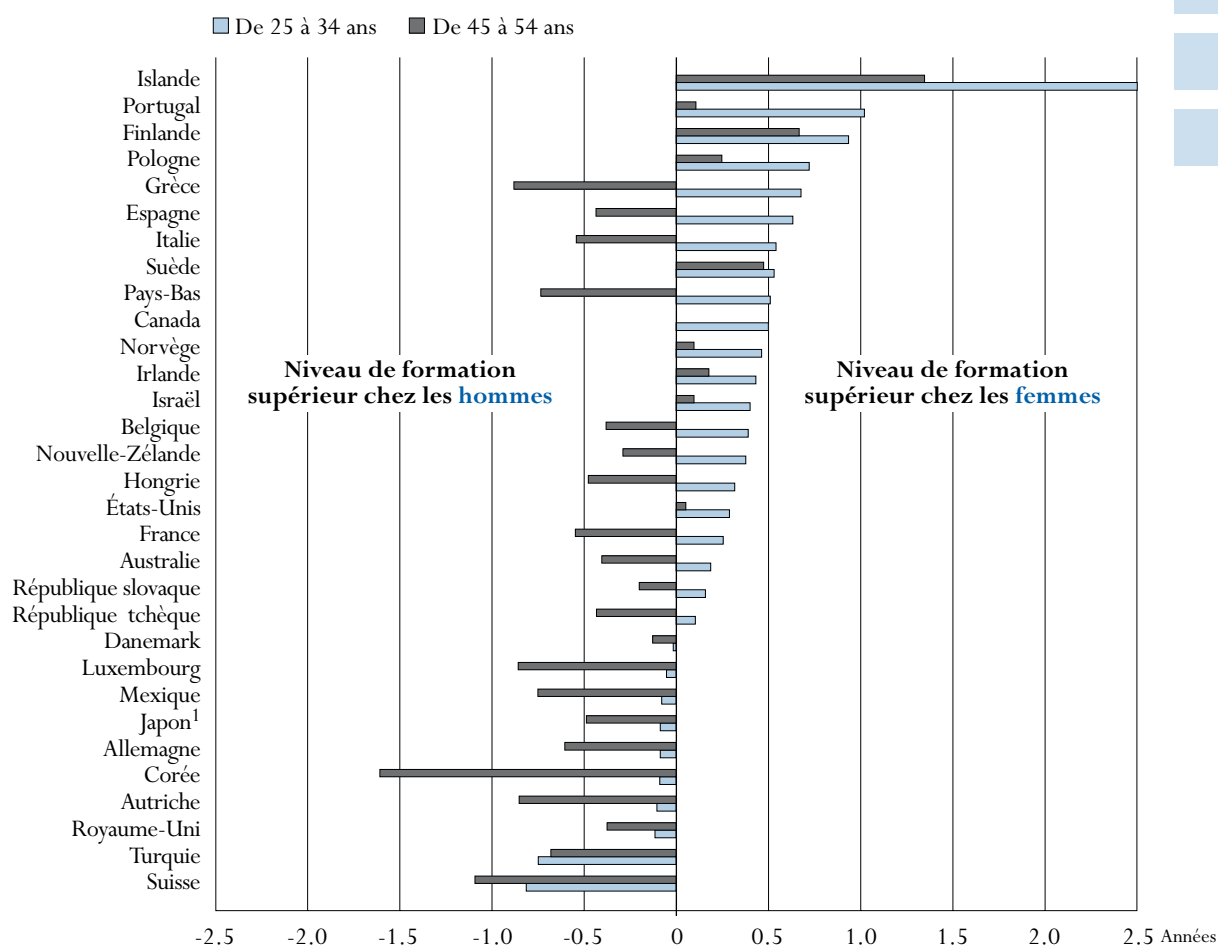
StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>

Le niveau de formation (c'est-à-dire le nombre moyen d'années d'études) des hommes reste supérieur à celui des femmes dans 18 pays de l'OCDE, et cela parfois très nettement comme en Corée et en Suisse. Cependant, dans 8 pays de l'OCDE (en l'occurrence au Canada, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Islande, en Pologne, au Portugal et en Suède), le niveau de formation des femmes âgées de 25 à 64 ans est légèrement supérieur à celui des hommes.

Les différences de niveau de formation entre hommes et femmes varient fortement d'une génération à l'autre (voir le graphique A1.5). Les écarts, exprimés ici en nombre moyen d'années d'études, ne sont favorables aux femmes que dans 3 pays chez les individus âgés de 55 à 64 ans (voir le tableau A1.5). Par contre, la tendance s'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 est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans ce groupe d'âge. Sur les 10 pays restants, seuls 2, la Suisse et la Turquie, présentent des écarts de plus de 0,5 année d'études en faveur des hommes.

**Graphique A1.5. Différence de niveau de formation entre hommes et femmes exprimée en nombre moyen d'années de scolarité dans l'enseignement formel (2004)**

Nombre d'années, selon le groupe d'âge



1. Année de référence : 2003.

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

Source : OCDE, Tableau A1.5. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>**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/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

Les profils de niveaux de formation utilisés ici sont établis à partir du pourcentage de la population active de 25 à 64 ans qui a atteint un niveau d'enseignement donné. La désignation des différents niveaux d'enseignement repose sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). La description des niveaux de formation de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement correspondants par pays figure à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

## A1

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 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.

La répartition des diplômés du tertiaire entre les pays (voir le tableau A1.4) est calculée comme suit : les nombres de titulaires de qualifications tertiaires de niveau 5A/6 de tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles ont été additionnés ; à partir de ce total on a déterminé les pourcentages respectifs de chaque pays. L'évolution de ces parts d'ici 2014, qui figure également dans le tableau A1.4, est estimée sur la base de projections qui consistent à reporter les coefficients actuels des différentes classes d'âge de dix ans, c'est-à-dire à appliquer ceux de la génération des 25-34 ans observés en 2004 à la génération des 35-44 ans en 2014, et ainsi de suite pour les autres générations. Les chiffres prévus en 2014 dans tous les groupes d'âge sont donc identiques à ceux observés dans les mêmes groupes d'âge dix ans plus tôt.

Le nombre moyen d'années d'études 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 (UNESCO, OCDE et Eurostat) de collecte de données.

### Autres références

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web :

<http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>

- *Niveau de formation de la population adulte selon le sexe (2004)*  
*Tableau A1.1b. Hommes*  
*Tableau A1.1c. Femmes*
- *Niveau de formation égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population selon le sexe (2004)*  
*Tableau A1.2b. Hommes*  
*Tableau A1.2c. Femmes*
- *Niveau de formation tertiaire dans la population selon le sexe (2004)*  
*Tableau A1.3b. Hommes*  
*Tableau A1.3c. Femmes*



Tableau A1.1a.  
Niveau de formation de la population adulte (2004)  
Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation le plus élevé atteint

	Pré- primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire			Tous niveaux de formation confondus
			CITE 3C court	CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A	Programmes de recherche de haut niveau	
			(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	
<b>PAYS membres de l'OCDE</b>										
Australie	x(2)	36	a	11	20	3	9	22	x(8)	100
Autriche	x(2)	20	a	47	6	9	9	9	x(8)	100
Belgique	16	19	a	9	24	1	17	13	n	100
Canada	5	11	a	x(5)	27	12	22	22	x(8)	100
Rép. tchèque	n	11	n	43	33	n	x(8)	12	x(8)	100
Danemark	1	16	2	45	4	n	7	25	n	100
Finlande	13	10	a	a	43	n	17	16	1	100
France	15	20	a	31	10	n	10	14	x(8)	100
Allemagne	2	14	a	50	2	6	10	13	2	100
Grèce	31	11	2	n	27	8	6	14	n	100
Hongrie	2	23	a	29	28	2	n	16	n	100
Islande	3	29	7	21	9	3	4	24	n	100
Irlande	18	19	n	a	24	10	10	17	n	100
Italie	19	32	1	7	28	1	x(8)	11	n	100
Japon <sup>1</sup>	x(2)	16	a	x(5)	47	a	17	21	x(8)	100
Corée	13	13	a	x(5)	44	a	8	22	x(8)	100
Luxembourg	19	3	15	18	15	6	9	11	2	100
Mexique	51	26	a	6	x(2)	a	2	14	x(8)	100
Pays-Bas	8	21	x(4)	16	22	4	2	26	n	100
Nouvelle-Zélande	x(2)	22	a	x(5)	43	10	8	18	x(8)	100
Norvège	n	11	a	41	12	3	2	29	1	100
Pologne	x(2)	16	34	a	31	4	x(8)	16	x(8)	100
Portugal	61	14	x(5)	x(5)	12	1	x(8)	12	1	100
Rép. slovaque	1	15	x(4)	36	36	x(5)	1	12	n	100
Espagne	28	27	c	6	12	c	7	19	c	100
Suède	7	10	a	x(5)	48	x(7)	15	19	x(8)	100
Suisse	3	12	2	41	6	7	10	16	2	100
Turquie	64	10	a	6	11	a	x(8)	9	x(8)	100
Royaume-Uni	n	15	20	21	15	a	9	14	6	100
États-Unis	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100
	<b>Ayant obtenu le premier cycle du secondaire</b>		<b>Ayant obtenu le deuxième cycle du secondaire</b>				<b>Ayant obtenu une formation</b>			
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	30		42				25			
<i>Moyenne de EU-19</i>	29		45				23			
<b>Pays partenaires</b>										
Brésil	57	14	x(5)	x(5)	22	a	x(8)	8	x(8)	100
Chili	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
Israël	x(2)	21	x(5)	x(5)	34	a	16	28	1	100
Fédération de Russie <sup>1</sup>	3	8	x(5)	x(5)	34	x(5)	34	21	x(8)	100

1. Année de référence 2003

Remarque: Les moyennes ont été agrégées du fait du trop grand nombre de données manquantes dans certaines catégories.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>

A1

Tableau A1.2a.  
 Population titulaire d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire<sup>1</sup> (2004)  
 Pourcentage selon le groupe d'âge

	Groupe d'âge				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
<b>PAYS membres de l'OCDE</b>					
Australie	64	77	65	62	49
Autriche	80	87	84	78	69
Belgique	64	80	70	58	45
Canada	84	91	88	83	73
Rép. tchèque	89	94	93	87	82
Danemark	81	86	82	79	77
Finlande	78	89	86	76	59
France	65	80	70	59	49
Allemagne	84	85	86	84	79
Grèce	56	73	64	50	31
Hongrie	75	84	82	76	57
Islande	60	68	64	57	46
Irlande	63	79	68	54	39
Italie	48	64	52	44	28
Japon <sup>2</sup>	84	94	94	82	65
Corée	74	97	86	57	34
Luxembourg	62	74	64	58	51
Mexique	23	25	25	21	13
Pays-Bas	71	80	74	68	59
Nouvelle-Zélande	78	85	81	77	64
Norvège	88	96	92	86	78
Pologne	50	60	49	46	42
Portugal	25	40	26	18	12
Rép. slovaque	85	94	91	84	64
Espagne	45	61	50	36	21
Suède	83	91	89	81	71
Suisse	85	89	86	83	79
Turquie	26	33	24	20	14
Royaume-Uni <sup>3</sup>	65	70	65	64	59
États-Unis	88	87	88	90	86
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>67</i>	<i>77</i>	<i>71</i>	<i>64</i>	<i>53</i>
<i>Moyenne de EU-19</i>	<i>67</i>	<i>78</i>	<i>71</i>	<i>63</i>	<i>52</i>
<b>Pays partenaires</b>					
Brésil	30	38	32	27	11
Chili	50	64	53	44	32
Israël	79	86	81	75	68
Fédération de Russie <sup>2</sup>	89	92	95	90	72

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

2. Année de référence : 2003.

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

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>

Tableau A1.3a.  
**Population ayant atteint une formation tertiaire (2004)**  
 Pourcentage de la population titulaire d'un diplôme tertiaire de type B ou A ou d'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)
<b>PAYS membres de l'OCDE</b>															
Australie	9	9	9	9	8	22	27	22	22	15	31	36	31	31	23
Autriche	9	9	9	10	9	9	11	11	8	6	18	20	20	18	15
Belgique	17	22	19	14	11	14	19	15	11	9	30	41	32	25	20
Canada	22	26	23	21	15	22	27	23	20	18	45	53	47	41	35
Rép. tchèque	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	12	13	14	12	10
Danemark	7	8	8	7	6	25	27	26	26	21	32	35	34	33	27
Finlande	17	14	22	18	12	17	24	18	14	13	34	38	40	32	25
France	10	16	10	7	4	14	22	13	11	10	24	38	24	18	14
Allemagne	10	8	11	11	10	15	15	15	16	12	25	23	27	26	23
Grèce	6	7	8	5	3	15	17	17	14	9	21	25	25	19	12
Hongrie	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	17	19	18	16	14
Islande	4	3	7	5	2	24	28	27	21	16	28	31	33	25	17
Irlande	10	15	11	8	6	18	26	18	13	10	28	40	29	22	16
Italie	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	11	15	12	11	7
Japon <sup>1</sup>	17	25	20	13	7	21	26	25	20	12	37	52	45	33	19
Corée	8	18	7	2	1	22	31	26	14	9	30	49	33	16	10
Luxembourg	9	13	10	8	6	13	17	13	13	10	23	31	22	21	16
Mexique	2	3	2	1	1	14	16	16	14	8	16	19	18	15	8
Pays-Bas	2	2	3	2	2	27	32	27	26	22	29	34	30	29	24
Nouvelle-Zélande	8	5	7	9	10	18	23	19	16	10	25	28	26	26	20
Norvège	2	2	2	3	2	29	37	32	26	21	32	39	34	29	23
Pologne	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	16	23	14	12	12
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	19	13	10	7
Rép. slovaque	1	1	1	1	0	12	14	12	12	9	12	14	12	13	9
Espagne	7	12	9	4	3	19	27	20	15	10	26	38	28	19	12
Suède	15	16	18	16	11	19	26	18	17	16	35	42	36	33	27
Suisse	10	10	11	11	8	18	20	20	17	14	28	30	31	28	22
Turquie	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	9	11	8	9	7
Royaume-Uni	8	8	8	8	7	18	23	17	16	14	26	31	25	24	21
États-Unis	9	9	10	10	8	30	30	30	31	28	39	39	39	41	36
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>18</b>
<b>Moyenne de EU-19</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>23</b>	<b>28</b>	<b>24</b>	<b>21</b>	<b>16</b>
<b>Pays partenaires</b>															
Brésil	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8	8	9	9	4
Chili	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
Israël	16	15	16	16	17	29	34	27	27	26	45	49	44	44	42
Fédération de Russie <sup>1</sup>	34	35	37	34	26	21	22	22	20	19	55	56	59	55	45

1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>

Tableau A1.4.  
**Répartition des titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A/6 dans la population de l'OCDE**  
**(situation en 2004 et prévision pour 2014)**  
 Pourcentage de personnes titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A/6 dans la population de l'OCDE âgée de 35 à 64 ans

PAYS membres de l'OCDE	Situation en 2004				Prévision pour 2014			
	Groupe d'âge				Groupe d'âge			
	35-64	35-44	45-54	55-64	35-64	35-44	45-54	55-64
Australie	1.9	1.8	2.0	1.7	1.9	2.0	1.8	2.0
Autriche	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.3
Belgique	0.6	0.7	0.5	0.5	0.6	0.6	0.7	0.5
Canada	3.5	3.7	3.5	3.3	3.5	3.3	3.7	3.5
Rép. tchèque	0.6	0.5	0.6	0.8	0.6	0.6	0.5	0.6
Danemark	0.7	0.6	0.7	0.8	0.6	0.5	0.6	0.7
Finlande	0.4	0.4	0.4	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4
France	3.3	3.3	3.1	3.8	3.8	4.6	3.3	3.1
Allemagne	6.0	5.7	5.9	6.8	5.0	3.6	5.7	5.9
Grèce	0.7	0.8	0.7	0.6	0.7	0.7	0.8	0.7
Hongrie	0.8	0.6	0.8	1.0	0.7	0.7	0.6	0.8
Irlande	0.2	0.3	0.2	0.2	0.3	0.4	0.3	0.2
Italie	2.8	3.0	2.7	2.7	3.0	3.2	3.0	2.7
Japon <sup>1</sup>	11.6	11.5	11.9	11.3	12.1	12.8	11.5	11.9
Corée	4.2	6.3	3.1	2.0	5.5	6.6	6.3	3.1
Mexique	4.8	6.1	4.6	2.8	5.9	6.7	6.1	4.6
Pays-Bas	2.1	2.0	2.0	2.3	1.9	1.8	2.0	2.0
Nouvelle-Zélande	0.3	0.3	0.3	0.2	0.3	0.3	0.3	0.3
Norvège	0.6	0.6	0.5	0.6	0.6	0.6	0.6	0.5
Pologne	2.3	2.0	2.5	2.6	2.7	3.4	2.0	2.5
Portugal	0.5	0.6	0.5	0.4	0.6	0.8	0.6	0.5
Rép. slovaque	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3
Espagne	2.8	3.4	2.4	2.1	3.6	4.7	3.4	2.4
Suède	0.8	0.7	0.7	1.1	0.7	0.8	0.7	0.7
Suisse	0.6	0.7	0.6	0.7	0.6	0.5	0.7	0.6
Turquie	1.7	1.9	1.8	1.2	2.4	3.4	1.9	1.8
Royaume-Uni	4.8	5.0	4.7	4.6	5.0	5.3	5.0	4.7
États-Unis	40.8	36.9	42.8	45.0	36.4	31.0	36.9	42.8
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

1. Année de référence des données sur l'obtention des diplômes tertiaires CITE 5A/ 6 : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>

Tableau A1.5.  
Niveau de formation exprimé en nombre moyen d'années de scolarité dans l'enseignement formel (2004)  
Nombre moyen d'années de scolarité des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon le sexe et le groupe d'âge

	Population de 25 à 64 ans											
	Total	Hommes	Femmes	Hommes				Femmes				
				25-34	35-44	45-54	55-64	25-34	35-44	45-54	55-64	
PAYS membres de l'OCDE	Australie	12.6	12.8	12.5	13.2	12.8	12.7	12.2	13.3	12.4	12.3	11.7
	Autriche	12.0	12.3	11.7	12.4	12.4	12.2	12.0	12.3	12.0	11.4	10.8
	Belgique	11.3	11.4	11.4	12.4	11.7	11.1	10.3	12.8	11.9	10.7	9.5
	Canada	13.2	13.2	13.3	13.6	13.3	13.0	12.2	14.1	13.6	13.0	11.8
	Rép. tchèque	12.5	12.6	12.4	12.6	12.8	12.6	12.5	12.8	12.6	12.1	11.9
	Danemark	13.4	13.5	13.3	13.6	13.6	13.4	13.6	13.6	13.3	13.3	13.0
	Finlande	11.2	10.9	11.4	12.5	12.3	10.5	8.5	13.5	13.0	11.2	8.5
	France	11.6	11.7	11.4	12.8	12.1	11.3	10.3	13.1	12.0	10.7	9.6
	Allemagne	13.4	13.7	13.2	13.6	13.8	13.8	13.7	13.5	13.4	13.2	12.5
	Grèce	10.9	11.0	10.7	11.9	11.7	10.9	9.4	12.6	11.7	10.0	8.2
	Hongrie	11.7	11.8	11.6	12.1	12.1	12.0	11.3	12.4	12.1	11.5	10.5
	Islande	10.5	9.7	11.4	10.1	10.4	9.2	9.0	12.6	11.9	10.5	9.7
	Irlande	13.0	12.9	13.1	14.0	13.4	12.3	11.2	14.5	13.6	12.5	11.4
	Italie	10.1	10.2	10.0	11.2	10.5	10.0	8.7	11.7	10.7	9.5	7.6
	Japon <sup>1</sup>	12.4	12.6	12.1	13.3	13.3	12.4	11.2	13.2	12.9	11.9	10.5
	Corée	12.0	12.5	11.4	13.7	13.2	11.6	10.2	13.6	12.2	10.0	8.0
	Luxembourg	13.3	13.6	13.0	14.2	13.5	13.5	13.1	14.1	13.3	12.6	11.6
	Mexique	8.8	9.1	8.6	9.5	9.4	8.8	7.8	9.4	8.9	8.0	7.1
	Pays-Bas	11.2	11.4	11.1	12.0	11.5	11.3	10.6	12.5	11.4	10.5	9.8
	Nouvelle-Zélande	12.6	12.6	12.6	11.8	11.4	11.0	9.6	12.1	11.5	10.7	8.4
	Norvège	13.9	13.9	13.9	14.2	14.1	13.7	13.4	14.7	14.2	13.8	13.1
	Pologne	11.8	11.6	11.9	12.2	11.7	11.4	11.0	12.9	12.2	11.7	10.7
	Portugal	8.5	8.3	8.7	9.3	8.4	7.8	7.3	10.3	8.8	7.9	7.2
	Rép. slovaque	12.5	12.5	12.4	12.8	12.7	12.6	12.1	13.0	12.7	12.4	11.3
	Espagne	10.6	10.6	10.6	11.9	11.2	10.1	8.9	12.5	11.4	9.7	8.0
	Suède	12.6	12.4	12.8	13.1	12.7	12.2	11.3	13.6	13.0	12.7	11.8
	Suisse	13.0	13.5	12.5	13.7	13.7	13.5	13.2	13.0	12.7	12.3	11.7
Turquie	9.6	9.9	9.2	10.3	9.8	9.6	9.2	9.6	9.1	8.9	8.6	
Royaume-Uni	12.6	12.7	12.4	13.0	12.6	12.7	12.4	12.9	12.4	12.3	12.0	
États-Unis	13.3	13.2	13.4	13.1	13.2	13.4	13.2	13.4	13.4	13.5	13.1	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>11.9</i>	<i>11.9</i>	<i>11.8</i>	<i>12.5</i>	<i>12.2</i>	<i>11.7</i>	<i>11.0</i>	<i>12.8</i>	<i>12.1</i>	<i>11.4</i>	<i>10.3</i>	
<i>Moyenne de EU-19</i>	<i>11.8</i>	<i>11.8</i>	<i>11.7</i>	<i>12.5</i>	<i>12.1</i>	<i>11.7</i>	<i>11.0</i>	<i>12.9</i>	<i>12.2</i>	<i>11.4</i>	<i>10.3</i>	
Pays partenaire	Israël	12.7	12.6	12.7	12.8	12.6	12.4	12.3	13.2	12.7	12.5	12.0

1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/207238520880>

## TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES

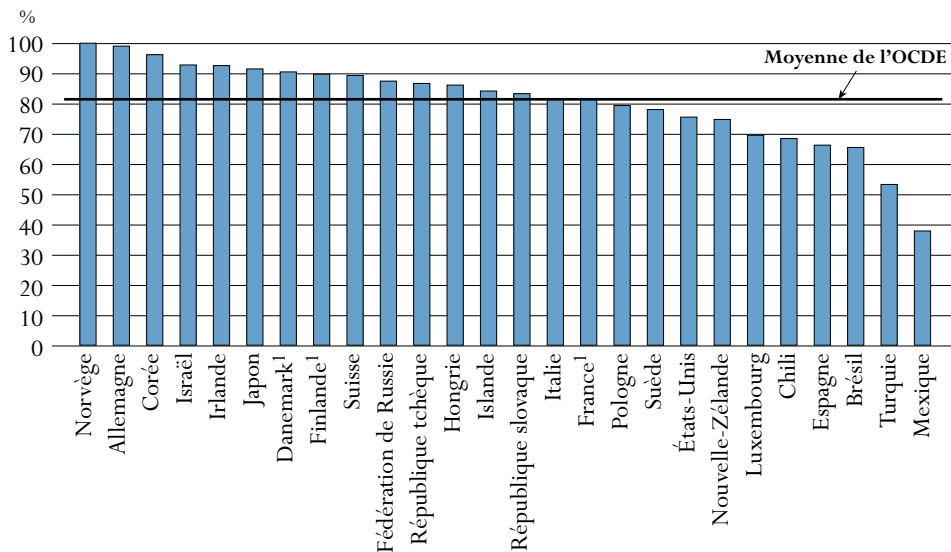
Cet indicateur montre les performances des systèmes éducatifs en mesurant le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue du deuxième cycle du secondaire dans la population qui a l'âge typique d'acquérir ce diplôme.

### Points clés

#### Graphique A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2004)

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 arrivent aujourd'hui au terme de leurs études secondaires, bien que tous n'appartiennent pas à cette classe d'âge.

Dans 18 des 22 pays de l'OCDE et dans deux des quatre pays partenaires pour lesquels des données comparables sont disponibles, la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme dépasse les 70 %. En Allemagne, en Corée, au Danemark, en Finlande, en Irlande, au Japon et en Norvège, ainsi que pour le pays partenaire Israël, cette proportion est égale ou supérieure à 90 %. À présent, le défi consiste à éviter que les 10 % restants soient laissés pour compte, avec des perspectives professionnelles amoindries.



1. Année de référence : 2003.

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/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/081086033000>

### Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, les femmes sont désormais plus susceptibles que les hommes d'arriver au terme de leurs études secondaires : la tendance historique s'est donc inversée. Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires des femmes ne reste inférieur à celui des hommes qu'en Turquie.
- La grande majorité de ceux qui obtiennent un diplôme 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 titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires peuvent entamer des études tertiaires (CITE 5A), mais les proportions de ceux qui les entreprennent effectivement varient sensiblement selon les pays.
- Dans de nombreux pays, les programmes à vocation professionnelle sont majoritairement suivis par des hommes. Toutefois, dans près de la moitié des pays, soit il n'existe pas de différence entre les sexes, soit les femmes sont plus nombreuses dans ces filières.
- Dans certains pays, une proportion significative d'individus entament une formation post-secondaire non tertiaire suite à l'obtention de leur diplôme de fin d'études secondaires. Cette proportion représente au moins 20 % en Hongrie, en Irlande et en République tchèque.

## Contexte

Sous l'effet de l'élévation du niveau de qualification dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est devenu le bagage minimum pour réussir l'entrée dans la vie active. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ouvre l'accès à des études plus poussées 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 d'éducation 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 d'éducation soient parvenus à inculquer aux jeunes les connaissances et compétences de base dont ils ont besoin pour entrer dans la vie active, car la qualité des acquis n'est pas prise en compte dans cet indicateur. Ils n'en donnent pas moins une idée de l'efficacité avec laquelle les systèmes d'éducation 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 18 des 22 pays de l'OCDE et dans deux des quatre pays partenaires pour lesquels des données comparables sont disponibles, le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dépasse les 70 % (voir le graphique A2.1). Ce taux est même égal ou supérieur à 90 % en Allemagne, en Corée, au Danemark, en Finlande, en Irlande, au Japon, en Norvège et, dans les pays partenaires, en Israël.

À présent, le défi consiste à éviter que les restants soient laissés pour compte, avec des perspectives professionnelles amoindries.

## 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'étaient pas suffisamment incitées à atteindre le même niveau de formation que les hommes ou n'en avaient pas la possibilité. En général, elles étaient surreprésentées parmi les individus sans diplôme de fin d'études secondaires et sous-représentées aux niveaux d'enseignement les plus élevés. Ainsi, 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, dans pratiquement tous les pays de l'OCDE, les taux féminins d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires dépassent ceux des hommes (voir le tableau A2.1) ; ils sont supérieurs aux taux masculins dans 19 des 22 pays de l'OCDE et dans les trois pays partenaires pour lesquels la comparaison est possible. La Turquie échappe à ce constat : le taux de réussite est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. En Corée et en Suisse, hommes et femmes affichent des taux équivalents, les écarts représentant moins de 1 point de pourcentage. Enfin, les écarts les plus sensibles s'observent au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Irlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, en Pologne et, dans les pays partenaires, au Brésil, où ils représentent au moins 10 points de pourcentage en faveur des femmes.



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

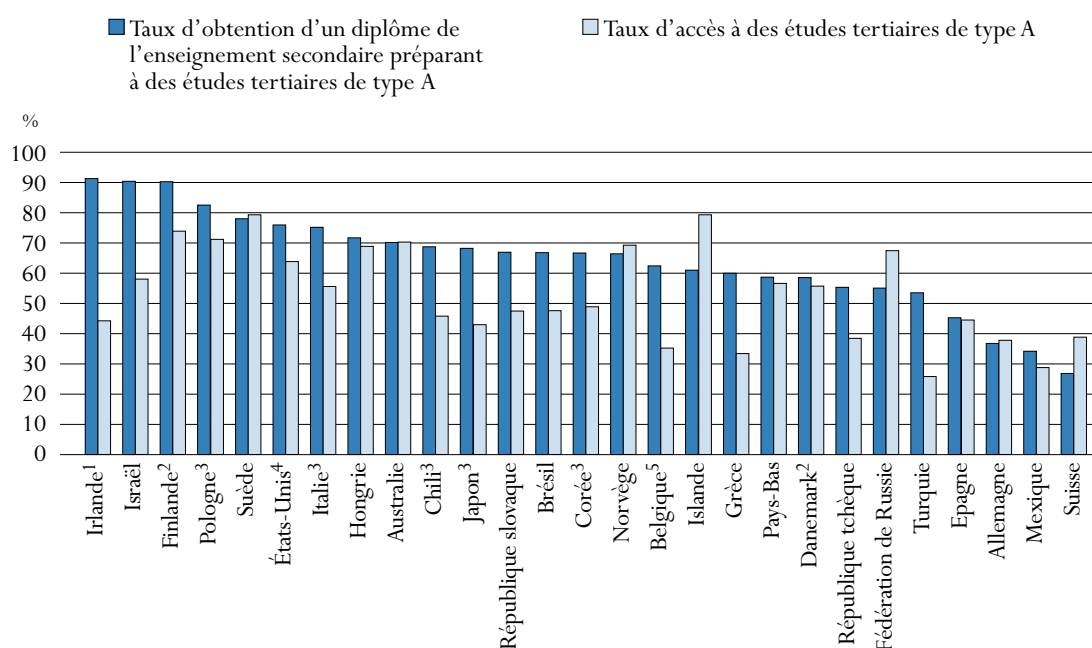
Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, mais les programmes varient en termes de contenu selon qu'ils préparent les élèves à poursuivre des études ou à entrer dans la vie active. La plupart des programmes du deuxième cycle du secondaire qui sont proposés dans les pays de l'OCDE ont pour but de préparer les élèves à suivre des études tertiaires. Toutefois, ils peuvent relever de filières différentes, à savoir les filières générales, préprofessionnelles et professionnelles.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la majorité des diplômes sont délivrés à l'issue de programmes dont la finalité est de 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, sauf en Allemagne et en Suisse, où les taux féminins et masculins d'obtention d'un diplôme sont plus élevés dans les programmes du deuxième cycle du secondaire qui donnent accès à des études tertiaires de type B (voir le tableau A2.1).

Les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue de programmes (longs) de niveau CITE 3C s'établissent à 20 % en moyenne, tous pays de l'OCDE confondus.

### Graphique A2.2. Accès des diplômés du secondaire à des études tertiaires de type A (2004)

Comparaison des taux d'obtention de diplômes de programmes du deuxième cycle du secondaire permettant l'accès au tertiaire de type A avec les taux réels d'accès aux programmes tertiaires de type A



1. Nouveaux inscrits à temps plein uniquement.

2. Année de référence : 2003.

3. Les taux d'accès aux programmes tertiaires de type A sont des taux d'accès bruts.

4. Les programmes tertiaires de type B sont compris dans les programmes tertiaires de type A.

5. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement secondaire préparant à des études tertiaires de type A.

Source : OCDE. Tableaux A2.1 et C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/081086033000>

Il est intéressant de comparer la proportion d'individus qui obtiennent un diplôme à l'issue de programmes conçus pour les préparer à suivre une formation tertiaire de type A et la proportion de ceux qui entament effectivement des études à ce niveau. Comme le montre le graphique A2.2, la comparaison révèle des variations significatives entre les pays. Dans des pays de l'OCDE, en l'occurrence en Belgique, en Grèce, en Irlande, au Japon, en Turquie et, parmi les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Israël, on observe une différence sensible, de plus de 20 points de pourcentage, entre le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de programmes préparant à l'accès à des études tertiaires de type A et le taux réel d'accès à ces programmes tertiaires. Cet écart montre que, de fait, de nombreux élèves suivent des programmes pour accéder à l'université mais n'entament pas d'études à ce niveau. Signalons toutefois qu'en Belgique, ces programmes donnent également accès à des formations tertiaires de type B. La situation inverse se présente dans des pays comme l'Allemagne, l'Australie, le Danemark, l'Espagne, la Hongrie, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède, où les deux taux sont proches.

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 de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles. Les taux féminins sont plus élevés dans sept pays – en Belgique, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Irlande, en Norvège et aux Pays-Bas – et équivalents aux taux masculins dans les quatre pays restants.

### **Taux d'obtention d'un diplôme à l'issue de formations post-secondaires non tertiaires**

Proposés dans 26 pays de l'OCDE, les programmes d'enseignement post-secondaire non tertiaire se situent entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire dans une optique comparative internationale, même s'ils relèvent, selon les pays, tantôt du deuxième cycle du secondaire, tantôt du post-secondaire. Certes, les programmes post-secondaires non tertiaires ne sont pas nécessairement d'un niveau beaucoup plus élevé que ceux dispensés dans le deuxième cycle du secondaire, mais ils servent à élargir les connaissances de ceux qui sont déjà titulaires d'un diplôme à ce niveau. Les élèves y sont en général plus âgés que ceux qui sont scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire.

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

Dans 12 des 19 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, la majorité, sinon la totalité, des élèves inscrits dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire obtiennent une qualification de niveau CITE 4C à l'issue d'un programme essentiellement conçu pour les préparer à entrer directement dans la vie active.

Les formations en apprentissage destinées aux élèves ayant déjà obtenu un diplôme de fin d'études secondaires relèvent également de cette catégorie. Pourtant, dans sept des 20 pays de l'OCDE considérés, la majorité des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a suivi un programme dont la finalité est d'offrir un accès direct à l'enseignement tertiaire de type A ou B. En Suisse, 72 % obtiennent un diplôme au terme de programmes de niveau CITE 4B.

## Définitions et méthodologies

Les données portent sur l'année scolaire 2003-2004 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

Dans le tableau A2.1, les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires sont les personnes qui, quel que soit leur âge, obtiennent pour la première fois un diplôme à l'issue d'un programme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Suivant les pays, la délivrance de ce diplôme est soumise ou non à un examen final (voir l'annexe 1).

Le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire se calcule en divisant le nombre de personnes qui, quel que soit leur âge, obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études secondaires par le nombre de personnes ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (voir l'annexe 1). 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 (par exemple, ceux qui ont suivi des programmes dits de « seconde chance »). Pour calculer le nombre total de diplômés sans double comptage, il suffit de soustraire ceux qui étaient déjà titulaires d'un premier diplôme de fin d'études secondaires.

Les chiffres relatifs aux programmes de niveau 3A, 3B et 3C de la CITE ne tiennent pas compte du double comptage. Il est impossible d'additionner les taux bruts de réussite, car les personnes titulaires de plus d'un diplôme de fin d'études secondaires seraient comptabilisées plus d'une fois. Cette remarque s'applique aussi aux taux de réussite selon l'orientation du programme (filiale générale ou professionnelle).

Les programmes à vocation préprofessionnelle et professionnelle comprennent les programmes organisés à l'école et en alternance (école/entreprise) qui sont reconnus par le système d'éducation. Les formations dispensées entièrement en entreprise sans la supervision d'une autorité scolaire compétente ne sont pas prises en considération.

Dans le tableau A2.2, les titulaires d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires sont les personnes qui, quel que soit leur âge, terminent avec succès une formation de ce niveau. 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 de fin d'études post-secondaires non tertiaires se calcule en divisant le nombre de personnes qui, quel que soit leur âge, obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires par le nombre de personnes ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (voir l'annexe 1). Ce taux reflète non seulement la réussite des élèves ayant l'âge typique (ou modal) d'obtention de ce diplôme, mais aussi celle d'élèves plus âgés. Pour calculer le nombre total de diplômés sans double comptage, il suffit de soustraire ceux qui étaient déjà titulaires d'un premier diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires.

Dans certains pays, les taux d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire ne sont pas disponibles sans double comptage. De plus, les taux peuvent être surestimés, car des individus peuvent obtenir plusieurs diplômes à l'issue de différents programmes de même niveau. Ces pays sont signalés par une note de bas de page dans le tableau A2.2.

Les chiffres relatifs aux programmes de niveau 4A, 4B et 4C de la CITE ne tiennent pas compte du double comptage. Il est impossible d'additionner les taux bruts de réussite, car les personnes titulaires de plus d'un diplôme de fin d'études secondaires seraient comptabilisées plus d'une fois.

A2

Tableau A2.1.

## Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2004)

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)		Programmes à orientation générale		Programmes à orientation pré-professionnelle ou professionnelle		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	m	70	75	x(8)	x(9)	54	51	x(8)	x(9)	70	75	54	51
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Belgique <sup>1</sup>	m	m	m	62	67	a	a	20	18	17	22	37	43	62	65
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	87	85	88	55	64	n	n	31	23	n	n	18	23	69	65
	Danemark <sup>2</sup>	90	81	100	58	70	a	a	56	63	a	a	58	70	56	63
	Finlande <sup>2</sup>	90	84	96	90	96	a	a	a	a	a	a	52	62	75	83
	France <sup>2</sup>	81	78	84	51	60	11	10	38	33	3	2	33	40	70	65
	Allemagne	99	97	101	37	40	61	60	a	a	1	1	36	40	62	61
	Grèce	m	m	m	59	68	a	a	37	36	x(8)	x(9)	59	68	39	38
	Hongrie	86	82	90	71	80	a	a	19	15	x(8)	x(9)	71	80	21	15
	Islande	84	72	96	61	75	1	2	37	30	15	17	61	75	52	48
	Irlande	92	86	99	91	97	a	a	6	6	a	a	66	69	34	38
	Italie	81	80	83	75	78	3	4	a	a	19	18	29	38	67	60
	Japon	91	90	92	68	71	1	n	23	21	x(8)	x(9)	68	71	24	21
	Corée	96	96	96	66	66	a	a	30	30	a	a	66	66	30	30
	Luxembourg	69	66	73	42	49	7	7	18	15	2	1	28	31	42	42
	Mexique	38	34	41	34	37	a	a	4	4	a	a	34	37	4	4
	Pays-Bas	m	m	m	58	65	a	a	20	22	22	18	34	38	66	68
	Nouvelle-Zélande	75	65	85	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
	Norvège	100	86	114	66	80	a	a	45	46	m	m	66	80	45	46
Pologne	79	70	89	82	87	a	a	a	a	7	7	43	52	45	42	
Portugal	m	m	m	53	62	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	40	48	14	14	
Rép. slovaque	83	81	85	66	74	a	a	22	15	1	2	22	26	68	62	
Espagne	66	58	75	45	54	a	a	18	19	7	8	45	54	25	27	
Suède	78	75	81	77	81	a	a	1	n	a	a	37	44	41	37	
Suisse	89	89	90	27	30	61	55	12	16	m	m	29	35	70	66	
Turquie	53	57	49	53	49	a	a	m	m	a	a	34	33	19	15	
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	75	72	79	75	79	a	a	a	a	a	a	75	79	a	a	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>81</i>	<i>77</i>	<i>86</i>	<i>61</i>	<i>67</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>20</i>	<i>19</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>47</i>	<i>53</i>	<i>44</i>	<i>43</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>83</i>	<i>79</i>	<i>88</i>	<i>63</i>	<i>70</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>18</i>	<i>17</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>42</i>	<i>49</i>	<i>50</i>	<i>50</i>	
Pays partenaires	Brésil	65	57	75	66	76	a	a	a	a	a	a	65	74	1	2
	Chili	68	64	72	68	72	a	a	a	a	a	a	37	41	32	32
	Israël	93	89	96	90	95	a	a	3	1	a	a	59	66	34	30
	Féd. de Russie	87	x(1)	x(1)	55	x(4)	11	x(6)	18	x(8)	4	x(10)	55	x(12)	33	x(14)

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. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/081086033000>

Tableau A2.2.

**Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2004)**

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

	Total (sans double comptage)			CITE 4A (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type A)		CITE 4B (programmes préparant à l'accès direct à des études tertiaires de type B)		CITE 4C (Programmes préparant à l'entrée sur le marché du travail)		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	m	a	a	a	a	20.0	23.5
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique <sup>1,2</sup>	m	m	m	7.6	7.6	2.9	3.1	8.6	10.1
	Canada	m	m	m	x(8)	x(9)	x(8)	x(9)	4.6	5.9
	Rép. tchèque	30.4	28.8	32.2	25.2	28.2	a	a	5.2	4.0
	Danemark <sup>1,3</sup>	1.0	1.4	0.6	1.0	0.6	a	a	a	a
	Finlande <sup>3</sup>	2.3	2.2	2.4	a	a	a	a	4.5	4.8
	France <sup>3</sup>	1.2	0.8	1.6	0.6	0.8	a	a	0.6	0.8
	Allemagne	15.4	16.5	14.2	10.3	9.7	5.1	4.5	a	a
	Grèce	9.9	9.1	10.7	a	a	a	a	9.9	10.7
	Hongrie	20.0	18.1	21.9	a	a	a	a	27.0	29.5
	Islande	6.9	7.7	6.0	a	a	a	a	6.9	6.1
	Irlande	27.7	31.7	23.4	a	a	a	a	27.7	23.4
	Italie	6.0	4.6	7.5	a	a	a	a	6.0	7.5
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxembourg	3.6	4.9	2.3	a	a	a	a	3.6	2.3
	Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas <sup>1</sup>	1.2	1.9	0.5	a	a	a	a	1.2	0.5
	Nouvelle-Zélande	12.0	7.5	16.7	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Norvège	4.3	7.2	1.3	1.1	0.3	a	a	3.9	1.2	
Pologne	13.1	9.6	16.8	a	a	a	a	13.1	16.8	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. slovaque	2.8	2.3	3.4	2.8	3.4	a	a	a	a	
Espagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Suède	0.6	0.6	0.5	m	m	a	a	0.6	0.5	
Suisse	14.7	11.4	18.0	4.5	3.7	11.2	15.6	a	a	
Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	7.9	7.6	8.2	2.4	2.5	0.8	1.0	6.0	6.2	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	9.0	8.8	9.2	3.2	3.3	0.5	0.5	6.7	6.9	
Pays partenaires	Brésil	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Chili	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Israël	m	m	m	m	m	a	a	a	
	Féd. de Russie	m	m	m	a	a	a	a	7	7

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

2. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

3. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/081086033000>

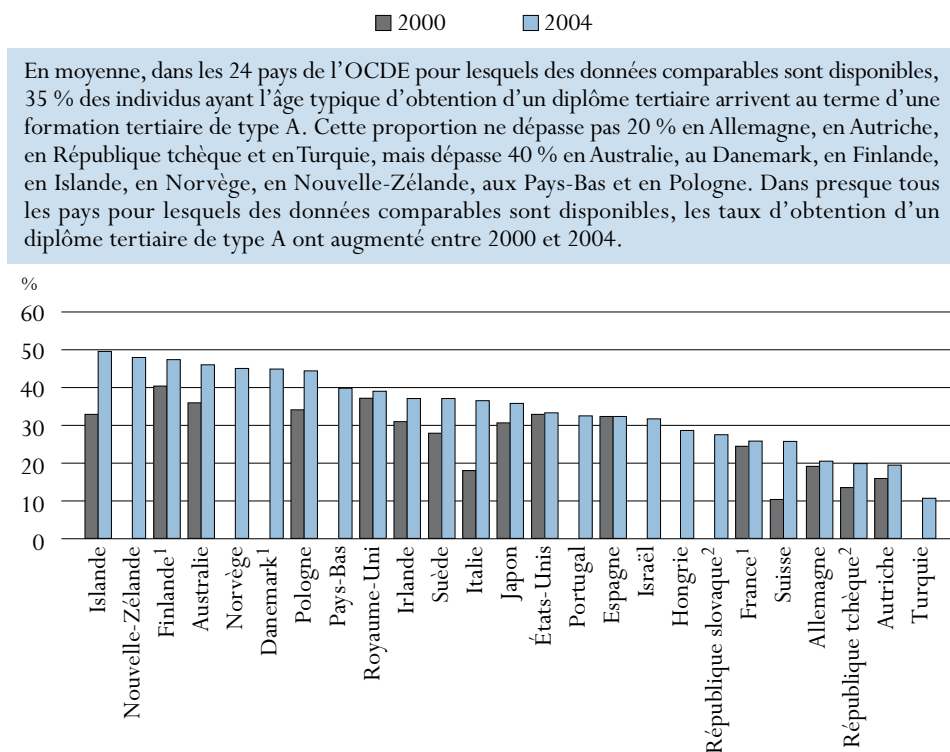
## TAUX DE SURVIE ET DE RÉUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

En premier lieu, cet indicateur donne une idée des performances des systèmes d'éducation en mesurant le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'études tertiaires, dans la population ayant l'âge typique, et montre comment ces diplômés se répartissent entre les domaines d'études. En second lieu, il rend compte des taux de survie dans l'enseignement tertiaire, c'est-à-dire des proportions de nouveaux inscrits qui obtiennent un premier diplôme au terme de leurs études tertiaires. Bien qu'il existe un large éventail de programmes tertiaires, cet indicateur permet d'évaluer globalement le taux de production de connaissances de haut niveau dans les différents pays. Les études tertiaires dites de « type A » sont sanctionnées par les diplômes universitaires traditionnels. Les études tertiaires de type B sont en général moins longues et ont une finalité professionnelle plus précise. Cet indicateur permet d'évaluer la performance des systèmes d'enseignement tertiaire, selon le type de programme.

### Points clés

#### Graphique A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A (2000, 2004)

Ce graphique indique le pourcentage d'individus qui ont obtenu pour la première fois un diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A dans la population en âge typique de terminer ces études en 2000 et en 2004. Cet indicateur permet d'évaluer le nombre de jeunes qui obtiennent aujourd'hui un diplôme de haut niveau, même si tous n'appartiennent pas à cette classe d'âge.



1. Année de référence : 2003.

2. 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 en 2004.

Source : OCDE, Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/203316753728>

### Autres faits marquants

- En règle générale, les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A sont plus élevés dans les pays où la durée des programmes est courte.
- Le taux d'obtention d'un diplôme s'établit en moyenne à 9 % dans les formations tertiaires de type B et à 1,3 % dans les programmes de recherche de haut niveau.
- En moyenne, 30 % des étudiants n'arrivent pas au terme de leurs études tertiaires de type A. Toutefois, cette proportion varie considérablement d'un pays à l'autre. Les taux de « survie » les plus élevés, dans l'enseignement tertiaire de type A, s'observent en Corée, en Irlande et au Japon (plus de 80 %). Par contre, ils dépassent tout juste la barre des 50 % aux États-Unis, au Mexique et en Nouvelle-Zélande. En règle générale, les taux de survie sont plus faibles dans l'enseignement tertiaire de type B que dans celui de type A.

## Contexte

La fréquentation augmente dans l'enseignement tertiaire, non seulement parce que le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme, mais aussi parce que, le plus souvent, sa finalité est de donner accès aux études tertiaires (voir les indicateurs A2 et C2). Les pays qui affichent des taux de réussite élevés à ce niveau sont également ceux qui ont le plus de chances de pouvoir compter sur une main-d'œuvre hautement qualifiée.

Par ailleurs, les connaissances et compétences scientifiques sont particulièrement intéressantes, dans la mesure où elles deviennent la source principale d'innovation et de croissance dans les économies fondées sur le savoir (voir l'indicateur A10). Les écarts observés entre les taux de réussite des études tertiaires selon les pays et les domaines d'études sont vraisemblablement liés aux écarts de rémunérations proposées sur le marché du travail et à la façon dont le marché encourage certains domaines.

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

## Observations et explications

Le taux de réussite des études tertiaires montre à quel rythme les systèmes éducatifs produisent des connaissances de haut niveau, même si la structure et l'étendue des programmes varient beaucoup selon les pays. Le taux de réussite des études tertiaires dépend à la fois du degré d'accessibilité de 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 du pays.

### Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires

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

Les programmes tertiaires de type A sont 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 compétence. L'organisation des études tertiaires de type A varie selon les pays. Ces programmes sont dispensés dans des universités ainsi que dans d'autres types d'établissements d'enseignement. La durée des formations tertiaires sanctionnées par un premier diplôme de type A se situe entre trois ans (le *Bachelor's Degree* dans la plupart des matières dans de nombreux *colleges* d'Irlande et du Royaume-Uni et la licence en France, par exemple) et cinq ans ou plus (le *Diplom* en Allemagne, par exemple).



La distinction entre le premier et le deuxième diplôme obtenu à l'issue d'études tertiaires est explicite dans de nombreux pays (où ces études sont organisées en cycles), mais inexistante dans d'autres. Dans certains 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 dont la durée cumulée est analogue et qui donnent lieu à la délivrance d'un premier diplôme.

Les programmes tertiaires de type A sont subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique des études afin de permettre des comparaisons indépendamment de la structure nationale de délivrance des diplômes. Plus spécifiquement, la classification de l'OCDE établit une distinction entre les diplômes obtenus à l'issue de 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 sont exclues de cet indicateur, car elles ne sont pas assimilées à des formations tertiaires de type A. 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.

### ***Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A***

En moyenne, dans les 24 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, 35 % des individus ayant l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire arrivent au terme d'une formation tertiaire de type A. 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, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Pologne (voir le tableau A3.1).

Dans pratiquement tous les pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A ont progressé entre 2000 et 2004, souvent dans une proportion relativement forte. L'augmentation la plus significative s'observe en Italie, où le taux de réussite des études tertiaires a doublé et est passé à 37 %, essentiellement sous l'effet d'une réforme structurelle du système d'enseignement tertiaire. Cette réforme mise en œuvre en 2002 a permis aux étudiants inscrits dans des programmes de longue durée d'obtenir un diplôme après trois ans d'études (voir le graphique A3.1).

La Suisse doit aussi, dans une grande mesure, l'augmentation de son taux de réussite des études tertiaires à une réforme de son système d'enseignement qui a donné lieu non seulement au raccourcissement des études sanctionnées par un premier diplôme, mais également à la création de nouveaux établissements spécialisés dans les sciences appliquées.

### ***Plus les programmes tertiaires de type A sont courts, plus les taux de fréquentation et de réussite sont élevés***

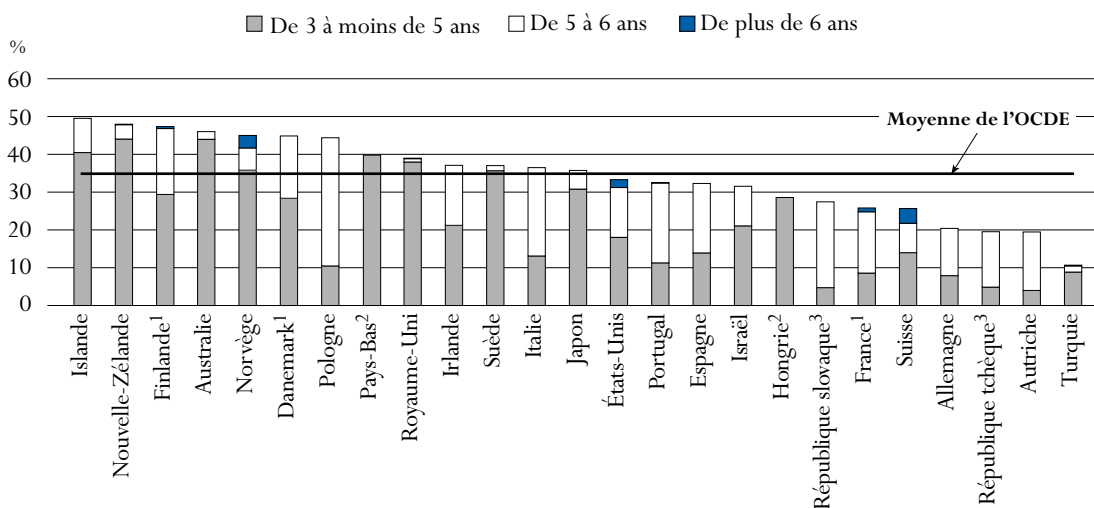
La structure et, surtout, la durée des formations tertiaires de type A varient beaucoup selon les pays (voir le graphique A3.2). Toutefois, on constate que plus les programmes tertiaires de type A sont courts, plus les taux de fréquentation et de réussite sont élevés. En Allemagne, en Autriche, en France, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, où la majorité des étudiants suivent des formations de cinq ans au moins, les taux d'obtention d'un

diplôme tertiaire de type A sont inférieurs à 30 %. Par contre, ces taux atteignent ou dépassent 40 % en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, où les formations de trois ans à moins de cinq sont la norme. La Turquie échappe à ce constat : elle propose essentiellement des formations de courte durée dans l'enseignement tertiaire de type A, mais son taux de réussite à ce niveau compte parmi les plus bas de l'OCDE.

Cette tendance peut se résumer comme suit : les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A s'établissent en moyenne à quelque 40 % de la cohorte d'âge typique dans les pays de l'OCDE où la majorité des étudiants décrochent leur premier diplôme à l'issue de formations de plus courte durée, contre 29 % dans les pays où c'est à l'issue de formations de longue ou de très longue durée que sont délivrés la majorité des premiers diplômes.

**Graphique A3.2. Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A, selon la durée des programmes (2004)**

*Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de type A dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme*



1. Année de référence : 2003.

2. La catégorie des programmes d'une durée « de 3 ans à moins de 5 ans » comprend les programmes d'une durée « de 5 ans à plus de 6 ans ».

3. 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/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/203316753728>

**Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type B**

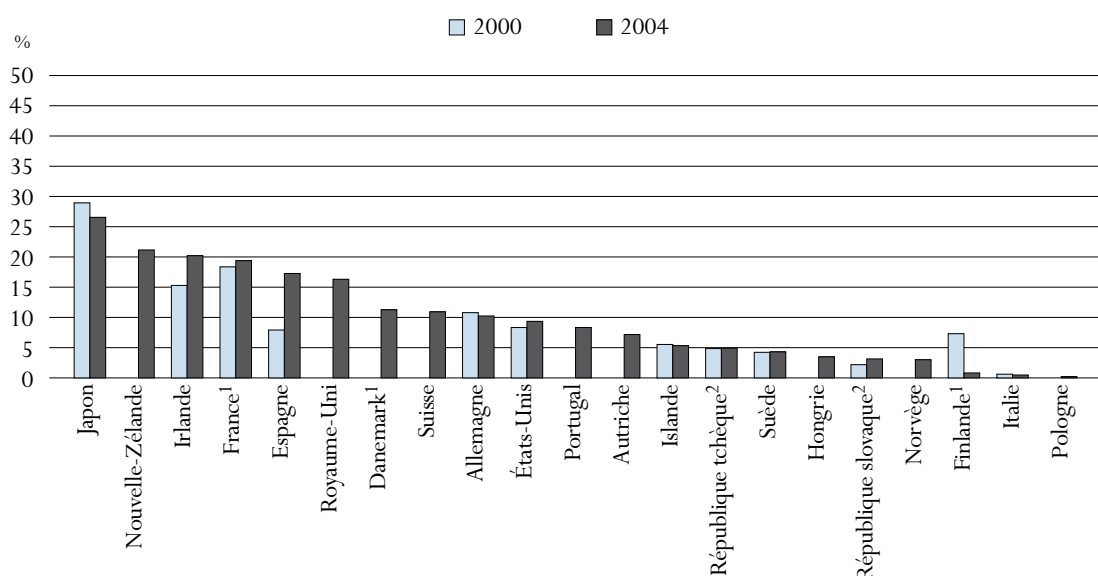
Les programmes tertiaires de type B sont classés au même niveau de compétence que ceux de type A, mais ils ont une finalité professionnelle plus précise et préparent généralement les étudiants à entrer directement dans la vie active. Habituellement, ces formations sont plus courtes que celles de type A (deux à trois ans) et sont sanctionnées par des diplômes qui ne sont pas assimilés à des titres de niveau universitaire. Selon la moyenne établie sur la base des

21 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, environ 9 % de la population d'âge typique arrive au terme d'une formation tertiaire de type B (voir le tableau A3.1). En fait, les formations tertiaires de type B ne constituent une part significative de l'enseignement tertiaire que dans quelques pays de l'OCDE, en l'occurrence en Irlande, au Japon et en Nouvelle-Zélande, où un diplôme tertiaire de type B a été délivré, en 2004, à plus de 20 % des individus en âge de l'obtenir.

L'offre de formations tertiaires de type B et ses taux de réussite varient selon les pays (voir le graphique A3.3). En Espagne, par exemple, la forte augmentation du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type B observée entre 2000 et 2004 est imputable à la création de nouveaux programmes à vocation professionnelle de plus haut niveau. À l'inverse, la Finlande abandonne progressivement les formations tertiaires de type B, ce qui explique la baisse très sensible de la proportion de diplômés à l'issue de ces formations observée entre 2000 et 2004.

### Graphique A3.3. Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type B (2000, 2004)

Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de type B dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme



1. Année de référence : 2003.

2. 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 B en 2004.

Source : OCDE, Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/203316753728>

### Taux d'obtention d'un diplôme à l'issue de programmes de recherche de haut niveau

Selon la moyenne établie sur la base des 29 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, 1,3 % de la population a obtenu un diplôme tel qu'un doctorat à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau en 2004. Cette proportion ne représente pas plus de 0,1 % au Mexique, mais elle dépasse 2 % en Allemagne, en Autriche, au Portugal et en Suisse et atteint 3 % en Suède (voir le tableau A3.1).

### **Encadré A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme selon le sexe et le domaine d'études**

L'évolution du marché du travail, 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 et la proportion relative de femmes titulaires d'un diplôme dans ces domaines. Pour de plus amples informations, veuillez consulter *Regards sur l'éducation 2004* (OCDE, 2004c), tableaux A4.1 et A4.2. Pour une mise à jour des données, veuillez consulter les tableaux A3.3, A3.4 et A3.5 de la présente édition de *Regards sur l'éducation* sur le Web au <http://dx.doi.org/10.1787/203316753728>.

#### **Taux de survie dans l'enseignement tertiaire**

Selon la moyenne établie sur la base des 21 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, quelque 30 % des étudiants ne terminent pas les études tertiaires de type A qu'ils ont commencées. Les taux de survie varient considérablement dans les pays de l'OCDE. Aux États-Unis, au Mexique et en Nouvelle-Zélande, 50 % à peine des étudiants qui entreprennent des études tertiaires de type A les mènent à terme, contre 83 % en Corée et en Irlande et 91 % au Japon (voir le graphique A3.4).

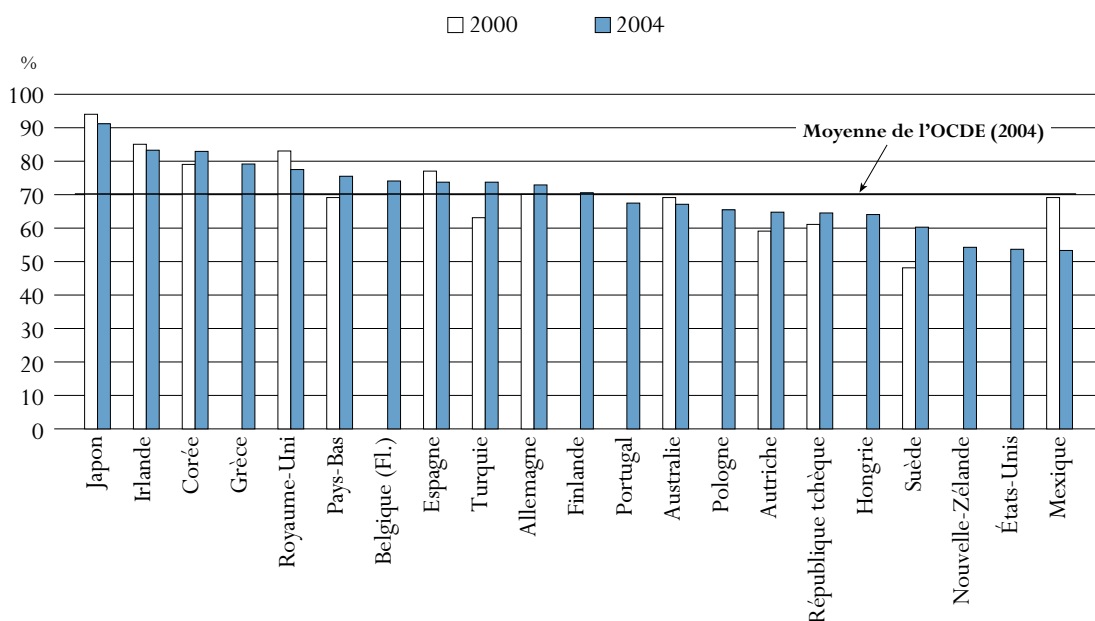
Il est intéressant de constater que dans les trois pays où les taux de survie sont les plus élevés, les formations tertiaires de type A sont en majorité de plus courte durée (de trois à cinq ans). Les taux d'accès à ces formations sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE dans ces trois pays, alors qu'ils sont relativement élevés aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède, où les taux de survie comptent parmi les plus faibles. Par contraste, au Mexique, le taux d'accès aux formations tertiaires de type A figure parmi les plus faibles de l'OCDE et le taux d'échec dans ces études est le plus élevé.

Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type B, qui s'établit à 62 % en moyenne, est légèrement inférieur à celui observé dans l'enseignement tertiaire de type A, mais il varie aussi sensiblement selon les pays. Il dépasse 80 % dans la Communauté flamande de Belgique et au Japon, mais passe sous la barre des 40 % en Grèce. En général, les formations tertiaires de type B sont plus courtes que celles de type A. Toutefois, dans la Communauté flamande de Belgique, la majorité des étudiants obtiennent leur diplôme à l'issue de formations de type B de durée moyenne (la seule durée de formation tertiaire de type B qui soit proposée) et le taux de survie y est très élevé. En fait, seul le Japon affiche un taux de survie plus élevé, mais la répartition en fonction de la durée des formations n'est pas disponible (voir le tableau A3.2).

Dans les 12 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, les taux de survie dans les programmes de recherche de haut niveau vont de 34 % en Grèce à près de 90 % en Italie, au Japon et au Mexique.

**Graphique A3.4. Taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type A (2000, 2004)**

Nombre de diplômés divisé par le nombre de nouveaux inscrits durant l'année typique d'entrée  
(pour le programme concerné)



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type A en 2004.

Source : OCDE. Tableau A3.2. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/203316753728>

## Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2003-2004 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé 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 dans toutes les catégories. Pour ces pays, l'OCDE a classé les diplômés dans les catégories les plus appropriées. La liste des formations de type A et B incluses pour chaque pays figure à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006)). 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, les taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation tertiaire (de type A et B) sont des taux bruts. Pour calculer les taux bruts, les pays déterminent l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire (voir l'annexe 1). Le taux d'obtention d'un diplôme est obtenu par division du nombre de diplômés, quel que soit leur âge, par l'effectif

de la population ayant l'âge typique d'obtenir ce diplôme. Toutefois, dans de nombreux pays, il est difficile de définir un âge typique d'obtention d'un diplôme, car l'âge des diplômés est très variable.

Le taux net d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un programme tertiaire de haut niveau (lorsque la double délivrance de diplômes ne pose pas de 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 d'individus qui, au sein d'un groupe d'âge fictif, 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.

Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire correspond au rapport entre le nombre d'individus qui obtiennent un premier diplôme tertiaire pendant l'année de référence et le nombre de ceux ayant entamé des études à ce niveau d'enseignement  $n$  années auparavant,  $n$  étant le nombre d'années d'études à plein temps requis pour obtenir le diplôme. Le taux de survie n'est pas calculé sur la base de l'analyse d'un groupe. Les estimations sont calculées dans l'hypothèse d'une fréquentation constante dans l'enseignement tertiaire, pour des raisons de cohérence entre la proportion de diplômés pendant l'année de référence et la proportion de nouveaux inscrits  $n$  années auparavant. Ce mode de calcul peut conduire à une simplification excessive de la situation des différents pays (voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

Le taux d'abandon correspond à la proportion des étudiants qui arrêtent leurs études à un certain niveau sans avoir obtenu de premier diplôme de ce niveau. On entend par premier diplôme tout titre qui, indépendamment de la durée des études, est délivré à la fin d'un cursus dont l'accomplissement n'est subordonné à la possession préalable d'aucun titre du même niveau.

### Autres références

Le nombre de titulaires d'un diplôme scientifique pour 100 000 actifs occupés de 25 à 34 ans constitue aussi un indicateur des niveaux récents de production de compétences de haut niveau dans les différents systèmes d'éducation. Pour de plus amples informations, veuillez consulter *Regards sur l'éducation 2005* (OCDE, 2005c), tableau A3.2. Pour une mise à jour des données, veuillez consulter le tableau A3.5 de la présente édition de *Regards sur l'éducation* sur le Web (<http://dx.doi.org/10.1787/203316753728>).

Tableau A3.1.  
**Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire (2000, 2004)**  
 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 <sup>2</sup>	Tous programmes confondus (2000) (conduisant à un premier diplôme)		
		Tous programmes confondus	De 3 à moins de 5 ans <sup>1</sup>	De 5 à 6 ans <sup>1</sup>	Plus de 6 ans		Programmes tertiaires de type A	Programmes tertiaires de type B	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	46.4	44.4	2.0	n	1.7	m	36.3
	Autriche	7.1	19.6	4.0	15.6	a	2.1	m	16.0
	Belgique	m	m	m	m	m	1.1	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	0.8	m	27.9
	Rép. tchèque <sup>3</sup>	4.9	19.7	4.9	14.8	a	1.1	4.8	13.6
	Danemark <sup>4</sup>	11.2	45.3	28.6	16.7	n	1.0	m	m
	Finlande <sup>4</sup>	0.8	47.8	29.6	17.6	0.6	1.8	7.3	40.7
	France <sup>4</sup>	19.3	26.0	8.6	16.4	1.0	1.1	18.3	24.6
	Allemagne	10.2	20.6	8.0	12.6	a	2.1	10.7	19.3
	Grèce	m	m	m	m	m	0.8	m	m
	Hongrie	3.5	28.8	x(2)	x(2)	x(2)	0.6	m	m
	Islande	5.3	50.0	40.8	9.2	n	0.2	5.5	33.2
	Irlande	20.1	37.4	21.4	16.0	x(4)	1.1	15.2	31.2
	Italie <sup>5</sup>	0.5	36.8	13.3	23.6	a	0.7	0.6	18.1
	Japon	26.5	36.1	31.1	5.0	a	0.8	28.8	30.9
	Corée	m	m	m	m	m	1.1	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	0.1	m	m
	Pays-Bas	a	40.2	x(2)	x(2)	a	1.4	m	m
	Nouvelle-Zélande	21.0	48.4	44.5	3.8	0.2	1.1	m	m
Norvège	3.0	45.4	36.1	6.0	3.3	1.1	m	m	
Pologne	0.2	44.8	10.6	34.3	n	0.9	m	34.4	
Portugal	8.3	32.8	11.4	21.3	0.1	2.5	m	m	
Rép. slovaque <sup>3</sup>	3.1	27.7	4.8	22.9	a	1.1	2.2	m	
Espagne	17.2	32.6	14.1	18.5	n	1.2	7.9	32.6	
Suède	4.3	37.4	36.0	1.4	a	3.1	4.2	28.1	
Suisse	10.9	25.9	14.1	7.9	4.0	2.7	m	10.4	
Turquie	m	10.8	8.9	1.6	0.2	0.2	m	m	
Royaume-Uni <sup>6</sup>	16.3	39.3	38.3	0.9	0.1	1.9	m	37.5	
États-Unis	9.3	33.6	18.2	13.3	2.1	1.3	8.3	33.2	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>9.2</i>	<i>34.8</i>	<i>21.4</i>	<i>12.8</i>	<i>0.5</i>	<i>1.3</i>	<i>9.5</i>	<i>27.5</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>7.9</i>	<i>33.4</i>	<i>16.7</i>	<i>16.6</i>	<i>0.1</i>	<i>1.4</i>	<i>7.9</i>	<i>26.9</i>	
Partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili	m	m	m	m	m	0.1	m	m
	Israël	m	31.8	21.3	10.6	a	1.3	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	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. Les étudiants qui ont suivi une formation plus longue par la suite 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 : 2003.

5. L'année de référence des programmes de recherche de haut niveau est 2003.

6. Le taux d'obtention d'un diplôme pour les programmes tertiaires de type B inclut certains diplômes qui avaient précédemment obtenu un diplôme de ce niveau. Cela entraîne une surestimation du taux d'obtention d'un premier diplôme.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/203316753728>

Tableau A3.2.

**Taux de survie dans l'enseignement tertiaire (2004)**

Calculé séparément pour les programmes tertiaires de type A et de type B : nombre de titulaires d'un diplôme divisé par le nombre de nouveaux inscrits dans l'année typique d'entrée, selon la durée des programmes

	Enseignement tertiaire de type A				Enseignement tertiaire de type B				Programmes de recherche de haut niveau
	Tous programmes confondus	Durée des programmes			Tous programmes confondus	Durée des programmes			
		De 3 à moins de 5 ans	De 5 à 6 ans	Plus de 6 ans		De 2 à moins de 3 ans	De 3 ans à moins de 5 ans	5 ans ou plus	
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	
<b>Pays membres de l'OCDE</b>									
Australie	67	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	m	m	67
Autriche	65	x(1)	x(1)	a	m	m	m	a	m
Belgique (Fl.)	74	75	71	82	85	a	85	a	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	65	74	60	a	61	66	60	a	44
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	71	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	a	a	m
France	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Allemagne	73	92	65	a	79	87	72	a	m
Grèce	79	78	83	a	35	a	35	a	34
Hongrie	64	64	x(2)	x(2)	48	48	m	a	37
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	83	x(1)	x(1)	x(1)	69	x(5)	x(5)	x(5)	m
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	88
Japon	91	91	90	a	87	87	x(6)	x(6)	89
Corée	83	83	100	a	m	m	m	a	76
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	53	53	x(2)	x(2)	63	63	a	a	87
Pays-Bas	76	76	x(2)	a	a	a	a	a	m
Nouvelle-Zélande	54	55	m	m	42	42	x(6)	x(6)	66
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	66	65	66	a	74	a	74	a	m
Portugal	68	62	72	a	58	a	58	a	65
Rép. slovaque	m	m	m	a	77	80	70	a	m
Espagne	74	71	76	a	79	79	a	a	m
Suède	60	x(1)	x(1)	a	68	x(1)	a	a	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	74	74	x(2)	a	79	79	a	a	75
Royaume-Uni	78	78	84	53	53	x(5)	x(5)	x(5)	70
États-Unis	54	x(1)	m	a	m	m	m	m	m
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>70</i>	<i>73</i>	<i>77</i>	<i>8</i>	<i>62</i>	<i>45</i>	<i>35</i>	<i>m</i>	<i>67</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>71</i>	<i>74</i>	<i>72</i>	<i>11</i>	<i>60</i>	<i>36</i>	<i>41</i>	<i>m</i>	<i>56</i>

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

 StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/203316753728>





## 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.

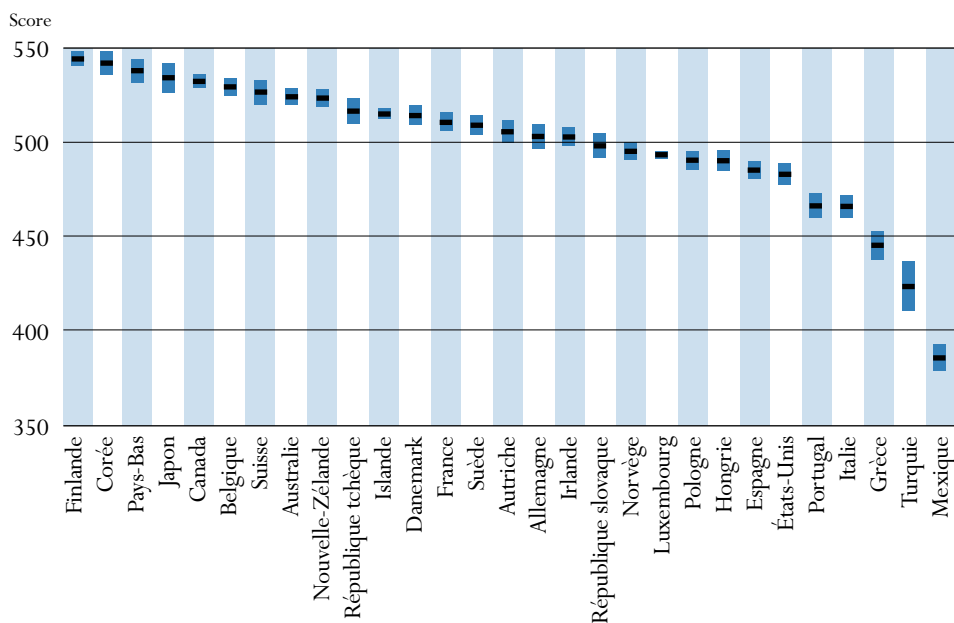
### Points clés

#### 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 dans les différents pays. La largeur des symboles indique l'incertitude statistique des estimations de la performance moyenne.

- Intervalle de confiance de 95 % autour de la moyenne
- Score moyen sur l'échelle de culture mathématique

Trois pays (la Corée, la Finlande et les Pays-Bas) affichent des scores moyens statistiquement comparables qui sont plus élevés que ceux de tous les autres pays de l'OCDE. Dans ces pays, les scores moyens (compris entre 538 aux Pays-Bas et 544 points en Finlande) sont supérieurs de plus d'un demi niveau de compétence à la moyenne. 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.



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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/462626053320>

### 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 oeuvre 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 oeuvre (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**

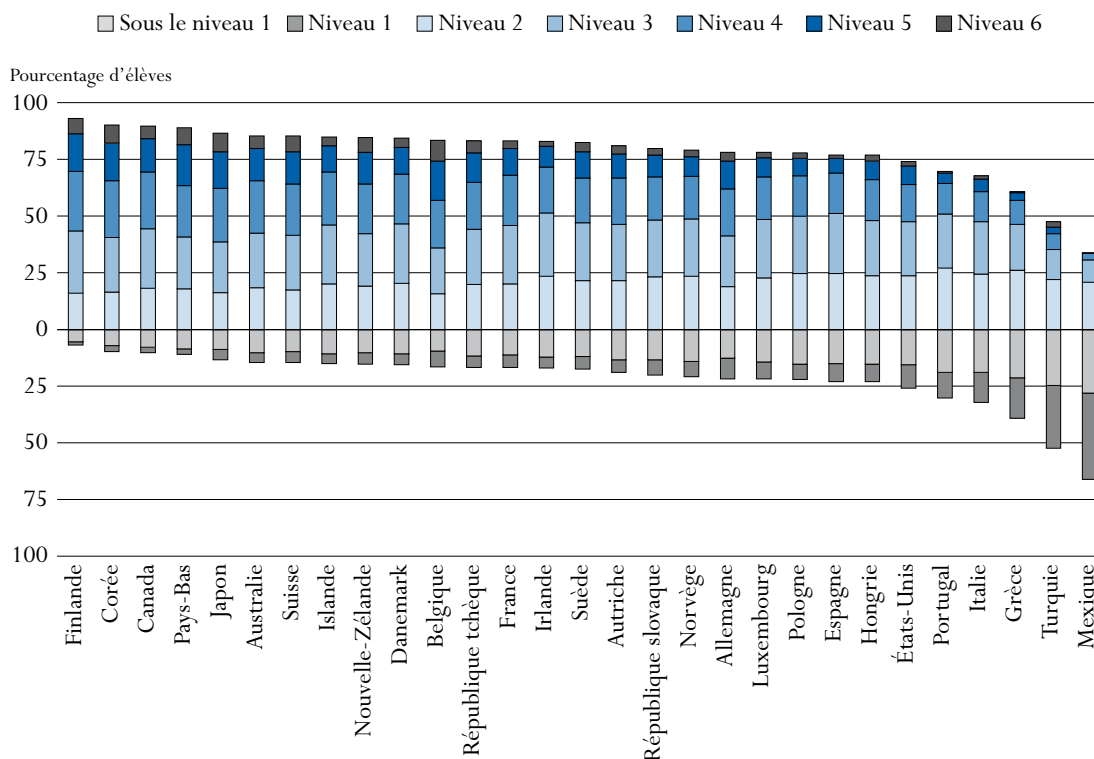
Dans l'enquête PISA, la notion de culture mathématique renvoie à la capacité des élèves d'analyser, de raisonner et de communiquer efficacement lorsqu'ils posent, formulent et résolvent des problèmes mathématiques relevant d'un vaste éventail de situations en rapport avec l'espace, les quantités, les 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 oeuvre 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.

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



Des proportions d'élèves égales ou supérieures à 33 % 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 %.

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 oeuvre 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. À ce niveau, ils peuvent mettre en oeuvre 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 oeuvre des stratégies simples de résolution de problèmes. À 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. À 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).

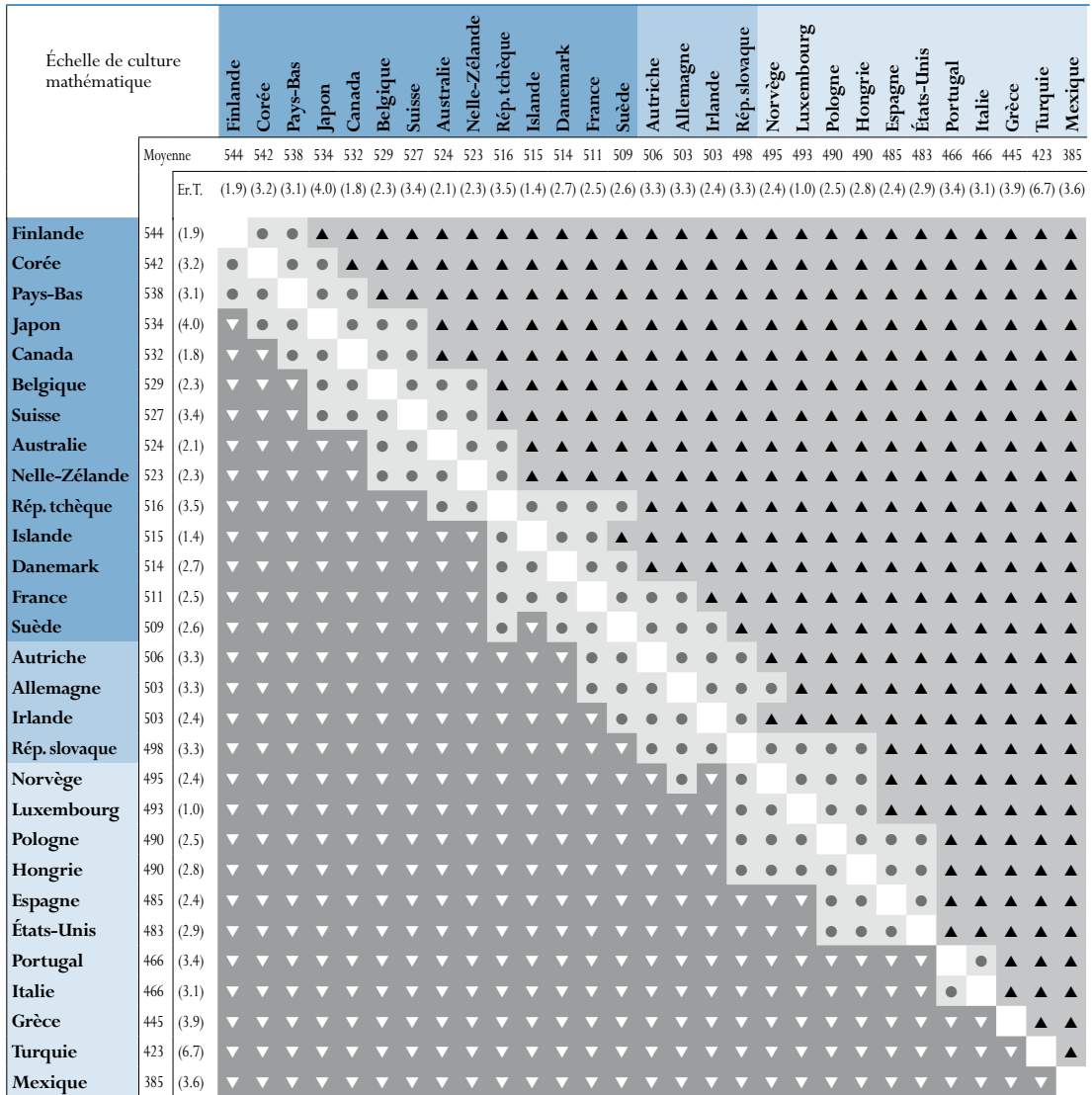
Le graphique A4.3 résume la performance globale des élèves dans les différents pays sur l'échelle combinée de culture mathématique : il indique le score moyen des élèves, précise si les résultats des pays sont inférieurs, équivalents ou supérieurs à la moyenne de l'OCDE et compare les scores moyens obtenus 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 présente 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).



**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 supérieure	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 inférieure	3	4	5	7	7	8	9	9	10	14	13	14	15	16	18	18	18	21	21	21	23	23	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

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/462626053320>

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 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 tableau 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-après 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<sup>e</sup> et le 25<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> et le 25<sup>e</sup> centile 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 oeuvre 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<sup>e</sup> et le 25<sup>e</sup> centile.

### Définitions et méthodologie

Les scores proviennent des évaluations effectuées en 2003 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), l'année d'études et le type d'établissement fréquenté. 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 PISA.

### 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](http://www.pisa.oecd.org).

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

	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.	
Pays membres de l'OCDE	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	(1.1)	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	(1.1)	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	(1.1)	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)	8.1	(0.5)	2.0	(0.4)	
<b>Total de l'OCDE</b>	<b>11.0</b>	<b>(0.3)</b>	<b>14.6</b>	<b>(0.3)</b>	<b>21.2</b>	<b>(0.3)</b>	<b>22.4</b>	<b>(0.3)</b>	<b>17.6</b>	<b>(0.2)</b>	<b>9.6</b>	<b>(0.2)</b>	<b>3.5</b>	<b>(0.2)</b>	
<b>Moyenne de l'UE-19</b>	<b>8.2</b>	<b>(0.2)</b>	<b>13.2</b>	<b>(0.2)</b>	<b>21.1</b>	<b>(0.1)</b>	<b>23.7</b>	<b>(0.2)</b>	<b>19.1</b>	<b>(0.2)</b>	<b>10.6</b>	<b>(0.1)</b>	<b>4.0</b>	<b>(0.1)</b>	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/462626053320>

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

	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.
	Pays membres de l'OCDE															
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)	95	(1.7)
Belgique	530	(2.3)	111	(1.4)	535	(2.4)	117	(1.6)	530	(2.3)	110	(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)	510	(1.4)	97	(1.2)	513	(1.5)	96	(1.3)	528	(1.5)	95	(1.4)
Irlande	476	(2.4)	95	(1.5)	506	(2.4)	88	(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)	100	(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)	502	(1.1)	91	(1.1)	492	(1.1)	96	(1.0)
Mexique	382	(3.2)	87	(1.4)	364	(4.1)	99	(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)	100	(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	477	(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)	98	(1.4)	486	(3.0)	98	(1.6)	476	(3.2)	105	(1.5)	492	(3.0)	99	(1.5)
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>486</i>	<i>(1.0)</i>	<i>112</i>	<i>(0.7)</i>	<i>489</i>	<i>(1.2)</i>	<i>113</i>	<i>(0.8)</i>	<i>487</i>	<i>(1.1)</i>	<i>108</i>	<i>(0.7)</i>	<i>492</i>	<i>(1.1)</i>	<i>102</i>	<i>(0.7)</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>496</i>	<i>(0.6)</i>	<i>110</i>	<i>(0.4)</i>	<i>499</i>	<i>(0.7)</i>	<i>109</i>	<i>(0.5)</i>	<i>501</i>	<i>(0.6)</i>	<i>102</i>	<i>(0.4)</i>	<i>502</i>	<i>(0.6)</i>	<i>99</i>	<i>(0.4)</i>

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/462626053320>

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

	Score moyen		Écart-type		Centiles											
					5 <sup>e</sup>		10 <sup>e</sup>		25 <sup>e</sup>		75 <sup>e</sup>		90 <sup>e</sup>		95 <sup>e</sup>	
	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	533 (1.8)	87 (1.0)	386 (3.1)	419 (2.5)	474 (2.2)	593 (2.1)	644 (2.6)	673 (3.4)							
	Rép. tchèque	517 (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 (4.1)	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)	401 (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)	339 (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)	684 (3.4)							
	Nouvelle-Zélande	524 (2.3)	98 (1.2)	359 (4.1)	394 (3.9)	455 (2.9)	593 (2.2)	650 (3.2)	682 (2.9)							
	Norvège	495 (2.4)	92 (1.2)	344 (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)	89 (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)	631 (3.8)	662 (4.8)							
	Suisse	527 (3.4)	98 (2.1)	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)	357 (4.5)	418 (3.7)	550 (3.4)	607 (3.9)	638 (5.1)							
	<b>Total de l'OCDE</b>	<b>489 (1.1)</b>	<b>104 (0.7)</b>	<b>315 (2.1)</b>	<b>352 (1.7)</b>	<b>418 (1.6)</b>	<b>563 (1.1)</b>	<b>622 (1.3)</b>	<b>655 (1.8)</b>							
<b>Moyenne de l'UE-19</b>	<b>500 (0.6)</b>	<b>100 (0.4)</b>	<b>332 (1.3)</b>	<b>369 (1.1)</b>	<b>432 (0.9)</b>	<b>571 (0.7)</b>	<b>628 (0.7)</b>	<b>660 (1.0)</b>								

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/462626053320>

## 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.

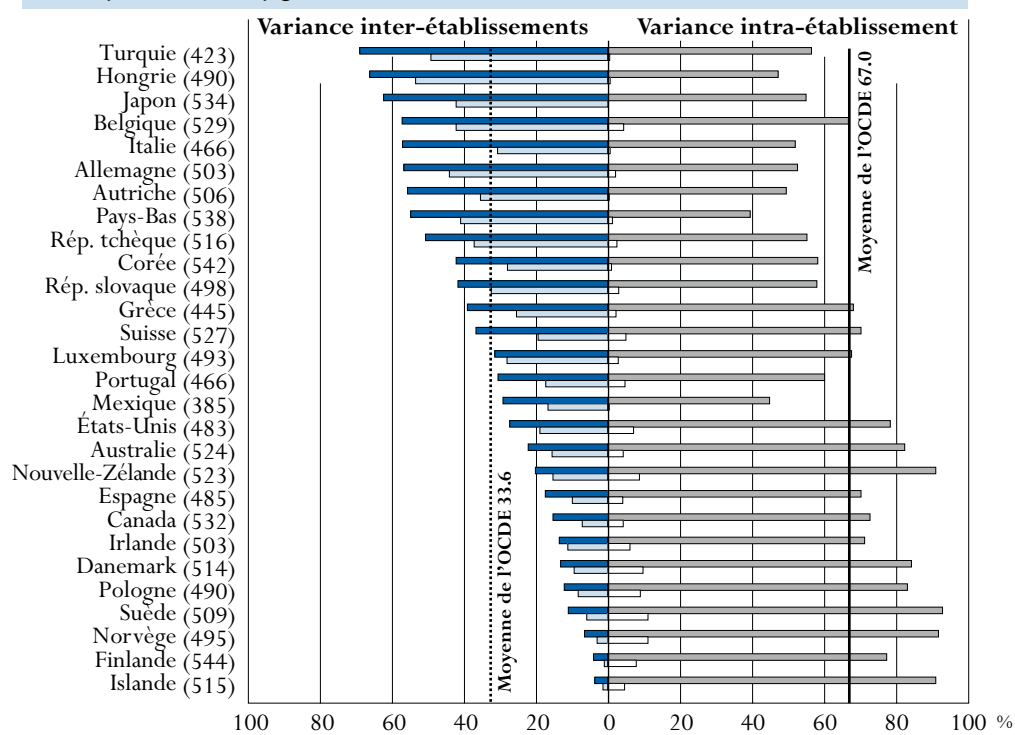
### Points clés

**Graphique A5.1. 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 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.

- Variance totale inter-établissements
- Variance inter-établissements expliquée par l'indice de statut économique, social et culturel des élèves et des établissements
- Variance totale intra-établissement
- Variance intra-établissement expliquée par l'indice de statut économique, social et culturel des élèves et des établissements

La variance inter-établissements représente environ 10 % de la variation moyenne de l'OCDE en Finlande et en Islande et est inférieure ou égale à 50 % au Canada, au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Pologne et en Suède. Le plus souvent, dans ces pays, les performances des élèves ne dépendent pas des établissements qu'ils fréquentent. 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 de qualité ou, au moins supérieures à la moyenne de l'OCDE (voir l'indicateur A4). 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.



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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/302537732885>



### 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 socio-économique 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. 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 socio-économiques 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 A5.1 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 A5.1). La longueur des barres indique la variance observée de la performance des élèves sur l'échelle PISA de culture mathématique. Dans le graphique A5.1, 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, 2004a), 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 A5.1, 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 A5.1 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 A5.1.

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 A5.1). 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 oeuvre 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 très peu des établissements qu'ils fréquentent (voir le tableau A5.1). 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 socio-économique 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.

### Encadré A5.1. 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<sup>e</sup> 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](http://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.

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 soi et compatible avec l'objectif d'atteindre des niveaux élevés de performances globales.

## Définitions et méthodologie

Les scores proviennent des évaluations effectuées en 2003 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), l'année d'études et le type d'établissement fréquenté. 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 PISA.

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 socio-économiques 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 (dirigés 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](http://www.pisa.oecd.org).





## LES ÉLÈVES DE 15 ANS SITUÉS AU PLUS BAS DE L'ÉCHELLE DE COMPÉTENCE EN MATHÉMATIQUES (2003)

Cet indicateur s'intéresse aux élèves situés au bas de l'échelle de compétence en mathématiques, selon les résultats du cycle 2003 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Il présente les pourcentages d'élèves classés aux niveaux de compétence les plus faibles dans l'ensemble des pays et dans chaque pays. Il cherche également à déterminer si le milieu socio-économique des élèves influe sur le risque de compter au nombre des « mauvais » élèves en mathématiques. Enfin, il analyse les performances en lecture des élèves les plus faibles en mathématiques pour déterminer si leurs faibles performances dans cette matière sont le reflet de difficultés scolaires plus générales.

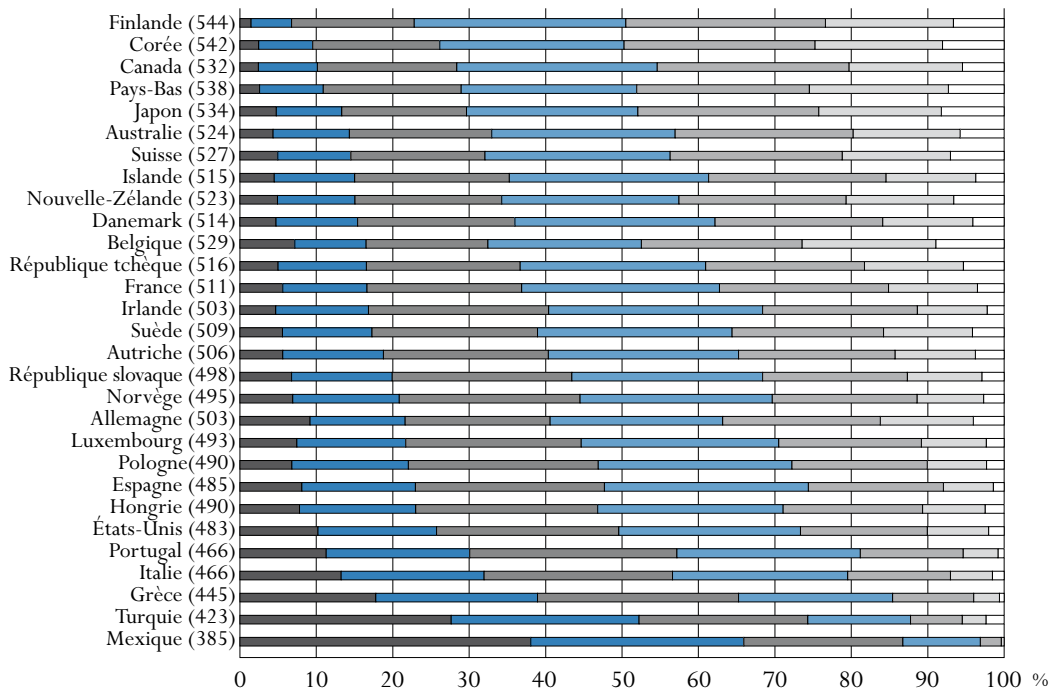
### Points clés

#### Graphique A6.1. Pourcentage d'élèves situés aux niveaux inférieurs de l'échelle PISA de culture mathématique (2003)

Sur l'échelle PISA de culture mathématique, le niveau 2 représente le seuil à partir duquel les élèves sont capables d'utiliser les mathématiques activement. Ils peuvent établir des inférences directes pour identifier les éléments mathématiques d'une situation, utiliser un mode de représentation pour explorer et comprendre un problème, appliquer des algorithmes, des formules et des procédures simples et se livrer à des interprétations littérales et à des raisonnements directs.

■ Sous le niveau 1 ■ Niveau 1 ■ Niveau 2 ■ Niveau 3 ■ Niveau 4 ■ Niveau 5 □ Niveau 6

Au moins 25 % des élèves n'atteignent pas le niveau 2 aux États-Unis, en Grèce, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, contre moins de 7 % en Finlande.



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves situés au niveau 1 et en dessous du niveau 1.

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/426456687886>



### Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les élèves issus des milieux les plus défavorisés sont en moyenne 3,5 fois plus susceptibles que ceux issus des milieux les plus privilégiés d'accuser de faibles performances en mathématiques, c'est-à-dire de se classer au niveau 1, voire en deçà.
- La proportion d'élèves les plus faibles à la fois en mathématiques et en lecture varie selon les pays, à l'instar d'ailleurs du score moyen en lecture des élèves les plus faibles en mathématiques. Dans six pays, les élèves les plus faibles en mathématiques accusent des scores en lecture qui sont inférieurs au score moyen de cette catégorie d'élèves tous pays confondus *et* les proportions d'élèves les plus faibles à la fois en mathématiques et en lecture sont supérieures à la moyenne. La situation inverse se présente dans six autres pays : les élèves les plus faibles en mathématiques obtiennent en lecture des scores supérieurs au score moyen de cette catégorie d'élèves tous pays confondus et les proportions d'élèves les plus faibles en mathématiques et en lecture sont inférieures à la moyenne.

## Contexte

Les savoirs et savoir-faire mathématiques sont des résultats importants de l'éducation. Le niveau de connaissances et de compétence des élèves dans cette matière est essentiel pour la compétitivité économique. C'est la raison pour laquelle les pays s'intéressent de plus en plus à l'amélioration des acquis des élèves en mathématiques. Il ressort toutefois des résultats du cycle PISA 2003 que dans les pays de l'OCDE, plus de 20 % des élèves accusent des performances limitées en mathématiques, c'est-à-dire qu'ils sont uniquement capables d'utiliser les fonctions mathématiques les plus élémentaires dans les contextes qui leur sont les plus familiers. Cet indicateur se concentre sur ces élèves, à cause de leur nombre significatif et de l'impact potentiellement grave que leur manque de compréhension en mathématiques pourrait avoir sur leur situation sociale et économique à l'avenir. Mieux cerner les caractéristiques des élèves les plus faibles en mathématiques est important pour permettre aux décideurs d'élaborer des politiques plus efficaces, susceptibles d'amener tous les élèves à acquérir les savoirs et savoir-faire mathématiques qui sont un gage de vie productive.

## Observations et explications

Cet indicateur s'intéresse aux élèves situés au bas de l'échelle de compétences selon l'évaluation PISA 2003 des aptitudes mathématiques. Afin de poser les bases pour des analyses ultérieures, il présente tout d'abord une vue d'ensemble des pourcentages d'élèves classés aux niveaux de compétence les plus faibles dans chaque pays et donne une moyenne pour l'ensemble des pays. Il poursuit également les recherches antérieures du cycle PISA en utilisant la mesure composite du statut économique, social et culturel (SESC) dans le but de déterminer si le milieu socio-économique de l'élève peut exercer une influence sur le risque de faire partie des plus faibles en mathématiques. Enfin, il examine les performances en lecture des élèves qui témoignent d'un faible niveau en mathématiques pour établir si ceux-ci éprouvent des difficultés uniquement en mathématiques ou bien dans l'ensemble des matières.

## Évaluation des aptitudes mathématiques lors du cycle PISA 2003

L'évaluation PISA 2003 des aptitudes mathématiques a permis de déterminer dans quelle mesure les élèves de 15 ans sont capables d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes mathématiques dans différentes situations impliquant des concepts mathématiques de quantité, d'espace, de probabilité, etc. L'une des caractéristiques essentielles de PISA est d'offrir le moyen de reporter les performances des élèves sur les différents niveaux d'une échelle de compétence. Associés à des statistiques de synthèse, tels que les scores moyens, ces niveaux de compétence donnent aux décideurs une idée plus précise des savoirs et savoir-faire des élèves, ainsi que des exemples des types de tâches qu'ils sont capables de mener à bien.

L'évaluation PISA en mathématiques a permis d'identifier six niveaux de compétence qui sont associés à des tâches comportant un degré croissant de difficulté. Au niveau de compétence le plus élevé, les élèves sont capables de se livrer à des raisonnements et à des réflexions mathématiques difficiles, de conceptualiser des informations et d'utiliser des modèles mathématiques complexes et, enfin, de réfléchir aux tenants et aboutissants des modèles et de les appliquer à d'autres situations. Au niveau de compétence le plus faible, le niveau 1, les élèves sont capables de suivre des instructions directes et explicites, d'exécuter des actions qui vont de soi et d'appliquer des modèles simples à des

problèmes sans difficulté qui s'inscrivent dans des contextes familiers. Les élèves situés en dessous du niveau 1 sont incapables d'appliquer de manière routinière les connaissances et compétences mathématiques les plus élémentaires que l'enquête PISA cherche à mesurer. Les niveaux de l'échelle PISA de culture mathématique sont décrits de manière approfondie et accompagnés d'exemples dans *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004a).

Le graphique A6.1 (et le tableau A6.3 [<http://dx.doi.org/10.1787/426456687886>]) dresse le profil général de compétence des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de culture mathématique : la longueur des segments indique les pourcentages d'élèves situés aux six niveaux de compétence. Cet indicateur s'intéresse plus spécifiquement aux élèves représentés par les segments les plus foncés, soit ceux situés au niveau 1 ou en deçà. Comme nous l'avons dit ci-dessus, il s'agit des élèves qui peuvent uniquement mettre en œuvre les compétences les plus élémentaires en mathématiques.

En moyenne, tous pays de l'OCDE confondus, plus d'un élève de 15 ans sur cinq (21,4 %) se situe au niveau 1 ou en deçà. L'analyse des pays au cas par cas révèle que cette proportion est atteinte ou dépassée dans 13 des 29 pays de l'OCDE. De plus, dans tous les pays sauf en Finlande, 10 % au moins des élèves n'atteignent pas le niveau 2 de l'échelle d'aptitudes mathématiques. Ces élèves constituent donc une partie non négligeable du capital humain des pays.

Il apparaît également que les proportions d'élèves situés au bas de l'échelle de compétence varient fortement d'un pays à l'autre. Les élèves qui arrivent à peine à utiliser les mathématiques ne sont pas plus de 6,8 % en Finlande, mais ils sont 66 % au Mexique. Les disparités restent sensibles même si on limite l'analyse aux pays dont le score moyen est supérieur à la moyenne de l'OCDE (500 points) : la proportion d'élèves situés en dessous du niveau 2 de l'échelle d'aptitudes mathématiques ne représente que 6,8 % en Finlande, mais atteint 21,6 % en Allemagne. Les proportions d'élèves situés au niveau 1 ou en deçà varient aussi entre des pays dont le score moyen est comparable. Prenons à titre d'exemple la Belgique et le Canada, deux pays en tête du classement de performance dont les scores moyens ne s'écartent pas l'un de l'autre dans une mesure qui soit statistiquement significative. La proportion d'élèves situés en dessous du niveau 2 de l'échelle de compétence du Canada est inférieure de 6,4 points à celle de la Belgique. Des écarts semblables peuvent être relevés entre des pays situés au milieu du classement de performance, l'Allemagne et l'Irlande par exemple, où le pourcentage d'élèves classés au niveau 1 ou en dessous s'établit respectivement à 21,6 et 16,8 %. Ces exemples montrent que les scores moyens peuvent occulter la variation de la dispersion des scores au sein des pays et que certains pays allient un score moyen élevé à une faible dispersion.

### **Le milieu socio-économique et les faibles performances en mathématiques**

C'est un constat universel : le milieu familial des élèves influe fortement sur leurs résultats scolaires. En effet, d'une manière constante, les élèves issus de milieux moins favorisés obtiennent en mathématiques (et dans d'autres matières) des scores inférieurs à ceux des élèves issus de milieux plus privilégiés, même si on compte de nombreux exemples d'élèves « brillants » issus de milieux peu aisés et de « mauvais » élèves issus de milieux favorisés. L'analyse des résultats de l'enquête PISA a montré qu'il existait une forte corrélation entre la performance des élèves en mathématiques et une série de variables familiales. Il ressort par exemple de cette analyse que les élèves situés dans le quartile supérieur de l'indice de statut professionnel parental obtiennent des scores supérieurs de 93 points à ceux des élèves situés dans le quartile inférieur de cet indice.

## A6

L'indice composite de statut économique, social et culturel (SESC), qui permet de mesurer le statut socio-économique général des élèves, est une autre grande dimension analytique des premiers résultats du cycle PISA 2003. Le présent indicateur s'appuie sur ces analyses réalisées sur base de l'indice composite PISA de statut économique, social et culturel (SESC) pour étudier la relation entre le milieu des élèves et leurs performances en mathématiques. La méthode retenue à cet effet est celle dite du rapport de cotes (*odds ratio*), qui consiste à déterminer si un élève est (plus ou moins) susceptible de se classer en dessous du niveau 2 de l'échelle d'aptitudes mathématiques s'il appartient au quartile inférieur de l'indice composite PISA du statut socio-économique.

Par exemple, si le rapport de cotes est égal à 1, les élèves appartenant aux quartiles supérieur et inférieur de l'indice de statut socio-économique courent autant de risques de se classer en dessous du niveau 2 de l'échelle d'aptitudes mathématiques, ce qui signifie qu'ils évoluent dans un système d'éducation qui génère des résultats équitables chez les élèves issus de milieux socio-économiques différents. Si le rapport de cotes est supérieur à 1, les élèves appartenant au quartile inférieur de l'indice de statut socio-économique courent plus de risques que ceux du quartile supérieur du même indice de se classer au niveau 1 ou en deçà. Enfin, si le rapport de cotes est inférieur à 1, les élèves appartenant au quartile supérieur de l'indice de statut socio-économique sont plus susceptibles que les élèves du quartile inférieur de se classer en dessous du niveau 2. Les rapports de cotes qui ne sont pas égaux à 1 signifient que le statut socio-économique des élèves influe sur leur performance en mathématiques et signalent des inégalités potentielles dans le système.

L'encadré A6.1 explique de manière plus détaillée comment les rapports de cotes de cet indicateur ont été calculés, exemples à l'appui. Par facilité, cet indicateur rend compte des résultats en employant des expressions comme « être plus susceptible » ou « courir plus de risques », même si ce que dénotent les rapports de cotes est plus complexe comme l'explique l'encadré A6.1.

Le tableau A6.1 présente les rapports de cotes tous pays confondus et pays par pays. Il montre que dans l'ensemble, tous pays confondus, les élèves qui vivent dans les familles les plus défavorisées sur le plan économique, social et culturel courent plus de risques de se classer en dessous du niveau 2 que les élèves dont les familles sont économiquement, socialement et culturellement les plus privilégiées. Les rapports de cotes varient d'un pays à l'autre, certes, mais *tous* les pays de l'OCDE présentent des rapports de cotes supérieurs à 1, ce qui dénote des inégalités plus ou moins importantes liées au milieu socio-économique. Selon la moyenne établie compte tenu de tous les pays de l'OCDE, les élèves issus des milieux les plus défavorisés sont 3,5 fois plus susceptibles que ceux issus des milieux les plus privilégiés de se classer en dessous du niveau 2 de l'échelle d'aptitudes mathématiques.

Dans quatre pays – en Allemagne, en Belgique, en Hongrie et en République slovaque –, la probabilité qu'ont les élèves issus des milieux les plus défavorisés de se classer au niveau 1 ou en dessous par rapport aux élèves issus des milieux les plus privilégiés est supérieure à la moyenne de l'OCDE. En d'autres termes, dans ces pays, les performances des élèves en mathématiques dépendent dans une plus grande mesure de leur milieu familial : les élèves appartenant au quartile inférieur de l'indice de statut socio-économique courent 4,6 fois plus de risques que les élèves appartenant au quartile supérieur de cet indice de se classer en dessous du niveau 2.

### Encadré A6.1. Rapports de cotes : description et exemple

Le rapport de cotes (*odds ratio*) compare la probabilité qu'un événement se produise entre deux groupes. Dans cet indicateur, la technique du rapport de cotes a été utilisée pour comparer les probabilités de voir les élèves se situer au bas de l'échelle de culture mathématique selon qu'ils sont issus d'un milieu défavorisé ou privilégié. Le milieu socio-économique est dérivé de l'indice composite PISA de statut économique, social et culturel (SESC), qui fait la distinction entre les élèves issus de milieux défavorisés (soit ceux appartenant au quartile inférieur de l'indice, en dessous du 25<sup>e</sup> centile) et ceux issus de milieux privilégiés (soit ceux appartenant au quartile supérieur de l'indice, au-dessus du 75<sup>e</sup> centile). Dans cet indicateur, les élèves situés au bas de l'échelle de culture mathématique sont ceux qui n'en atteignent pas le niveau 2, c'est-à-dire ceux qui se classent au niveau 1 ou en deçà.

Le tableau ci-dessous reprend les données qui ont été utilisées pour calculer le rapport de cotes d'un pays, la France dans cet exemple. Il montre, d'une part, que parmi les élèves issus de milieux défavorisés, 32 % se classent au niveau 1 ou en deçà et 68 % atteignent au moins le niveau 2 et, d'autre part, que parmi les élèves issus de milieux privilégiés, 10 % se classent au niveau 1 ou en deçà et 90 % atteignent au moins le niveau 2.

Statut socio-économique	Niveau sur l'échelle PISA de culture mathématique	
	Pourcentage d'élèves au niveau 1 ou en deçà ( $P_1$ )	Pourcentage d'élèves au-dessus du niveau 1 ( $P_2$ )
Pourcentage d'élèves dans le quartile inférieur de l'indice de statut socio-économique (jusqu'au 25 <sup>e</sup> centile inclus) ( $P_1$ )	32 (or $P_{11}$ )	68 ( $P_{12}$ )
Pourcentage d'élèves dans le quartile supérieur de l'indice de statut socio-économique (au-dessus du 75 <sup>e</sup> centile) ( $P_2$ )	10 ( $P_{21}$ )	90 ( $P_{22}$ )

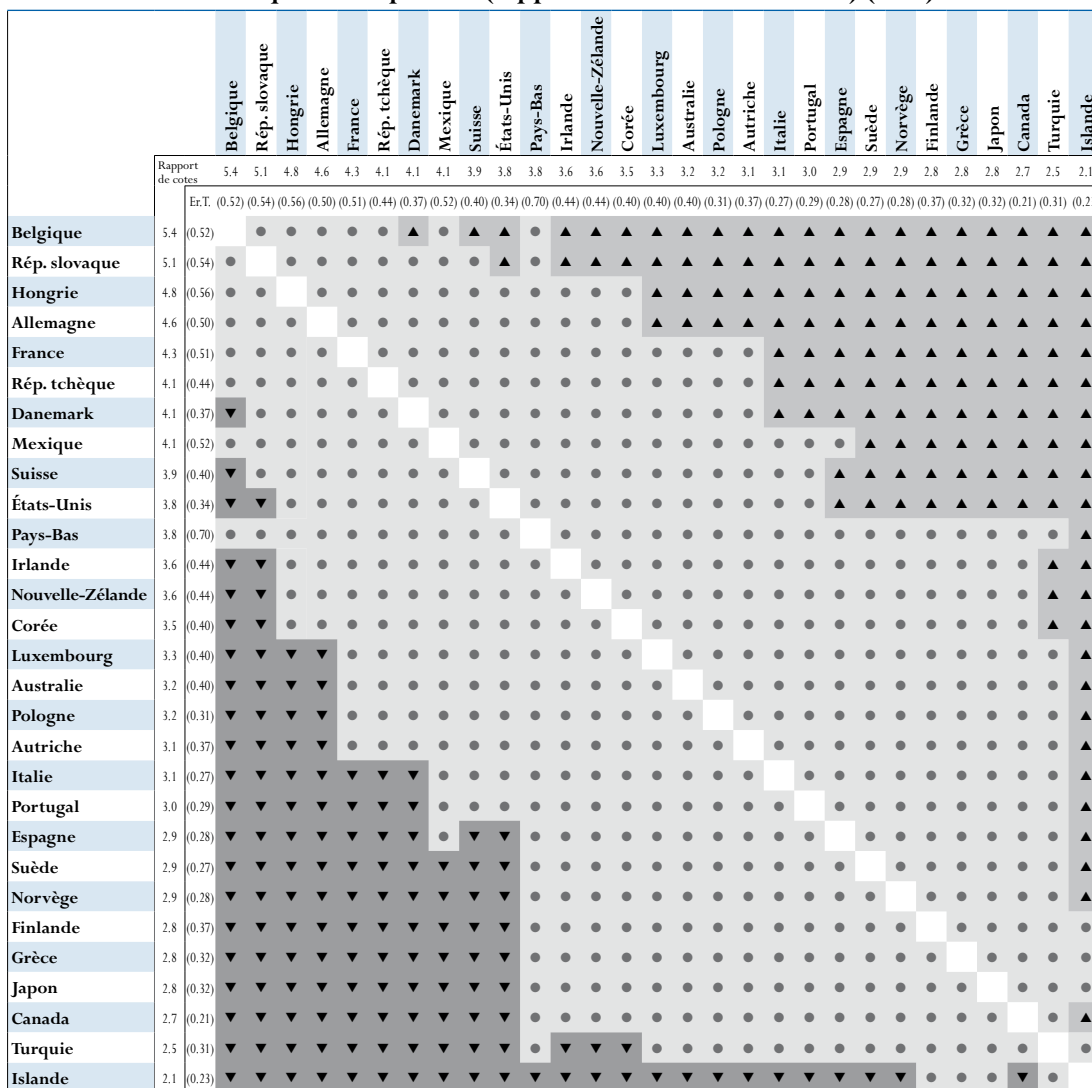
Formule du rapport de cotes

$$(P_{11}/P_{21})/(P_{12}/P_{22})$$

Soit  $(0,32/0,10)/(0,68/0,90) = 3,2/0,75 = 4,3$ . Il en ressort qu'en France, un élève issu d'un milieu défavorisé court 4,3 fois plus de risques qu'un élève issu d'un milieu privilégié de se situer au bas de l'échelle d'aptitudes mathématiques.

La probabilité qu'ont les élèves les plus défavorisés de se situer au niveau 1 ou en dessous par rapport aux élèves les plus aisés est inférieure à la moyenne de l'OCDE dans huit pays (au Canada, en Espagne, en Grèce, en Islande, au Japon, en Norvège, en Suède et en Turquie), ce qui dénote une corrélation moins forte entre la performance des élèves de 15 ans en mathématiques et leur milieu familial. Dans ces pays, les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice de statut socio-économique courent entre 2,1 et 2,9 fois plus de risques que ceux du quartile supérieur de se classer en dessous du niveau 2 en mathématiques.

**Graphique A6.2. Comparaisons multiples de la probabilité des scores dans le quartile inférieur de l'échelle de compétence en mathématiques chez les élèves dont le statut socio-économique se situe dans le quartile inférieur et chez les élèves dont il se situe dans le quartile supérieur (rapport de cotes ou odds ratio) (2003)**



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eaq2006](http://www.oecd.org/edu/eaq2006)).

**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 le rapport de cotes [odds ratio] du pays en abscisse est inférieur ou supérieur à celui du pays en ordonnée ou qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les deux pays.

- ▲ Rapport de cotes [odds ratio] significativement supérieur à celui du pays en ordonnée
- Pas de différence significative par rapport au pays en ordonnée
- ▼ Rapport de cotes [odds ratio] significativement inférieur à celui du pays en ordonnée

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/426456687886>

Après avoir comparé le rapport de cotes des pays à la moyenne de l'OCDE pour évaluer l'impact relatif du statut socio-économique sur les faibles performances en mathématiques dans les différents pays, venons-en à la comparaison des rapports de cotes entre les pays. Si les pays sortent systématiquement gagnants ou perdants de la comparaison avec d'autres pays, on peut

en tirer des conclusions plus probantes que celles qui se dégagent de la simple comparaison de leur rapport de cotes à la moyenne de l'OCDE quant à l'efficacité de leur système à conduire les élèves à des performances équivalentes quel que soit leur statut socio-économique.

Le graphique A6.2 compare les rapports de cotes entre pays, ce qui permet d'identifier les pays qui affichent systématiquement un rapport supérieur ou inférieur quel que soit le pays auquel il est comparé. Deux groupes distincts de pays ressortent de ce graphique : d'une part, ceux dont le rapport de cotes est presque systématiquement supérieur et, d'autre part, ceux dont le rapport est presque systématiquement inférieur, quel que soit le pays de comparaison. Dix pays – l'Allemagne, la Belgique, le Danemark, les États-Unis, la France, la Hongrie, le Mexique, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse – présentent des rapports de cotes supérieurs à ceux de huit pays au moins. Ce groupe représente un tiers des pays de l'OCDE qui ont participé à l'enquête PISA. Huit autres pays – le Canada, la Finlande, la Grèce, l'Islande, le Japon, la Norvège, la Suède et la Turquie – affichent des rapports de cotes inférieurs à ceux de dix pays au moins.

### Les performances en lecture des élèves les plus faibles en mathématiques

Il est également intéressant d'étudier les résultats en lecture des élèves qui n'atteignent pas le niveau 2 de l'échelle d'aptitudes mathématiques, soit ceux situés au niveau 1 ou en dessous. Cette analyse peut permettre de déterminer si les élèves sont en difficulté uniquement en mathématiques ou dans toutes les matières scolaires. En effet, c'est en identifiant l'origine des problèmes des élèves en mathématiques (spécifiques ou non à cette matière) que l'on pourra cibler avec précision les interventions destinées à aider ces élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage.

Le tableau A6.2 montre les scores moyens en lecture des élèves les plus faibles en mathématiques ainsi que les proportions d'élèves situés en dessous du niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit, soit ceux qui se classent au niveau 1 ou en deçà. Dans six pays – en Allemagne, en Belgique, au Japon, au Luxembourg, au Mexique et en République slovaque – les élèves au bas de l'échelle d'aptitudes mathématiques affichent en lecture des scores qui sont inférieurs au score moyen de cette catégorie d'élèves tous pays confondus et ils sont proportionnellement plus nombreux parmi les élèves situés au plus bas de l'échelle de compétence en lecture. Ce constat donne à penser que dans ces pays, les élèves qui éprouvent des difficultés en mathématiques rencontrent également des problèmes en lecture.

L'Espagne accuse aussi une proportion supérieure à la moyenne d'élèves au bas de l'échelle d'aptitudes mathématiques parmi ceux qui obtiennent les scores les plus faibles en lecture, mais le score moyen de cette catégorie d'élèves en lecture ne s'écarte pas significativement de la moyenne de l'OCDE. En Islande, en revanche, la proportion d'élèves au bas de l'échelle d'aptitudes mathématiques parmi ceux qui accusent les scores les plus faibles en lecture est comparable à la moyenne de l'OCDE, mais le score moyen de cette catégorie d'élèves en lecture est inférieur au score moyen de la même catégorie d'élèves tous pays confondus.

On observe la tendance inverse dans six autres pays – la Corée, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, la Pologne et la Suède –, où les élèves les plus faibles en mathématiques affichent en lecture des scores supérieurs au score moyen de cette catégorie d'élèves tous pays confondus et sont proportionnellement moins nombreux que la moyenne parmi les élèves les plus faibles en lecture. Il ressort de cette analyse que dans ces pays, ces élèves éprouvent des difficultés spécifiques en mathématiques qui ne sont pas nécessairement liées à des déficiences en compréhension de l'écrit ou à des difficultés scolaires en général, mais plutôt à des déficiences propres à la matière elle-même.

Certes, le tableau que vous venons de dresser est complexe. Il faut aussi étudier la performance en mathématiques des élèves les plus faibles en lecture pour déterminer s'ils éprouvent des difficultés spécifiques ou générales d'apprentissage, ce qui est précisément l'objet du tableau A6.3. L'analyse conjointe de ce tableau et du tableau précédent montre que deux pays affichent des tendances marquées. Au Mexique, les élèves les plus faibles en mathématiques sont nombreux parmi les plus faibles en lecture et inversement, ce qui suggère que les élèves situés au bas des deux échelles de compétence PISA éprouvent des difficultés scolaires générales. Par contraste, en Finlande, les élèves les plus faibles en mathématiques sont peu nombreux parmi les élèves les plus faibles en lecture et inversement, ce qui indique que ces élèves éprouvent plutôt des difficultés dans une matière que dans l'autre.

### Définitions et méthodologies

Les scores proviennent des évaluations effectuées en 2003 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), l'année d'études et le type d'établissement fréquenté. 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 PISA (voir le graphique A6.1 et le tableau A6.3 en annexe). Le graphique A6.2 et le tableau A6.2 portent sur des sous-groupes de la population cible. Le graphique A6.2 concerne les élèves qui se situent au bas de l'échelle PISA de culture mathématique – soit ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà – et qui appartiennent aux quartiles supérieur ou inférieur de l'indice de statut économique, social et culturel (SESC), tandis que le tableau A6.2 concerne les élèves qui se situent au bas de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit – soit ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà – et qui appartiennent aux quartiles supérieur ou inférieur de l'indice de statut économique, social et culturel (SESC). Le tableau A6.4 concerne les élèves qui se situent au bas de l'échelle PISA de culture mathématique et également de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit.

Les analystes ont comparé les rapports de cotes aux résultats d'analyses antérieures menées par l'OCDE sur la base du « risque relatif » et des gradients de statut socio-économique (SSE) pour vérifier s'ils étaient probants. Ils ont établi que leurs chiffres étaient fortement corrélés aux risques relatifs et, dans une moindre mesure, aux gradients SSE. Il serait utile d'approfondir les analyses des quelques cas qui révèlent des différences entre les rapports de cotes et les gradients SSE.

Les analyses ont été réalisées sur la base des chiffres de 29 des 30 pays qui ont pris part au cycle PISA 2003. Le Royaume-Uni n'ayant pas atteint les critères fixés dans l'enquête PISA en matière de taux de réponse, les moyennes de l'OCDE ont été calculées sans tenir compte des chiffres de ce pays. Toutefois, les estimations le concernant sont indiquées dans les graphiques et tableaux portant sur des sous-groupes de la population cible, à des fins de comparaison infranationale. Lorsque des estimations sont indiquées pour le Royaume-Uni, elles figurent à la fin des graphiques et des tableaux et sont séparées des estimations des autres pays. Elles s'accompagnent d'une remarque qui rappelle qu'elles ne sont pas nécessairement aussi fiables que les données recueillies pour les pays qui ont respecté les exigences en matière de taux de réponse.



Il convient de souligner que, dans les pays de l'OCDE, les performances en mathématiques et en lecture sont fortement corrélées et que suivant la conception de l'enquête PISA, les scores en lecture de certains élèves ont été attribués sur base des scores en mathématiques, ce qui peut avoir influé sur les résultats présentés dans cet indicateur. Signalons enfin que les niveaux de compétence en mathématiques et en lecture ne sont pas équivalents.

### 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](http://www.pisa.oecd.org). Voir aussi *Regard sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2005* (OCDE, 2005d)

Tableau A6.1.

**Rapport de cotes (odds ratio) de la probabilité des scores les plus faibles en mathématiques chez les élèves dont le statut socio-économique est le plus faible et chez les élèves dont il est le plus élevé (2003)**

	Odds ratio	Erreur type	
			▲ Odds ratio significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE
			▼ Odds ratio significativement inférieur à la moyenne de l'OCDE
Australie	3.2	(0.40)	
Autriche	3.1	(0.37)	
Belgique	5.4	(0.52)	▲
Canada	2.7	(0.21)	▼
Rép. tchèque	4.1	(0.44)	
Danemark	4.1	(0.37)	
Finlande	2.8	(0.37)	
France	4.3	(0.51)	
Allemagne	4.6	(0.50)	▲
Grèce	2.8	(0.32)	▼
Hongrie	4.8	(0.56)	▲
Islande	2.1	(0.23)	▼
Irlande	3.6	(0.44)	
Italie	3.1	(0.27)	
Japon	2.8	(0.32)	▼
Corée	3.5	(0.40)	
Luxembourg	3.3	(0.40)	
Mexique	4.1	(0.52)	
Pays-Bas	3.8	(0.70)	
Nouvelle-Zélande	3.6	(0.44)	
Norvège	2.9	(0.28)	▼
Pologne	3.2	(0.31)	
Portugal	3.0	(0.29)	
Rép. slovaque	5.1	(0.54)	▲
Espagne	2.9	(0.28)	▼
Suède	2.9	(0.27)	▼
Suisse	3.9	(0.40)	
Turquie	2.5	(0.31)	▼
États-Unis	3.8	(0.34)	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<b>3.5</b>	<b>(0.08)</b>	
Royaume-Uni <sup>1</sup>	3.3	(0.32)	

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/426456687886>

Tableau A6.2.  
Performance en lecture des élèves présentant les scores les plus faibles en mathématiques (2003)

▲ Score moyen et pourcentage significativement supérieurs aux valeurs moyennes de l'OCDE  
▼ Score moyen et pourcentage significativement inférieurs aux valeurs moyennes de l'OCDE

	Score moyen en lecture des élèves qui se situent au niveau 1 ou sous le niveau 1 en mathématiques <sup>1</sup>	Erreur type		Pourcentage d'élèves au niveau 1 ou sous le niveau 1 en mathématiques qui se situent également au niveau 1 ou en sous le niveau 1 en lecture <sup>1</sup>	Erreur type	
Australie	395	(4.6)		53.4	(2.4)	▼
Autriche	376	(5.2)		66.9	(4.1)	
Belgique	366	(6.7)	▼	67.7	(3.3)	▲
Canada	395	(3.0)	▲	55.9	(3.1)	
Rép. tchèque	388	(4.8)		60.4	(3.8)	
Danemark	399	(5.9)	▲	51.5	(3.8)	
Finlande	408	(7.2)	▲	47.5	(4.8)	▼
France	374	(7.8)		62.1	(3.9)	
Allemagne	371	(6.2)	▼	68.4	(3.0)	▲
Grèce	404	(4.6)	▲	48.2	(2.4)	▼
Hongrie	394	(5.3)		54.7	(3.0)	
Islande	370	(5.4)	▼	63.5	(3.5)	
Irlande	409	(5.2)	▲	45.9	(3.4)	▼
Italie	394	(5.5)		53.2	(2.5)	▼
Japon	358	(7.1)	▼	71.1	(4.2)	▲
Corée	411	(5.3)	▲	45.1	(5.1)	▼
Luxembourg	364	(5.2)	▼	67.8	(2.9)	▲
Mexique	359	(3.6)	▼	70.1	(1.8)	▲
Pays-Bas	391	(5.8)		60.2	(5.7)	
Nouvelle-Zélande	378	(4.6)		64.7	(3.9)	
Norvège	388	(5.9)		56.9	(3.2)	
Pologne	400	(4.9)	▲	49.5	(2.8)	▼
Portugal	390	(4.9)		56.6	(2.7)	
Rép. slovaque	370	(6.1)	▼	68.4	(4.2)	▲
Espagne	386	(5.1)		65.1	(2.8)	▲
Suède	404	(6.0)	▲	48.3	(3.3)	▼
Suisse	375	(5.4)		65.3	(3.7)	
Turquie	385	(4.5)		60.2	(2.7)	
États-Unis	380	(4.1)		61.9	(2.7)	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>386</i>	<i>(1.0)</i>		<i>58.7</i>	<i>(0.65)</i>	
Royaume-Uni <sup>2</sup>	m	m		m	m	

1. Les niveaux de compétence ne sont pas équivalents, car ils ont été définis séparément sur l'échelle de culture mathématique et sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

2. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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/10.1787/426456687886>

Tableau A6.3.

## Performance en mathématiques des élèves présentant les scores les plus faibles en lecture (2003)

▲ Score moyen et pourcentage significativement supérieurs aux valeurs moyennes de l'OCDE  
 ▼ Score moyen et pourcentage significativement inférieurs aux valeurs moyennes de l'OCDE

	Score moyen en mathématiques des élèves qui se situent au niveau 1 ou sous le niveau 1 en lecture <sup>1</sup>	Erreur type		Pourcentage d'élèves au niveau 1 ou sous le niveau 1 en lecture qui se situent également au niveau 1 ou sous le niveau 1 en mathématiques <sup>1</sup>	Erreur type	
Australie	393	(4.1)		67.1	(3.2)	
Autriche	402	(4.5)	▲	64.1	(3.2)	
Belgique	397	(3.8)		64.9	(2.6)	
Canada	403	(3.2)	▲	64.1	(2.5)	
Rép. tchèque	418	(4.2)	▲	53.4	(4.2)	▼
Danemark	402	(5.6)		61.3	(4.7)	
Finlande	418	(5.7)	▲	52.5	(4.6)	▼
France	398	(5.3)		64.0	(3.8)	
Allemagne	390	(4.5)		70.4	(3.0)	
Grèce	371	(4.8)	▼	71.6	(2.6)	
Hongrie	400	(5.9)		64.7	(4.0)	
Islande	411	(4.6)	▲	57.1	(4.2)	▼
Irlande	383	(5.6)		77.9	(4.6)	▲
Italie	372	(5.0)	▼	74.9	(2.5)	▲
Japon	403	(5.9)	▲	61.3	(3.2)	▼
Corée	394	(5.0)		67.8	(5.3)	
Luxembourg	393	(3.0)		67.5	(2.5)	
Mexique	333	(3.4)	▼	89.5	(1.3)	▲
Pays-Bas	416	(5.6)	▲	56.6	(5.5)	▼
Nouvelle-Zélande	387	(4.6)		71.6	(3.3)	
Norvège	390	(4.1)		67.5	(3.2)	
Pologne	388	(4.7)		70.4	(2.9)	
Portugal	380	(4.5)	▼	74.4	(2.7)	▲
Rép. slovaque	404	(4.6)	▲	61.0	(3.0)	▼
Espagne	398	(3.9)		65.1	(2.7)	
Suède	387	(5.5)		67.9	(3.5)	
Suisse	397	(4.0)		67.7	(2.9)	
Turquie	348	(4.4)	▼	85.5	(1.8)	▲
États-Unis	369	(4.2)	▼	82.3	(2.2)	▲
Moyenne de l'OCDE	391	(0.9)		67.7	(0.6)	
Royaume-Uni <sup>2</sup>	m	m		m	m	

1. Les niveaux de compétence ne sont pas équivalents, car ils ont été définis séparément sur l'échelle de culture mathématique et sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

2. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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/10.1787/426456687886>



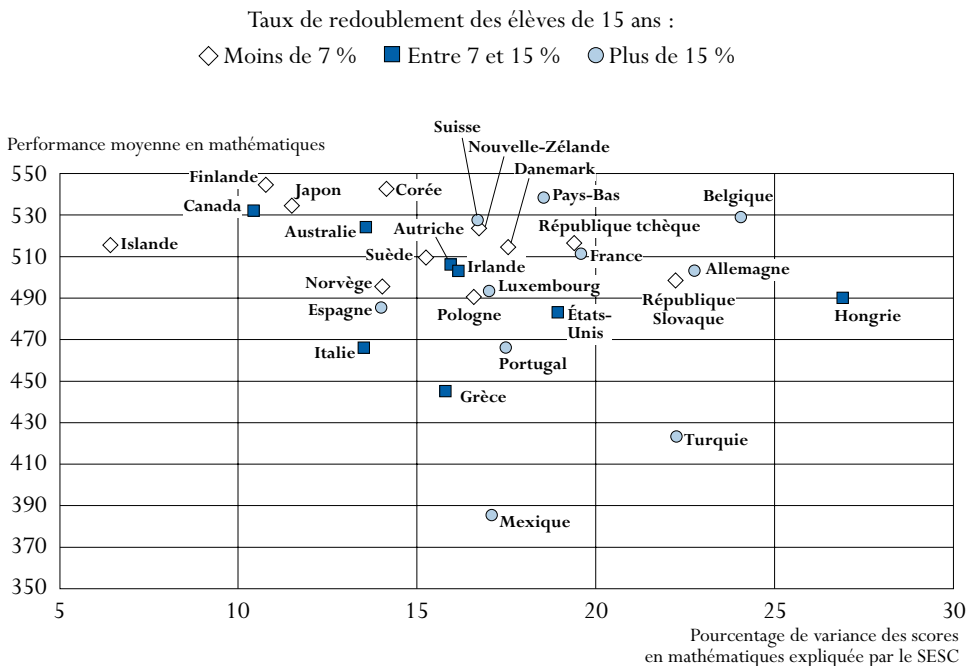
## LA DIFFÉRENCIATION INSTITUTIONNELLE, LE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE ET LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN MATHÉMATIQUES (2003)

Comme les analyses des résultats de l'enquête PISA l'ont montré, une part non négligeable de la variance de la performance en mathématiques est imputable au milieu socio-économique, ainsi qu'aux pratiques des établissements en matière de répartition ou de sélection des élèves. Cet indicateur étudie l'influence relative du milieu socio-économique et de trois formes de différenciation institutionnelle sur la performance des élèves en mathématiques, qui est dérivée de l'évaluation de la culture mathématique lors du cycle PISA 2003. Il décrit les diverses formes de différenciation institutionnelle et cherche à déterminer la part de la variance de la performance des élèves en mathématiques qui est imputable à ces pratiques en la rapportant à la part de variance expliquée par le milieu socio-économique des élèves. Les formes de différenciation institutionnelle retenues dans ce chapitre sont le nombre de programmes d'enseignement distincts accessibles aux élèves de 15 ans, l'âge de la première différenciation ou sélection, et la fréquence du redoublement.

### Points clés

#### Graphique A7.1. Performance et variance en mathématiques expliquée par le statut économique, social et culturel (SESC), en fonction de la fréquence du redoublement, dans les pays de l'OCDE

Dans les pays où de plus grandes proportions d'élèves/étudiants de 15 ans ont redoublé, l'impact du milieu social sur les performances en mathématiques est généralement plus important.



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau A7.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/324118455300>

### Autres faits marquants

- La relation entre la performance en mathématiques et les écarts entre établissements est plus forte dans les pays qui proposent davantage de programmes distincts. Par exemple, la proportion de la variance des performances en mathématiques imputable aux différences de programmes entre écoles s'établit à 19,2 % dans les pays disposant d'un ou deux programmes contre 42,2 % dans les pays qui en possèdent quatre ou cinq.
- En moyenne, la part de la variance des scores en mathématiques qui est imputable aux différences entre années d'études (qui dépendent dans une large mesure de la fréquence du redoublement pendant le parcours scolaire) est moindre que celle attribuée aux différences entre établissements et entre programmes. Toutefois, la relation entre la performance en mathématiques et les différences entre années d'études est généralement plus forte dans les pays où de plus grandes proportions d'élèves ont redoublé, même si la variation, selon les régions, de l'âge d'admission au début de la scolarisation intervient aussi dans certains pays.
- Dans tous les pays de l'OCDE, l'augmentation du nombre de programmes d'enseignement destinés aux jeunes de 15 ans s'accompagne d'un accroissement de la variance des scores en mathématiques en fonction du milieu socio-économique. Ainsi, la proportion moyenne de la variance des scores en mathématiques imputable aux différences de milieu socio-économique des élèves varie de 13,8 % dans les pays qui disposent d'un ou deux programmes à 19,3 % pour les pays offrant quatre ou cinq programmes.

## Contexte

Prendre en charge des élèves aux besoins divers et combler les écarts entre leurs performances est un défi majeur dans tous les pays. Les politiques adoptées pour relever ce défi varient selon les pays. Certains appliquent des systèmes scolaires polyvalents, c'est-à-dire sans différenciation institutionnelle ou presque, qui cherchent à offrir à tous les élèves les mêmes options d'apprentissage et un encadrement identique, quels que soient leurs capacités, leurs centres d'intérêt et leur milieu. D'autres pays réagissent à la diversité des élèves en constituant des groupes en fonction du niveau de performance après un processus de sélection dans ou entre les établissements, dans le but de répondre au mieux aux besoins des élèves compte tenu de leur potentiel et/ou de leur intérêt pour des programmes particuliers. Enfin, de nombreux pays conjuguent ces deux approches.

Même dans les systèmes scolaires polyvalents, la variation du niveau des performances des élèves d'un établissement à l'autre peut être significative, qu'elle soit la conséquence de la sélection des élèves en fonction de leurs centres d'intérêt ou de leur niveau, du recours au redoublement, des caractéristiques socio-économiques et culturelles des communautés environnantes ou encore des différences géographiques (entre régions, entre provinces, entre États d'un pays fédéral, voire entre zones urbaines et rurales). Enfin, certaines disparités entre établissements sont difficiles à quantifier ou à décrire, car elles peuvent en partie provenir de différences liées à la qualité de l'enseignement dispensé dans les établissements ou à son efficacité.

En quoi les politiques et les modèles historiques qui façonnent le système d'éducation de chaque pays expliquent-ils la variation de la performance des élèves entre les établissements et au sein même de ceux-ci ? Les pays qui pratiquent explicitement le regroupement en classes homogènes accusent-ils des disparités plus grandes de performance que les pays dont le système d'éducation n'est pas sélectif ? Des recherches sur le regroupement en classes homogènes et d'autres formes de différenciation institutionnelle ont montré que plus les parcours scolaires des élèves étaient différenciés, plus leurs résultats étaient socialement stratifiés (Garet et Delaney, 1988 ; Lucas, 2001 ; Ready, Lee et Welner, 2004). Ce constat suggère que l'impact du milieu socio-économique peut en partie être imputé aux pratiques de différenciation. Cet indicateur étudie l'effet de plusieurs formes de différenciation institutionnelle sur le niveau de performance des élèves en mathématiques en le rapportant à l'impact de leur milieu socio-économique.

## Observations et explications

Cet indicateur étudie trois formes de différenciation entre élèves pratiquées dans les systèmes d'éducation. La première est le nombre de programmes distincts qui sont proposés aux élèves de 15 ans dans l'enseignement secondaire, la seconde est l'âge des élèves lorsqu'ils doivent prendre la première décision concernant la suite de leur parcours scolaire, c'est-à-dire poursuivre dans l'enseignement secondaire ou s'orienter (ou être orientés) vers d'autres programmes, et, enfin, la troisième est la fréquence de redoublement dans les pays.

Cet indicateur décrit l'application de ces trois formes de différenciation dans les pays et explique la part de la variance de la performance en mathématiques qui est imputable à des différences entre établissements, entre années d'études et entre programmes. La variance associée à ces trois facteurs structurels est rapportée à la part de la variance attribuable aux différences de milieu socio-économique entre les élèves.



Le tableau A7.1 présente les trois formes de différenciation institutionnelle étudiées dans cet indicateur dans les pays de l'OCDE ayant fourni des données. Les deux premières colonnes portent sur la performance en mathématiques. Elles indiquent d'une part, le score moyen des élèves en mathématiques et, d'autre part, l'écart type de la répartition des scores. Les trois colonnes suivantes (3, 4 et 5) montrent les pratiques de différenciation institutionnelle des pays. La sixième colonne indique la variance du milieu socio-économique, mesurée en fonction de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SECS) des élèves, qui est imputable à des différences entre établissements. Les trois colonnes suivantes (7, 8 et 9) montrent la part de la variance des scores en mathématiques attribuable aux différences entre établissements, entre années d'études et entre programmes. La dixième colonne indique la part de la variance des scores en mathématiques qui est imputable à des différences de milieu socio-économique. Ce pourcentage représente le degré de corrélation entre la performance en mathématiques et le milieu socio-économique. Les pays sont classés par ordre croissant, premièrement, du nombre de programmes distincts (colonne 3) et, deuxièmement, de la variance totale de la performance en mathématiques expliquée par des différences de statut socio-économique (colonne 10).

### **L'impact relatif du nombre de programmes distincts accessibles aux jeunes de 15 ans, de l'âge de la première sélection et du milieu socio-économique sur la performance des élèves en mathématiques**

Regrouper les élèves dans différents types d'établissements et de programmes en fonction de leur performance ou d'autres caractéristiques est un mécanisme de différenciation parmi d'autres. L'orientation des élèves sur la base de leur performance 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. Commençons par le nombre de programmes distincts. Le tableau A7.1 révèle que la situation varie selon les pays : certains se distinguent par des systèmes d'enseignement secondaire sans différenciation ou presque jusqu'à l'âge de 15 ans et d'autres, par des systèmes très différenciés qui comptent au moins quatre programmes distincts ou types d'établissements (l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Irlande, le Luxembourg, les Pays-Bas, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse). La simple comparaison des pays montre que le nombre de types d'établissements ou de programmes distincts accessibles aux jeunes de 15 ans n'est pas corrélé à la performance nationale moyenne en mathématiques, mais qu'il explique 39 % de la variation inter-établissements moyenne de l'OCDE (voir la figure 5.20b, dans *Apprendre aujourd'hui, réussir demain* [OCDE, 2004a]). De plus, et c'est tout aussi important, ce facteur explique 26 % de la variation entre pays de l'ampleur de l'effet du milieu socio-économique sur la performance des élèves. En d'autres termes, le milieu socio-économique tend à avoir un impact nettement plus fort sur la performance des élèves dans les pays qui comptent un plus grand nombre de programmes distincts. La différenciation des programmes rend donc l'égalité des chances beaucoup plus difficile à atteindre.

Une dimension importante du regroupement par aptitude est l'âge auquel intervient généralement le choix entre les différentes filières et son impact sur les élèves et leurs parents. En Allemagne et en Autriche, les élèves font ces choix très tôt, vers l'âge de dix ans. En revanche, dans d'autres pays tels que l'Espagne, les États-Unis, et la Nouvelle-Zélande, il n'existe aucune différenciation avant la fin de l'enseignement secondaire, du moins entre les établissements. La corrélation entre l'âge de la sélection et la performance moyenne des pays en mathématiques n'est pas

### Encadré A7.1. Remarques sur les données

Cet indicateur se base sur les résultats du cycle PISA 2003 : les scores de mathématiques sont dérivés de l'évaluation de la culture mathématique, du pourcentage de redoublants, du questionnaire contextuel auquel les élèves ont répondu et, enfin, du nombre de programmes distincts et de l'âge de la première sélection (chiffres provenant des rapports de macro-données soumis par les directeurs nationaux de projet PISA). Cet encadré donne des informations sur les sources des macro-données. Les remarques sur les données contextuelles des élèves figurent à la fin du présent indicateur.

Dans cet indicateur, le « nombre de programmes » correspond au nombre de programmes distincts accessibles aux élèves de 15 ans qui peuvent être définis sur la base des niveaux de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Une incohérence mérite d'être relevée dans le tableau qui illustre cet indicateur : dans quelques pays qui proposent un programme unique d'enseignement, une part minime de la variance des scores en mathématiques est imputable à des différences entre programmes. Bien qu'il n'existe qu'un seul programme, des pratiques implicites de différenciation (en particulier le regroupement en classes homogènes) expliquent la variance de la performance des élèves en mathématiques qui n'est pas imputable aux différences entre établissements.

statistiquement significative. Toutefois, la part de la variation moyenne de l'OCDE de la performance entre les élèves et entre les établissements tend à être bien plus importante dans les pays où la différenciation intervient tôt dans le parcours scolaire. En fait, l'âge de la sélection explique la moitié de la variation inter-établissements. Ce constat n'a rien de surprenant en soi puisque la variation de la performance des établissements est un effet prévu de la stratification. Toutefois, les résultats de cette analyse montrent aussi que les systèmes d'éducation où l'âge de la sélection est plus précoce tendent à accuser des disparités sociales bien plus grandes : l'âge de la sélection produit 28 % de la corrélation (moyenne nationale) entre l'indice de statut économique, social et culturel PISA et la performance des élèves en mathématiques.

Le tableau A7.1 montre aussi dans quelle mesure le nombre de programmes distincts ou de types d'établissements influe sur les différences de performance en mathématiques entre les établissements. Deux tendances se dessinent dans les pays de l'OCDE.

En premier lieu, il apparaît qu'en général, la relation entre la performance des élèves en mathématiques et les différences entre établissements est plus forte dans les pays qui comptent davantage de programmes distincts ou de types d'établissement. La relation moyenne entre la performance en mathématiques et les différences entre établissements s'établit à 19,2 % dans les pays qui se limitent à un ou deux programmes distincts, contre 41,9 % dans les pays qui en proposent trois ou quatre et 42,2 % dans les pays qui en comptent cinq.

En second lieu, il existe une corrélation positive entre la part de la variance des scores en mathématiques imputable aux différences entre établissements et celle imputable aux différences entre programmes. Lorsque la première est importante ou faible, la seconde tend à suivre la

même tendance. Abstraction faite des pays qui ne proposent qu'un seul programme, ce constat suggère que les différences entre programmes expliquent une part importante – la moitié, sinon davantage dans la plupart des pays – de la variance des scores en mathématiques attribuable à des différences entre établissements.

Toutefois, certains pays n'épousent aucune de ces tendances. Dans quatre pays, en Belgique, au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Portugal, les différences entre programmes expliquent une part plus importante de la variance des scores en mathématiques que les différences entre établissements. Dans ces pays, les différences entre établissements semblent bien être des différences entre programmes. Le Japon se distingue également : les différences entre établissements expliquent une part nettement plus grande de la variance des scores en mathématiques que les différences entre programmes. Dans ce pays qui ne propose que deux programmes distincts, 53 % de la variance de la performance des élèves est attribuable aux différences entre établissements, contre 4,8 % de la variance imputable aux différences entre programmes. Ce constat laisse penser qu'au Japon, les établissements proposant un même programme sont plus différenciés entre eux que ne le sont les établissements qui proposent des programmes distincts. La comparaison des parts relatives de la variance des scores en mathématiques qui sont imputables à diverses caractéristiques des systèmes d'éducation permet de mieux cerner l'environnement d'apprentissage des élèves et les facteurs structurels qui servent ou desservent les performances en mathématiques. L'analyse des données fait apparaître un cas intéressant : aux Pays-Bas, la performance moyenne des élèves est tellement élevée que même les élèves plus faibles affichent des scores relativement bons dans une perspective de comparaison internationale.

### **L'impact relatif du redoublement et du milieu socio-économique sur la performance en mathématiques des élèves de 15 ans**

Le redoublement est la troisième forme de différenciation institutionnelle étudiée dans cet indicateur. Selon la définition de Jackson (1975), le redoublement est une pratique qui consiste à imposer à des élèves de recommencer la même année d'études l'année suivante. Cette pratique vise à amener les élèves qui ont de mauvais résultats scolaires à s'améliorer, mais elle sert parfois aussi à empêcher des élèves jugés trop jeunes ou immatures de passer à l'année d'études suivante, en particulier au début de l'enseignement secondaire.

À l'instar des autres formes de différenciation institutionnelle, le redoublement est considéré par certains, en particulier les enseignants et les chefs d'établissement, comme une stratégie permettant de faciliter l'apprentissage et d'améliorer les performances, dans la mesure où les élèves en difficulté sont intégrés dans des classes homogènes et peuvent bénéficier d'un enseignement plus adapté à leur niveau. Par ailleurs, le redoublement a souvent pour effet d'inciter les élèves à travailler davantage (Cosnefroy et Rocher, 2004). Le recours au redoublement est généralisé, mais de nombreuses études montrent que les redoublants ne sont pas plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats que leurs condisciples, à niveau égal de compétence (Jimerson, 2001).

Le tableau A7.1 montre les pourcentages de redoublants parmi les élèves de 15 ans. Ces chiffres sont dérivés des réponses des élèves au questionnaire contextuel PISA. Ils ne donnent qu'une idée de la politique du redoublement dans les pays, car ils sont basés sur les déclarations que les élèves ont faites à propos de la totalité de leur parcours scolaire (qu'une petite partie d'entre eux peuvent avoir effectué dans plusieurs systèmes d'éducation).

A7

Il ressort du tableau que le redoublement n'est pas pratiqué dans trois pays (en Islande, au Japon et en Norvège) : aucun élève n'a déclaré avoir redoublé avant l'âge de 15 ans. Il n'est guère courant non plus dans huit autres pays : en Corée, au Danemark, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suède. Dans deux de ces pays au moins, en l'occurrence en Nouvelle-Zélande et en Suède, il n'existe pas de politique explicite en matière de redoublement : les faibles proportions d'élèves déclarant avoir redoublé sont donc imputables à d'autres facteurs.

Dans la majorité des pays de l'OCDE, toutefois, le redoublement est fréquent : le pourcentage d'élèves déclarant avoir redoublé va de 7 % en Grèce à 38 % en France. Ces pays se divisent en deux groupes. Dans huit pays, la proportion de redoublants est comprise entre 7 et 15 %, tandis que dans les dix autres (soit un tiers des pays de l'OCDE), cette proportion dépasse la barre des 15 %. L'analyse des données et des politiques des pays en matière de redoublement fait apparaître trois groupes de pays : ceux ayant une proportion de redoublants inférieure à 7 %, ceux où elle est comprise entre 7 et 15 % et ceux où elle est supérieure à 15 %. En règle générale, les pays qui comptent moins de 7 % de redoublants tendent à automatiser le passage en classe supérieure et à ne pas appliquer de politique explicite en matière de redoublement, contrairement aux pays qui accusent des proportions de redoublants supérieures à 15 %, où le redoublement est explicite et en usage de longue date.

Le graphique A7.1 montre le classement des trois groupes de pays en fonction du score moyen en mathématiques et de la part de la variance des scores en mathématiques qui est imputable au milieu socio-économique des élèves, ce pourcentage représentant le degré de corrélation entre la performance en mathématiques et le milieu socio-économique (mesuré à l'aide de l'indice SESC).

Dans les pays regroupés en fonction de la fréquence du redoublement (les trois groupes étant : ceux ayant une proportion de redoublants inférieure à 7 %, ceux où elle est comprise entre 7 et 15 % et ceux où elle est supérieure à 15 %), les différences entre années d'études (dues au redoublement) expliquent en moyenne une part de variance des scores en mathématiques qui est inférieure à celle imputable à la fois aux différences entre établissements et aux différences entre programmes (et aux différences de milieu socio-économique, mais nous y reviendrons). Dans les pays où moins de 7 % des élèves ont redoublé à l'âge de 15 ans, la part de la variance des scores en mathématiques qui est imputable au redoublement représente en moyenne 3,9 %, contre 8,5 % dans les pays où la proportion de redoublants est comprise entre 7 et 15 % et 24 % dans les pays où cette proportion est supérieure à 15 %. À titre de comparaison, dans ces trois groupes de pays, la part de la variance des scores en mathématiques imputable aux différences entre établissements s'établit respectivement à 23,1 % ; 35 % et 41 %, alors que celle imputable aux différences entre programmes représente respectivement 9 % ; 18,4 % et 36,2 %. (Il n'est pas surprenant de constater que la part de la variance imputable aux différences entre établissements est plus grande que celle imputable aux différences entre programmes et entre années d'études, bien que ces deux parts ne s'additionnent pas. La part de la variance due aux différences entre établissements inclut celle imputable aux différences entre programmes et entre années d'études. De même, la part de la variance attribuable aux différences entre programmes inclut celle due aux différences entre années d'études et, en partie, celle due aux différences entre établissements.)

On rencontre des exceptions à cette tendance générale dans les pays où le redoublement est le plus fréquent. En Espagne et au Portugal, où la proportion d'élèves ayant redoublé à l'âge de 15 ans s'établit respectivement à 28,6 et 29,5 %, les différences entre années d'études expliquent une part de la variance des scores en mathématiques qui est supérieure à celle imputable aux différences entre établissements et entre programmes. En Espagne, où le programme d'enseignement secondaire unique est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, ce constat suggère qu'une proportion élevée d'élèves a redoublé à plusieurs reprises. Les résultats de ces redoublants « récidivistes » lors de l'évaluation PISA de la culture mathématique s'expliquent vraisemblablement plutôt par l'année d'études nettement inférieure qu'ils suivent (et par le niveau nettement moindre des cours qui leur sont dispensés), que par les différences entre établissements qui s'observent en Espagne. Cette explication vaut aussi pour le Portugal, où la part de la variance imputable au redoublement est importante. Les résultats de ces élèves à l'évaluation PISA de la culture mathématique s'expliquent par l'année d'études nettement inférieure que ces élèves suivent, plutôt que par les différences entre établissements et entre programmes.

Comme nous l'avons vu, le nombre de programmes distincts ou de types d'établissement et l'âge de la première sélection sont deux formes de différenciation institutionnelle qui renforcent la relation entre la performance des élèves en mathématiques et leur milieu socio-économique. En d'autres termes, la performance des élèves en mathématiques est plus stratifiée socialement dans les pays qui pratiquent davantage la différenciation. Le même constat s'applique au redoublement. Dans les pays où les proportions de redoublants sont plus fortes, la performance des élèves en mathématiques est plus stratifiée socialement. Dans l'OCDE, la part de la variance des scores des élèves en mathématiques imputable au milieu socio-économique représente 15 % dans les pays où les élèves qui ont redoublé sont moins de 7 %, 16,5 % dans les pays où ils sont entre 7 et 15 % et, enfin, 19 % dans les pays où ils sont plus 15 %.

### Définitions et méthodologie

Les scores proviennent des évaluations effectuées en 2003 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), l'année d'études et le type d'établissement fréquenté. 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 PISA.

### 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](http://www.pisa.oecd.org).

Tableau A7.1.

Différenciation institutionnelle, variance de la performance des élèves en mathématiques et statut économique, social et culturel (SESC) (2003)

	Score sur l'échelle de culture mathématique PISA 2003		Pratiques de différenciation			Variance exprimée en pourcentage de la variance totale du SESC dans un pays	Variance exprimée en pourcentage de la variance totale des scores en mathématiques dans un pays			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	Score moyen	Ecart type	Nombre d'établissements ou de programmes de cours distincts accessibles aux jeunes de 15 ans	Âge de la première sélection	Proportion de redoublants chez les jeunes de 15 ans <sup>1</sup>	Variance totale du SESC imputable à des différences entre établissements	Variance totale imputable à des différences entre établissements	Variance totale imputable à des différences entre niveaux d'études	Variance totale imputable à des différences entre programmes	Variance totale imputable à des différences de SESC
Islande	515	90	1	16	0.0	17.4	3.8	0.0	a	6.5
Canada	532	87	1	16	9.7	17.8	17.3	10.2	a	10.5
Finlande	544	84	1	16	2.8	11.4	4.8	5.4	a	10.9
Australie	524	95	1	16	9.0	26.1	21.1	6.7	a	13.7
Espagne	485	88	1	16	28.6	24.8	19.7	25.3	a	14.0
Norvège	495	92	1	16	0.0	11.6	6.6	0.5	a	14.1
Suède	509	95	1	16	3.4	11.7	10.5	4.6	a	15.3
Pologne	490	90	1	16	3.6	23.3	12.6	8.2	a	16.7
Nouvelle-Zélande	523	98	1	16	4.5	17.0	18.1	4.9	a	16.8
Danemark	514	91	1	16	3.4	19.2	13.4	5.7	a	17.6
États-Unis	483	95	1	16	11.3	22.7	25.7	7.0	a	19.0
Japon	534	101	2	15	0.0	27.3	53.0	0.0	4.8	11.6
Grèce	445	94	2	15	7.0	28.7	36.3	6.3	23.5	15.9
Italie	466	96	3	14	15.0	29.6	52.2	10.6	19.3	13.6
Corée	542	92	3	14	0.5	29.7	42.0	0.0	22.2	14.2
Mexique	385	85	3	12	28.4	34.2	39.4	19.7	22.1	17.1
Portugal	466	88	3	15	29.5	24.3	33.6	42.6	38.8	17.5
Turquie	423	105	3	11	17.3	36.9	54.9	5.9	40.1	22.3
Hongrie	490	94	3	11	9.5	44.4	58.3	10.3	37.7	27.0
Autriche	506	93	4	10	9.6	32.2	52.9	8.0	39.7	16.0
Irlande	503	85	4	15	13.8	21.0	15.9	9.1	8.2	16.3
Suisse	527	98	4	12	21.6	18.7	34.2	16.2	10.3	16.8
Luxembourg	493	92	4	13	37.9	23.9	31.6	20.3	34.4	17.1
Pays-Bas	538	93	4	12	28.4	22.9	58.0	19.4	64.4	18.6
Allemagne	503	103	4	10	20.3	30.3	51.7	22.2	50.2	22.8
Belgique	529	110	4	12	29.5	31.8	46.0	32.0	59.1	24.1
Rép. tchèque	516	96	5	11	2.6	29.9	47.8	7.8	35.1	19.5
Rép. slovaque	498	93	5	11	2.5	32.3	41.7	6.2	28.7	22.3
France	511	92	m	15	38.3	32.3	m	36.8	41.5	19.6
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>500</i>	<i>100</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>13.4</i>	<i>25.3</i>	<i>32.3</i>	<i>12.1</i>	<i>32.2</i>	<i>16.8</i>
Royaume-Uni <sup>2</sup>	m	m	1	16	2.1	18.4	22.3	0.9	a	19.7

Remarque : les pays sont classés par ordre croissant, premièrement, du nombre de programmes distincts et, deuxièmement, de la variance totale de la performance en mathématiques expliquée par des différences de statut économique, social et culturel (SESC).

1. Les données sur le redoublement proviennent des déclarations des élèves qui ont indiqué s'ils avaient déjà redoublé. Elles ne donnent donc qu'une idée générale de la politique et des pratiques des pays en matière de redoublement.

2. Taux de réponse trop faible pour permettre une comparaison. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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/10.1787/32411845300>



## TAUX D'EMPLOI SELON LE NIVEAU DE FORMATION

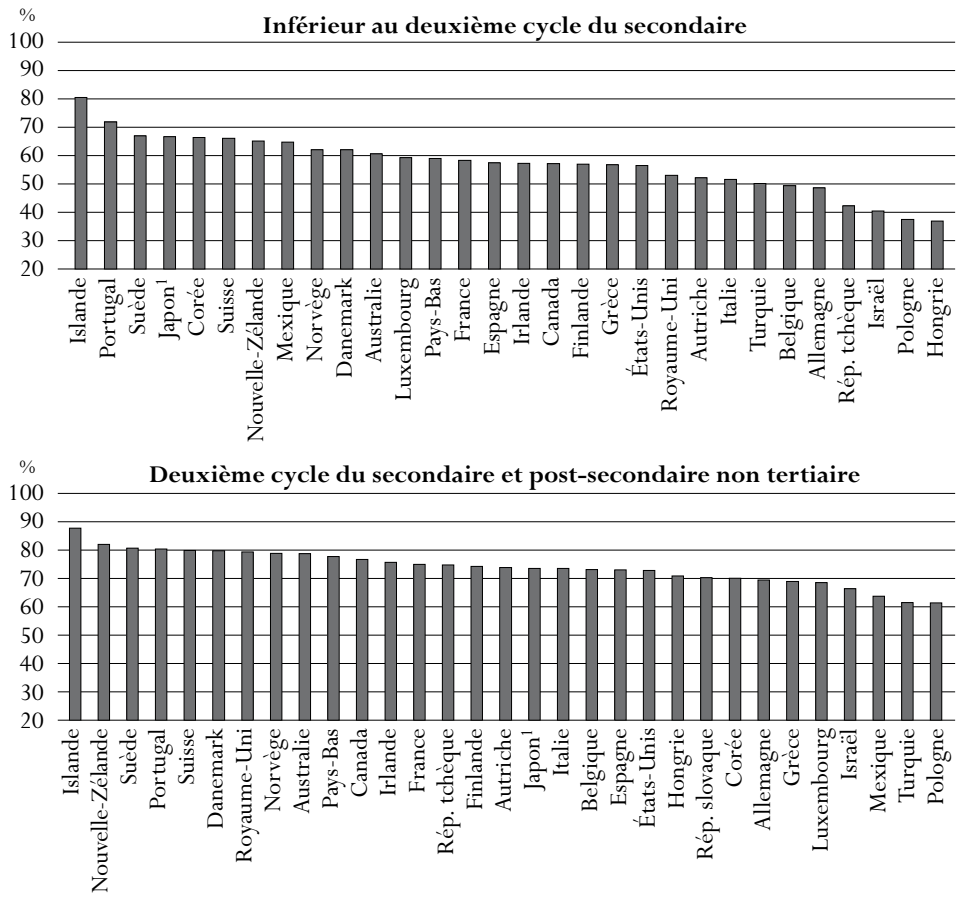
Cet indicateur examine la relation entre le niveau de formation et le taux d'emploi chez les hommes et chez les femmes et étudie l'évolution de cette relation dans le temps. L'adéquation des compétences de la population active aux compétences requises par le marché du travail figure parmi les grandes préoccupations des responsables politiques.

### Points clés

#### Graphique A8.1. Taux d'emploi selon le niveau de formation (2004)

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

Par rapport aux individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ont plus de chances d'avoir un emploi, mais l'avantage que procure ce niveau de formation sur le marché du travail varie sensiblement d'un pays à l'autre.



1. Année de référence : 2003.

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

Source : OCDE, Tableau A8.3. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/027058368567>



### 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.
- Les taux d'emploi varient davantage selon le sexe aux niveaux inférieurs de formation. À niveau de formation égal, 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 (23 points de pourcentage en plus). Cette différence chute à 10 points de pourcentage au niveau de formation le plus élevé.
- Les personnes peu qualifiées sont plus susceptibles d'être soit inactives, soit au chômage. Les taux de chômage diminuent avec l'élévation du niveau de formation. C'est dans la catégorie des individus les moins qualifiés que les taux de chômage varient le plus entre les hommes et les femmes (voir le graphique A8.3).
- Dans 12 pays de l'OCDE, les taux de chômage sont plus élevés chez les femmes, quel que soit leur niveau de formation. Dans seulement trois pays de l'OCDE, on enregistre des taux de chômage plus élevés chez les hommes à tous les niveaux de formation (voir le graphique A8.3).

## Contexte

Pour poursuivre leur développement, les économies et les marchés du travail des pays de l'OCDE sont tributaires d'une offre stable en travailleurs qualifiés. 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 le poids du financement des régimes de retraite pour les pouvoirs publics.

## Observations et explications

### Taux d'emploi

La variation des taux d'emploi des femmes explique en grande partie celle des taux globaux d'emploi. Les six pays qui affichent les taux d'emploi les plus élevés dans la population de 25 à 64 ans – le Danemark, l'Islande, la Norvège, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse – sont aussi ceux où les taux d'emploi des femmes sont les plus élevés. Le taux d'emploi des hommes de 25 à 64 ans ne représente pas plus de 78 % en Allemagne, en Belgique, en Finlande, en France, en Hongrie, en Italie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, mais il atteint ou dépasse 84 % 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 57 % en Corée, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, mais il est égal ou supérieur à 83 % en Islande et en Suisse. Ces écarts reflètent des différences fondamentales dans les profils culturels et sociaux.

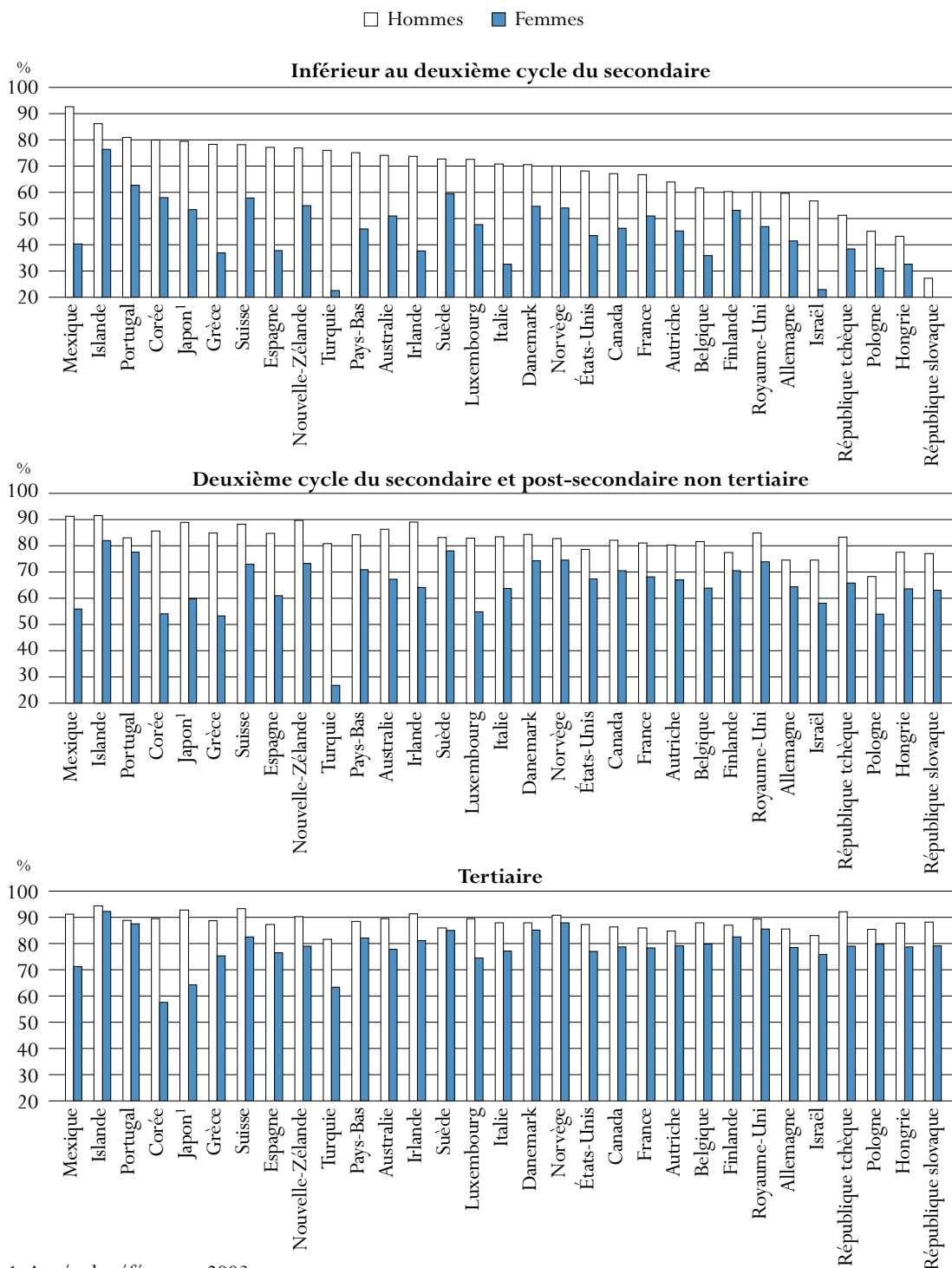
À l'exception du Mexique et de la Nouvelle-Zélande, les taux d'emploi sont nettement plus élevés chez les titulaires d'un diplôme tertiaire – d'environ 10 points de pourcentage en moyenne pour les pays de l'OCDE – que chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. L'écart varie de quelques points de pourcentage à 14 points de pourcentage ou plus au Luxembourg, au Mexique, en Pologne et en Turquie (voir le graphique A8.3a).

Chez les hommes de 25 à 64 ans, les écarts de taux d'emploi sont particulièrement marqués entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ne le sont pas. Les exemples extrêmes sont ceux de la Hongrie, de la République slovaque et de la République tchèque, où le taux d'emploi des hommes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est supérieur de 32 points de pourcentage au moins à celui des hommes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Les écarts de taux d'emploi entre les hommes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux dont le niveau de formation est inférieur représentent moins de 7 points de pourcentage en Corée, en Grèce, en Islande, au Mexique, au Portugal et en Turquie (voir le graphique A8.2).

Chez les femmes 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 25 pays de l'OCDE sur 29 ayant des données disponibles), mais aussi entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et les titulaires d'un diplôme tertiaire de type A ou d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau (au moins 10 points de pourcentage de différence dans 23 pays).

## Graphique A8.2. Taux d'emploi selon le niveau de formation (2004)

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



1. Année de référence : 2003.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des hommes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau A8.3b et A8.3c. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/027058368567>

A8

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 et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël. Le taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme tertiaire de type A est égal ou supérieur à 75 % 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 (voir le tableau A8.1a).

Les écarts de taux d'emploi entre les hommes et les femmes ont tendance à se réduire avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ils passent de 23 points de pourcentage pour les niveaux de formation inférieurs au deuxième cycle du secondaire à 10 points de pourcentage pour le niveau de formation tertiaire (voir le graphique A8.2)

### 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 dépendent à la fois des besoins du marché du travail et de l'offre de main-d'œuvre aux différents niveaux de qualification. Par conséquent, les personnes les moins qualifiées sont particulièrement exposées aux risques de marginalisation économique. En effet, elles ont plus de chances d'être inactives et quand bien même elles participeraient à la force de travail, elles ont moins de chances de trouver un emploi, même si elles en cherchent activement un.

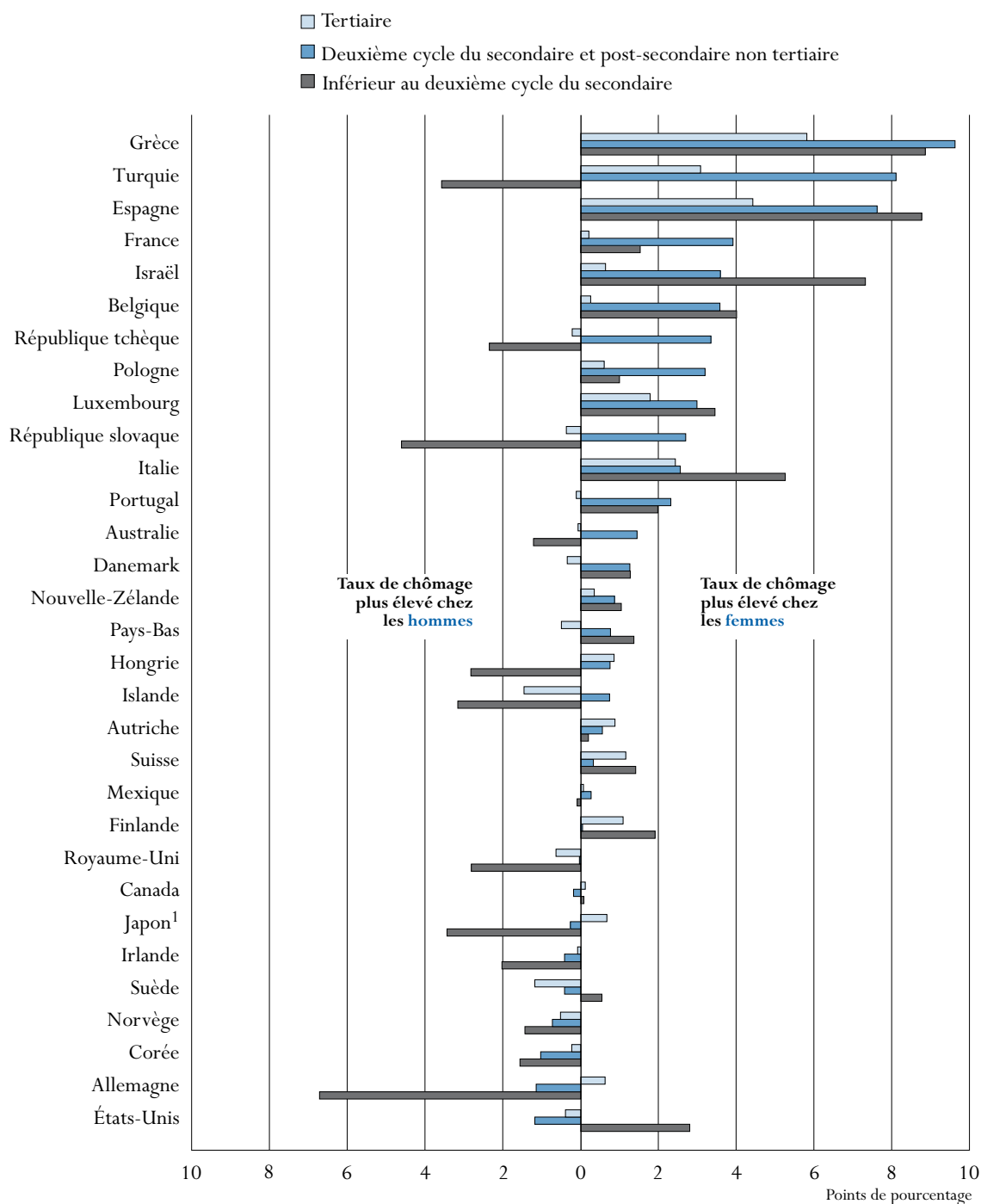
Dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est considéré comme le bagage minimum requis pour trouver un emploi satisfaisant. Le taux de chômage des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est inférieur de 4 points de pourcentage en moyenne à celui des individus dont le niveau de formation est égal au premier cycle du secondaire (voir le tableau A8.4a). Le risque de chômage associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire varie d'un pays à l'autre selon la structure de l'offre d'emplois. Il est particulièrement important (plus de 10%) en Pologne, en République slovaque et en République tchèque (voir le tableau A8.4a).

Les chiffres de 2004 montrent que dans cinq pays seulement (la Corée, la Grèce, le Mexique, la Norvège et la Turquie), le fait de ne pas avoir obtenu un diplôme de fin d'études secondaires n'est pas associé un risque plus important de chômage (voir le tableau A8.4a). Néanmoins, dans quatre de ces cinq pays (la Corée, la Grèce, la Norvège et la Turquie), les taux d'emploi sont supérieurs pour ceux titulaires d'un niveau de formation du secondaires que pour ceux qui n'ont pas atteint ce niveau de formation (voir le tableau A8.3a).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les actifs de sexe masculin âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire courent presque deux fois plus de risques de se retrouver au chômage que ceux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Dans 17 pays, le taux de chômage des hommes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est au moins 1,3 fois supérieur à celui des hommes titulaires d'un diplôme tertiaire. La relation négative entre le taux de chômage et le niveau de formation est similaire chez les femmes, mais elle est encore plus marquée dans certains pays.

### Graphique A8.3. Différences de taux de chômage entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation (2004)

Points de pourcentage dans la population active de 25 à 64 ans



1. Année de référence : 2003.

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, Tableau A8.4. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/027058368567>

Tous niveaux de formation confondus, les taux de chômage sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans 18 pays de l'OCDE et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël (voir le tableau A8.2a). Les écarts de taux de chômage entre les hommes et les femmes sont inférieurs à 0,5 point de pourcentage dans 4 pays, en l'occurrence en Australie, en Finlande, en Hongrie et au Mexique. Dans 18 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**

Dans des pays comme l'Australie, le Canada, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, l'Irlande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède, les taux de chômage ont diminué chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires entre 1995 et 2004. Au cours de la même période, les écarts de taux de chômage entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et d'un diplôme du premier cycle du secondaire se sont creusés dans certains pays. Ils sont passés de 0,5 à 3,9 points de pourcentage en Allemagne, en Autriche, en Italie et en Suisse et ont même atteint 7,6 points de pourcentage en Pologne, 11 points de pourcentage en République tchèque et 18,7 points de pourcentage en République slovaque. Même si les écarts de taux de chômage sont en moyenne plus prononcés entre les individus ayant un niveau de formation supérieur et ceux ayant un niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire qu'entre ceux ayant un niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire et ceux ayant un niveau de formation tertiaire, obtenir un diplôme de fin d'études secondaires n'est pas aussi profitable en termes de perspectives d'emploi que la réussite d'études tertiaires, car le taux de chômage des titulaires d'un diplôme tertiaire est presque partout inférieur à celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires (voir le tableau A8.4a).

L'élévation du niveau de formation tend à aller de pair avec une diminution du taux de chômage, mais cette tendance souffre d'exceptions. Dans deux pays de l'OCDE, en l'occurrence au Mexique et en Nouvelle-Zélande, les taux de chômage en 2004 sont pratiquement identiques pour les titulaires d'un diplôme tertiaire et les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Depuis 1995, les écarts de taux de chômage entre les titulaires d'un diplôme tertiaire et d'un diplôme de fin d'études secondaires se sont réduits dans l'ensemble des pays de l'OCDE. En 2004, les taux de chômage sont 2,3 points de pourcentage inférieurs chez les titulaires d'un diplôme tertiaire par rapport aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. À titre de comparaison, cet écart était de 2,7 points de pourcentage en 1995. Cette tendance est particulièrement manifeste au Danemark, en Finlande et en Suède. Le phénomène inverse, à savoir l'augmentation de l'avantage lié à l'obtention d'un diplôme tertiaire, s'observe dans des pays comme la Pologne, la République slovaque et la République tchèque (voir le tableau A8.4a).

### **Définitions et méthodologie**

Les concepts et les définitions ont été élaborés dans le cadre 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 13<sup>e</sup> Conférence internationale des statisticiens du travail », 1982). Ils sont maintenant entrés dans les usages. Le taux d'emploi est le pourcentage d'actifs occupés dans la population en âge de travailler. Le taux de chômage est le pourcentage de chômeurs dans la force de travail civile.

Par chômeurs, on entend les personnes sans travail et disponibles pour travailler qui recherchent activement un emploi. 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 non salariés et travailleurs familiaux non rémunérés) ou *ii*) avaient un emploi, mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour raison de maladie ou d'accident, de congé, de conflit de travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou de congé parental, etc.).

### Autres références

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web :

<http://dx.doi.org/10.1787/027058368567>

- *Taux d'emploi selon le niveau de formation*  
*Tableau A8.1.b. Population adulte totale*
- *Taux de chômage selon le niveau de formation*  
*Tableau A8.2.b. Population adulte totale*
- *Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation, par sexe*  
*Tableau A8.3.b. Évolution du taux d'emploi des hommes selon le niveau de formation*  
*Tableau A8.3.c. Évolution du taux d'emploi des femmes selon le niveau de formation*
- *Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation, par sexe*  
*Tableau A8.4.b. Évolution du taux de chômage des hommes selon le niveau de formation*  
*Tableau A8.4.c. Évolution du taux de chômage des femmes selon le niveau de formation*

Tableau A8. 1a.

**Taux d'emploi et niveau de formation selon le sexe (2004)**

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			Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus		
			Pré-primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	CITE 3C court		CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau
Australie	Hommes	x(2)	74	a	86	86	92	86	91	84	
	Femmes	x(2)	51	a	66	66	77	74	80	64	
Autriche	Hommes	x(2)	64	a	80	79	85	81	89	79	
	Femmes	x(2)	45	a	65	66	78	79	79	64	
Belgique	Hommes	48	73	a	81	82	92	88	88	76	
	Femmes	26	45	a	59	65	69	79	81	59	
Canada	Hommes	57	72	a	x(5)	82	83	87	86	81	
	Femmes	35	52	a	x(5)	70	73	78	80	71	
Rép. tchèque	Hommes	c	52	a	81	87	x(8)	x(8)	92	82	
	Femmes	c	39	a	61	71	x(8)	x(8)	79	63	
Danemark	Hommes	x(2)	73	81	85	76	c	88	88	83	
	Femmes	x(2)	55	79	75	63	c	84	85	74	
Finlande	Hommes	53	70	a	x(5)	77	93	84	89	76	
	Femmes	48	60	a	x(5)	70	90	82	83	72	
France	Hommes	54	76	a	81	82	a	89	84	77	
	Femmes	41	59	a	67	70	a	81	77	64	
Allemagne	Hommes	49	62	a	75	56	82	84	87	76	
	Femmes	29	43	a	64	50	75	77	79	62	
Grèce	Hommes	75	86	87	80	85	84	88	89	83	
	Femmes	35	43	58	30	50	65	74	76	51	
Hongrie	Hommes	17	46	a	76	79	84	84	88	72	
	Femmes	8	35	a	60	66	65	82	79	57	
Islande	Hommes	79	87	94	94	78	92	88	95	91	
	Femmes	78	76	80	85	79	100	90	93	83	
Irlande	Hommes	63	84	69	a	89	90	91	92	84	
	Femmes	29	46	71	a	62	68	79	83	60	
Italie	Hommes	52	79	76	85	83	82	87	88	78	
	Femmes	18	44	55	59	65	70	74	78	49	
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	76	83	a	x(5)	86	a	90	90	86	
	Femmes	57	59	a	x(5)	54	a	58	57	56	
Luxembourg	Hommes	73	72	83	83	83	84	86	91	83	
	Femmes	49	43	44	55	62	69	74	75	57	
Mexique	Hommes	92	94	a	91	a	a	94	91	92	
	Femmes	37	47	a	56	a	a	63	73	46	
Pays-Bas	Hommes	64	80	x(4)	82	87	82	85	89	83	
	Femmes	32	52	x(4)	66	74	75	76	83	66	
Nouvelle-Zélande	Hommes	x(2)	77	a	x(5)	90	89	91	90	87	
	Femmes	x(2)	55	a	x(5)	73	76	78	80	71	
Norvège	Hommes	25	71	a	83	81	85	90	91	84	
	Femmes	41	55	a	74	74	84	87	88	77	

Remarque : Certaines moyennes n'ont pas été calculées du fait du trop grand nombre de données manquantes.

 Source : OCDE. Voir la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

 StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/027058368567>



Tableau A8.1a. (suite)  
**Taux d'emploi et niveau de formation selon le sexe (2004)**  
 Pourcentage d'actifs occupés dans la population 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- secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus	
				CITE 3C court	CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau		
				(1)	(2)	(3)		(4)	(5)		(6)
PAYS membres de l'OCDE	<b>Pologne</b>	Hommes	x(2)	45	65	a	73	71	x(8)	86	67
		Femmes	x(2)	31	48	a	57	64	x(8)	80	55
	<b>Portugal</b>	Hommes	80	87	a	a	83	87	x(8)	89	82
		Femmes	60	74	a	a	78	75	x(8)	88	68
	<b>Rép. slovaque</b>	Hommes	c	29	x(4)	72	84	x(5)	87	88	73
		Femmes	c	20	x(4)	57	67	x(5)	77	79	56
	<b>Espagne</b>	Hommes	70	84	c	88	83	c	88	87	81
		Femmes	29	48	c	61	61	c	72	78	52
	<b>Suède</b>	Hommes	64	79	a	a	83	x(5)	83	88	82
		Femmes	49	66	a	a	78	x(5)	82	87	78
<b>Suisse</b>	Hommes	73	80	92	89	79	90	95	95	94	
	Femmes	52	59	64	73	72	81	84	82	86	
<b>Turquie</b>	Hommes	75	79	a	82	80	a	x(8)	82	78	
	Femmes	23	18	a	31	25	a	x(8)	63	26	
<b>Royaume-Uni</b>	Hommes	x(2)	60	84	84	88	a	88	90	83	
	Femmes	x(2)	47	72	75	79	a	85	86	73	
<b>États-Unis</b>	Hommes	69	68	x(5)	x(5)	79	x(5)	84	88	81	
	Femmes	38	47	x(5)	x(5)	67	x(5)	76	78	69	
	<b>Moyenne de l'OCDE Hommes</b>		<b>72</b>			<b>82</b>			<b>89</b>	<b>82</b>	
	<b>Femmes</b>		<b>49</b>			<b>65</b>			<b>79</b>	<b>63</b>	
	<b>Moyenne de EU-19 Hommes</b>		<b>68</b>			<b>81</b>			<b>88</b>	<b>79</b>	
	<b>Femmes</b>		<b>47</b>			<b>66</b>			<b>81</b>	<b>62</b>	
Pays partenaires	<b>Chili</b>	Hommes	24	63	x(5)	x(5)	72	a	81	84	74
		Femmes	9	27	x(5)	x(5)	60	a	70	80	61
	<b>Israël</b>	Hommes	x(2)	58	x(5)	x(5)	75	a	82	83	74
		Femmes	x(2)	25	x(5)	x(5)	58	x(7)	70	79	60

Remarque : Certaines moyennes n'ont pas été calculées du fait du trop grand nombre de données manquantes.

Source : OCDE. Voir la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/027058368567>

Tableau A8.2a.

**Taux de chômage selon le niveau de formation et le sexe (2004)**

Pourcentage de chômeurs dans la population active 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- secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus
				CITE 3C court	CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau	
Australie	Hommes	x(2)	6.8	a	2.5	4.3	2.6	3.3	2.7	4.2
	Femmes	x(2)	5.6	a	5.6	4.9	3.9	2.7	2.9	4.3
Autriche	Hommes	x(2)	7.7	a	3.6	4.5	2.5	2.7	2.4	3.8
	Femmes	x(2)	7.9	a	4.2	5.9	2.5	2.0	4.8	4.7
Belgique	Hommes	14.2	8.0	a	7.5	4.8	2.2	3.6	3.9	6.2
	Femmes	16.1	12.6	a	10.8	8.9	9.4	3.8	4.3	8.1
Canada	Hommes	11.1	9.3	a	x(5)	6.3	6.1	4.6	4.6	6.0
	Femmes	11.0	9.4	a	x(5)	6.0	6.2	4.6	4.8	5.7
Rép. tchèque	Hommes	c	24.7	a	5.9	3.2	x(8)	x(8)	2.1	5.5
	Femmes	c	22.1	a	12.3	5.0	x(8)	x(8)	1.8	9.0
Danemark	Hommes	c	7.1	5.1	3.9	8.2	c	6.9	2.9	4.6
	Femmes	c	8.0	6.4	5.4	6.6	c	4.7	3.5	5.2
Finlande	Hommes	9.6	12.7	a	a	8.2	2.6	5.4	3.3	7.4
	Femmes	12.7	13.4	a	a	8.3	6.2	5.4	5.1	7.7
France	Hommes	12.4	10.9	a	5.5	7.2	x(7)	5.1	6.6	7.5
	Femmes	13.5	12.6	a	10.2	8.8	x(7)	5.2	7.0	9.7
Allemagne	Hommes	30.2	22.6	a	12.3	9.7	7.6	5.6	5.1	11.1
	Femmes	22.4	16.5	a	11.3	10.0	5.5	6.0	6.0	10.4
Grèce	Hommes	5.1	5.4	3.4	5.7	5.6	7.5	3.1	4.8	5.2
	Femmes	12.5	18.3	19.1	35.3	15.1	15.7	11.6	9.5	13.5
Hongrie	Hommes	31.1	11.4	a	5.6	3.2	2.8	1.6	1.5	5.1
	Femmes	22.6	9.2	a	7.3	4.3	7.1	1.6	2.4	5.4
Islande	Hommes	a	4.6	0.0	1.7	9.6	2.0	6.1	1.2	3.0
	Femmes	a	1.9	1.4	2.4	6.0	0.0	0.0	0.4	1.8
Irlande	Hommes	8.6	5.8	c	a	3.3	3.5	2.6	1.9	4.3
	Femmes	4.2	5.4	c	a	2.8	3.3	2.4	1.8	3.1
Italie	Hommes	7.6	5.6	11.5	3.0	4.2	10.8	4.7	3.5	5.0
	Femmes	12.1	11.1	14.5	7.9	6.1	10.3	7.5	6.0	8.2
Japon	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	Hommes	3.5	3.5	a	x(5)	3.9	a	3.8	2.7	3.5
	Femmes	1.6	2.2	a	x(5)	2.9	a	3.3	2.5	2.5
Luxembourg	Hommes	3.4	4.2	3.8	2.3	2.2	1.5	2.8	2.0	2.6
	Femmes	7.3	5.0	7.5	4.3	5.6	3.9	3.2	4.9	5.5
Mexique	Hommes	1.7	2.2	a	2.6	a	a	2.7	3.1	2.1
	Femmes	1.5	2.4	a	2.9	a	a	3.7	3.0	2.2
Pays-Bas	Hommes	9.1	5.8	x(4)	5.2	3.8	4.2	2.6	2.5	4.2
	Femmes	7.2	4.4	x(4)	3.5	3.7	2.7	4.6	2.9	3.7
Nouvelle-Zélande	Hommes	x(2)	3.7	a	x(5)	1.9	2.5	1.1	2.5	2.4
	Femmes	x(2)	4.8	a	x(5)	2.8	3.5	2.2	2.8	3.2
Norvège	Hommes	c	3.9	a	4.1	4.5	3.3	1.7	2.8	3.7
	Femmes	c	2.9	a	3.4	3.6	2.5	3.5	2.1	2.9

Remarque : c la taille trop petite de l'échantillon ne permet pas de comparaison. Certaines moyennes n'ont pas été calculées du fait du trop grand nombre de données manquantes.

Source : OCDE. Voir la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/027058368567>

Tableau A8.2a. (suite)  
**Taux de chômage selon le niveau de formation et le sexe (2004)**  
 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- secondaire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus	
				CITE 3C court	CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau		
				(1)	(2)	(3)		(4)	(5)		(6)
PAYS membres de l'OCDE	<b>Pologne</b>	Hommes	x(2)	27.3	18.9	a	11.7	14.5	x(8)	5.9	15.7
		Femmes	x(2)	28.3	24.1	a	16.6	14.4	x(8)	6.5	17.4
	<b>Portugal</b>	Hommes	5.5	5.6	x(5)	x(5)	4.5	3.9	x(8)	4.5	5.3
		Femmes	7.2	8.4	x(5)	x(5)	7.0	3.5	x(8)	4.4	6.8
	<b>Rép. slovaque</b>	Hommes	88.5	48.4	x(4)	17.4	8.0	a	3.0	5.0	14.7
		Femmes	c	44.4	x(4)	21.3	12.8	a	8.0	4.3	17.4
	<b>Espagne</b>	Hommes	8.7	7.3	c	6.5	6.0	c	4.9	5.3	6.8
		Femmes	17.2	16.4	c	16.4	12.0	c	12.3	8.8	13.4
	<b>Suède</b>	Hommes	7.6	5.5	a	x(5)	6.0	x(5)	5.6	4.3	5.7
		Femmes	7.8	6.3	a	x(5)	5.6	x(5)	3.9	3.6	5.0
<b>Suisse</b>	Hommes	c	6.3	c	3.3	7.1	c	1.8	1.9	2.2	
	Femmes	c	7.5	c	3.9	4.8	c	c	3.0	4.4	
<b>Turquie</b>	Hommes	8.9	9.0	a	8.5	8.9	x(8)	x(8)	7.2	8.7	
	Femmes	4.6	14.4	a	17.0	16.8	x(8)	x(8)	10.3	8.0	
<b>Royaume-Uni</b>	Hommes	x(2)	7.9	4.2	3.6	2.8	a	2.9	2.5	3.8	
	Femmes	x(2)	5.1	3.9	3.4	3.0	a	1.7	2.0	3.3	
<b>États-Unis</b>	Hommes	8.1	10.3	x(5)	x(5)	6.2	x(5)	5.2	3.0	5.4	
	Femmes	13.1	11.8	x(5)	x(5)	5.0	x(5)	3.6	2.9	4.7	
	<b>Moyenne de l'OCDE Hommes</b>		10.1			5.7		3.7	3.5	5.7	
	<b>Femmes</b>		11.0			7.2		4.5	4.3	6.8	
	<b>Moyenne de EU-19 Hommes</b>		12.3			5.6		3.9	3.7	6.6	
	<b>Femmes</b>		13.4			7.8		5.2	4.7	8.3	
Pays partenaires	<b>Chili</b>	Hommes	5.8	6.9	x(5)	x(5)	6.8	a	12.6	6.0	6.6
		Femmes	6.1	8.9	x(5)	x(5)	9.2	a	10.7	7.1	8.4
	<b>Israël</b>	Hommes	x(2)	13.1	x(5)	x(5)	9.0	a	6.7	5.3	8.3
		Femmes	x(2)	19.7	x(5)	x(5)	12.6	a	7.7	5.8	9.7

Remarque : c la taille trop petite de l'échantillon ne permet pas de comparaison. Certaines moyennes n'ont pas été calculées du fait du trop grand nombre de données manquantes.

Source : OCDE. Voir la description des programmes de la CITE-97 et des niveaux d'enseignement CITE-97 reportés par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/027058368567>

Tableau A8. 3a.

## Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (1991-2004)

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

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004	
Pays membres de l'OCDE	<b>Australie</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	54	60	59	61	60	60	61	61
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	71	76	76	77	78	78	79	79
		Tertiaire	81	83	84	83	83	84	83	83
	<b>Autriche</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	52	56	53	54	54	55	55	52
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73	77	75	75	75	75	75	74
		Tertiaire	88	88	86	87	87	86	85	83
	<b>Belgique</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	49	47	47	51	49	49	49	49
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75	72	72	75	74	74	73	73
		Tertiaire	85	84	84	85	85	84	84	84
	<b>Canada</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	55	53	54	55	55	55	57	57
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75	74	74	76	76	76	76	77
		Tertiaire	82	81	82	83	82	82	82	82
	<b>Rép. tchèque</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	56	50	47	47	45	44	42
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	82	78	76	76	76	75	75
		Tertiaire	m	92	89	87	88	87	87	86
	<b>Danemark</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	62	61	63	62	61	61	62
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	81	77	79	81	81	82	80	80
		Tertiaire	89	89	87	88	87	87	85	87
	<b>Finlande</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	64	54	56	57	58	58	58	57
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	78	70	103	75	76	74	73	74
		Tertiaire	88	81	83	84	85	85	85	85
	<b>France</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	58	57	56	57	58	58	59	58
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	78	76	75	76	77	77	76	75
		Tertiaire	85	82	82	83	84	83	82	82
	<b>Allemagne</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	51	49	48	51	52	51	50	49
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	71	69	70	71	70	70	70
		Tertiaire	86	84	83	83	83	84	83	83
<b>Grèce</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	56	56	56	56	56	58	57	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	62	65	65	65	66	67	69	
	Tertiaire	m	79	80	81	80	81	82	82	
<b>Hongrie</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	36	36	37	37	37	37	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	71	72	72	72	71	71	
	Tertiaire	m	m	81	101	101	82	82	83	
<b>Islande</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	85	87	87	86	m	81	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	89	89	90	89	m	88	
	Tertiaire	m	m	100	95	95	95	m	93	
<b>Irlande</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	46	49	53	56	57	57	57	57	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	63	67	72	77	77	77	76	76	
	Tertiaire	81	83	85	88	87	87	86	86	
<b>Italie</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	54	49	47	48	49	50	m	52	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	70	70	71	72	72	m	74	
	Tertiaire	87	81	81	81	82	82	m	82	
<b>Japon</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	69	67	68	67	67	m	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	76	74	74	74	74	m	
	Tertiaire	m	m	79	79	80	79	79	m	
<b>Corée</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	70	71	66	68	68	68	67	66	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	71	71	66	69	69	71	70	70	
	Tertiaire	80	80	76	75	76	76	76	77	
<b>Luxembourg</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	58	58	59	61	59	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	73	74	74	72	69	
	Tertiaire	m	m	m	84	86	85	83	83	

Tableau A8.3a. (suite)  
**Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (1991-2004)**  
 Variation du pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004
Pays membres de l'OCDE	<b>Mexique</b>								
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	60	64	63	63	64	63	65
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	63	64	66	64	63	63	64
	Tertiaire	m	82	84	83	81	82	82	82
	<b>Pays-Bas</b>								
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	50	52	55	58	59	59	m	59
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73	74	77	79	80	80	m	78
	Tertiaire	85	83	85	86	86	87	m	86
	<b>Nouvelle-Zélande</b>								
Inférieur au 2e cycle du secondaire	57	59	59	61	62	64	64	65	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73	80	79	80	81	81	82	82	
Tertiaire	80	82	80	81	82	82	81	84	
<b>Norvège</b>									
Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	61	67	63	61	61	62	62	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	80	81	84	83	83	82	80	79	
Tertiaire	90	89	90	90	90	90	89	89	
<b>Pologne</b>									
Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	50	49	43	42	39	38	38	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	70	71	67	65	63	62	61	
Tertiaire	m	85	87	85	84	83	83	82	
<b>Portugal</b>									
Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	67	72	73	73	73	72	72	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	84	77	80	83	83	82	82	80	
Tertiaire	92	89	89	91	91	89	87	88	
<b>Rép. slovaque</b>									
Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	39	37	31	31	28	29	22	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	75	75	71	70	71	71	70	
Tertiaire	m	88	89	86	87	87	87	84	
<b>Espagne</b>									
Inférieur au 2e cycle du secondaire	50	46	49	54	55	56	57	58	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	65	67	72	72	72	72	73	
Tertiaire	79	75	76	80	81	81	82	82	
<b>Suède</b>									
Inférieur au 2e cycle du secondaire	83	78	66	68	69	68	68	67	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	91	84	79	82	82	82	81	81	
Tertiaire	94	89	85	87	87	87	86	85	
<b>Suisse</b>									
Inférieur au 2e cycle du secondaire	78	67	69	66	69	68	66	66	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	80	80	81	82	81	81	80	80	
Tertiaire	92	90	90	91	91	91	90	90	
<b>Turquie</b>									
Inférieur au 2e cycle du secondaire	60	64	57	53	52	51	49	50	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	67	63	66	64	62	62	61	62	
Tertiaire	87	74	81	79	78	76	75	75	
<b>Royaume-Uni</b>									
Inférieur au 2e cycle du secondaire	61	55	53	54	54	53	54	53	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	79	77	79	79	80	79	80	79	
Tertiaire	86	86	87	88	88	88	88	89	
<b>États-Unis</b>									
Inférieur au 2e cycle du secondaire	52	54	58	58	58	57	58	57	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	75	76	77	76	74	73	73	
Tertiaire	85	86	85	85	84	83	82	82	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<i>Inférieur au 2e cycle du secondaire</i>		57	57	57	57	57	56	56
	<i>2<sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>		73	75	75	75	75	74	74
	<i>Tertiaire</i>		84	85	85	85	84	84	84
<b>Moyenne de EU-19</b>	<i>Inférieur au 2e cycle du secondaire</i>		51	50	51	51	51	50	50
	<i>2<sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>		69	71	71	71	71	70	70
	<i>Tertiaire</i>		80	80	82	82	81	80	80
Pays partenaire	<b>Israël</b>								
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	44	43	40
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	67	66	66
	Tertiaire	m	m	m	m	m	79	79	79

Remarque : Certaines moyennes n'ont pas été calculées du fait du trop grand nombre de données manquantes. Rupture de série en 2004 pour l'Autriche liée à une modification de la méthodologie de l'enquête.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/027058368567>

Tableau A8.4a.

**Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1991-2004)***Variation du pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation*

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004	
Pays membres de l'OCDE	<b>Australie</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	9.2	8.7	9.0	7.5	7.6	7.5	7.0	6.2
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.8	6.2	5.8	4.5	4.7	4.3	4.3	3.9
		Tertiaire	3.9	4.0	3.3	3.6	3.1	3.3	3.0	2.8
	<b>Autriche</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	4.8	5.7	6.9	6.3	6.4	6.9	7.9	7.8
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3.1	2.9	3.6	3.0	3.0	3.4	3.4	3.8
		Tertiaire	1.5	2.0	2.0	1.6	1.5	1.9	2.0	2.9
	<b>Belgique</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	11.8	13.4	13.1	9.8	8.5	10.3	10.7	11.7
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.2	7.5	7.4	5.3	5.5	6.0	6.7	6.9
		Tertiaire	2.0	3.6	3.2	2.7	2.7	3.5	3.5	3.9
	<b>Canada</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	13.8	13.1	11.8	10.1	10.5	11.0	10.9	9.9
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.7	8.3	c	5.9	6.2	6.7	6.5	6.1
		Tertiaire	6.3	6.2	4.7	4.1	4.7	5.1	5.2	4.7
	<b>Rép. tchèque</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	7.7	14.5	19.3	19.2	18.8	19.8	23.0
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	2.1	4.6	6.7	6.2	5.6	6.1	6.4
		Tertiaire	m	0.7	1.9	2.5	2.0	1.8	2.0	2.0
	<b>Danemark</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	14.2	14.6	7.0	6.3	(5)	6.2	7.2	7.8
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	9.1	9.9	4.6	3.9	3.3	3.4	4.4	4.8
		Tertiaire	4.9	4.6	3.3	2.6	3.2	3.5	4.7	3.9
	<b>Finlande</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	8.6	21.6	13.8	12.1	11.4	12.2	11.1	12.0
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.3	16.7	10.6	8.9	8.5	8.8	9.2	8.2
		Tertiaire	3.4	9.1	5.8	4.7	4.4	4.5	4.3	4.7
	<b>France</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	10.6	13.7	14.9	13.9	11.9	c	12.1	12.1
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.6	9.0	9.6	7.9	6.9	6.8	7.5	7.5
		Tertiaire	3.7	6.5	6.6	5.1	4.8	5.2	6.1	6.1
	<b>Allemagne</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	7.4	13.3	15.4	13.9	13.5	15.3	18.0	20.5
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.7	7.9	10.3	8.1	8.2	9.0	10.2	11.2
		Tertiaire	3.2	4.9	5.5	4.2	4.2	4.5	5.2	5.5
<b>Grèce</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	6.3	7.3	7.7	7.4	7.2	6.6	8.4	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	9.0	10.4	10.9	9.9	9.7	9.1	9.7	
	Tertiaire	m	8.1	6.2	7.2	6.7	6.4	5.6	6.9	
<b>Hongrie</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	11.4	9.9	10.0	10.5	10.6	10.8	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	6.2	5.3	4.6	4.4	4.8	5.0	
	Tertiaire	m	m	1.7	1.3	1.2	1.5	1.4	1.9	
<b>Islande</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	3.4	2.5	2.4	3.0	m	3.1	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	c	c	c	2.6	m	2.8	
	Tertiaire	m	m	c	c	c	c	m	1.0	
<b>Irlande</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	20.3	16.4	11.6	7.0	5.6	5.9	6.3	6.4	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.3	7.6	4.5	2.5	2.4	2.8	2.9	3.2	
	Tertiaire	4.1	4.2	3.0	1.6	1.4	1.8	2.6	2.1	
<b>Italie</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	5.7	9.1	10.8	10.0	9.1	9.0	m	7.8	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.2	7.9	8.2	7.4	6.8	6.4	m	5.3	
	Tertiaire	5.0	7.3	6.9	5.9	5.3	5.3	m	4.8	
<b>Japon</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	4.3	6.0	5.9	6.6	6.7	m	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	3.3	4.7	4.8	5.3	5.4	m	
	Tertiaire	m	m	2.6	3.5	3.1	3.8	3.7	m	
<b>Corée</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	0.9	1.0	6.0	3.7	3.1	2.2	2.2	2.6	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1.9	1.6	6.8	4.1	3.6	3.0	3.3	3.5	
	Tertiaire	2.7	2.0	4.9	3.6	3.5	3.2	3.1	2.9	
<b>Luxembourg</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	3.1	c	3.8	3.3	5.0	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	c	c	c	2.6	3.8	
	Tertiaire	m	m	m	c	c	c	c	3.0	

Tableau A8.4a. (suite)  
**Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1991-2004)**  
 Variation du pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004	
Pays membres de l'OCDE	<b>Mexique</b>									
		Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	4.2	1.9	1.3	1.4	1.5	1.6	1.9
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	5.2	2.6	1.6	1.7	1.8	1.9	2.8
		Tertiaire	m	4.7	2.5	2.0	2.2	2.5	2.6	3.0
	<b>Pays-Bas</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	8.6	7.9	0.9	3.9	2.9	3.8	m	5.7
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.6	4.8	1.7	2.3	1.6	2.2	m	3.9
		Tertiaire	1.5	4.1	c	1.9	1.2	2.1	m	2.8
	<b>Nouvelle-Zélande</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	12.5	8.2	10.5	7.8	6.7	5.6	4.9	4.2
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.3	3.3	4.7	3.5	3.2	3.3	2.9	2.4
		Tertiaire	4.8	3.2	4.5	3.6	3.2	3.4	3.5	2.4
	<b>Norvège</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	6.7	6.5	2.9	2.2	3.4	3.4	3.9	3.6
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.4	4.0	2.4	2.6	2.7	2.9	3.6	3.8
		Tertiaire	2.0	2.4	1.5	1.9	1.7	2.1	2.5	2.4
	<b>Pologne</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	13.9	13.9	20.6	22.6	25.2	25.9	27.8
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	11.1	9.1	13.9	15.9	17.8	17.8	17.4
		Tertiaire	m	2.8	2.5	4.3	5.0	6.3	6.6	6.2
	<b>Portugal</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	5.3	6.2	4.4	3.6	3.6	4.4	5.7	6.4
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.5	6.4	5.1	3.5	3.3	4.3	5.1	5.6
	Tertiaire	c	3.2	c	c	c	3.9	4.9	4.4	
<b>Rép. slovaque</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	24.0	24.3	36.3	38.7	42.3	44.9	47.7	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	9.6	8.8	14.3	14.8	14.2	13.5	14.6	
	Tertiaire	m	2.7	3.3	4.6	4.2	3.6	3.7	4.8	
<b>Espagne</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	13.7	20.6	17.1	13.7	10.2	11.2	11.2	11.0	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	12.2	18.5	15.3	11.0	8.4	9.5	9.5	9.5	
	Tertiaire	9.3	14.5	13.1	9.5	6.9	7.7	7.7	7.3	
<b>Suède</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	2.6	10.1	10.4	8.0	5.9	5.8	6.1	6.5	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	2.3	8.7	7.8	5.3	4.6	4.6	5.2	5.8	
	Tertiaire	1.1	4.5	4.4	3.0	2.6	3.0	3.9	4.3	
<b>Suisse</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	1.2	5.8	5.6	5.0	3.7	4.6	6.1	7.2	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1.5	2.8	2.8	2.0	2.1	2.4	3.3	3.7	
	Tertiaire	1.3	c	2.8	c	1.3	2.2	2.9	2.8	
<b>Turquie</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	5.7	4.8	4.4	4.6	6.7	8.5	8.8	8.1	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.2	6.9	6.6	5.5	7.4	8.7	7.8	10.1	
	Tertiaire	3.1	3.3	4.8	3.9	4.7	7.5	6.9	8.2	
<b>Royaume-Uni</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	10.4	12.8	10.5	8.9	7.6	8.5	6.9	6.6	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.5	7.5	5.0	4.6	3.9	4.1	3.9	3.7	
	Tertiaire	3.3	3.7	2.6	2.1	2.0	2.4	2.4	2.2	
<b>États-Unis</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	12.3	10.0	8.5	7.9	8.1	10.2	9.9	10.5	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.5	5.0	4.5	3.6	3.8	5.7	6.1	5.6	
	Tertiaire	2.9	2.7	2.1	1.8	2.1	3.0	3.4	3.3	
Pays partenaire	<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<i>Inférieur au 2e cycle du secondaire</i>		10.8	9.5	9.1	8.9	9.4	10.2	10.4
		<i>2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>		7.3	6.4	5.8	5.6	5.9	6.2	6.2
		<i>Tertiaire</i>		4.6	4.1	3.6	3.3	3.8	4.0	3.9
	<b>Moyenne de EU-19</b>	<i>Inférieur au 2e cycle du secondaire</i>		12.8	11.6	11.3	11.1	11.5	12.6	12.9
		<i>2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>		8.7	7.4	6.9	6.5	6.8	7.2	7.2
		<i>Tertiaire</i>		5.1	4.5	3.8	3.5	3.8	4.2	4.2
	<b>Israël</b>	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	14	15	16
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	10	10	11
		Tertiaire	m	m	m	m	m	6	6	6

Remarque : c la taille trop petite de l'échantillon ne permet pas de comparaison. Certaines moyennes n'ont pas été calculées du fait du trop grand nombre de données manquantes. Rupture de série en 2004 pour l'Autriche liée à une modification de la méthodologie de l'enquête.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

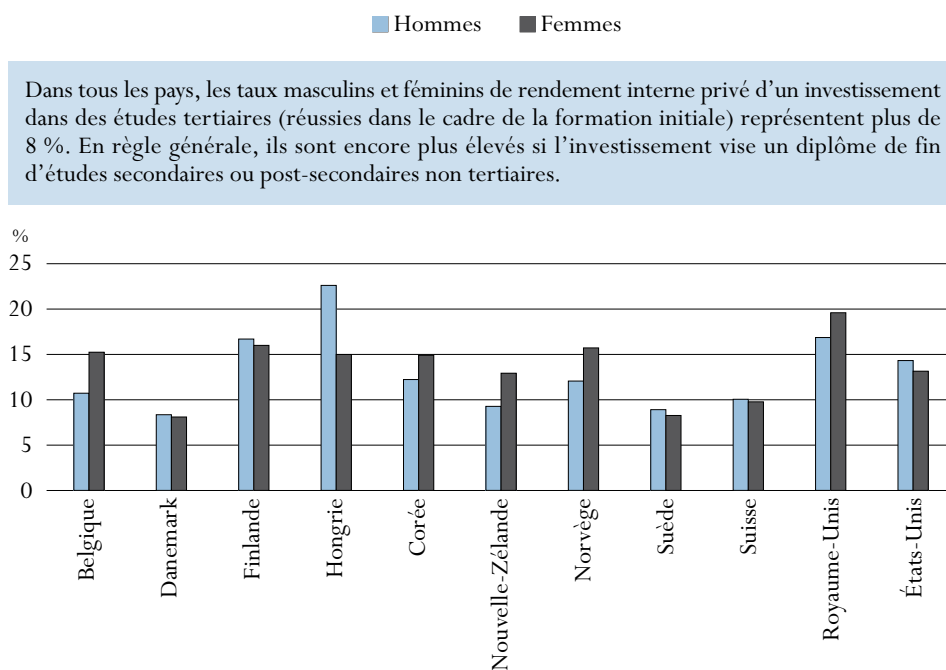
StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/027058368567>

## LE RENDEMENT DE L'ÉDUCATION : NIVEAU DE FORMATION ET REVENUS DU TRAVAIL

Cet indicateur compare les revenus professionnels relatifs des travailleurs et le rendement financier de l'investissement dans l'éducation aux différents niveaux de formation. Il analyse le taux de rendement pour une formation effectuée dans le cursus initial ainsi que pour une formation effectuée par un individu fictif de 40 ans qui a décidé de reprendre des études en milieu de carrière. Il étudie par ailleurs la répartition des revenus avant impôts à cinq niveaux de formation (CITE) pour montrer dans quelle mesure le rendement de l'éducation varie d'un pays à l'autre à des niveaux de formation comparables.

### Points clés

**Graphique A9.1. Taux de rendement interne privé à l'obtention d'un diplôme de niveau universitaire CITE 5A/6 (2003)**



Source : OCDE, Tableau A9.6. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>



### Autres faits marquants

- Atteindre un niveau de formation supérieur peut être considéré comme un investissement économique, dont une partie est à la charge des individus (le manque à gagner pendant les études, par exemple) et qui leur procure des revenus plus élevés tout au long de leur vie. L'investissement effectué pour obtenir un diplôme tertiaire dans le cadre de la formation initiale peut générer un rendement financier annuel qui peut aller jusqu'à 22,6 %. Ce taux de rendement est supérieur à 8 % dans tous les pays.
- À niveau de formation égal, la dispersion des revenus du travail varie considérablement d'un pays à l'autre. Les individus dont le niveau de formation est plus élevé ont plus de chances de figurer dans la catégorie des plus hauts revenus, mais ce n'est pas toujours le cas.
- Les proportions d'hommes et de femmes dans les deux catégories extrêmes de revenus varient de manière significative selon les pays.
- À niveau de formation égal, les femmes gagnent moins que les hommes. À un niveau de formation donné, elles perçoivent en moyenne entre 50 % et 80 % de la rémunération masculine.

## Contexte

Les écarts de salaire, et en particulier les rémunérations élevées associées aux hauts niveaux de formation, constituent un élément incitatif qui encourage les individus à atteindre et maintenir un niveau de formation adapté au marché. Dans le même temps, l'accroissement des rémunérations lié au niveau de formation doit être comparé aux coûts induits par l'éducation. Aux différents niveaux de formation, cet indicateur étudie les revenus du travail, leur variation, et évalue le rendement des investissements effectués par un individu pour atteindre un niveau de formation supérieur.

La dispersion des revenus est aussi un élément à prendre en compte dans les politiques qui encouragent les individus à augmenter leur niveau de formation. À l'évidence, le rendement de l'investissement dans l'éducation peut être limité dans le cas où un individu qui possède un niveau de formation élevé perçoit une rémunération relativement faible. Les responsables politiques pourraient juger utile 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

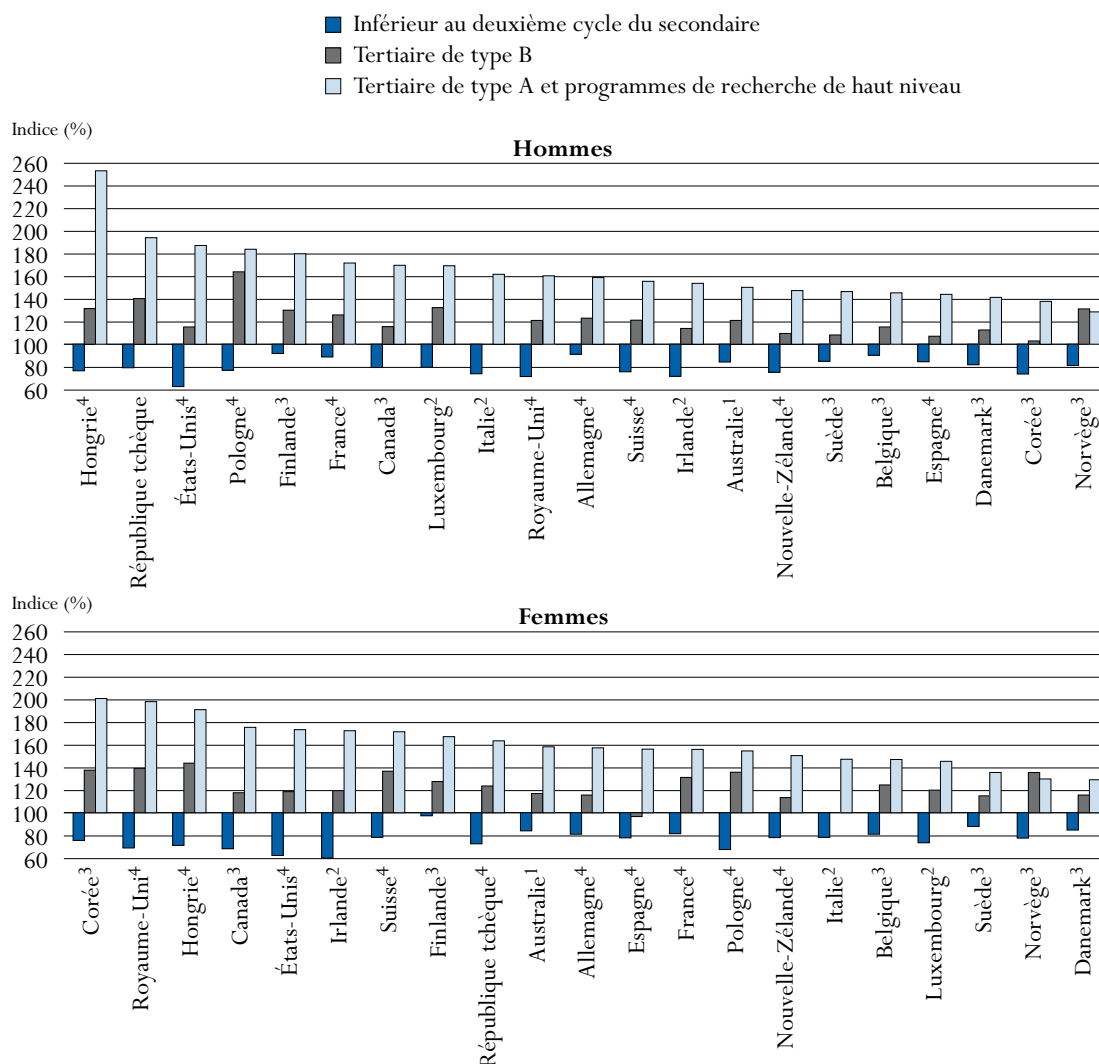
#### *Variation des revenus selon le niveau de formation*

Les écarts de revenus professionnels, qui constituent un élément clé pour inciter des individus à investir dans la poursuite de leurs études, peuvent 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 mesurer l'avantage économique que procure un niveau de formation tertiaire, il suffit de comparer les revenus moyens des titulaires d'un diplôme tertiaire et ceux des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. La mesure du manque à gagner de ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires peut être obtenue par une comparaison analogue. La variation des revenus professionnels (avant impôts) selon les pays 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 d'application des 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.

Le graphique A9.2 révèle une forte corrélation entre le niveau de formation et les revenus professionnels moyens avant impôts. Dans tous les pays, les titulaires d'un diplôme tertiaire gagnent sensiblement plus que ceux qui n'ont qu'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés de l'enseignement tertiaire – en particulier de type A – 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 pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important. Dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont disponibles, le tableau A9.1a montre que l'avantage salarial que procure un diplôme tertiaire par rapport à un diplôme de fin d'études secondaires varie de 26 % en Norvège (2003) à 117 % en Hongrie (2004).

**Graphique A9.2. Revenus relatifs du travail (selon l'année indiquée)**

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



1. Année de référence : 2001.

2. Année de référence : 2002.

3. Année de référence : 2003.

4. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus relatifs du travail des titulaires d'un diplôme tertiaire de type A.

Source : OCDE, Tableau A9.1a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

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 les pays pour lesquels des données sur les revenus annuels sont disponibles, les différences dues à la fréquence 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 le paragraphe « Définitions et méthodologie » ci-après).

A9

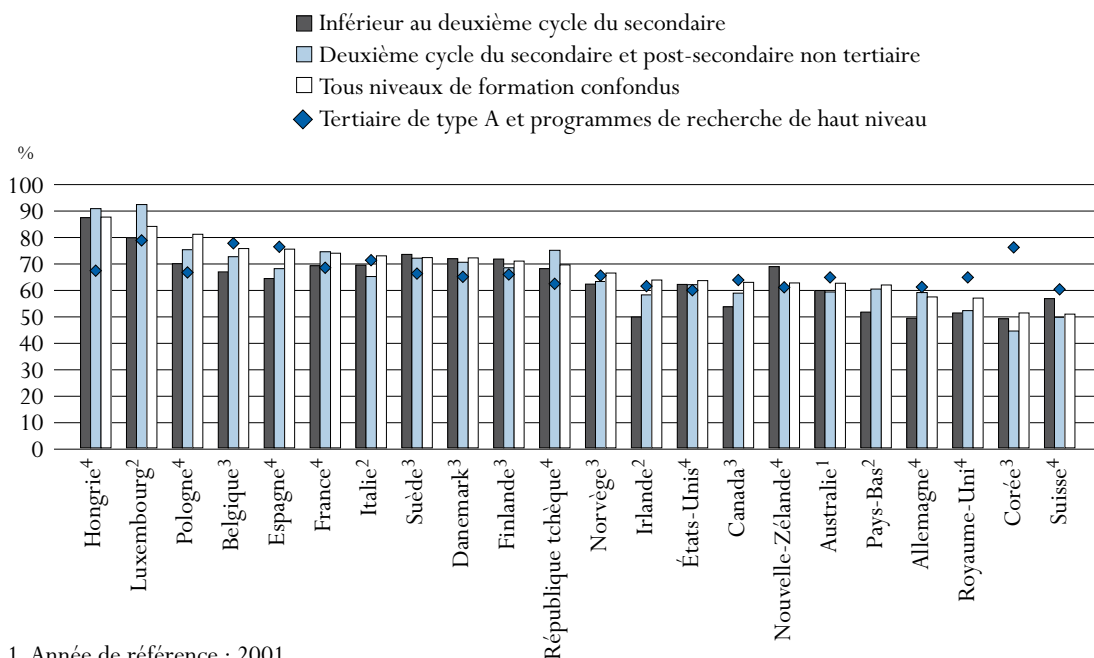
Niveau de formation et variation des revenus selon le sexe

Dans la population âgée de 25 à 64 ans, en Australie, au Canada, en Corée, en Espagne, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse, l'avantage salarial que procure un diplôme tertiaire par rapport à un diplôme de deuxième cycle du secondaire est plus important pour les femmes que pour les hommes. Dans les autres pays, on relève la situation inverse à l'exception de la Belgique où cet avantage est pratiquement identique pour les hommes et les femmes (voir le tableau A9.1a).

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 sensibles. Tous niveaux de formation confondus, les revenus des femmes sont partout inférieurs à ceux des hommes chez les 30-44 ans (voir le graphique A9.3 et le tableau A9.1b). La plus grande prudence est de mise lors de l'interprétation des écarts de revenus relatifs entre les hommes et les femmes, car le travail à temps partiel est inclus dans les chiffres de la plupart des pays. Or, le travail à temps partiel est nettement plus répandu chez les femmes, même si sa fréquence varie considérablement d'un pays à l'autre.

**Graphique A9.3. Écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes (selon l'année indiquée)**

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



- 1. Année de référence : 2001.
- 2. Année de référence : 2002.
- 3. Année de référence : 2003.
- 4. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus relatifs du travail de la population, tous niveaux de formation confondus.

Source : OCDE. Tableau A9.1b. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tous niveaux de formation confondus, les revenus des femmes sont inférieurs à ceux des hommes. Chez les 30-44 ans, en Corée et en Suisse, les revenus des femmes représentent 51 % des revenus masculins mais ce pourcentage dépasse 74 % en Belgique (voir le graphique A9.3 et le tableau A9.1b). En Hongrie, au Luxembourg et en Pologne, dont les chiffres excluent les revenus du travail à temps partiel et du travail saisonnier, les femmes âgées de 30 à 44 ans gagnent entre 81 et 87 % du salaire masculin.

Les écarts de revenus entre hommes et femmes s'expliquent en partie par des différences de choix de carrière et de profession, de temps d'activité et de fréquence du travail à temps partiel.

### *La répartition des revenus selon les niveaux de formation*

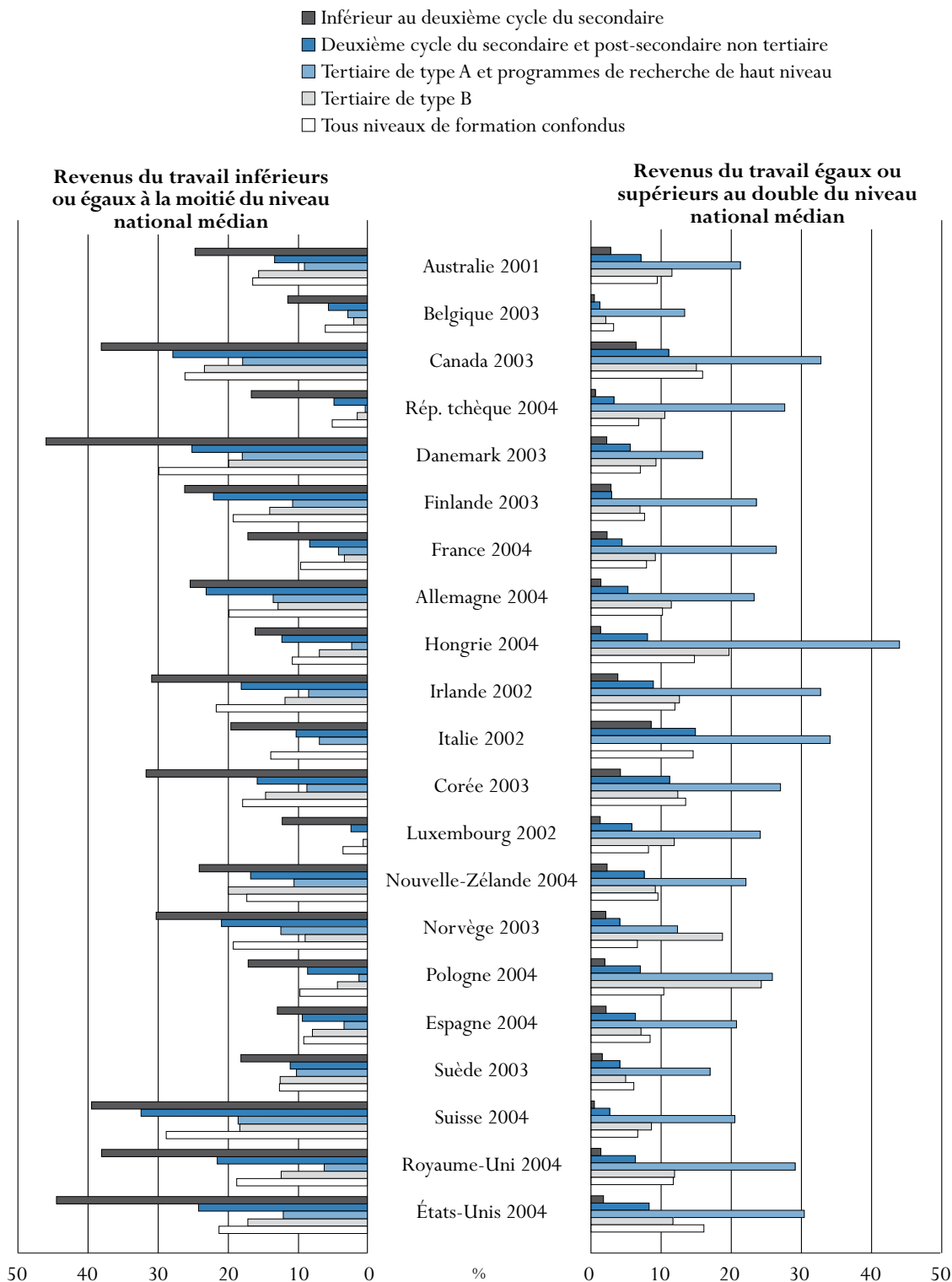
Les tableaux A9.4a, A9.4b et A9.4c montrent la répartition des revenus professionnels des individus de 25 à 64 ans dans 21 pays. La répartition des revenus est présentée de façon globale pour les deux sexes ainsi que par sexe. Les revenus sont répartis dans cinq catégories établies par rapport à un niveau de revenu médian 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 24,5 % dans la cellule située dans la rangée « Inférieur au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire » et la colonne « Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian », ce qui signifie que les revenus avant impôts de 24,5 % des Australiens âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire ne représentent pas plus de la moitié du revenu médian de tous les Australiens du même groupe d'âge qui ont perçu des revenus professionnels pendant la période de référence de l'enquête nationale. 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 ayant perçu des revenus professionnels.

L'analyse de la répartition des revenus professionnels 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 situés dans la catégorie des revenus professionnels les plus faibles diminue avec l'élévation du niveau de formation, ce qui montre d'une autre façon la corrélation bien établie entre le niveau de formation et les revenus du travail. Toutefois, il apparaît également qu'un certain nombre d'individus possédant pourtant un niveau de formation élevé figurent dans les catégories des bas revenus, le rendement de l'éducation étant pour eux par conséquent relativement faible.

La répartition des revenus varie toutefois sensiblement d'un pays à l'autre. Comme le montre par exemple le tableau A9.4a, dans la plupart des pays, la majorité des individus perçoivent des revenus qui sont supérieurs à la moitié du revenu médian, mais inférieurs ou égaux à une fois et demie de celui-ci. Cette proportion varie considérablement selon les pays : elle est de 45 % au Canada et de 51 % aux États-Unis, mais elle atteint 79 % en République tchèque. Tous niveaux de formation confondus, la proportion d'individu dont les revenus sont inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian est relativement faible en Belgique, en France, au Luxembourg et en République tchèque. À l'autre extrême, la proportion d'individus de 25 à 64 ans dont les revenus avant impôts sont supérieurs à une fois et demie le revenu médian est de 21 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette proportion est faible en Suède, où elle ne représente que 15 %.

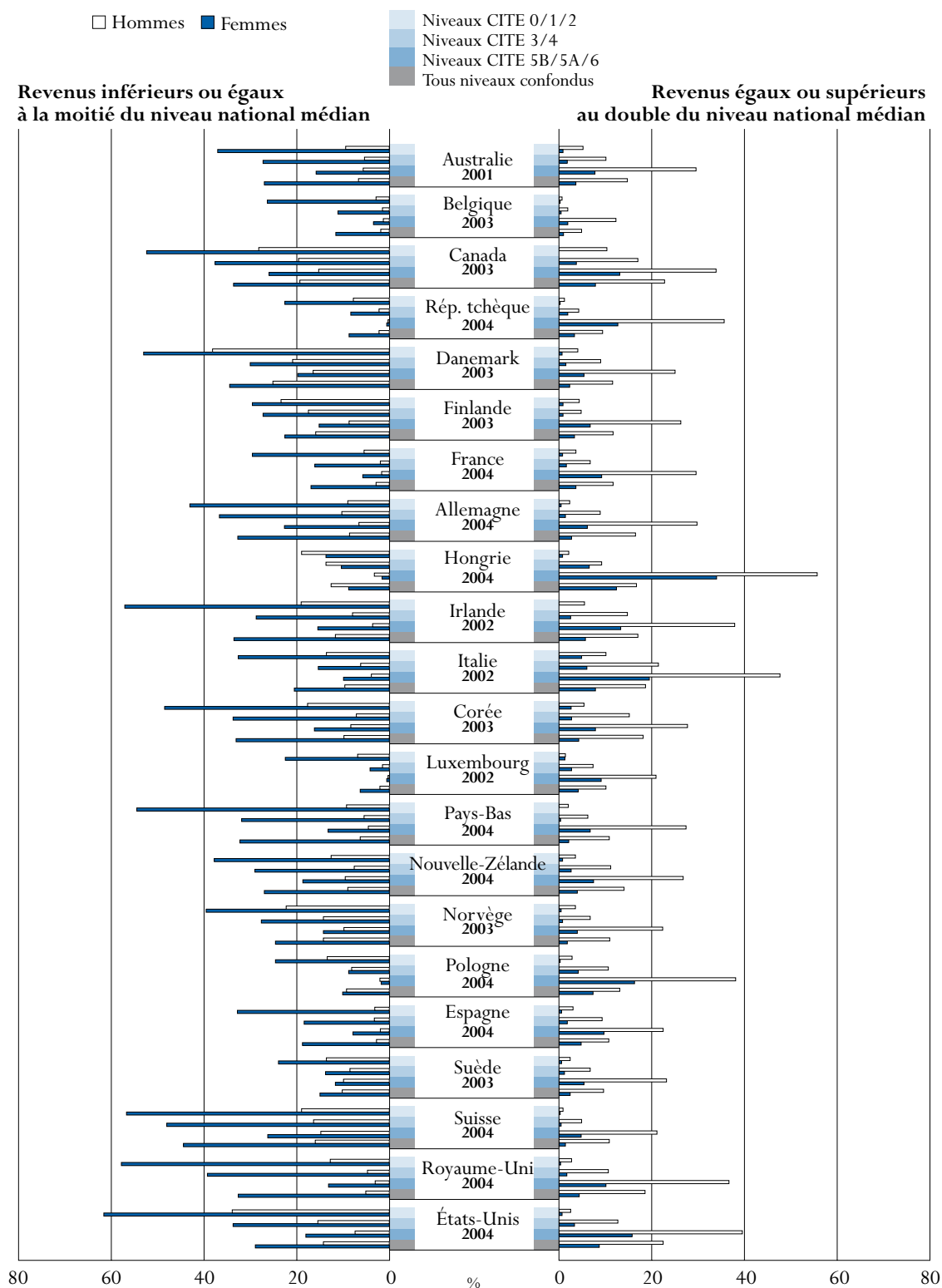
**Graphique A9.4. Répartition des individus âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (selon l'année indiquée)**



Source : OCDE. Tableau A9.4a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

**Graphique A9.5. Répartition des individus âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail, le niveau de formation et le sexe (selon l'année indiquée)**



Source : OCDE. Tableaux A9.4b et A9.4c. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

A9

Les pourcentages d'hommes et de femmes dans la catégorie des revenus professionnels 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. À l'autre extrême, la Suisse compte 44 % de femmes dans cette catégorie, contre 16 % d'hommes seulement (voir les tableaux A9.4b et A9.4c).

### *L'interprétation des chiffres relatifs à la dispersion des revenus du travail*

L'importance de la dispersion des revenus professionnels entre les individus de niveau de formation égal dépend d'un grand nombre de facteurs, qui vont 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 moindre dispersion des revenus, en raison de la convergence entre le statut professionnel et le niveau de formation. Plus généralement, les valeurs de dispersion font apparaître que le niveau de formation n'est pas le strict reflet des capacités et compétences des individus. En effet, l'expérience et d'autres qualités que celles induites par le niveau de formation sont valorisées sur le marché du travail. Les tendances nationales de dispersion des revenus professionnels peuvent également être influencées par la nature et l'ampleur des systèmes de formation pour adultes, ainsi que par l'application, lors du recrutement, de critères sans rapport avec les compétences, par exemple les discriminations de sexe, de race ou d'âge (et aussi, par voie de conséquence, par l'efficacité relative des cadres législatifs destinés à lutter contre ces problèmes).

Toutefois, dans tous les pays, les chiffres montrent clairement que la dispersion des revenus professionnels s'atténue avec l'élévation du niveau de formation. De nombreuses interprétations différentes peuvent expliquer ce phénomène. Par exemple, il est possible que les employeurs considèrent un niveau de formation élevé comme plus révélateur des compétences acquises par un individu, d'où un lien plus étroit entre le niveau de formation et les salaires.

Plus généralement, les données font ressortir 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 (comme la persévérance, la fiabilité et la maîtrise de soi), ce qui soulève des questions politiques à propos du rôle des systèmes d'éducation, en particulier au niveau pré-primaire, et de leur aptitude à développer et à prendre en compte l'importance de ces compétences (voir le paragraphe « Définitions et méthodologie » ci-après).

### **Taux de rendement de l'investissement dans l'éducation**

L'impact de l'éducation sur les revenus du travail peut être évalué dans le cadre d'une analyse de l'investissement effectué par un individu qui supporte les frais de la poursuite de ses études (les coûts directs, tels que ses frais de scolarité, et les coûts indirects, par exemple son manque à gagner pendant ses études). Pour évaluer le bien-fondé de son investissement, on peut en estimer le taux économique de rendement, c'est-à-dire déterminer dans quelle mesure les coûts liés à l'amélioration de son niveau de formation donnent lieu à une augmentation de ses revenus professionnels. Le mode de calcul utilisé est celui du taux de rendement interne qui



consiste à mettre en équation, d'une part, les coûts occasionnés par le passage au niveau de formation immédiatement supérieur à la valeur actuelle et, d'autre part, le gain salarial associé à l'amélioration du niveau de formation, cumulé sur toute la carrière, en prenant en compte les niveaux de salaires actuels. Cet indicateur analyse le rendement de l'investissement dans l'éducation sous deux angles : le taux de rendement privé (voir les tableaux A9.5 et A9.6), qui tient compte uniquement des revenus et coûts supportés par l'individu, et le taux de rendement public (voir les tableaux A9.7 et A9.8), qui prend en compte le gain en contributions fiscales et sociales ainsi que les coûts pris en charge par les pouvoirs publics. Les taux de rendement privé et public sont calculés dans 11 pays de l'OCDE.

Les taux de rendement interne privé et public ont été calculés à deux niveaux de formation différents : d'une part, pour un individu ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire qui obtient un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaire non tertiaires – voir les tableaux A9.5 et A9.7 ; d'autre part, pour un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires qui obtient un diplôme tertiaire – voir les tableaux A9.6 et A9.8. Les taux de rendement interne ont été calculés pour deux périodes distinctes de la vie d'un individu, à savoir juste après la formation initiale, et à l'âge de 40 ans. En outre, dans le calcul du taux de rendement interne à l'âge de 40 ans, l'analyse examine l'impact des coûts de l'enseignement sur les taux de rendement (privé et public). Les résultats sont présentés séparément pour les hommes et les femmes.

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

Le taux de rendement interne privé est 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 que ces études ont occasionnés (dépenses personnelles et manque à gagner dû à l'absence de revenus). En règle générale, les dépenses privées indirectes (frais de logement, de subsistance, d'habillement, de loisirs, etc.) sont exclues des coûts privés.

Une estimation des taux de rendement privé figure dans les tableaux A9.5 (taux de rendement privé d'un individu ayant consenti un investissement pour l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire à partir d'un niveau initial de premier cycle du secondaire) et A9.6 (estimations des taux de rendement privé d'un individu ayant consenti un investissement pour obtenir un diplôme sanctionnant des études tertiaires ou un programme de recherche de haut niveau à partir d'un niveau de deuxième cycle du secondaire).

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

1. L'individu a poursuivi ses études pour atteindre le niveau de formation suivant avant d'entrer dans la vie active.
2. 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 possède. Dans ce scénario, l'indicateur évalue l'impact des coûts de l'éducation sur les taux de rendement. Pour cela, 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 ; *ii*) l'individu supporte son manque à gagner, mais pas les coûts directs de ses études.

A9

Il ressort des analyses que dans tous les pays, sauf en Hongrie et en Suisse, les taux de rendement sont plus élevés chez les hommes pour l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires que pour l'obtention d'un diplôme tertiaire. Tant chez les femmes que chez les hommes, les taux de rendement associés à l'obtention d'un diplôme tertiaire dépassent 10 % dans tous les pays, sauf au Danemark, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse (voir le tableau A9.6). Les taux de rendement sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes à l'obtention d'un diplôme tertiaire dans cinq pays : la Belgique, la Corée, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni.

Les analyses réalisées dans l'hypothèse d'un individu qui a repris des études à 40 ans montrent que les taux de rendement sont généralement supérieurs pour l'obtention d'un diplôme tertiaire que pour l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, si ce n'est au Danemark, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande. Il en ressort également qu'éliminer les coûts de scolarité tend à avoir un impact modeste sur les incitations à investir dans l'obtention d'un diplôme tertiaire. L'exclusion de ces frais donne lieu à une augmentation du taux de rendement de 0,4 point de pourcentage chez les hommes et de 1 point de pourcentage chez les femmes dans l'hypothèse de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires. Le taux de rendement associé à l'obtention d'un diplôme tertiaire augmente de 0,9 point de pourcentage chez les hommes et de 1,7 point de pourcentage chez les femmes si les frais de scolarité sont exclus des calculs. L'élimination des coûts de scolarité dans l'enseignement tertiaire a un impact relativement faible sur le taux de rendement dans des pays comme le Danemark, la Finlande et la Norvège, mais significativement plus élevé en Belgique, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie et au Royaume-Uni.

### *Taux de rendement interne public de l'investissement dans l'éducation*

Le taux de rendement interne public constitue une manière d'étudier l'impact sur les finances publiques des choix des individus en matière d'investissement dans l'éducation ainsi que l'effet des différentes politiques sur ces investissements. Les coûts de l'éducation à charge du secteur public comprennent les dépenses publiques directes destinées aux établissements d'enseignement (les coûts directs de la rémunération des enseignants, de la construction de bâtiments scolaires, de l'achat de manuels, etc.), les transferts aux entités privées (les subventions et autres allocations versées aux ménages ainsi que les subventions versées à d'autres entités privées pour financer l'offre de formation sur le lieu de travail, par exemple) et les 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 et des cotisations sociales. 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 des délits particuliers (voir l'indicateur A10), ce qui entraîne une baisse des dépenses publiques. Toutefois, à défaut de données en la matière, ces effets indirects de l'investissement dans l'éducation sur les finances publiques ne sont pas inclus dans ces estimations du taux de rendement.

Les estimations du taux de rendement public sont présentées dans les tableaux A9.7 et A9.8. Le tableau A9.7 estime le taux de rendement public dans l'hypothèse d'un individu ayant un niveau de formation 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 l'hypothèse 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 tertiaire ou un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau (CITE 5A/5B/6).

Comme les taux privés, les taux publics ont été calculés à partir de deux scénarios différents :

1. L'individu a poursuivi ses études pour atteindre le niveau de formation suivant avant d'entrer dans la vie active.
2. 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 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.

Il ressort des résultats que l'obtention d'un diplôme tertiaire pendant la formation initiale génère un taux de rendement public qui est inférieur au taux de rendement privé dans tous les pays, sauf en Belgique, en Corée et en Nouvelle-Zélande (pour les hommes uniquement). Dans l'hypothèse d'un individu qui reprend des études à temps plein à l'âge de 40 ans et supporte les coûts directs de sa scolarité et son manque à gagner, le taux de rendement public généré par l'obtention d'un diplôme tertiaire est inférieur au taux de rendement privé dans tous les pays (voir le tableau A9.8). Toutefois, ces taux de rendement public restent élevés – ils sont par exemple nettement supérieurs aux taux d'intérêt des obligations d'État à long terme – dans un certain nombre de pays. Les taux particulièrement faibles observés au Danemark, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse, s'expliquent par une série de facteurs, dont le coût élevé de l'éducation et les pertes importantes de recettes fiscales (dans l'hypothèse d'un individu qui supporte son manque à gagner pendant ses études) par rapport à l'impôt sur le revenu (lorsque l'individu recommence à travailler).

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 0,2 point de pourcentage chez les hommes et de 0,3 point de pourcentage chez les femmes dans l'hypothèse de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (voir le tableau A9.7) et de 0,7 point de pourcentage chez les hommes et de 1 point de pourcentage chez les femmes dans l'hypothèse de l'obtention d'un diplôme tertiaire. La diminution particulièrement forte observée aux États-Unis (2,3 points de pourcentage chez les hommes et 2,8 points de pourcentage chez les femmes) s'explique dans ce pays par une participation privée importante aux coûts de l'enseignement tertiaire (voir le tableau A9.8).

### ***Interprétation des taux de rendement interne***

Dans la plupart des pays, les taux de rendement privé liés à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou tertiaires sont élevés, ce qui montre que l'investissement en capital humain constitue, pour l'individu moyen, une façon intéressante de s'enrichir. De plus, à quelques exceptions près, les politiques visant à réduire ou supprimer 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.

Dans de nombreux pays, les taux de rendement privé sont supérieurs au taux d'intérêt réel des opérations financières sans risque – taux d'intérêt généralement calculé sur la base des taux des obligations d'État à long terme – et même significativement supérieurs dans un certain nombre de pays. Cependant, le rendement de l'acquisition de capital humain est entouré d'incertitudes majeures, comme en témoigne la forte dispersion des revenus professionnels dans la catégorie des personnes les plus instruites (il est vrai que tous ceux qui entreprennent des études ne les termineront pas nécessairement : les taux sont faibles, voire négatifs pour les individus qui abandonnent leurs études). Les individus envisageant de consentir un tel investissement exigeront donc probablement une prime de risque qui prenne en compte ces incertitudes. Néanmoins, dans un certain nombre de pays, l'ampleur de la prime que représentent 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. Même si le rendement de cette forme d'investissement est élevé par comparaison à d'autres formes d'investissement présentant le même risque, des obstacles demeurent à la réalisation de cet investissement. Un haut rendement privé prenant en compte un risque élevé constitue le fondement sur lequel l'action publique peut se baser pour lever ces obstacles.

Selon certains, 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 rapidité de l'ajustement dépendrait dans une large mesure de la capacité du système d'éducation 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 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 de motivation que les étudiants moyens et détenaient 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 d'éducation 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. Les résultats de l'enquête PISA révèlent de grandes disparités entre les pays dans leur capacité à assurer un niveau de performances élevé et équitable pour les jeunes âgés de 15 ans.

Les taux de rendement internes de l'investissement de l'éducation peuvent également être considérés dans une perspective sociale, qui combine les coûts et bénéfices privés et publics de l'amélioration du niveau de formation. Le coût social de l'éducation inclut le coût que représentent le manque de productivité pendant la durée des études et le coût intégral de la formation, et pas uniquement le coût supporté par l'individu. Le taux de rendement public inclut

tout un éventail d'avantages indirects qui ont un impact économique, tels que l'amélioration de la santé, le renforcement de la cohésion sociale et le développement d'une citoyenneté active et mieux informée. Si l'on dispose de données sur les coûts sociaux dans la plupart des pays de l'OCDE, les informations sont plus rares concernant l'éventail complet des bénéfices sociaux. En effet, il est difficile de cerner la nature de certains facteurs externes associés à l'éducation et d'en évaluer l'impact.

Il convient d'émettre ici quelques réserves conceptuelles concernant les estimations de taux de rendement interne :

- Ces chiffres reflètent uniquement les taux de rendement du point de vue comptable. Les résultats seraient sans doute différents dans le cas d'estimations économétriques basées sur les capacités intrinsèques et d'autres caractéristiques de ceux qui décident d'investir dans l'éducation.
- Les estimations portent uniquement sur les qualifications obtenues dans le cadre institutionnel. Elles ne rendent pas compte des effets de l'apprentissage en dehors du cadre institutionnel.
- L'approche retenue consiste à estimer les revenus professionnels futurs d'individus à différents niveaux de formation sur la base des revenus bruts moyens actuels selon le niveau de formation et l'âge. Toutefois, rien ne permet d'affirmer que la relation entre les niveaux de formation et les revenus restera inchangée à l'avenir. Les progrès technologiques et l'évolution économique et sociale pourraient modifier la relation entre les niveaux de formation et les revenus.
- Comme nous l'avons dit au sujet de l'interprétation de la dispersion des revenus du travail, la variation des taux de rendement constatée entre les pays s'explique en partie par des différences institutionnelles ou contextuelles qui n'obéissent pas aux lois du marché mais influent sur les revenus professionnels. Les cadres institutionnels qui limitent la variation des revenus relatifs en sont un exemple.
- Les estimations ont été calculées sur la base des revenus moyens avant impôts à différents niveaux de formation. Toutefois, le taux de rendement peut varier à niveau de formation égal, selon le milieu social des individus ou les domaines d'études qu'ils ont choisis.
- Les estimations des bénéfices tiennent compte de l'impact de l'éducation sur la diminution du risque de chômage, même si cela a pour conséquence l'introduction d'un biais lié au stade du cycle économique au moment de la collecte des données.

Par souci de comparabilité internationale, un certain nombre d'hypothèses restrictives ont été appliquées lors du calcul des estimations du taux de rendement. Ainsi, en sont exclus les effets sur les finances publiques de la variation des transferts sociaux vers les ménages résultant de l'évolution salariale. L'exclusion de cet impact est justifiée par la forte variation, d'un pays à l'autre, du large éventail des allocations sociales et de leurs critères d'octroi (état civil ou autres). Les taux de rendement ont été calculés dans l'hypothèse d'individus célibataires et sans enfants.

Les analyses ci-dessus peuvent être approfondies à plusieurs égards, en fonction des données disponibles. Il serait utile par exemple de disposer de chiffres plus différenciés et plus comparables sur les coûts unitaires des études et les allocations sociales. Estimer la variation des recettes au

titre de la taxe sur la valeur ajoutée découlant de l'augmentation des revenus professionnels liée à l'élévation du niveau de formation permettrait également de mieux déterminer l'impact sur les finances publiques. Les calculs ne tiennent pas compte du fait que les individus à hauts revenus sont très susceptibles d'avoir pris des dispositions pour bénéficier d'une retraite plus confortable après l'âge de 64 ans.

### 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 Irlande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège, en République tchèque et en Suède, aux revenus hebdomadaires en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni et aux revenus mensuels en Allemagne, en Belgique, en France, en Hongrie, en Pologne et en Suisse. Les revenus sont ceux avant impôts, sauf en Belgique et en Corée, où il s'agit des revenus nets. Les revenus du travail à temps partiel sont exclus des chiffres de la Hongrie, du Luxembourg, de la Pologne et de la République tchèque. Les revenus du travail saisonnier sont exclus des chiffres de la Hongrie, du Luxembourg et de la Pologne.

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

Le calcul du 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 est basé sur les hypothèses suivantes: d'abord, son revenu connaît un gain immédiat de 10 % par rapport au niveau de revenu correspondant au niveau de formation antérieur ; ensuite, il existe une période de convergence d'une durée de deux 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 d'hypothèses *ad hoc*. Les données empiriques concernant les revenus des adultes qui recommencent à travailler 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 échantillon restreint et ne tiennent pas compte du fait que ceux qui investissent dans l'éducation peuvent se différencier à plusieurs égards – la motivation, les facultés intrinsèques, etc. – de ceux qui n'y investissent pas.

Les résultats présentés ici ne sont pas tout à fait comparables à ceux publiés dans l'édition 2005 de *Regards sur l'éducation* en raison de la modification des hypothèses de calcul. Ainsi, dans l'édition de 2005 de *Regards sur l'éducation*, un accroissement générique de 1 % du taux de productivité a été appliqué pour prévoir la croissance des revenus. Dans la présente édition, des chiffres spécifiques, qui reflètent la productivité dans chaque pays, ont été utilisés. Par ailleurs, une période de convergence de deux ans a été retenue dans la présente édition, au lieu de la période de trois ans appliquée dans l'édition de 2005 (voir ci-dessus). Enfin, les estimations du taux de rendement public tiennent compte de l'impact des cotisations sociales versées par les actifs occupés.

Les méthodes appliquées pour calculer les taux de rendement présentés aux tableaux A9.5 à A9.8 sont décrites à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

## Autres références

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web :  
<http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

- *Évolution des revenus relatifs du travail, selon le sexe (1997-2004)*  
*Tableau A9.2b. Évolution des revenus relatifs du travail des hommes (1997-2004)*  
*Tableau A9.2c. Évolution des revenus relatifs du travail des femmes (1997-2004)*  
*Tableau A9.3 Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes (1997-2004)*





Tableau A9.1a. (suite)  
**Revenus relatifs de la population percevant des revenus du travail (sur l'année indiquée)**  
 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 et post-secondaire non tertiaire = 100)

Pays membres de l'OCDE			Inférieur au 2 <sup>e</sup> 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
Norvège	2003	Hommes	81	88	112	114	131	143	129	138	129	138
		Femmes	78	87	111	116	136	150	130	143	130	143
		H+F	80	89	117	120	141	147	125	134	126	135
Pologne	2004	Hommes	77	76	107	110	164	175	184	186	179	183
		Femmes	68	71	102	103	136	150	155	164	151	162
		H+F	78	80	99	100	154	166	166	170	163	169
Espagne	2004	Hommes	84	83	c	c	107	105	144	141	132	128
		Femmes	78	79	c	c	97	100	156	158	141	144
		H+F	85	84	c	c	104	105	144	141	132	130
Suède	2003	Hommes	85	82	121	124	108	107	147	143	137	134
		Femmes	88	83	105	107	115	107	136	132	128	123
		H+F	87	83	120	122	106	101	139	134	128	124
Suisse	2004	Hommes	75	78	107	105	121	117	156	151	142	137
		Femmes	78	89	113	108	137	151	171	183	160	172
		H+F	74	81	108	107	142	141	177	175	164	162
Royaume-Uni	2004	Hommes	71	70	m	m	121	119	161	164	150	151
		Femmes	69	69	m	m	139	137	198	204	178	180
		H+F	67	69	m	m	124	122	174	181	158	162
États-Unis	2004	Hommes	62	64	113	114	115	115	188	188	179	178
		Femmes	62	64	109	108	119	118	173	181	166	173
		H+F	65	66	110	110	114	114	181	182	172	173

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.1b.

**Écarts de revenus entre les femmes et les hommes selon le niveau de formation (sur l'année indiquée)**

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

Pays membres de l'OCDE		Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire		2 <sup>e</sup> 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	62	60
Belgique	2003	67	63	72	69	79	78	77	72	75	66
Canada	2003	53	52	58	57	62	63	63	61	63	58
Rép. tchèque	2004	68	76	75	90	58	74	62	74	69	82
Danemark	2003	72	70	70	71	72	71	65	63	71	68
Finlande	2003	71	78	68	78	68	74	66	72	71	73
France	2004	69	65	74	70	75	67	68	67	74	64
Allemagne	2004	49	56	59	49	51	66	61	62	57	53
Hongrie	2004	87	90	90	104	85	107	67	79	87	86
Irlande	2002	49	41	58	52	61	59	61	65	63	53
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	84	56
Pays-Bas	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
Nouvelle-Zélande	2004	68	59	61	62	65	58	61	63	62	60
Norvège	2003	62	64	63	65	66	69	65	64	66	63
Pologne	2004	70	72	75	95	64	76	66	74	81	87
Espagne	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
Suède	2003	73	76	72	72	72	76	66	68	72	74
Suisse	2004	56	47	49	55	64	55	60	56	51	49
Royaume-Uni	2004	51	49	52	56	60	55	64	60	57	54
États-Unis	2004	62	58	62	61	63	62	60	57	63	57

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>



Tableau A9.3.

Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes (1997-2004)

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	2004
Pays membres de l'OCDE	<b>Australie</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	60	m	66	m	62	m	m	m
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	62	m	64	m	62	m	m	m
	Tertiaire	62	m	67	m	62	m	m	m
	<b>Belgique</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	m	m	m	64	m	65	66	m
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	72	m	72	74	m
	Tertiaire	m	m	m	74	m	76	74	m
	<b>Canada</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	54	52	51	52	51	50	52	m
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	59	60	60	59	61	60	m
	Tertiaire	64	61	60	58	58	60	61	m
	<b>Rép. tchèque</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	66	66	66	m	m	m	m	74
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m	m	80
	Tertiaire	66	65	65	m	m	m	m	67
	<b>Danemark</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	73	73	73	m	74	75	73	m
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	71	71	m	71	73	71	m
	Tertiaire	68	66	66	m	67	68	67	m
	<b>Finlande</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	78	77	77	m	76	76	76	m
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	72	72	m	71	72	72	m
	Tertiaire	66	65	62	m	63	64	66	m
	<b>France</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	68	68	68	m	m	68	68	68
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75	75	75	m	m	75	75	74
	Tertiaire	69	69	69	m	m	69	72	70
	<b>Allemagne</b>								
Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	63	74	70	56	m	53	54	54	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	64	67	68	63	m	61	60	60	
Tertiaire	63	68	60	61	m	60	58	60	
<b>Hongrie</b>									
Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	79	80	84	83	83	85	89	89	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	88	86	89	88	88	93	95	96	
Tertiaire	64	63	62	62	62	67	71	72	
<b>Irlande</b>									
Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	46	48	m	46	m	48	m	m	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	59	63	m	60	m	57	m	m	
Tertiaire	70	70	m	71	m	62	m	m	
<b>Italie</b>									
Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	m	70	m	76	m	70	m	m	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	62	m	65	m	66	m	m	
Tertiaire	m	52	m	62	m	60	m	m	
<b>Corée</b>									
Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	m	56	m	m	m	m	48	m	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	70	m	m	m	m	47	m	
Tertiaire	m	75	m	m	m	m	65	m	
<b>Luxembourg</b>									
Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	m	m	m	m	m	80	m	m	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	86	m	m	
Tertiaire	m	m	m	m	m	75	m	m	
<b>Pays-Bas</b>									
Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	46	m	m	m	m	49	m	m	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	56	m	m	m	m	58	m	m	
Tertiaire	57	m	m	m	m	62	m	m	
<b>Nouvelle-Zélande</b>									
Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	52	61	65	61	61	m	65	66	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	62	63	67	64	64	m	63	63	
Tertiaire	60	59	61	67	67	m	62	62	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).  
Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.3. (suite)

## Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes (1997-2004)

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	2004
Pays membres de l'OCDE	<b>Norvège</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	60	60	61	m	m	61	63	m
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	61	62	m	m	63	66	m
	Tertiaire	63	62	62	m	m	64	66	m
	<b>Pologne</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	71
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	81
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	68
	<b>Portugal</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	72	71	71	m	m	m	m	m
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m	m	m
	Tertiaire	66	66	65	m	m	m	m	m
	<b>Espagne</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	60	61	m	m	58	m	m	63
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	76	m	m	71	m	m	68
	Tertiaire	68	69	m	m	64	m	m	73
	<b>Suède</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	73	74	74	m	74	74	75	m
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	72	73	m	71	72	73	m
	Tertiaire	67	66	67	m	65	67	68	m
	<b>Suisse</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	51	51	53	51	m	51	52	54
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	55	57	58	57	m	53	54	54
	Tertiaire	60	61	62	62	m	59	60	62
	<b>Royaume-Uni</b>								
	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	47	50	51	50	50	m	52	52
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	53	53	53	52	52	m	54	53
Tertiaire	60	62	63	64	64	m	64	63	
<b>États-Unis</b>									
Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	53	60	59	59	m	63	67	63	
2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	59	62	61	60	m	63	64	63	
Tertiaire	59	58	59	56	m	58	61	59	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.4a.

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation  
(sur l'année indiquée)

	Niveau des revenus du travail							
	Inferieur 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	Tous niveaux de revenus confondus		
	%	%	%	%	%	%		
Pays membres de l'OCDE	<b>Australie</b> 2001	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	24.5	45.9	20.4	6.3	2.8	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	13.2	36.9	30.8	11.9	7.1	100
		Tertiaire de type B	15.5	28.0	30.0	15.0	11.5	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	8.9	18.6	28.7	22.5	21.3	100
		Tous niveaux de formation confondus	16.3	34.8	26.6	12.8	9.4	100
<b>Belgique</b> 2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	11.4	58.9	26.2	3.1	0.5	100	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	5.5	52.8	33.9	6.5	1.3	100	
	Tertiaire de type B	1.9	36.6	48.7	10.6	2.1	100	
	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	2.8	17.2	39.2	27.5	13.3	100	
	Tous niveaux de formation confondus	6.0	45.4	35.6	9.8	3.2	100	
<b>Canada</b> 2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	37.9	29.8	16.5	9.4	6.4	100	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	27.7	26.8	22.9	11.5	11.0	100	
	Tertiaire de type B	23.2	23.7	22.9	15.1	15.0	100	
	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	17.8	15.3	18.1	16.1	32.8	100	
	Tous niveaux de formation confondus	26.0	24.0	21.1	13.1	15.9	100	
<b>Rép. tchèque</b> 2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	16.5	66.8	14.2	1.8	0.6	100	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.7	49.5	35.0	7.6	3.2	100	
	Tertiaire de type B	1.4	35.5	39.4	13.2	10.5	100	
	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0.3	10.6	39.9	21.6	27.6	100	
	Tous niveaux de formation confondus	5.0	45.0	33.9	9.3	6.8	100	
<b>Danemark</b> 2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	45.8	23.0	24.0	5.0	2.2	100	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	25.0	23.1	36.0	10.3	5.6	100	
	Tertiaire de type B	19.8	14.9	37.7	18.4	9.3	100	
	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	17.8	13.1	35.1	18.0	15.9	100	
	Tous niveaux de formation confondus	29.7	20.3	32.2	10.8	7.0	100	
<b>Finlande</b> 2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	26.0	36.8	27.5	6.9	2.8	100	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	21.9	36.3	31.1	7.8	2.9	100	
	Tertiaire de type B	13.9	27.5	39.5	12.1	7.0	100	
	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10.6	15.9	27.1	22.8	23.6	100	
	Tous niveaux de formation confondus	19.1	30.9	31.1	11.3	7.6	100	
<b>France</b> 2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	17.1	52.0	23.3	5.4	2.3	100	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.2	46.9	31.9	8.6	4.4	100	
	Tertiaire de type B	3.3	28.2	41.0	18.4	9.1	100	
	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	4.1	16.6	32.1	20.9	26.4	100	
	Tous niveaux de formation confondus	9.5	41.3	30.5	10.8	7.9	100	
<b>Allemagne</b> 2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	25.2	38.6	29.5	5.3	1.4	100	
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	23.0	33.9	30.0	7.9	5.3	100	
	Tertiaire de type B	12.7	27.8	28.7	19.3	11.5	100	
	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	13.4	18.3	24.1	20.9	23.2	100	
	Tous niveaux de formation confondus	19.7	30.0	28.2	12.0	10.2	100	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eaq2006](http://www.oecd.org/edu/eaq2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.4a. (suite-1)  
Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée)

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	
			%	%	%	%	%	
<b>Hongrie</b>	<b>2004</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	16.0	64.0	15.6	3.0	1.3	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	12.2	43.6	25.9	10.3	8.0	100
		Tertiaire de type B	6.8	25.4	34.2	13.9	19.6	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	2.2	6.8	21.9	25.1	43.9	100
		Tous niveaux de formation confondus	10.7	39.3	23.1	12.2	14.7	100
<b>Irlande</b>	<b>2002</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	30.8	34.4	23.9	7.2	3.8	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	18.0	33.8	26.0	13.3	8.9	100
		Tertiaire de type B	11.7	32.0	28.7	14.9	12.6	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	8.3	14.7	21.4	22.8	32.7	100
		Tous niveaux de formation confondus	21.5	29.8	23.9	12.8	12.0	100
<b>Italie</b>	<b>2002</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	19.5	42.3	22.2	7.5	8.5	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	10.1	35.0	29.3	10.8	14.9	100
		Tertiaire de type B	m	m	m	m	m	m
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	6.8	19.9	27.4	11.8	34.1	100
		Tous niveaux de formation confondus	13.8	36.2	25.9	9.5	14.6	100
<b>Corée</b>	<b>2003</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	31.5	42.8	19.0	2.5	4.2	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	15.7	34.9	29.6	8.6	11.2	100
		Tertiaire de type B	14.5	30.8	31.0	11.3	12.4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	8.6	17.5	29.7	17.1	27.0	100
		Tous niveaux de formation confondus	17.8	32.1	27.1	9.5	13.5	100
<b>Luxembourg</b>	<b>2002</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	12.1	60.1	21.6	4.9	1.3	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	2.3	52.2	28.0	11.7	5.8	100
		Tertiaire de type B	0.6	28.6	41.7	17.2	11.8	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0.0	14.4	36.6	24.9	24.1	100
		Tous niveaux de formation confondus	3.5	45.4	30.0	13.0	8.2	100
<b>Pays-Bas</b>	<b>2002</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	26.9	37.9	29.0	5.0	1.3	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	17.4	36.5	33.2	9.3	3.6	100
		Tertiaire tous niveaux confondus	8.3	20.8	30.5	21.9	18.6	100
		Tous niveaux de formation confondus	17.4	32.6	31.3	11.6	7.1	100
<b>Nelle-Zélande</b>	<b>2004</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	24.0	47.6	20.2	5.9	2.3	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	16.6	34.0	30.5	11.2	7.6	100
		Tertiaire de type B	10.5	19.7	29.3	18.4	22.1	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	19.8	28.8	30.0	12.3	9.2	100
		Tous niveaux de formation confondus	17.2	33.1	28.4	11.8	9.5	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.4a. (suite-2)

## Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée)

Pays membres de l'OCDE			Niveau des revenus du travail					
			Inferieur 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	Tous niveaux de revenus confondus
			%	%	%	%	%	%
Norvège	2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	30.1	37.2	25.6	5.0	2.1	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	20.8	36.2	30.6	8.4	4.1	100
		Tertiaire de type B	8.9	15.0	34.5	22.9	18.7	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	12.3	21.4	39.9	14.1	12.3	100
		Tous niveaux de formation confondus	19.1	30.9	33.5	9.8	6.6	100
Pologne	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	17.0	54.4	21.0	5.7	1.9	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.5	44.7	29.1	10.7	7.0	100
		Tertiaire de type B	4.2	27.9	28.0	15.6	24.3	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1.2	16.6	35.6	20.8	25.8	100
		Tous niveaux de formation confondus	9.6	41.0	27.6	11.4	10.4	100
Espagne	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	12.8	50.8	29.0	5.2	2.2	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	9.3	42.6	31.6	10.2	6.3	100
		Tertiaire de type B	7.8	43.8	30.6	10.6	7.1	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	3.3	22.8	33.2	19.9	20.7	100
		Tous niveaux de formation confondus	9.1	41.0	30.9	10.7	8.4	100
Suède	2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	18.0	44.4	31.3	4.7	1.6	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	11.0	42.2	34.8	8.0	4.1	100
		Tertiaire de type B	12.4	31.3	39.6	11.7	4.9	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10.1	20.4	36.6	15.9	16.9	100
		Tous niveaux de formation confondus	12.5	37.5	34.8	9.2	6.1	100
Suisse	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	39.3	44.7	14.4	1.2	0.5	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	32.3	30.3	28.1	6.7	2.6	100
		Tertiaire de type B	18.2	17.8	37.4	18.0	8.6	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	18.4	17.4	23.0	20.8	20.5	100
		Tous niveaux de formation confondus	28.7	27.8	26.7	10.2	6.6	100
Royaume-Uni	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	37.9	44.7	13.3	2.7	1.4	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	21.4	37.4	25.5	9.4	6.3	100
		Tertiaire de type B	12.3	30.2	28.8	16.9	11.9	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	6.1	15.9	24.9	23.9	29.1	100
		Tous niveaux de formation confondus	18.6	32.6	24.3	12.9	11.7	100
États-Unis	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	44.3	39.0	10.8	4.0	1.8	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	24.1	35.9	21.9	9.9	8.3	100
		Tertiaire de type B	17.0	32.1	24.2	15.0	11.7	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	12.0	18.8	22.0	16.9	30.4	100
		Tous niveaux de formation confondus	21.1	29.6	21.0	12.2	16.1	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eaq2006](http://www.oecd.org/edu/eaq2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>



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

	Niveau des revenus du travail								
	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	Tous niveaux de revenus confondus			
	%	%	%	%	%	%			
Pays membres de l'OCDE	<b>Australie</b>	2001	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	9.4	44.3	29.5	11.5	5.2	100
			2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	5.3	31.6	36.1	16.8	10.2	100
			Tertiaire de type B	7.2	17.4	32.4	22.9	20.2	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	5.0	11.3	23.8	26.1	33.9	100
			Tous niveaux de formation confondus	6.7	29.6	31.1	17.8	14.8	100
<b>Belgique</b>	2003	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	2.8	54.6	37.5	4.5	0.6	100	
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1.5	42.5	43.8	10.3	1.9	100	
		Tertiaire de type B	0.9	21.9	53.2	19.6	4.3	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1.6	11.0	34.8	33.7	18.8	100	
		Tous niveaux de formation confondus	1.8	37.6	41.6	14.1	4.9	100	
<b>Canada</b>	2003	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	28.2	26.1	20.7	14.7	10.4	100	
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	19.6	22.7	24.6	15.9	17.1	100	
		Tertiaire de type B	15.4	18.1	22.9	18.9	24.6	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	14.9	11.5	13.8	16.2	43.6	100	
		Tous niveaux de formation confondus	19.3	20.0	21.5	16.3	23.0	100	
<b>Rép. tchèque</b>	2004	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	7.8	62.6	24.6	3.9	1.1	100	
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	2.2	42.8	40.7	10.1	4.2	100	
		Tertiaire de type B	0.5	23.4	38.4	18.7	18.9	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0.2	8.2	30.6	24.3	36.7	100	
		Tous niveaux de formation confondus	2.3	38.2	38.0	12.1	9.5	100	
<b>Danemark</b>	2003	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	38.1	17.2	32.3	8.3	4.0	100	
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	20.8	14.4	40.6	15.1	9.1	100	
		Tertiaire de type B	16.9	9.3	35.3	24.7	13.8	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	16.3	6.9	22.9	24.5	29.3	100	
		Tous niveaux de formation confondus	25.1	13.5	34.4	15.4	11.6	100	
<b>Finlande</b>	2003	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	23.4	29.5	32.7	10.1	4.3	100	
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	17.4	27.0	38.4	12.4	4.8	100	
		Tertiaire de type B	10.6	17.3	35.4	21.9	14.8	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7.2	9.6	22.2	26.2	34.7	100	
		Tous niveaux de formation confondus	15.9	23.0	33.6	15.8	11.7	100	
<b>France</b>	2004	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	5.4	50.7	31.8	8.4	3.7	100	
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1.9	42.1	37.4	11.8	6.7	100	
		Tertiaire de type B	1.3	20.6	39.4	22.9	15.9	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1.9	11.2	24.8	23.0	39.0	100	
		Tous niveaux de formation confondus	2.8	37.6	34.1	13.7	11.7	100	
<b>Allemagne</b>	2004	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	9.0	32.6	46.5	9.6	2.3	100	
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	10.2	30.7	37.8	12.3	9.0	100	
		Tertiaire de type B	4.3	19.3	32.3	27.1	17.0	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7.5	13.6	19.5	24.2	35.3	100	
		Tous niveaux de formation confondus	8.6	25.1	32.8	16.9	16.6	100	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).  
Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.4b. (suite-1)

## Répartition des hommes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée)

Pays membres de l'OCDE			Niveau des revenus du travail					
			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	Tous niveaux de revenus confondus
			%	%	%	%	%	%
<b>Hongrie</b>	<b>2004</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	18.9	54.9	19.7	4.5	2.1	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	13.6	41.5	25.0	10.8	9.2	100
		Tertiaire de type B	9.1	28.5	32.9	9.6	19.9	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	3.2	8.0	13.7	18.7	56.4	100
		Tous niveaux de formation confondus	12.5	37.4	22.0	11.2	16.9	100
<b>Irlande</b>	<b>2002</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	19.0	34.1	31.3	10.1	5.5	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.9	24.1	31.6	21.5	14.8	100
		Tertiaire de type B	3.3	24.0	29.1	22.8	20.8	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	3.7	11.0	19.5	19.2	46.6	100
		Tous niveaux de formation confondus	11.6	26.0	28.9	16.3	17.1	100
<b>Italie</b>	<b>2002</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	13.6	42.5	24.6	9.2	10.2	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.2	31.2	28.6	12.4	21.6	100
		Tertiaire de type B	m	m	m	m	m	m
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	3.9	13.3	20.8	13.9	48.1	100
		Tous niveaux de formation confondus	9.6	34.8	25.8	11.0	18.8	100
<b>Corée</b>	<b>2003</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	17.6	44.3	28.6	4.1	5.4	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.1	29.8	37.3	10.4	15.3	100
		Tertiaire de type B	11.1	22.6	37.2	12.9	16.3	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7.0	12.9	28.3	18.4	33.3	100
		Tous niveaux de formation confondus	9.8	27.3	33.0	11.6	18.3	100
<b>Luxembourg</b>	<b>2002</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	6.9	60.7	25.2	5.8	1.3	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1.4	51.6	26.8	12.8	7.4	100
		Tertiaire de type B	0.5	24.0	41.5	18.9	15.1	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0.0	10.8	34.2	26.6	28.5	100
		Tous niveaux de formation confondus	2.1	43.9	29.6	14.2	10.2	100
<b>Pays-Bas</b>	<b>2002</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	9.2	37.8	43.3	7.7	2.0	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	5.4	26.2	47.0	15.1	6.2	100
		Tertiaire tous niveaux confondus	4.6	11.5	27.2	29.1	27.6	100
		Tous niveaux de formation confondus	6.3	25.5	40.5	16.8	10.9	100
<b>Nouvelle-Zélande</b>	<b>2004</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	12.6	48.0	27.1	8.7	3.6	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.6	29.6	36.8	14.9	11.2	100
		Tertiaire de type B	8.4	15.8	26.2	18.4	31.3	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11.9	25.0	27.9	17.6	17.6	100
		Tous niveaux de formation confondus	9.0	29.9	32.3	14.6	14.2	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eaq2006](http://www.oecd.org/edu/eaq2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.4b. (suite-2)  
Répartition des hommes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation  
(sur l'année indiquée)

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
			%	%	%	%		%
Norvège	2003	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	22.2	28.5	37.5	8.2	3.6	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	14.2	23.1	42.8	13.1	6.8	100
		Tertiaire de type B	7.2	8.6	31.8	27.9	24.5	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10.1	10.8	35.4	21.4	22.3	100
		Tous niveaux de formation confondus	14.2	20.2	39.5	15.1	11.0	100
Pologne	2004	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	13.4	49.0	26.9	7.9	2.8	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.1	35.5	31.4	14.3	10.7	100
		Tertiaire de type B	4.0	19.9	23.9	18.2	34.0	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1.3	13.1	25.2	20.3	40.1	100
		Tous niveaux de formation confondus	9.2	37.2	27.9	12.5	13.2	100
Espagne	2004	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	3.1	50.0	36.7	7.1	3.0	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3.2	37.0	35.5	14.9	9.4	100
		Tertiaire de type B	2.5	33.9	37.8	15.4	10.4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1.6	18.2	31.4	19.8	29.0	100
		Tous niveaux de formation confondus	2.8	38.5	35.4	12.5	10.8	100
Suède	2003	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	13.6	35.6	41.5	6.8	2.4	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.5	28.4	44.2	12.2	6.7	100
		Tertiaire de type B	11.9	19.2	39.7	19.2	10.0	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	9.1	12.9	29.2	20.5	28.2	100
		Tous niveaux de formation confondus	10.1	26.6	40.7	12.9	9.7	100
Suisse	2004	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	18.9	50.8	27.7	1.8	0.8	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	16.3	26.3	41.2	11.2	4.9	100
		Tertiaire de type B	14.6	12.5	39.9	22.1	10.9	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	14.8	10.7	21.3	25.2	28.0	100
		Tous niveaux de formation confondus	15.9	22.7	35.1	15.4	10.9	100
Royaume-Uni	2004	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	12.7	53.3	26.0	5.2	2.7	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.7	32.8	36.4	15.3	10.7	100
		Tertiaire de type B	4.7	19.3	26.9	26.9	22.2	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	2.5	10.2	21.1	23.4	42.8	100
		Tous niveaux de formation confondus	5.1	28.4	30.4	17.3	18.7	100
États-Unis	2004	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	33.8	43.1	15.1	5.5	2.5	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	15.4	31.3	26.0	14.5	12.7	100
		Tertiaire de type B	8.8	25.1	26.9	21.0	18.2	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7.2	13.9	18.6	17.5	42.9	100
		Tous niveaux de formation confondus	14.2	26.1	22.1	14.9	22.7	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.4c.

## Répartition des femmes âgées de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée)

Pays membres de l'OCDE			Niveau des revenus du travail					Tous niveaux de revenus confondus
			Inferieur 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	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	37.0	47.3	12.9	2.0	0.8	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	27.2	46.3	21.5	3.2	1.8	100
		Tertiaire de type B	23.1	37.7	27.8	7.8	3.7	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	12.7	25.4	33.3	19.1	9.5	100
		Tous niveaux de formation confondus	26.9	40.4	21.8	7.3	3.6	100
Belgique	2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	26.3	66.4	6.6	0.5	0.2	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	11.1	66.8	20.4	1.3	0.4	100
		Tertiaire de type B	2.7	47.2	45.5	4.1	0.5	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	4.7	27.2	46.3	17.5	4.3	100
		Tous niveaux de formation confondus	11.5	55.7	27.6	4.2	0.9	100
Canada	2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	52.3	35.5	10.5	1.7	0.0	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	37.5	31.6	20.9	6.2	3.7	100
		Tertiaire de type B	30.2	28.7	22.9	11.7	6.4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	20.8	19.3	22.7	16.0	21.2	100
		Tous niveaux de formation confondus	33.6	28.5	20.6	9.4	7.9	100
Rép. tchèque	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	22.5	69.7	7.1	0.4	0.2	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.3	58.9	26.9	4.1	1.8	100
		Tertiaire de type B	2.0	43.7	40.1	9.4	4.8	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0.4	14.3	54.4	17.4	13.5	100
		Tous niveaux de formation confondus	8.6	53.9	28.6	5.6	3.3	100
Danemark	2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	52.9	28.4	16.2	1.9	0.6	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	30.0	33.4	30.5	4.7	1.4	100
		Tertiaire de type B	24.0	22.9	41.1	9.3	2.7	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	19.0	17.8	44.3	13.1	5.8	100
		Tous niveaux de formation confondus	34.4	27.3	29.9	6.1	2.3	100
Finlande	2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	29.6	46.4	20.7	2.5	0.8	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	27.2	47.1	22.5	2.4	0.8	100
		Tertiaire de type B	15.9	33.7	41.9	6.2	2.2	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	14.1	22.3	32.2	19.3	12.1	100
		Tous niveaux de formation confondus	22.5	39.1	28.5	6.6	3.3	100
France	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	29.5	53.3	14.2	2.2	0.8	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	16.0	52.8	25.1	4.6	1.5	100
		Tertiaire de type B	5.0	34.6	42.2	14.6	3.5	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	6.3	21.9	39.3	18.8	13.8	100
		Tous niveaux de formation confondus	16.8	45.3	26.6	7.6	3.6	100
Allemagne	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	43.0	45.1	10.9	0.6	0.4	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	36.6	37.3	21.8	3.1	1.3	100
		Tertiaire de type B	26.9	42.2	22.6	6.3	2.1	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	21.2	24.4	30.3	16.7	7.4	100
		Tous niveaux de formation confondus	32.6	35.6	22.7	6.3	2.7	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.4c. (suite-1)  
Répartition des femmes âgées de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation  
(sur l'année indiquée)

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
			%	%	%	%		%
<b>Hongrie</b>	2004	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	13,7	71,5	12,4	1,7	0,8	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	10,3	46,3	27,1	9,8	6,5	100
		Tertiaire de type B	5,7	23,8	34,9	16,1	19,5	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1,5	5,9	28,2	30,0	34,4	100
		Tous niveaux de formation confondus	8,8	41,3	24,2	13,3	12,5	100
<b>Irlande</b>	2002	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	57,0	35,0	7,4	0,6	0,0	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	28,7	44,2	20,1	4,5	2,5	100
		Tertiaire de type B	19,2	39,1	28,4	7,9	5,4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	13,2	18,6	23,6	26,7	18,0	100
		Tous niveaux de formation confondus	33,4	34,3	17,8	8,7	5,7	100
<b>Italie</b>	2002	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	32,6	41,8	16,8	3,9	4,9	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	15,3	39,9	30,1	8,6	6,0	100
		Tertiaire de type B	m	m	m	m	m	m
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	9,8	26,7	34,2	9,6	19,6	100
		Tous niveaux de formation confondus	20,4	38,4	26,1	7,1	7,8	100
<b>Corée</b>	2003	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	48,4	41,1	7,2	0,6	2,6	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	33,7	45,5	13,4	4,7	2,7	100
		Tertiaire de type B	21,4	47,4	18,6	8,2	4,4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	12,8	30,0	33,6	13,7	10,0	100
		Tous niveaux de formation confondus	33,0	41,3	15,9	5,5	4,3	100
<b>Luxembourg</b>	2002	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	22,4	58,9	14,4	3,1	1,2	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4,1	53,4	30,2	9,5	2,7	100
		Tertiaire de type B	0,9	38,0	42,0	13,8	5,3	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0,0	22,3	42,0	21,3	14,4	100
		Tous niveaux de formation confondus	6,3	48,3	30,8	10,4	4,2	100
<b>Pays-Bas</b>	2002	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	54,4	38,0	6,7	0,8	0,2	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	31,8	48,7	16,7	2,4	0,4	100
		Tertiaire tous niveaux confondus	13,2	33,1	34,8	12,2	6,8	100
		Tous niveaux de formation confondus	32,2	41,9	19,2	4,7	2,1	100
<b>Nelle-Zélande</b>	2004	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	37,7	47,2	11,9	2,5	0,7	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	29,0	40,1	22,1	6,3	2,6	100
		Tertiaire de type B	13,0	24,7	33,1	18,5	10,7	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	24,7	31,1	31,3	9,0	3,9	100
		Tous niveaux de formation confondus	26,9	37,0	23,8	8,3	4,0	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.4c. (suite-2)

## Répartition des femmes âgées de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée)

Pays membres de l'OCDE			Niveau des revenus du travail					
			Inferieur 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	Tous niveaux de revenus confondus
			%	%	%	%	%	%
Norvège	2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	39.5	47.5	11.5	1.1	0.4	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	27.6	49.8	19.6	2.3	0.7	100
		Tertiaire de type B	12.9	30.4	41.0	10.7	4.9	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	14.2	30.3	43.7	7.8	3.9	100
		Tous niveaux de formation confondus	24.5	42.6	27.0	4.1	1.8	100
Pologne	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	24.5	65.5	8.6	1.1	0.2	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.8	51.8	27.4	7.9	4.2	100
		Tertiaire de type B	4.5	36.0	32.1	13.0	14.4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1.1	18.8	42.1	21.1	16.9	100
		Tous niveaux de formation confondus	10.1	44.9	27.4	10.2	7.4	100
Espagne	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	32.8	52.5	13.2	1.1	0.5	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	18.4	50.9	25.9	3.2	1.7	100
		Tertiaire de type B	16.3	59.6	19.2	3.1	1.8	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	5.0	27.5	35.0	20.1	12.4	100
		Tous niveaux de formation confondus	18.7	44.7	23.9	7.9	4.8	100
Suède	2003	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	23.9	55.9	17.8	1.9	0.5	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	13.8	57.4	24.3	3.3	1.2	100
		Tertiaire de type B	12.7	38.1	39.6	7.6	2.1	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11.0	26.9	42.9	11.9	7.3	100
		Tous niveaux de formation confondus	15.0	48.6	28.7	5.3	2.4	100
Suisse	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	56.6	39.4	3.1	0.6	0.2	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	47.9	34.2	15.2	2.2	0.4	100
		Tertiaire de type B	28.0	33.0	30.2	6.6	2.2	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	25.4	30.3	26.3	12.1	5.9	100
		Tous niveaux de formation confondus	44.3	34.2	16.3	3.8	1.3	100
Royaume-Uni	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	57.7	38.0	3.2	0.7	0.3	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	39.2	42.3	13.8	3.1	1.6	100
		Tertiaire de type B	18.9	39.6	30.4	8.2	2.9	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10.2	22.2	29.2	24.5	13.8	100
		Tous niveaux de formation confondus	32.6	36.9	17.9	8.3	4.4	100
États-Unis	2004	Inferieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	61.5	32.4	3.9	1.6	0.6	100
		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	33.7	40.9	17.4	4.7	3.3	100
		Tertiaire de type B	24.6	38.5	21.7	9.5	5.7	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	17.0	23.9	25.5	16.2	17.5	100
		Tous niveaux de formation confondus	28.8	33.5	19.7	9.2	8.7	100

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eaq2006](http://www.oecd.org/edu/eaq2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.5.  
Taux de rendement interne (TRI) privé à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2003)

	TRI à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur		TRI à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur, dans l'hypothèse d'un individu qui a repris des études à plein temps à l'âge de 40 ans et qui a supporté...			
	Hommes %	Femmes %	...les coûts directs et le manque à gagner		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs	
			Hommes %	Femmes %	Hommes %	Femmes %
<b>Belgique</b>	14.3	11.9	9.0	24.4	9.3	25.8
<b>Danemark</b>	(1)	(1)	12.8	12.9	13.0	13.1
<b>Finlande</b>	(1)	(1)	-0.5	2.6	-0.5	2.7
<b>Hongrie</b>	9.7	11.3	11.4	13.7	11.7	14.1
<b>Corée</b>	13.5	6.6	13.2	12.2	13.6	13.1
<b>Nouvelle-Zélande</b>	14.1	16.2	10.3	7.3	10.7	7.8
<b>Norvège</b>	(1)	(1)	9.3	10.8	9.7	11.9
<b>Suède</b>	(1)	(1)	7.7	5.4	7.7	5.4
<b>Suisse</b>	7.9	8.3	10.2	10.2	12.1	15.6
<b>Royaume-Uni</b>	25.1	29.9	8.2	9.0	8.6	9.8
<b>États-Unis</b>	(1)	(1)	20.9	18.7	21.4	19.3

Remarque : (1) = Les revenus excessivement faibles observés chez les jeunes de 15 à 24 ans titulaires d'un diplôme du premier cycle du secondaire donnent lieu à des estimations excessivement élevées.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.6.  
Taux de rendement interne (TRI) privé à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2003)

	TRI à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur		TRI à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur, dans l'hypothèse d'un individu qui a repris des études à plein temps à l'âge de 40 ans et qui a supporté...			
	Hommes %	Femmes %	...les coûts directs et le manque à gagner		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs	
			Hommes %	Femmes %	Hommes %	Femmes %
<b>Belgique</b>	10.7	15.2	20.0	28.2	21.1	32.2
<b>Danemark</b>	8.3	8.1	12.4	10.2	12.5	10.5
<b>Finlande</b>	16.7	16.0	16.2	13.2	16.4	13.4
<b>Hongrie</b>	22.6	15.0	25.1	19.4	27.8	22.0
<b>Corée</b>	12.2	14.9	15.0	27.7	15.9	31.1
<b>Nouvelle-Zélande</b>	9.3	12.9	6.5	7.5	7.2	8.8
<b>Norvège</b>	12.1	15.7	15.6	15.9	15.8	16.2
<b>Suède</b>	8.9	8.2	10.4	8.2	10.8	8.7
<b>Suisse</b>	10.0	9.8	10.9	20.6	11.3	22.2
<b>Royaume-Uni</b>	16.8	19.6	11.4	14.9	12.5	16.8
<b>États-Unis</b>	14.3	13.1	12.9	9.7	15.1	13.0

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.7.

**Taux de rendement interne (TRI) public à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2003)**

	TRI à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur		TRI à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur, dans l'hypothèse d'un individu qui a repris des études à plein temps à l'âge de 40 ans et qui a supporté...			
	Hommes %	Femmes %	...les coûts directs et le manque à gagner		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs	
			Hommes %	Femmes %	Hommes %	Femmes %
<b>Belgique</b>	11.3	9.2	2.2	6.4	2.1	6.2
<b>Danemark</b>	14.3	11.6	2.1	1.9	2.1	1.9
<b>Finlande</b>	9.8	6.7	-9.2	-2.6	-9.2	-2.6
<b>Hongrie</b>	7.6	8.2	3.3	5.9	3.2	5.7
<b>Corée</b>	6.7	3.2	3.2	3.7	2.6	3.0
<b>Nouvelle-Zélande</b>	8.3	5.4	3.0	-2.2	2.7	-2.4
<b>Norvège</b>	7.5	5.2	0.4	-0.2	0.2	-0.4
<b>Suède</b>	13.2	10.2	-0.2	-0.1	-0.2	-0.1
<b>Suisse</b>	1.9	3.2	-4.1	-3.1	-4.6	-3.7
<b>Royaume-Uni</b>	13.8	11.1	4.8	4.1	4.3	3.4
<b>États-Unis</b>	13.3	10.5	14.2	13.1	13.7	12.5

Remarque : Les bénéfices négatifs sont dus à un manque à gagner excessivement élevé qui entraîne des estimations excessivement basses.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>

Tableau A9.8.

**Taux de rendement interne (TRI) public à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2003)**

	TRI à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur		TRI à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur, dans l'hypothèse d'un individu qui a repris des études à plein temps à l'âge de 40 ans et qui a supporté...			
	Hommes %	Femmes %	...les coûts directs et le manque à gagner		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs	
			Hommes %	Femmes %	Hommes %	Femmes %
<b>Belgique</b>	12.2	17.9	10.6	9.4	10.3	9.0
<b>Danemark</b>	7.8	6.9	3.4	1.0	3.3	0.9
<b>Finlande</b>	13.6	11.3	10.7	8.7	10.6	8.6
<b>Hongrie</b>	18.8	13.1	14.8	10.3	13.6	9.2
<b>Corée</b>	14.2	16.8	7.4	17.2	5.9	13.1
<b>Nouvelle-Zélande</b>	9.9	9.9	2.4	2.1	1.7	1.2
<b>Norvège</b>	9.5	9.9	4.3	4.5	4.3	4.5
<b>Suède</b>	7.5	6.3	3.6	1.8	3.4	1.6
<b>Suisse</b>	6.3	5.8	-0.1	-0.7	-0.2	-0.9
<b>Royaume-Uni</b>	13.7	16.1	6.4	8.4	5.6	7.1
<b>États-Unis</b>	14.1	13.0	9.6	6.0	7.3	3.2

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/215474611731>





## LE RENDEMENT DE L'ÉDUCATION : LIENS ENTRE L'ÉDUCATION, LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE ET LES 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 dans les pays. Il prolonge l'analyse de l'indicateur A9 qui examine la relation entre le capital humain et le rendement économique aux niveaux public et individuel. Alors que l'indicateur A9 rend compte de l'évolution des revenus professionnels 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 et sur la santé.

### Autres faits marquants

- 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. Il ressort également d'analyses basées sur les résultats scolaires de 14 pays de l'OCDE que le capital humain a des effets positifs significatifs sur la croissance.
- 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 1994 à 2004.
- De nombreuses analyses établissent une relation causale positive entre l'élévation du niveau de formation et l'amélioration de la santé physique et mentale.

## 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 de nouvelles approches empiriques ont suscité un regain d'intérêt chez les chercheurs. Le capital humain, c'est-à-dire le volume de connaissances et de 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. Par exemple, 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 omettant de 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 sur les individus 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. Ces relations suscitent de plus en plus d'intérêt en raison des problèmes de cohésion sociale qui sont associés à la mondialisation et à l'immigration. Les diverses corrélations positives entre le niveau de formation et le bien-être physique et mental sont déjà largement documentées, mais il reste à établir la nature, l'importance et la causalité de ces facteurs. L'analyse plus approfondie de ces relations pourrait avoir des implications majeures pour l'action publique, d'autant plus que, dans de nombreux pays, le coût global des soins de santé augmente à un rythme plus soutenu que la croissance économique.

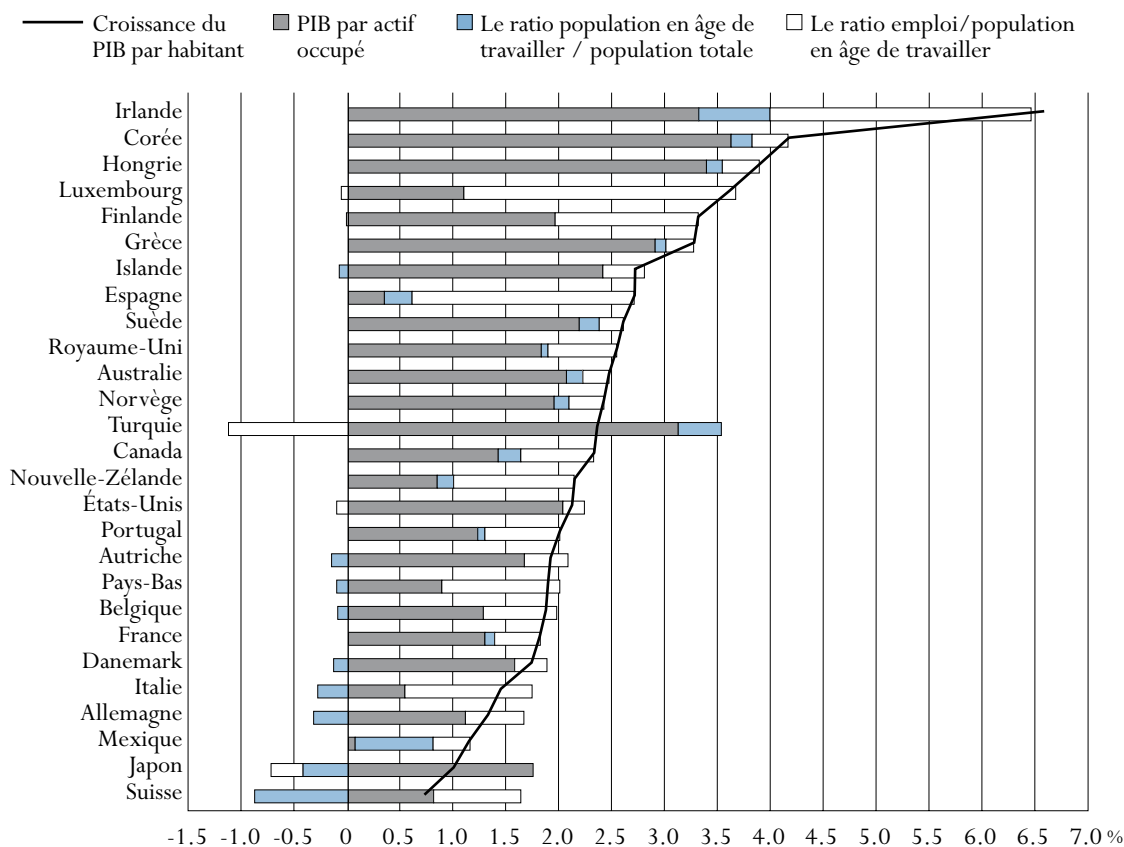
## Observations et explications

### Importance critique de la productivité du travail et du capital humain

Le graphique A10.1 montre l'importance relative des éléments moteurs de la croissance du PIB par habitant entre 1994 et 2004. Il isole trois facteurs associés à la variation du PIB par habitant dans chaque pays : 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 joué qu'un rôle mineur dans la croissance de la production par habitant, excepté en Irlande, au Mexique et en Turquie. Il y a lieu toutefois de signaler que, dans certains pays de l'OCDE (tels que l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse), l'évolution démographique – au sens comptable considéré ici – a commencé à freiner légèrement la croissance du PIB par habitant. Cette tendance devrait s'accroître à l'avenir en raison de l'augmentation rapide de la proportion de personnes âgées dans la population totale.

### Graphique A10.1. Éléments moteurs de la croissance du PIB par habitant (1994-2004)

*Tendances, moyenne des variations annuelles en pourcentage*



Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance du PIB par habitant.

Source : OCDE.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/578250155156>

Dans la plupart des pays, l'amélioration de l'utilisation de la main-d'œuvre disponible, c'est-à-dire l'augmentation de la proportion d'actifs occupés dans la population en âge de travailler, a exercé un impact nettement plus important sur la variation de la production par habitant. Dans des pays comme l'Espagne, l'Irlande et le Luxembourg, ce facteur explique entre 2 et 2,5 % environ de l'augmentation du PIB par habitant par an.

Le graphique A10.1 montre qu'entre 1994 et 2004, la hausse de la productivité du travail (le PIB par personne employée) 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 Autriche, en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, au Japon et en Turquie), 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 encore accroître l'efficacité globale de la mise en œuvre conjointe de tous ces facteurs, 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 d'organisation 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. L'élévation du niveau de formation des travailleurs n'est qu'un élément parmi d'autres qui confirme ce rôle. L'amélioration des compétences au-delà de la formation initiale est peut-être plus importante encore, bien que les estimations fiables soient rares. 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 %.

### 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 fondant sur des scores en lecture, ou littératie, comparables entre les pays. Cette approche a le mérite de contourner le problème des lacunes de comparabilité des évaluations du niveau de formation entre les différents systèmes d'éducation des pays. Ces scores ont été recueillis lors de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS, *International Adult Literacy Survey*) 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 établie à partir 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 consenti dans le capital humain au cours de la période précédente.

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 la raison pour laquelle les scores de littératie sont plus révélateurs du 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 littératie 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 comparative 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 s'appuyant sur les scores moyens de littératie de tous les individus sont des indicateurs nettement plus fidèles du capital humain total que celles qui sont fondées sur les proportions d'individus ayant des niveaux élevés de littératie. Cette conclusion soutient la thèse selon laquelle le principal impact de l'éducation sur la croissance est d'augmenter la

productivité de la population active, plutôt que d'accroître la proportion d'individus susceptibles d'apporter des innovations fondamentales. Par ailleurs, il est frappant de constater que l'augmentation du niveau de 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 sont pas entièrement interchangeables 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).

### **Estimation du rendement macroéconomique de l'éducation : défis 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. Un capital humain plus abondant facilite les investissements dans le capital matériel et favorise le développement et la diffusion des nouvelles technologies, lesquelles améliorent à leur tour la productivité des travailleurs. En outre, un certain nombre d'avantages indirects de l'éducation exercent vraisemblablement un impact positif sur l'économie. Ainsi, l'élévation du niveau de formation est associée à l'amélioration de la santé et, à certains égards, de la cohésion sociale et de la participation à la vie politique.

Les études sur le rendement macroéconomique de l'éducation se fondent sur diverses méthodologies et sur deux grandes approches théoriques. La première, néoclassique, modélise la relation entre le volume d'éducation et le niveau du PIB à long terme. C'est cette approche que la plupart des études ont retenue. La deuxième approche, qui s'inspire de la « théorie de la nouvelle croissance », modélise la relation entre le volume d'éducation et le taux de croissance du PIB. La question de savoir si l'augmentation du volume 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 à 6 %. Les études qui ont adopté la deuxième 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 terme, car l'effet absolu sur le PIB d'une augmentation cumulée du taux de croissance de 1 % dépasse rapidement celui de l'augmentation

A10

ponctuelle du niveau de production, même si elle est de l'ordre de 6 % (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 qualité médiocre 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 fondées 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. En effet, des spécifications différentes du capital humain donnent lieu à des écarts majeurs dans l'estimation du volume de capital humain des pays. Enfin, la comparabilité des indicateurs sur le niveau de formation entre les pays est souvent loin d'être parfaite en raison de la variation de la qualité des systèmes d'éducation. Il est possible également que les divers types de formation exercent des impacts différents sur la croissance : la productivité ne sera vraisemblablement pas affectée de la même façon par des diplômés en ingénierie que par des diplômés en arts. Or, les indicateurs agrégés classiques du capital humain ne rendent pas compte de cet impact différentiel. Des enquêtes internationales, telles que l'Enquête sur la littératie des adultes et les compétences utiles dans la vie et le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) que l'OCDE prépare, peuvent toutefois fournir des indicateurs multidimensionnels du niveau de compétence qui se prêtent à des comparaisons internationales.

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, cette hypothèse 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 le cadre institutionnel qui s'établit à 11,8 années dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur A1).

De nombreuses incertitudes subsistent 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 arts, par exemple) ?
- En quoi la croissance est-elle affectée par la qualité de l'éducation ?
- Pour autant qu'ils soient confirmés, en quoi les effets de l'élévation du niveau de formation sur la croissance dépendent-ils du niveau de formation antérieur ?

### **Vue d'ensemble des corrélations entre éducation et santé**

Il existe une relation positive entre l'élévation du niveau de formation et la réduction de la fréquence de divers troubles physiques et mentaux. Des corrélations s'observent en la matière entre les pays, ainsi qu'entre les groupes d'âge et de revenus 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 effets sociaux de l'apprentissage, en cours de réalisation à l'OCDE, étudie une série de résultats de l'éducation, dont ceux qui sont spécifiques à la santé). Une 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.

De nombreuses études suggèrent l'existence d'un impact bénéfique de l'éducation sur la santé, mais cette relation de causalité est difficile à établir en raison de certains problèmes méthodologiques. Par exemple, l'état de santé mentale et physique et les caractéristiques des parents peuvent influencer *à la fois* sur la réussite scolaire et sur la santé. L'investissement des individus dans l'éducation *et* la santé dépend dans une certaine mesure de leurs perspectives temporelles, selon qu'ils privilégient plutôt le présent, ou plutôt l'avenir. L'état de santé est corrélé au niveau de formation, même si l'impact de la santé sur le niveau de formation peut être faible chez les adultes. Les recherches portant sur l'impact de l'élévation du niveau de formation sur l'état de santé des individus avancent trois grandes thèses :

- *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 et d'inactivité économique 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 les pays) et diminuer le stress qu'entraîne l'insécurité financière. Les salaires plus élevés associés à des niveaux de formation supérieurs contribuent également à augmenter le coût d'option 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 de trouver et de comprendre des informations pertinentes (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, les encourager à réaliser des investissements à plus long terme concernant leur santé. L'impact des changements de comportement associés à l'élévation du niveau de formation varie en fonction de l'état de santé. Selon 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 le port plus fréquent de la ceinture de sécurité.

L'accroissement du niveau de formation est également associé à un meilleur 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 précoce de la maladie s'ils ont un niveau de formation plus élevé. Quant aux femmes, elles se soumettent moins souvent à une mammographie si leurs compétences en lecture sont inférieures. Des recherches réalisées sur les femmes au Royaume-Uni ont montré que l'apprentissage à l'âge adulte avait un impact important sur la fréquence du dépistage, et ce indépendamment des revenus, de la profession ou de la classe sociale. Des individus plus instruits peuvent même intervenir dans la conception des services de soins de santé, au travers des actions de lobbying par exemple.

Dans ce contexte, 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 de base relatives à la santé et aux soins de santé de façon à pouvoir prendre des décisions pertinentes en la matière » (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 et l'efficacité des traitements. Des niveaux plus faibles de littératie fonctionnelle en matière de santé peuvent aussi donner lieu à une augmentation des coûts des soins. Enfin, ils posent des questions éthiques dans la mesure où certaines procédures nécessitent le consentement éclairé des patients. Il faut encore établir la pleine mesure de l'impact que peuvent avoir des niveaux insuffisants de compétence en matière de santé.

- *Les effets psychosociaux* – L'éducation influe à plusieurs égards sur la manière dont les individus font face à des situations stressantes dans leur vie quotidienne. 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 facultés des individus à réagir positivement dans l'adversité. Des recherches menées au Royaume-Uni ont démontré que, chez les hommes comme chez les femmes, un faible niveau de compétences fondamentales multiplie par plus de deux le risque d'apparition de symptômes dépressifs.

La relation entre l'élévation du niveau de formation et la qualité de l'état de santé ne se confirme pas dans tous les cas (elle n'existe parfois qu'aux niveaux inférieurs de formation). Ainsi, un niveau de formation plus élevé ne réduit pas nécessairement les troubles liés à l'anxiété. Par ailleurs, il est plus souvent associé à des troubles de l'alimentation ainsi qu'à des allergies ou à une fatigue chronique (une relation qui peut refléter des biais dans les diagnostics). 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 et les environnements d'apprentissage où règne la concurrence et/ou dans lesquels les individus ne sont pas suffisamment soutenus.

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 exerce un impact positif sur la santé pendant l'enfance et l'adolescence, allant jusqu'à modifier des 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.

Les données disponibles donnent à penser que l'éducation a un effet sensible sur la santé. Sachant que l'âge moyen de la population augmente et que les coûts des soins de santé progressent à un rythme plus rapide que le PIB dans de nombreux pays de l'OCDE, les décideurs doivent accorder plus d'attention aux implications de ces constats : les individus plus instruits sont plus susceptibles de prendre des mesures préventives, de recourir à des services médicaux de manière efficace et de jouir d'une meilleure santé.

Il convient toutefois d'approfondir les recherches afin de mieux cerner les impacts de l'éducation sur la santé. L'incidence de l'éducation et des modalités d'enseignement sur la santé mentale des jeunes adultes reste difficile à définir et mérite d'être analysée de manière plus approfondie, à l'instar d'ailleurs de la relation complexe entre l'éducation et la faculté des individus de réagir à divers types de stress. Il serait également utile 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, le présent ou l'avenir n'est pas encore suffisamment étayée, en partie à cause de difficultés liées à la mesure des perspectives temporelles. Il reste à confirmer que la scolarisation et les pratiques parentales entraînent 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).

## Définitions et méthodologie

Dans le paragraphe « 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

A10

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). Ce paragraphe s'inspire également largement des travaux de Sianesi et Van Reenan (2003) et de De la Fuente et Ciccone (2003).

Concernant le paragraphe « Observations et explications », il y a lieu de consulter les publications *Les sources de la croissance économique dans les pays de l'OCDE* (OCDE, 2003 b) et *La nouvelle économie : mythe ou réalité* (OCDE, 2001a).

Le paragraphe « Vue d'ensemble des corrélations entre l'éducation et la santé » s'inspire des travaux de Grossman et Kaestner (1997), de Hammond (2002), de Groot et van den Brink (2004), de la Nuffield Foundation (2004), de Rudd *et al.* (1999) et de Feinstein *et al.* (2005).



## IMPACT DE L'ÉVOLUTION DÉMOGRAPHIQUE SUR L'OFFRE D'ÉDUCATION

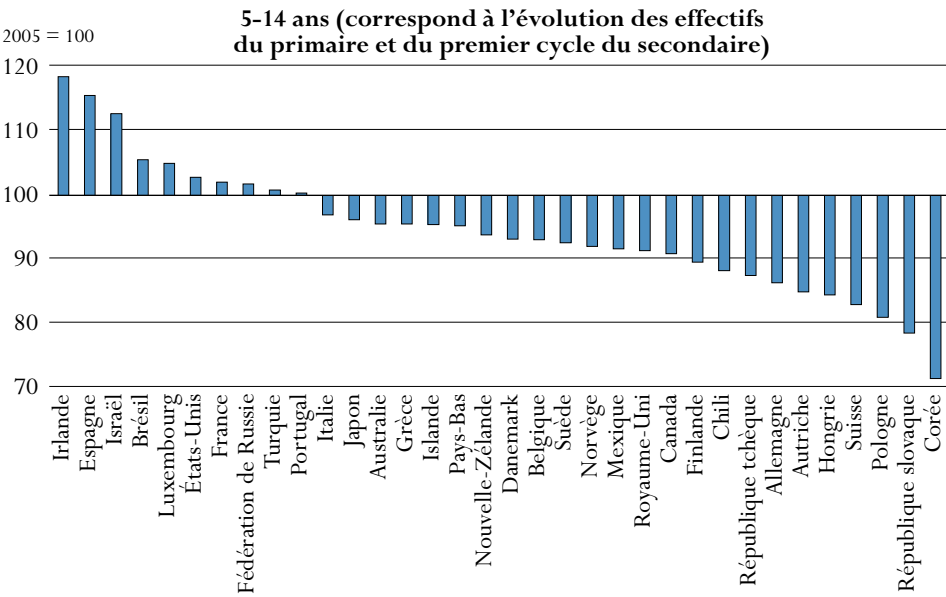
Cet indicateur étudie l'évolution démographique dans les dix prochaines années et montre l'impact qu'elle pourrait avoir sur les effectifs d'élèves/étudiants et sur l'offre des services d'éducation dans les différents pays.

### Points clés

#### Graphique A11.1. Évolution démographique attendue chez les jeunes de 5 à 14 ans au cours des dix prochaines années (2005-2015)

Ce graphique montre l'évolution démographique prévue entre 2005 et 2015 chez les 5-14 ans, qui représentent relativement bien les effectifs d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire.

Dans 23 des 30 pays de l'OCDE ainsi que dans un des pays partenaires, le Chili, on prévoit un déclin de la population en âge de scolarisation obligatoire au cours des dix prochaines années, avec toutes les implications que cela entraîne pour l'affectation des ressources et l'organisation de l'enseignement. Cette tendance à la baisse est particulièrement forte en Corée, où l'on s'attend à une diminution de 29 % du groupe d'âge des 5-14 ans.



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution démographique dans le groupe d'âge des 5-14 ans. Source : OCDE, Tableau A11.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/105872335482>

### Autres faits marquants

- En Pologne, en République slovaque et en République tchèque et, parmi les pays partenaires, dans la Fédération de Russie, on prévoit une réduction massive, de l'ordre de 30 % au moins, de la population âgée de 15 à 19 ans, c'est-à-dire correspondant approximativement aux effectifs du deuxième cycle du secondaire, ce qui devrait avoir un impact sur le nombre de diplômés de ce niveau d'enseignement et, donc, sur le nombre d'élèves qui entament des études tertiaires.
- Certains pays ont déjà connu une réduction de leurs effectifs d'élèves/étudiants, dont les effets se feront sentir dans les dix prochaines années, en termes notamment de nouveaux diplômés et d'individus hautement qualifiés. En Espagne par exemple, on s'attend à une diminution de 34 % de la population des 20-29 ans d'ici dix ans.
- Dans l'ensemble, les tendances démographiques prévues dans les dix ans à venir ouvrent autant de possibilités qu'elles créent de problèmes pour le financement des services d'éducation.

## Contexte

La proportion de jeunes dans la population influe sur le taux de renouvellement de la main-d'œuvre ainsi que sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. Toutes choses étant égales par ailleurs, les pays où les jeunes sont proportionnellement plus nombreux doivent affecter une plus grande partie de leur richesse nationale à la formation initiale et continue que les pays où les jeunes sont proportionnellement moins nombreux mais où les taux de scolarisation sont similaires (voir également l'indicateur B2).

Les projections démographiques sur la taille relative de la population en âge scolaire aident à prévoir l'évolution des effectifs d'élèves/étudiants et des ressources à mobiliser. Toutefois, la plus grande prudence est de mise lors de l'interprétation de ces chiffres. En effet, les taux de scolarisation sont proches de 100 % (voir l'indicateur C1) et épousent presque parfaitement l'évolution démographique aux plus bas niveaux d'éducation, mais il n'en va pas de même dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

## Observations et explications

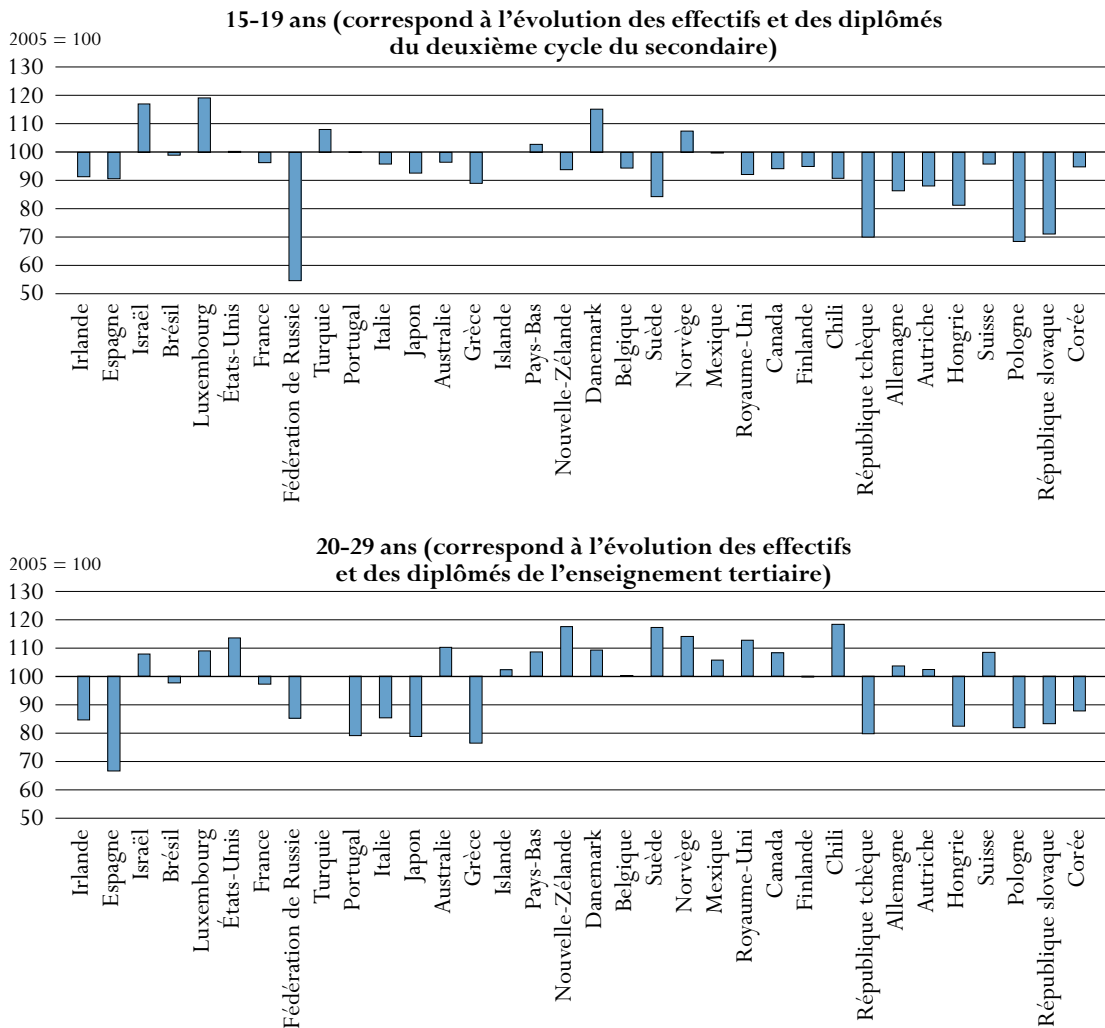
La proportion de la population âgée de 5 à 14 ans, qui correspond relativement bien à la population soumise à l'obligation scolaire, devrait diminuer d'ici les dix prochaines années dans 23 des 30 pays de l'OCDE ainsi que dans un des pays partenaires, le Chili. Cette tendance à la baisse peut avoir des répercussions importantes sur l'organisation et le financement des services d'éducation, dans la mesure où elle pose des problèmes de gestion. À titre d'exemple, citons la trop grande capacité d'accueil des établissements, leur restructuration, voire leur fermeture. Les pays les plus exposés sont la Pologne et la République slovaque, où l'on prévoit une réduction de 20 % des effectifs d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire, et surtout la Corée, où la diminution pourrait atteindre près de 30 % (voir le graphique A11.1).

L'Espagne et l'Irlande échappent à cette tendance. La tendance au déclin observée dans la population en âge scolaire s'est inversée et l'on prévoit dans les dix ans à venir une augmentation de la population soumise à l'obligation scolaire dans ces deux pays, respectivement de l'ordre de 16 et 19 %.

Dans le groupe d'âge des 15-19 ans, qui correspond relativement bien à l'âge de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire, une tendance similaire à la baisse est prévue, mais il est manifeste que les pays en sont à des stades différents de leur cycle démographique. C'est en Pologne, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, dans la Fédération de Russie, que la population correspondant aux effectifs du deuxième cycle du secondaire diminuera le plus dans les dix prochaines années (30 % au moins). À défaut d'une augmentation proportionnelle des taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme (voir les taux actuels dans les indicateurs C1 et A2), cette évolution pourrait avoir un impact significatif sur le nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et sur le nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique A11.2).

Chez les 20-29 ans, qui correspondent approximativement aux effectifs de l'enseignement tertiaire, les projections démographiques sont moins tranchées, mais elles font apparaître un déclin de 3 % dans l'ensemble. La réduction est particulièrement manifeste en Espagne, où l'on prévoit une baisse de quelque 34 % dans les dix prochaines années. À défaut d'une augmentation



**Graphique A11.2. Évolution démographique attendue chez les jeunes de 15 à 19 ans et de 20 à 29 ans au cours des dix prochaines années (2005-2015)**

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution démographique dans le groupe d'âge des 5-14 ans (voir le graphique A11.1).  
Source : OCDE. Tableau A11.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/105872335482>

proportionnelle des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire (voir les taux actuels dans les indicateurs C1 et C2), cette évolution pourrait aussi entraîner une réduction sensible du nombre de nouveaux diplômés et d'individus hautement qualifiés dans la population. D'autres pays doivent s'attendre à une évolution similaire, quoique moins prononcée. La Grèce, le Japon, le Portugal et la République tchèque devraient assister à une réduction d'au moins 20 % de la population correspondant aux effectifs de l'enseignement tertiaire (voir le graphique A11.2).

À l'inverse, les projections font état de tendances à la hausse chez les 20-29 ans dans 15 pays de l'OCDE et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël. Les augmentations les plus massives sont prévues au Chili (18 %), en Nouvelle-Zélande (17 %) et en Suède (17 %). Ces pays devraient connaître une augmentation du nombre d'individus hautement qualifiés, dans l'hypothèse du

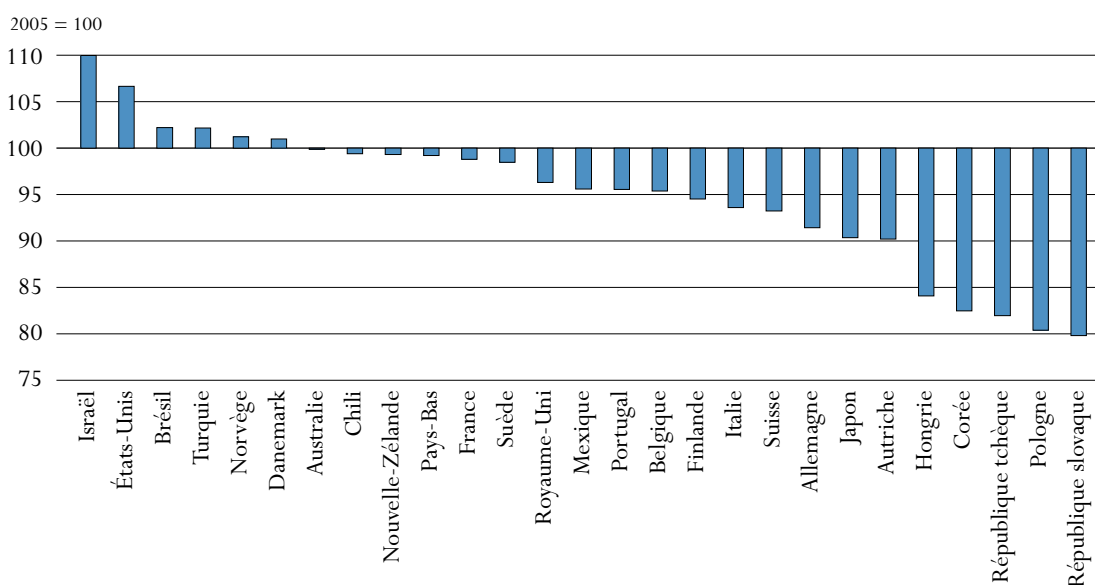
A11

maintien des taux actuels de scolarisation dans l'enseignement tertiaire. Cependant, cette tendance à la hausse pourrait augmenter la pression sur les questions relatives au financement de l'enseignement tertiaire.

L'évolution démographique et son impact sur les effectifs d'élèves/étudiants ont de toute évidence des répercussions sur le financement des services d'éducation. Le graphique A11.3 montre l'impact que l'évolution démographique devrait avoir sur les dépenses destinées aux établissements d'enseignement dans les dix prochaines années. Cet impact est calculé dans l'hypothèse du maintien à leur niveau actuel des taux de scolarisation et des dépenses unitaires. Les scénarios présentés ne seront pas nécessairement probables dans tous les pays, car d'autres facteurs sont susceptibles d'évoluer au cours de cette période. Il reste que ces estimations illustrent les choix, notamment en matière de financement, que les pays auront sans doute à opérer. Selon ces hypothèses, l'évolution démographique prévue dans les dix ans à venir devrait impliquer une diminution des dépenses d'éducation dans tous les pays de l'OCDE sauf quatre et, aussi dans un des pays partenaires, le Chili, ce qui solliciterait des interventions visant à accroître le taux de scolarisation ou les dépenses unitaires. Les pays de l'OCDE en première ligne à cet égard sont la Corée, la Hongrie, la Pologne, la République slovaque et la République tchèque.

En revanche, les projections démographiques laissent entrevoir une augmentation relativement forte de la population au cours des dix ans à venir aux États-Unis. Si cette évolution se traduit par une augmentation proportionnelle des effectifs d'élèves/étudiants, les États-Unis pourraient être confrontés à des problèmes de financement.

**Graphique A11.3. Estimation de l'impact de l'évolution démographique sur les dépenses destinées aux établissements d'enseignement au cours des dix prochaines années, dans l'hypothèse du maintien des taux actuels de scolarisation et des dépenses par élève/étudiant (2005-2015)**



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation attendue des dépenses totales destinées aux établissements d'enseignement entre 2005 et 2015.

Source : OCDE. Tableau A11.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/105872335482>

## Définitions et méthodologie

Les projections démographiques proviennent de la base de données démographiques des Nations unies. La variation de la taille des populations entre 2005 et 2015 est exprimée en pourcentage de la taille relative des populations en 2005 (base 100). Les statistiques couvrent les résidents dans le pays, quels que soient le pays dont ils sont ressortissants et leur statut (élève, étudiant ou professionnel). Il est possible que les projections démographiques disponibles au niveau national ne correspondent pas exactement à celles des Nations unies.

L'évolution des dépenses totales destinées aux établissements d'enseignement entre 2005 et 2015 est estimée en effectuant une moyenne des dépenses par niveau d'enseignement, pondérée par les variations prévues des effectifs d'élèves/étudiants à chaque niveau d'enseignement. L'évolution des effectifs d'élèves/étudiants est estimée sur la base de l'évolution démographique dans plusieurs groupes d'âge qui représentent relativement bien les effectifs d'élèves/étudiants des divers niveaux d'enseignement, les 0-4 ans correspondant aux effectifs du pré-primaire, les 5-14 ans à ceux du primaire et du premier cycle du secondaire, les 15-19 ans à ceux du deuxième cycle du secondaire et, enfin, les 20-29 ans à ceux du tertiaire. Les calculs se basent sur les parts de dépenses par niveau d'enseignement présentées dans le tableau B2.1c, qui indique les dépenses par niveau d'enseignement en pourcentage du PIB.

Enfin, l'évolution des dépenses est estimée dans l'hypothèse du maintien des taux de scolarisation et des dépenses unitaires à leur niveau actuel.

Tableau A11.1

## Évolution démographique entre 2005 et 2015 et impact indicatif sur les dépenses d'éducation, les effectifs d'élèves/étudiants et le taux d'obtention d'un diplôme

	Évolution démographique entre 2005 et 2015 (2005=100)						Impact indicatif de l'évolution entre 2005 et 2015				
	Groupe d'âge						Estimation <sup>1</sup> du pourcentage de variation du total des dépenses au titre des établissements d'enseignement entre 2005 et 2015	Estimation <sup>2</sup> du pourcentage de variation des effectifs d'élèves du primaire et du premier cycle du secondaire entre 2005 et 2015	Estimation <sup>3</sup> du pourcentage de variation du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires entre 2005 et 2015	Estimation <sup>4</sup> du pourcentage de variation du taux d'obtention d'un premier diplôme de niveau tertiaire entre 2005 et 2015	
	0-4	5-14	15-19	20-29	30+	Tous groupes d'âge confondus					
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
Pays membres de l'OCDE	Australie	107	96	97	110	116	110	0	-4	-3	10
	Autriche	93	85	88	102	105	101	-10	-15	-12	2
	Belgique	94	93	94	100	104	101	-5	-7	-6	0
	Canada	102	91	94	108	114	109	m	-9	-6	8
	Rép. tchèque	97	88	70	80	108	99	-18	-12	-30	-20
	Danemark	91	93	115	109	103	102	1	-7	15	9
	Finlande	101	90	95	100	106	102	-5	-10	-5	0
	France	95	102	96	97	106	103	-1	2	-4	-3
	Allemagne	99	86	86	104	102	100	-9	-14	-14	4
	Grèce	94	96	89	76	109	101	m	-4	-11	-24
	Hongrie	91	85	81	82	105	97	-16	-15	-19	-18
	Islande	95	95	100	102	115	108	m	-5	0	2
	Irlande	104	119	91	85	123	113	m	19	-9	-15
	Italie	87	97	96	85	103	100	-6	-3	-4	-15
	Japon	93	96	93	79	105	100	-10	-4	-7	-21
	Corée	90	71	95	88	116	103	-18	-29	-5	-12
	Luxembourg	103	105	119	109	115	113	m	5	19	9
	Mexique	91	92	100	106	132	111	-4	-8	0	6
	Pays-Bas	88	95	103	109	105	103	-1	-5	3	9
	Nouvelle-Zélande	97	94	94	117	111	107	-1	-6	-6	17
	Norvège	97	92	108	114	106	105	1	-8	8	14
Pologne	101	81	69	82	111	99	-20	-19	-31	-18	
Portugal	93	100	100	79	110	103	-4	0	0	-21	
Rép. slovaque	97	79	71	83	113	100	-20	-21	-29	-17	
Espagne	99	116	91	66	111	103	m	16	-9	-34	
Suède	106	93	84	117	104	103	-2	-7	-16	17	
Suisse	93	83	96	108	104	101	-7	-17	-4	8	
Turquie	97	101	108	100	128	113	2	1	8	0	
Royaume-Uni	100	91	92	113	105	103	-4	-9	-8	13	
États-Unis	105	103	100	113	111	109	7	3	0	13	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	97	94	94	97	110	104	-6	-6	-6	-3	
Pays partenaires	Brésil	97	106	99	98	127	112	2	6	-1	-2
	Chili	102	88	91	118	120	110	-1	-12	-9	18
	Israël	100	113	117	108	124	117	11	13	17	8
	Féd. de Russie	104	102	55	85	102	95	m	2	-45	-15

1. L'évolution des dépenses est mise en relation avec l'évolution démographique selon l'hypothèse suivante : le pré-primaire correspond au groupe d'âge 0-4 ans, le primaire et le premier cycle du secondaire, aux 5-14 ans, le deuxième cycle du secondaire, aux 15-19 ans et le tertiaire, aux 20-29 ans. Elle reflète les taux relatifs actuels de dépenses par étudiant selon le niveau d'enseignement ainsi que les effectifs actuels.

2. L'évolution des effectifs d'élèves dans le primaire et le premier cycle du secondaire est mise en relation avec l'évolution démographique chez les 5-14 ans.

3. L'évolution du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires est mise en relation avec l'évolution démographique chez les 15-19 ans, dans l'hypothèse du maintien du taux actuel.

4. L'évolution du taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire est mise en relation avec l'évolution démographique chez les 20-29 ans, dans l'hypothèse du maintien du taux actuel.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eaq2006](http://www.oecd.org/edu/eaq2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/105872335482>

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.

■ Fonds publics   ■ Fonds privés   ■ Fonds privés subventionnés

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

### Champ couvert par l'indicateur

Pour les indicateurs

**B1, B2 et B3**


Pour les indicateurs

**B4 et B5**


Pour l'indicateur

**B6**


## DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT

Cet indicateur donne une idée de l'investissement consenti pour chaque élève/étudiant. Les dépenses par élève/étudiant dépendent en grande partie 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 contribué à faire varier les dépenses unitaires.

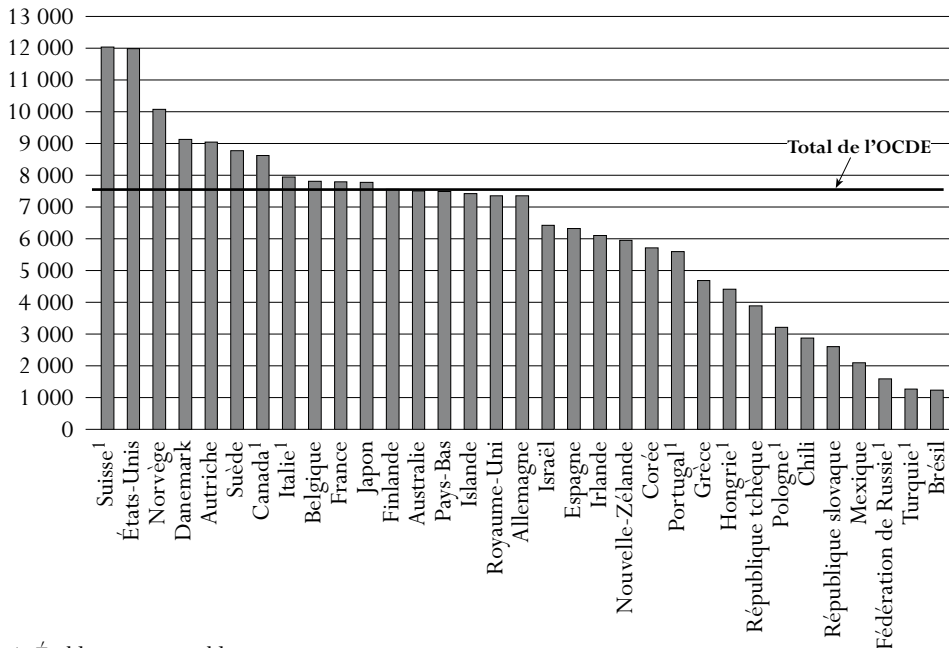
### Points clés

#### Graphique B1.1. Dépenses annuelles destinées aux établissements d'enseignement par élève/étudiant entre l'enseignement primaire et tertiaire (2003)

Les dépenses destinées aux établissements d'enseignement par élève/étudiant donnent la mesure des coûts unitaires de l'enseignement institutionnel. Dans ce graphique, ces dépenses sont exprimées en équivalents temps plein et sont converties en dollars américains (USD) sur la base des parités de pouvoir d'achat.

Dans leur ensemble, les pays de l'OCDE dépensent 7 471 USD par an et par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Cette dépense unitaire s'élève à 5 055 USD dans l'enseignement primaire, 6 936 USD dans l'enseignement secondaire et 14 598 USD dans l'enseignement tertiaire, mais ces moyennes occultent de grandes différences entre pays. Comme le montre la moyenne calculée tous pays de l'OCDE confondus, les dépenses unitaires sont deux fois plus élevées dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire.

Dépenses par élève/étudiant (en équivalents USD sur la base des PPA)



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires destinées aux établissements d'enseignement. Source : OCDE. Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>



### Autres faits marquants

- Abstraction faite des activités de recherche et de développement (R&D) et des services auxiliaires, les dépenses destinées aux services d'éducation dans les établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 774 USD par an et par étudiant. Elles ne représentent pas plus de 4 500 USD en Grèce, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, mais dépassent le seuil des 9 000 USD au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suisse.
- L'orientation des programmes proposés aux élèves de l'enseignement secondaire influe sur le niveau des dépenses unitaires dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires. Les 14 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles dépensent en moyenne 1 130 USD de plus par élève dans les filières professionnelles que dans les filières générales du deuxième cycle du secondaire.
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires égalent en moyenne à 77 204 USD par élève. Elles représentent moins de 40 000 USD au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en Turquie et, parmi les pays partenaires, au Brésil, au Chili et dans la Fédération de Russie, mais atteignent ou dépassent 100 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège et en Suisse.
- Des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec de moins bons résultats scolaires. Il serait abusif d'associer des dépenses plus modestes à des services d'éducation de moindre qualité. Ainsi, en Corée et aux Pays-Bas, les dépenses cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires par étudiant sont inférieures à la moyenne des pays de l'OCDE, mais ces deux pays sont parmi ceux qui présentent les meilleures performances dans le cycle PISA 2003.
- Dans certains pays de l'OCDE, le coût global des études tertiaires par étudiant reste relativement élevé malgré des dépenses unitaires annuelles peu importantes, car ces études sont longues.
- Dans certains pays, les dépenses unitaires sont modérées, certes, mais elles représentent un pourcentage du PIB par habitant similaire à celui de pays où les dépenses unitaires sont élevées. Par exemple, la Corée, la Hongrie, la Pologne et le Portugal, dont le PIB par habitant et les dépenses unitaires d'éducation sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, consacrent à ces dépenses une part de leur PIB par habitant qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE.
- 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 2003 en Australie, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, au Mexique, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili. En revanche, les dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire ont diminué dans certains pays, car les budgets n'ont pas été revus à la hausse en proportion de l'augmentation des effectifs.

## Contexte

B1

### Dépenses par élève/étudiant annuelles et cumulées destinées à l'éducation, en valeur absolue et par rapport au PIB par habitant

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter à la fois sur du personnel qualifié de valeur, de bonnes installations, du matériel de pointe et des élèves/étudiants motivés et disposés à apprendre. Toutefois, la demande d'un enseignement de grande qualité, qui peut se traduire par des coûts unitaires plus élevés, 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 nécessaires pour préparer chaque individu 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 d'enseignement.

### 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 revalorisation 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 destinées aux établissements d'enseignement en fonction du nombre d'élèves/étudiants en équivalents temps plein.

Les subventions publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants sont exclues de cet indicateur afin d'assurer la comparabilité des données entre pays. Dans certains pays de l'OCDE, les montants des dépenses relatives aux effectifs des établissements privés ne sont pas disponibles, tandis que, dans d'autres pays, les chiffres fournis pour des établissements privés indépendants ne couvrent que partiellement ces dépenses. Dans ce dernier 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 et de prix.

Alors que les dépenses d'éducation sont essentiellement affectées aux services d'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire, d'autres services, notamment les services auxiliaires et les activités liées à la recherche et développement (R&D) représentent une partie non négligeable des dépenses dans l'enseignement tertiaire. 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 USD

Les dépenses consenties chaque année par élève/étudiant destinées aux 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 7 471 USD par élève/étudiant du niveau primaire au niveau tertiaire. Dans 10 des 33 pays considérés ici (pays de l'OCDE et pays partenaires), les dépenses unitaires d'éducation sont comprises entre 7 000 et 8 000 USD par an, du primaire au tertiaire. Elles sont inférieures ou égales à 4 000 USD au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et dans la Fédération de Russie, mais supérieures à 9 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse (voir le tableau B1.1a). Les facteurs qui influencent les dépenses unitaires d'éducation varient selon les pays : parmi les cinq pays où les dépenses unitaires pour l'enseignement primaire au tertiaire sont les plus importantes, 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 sont parmi les pays dans lesquels le taux d'encadrement est le plus important (voir l'indicateur D2).

Même si les dépenses unitaires sont analogues entre certains pays de l'OCDE, la répartition des budgets entre les différents niveaux d'enseignement varie fortement. Dans leur ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 5 055 USD dans l'enseignement primaire, 6 936 USD dans l'enseignement secondaire et 14 598 USD dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire cependant, ces moyennes générales sont largement influencées par le niveau élevé des dépenses de quelques pays très peuplés de l'OCDE, le Canada et les États-Unis en particulier. 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 5 450 USD dans l'enseignement primaire, à 6 962 USD dans l'enseignement secondaire et à 11 254 USD dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.2).

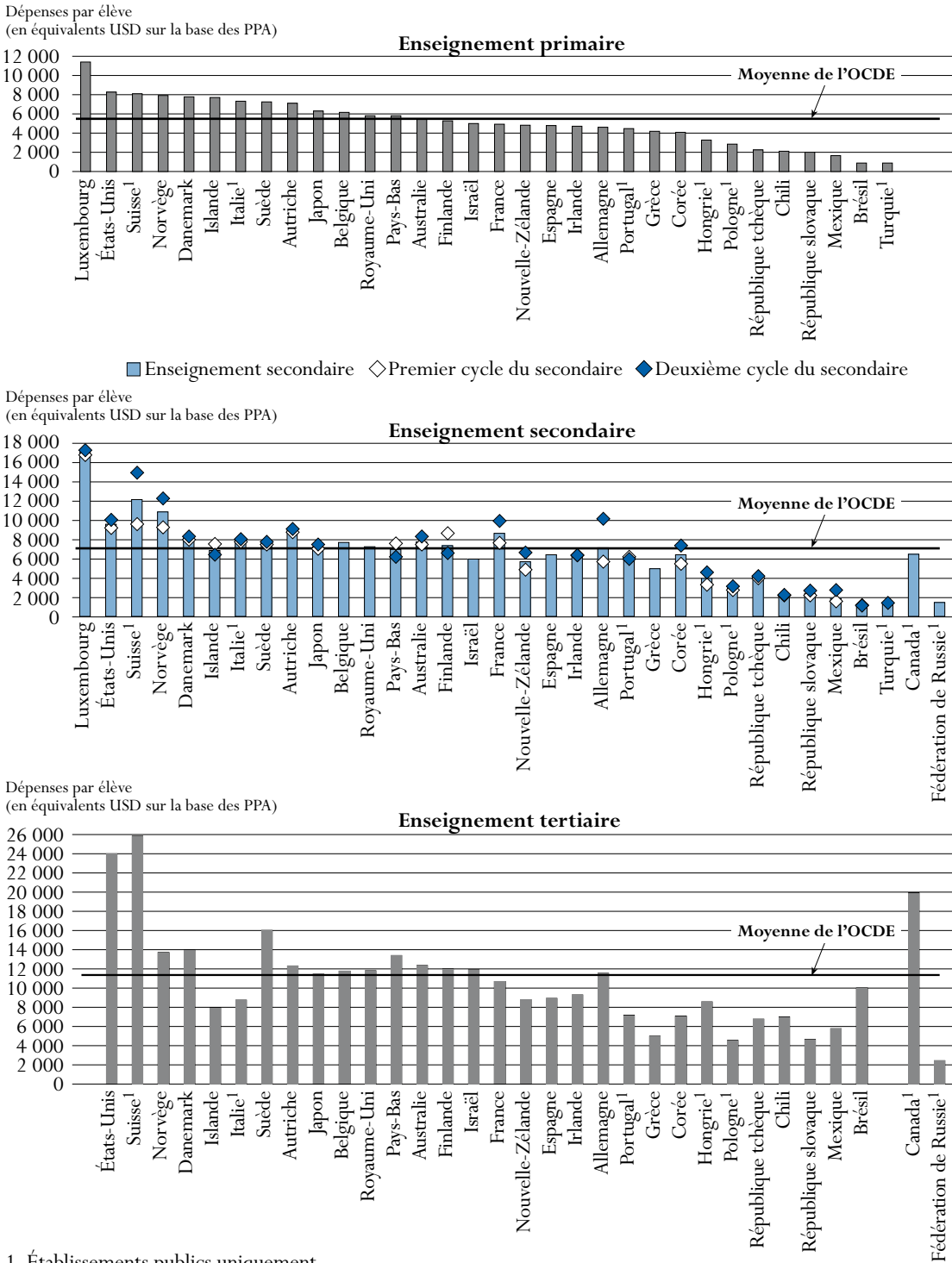
Ces moyennes occultent de grandes différences de dépenses d'éducation entre les pays de l'OCDE et les pays partenaires. Ainsi, dans l'enseignement primaire, les dépenses par élève destinées aux établissements d'enseignement varient entre moins de 1 000 USD en Turquie et dans un pays partenaire, le Brésil, et 11 481 USD au Luxembourg. Les différences sont plus importantes encore dans l'enseignement secondaire, où les dépenses par élève varient selon un coefficient de 15 entre les pays : elles varient de 1 121 USD au Brésil à 17 078 USD au Luxembourg. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation par étudiant ne représentent que 2 451 USD dans la Fédération de Russie, mais dépassent la barre des 24 000 USD aux États-Unis et en Suisse (voir le tableau B1.1a).

Les 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.

**Graphique B1.2. Dépenses annuelles destinées aux établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, selon le niveau d'enseignement (2003)**

En équivalents USD sur la base des PPA, calculs fondés sur des équivalents temps plein

B1



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires destinées aux établissements d'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

### Variation des dépenses unitaires d'éducation entre les filières générales et professionnelles

L'orientation des programmes proposés aux élèves dans le secondaire influe sur le niveau de dépenses unitaires dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires. Dans les 14 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires représentent 1 130 USD de plus dans les programmes à vocation professionnelle que dans ceux relevant de la filière générale. Les écarts de dépenses unitaires entre les deux filières dans le deuxième cycle du secondaire ne sont inférieurs à 15 % qu'en Autriche, au Luxembourg, au Mexique et en République tchèque (voir le tableau B1.1b).

Les pays où il est d'usage de proposer des formations en alternance et des programmes emploi-études dans le deuxième cycle du secondaire (par exemple, l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse) tendent à afficher les écarts les plus importants de dépenses unitaires entre la filière professionnelle et la filière générale. L'Allemagne, l'Autriche et la Suisse dépensent respectivement 6 782, 929 et 5 310 USD de plus par élève dans les programmes à vocation professionnelle que dans ceux relevant de la filière générale. La règle souffre d'exceptions : les dépenses unitaires sont identiques dans les deux filières au Luxembourg, mais elles sont plus élevées dans les programmes de la filière générale que dans les programmes emploi-études aux Pays-Bas. Au Luxembourg et aux Pays-Bas toutefois, ce phénomène s'explique en partie par la sous-évaluation des dépenses consenties par des entreprises privées destinées à la formation en alternance. Sur les quatre autres pays pour lesquels les élèves inscrits dans des programmes à vocation professionnelle représentent au moins 60 % des effectifs du deuxième cycle du secondaire – l'Australie, la Finlande, la République slovaque et la République tchèque –, seule l'Australie dépense plus par élève dans les programmes relevant de la filière générale que dans les programmes à vocation professionnelle (voir les tableaux B1.1b et C2.5).

### Dépenses unitaires destinées aux services d'éducation

Selon la moyenne des pays pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses unitaires destinées aux services d'éducation s'élèvent à 5 332 USD dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 85 % des dépenses unitaires totales. Dans 14 des 24 pays (de l'OCDE et partenaires) considérés ici, les services auxiliaires fournis par les établissements primaires, secondaires et post-secondaires non tertiaires représentent moins de 5 % des dépenses unitaires totales. La part des services auxiliaires dans les dépenses unitaires ne dépasse la barre des 10 % que dans quelques pays, à savoir en Finlande, en France, en Hongrie et en République slovaque.

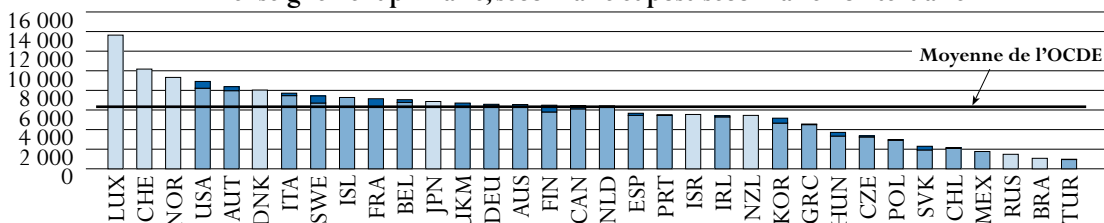
La part des dépenses destinées aux services d'éducation dans les dépenses unitaires totales varie davantage dans l'enseignement tertiaire. Logiquement, les pays de l'OCDE où les activités R&D sont en grande partie menées par des établissements tertiaires ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses unitaires que les pays où ces activités sont essentiellement du ressort de l'industrie ou d'autres institutions publiques. Abstraction faite des dépenses destinées aux activités de R&D et aux services auxiliaires, les dépenses consacrées aux services d'éducation dans les établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 774 USD. Elles varient entre 4 500 USD en Grèce, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, et plus de 9 000 USD au Canada, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suisse (voir le tableau B1.1c).

**Graphique B1.3. Dépenses annuelles destinées aux établissements d'enseignement par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant, selon le type de service et le niveau d'enseignement (2003)**

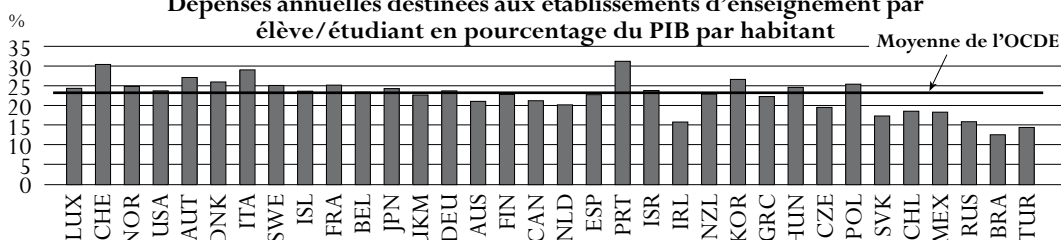
- Dépenses totales par élève
- Recherche et développement (R&D) dans les établissements tertiaires
- Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)
- Services éducatifs

En équivalents USD sur la base des PPA

**Dépenses annuelles par élève/étudiant destinées aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire**

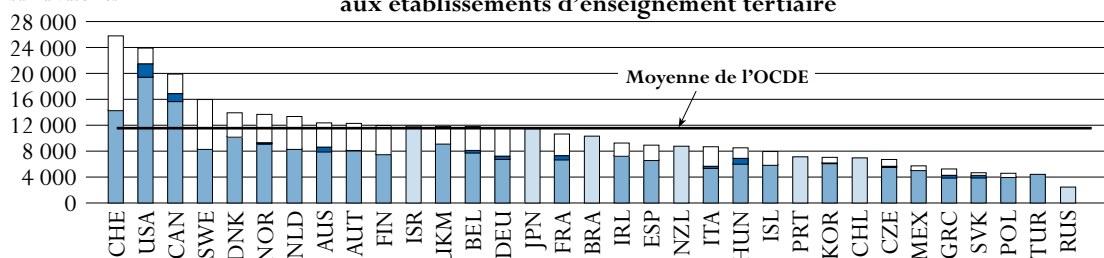


**Dépenses annuelles destinées aux établissements d'enseignement par élève/étudiant en pourcentage du PIB par habitant**

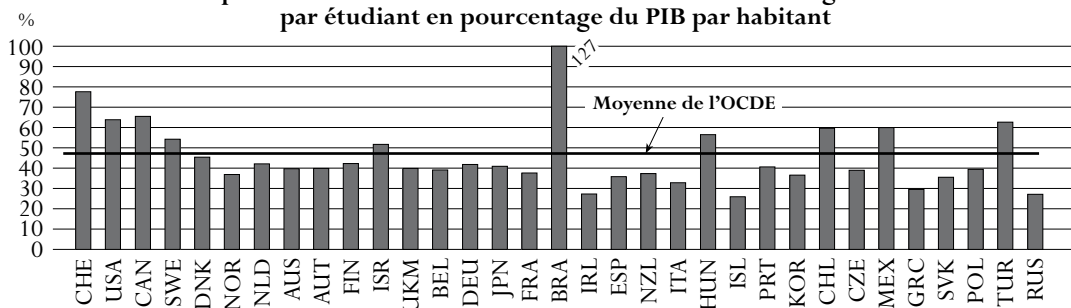


En équivalents USD sur la base des PPA

**Dépenses annuelles par étudiant destinées aux établissements d'enseignement tertiaire**



**Dépenses annuelles destinées aux établissements d'enseignement par étudiant en pourcentage du PIB par habitant**



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires destinées aux établissements d'enseignement, tous services confondus. Source : OCDE. Tableaux B1.1c et B1.4. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leurs abréviations figure dans le Guide du lecteur.

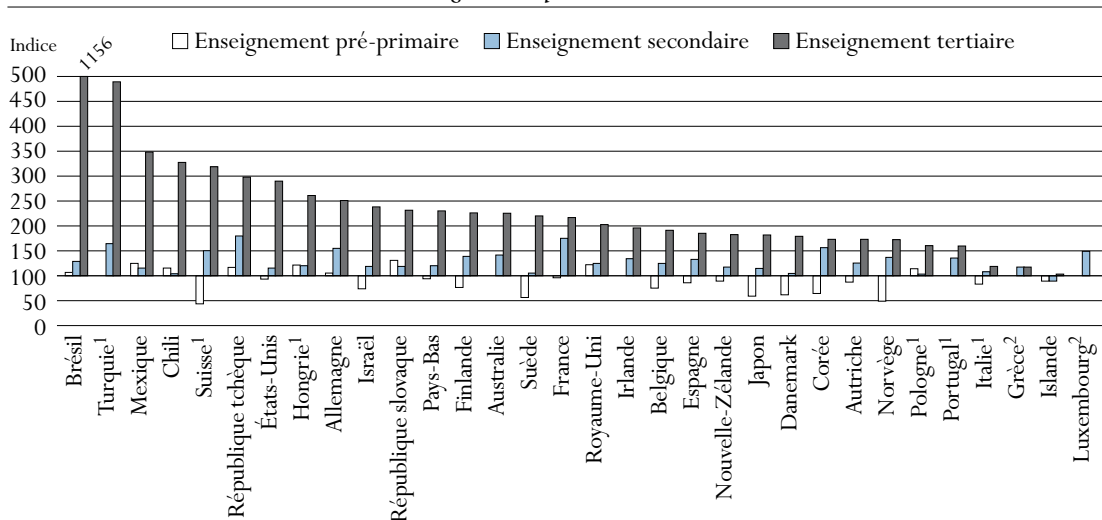
StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

En moyenne, les services auxiliaires et les activités de R&D représentent respectivement 4 et 29 % des dépenses unitaires totales destinées à l'enseignement tertiaire. Dans 8 des 25 pays de l'OCDE dans lesquels les dépenses consacrées à l'enseignement tertiaire sont ventilées par type de services (en Allemagne, en Australie, en Finlande, en France, en Italie, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse), les activités de R&D et les services auxiliaires représentent au moins 35 % des dépenses unitaires totales destinées à l'enseignement tertiaire. Cela peut se traduire par des dépenses unitaires considérables dans certains pays. Ainsi, les dépenses de R&D dans les établissements tertiaires représentent par exemple plus de 4 500 USD par étudiant en Allemagne, en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse (voir le graphique B1.3 et le tableau B1.1c).

### Variation des dépenses unitaires d'éducation selon le niveau 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 similarité d'évolution peut s'expliquer par les principaux facteurs de 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 l'organisation, les programmes d'études, les méthodes pédagogiques et la gestion sont pratiquement les mêmes. Ces caractéristiques communes expliquent sans doute ce schéma d'évolution similaire.

**Graphique B1.4. Dépenses annuelles destinées aux établissements d'enseignement par élève/étudiant aux divers niveaux d'enseignement, par rapport à l'enseignement primaire (2003)**  
Enseignement primaire = 100



Remarque : Un rapport de 300 dans l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses unitaires destinées aux 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 destinées aux établissements d'enseignement sont moitié moindres dans l'enseignement pré-primaire que dans l'enseignement primaire.

1. Établissements publics uniquement.

2. L'enseignement pré-primaire est inclus dans l'enseignement primaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport entre les dépenses unitaires destinées aux établissements dans l'enseignement tertiaire et dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

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 avec le niveau d'enseignement (du primaire au tertiaire) dans pratiquement tous les pays de l'OCDE et les pays partenaires, les écarts entre niveaux varient sensiblement d'un pays à l'autre (voir le graphique B1.4). 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 moins de 1 en Islande à 1,6 ou plus en Allemagne, en Corée, en France, en République tchèque et en Turquie, quatre pays de l'OCDE (l'Allemagne exceptée) où la proportion de la population ayant atteint un niveau de formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a considérablement augmenté au cours des quarante dernières années (voir l'indicateur A1).

Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 2,1 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de l'enseignement primaire. Toutefois, 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 1,5 fois plus pour un étudiant du tertiaire que pour un élève du primaire, le Mexique, la Suisse et la Turquie et, dans les pays partenaires, le Brésil et le Chili, dépensent plus de 3,0 fois plus (voir le graphique B1.4).

### Répartition des dépenses destinées aux établissements d'enseignement par rapport aux effectifs d'élèves/étudiants

Les sommes que les pays de l'OCDE investissent dans leur système d'éducation peuvent être comparées aux effectifs d'élèves/étudiants à chaque niveau d'enseignement. Le tableau B1.2 montre la relation entre ces deux variables et examine les stratégies que les pays ont adoptées pour répartir les dépenses entre les niveaux d'enseignement.

En moyenne, dans les 28 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les enseignements primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représentent 66 % des dépenses totales destinées aux établissements d'enseignement et 74 % des effectifs d'élèves/étudiants. L'écart entre ces deux proportions dépasse 10 points de pourcentage en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Hongrie, au Japon, au Mexique, en République slovaque, en Suisse et en Turquie, et dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Israël (voir le tableau B1.2).

Par comparaison avec l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non-tertiaire, il existe au niveau tertiaire des différences significatives entre la part des dépenses investies et la proportion des effectifs à ce niveau. Selon la moyenne établie sur la base des 28 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'enseignement tertiaire accapare 25 % des dépenses totales destinées aux établissements, alors qu'il ne représente que 15 % des élèves/étudiants. L'écart entre ces deux proportions est inférieur à 7 points de pourcentage en Autriche, en Corée, en France, en Grèce, en Islande, en Italie, en Norvège, en Pologne et au Portugal, alors qu'il est supérieur à 15 points de pourcentage au Canada, aux États-Unis, en Suisse et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et au Chili (voir le tableau B1.2).



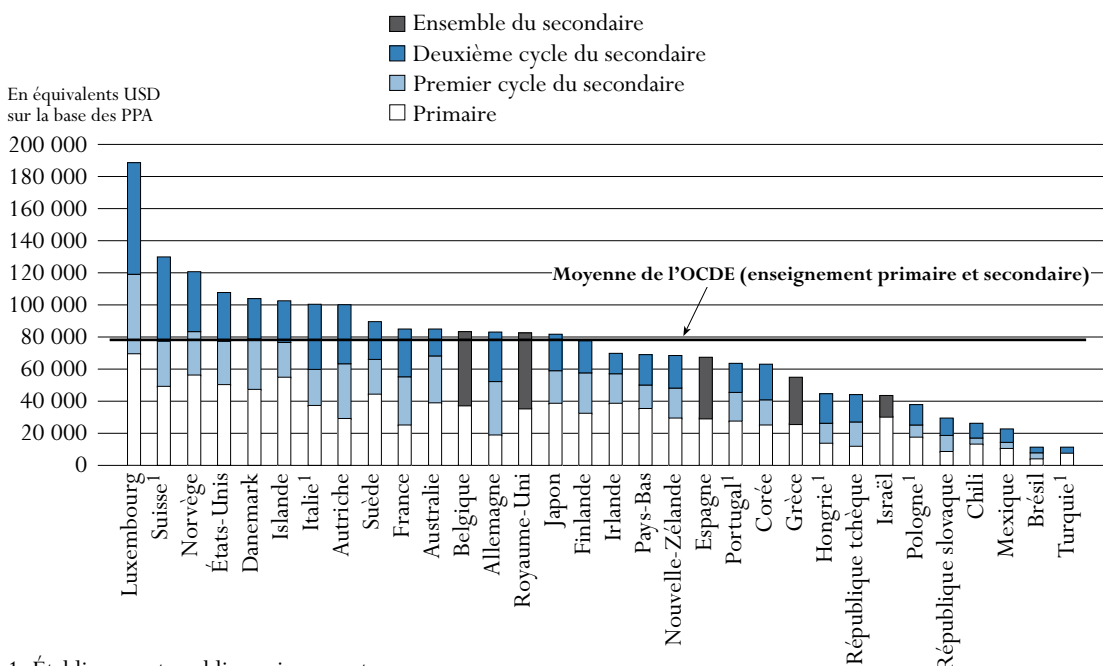
## Dépenses unitaires d'éducation cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires

En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 77 204 USD par élève pendant la durée théorique des études primaires et secondaires. La durée théorique des études primaires et secondaires diffère assez peu selon les pays – 12 ou 13 ans dans 30 des 34 pays de l'OCDE et partenaires –, mais les dépenses unitaires cumulées varient considérablement d'un pays à l'autre. Les dépenses cumulées par élève pendant les études primaires et secondaires représentent moins de 40 000 USD au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, et dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili, et dans la Fédération de Russie, mais atteignent ou dépassent 100 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège et en Suisse (voir le tableau B1.3a et le graphique B1.5a).

Des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec de moins bons résultats scolaires. Il serait abusif d'associer des dépenses plus modestes à des services d'éducation de moindre qualité. Ainsi, les dépenses par élève cumulées sur la durée des études primaires et secondaires sont modestes en Corée et aux Pays-Bas, mais ces deux pays sont parmi ceux avec les meilleures performances dans le cycle PISA 2003. À titre de comparaison, les dépenses unitaires cumulées dépassent la barre des 100 000 USD aux États-Unis et en Italie, alors que dans le cycle PISA 2003, les performances pour ces pays sont inférieures à la moyenne calculée pour les pays de l'OCDE.

### Graphique B1.5a. Dépenses destinées aux établissements d'enseignement par élève cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (2003)

Dépenses unitaires annuelles destinées aux établissements d'enseignement, multipliées par la durée théorique des études, en équivalents USD sur la base des PPA



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires totales destinées aux établissements d'enseignement cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires.

Source : OCDE. Tableau B1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

### 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 degré d'assiduité diffèrent selon les pays de l'OCDE, les disparités entre les pays dans les dépenses unitaires annuelles destinées aux 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 ont un large éventail d'établissements et de modalités de fréquentation pour choisir 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 lorsque la durée normale des études tertiaires est relativement longue. Le graphique B1.5b montre les dépenses moyennes consenties pour chaque étudiant pendant ses études tertiaires. Les chiffres tiennent compte de tous les étudiants, y compris 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, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)), des changements importants peuvent être observés dans le classement des pays en fonction des indicateurs de dépenses annuelles et globales.

Les dépenses unitaires annuelles dans l'enseignement tertiaire sont équivalentes au Japon (11 556 USD) et en Allemagne (11 594 USD) (voir le tableau B1.1a). Toutefois, en raison de différences structurelles entre les programmes tertiaires de ces deux pays (voir l'indicateur A2), les études tertiaires durent, en moyenne, un peu plus d'un an de plus en Allemagne qu'au Japon (5,4 ans en Allemagne, contre 4,1 ans au Japon). Il en résulte que les dépenses unitaires cumulées sur la durée des études tertiaires de l'Allemagne (62 187 USD) sont supérieures de près de 15 000 USD à celles du Japon (47 031 USD) (voir le graphique B1.5b et le tableau B1.3b).

En Suisse, le coût unitaire total des études tertiaires de type A (150 942 USD) est plus de deux fois supérieur au coût total de ces études dans les autres pays qui ont fourni des données, sauf en Allemagne (voir le tableau B1.3b). Ces écarts doivent naturellement être interprétés à la lumière des différences entre pays dans les structures de délivrance des diplômes ainsi que dans les niveaux de 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 leur durée inférieure.

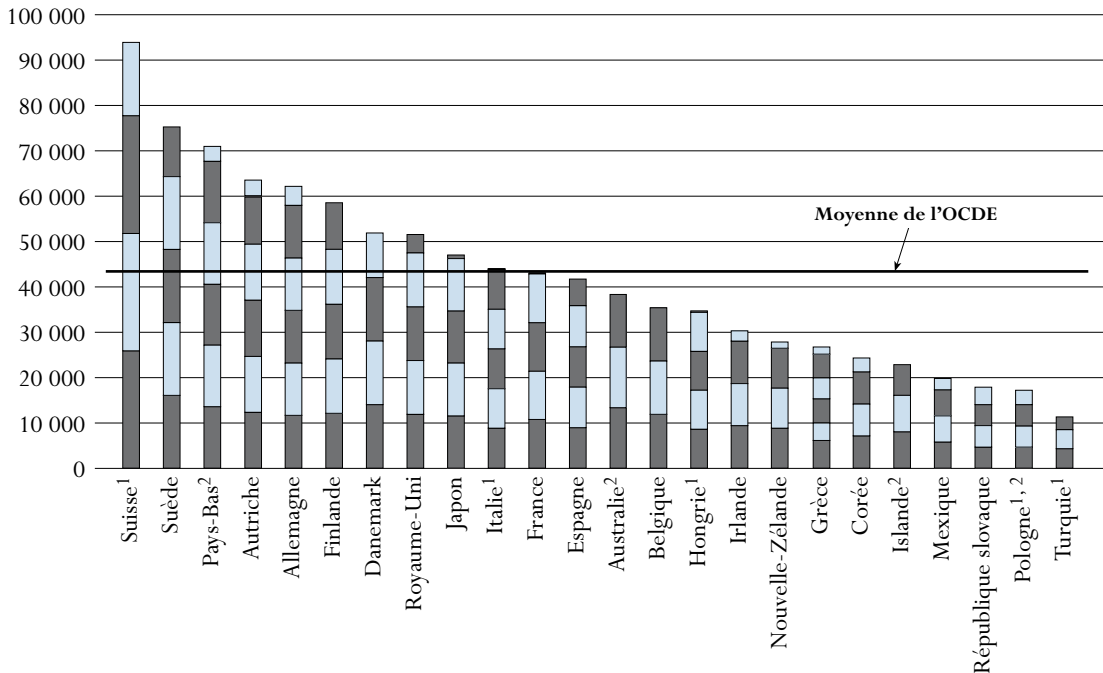
### Dépenses unitaires d'éducation par rapport au PIB par habitant

Diviser les dépenses d'éducation par élève/étudiant par le PIB par habitant permet d'obtenir une mesure tenant compte de la richesse relative des pays de l'OCDE. Comme la scolarisation est généralisée dans les niveaux inférieurs, les dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant

### Graphique B1.5b. Dépenses destinées aux établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2003)

Dépenses unitaires annuelles au titre des établissements d'enseignement, multipliées par la durée moyenne des études tertiaires et converties en équivalents USD sur la base des PPA

En équivalents USD sur la base des PPA



Remarque : chaque segment des barres représente les dépenses annuelles destinées aux 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.

2. Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires totales destinées aux établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires.

Source : OCDE, Tableau B1.3b. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

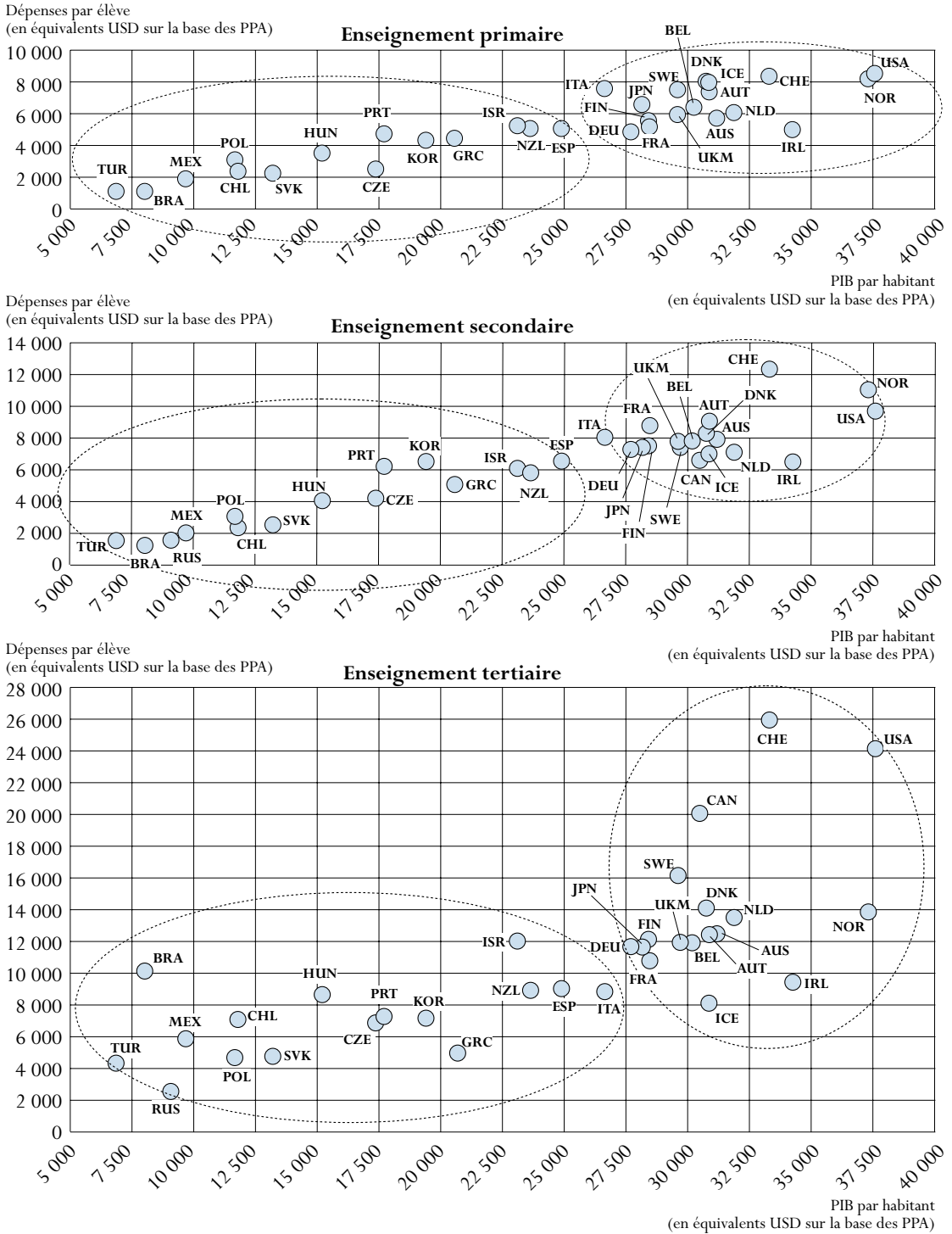
à ces niveaux peuvent être interprétées comme les ressources consacrées aux jeunes par rapport à la capacité financière du pays. Aux niveaux supérieurs de l'enseignement, cette mesure est influencée à la fois par les ressources nationales, les dépenses et les taux de scolarisation. Dans l'enseignement tertiaire par exemple, certains pays de l'OCDE peuvent afficher un niveau assez élevé pour cet instrument de mesure si une part relativement importante de leur richesse est consacrée aux études d'un nombre restreint d'individus.

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 destinées à l'enseignement primaire et secondaire et le PIB par habitant dans les pays dont le PIB par habitant est inférieur ou égal à 25 000 USD (la Corée, l'Espagne, la Grèce,

**Graphique B1.6. Dépenses annuelles destinées aux établissements d'enseignement par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant (2003)**

En équivalents USD sur la base des PPA, par niveau d'enseignement

B1



Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leurs abréviations figure dans le Guide du lecteur.  
 Source : OCDE. Tableaux B1.1a, B1.4 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

la Hongrie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie et, dans les partenaires, le Brésil, le Chili, la Fédération de Russie et Israël). Les pays plus pauvres 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 USD (voir les ovales représentés sur le graphique B1.6). Ainsi, la Finlande, la France et le Japon affichent des PIB par habitant comparables, 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 Finlande et au Japon (26 %), mais est plus élevée en France (30 %). Il n'en est pas de même au niveau tertiaire pour lequel cette part représente 38 % en France, mais 43 % en Finlande et 41 % au Japon (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.3).

Dans l'ensemble, les dépenses unitaires d'éducation avoisinent en moyenne 20 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 26 % dans l'enseignement secondaire et 43 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.4). Des pays où les dépenses unitaires sont faibles peuvent afficher des répartitions d'investissement par rapport au PIB par habitant qui sont similaires à celles de pays où les dépenses unitaires sont élevées. Par exemple, la Corée, la Hongrie, la Pologne et le Portugal, dont le PIB par habitant et les dépenses unitaires destinées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, affectent aux dépenses unitaires dans ces niveaux d'enseignement une part de leur PIB par habitant qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE. De même, la Hongrie, le Mexique et la Turquie et, dans les pays partenaires, le Chili, consacrent plus de 56 % de leur PIB par habitant aux dépenses unitaires destinées à l'enseignement tertiaire. Leur part figure parmi les plus élevées après celles des États-Unis (64 %), du Canada (66 %) et de la Suisse (78 %). C'est le Brésil qui occupe la première place de ce classement : ses dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire représentent 127 % de son PIB par habitant. Toutefois, ce niveau élevé de dépenses ne profite qu'à une petite proportion d'individus, car l'enseignement tertiaire n'accueille que 2 % des effectifs tous niveaux d'enseignement confondus (voir les tableaux B1.2 et B1.4 et le graphique B1.3).

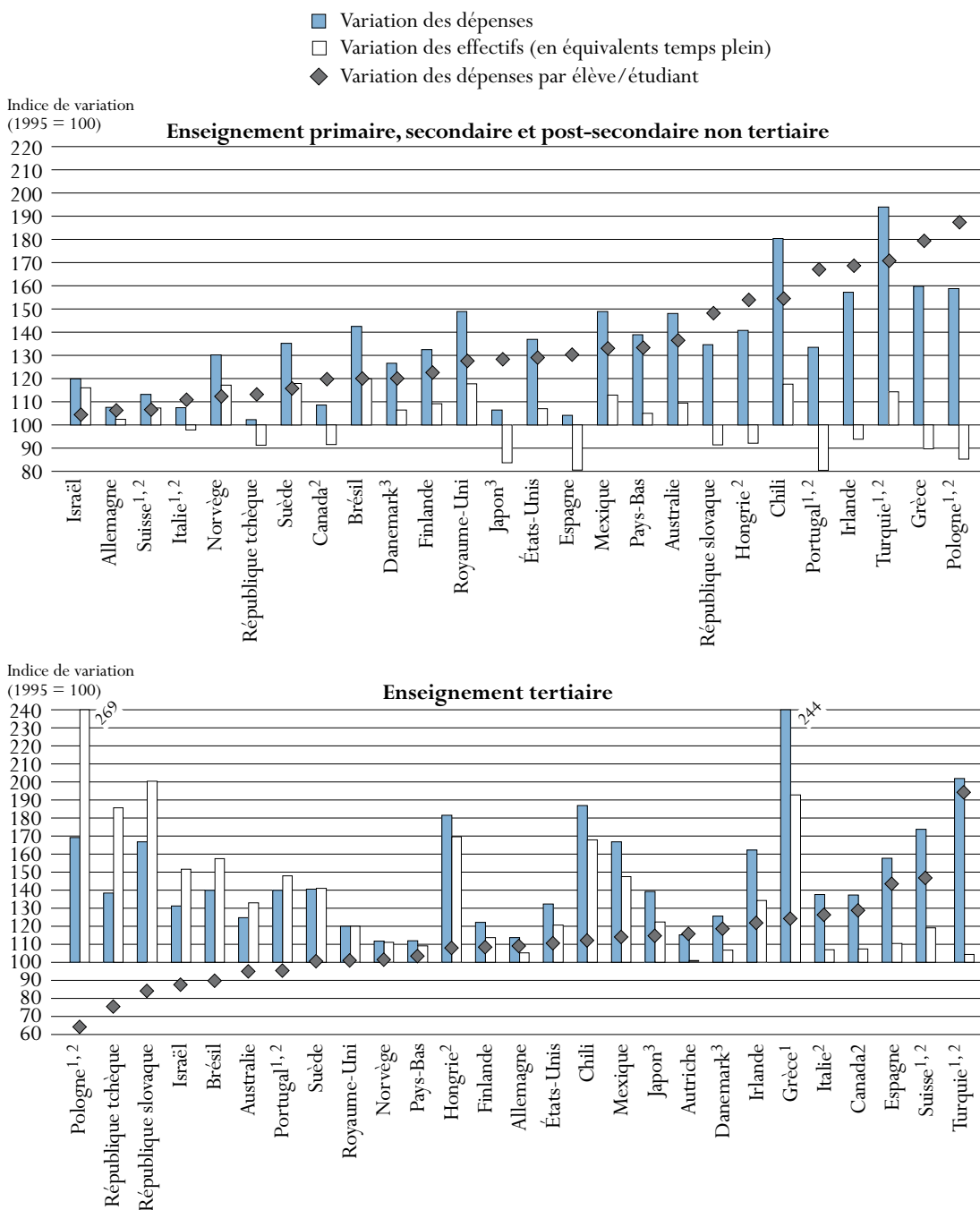
### Variation des dépenses unitaires d'éducation entre 1995 et 2003

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 d'éducation est importante. Le tableau B1.5 et le graphique B1.7 montrent, en valeur absolue et en prix constants de 2003, les effets de l'évolution entre 1995 et 2003 des effectifs d'élèves/étudiants et des dépenses sur les dépenses unitaires d'éducation.

Entre 1995 et 2003, les dépenses unitaires destinées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé dans tous les pays. Pendant cette période, elles ont augmenté d'au moins 20 % dans 16 des 26 pays pour lesquels des données sont disponibles (pays de l'OCDE et pays partenaires) et même de 30 % ou plus en Australie, en Grèce, en Hongrie, en

**Graphique B1.7. Variation du nombre d'élèves/étudiants et des dépenses par élève/étudiant destinées aux établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (1995, 2003)**

Indice de variation entre 1995 et 2003 (1995 = 100, prix constants de 2003)



1. Dépenses publiques uniquement.  
 2. Établissements publics uniquement.  
 3. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire.

Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses unitaires destinées aux établissements d'enseignement.  
 Source : OCDE. Tableau B1.5. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

Irlande, au Mexique, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en Turquie et, parmi les pays partenaires, au Chili. Les seuls pays où l'accroissement des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire n'a pas dépassé 10 % sont l'Allemagne, l'Italie, la Suisse et, dans les pays partenaires, Israël (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

Bien que l'organisation structurelle mette souvent beaucoup de temps à s'adapter aux tendances démographiques, la variation des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ne semble pas résulter 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 des dépenses destinées à l'éducation – légère en Espagne et au Japon, mais forte en Pologne et au Portugal – ont donné lieu à une nette progression des dépenses unitaires d'éducation. En revanche, en Grèce, en Hongrie, en Irlande et en République slovaque, l'augmentation de plus de 30 % des budgets de l'éducation et le léger tassement des effectifs ont accentué l'accroissement des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

Le Mexique, la Norvège, le Royaume-Uni, la Suède et la Turquie et, dans les pays partenaires, le Brésil, le Chili et Israël sont les huit pays ayant connu la plus forte croissance des effectifs dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2003. Pourtant, la situation n'est pas la même dans tous ces pays. Au Mexique, en Norvège, au Royaume-Uni et en Turquie, et, dans les pays partenaires, au Brésil et au Chili, 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 unitaires d'éducation. Par contre, dans un pays partenaire, en Israël, l'accroissement des effectifs est allé de pair avec une augmentation de même ampleur des dépenses d'éducation (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

Le constat est différent dans l'enseignement tertiaire. Dans 7 des 27 pays (de l'OCDE et partenaires) pour lesquels des données sont disponibles, en l'occurrence en Australie, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Israël, les dépenses unitaires destinées à l'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2003. 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, la Hongrie, l'Irlande, le Mexique et, dans les pays partenaires, le Chili, ont vu leurs dépenses unitaires augmenter fortement dans l'enseignement tertiaire, malgré une croissance des effectifs de 93, 70, 34, 48 et 68 % respectivement. Des 27 pays considérés ici, l'Allemagne, l'Autriche, le Canada, le Danemark, l'Italie, les Pays-Bas et la Turquie sont les seuls où l'augmentation des effectifs de l'enseignement tertiaire n'a pas dépassé 10 % (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

### Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2003 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2005 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)). Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales destinées aux 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 des données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont converties en équivalents dollars américains (USD) en les divisant par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB. 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 de l'OCDE 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 B1.5 montre la variation des dépenses unitaires destinées aux établissements d'enseignement entre l'année budgétaire 1995 et l'année budgétaire 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 2005. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2003 sur la base du déflateur des prix du PIB.

La part des dépenses unitaires d'éducation dans le PIB par habitant est calculée en rapportant les 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 de ce pays 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 B1.3b) sont estimées comme suit : les dépenses annuelles actuelles sont multipliées par la durée typique des études tertiaires. Les méthodes appliquées pour estimer la durée typique des études tertiaires sont décrites à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)). Les données utilisées pour évaluer la durée des études tertiaires proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans des pays de l'OCDE en 2005.

Le classement des pays de l'OCDE en fonction des dépenses unitaires annuelles d'éducation est très sensible aux différences de définitions 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 tous les inscrits dans l'enseignement tertiaire comme des étudiants à temps plein, alors que d'autres mesurent leur mode de fréquentation d'après les unités de valeur qu'ils ont 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 convient de signaler que les données figurant dans des éditions antérieures 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 l'OCDE sur la comparabilité des dépenses (pour des précisions sur les changements introduits, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).



### **Autres références**

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web :  
<http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

- *Tableau B1.1d. Dépenses annuelles par élève/étudiant destinées aux services éducatifs dans les établissements d'enseignement (2003)*

Tableau B1.1a.

Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2003)  
 Converties en équivalents dollars ÉU 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) (1)	Primaire (2)	Secondaire			Post-secondaire non tertiaire (6)	Tertiaire (activités de R&D comprises)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non comprises (10)	Du primaire au tertiaire (11)
			Premier cycle du secondaire (3)	Deuxième cycle du secondaire (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)		
<b>Pays membres de l'OCDE</b>											
Australie	m	5 494	7 442	8 362	7 788	7 341	7 792	13 331	12 406	8 645	7 527
Autriche	6 205	7 139	8 719	9 189	8 943	x(4)	10 382	12 507	12 344	8 116	9 063
Belgique	4 663	6 180	x(5)	x(5)	7 708	x(5)	x(9)	x(9)	11 824	8 139	7 831
Canada <sup>1,2</sup>	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	6 482	x(7)	23 780	18 567	19 992	16 937	8 641
Rép. tchèque	2 660	2 273	3 939	4 241	4 088	2 051	3 339	7 185	6 774	5 698	3 898
Danemark	4 824	7 814	7 958	8 401	8 183	x(4, 9)	x(9)	x(9)	14 014	10 190	9 154
Finlande	4 069	5 321	8 608	6 654	7 402	x(5)	3 985	12 060	12 047	7 506	7 578
France	4 744	4 939	7 603	9 992	8 653	5 195	8 925	11 303	10 704	7 330	7 807
Allemagne	4 865	4 624	5 627	10 232	7 173	10 097	6 299	12 457	11 594	7 282	7 368
Grèce	x(2)	4 218	x(5)	x(5)	4 954	4 181	2 602	6 071	4 924	3 757	4 686
Hongrie <sup>1</sup>	3 985	3 286	3 269	4 620	3 948	x(4)	8 427	8 583	8 576	6 885	4 427
Islande	6 781	7 752	7 475	6 459	6 898	x(4, 9)	m	8 023	8 023	5 809	7 438
Irlande	m	4 760	6 329	6 428	6 374	5 759	x(9)	x(9)	9 341	7 223	6 118
Italie <sup>1</sup>	6 116	7 366	7 688	8 108	7 938	m	7 443	8 777	8 764	5 658	7 963
Japon	3 766	6 350	6 991	7 552	7 283	x(4, 9)	7 638	12 913	11 556	m	7 789
Corée	2 628	4 098	5 425	7 442	6 410	a	4 021	9 138	7 089	6 213	5 733
Luxembourg	x(2)	11 481	16 754	17 364	17 078	m	m	m	m	m	m
Mexique	2 069	1 656	1 495	2 790	1 918	a	x(9)	x(9)	5 774	4 998	2 095
Pays-Bas	5 497	5 836	7 566	6 271	6 996	5 723	m	13 537	13 444	8 338	7 501
Nouvelle-Zélande	4 325	4 841	4 803	6 730	5 693	8 016	6 064	9 738	8 832	m	5 963
Norvège	3 895	7 977	9 208	12 380	10 919	x(5)	x(9)	x(9)	13 772	9 310	10 105
Pologne <sup>1</sup>	3 269	2 859	2 693	3 184	2 951	6 866	m	4 653	4 589	3 960	3 221
Portugal <sup>1</sup>	4 489	4 503	6 158	6 022	6 094	a	x(9)	x(9)	7 200	m	5 611
Rép. slovaque	2 641	2 020	2 106	2 737	2 401	x(4)	x(4)	4 678	4 678	4 299	2 602
Espagne	4 151	4 829	x(5)	x(5)	6 418	x(5)	7 997	9 131	8 943	6 563	6 346
Suède	4 091	7 291	7 446	7 848	7 662	2 867	x(9)	x(9)	16 073	8 278	8 792
Suisse <sup>1</sup>	3 558	8 131	9 538	15 014	12 209	8 485	7 579	27 682	25 900	14 335	12 071
Turquie <sup>1</sup>	m	869	a	1 428	1 428	a	x(9)	x(9)	m	4 248	1 266
Royaume-Uni	7 153	5 851	x(5)	x(5)	7 290	x(5)	x(9)	x(9)	11 866	9 130	7 376
États-Unis	7 755	8 305	9 156	10 105	9 590	m	x(9)	x(9)	24 074	21 566	12 023
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>4 508</i>	<i>5 450</i>	<i>6 560</i>	<i>7 582</i>	<i>6 962</i>	<i>4 439</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>11 254</i>	<i>8 093</i>	<i>6 827</i>
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>4 959</i>	<i>5 055</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>6 936</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>14 598</i>	<i>12 208</i>	<i>7 471</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>4 589</i>	<i>5 399</i>	<i>6 831</i>	<i>7 419</i>	<i>6 961</i>	<i>4 749</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>9 872</i>	<i>6 962</i>	<i>6 519</i>
<b>Pays partenaires</b>											
Brésil <sup>2</sup>	926	870	1 105	1 152	1 121	a	x(9)	x(9)	10 054	m	1 242
Chili <sup>3</sup>	2 470	2 139	2 124	2 281	2 225	a	3 128	8 382	7 011	m	2 876
Israël	3 718	5 017	x(5)	x(5)	5 959	3 723	8 372	12 941	11 945	m	6 436
Féd. de Russie <sup>1</sup>	m	x(5)	x(5)	x(5)	1 436	x(5)	1 733	2 741	2 451	m	1 600

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2002.

3. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

Tableau B1.1b.  
Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, selon le type de programme (2003)

Converties en équivalents dollars ÉU sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Enseignement secondaire									Enseignement post-secondaire non tertiaire		
	Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire			Tous programmes confondus	Programmes généraux	Programmes professionnels
	Tous programmes confondus	Programmes généraux	Programmes professionnels	Tous programmes confondus	Programmes généraux	Programmes professionnels	Tous programmes confondus	Programmes généraux	Programmes professionnels			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
<b>Pays membres de l'OCDE</b>												
Australie	7 442	7 474	7 094	8 362	8 814	7 343	7 788	7 894	7 265	7 341	a	7 341
Autriche	8 719	8 719	a	9 189	8 243	9 172	8 943	8 623	9 172	m	m	m
Belgique	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 708	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Canada <sup>1,2</sup>	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6 482	x(7)	x(7)	m	m	m
Rép. tchèque	3 939	3 924	7 634	4 241	3 795	4 357	4 088	3 903	4 374	2 051	2 986	1 961
Danemark	7 958	7 958	a	8 401	x(4)	x(4)	8 183	x(7)	x(7)	m	m	m
Finlande	8 608	8 608	a	6 654	4 975	7 729	7 402	7 204	7 729	x(7)	a	x(9)
France	7 603	7 603	a	9 992	x(4)	x(4)	8 653	x(7)	x(7)	5 195	x(10)	x(10)
Allemagne	5 627	5 627	x(6)	10 232	5 962	12 744	7 173	5 680	12 744	10 097	6 430	10 727
Grèce	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	4 954	x(7)	x(7)	4 181	m	m
Hongrie <sup>1</sup>	3 269	x(1)	x(1)	4 620	3 642	5 590	3 948	3 321	5 752	x(7)	x(7)	x(7)
Islande	7 475	m	a	6 459	m	m	6 898	m	a	a	a	a
Irlande	6 329	6 329	a	6 428	x(4)	x(4)	6 374	x(7)	x(7)	5 759	x(10)	x(10)
Italie <sup>1</sup>	7 688	7 688	a	8 108	x(4)	x(4)	7 938	x(7)	x(7)	m	m	m
Japon	6 991	6 991	a	7 552	x(4)	x(4)	7 283	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
Corée	5 425	m	m	7 442	x(4)	x(4)	6 410	x(7)	x(7)	m	m	m
Luxembourg	16 754	16 754	a	17 364	17 780	17 172	17 078	17 025	17 172	m	m	m
Mexique	1 495	1 779	m	2 790	2 760	3 046	1 918	2 116	823	a	a	a
Pays-Bas	7 566	7 191	8 164	6 271	7 600	5 676	6 996	7 307	6 709	5 723	a	5 723
Nouvelle-Zélande	4 803	m	m	6 730	x(4)	x(4)	5 693	x(7)	x(7)	8 016	m	m
Norvège	9 208	9 208	a	12 380	x(4)	x(4)	10 919	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
Pologne <sup>1</sup>	2 693	2 693	a	3 184	x(4)	x(4)	2 951	x(7)	x(7)	6 866	m	m
Portugal <sup>1</sup>	6 158	m	m	6 022	x(4)	x(4)	6 094	x(7)	x(7)	m	m	m
Rép. slovaque	2 106	2 106	a	2 737	1 893	3 061	2 401	2 064	3 073	x(7)	x(8)	x(9)
Espagne	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6 418	x(7)	x(7)	a	a	a
Suède	7 446	7 446	a	7 848	7 029	8 632	7 662	7 296	8 632	2 867	7 378	1 497
Suisse <sup>1</sup>	9 538	9 538	a	15 014	11 530	16 840	12 209	10 029	16 840	8 485	5 519	10 139
Turquie <sup>1</sup>	a	a	a	1 428	1 168	1 811	1 428	1 168	1 811	a	a	a
Royaume-Uni	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 290	x(7)	x(7)	m	m	m
États-Unis	9 156	9 156	a	10 105	10 105	a	9 590	9 590	a	m	a	m
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>6 560</b>	<b>6 840</b>	<b>5 765</b>	<b>7 582</b>	<b>6 807</b>	<b>7 936</b>	<b>6 962</b>	<b>6 659</b>	<b>7 854</b>	<b>6 053</b>	<b>5 578</b>	<b>6 231</b>
<b>Pays partenaires</b>												
Brésil <sup>2</sup>	1 105	x(1)	x(1)	1 152	x(4)	x(4)	1 121	x(7)	x(7)	a	a	a
Chili <sup>3</sup>	2 124	2 124	a	2 281	2 450	1 983	2 225	2 297	1 983	a	a	a
Israël	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5 959	x(7)	x(7)	3 723	3 723	a
Fédération de Russie <sup>1</sup>	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	1 436	1 383	1 911	x(7)	x(8)	x(9)

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2002.

3. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

Tableau B1.1c.

**Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2003)**  
 Converties en équivalents dollars EU sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement et le type de service, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Enseignement tertiaire				
	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)
Pays membres de l'OCDE	Australie	6 292	292	6 584	7 904	741	3 761	12 406
	Autriche	8 009	390	8 399	8 045	71	4 228	12 344
	Belgique	6 810	262	7 072	7 722	417	3 686	11 824
	Canada <sup>1,2,3</sup>	6 142	341	6 482	15 689	1 248	3 054	19 992
	Rép. tchèque	3 253	144	3 397	5 479	219	1 076	6 774
	Danemark <sup>1</sup>	x(3)	x(3)	8 011	10 190	a	3 824	14 014
	Finlande	5 811	691	6 501	7 506	n	4 540	12 047
	France	6 278	902	7 181	6 708	621	3 374	10 704
	Allemagne	6 451	143	6 594	6 718	564	4 311	11 594
	Grèce	4 525	63	4 587	3 302	455	1 167	4 924
	Hongrie <sup>3</sup>	3 353	387	3 740	5 994	891	1 691	8 576
	Islande <sup>1</sup>	7 319	a	7 319	5 809	x(4)	2 214	8 023
	Irlande	5 323	124	5 446	7 223	x(7)	2 118	9 341
	Italie <sup>3</sup>	7 483	271	7 754	5 375	283	3 106	8 764
	Japon <sup>1</sup>	x(3)	x(3)	6 842	x(7)	x(7)	x(7)	11 556
	Corée	4 679	496	5 174	6 098	115	876	7 089
	Luxembourg	x(3)	x(3)	13 621	m	m	m	m
	Mexique <sup>4</sup>	1 763	m	1 763	4 998	m	776	5 774
	Pays-Bas	6 351	88	6 439	8 335	3	5 106	13 444
	Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	5 419	x(7)	x(7)	x(7)	8 832
	Norvège	x(3)	x(3)	9 300	9 105	205	4 462	13 772
	Pologne <sup>3</sup>	2 950	9	2 959	3 957	3	628	4 589
	Portugal <sup>3</sup>	5 481	38	5 519	x(7)	x(7)	x(7)	7 200
	Rép. slovaque <sup>1</sup>	1 936	358	2 293	3 872	427	380	4 678
	Espagne	5 483	200	5 682	6 563	m	2 379	8 943
	Suède	6 724	729	7 453	8 278	n	7 795	16 073
Suisse <sup>3</sup>	x(3)	x(3)	10 150	14 335	x(4)	11 565	25 900	
Turquie <sup>3</sup>	946	39	986	4 248	x(4)	m	m	
Royaume-Uni	6 363	378	6 741	9 130	m	2 735	11 866	
États-Unis	8 257	678	8 935	19 538	2 028	2 508	24 074	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>5 332</i>	<i>305</i>	<i>6 278</i>	<i>7 774</i>	<i>436</i>	<i>3 254</i>	<i>11 254</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>5 446</i>	<i>304</i>	<i>6 284</i>	<i>6 729</i>	<i>282</i>	<i>3 067</i>	<i>9 872</i>	
Pays partenaires	Brésil <sup>2</sup>	x(3)	x(3)	1 009	x(7)	x(7)	x(7)	10 054
	Chili <sup>5</sup>	2 099	82	2 182	x(7)	x(7)	x(7)	7 011
	Israël	x(3)	x(3)	5 505	x(7)	x(7)	x(7)	11 945
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	1 436	x(7)	x(7)	x(7)	2 451

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Année de référence : 2002.

3. Établissements publics uniquement.

4. Les dépenses de recherche et développement, et par conséquent les dépenses totales, sont sous-estimées.

5. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

Tableau B1.2.

## Répartition (en pourcentage) des dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport aux effectifs d'élèves/étudiants par niveau d'enseignement (2003)

Ce tableau montre la répartition des dépenses d'éducation et celle des effectifs d'élèves/étudiants inscrits à chaque niveau d'enseignement. Le nombre d'élèves/étudiants est ajusté à l'exercice budgétaire. Exemple d'interprétation de la première et de la deuxième colonne : en République tchèque, l'enseignement pré-primaire représente 9 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement et 13 % des effectifs d'élèves/étudiants.

	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire		Ensemble du tertiaire		Pas d'affectation par niveau d'enseignement		Tous niveaux d'enseignement confondus		
	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (équivalents temps plein)	
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		
Pays membres de l'OCDE	Australie	1.7	2.8	71.3	81.3	26.8	15.7	0.1	0.1	100	100
	Autriche	9.5	13.2	69.3	72.2	20.7	14.6	n	n	100	100
	Belgique	9.7	15.6	66.9	70.9	21.3	13.5	2.1	n	100	100
	Canada <sup>1,2</sup>	x(2)	4.9	60.9	76.3	39.1	16.9	n	n	100	98
	Rép. tchèque	9.2	13.3	65.3	73.9	22.7	12.9	2.8	n	100	100
	Danemark	11.7	20.6	60.6	64.3	24.9	15.1	2.7	n	100	100
	Finlande	6.2	11.0	64.8	71.7	28.9	17.3	n	n	100	100
	France	11.1	17.1	66.9	68.2	21.6	14.7	0.5	n	100	100
	Allemagne	9.7	13.6	65.6	72.9	22.6	13.4	2.2	0.1	100	100
	Grèce	x(2)	6.7	67.1	65.9	29.9	27.3	3.1	n	100	100
	Hongrie <sup>1</sup>	14.5	16.5	59.2	71.6	22.5	11.9	3.8	n	100	100
	Islande	11.4	13.0	65.8	73.7	13.5	13.3	9.3	n	100	100
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie <sup>1</sup>	9.1	11.5	70.2	70.2	20.7	18.3	n	n	100	100
	Japon	3.9	8.3	62.2	72.3	26.4	18.2	7.5	1.2	100	100
	Corée	2.1	4.7	58.3	67.5	34.4	27.8	5.2	n	100	100
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	11.4	11.8	66.3	80.9	19.6	7.3	2.7	n	100	100
	Pays-Bas	7.4	9.8	67.4	76.5	25.2	13.7	n	n	100	100
	Nouvelle-Zélande	4.3	5.9	71.9	79.2	22.2	15.0	1.6	n	100	100
	Norvège	4.5	11.2	70.4	72.3	22.9	16.0	2.1	n	100	100
	Pologne <sup>1</sup>	9.3	9.2	69.9	76.2	20.8	14.6	n	n	100	100
	Portugal	7.2	11.3	70.2	70.5	19.2	18.1	3.4	n	100	100
	Rép. slovaque	12.0	12.3	64.8	76.3	19.7	11.4	3.5	n	100	100
	Espagne	11.1	16.0	63.4	66.9	25.5	17.1	n	n	100	100
	Suède	7.4	14.6	66.3	72.1	26.3	13.3	n	n	100	100
	Suisse <sup>1</sup>	3.8	10.8	66.9	78.3	27.8	10.9	1.6	n	100	100
	Turquie <sup>1</sup>	m	2.0	71.2	89.5	28.8	8.4	n	n	100	100
Royaume-Uni	6.1	6.2	75.2	82.1	18.7	11.6	a	a	100	100	
États-Unis	5.6	8.4	55.9	72.9	38.6	18.7	a	n	100	100	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>8.0</b>	<b>10.8</b>	<b>66.1</b>	<b>73.8</b>	<b>24.8</b>	<b>15.2</b>	<b>1.9</b>	<b>n</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	
Pays partenaires	Brésil <sup>2</sup>	7	10	73	88	19	2	n	n	100	100
	Chili <sup>3</sup>	8	9	60	78	32	13	n	n	100	100
	Israël	10	18	57	68	23	13	10	2	100	100
	Fédération de Russie <sup>1</sup>	15	m	56	m	18	m	11	m	100	m

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2002.

3. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

Tableau B1.3a.

**Dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (2003)**

Converties en équivalents dollars ÉU sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement

	Durée moyenne théorique des études primaires et secondaires (en années)				Dépenses par élève cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (en dollars ÉU)					
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Total primaire et secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Total primaire et secondaire	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	7.0	4.0	2.0	13.0	38 455	29 766	16 724	46 490	84 945
	Autriche	4.0	4.0	4.0	12.0	28 558	34 875	36 757	71 632	100 190
	Belgique	6.0	2.0	4.0	12.0	37 082	x(8)	x(8)	46 248	83 329
	Canada <sup>1,2</sup>	6.0	3.0	3.0	12.0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	77 789
	Rép. tchèque	5.0	4.0	4.0	13.0	11 365	15 757	16 965	32 723	44 087
	Danemark	6.0	4.0	3.0	13.0	46 884	31 833	25 203	57 036	103 920
	Finlande	6.0	3.0	3.0	12.0	31 926	25 823	19 961	45 784	77 710
	France	5.0	4.0	3.0	12.0	24 697	30 410	29 976	60 387	85 084
	Allemagne	4.0	6.0	3.0	13.0	18 498	33 764	30 696	64 557	83 055
	Grèce	6.0	3.0	3.0	12.0	25 309	x(8)	x(8)	29 724	55 033
	Hongrie <sup>1</sup>	4.0	4.0	4.0	12.0	13 144	13 075	18 479	31 555	44 699
	Islande	7.0	3.0	4.0	14.0	54 267	22 424	25 836	48 260	102 527
	Irlande	8.0	3.0	2.0	13.0	38 078	18 987	12 856	31 843	69 921
	Italie <sup>1</sup>	5.0	3.0	5.0	13.0	36 829	23 065	40 542	63 608	100 437
	Japon	6.0	3.0	3.0	12.0	38 103	20 972	22 655	43 627	81 730
	Corée	6.0	3.0	3.0	12.0	24 586	16 274	22 327	38 602	63 187
	Luxembourg	6.0	3.0	4.0	13.0	68 886	50 261	69 458	119 719	188 605
	Mexique	6.0	3.0	3.0	12.0	9 939	4 486	8 371	12 857	22 796
	Pays-Bas	6.0	2.0	3.0	11.0	35 015	15 133	18 812	33 945	68 959
	Nouvelle-Zélande	6.0	4.0	3.0	13.0	29 044	19 212	20 191	39 403	68 446
	Norvège	7.0	3.0	3.0	13.0	55 841	27 623	37 140	64 762	120 603
	Pologne <sup>1</sup>	6.0	3.0	4.0	13.0	17 153	8 080	12 737	20 817	37 970
	Portugal <sup>1</sup>	6.0	3.0	3.0	12.0	27 019	18 475	18 065	36 540	63 559
	Rép. slovaque	4.0	5.0	4.0	13.0	8 078	10 528	10 947	21 474	29 552
	Espagne	6.0	4.0	2.0	12.0	28 971	x(8)	x(8)	38 508	67 479
	Suède	6.0	3.0	3.0	12.0	43 744	22 339	23 544	45 884	89 628
	Suisse <sup>1</sup>	6.0	3.0	3.5	12.5	48 788	28 613	52 549	81 162	129 950
Turquie <sup>1</sup>	8.0	a	3.0	11.0	6 949	a	4 285	4 285	11 233	
Royaume-Uni	6.0	3.0	3.5	12.5	35 103	x(8)	x(8)	47 385	82 489	
États-Unis	6.0	3.0	3.0	12.0	49 830	27 469	30 315	57 784	107 614	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>5.9</i>	<i>3.3</i>	<i>3.3</i>	<i>12.4</i>	<i>31 511</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>45 672</i>	<i>77 204</i>	
Pays partenaires	Brésil <sup>2</sup>	4.0	4.0	3.0	11.0	3 478	4 420	3 457	7 877	11 356
	Chili <sup>3</sup>	6.0	2.0	4.0	12.0	12 836	4 249	9 125	13 373	26 209
	Israël	6.0	3.0	3.0	12.0	30 102	x(8)	x(8)	13 347	43 449
	Fédération de Russie <sup>1</sup>	4.0	5.0	3.0	12.0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	17 231

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2002.

3. Année de référence : 2004.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

 StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

Tableau B1.3b.  
**Dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne  
 des études tertiaires (2003)**

Converties en équivalents dollars ÉU sur la base des PPA pour le PIB, selon le type de programme

	Méthode <sup>1</sup>	Durée moyenne des études tertiaires (en années)			Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (en dollars ÉU)			
		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	Ensemble du tertiaire	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	CM	m	2.87	2.87	m	38 260	m
	Autriche	CM	2.78	5.60	5.30	28 863	70 037	65 424
	Belgique	CM	2.41	3.67	2.99	x(6)	x(6)	35 392
	Canada		m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque		m	m	m	m	m	m
	Danemark	AF	2.10	3.84	3.70	x(6)	x(6)	51 852
	Finlande	CM	a	4.85	4.85	a	58 489	58 489
	France <sup>2</sup>	CM	3.00	4.74	4.02	26 775	53 575	43 030
	Allemagne	CM	2.37	6.57	5.36	14 935	81 817	62 187
	Grèce	CM	5.00	5.26	5.25	13 010	31 935	25 850
	Hongrie <sup>3</sup>	CM	2.00	4.05	4.05	16 854	34 763	34 734
	Islande	CM	1.96	2.84	2.68	m	22 785	m
	Irlande	CM	2.21	4.02	3.24	x(6)	x(6)	30 264
	Italie <sup>3</sup>	AF	m	5.14	5.01	m	45 115	43 906
	Japon	CM	2.11	4.51	4.07	16 117	58 239	47 031
	Corée	CM	2.07	4.22	3.43	8 324	38 561	24 316
	Luxembourg		m	m	m	m	m	m
	Mexique	AF	x(2)	3.42	3.42	x(6)	x(6)	19 747
	Pays-Bas	CM	m	5.24	m	m	70 932	m
	Nouvelle-Zélande	CM	1.87	3.68	3.05	11 339	35 836	26 938
	Norvège	CM	m	m	m	m	m	m
	Pologne <sup>3</sup>	CM	m	3.68	m	m	17 123	m
	Portugal <sup>3</sup>		m	m	m	m	m	m
	Rép. slovaque	AF	2.47	3.90	3.82	x(6)	x(6)	17 870
	Espagne	CM	2.15	5.54	4.66	17 193	50 585	41 673
	Suède	CM	2.26	4.93	4.68	x(6)	x(6)	75 221
	Suisse <sup>3</sup>	CM	2.19	5.45	3.62	16 573	150 942	93 869
Turquie <sup>3</sup>	CM	2.73	2.37	2.65	x(6)	x(6)	11 275	
Royaume-Uni <sup>2</sup>		3.52	5.86	4.34	x(6)	x(6)	51 529	
États-Unis		m	m	m	m	m	m	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>		<b>2.38</b>	<b>4.42</b>	<b>3.94</b>	<b>~</b>	<b>~</b>	<b>43 030</b>	

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. La durée moyenne des études tertiaires est estimée à partir d'une méthodologie nationale.

3. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

Tableau B1.4.

Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en proportion du PIB par habitant (2003)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	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 du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	18	24	27	25	24	25	43	40	28	24
	Autriche	20	23	28	30	29	x(4)	34	41	40	26	29
	Belgique	15	21	x(5)	x(5)	26	x(5)	x(9)	x(9)	39	27	26
	Canada <sup>1,2</sup>	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	21	x(7)	78	61	66	56	28
	Rép. tchèque	15	13	23	25	24	12	19	42	39	33	23
	Danemark	16	25	26	27	27	x(4, 9)	x(9)	x(9)	46	33	30
	Finlande	14	19	30	23	26	x(5)	14	43	43	26	27
	France	17	17	27	35	30	18	31	40	38	26	28
	Allemagne	18	17	20	37	26	37	23	45	42	26	27
	Grèce	x(2)	21	x(5)	x(5)	24	20	13	30	24	18	23
	Hongrie <sup>1</sup>	26	22	22	31	26	x(4)	56	57	57	46	29
	Islande	22	25	24	21	22	x(4, 9)	m	26	26	19	24
	Irlande	m	14	19	19	19	17	x(9)	x(9)	27	21	18
	Italie <sup>1</sup>	23	28	29	31	30	m	28	33	33	21	30
	Japon	13	23	25	27	26	x(4, 9)	27	46	41	m	28
	Corée	14	21	28	39	33	a	21	47	37	32	30
	Luxembourg	x(2)	21	x(5)	x(5)	31	x(5)	m	m	m	m	m
	Mexique	22	17	16	29	20	a	x(9)	x(9)	60	52	22
	Pays-Bas	17	18	24	20	22	18	m	43	42	26	24
	Nouvelle-Zélande	18	21	20	29	24	34	26	41	38	m	25
Norvège	10	21	25	33	29	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	27	
Pologne <sup>1</sup>	28	25	23	27	25	59	m	40	40	34	28	
Portugal <sup>1</sup>	25	26	35	34	35	a	x(9)	x(9)	41	m	m	
Rép. slovaque	20	15	16	21	18	x(4)	x(4)	x(4)	36	33	20	
Espagne	17	19	x(5)	x(5)	26	x(5)	32	37	36	26	26	
Suède	14	25	25	27	26	10	x(9)	x(9)	54	28	30	
Suisse <sup>1</sup>	11	24	29	45	37	26	23	83	78	43	36	
Turquie <sup>1</sup>	m	13	a	21	21	a	x(9)	x(9)	m	63	19	
Royaume-Uni	24	20	x(5)	x(5)	25	x(5)	x(9)	x(9)	40	31	25	
États-Unis	21	22	24	27	26	m	x(9)	x(9)	64	57	32	
Moyenne de l'OCDE	18	20	23	28	26	18	30	44	43	33	26	
Moyenne de l'UE-19	18	19	23	28	25	17	29	41	40	32	25	
Pays partenaires	Brésil <sup>2</sup>	12	11	14	15	14	a	x(9)	x(9)	127	m	16
	Chili <sup>3</sup>	21	18	18	20	19	a	27	72	60	m	25
	Israël	16	22	x(5)	x(5)	26	16	36	56	52	m	28
	Féd. de Russie <sup>1</sup>	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	19	31	27	m	18

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2002.

3. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>



Tableau B1.5.

## Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, tous services confondus, selon le niveau d'enseignement (1995, 2003)

Indice de variation entre 1995 et 2003 (Déflateur du PIB 1995 = 100, prix constants de 2003)

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				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	148	109	135	Pays membres de l'OCDE	Australie	125	133	94
	Autriche	108	m	m		Autriche	115	101	115
	Belgique	m	m	m		Belgique	m	m	m
	Canada	109	92	119		Canada	138	107	128
	Rép. tchèque	102	91	112		Rép. tchèque	139	186	74
	Danemark <sup>1</sup>	127	106	119		Danemark <sup>1</sup>	126	107	118
	Finlande	132	109	121		Finlande	122	114	107
	France	m	m	m		France	m	m	m
	Allemagne	108	102	105		Allemagne	114	105	108
	Grèce <sup>1,2</sup>	160	90	178		Grèce <sup>1,2</sup>	244	193	126
	Hongrie <sup>3</sup>	141	92	153		Hongrie <sup>3</sup>	182	170	107
	Islande	m	m	m		Islande	m	m	m
	Irlande	157	94	168		Irlande	163	134	121
	Italie <sup>2,3</sup>	107	98	110		Italie <sup>3</sup>	137	107	128
	Japon <sup>1</sup>	106	84	127		Japon <sup>1</sup>	139	123	114
	Corée	m	91	m		Corée	m	159	m
	Luxembourg	m	m	m		Luxembourg	m	m	m
	Mexique	149	113	132		Mexique	167	148	113
	Pays-Bas	139	105	132		Pays-Bas	112	109	103
	Nouvelle-Zélande <sup>2</sup>	158	m	m		Nouvelle-Zélande <sup>2</sup>	111	m	m
	Norvège	130	117	111		Norvège	112	111	100
	Pologne <sup>2,3</sup>	159	85	186		Pologne <sup>2,3</sup>	170	269	63
	Portugal <sup>2,3</sup>	133	80	166		Portugal <sup>2,3</sup>	140	148	95
	Rép. slovaque <sup>1</sup>	135	91	147		Rép. slovaque <sup>1</sup>	167	201	83
	Espagne	104	81	129		Espagne	158	111	143
	Suède	135	118	115		Suède	141	141	100
	Suisse <sup>2,3</sup>	113	107	105		Suisse <sup>2,3</sup>	174	119	146
Turquie <sup>2,3</sup>	194	114	170	Turquie <sup>2,3</sup>	202	104	194		
Royaume-Uni	149	118	126	Royaume-Uni	120	120	100		
États-Unis	137	107	128	États-Unis	133	121	110		
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>133</i>	<i>100</i>	<i>133</i>	<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>146</i>	<i>138</i>	<i>106</i>		
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>124</i>	<i>97</i>	<i>127</i>	<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>147</i>	<i>145</i>	<i>101</i>		
Pays partenaires	Brésil	142	120	119	Pays partenaires	Brésil	140	158	89
	Chili	180	118	153		Chili	186	168	111
	Israël	119	116	102		Israël	130	152	86
	Fédération de Russie	m	m	m		Fédération de Russie	m	m	m

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Dépenses publiques uniquement.

3. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/837858133612>

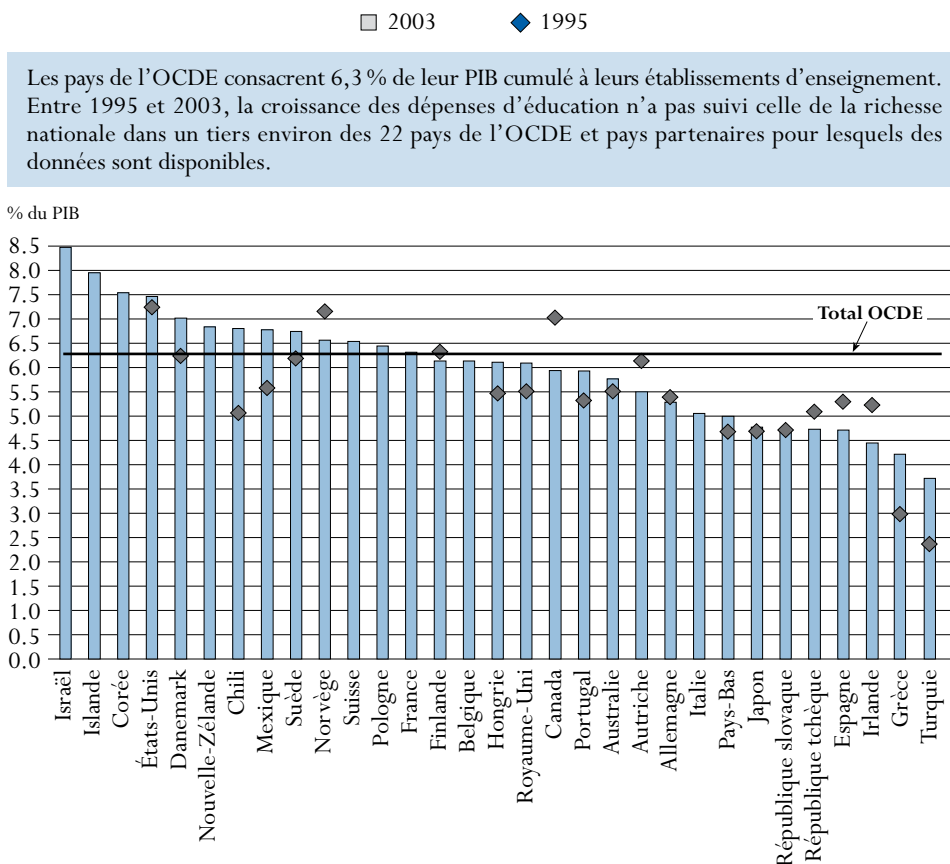
## DÉPENSES DESTINÉES AUX ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN POURCENTAGE DU PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

La part du produit intérieur brut (PIB) 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 effectués dans l'éducation par des entités privées autres que les ménages (voir l'indicateur B5) contribuent largement à la variation du budget global que les pays de l'OCDE affectent à leur système d'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire.

### Points clés

#### Graphique B2.1. Dépenses destinées aux établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2003)

Ce graphique montre la part du revenu national que chaque pays consacre aux dépenses destinées aux établissements d'enseignement. Il tient compte des dépenses directes et indirectes de sources publiques et privées.



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées destinées aux établissements d'enseignement en 2003.

Source : OCDE. Tableau B2.1a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>

## Autres faits marquants

- Deux tiers des dépenses destinées aux établissements d'enseignement, soit 3,9 % 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 destinées aux établissements d'enseignement (soit 1,9 % du PIB cumulé).
- Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2,4, 2,6 et 2,9 % de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire. C'est également dans ces trois pays, ainsi que dans un pays partenaire, le Chili, 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 l'ensemble, les dépenses destinées aux établissements d'enseignement ont progressé dans tous les pays entre 1995 et 2003. Les augmentations sont généralement plus sensibles dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire confondus.
- Dans l'enseignement tertiaire, sur la période allant de 1995 à 2003, la croissance des dépenses s'est intensifiée après 2000 dans la moitié des pays. Entre 2000 et 2003, les dépenses ont augmenté de plus de 30 points de pourcentage en Grèce, en Hongrie, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse.
- La taille de la population en âge scolaire conditionne la demande potentielle de formation initiale et, par voie de conséquence, les dépenses destinées aux établissements d'enseignement. Si la pyramide des âges de chaque pays était ramenée à la moyenne de l'OCDE, la part des dépenses totales d'éducation dans le PIB augmenterait de plus de 15 % en Allemagne, en Italie et au Japon et diminuerait de 30 % environ au Mexique et en Turquie. Dans cette même hypothèse, la part du PIB affectée aux dépenses au titre de l'enseignement tertiaire chuterait de 25 % en Turquie, mais augmenterait de 18 % en Suède.

## Contexte

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, dans le PIB, des ressources financières totales qui doit être affectée à l'éducation représente un des choix fondamentaux effectués dans chaque pays, à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises, 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 l'investissement dans l'éducation au fil du temps. Lorsqu'ils décident de 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 au fil du temps dans les différents pays de l'OCDE.

## Observations et explications

### Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur porte sur les dépenses destinées aux écoles, universités et autres établissements publics ou privés dont la vocation est d'enseigner ou de fournir 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 sont menées par des établissements d'enseignement.

Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées 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 effectuées 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. En prenant en compte les sources de financement publiques et privées, ils consacrent collectivement 6,3 % 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 destinées aux établissements d'enseignement sont observées en Corée, au Danemark, aux États-Unis et en Islande et, dans les pays partenaires, en Israël, où, sources publiques et privées confondues, elles représentent au moins 7 % du PIB. Viennent ensuite le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la Suède et la Suisse et, dans les pays partenaires, le Chili, où cette part atteint au moins 6,5 % du PIB. Toutefois, 7 des 29 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 Irlande et en Turquie, ces dépenses ne représentent que 3,7 à 4,5 % 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 à gérer un nombre d'élèves/étudiants plus important, alors que les pays enregistrant un faible niveau de dépenses peuvent limiter l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement, ou bien être particulièrement efficaces dans leur manière de dispenser l'enseignement. La répartition des effectifs entre secteurs et domaines d'études peut différer, tout comme la durée des études, l'importance et l'organisation des activités de recherche connexes. Enfin, les dépenses unitaires peuvent varier grandement en valeur absolue, même entre des pays de l'OCDE qui consacrent la même part de leur PIB à l'éducation, en raison des grandes disparités observées en matière de PIB (voir l'indicateur B1).

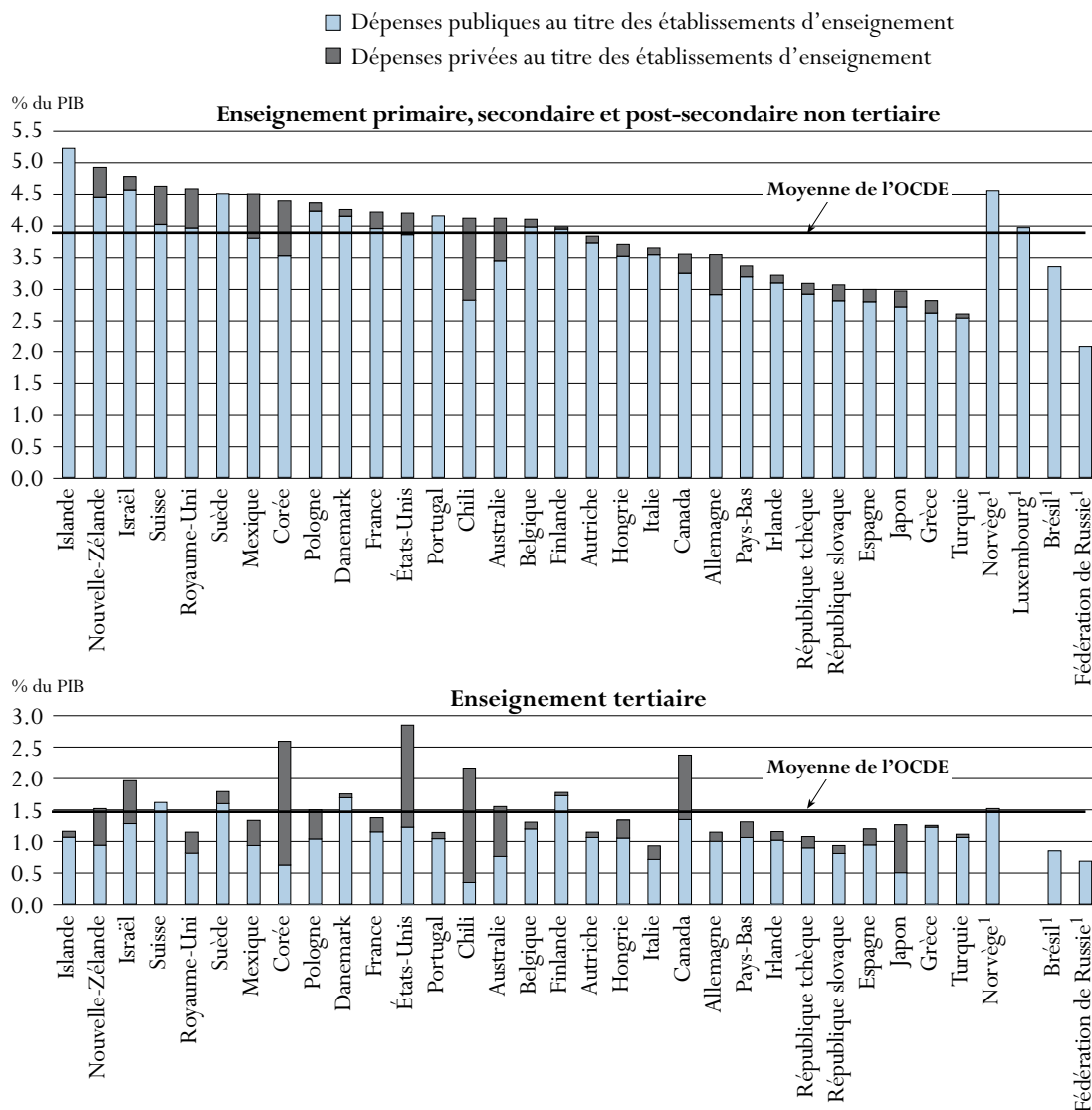
### **Dépenses destinées aux établissements d'enseignement par niveau d'enseignement**

Les dépenses pour l'enseignement pré-primaire présentent les différences les plus frappantes. À ce niveau d'enseignement, les dépenses varient de moins de 0,1 % du PIB en Australie à 0,8 % ou plus au Danemark, en Hongrie, en Islande et au Mexique et, dans les pays partenaires, en Israël (voir le tableau B2.1c). Les écarts de dépenses observés dans l'enseignement pré-primaire s'expliquent principalement par les taux de scolarisation des très jeunes enfants (voir l'indicateur C1). Toutefois, ils sont aussi parfois imputables aux différences de prise en compte, dans cet indicateur, des structures privées d'accueil pré-primaire. En Irlande, 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 observées en pourcentage du PIB dans ce pays. Il y a lieu de souligner, par ailleurs, 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 : d'autres structures d'accueil existent bien souvent en dehors du cadre institutionnel. Une certaine prudence s'impose donc avant de tirer des conclusions sur les conditions d'accès à l'éducation pré-primaire et sur la qualité de l'encadrement proposé à ce niveau.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, des dépenses destinées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représentent 3,9 % du PIB cumulé de l'OCDE et absorbent les deux tiers du budget consacré aux établissements d'enseignement (voir le graphique B2.2). L'importance de cette proportion s'explique logiquement par la scolarisation quasi généralisée dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire et par les

### Graphique B2.2. Dépenses destinées aux établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2003)

De sources publiques et privées, selon le niveau d'enseignement et l'origine des fonds



1. Dépenses publiques uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées destinées aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B2.1b. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>

taux élevés de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire (voir les indicateurs C1 et C2). Parallèlement, les dépenses unitaires d'éducation nettement plus élevées 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 destinées aux établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement tertiaire. L'investissement effectué dans ce niveau d'enseignement

varie fortement entre les pays de l'OCDE à cause des différences observées dans les filières proposées aux étudiants, dans la durée des études et dans l'organisation de l'enseignement. La Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2,6 et 2,9 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire. Ces deux pays sont également deux des trois pays dans lesquels la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Le Canada, le Danemark, la Finlande et la Suède et, dans les pays partenaires, le Chili et Israël affichent également des niveaux élevés de dépenses : ils consacrent au moins 1,8 % de leur PIB aux établissements d'enseignement tertiaire. À l'autre extrême, en Belgique, en France, en Islande, au Mexique, au Portugal et au Royaume-Uni, la part du PIB affectée aux établissements d'enseignement tertiaire est inférieure à la moyenne de l'OCDE, mais celle consacrée aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est supérieure à la moyenne de l'OCDE (voir le graphique B2.2). En Suisse, l'importance du PIB et le taux de scolarisation relativement modéré dans l'enseignement tertiaire expliquent un chiffre de dépenses unitaires parmi les plus élevés à ce niveau, malgré la part assez faible du PIB consacrée aux établissements tertiaires (voir les tableaux B2.1b et B1.2).

### Évolution du niveau global des dépenses d'éducation entre 1995 et 2003

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, l'augmentation des effectifs à ces niveaux est allée de pair avec des investissements financiers massifs. Dans les 18 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, les investissements publics et privés dans l'éducation ont augmenté de 7 % au moins en valeur réelle entre 1995 et 2003. Les dépenses destinées aux établissements d'enseignement ont progressé dans des proportions comprises entre 30 et 50 % en Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, aux Pays-Bas, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède. Cette augmentation a même dépassé 50 % en Hongrie, en Irlande et au Mexique. La tendance est analogue si l'on ne prend en considération que le financement public : tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses publiques destinées aux établissements d'enseignement ont progressé d'au moins 6 % entre 1995 et 2003 dans les 24 pays de l'OCDE pour lesquels des données sur cette période sont disponibles. Quant aux pays pour lesquels les données sur les dépenses privées ne sont pas disponibles, à savoir la Grèce, l'Italie, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal, la Suisse et la Turquie, tous sauf l'Italie, ont connu une hausse sensible de plus de 25 % des dépenses publiques destinées aux établissements d'enseignement (voir le tableau B2.2).

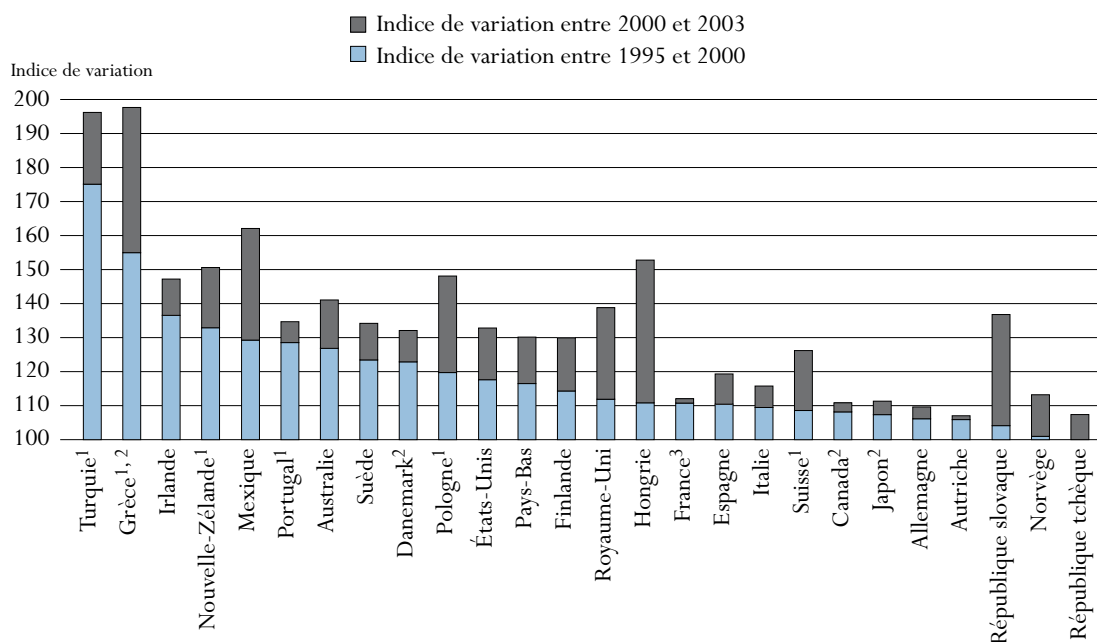
Les niveaux d'enseignement qui ont bénéficié de l'augmentation des dépenses d'éducation entre 1995 et 2003 varient selon les pays. Dans la plupart des pays toutefois, l'enseignement tertiaire a été privilégié par rapport à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Le Danemark, les États-Unis et la Finlande – des pays ayant enregistré en valeur absolue une hausse comparable, relativement importante (plus de 30 %), de leurs dépenses d'éducation entre 1995 et 2003 – ainsi que l'Allemagne, l'Autriche, l'Irlande, la Suède et la Turquie ont investi des ressources supplémentaires au niveau primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et au niveau tertiaire combinés dans des proportions similaires (voir le tableau B2.2). Par comparaison, l'Australie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont principalement consacré l'augmentation entre 1995 et 2003 de ce budget aux dépenses dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Inversement, au Canada,

en Espagne, en Grèce, en Hongrie, au Japon, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, l'accroissement du budget de l'enseignement tertiaire a dépassé de plus de 20 points de pourcentage l'augmentation observée aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le tableau B2.3).

Pendant la période 1995-2003, l'évolution des dépenses destinées aux établissements d'enseignement ne s'est pas effectuée à un rythme constant, que les niveaux d'enseignement soient examinés séparément ou ensemble. Dans près de deux tiers des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses ont progressé davantage avant 2000 qu'après, tous niveaux d'enseignement confondus. Ce phénomène ne s'explique pas uniquement par la différence de longueur des périodes sur lesquelles ces variations sont mesurées, car la variation annuelle est plus importante entre 1995 et 2000 qu'entre 2000 et 2003 dans plus d'un tiers des pays. Cette tendance au ralentissement de la croissance des dépenses entre 2000 et 2003 est particulièrement manifeste au Danemark, au Portugal, en Suède et en Turquie. Le phénomène inverse est observé en Hongrie, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.3a).

Entre 1995 et 2003, les dépenses ont évolué de manière sensiblement différente selon les niveaux d'enseignement. Les dépenses destinées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont suivi des tendances analogues à celles qui ressortent de l'analyse tous niveaux

**Graphique B2.3a. Variation des dépenses destinées aux établissements d'enseignement entre 1995 et 2003, tous niveaux d'enseignement confondus (1995 = 100, prix constants de 2003)**



1. Dépenses publiques uniquement.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

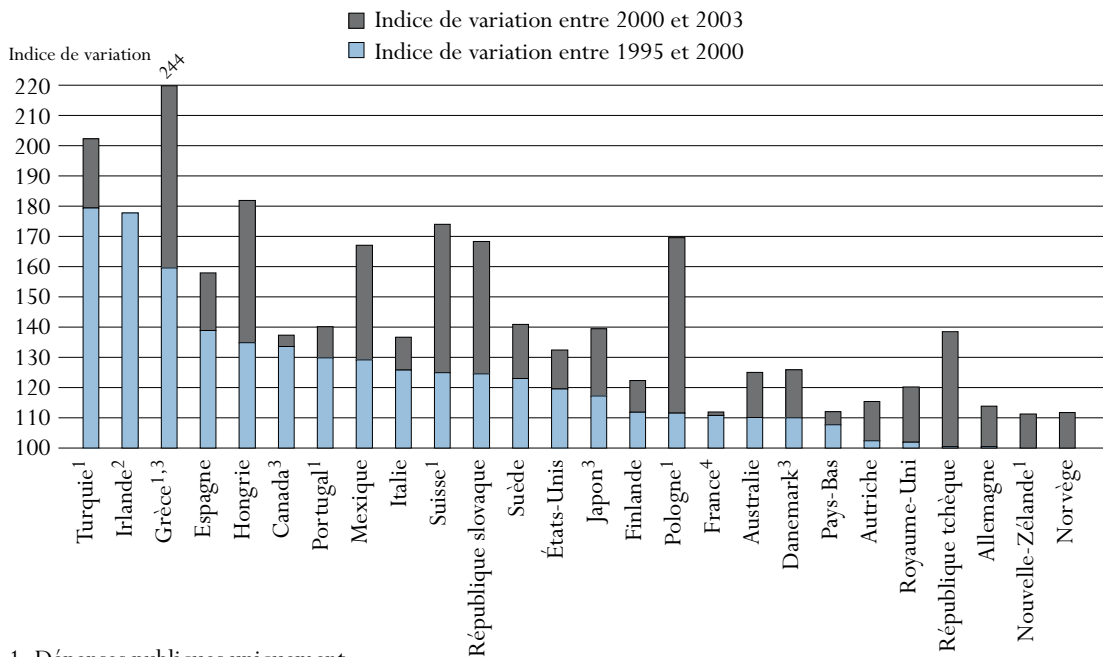
3. Les données se rapportent à la période 1995-2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses publiques et privées totales destinées aux établissements d'enseignement entre 1995 et 2000.

Source : OCDE. Tableau B2.3. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>



**Graphique B2.3b. Variation des dépenses destinées aux établissements d'enseignement tertiaire entre 1995 et 2003 (1995 = 100, prix constants de 2003)**

1. Dépenses publiques uniquement.

2. Les dépenses destinées aux établissements d'enseignements ont diminué de 15 points de pourcentage entre 2000 et 2003.

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Les données se rapportent à la période 1995-2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses publiques et privées totales destinées aux établissements d'enseignement entre 1995 et 2000.

Source : OCDE, Tableau B2.3. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>

d'enseignement confondus. Dans l'enseignement tertiaire en revanche, la progression est plus marquée après 2000 que pendant les années précédentes dans plus de la moitié des pays (voire dans deux tiers d'entre eux, compte tenu de la variation annuelle moyenne). Une augmentation plus nette des dépenses a été particulièrement enregistrée après 2000 en Grèce, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse. La tendance inverse, c'est-à-dire une progression nettement plus marquée avant 2000 qu'après, a été observée au Canada, en Espagne, en Italie, au Portugal et en Turquie. L'Irlande a même connu une diminution des dépenses destinées à l'enseignement tertiaire depuis 2000 (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.3b).

Toutefois, pour interpréter valablement ces variations dans le temps, il convient de les rapporter à l'évolution de la richesse nationale. Dans un tiers des 22 pays (pays de l'OCDE et pays partenaires) pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme plus faible que les ressources nationales entre 1995 et 2003. Les écarts les plus sensibles sont observés en Autriche, au Canada, en Espagne, en Irlande et en Norvège, où la part du PIB consacrée à l'éducation a diminué d'au moins 0,4 point de pourcentage entre 1995 et 2003 (tableau B2.1a). Alors qu'en Irlande, la forte croissance du PIB occulte l'augmentation substantielle, en proportion du PIB, des dépenses destinées aux établissements d'enseignement,

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. Ces deux pays, qui figuraient déjà parmi ceux qui consacraient à l'éducation la part la plus faible de leur PIB en 1995, ont encore régressé dans le classement à cet égard (voir les tableaux B2.1a et B2.3, l'annexe 2 et le graphique B2.5 sur Internet). Par contre, la part du PIB consacrée à l'éducation a augmenté d'au moins 0,8 point de pourcentage entre 1995 et 2003 au Danemark, en Grèce, au Mexique, en Turquie, et dans un pays partenaire, le Chili, c'est-à-dire cinq pays où l'investissement dans l'enseignement tertiaire a considérablement progressé au cours de cette période (voir les tableaux B2.1a, B2.1b et B2.3).

### Facteurs influençant sensiblement les dépenses nationales d'éducation

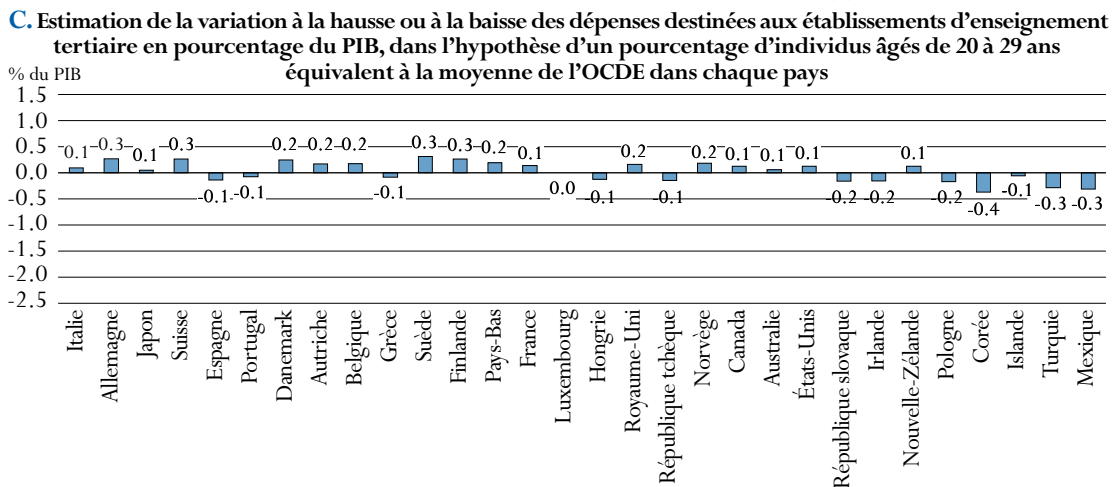
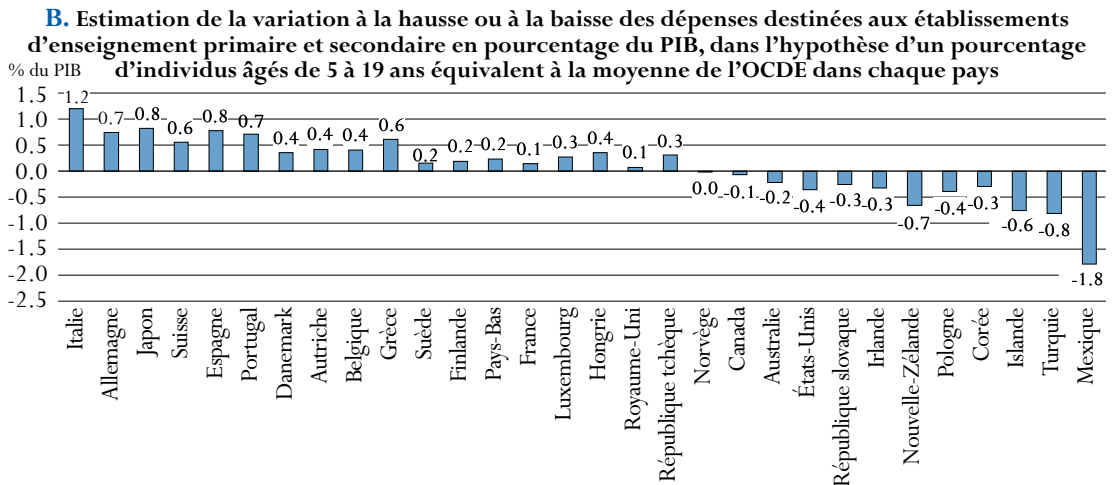
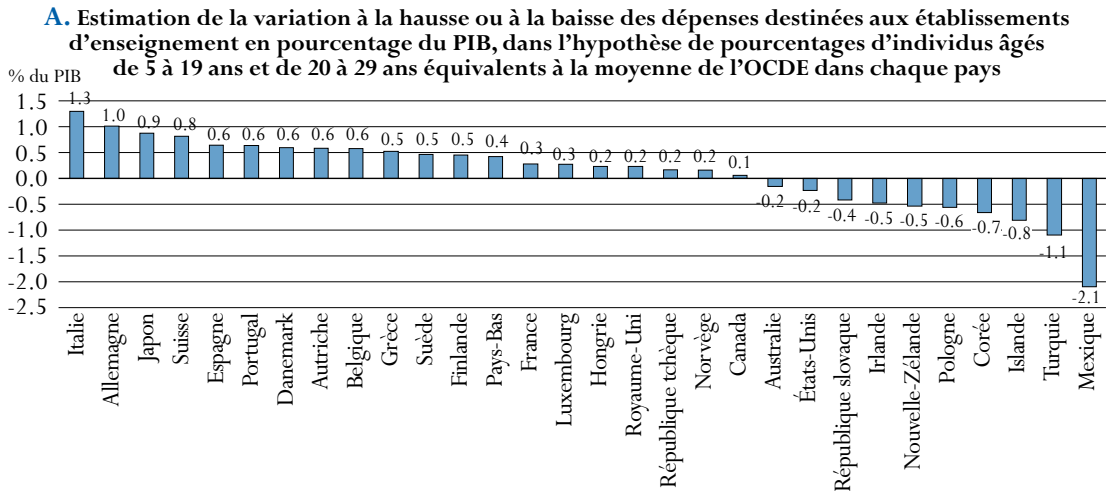
La part des ressources nationales affectées à l'éducation dépend d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, tels que la structure démographique, les taux de scolarisation, le revenu par habitant, le niveau national de rémunération des enseignants, ainsi que l'organisation et la distribution des services d'éducation.

L'importance de la population en âge scolaire d'un pays détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services d'éducation est grande. Parmi les pays de l'OCDE dont le niveau de ressources nationales est analogue, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer un pourcentage plus élevé de son PIB à l'éducation afin que chaque jeune aie 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, ce même pays devra consacrer une part moins grande de ses ressources à l'éducation pour obtenir des résultats similaires. À titre d'exemple, comparons trois pays qui affectent une part similaire de leur PIB aux établissements d'enseignement : le Danemark (7 %), le Mexique (6,8 %) et la Nouvelle-Zélande (6,8 %). La proportion d'individus âgés de 5 à 29 ans est nettement plus importante au Mexique et en Nouvelle-Zélande qu'au Danemark. Si la structure démographique était la même dans ces trois pays (voir le tableau B2.1a et le graphique B2.4), le Danemark devrait consacrer une plus grande part de sa richesse nationale à ses dépenses d'éducation.

Pour montrer l'impact de l'évolution démographique sur les dépenses d'éducation, le graphique B2.4 présente la variation des dépenses en pourcentage du PIB dans l'hypothèse de l'ajustement de la structure démographique de chaque pays à la moyenne de l'OCDE. L'impact de cet ajustement démographique sur les dépenses d'éducation varie selon l'ampleur de l'écart entre la proportion de jeunes dans la population du pays et la proportion moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

En Allemagne, en Italie et au Japon, trois des pays où les proportions d'individus âgés de 5 à 29 ans sont les plus faibles, les dépenses d'éducation augmenteraient de plus de 15 % en proportion du PIB (soit une progression de la part du PIB respectivement de 1,0, 1,3 et 0,9 point de pourcentage) dans l'hypothèse d'un pourcentage de jeunes équivalent à la moyenne de l'OCDE. À titre de comparaison, au Mexique et en Turquie, les dépenses d'éducation diminueraient de 30 % environ (soit une régression de la part du PIB consacrée aux dépenses d'éducation de respectivement 2,1 et 1,1 points de pourcentage) dans l'hypothèse d'un pourcentage d'individus âgés de 5 à 29 ans équivalent à la moyenne de l'OCDE. La variation des dépenses d'éducation est négligeable dans les pays où les proportions de jeunes s'approchent de la moyenne de l'OCDE, comme par exemple en Australie et au Canada (voir le graphique B2.4).

**Graphique B2.4. Impact de l'évolution démographique sur les dépenses destinées aux établissements d'enseignement, exprimé en pourcentage du PIB (2003)**



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'estimation de la variation à la hausse ou à la baisse des dépenses en pourcentage du PIB dans l'hypothèse d'une évolution démographique équivalente à la moyenne de l'OCDE dans tous les pays (tous niveaux d'enseignement confondus).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>

Comme les individus sont proportionnellement moins nombreux dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire dans tous les pays (et constituent une faible proportion des effectifs scolarisés, quel que soit le pays), il serait logique de constater que l'ajustement démographique décrit ici influe moins sur les dépenses de l'enseignement tertiaire que sur celles des niveaux inférieurs. Le graphique B2.4 confirme cette hypothèse : la part du PIB consacrée aux dépenses destinées aux établissements d'enseignement du niveau tertiaire ne varierait pas de plus de 0,4 point de pourcentage, à la hausse ou à la baisse. Toutefois, ce changement pourrait entraîner une variation des dépenses destinées à l'enseignement tertiaire, pouvant aller jusqu'à 25 % à la baisse (en Turquie) et jusqu'à 18 % à la hausse (en Suède).

### Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2003 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2005 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)). Les dépenses destinées aux établissements d'enseignement sur lesquelles porte cet indicateur comprennent les dépenses destinées aux établissements à vocation pédagogique ainsi qu'aux 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 cabinet-conseil ou de nature administrative ou professionnelle 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 des programmes d'enseignement, la recherche pédagogique, l'exploitation et l'entretien des infrastructures ainsi que l'organisation du transport, du logement et des repas des élèves/étudiants.

Le choix de cette définition assez vaste des établissements d'enseignement est dicté par le souci d'inclure les dépenses consacrées à des services similaires, fournis dans certains pays par des écoles et des universités et, dans d'autres, par des structures n'ayant pas de vocation pédagogique, 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 de 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 de l'OCDE correspond à la moyenne simple des valeurs prises par l'indicateur dans 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 destinées aux établissements d'enseignement correspondant à l'année budgétaire 1995. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2002 et actualisée en 2003 dans 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 2003. Les graphiques B2.1, B2.3a et B2.3b et les tableaux B2.2 et B2.3 présentent un indice de variation des dépenses destinées aux établissements d'enseignement et du PIB entre 1995 et 2003. Les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2003 sur la base du déflateur des prix du PIB.

Concernant les comparaisons entre années, il convient de souligner que la moyenne de l'OCDE 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 des éditions antérieures 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 (pour des précisions sur les changements introduits, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

### **Autres références**

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web : <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>

- *Graphique B2.5. Variation des dépenses de sources publiques et privées destinées aux établissements d'enseignement et variation du PIB (1995, 2003)*

Tableau B2.1a.

**Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2000, 2003)**

*De sources publiques et privées, selon la provenance des fonds et l'année*

	2003			2000			1995		
	Dépenses publiques <sup>1</sup>	Dépenses privées <sup>2</sup>	Total	Dépenses publiques <sup>1</sup>	Dépenses privées <sup>2</sup>	Total	Dépenses publiques <sup>1</sup>	Dépenses privées <sup>2</sup>	Total
<b>Pays membres de l'OCDE</b>									
Australie	4.3	1.5	5.8	4.4	1.4	5.8	4.5	1.0	5.5
Autriche	5.2	0.3	5.5	5.3	0.3	5.6	5.8	0.3	6.1
Belgique	5.9	0.2	6.1	m	m	m	m	m	m
Canada <sup>3</sup>	4.6	1.3	5.9	5.1	1.2	6.4	6.2	0.8	7.0
Rép. tchèque	4.3	0.4	4.7	3.8	0.4	4.3	4.8	0.3	5.1
Danemark	6.7	0.3	7.0	6.4	0.3	6.6	6.0	0.2	6.2
Finlande	6.0	0.1	6.1	5.6	0.1	5.7	6.2	x	6.3
France	5.8	0.5	6.3	m	m	m	m	m	m
Allemagne	4.4	0.9	5.3	4.2	1.0	5.2	4.4	0.9	5.4
Grèce	4.0	0.2	4.2	3.7	0.2	4.0	2.9	n	3.0
Hongrie	5.5	0.6	6.1	4.4	0.6	5.0	4.8	0.6	5.4
Islande	7.5	0.5	8.0	5.6	0.5	6.1	m	m	m
Irlande	4.1	0.3	4.4	4.1	0.4	4.5	4.7	0.5	5.2
Italie	4.6	0.4	5.1	4.5	0.4	4.9	4.8	m	m
Japon	3.5	1.2	4.8	3.5	1.2	4.7	3.5	1.1	4.7
Corée	4.6	2.9	7.5	3.9	2.5	6.4	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	5.6	1.2	6.8	4.7	0.8	5.5	4.6	1.0	5.6
Pays-Bas	4.6	0.4	5.0	4.2	0.4	4.5	4.4	0.2	4.7
Nouvelle-Zélande	5.7	1.2	6.8	5.6	m	m	4.8	m	m
Norvège	6.5	0.1	6.6	m	m	m	6.8	0.4	7.1
Pologne	5.8	0.7	6.4	4.9	n	5.1	5.3	m	m
Portugal	5.8	0.1	5.9	5.6	0.1	5.7	5.3	n	5.3
Rép. slovaque	4.3	0.5	4.7	3.9	0.1	4.1	4.6	0.1	4.7
Espagne	4.2	0.5	4.7	4.2	0.6	4.8	4.5	0.8	5.3
Suède	6.5	0.2	6.7	6.2	0.2	6.4	6.1	0.1	6.2
Suisse	6.0	0.6	6.5	5.2	0.4	5.6	5.3	m	m
Turquie <sup>3</sup>	3.6	0.1	3.7	3.4	0.0	3.4	2.3	n	2.3
Royaume-Uni	5.1	1.0	6.1	4.5	0.7	5.2	4.8	0.7	5.5
États-Unis	5.4	2.1	7.5	4.8	2.2	7.0	5.0	2.2	7.2
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	5.2	0.7	5.9	~	~	~	~	~	~
<i>Total de l'OCDE</i>	4.9	1.3	6.3	~	~	~	~	~	~
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	5.2	0.4	5.6	~	~	~	~	~	~
<i>Moyenne de 24 pays membres de l'OCDE dont les données sont disponibles pour 1995, 2000 et 2003</i>	5.0	0.7	5.7	4.7	0.6	5.3	4.8	0.6	5.4
<b>Pays partenaires</b>									
Brésil <sup>3</sup>	4.4	m	m	4.1	m	m	3.7	m	m
Chili <sup>4</sup>	3.5	3.3	6.8	3.2	1.4	4.6	2.9	2.2	5.1
Israël	7.0	1.5	8.5	6.6	1.6	8.2	7.0	1.5	8.5
Fédération de Russie	3.7	m	m	3.0	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. Année de référence : 2002.

4. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>

Tableau B2.1b.  
**Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2003)**  
 De sources publiques et privées, selon la provenance des fonds et l'année

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Tertiaire					
	2003			2000	1995	2003			2000	1995	
	Dépenses publiques <sup>1</sup>	Dépenses privées <sup>2</sup>	Total	Total	Total	Dépenses publiques <sup>1</sup>	Dépenses privées <sup>2</sup>	Total	Total	Total	
Pays membres de l'OCDE	Australie	3.4	0.7	4.1	4.1	3.7	0.8	0.8	1.5	1.5	1.7
	Autriche	3.7	0.1	3.8	4.0	4.2	1.1	0.1	1.1	1.0	1.2
	Belgique	4.0	0.1	4.1	m	m	1.2	0.1	1.3	m	m
	Canada <sup>3,4</sup>	3.2	0.3	3.6	3.6	4.5	1.3	1.0	2.4	2.5	2.3
	Rép. tchèque	2.9	0.2	3.1	2.8	3.7	0.9	0.2	1.1	0.8	1.0
	Danemark <sup>3</sup>	4.1	0.1	4.3	4.1	4.0	1.7	0.1	1.8	1.6	1.6
	Finlande	3.9	n	4.0	3.6	4.0	1.7	0.1	1.8	1.7	1.9
	France	4.0	0.3	4.2	m	m	1.1	0.2	1.4	m	m
	Allemagne	2.9	0.6	3.5	3.5	3.7	1.0	0.1	1.1	1.0	1.1
	Grèce <sup>3</sup>	2.6	0.2	2.8	3.0	2.3	1.2	n	1.3	0.9	0.8
	Hongrie	3.5	0.2	3.7	2.9	3.6	1.0	0.3	1.3	1.1	1.0
	Islande <sup>3</sup>	5.2	n	5.2	4.7	m	1.1	0.1	1.2	0.9	m
	Irlande	3.1	0.1	3.2	2.9	3.8	1.0	0.1	1.2	1.5	1.3
	Italie	3.5	0.1	3.6	3.3	m	0.7	0.2	0.9	0.9	0.8
	Japan <sup>3</sup>	2.7	0.3	3.0	2.9	3.0	0.5	0.8	1.3	1.1	1.0
	Corée	3.5	0.9	4.4	3.6	m	0.6	2.0	2.6	2.3	m
	Luxembourg <sup>3</sup>	4.0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	3.8	0.7	4.5	3.8	4.0	0.9	0.4	1.3	1.0	1.1
	Pays-Bas	3.2	0.2	3.4	3.0	2.9	1.1	0.3	1.3	1.2	1.4
	Nouvelle-Zélande	4.5	0.5	4.9	m	m	0.9	0.6	1.5	m	m
	Norvège	4.6	m	m	3.8	4.3	1.5	0.1	1.5	1.3	1.7
	Pologne	4.2	0.1	4.4	3.6	3.6	1.0	0.5	1.5	0.9	0.8
	Portugal	4.2	n	4.2	4.1	3.8	1.0	0.1	1.1	1.1	0.9
	Rép. slovaque <sup>3</sup>	2.8	0.3	3.1	2.7	3.1	0.8	0.1	0.9	0.8	0.8
	Espagne	2.8	0.2	3.0	3.2	3.8	0.9	0.3	1.2	1.1	1.0
	Suède	4.5	n	4.5	4.3	4.2	1.6	0.2	1.8	1.6	1.6
	Suisse	4.0	0.6	4.6	4.3	m	1.6	m	m	1.1	m
Turquie <sup>4</sup>	2.5	0.1	2.6	2.4	1.7	1.1	0.1	1.1	1.0	0.7	
Royaume-Uni	4.0	0.6	4.6	3.8	3.9	0.8	0.3	1.1	1.0	1.2	
États-Unis	3.9	0.3	4.2	3.9	3.9	1.2	1.6	2.9	2.7	2.7	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>3.6</i>	<i>0.3</i>	<i>3.9</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>1.1</i>	<i>0.4</i>	<i>1.4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>3.5</i>	<i>0.4</i>	<i>3.9</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>1.0</i>	<i>0.9</i>	<i>1.9</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>3.6</i>	<i>0.2</i>	<i>3.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>1.1</i>	<i>0.2</i>	<i>1.3</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les données sont disponibles pour 1995, 2000 et 2003</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>3.7</i>	<i>3.5</i>	<i>3.6</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>1.4</i>	<i>1.3</i>	<i>1.3</i>	
Pays partenaires	Brésil <sup>4</sup>	3.4	m	m	3.0	2.6	0.8	m	m	0.8	0.7
	Chili <sup>5</sup>	2.8	1.3	4.1	4.6	3.1	0.3	1.8	2.2	2.3	1.7
	Israël	4.6	0.2	4.8	4.7	5.0	1.3	0.7	2.0	1.9	1.9
	Fédération de Russie	2.1	m	m	1.7	m	0.7	m	m	0.9	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. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2002.

5. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>

Tableau B2.1c.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2003)

De sources publiques et privées<sup>1</sup>

	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus) (1)	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (y compris les dépenses non affectées) (9)
		Ensemble du primaire, du secondaire et du post- secondaire non tertiaire (2)	Primaire et premier cycle du secondaire (3)	Deuxième cycle du secondaire (4)	Post-secondaire non tertiaire (5)	Ensemble du tertiaire (6)	Tertiaire de type B (7)	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau (8)	
<b>Pays membres de l'OCDE</b>									
Australie	0.1	4.1	3.1	0.9	0.1	1.5	0.2	1.4	5.8
Autriche	0.5	3.8	2.5	1.3	n	1.1	0.1	1.1	5.5
Belgique <sup>2</sup>	0.6	4.1	1.5	2.6	x(4)	1.3	x(6)	x(6)	6.1
Canada <sup>3</sup>	x(2)	3.6	x(2)	x(2)	x(7)	2.4	0.9	1.4	5.9
Rép. tchèque	0.4	3.1	1.8	1.2	0.1	1.1	0.1	1.0	4.7
Danemark	0.8	4.3	3.0	1.2	x(4, 6)	1.8	x(6)	x(6)	7.0
Finlande	0.4	4.0	2.6	1.4	x(4)	1.8	n	1.8	6.1
France	0.7	4.2	2.6	1.6	n	1.4	0.3	1.1	6.3
Allemagne	0.5	3.5	2.1	1.3	0.2	1.1	0.1	1.1	5.3
Grèce <sup>2</sup>	x(2)	2.8	1.2	1.5	0.1	1.3	0.2	1.0	4.2
Hongrie	0.8	3.7	2.1	1.6	x	1.3	0.1	1.3	6.1
Islande	0.9	5.2	x(2)	x(2)	x(4, 6)	1.2	m	1.2	8.0
Irlande	m	3.2	2.4	0.7	0.2	1.2	x(6)	x(6)	4.4
Italie	0.5	3.6	2.2	1.4	0.1	0.9	n	0.9	5.1
Japon	0.2	3.0	2.1	0.9	x(4, 6)	1.3	0.2	1.0	4.8
Corée	0.2	4.4	3.0	1.4	a	2.6	0.6	2.0	7.5
Luxembourg	x(2)	4.0	2.9	1.0	x(2)	m	m	m	m
Mexique	0.8	4.5	3.5	0.9	a	1.3	x(6)	x(6)	6.8
Pays-Bas	0.4	3.4	2.6	0.7	n	1.3	m	1.3	5.0
Nouvelle-Zélande	0.3	4.9	3.1	1.6	0.2	1.5	0.3	1.3	6.8
Norvège	0.3	4.6	3.0	1.5	x(4)	1.5	x(6)	x(6)	6.6
Pologne	0.6	4.4	2.9	1.3	n	1.5	x(6)	x(6)	6.4
Portugal	0.4	4.2	3.0	1.2	m	1.1	x(6)	x(6)	5.9
Rép. slovaque	0.6	3.1	1.8	1.2	x(4)	0.9	x(4)	0.9	4.7
Espagne	0.5	3.0	3.0	x(3)	x(3)	1.2	0.2	1.0	4.7
Suède	0.5	4.5	3.2	1.3	n	1.8	x(6)	x(6)	6.7
Suisse	0.2	4.6	2.8	1.7	0.1	1.6	n	1.6	6.5
Turquie <sup>3</sup>	m	2.6	1.8	0.8	a	1.1	x(6)	x(6)	3.7
Royaume-Uni <sup>2</sup>	0.4	4.6	1.5	3.1	x(4)	1.1	x(6)	x(6)	6.1
États-Unis	0.4	4.2	3.1	1.1	m	2.9	x(6)	x(6)	7.5
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>0.5</b>	<b>3.9</b>	<b>2.5</b>	<b>1.4</b>	<b>0.1</b>	<b>1.4</b>	<b>0.2</b>	<b>1.2</b>	<b>5.9</b>
<b>Total de l'OCDE</b>	<b>0.4</b>	<b>3.9</b>	<b>2.6</b>	<b>1.3</b>	<b>0.1</b>	<b>1.9</b>	<b>x(6)</b>	<b>x(6)</b>	<b>6.3</b>
<b>Moyenne de l'UE-19</b>	<b>0.5</b>	<b>3.8</b>	<b>2.4</b>	<b>1.4</b>	<b>0.1</b>	<b>1.3</b>	<b>0.1</b>	<b>1.1</b>	<b>5.6</b>
<b>Pays partenaires</b>									
Brésil <sup>3</sup>	0.3	3.2	2.5	0.7	a	0.8	x(6)	x(6)	4.4
Chili <sup>4</sup>	0.5	4.1	2.8	1.4	a	2.2	0.3	1.9	6.8
Israël	0.9	4.8	2.5	2.2	n	2.0	0.4	1.5	8.5
Fédération de Russie	0.5	2.1	x(2)	x(2)	x(2)	0.7	0.1	0.5	3.7

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. Année de référence : 2002.

4. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>



Tableau B2.2.

**Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2003)**

Indice de variation entre 1995 et 2003 des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (Déflateur du PIB 1995 = 100, prix constants de 2003)

	Tous niveaux d'enseignement confondus			Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			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	132	174	141	145	167	148	93	185	125
	Autriche	108	89	107	109	79	108	111	216	115
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada <sup>1,2</sup>	106	133	111	106	148	109	137	138	138
	Rép. tchèque	113	68	108	106	62	102	160	81	139
	Danemark <sup>1</sup>	131	173	132	126	140	127	122	698	126
	Finlande	130	x(3)	130	131	x(6)	132	121	x(9)	122
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	110	108	110	109	101	108	111	128	114
	Grèce <sup>1</sup>	198	m	m	160	m	m	244	m	m
	Hongrie	156	128	153	146	86	141	178	198	182
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	165	110	159	157	171	157	199	89	163
	Italie	109	m	m	107	m	m	118	222	137
	Japon <sup>1</sup>	109	117	111	106	111	106	132	145	139
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	160	174	162	149	151	149	149	228	167
	Pays-Bas	131	127	130	139	133	139	109	124	112
	Nouvelle-Zélande	151	m	m	158	m	m	111	m	m
	Norvège	m	m	113	m	m	130	m	m	112
	Pologne	148	m	m	159	m	m	170	m	m
	Portugal	135	m	m	133	m	m	140	m	m
	Rép. slovaque <sup>1</sup>	126	484	137	125	1 296	135	151	426	167
	Espagne	126	86	119	111	55	104	163	142	158
	Suède	133	227	134	135	69	135	132	237	141
Suisse	126	m	m	113	m	m	174	m	m	
Turquie	196	m	m	194	m	m	202	m	m	
Royaume-Uni	134	176	139	146	175	149	106	179	120	
États-Unis	139	120	133	135	167	137	167	115	133	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	~	~	129	~	~	129	~	~	137	
Pays partenaires	Brésil <sup>2</sup>	136	m	m	142	m	m	140	m	m
	Chili <sup>3</sup>	175	214	192	180	213	189	209	186	
	Israël	122	125	123	120	105	119	131	130	130
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Année de référence : 2002.

3. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>

Tableau B2.3.

Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2000, 2001, 2002, 2003)  
 Indice de variation entre 1995 et 2003 des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau  
 d'enseignement (Déflateur du PIB 1995 = 100, prix constants de 2003)

Pays membres de l'OCDE	Tous niveaux d'enseignement confondus					Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				
	1995	2000	2001	2002	2003	1995	2000	2001	2002	2003	1995	2000	2001	2002	2003
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Australie	100	127	133	137	141	100	134	141	143	148	100	110	113	121	125
Autriche	100	106	108	109	107	100	108	105	107	108	100	102	117	111	115
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada <sup>1</sup>	100	108	111	m	111	100	95	95	m	109	100	134	141	m	138
Rép. tchèque	100	90	95	98	108	100	88	91	93	102	100	101	109	118	139
Danemark <sup>1</sup>	100	123	131	133	132	100	119	125	124	127	100	110	129	136	126
Finlande	100	114	117	123	130	100	113	118	124	132	100	112	113	117	122
France	100	111	111	112	m	100	111	111	112	m	100	111	111	112	m
Allemagne	100	106	107	109	110	100	106	107	108	108	100	101	102	106	114
Grèce <sup>1,2</sup>	100	155	165	174	198	100	147	136	144	160	100	160	216	243	244
Hongrie	100	111	120	134	153	100	100	107	120	141	100	135	145	162	182
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	100	137	142	147	159	100	122	133	140	157	100	178	167	167	163
Italie	100	110	121	112	116	100	97	112	107	111	100	126	135	139	137
Japon <sup>1</sup>	100	107	108	109	111	100	103	105	106	106	100	117	118	120	139
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	100	129	138	148	162	100	124	137	135	149	100	129	123	172	167
Pays-Bas	100	117	123	127	130	100	121	129	136	139	100	108	110	109	112
Nouvelle-Zélande <sup>2</sup>	100	133	133	142	151	100	140	139	149	158	100	96	100	106	111
Norvège	100	101	105	m	113	100	105	129	121	130	100	91	92	103	112
Pologne <sup>2</sup>	100	120	134	135	148	100	125	142	144	159	100	112	163	166	170
Portugal <sup>2</sup>	100	129	135	134	135	100	131	137	137	133	100	130	139	128	140
Rép. slovaque	100	104	109	117	137	100	104	107	117	135	100	125	148	150	167
Espagne	100	110	113	115	119	100	101	101	102	104	100	139	147	151	158
Suède	100	123	124	135	134	100	123	123	133	135	100	123	126	135	141
Suisse <sup>2</sup>	100	109	114	120	126	100	104	109	113	113	100	125	135	149	174
Turquie <sup>2</sup>	100	175	167	176	196	100	174	166	171	194	100	179	170	191	202
Royaume-Uni	100	112	120	131	139	100	115	123	136	149	100	102	109	118	120
États-Unis	100	118	125	126	133	100	120	127	131	137	100	120	122	119	133
Moyenne de l'OCDE	100	119	123	129	136	100	117	121	126	133	100	122	131	138	146
Moyenne de l'UE-19	100	116	122	126	135	100	114	118	123	131	100	122	135	139	147

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Dépenses publiques uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/208411713807>



## INVESTISSEMENT PUBLIC ET PRIVÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### INDICATEUR B3

Cet indicateur étudie les parts publique et privée du budget consacré aux établissements à chaque niveau d'enseignement. Au sein du financement privé, il établit également la répartition entre les dépenses des ménages et les dépenses d'autres entités privées. Il éclaire ainsi le large débat public sur le partage du financement des établissements d'enseignement entre instances publiques et entités privées, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Plus les dépenses des ménages destinées aux 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.

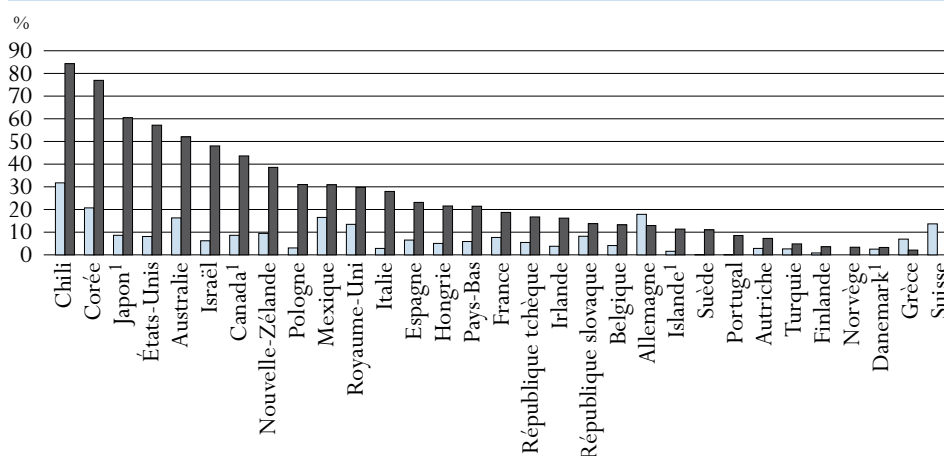
### Points clés

#### Graphique B3.1. Part privée des dépenses destinées aux établissements d'enseignement (2003)

Ce graphique montre la part des dépenses privées destinées aux 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 via des aides aux ménages, les droits de scolarité et les autres frais privés (de logement, par exemple) liés aux établissements.

- Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire
- Enseignement tertiaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le financement des établissements d'enseignement primaire et secondaire provient à plus de 90 % de sources publiques. Ce pourcentage n'est inférieur à 80 % qu'en Corée et dans un pays partenaire, le Chili. Dans l'enseignement tertiaire cependant, la part des fonds privés varie énormément : elle est inférieure à 5 % au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Norvège et en Turquie, mais dépasse la barre des 50 % en Australie, aux États-Unis et au Japon, voire des 75 % en Corée et dans un pays partenaire, le Chili.



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part privée des dépenses destinées aux établissements d'enseignement tertiaire.

Source : OCDE, Tableaux B3.2a et B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/255532223068>

### Autres faits marquants

- Entre 1995 et 2003, tous niveaux d'enseignement confondus, la part des dépenses publiques a augmenté dans la moitié des pays pour lesquels des données comparables sont disponibles, et a diminué dans l'autre moitié de ces pays.
- La part des dépenses privées destinées à l'enseignement tertiaire a considérablement augmenté dans certains pays entre 1995 et 2003. Ce constat ne s'applique pas aux autres niveaux d'enseignement.
- Selon la moyenne des 18 pays de l'OCDE pour lesquels des données de tendance sont disponibles, la part du financement public des établissements d'enseignement tertiaire a régressé légèrement entre 1995 et 2000. Elle a également diminué en 2001, en 2002 et en 2003.
- En 2003, la part publique des dépenses pour l'enseignement tertiaire représente 76 % en moyenne dans des pays de l'OCDE.
- Par comparaison avec les autres niveaux d'enseignement, ce sont l'enseignement tertiaire et, dans une moindre mesure, l'éducation pré-primaire pour lesquels les parts privées du financement sont les plus importantes : leur financement provient de sources privées à hauteur de 24 et 19 % respectivement.
- Dans l'enseignement tertiaire, 76 % des dépenses privées sont financées par les ménages, même si les dépenses d'autres entités privées sont significatives. La contribution d'autres entités privées atteint ou dépasse les 10 % en Australie, au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et, dans les pays partenaires, en Israël.

## 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 au sujet de l'éducation pré-primaire et de 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'éducation, 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, même si leur part reste considérable, les fonds publics apparaissent de moins en moins comme prépondérants dans les investissements en matière d'éducation, le financement privé prenant de plus en plus d'importance. Certaines des parties intéressées craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager les apprenants potentiels. L'évolution des parts relatives des investissements public et privé fournit donc d'importants éléments de contexte pour l'analyse de l'évolution des modèles d'éducation et des niveaux de scolarisation propres à chaque pays.

## 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 au titre de l'éducation. 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 entités qui achètent finalement les biens et services d'éducation.

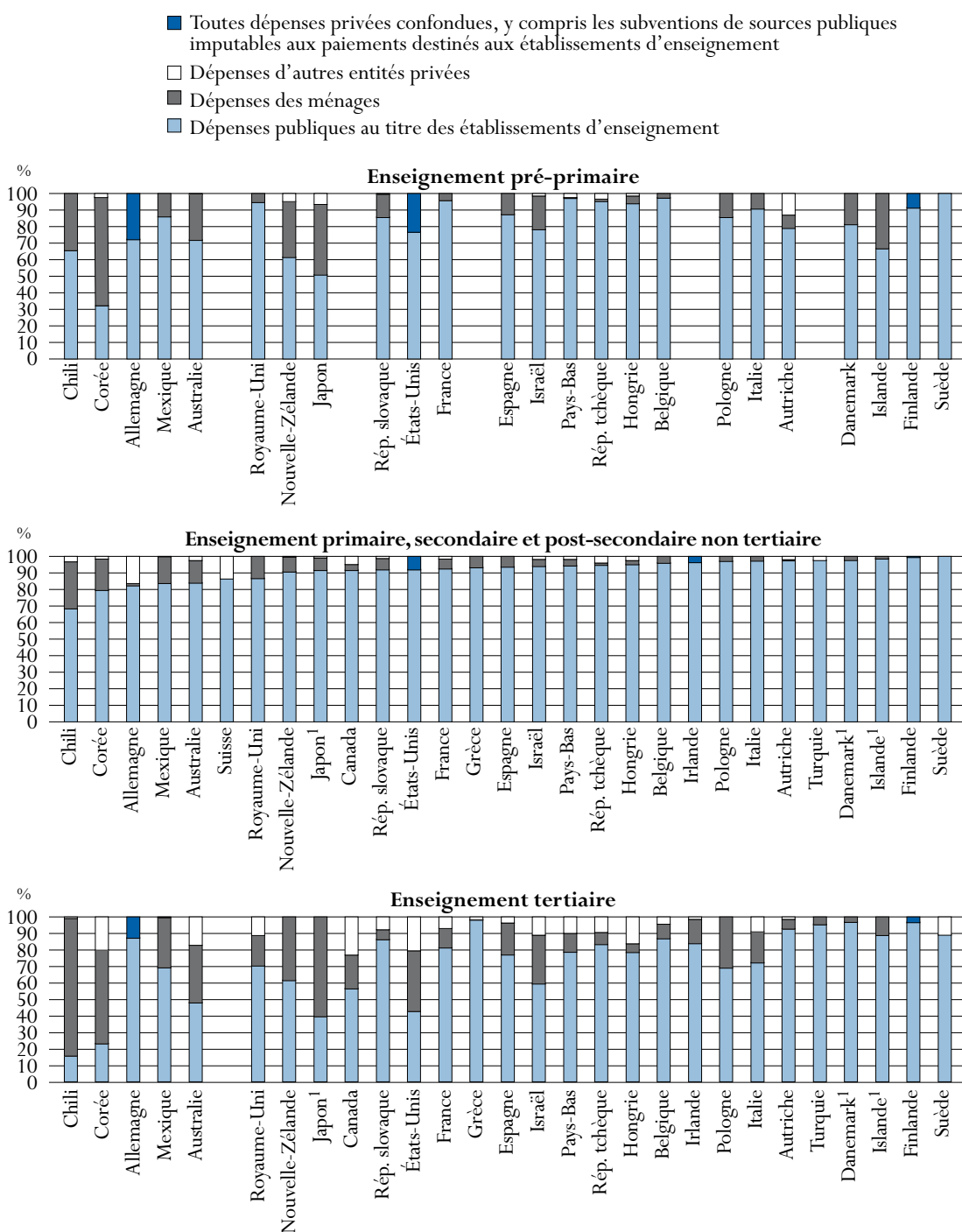
Les dépenses de source initiale publique comprennent les dépenses publiques directes destinées aux établissements d'enseignement et les transferts vers le secteur privé. Les composantes correspondant aux dépenses publiques directes et aux subventions doivent dès lors être additionnées pour évaluer le niveau de dépenses publiques. Les dépenses de source initiale privée 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 d'éducation. 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 effectuées 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 (en raison du temps passé à étudier plutôt qu'à travailler)

## Graphique B3.2. Répartition des dépenses publiques et privées destinées aux établissements d'enseignement (2003)

Selon le niveau d'enseignement



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a. Les pays sont classés par ordre croissant de la part des dépenses publiques destinées aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux B3.2a et B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/255532223068>

peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses effectuées 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 de l'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans le cadre des indicateurs B4 et B5.

### **Parts publique et privée des dépenses destinées aux 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 conséquente, continue d'augmenter dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les fonds alloués aux établissements d'enseignement proviennent à 88 % directement de ressources publiques. En outre, 0,5 % de ces fonds sont issus d'aides publiques octroyées aux ménages, qui la redistribuent aux établissements (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 neuf pays de l'OCDE et deux pays partenaires font état d'une part privée supérieure à la moyenne de l'OCDE. La part des fonds privés représente environ 25 % des dépenses totales d'éducation en Australie, au Canada, aux États-Unis et au Japon et dépasse 39 % en Corée et dans un pays partenaire, le Chili (voir le tableau B3.1).

### **Dépenses publiques et privées destinées aux établissements d'enseignement pré-primaire, primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire**

La part des dépenses privées d'éducation varie notablement selon le pays et selon le niveau d'enseignement.

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'apprentissages scolaires. La part privée de l'ensemble des versements aux établissements est plus élevée à ce niveau d'enseignement qu'à tous les autres niveaux confondus. Elle représente 19 % en moyenne, mais elle varie énormément selon les pays. Elle varie de 5 % ou moins en France, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suède à bien plus de 25 % en Allemagne, en Australie, en Islande, en Nouvelle-Zélande et, dans un pays partenaire, le Chili. Enfin, elle atteint 50 % au Japon et dépasse 68 % en Corée (voir le tableau B3.2a). La majeure partie de l'investissement privé est à la charge des ménages, excepté en Autriche et aux Pays-Bas.

Dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, la part du financement public est prépondérante dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire : cette part égale 93 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, les sources privées représentent plus de 13 % du financement en Allemagne, en Australie, en Corée, au Mexique, au Royaume-Uni, en Suisse et, dans un pays partenaire, le Chili (voir le tableau B3.2a et le graphique B3.2). L'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est généralement considéré comme un bien d'utilité publique qui génère un rendement essentiellement public, ce qui peut expliquer l'importance de la part publique dans son financement. Dans la plupart des pays, les dépenses privées correspondent principalement aux frais de scolarité acquittés par les ménages, que ce soit dans l'enseignement primaire, secondaire ou post-secondaire non tertiaire. En revanche,



en Allemagne et en Suisse, la quasi-totalité des dépenses privées est constituée de contributions versées par les entreprises dans le cadre du système de formation en alternance au niveau de l'enseignement du deuxième cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.

Entre 1995 et 2003, la part publique du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post secondaire non tertiaire a légèrement diminué dans environ deux tiers des 20 pays de l'OCDE et pays partenaires pour lesquels des données comparables sont disponibles. Treize pays ont connu une baisse de la part publique et une hausse de la part privée. Cette hausse n'a toutefois dépassé 2 points de pourcentage qu'au Canada (de 6,3 à 8,7 %), en République slovaque (de 0,9 à 8,2 %), au Royaume-Uni (de 11,5 à 13,5 %) et en Suisse (de 10,9 à 13,6 %) et, dans un pays partenaire, le Chili (de 28,2 à 31,7 %). À l'inverse, d'autres pays ont revalorisé la part du financement public ; celle-ci a augmenté de 3 à 7 points de pourcentage en Espagne (de 86,6 à 93,4 %), en Hongrie (de 91,7 à 94,9 %) et en République tchèque (de 90,9 à 94,5 %) – voir le graphique B3.3 et le tableau B3.2a.

### **Dépenses publiques et privées destinées aux établissements d'enseignement tertiaire**

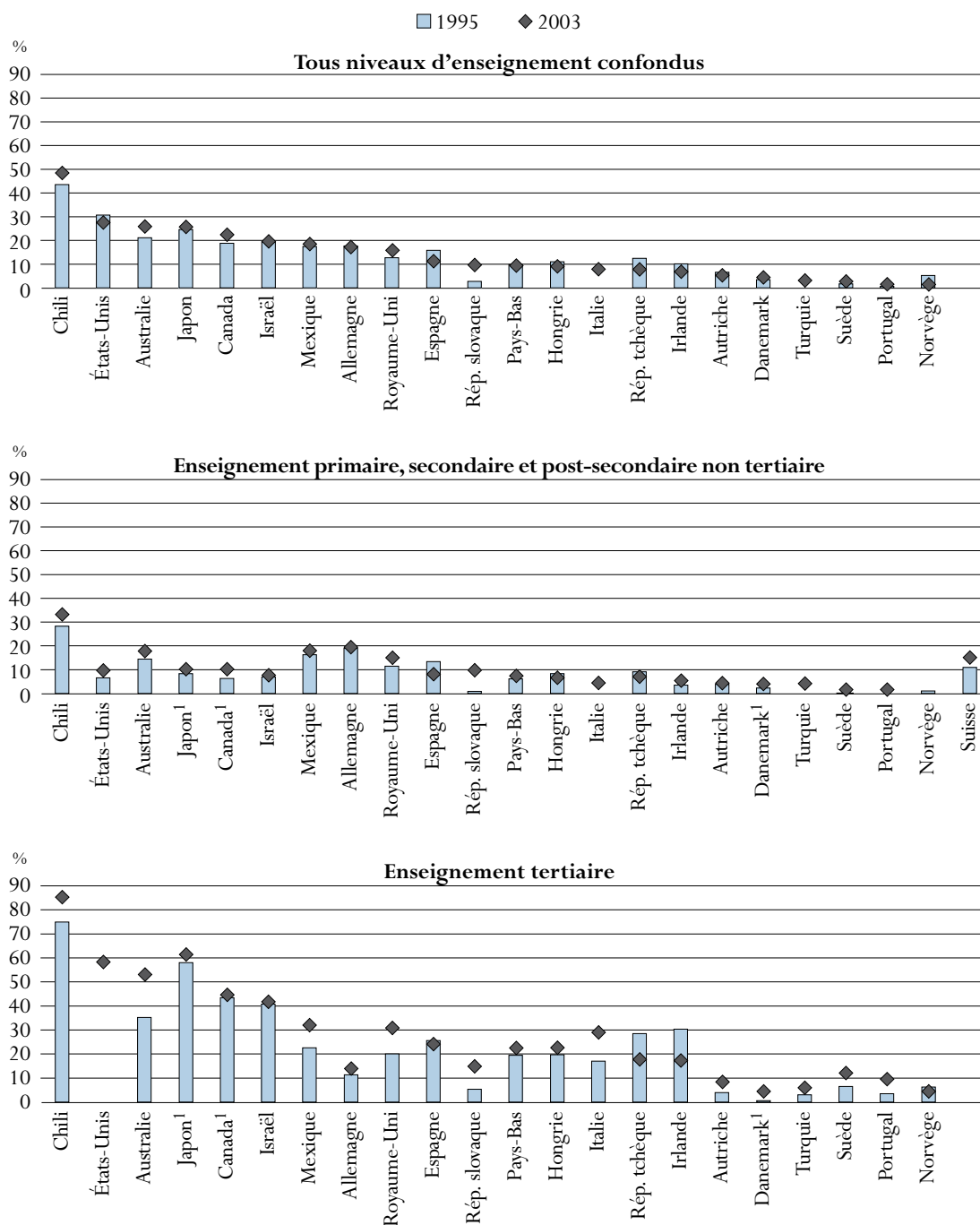
Dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Allemagne et en Grèce, la part privée des dépenses d'éducation est beaucoup plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Elle représente en moyenne plus d'un cinquième des dépenses totales destinées aux établissements à ce niveau d'enseignement. Le fort rendement privé que procure l'enseignement tertiaire, sous la forme de meilleures perspectives professionnelles et financières (voir l'indicateur A9), peut justifier une participation plus importante des individus aux coûts de l'enseignement, pour autant 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 part des dépenses d'enseignement tertiaire financée par les particuliers, les entreprises et d'autres entités privées – y compris les versements privés subventionnés – est inférieure à 5 % au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Norvège et en Turquie, mais elle dépasse 50 % en Australie, aux États-Unis et au Japon et 75 % en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.2b). En Corée, quelque 80 % des étudiants fréquentent des universités privées financées 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. Elle représente au moins 10 % du budget de l'enseignement tertiaire dans un quart des pays considérés ici (en Australie, au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, parmi les pays partenaires, en Israël).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'accroissement des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C2) résulte de la forte demande de formation, tant des individus que de la société. Mais, à l'instar de nombreuses structures et programmes, les mécanismes de financement de l'enseignement tertiaire ont été conçus pour une autre époque. En 2003, la contribution publique au financement de l'enseignement tertiaire représente en moyenne 76 % dans les pays de l'OCDE. Par ailleurs, selon la moyenne établie pour les 18 pays de l'OCDE pour lesquels des données tendanciennes sont disponibles, la part publique du financement des établissements d'enseignement tertiaire a régressé légèrement entre 1995 et 2000. Elle a également diminué aussi en 2001, en 2002 et en 2003 (voir le tableau B3.3).

**Graphique B3.3. Part privée des dépenses destinées aux établissements d'enseignement (1995, 2003)**

Pourcentage



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a. Les pays sont classés par ordre décroissant de la part privée des dépenses destinées aux établissements d'enseignement en 2003, 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/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/255532223068>

Dans la moitié des pays de l'OCDE et pays partenaires pour lesquels des données comparables sont disponibles en 1995 et 2003, la part privée du financement des établissements d'enseignement tertiaire a progressé de plus de 3 points de pourcentage. Cette hausse dépasse 9 points de pourcentage en Australie, en Italie et au Royaume-Uni et, parmi les pays partenaires, au Chili. Elle n'a sensiblement diminué qu'en Irlande, en République tchèque et, dans une moindre mesure, en Espagne et en Norvège (voir le tableau B2.2b et le graphique B3.3). En Australie, la hausse de la part des dépenses privées dans le budget de l'enseignement tertiaire observée entre 1995 et 2003 s'explique principalement par le remaniement du *Higher Education Contribution Scheme* (HECS) intervenu en 1997. Ce remaniement s'inscrit dans une réforme visant à réunir davantage de fonds pour l'enseignement tertiaire, notamment au travers de l'accroissement des contributions des étudiants pendant et après leurs études (voir l'indicateur B5).

Dans l'OCDE, les dépenses à la 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 (voir le tableau B5.2 et le graphique B5.3). 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 souvent déjà fondé un foyer et tendent à choisir l'enseignement à temps partiel ou à distance plutôt qu'un enseignement à plein temps, avec hébergement en résidence.

### **Évolution des dépenses privées en fonction de la variation du niveau réel des dépenses publiques pour 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 1995-2003 sont disponibles (voir le tableau B2.2). En fait, de nombreux pays de l'OCDE affichant les hausses les plus importantes des dépenses privées sont parmi ceux qui ont également connu la plus forte augmentation du financement public de l'éducation. Ce constat suggère que les dépenses privées destinées à l'enseignement tertiaire viennent s'ajouter aux investissements publics, et non s'y substituer. L'Australie fait figure d'exception : l'augmentation des dépenses privées s'est accompagnée d'une baisse du niveau réel des dépenses publiques dans l'enseignement tertiaire, mais aussi d'une progression sensible des subventions publiques octroyées aux étudiants.

### **Définitions et méthodologie**

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2003 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2005 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

Les parts publique et privée des dépenses destinées aux établissements d'enseignement sont exprimées en pourcentage des dépenses totales provenant des secteurs public et privé. Les

dépenses privées comprennent les dépenses privées directes destinées aux établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non compensées par des aides publiques. Les aides publiques dont peuvent bénéficier les ménages et qui sont incluses dans les dépenses privées sont 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. Ils sont également inclus dans cet indicateur.

Par « autres entités privées », on entend les entreprises privées et les organisations sans but lucratif, notamment les organisations confessionnelles, patronales et syndicales et les associations caritatives. Les interventions des entreprises privées pour financer la partie pratique des formations en alternance sont également incluses.

Les données relatives aux dépenses de 1995 proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2003 dans 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.

Il est à noter que les données figurant dans des éditions antérieures 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 (pour des précisions sur les changements introduits, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

Tableau B3.1.

**Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2003)**

*Répartition des financements public et privé au titre des établissements d'enseignement après les transferts de sources publiques, par année*

	2003					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 <sup>1</sup>			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Total du financement privé <sup>1</sup>	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
<b>Pays membres de l'OCDE</b>										
Australie	73.9	19.6	6.5	26.1	0.2	78.9	13.7	7.4	21.1	0.5
Autriche	94.5	2.5	2.9	5.5	0.9	93.4	3.4	3.2	6.6	1.5
Belgique	94.2	4.9	0.9	5.8	1.8	m	m	m	m	m
Canada <sup>2</sup>	77.4	10.4	12.2	22.6	0.4	81.2	7.7	11.1	18.8	m
Rép. tchèque	92.1	2.8	5.1	7.9	m	87.5	x(9)	x(9)	12.5	6.2
Danemark	95.5	4.5	n	4.5	m	96.5	3.5	n	3.5	n
Finlande	97.9	x(4)	x(4)	2.1	n	m	m	m	m	m
France	90.4	7.1	2.6	9.6	1.5	m	m	m	m	m
Allemagne	82.6	x(4)	11.0	17.4	n	82.3	x(9)	11.6	17.7	a
Grèce	94.5	4.9	0.6	5.5	m	m	m	m	m	m
Hongrie	90.8	3.4	5.8	9.2	n	89.0	5.0	6.0	11.0	n
Islande	91.0	9.0	m	9.0	n	m	m	m	m	m
Irlande	93.0	6.6	0.4	7.0	n	89.8	9.7	0.5	10.2	m
Italie	91.9	6.4	1.7	8.1	0.9	m	m	m	m	m
Japon	74.1	23.1	2.8	25.9	m	75.4	22.7	2.0	24.6	m
Corée	60.0	32.0	8.1	40.0	0.9	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	81.3	18.5	0.2	18.7	1.0	82.6	17.4	m	17.4	m
Pays-Bas	90.4	5.8	3.8	9.6	0.9	90.2	6.4	3.4	9.8	1.8
Nouvelle-Zélande	83.0	16.6	0.5	17.0	m	m	m	m	m	m
Norvège	98.4	1.6	m	1.6	m	94.8	x(9)	x(9)	5.2	n
Pologne	89.4	10.6	m	10.6	m	m	m	m	m	a
Portugal	98.3	1.7	m	1.7	m	99.4	0.6	m	0.6	m
Rép. slovaque	90.2	7.3	2.5	9.8	m	97.2	x(9)	x(9)	2.8	m
Espagne	88.6	10.5	0.9	11.4	0.5	84.2	x(9)	x(9)	15.8	0.4
Suède	97.1	0.1	2.8	2.9	a	98.3	0.1	1.6	1.7	m
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	96.7	1.4	1.8	3.3	n	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	84.0	13.9	2.1	16.0	0.1	87.3	x(9)	x(9)	12.7	3.5
États-Unis	72.3	19.9	7.8	27.7	m	69.3	x(9)	x(9)	30.7	m
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>88.0</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>12.0</i>	<i>0.5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>92.0</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>8.0</i>	<i>0.5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<b>Pays partenaires</b>										
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili <sup>3</sup>	51.4	46.3	2.3	48.6	0.8	56.4	42.4	1.2	43.6	m
Israël	80.2	15.1	4.7	19.8	2.3	80.5	13.0	6.4	19.5	1.3
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Y compris les subventions de sources publiques imputables aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

2. Année de référence : 2002.

3. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/255532223068>

Tableau B3.2a.

**Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, exprimée en pourcentage, selon le niveau d'enseignement (1995, 2003)**

Répartition des financements public et privé au titre des établissements d'enseignement après les transferts de sources publiques, par année

	Pré-primaire (enfants de 3 ans et plus)					Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					
	2003					2003					1995					
	Financement public	Financement privé				Financement public	Financement public	Financement privé				Financement public	Financement privé			
		Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Total du financement privé <sup>1</sup>	Privé, dont subventions publiques			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Total du financement privé <sup>1</sup>	Privé, dont subventions publiques		Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Total du financement privé <sup>1</sup>	Privé, dont subventions publiques
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)		
Pays membres de l'OCDE	Australie	71.7	27.8	0.6	28.3	n	83.7	13.7	2.6	16.3	n	85.5	10.5	4.0	14.5	0.7
	Autriche	78.8	8.2	13.0	21.2	0.4	97.2	0.8	2.0	2.8	0.7	96.2	1.9	1.9	3.8	0.6
	Belgique	97.2	2.8	m	m	0.3	95.9	4.1	m	m	1.2	m	m	m	m	m
	Canada <sup>2,3</sup>	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	91.3	3.7	5.0	8.7	x(6)	93.7	3.0	3.4	6.3	x(11)
	Rép. tchèque	95.0	1.5	3.4	5.0	m	94.5	1.4	4.1	5.5	m	90.9	x(14)	x(14)	9.1	6.8
	Danemark <sup>3</sup>	81.0	19.0	n	19.0	m	97.5	2.5	m	2.5	m	97.8	2.2	m	2.2	n
	Finlande	91.1	x(4)	x(4)	8.9	n	99.2	x(9)	x(9)	0.8	n	m	m	m	m	m
	France	95.6	4.4	n	4.4	n	92.4	6.0	1.6	7.6	1.5	m	m	m	m	m
	Allemagne	72.1	x(4)	x(4)	27.9	n	82.1	x(9)	16.3	17.9	n	81.0	x(14)	x(14)	19.0	a
	Grèce	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	93.0	7.0	m	7.0	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	93.7	4.7	1.6	6.3	n	94.9	2.6	2.5	5.1	n	91.7	4.4	3.9	8.3	n
	Islande <sup>3</sup>	66.5	33.5	m	33.5	n	98.4	1.6	m	1.6	n	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	96.2	x(9)	x(9)	3.8	m	96.5	x(14)	x(14)	3.5	m
	Italie	90.6	9.4	n	9.4	0.3	97.1	2.8	0.1	2.9	n	m	m	m	m	m
	Japon <sup>3</sup>	50.6	42.7	6.7	49.4	m	91.3	7.7	0.9	8.7	m	91.7	7.7	0.5	8.3	m
	Corée	31.7	65.7	2.5	68.3	3.7	79.3	19.1	1.6	20.7	0.9	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	85.9	14.0	0.1	14.1	0.3	83.5	16.3	0.1	16.5	1.1	83.8	16.2	m	16.2	m
	Pays-Bas	97.0	0.6	2.4	3.0	a	94.1	4.2	1.7	5.9	0.7	93.9	5.1	1.0	6.1	1.4
	Nouvelle-Zélande	61.2	34.0	4.8	38.8	m	90.5	9.1	0.4	9.5	m	m	m	m	m	m
Norvège	84.6	15.4	m	15.4	n	m	m	m	m	m	99.0	x(14)	x(14)	1.0	x(11)	
Pologne	85.5	14.5	m	14.5	m	96.9	3.1	m	3.1	m	m	m	m	m	m	
Portugal	m	m	m	m	m	99.9	0.1	m	0.1	m	100.0	n	a	n	m	
Rép. slovaque <sup>3</sup>	85.5	14.0	0.5	14.5	a	91.8	6.9	1.4	8.2	m	99.1	x(14)	x(14)	0.9	m	
Espagne	87.2	12.8	m	12.8	n	93.4	6.6	m	6.6	n	86.6	12.5	0.9	13.4	m	
Suède	100.0	n	n	n	n	99.9	0.1	a	0.1	a	99.9	0.2	a	0.2	m	
Suisse	m	m	m	m	m	86.4	n	13.6	13.6	0.7	89.1	n	10.9	10.9	1.1	
Turquie	m	m	m	m	m	97.4	m	2.6	2.6	a	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni	94.6	5.4	n	5.4	a	86.5	13.5	n	13.5	n	88.5	11.5	n	11.5	n	
États-Unis	76.6	x(4)	x(4)	23.4	a	91.9	x(9)	x(9)	8.1	a	93.4	x(14)	x(14)	6.6	m	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>81.5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>18.5</i>	<i>0.3</i>	<i>92.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>7.4</i>	<i>0.4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>89.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>10.3</i>	<i>0.4</i>	<i>94.6</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>5.5</i>	<i>0.4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili <sup>4</sup>	65.5	34.5	0.1	34.5	m	68.3	28.3	3.3	31.7	m	71.8	27.5	0.7	28.2	m
	Israël	78.0	20.5	1.5	22.0	m	93.8	4.3	1.8	6.2	1.4	93.1	3.5	3.4	6.9	0.8
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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) et les financements publics directs (colonnes 1, 6 et 11).

2. Année de référence : 2002.

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/25532223068>

Tableau B3.2b.

**Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire,  
exprimée en pourcentage (1995, 2003)**

*Répartition des financements public et privé au titre des établissements d'enseignement après les transferts de sources publiques, par année*

		Enseignement tertiaire									
		2003					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 <sup>1</sup>			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Total du financement privé <sup>1</sup>	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
Pays membres de l'OCDE	Australie	48.0	34.8	17.2	52.0	0.9	64.8	20.0	15.2	35.2	n
	Autriche	92.7	5.9	1.4	7.3	1.6	96.1	1.9	2.0	3.9	4.6
	Belgique	86.7	8.8	4.5	13.3	4.7	m	m	m	m	m
	Canada <sup>2,3</sup>	56.4	20.6	23.0	43.6	0.9	56.6	16.7	26.7	43.4	22.3
	Rép. tchèque	83.3	7.3	9.4	16.7	m	71.5	3.3	25.2	28.5	8.7
	Danemark	96.7	3.3	n	3.3	m	99.4	0.6	n	0.6	n
	Finlande	96.4	x(4)	x(4)	3.6	n	m	m	m	m	m
	France	81.3	11.8	6.9	18.7	2.3	m	m	m	m	m
	Allemagne	87.1	x(4)	x(4)	12.9	n	88.6	x(9)	x(9)	11.4	a
	Grèce	97.4	0.4	2.2	2.6	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	78.5	5.3	16.2	21.5	n	80.3	4.8	14.9	19.7	n
	Islande <sup>3</sup>	88.7	11.3	m	11.3	n	m	m	m	m	m
	Irlande	83.8	14.7	1.5	16.2	4.2	69.7	28.3	2.0	30.3	m
	Italie	72.1	18.9	9.0	27.9	4.5	82.9	12.7	4.4	17.1	0.1
	Japon <sup>3</sup>	39.7	60.3	x(2)	60.3	m	42.0	58.0	x(7)	58.0	m
	Corée	23.2	56.7	20.2	76.8	0.7	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	69.1	30.4	0.5	30.9	0.8	77.4	22.6	m	22.6	m
	Pays-Bas	78.6	11.5	9.9	21.4	1.5	80.6	10.1	9.3	19.4	2.5
	Nouvelle-Zélande	61.5	38.5	m	38.5	m	m	m	m	m	m
	Norvège	96.7	3.3	m	3.3	m	93.7	x(9)	x(9)	6.3	n
	Pologne	69.0	31.0	m	31.0	m	m	m	m	m	m
	Portugal	91.5	8.5	m	8.5	m	96.5	3.5	m	3.5	m
	Rép. slovaque <sup>3</sup>	86.2	6.0	7.8	13.8	m	94.6	x(9)	x(9)	5.4	m
	Espagne	76.9	19.4	3.7	23.1	2.0	74.4	19.4	6.2	25.6	2.0
	Suède	89.0	n	11.0	11.0	a	93.6	n	6.4	6.4	a
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	95.2	4.8	m	4.8	m	97.0	3.0	m	3.0	0.7
Royaume-Uni	70.2	18.5	11.2	29.8	0.6	80.0	x(9)	x(9)	20.0	n	
États-Unis	42.8	36.7	20.4	57.2	m	m	m	m	m	m	
	<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>76.4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>23.6</i>	<i>1.5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
	<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>84.3</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>15.7</i>	<i>1.2</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili <sup>4</sup>	15.8	83.3	0.9	84.2	2.5	25.1	72.5	2.4	74.9	m
	Israël	59.3	29.6	11.1	40.7	5.6	59.2	24.3	16.5	40.8	3.0
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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) et les financements publics directs (colonnes 1 et 6).

2. Année de référence : 2002.

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/255532223068>

Tableau B3.3.  
Évolution de la part relative des dépenses publiques<sup>1</sup> au titre des établissements d'enseignement tertiaire  
(1995, 2000, 2001, 2002, 2003)

	1995 (%)	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)
<b>Pays membres de l'OCDE</b>					
Australie	64.8	51.0	51.3	48.7	48.0
Autriche	96.1	96.3	94.6	91.6	92.7
Belgique	m	m	84.1	86.0	86.7
Canada	56.6	61.0	58.6	m	56.4
Rép. tchèque	71.5	85.4	85.3	87.5	83.3
Danemark	99.4	97.6	97.8	97.9	96.7
Finlande	m	97.2	96.5	96.3	96.4
France	m	85.8	85.6	85.7	m
Allemagne	88.6	91.8	91.3	91.6	87.1
Grèce	m	99.7	99.6	99.6	97.4
Hongrie	80.3	76.7	77.6	78.7	78.5
Islande	m	94.9	95.0	95.6	88.7
Irlande	69.7	79.2	84.7	85.8	83.8
Italie	82.9	77.5	77.8	78.6	72.1
Japon	42.0	44.9	43.1	41.5	39.7
Corée	m	23.3	15.9	14.9	23.2
Luxembourg	m	m	m	m	m
Mexique	77.4	79.4	70.4	71.0	69.1
Pays-Bas	80.6	78.2	78.2	78.1	78.6
Nouvelle-Zélande	m	m	m	62.5	61.5
Norvège	93.7	96.3	96.9	96.3	96.7
Pologne	m	m	m	69.7	69.0
Portugal	96.5	92.5	92.3	91.3	91.5
Rép. slovaque	94.6	91.2	93.3	85.2	86.2
Espagne	74.4	74.4	75.5	76.3	76.9
Suède	93.6	88.1	87.7	90.0	89.0
Suisse	m	m	m	m	m
Turquie	97.0	95.4	95.8	90.1	95.2
Royaume-Uni	80.0	67.7	71.0	72.0	70.2
États-Unis	m	m	m	45.1	42.8
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>81.2</i>	<i>80.2</i>	<i>80.0</i>	<i>78.1</i>	<i>76.2</i>
<i>Moyenne des 18 pays membres de l'OCDE dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence</i>	<i>82.6</i>	<i>81.3</i>	<i>81.4</i>	<i>80.7</i>	<i>79.7</i>
<i>Moyenne des 13 pays de l'UE-19 dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence</i>	<i>85.6</i>	<i>84.4</i>	<i>85.2</i>	<i>85.0</i>	<i>83.6</i>
<b>Pays partenaires</b>					
Brésil	m	m	m	m	m
Chili	25.1	18.3	19.6	17.0	15.8
Israël	59.2	56.5	56.8	53.4	59.3
Fédération de Russie	m	m	m	m	m

1. Les dépenses de sources internationales sont exclues des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/255532223068>





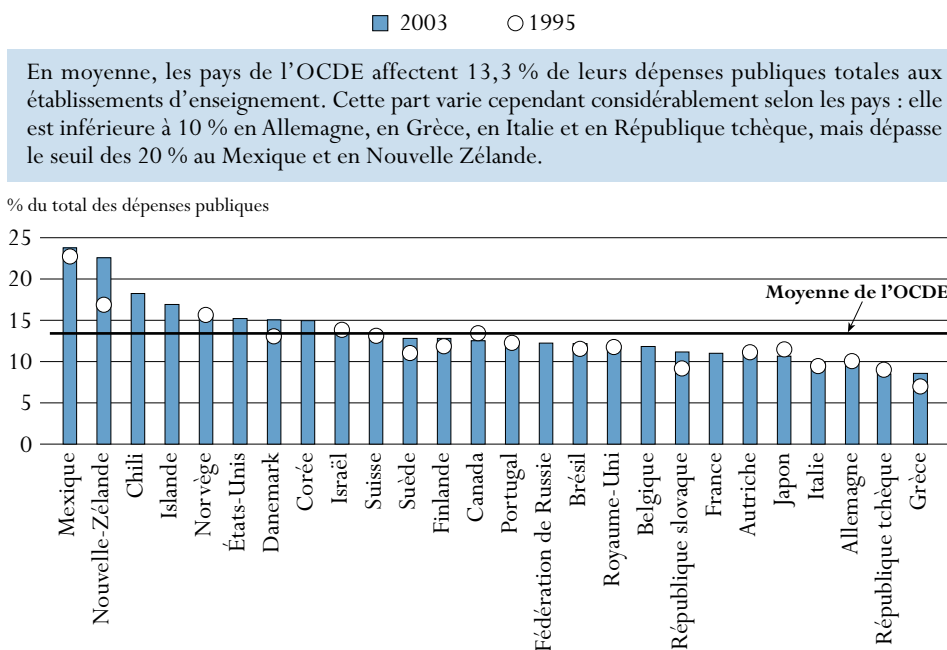
## DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES D'ÉDUCATION

La part des dépenses publiques d'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques donne des indications sur la priorité accordée à 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 fournit donc des éléments de référence pour d'autres indicateurs concernant 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.

### Points clés

#### Graphique B4.1. Total des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques (1995, 2003)

Ce graphique présente les dépenses publiques directes destinées aux établissements d'enseignement et les aides publiques versées aux ménages (dont les subventions pour frais de subsistance) et à d'autres entités privées en pourcentage des dépenses publiques totales, selon le niveau d'enseignement et l'année. Il convient de l'interpréter compte tenu de l'étendue des compétences et des responsabilités du secteur public dans chaque pays.



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des dépenses publiques destinées aux établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus, dans les dépenses publiques totales en 2003.

Source : OCDE. Tableau B4.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/757420755643>

## Autres faits marquants

- Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE où l'engagement public dans d'autres secteurs est limité.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le 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 de scolarisation partout très élevés à ces niveaux, mais aussi par une contribution privée généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Ce ratio varie selon les pays : il est inférieur à 2 au Canada, Danemark et en Finlande, mais est supérieur à 5 en Corée et, dans les pays partenaires, au Chili, des pays où la part des fonds privés est relativement importante dans l'enseignement tertiaire.
- Dans l'ensemble, les budgets publics ont régressé en pourcentage du PIB entre 1995 et 2003. L'éducation tend à représenter une part croissante de l'ensemble des dépenses publiques dans la plupart des pays, bien que la part des budgets publics réservée à l'éducation progresse à un rythme moins soutenu que le PIB. Le Danemark, la Grèce, la Nouvelle Zélande, la République slovaque et la Suède ont connu une revalorisation particulièrement importante du financement public en faveur de l'éducation.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 83 % des dépenses publiques d'éducation sont transférés aux établissements publics. Dans trois quarts des pays de l'OCDE et, dans les pays partenaires, au Brésil, la part des dépenses publiques qui est transférée aux établissements publics dépasse 80 %. La part des dépenses publiques qui est transférée vers le secteur privé est plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Elle atteint 28 % selon la moyenne calculée compte tenu des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles.

## Contexte

Si le bénéfice public tiré de la fourniture d'un service est supérieur au bénéfice privé, le marché seul peut ne pas être en mesure de fournir ce service de manière adéquate. L'implication des pouvoirs publics peut alors se révéler nécessaire. Dans tous les pays, les autorités publiques interviennent pour financer ou orienter l'offre de services liés à l'éducation. Étant donné que rien ne garantit que le secteur privé offre aux individus un accès équitable à l'éducation, le financement public permet d'assurer cet accès à tous.

Cet indicateur étudie les dépenses publiques d'éducation et leur variation dans le temps, en valeur absolue et en pourcentage des dépenses publiques totales. Depuis 1995 environ, la plupart des pays de l'OCDE ont 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. Pour analyser cette évolution, cet indicateur évalue la variation des dépenses publiques en éducation, en valeur absolue et par rapport à celle des budgets publics.

## Observations et explications

### Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

L'investissement public total dans l'éducation comprend les dépenses publiques directes destinées aux 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 les aides publiques aux ménages dont l'usage n'est pas reversé aux établissements d'enseignement, telles que les subventions pour frais de subsistance.

L'affectation des fonds publics à l'éducation varie selon les pays de l'OCDE. Les ressources publiques peuvent être allouées aux établissements d'enseignement, soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire des ménages ou au travers de programmes gouvernementaux. Elles peuvent aussi être limitées à l'acquisition de services d'éducation ou être destinées au financement des frais de subsistance des élèves/étudiants.

L'ensemble des dépenses publiques, hors éducation, inclut le service de la dette (paiement des intérêts de la dette) qui n'est pas pris en compte dans les dépenses publiques d'éducation, car certains pays ne peuvent établir la distinction entre le coût de la dette de l'éducation et celui des autres secteurs. En conséquence, la part des dépenses d'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques peut être sous-estimée dans les pays où le service de la dette représente une forte proportion des dépenses publiques totales.

Pour obtenir une vue d'ensemble de l'investissement dans l'éducation, il est important d'étudier l'investissement public à la lumière de l'investissement privé, ce qui fait l'objet de l'indicateur B3.

### Niveau global de ressources publiques investies dans l'éducation

En 2003, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 13,3 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. Cette part varie sensiblement selon les pays : de moins de 10 % en Allemagne, en Grèce, en Italie et en République tchèque à plus de 20 % au Mexique et en Nouvelle Zélande

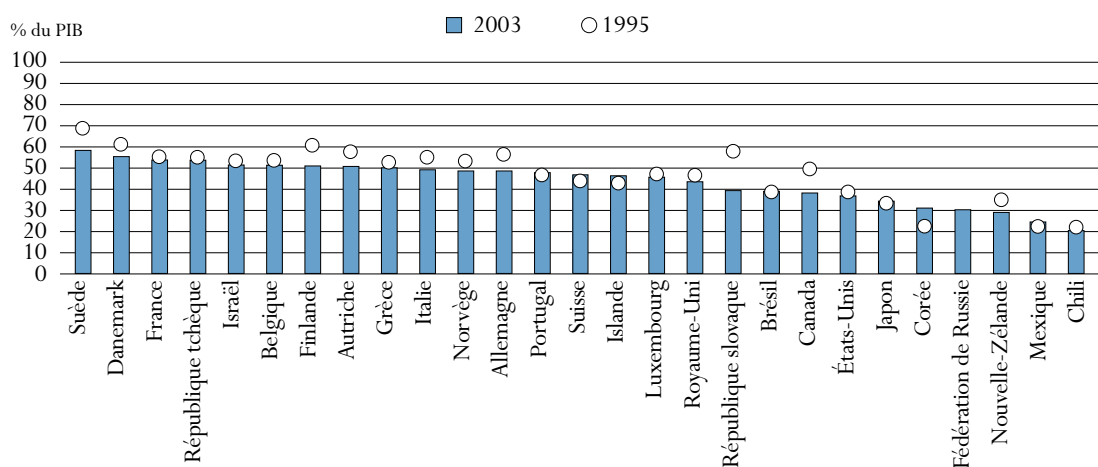
(voir le graphique B4.1). À l'instar du rapport entre les dépenses d'éducation et le PIB par habitant, ces valeurs doivent être interprétées relativement aux effectifs d'élèves/étudiants et aux taux de scolarisation.

La part du financement public des divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. En 2003, les pays de l'OCDE et les pays partenaires ont affecté une part de leurs dépenses publiques totales comprise entre 5,3 % (la Grèce) et 16,3 % (le Mexique) à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et variant entre 1,6 % (l'Italie) et 5,5 % (la Nouvelle Zélande) pour l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont en moyenne trois fois plus élevées que pour l'enseignement tertiaire, principalement en raison des taux de scolarisation (voir l'indicateur C1), mais aussi à cause de la contribution privée généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Ce rapport varie selon les pays : il est inférieur à 2 au Canada, au Danemark et en Finlande mais dépasse 5 en Corée, et, dans les pays partenaires, au Chili. Dans ces deux derniers pays, ces valeurs reflètent la proportion relativement élevée de fonds privés 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 où l'engagement public est faible dans d'autres secteurs. La part des dépenses publiques d'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques doit aussi être étudiée au regard du niveau relatif des budgets publics (dépenses publiques rapportées au PIB).

Cette mise en regard montre de toute évidence que même les pays de l'OCDE 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 et le Mexique 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). Parmi les pays partenaires, une situation similaire se retrouve au Chili.

**Graphique B4.2. Total des dépenses publiques en pourcentage du PIB (1995, 2003)**



*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 du total des dépenses publiques en pourcentage du PIB en 2003.

Source : OCDE. Annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/757420755643>

Malgré l'absence de tendances nettes, les pays où les montants des dépenses publiques sont importants consacrent généralement une moindre partie de leur budget à l'éducation : parmi les dix pays ayant le plus haut niveau de dépenses publiques, seuls deux, le Danemark et, dans les pays partenaires, Israël, figurent parmi les dix pays consacrant les plus grandes proportions de leur budget à l'éducation (voir les graphiques B4.1 et B4.2).

En règle générale, entre 1995 et 2003, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme plus rapide que les dépenses totales, mais plus lent que les ressources nationales. Le processus de consolidation budgétaire n'a épargné aucun secteur, pas même l'éducation. Toutefois, dans tous les pays, excepté au Canada, au Japon et en République tchèque, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme au moins aussi soutenu que celles consacrées aux autres secteurs publics entre 1995 et 2003. En moyenne, la part des budgets publics réservée à l'éducation est passée de 12 % en 1995 à 13,3 % en 2003. Les augmentations les plus fortes de la part des dépenses d'éducation ont été enregistrées au Danemark (de 12,7 à 15,1 %), en Grèce (de 6,6 à 8,6 %), en Nouvelle Zélande (de 16,5 à 22,6 %) en République slovaque (de 8,8 à 11,2 %) et en Suède (de 10,7 à 12,8 %).

### Répartition des dépenses publiques entre le secteur public et le secteur privé

Dans les pays de l'OCDE, la plus grande partie des fonds publics destinés à l'éducation est consacrée aux établissements publics. La part des dépenses publiques d'éducation destinée aux établissements publics égale 83 % en moyenne. Dans trois quarts des pays de l'OCDE et, dans les pays partenaires, au Brésil, la part des dépenses publiques affectée aux établissements publics dépasse 80 %. Dans un certain nombre de pays cependant, une part significative des ressources publiques est allouée aux établissements privés, soit directement, soit sous forme de subventions aux ménages qui les versent à l'établissement de leur choix : plus de 20 % des dépenses publiques vont (directement ou indirectement) au secteur privé au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël. En Belgique et aux Pays-Bas, plus de la moitié des budgets publics est allouée à des institutions subventionnées par l'État, gérées par des entités privées mais fonctionnant sous l'égide du système d'enseignement normal (voir le tableau B4.2).

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 11 % de leurs dépenses publiques destinées aux établissements d'enseignement à des établissements privés. La Belgique et les Pays-Bas sont les deux seuls pays où plus de la moitié du budget public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est transféré à des établissements gérés par le secteur privé. Les transferts publics aux ménages et à d'autres entités privées sont plutôt rares à ces niveaux d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, ces transferts représentent quelque 3 % en moyenne. Ils ne dépassent les 10 % qu'au Danemark.

Dans l'enseignement tertiaire, les établissements publics bénéficient de la plus grande partie des budgets publics, mais la part allouée au secteur privé est plus élevée que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Elle atteint 28 % en moyenne dans les pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles. Toutefois, la part des budgets publics transférée au secteur privé varie considérablement d'un pays à l'autre. Au Royaume-Uni (où aucun établissement tertiaire ne relève du secteur public), en Belgique, aux Pays-Bas et, dans un pays partenaire, Israël, les établissements gérés par le secteur privé absorbent plus de la moitié

des budgets publics. La part des budgets publics transférée indirectement au secteur privé est plus élevée dans l'enseignement tertiaire, car les transferts publics aux ménages sont plus fréquents à ce niveau d'enseignement. En moyenne, 17 % des dépenses publiques sont indirectement transférées vers le secteur privé dans l'enseignement tertiaire. Ces transferts correspondent en partie aux aides financières accordées aux étudiants sous la forme de bourses, de prêts d'études et autres allocations (voir l'indicateur B5). La part des budgets publics transférée indirectement vers le secteur privé dépasse les 30 % en Australie, au Danemark, en Norvège et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, au Chili.

### Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2003 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2005 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)). 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 destinées aux établissements d'enseignement ainsi que les aides publiques pour frais de subsistance et autres dépenses privées en dehors des établissements d'enseignement. Elles incluent aussi les dépenses d'éducation de toutes les entités publiques, dont les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les gouvernements locaux et régionaux et les autres instances publiques.

Les dépenses publiques totales correspondent à la somme des dépenses non remboursables (dépenses courantes et dépenses en capital) à tous les niveaux de l'exécutif (central, régional et local). Les dépenses courantes incluent les dépenses de consommation finale, les intérêts afférents à la dette publique, 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 1993.

La définition des établissements publics, des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants figure dans le glossaire, à l'adresse [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006).

Les données figurant dans des éditions antérieures 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 l'OCDE sur la comparabilité des dépenses (pour plus de précisions sur les changements introduits, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

### Autres références

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web :  
<http://dx.doi.org/10.1787/757420755643>

- **Tableau B4.3a. Provenance initiale et utilisation définitive du financement des dépenses publiques d'éducation, par niveau de gouvernement, pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2003)**
- **Tableau B4.3b. Provenance initiale et utilisation définitive du financement des dépenses publiques d'éducation, par niveau de gouvernement, pour l'enseignement tertiaire (2003)**

Tableau B4.1.

**Total des dépenses publiques d'éducation (1995, 2003)**

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 du total des dépenses publiques, selon le niveau d'enseignement et l'année

	Dépenses publiques <sup>1</sup> d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques				Dépenses publiques <sup>1</sup> d'éducation en pourcentage du PIB			
	2003			1995	2003			1995
	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus
<b>Pays membres de l'OCDE</b>								
Australie	m	m	m	13.7	3.6	1.1	4.8	5.0
Autriche	7.5	2.5	10.8	10.8	3.8	1.3	5.5	6.0
Belgique	7.9	2.6	11.8	m	4.0	1.3	6.1	m
Canada <sup>2,3</sup>	8.2	4.3	12.5	13.1	3.3	1.7	5.0	6.5
Rép. tchèque	5.7	1.8	8.5	8.7	3.1	0.9	4.5	4.6
Danemark <sup>3</sup>	8.8	4.5	15.1	12.7	4.8	2.5	8.3	7.7
Finlande	8.0	4.1	12.8	11.5	4.1	2.1	6.5	6.8
France	7.5	2.2	11.0	m	4.0	1.2	5.9	m
Allemagne	6.3	2.5	9.7	9.7	3.1	1.2	4.7	4.6
Grèce	5.3	2.5	8.0	6.6	2.6	1.5	4.3	3.1
Hongrie	m	m	m	12.9	3.7	1.2	5.9	5.3
Islande <sup>3</sup>	11.9	2.9	17.0	m	5.6	1.4	7.8	m
Irlande	m	m	m	12.2	3.2	1.1	4.4	5.0
Italie	7.4	1.6	9.9	9.1	3.6	0.8	4.9	4.9
Japon <sup>3</sup>	7.9	1.8	10.7	11.1	2.7	0.6	3.7	3.6
Corée	11.5	2.0	15.0	m	3.5	0.6	4.6	m
Luxembourg <sup>3</sup>	8.9	m	m	m	4.1	m	m	m
Mexique	16.3	4.0	23.8	22.4	4.0	1.0	5.8	4.6
Pays-Bas	m	m	m	m	3.4	1.3	5.1	5.1
Nouvelle-Zélande	16.1	5.5	22.6	16.5	4.8	1.6	6.8	5.6
Norvège	9.9	4.8	15.7	15.3	4.8	2.3	7.6	7.4
Pologne	m	m	m	11.9	4.2	1.1	5.8	5.3
Portugal <sup>3</sup>	8.9	2.2	12.4	11.9	4.2	1.1	5.9	5.4
Rép. slovaque <sup>3</sup>	7.3	2.2	11.2	8.8	2.9	0.9	4.4	5.0
Espagne	m	m	m	10.6	2.8	1.0	4.3	4.6
Suède	8.3	3.7	12.8	10.7	4.8	2.2	7.5	7.2
Suisse	8.8	3.5	13.0	12.8	4.1	1.6	6.0	5.4
Turquie	m	m	m	m	2.5	1.2	3.7	2.4
Royaume-Uni	8.8	2.4	11.9	11.4	4.0	1.1	5.4	5.2
États-Unis	10.4	4.0	15.2	m	3.9	1.5	5.7	m
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>9.0</i>	<i>3.1</i>	<i>13.3</i>	<i>12.0</i>	<i>3.8</i>	<i>1.3</i>	<i>5.5</i>	<i>5.3</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>7.6</i>	<i>2.7</i>	<i>11.2</i>	<i>10.6</i>	<i>3.7</i>	<i>1.3</i>	<i>5.5</i>	<i>5.4</i>
<b>Pays partenaires</b>								
Brésil <sup>2</sup>	8.8	2.5	12.2	11.2	3.4	1.0	4.7	3.9
Chili <sup>4</sup>	14.0	2.6	18.3	m	2.8	0.5	3.7	m
Israël	8.9	2.5	13.7	13.5	4.6	1.3	7.0	7.0
Fédération de Russie	6.9	2.3	12.3	m	2.1	0.7	3.7	m

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. Année de référence : 2002.

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/757420755643>



Tableau B4.2.  
**Répartition du total des dépenses publiques d'éducation (2003)**

Dépenses publiques d'éducation transférées aux établissements d'enseignement et transferts publics au secteur privé, exprimées en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation, par niveau d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus		
	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paielements et transferts publics indirects au secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paielements et transferts publics indirects au secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paielements et transferts publics indirects au secteur privé
<b>Pays membres de l'OCDE</b>									
Australie	77.1	19.7	3.1	65.0	n	35.0	x	x	10.7
Autriche	98.4	0.3	1.3	81.3	0.7	18.0	93.2	1.6	5.2
Belgique	44.8	52.7	2.5	35.2	48.9	15.8	43.9	50.9	5.1
Canada <sup>1,2</sup>	98.1	1.9	m	77.6	0.4	22.0	91.1	1.4	7.6
Rép. tchèque	91.5	3.6	4.9	92.8	1.0	6.2	92.6	2.8	4.6
Danemark <sup>2</sup>	79.3	6.4	14.3	67.8	n	32.2	76.5	3.9	19.6
Finlande	90.8	5.9	3.3	74.4	7.7	17.9	85.7	6.5	7.8
France	84.3	12.6	3.1	86.6	5.2	8.2	85.7	10.5	3.8
Allemagne	83.2	12.0	4.8	81.6	1.2	17.2	80.6	11.9	7.5
Grèce	99.7	a	0.3	94.0	a	6.0	97.9	a	2.1
Hongrie	85.1	9.2	5.7	80.5	4.7	14.7	86.0	7.3	6.7
Islande <sup>2</sup>	95.0	1.4	3.6	68.0	7.9	24.1	90.0	2.4	7.6
Irlande	95.6	n	4.4	86.2	n	13.8	93.3	n	6.7
Italie	95.2	2.8	2.0	81.2	1.8	17.0	92.9	2.5	4.6
Japon <sup>2</sup>	96.3	3.5	0.2	68.6	12.8	18.6	90.7	6.1	3.3
Corée	82.8	15.4	1.8	61.9	33.5	4.6	81.2	16.6	2.3
Luxembourg <sup>2</sup>	97.7	m	2.3	m	m	m	m	m	m
Mexique	94.6	n	5.3	94.1	n	5.9	95.1	n	4.9
Pays-Bas	22.9	70.6	6.5	a	74.1	25.9	17.5	71.4	11.1
Nouvelle-Zélande	89.0	3.7	7.3	55.1	1.5	43.4	79.7	4.3	16.1
Norvège	88.0	6.4	5.6	59.6	3.7	36.7	78.1	6.6	15.3
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal <sup>2</sup>	92.5	6.1	1.4	97.4	m	2.6	92.4	6.1	1.5
Rép. slovaque <sup>2</sup>	93.8	4.2	2.0	91.5	a	8.5	94.2	2.8	3.0
Espagne	84.6	14.1	1.3	90.1	2.0	7.9	86.2	11.0	2.8
Suède	87.3	6.4	6.3	66.9	4.7	28.4	81.5	6.2	12.3
Suisse	90.5	7.3	2.2	93.6	4.5	2.0	91.3	6.5	2.2
Turquie	99.2	m	0.8	86.7	0.1	13.2	95.1	n	4.8
Royaume-Uni	76.7	23.2	0.2	a	75.3	24.7	63.0	32.0	5.0
États-Unis	99.8	0.2	a	70.3	11.8	17.8	91.5	3.8	4.7
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>86.7</b>	<b>10.7</b>	<b>3.4</b>	<b>71.7</b>	<b>11.2</b>	<b>17.4</b>	<b>83.2</b>	<b>10.2</b>	<b>6.7</b>
<b>Moyenne de l'UE-19</b>	<b>83.5</b>	<b>13.5</b>	<b>3.7</b>	<b>71.0</b>	<b>14.2</b>	<b>15.6</b>	<b>80.2</b>	<b>13.4</b>	<b>6.4</b>
<b>Pays partenaires</b>									
Brésil <sup>1</sup>	95.0	a	5.0	88.0	a	12.0	93.5	a	6.5
Chili <sup>3</sup>	61.0	38.5	0.5	34.6	30.7	34.6	57.8	36.9	5.3
Israël	73.8	24.7	1.5	5.1	84.9	10.1	63.3	33.6	3.1
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2002.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2004.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eaq2006](http://www.oecd.org/edu/eaq2006)).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/757420755643>

## FRAIS DE SCOLARITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET AIDES PUBLIQUES AUX ÉTUDIANTS ET AUX MÉNAGES

Cet indicateur étudie la relation entre les frais de scolarité annuels demandés par les établissements d'enseignement, les dépenses publiques directes et indirectes destinées aux établissements et les aides publiques accordées aux ménages pour les frais de subsistance des étudiants. Il se penche également sur la question de savoir si les aides financières aux ménages sont accordées sous la forme d'allocations ou de prêts. Est-il approprié de privilégier les bourses, les prêts et autres allocations dans les pays où les établissements réclament des frais de scolarité plus élevés ? Les prêts contribuent-ils à accroître l'efficacité de l'investissement financier dans l'éducation et à transférer une partie du coût de l'éducation aux bénéficiaires de cet investissement ? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations pour encourager les étudiants de condition modeste à poursuivre leurs études ? Sans pouvoir répondre à toutes ces questions, cet indicateur décrit les politiques que les différents pays de l'OCDE appliquent en matière de frais de scolarité et d'aides aux ménages.

### Points clés

#### Graphique B5.1. Frais de scolarité demandés par les établissements publics d'enseignement tertiaire de type A (année scolaire 2003/2004)

Le graphique montre les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire de type A aux étudiants nationaux scolarisés à temps plein. Ces frais sont convertis en équivalents USD sur la base des PPA. Dans les pays indiqués en caractères gras, les frais de scolarité portent sur les établissements publics, bien que plus de deux tiers des étudiants soient inscrits dans un établissement privé indépendant ou subventionné par l'État.

Les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire de type A varient considérablement dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires. Les établissements publics ne réclament pas de frais de scolarité dans sept pays OCDE. À titre de comparaison, les frais de scolarité demandés aux étudiants nationaux dépassent la barre des 2 000 USD par an dans un tiers des pays. Parmi les 19 pays membres de l'UE considérés ici, les Pays-Bas et le Royaume-Uni sont les seuls où les établissements subventionnés par l'État réclament aux étudiants nationaux, scolarisés à temps plein, des frais de scolarité supérieurs à 1 000 USD.



Remarque : Ce graphique ne tient pas compte des bourses, subventions ou prêts qui peuvent rembourser tout ou partie des frais de scolarité de l'étudiant bénéficiaire.

1. Les établissements publics n'existent pas à ce niveau d'enseignement ; tous les étudiants sont scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État.

Source : OCDE. Tableau B5.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/500253272554>

### Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE où les étudiants doivent s'acquitter de frais de scolarité, les aides publiques sont essentielles, car elles permettent aux individus de faire des études quelle que soit leur situation financière. Par exemple, en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni et, dans les pays partenaires, au Chili, des aides publiques strictement réglementées sont destinées au financement des établissements d'enseignement.
- De modestes frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire de type A ne vont pas nécessairement de pair avec de faibles aides publiques aux étudiants et aux ménages. À l'exception de l'Islande, tous les pays nordiques, où les établissements ne réclament pas de frais de scolarité, consacrent plus de 10 % de leurs dépenses publiques totales destinées à l'enseignement tertiaire à des bourses et autres allocations pour aider les étudiants à financer leurs frais de subsistance.
- En moyenne, 17 % du budget public de l'enseignement tertiaire est consacré aux aides aux étudiants, aux ménages et à d'autres entités privées. Cette part est égale ou supérieure à 28 % en Australie, au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili.
- Les prêts d'études peuvent être subventionnés dans des pays où le taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est élevé. Il est intéressant de constater par exemple que certains pays de l'OCDE qui font état des subventions les plus importantes sous la forme de prêts d'études dans l'enseignement tertiaire, en l'occurrence l'Australie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Suède, figurent aussi parmi ceux qui affichent les taux d'accès les plus élevés à ce niveau d'enseignement.

## Contexte

Les choix des décideurs concernant les frais de scolarité pratiqués dans les établissements tertiaires ont un impact à la fois sur les coûts à charge des étudiants et sur les budgets des établissements. Comme les aides publiques aux étudiants et aux ménages couvrent une partie du coût privé de l'éducation et des dépenses annexes, elles constituent des leviers politiques que les pouvoirs publics peuvent actionner pour encourager les individus à poursuivre des études, en particulier ceux issus de familles modestes, et, de cette façon, promouvoir l'accès à l'enseignement et l'égalité des chances. Dans ce contexte, l'efficacité des aides publiques doit aussi être évaluée au regard des indicateurs de scolarisation, d'assiduité et d'obtention de diplômes. Les aides publiques jouent de plus un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement.

Financer les établissements d'enseignement par l'intermédiaire des étudiants peut également avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements. En outre, les aides publiques peuvent être un substitut au travail, permettant aux étudiants 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 de les en dispenser totalement.

Le soutien financier apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : des subventions attribuées selon le critère de ressources, des allocations familiales versées à tous les étudiants, des allègements fiscaux accordés aux étudiants ou à leurs parents et d'autres transferts aux ménages. Les aides accordées sous conditions de ressources ont plus de chance d'encourager les jeunes ayant de faibles revenus à poursuivre des études que les aides accordées sans conditions particulières, comme les allègements fiscaux ou les allocations familiales. Celles-ci peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités entre les ménages qui ont des enfants scolarisés ou pas.

## Observations et explications

### Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente les frais de scolarité moyens demandés par les établissements publics et privés d'enseignement tertiaire de type A, non par type de programme, mais par type d'établissement, et montre les proportions d'étudiants qui peuvent ou non prétendre à des bourses ou à des allocations pour financer tout ou partie de leurs frais de scolarité. Les montants des frais de scolarité ainsi que les proportions d'étudiants doivent être interprétés avec précaution car ils correspondent à des moyennes pondérées pour les principaux programmes d'enseignement tertiaire de type A et ne couvrent pas tous les types d'établissements d'enseignement.

Cet indicateur mesure aussi la part des dépenses publiques d'éducation transférée aux étudiants, à leur famille et à d'autres entités privées. Certains de ces transferts sont indirectement alloués aux établissements d'enseignement, par exemple lorsqu'ils servent à financer les droits de scolarité. D'autres n'ont aucun rapport avec les établissements d'enseignement, comme les aides destinées à financer les frais de subsistance des étudiants.

Cet indicateur distingue les subventions ou bourses, qui ne sont pas remboursables, et les prêts, par nature remboursables, mais il n'établit pas de distinction entre les diverses formes de subventions ou de prêt telles que les bourses, les allocations familiales et les aides en nature.

Les pouvoirs publics peuvent également apporter un soutien aux 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 présente la valeur totale des prêts afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient les étudiants pendant leurs études. Il ne tient pas compte des remboursements qui peuvent pourtant réduire considérablement le coût réel des prêts. Le montant brut des prêts, bourses comprises, permet de mesurer le volume d'aide dont les étudiants bénéficient pendant leurs études. 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 sont en cours d'études, mais par ceux qui les ont déjà terminées. De plus, dans la plupart des pays, le remboursement de ces prêts ne va pas 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 individus pendant leurs 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 destinés à 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.

### **Frais de scolarité annuels moyens demandés dans les établissements tertiaires de type A**

Les frais de scolarité moyens demandés par les établissements tertiaires de type A varient considérablement dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires. Dans sept des pays de l'OCDE, dont les pays nordiques, la République slovaque et la République tchèque, les établissements publics ne réclament pas de frais de scolarité. En revanche, les frais de scolarité demandés par les établissements publics aux étudiants nationaux dépassent la barre des 2 000 USD par an dans un tiers des pays. Aux États-Unis, les frais de scolarité dont doivent s'acquitter les étudiants nationaux représentent plus de 4 500 USD dans les établissements publics. Parmi les 19 pays membres de l'UE considérés ici, les Pays-Bas et le Royaume-Uni sont les seuls où les frais de scolarité sont supérieurs à 1 000 USD pour les étudiants nationaux scolarisés à temps plein, mais ces frais sont demandés par des établissements subventionnés par l'État (voir le tableau B5.1 et le graphique B5.1).

L'analyse des pratiques des pays de l'OCDE et des pays partenaires ne révèle pas de modèle unique de financement des établissements tertiaires de type A, ni de relation nette entre le montant des

frais de scolarité demandés aux étudiants et le montant de l'aide financière à laquelle ils peuvent prétendre pour financer ces frais. Aussi, les pays de l'OCDE où les frais de scolarité sont élevés ne sont pas nécessairement ceux où proportionnellement plus d'étudiants peuvent prétendre à des bourses/allocations pour financer leurs frais de scolarité. Les cinq pays de l'OCDE où les frais de scolarité demandés par les établissements tertiaires de type A sont supérieurs à 3 600 USD – l'Australie, la Corée, les États-Unis, le Japon et, dans les pays partenaires, le Chili – ont adopté des approches différentes. Au Japon, les pouvoirs publics n'octroient pas de bourses ou d'allocations aux étudiants qui suivent des études tertiaires de type A à temps plein, mais les étudiants brillants qui ont du mal à financer leurs études peuvent prétendre à la réduction, voire à l'exemption de leurs frais de scolarité. En revanche, environ trois étudiants sur quatre en Australie, un étudiant sur deux en Corée et un étudiant sur quatre aux États-Unis peuvent prétendre à des bourses ou à des allocations.

À l'inverse, dans certains des pays où les frais de scolarité demandés par les établissements publics d'enseignement tertiaire de type A sont les plus faibles, des proportions significatives d'étudiants perçoivent des bourses et des allocations qui couvrent totalement les frais de scolarité. Dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en France et au Portugal, les frais de scolarité représentent moins de 900 USD par an et, pourtant, 20 % au moins des étudiants perçoivent une aide publique qui leur permet de financer en totalité leurs frais de scolarité (voir le tableau B5.1).

Les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement varient parfois d'un étudiant à l'autre, y compris à l'intérieur d'un même programme. Dans plusieurs pays, le montant des frais de scolarité varie selon la nationalité des étudiants. En Autriche par exemple, les frais de scolarité moyens demandés par les établissements publics aux étudiants qui ne sont pas ressortissants d'un pays de l'UE ou de l'EEE représentent le double de ceux des autres. Cette forme de différenciation s'observe également en Australie, au Canada, aux États-Unis, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Turquie. Elle sera appliquée au Danemark à partir de l'année académique 2006-2007. Dans ces pays, les frais de scolarité varient considérablement selon la nationalité, sauf en République slovaque. Dans les autres pays, les étudiants étrangers peuvent avoir à payer des frais de scolarité qui sont entre deux et dix fois supérieurs à ceux demandés aux étudiants nationaux. L'écart le plus frappant s'observe au Royaume-Uni, où des frais de scolarité de 1 794 USD en moyenne sont réclamés aux ressortissants de pays membres de l'UE, contre 17 784 USD aux étudiants originaires d'autres pays (voir le tableau B5.1). Cette politique de différenciation selon la nationalité permet de réguler l'afflux d'étudiants étrangers (voir l'indicateur C3) sauf si ceux-ci bénéficient d'un soutien financier de leur pays d'origine.

### **Moyenne annuelle des frais de scolarité dans les établissements privés**

Les frais de scolarité annuels demandés par les établissements privés varient sensiblement entre les pays de l'OCDE et les pays partenaires et au sein même des pays. Dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, les frais de scolarité sont plus élevés dans les établissements privés que dans les établissements publics. La Finlande et la Suède sont les seuls pays où ni les établissements publics ni les établissements privés ne réclament de frais de scolarité. En règle générale, les différences sont les plus marquées entre les pays dans lesquels les établissements privés indépendants d'enseignement tertiaire de type A accueillent les plus fortes proportions d'étudiants. À titre de comparaison, dans la plupart des pays, les frais de scolarité ne varient

guère entre les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État. Ce phénomène s'explique en partie par le fait que les établissements privés indépendants jouissent d'une plus grande autonomie que les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État. En Corée et au Japon par exemple, environ trois quarts des étudiants fréquentent des établissements privés indépendants et c'est dans ces deux pays que les écarts entre les établissements privés indépendants sont les plus marqués (voir l'indicateur C2 et le tableau B5.1).

### **Aides publiques aux ménages et aux 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. La part du budget public de l'éducation qui est affectée aux aides aux ménages et aux autres entités privées est nettement plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Elle représente 0,25 % du PIB. Dans l'enseignement tertiaire, les aides, en proportion du PIB, sont les plus importantes en Norvège (0,85 % du PIB), suivi par le Danemark (0,80 %), la Nouvelle-Zélande (0,72 %), la Suède (0,61 %) et l'Australie (0,40 %) (voir les tableaux B5.2 et B5.3 sur le Web).

Dans les pays de l'OCDE les aides aux ménages et aux autres entités privées représentent en moyenne 17 % du budget public pour l'enseignement tertiaire (voir le graphique B5.2). En Australie, au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Suède et, parmi les pays partenaires, au Chili, cette proportion est de 28 % au moins. Seuls la Corée, la Pologne, le Portugal et la Suisse affectent à l'aide aux ménages moins de 5 % de leurs dépenses publiques pour l'enseignement tertiaire (voir le tableau B5.2).

### **Utilisation des aides publiques : financement des frais de subsistance et de scolarité**

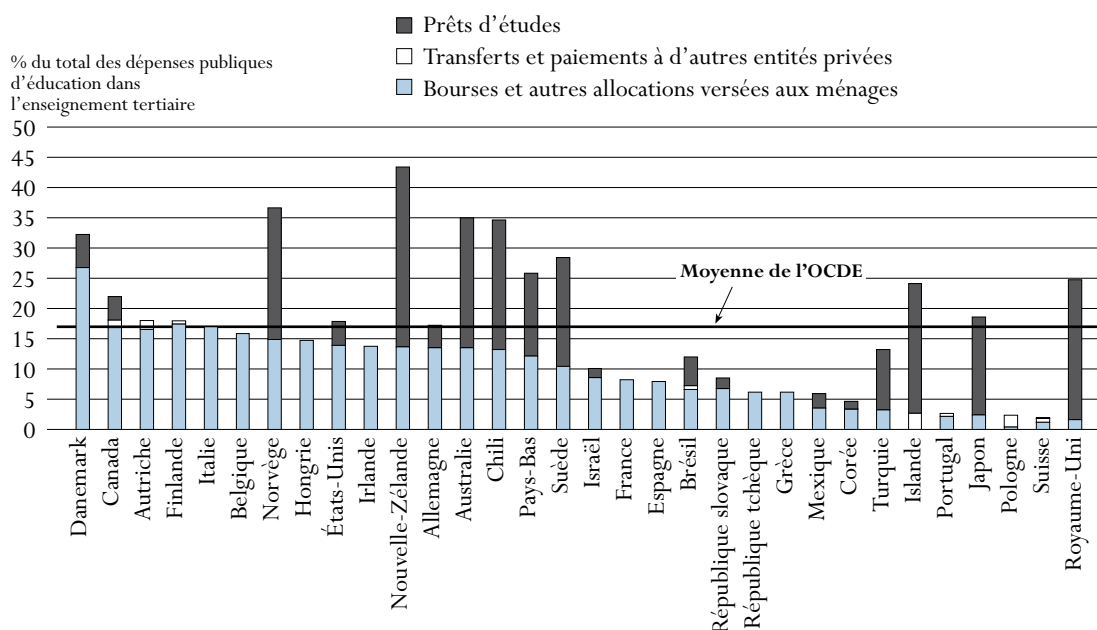
Des frais de scolarité modestes demandés par les établissements ne vont pas nécessairement de pair avec de faibles montants d'aides publiques aux étudiants et aux ménages. À l'exception de l'Islande, tous les pays nordiques, où les établissements ne réclament pas de frais de scolarité, consacrent plus de 10 % de leurs dépenses publiques totales à des bourses et autres allocations destinées à aider les étudiants à financer leurs frais de subsistance. À titre de comparaison, les bourses et allocations ne représentent que 3 % des dépenses publiques totales en Corée (voir les tableaux B5.1 et B5.2).

Dans les pays de l'OCDE où les étudiants doivent s'acquitter de frais de scolarité, les aides publiques sont essentielles, car elles permettent aux individus de faire des études quelle que soit leur situation financière. Par exemple, en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et, dans les pays partenaire, au Chili, les aides publiques sont destinées au financement des paiements aux établissements d'enseignement et sont strictement réglementées (voir les tableaux B5.1 et B5.2). En Australie, le *Higher Education Contribution Scheme* (HECS) permet aux étudiants de choisir un financement différé de l'ensemble de leurs frais de scolarité à travers le système d'imposition lorsque leur revenu annuel aura dépassé un certain seuil. Ils peuvent aussi s'acquitter de leurs frais de scolarité à l'avance, chaque semestre, en bénéficiant d'une réduction de 25 %. Dans le cadre des indicateurs de l'éducation de l'OCDE, le HECS est comptabilisé comme un dispositif de prêts, même si les étudiants ne considèrent pas nécessairement le paiement différé de leur contribution comme un prêt. Dans les pays de l'OCDE où les frais 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 officiels.

### Graphique B5.2. Subventions publiques au titre de l'éducation dans l'enseignement tertiaire (2003)

Subventions publiques aux ménages et autres entités privées au titre de l'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation dans l'enseignement tertiaire, par type de subvention



Les pays sont classés par ordre décroissant de la part, dans le total des dépenses publiques 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/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/500253272554>

### Formules différentes pour subventionner les frais d'études des étudiants dans les pays de l'OCDE

Dans de nombreux pays de l'OCDE se pose la question 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 le budget total des aides destinées aux étudiants serait plus important et les études globalement plus accessibles si les sommes consacrées aux allocations servaient plutôt à garantir ou à subventionner des prêts. En revanche, les adversaires des prêts d'études considèrent que ces derniers sont moins efficaces que les bourses pour encourager les jeunes de condition modeste à poursuivre leurs études. Ils estiment aussi que les prêts peuvent être moins productifs que prévu, en raison des diverses subventions que reçoivent les emprunteurs ou les prêteurs et des frais de gestion qui en résultent. 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 B5.2 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 spécifiques, mais pas les allègements fiscaux. La moitié environ des 31 pays de l'OCDE et pays partenaires 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 (excepté l'Islande, qui ne prévoit que des prêts d'études). En général, les pays qui affichent le niveau le plus élevé d'aide publique aux étudiants sont 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 B5.2 et le tableau B5.2).

Les gouvernements décident souvent d'appliquer un système de prêts d'études parce qu'ils cherchent à réduire les coûts occasionnés par le développement de leur enseignement tertiaire. En général, ce sont les pays qui affichent les taux de scolarisation les plus élevés dans l'enseignement tertiaire qui accordent le plus d'aides publiques sous la forme de prêts d'études. C'est le cas de l'Australie, de la Norvège, de la Nouvelle-Zélande et de la Suède (voir l'indicateur C2). Ce constat comporte des exceptions. Ainsi, la Finlande enregistre un taux très élevé (le troisième parmi les pays 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 la plus élevée.

### 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 B3) 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 bénéficiaires.

Étant donné que les prêts ne sont remboursés par les anciens étudiants que plusieurs années après avoir été contractés, il est difficile d'estimer le coût réel de ces dispositifs. 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.

### Différentes formes d'aide publique

Dans 11 des 22 pays de l'OCDE et pays partenaires qui ont fourni des données, les étudiants reçoivent au moins trois des aides spécifiques en espèces ou en nature qui sont reprises dans le graphique B5.3. C'est aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Italie, en Norvège et en Turquie que s'observe le plus large éventail d'aides en espèces ou en nature : les étudiants peuvent prétendre à au moins cinq formes d'aides différentes (voir le graphique B5.3). Les formes d'aide les plus courantes (qui sont pratiquées par 11 pays) sont celles au titre du transport et des études à l'étranger.

**Graphique B5.3. Subventions publiques aux ménages au titre de l'éducation dans l'enseignement tertiaire**

X : ce type de subvention existe  
a : ce type de subvention n'existe pas  
m : manquant

	Australie	Belgique (Fl.) <sup>1</sup>	Belgique (Fr.)	Canada	Rép. tchèque	Danemark	Finlande	France	Hongrie	Islande	Italie	Japon	Corée	Mexique	Pays-Bas <sup>2</sup>	Norvège	Nlle-Zélande	Espagne	Rép. slovaque	Suède	Suisse	Turquie	Royaume-Uni	États-Unis <sup>3</sup>	Chili	Israël	
<i>Bourses et autres allocations</i>																											
Bourses d'études et allocations analogues (fellowships, awards, bourses d'entretien, etc.) à affecter au paiement des frais de scolarité	X	X	X	X	a	a	a	a	a	a	X	a	X	X	X	a	X	a	a	a	a	a	X	X	X	X	
Bourses d'études et allocations analogues (fellowships, awards, bourses d'entretien, etc.) sans affectation spécifique, y compris celles destinées aux frais de subsistance	X	X	X	X	X	X	X	X	X	a	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
<i>Subventions spécifiques en espèces ou en nature</i>																											
Logement	X	a	m	m	a	a	X	X	X	a	X	m	m	a	a	X	a	a	X	a	a	X	a	X	a	m	
Subventions spécifiques destinées au transport	X	a	m	m	X	X	a	X	X	a	X	m	m	X	X	X	a	X	X	a	a	m	a	X	a	m	
Subventions spécifiques destinées aux frais médicaux	a	a	a	m	X	a	a	X	a	a	a	m	m	X	a	m	a	a	X	a	a	X	a	X	a	m	
Subventions spécifiques destinées à l'achat de livres et autres fournitures	X	a	a	m	a	a	a	a	X	a	a	m	m	a	a	a	X	X	a	a	a	X	a	X	a	m	
Subventions spécifiques destinées aux activités sociales et récréatives	a	a	m	m	a	a	a	X	X	a	X	m	m	X	a	X	a	a	X	a	a	X	a	X	a	m	
Subventions spécifiques destinées aux d'études à l'étranger, y compris des frais de scolarité y afférant	a	a	a	m	X	a	X	X	X	a	X	m	m	X	a	X	a	a	a	X	a	X	a	X	X	m	
Autres subventions spécifiques	a	a	X	m	a	a	X	X	X	a	X	m	m	a	a	X	a	a	m	a	a	X	a	X	m	m	
<i>Allocations familiales ou allocations pour enfant liées au statut d'élève/étudiant</i>																											
Allocations familiales ou allocations pour enfant liées au statut d'élève/étudiant	X	X	X	m	X	a	a	m	a	a	X	a	a	a	X	X	X	a	X	X	X	a	X	a	a	a	
<i>Prêts d'études publics et privés</i>																											
Prêts d'études publics destinés aux frais de scolarité uniquement	X	a	m	m	a	a	a	a	a	X	a	a	m	X	a	X	X	a	a	a	a	X	a	X	X	X	
Prêts d'études publics sans affectation spécifique, y compris ceux destinés aux frais de subsistance	a	a	m	m	a	X	a	a	X	X	X	X	m	a	X	X	X	a	X	X	X	X	X	X	X	X	
Prêts d'études octroyés par des institutions financières privées garantis par l'État ou par des subventions publiques	X	X	a	X	a	a	X	a	a	a	X	a	m	a	a	a	a	m	a	a	a	a	a	X	a	a	
Prêts d'études privés sans subventions, ni garanties publiques	a	m	m	X	a	X	a	m	a	a	X	m	m	X	X	m	a	m	m	a	X	m	a	X	X	a	
<i>Crédits d'impôt ou allègements fiscaux (hors du cadre actuel de la collecte de données UOE)</i>																											
Crédits d'impôt ou allègements fiscaux au titre des frais de scolarité	X	X	m	X	a	a	a	a	X	a	X	a	m	a	X	a	a	a	a	a	a	a	a	X	m	a	
Crédits d'impôt ou allègements fiscaux consentis aux familles au titre de l'aide aux élèves/étudiants	a	X	m	X	X	a	a	X	a	a	X	m	m	a	X	a	a	a	X	a	X	a	a	a	m	a	
Autres crédits d'impôt et allègements fiscaux	a	a	m	m	a	a	X	a	a	a	X	m	a	a	a	X	a	a	X	a	a	a	a	a	m	a	

1. Les subventions spécifiques en espèces ou en nature ne sont pas versées aux élèves/étudiants, mais aux établissements qui affectent un budget aux services auxiliaires destinés à leurs effectifs (service social pour les étudiants).  
2. Niveau CITE 5B non compris dans l'enseignement tertiaire  
3. Les subventions en espèces ou en nature sont proposées uniquement dans certains établissements et non au niveau du système fédéral.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/500253272554>

Viennent ensuite les subventions spécifiques au titre du logement et des activités sociales et récréatives, qui sont respectivement proposées dans neuf et huit pays de l'OCDE et pays partenaires. Seuls six des pays pour lesquels des données sont disponibles prévoient d'autres subventions spécifiques au titre des frais médicaux (les États-Unis, la France, le Mexique, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie) et de l'achat de livres et de fournitures (l'Australie, l'Espagne, les États-Unis, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande et la Turquie). Dans de nombreux pays, les données concernant les subventions spécifiques, en particulier celles en nature plutôt qu'en espèces, sont absentes. Ces aides spécifiques existent au Canada, en Corée, au Japon, au Royaume-Uni et, parmi les pays partenaires, en Israël, mais elles ne peuvent être quantifiées et sont déclarées manquantes dans le graphique B5.3.

La moitié des pays de l'OCDE et des pays partenaires accordent des allocations familiales ou pour enfant sous condition de scolarisation de l'enfant. Selon les pays, toutefois, ces allocations peuvent être attribuées soit à la famille dans laquelle l'enfant a grandi (par exemple les parents de l'enfant), soit à la famille de l'étudiant adulte (par exemple le conjoint ou l'enfant de l'étudiant). Les allègements fiscaux sont des subventions importantes, mais ils sont moins courants que ces allocations. La plupart des bourses et allocations sont assorties de critères liés aux ressources ou autres, mais il n'en va pas de même pour les allègements fiscaux et les allocations familiales qui ne tiennent généralement pas compte des besoins et des revenus des étudiants et de leur famille. Les allègements fiscaux figurent font partie du système d'aide aux étudiants en Australie, en Belgique (Communauté flamande), au Canada, aux États-Unis, en Finlande, en France, en Hongrie, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (voir le graphique B5.3). Dans certains pays, le remboursement des prêts d'études par les anciens étudiants est assorti d'allègements fiscaux. Les allègements fiscaux n'existent pas ou sont négligeables au Danemark, en Espagne, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, en Suède, en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël.

### Définitions et méthodologies

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2003 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2005 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)). Les données sur les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement se rapportent à l'année académique 2003-2004 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2006. Les montants des frais de scolarité et les proportions d'étudiants correspondantes doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils résultent d'une moyenne pondérée des principaux programmes tertiaires de type A et qu'ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement.

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 sous condition de scolarisation de l'enfant, *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 destinées à la prise en charge des intérêts sur les prêts privés.

Les dépenses afférentes aux prêts d'études sont indiquées en valeur brute, à savoir sans déduire, ou exprimer en chiffres nets, les remboursements ou les versements d'intérêts effectués par

les emprunteurs (étudiants ou ménages). En effet, c'est le montant brut des prêts, y compris les bourses et allocations, qui constitue la variable pertinente pour évaluer l'aide financière accordée aux étudiants pendant leurs études.

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 allègements fiscaux ou des crédits d'impôt dont bénéficient les ménages et les étudiants n'est pas incluse.

Il y a lieu de noter que les données figurant dans des éditions antérieures 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 (pour des précisions sur les changements introduits, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

### Autres références

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web :  
<http://dx.doi.org/10.1787/500253272554>

- **Tableau B5.3. Subventions publiques aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2003)**

Tableau B5.1.  
Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés dans les établissements  
d'enseignement tertiaire de type A (année scolaire 2003-2004)

Convertis en équivalents dollars ÉU sur la base des PPA, par type d'établissement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

Les montants des frais de scolarité et les proportions d'étudiants correspondantes doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils résultent d'une moyenne pondérée des principaux programmes tertiaires de type A et qu'ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. Toutefois, les montants indiqués peuvent être considérés comme de bonnes estimations et montrent les différences, entre les pays, de montants de frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement et pour la majorité des étudiants.

	Pourcentage d'étudiants à temps plein inscrits :		ÉTABLISSEMENTS PUBLICS				Commentaires	
	dans des établissements publics	dans des établissements privés	Frais de scolarité annuels moyens (en USD) demandés par les établissements (étudiants à temps plein)	Pourcentage d'étudiants				
				bénéficiaires d'allocations ou de bourses couvrant totalement les frais de scolarité	bénéficiaires d'allocations ou de bourses couvrant partiellement les frais de scolarité	non bénéficiaires d'allocations ou de bourses au titre des frais de scolarité		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)			
Pays membres de l'OCDE	Australie	99.9	0.1	5 289	n	27.2	72.8	Frais de scolarité de 3 781 dollars ÉU pour les ressortissants nationaux et de 10 825 dollars ÉU pour les ressortissants étrangers.
	Autriche	90.0	10.0	853	m	m	m	Frais de scolarité de 800 dollars ÉU pour les étudiants de l'UE/EEE et de 1 600 dollars ÉU pour les autres.
	Belgique (Fl.) <sup>1</sup>	48.8	51.2	540	21.5	1.0	77.5	
	Belgique (Fr.) <sup>1</sup>	34.2	65.8	658	12.0	x(4)	88.0	
	Canada	m	m	3 267	m	m	m	Frais de scolarité de 2 967 dollars ÉU pour les ressortissants nationaux et de 7 931 dollars ÉU pour les autres.
	Rép. tchèque	95.0	5.0	Pas de frais	a	a	a	
	Danemark	99.7	0.3	Pas de frais	a	a	a	
	Finlande	87.0	13.0	Pas de frais	a	a	a	
	France	90.0	10.0	De 156 à 462	24.6	x(6)	75.4	Seulement les universités. Les frais de scolarité incluent 86% des élèves scolarisés dans les institutions publiques du tertiaire-type A.
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	
	Grèce	m	m	m	m	m	m	
	Hongrie	88.3	11.7	351	m	m	m	Le terme « frais de scolarité » n'est pas employé. Cependant, la formation d'environ 85% des étudiants est financée par l'État (dans une proportion limitée fixée au niveau national), le reste d'entre eux payant une contribution appelée « remboursement des coûts » (perçue par les institutions elles-mêmes). Le montant annuel du « remboursement des coûts » varie selon les institutions et selon le domaine de formation.
	Islande	87.0	13.0	Pas de frais	a	a	a	
	Irlande	m	m	m	m	m	m	
	Italie	93.7	6.3	983	9.4	9.5	81.1	
	Japon	24.9	75.1	3 747	n	n	100.0	La moyenne annuelle exclut les droits d'inscription demandés par les établissements la première année (2 171 dollars ÉU en moyenne).
	Corée	22.3	77.7	3623 [1955 à 7743]	9.8	34.4	55.8	La moyenne est calculée sur base des programmes de premier cycle et exclut les frais d'inscription demandés par les établissements la première année.
	Luxembourg	a	a	a	a	a	a	
	Mexique	66.1	33.9	m	n	n	100.0	
	Pays-Bas	a	100.0	a	a	a	a	
Nouvelle-Zélande <sup>2</sup>	98.1	1.9	2 538	1.0	30.0	69.0	Les frais de scolarité annuels moyens excluent les étudiants ressortissants étrangers.	
Norvège	88.0	12.0	Pas de frais	a	a	a		
Pologne	m	m	m	m	m	m		
Portugal	72.1	27.9	868	19.2	n	80.8		
Rép. slovaque	99.3	0.7	Pas de frais	a	a	a	Frais de scolarité moyens de 182 dollars ÉU demandés à certains étudiants hors UE/EEE.	
Espagne	87.4	12.6	801 [668 à 935]	20.0	11.0	69.0		
Suède	93.3	6.7	Pas de frais	a	a	a		
Suisse	95.0	5.0	De 566 à 1 132	12.8	n	87.2		
Turquie	100.0	n	274	n	n	100.0	Frais de scolarité de 264 dollars ÉU pour les ressortissants nationaux et de 864 dollars ÉU pour les autres.	
Royaume-Uni	a	100.0	a	a	a	a		
États-Unis	69.2	30.8	4 587	x(5)	77.0	23.0	Les frais de scolarité annuels moyens incluent uniquement les coûts relatifs aux étudiants nationaux (résidant dans le pays). Les étudiants nationaux résidant hors du pays paient en moyenne 12 320 dollars ÉU.	
Pays partenaires	Chili	30.1	69.1	3 845	m	m	m	
	Israël	11.1	88.9	2 300	m	m	m	

1. Les frais de scolarités des différents programmes sont identiques dans les établissements publics et dans les établissements privés. Cependant, la répartition des étudiants varie entre ces deux types d'institution, ce qui explique la différence entre les moyennes pondérées.

2. Les programmes de recherche de haut niveau sont inclus dans les programmes tertiaires de type A.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

Tableau B5.1. (suite)

**Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés dans les établissements  
d'enseignement tertiaire de type A (année scolaire 2003-2004)**
*Convertis en équivalents dollars EU sur la base des PPA, par type d'établissement, calculs fondés sur des équivalents temps plein*

Les montants des frais de scolarité et les proportions d'étudiants correspondantes doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils résultent d'une moyenne pondérée des principaux programmes tertiaires de type A et qu'ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. Toutefois, les montants indiqués peuvent être considérés comme de bonnes estimations et montrent les différences, entre les pays, de montants de frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement et pour la majorité des étudiants.

	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS				Commentaires
	Frais de scolarité annuels moyens (en USD) demandés par les établissements (étudiants à temps plein) (7)	Pourcentage d'étudiants			
		bénéficiaires d'allocations ou de bourses couvrant totalement les frais de scolarité (8)	bénéficiaires d'allocations ou de bourses couvrant partiellement les frais de scolarité (9)	non bénéficiaires d'allocations ou de bourses au titre des frais de scolarité (10)	
<b>OECD countries</b>					
Australie	13 420	n	n	100.0	Frais de scolarité de 13 420 dollars EU pour les ressortissants nationaux et étrangers.
Autriche	800	m	m	m	
Belgique (Fl.) <sup>1</sup>	536	18.6	0.9	80.5	Non compris les établissements privés indépendants
Belgique (Fr.) <sup>1</sup>	751	x(4)	x(4)	x(6)	
Canada	m	m	m	m	
Rép. tchèque	3 449	m	m	m	
Danemark	m	m	m	m	
Finlande	Pas de frais	a	a	a	
France	De 500 à 8 000	m	m	m	
Allemagne	m	m	m	m	
Grèce	m	m	m	m	
Hongrie	991	m	m	m	Le terme « frais de scolarité » n'est pas employé. Cependant, la formation d'environ 60% des étudiants est financée par l'État (dans une proportion limitée fixée au niveau national), le reste d'entre eux payant une contribution appelée « remboursement des coûts » (perçue par les institutions elles-mêmes). Le montant annuel du « remboursement des coûts » varie selon les institutions et les domaines de formation.
Islande	3000 [2100 à 4400]	m	m	m	
Irlande	m	m	m	m	
Italie	3 992	6.7	1.4	91.9	
Japon	5 795 [4 769 à 25 486]	n	n	100.0	La moyenne annuelle n'inclut pas les frais d'inscription demandés par les établissements la première année (2 030 dollars EU en moyenne) et les frais d'abonnement aux installations (1 438 dollars EU en moyenne).
Corée	6 953 [2 143 à 9 771]	3.9	24.5	71.6	La moyenne est calculée sur base des programmes de premier cycle et exclut les frais d'inscription demandés par les établissements la première année.
Luxembourg	a	a	a	a	
Mexique	m	5.0	n	95.0	
Pays-Bas	1 565	82.5	2.5	15.0	
Nouvelle-Zélande <sup>2</sup>	3 075	n	26.0	74.0	Les frais de scolarité annuels moyens excluent les étudiants ressortissants étrangers.
Norvège	De 4 000 à 6 500	m	m	m	Chiffres approximatifs pour les programmes de premier et de deuxième cycle (bachelor's et master's degrees) dans les principaux établissements privés.
Pologne	m	m	m	m	
Portugal	3 803	2.4	11.7	85.9	
Rép. slovaque	m	m	m	m	
Espagne	m	n	4.7	95.3	
Suède	Pas de frais	a	a	a	
Suisse	m	m	m	m	
Turquie	De 9 303 à 11961	1.0	14-19	80-85	
Royaume-Uni	1 794	m	m	m	La moyenne annuelle exclut les frais de scolarité compris entre 10 348 et 17 874 dollars EU qui sont demandés aux étudiants hors EU/EEE (soit 10 pour cent des effectifs).
États-Unis	17 777	x(9)	87.0	13.0	Les frais de scolarité annuels moyens incluent uniquement les étudiants nationaux (résidant dans le pays).
<b>Pays partenaires</b>					
Chili	3 822	m	m	m	
Israël	2 442	m	m	m	La moyenne annuelle exclut les frais de scolarité demandés par les établissements privés indépendants (16% des effectifs inscrits dans les établissements privés, frais de scolarité compris entre 5 432 et 7 023 dollars EU).

1. Les frais de scolarités des différents programmes sont identiques dans les établissements publics et dans les établissements privés. Cependant, la répartition des étudiants varie entre ces deux types d'institution, ce qui explique la différence entre les moyennes pondérées.

2. Les programmes de recherche de haut niveau sont inclus dans les programmes tertiaires de type A.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/500253272554>

Tableau B5.2.

**Subventions publiques aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales  
d'éducation et du PIB, pour l'enseignement tertiaire (2003)**

*Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions aux ménages et autres entités privées*

	Dépenses directes au titre des établissements	Subventions à des entités privées au titre de l'éducation						Subventions aux entités privées au titre de l'éducation, en pourcentage du PIB
		Aide financière aux étudiants				Transferts et paiements à d'autres entités privées	Total	
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total	Bourses et autres allocations versées aux ménages au titre des établissements d'enseignement			
<b>Pays membres de l'OCDE</b>								
Australie	65.0	13.5	21.5	35.0	1.2	n	35.0	0.40
Autriche	82.0	16.6	a	16.6	m	1.4	18.0	0.23
Belgique	84.2	15.8	n	15.8	4.6	n	15.8	0.21
Canada <sup>1,2</sup>	78.0	16.8	3.9	20.7	m	1.3	22.0	0.38
Czech Republic	93.8	6.2	a	6.2	m	n	6.2	0.06
Danemark	67.8	26.8	5.5	32.2	m	n	32.2	0.80
Finlande	82.1	17.4	n	17.4	n	0.5	17.9	0.37
France	91.8	8.2	a	8.2	2.6	a	8.2	0.10
Allemagne	82.8	13.5	3.7	17.2	n	n	17.2	0.20
Grèce	94.0	6.0	m	6.0	m	a	6.0	0.07
Hongrie	85.3	14.7	a	14.7	n	n	14.7	0.18
Islande <sup>2</sup>	75.9	n	21.4	21.4	n	2.7	24.1	0.33
Irlande	86.2	13.8	n	13.8	4.3	n	13.8	0.15
Italie	83.0	17.0	n	17.0	5.2	n	17.0	0.14
Japon <sup>2</sup>	81.4	2.4	16.2	18.6	m	n	18.6	0.11
Corée	95.4	3.3	1.2	4.6	2.9	0.1	4.6	0.03
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	94.1	3.5	2.4	5.9	1.1	n	5.9	0.06
Pays-Bas	74.1	12.1	13.7	25.9	1.4	m	25.9	0.34
Nouvelle-Zélande	56.6	13.7	29.8	43.4	m	a	43.4	0.72
Norvège	63.3	14.9	21.8	36.7	m	n	36.7	0.85
Pologne	97.7	0.4	a	0.4	m	2.0	2.3	0.02
Portugal	97.4	2.2	a	2.2	m	0.5	2.6	0.03
Rép. slovaque <sup>2</sup>	91.5	6.8	1.8	8.5	m	a	8.5	0.07
Espagne	92.1	7.9	n	7.9	2.4	n	7.9	0.08
Suède	71.6	10.4	18.0	28.4	a	a	28.4	0.61
Suisse	98.0	1.2	0.1	1.3	m	0.6	2.0	0.03
Turquie	86.8	3.2	10.0	13.2	n	m	13.2	0.16
Royaume-Uni	75.3	1.6	23.2	24.7	0.7	n	24.7	0.26
États-Unis	82.2	13.9	3.9	17.8	m	a	17.8	0.26
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>83.1</b>	<b>9.8</b>	<b>7.1</b>	<b>16.6</b>	<b>1.6</b>	<b>0.3</b>	<b>16.9</b>	<b>0.25</b>
<b>Pays partenaires</b>								
Brazil <sup>1</sup>	88.0	6.6	4.7	11.3	n	0.6	12.0	0.11
Chili <sup>3</sup>	65.4	13.2	21.4	34.6	10.2	m	34.6	0.18
Israël	89.9	8.6	1.5	10.1	8.6	n	10.1	0.13
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2002.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/500253272554>

## DÉPENSES DESTINÉES AUX ÉTABLISSEMENTS PAR CATÉGORIE DE SERVICES ET DE RESSOURCES

Cet indicateur compare entre les pays de l'OCDE les parts des dépenses de fonctionnement et de capital ainsi que la répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources. Cet indicateur est influencé largement par la rémunération des enseignants (indicateur D3), les régimes de retraite, la répartition des enseignants selon l'âge, l'importance des personnels non enseignants qu'emploie le secteur de l'éducation (voir l'indicateur D2 dans l'édition 2005 de *Regards sur l'éducation*) et les besoins de nouvelles infrastructures dictés par l'accroissement des effectifs. Cet indicateur compare également la répartition du budget de l'éducation entre les différentes fonctions des établissements d'enseignement dans les pays de l'OCDE.

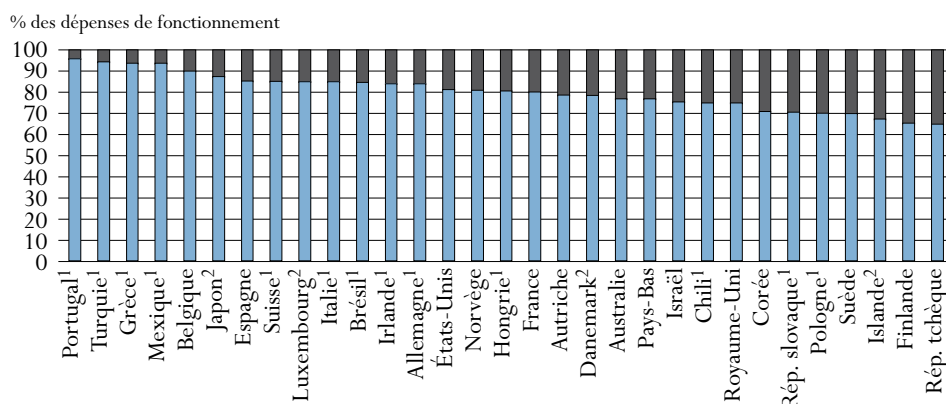
### Points clés

#### Graphique B6.1. Répartition des dépenses de fonctionnement destinées aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2003)

Ce graphique montre la répartition des dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement selon les catégories de ressources. Les dépenses d'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'éducation, 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 D3.

■ 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 de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B6.2. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/773486638002>



### Autres faits marquants

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, 35% des dépenses de fonctionnement au niveau de l'enseignement tertiaire sont consacrés à des postes de dépenses autres que la rémunération des personnels enseignants. Cela résulte du coût plus élevé des infrastructures et des équipements à ce niveau.
- Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0,2 % de leur PIB aux services auxiliaires fournis dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 5 % des dépenses totales. En tête du classement, la Corée, la Finlande, la France, la République slovaque et la Suède affectent aux services auxiliaires au moins 10 % de leurs dépenses totales destinées aux établissements d'enseignement.
- L'enseignement tertiaire se distingue des autres niveaux d'enseignement par de fortes dépenses en matière de R&D (recherche et de développement), qui en moyenne constituent plus d'un quart des dépenses à ce niveau. Cette proportion est nettement plus importante dans certains pays, ce qui explique en partie la forte variation du montant total des dépenses destinées à l'enseignement tertiaire entre les pays de l'OCDE. Par ailleurs, les différences importantes de montants de dépenses en matières de R&D contribuent aussi à expliquer ces variations.
- 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.

## Contexte

La façon dont le budget de l'éducation est réparti entre les divers postes de dépenses peut influencer sur la qualité des services (au travers de la rémunération des enseignants, par exemple), sur l'état des équipements (l'entretien des bâtiments scolaires, par exemple) et sur la capacité du système d'éducation à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs (par la construction de nouvelles écoles, par exemple).

Comparer la manière dont les pays de l'OCDE répartissent les dépenses d'éducation entre les catégories de ressources donne une idée des différences d'organisation et de 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 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. Outre l'enseignement, les établissements fournissent d'autres services. 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

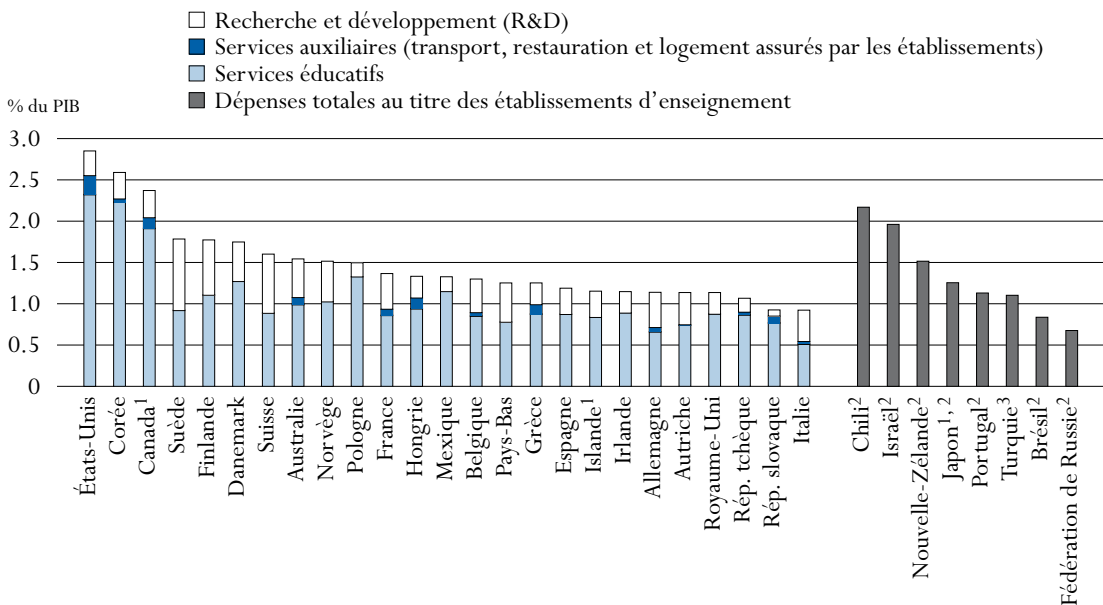
Cet indicateur ventile les coûts d'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital et les répartit selon les trois grandes fonctions que remplissent généralement les établissements d'enseignement. En premier lieu, il englobe les dépenses directement afférentes à l'enseignement, telles 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 destinées à l'administration, aux services de soutien pédagogique ou didactique, au perfectionnement des enseignants, aux services d'orientation ou à la construction d'infrastructures scolaires. En deuxième lieu, il inclut les dépenses destinées aux services auxiliaires, tels que les services à caractère social fournis aux élèves/étudiants par les établissements d'enseignement. Enfin, il comprend les dépenses destinées aux activités de 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 destinées à la R&D dans le budget de l'éducation.

Cet indicateur n'inclut pas les dépenses publiques et privées de R&D qui sont effectuées 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 destinées aux 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.

## 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 R&D, peuvent absorber une partie significative du budget de l'éducation. Les écarts observés entre les pays de l'OCDE quant aux dépenses de R&D peuvent expliquer en grande partie les différences dans le niveau global des dépenses unitaires d'éducation dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B6.2). Ainsi, en Allemagne, en Australie, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en France, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse, en raison des hauts niveaux de dépenses destinées aux activités de R&D dans les établissements tertiaires (entre 0,4 et 0,9 % du PIB) les dépenses unitaires d'éducation seraient nettement inférieures si la part des activités de R&D était exclue (voir le tableau B1.1c).

**Graphique B6.2. Dépenses destinées aux services éducatifs, à la R&D et aux services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire, en pourcentage du PIB (2003)**



1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus à la fois dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire.

2. Dépenses totales destinées à l'enseignement tertiaire, y compris les dépenses de recherche et développement (R&D).

3. Dépenses totales destinées à l'enseignement tertiaire, dépenses de recherche et développement (R&D) non comprises.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales destinées aux établissements d'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B6.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eaq2006](http://www.oecd.org/edu/eaq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/773486638002>

## 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 destinées aux services auxiliaires fournis par les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 5 % des dépenses totales destinées à ces établissements. En tête du classement figurent la Corée, la Finlande, la France, la République slovaque et la Suède, qui affectent aux services auxiliaires au moins 10 % de leurs dépenses totales destinées aux établissements d'enseignement (voir le tableau B6.1).

Dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE, le budget consacré aux services auxiliaires est supérieur à celui des aides publiques aux ménages au niveau de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ce constat ne s'applique pas à la Corée, au Danemark, à la Finlande, à la Hongrie, à la Nouvelle Zélande, aux Pays-Bas, à la Suède et à la Turquie, où les dépenses destinées aux aides publiques aux ménages sont plus importantes (voir les tableaux B5.3 et B6.1).

Dans l'enseignement tertiaire, les services auxiliaires sont plus souvent financés de manière autonome. En moyenne, les dépenses consacrées aux subventions des services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire ne représentent pas plus de 0,1 % du PIB. Elles représentent jusqu'à 0,23 % du PIB aux États-Unis (voir le tableau B6.1).

### **Dépenses de fonctionnement et dépenses en capital, répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources**

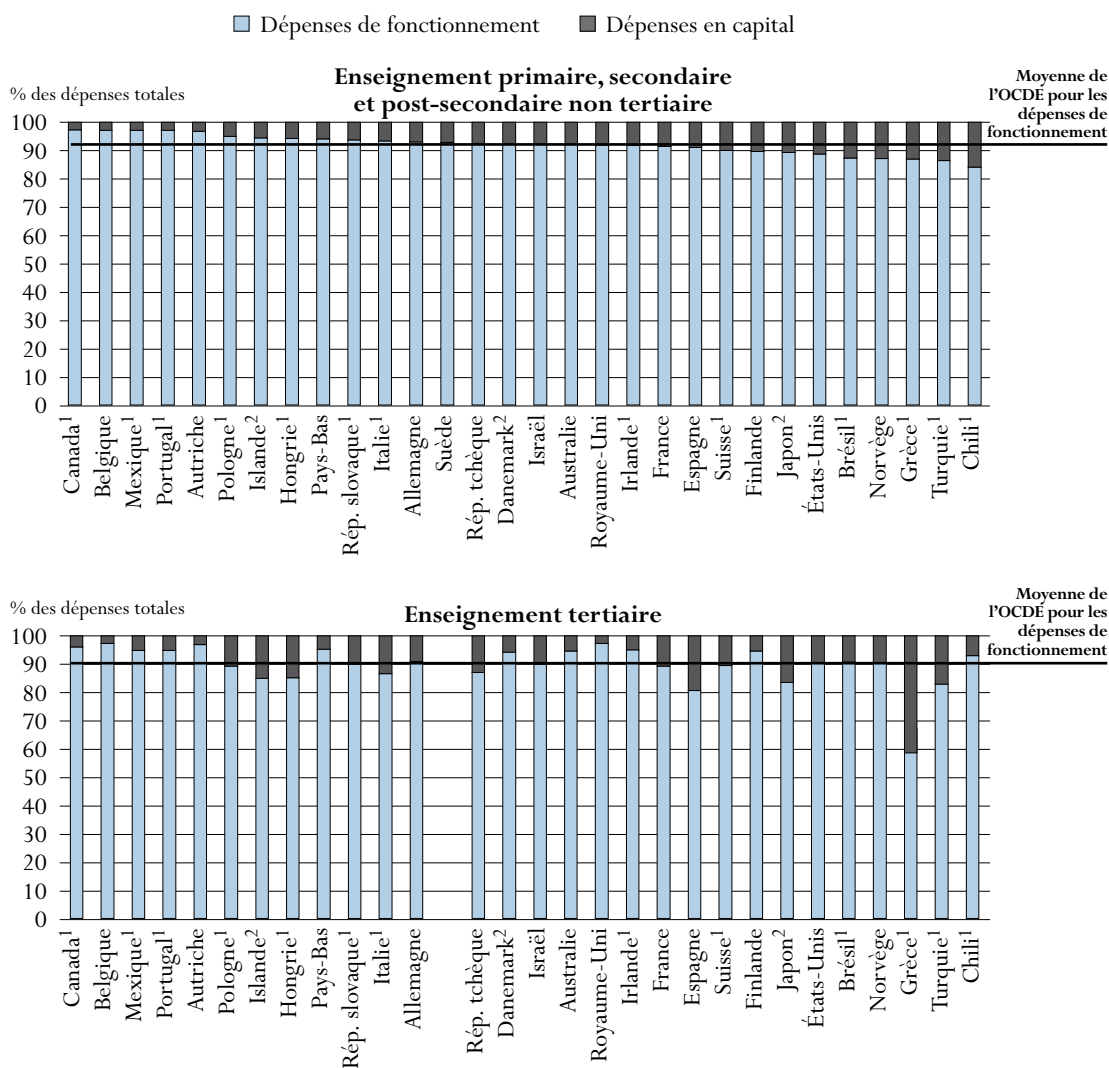
Les dépenses d'éducation se divisent tout d'abord en dépenses courantes, ou de fonctionnement, et en dépenses en capital. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses afférentes à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations. 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 : la rémunération des enseignants, la rémunération des autres personnels et les autres dépenses de fonctionnement (par exemple celles 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 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.

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 varie entre moins de 85 % en Corée, au Luxembourg et, dans les pays partenaires, au Chili, et 97 % ou plus en Autriche, en Belgique, au Canada, au Mexique et au Portugal (voir le graphique B6.3).

**Graphique B6.3. Répartition des dépenses en capital et de fonctionnement destinées aux établissements d'enseignement (2003)**  
Par catégorie de ressources et niveau d'enseignement



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 B6.2. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/773486638002>

La rémunération des personnels de l'éducation, dont les enseignants, absorbe la part la plus importante du budget de fonctionnement dans tous les pays de l'OCDE. En moyenne, elle représente 80 % des dépenses de fonctionnement pour l'ensemble de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. À ces niveaux d'enseignement, la part des dépenses de fonctionnement affectée à la rémunération des personnels de l'éducation est égale ou supérieure à 70 % dans tous les pays, sauf en Finlande, en Islande et en République tchèque. 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, 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, aux États-Unis et en France, la rémunération des personnels autres que le personnel enseignant représente environ 25 % des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, alors qu'en Autriche, en Corée et en Irlande, cette part ne dépasse pas 10 %. Ces différences reflètent sans doute, selon les pays, le degré de spécialisation des personnels de l'éducation dans des activités autres que l'enseignement, comme par exemple, les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars, les infirmières scolaires, les gardiens et le personnel chargé de l'entretien (voir le tableau B6.2).

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 13 des 30 pays de l'OCDE et pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles. Elle représente plus de 17 % en Espagne, en Grèce et en Turquie (voir le graphique B6.3).

Les variations s'expliquent probablement par les différences dans la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans les pays de l'OCDE, ainsi que par l'importance des efforts requis, notamment en matière de construction de nouveaux équipements, pour faire face à l'accroissement des effectifs.

Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 35 % 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 beaucoup plus élevé des infrastructures et des équipements requis dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B6.2).

### **Définitions et méthodologie**

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2003 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2005 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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 pour fournir les biens et services d'éducation. 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, 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 sous-traités, comme les services de maintenance (entretien des locaux scolaires), les services auxiliaires (préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs, et non par les autorités responsables de l'Éducation ou par les établissements eux-mêmes et leur propre personnel.

Les dépenses destinées à la R&D 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 entités publiques ou privées. 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 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 des éditions antérieures 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 (pour des précisions sur les changements introduits, voir l'annexe 3, [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

Tableau B6.1.

**Dépenses au titre des établissements par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2003)**

Dépenses au titre des services éducatifs, de la R&amp;D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement et dépenses privées pour des achats liés à l'éducation et effectués en dehors des établissements d'enseignement

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire					
	Dépenses au titre des établissements d'enseignement			Dépenses privées pour des biens et services liés à l'éducation et achetés en dehors des établissements d'enseignement	Dépenses au titre des établissements d'enseignement				Dépenses privées pour des biens et services liés à l'éducation et achetés 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)
Pays membres de l'OCDE	Australie	3.93	0.18	4.11	0.11	0.99	0.09	0.47	1.55	0.14
	Autriche	3.66	0.18	3.83	m	0.74	0.01	0.39	1.14	m
	Belgique	3.95	0.15	4.10	0.12	0.85	0.05	0.41	1.30	0.11
	Canada <sup>1,2</sup>	3.38	0.18	3.55	m	1.91	0.13	0.33	2.37	0.13
	Rép. tchèque	2.95	0.13	3.08	0.10	0.87	0.04	0.17	1.07	0.06
	Danemark <sup>1</sup>	x(3)	x(3)	4.25	0.69	1.27	a	0.48	1.75	0.80
	Finlande	3.55	0.42	3.98	m	1.11	n	0.67	1.77	m
	France	3.68	0.53	4.21	0.20	0.86	0.08	0.43	1.37	0.08
	Allemagne	3.46	0.08	3.54	0.19	0.66	0.06	0.42	1.14	0.04
	Grèce	2.77	0.04	2.81	0.86	0.84	0.12	0.30	1.25	0.06
	Hongrie	3.35	0.35	3.70	m	0.94	0.13	0.26	1.34	m
	Islande <sup>1</sup>	x(3)	x(3)	5.19	m	0.84	x(8)	0.32	1.16	m
	Irlande <sup>3</sup>	3.14	0.07	3.22	m	0.89	x(8)	0.26	1.15	m
	Italie	3.52	0.12	3.65	0.43	0.51	0.03	0.38	0.93	0.14
	Japon <sup>1</sup>	x(3)	x(3)	2.97	0.78	x(8)	x(8)	x(8)	1.26	0.04
	Corée	3.98	0.42	4.40	m	2.23	0.04	0.32	2.59	m
	Luxembourg	x(3)	x(3)	3.97	m	m	m	m	m	m
	Mexique <sup>3</sup>	4.49	m	4.49	0.25	1.15	m	0.18	1.33	0.06
	Pays-Bas	3.32	0.05	3.36	0.19	0.78	n	0.48	1.26	0.06
	Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	4.92	0.01	x(8)	x(8)	x(8)	1.52	n
	Norvège	x(3)	x(3)	4.56	m	1.03	n	0.49	1.52	m
	Pologne	4.35	0.01	4.36	0.21	1.33	n	0.17	1.50	0.06
	Portugal	4.13	0.03	4.16	0.06	x(8)	x(8)	x(8)	1.13	0.03
Rép. slovaque <sup>1</sup>	2.59	0.48	3.06	0.87	0.77	0.09	0.08	0.93	0.23	
Espagne	2.88	0.11	2.99	m	0.87	m	0.32	1.19	m	
Suède	4.07	0.44	4.51	m	0.92	n	0.87	1.79	m	
Suisse	x(3)	x(3)	4.62	m	0.89	x(8)	0.72	1.60	m	
Turquie <sup>3</sup>	2.50	0.10	2.60	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.11	m	
Royaume-Uni	4.32	0.26	4.58	m	0.88	m	0.26	1.14	0.20	
États-Unis	3.89	0.30	4.20	a	2.32	0.23	0.30	2.85	a	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>3.56</b>	<b>0.21</b>	<b>3.90</b>	<b>0.32</b>	<b>1.06</b>	<b>0.06</b>	<b>0.38</b>	<b>1.45</b>	<b>0.12</b>	
Pays partenaires	Brésil <sup>2</sup>	x(3)	x(3)	3.36	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.84	m
	Chili <sup>4</sup>	3.96	0.16	4.12	0.03	x(8)	x(8)	x(8)	2.17	0.01
	Israël	x(3)	x(3)	4.79	0.28	x(8)	x(8)	x(8)	1.96	n
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	2.07	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.68	m

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Année de référence : 2002.

3. Les dépenses de recherche et développement, et par conséquent les dépenses totales, sont sous-estimées.

4. Année de référence : 2004.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

 StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/773486638002>



Tableau B6.2.  
**Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2003)**

Répartition des dépenses totales et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement, de sources publiques et privées

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
	Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement				Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement			
	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
<b>Pays membres de l'OCDE</b>												
Australie	92.1	7.9	60.0	16.9	76.8	23.2	94.7	5.3	31.8	27.8	59.6	40.4
Autriche	96.8	3.2	68.5	9.9	78.6	21.4	96.9	3.1	41.5	15.6	57.1	42.9
Belgique	97.2	2.8	71.2	18.7	89.9	10.1	97.3	2.7	55.3	15.1	70.4	29.6
Canada <sup>1,2</sup>	97.3	2.7	61.2	15.1	76.3	23.7	96.2	3.8	33.1	34.2	67.3	32.7
Rép. tchèque	92.5	7.5	48.7	16.1	64.8	35.2	87.0	13.0	25.7	25.9	51.6	48.4
Danemark <sup>3</sup>	92.4	7.6	51.9	26.6	78.4	21.6	94.2	5.8	52.0	25.4	77.4	22.6
Finlande	89.6	10.4	53.9	11.4	65.3	34.7	94.7	5.3	35.2	28.0	63.2	36.8
France	91.5	8.5	57.0	23.1	80.1	19.9	89.3	10.7	51.7	28.4	80.1	19.9
Allemagne	93.0	7.0	x(5)	x(5)	83.9	16.1	90.9	9.1	x(11)	x(11)	71.4	28.6
Grèce	87.1	12.9	x(5)	x(5)	93.7	6.3	59.2	40.8	x(11)	x(11)	52.2	47.8
Hongrie <sup>2</sup>	94.4	5.6	x(5)	x(5)	80.5	19.5	85.2	14.8	x(11)	x(11)	69.6	30.4
Islande	94.5	5.5	x(5)	x(5)	67.1	32.9	85.0	15.0	x(11)	x(11)	76.8	23.2
Irlande <sup>2</sup>	91.9	8.1	75.8	8.2	84.0	16.0	95.1	4.9	46.8	23.9	70.8	29.2
Italie <sup>2</sup>	93.5	6.5	66.2	18.7	84.8	15.2	86.7	13.3	40.4	19.8	60.2	39.8
Japon <sup>3</sup>	89.4	10.6	x(5)	x(5)	87.4	12.6	83.6	16.4	x(11)	x(11)	64.5	35.5
Corée	81.1	18.9	62.9	7.9	70.8	29.2	90.5	9.5	30.5	12.8	43.3	56.7
Luxembourg <sup>2</sup>	81.5	18.5	72.8	12.2	85.0	15.0	m	m	m	m	m	m
Mexique <sup>2</sup>	97.2	2.8	81.7	11.9	93.6	6.4	94.8	5.2	59.0	18.3	77.3	22.7
Pays-Bas	94.2	5.8	x(5)	x(5)	76.7	23.3	95.2	4.8	x(11)	x(11)	74.6	25.4
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	87.3	12.8	x(5)	x(5)	80.8	19.2	90.5	9.5	x(11)	x(11)	62.8	37.2
Pologne <sup>2</sup>	95.0	5.0	x(5)	x(5)	70.0	30.0	89.2	10.8	x(11)	x(11)	58.2	41.8
Portugal <sup>2</sup>	97.1	2.9	80.6	15.1	95.7	4.3	94.9	5.1	x(11)	x(11)	72.8	27.2
Rép. slovaque	93.8	6.2	53.9	16.5	70.4	29.6	89.9	10.1	28.6	19.3	47.9	52.1
Espagne	91.1	8.9	74.6	10.6	85.2	14.8	80.6	19.4	58.5	20.5	79.0	21.0
Suède	92.8	7.2	50.9	19.0	69.8	30.2	m	m	x(11)	x(11)	59.7	40.3
Suisse <sup>2</sup>	90.0	10.0	72.2	12.8	85.0	15.0	89.6	10.4	53.6	24.9	78.4	21.6
Turquie <sup>2</sup>	86.5	13.5	x(5)	x(5)	94.3	5.7	82.9	17.1	73.5	m	73.5	26.5
Royaume-Uni	91.9	8.1	53.0	21.8	74.8	25.2	97.2	2.8	32.4	25.9	58.3	41.7
États-Unis	88.8	11.2	55.4	25.7	81.1	18.9	90.4	9.6	24.2	31.3	55.5	44.5
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>91.8</b>	<b>8.2</b>	<b>63.6</b>	<b>15.9</b>	<b>80.2</b>	<b>19.8</b>	<b>89.7</b>	<b>10.3</b>	<b>43.0</b>	<b>23.4</b>	<b>65.5</b>	<b>34.5</b>
<b>Pays partenaires</b>												
Brésil <sup>1</sup>	87.3	12.7	x(5)	x(5)	84.6	15.4	90.6	9.4	x(11)	x(11)	73.6	26.4
Chili <sup>2,4</sup>	84.1	15.9	x(5)	x(5)	74.9	25.1	93.1	6.9	x(11)	x(11)	65.0	35.0
Israël	92.1	7.9	x(5)	x(5)	75.4	24.6	89.9	10.1	x(11)	x(11)	73.6	26.4
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2002.

2. Établissements publics uniquement.

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/773486638002>



Chapitre



# ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION



## ESPÉRANCE DE SCOLARISATION ET DE FORMATION CONTINUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À LA VIE ADULTE

### INDICATEUR C1

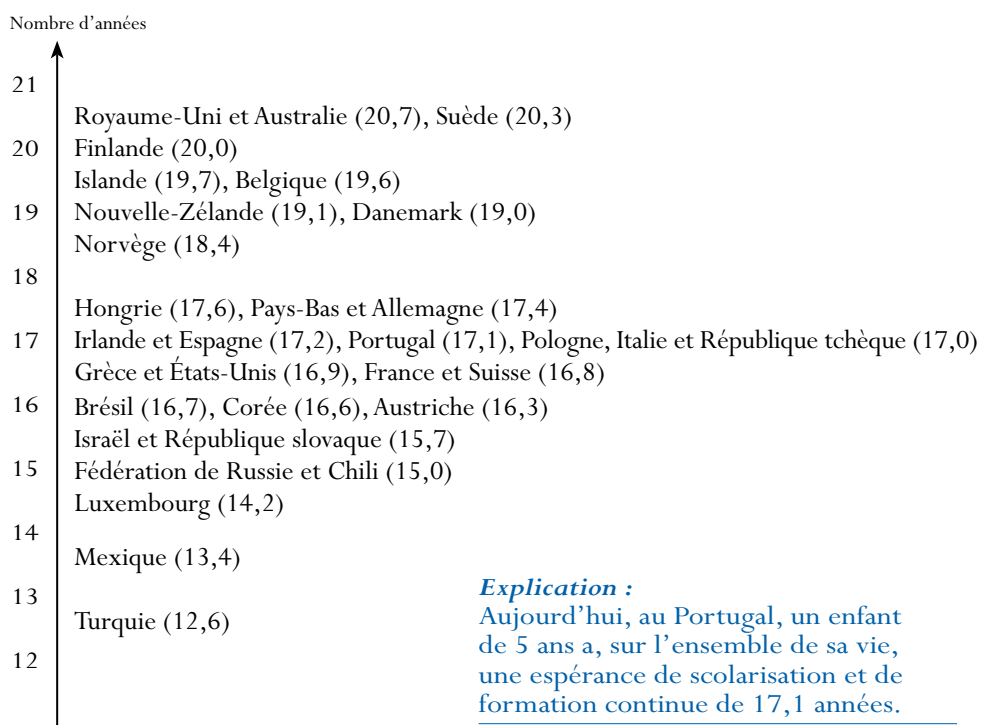
Cet indicateur décrit la structure des systèmes d'éducation sur la base de la scolarisation. Il étudie l'importance des effectifs à tous les niveaux d'enseignement, en analysant tout d'abord l'espérance de scolarisation à temps plein et à temps partiel, c'est-à-dire le nombre d'années d'études qu'un enfant âgé de cinq ans aujourd'hui peut espérer suivre tout au long de sa vie, puis en comparant 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 entre 1995 et 2004 en se basant sur les tendances en matière de scolarisation.

### Points clés

#### **Graphique C1.1. Espérance de scolarisation et de formation continue (2004)**

*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 à chaque âge à partir de cinq ans. La prudence s'impose lors de la comparaison des données sur l'espérance de scolarisation, car la durée de l'année scolaire, le mode de scolarisation et la qualité de l'enseignement ne sont pas nécessairement identiques dans tous les pays.*

Dans 24 pays de l'OCDE sur 28 et dans un des quatre pays partenaires pour lesquels des données comparables sont disponibles, la scolarisation institutionnelle dure entre 16 et 21 ans.



Source : OCDE. Tableau C1.1.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/501311534752>

## Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 12 ans dans le cadre institutionnel. Au moins 90 % des jeunes sont scolarisés pendant une période minimale de 14 ans en Belgique, en Espagne, en France, en Islande, au Japon et en République tchèque. En revanche, les taux de scolarisation ne dépassent 90 % que pendant neuf ans au Mexique et six ans en Turquie. Dans les pays partenaires, cette période est de 10 ans au Brésil, 9 ans au Chili et dans la Fédération de Russie, et 12 ans en Israël.
- Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, 70 % des enfants âgés de trois et quatre ans sont accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires.
- La scolarité commence plus souvent à quatre ans, voire moins, dans les 19 pays de l'UE membres de l'OCDE (UE-19) que dans les autres pays de l'OCDE. Le taux de scolarisation des enfants de trois et quatre ans s'établit en moyenne à 73,5 % dans l'UE-19, contre 66,3 % tous pays de l'OCDE confondus.
- Tous niveaux d'enseignement confondus, l'espérance de scolarisation et de formation continue a augmenté d'une année et demie entre 1995 et 2004 dans tous les pays de l'OCDE qui ont fourni des données comparables. Par comparaison avec 1995, les jeunes des pays de l'OCDE peuvent espérer passer 0,6 an de plus dans l'enseignement pré-primaire, primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et 0,9 an de plus dans l'enseignement tertiaire.
- Dans les pays de l'OCDE, un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé pendant 17,4 ans, l'espérance de scolarisation étant plus élevée chez les femmes que chez les hommes, de 0,8 an en moyenne. En Australie, au Royaume-Uni et en Suède, où l'espérance de scolarisation dépasse 20 ans, la scolarisation à temps partiel représente entre trois et six ans.
- En moyenne, un jeune de 17 ans peut espérer passer trois 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 jette les bases d'un ensemble de compétences très diverses et prépare les jeunes à pratiquer l'apprentissage tout au long de leur vie et à devenir des membres productifs de la société. Enfin, l'enseignement tertiaire 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 2004*

Dans 24 pays de l'OCDE sur 28 et dans un des quatre pays partenaires, l'espérance de scolarisation dans le cadre institutionnel varie de 16 à 21 ans. En moyenne, un enfant ne peut espérer être scolarisé plus de 16 ans au Luxembourg, au Mexique, en République slovaque et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, dans la Fédération de Russie et en Israël. À titre de comparaison, son espérance de scolarisation atteint ou dépasse 19 ans en Australie, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède (voir le graphique C1.2).

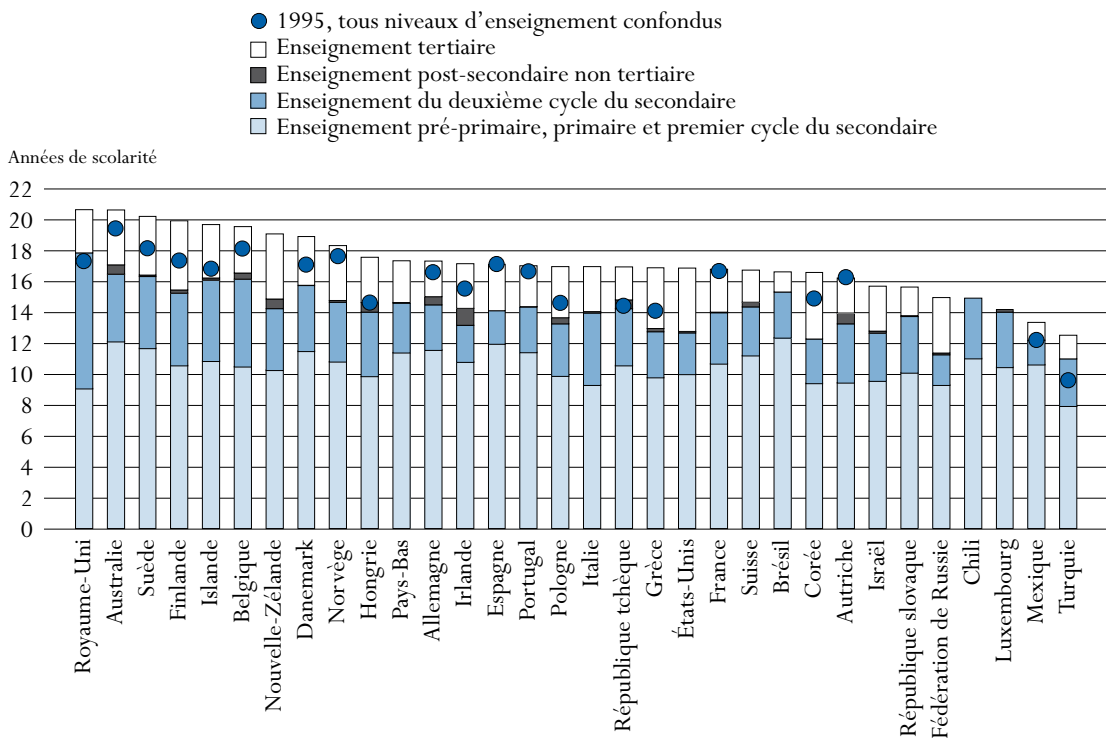
La variation de l'espérance de scolarisation entre les pays de l'OCDE s'explique essentiellement par les disparités de taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire. Bien que les écarts relatifs soient également importants dans l'enseignement tertiaire, ils ont moins d'effet sur l'espérance de scolarisation, car ils s'appliquent à une plus petite proportion de la population (voir le tableau C1.1 et le graphique C1.2).

Les estimations 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 estimations sont relativement élevées 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 forte scolarisation à temps partiel allonge l'espérance de scolarisation d'au moins trois ans (voir le tableau C1.1).

### Graphique C1.2. Espérance de scolarisation et de formation continue, selon le niveau d'enseignement (2004)

Dans les conditions actuelles (à l'exclusion de l'enseignement destiné aux enfants de moins de 5 ans)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'espérance totale de scolarisation et de formation continue en 2004, tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE, Tableau C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/501311534752>

L'espérance de scolarisation et de formation continue peut être affectée par le mode de fréquentation (à temps plein ou à temps partiel), par les proportions d'adultes scolarisés, ainsi que par les taux de redoublement et d'abandon. Dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires 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.

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. Une espérance de scolarisation élevée ne signifie donc pas nécessairement que tous les jeunes sont scolarisés pendant une longue période. En Belgique par exemple, où l'espérance de scolarisation des enfants âgés de cinq ans est supérieure à 19 ans, les taux de scolarisation sont très élevés (supérieurs à 90 %) pendant 16 années d'études. En revanche, en Australie, au Danemark, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, 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). L'Islande se situe entre ces deux extrêmes : la scolarisation est quasi générale pendant 14 ans.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 12 ans dans le cadre institutionnel. Au moins 90 % des jeunes sont scolarisés pendant une période minimale de 14 ans en Belgique, en Espagne, en France, en Islande, au Japon et en République tchèque. En revanche, les taux de scolarisation ne dépassent 90 % que pendant neuf ans au Mexique et six ans en Turquie (voir le tableau C1.2).

### *Variation de l'espérance de scolarisation selon le sexe*

Dans les pays de l'OCDE, un enfant de cinq ans peut espérer suivre des études pendant 17,4 ans en moyenne. 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 0,8 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, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal et même trois ans de plus au Royaume-Uni et en Suède. C'est l'inverse en Allemagne et aux Pays-Bas, où l'espérance de scolarisation des hommes est supérieure de 0,2 an à celle des femmes. La tendance est plus nette encore dans d'autres pays : par comparaison avec les femmes, les hommes peuvent s'attendre à rester scolarisés 1,8 an de plus en Corée, 0,6 an de plus en Suisse et 2,1 ans de plus en Turquie (voir le tableau C1.1).

### *Évolution de la scolarisation*

Il ressort des données tendanciennes que les taux de scolarisation ont augmenté dans le deuxième cycle du secondaire et dans le tertiaire au cours des 40 dernières années. Entre 1995 et 2004, l'espérance de scolarisation a progressé de quelque 13 % 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. En Grèce, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Pologne, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Turquie, la durée moyenne de scolarisation a progressé d'au moins 16 % au cours de cette période relativement brève (voir le tableau C1.1).

Certains pays ont prolongé leur durée moyenne de scolarisation en rendant quasi universelle l'éducation préscolaire dès l'âge de trois 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.

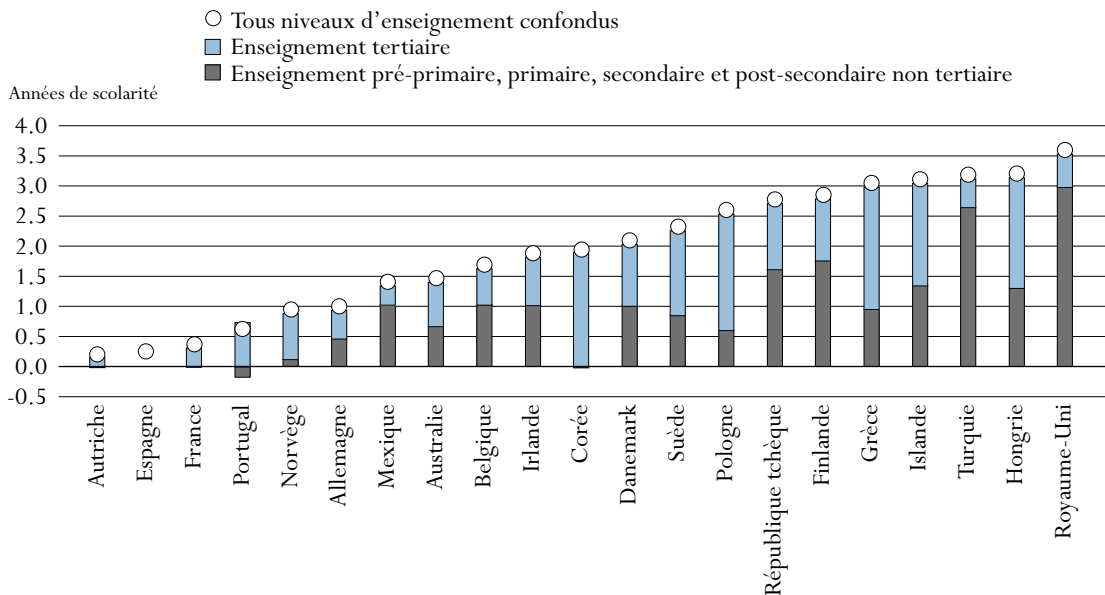
En comparaison avec 1995, un jeune peut aujourd'hui espérer rester scolarisé environ deux ans de plus en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cet écart varie selon les pays : il est de moins de un an en Allemagne, en Autriche, en Espagne, en France, en Norvège et au Portugal, mais atteint plus de trois ans en Grèce, en Hongrie, en Islande, au Royaume-Uni et en Turquie (voir le graphique C1.3).

L'évolution de l'espérance de scolarisation entre 1995 et 2004 n'a pas pris la même tournure dans tous les pays de l'OCDE. Ainsi, c'est surtout à l'accroissement des taux de scolarisation dans le tertiaire que la Corée, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, la Pologne et la Suède doivent l'augmentation de leur espérance de scolarisation, alors que c'est à leur accroissement dans l'enseignement pré-primaire, primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que la Finlande, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Turquie la doivent.



### Graphique C1.3. Évolution entre 1995 et 2004 de l'espérance de scolarisation et de formation continue, selon le niveau d'enseignement

Dans les conditions actuelles (à l'exclusion de l'enseignement destiné aux enfants de moins de 5 ans)



Les pays sont classés par ordre croissant de l'espérance totale de scolarisation et de formation continue entre 1995 et 2004, tous niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE. Tableau C1.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/501311534752>

Par contraste, l'espérance de scolarisation s'est stabilisée entre 1995 et 2004 à tous les niveaux d'enseignement en Autriche, en Espagne et en France. Ces trois pays figurent aussi parmi ceux qui affichent les taux de scolarisation les plus élevés chez les 5-14 ans.

#### Préscolarisation

La scolarité commence plus souvent à quatre ans, voire moins, dans les 19 pays de l'UE par comparaison avec les autres pays de l'OCDE. En moyenne, le taux de scolarisation des enfants de trois et quatre ans s'établit à 73,5 % dans l'UE-19, contre 66,3 % tous pays de l'OCDE confondus.

Dans la majorité des pays de l'OCDE et des pays partenaires, la scolarisation quasi-totale, soit un taux de scolarisation supérieur à 90 %, commence entre cinq et six 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 trois ou quatre ans dans des structures pré-primaires ou primaires. Le taux de préscolarisation est inférieur à 25 % en Corée, en Suisse et en Turquie, mais il est supérieur à 90 % en Belgique, en Espagne, en France, en Islande, en Italie et, dans les pays partenaires, en Israël (voir le tableau C1.2).

La préscolarisation est cruciale, car elle contribue à poser 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 institutionnels pris en considération

dans cet indicateur ne sont pas les seuls à offrir une prise en charge de qualité des très jeunes enfants. Tirer des conclusions sur la fréquentation et la qualité de l'encadrement dans l'éducation préscolaire demande donc de la prudence.

## C1

### Scolarisation 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, 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 et dans les pays partenaires, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre l'âge de 14 ans (en Corée, au Portugal et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et au Chili) et l'âge de 18 ans (en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas), mais l'âge le plus courant se situe entre ces deux extrêmes, soit 15 ou 16 ans (voir le tableau C1.2). Toutefois, l'âge de la fin de l'obligation scolaire – prévu par la loi ou les textes officiels en vigueur – ne correspond pas toujours à l'âge en dessous duquel la scolarisation est universelle.

Les taux de scolarisation restent élevés jusqu'en fin d'obligation scolaire dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, mais ils tombent sous la barre des 90 % avant l'âge légal de la fin de la scolarité obligatoire en Allemagne, aux États-Unis, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Turquie et, dans les pays partenaires, dans la Fédération de Russie. Dans ces pays, plus de 10 % des élèves arrêtent leurs études avant la fin de la scolarité obligatoire. En Allemagne, 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).

Dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, les taux de scolarisation commencent à baisser à partir des dernières années du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau C1.3). Plus de 20 % des individus âgés de 15 à 19 ans ne sont plus scolarisés en Autriche, en Espagne, aux États-Unis, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Israël. Par contraste, les taux de scolarisation restent relativement élevés (plus de 30 %) chez les jeunes âgés de 20 à 29 ans en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Pologne et en Suède (voir le tableau C1.2).

Un large éventail de formations post-secondaires s'offrent 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 titulaires d'un diplôme 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. Elles correspondent à des programmes plus poussés

du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays de l'OCDE (en Autriche, en Espagne et en Hongrie, par exemple), mais elles relèvent de l'enseignement post-secondaire dans d'autres (au Canada et aux États-Unis notamment) bien qu'elles soient souvent analogues aux programmes du deuxième cycle du secondaire.

Dans une optique de comparaison internationale toutefois, ces formations se situent à la limite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire et sont donc classifiées à un niveau d'enseignement différent (l'enseignement dit post-secondaire non tertiaire).

Dans 26 des 30 pays de l'OCDE, 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 0,3 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, mais représente au moins 0,6 an en Australie, en Autriche, en Hongrie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque (voir le tableau C1.1).

### 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 nettement 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 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 pas assimilés à des titres de niveau universitaire. Dans le passé, le type d'établissement qui dispensait cette 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'établissements ne sont donc plus appliquées dans les indicateurs de l'OCDE.

Dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 17 ans peut en moyenne espérer passer trois ans dans l'enseignement tertiaire. À ce niveau d'enseignement, l'espérance de scolarisation dépend des taux d'accès et d'abandon et de la durée typique des études. En Australie, en Belgique, en Corée, au Danemark, 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 représente au moins trois ans dans l'enseignement tertiaire. Par contraste, elle est de moins de deux ans à ce niveau d'enseignement au Mexique, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C1.1 et l'indicateur C2).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les politiques favorisant la formation améliorent l'accessibilité aux études tertiaires. Jusqu'à une date récente, l'impact de ces politiques a plus que compensé le déclin démographique qui conduisait à miser sur une demande constante ou en baisse de la part des jeunes en fin de scolarité dans plusieurs pays. 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.

### **La fin de la scolarité obligatoire et la baisse des taux de scolarisation**

L'analyse des taux de scolarisation par niveau d'enseignement et par âge montre qu'il n'existe pas de relation étroite entre la fin de la scolarité obligatoire et la baisse des taux de scolarisation. Dans la majorité des pays de l'OCDE et des pays partenaires, 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 du secondaire. Dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Belgique, les taux de scolarisation commencent à baisser à partir de l'âge de 16 ans. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux de scolarisation passent de 91 % à l'âge de 16 ans à 82 % à l'âge de 17 ans, à 53 % à l'âge de 18 ans et à 28 % à l'âge de 19 ans. En Allemagne, en Belgique, en Corée, en Finlande, au Japon, en Norvège, en Pologne, en République tchèque et en Suède, plus de 90 % des jeunes de 17 ans sont encore scolarisés alors que la scolarité obligatoire prend fin avant l'âge de 17 ans dans la plupart de ces pays (voir le tableau C1.3).

### **Définitions et méthodologie**

Les données portent sur l'année scolaire 2003-2004 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE et du programme de 2005 sur les Indicateurs de l'éducation dans le monde.

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 proposer une définition normalisée de ces deux modes de scolarisation, car plusieurs pays de l'OCDE n'appliquent pas cette distinction. Dans certains pays de l'OCDE, les données ne couvrent pas intégralement les formations à temps partiel.

Pour calculer l'espérance de scolarisation et de formation continue, soit le nombre moyen d'années pendant lesquelles un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie, les taux nets de scolarisation de 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 nationale de la fréquentation scolaire globale, car l'exercice UOE de collecte de données 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 2004.

Les taux nets de scolarisation exprimés en pourcentage dans le tableau C1.2 sont obtenus par division du nombre d'individus d'un âge donné scolarisés (à tous les niveaux d'enseignement) par l'effectif de la population du même 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 conformément aux définitions de la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE-97).

Tableau C1.1.  
**Espérance de scolarisation et de formation continue (2004)**  
 Estimation du nombre d'années de scolarisation et de formation continue dans les conditions actuelles  
 (à l'exclusion des programmes pour enfants de moins de 5 ans)

	Temps plein et temps partiel							Temps plein	Temps partiel	Indice de variation de l'espérance de scolarisation (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		Tous niveaux d'enseignement confondus	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
	H+F	Hommes	Femmes	H+F				H+F		H+F		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
<b>Pays membres de l'OCDE</b>												
Australie	20.7	20.4	20.9	11.7	4.4	0.6	3.6	14.9	5.8	107	102	126
Autriche	16.3	16.1	16.4	8.2	3.8	0.7	2.3	m	m	101	103	108
Belgique <sup>1</sup>	19.6	19.0	20.2	9.4	5.7	0.4	3.0	16.5	3.1	109	107	125
Canada <sup>2</sup>	m	m	m	m	m	0.3	2.9	m	m	m	m	102
Rép. tchèque	17.0	16.9	17.1	9.0	3.7	0.6	2.1	16.6	0.4	119	111	206
Danemark	19.0	18.1	19.8	9.6	4.3	n	3.2	18.2	0.7	112	108	148
Finlande	20.0	19.3	20.7	9.0	4.7	0.2	4.5	18.1	1.9	116	110	130
France	16.8	16.5	17.1	9.5	3.3	n	2.8	16.8	n	102	99	113
Allemagne	17.4	17.5	17.3	10.2	3.0	0.5	2.3	17.3	0.1	106	103	126
Grèce	16.9	16.6	17.3	9.0	3.0	0.2	3.9	16.7	0.3	121	105	207
Hongrie	17.6	17.2	18.0	8.1	4.2	0.6	2.9	15.6	2.0	122	109	267
Islande	19.7	18.5	20.9	9.9	5.3	0.1	3.5	17.5	2.3	118	109	197
Irlande	17.2	17.0	17.5	10.8	2.4	1.1	2.9	16.0	1.2	112	108	138
Italie	17.0	16.6	17.3	8.4	4.7	0.1	2.9	16.9	0.1	m	m	m
Japon	m	m	m	9.1	3.0	m	m	m	m	m	m	m
Corée	16.6	17.5	15.7	8.9	2.9	a	4.3	16.6	n	113	99	179
Luxembourg	14.2	14.1	14.3	9.2	3.6	0.2	m	14.0	0.2	m	m	m
Mexique	13.4	13.2	13.6	9.7	1.6	a	1.2	13.4	n	111	109	137
Pays-Bas	17.4	17.5	17.3	10.4	3.2	n	2.7	16.8	0.6	m	m	m
Nouvelle-Zélande	19.1	18.2	20.1	10.2	4.0	0.6	4.2	15.3	3.8	m	m	m
Norvège <sup>3</sup>	18.4	16.7	18.2	9.9	3.9	0.1	3.6	17.0	1.4	105	108	127
Pologne	17.0	16.6	17.5	9.0	3.4	0.4	3.3	15.2	1.8	118	104	242
Portugal	17.1	16.6	17.6	10.5	3.0	n	2.6	17.1	n	103	97	139
Rép. slovaque	15.7	15.5	15.9	8.8	3.7	0.1	1.9	14.9	0.8	m	m	m
Espagne	17.2	16.6	17.7	11.0	2.2	a	3.0	16.3	0.8	101	96	127
Suède	20.3	18.8	21.8	9.8	4.7	0.1	3.8	17.0	3.2	113	105	159
Suisse	16.8	17.1	16.5	9.6	3.2	0.3	2.1	16.2	0.6	m	m	m
Turquie	12.6	13.3	11.2	7.7	3.1	a	1.5	12.6	n	133	129	146
Royaume-Uni	20.7	19.2	22.2	9.1	8.8	x(5)	2.8	15.3	5.4	121	120	125
États-Unis	16.9	16.3	17.6	9.1	2.7	0.1	4.1	15.0	1.9	m	m	m
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>17.4</b>	<b>17.0</b>	<b>17.8</b>	<b>9.5</b>	<b>3.8</b>	<b>0.3</b>	<b>3.0</b>	<b>16.1</b>	<b>1.7</b>	<b>113</b>	<b>107</b>	<b>153</b>
<b>Moyenne de l'UE-19</b>	<b>17.6</b>	<b>17.1</b>	<b>18.1</b>	<b>9.4</b>	<b>4.0</b>	<b>0.3</b>	<b>2.9</b>	<b>16.4</b>	<b>1.3</b>	<b>112</b>	<b>106</b>	<b>157</b>
<b>Pays partenaires</b>												
Brésil	16.7	16.0	17.3	10.9	3.0	a	1.3	16.7	n	m	m	m
Chili	15.0	15.1	14.8	8.1	3.9	a	m	15.0	n	m	m	m
Israël	15.7	15.4	16.1	8.5	3.1	0.1	2.9	15.3	0.4	m	m	m
Fédération de Russie	15.0	x(1)	x(1)	8.2	2.0	0.1	3.6	m	m	m	m	m

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

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2002.

3. Les enfants de 5 ans sont inclus dans le total (hommes + femmes), mais pas dans la répartition par sexe.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/501311534752>

Tableau C1.2.  
**Taux de scolarisation selon l'âge (2004)**  
 Taux de scolarisation à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés

	Âge de fin de l'obligation scolaire	Nombre d'années pendant lesquelles plus de 90 % de la population est scolarisée	Tranche d'âge de scolarisation de plus de 90 % de la population	Taux de scolarisation par group d'âge :						
				4 ans ou moins, en pourcentage de la population âgée de 3 à 4 ans	5 à 14 ans, en pourcentage de la population âgée de 5 à 14 ans	15 à 19 ans, en pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans	20 à 29 ans, en pourcentage de la population âgée de 20 à 29 ans	30 à 39 ans, en pourcentage de la population âgée de 30 à 39 ans	40 ans et plus, en pourcentage de la population âgée de 40 ans et plus	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	15	12	5 - 16	42.4	98.5	81.6	32.6	14.0	6.1
	Autriche	15	13	5 - 17	65.8	98.5	79.0	18.9	3.2	0.3
	Belgique <sup>1,2</sup>	18	16	3 - 18	120.8	100.4	95.7	28.0	7.9	3.0
	Canada	16	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	15	15	4 - 18	84.3	99.7	91.4	18.6	3.5	0.3
	Danemark	16	12	4 - 16	87.6	98.0	84.5	36.0	7.2	1.6
	Finlande	16	13	6 - 18	41.9	95.1	86.7	41.1	11.5	2.5
	France <sup>1</sup>	16	15	3 - 17	116.3	101.6	87.1	20.8	2.6	a
	Allemagne	18	12	6 - 17	76.9	97.9	88.8	27.9	2.9	0.2
	Grèce	14.5	12	6 - 19	28.3	97.2	85.5	28.0	0.4	n
	Hongrie	16	13	4 - 16	81.4	100.5	85.5	23.7	5.6	0.5
	Islande	16	14	3 - 16	94.1	98.8	84.4	37.3	11.1	3.0
	Irlande	15	12	5 - 16	24.7	100.9	86.9	22.6	3.7	x(8)
	Italie <sup>1</sup>	15	13	3 - 15	104.9	101.6	78.8	19.4	3.1	x(8)
	Japon	15	14	4 - 17	81.4	100.7	m	m	m	m
	Corée	14	12	6 - 17	20.3	93.5	85.2	27.4	1.9	0.4
	Luxembourg	15	11	5 - 15	60.7	96.4	75.4	7.1	0.5	n
	Mexique	15	9	5 - 13	44.5	97.7	41.6	10.0	3.2	0.5
	Pays-Bas	18	12	5 - 16	36.6	99.6	86.1	25.5	2.9	0.8
	Nouvelle-Zélande	16	12	4 - 15	88.7	100.5	72.5	30.0	12.0	4.7
	Norvège	16	12	6 - 17	83.1	98.3	85.7	29.4	7.2	1.8
	Pologne	16	12	6 - 17	32.2	94.5	89.8	30.2	4.7	x(8)
	Portugal	14	11	5 - 15	72.0	104.1	72.7	22.6	4.0	0.7
	Rép. slovaque	16	11	6 - 16	74.8	97.3	83.3	14.5	2.2	0.3
	Espagne <sup>1</sup>	16	14	3 - 16	118.4	101.8	79.6	22.2	3.3	0.9
	Suède	16	13	6 - 18	85.1	99.1	87.5	35.8	13.5	3.1
Suisse	15	12	5 - 16	23.1	99.6	83.3	21.5	3.7	0.4	
Turquie	14	6	8 - 13	2.6	81.2	39.8	9.6	1.5	0.2	
Royaume-Uni	16	13	4 - 16	76.7	100.4	79.0	27.8	15.6	7.8	
États-Unis	17	11	6 - 16	52.9	97.3	76.5	23.4	5.2	1.5	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>16</i>	<i>12</i>		<i>66.3</i>	<i>98.3</i>	<i>80.5</i>	<i>24.7</i>	<i>5.6</i>	<i>1.6</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>16</i>	<i>13</i>		<i>73.5</i>	<i>99.2</i>	<i>84.7</i>	<i>25.1</i>	<i>5.3</i>	<i>1.5</i>	
Pays partenaires	Brésil	14	10	7 - 16	32.8	93.0	79.5	22.1	8.4	2.3
	Chili	14	9	8 - 16	30.6	89.5	71.8	m	m	m
	Israël	15	12	5 - 16	106.2	96.6	64.6	20.3	5.1	0.9
	Féd. de Russie	15	9	7 - 14	m	90.4	m	m	m	m

Remarque : l'âge de fin d'obligation scolaire correspond à l'âge où se termine l'enseignement obligatoire. Ainsi, si l'âge de fin d'obligation scolaire est fixé à 18 ans, tous les élèves de moins de 18 ans sont tenus par la loi d'être scolarisés. Les différences entre la couverture des données démographiques et celle des données relatives aux élèves/étudiants et diplômés signifient que les taux de scolarisation/d'obtention de diplômes peuvent être sous-estimés pour les pays exportateurs nets d'étudiants (le Luxembourg, par exemple) et surestimés pour les pays importateurs nets d'étudiants.

1. Le taux des élèves âgés de « 4 ans ou moins, 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. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/501311534752>

Tableau C1.3  
**Caractéristiques de la transition entre 15 et 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2004)**  
*Taux nets de scolarisation (sur la base du nombre d'individus)*

	Âge d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires	15 ans			16 ans			17 ans			18 ans			19 ans			20 ans		
		Enseignement secondaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)		
Pays membres de l'OCDE	Australie	17-18	98	93	n	n	80	1	4	38	3	26	25	3	35	20	3	37	
	Autriche	17-19	92	90	n	n	77	13	n	47	24	5	18	14	14	6	5	21	
	Belgique <sup>1</sup>	18-19	102	102	n	n	104	n	1	48	7	36	23	8	46	13	3	48	
	Canada <sup>2</sup>	18	m	m	n	n	m	6	4	m	7	19	m	5	37	m	2	37	
	Rép. tchèque	18-19	100	100	n	n	98	n	n	82	5	4	35	12	23	7	8	34	
	Danemark	19-20	98	93	n	a	86	n	n	81	n	n	60	n	4	36	n	12	
	Finlande	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	n	34	n	18	17	n	32	
	France	18-20	98	96	n	n	89	n	2	52	n	28	25	n	40	10	n	43	
	Allemagne	19	98	97	n	n	91	n	1	83	n	3	42	18	10	20	14	18	
	Grèce	18	92	97	a	a	68	n	n	17	3	56	34	3	58	n	4	60	
	Hongrie	18-20	99	94	1	n	89	1	n	54	10	13	20	18	30	10	12	35	
	Islande	18-20	99	93	n	n	83	n	n	75	n	n	69	n	1	39	n	17	
	Irlande	17-18	100	96	1	n	76	5	6	29	17	37	3	15	41	1	13	42	
	Italie	17-19	95	88	a	a	81	a	a	71	a	6	18	1	35	6	1	36	
	Japon	18	101	97	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m	
	Corée	17-18	95	98	a	n	93	a	2	12	a	57	1	a	69	n	a	64	
	Luxembourg	18-19	90	84	n	m	81	n	m	69	n	m	51	1	m	30	1	m	
	Mexique	18	59	50	a	a	38	a	3	18	a	12	8	a	17	4	a	18	
	Pays-Bas	18-19	101	97	n	n	81	n	6	59	n	19	37	n	28	25	n	33	
	Nouvelle-Zélande	17-18	96	85	1	1	67	2	4	27	4	25	12	3	35	9	3	40	
	Norvège	18-19	99	94	n	n	93	n	n	85	n	n	40	1	13	19	1	29	
Pologne	18-20	97	97	a	a	94	n	x(10)	86	n	1	39	6	30	17	9	41		
Portugal	18	89	79	n	a	74	n	a	45	n	19	28	n	26	15	n	30		
Rép. slovaque	18-19	99	95	n	n	89	n	n	79	n	3	31	1	22	4	1	28		
Espagne	17-18	100	92	a	n	81	a	n	41	a	28	22	a	36	12	a	38		
Suède	19	99	97	n	n	97	n	n	94	n	1	29	1	13	19	1	24		
Suisse	18-20	97	90	1	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	20	4	16		
Turquie	16-17	58	53	a	n	31	a	4	16	a	13	x(8)	a	20	m	a	21		
Royaume-Uni	16-18	102	94	x(2)	n	81	x(5)	2	38	x(8)	23	23	x(11)	32	18	x(14)	34		
États-Unis	18	97	92	m	n	83	m	3	21	m	36	5	m	45	1	m	46		
<i>Moyenne de l'OCDE</i>		<b>95</b>	<b>91</b>	<i>n</i>	<i>n</i>	<b>82</b>	<i>1</i>	<i>2</i>	<b>53</b>	<i>3</i>	<b>17</b>	<b>28</b>	<i>4</i>	<b>28</b>	<b>14</b>	<i>3</i>	<b>33</b>		
<i>Moyenne de l'UE-19</i>		<b>97</b>	<b>94</b>	<i>n</i>	<i>n</i>	<b>86</b>	<i>1</i>	<i>1</i>	<b>61</b>	<i>4</i>	<b>16</b>	<b>30</b>	<i>5</i>	<b>28</b>	<b>14</b>	<i>4</i>	<b>34</b>		
Pays partenaires	Brésil	17-18	88	86	a	n	80	a	1	59	a	5	40	a	9	27	a	11	
	Chili	18	96	92	a	n	83	a	n	61	a	m	20	a	m	6	a	m	
	Israël	17	97	95	n	n	88	n	n	18	n	8	2	1	12	1	1	13	
	Féd. de Russie	18	74	57	m	m	16	m	m	1	m	m	m	m	m	m	m	m	

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

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/501311534752>





## LA SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET TERTIAIRE

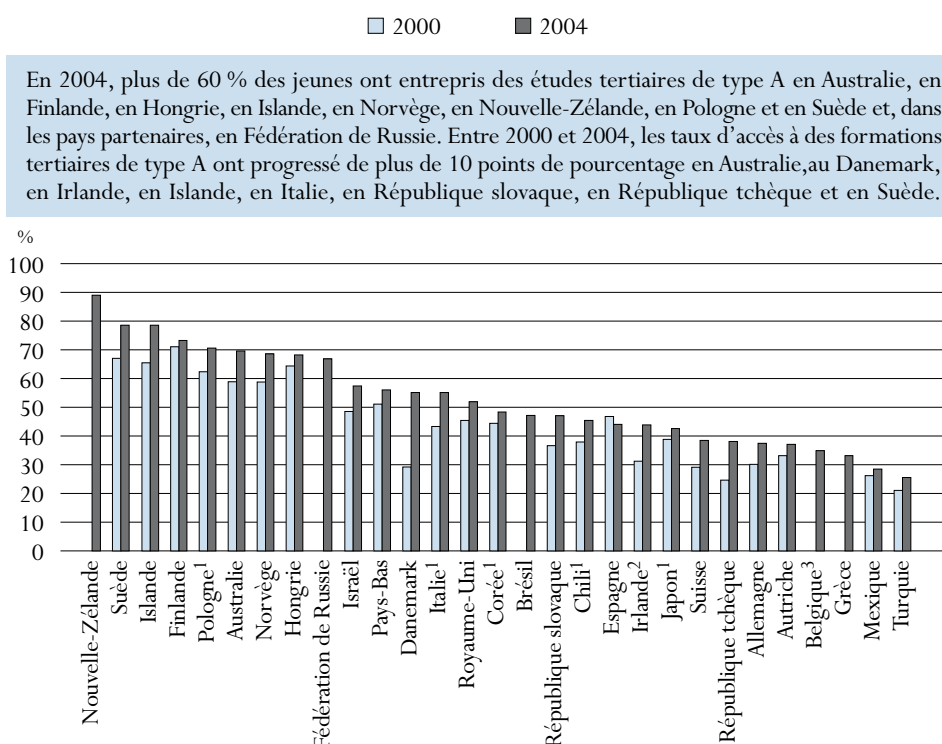
Cet indicateur décrit les tendances de scolarisation dans l'enseignement secondaire et indique les pourcentages de jeunes qui entameront les différents types de formation tertiaire au cours de leur vie. Les taux d'accès aux programmes tertiaires et les taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement donnent un aperçu de l'accessibilité de ces formations et de la valeur subjective qui leur est accordée. Cet indicateur compare également le rôle des prestataires publics et privés de services d'éducation dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires.

### Points clés

#### Graphique C2.1a. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A (2000, 2004)

Somme des taux nets d'accès à chaque âge

Ce graphique montre la proportion d'individus qui entament pour la première fois des études tertiaires de type A ainsi que son évolution entre 2000 et 2004. Les taux d'accès donnent un aperçu de l'afflux d'étudiants pendant une certaine période, et non des effectifs scolarisés à ce niveau. Contrairement aux taux de scolarisation, ils ont le mérite de ne pas être influencés par la variation de la durée des programmes d'un pays à l'autre.



En 2004, plus de 60 % des jeunes ont entrepris des études tertiaires de type A en Australie, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède et, dans les pays partenaires, en Fédération de Russie. Entre 2000 et 2004, les taux d'accès à des formations tertiaires de type A ont progressé de plus de 10 points de pourcentage en Australie, au Danemark, en Irlande, en Islande, en Italie, en République slovaque, en République tchèque et en Suède.

1. Les taux d'accès aux programmes tertiaires de type A sont des taux bruts. Cette note s'applique seulement à l'Italie et la Pologne pour les données de l'année 2000.

2. Nouveaux inscrits à temps plein uniquement.

3. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A en 2004.

Source : OCDE. Tableau C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/103066465502>

## Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, 53 % des jeunes d'aujourd'hui entreprendront des études tertiaires de type A au cours de leur vie. Selon la moyenne établie sur la base des 17 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, 2 % des jeunes entameront un programme de recherche de haut niveau à un moment de leur vie.
- La proportion d'individus qui entameront des études tertiaires de type B est généralement plus faible que celle estimée pour les 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 entreprendront un jour des études tertiaires de type B. Cette proportion ne représente pas plus de 4 % en Italie, au Mexique, en Norvège, en Pologne et en République slovaque, mais dépasse la barre des 30 % en Belgique, en Corée, au Japon et en Nouvelle-Zélande. L'évolution constatée entre 2000 et 2004 varie d'un pays à l'autre.
- En Belgique et, dans une moindre mesure, en Corée et au Japon, le taux élevé d'accès aux formations tertiaires de type B compense le taux relativement faible d'accès aux formations tertiaires de type A. À l'inverse, l'Islande, la Norvège, la Pologne et la Suède 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 très faibles par comparaison avec ceux d'autres pays. Quant à la Nouvelle-Zélande, elle se distingue des autres pays par des taux d'accès importants aux deux types de formation, les plus élevés de l'OCDE.
- Il est de tradition d'entamer les études tertiaires de type A dès la fin des études secondaires. Cet usage reste courant dans de nombreux de pays de l'OCDE.
- Dans 14 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.
- Dans les pays de l'OCDE, l'éducation reste 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 : 89 % environ des élèves du primaire fréquentent un établissement public. Les établissements gérés par le secteur privé accueillent en moyenne 11 % des élèves du primaire, 15 % des élèves du premier cycle du secondaire et 20 % du deuxième cycle du secondaire.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 12 % des étudiants ayant opté pour une formation tertiaire de type A (ou un programme de recherche de haut niveau) s'inscrivent dans des établissements privés indépendants. Cette proportion représente le double de la moyenne calculée sur la base des 19 pays membres de l'UE considérés ici.

## Contexte

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 les adolescents à poursuivre des études au-delà de la scolarité obligatoire et à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Force est de constater, en effet, que 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'inscription 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. Par ailleurs, les formations tertiaires sont souvent 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 (voir l'indicateur A3). Comme les formations tertiaires de type A sont davantage prisées et qu'elles ont tendance à être plus longues, elles mobilisent plus de moyens (voir l'indicateur B1, tableau B1.3).

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 imposeront aux établissements d'enseignement tertiaire d'augmenter leur capacité d'accueil et d'adapter les programmes et les modes d'enseignement aux besoins variés des nouvelles générations d'étudiants.

## Observations et explications

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme, mais le contenu des programmes de cours dispensés dans le deuxième cycle du secondaire varie selon le type d'études ou de profession auquel ils doivent préparer les élèves. Un large éventail de formations post-secondaires est également proposé (voir l'indicateur C1).

### Accès global à l'enseignement tertiaire

Dans les pays de l'OCDE, les programmes tertiaires 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 chaque pays dans ces catégories figure à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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 moyenne dans les pays de l'OCDE (52 % dans les 19 pays membres de l'UE considérés ici). En Australie, en Finlande,

en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède et, parmi les pays partenaires, dans la Fédération de Russie, plus de 60 % des jeunes entament une formation tertiaire de type A. Aux États-Unis, le taux d'accès 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 C2.1).

Dans d'autres pays de l'OCDE, les taux de première inscription à des programmes tertiaires de type A sont sensiblement plus faibles. Ces taux sont estimés à 35 % environ en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Grèce, en République tchèque et en Suisse. Ils sont particulièrement peu élevés au Mexique (29 %) et en Turquie (26 %).

La proportion de jeunes 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 commenceront une formation tertiaire de type B. Cette moyenne ne s'écarte pas significativement de celle calculée pour les 19 pays membres de l'UE (13 %). Cette proportion ne représente pas plus de 4 % en Italie, au Mexique, en Norvège, en Pologne et en République slovaque, et parmi les pays partenaires, le Brésil, mais elle dépasse 30 % en Belgique, au Japon et, parmi les pays partenaires, dans la Fédération de Russie, et même 45 % en Corée et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau C2.1 et le graphique C2.1b).

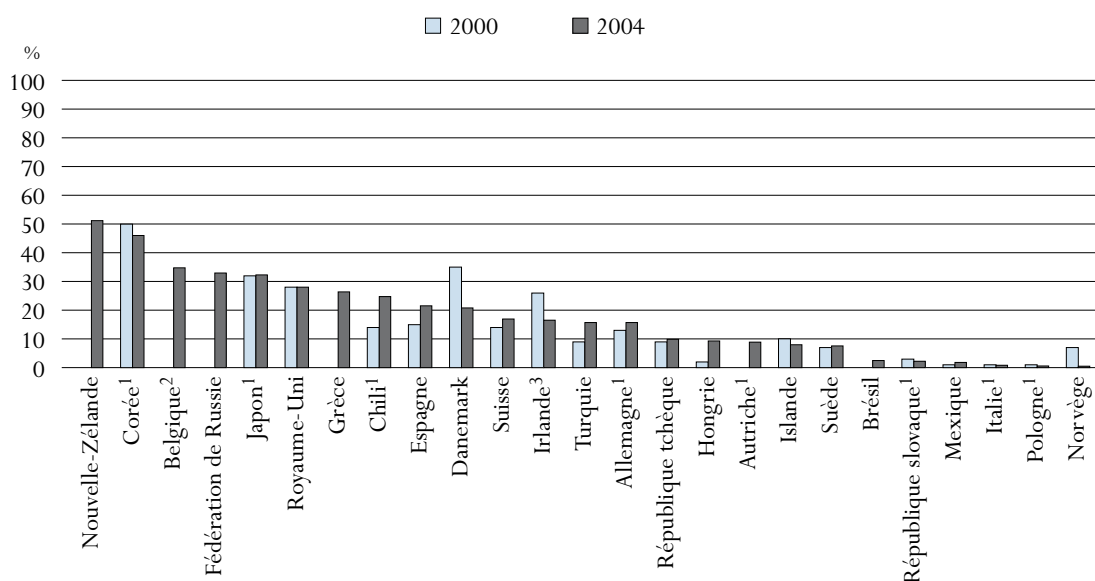
En Belgique et, dans une moindre mesure, en Corée et au Japon, le taux élevé d'accès aux formations tertiaires de type B compense le taux relativement faible d'accès aux formations tertiaires de type A. D'autres pays de l'OCDE comme l'Islande, la Norvège, la Pologne et la Suède, affichent des taux d'accès 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 très faibles par comparaison avec d'autres pays. Quant à la Nouvelle-Zélande, elle se distingue des autres pays par des taux d'accès importants pour les deux types de formation, les plus élevés de l'OCDE.

Selon la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, la proportion de jeunes qui entameront des études tertiaires de type A a augmenté de 20 % depuis 2000. Entre 2000 et 2004, les taux d'accès à des formations tertiaires de type A ont progressé de plus de 10 points de pourcentage en Australie, au Danemark, en Irlande, en Islande, en Italie, en République slovaque, en République tchèque et en Suède. L'Espagne est le seul pays de l'OCDE qui ait connu pendant cette période un léger tassement du taux d'accès aux formations tertiaires de type A, compensé toutefois par une augmentation significative du taux d'accès aux formations tertiaires de type B (voir le tableau C2.1 et le graphique C2.1a).

Les taux nets d'accès aux formations tertiaires de type B n'ont pas évolué de la même façon dans tous les pays de l'OCDE entre 2000 et 2004. En moyenne, leur augmentation s'établit à 2 points de pourcentage seulement pendant cette période. Ces taux ont légèrement progressé dans la plupart des pays, si ce n'est en Corée, au Danemark, en Irlande, en Islande, en Norvège et en République slovaque où ils ont régressé et en Italie, au Japon et en Pologne, où ils sont restés inchangés (voir le tableau C2.1b). Au Danemark, l'écart enregistré entre 2000 et 2004 s'explique en partie par l'adoption après 2000 d'une nouvelle classification des formations, qui a donné lieu à la transformation de formations tertiaires de type B en formations tertiaires de type A (voir les graphiques C2.1a et C2.1b).

### Graphique C2.1b. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B (2000, 2004)

Somme des taux nets d'accès à chaque âge



1. Les taux d'accès aux programmes tertiaires de type B sont des taux bruts. Cette note s'applique à l'Italie, la Pologne et la République slovaque pour les données de l'année 2000.

2. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

3. Nouveaux inscrits à temps plein uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B en 2004.

Source : OCDE. Tableau C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/103066465502>

Selon la moyenne établie sur la base des 17 pays de l'OCDE et des trois pays partenaires pour lesquels des données sont disponibles, près de 2 % des jeunes commenceront un programme de recherche de haut niveau à un moment de leur vie. Cette proportion ne représente pas plus de 1 % en Australie, en Autriche, en Islande, au Mexique et en Norvège et, dans les pays partenaires, au Chili, mais atteint ou dépasse 3 % en République slovaque, en Suède et en Suisse (voir le tableau C2.1).

Il convient d'interpréter les taux nets d'accès aux formations tertiaires à la lumière de la scolarisation dans des programmes post-secondaires non tertiaires. Ces programmes constituent en effet une alternative importante à l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE (voir l'indicateur C1).

#### Âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

La pyramide des âges des nouveaux 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 des taux d'accès pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire, car il existe un risque de double comptage.

Il est de tradition d'entamer les études tertiaires de type A dès la fin des études secondaires. Cet usage reste courant dans de nombreux pays de l'OCDE. Ainsi, en Belgique, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie, aux Pays-Bas, en Pologne et en République tchèque, 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 C2.1).

Dans d'autres pays de l'OCDE et pays partenaires, 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 appartiennent à un groupe d'âge nettement plus étendu. Au Danemark, en Islande, au Royaume-Uni, en Suède et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Israël, plus de la moitié des étudiants qui entreprennent des études tertiaires pour la première fois ont au moins 22 ans (voir le tableau C2.1). La 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 d'individus qui n'appartiennent pas au groupe d'âge typique. Cette proportion 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 Hongrie, en Islande, 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 27 ans.

### **Scolarisation dans les filières professionnelles 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 du deuxième cycle du secondaire sont classés en trois catégories selon qu'ils sont plus ou moins orientés vers un groupe particulier de professions ou de métiers et 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. Moins de 25 % des matières de ces programmes sont de nature professionnelle ou technique.
- 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 directement utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 % des matières de ces programmes doivent être de nature professionnelle ou technique.
- L'enseignement (professionnel) de type 3 prépare les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans autre formation. Ils sont conçus pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique 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

C2

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, pré-professionnelle ou générale.

Dans 14 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 Finlande, en Italie, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni, 60 % au moins des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent des programmes à vocation professionnelle ou pré-professionnelle. L'Espagne, la Hongrie, l'Islande et la Turquie font figure d'exception à cet égard, car la majorité des élèves y suivent des programmes à vocation générale, malgré l'existence d'un système de formation en alternance (voir le tableau C2.5).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les formations professionnelles sont dispensées en milieu scolaire. Le Royaume-Uni échappe à ce constat : de nombreux programmes professionnels relèvent de la filière dite « post-scolaire » (*Further Education*). Par ailleurs, 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. En Allemagne, au Danemark, en Hongrie et en Suisse, 80 % au moins de ceux qui suivent des programmes à vocation professionnelle combinent formation en milieu scolaire et formation en entreprise.

Un large éventail de programmes est proposé après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ceux qui souhaitent poursuivre leurs études peuvent opter pour des formations tertiaires à vocation professionnelle 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.

### Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

Le taux de scolarisation met en lumière un autre aspect de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire. En effet, il reflète à la fois le nombre total de personnes accédant à l'enseignement tertiaire et la durée des études à ce niveau. La somme des taux nets de scolarisation à chaque âge représente une variable appelée « espérance de formation tertiaire », c'est-à-dire la mesure globale de l'importance des formations tertiaires entreprises par une cohorte d'âge, plutôt que par des individus. À la différence des taux d'accès, il est possible d'additionner les espérances de formation tertiaire calculées sur la base des effectifs des formations tertiaires de type A et B.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer trois ans dans l'enseignement tertiaire, dont 2,3 ans à temps plein. En Corée, aux États-Unis, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, les jeunes de 17 ans peuvent s'attendre à suivre au moins quatre ans d'études tertiaires (à temps plein et à temps partiel). Par contraste, l'espérance de formation tertiaire est inférieure à deux ans au Mexique, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C2.2) et, dans les pays partenaires, au Brésil.





En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'espérance de scolarisation est nettement plus élevée dans les formations tertiaires de type A (2,4 ans) que dans les formations tertiaires de type B (0,5 an). Cet écart s'explique en partie par la durée plus courte des formations tertiaires de type B par rapport aux formations tertiaires de type A.

### Évolution de la scolarisation

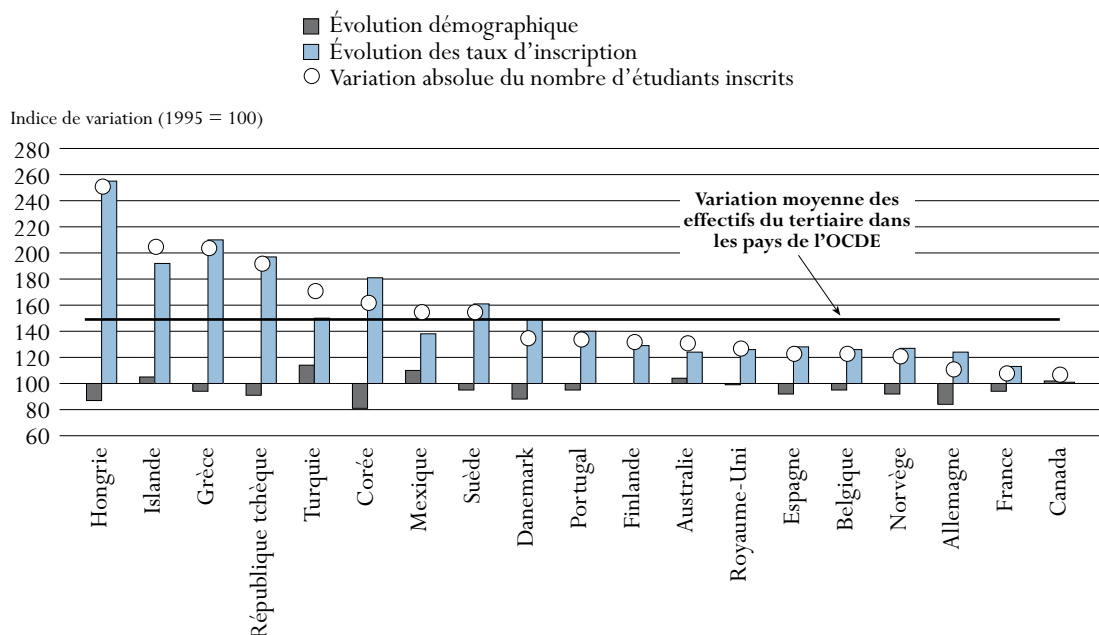
Les taux de scolarisation sont moins sensibles aux effets de l'évolution de la taille des cohortes d'âge dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire et secondaire. Le graphique C2.2 distingue les deux facteurs qui contribuent à la variation des effectifs : l'évolution de la taille des cohortes d'âge et l'évolution des taux d'inscription.

En valeur absolue, tous les pays de l'OCDE ont enregistré une progression du taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2004 (50 % en moyenne). 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 plus que doublé en Grèce, en Hongrie, en Islande et en Pologne (voir le tableau C2.2).

L'augmentation des effectifs de l'enseignement tertiaire résulte au premier chef de l'accroissement de la demande, dont témoignent des taux d'inscription plus élevés. L'Australie, le Canada, l'Islande, le Mexique et la Turquie sont les seuls pays de l'OCDE où la croissance démographique

### Graphique C2.2. Variation des effectifs dans l'enseignement tertiaire en fonction de l'évolution des taux d'inscription et de la démographie (1995-2004)

Indice de variation du nombre d'inscrits dans l'enseignement tertiaire entre 1995 et 2004 et contribution relative de l'évolution démographique et des taux d'inscription (1995 = 100)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation absolue des effectifs dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/103066465502>

a contribué de manière significative à la progression du nombre d'étudiants dans le tertiaire. La hausse du nombre d'étudiants dans le tertiaire aurait été nettement plus marquée dans de nombreux pays de l'OCDE (en particulier en Allemagne, en Corée, au Danemark et en Hongrie) si ceux-ci n'avaient pas enregistré une baisse démographique.

### La taille relative du secteur public et du secteur privé

Dans les pays de l'OCDE et dans les pays partenaires, l'éducation reste l'apanage du secteur public à tous les niveaux d'enseignement. En moyenne, 89 % des élèves du primaire fréquentent un établissement public. Les proportions diminuent légèrement dans l'enseignement secondaire : les établissements publics accueillent 83 % des élèves du premier cycle du secondaire et 80 % du deuxième cycle du secondaire. Le secteur privé prend généralement plus d'importance dans l'enseignement tertiaire. En effet, les établissements privés accueillent 33 % des étudiants qui suivent des études tertiaires de type B et 23 % des étudiants qui suivent une formation tertiaire de type A ou un programme de recherche de haut niveau. De surcroît, les effectifs des établissements privés indépendants ne sont significatifs que dans l'enseignement tertiaire (voir les tableaux C2.3 et C2.4).

La situation varie selon les pays. La Belgique et les Pays-Bas sont les seuls pays où le secteur privé est le principal fournisseur de services d'éducation 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 d'enseignement primaire et secondaire sont financés à plus de 50 % par des fonds publics, mais ils jouissent d'une certaine autonomie de gestion. Ces établissements privés subventionnés par l'État accueillent au moins 20 % des élèves du primaire et du secondaire en Australie et en Espagne. C'est ce type d'établissement que fréquente la majorité des effectifs du deuxième cycle du secondaire en Corée (50 %) et au Royaume-Uni (72 %). Enfin, le ratio est de l'ordre de 40 % aux trois niveaux d'enseignement dans un pays partenaire, en l'occurrence au Chili.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les établissements privés indépendants (c'est-à-dire dont la part publique du financement est inférieure à 50 %) ne jouent un rôle significatif qu'au Japon et au Mexique, où ils accueillent respectivement 30 % et 21 % des élèves du deuxième cycle du secondaire.

La situation est très différente dans l'enseignement tertiaire, où la part du secteur privé est plus importante que dans l'enseignement primaire et secondaire. Ceci est particulièrement vrai pour les études tertiaires de type B : 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 et, parmi les pays partenaires, en Israël, ces établissements accueillent plus de la moitié des effectifs du tertiaire. Les effectifs des établissements privés indépendants sont plus importants dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs (en moyenne, 12 % des étudiants qui suivent une formation tertiaire de type A ou B fréquentent ces établissements). Cette tendance est très marquée en Corée et au Japon, où ces établissements accueillent au moins trois quarts des effectifs 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 en Pologne et au Portugal, mais les étudiants qui optent pour ces programmes sont relativement peu nombreux dans l'ensemble.

## Définitions et méthodologies

Les données se rapportent à l'année scolaire 2003-2004 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

Le tableau C2.1 indique le taux global net d'accès à tous les âges. Le taux net d'accès à un âge donné est obtenu par division du nombre de nouveaux inscrits de cet âge dans chaque type de formation tertiaire par l'effectif total de la population du même âge. Le taux global net d'accès est obtenu par addition des taux nets d'accès à chaque âge. Le résultat indique la proportion de la population d'un âge donné qui accède à l'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 C2.1 montre également les 20<sup>e</sup>, 50<sup>e</sup> et 80<sup>e</sup> 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 entament 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.

Le tableau C2.2 indique le nombre d'années qu'un jeune de 17 ans peut espérer passer dans l'enseignement tertiaire. Il correspond à la somme des taux nets d'inscription des personnes âgées de 17 ans et plus (divisé par 100). Ce chiffre dépend à la fois du nombre de personnes scolarisées dans l'enseignement tertiaire et de la durée des études à ce niveau. Cet indicateur ne peut être assimilé au nombre moyen d'années qu'il faut à un étudiant pour terminer ses études tertiaires, car le dénominateur comprend aussi les individus qui n'ont jamais été scolarisés dans l'enseignement tertiaire.

Le tableau C2.5 montre la répartition des élèves inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon la finalité des programmes. Les programmes à vocation pré-professionnelle et professionnelle comprennent les programmes organisés à l'école ou en alternance (école/entreprise) qui sont reconnus par le système d'éducation. Les formations dispensées entièrement en entreprise sans la supervision d'une autorité scolaire compétente ne sont pas prises en considération.

Les données relatives à l'année scolaire 1994-1995 proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans des pays de l'OCDE en 2000. Les pays ont été invités à communiquer leurs données conformément aux définitions de la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE-97).

Tableau C2.1.  
Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge (2004)  
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						Programmes de recherche de haut niveau			Taux nets d'accès (2000)				
	Taux nets d'accès			Taux nets d'accès			Âge au :			Taux nets d'accès			Tertiaire de type B		Tertiaire de type A		
	H+F	Hommes	Femmes	H+F	Hommes	Femmes	20 <sup>e</sup> centile <sup>1</sup>	50 <sup>e</sup> centile <sup>1</sup>	80 <sup>e</sup> centile <sup>1</sup>	H+F	Hommes	Femmes	H+F	H+F	Hommes	Femmes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	m	70	65	74	18.6	20.9	27.4	0.9	1.1	0.8	m	59	52	66
	Autriche <sup>2</sup>	9	8	10	37	33	41	19.3	20.6	23.3	0.6	0.8	n	m	33	30	37
	Belgique <sup>3</sup>	35	28	42	34	33	35	18.3	18.9	22.4	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	10	7	13	38	36	41	19.5	20.4	22.6	2.6	3.2	1.9	9	25	26	24
	Danemark	21	20	21	55	43	68	20.9	22.6	27.1	2.0	2.2	1.7	35	29	27	32
	Finlande	a	a	a	73	65	82	19.8	21.5	27.3	m	m	m	a	71	62	81
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	21	37	30	44
	Allemagne <sup>2</sup>	16	13	19	37	38	37	20.1	21.4	24.1	m	m	m	13	30	30	30
	Grèce	26	26	27	33	30	37	18.1	18.6	19.3	2.2	2.5	1.9	m	m	m	m
	Hongrie	9	7	11	68	61	76	19.2	20.9	27.6	1.8	1.9	1.6	2	65	60	70
	Islande	8	8	8	79	56	102	20.9	23.5	<40	0.6	n	0.8	10	66	48	84
	Irlande <sup>4</sup>	17	18	15	44	39	50	18.3	19.1	20.0	m	m	m	26	31	29	34
	Italie <sup>2,5</sup>	1	1	1	55	49	62	19.2	19.8	22.1	2.0	1.9	2.0	1	43	38	49
	Japon <sup>2,5</sup>	32	24	41	43	49	36	m	m	m	1.3	1.8	0.7	32	39	47	30
	Corée <sup>2,5</sup>	46	44	48	48	52	45	m	m	m	1.8	2.3	1.3	50	45	48	41
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	2	2	1	29	28	29	18.4	19.6	23.7	0.2	0.2	0.1	1	26	27	26
	Pays-Bas	a	a	a	56	52	61	18.4	19.8	22.7	m	m	m	1	51	48	54
	Nouvelle-Zélande	51	45	57	89	74	104	18.9	21.9	<40	1.9	1.8	1.9	m	m	m	m
	Norvège	1	1	1	69	58	80	20.0	21.2	29.0	0.1	0.2	0.1	7	59	45	74
	Pologne <sup>5</sup>	1	n	1	71	66	76	19.5	20.4	22.9	m	m	m	1	62	x(14)	x(14)
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. slovaque <sup>2</sup>	2	1	4	47	42	52	19.5	20.9	26.9	3.0	3.5	2.5	3	37	38	36
	Espagne	22	20	23	44	37	52	18.4	19.1	22.4	m	m	m	15	47	41	53
	Suède	8	8	8	79	64	94	20.3	22.8	<40	3.0	3.1	2.9	7	67	54	81
	Suisse	17	20	14	38	39	38	20.0	21.6	26.1	4.4	5.2	3.5	14	29	32	26
Turquie	16	19	13	26	29	22	18.6	20.0	23.6	n	0.6	n	9	21	26	17	
Royaume-Uni	28	m	m	52	m	m	18.8	22.4	25.6	2.2	2.5	2.0	28	46	42	49	
États-Unis	x(4)	x(5)	x(6)	63	56	71	19.4	21.2	24.0	m	m	m	14	43	37	49	
Moyenne de l'OCDE	16	14	16	53	48	59				1.7	1.9	1.4	14	44	40	47	
Moyenne de l'UE-19	13	10	13	52	46	58				2.2	2.4	1.8	12	45	40	48	
Pays partenaires	Brésil	2	3	2	47	42	53	19.7	23.7	<40	1.3	x(10)	x(10)	m	m	m	m
	Chili <sup>2,5,6</sup>	25	28	21	46	44	47	m	m	m	0.2	0.2	0.2	14	38	40	35
	Israël	m	m	m	58	52	64	21.4	23.7	27.8	m	m	m	31	49	44	54
	Féd. de Russie	33	x(1)	x(1)	67	x(4)	x(4)	m	m	m	2.0	x(10)	x(10)	m	m	m	m

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

- Respectivement 20 %, 50 % et 80 % des nouveaux inscrits n'ont pas atteint cet âge.
- Les taux d'accès aux programmes tertiaires de type B sont des taux bruts. Ils ne concernent la République slovaque que pour l'année 2000.
- La Communauté germanophone de Belgique est exclue.
- Nouveaux inscrits à temps plein uniquement.
- Les taux d'accès aux programmes tertiaires de type A sont des taux bruts. Ils ne concernent l'Italie et la Pologne que pour l'année 2000.
- Année de référence : 1999.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/103066465502>

Tableau C2.2.

**Espérance de scolarisation et variation des effectifs dans l'enseignement tertiaire (2004)**

Espérance de scolarisation en nombre d'années dans les conditions actuelles, selon le sexe et le mode de fréquentation, et indice de variation (1995=100)

	Enseignement tertiaire de type B		Enseignement tertiaire de type A			Ensemble du tertiaire (types A et B et programmes de recherche de haut niveau)			Variation des effectifs (1995 = 100)				
	Temps plein et temps partiel		Temps plein	Temps plein et temps partiel		Temps plein	Temps plein et temps partiel		Temps plein	Ensemble du tertiaire	Facteurs de variation		
	H + F	Femmes	H + F	H + F	Femmes	H + F	H + F	Femmes	H + F		Évolution démographique	Évolution des taux d'inscription	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)				(10)
Pays membres de l'OCDE	Australie	0.6	0.6	0.2	2.8	3.2	1.9	3.6	3.9	2.2	128	104	124
	Autriche	0.3	0.3	x(1)	1.9	2.0	1.9	2.3	2.5	x(7)	100	m	m
	Belgium <sup>1</sup>	1.6	1.8	1.1	1.4	1.4	1.4	3.0	3.3	2.5	120	95	126
	Canada <sup>2</sup>	0.7	0.8	0.6	2.1	2.5	1.5	2.9	3.3	2.1	104	102	101
	Rép. tchèque	0.2	0.3	0.2	1.8	1.8	1.7	2.1	2.2	2.1	189	91	197
	Danemark	0.4	0.4	0.3	2.7	3.3	2.7	3.2	3.7	3.0	132	88	149
	Finlande	n	n	n	4.2	4.6	2.6	4.5	4.9	2.6	129	100	129
	France	0.7	0.7	0.7	2.0	2.2	2.0	2.8	3.1	2.8	105	94	113
	Allemagne	0.3	0.4	0.3	2.0	1.9	2.0	2.3	2.3	2.3	108	84	124
	Grèce	1.4	1.4	1.4	2.4	2.8	2.4	3.9	4.3	3.9	201	94	210
	Hongrie	0.2	0.2	0.1	2.7	3.2	1.5	2.9	3.4	1.6	248	87	255
	Islande	0.2	0.2	0.1	3.3	4.3	2.4	3.5	4.5	2.5	202	105	192
	Irlande	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2.9	3.3	2.2	147	m	m
	Italie	n	n	n	2.8	3.2	2.8	2.9	3.3	2.9	116	m	m
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	1.7	1.3	1.7	2.6	2.0	2.6	4.3	3.4	4.3	159	81	181
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	n	n	n	1.1	1.1	1.1	1.2	1.2	1.2	152	110	138
	Pays-Bas	a	a	a	2.7	2.8	2.3	2.7	2.8	2.3	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	1.0	1.2	0.4	3.1	3.7	1.6	4.2	4.9	2.0	m	m	m
Norvège	0.1	0.1	0.1	3.4	4.2	2.5	3.6	4.3	2.6	118	92	127	
Pologne	n	n	n	3.2	3.8	1.9	3.3	3.9	2.0	269	m	m	
Portugal	n	n	n	2.5	2.9	2.5	2.6	3.0	2.6	131	95	140	
Rép. slovaque	0.1	0.1	n	1.7	1.9	1.1	1.9	2.0	1.2	m	m	m	
Espagne	0.4	0.5	0.4	2.5	2.8	2.2	3.0	3.4	2.8	120	92	128	
Suède	0.1	0.1	0.1	3.5	4.2	1.8	3.8	4.6	2.1	152	95	161	
Suisse	0.4	0.3	0.1	1.5	1.4	1.4	2.1	1.9	1.6	m	m	m	
Turquie	0.4	0.3	0.4	1.1	0.9	1.1	1.5	1.3	1.5	168	114	150	
Royaume-Uni	0.6	0.8	0.2	2.1	2.3	1.5	2.8	3.2	1.8	124	99	126	
États-Unis	0.9	1.1	0.4	3.2	3.6	2.0	4.1	4.8	2.5	m	m	m	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>0.5</i>	<i>0.5</i>	<i>0.3</i>	<i>2.4</i>	<i>2.7</i>	<i>1.9</i>	<i>3.0</i>	<i>3.3</i>	<i>2.3</i>	<i>149</i>	<i>96</i>	<i>151</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>0.4</i>	<i>0.4</i>	<i>0.3</i>	<i>2.5</i>	<i>2.8</i>	<i>2.0</i>	<i>2.9</i>	<i>3.3</i>	<i>2.4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	1.3	1.4	x(4)	1.3	1.5	1.3	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	0.5	0.5	0.5	2.3	2.7	1.9	2.9	3.3	2.5	m	m	m
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/103066465502>

Tableau C2.3  
**Effectifs de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2004)**  
 Répartition des étudiants selon le mode de fréquentation, le type d'établissement et la finalité des programmes

	Type d'établissement						Mode de fréquentation				
	Enseignement tertiaire de type B			Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			Enseignement tertiaire de type B		Enseignement tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		
	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	97.1	2.9	n	99.6	n	0.4	35.8	64.2	67.5	32.5
	Autriche	69.4	30.6	n	90.3	9.7	n	m	m	100.0	n
	Belgique	47.6	52.4	n	41.4	58.6	n	68.8	31.2	93.4	6.6
	Canada <sup>1</sup>	m	m	m	m	m	m	87.5	12.5	70.1	29.9
	Rép. tchèque	67.9	31.3	0.8	95.3	a	4.7	95.9	4.1	95.9	4.1
	Danemark	99.1	0.9	a	98.9	1.1	a	63.3	36.7	98.4	1.6
	Finlande	70.4	29.6	a	89.4	10.6	a	100.0	a	56.8	43.2
	France	72.0	8.5	19.6	87.3	0.8	11.9	100.0	a	100.0	a
	Allemagne	63.9	36.1	x(2)	100.0	a	a	83.2	16.8	100.0	a
	Grèce	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
	Hongrie	60.4	39.6	a	85.8	14.2	a	78.9	21.1	52.4	47.6
	Islande	60.5	39.5	n	87.9	12.1	n	53.4	46.6	75.1	24.9
	Irlande	92.8	a	7.2	92.8	a	7.2	60.0	40.0	84.2	15.8
	Italie	85.2	a	14.8	93.7	a	6.3	100.0	n	100.0	n
	Japon	8.8	a	91.2	27.6	a	72.4	97.2	2.8	89.9	10.1
	Corée	15.0	a	85.0	22.5	a	77.5	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	96.3	a	3.7	66.1	a	33.9	100.0	a	100.0	a
	Pays-Bas	a	a	a	n	100.0	a	a	a	81.4	18.6
	Nouvelle-Zélande	73.8	26.2	n	97.9	2.1	n	36.2	63.8	50.8	49.2
	Norvège	64.2	35.8	x(2)	86.2	13.8	x(5)	79.6	20.4	71.7	28.3
	Pologne	79.2	n	20.8	71.4	a	28.6	100.0	a	59.3	40.7
	Portugal	50.0	a	50.0	73.3	a	26.7	m	m	m	m
	Rép. slovaque	87.3	12.7	n	99.1	n	0.9	48.2	51.8	65.1	34.9
	Espagne	77.5	15.8	6.7	87.8	n	12.2	99.1	0.9	88.6	11.4
	Suède	65.1	34.9	a	93.8	6.2	a	93.5	6.5	51.4	48.6
	Suisse	30.0	38.7	31.3	90.8	7.5	1.7	21.9	78.1	90.3	9.7
Turquie	98.0	a	2.0	95.3	a	4.7	100.0	a	100.0	a	
Royaume-Uni	a	100.0	n	a	100.0	n	24.9	75.1	71.2	28.8	
États-Unis	85.4	a	14.6	73.6	a	26.4	48.2	51.8	64.4	35.6	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>64.9</i>	<i>19.1</i>	<i>13.4</i>	<i>76.7</i>	<i>12.0</i>	<i>11.7</i>	<i>72.1</i>	<i>24.0</i>	<i>80.7</i>	<i>19.3</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>66.0</i>	<i>21.8</i>	<i>7.1</i>	<i>77.8</i>	<i>16.7</i>	<i>5.5</i>	<i>76.0</i>	<i>17.8</i>	<i>82.2</i>	<i>17.8</i>	
Pays partenaires	Brésil	33.9	a	66.1	30.6	a	69.4	m	m	m	m
	Chili	9.4	5.6	85.0	30.1	21.3	48.6	100.0	a	100.0	a
	Israël	35.3	64.7	n	11.2	78.1	10.7	m	m	82.3	17.7
	Féd. de Russie	95.5	a	4.5	87.0	a	13.0	69.2	30.8	55.0	45.0

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/103066465502>

Tableau C2.4  
**Effectifs de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2004)**  
*Répartition des élèves selon le mode de fréquentation et le type d'établissement*

	Type d'établissement									Mode de fréquentation		
	Enseignement primaire			Premier cycle de l'enseignement secondaire			Deuxième cycle de l'enseignement secondaire			Enseignement primaire et secondaire		
	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Temps plein	Temps partiel	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	71.3	28.7	a	64.6	35.4	a	74.5	25.5	a	77.2	22.8
	Autriche	95.5	4.5	x(2)	92.2	7.8	x(5)	89.2	10.8	x(8)	m	m
	Belgique	45.3	54.7	n	43.4	56.6	n	41.5	58.5	n	82.1	17.9
	Canada <sup>1</sup>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100.0	a
	Rép. tchèque	98.9	1.1	a	98.2	1.8	a	87.1	12.9	a	99.9	0.1
	Danemark	88.3	11.7	a	76.6	23.4	a	97.7	2.3	a	95.6	4.4
	Finlande	98.8	1.2	a	95.9	4.1	a	89.1	10.9	a	100.0	a
	France	85.3	14.7	a	78.6	21.2	0.2	69.4	29.8	0.8	100.0	a
	Allemagne	97.1	2.9	x(2)	92.7	7.3	x(5)	92.1	7.9	x(8)	99.8	0.2
	Grèce	92.5	a	7.5	94.6	a	5.4	93.8	a	6.2	97.4	2.6
	Hongrie	94.1	5.9	a	93.3	6.7	a	85.0	15.0	a	94.7	5.3
	Islande	98.9	1.1	n	99.2	0.8	n	94.1	5.5	0.4	92.5	7.5
	Irlande	99.0	a	1.0	100.0	a	n	98.6	a	1.4	99.9	0.1
	Italie	93.1	a	6.9	96.5	a	3.5	94.6	0.6	4.8	99.1	0.9
	Japon	99.1	a	0.9	93.8	a	6.2	69.7	a	30.3	98.7	1.3
	Corée	98.7	a	1.3	80.2	19.8	a	49.6	50.4	a	m	m
	Luxembourg	93.1	0.7	6.2	80.1	12.4	7.5	84.3	8.2	7.5	100.0	n
	Mexique	91.9	a	8.1	87.4	a	12.6	78.9	a	21.1	100.0	a
	Pays-Bas	31.1	68.9	a	24.1	75.9	a	7.9	92.1	a	98.7	1.3
	Nouvelle-Zélande	88.1	9.8	2.1	84.0	11.3	4.7	76.1	20.0	3.9	91.9	8.1
	Norvège	98.1	1.9	x(2)	97.7	2.3	x(5)	89.8	10.2	x(8)	99.0	1.0
	Pologne	98.6	0.3	1.1	97.9	0.6	1.6	91.2	0.6	8.3	94.3	5.7
	Portugal	89.8	2.5	7.8	88.5	6.4	5.1	82.4	4.4	13.1	100.0	a
Rép. slovaque	95.5	4.5	n	94.7	5.3	n	91.3	8.7	n	99.0	1.0	
Espagne	68.0	28.7	3.3	67.6	29.3	3.1	77.1	12.1	10.8	93.8	6.2	
Suède	94.4	5.6	a	93.7	6.3	a	93.4	6.5	a	89.7	10.3	
Suisse	96.2	1.3	2.4	92.9	2.4	4.7	93.2	3.1	3.8	99.8	0.2	
Turquie	98.5	a	1.5	a	a	a	98.2	a	1.8	100.0	a	
Royaume-Uni	95.0	a	5.0	93.6	0.6	5.8	25.7	71.5	2.8	73.2	26.8	
États-Unis	89.7	a	10.3	91.2	a	8.8	91.2	a	8.8	100.0	a	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>89.1</i>	<i>8.6</i>	<i>2.5</i>	<i>82.5</i>	<i>11.6</i>	<i>2.7</i>	<i>79.5</i>	<i>16.1</i>	<i>4.8</i>	<i>95.6</i>	<i>4.4</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>87.0</i>	<i>10.9</i>	<i>2.3</i>	<i>84.3</i>	<i>14.0</i>	<i>1.9</i>	<i>78.5</i>	<i>18.6</i>	<i>3.3</i>	<i>95.4</i>	<i>4.6</i>	
Pays partenaires	Brésil	91.5	a	8.5	90.7	a	9.3	86.8	a	13.2	m	m
	Chili	50.0	43.1	6.9	54.3	38.9	6.8	47.1	45.1	7.7	100.0	a
	Israël	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a
	Féd. de Russie	99.5	a	0.5	99.7	a	0.3	99.3	a	0.7	100.0	n

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/103066465502>

Tableau C2.5  
**Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2004)**  
*Répartition des effectifs des établissements publics et privés selon la finalité et le type de programme*

	Répartition des effectifs selon la finalité des programmes			Répartition des effectifs selon le type de programme				
	CITE 3A	CITE 3B	CITE 3C	Général	Pré-professionnel	Professionnel	Professionnel avec formation en alternance	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	37.5	a	62.5	37.5	a	62.5	m
	Autriche	44.2	47.3	8.5	21.4	6.2	72.4	33.6
	Belgique	51.8	a	48.2	31.8	a	68.2	2.6
	Canada	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	69.1	0.4	30.4	20.6	0.2	79.3	36.2
	Danemark	53.2	a	46.8	53.2	a	46.8	46.1
	Finlande	100.0	a	a	39.9	a	60.1	11.2
	France	67.9	a	32.1	43.5	a	56.5	11.4
	Allemagne	38.8	60.6	0.7	38.8	a	61.2	47.0
	Grèce	66.0	a	34.0	66.0	a	34.0	a
	Hongrie	77.1	a	22.9	76.3	11.6	12.1	12.1
	Islande	49.1	0.4	50.5	61.5	1.2	37.2	17.0
	Irlande	72.8	a	27.2	66.5	33.5	a	a
	Italie	80.4	3.3	16.4	37.2	37.3	25.5	a
	Japon	75.4	0.8	23.8	75.4	0.8	23.8	a
	Corée	70.5	a	29.5	70.5	a	29.5	a
	Luxembourg	59.3	15.7	24.9	36.1	a	63.9	13.9
	Mexique	89.5	a	10.5	89.5	a	10.5	m
	Pays-Bas	60.1	a	39.9	30.9	a	69.1	22.9
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	39.5	a	60.5	39.5	a	60.5	m
	Pologne	90.2	a	9.8	50.5	a	49.5	a
	Portugal	100.0	a	a	71.5	19.4	9.1	m
	Rép. slovaque	79.8	a	20.2	25.9	a	74.1	37.2
	Espagne	61.3	n	38.7	61.3	n	38.7	3.8
	Suède	92.6	a	7.4	46.6	a	53.4	a
	Suisse	30.7	62.1	7.2	35.2	a	64.8	58.7
Turquie	91.5	a	8.5	62.7	a	37.3	8.5	
Royaume-Uni	46.0	x(1)	54.0	28.5	x(6)	71.5	m	
États-Unis	100.0	a	a	100.0	a	a	a	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>67.7</i>	<i>7.1</i>	<i>25.5</i>	<i>50.7</i>	<i>4.1</i>	<i>45.4</i>	<i>15.8</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>70.4</i>	<i>4.7</i>	<i>25.2</i>	<i>45.8</i>	<i>6.0</i>	<i>48.5</i>	<i>15.3</i>	
Pays partenaires	Brésil	100.0	a	a	95.5	a	4.5	a
	Chili	100.0	a	a	63.9	a	36.1	a
	Israël	96.4	a	3.6	64.8	a	35.2	3.6
	Féd. de Russie	58.5	12.4	29.1	58.5	12.4	29.1	m

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/103066465502>





## LA MOBILITÉ INTERNATIONALE DES ÉTUDIANTS

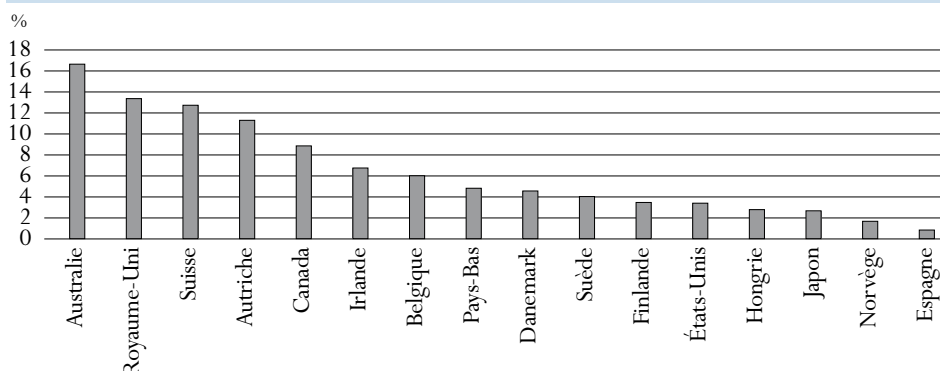
Cet indicateur décrit la mobilité des étudiants et donne un aperçu de l'ampleur de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires. Il rend compte des tendances récentes en la matière dans le monde. Il présente les principaux pays d'accueil et montre l'évolution de leurs parts de marché dans le secteur international de l'éducation. Il explique aussi certaines des raisons sous-jacentes qui amènent les étudiants désireux de poursuivre leurs études à l'étranger à choisir leur pays de destination. Par ailleurs, il analyse l'ampleur de la mobilité internationale des étudiants par pays d'accueil et présente la répartition des effectifs d'étudiants en mobilité par pays et régions d'origine, par type de formation et par domaine d'étude. Il étudie en outre, par pays d'accueil, la répartition des étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants. Enfin, il se penche sur la proportion d'étudiants en mobilité parmi les diplômés et s'intéresse aux implications que la mobilité internationale des étudiants peut avoir dans les pays d'accueil en matière d'immigration. La proportion d'étudiants en mobilité dans les effectifs tertiaires donne une idée précise de l'importance de la mobilité internationale des étudiants dans les différents pays.

### Points clés

#### Graphique C3.1. Étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire(2004)

Ce graphique montre le pourcentage d'étudiants en mobilité dans les effectifs de l'enseignement tertiaire. À cause des contraintes relatives à la communication des données, la mobilité internationale des étudiants est déterminée soit sur la base du pays où les étudiants résident, soit sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant, selon la législation des pays en matière d'immigration. Il y a lieu de préciser que les données sur les étudiants en mobilité présentées dans ce graphique ne sont pas comparables avec les données sur les étudiants étrangers (déclarés comme tels sur la base de leur nationalité) publiées dans les éditions précédentes de *Regards sur l'Éducation* ou dans d'autres sections du présent chapitre.

Les étudiants en mobilité, soit les individus qui se rendent dans un autre pays dans l'intention d'y poursuivre des études, représentent une proportion des effectifs de l'enseignement tertiaire qui est comprise entre moins de 1% et près de 17%. Ils sont particulièrement nombreux en Australie, en Autriche, au Canada, au Royaume-Uni et en Suisse.



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants en mobilité 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/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

### Autres faits marquants

- En 2004, 2,7 millions d'étudiants étaient scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants, ce qui représente, par rapport à l'année précédente, une augmentation de 8 % du total des effectifs d'étudiants étrangers déclaré à l'OCDE et à l'Institut de statistique de l'UNESCO.
- L'Allemagne, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni accueillent plus de 50 % de tous les étudiants étrangers dans le monde.
- En valeur absolue, les étudiants en mobilité issus d'Allemagne, de Corée, de France et du Japon constituent la proportion la plus importante des effectifs d'étudiants en mobilité originaires de pays de l'OCDE et ceux de Chine et d'Inde, la proportion la plus importante des effectifs d'étudiants en mobilité originaires de pays partenaires.
- En Espagne, en Finlande et en Suisse, plus de 14 % des étudiants en mobilité suivent un programme théorique de recherche de haut niveau. Il en va de même pour les étudiants étrangers scolarisés en France.
- Quant aux domaines d'études, 30 % au moins des étudiants en mobilité optent pour des formations en sciences, en agronomie ou en ingénierie en Allemagne, en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse. Il en va de même pour les étudiants étrangers scolarisés au Portugal et en République slovaque.
- Les étudiants en mobilité représentent au moins 20 % des diplômés de formations tertiaires de type A et de programmes de recherche de haut niveau en Australie, au Canada, au Royaume-Uni et en Suisse. Il en va de même pour les étudiants étrangers en Belgique, aux États-Unis et en France dans les programmes de recherche de haut niveau. La proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers diplômés est particulièrement élevée dans les programmes de recherche de haut niveau en Belgique, au Canada, aux États-Unis, en France, au Royaume-Uni et en Suisse.

## Contexte

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.

C3

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 dans le monde. 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 d'emploi. Plusieurs pays de l'OCDE – en particulier des pays membres de l'Union européenne (UE) – ont d'ailleurs mis en œuvre des politiques et des programmes destinés à stimuler cette mobilité pour établir des relations interculturelles et construire des réseaux sociaux qui seront valorisés à l'avenir.

Au niveau macroéconomique, les négociations internationales sur la libéralisation des services rappellent les implications économiques de l'internationalisation de l'offre de services d'éducation. Certains éléments montrent d'ailleurs que plusieurs pays de l'OCDE tendent à se spécialiser dans l'exportation de services d'éducation. À long terme, l'internationalisation croissante de l'enseignement (voir l'encadré C3.1) aura vraisemblablement un impact de plus en plus important sur la balance des paiements des pays, grâce aux revenus générés par les droits de scolarité et la consommation sur place des étudiants en mobilité. À cet égard, il convient de noter qu'outre la mobilité des étudiants, la diffusion électronique, par-delà les frontières, de formations d'une grande souplesse et la création de campus à l'étranger par des universités éloignées témoignent 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 coûts et bénéfices à court terme qui influent sur la balance commerciale des pays. Ainsi, l'internationalisation de l'enseignement peut également permettre aux systèmes d'éducation plus modestes et/ou moins développés d'améliorer leur rentabilité. 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 ou d'augmenter la scolarisation tertiaire malgré une capacité d'accueil insuffisante.

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) (voir l'encadré C3.3). Les taux de change et le coût de la vie dans le pays d'accueil ont également un impact sur le coût des études 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.

L'internationalisation de l'enseignement tertiaire présente des avantages et des inconvénients pour les établissements. L'accueil d'étudiants internationaux 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 assumer la prise en charge d'effectifs de cultures et de langues différentes. Ces inconvénients sont toutefois compensés par les nombreux avantages que l'accueil d'étudiants internationaux procure aux établissements. La présence d'un nombre potentiel d'étudiants internationaux impose en effet aux établissements d'enseignement tertiaire d'offrir des formations de qualité pour se démarquer d'établissements concurrents. À cet égard, elle contribue au développement d'un enseignement tertiaire hautement réactif et axé sur les besoins de ses bénéficiaires. De plus, les étudiants internationaux peuvent contribuer à atteindre la masse critique requise pour diversifier l'éventail des programmes de cours. Ils peuvent aussi accroître les ressources financières des établissements s'ils prennent à leur charge l'intégralité de leurs frais de scolarité (voir l'encadré C3.3), ce qui peut inciter les établissements à accueillir davantage d'étudiants internationaux 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 un aperçu 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

### Concepts et conventions terminologiques employés dans cet indicateur

Il convient de définir les concepts et les conventions terminologiques employés dans cet indicateur, car ils diffèrent de ceux utilisés dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*.

Dans les éditions antérieures, l'indicateur C3 s'intéressait aux étudiants *étrangers* dans l'enseignement tertiaire, c'est-à-dire les individus scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants. Cette définition est commode, certes, mais elle ne permet pas de prendre toute la mesure de la *mobilité internationale des étudiants*, car les ressortissants étrangers scolarisés dans un pays ne doivent pas nécessairement tous leur présence sur le territoire à l'intention délibérée de faire des études à l'étranger. Ainsi, les étudiants issus de l'immigration (de leur propre chef ou sur l'initiative de leurs parents) qui sont des résidents permanents du pays dans lequel ils sont scolarisés sont inclus dans le total. En conséquence, les effectifs d'étudiants étrangers sont surestimés dans les pays où les taux de naturalisation des migrants sont relativement faibles.

Dans un souci d'améliorer l'évaluation de la mobilité internationale des étudiants et la comparabilité des données sur l'internationalisation de l'enseignement, l'OCDE a modifié en 2005 les instruments de collecte de données en collaboration avec Eurostat et l'Institut de statistique de l'UNESCO. Selon le concept retenu, les *étudiants en mobilité internationale* sont ceux qui se rendent à l'étranger dans le but spécifique de suivre des études. L'évaluation de la mobilité internationale des étudiants dépend dans une grande mesure des lois nationales sur l'immigration et des contraintes relatives à la communication des données. Il est par exemple impossible de se baser sur les statistiques de délivrance de visas pour estimer le nombre d'étudiants en mobilité internationale sur le territoire de l'Union européenne et celui plus vaste

de l'Espace économique européen à cause de la loi qui prévoit la libre circulation des individus. Eu égard à ces spécificités nationales, l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat permettent aux pays de définir les étudiants en mobilité internationale soit sur la base du pays où ils résident, soit sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant, selon le critère opérationnel qui convient le mieux à leur contexte national. En règle générale, le pays de scolarisation antérieure semble plus adapté dans les pays membres de l'UE, car ce critère opérationnel permet de tenir compte des flux intracommunautaires d'étudiants (Kelo, Teichler et Wächter, 2005). Quant au pays de résidence, c'est un critère pertinent dans les pays où l'entrée sur le territoire aux fins d'études est conditionnée par l'obtention d'un visa.

Dans cet indicateur, la convention terminologique consiste à employer l'expression « étudiants en mobilité internationale » pour désigner les étudiants qui se rendent dans un pays autre que leur pays de résidence ou de scolarisation dans le but spécifique de poursuivre des études et l'expression « étudiants étrangers » pour désigner les étudiants qui sont scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants (comme cette définition implique la prise en considération des résidents permanents, elle donne lieu à une surestimation de la mobilité internationale des étudiants). Toutefois, comme certains pays sont encore dans l'impossibilité de communiquer des données sur la mobilité internationale des étudiants sur la base de leur pays de résidence ou de scolarisation antérieure, des indicateurs distincts pour les « étudiants en mobilité internationale » et les « étudiants étrangers » sont présentés dans plusieurs tableaux et graphiques, mais ils sont scindés afin de rappeler que la plus grande prudence est de mise lors des comparaisons internationales.

Enfin, il y a lieu de signaler que toutes les analyses tendanciennes sont basées sur l'évolution des nombres d'*étudiants étrangers* dans le temps, car les séries chronologiques sur les étudiants en mobilité internationale ne sont pas encore disponibles. Des travaux sont en cours pour combler ces lacunes et élaborer des séries chronologiques rétrospectives sur les étudiants en mobilité internationale qui pourront être utilisées dans les prochaines éditions de *Regards sur l'éducation*.

### Les effectifs d'étudiants étrangers et leur évolution

#### *Évolution du nombre d'étudiants étrangers*

En 2004, 2,7 millions d'étudiants étaient scolarisés dans l'enseignement tertiaire d'un pays dont ils ne sont pas ressortissants, dont 2,3 millions (soit 85 %) dans un pays de l'OCDE. Cela représente une augmentation de 8 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers dans le monde par rapport à l'année précédente, soit 193 000 individus de plus en valeur absolue. Cette hausse est plus forte encore dans les pays de l'OCDE : le nombre d'étudiants étrangers a grimpé de 9 % en une seule année académique.

Le nombre d'étudiants étrangers scolarisés dans les pays membres de l'OCDE et dans le monde a augmenté de 41 % depuis 2000, soit une progression annuelle de 9 % en moyenne (voir le tableau C3.6).

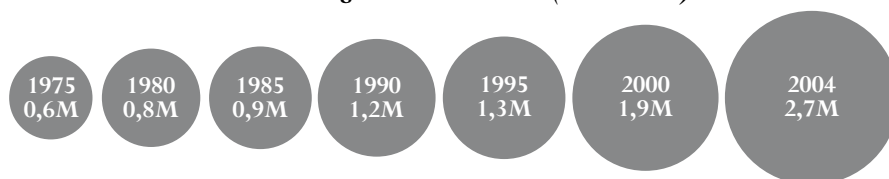
Par rapport à 2000, le nombre d'étudiants étrangers a sensiblement progressé en Australie, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Japon, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque et, parmi les pays partenaires, au Chili et dans la Fédération de Russie, où les indices de variation sont égaux ou supérieurs à 150. À l'inverse, le nombre d'étudiants étrangers n'a pas augmenté de plus de 20 % en Autriche, en Belgique, au Canada, aux États-Unis et en République slovaque et il a même diminué en Turquie (voir le tableau C3.1).

Il est intéressant de constater que selon la moyenne établie sur la base de la période allant de 2000 à 2004, le nombre d'étudiants étrangers a progressé davantage dans les pays de l'OCDE (61 %) que dans les 19 pays membres de l'UE et de l'OCDE (52 %). Ainsi, bien que tous les pays de l'OCDE, à l'exception de la Turquie, aient enregistré une hausse du nombre d'étudiants étrangers, il semble que l'accroissement récent des effectifs étrangers dans les pays de l'OCDE ait été plus élevé à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'UE. (voir le tableau C3.1).

L'analyse combinée des données de l'OCDE et de l'Institut de statistique de l'UNESCO permet de dégager des tendances à plus long terme et révèle la forte croissance du nombre d'étudiants étrangers depuis ces 30 dernières années (voir l'encadré C3.1).

### Encadré C3.1. Accroissement à long terme du nombre d'étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants

*Accroissement de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire (1975-2004)*



Source : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO (chiffres pour la période 1975-1995 et pour les pays non membres de l'OCDE).

La base de données sur les effectifs d'étudiants étrangers dans le monde est constituée à partir de deux sources différentes : les données des pays de l'OCDE et des pays partenaires depuis 2000 proviennent de l'OCDE et les données de tous les pays jusqu'en 1995 et d'autres pays partenaires depuis 2000 proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO. Les données de ces deux sources ont pu être combinées, car elles se basent sur des définitions identiques. Les données manquantes ont été imputées des données les plus proches pour éviter que des lacunes dans la couverture des données ne donnent lieu à des ruptures de séries chronologiques.

Au cours de ces 30 dernières années, le nombre d'étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants a fortement augmenté dans le monde : il est passé de 0,6 million en 1975 à 2,7 millions en 2004. L'internationalisation de l'enseignement tertiaire s'est intensifiée durant les dix dernières années, ce qui témoigne de la mondialisation croissante des économies et des sociétés.

Plusieurs facteurs ont contribué à l'accroissement du nombre d'étudiants scolarisés à l'étranger depuis 1975. Pendant les premières années de la période envisagée, les stratégies mises en œuvre par les pouvoirs publics pour promouvoir et entretenir les liens politiques, sociaux, culturels et académiques ont joué un grand rôle, en particulier dans le contexte de la construction européenne, dont un objectif politique majeur était de créer un sentiment de compréhension mutuelle chez les jeunes européens. Un raisonnement similaire a amené les décideurs d'Amérique du Nord à adopter des politiques de coopération académique.

Au fil du temps cependant, des facteurs de nature plus économique ont pris davantage d'importance. Ainsi, la démocratisation des prix du transport, la diffusion des nouvelles technologies et l'apparition de moyens de communication plus rapides et moins coûteux ont de toute évidence contribué au renforcement de l'interdépendance des économies et des sociétés dans les années 1980 et, surtout, dans les années 1990. Ce phénomène est particulièrement manifeste dans le secteur des technologies de pointe et sur les marchés du travail. L'intensification de l'internationalisation des emplois hautement qualifiés a incité davantage encore les individus à tirer les bénéfices d'une expérience internationale pendant leurs études. De plus, la généralisation du recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) a réduit les coûts d'information et de transaction liés aux études à l'étranger et a stimulé la demande de formations internationales.

Parallèlement, le développement rapide de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE – et, plus récemment, dans la plupart des pays émergents (OCDE, 2005d) – a accentué les problèmes de financement des systèmes d'éducation. Dans certains pays, les étudiants internationaux sont la cible de pratiques de recrutement actif, car les établissements tertiaires comptent de plus en plus sur leurs droits de scolarité pour financer leurs activités. À l'inverse, un certain nombre d'autres pays encouragent les individus à partir à l'étranger pour faire leurs études, à cause de leur propre capacité d'accueil insuffisante par rapport à la demande, une conséquence du développement rapide de leur enseignement tertiaire.

Au cours de ces quelques dernières années, l'essor de l'économie du savoir et la compétition mondiale pour les compétences ont donné un nouvel élan à l'internationalisation des systèmes d'éducation dans de nombreux pays de l'OCDE, le recrutement d'étudiants internationaux s'inscrivant désormais dans une stratégie plus globale de recrutement d'immigrants hautement qualifiés.

Au niveau institutionnel, les éléments moteurs de l'internationalisation de l'éducation résident dans l'augmentation des recettes que les étudiants internationaux peuvent générer, que ce soit par le biais de droits de scolarité plus élevés ou de subventions publiques. Quant aux établissements tertiaires, ils ont aussi intérêt à s'engager dans des activités internationales pour établir ou préserver leur réputation dans un environnement de concurrence académique sur une scène qui se mondialise.

### *Principaux pays d'accueil*

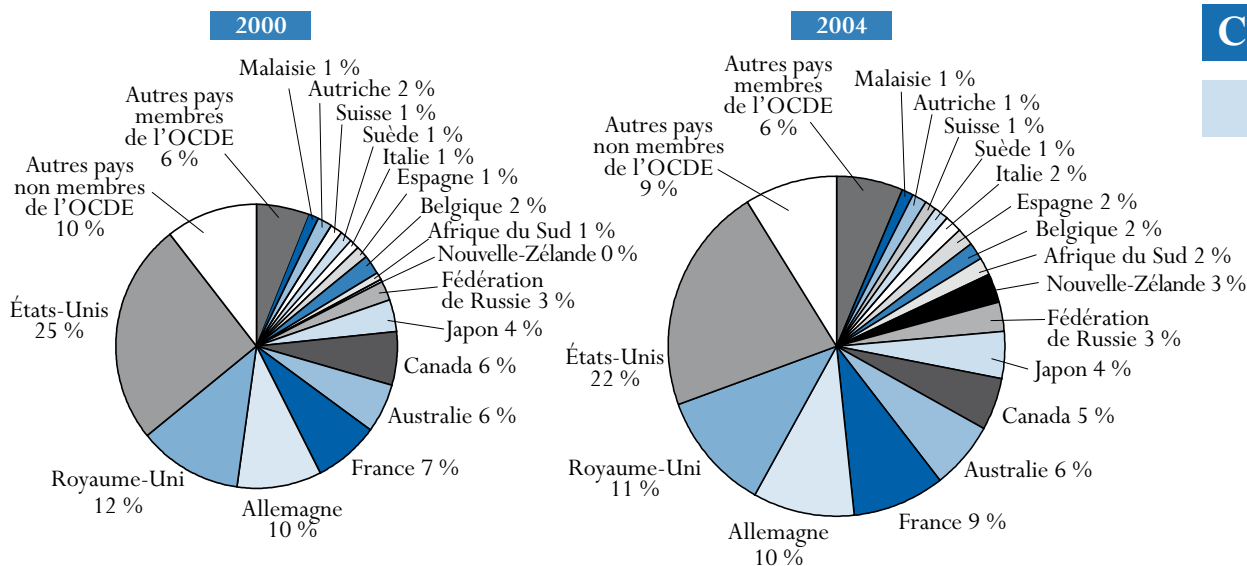
Selon les chiffres de 2004, plus de cinq étudiants étrangers sur dix choisissent leur destination parmi un nombre relativement restreint de pays. En effet, la majorité des étudiants qui suivent des études dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants se répartissent entre quatre pays seulement. Ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants étrangers (en valeur absolue) : 22 % des effectifs mondiaux d'étudiants étrangers. Dans ce classement, ils sont suivis par le Royaume-Uni (11 %), l'Allemagne (10 %) et la France (9 %). Ces quatre pays accueillent à eux seuls 52 % des étudiants scolarisés à l'étranger (voir le graphique C3.2).

Outre ces quatre pays en tête du classement des pays d'accueil, d'autres pays attirent des proportions significatives d'étudiants étrangers, dont l'Australie (6 %), le Canada (5 %), le Japon (4 %) et la Nouvelle-Zélande (3 %) et, dans les pays partenaires, la Fédération de Russie (3 %).



### Graphique C3.2. Répartition des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire selon le pays d'accueil (2000, 2004)

Pourcentage d'étudiants étrangers de l'enseignement tertiaire inscrits dans chaque pays d'accueil selon les informations recueillies par l'OCDE et l'UNESCO



Source : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données sur les pays non membres de l'OCDE. Tableau C3.8 (<http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>). Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

#### Évolution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation

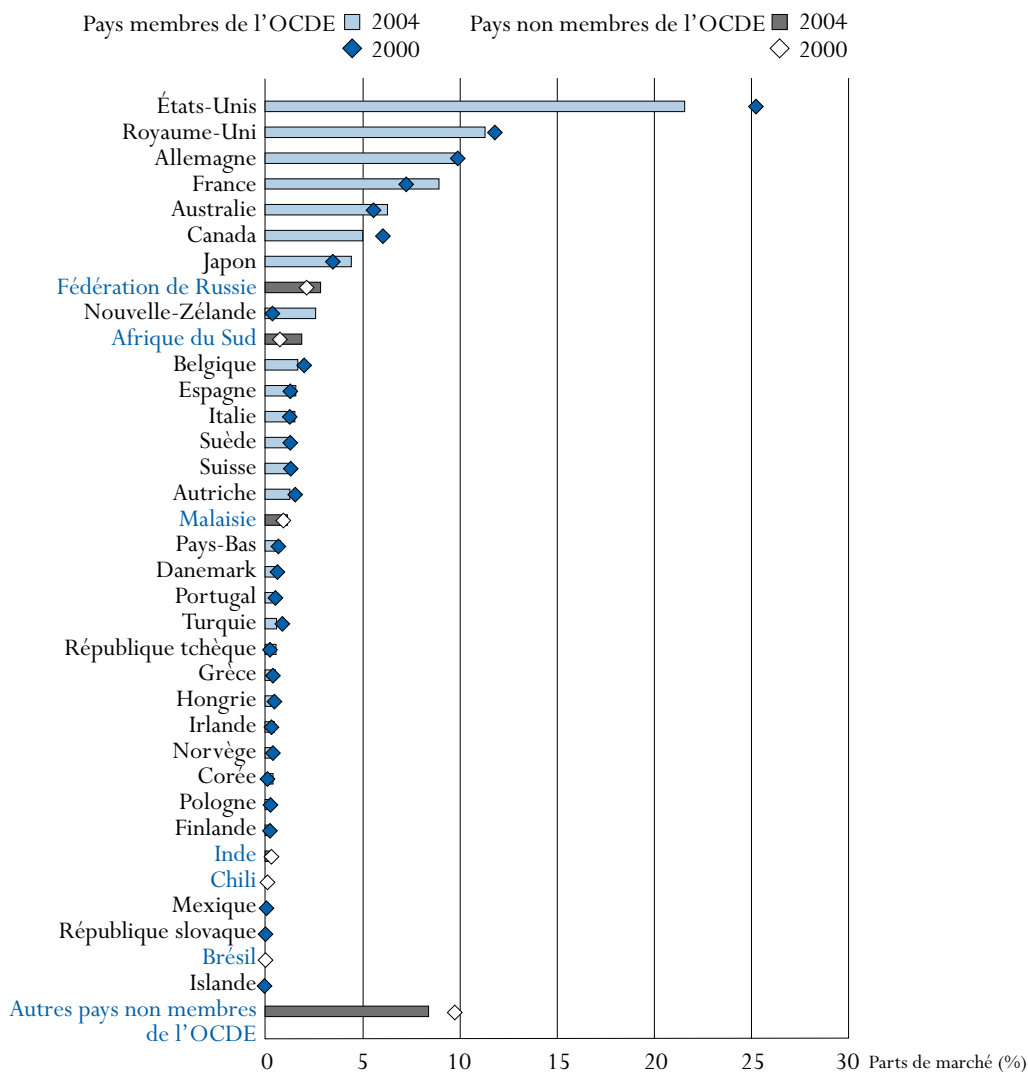
L'analyse de l'évolution des parts de marché – évaluées ici sur la base des pourcentages des effectifs mondiaux d'étudiants étrangers dans les pays d'accueil – des différents pays dans le secteur international de l'éducation révèle la dynamique de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire.

Les États-Unis ont vu leur part des effectifs d'étudiants étrangers se réduire significativement entre 2000 et 2004, de 25,3 à 21,6 % des effectifs mondiaux. Pendant les quatre années considérées ici, le Canada et le Royaume-Uni ont également assisté à une régression de leur proportion d'étudiants étrangers, de l'ordre de un point de pourcentage. À l'inverse, les parts de marché de la France et de la Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, de l'Afrique du Sud ont progressé de un point de pourcentage au moins. C'est la Nouvelle-Zélande qui a enregistré la hausse la plus marquée, ce qui la place maintenant parmi les acteurs clés du marché international de l'éducation (voir le tableau C3.3).

Ces tendances révèlent des dynamiques différentes sur le marché de l'éducation internationale dans les pays de l'OCDE et dans les pays partenaires. Elles traduisent les priorités politiques différentes en la matière : des politiques de marketing proactif sont appliquées dans la région Asie-Pacifique, tandis qu'une approche plus passive reste de mise aux États-Unis, un pays dominant de longue date sur ce marché dont les effectifs d'étudiants étrangers ont diminué aussi sous l'effet de l'application de conditions plus restrictives d'entrée sur le territoire à la suite des événements du 11 septembre 2001 (voir l'indicateur C3, dans l'édition de 2005 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2005d]).

### Graphique C3.3. Évolution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation (2000, 2004)

Pourcentage des étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'accueil



Les pays sont classés par ordre décroissant de leurs parts de marché en 2004.

Source : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données sur les pays non membres de l'OCDE. Tableau C3.8 (<http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>). Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

#### Facteurs sous-jacents intervenant dans le choix du pays d'accueil

##### *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 déterminant le choix du pays d'accueil. C'est pourquoi les pays où l'enseignement est dispensé dans des langues largement répandues (l'allemand, l'anglais, le français et le russe) sont ceux qui accueillent le plus d'étudiants étrangers, tant en valeur absolue qu'en valeur relative. Le Japon échappe à ce constat : il accueille une forte proportion d'étudiants étrangers alors que sa langue d'enseignement est moins répandue (voir le graphique C3.3).

Que des pays anglophones tels que l’Australie, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni accueillent le plus d’étudiants étrangers (en valeur absolue) s’explique vraisemblablement en grande partie par le fait que l’anglais est la langue que les étudiants désireux d’étudier à l’étranger sont les plus susceptibles d’avoir apprise dans leur pays d’origine et/ou de vouloir perfectionner par le biais de l’immersion et des études. L’accroissement rapide des effectifs d’étudiants étrangers observé en Australie (indice de variation : 158), en Irlande (171) et surtout en Nouvelle-Zélande (456) entre 2000 et 2004 peut dans une certaine mesure être attribué à des considérations linguistiques du même ordre (voir le tableau C3.1).

D’ailleurs, de nombreux établissements situés dans des pays non anglophones proposent dorénavant des formations en anglais, ce qui leur permet d’atténuer leur inconvénient linguistique aux yeux des étudiants étrangers. Ce phénomène s’observe en particulier dans les pays nordiques (voir l’encadré C3.2).

### Encadré C3.2. Pays de l’OCDE proposant des formations tertiaires en anglais (2004)

Emploi de l’anglais comme langue d’enseignement	Pays
La totalité ou la quasi-totalité des programmes sont dispensés en anglais	Australie, Canada <sup>1</sup> , États-Unis, Irlande, Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni
De nombreux programmes sont dispensés en anglais	Danemark, Finlande, Pays-Bas et Suède
Certains programmes sont dispensés en anglais	Allemagne, Belgique (Communauté flamande), Corée, France, Hongrie, Islande, Japon, Norvège, Pologne, République slovaque, République tchèque, Suisse et Turquie
Aucun programme ou presque n’est dispensé en anglais	Autriche, Belgique (Communauté française), Espagne, Grèce, Italie, Luxembourg, Mexique et Portugal Brésil, Chili, Fédération de Russie et Israël (pays partenaires)

1. Au Canada, les programmes tertiaires sont dispensés soit en français (principalement au Québec), soit en anglais.

*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 internationaux potentiels et rédigées par diverses instances : DAAD en Allemagne, OAD en Autriche, NIIED en Corée, Cirijs 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.

### *Impact des droits de scolarité et du coût de la vie sur le choix du pays d'accueil*

Les étudiants désireux de partir à 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.

Certains pays, dont le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège, la République tchèque et la Suède, ne réclament pas de droits de scolarité aux étudiants scolarisés sur le territoire, qu'ils soient ou non en mobilité internationale (voir l'encadré C3.3). La gratuité des études, associée à l'existence de programmes dispensés en anglais, explique probablement la forte croissance du nombre d'étudiants étrangers qui a été enregistrée entre 2000 et 2004 dans plusieurs de ces pays (voir le tableau C3.1). Toutefois, 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 en mobilité (voir le tableau B1.1). C'est la raison pour laquelle le Danemark vient d'instaurer des droits de scolarité pour les étudiants en mobilité originaires de pays tiers de l'UE et de l'EEE. L'adoption de mesures similaires est à l'étude en Finlande, en Norvège et en Suède, où les effectifs d'étudiants étrangers ont augmenté de plus de 40 % entre 2000 et 2004.

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 internationaux 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 internationaux, souvent dans une optique de production de revenu ou à tout le moins moyennant le financement des études par les intéressés. L'Australie et la Nouvelle-Zélande ont instauré des droits de scolarité différents pour les étudiants en mobilité sans en pâtir. En Corée et au Japon, les effectifs d'étudiants étrangers ont fortement augmenté entre 2000 et 2004, malgré les frais de scolarité élevés réclamés sans distinction à tous les étudiants scolarisés sur le territoire (voir l'indicateur B5). Il ressort de ces observations 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 possible néanmoins 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. À cet égard, la progression relativement faible du nombre d'étudiants étrangers et la diminution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation auxquelles le Canada et le Royaume-Uni ont assisté entre 2000 et 2004 s'expliquent vraisemblablement par les droits de scolarité comparativement élevés qui sont réclamés aux étudiants en mobilité, dans un contexte de concurrence féroce avec d'autres pays anglophones proposant un éventail de formations similaires à moindres frais (voir l'encadré C3.3).

Parmi les autres facteurs importants qui interviennent dans le choix du pays d'accueil, citons le prestige académique des établissements ou des programmes, la souplesse des cursus et la reconnaissance du temps passé à l'étranger dans les conditions de délivrance des diplômes, l'insuffisance de l'offre d'enseignement tertiaire et les politiques restrictives d'admission à l'université dans le pays d'origine, les 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. Par ailleurs, la transparence et la souplesse des formations et des conditions de délivrance de diplômes sont également prises en considération lors du choix du

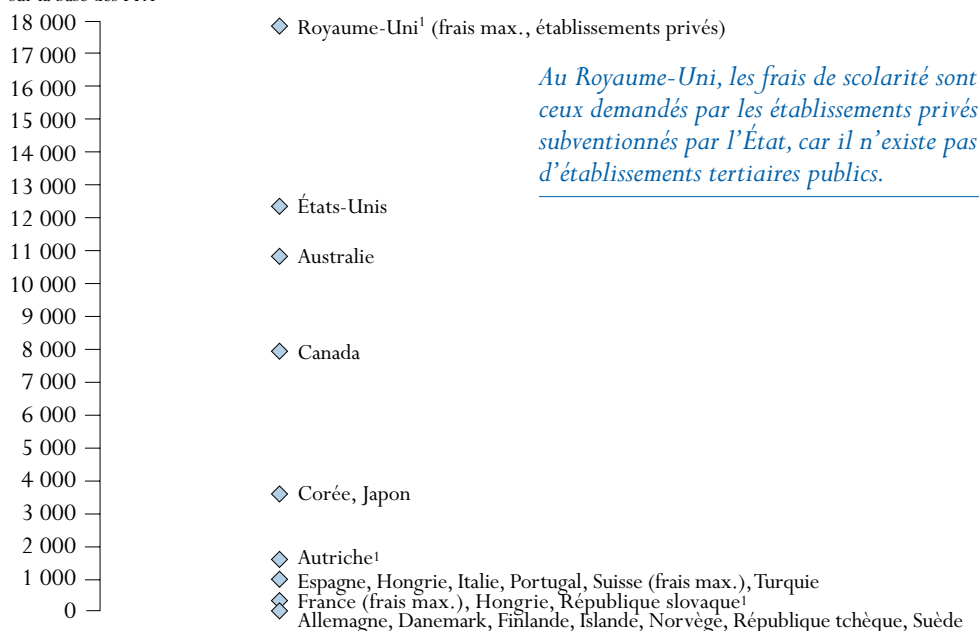
pays d'accueil. Enfin, au cours de ces dernières années, plusieurs pays de l'OCDE ont assoupli leur politique d'immigration pour encourager l'installation temporaire ou permanente d'étudiants en mobilité. Ces considérations sur les possibilités d'immigration sont susceptibles d'intervenir dans le choix d'un pays d'accueil parmi diverses options de formation à l'étranger (Tremblay, 2005).

### Encadré C3.3. Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements publics d'enseignement tertiaire de type A aux étudiants en mobilité (2004)

Structure des frais de scolarité	Pays
Frais de scolarité plus élevés pour les étudiants en mobilité que les étudiants nationaux	Australie, Autriche <sup>1</sup> , Belgique <sup>1, 2</sup> , Canada, États-Unis <sup>3</sup> , Irlande <sup>1</sup> , Nouvelle-Zélande, Pays-Bas <sup>1</sup> , République slovaque <sup>1</sup> , Royaume-Uni <sup>1</sup> et Turquie
Frais de scolarité identiques pour les étudiants en mobilité et les étudiants nationaux	Corée, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Japon, Mexique <sup>2</sup> , Portugal, et Suisse <sup>2</sup>
Pas de frais de scolarité, ni pour les étudiants en mobilité, ni pour les étudiants nationaux	Danemark, Finlande, Islande, Norvège, République tchèque et Suède

#### Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements publics d'enseignement tertiaire de type A aux étudiants en mobilité (2004)

Équivalents USD convertis sur la base des PPA



Source : OCDE. Tableau B5.1.

1. Pour les étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne ou de l'Espace économique européen.
2. Certains établissements réclament des frais de scolarité plus élevés aux étudiants en mobilité.
3. Les droits de scolarité exigibles sont identiques pour les étudiants en mobilité et les étudiants nationaux qui sont originaires d'un autre État des États-Unis. Toutefois, comme la plupart des étudiants nationaux sont scolarisés dans leur État, on peut considérer qu'en pratique, les étudiants en mobilité s'acquittent de droits de scolarité supérieurs à ceux que versent la plupart des étudiants nationaux.

### **Importance de la mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement tertiaire**

L'analyse présentée ci-dessus se concentre sur la répartition des étudiants étrangers par pays d'accueil et décrit son évolution en valeurs absolues, à défaut de séries chronologiques et d'indicateurs agrégés sur la mobilité internationale des étudiants.

Il est aussi possible d'évaluer l'importance de la mobilité des étudiants dans chaque pays d'accueil, sinon à l'échelle mondiale, sur la base du pourcentage d'étudiants en mobilité dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire. Cet indicateur a le mérite de tenir compte de la taille des systèmes d'enseignement tertiaire des différents pays, ce qui permet d'identifier les pays où l'internationalisation est la plus forte, quelle que soit la taille de leur système et l'importance de leur part de marché en valeur absolue.

#### *Variation sensible des proportions d'étudiants en mobilité scolarisés dans des pays de l'OCDE et les pays partenaires*

L'Australie, l'Autriche, le Royaume-Uni et la Suisse sont les pays qui affichent les plus fortes proportions d'étudiants en mobilité dans leurs effectifs tertiaires. En Australie, 16,6 % des étudiants sont des étudiants en mobilité, qui sont venus dans le but spécifique de poursuivre des études. Les étudiants en mobilité représentent 13,4 % des effectifs tertiaires au Royaume-Uni, 12,7 % en Suisse et 11,3 % en Autriche. Ils sont proportionnellement nombreux aussi au Canada. À l'autre extrême, ces proportions sont inférieures à 2 % en Espagne et en Norvège (voir le graphique C3.1)

Les étudiants étrangers représentent une proportion significative des effectifs de l'enseignement tertiaire dans certains pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, en l'occurrence en Allemagne (11,2 %), en France (11,0 %) et en Nouvelle-Zélande (28,3 %), ce qui suggère un afflux considérable d'étudiants en mobilité. Par contraste, les effectifs tertiaires ne comptent pas plus de 2 % d'étudiants étrangers en Corée, en Italie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie et, parmi les pays partenaires, au Chili et dans la Fédération de Russie (voir le tableau C3.1).

#### *Mobilité internationale des étudiants par type de formation*

L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité par type de formation tertiaire fait apparaître certaines tendances. Il en ressort en premier lieu que l'internationalisation est nettement moins marquée dans les formations tertiaires de type B que dans les formations tertiaires de type A, si ce n'est au Canada. Ce constat donne à penser que les étudiants en mobilité privilégient surtout les programmes académiques traditionnels, pour lesquels les équivalences de diplômes s'obtiennent facilement. Les étudiants étrangers sont plus nombreux à suivre des formations tertiaires de type B que des formations de type A dans certains pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, en l'occurrence en Espagne, en Finlande et en Italie (voir le tableau C3.1).

En Australie et en Suède, les formations tertiaires de type A et les programmes de recherche de haut niveau sont suivis par des proportions relativement équivalentes d'étudiants en mobilité, ce qui suggère que ces pays attirent des étudiants qui viennent de l'étranger pour entamer leurs études tertiaires et/ou réussissent à les retenir après un premier cycle. Une tendance similaire s'observe aussi dans des pays qui ne disposent pas de données sur la mobilité des étudiants, à savoir en Nouvelle-Zélande et en République slovaque.

Dans d'autres pays en revanche, les étudiants en mobilité sont significativement plus nombreux dans les programmes de recherche de haut niveau que dans les formations tertiaires de type A qui les précèdent. Cette tendance est très marquée en Belgique, au Canada, en Espagne, en Hongrie, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, en France et en Islande. Ce phénomène peut s'expliquer soit par le grand attrait des programmes de recherche de haut niveau proposés, soit par la volonté de recruter de préférence des étudiants en mobilité qui en sont déjà à un stade avancé de leur formation afin de tirer parti de leur contribution au secteur de la recherche et du développement ou bien pour préparer leur installation future en qualité d'immigrants hautement qualifiés.

### **Profil des effectifs d'étudiants en mobilité par pays d'accueil**

#### *Importance croissante des pays d'Asie parmi les pays d'origine*

Ce sont les étudiants asiatiques qui constituent le plus grand groupe d'étudiants en mobilité scolarisés dans des pays ayant fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Ils représentent 45 % des effectifs totaux des pays de l'OCDE et 52 % de ceux des pays partenaires. Dans les pays de l'OCDE, ils sont suivis dans ce classement par les Européens (25 %), en particulier ceux originaires de pays membres de l'Union européenne (15 %). Les étudiants en mobilité en provenance d'Afrique représentent 12 % de tous les étudiants en mobilité. Enfin, les étudiants en mobilité originaires d'Amérique du Nord ne représentent que 4 % des effectifs totaux et ceux d'Amérique latine, 6 % seulement. Dans l'ensemble, un tiers des étudiants en mobilité scolarisés dans les pays membres de l'OCDE sont ressortissants d'un autre pays membre de l'OCDE (voir le tableau C3.2).

Le nombre d'étudiants en mobilité originaires d'Asie a augmenté significativement depuis l'année dernière en Australie, au Canada et au Royaume-Uni, trois pays en tête du classement des pays d'accueil en 2004. Ce constat vaut aussi pour la Turquie qui figure au nombre des pays qui ne disposent pas de données sur la mobilité des étudiants.

#### *Principaux pays d'origine*

La prédominance des étudiants asiatiques et européens dans les effectifs d'étudiants en mobilité est également notable. Les étudiants coréens et japonais constituent les groupes les plus importants : ils représentent respectivement 4,3 et 2,8 % des effectifs totaux d'étudiants en mobilité scolarisés dans un pays de l'OCDE. Viennent ensuite les étudiants originaires d'Allemagne et de France (2,6 %) (voir le tableau C3.2).

L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité originaires de pays partenaires montre que les étudiants chinois constituent de loin le plus grand groupe : ils représentent 15,2 % (hormis Hong Kong-Chine, dont la part est de 1,6 %) des effectifs totaux d'étudiants en mobilité scolarisés dans un pays de l'OCDE. Les étudiants chinois sont suivis dans ce classement par les étudiants originaires d'Inde (5,7 %), du Maroc, de Malaisie et de la Fédération de Russie. Les étudiants originaires de Singapour et de Thaïlande représentent également une proportion significative des effectifs totaux d'étudiants en mobilité (voir le tableau C3.8, [<http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>]).

#### *L'analyse de la répartition des effectifs d'étudiants en mobilité par type de formation fait apparaître des spécialisations*

Dans certains pays, des proportions relativement élevées d'étudiants en mobilité suivent des formations tertiaires de type B. Ce phénomène s'observe en Belgique (26,1 %), au Canada (29,5 %)

et au Japon (24,3 %). Les étudiants étrangers sont nombreux également à suivre une formation tertiaire de type B dans certains des pays qui ne disposent pas de données sur la mobilité des étudiants, à savoir en Grèce (28,7 %) et en Nouvelle-Zélande (24,3 %) (voir le tableau C3.4).

Dans d'autres pays en revanche, des proportions importantes d'étudiants en mobilité optent pour des programmes très théoriques de recherche de haut niveau. Cette tendance est particulièrement marquée en Espagne (28,2 %), en Finlande (14,5 %) et en Suisse (27,0 %). Il en va de même en France (14,5 %) parmi les pays qui ne disposent pas de données sur la mobilité des étudiants. Ce constat suggère 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, parmi les étudiants en mobilité au Royaume-Uni (11,5 %) et parmi les étudiants étrangers en République tchèque (11,0 %). 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, une telle spécialisation peut générer des revenus plus élevés au titre des droits de scolarité dans les pays qui demandent aux étudiants en mobilité de financer ces droits intégralement (voir l'encadré C3.3).

### *L'analyse des domaines d'études des étudiants en mobilité révèle quelques pôles d'attraction*

Comme le montre le tableau C3.5, les sciences séduisent environ un étudiant en mobilité sur cinq en Australie (20,2 %), aux États-Unis (19,4 %) et en Norvège (20,5 %), mais moins d'un sur 50 au Japon (1,3 %) et en Pologne (2,1 %) dans les pays qui ne disposent pas de données sur la mobilité des étudiants. Parmi les autres pays où une forte proportion d'étudiants en mobilité suivent des études scientifiques, citons l'Allemagne (17,3 %), le Canada (14,3 %), le Royaume-Uni (14,7 %) et la Suisse (17,0 %). Ce phénomène s'observe également, quoique dans une moindre mesure, parmi les étudiants étrangers scolarisés dans des pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, en l'occurrence en Nouvelle-Zélande (13,6 %) et en Suède (12,4 %).

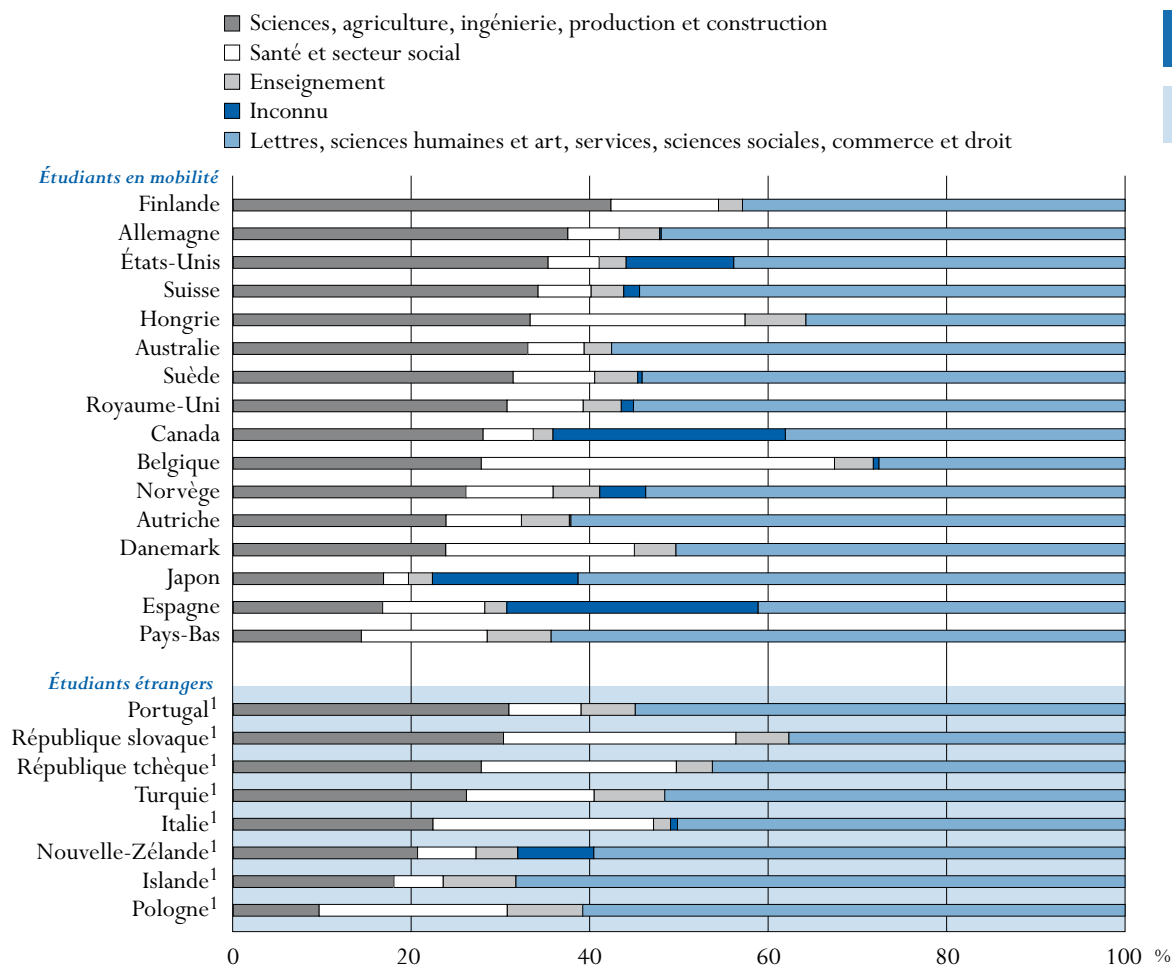
Le classement change légèrement si les matières scientifiques sont considérées dans une acception plus large, c'est-à-dire en incluant les disciplines en rapport avec l'agronomie, l'ingénierie, la production et la construction. C'est la Finlande qui accueille la plus forte proportion d'étudiants en mobilité suivant des formations dans ces domaines d'études (42,4 %). Les proportions d'étudiants en mobilité inscrits dans des programmes d'agronomie, de sciences ou d'ingénierie sont élevées également en Allemagne (37,5 %), en Australie (33,0 %), aux États-Unis (35,3 %), en Hongrie (33,3 %), au Royaume-Uni (30,7 %), en Suède (31,4 %) et en Suisse (34,2 %). Il en va de même dans certains pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants : l'agronomie, les sciences et l'ingénierie attirent environ un étudiant étranger sur trois au Portugal (30,9 %) et en République slovaque (30,3 %). Par contre, rares sont les étudiants étrangers qui optent pour des formations en agronomie, en sciences et en ingénierie en Pologne (voir le graphique C3.4).

Il est intéressant de constater que la langue d'enseignement est l'anglais dans la plupart des pays où de fortes proportions d'étudiants en mobilité suivent des formations en agronomie, en sciences ou en ingénierie. En Allemagne, la proportion importante d'étudiants en mobilité qui suivent des études de sciences ou d'ingénierie s'explique peut-être par la grande tradition nationale de spécialisation dans ces domaines.



### Graphique C3.4. Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2004)

Pourcentage d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers inscrits dans différents domaines d'études de niveau tertiaire



1. Répartition des étudiants étrangers selon le domaine d'études. Ces données ne sont pas comparables avec les données relatives aux étudiants en mobilité et sont présentées séparément.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers inscrits en sciences, agriculture, ingénierie, production et construction.

Source : OCDE. Tableau C3.5. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

Par contre, les pays non anglophones ont davantage tendance à accueillir des étudiants en mobilité qui optent pour des formations en rapport avec les lettres, les sciences humaines et les arts. Les lettres, les sciences humaines et les arts sont des disciplines choisies par environ un étudiant en mobilité sur quatre en Allemagne (23,8 %), en Autriche (24,5 %) et au Japon (26,0 %). Ce phénomène s'observe également dans des pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants : les lettres, les sciences humaines et les arts sont privilégiés par plus d'un étudiant étranger sur deux en Islande (53,0 %) et par plus d'un étudiant étranger sur cinq en Pologne (21,2 %).

De fortes proportions d'étudiants en mobilité optent aussi pour des formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit. Environ la moitié des étudiants en mobilité choisissent ces domaines d'études en Australie (47,9 %) et aux Pays-Bas (48,2 %). La proportion d'étudiants en mobilité qui suivent des formations dans ces domaines est importante également au Royaume-Uni (39,8 %). Cette tendance s'observe également dans des pays ne disposant de données sur la mobilité des étudiants. Ainsi, les étudiants étrangers qui choisissent une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit sont plus de 50 % en Nouvelle-Zélande et plus de 40 % au Portugal (41,6 %) et en Turquie (40,7 %).

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 médicaux. Ces formations sont choisies par de fortes proportions d'étudiants en mobilité dans les pays membres de l'UE, en particulier en Belgique (39,6 %), au Danemark (21,1 %) et en Hongrie (24,1 %). Une tendance similaire s'observe dans des pays qui ne disposent pas de données sur la mobilité des étudiants : un étudiant étranger sur quatre ou cinq opte pour une formation en rapport avec la santé et le secteur social en Italie (24,7 %), en Pologne (21,1 %), en République slovaque (26,0 %) et en République tchèque (21,9 %). Ce phénomène 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 pour contourner ces quotas, car une directive européenne prévoit la reconnaissance automatique des diplômes médicaux dans l'UE.

Dans l'ensemble, la concentration des étudiants en mobilité sur certaines disciplines dans chaque pays d'accueil révèle l'existence de programmes phares qui séduisent bon nombre d'étudiants venus de l'étranger. L'attrait des différents domaines d'études dépend d'un large 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 en mobilité (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 en mobilité 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 en mobilité qui suivent des formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit dans les pays avoisinants, à savoir en Australie, en Nouvelle-Zélande et, dans une moindre mesure, au Japon. Enfin, les dispositions communautaires concernant la reconnaissance des diplômes médicaux favorisent assurément la concentration d'étudiants en mobilité dans les formations en rapport avec la santé et le secteur social qui s'observe dans des pays membres de l'UE.

### **Pays d'accueil des étudiants scolarisés à l'étranger**

Les étudiants de l'OCDE qui décident de partir à l'étranger pour suivre des études tertiaires choisissent en grande majorité un autre pays de l'OCDE mais, aux États-Unis, en Grèce, en Italie et en Turquie, ils sont au moins 10 % à opter pour un pays partenaire. Les étudiants qui se rendent à l'étranger pour poursuivre des études tertiaires sont nombreux également à délaisser les pays membres de l'OCDE dans certains pays partenaires, en l'occurrence au Brésil, au Chili, dans la Fédération de Russie et en Israël. Par contraste, en Autriche, en Belgique, en France, en Irlande, en Islande, au Japon, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République slovaque et en Suisse, les étudiants qui décident de partir à l'étranger pour suivre des études sont très peu enclins à opter pour un pays non membre de l'OCDE (voir le tableau C3.3).

Les considérations linguistiques, la proximité géographique et la similitude des systèmes d'éducation sont autant de facteurs importants qui interviennent dans le choix du pays d'accueil. C'est vraisemblablement à la proximité géographique et aux différences de conditions d'entrée sur le territoire qu'il faut imputer la concentration d'étudiants autrichiens en Allemagne, d'étudiants belges en France et aux Pays-Bas, d'étudiants canadiens aux États-Unis, d'étudiants néo-zélandais en Australie, etc. Les considérations linguistiques et les traditions académiques expliquent certainement aussi la propension des étudiants anglo-saxons à se rendre aux États-Unis ou dans des pays membres du Commonwealth, même s'ils sont éloignés. Par ailleurs, les réseaux migratoires jouent un rôle, ainsi qu'en atteste la concentration d'étudiants portugais en France, d'étudiants turcs en Allemagne et d'étudiants mexicains aux États-Unis.

Enfin, l'analyse des pays d'accueil choisis par les étudiants inscrits à l'étranger révèle l'attrait de systèmes d'éducation spécifiques, que les étudiants soient sensibles à leur prestige académique ou aux perspectives d'une immigration future. À cet égard, il est intéressant de constater que les étudiants originaires de Chine ont tendance à se concentrer en Allemagne, en Australie, aux États-Unis, au Japon, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, des pays qui, pour la plupart, appliquent des mesures facilitant l'immigration des étudiants internationaux. De même, les étudiants originaires d'Inde préfèrent l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni. À eux seuls, ces trois pays accueillent cinq étudiants indiens scolarisés à l'étranger sur six.

### **Proportion d'étudiants en mobilité parmi les diplômés et implications en matière d'immigration**

#### ***Proportion d'étudiants en mobilité parmi les diplômés***

Dans les pays où l'internationalisation du système d'éducation est la plus forte, les étudiants en mobilité représentent une proportion significative des diplômés de l'enseignement tertiaire et gonflent artificiellement les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire. Pour donner une idée de l'importance de la surestimation de ces taux, il faut donc se baser sur les pourcentages d'étudiants en mobilité dans les diplômés de divers types de formations tertiaires (voir l'indicateur A3).

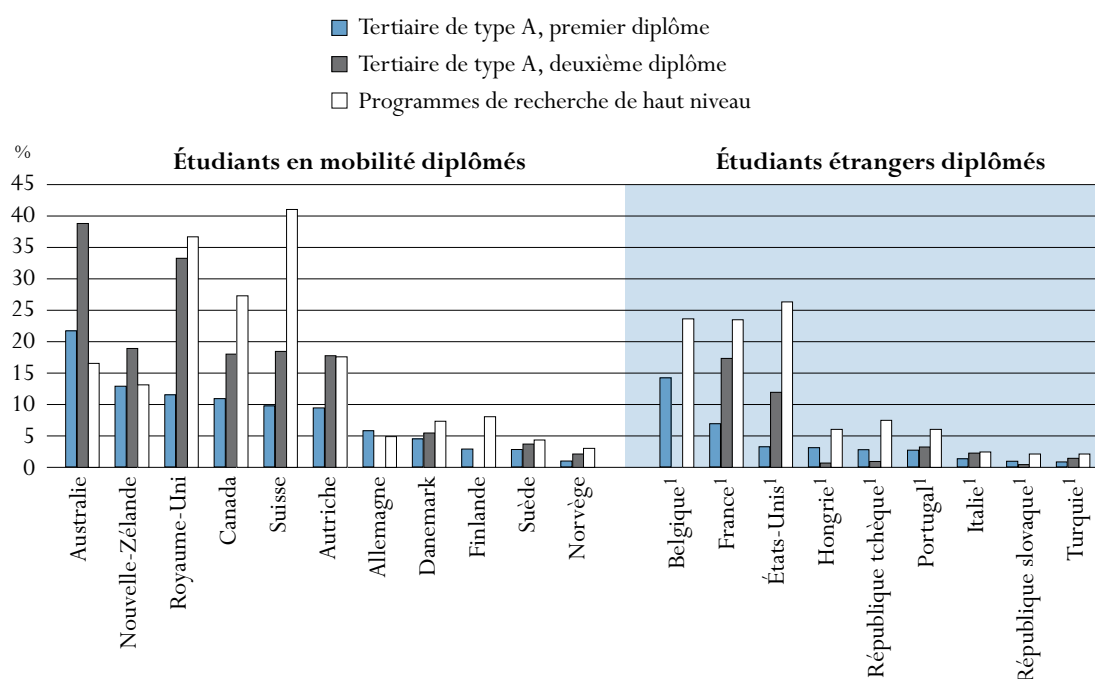
En Australie, au Canada, au Royaume-Uni et en Suisse, plus de 25 % des diplômes tertiaires de type A délivrés à l'issue d'un deuxième cycle ou d'un programme de recherche de haut niveau sont décernés à des étudiants en mobilité. Le taux réel d'obtention d'un diplôme est donc largement surévalué dans ces pays. Les taux d'obtention d'un diplôme sont particulièrement surestimés dans les formations tertiaire de type A correspondant à un deuxième cycle en

Australie et dans les programmes de recherche de haut niveau en Suisse et au Royaume-Uni, où les étudiants en mobilité représentent plus de 35 % des diplômés. La proportion d'étudiants en mobilité dans les diplômés est moindre, mais reste significative aussi en Autriche et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, en Belgique, aux États-Unis et en France (voir le graphique C3.5).

Par contraste, la proportion d'étudiants en mobilité parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire est plus faible en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède. Ce constat vaut aussi pour la Hongrie, l'Italie, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie (voir le tableau C3.7). Ces pays ne peuvent pas compter autant que d'autres sur cette contribution externe à la production nationale de capital humain.

**Graphique C3.5. Proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire (2004)**

Pourcentage des diplômés de niveau tertiaire décernés à des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers



1. Proportion d'étudiants étrangers dans le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire. Ces données ne sont pas comparables avec les données relatives aux étudiants en mobilité et sont présentées séparément. Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers dans le nombre total d'étudiants ayant obtenu un premier diplôme à l'issue de programmes tertiaires de type A (premiers diplômés).  
 Source : OCDE. Tableau C3.7. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

**Implications en matière d'immigration**

Force est de constater que, ces 20 dernières années, l'essor de la nouvelle économie a décuplé l'importance du capital humain et de la main-d'œuvre qualifiée pour la croissance économique (voir l'indicateur A10). Dans ce contexte, les pays rivalisent à l'échelle mondiale pour recruter des travailleurs hautement qualifiés. Ce phénomène explique pourquoi certains pays de l'OCDE en arrivent à considérer les étudiants en mobilité comme une source potentielle de main-

d'œuvre hautement qualifiée. À l'issue de leurs études, les étudiants en mobilité maîtrisent la langue de leur pays d'accueil et sont familiarisés avec sa culture. De plus, les employeurs locaux connaissent la valeur de leur diplôme s'ils ont suivi un programme complet dans leur pays d'accueil. Le marché du travail de leur pays d'accueil leur est donc grand ouvert.

Plusieurs pays de l'OCDE viennent d'assouplir leur politique d'immigration pour encourager l'installation temporaire ou permanente de certains étudiants en mobilité (OCDE, 2005a et Tremblay, 2005). Il est intéressant de constater que les pays où la proportion d'étudiants en mobilité parmi les diplômés est la plus forte sont ceux qui ont une longue tradition d'immigration favorable aux individus qualifiés (l'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande) ou ceux dont l'économie dépend largement de travailleurs étrangers hautement qualifiés (les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suisse).

À cet égard, la proportion d'étudiants en mobilité parmi les diplômés peut aussi être considérée comme un indicateur du réservoir potentiel d'immigrants hautement qualifiés sur lesquels les pays d'accueil peuvent compter pour accroître le capital humain à la disposition de l'économie.

## Définitions et méthodologies

### Sources des données, définitions et période de référence

Les données sur les étudiants étrangers et en mobilité proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat.

Les individus sont déclarés « étudiants en mobilité » s'ils ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y poursuivre des études. Les étudiants en mobilité peuvent être définis comme des individus qui suivent des études dans un pays autre que celui dont ils sont des résidents habituels ou permanents ou dans lequel ils étaient scolarisés auparavant, selon la législation des pays en matière d'immigration (la libre circulation des personnes dans les pays membres de l'UE et de l'EEE, par exemple) et les données disponibles.

La qualité de résident permanent ou habituel dans les pays qui fournissent des données est définie en fonction de la législation nationale. Dans la pratique, elle peut être subordonnée à l'obtention d'un permis ou d'un visa d'études ou à la domiciliation dans un pays étranger l'année précédant l'inscription dans le système d'éducation du pays qui fournit des données. Par pays de scolarisation antérieure, on entend le pays où les étudiants ont obtenu le titre requis pour accéder aux études qu'ils suivent, c'est-à-dire où ils ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires s'ils suivent une formation tertiaire de type A ou B ou leur diplôme de fin d'études tertiaires de type A s'ils suivent un programme de recherche de haut niveau. Les définitions nationales spécifiques des étudiants en mobilité sont mentionnées dans les tableaux et sont reprises à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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 ne permet pas de prendre toute la mesure de la mobilité internationale des étudiants à cause des différences dans les politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants. Par exemple, l'Australie et la Suisse déclarent une proportion similaire d'étudiants étrangers parmi leurs effectifs tertiaires (19,9 et 18,2 %, respectivement), mais il existe entre ces deux pays

un écart significatif en termes de mobilité : les étudiants en mobilité représentent 16,6 % des effectifs du tertiaire en Australie et 12,7 % en Suisse. Ce phénomène s'explique par le fait que l'Australie est un pays d'immigration, qui a plus tendance que la Suisse à accorder le statut de résident permanent aux migrants. En conséquence, la plus grande prudence s'impose lors de l'interprétation des données en fonction du concept d'étudiants étrangers ou du concept de mobilité internationale des étudiants et lors des comparaisons bilatérales.

Sauf mention contraire, les données se rapportent à l'année académique 2003-2004.

### Méthodologies

Les données sur les étudiants étrangers et en mobilité ont été recueillies par les pays d'accueil. Comme les effectifs totaux, les nombres d'étudiants étrangers et en mobilité sont dérivés du nombre d'étudiants régulièrement inscrits. En général, les étudiants autochtones et en mobilité sont recensés à une date ou pendant une période précise de l'année. Cette procédure permet de calculer la proportion d'étudiants en mobilité dans un système d'éducation. 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 formelle (certains programmes d'échange entre universités ou de recherche de haut niveau à court terme, par exemple). Par ailleurs, les effectifs d'étudiants en mobilité sont calculés compte tenu d'étudiants qui suivent des programmes d'enseignement à distance, ce qui ne relève pas à strictement parler du concept de mobilité internationale. Cette forme d'enseignement est assez courante dans les établissements tertiaires en Australie et au Royaume-Uni (OCDE, 2004d).

Comme les données sur les étudiants étrangers et en mobilité ont été recueillies par les pays d'accueil, elles portent sur les flux d'entrée d'étudiants, et non sur les flux de sortie. Les pays d'accueil sur lesquels se base cet indicateur sont tous les pays membres de l'OCDE (à l'exception du Luxembourg et du Mexique), deux pays partenaires, à savoir le Chili et la Fédération de Russie, ainsi que d'autres pays partenaires qui ont fourni des données similaires à l'Institut de statistique de l'UNESCO. La combinaison de toutes ces données permet de déduire des chiffres mondiaux, d'examiner les pays d'accueil des étudiants scolarisés à l'étranger et d'évaluer leurs parts de marché.

Les données sur les étudiants scolarisés à l'étranger et les analyses tendanciennes ne sont pas basées sur les nombres d'étudiants en mobilité, mais sur les nombres de ressortissants étrangers scolarisés dans les pays pour lesquels des données chronologiques cohérentes et comparables sont disponibles. Elles ne comprennent pas les ressortissants étrangers scolarisés dans des pays membres ou non de l'OCDE qui n'ont pas communiqué de données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Toutes les analyses sont donc susceptibles de sous-estimer le nombre réel de ressortissants scolarisés à l'étranger (voir le tableau C3.3), en particulier dans les pays dont les ressortissants sont nombreux à être scolarisés dans des pays qui n'ont pas déclaré leurs effectifs d'étudiants étrangers à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO (la Chine et l'Inde, par exemple).

Le tableau C3.1 montre la proportion d'étudiants étrangers et en mobilité dans les effectifs totaux d'étudiants à chaque niveau de l'enseignement tertiaire. Les effectifs totaux, utilisés comme dénominateur, comprennent toutes les personnes qui étudient dans le pays, c'est-à-dire les étudiants nationaux et les étudiants en mobilité, mais excluent tous les ressortissants de ce pays qui sont

scolarisés à l'étranger. Le tableau met également en évidence l'évolution des effectifs d'étudiants étrangers entre 2000 et 2004 à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire.

Les tableaux C3.2, C3.4 et C3.5 montrent les proportions d'étudiants en mobilité ou d'étudiants étrangers (dans les pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants). Ces proportions sont calculées par pays d'origine dans le tableau C3.2, par niveau et type de formation tertiaire dans le tableau C3.4 et par domaine d'études dans le tableau C3.5.

Le tableau C3.3 montre la répartition des étudiants étrangers originaires d'un pays donné selon les différents pays d'accueil. Comme indiqué ci-dessus, les effectifs d'étudiants étrangers, utilisés comme dénominateur, ne comprennent que les étudiants scolarisés dans un pays qui a fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Les proportions calculées peuvent donc être biaisées et surestimées dans les pays dont les ressortissants sont nombreux à être scolarisés dans un pays qui n'a pas fourni de données.

Le tableau C3.6 montre l'évolution du nombre d'étudiants étrangers dans les pays membres de l'OCDE et dans le monde en valeur absolue jusqu'en 2004 et indique l'indice de variation par rapport à 2000, 2002 et 2003. Les chiffres sont basés sur le nombre d'étudiants étrangers scolarisés dans des pays qui ont fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Comme les données de certains pays tiers de l'OCDE qui ne sont pas des pays partenaires n'étaient pas incluses auparavant, les chiffres ne sont pas parfaitement comparables à ceux publiés dans des éditions antérieures de *Regards sur l'éducation*. La plus grande prudence s'impose donc lors de leur interprétation.

Le tableau C3.7 montre le pourcentage de diplômes tertiaires délivrés à des étudiants en mobilité ou à des étudiants étrangers (dans les pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants). Il donne un aperçu de l'importance de la proportion d'étudiants étrangers ou en mobilité parmi les diplômés de différents types de formations tertiaires.

Enfin, le tableau C3.8 (<http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>) montre les nombres d'étudiants étrangers par pays d'origine et pays d'accueil. Il indique le nombre total d'étudiants étrangers dans chaque pays d'accueil et présente l'évolution des parts de marché des pays d'accueil entre 2000 et 2004.

### 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 en mobilité. Il y a lieu d'en tenir compte lors de l'interprétation de la variation de l'espérance de formation tertiaire d'un pays à l'autre (voir les indicateurs C1 et C2).

De même, l'importance relative des effectifs d'étudiants en mobilité 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 étudiants en mobilité représentent une proportion significative des diplômés de l'enseignement tertiaire dans certains pays. Les pays où l'internationalisation du système d'éducation est forte peuvent donc compter sur ces étudiants pour améliorer le capital humain à la disposition de l'économie et, ainsi, stimuler leur croissance économique (voir l'indicateur A10).

## C3

Dans les pays qui appliquent des frais de scolarité spécifiques aux étudiants en mobilité, la mobilité des étudiants peut augmenter les budgets des établissements d'enseignement tertiaire et contribuer au financement du système d'éducation. En revanche, les étudiants en mobilité peuvent représenter une lourde charge financière dans les pays où les frais de scolarité sont faibles ou inexistants, à cause du coût élevé de l'enseignement tertiaire (voir les indicateurs B1 et B5).

Les proportions d'étudiants scolarisés dans un pays autre que le leur ne sont qu'un aspect de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. La dernière décennie a vu l'émergence de nouvelles formes d'éducation transfrontalière : 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).



Tableau C3.1.

**Étudiants en mobilité et étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (2000, 2004)**

Proportion d'étudiants en mobilité dans les effectifs totaux d'étudiants (en mobilité plus nationaux), proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux d'étudiants (étrangers et nationaux) et indice de variation des effectifs d'étudiants étrangers

Lecture de la première colonne : la proportion d'étudiants en mobilité dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire représente 8,8 % au Canada et 12,7 % en Suisse. En fonction des différentes lois nationales sur l'immigration et des contraintes relatives à la communication des données, la mobilité des étudiants est déterminée soit sur la base du pays où les étudiants résident (au Canada, par exemple), soit sur la base du pays où les étudiants étaient scolarisés auparavant (en Suisse, par exemple). Les données présentées dans ce tableau constituent le meilleur indicateur en date de la mobilité des étudiants dans les pays.

Lecture de la cinquième colonne : la proportion de ressortissants étrangers dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire représente 10,6 % au Canada et 18,2 % en Suisse.

	Étudiants en mobilité				Effectifs d'étudiants étrangers				Indice de variation du nombre d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire (2000=100)	
	Proportion d'étudiants en mobilité dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire				Proportion d'étudiants étrangers dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire					
	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	Programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A	Programmes de recherche de haut niveau		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE	Australie <sup>1</sup>	16.6	6.1	18.7	17.8	19.9	6.3	22.4	26.4	158
	Autriche <sup>1</sup>	11.3	m	12.3	16.8	14.1	m	15.4	21.3	111
	Belgique <sup>1</sup>	6.0	3.6	7.3	20.0	9.6	5.9	12.9	31.3	114
	Canada <sup>1,2</sup>	8.8	10.6	7.8	23.3	10.6	5.5	11.6	34.1	116
	Rép. tchèque	m	m	m	m	4.7	1.2	4.9	7.1	262
	Danemark <sup>1</sup>	4.6	3.2	4.7	7.0	7.9	9.5	7.3	20.4	133
	Finlande <sup>3</sup>	3.4	m	3.2	7.0	2.6	3.8	2.3	7.0	142
	France	m	m	m	m	11.0	5.2	11.4	33.9	173
	Allemagne <sup>3</sup>	m	m	10.0	m	11.2	4.1	12.4	m	139
	Grèce	m	m	m	m	2.4	2.0	2.7	n	167
	Hongrie <sup>1</sup>	2.8	0.1	2.8	6.9	3.1	0.1	3.1	7.4	130
	Islande	m	m	m	m	3.3	1.4	3.4	13.7	121
	Irlande <sup>3</sup>	6.7	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	m	m	171
	Italie	m	m	m	m	2.0	7.5	2.0	3.6	163
	Japon <sup>1</sup>	2.7	2.6	2.7	x(3)	2.9	2.7	3.0	x(7)	177
	Corée	m	m	m	m	0.3	x(5)	x(5)	x(5)	320
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas <sup>3</sup>	4.8	a	4.9	m	3.9	a	4.0	m	152
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	28.3	28.0	28.2	36.6	456
	Norvège <sup>1</sup>	1.7	0.9	1.6	3.5	4.5	3.4	4.3	18.2	142
	Pologne	m	m	m	m	0.4	0.1	0.4	m	133
	Portugal	m	m	m	m	4.1	3.3	3.9	7.8	145
	Rép. slovaque	m	m	m	m	1.0	0.1	1.0	1.2	104
	Espagne <sup>1</sup>	0.8	m	0.7	5.5	2.3	2.5	1.5	17.5	164
	Suède <sup>1</sup>	4.0	2.0	4.1	4.5	8.5	6.2	7.9	19.9	143
Suisse <sup>3</sup>	12.7	m	12.9	42.5	18.2	13.6	16.8	42.4	137	
Turquie	m	m	m	m	0.8	0.2	1.0	m	87	
Royaume-Uni <sup>1</sup>	13.4	5.6	14.4	38.6	16.2	10.7	16.6	40.3	135	
États-Unis <sup>1</sup>	3.4	x(1)	x(1)	x(1)	3.4	x(5)	x(5)	x(5)	120	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>6.5</b>	<b>3.5</b>	<b>7.2</b>	<b>16.1</b>	<b>7.3</b>	<b>5.1</b>	<b>8.0</b>	<b>19.5</b>	<b>161</b>	
<b>Moyenne de l'UE-19</b>	<b>5.8</b>	<b>2.4</b>	<b>6.4</b>	<b>13.3</b>	<b>6.5</b>	<b>4.1</b>	<b>6.8</b>	<b>16.7</b>	<b>152</b>	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili	m	m	m	m	0.9	0.3	1.1	5.7	150
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Féd. de Russie	m	m	m	m	0.9	0.3	1.1	m	184

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Année de référence : 2002.

3. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

Tableau C3.2.

**Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2004)**

Proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers originaires d'un pays donné dans les effectifs totaux d'étudiants en mobilité ou d'étudiants étrangers des pays d'accueil (calculs basés sur le nombre d'individus)

Pour chaque pays d'accueil, le tableau indique la proportion d'étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire qui sont originaires d'un pays donné. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité, le tableau indique la proportion d'étudiants étrangers qui sont ressortissants d'un pays donné.

Lecture de la 3<sup>e</sup> colonne : 8,8 % des étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire du Danemark sont des résidents allemands ; 0,6 % sont des résidents grecs, etc.

Lecture de la 6<sup>e</sup> colonne : 5,0 % des étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire d'Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0,4 % en Grèce, etc.

Lecture de la 14<sup>e</sup> colonne : 1,2 % des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire de Belgique sont des ressortissants allemands ; 1,3 % des ressortissants grecs, etc.

		Pays d'accueil											
		Pays membres de l'OCDE											
		Étudiants en mobilité par pays d'origine											
		Australie <sup>1</sup>	Canada <sup>1,2</sup>	Danemark <sup>1</sup>	Allemagne <sup>3,4,5</sup>	Irlande <sup>3</sup>	Pays-Bas <sup>3,4</sup>	Rép. slovaque <sup>1</sup>	Espagne <sup>1,5</sup>	Suède <sup>1</sup>	Suisse <sup>3,5</sup>	Royaume-Uni <sup>1</sup>	États-Unis <sup>1</sup>
<i>Pays d'origine</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	a	0.4	1.8	0.2	0.4	0.1	n	0.2	1.1	0.3	0.5	0.5
	Autriche	0.1	0.1	0.8	2.5	0.3	0.2	0.1	1.0	1.9	2.2	0.4	0.2
	Belgique	n	0.3	1.5	0.7	0.6	4.1	n	2.0	0.9	0.8	0.8	0.1
	Canada	1.9	a	1.0	0.3	2.6	0.1	0.6	0.1	1.2	1.1	1.3	4.7
	Rép. tchèque	0.1	n	0.1	1.1	0.2	0.1	27.6	0.1	1.1	0.6	0.1	0.2
	Danemark	0.1	0.1	a	0.3	0.1	0.2	n	0.2	1.0	0.3	0.6	0.2
	Finlande	n	0.1	0.5	0.5	0.8	0.3	0.1	0.3	3.3	0.3	0.6	0.1
	France	0.3	5.6	5.1	3.2	4.7	0.6	0.1	5.5	6.4	16.1	3.8	1.2
	Allemagne	0.8	0.8	8.8	a	5.0	16.2	0.1	5.1	10.3	23.4	4.0	1.5
	Grèce	n	0.1	0.6	1.7	0.4	0.3	5.3	0.3	0.6	0.8	7.6	0.4
	Hongrie	n	n	0.1	1.3	0.1	0.2	0.6	0.1	0.3	0.7	0.1	0.2
	Islande	n	n	7.3	0.1	n	0.1	n	n	0.1	n	0.1	0.1
	Irlande	0.1	0.1	1.3	0.2	a	0.1	n	0.2	0.3	0.1	4.9	0.2
	Italie	0.1	0.2	1.3	2.1	1.2	0.4	n	5.0	2.4	6.4	1.7	0.6
	Japon	1.9	1.2	0.4	1.0	0.4	0.1	0.3	0.3	0.5	0.9	2.1	7.1
	Corée	2.3	0.1	0.1	1.8	n	0.1	0.1	0.1	0.2	0.4	1.2	9.2
	Luxembourg	n	n	0.6	1.1	0.1	n	n	0.2	n	1.1	0.3	n
	Mexique	0.2	1.1	0.3	0.5	0.1	0.1	n	6.2	0.5	0.6	0.7	2.3
	Pays-Bas	0.1	0.2	1.1	0.5	0.5	a	n	0.7	2.5	0.6	0.8	0.3
Nouvelle-Zélande	2.7	0.1	0.5	0.1	n	n	n	n	0.1	0.1	0.2	0.2	
Norvège	1.9	0.2	15.3	0.4	1.6	0.3	1.9	0.2	0.9	0.4	1.2	0.3	
Pologne	0.1	0.2	1.2	6.3	0.7	0.7	1.2	1.1	1.8	1.7	0.3	0.5	
Portugal	n	0.1	0.1	0.3	0.2	0.2	n	9.1	0.5	0.4	0.9	0.2	
Rép. slovaque	0.1	n	n	0.6	0.1	0.1	a	0.1	0.4	0.6	0.1	0.1	
Espagne	0.1	0.2	3.0	2.3	2.2	1.0	0.2	a	4.1	1.8	2.0	0.6	

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Année de référence : 2002.

3. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

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

5. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.

6. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité et sont présentées séparément dans le tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

Tableau C3.2. (suite-1)  
**Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2004)**

Proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers originaires d'un pays donné dans les effectifs totaux d'étudiants en mobilité ou d'étudiants étrangers des pays d'accueil (calculs basés sur le nombre d'individus)

Pour chaque pays d'accueil, le tableau indique la proportion d'étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire qui sont originaires d'un pays donné. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité, le tableau indique la proportion d'étudiants étrangers qui sont ressortissants d'un pays donné.

Lecture de la 3<sup>e</sup> colonne : 8,8 % des étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire du Danemark sont des résidents allemands ; 0,6 % sont des résidents grecs, etc.

Lecture de la 6<sup>e</sup> colonne : 5,0 % des étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire d'Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0,4 % en Grèce, etc.

Lecture de la 14<sup>e</sup> colonne : 1,2 % des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire de Belgique sont des ressortissants allemands ; 1,3 % des ressortissants grecs, etc.

		Pays d'accueil											
		Pays membres de l'OCDE											
		Étudiants en mobilité par pays d'origine											
<i>Pays d'origine</i>		Australie <sup>1</sup>	Canada <sup>1,2</sup>	Danemark <sup>1</sup>	Allemagne <sup>3,4,5</sup>	Irlande <sup>3</sup>	Pays-Bas <sup>3,4</sup>	Rép. slovaque <sup>1</sup>	Espagne <sup>1,5</sup>	Suède <sup>1</sup>	Suisse <sup>3,5</sup>	Royaume-Uni <sup>1</sup>	États-Unis <sup>1</sup>
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Pays membres de l'OCDE	Suède	0.6	0.2	5.7	0.4	0.5	0.2	0.3	0.5	a	0.7	1.1	0.5
	Suisse	0.2	0.3	1.8	0.9	0.2	0.1	n	1.2	1.0	a	0.5	0.3
	Turquie	0.1	0.3	0.4	3.3	0.1	0.8	0.2	n	0.1	1.5	0.7	2.0
	Royaume-Uni	1.0	0.7	14.6	1.0	17.0	0.5	0.3	2.2	1.4	1.0	a	1.5
	États-Unis	2.1	6.5	6.0	1.7	15.8	0.4	0.4	2.5	3.2	1.7	4.5	a
	<b>Total des pays membres de l'OCDE</b>	<b>17.1</b>	<b>19.3</b>	<b>81.0</b>	<b>36.5</b>	<b>55.9</b>	<b>27.6</b>	<b>39.5</b>	<b>44.8</b>	<b>48.3</b>	<b>66.5</b>	<b>43.1</b>	<b>35.0</b>
Pays partenaires	Brésil	0.2	0.4	0.4	0.8	0.1	0.2	0.1	3.8	0.2	1.1	0.4	1.4
	Chili	0.1	0.1	0.1	0.3	n	n	0.1	2.8	0.2	0.4	0.1	0.3
	Chine	17.0	7.2	6.1	11.5	8.7	4.3	0.1	0.7	0.7	2.5	15.9	15.4
	Inde	9.4	1.1	0.6	1.9	2.5	0.1	0.3	0.1	0.2	0.9	4.9	13.9
	Israël	0.2	0.3	0.5	0.5	n	0.3	7.5	0.2	n	0.2	0.4	0.6
	Fédération de Russie	0.3	0.6	0.7	5.5	0.6	0.6	1.7	0.4	0.3	2.0	0.6	1.0
	<b>Grandes régions</b>												
<b>Total de l'Afrique</b>	<b>3.3</b>	<b>10.0</b>	<b>2.4</b>	<b>9.0</b>	<b>4.6</b>	<b>3.4</b>	<b>6.2</b>	<b>13.9</b>	<b>0.7</b>	<b>9.6</b>	<b>8.9</b>	<b>6.7</b>	
<b>Total de l'Asie</b>	<b>76.0</b>	<b>20.2</b>	<b>11.0</b>	<b>30.3</b>	<b>28.3</b>	<b>9.1</b>	<b>23.7</b>	<b>3.2</b>	<b>3.1</b>	<b>9.7</b>	<b>46.9</b>	<b>62.3</b>	
<b>Total de l'Europe</b>	<b>6.3</b>	<b>12.2</b>	<b>74.1</b>	<b>47.6</b>	<b>38.3</b>	<b>28.4</b>	<b>67.8</b>	<b>45.8</b>	<b>43.3</b>	<b>71.3</b>	<b>34.3</b>	<b>12.8</b>	
<i>Dont l'UE-19</i>	<i>3.4</i>	<i>8.7</i>	<i>44.8</i>	<i>16.8</i>	<i>33.6</i>	<i>24.3</i>	<i>6.6</i>	<i>32.4</i>	<i>35.7</i>	<i>56.1</i>	<i>29.6</i>	<i>7.5</i>	
<b>Total de l'Amérique du Nord</b>	<b>3.9</b>	<b>6.9</b>	<b>6.9</b>	<b>2.0</b>	<b>18.4</b>	<b>0.5</b>	<b>1.0</b>	<b>2.6</b>	<b>4.5</b>	<b>2.8</b>	<b>5.9</b>	<b>4.8</b>	
<b>Total de l'Océanie</b>	<b>3.8</b>	<b>0.5</b>	<b>2.3</b>	<b>0.2</b>	<b>0.5</b>	<b>0.1</b>	<b>n</b>	<b>0.2</b>	<b>1.2</b>	<b>0.4</b>	<b>0.7</b>	<b>0.8</b>	
<b>Total de l'Amérique du Sud</b>	<b>1.1</b>	<b>5.2</b>	<b>1.8</b>	<b>3.6</b>	<b>0.6</b>	<b>1.9</b>	<b>1.2</b>	<b>34.2</b>	<b>1.2</b>	<b>6.3</b>	<b>2.9</b>	<b>12.2</b>	
<b>Non spécifié</b>	<b>5.5</b>	<b>45.0</b>	<b>1.5</b>	<b>7.2</b>	<b>9.2</b>	<b>56.7</b>	<b>n</b>	<b>n</b>	<b>46.0</b>	<b>n</b>	<b>0.4</b>	<b>0.4</b>	
<b>Total tous pays d'origine confondus</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Année de référence : 2002.

3. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

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

5. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.

6. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité et sont présentées séparément dans le tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

Tableau C3.2. (suite-2)

**Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2004)**

Proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers originaires d'un pays donné dans les effectifs totaux d'étudiants en mobilité ou d'étudiants étrangers des pays d'accueil (calculs basés sur le nombre d'individus)

Pour chaque pays d'accueil, le tableau indique la proportion d'étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire qui sont originaires d'un pays donné. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité, le tableau indique la proportion d'étudiants étrangers qui sont ressortissants d'un pays donné.

Lecture de la 3<sup>e</sup> colonne : 8,8 % des étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire du Danemark sont des résidents allemands ; 0,6 % sont des résidents grecs, etc.

Lecture de la 6<sup>e</sup> colonne : 5,0 % des étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire d'Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0,4 % en Grèce, etc.

Lecture de la 14<sup>e</sup> colonne : 1,2 % des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire de Belgique sont des ressortissants allemands ; 1,3 % des ressortissants grecs, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																		Pays partenaires		Total des pays d'accueil ayant fourni des données
	Pays membres de l'OCDE																				
	Étudiants étrangers par pays d'origine																				
	Autriche <sup>5,6</sup>	Belgique <sup>6</sup>	Rép. tchèque <sup>6</sup>	Finlande <sup>6</sup>	France <sup>6</sup>	Grèce <sup>6</sup>	Hongrie <sup>6</sup>	Islande <sup>6</sup>	Italie <sup>6</sup>	Japon <sup>6</sup>	Corée <sup>6</sup>	Nelle-Zélande <sup>6</sup>	Norvège <sup>6</sup>	Pologne <sup>4,6</sup>	Portugal <sup>6</sup>	Turquie <sup>6</sup>	Total des pays d'accueil (membres de l'OCDE)	Chili <sup>6</sup>	Total des pays d'accueil (pays partenaires) <sup>6</sup>		
(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)		
Australie	0.1	0.1	n	0.3	0.1	n	n	0.6	0.1	0.3	0.3	3.8	0.2	0.1	0.2	0.2	0.4	0.8	0.1	0.4	
Autriche	a	0.1	0.1	0.5	0.2	n	0.2	1.2	0.5	n	n	n	0.3	0.3	0.1	0.1	0.5	0.3	n	0.5	
Belgique	0.2	a	n	0.3	1.2	0.1	n	0.4	0.4	n	0.1	n	0.2	0.1	0.5	n	0.5	0.2	n	0.5	
Canada	0.2	0.3	n	0.9	0.5	n	0.5	1.2	0.3	0.2	1.0	0.5	0.4	1.9	1.1	n	1.8	1.6	0.2	1.6	
Rép. tchèque	1.5	0.2	a	0.6	0.3	n	0.1	1.4	0.4	n	n	n	0.3	2.6	n	n	0.3	0.1	n	0.3	
Danemark	0.2	0.1	n	0.6	0.1	n	n	10.8	0.2	n	n	0.1	7.4	0.1	n	n	0.3	0.2	n	0.3	
Finlande	0.4	0.2	n	a	0.1	n	0.2	5.7	0.2	n	n	n	2.4	0.1	0.1	n	0.3	0.3	0.1	0.2	
France	1.2	30.2	0.1	1.7	a	n	0.4	2.9	2.0	0.2	0.1	0.3	1.0	0.4	7.3	0.1	2.6	3.7	0.2	2.2	
Allemagne	18.1	1.2	0.6	3.5	2.8	0.7	5.9	10.6	3.3	0.3	0.4	1.2	4.0	2.2	1.9	0.8	2.6	4.7	0.3	2.3	
Grèce	0.7	1.3	0.9	0.6	1.0	a	1.3	0.2	17.6	n	n	n	0.1	0.4	0.1	7.4	1.9	n	1.4	1.9	
Hongrie	4.0	0.2	0.1	1.3	0.2	n	a	0.2	0.5	0.1	n	n	0.3	0.8	n	n	0.3	n	0.1	0.3	
Islande	0.1	n	n	0.3	n	n	0.2	a	n	n	n	n	2.0	n	n	n	0.1	n	n	0.1	
Irlande	0.1	0.1	0.1	0.4	0.2	n	0.1	0.4	n	n	n	n	0.2	0.1	0.1	n	0.8	0.1	n	0.8	
Italie	18.5	6.2	n	1.2	2.0	0.1	0.2	1.8	a	0.1	n	n	0.6	0.2	1.0	0.1	1.4	0.9	1.5	1.4	
Japon	0.8	0.4	0.1	1.2	1.0	n	0.2	1.0	0.6	a	8.5	1.3	0.3	0.2	n	0.1	2.8	0.6	0.2	2.4	
Corée	1.0	0.1	0.1	0.4	1.0	n	0.1	0.2	0.1	19.7	a	0.1	0.2	0.5	n	0.2	4.3	0.6	0.7	3.7	
Luxembourg	1.0	3.3	n	n	0.7	n	n	n	0.1	n	n	n	n	n	0.3	n	0.3	n	n	0.3	
Mexique	0.1	0.2	n	0.4	0.6	n	n	0.8	0.4	0.1	0.2	0.1	0.3	0.1	0.1	n	1.0	4.0	0.3	0.9	
Pays-Bas	0.4	6.9	n	0.9	0.3	n	n	1.6	0.3	0.1	n	n	1.3	n	0.3	n	0.5	0.5	n	0.5	
Nelle-Zélande	n	n	n	0.1	n	n	n	n	n	0.1	0.3	a	0.1	n	n	n	0.3	n	n	0.3	
Norvège	0.2	0.1	0.7	0.8	0.1	n	5.1	4.5	0.3	n	n	0.4	a	5.6	0.1	n	0.6	0.5	n	0.6	
Pologne	4.0	0.9	0.9	1.6	1.4	0.2	0.8	3.1	2.5	0.1	0.1	n	1.1	a	0.4	n	1.2	0.1	0.2	1.0	
Portugal	0.1	1.7	0.3	0.3	1.1	n	n	0.2	0.2	n	n	n	0.3	0.1	a	n	0.5	n	0.1	0.4	
Rép. slovaque	4.5	0.1	51.8	0.3	0.2	n	18.9	0.6	0.4	n	n	n	0.4	1.5	n	n	0.7	n	n	0.7	
Espagne	1.0	2.9	n	1.3	1.7	0.1	0.3	1.4	1.0	0.1	0.1	n	0.7	0.2	3.0	n	1.1	2.8	0.2	1.0	

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.  
 2. Année de référence : 2002.  
 3. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.  
 4. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.  
 5. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.  
 6. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité et sont présentées séparément dans le tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).  
 Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

Tableau C3.2. (suite-3)  
**Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2004)**

Proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers originaires d'un pays donné dans les effectifs totaux d'étudiants en mobilité ou d'étudiants étrangers des pays d'accueil (calculs basés sur le nombre d'individus)

Pour chaque pays d'accueil, le tableau indique la proportion d'étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire qui sont originaires d'un pays donné. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité, le tableau indique la proportion d'étudiants étrangers qui sont ressortissants d'un pays donné.

Lecture de la 3<sup>e</sup> colonne : 8,8 % des étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire du Danemark sont des résidents allemands ; 0,6 % sont des résidents grecs, etc.

Lecture de la 6<sup>e</sup> colonne : 5,0 % des étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire d'Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0,4 % en Grèce, etc.

Lecture de la 14<sup>e</sup> colonne : 1,2 % des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire de Belgique sont des ressortissants allemands ; 1,3 % des ressortissants grecs, etc.

	Pays d'accueil																		Total des pays d'accueil (membres de l'OCDE)	Pays partenaires		Total des pays d'accueil ayant fourni des données
	Pays membres de l'OCDE																			Chili <sup>6</sup>	Total des pays d'accueil (pays partenaires) <sup>6</sup>	
	Étudiants étrangers par pays d'origine																					
	Autriche <sup>5,6</sup>	Belgique <sup>6</sup>	Rép. tchèque <sup>6</sup>	Finlande <sup>6</sup>	France <sup>6</sup>	Grèce <sup>6</sup>	Hongrie <sup>6</sup>	Islande <sup>6</sup>	Italie <sup>6</sup>	Japon <sup>6</sup>	Corée <sup>6</sup>	Nouvelle-Zélande <sup>6</sup>	Norvège <sup>6</sup>	Pologne <sup>5,6</sup>	Portugal <sup>6</sup>	Turquie <sup>6</sup>	(29)	(30)		(31)	(32)	
<i>Pays d'origine</i>	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)		
<b>Pays membres de l'OCDE</b>																						
Suède	0.5	0.1	0.3	6.8	0.3	n	0.8	6.1	0.3	0.1	n	0.3	9.8	1.4	0.1	n	0.6	1.1	0.1	0.5		
Suisse	0.8	0.3	n	0.5	0.6	n	0.1	1.0	2.6	n	0.1	n	0.3	0.1	0.4	1.8	0.5	0.3	n	0.5		
Turquie	6.0	0.8	n	0.7	1.0	0.3	0.3	0.6	0.4	0.1	0.2	n	0.5	0.1	n	a	1.2	n	1.4	1.3		
Royaume-Uni	0.6	0.6	1.8	2.2	1.1	0.1	0.2	1.6	0.6	0.3	0.1	0.5	2.7	0.3	0.6	1.1	1.1	1.2	0.2	0.9		
États-Unis	1.0	0.5	0.6	2.5	1.1	0.2	1.9	5.9	0.9	1.1	3.1	2.9	2.5	6.7	1.3	0.2	1.9	24.1	1.2	1.8		
<b>Total des pays membres de l'OCDE</b>	<b>67.3</b>	<b>59.0</b>	<b>58.5</b>	<b>32.0</b>	<b>21.0</b>	<b>2.3</b>	<b>38.1</b>	<b>66.5</b>	<b>36.2</b>	<b>23.2</b>	<b>14.8</b>	<b>12.0</b>	<b>39.8</b>	<b>26.2</b>	<b>19.1</b>	<b>12.3</b>	<b>32.5</b>	<b>48.7</b>	<b>8.7</b>	<b>28.9</b>		
<b>Pays partenaires</b>																						
Brésil	0.2	0.4	n	0.3	0.7	n	n	0.4	1.5	0.4	0.2	n	0.4	0.3	11.4	n	0.8	3.2	0.4	0.8		
Chili	0.1	0.3	n	0.1	0.2	n	n	0.2	0.4	n	n	0.1	0.6	n	n	n	0.2	a	0.2	0.2		
Chine	2.2	3.5	0.1	16.5	4.8	0.1	0.7	2.2	0.7	64.6	60.0	35.1	3.8	0.6	0.4	0.7	15.2	1.1	0.1	13.0		
Inde	0.2	0.4	0.3	1.7	0.2	n	0.4	0.4	0.7	0.2	1.4	2.5	1.2	1.3	0.1	n	5.7	0.2	n	5.7		
Israël	0.1	0.1	0.7	0.3	0.1	0.3	5.5	0.6	2.3	n	n	n	0.2	0.3	n	0.1	0.4	0.3	n	0.4		
Féd. de Russie	1.0	1.1	2.7	14.4	1.1	0.9	1.8	6.1	1.3	0.3	1.5	0.3	5.4	4.7	0.2	4.3	1.4	0.2	0.5	1.2		
<b>Grandes régions</b>																						
Total de l'Afrique	1.7	25.7	1.9	11.3	46.7	1.8	1.9	2.0	8.9	0.8	1.0	0.3	8.6	3.4	59.6	2.4	11.7	0.2	19.2	12.8		
Total de l'Asie	14.0	9.3	7.6	28.4	15.4	83.6	14.4	9.0	10.8	94.3	89.8	46.7	14.7	15.9	1.8	63.5	45.0	2.9	51.9	46.0		
Total de l'Europe	81.7	60.5	66.5	53.8	21.7	13.7	81.0	76.5	70.2	2.2	3.1	3.6	49.2	70.9	17.8	33.5	25.3	17.9	18.5	24.3		
Dont l'UE-19	43.1	54.9	4.1	20.2	12.8	1.3	9.7	45.2	26.8	1.2	1.0	2.8	31.0	6.1	15.3	9.7	15.0	16.2	m	m		
Total de l'Amérique du Nord	1.2	0.7	0.6	3.3	1.7	0.3	2.5	7.2	1.2	1.3	4.1	3.4	2.9	8.6	4.7	0.2	3.8	25.7	1.4	3.5		
Total de l'Océanie	0.1	0.1	n	0.4	0.1	n	n	0.6	0.1	0.5	0.6	5.6	0.3	0.1	0.2	0.2	0.9	0.8	0.2	0.8		
Total de l'Amérique du Sud	1.1	2.5	0.9	2.0	4.0	0.1	0.2	4.5	8.1	1.0	1.4	0.4	2.5	0.9	15.5	0.1	5.7	52.5	8.7	6.1		
Non spécifié	0.2	1.1	22.4	0.7	10.5	0.5	n	0.2	0.7	n	n	39.9	21.9	0.1	0.4	0.1	7.6	m	n	7.6		
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		

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Année de référence : 2002.

3. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

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

5. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.

6. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité et sont présentées séparément dans le tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

Tableau C3.3.

**Répartition des ressortissants d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2004)**  
*Proportion d'étudiants d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire de chaque pays d'accueil, exprimée en pourcentage de l'ensemble des étudiants de ce pays scolarisés 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, par pays d'accueil.  
 Lecture de la deuxième colonne : l'Autriche accueille 7,1 % de tous les étudiants tchèques à l'étranger, 9,9 % de tous les étudiants allemands à l'étranger, etc.

Lecture de la première ligne : le Canada accueille 6,9 % de tous les étudiants australiens à l'étranger, l'Allemagne en accueille 3,5 %, etc.

	Pays d'accueil																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
	Pays membres de l'OCDE																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
	Australie <sup>1</sup>	Autriche <sup>2</sup>	Belgique	Canada <sup>4</sup>	Rép. tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne <sup>2,3</sup>	Grèce	Hongrie	Islande	Irlande	Italie	Japon	Corée																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
<i>Pays d'origine</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
<b>Pays membres de l'OCDE</b>																	Australie	a	0.2	0.4	6.9	n	0.4	0.3	2.2	3.5	n	n	n	0.6	0.4	3.7	0.3	Autriche	1.1	a	0.4	1.4	0.1	0.3	0.3	4.0	56.0	n	0.3	n	0.3	1.7	0.3	n	Belgique	0.6	0.7	a	2.8	n	0.2	0.2	26.0	9.3	0.1	n	n	0.7	1.6	0.3	0.1	Canada	7.9	0.1	0.3	a	n	0.2	0.2	3.2	1.4	n	0.2	n	0.8	0.3	0.7	0.3	Rép. tchèque	1.6	7.1	1.0	2.0	a	0.3	0.7	9.4	35.1	0.1	0.2	0.1	0.4	2.1	0.5	n	Danemark	1.6	1.0	0.6	3.2	n	a	0.7	4.7	10.6	n	n	0.8	0.3	1.0	0.3	n	Finlande	0.8	1.4	0.7	1.5	0.1	1.3	a	3.3	10.6	n	0.3	0.3	1.0	1.0	0.4	0.1	France	0.9	0.7	23.4	11.1	n	0.3	0.2	a	11.7	n	0.1	n	1.1	1.4	0.5	n	Allemagne	2.2	9.9	0.8	2.3	0.1	1.2	0.4	10.8	a	0.2	1.2	0.1	1.0	2.2	0.5	0.1	Grèce	0.1	0.5	1.1	0.4	0.3	0.1	0.1	4.5	14.8	a	0.3	n	0.1	14.0	n	n	Hongrie	0.8	16.7	1.2	1.5	0.2	0.7	1.3	6.7	38.5	n	a	n	0.2	2.3	1.3	n	Islande	0.5	0.8	0.3	1.5	0.1	37.1	0.8	1.7	5.2	n	0.7	a	n	0.6	0.2	n	Irlande	0.9	0.2	0.3	1.1	0.1	0.3	0.2	2.9	2.7	n	n	n	a	0.1	0.1	n	Italie	0.4	13.9	6.1	0.8	n	0.3	0.2	10.4	18.1	n	0.1	n	0.3	a	0.2	n	Japon	5.2	0.4	0.3	2.8	n	0.1	0.2	3.8	4.1	n	n	n	0.1	0.4	a	1.5	Corée	4.0	0.3	0.1	3.4	n	n	n	2.4	5.6	n	n	n	n	n	23.7	a	Luxembourg	0.1	4.9	21.3	0.2	n	n	n	24.8	30.1	0.1	n	n	0.2	0.4	n	n	Mexique	1.5	0.2	0.4	6.3	n	0.2	0.1	5.9	4.0	n	n	n	0.1	0.6	0.5	0.1	Pays-Bas	1.3	1.0	25.1	3.4	0.1	0.9	0.6	5.0	15.3	n	n	0.1	0.5	0.8	0.5	n	Nouvelle-Zélande	68.5	0.1	n	2.4	n	0.2	0.1	0.6	1.0	n	n	n	0.1	0.1	1.3	0.4	Norvège	20.8	0.4	0.2	1.5	0.7	11.1	0.4	2.1	5.1	n	4.3	0.1	1.3	0.7	0.2	n	Pologne	0.7	4.5	1.3	2.6	0.4	1.2	0.4	10.7	50.6	0.1	0.4	n	0.3	3.3	0.3	n	Portugal	0.3	0.4	6.0	2.5	0.3	0.3	0.2	21.2	15.1	n	n	n	0.2	0.7	0.2	n	Rép. slovaque	0.7	9.6	0.4	0.7	49.1	0.1	0.1	2.8	10.4	n	15.6	n	0.1	0.9	0.1	n	Espagne	0.3	1.2	4.6	0.8	n	0.6	0.4	14.2	21.8	n	0.1	n	1.0	1.5	0.3	n	Suède	7.5	1.3	0.3	2.4	0.3	6.6	3.9	4.8	6.0	0.1	0.7	0.2	0.4	0.9	0.6	n	Suisse	2.8	2.5	1.1	4.3	n	0.5	0.4	14.2	21.0	n	0.1	n	0.2	10.4	0.4	0.1	Turquie	0.5	3.7	0.6	0.9	n	0.3	0.1	4.2	50.7	0.1	0.1	n	n	0.3	0.3	n	Royaume-Uni	6.4	0.7	1.1	9.7	1.0	1.8	0.7	10.2	8.4	0.1	0.1	n	8.4	1.0	1.6	n	États-Unis	7.4	0.7	0.4	16.9	0.2	0.6	0.4	5.8	7.3	0.1	0.5	0.1	4.3	0.7	2.7	0.7	<b>Total des Pays membres de l'OCDE</b>	<b>3.6</b>	<b>2.8</b>	<b>3.3</b>	<b>3.8</b>	<b>1.1</b>	<b>0.9</b>	<b>0.3</b>	<b>6.2</b>	<b>14.2</b>	<b>n</b>	<b>0.6</b>	<b>n</b>	<b>0.9</b>	<b>1.8</b>	<b>3.4</b>	<b>0.2</b>	<b>Pays partenaires</b>																	Brésil	1.7	0.2	0.7	3.1	n	0.3	0.1	8.0	8.2	n	n	n	n	2.9	2.0	0.1	Chili	1.1	0.2	1.5	3.5	n	0.4	0.1	6.7	8.1	n	n	n	n	2.3	0.4	n	Chine	7.4	0.2	0.4	4.8	n	0.3	0.3	3.0	6.6	n	n	n	0.3	n	20.0	1.7	Inde	12.1	n	0.1	3.3	n	0.1	0.1	0.4	3.3	n	n	n	0.2	0.2	0.2	0.1	Israël	2.1	0.3	0.4	5.6	0.8	0.4	0.2	2.5	8.2	0.3	5.2	n	n	6.7	0.3	n	Féd. de Russie	1.2	0.9	1.2	3.5	1.1	0.9	3.0	6.8	29.9	0.4	0.6	0.1	0.2	1.3	1.0	0.4
Australie	a	0.2	0.4	6.9	n	0.4	0.3	2.2	3.5	n	n	n	0.6	0.4	3.7	0.3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Autriche	1.1	a	0.4	1.4	0.1	0.3	0.3	4.0	56.0	n	0.3	n	0.3	1.7	0.3	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Belgique	0.6	0.7	a	2.8	n	0.2	0.2	26.0	9.3	0.1	n	n	0.7	1.6	0.3	0.1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Canada	7.9	0.1	0.3	a	n	0.2	0.2	3.2	1.4	n	0.2	n	0.8	0.3	0.7	0.3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Rép. tchèque	1.6	7.1	1.0	2.0	a	0.3	0.7	9.4	35.1	0.1	0.2	0.1	0.4	2.1	0.5	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Danemark	1.6	1.0	0.6	3.2	n	a	0.7	4.7	10.6	n	n	0.8	0.3	1.0	0.3	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Finlande	0.8	1.4	0.7	1.5	0.1	1.3	a	3.3	10.6	n	0.3	0.3	1.0	1.0	0.4	0.1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
France	0.9	0.7	23.4	11.1	n	0.3	0.2	a	11.7	n	0.1	n	1.1	1.4	0.5	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Allemagne	2.2	9.9	0.8	2.3	0.1	1.2	0.4	10.8	a	0.2	1.2	0.1	1.0	2.2	0.5	0.1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Grèce	0.1	0.5	1.1	0.4	0.3	0.1	0.1	4.5	14.8	a	0.3	n	0.1	14.0	n	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Hongrie	0.8	16.7	1.2	1.5	0.2	0.7	1.3	6.7	38.5	n	a	n	0.2	2.3	1.3	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Islande	0.5	0.8	0.3	1.5	0.1	37.1	0.8	1.7	5.2	n	0.7	a	n	0.6	0.2	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Irlande	0.9	0.2	0.3	1.1	0.1	0.3	0.2	2.9	2.7	n	n	n	a	0.1	0.1	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Italie	0.4	13.9	6.1	0.8	n	0.3	0.2	10.4	18.1	n	0.1	n	0.3	a	0.2	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Japon	5.2	0.4	0.3	2.8	n	0.1	0.2	3.8	4.1	n	n	n	0.1	0.4	a	1.5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Corée	4.0	0.3	0.1	3.4	n	n	n	2.4	5.6	n	n	n	n	n	23.7	a																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Luxembourg	0.1	4.9	21.3	0.2	n	n	n	24.8	30.1	0.1	n	n	0.2	0.4	n	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Mexique	1.5	0.2	0.4	6.3	n	0.2	0.1	5.9	4.0	n	n	n	0.1	0.6	0.5	0.1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Pays-Bas	1.3	1.0	25.1	3.4	0.1	0.9	0.6	5.0	15.3	n	n	0.1	0.5	0.8	0.5	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Nouvelle-Zélande	68.5	0.1	n	2.4	n	0.2	0.1	0.6	1.0	n	n	n	0.1	0.1	1.3	0.4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Norvège	20.8	0.4	0.2	1.5	0.7	11.1	0.4	2.1	5.1	n	4.3	0.1	1.3	0.7	0.2	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Pologne	0.7	4.5	1.3	2.6	0.4	1.2	0.4	10.7	50.6	0.1	0.4	n	0.3	3.3	0.3	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Portugal	0.3	0.4	6.0	2.5	0.3	0.3	0.2	21.2	15.1	n	n	n	0.2	0.7	0.2	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Rép. slovaque	0.7	9.6	0.4	0.7	49.1	0.1	0.1	2.8	10.4	n	15.6	n	0.1	0.9	0.1	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Espagne	0.3	1.2	4.6	0.8	n	0.6	0.4	14.2	21.8	n	0.1	n	1.0	1.5	0.3	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Suède	7.5	1.3	0.3	2.4	0.3	6.6	3.9	4.8	6.0	0.1	0.7	0.2	0.4	0.9	0.6	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Suisse	2.8	2.5	1.1	4.3	n	0.5	0.4	14.2	21.0	n	0.1	n	0.2	10.4	0.4	0.1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Turquie	0.5	3.7	0.6	0.9	n	0.3	0.1	4.2	50.7	0.1	0.1	n	n	0.3	0.3	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Royaume-Uni	6.4	0.7	1.1	9.7	1.0	1.8	0.7	10.2	8.4	0.1	0.1	n	8.4	1.0	1.6	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
États-Unis	7.4	0.7	0.4	16.9	0.2	0.6	0.4	5.8	7.3	0.1	0.5	0.1	4.3	0.7	2.7	0.7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
<b>Total des Pays membres de l'OCDE</b>	<b>3.6</b>	<b>2.8</b>	<b>3.3</b>	<b>3.8</b>	<b>1.1</b>	<b>0.9</b>	<b>0.3</b>	<b>6.2</b>	<b>14.2</b>	<b>n</b>	<b>0.6</b>	<b>n</b>	<b>0.9</b>	<b>1.8</b>	<b>3.4</b>	<b>0.2</b>																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
<b>Pays partenaires</b>																	Brésil	1.7	0.2	0.7	3.1	n	0.3	0.1	8.0	8.2	n	n	n	n	2.9	2.0	0.1	Chili	1.1	0.2	1.5	3.5	n	0.4	0.1	6.7	8.1	n	n	n	n	2.3	0.4	n	Chine	7.4	0.2	0.4	4.8	n	0.3	0.3	3.0	6.6	n	n	n	0.3	n	20.0	1.7	Inde	12.1	n	0.1	3.3	n	0.1	0.1	0.4	3.3	n	n	n	0.2	0.2	0.2	0.1	Israël	2.1	0.3	0.4	5.6	0.8	0.4	0.2	2.5	8.2	0.3	5.2	n	n	6.7	0.3	n	Féd. de Russie	1.2	0.9	1.2	3.5	1.1	0.9	3.0	6.8	29.9	0.4	0.6	0.1	0.2	1.3	1.0	0.4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
Brésil	1.7	0.2	0.7	3.1	n	0.3	0.1	8.0	8.2	n	n	n	n	2.9	2.0	0.1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Chili	1.1	0.2	1.5	3.5	n	0.4	0.1	6.7	8.1	n	n	n	n	2.3	0.4	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Chine	7.4	0.2	0.4	4.8	n	0.3	0.3	3.0	6.6	n	n	n	0.3	n	20.0	1.7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Inde	12.1	n	0.1	3.3	n	0.1	0.1	0.4	3.3	n	n	n	0.2	0.2	0.2	0.1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Israël	2.1	0.3	0.4	5.6	0.8	0.4	0.2	2.5	8.2	0.3	5.2	n	n	6.7	0.3	n																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Féd. de Russie	1.2	0.9	1.2	3.5	1.1	0.9	3.0	6.8	29.9	0.4	0.6	0.1	0.2	1.3	1.0	0.4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						

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 ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO.

1. Les chiffres par pays d'origine portent sur les étudiants en mobilité définis sur la base de leur pays de résidence.
2. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.
3. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.
4. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

Tableau C3.3. (suite)

**Répartition des ressortissants d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2004)**  
*Proportion d'étudiants d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire de chaque pays d'accueil, exprimée en pourcentage de l'ensemble des étudiants de ce pays scolarisés 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, par pays d'accueil. Lecture de la deuxième colonne : l'Autriche accueille 7,1 % de tous les étudiants tchèques à l'étranger, 9,9 % de tous les étudiants allemands à l'étranger, etc.

Lecture de la première ligne : le Canada accueille 6,9 % de tous les étudiants australiens à l'étranger, l'Allemagne en accueille 3,5 %, etc.

	Pays d'accueil													Pays partenaires			
	Pays membres de l'OCDE												Chili	Total des pays d'accueil (pays partenaires)	Total des pays d'accueil ayant fourni des données		
	Pays-Bas <sup>3</sup>	Nouvelle-Zélande	Norvège	Pologne <sup>3</sup>	Portugal	Rép. slovaque	Espagne <sup>2</sup>	Suède	Suisse <sup>2</sup>	Turquie	Royaume-Uni <sup>1</sup>	États-Unis <sup>1</sup>				Total des pays d'accueil (membres de l'OCDE)	
<i>Pays d'origine</i>	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	
<b>Pays membres de l'OCDE</b>																	
Australie	0.4	27.6	0.2	0.1	0.3	n	0.4	3.0	0.7	0.3	16.0	28.9	96.9	0.4	3.1	100	
Autriche	1.2	0.2	0.3	0.2	0.1	n	1.6	3.9	7.1	0.1	10.6	7.3	98.9	0.1	1.1	100	
Belgique	18.1	0.1	0.2	n	0.7	n	2.7	1.9	2.8	n	22.1	7.5	98.9	0.1	1.1	100	
Canada	0.2	1.0	0.1	0.4	0.4	n	0.2	0.9	0.7	n	9.9	68.8	98.3	0.2	1.7	100	
Rép. tchèque	0.8	0.2	0.6	2.9	n	6.3	1.0	3.4	2.6	n	5.1	14.9	98.3	0.1	1.7	100	
Danemark	1.4	1.3	13.9	0.1	0.1	n	0.9	15.7	1.5	0.1	25.2	13.0	98.0	0.2	2.0	100	
Finlande	1.3	0.2	3.0	0.1	0.1	n	0.8	41.0	1.1	n	18.8	6.2	95.3	0.2	4.7	100	
France	0.7	0.4	0.2	0.1	2.0	n	2.9	2.6	6.7	n	19.7	11.9	98.8	0.3	1.2	100	
Allemagne	9.0	1.4	0.8	0.3	0.5	n	2.4	4.6	12.1	0.2	19.6	14.1	98.1	0.4	1.9	100	
Grèce	0.4	n	n	0.1	n	0.2	0.3	0.6	0.6	2.2	44.6	4.2	89.3	n	10.7	100	
Hongrie	1.2	0.1	0.5	0.9	0.1	0.2	0.8	2.3	2.6	n	4.6	12.4	97.0	n	3.0	100	
Islande	1.3	0.3	8.0	n	n	n	0.6	14.5	0.4	n	9.9	15.3	99.8	n	0.2	100	
Irlande	0.4	0.1	0.1	n	0.1	n	0.5	0.9	0.2	n	82.5	5.7	99.5	n	0.5	100	
Italie	0.8	0.1	0.2	n	0.4	n	4.1	1.6	10.0	n	11.6	7.4	86.9	0.1	13.1	100	
Japon	0.1	1.5	0.1	n	n	n	0.2	0.4	0.4	n	10.4	66.5	98.6	n	1.4	100	
Corée	0.1	0.1	n	n	n	n	0.1	0.1	0.2	n	3.5	53.5	97.3	n	2.7	100	
Luxembourg	0.3	n	n	n	0.8	n	0.2	0.1	3.8	n	12.1	0.7	100.0	n	0.0	100	
Mexique	0.2	0.2	0.1	n	0.1	n	10.8	0.7	0.5	n	8.1	54.4	95.1	0.8	4.9	100	
Pays-Bas	a	0.2	1.3	n	0.4	n	1.7	5.2	2.6	n	20.1	12.3	98.6	0.2	1.4	100	
Nouvelle-Zélande	0.1	a	0.2	n	n	n	0.1	0.7	0.2	n	8.3	14.6	98.9	n	1.1	100	
Norvège	0.7	1.9	a	2.9	0.1	0.2	1.0	9.7	0.7	n	23.5	9.5	99.1	0.2	0.9	100	
Pologne	1.1	n	0.4	a	0.2	0.1	1.5	3.0	1.6	n	3.2	9.6	97.4	n	2.6	100	
Portugal	1.2	0.1	0.3	0.1	a	n	14.7	1.3	5.5	n	20.8	6.9	98.2	n	1.8	100	
Rép. slovaque	0.3	n	0.3	0.8	n	a	0.4	0.6	1.2	n	1.0	3.7	99.1	n	0.9	100	
Espagne	2.5	n	0.3	0.1	1.8	n	a	3.6	6.0	n	22.1	13.2	96.5	0.5	3.5	100	
Suède	0.8	1.6	8.7	0.8	0.1	n	1.5	a	1.8	n	24.3	22.4	98.1	0.4	1.9	100	
Suisse	0.6	0.2	0.4	0.1	0.7	n	3.9	2.8	a	2.7	14.2	15.1	98.9	0.2	1.1	100	
Turquie	1.3	n	0.1	n	n	n	n	0.3	1.3	a	3.6	21.0	89.6	n	10.4	100	
Royaume-Uni	2.3	1.5	1.3	0.1	0.4	n	2.3	3.2	1.4	0.6	a	32.8	97.0	0.2	3.0	100	
États-Unis	0.6	4.2	0.7	1.2	0.5	n	1.6	2.3	0.8	0.1	28.7	a	89.6	2.7	10.4	100	
<b>Total des Pays membres de l'OCDE</b>	<b>1.6</b>	<b>1.0</b>	<b>0.6</b>	<b>0.3</b>	<b>0.4</b>	<b>0.1</b>	<b>1.7</b>	<b>2.5</b>	<b>3.0</b>	<b>0.2</b>	<b>16.1</b>	<b>25.0</b>	<b>95.7</b>	<b>0.3</b>	<b>4.3</b>	<b>100</b>	
<b>Pays partenaires</b>																	
Brésil	0.4	0.1	0.2	0.1	8.4	n	7.8	0.6	1.2	n	5.1	35.6	86.8	0.8	13.2	100	
Chili	0.4	0.7	0.9	n	n	n	20.5	3.8	1.2	n	3.8	21.0	77.1	a	22.9	100	
Chine	0.5	6.4	0.1	n	n	n	0.1	0.3	0.2	n	12.5	23.1	88.4	n	11.6	100	
Inde	0.1	1.3	0.1	0.1	n	n	n	0.4	0.2	n	11.3	61.5	95.5	n	4.5	100	
Israël	1.0	0.1	0.2	0.2	n	0.8	0.8	0.3	0.4	0.2	9.5	25.4	71.8	0.1	28.2	100	
Féd. de Russie	0.8	0.5	1.8	1.0	0.1	0.1	0.9	1.9	1.5	1.7	4.9	14.4	81.9	n	18.1	100	

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 ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO.

1. Les chiffres par pays d'origine portent sur les étudiants en mobilité définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.

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

4. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

Tableau C3.4.  
Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le niveau  
et le type de programme tertiaire (2004)

	Programmes tertiaires de type B	Programmes tertiaires de type A	Programmes de recherche de haut niveau	Tous programmes tertiaires confondus	
	(1)	(2)	(3)	(4)	
<i>Étudiants en mobilité selon le niveau et le type de programme tertiaire</i>					
Pays membres de l'OCDE	Australie <sup>1</sup>	6.0	90.0	3.9	100
	Autriche <sup>1,2,3</sup>	m	90.3	9.7	100
	Belgique <sup>1</sup>	26.1	66.7	7.2	100
	Canada <sup>1,4</sup>	29.5	64.7	5.8	100
	Danemark <sup>1</sup>	9.0	87.5	3.6	100
	Finlande <sup>3,5</sup>	m	85.5	14.5	100
	Hongrie <sup>1</sup>	0.2	95.2	4.6	100
	Irlande	m	m	m	m
	Japon <sup>1</sup>	24.3	75.7	x(2)	100
	Corée	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m
	Pays-Bas <sup>5,6</sup>	a	100.0	m	100
	Norvège <sup>1</sup>	1.1	94.6	4.3	100
	Espagne <sup>1,3</sup>	m	71.8	28.2	100
	Suède <sup>1</sup>	1.9	92.2	5.9	100
	Suisse <sup>3,5</sup>	m	73.0	27.0	100
	Royaume-Uni <sup>1</sup>	9.6	78.9	11.5	100
États-Unis	m	m	m	m	
<i>Étudiants étrangers selon le niveau et le type de programme tertiaire</i>					
Pays partenaires	Rép. tchèque <sup>7</sup>	2.7	86.3	11.0	100
	France <sup>7</sup>	11.2	74.4	14.5	100
	Allemagne <sup>6,7</sup>	5.5	94.5	m	100
	Grèce <sup>7</sup>	28.7	71.3	n	100
	Islande <sup>7</sup>	2.0	96.5	1.4	100
	Italie <sup>7</sup>	4.0	92.7	3.3	100
	Nouvelle-Zélande <sup>7</sup>	24.3	73.3	2.4	100
	Pologne <sup>6,7</sup>	0.1	99.9	m	100
	Portugal <sup>7</sup>	1.0	90.6	8.4	100
	Rép. slovaque <sup>7</sup>	0.4	92.7	6.9	100
	Turquie <sup>7</sup>	8.0	92.0	x(2)	100
	Brésil	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m
	Fédération de Russie <sup>6,7</sup>	8.8	91.2	m	100

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les chiffres sont basés sur le nombre d'inscriptions, et non d'individus.

3. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.

4. Année de référence : 2002.

5. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

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

7. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité et sont présentées séparément dans le tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/cag2006](http://www.oecd.org/edu/cag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>



Tableau C3.5.  
Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2004)

	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	Tous domaines d'études confondus
<i>Étudiants en mobilité selon le domaine d'études</i>										
<b>Australie</b> <sup>1</sup>	0.7	3.1	12.1	6.3	8.2	20.2	1.5	47.9	n	100
<b>Autriche</b> <sup>1,2,3</sup>	1.6	5.4	12.0	8.5	24.5	10.3	1.1	36.5	0.2	100
<b>Belgique</b> <sup>1</sup>	11.3	4.4	7.3	39.6	8.5	9.2	4.0	15.1	0.6	100
<b>Canada</b> <sup>1,3,4</sup>	1.1	2.2	12.5	5.6	9.6	14.3	1.2	27.3	26.1	100
<b>Danemark</b> <sup>1</sup>	1.8	4.7	12.9	21.1	18.9	9.1	0.8	30.7	n	100
<b>Finlande</b> <sup>3,5</sup>	2.3	2.7	30.8	12.0	17.6	9.2	3.0	22.4	n	100
<b>France</b>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Allemagne</b> <sup>3,5,6</sup>	1.5	4.6	18.8	5.8	23.8	17.3	1.3	27.0	0.2	100
<b>Grèce</b>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Hongrie</b> <sup>1</sup>	11.8	6.8	14.0	24.1	13.6	7.5	2.2	20.0	n	100
<b>Irlande</b>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Japon</b> <sup>1</sup>	2.4	2.7	13.1	2.8	26.0	1.3	2.2	33.1	16.3	100
<b>Corée</b>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Luxembourg</b>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Mexique</b>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Pays-Bas</b> <sup>5,6</sup>	1.8	7.2	5.8	14.1	13.0	6.7	3.1	48.2	n	100
<b>Norvège</b> <sup>1</sup>	1.4	5.2	4.1	9.8	17.1	20.5	3.1	33.6	5.1	100
<b>Espagne</b> <sup>1,3</sup>	1.9	2.5	8.1	11.4	11.9	6.8	1.6	27.6	28.2	100
<b>Suède</b> <sup>1</sup>	1.1	4.8	17.9	9.1	17.6	12.4	1.8	34.8	0.5	100
<b>Suisse</b> <sup>3,5</sup>	1.1	3.7	16.0	5.9	19.1	17.0	2.5	32.9	1.8	100
<b>Royaume-Uni</b> <sup>1</sup>	0.8	4.3	15.2	8.5	14.4	14.7	1.0	39.8	1.3	100
<b>États-Unis</b> <sup>1</sup>	0.3	3.0	15.6	5.7	11.0	19.4	1.9	31.0	12.0	100
<i>Étudiants étrangers selon le domaine d'études</i>										
<b>Rép. tchèque</b> <sup>7</sup>	2.3	4.1	14.3	21.9	11.2	11.2	1.5	33.6	n	100
<b>Islande</b> <sup>7</sup>	1.6	8.2	4.9	5.5	53.0	11.5	1.8	13.5	n	100
<b>Italie</b> <sup>7</sup>	1.8	1.9	14.4	24.7	18.5	6.3	1.4	30.3	0.8	100
<b>Nouvelle-Zélande</b> <sup>7</sup>	0.6	4.7	6.5	6.5	5.2	13.6	1.7	52.8	8.5	100
<b>Pologne</b> <sup>6,7</sup>	0.7	8.5	6.9	21.1	21.2	2.1	2.6	37.0	n	100
<b>Portugal</b> <sup>7</sup>	1.6	6.1	19.4	8.0	7.8	9.9	5.5	41.6	n	100
<b>Rép. slovaque</b> <sup>7</sup>	10.3	6.0	13.3	26.0	13.5	6.7	5.9	18.2	n	100
<b>Turquie</b> <sup>7</sup>	2.5	7.9	15.0	14.3	6.5	8.6	4.4	40.7	n	100

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les chiffres sont basés sur le nombre d'inscriptions, et non d'individus.

3. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.

4. Année de référence : 2002.

5. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

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

7. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité et sont présentées séparément dans le tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

Tableau C3.6.

**Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire en dehors de leur pays d'origine (de 2000 à 2004)***Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire en dehors de leur pays d'origine (calculs basés sur le nombre d'individus)*

	Nombre d'étudiants inscrits à l'étranger					Indice de variation (2004)		
	2004	2003	2002	2001	2000	2003=100	2002=100	2000=100
<b>Étudiants étrangers inscrits dans le monde entier</b>	2 651 144	2 458 212	2 230 165	1 946 378	1 875 567	108	119	141
<b>Étudiants étrangers inscrits dans des pays membres de l'OCDE</b>	2 257 752	2 073 994	1 899 767	1 656 478	1 604 123	109	119	141

*Remarque :* les chiffres sont basés sur le nombre d'étudiants faisant leurs études à l'étranger dans un des pays membres ou partenaires de l'OCDE ayant fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO, dans le souci de donner un aperçu général de l'évolution du nombre d'étudiants faisant leurs études à l'étranger. Comme le groupe de pays ayant fourni des données a varié dans le temps, des données manquantes ont dû être imputées pour assurer la comparabilité. L'inclusion de chiffres de l'UNESCO pour les pays partenaires de l'OCDE et l'imputation de données manquantes expliquent pourquoi les estimations des effectifs d'étudiants étrangers peuvent s'écarter de celles publiées dans des éditions antérieures de *Regards sur l'éducation*.

Source : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO (pour la plupart des pays partenaires). Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

Tableau C3.7.  
**Pourcentage des diplômes de niveau tertiaire décernés à des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers (2004)**  
*Calculs basés sur le nombre de diplômés*

	Proportion d'étudiants en mobilité dans les effectifs diplômés					
	Programmes tertiaires de type A		Programmes tertiaires de type B		Programmes de recherche de haut niveau	
	Premier diplôme (1)	Deuxième diplôme (2)	Premier diplôme (3)	Deuxième diplôme (4)		
<i>Étudiants en mobilité diplômés</i>						
Pays membres de l'OCDE	Australie <sup>1</sup>	21.7	38.9	m	m	16.6
	Autriche <sup>2</sup>	9.4	17.8	m	m	17.6
	Canada <sup>1</sup>	10.9	18.1	2.4	x(3)	27.3
	Danemark <sup>1</sup>	4.5	5.5	3.0	a	7.4
	Finlande <sup>2,3</sup>	2.9	m	m	a	8.1
	Allemagne <sup>2</sup>	5.8	a	m	a	4.9
	Grèce	m	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m
	Japon	m	m	m	a	m
	Corée	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	a	m
	Pays-Bas	m	m	a	a	m
	Nouvelle-Zélande <sup>2</sup>	12.9	18.9	20.3	n	13.2
	Norvège <sup>1</sup>	0.9	2.1	2.4	a	3.0
	Pologne	m	m	m	a	m
	Espagne	m	m	m	a	m
	Suède <sup>1</sup>	2.8	3.7	0.8	a	4.4
	Suisse <sup>2</sup>	9.7	18.5	m	m	41.1
Royaume-Uni <sup>1</sup>	11.5	33.3	6.4	m	36.8	
<i>Diplômés étrangers</i>						
	Belgique <sup>4</sup>	14.2	m	5.4	6.4	23.7
	Rép. tchèque <sup>4</sup>	2.7	0.9	2.3	a	7.5
	France <sup>4</sup>	6.9	17.4	m	a	23.5
	Hongrie <sup>4</sup>	3.1	0.7	0.2	m	6.0
	Italie <sup>4</sup>	1.3	2.3	m	a	2.5
	Portugal <sup>4</sup>	2.7	3.3	2.2	a	6.1
	Rép. slovaque <sup>4</sup>	0.9	0.4	m	a	2.1
	Turquie <sup>4</sup>	0.8	1.4	0.1	a	2.1
	États-Unis <sup>4</sup>	3.2	12.0	1.7	a	26.4

1. Les étudiants en mobilité diplômés sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les étudiants en mobilité diplômés sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

3. Année de référence : 2003.

4. Les diplômés étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Les données ne sont pas comparables à celles recueillies sur les étudiants en mobilité diplômés et sont présentées séparément dans le tableau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/600008425146>

## LA FORMATION ET L'EMPLOI DES JEUNES

Cet indicateur évalue le nombre d'années pendant lesquelles les jeunes sont susceptibles de faire des études, de travailler et d'être chômeurs ou inactifs. Il analyse le niveau de formation des jeunes hommes et femmes et leur situation au regard de l'emploi. La durée de la formation initiale s'est nettement allongée ces dix dernières années, ce qui entraîne une 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, même si hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne à cet égard. Cet indicateur se base sur la situation actuelle des individus de 15 à 29 ans pour dégager les grandes tendances de la transition entre l'école et le monde du travail.

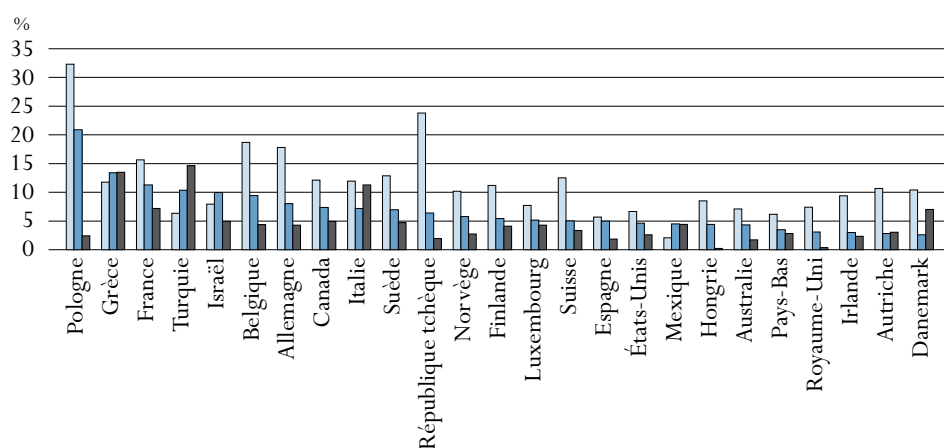
### Points clés

#### Graphique C4.1. Pourcentage de chômeurs ne suivant pas de formation chez les jeunes de 25 à 29 ans, selon le niveau de formation (2004)

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 de jeunes non scolarisés au chômage par groupe d'âge et niveau de formation.

- Inférieur au deuxième cycle du secondaire
- Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire
- Tertiaire

À l'issue de la période de transition, c'est-à-dire à l'âge où la plupart des jeunes ont terminé leurs études, l'accès à l'emploi dépend du niveau de formation. Ne pas avoir achevé ses études secondaires constitue de toute évidence un sérieux handicap. En revanche, être titulaire d'un diplôme tertiaire représente un atout pour la plupart des demandeurs d'emploi.



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 de niveau post-secondaire non tertiaire.  
Source : OCDE, Tableau C4.3. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

### Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 15 ans en 2004 peut espérer rester scolarisé dans le cadre institutionnel pendant près de sept ans en moyenne. Dans 18 des 29 pays pour lesquels des données sont disponibles, dont Israël, l'espérance de scolarisation à 15 ans va de cinq ans et demi à sept ans et demi, mais l'écart entre les deux extrêmes (3,0 et 9,7 ans) est considérable.
- Outre ses études, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut s'attendre à travailler pendant six ans, à être au chômage pendant 0,9 an et à être inactif pendant 1,3 an au cours des 15 années à venir.
- Dans 19 des 27 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, la proportion d'individus non scolarisés chez les 20-24 ans est comprise entre 50 et 70 %. Dans 19 pays de l'OCDE, le taux de scolarisation des 15-19 ans est plus élevé chez les femmes que chez les hommes, ces derniers étant 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. Assez répandus dans certains pays européens, les programmes emploi-études 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

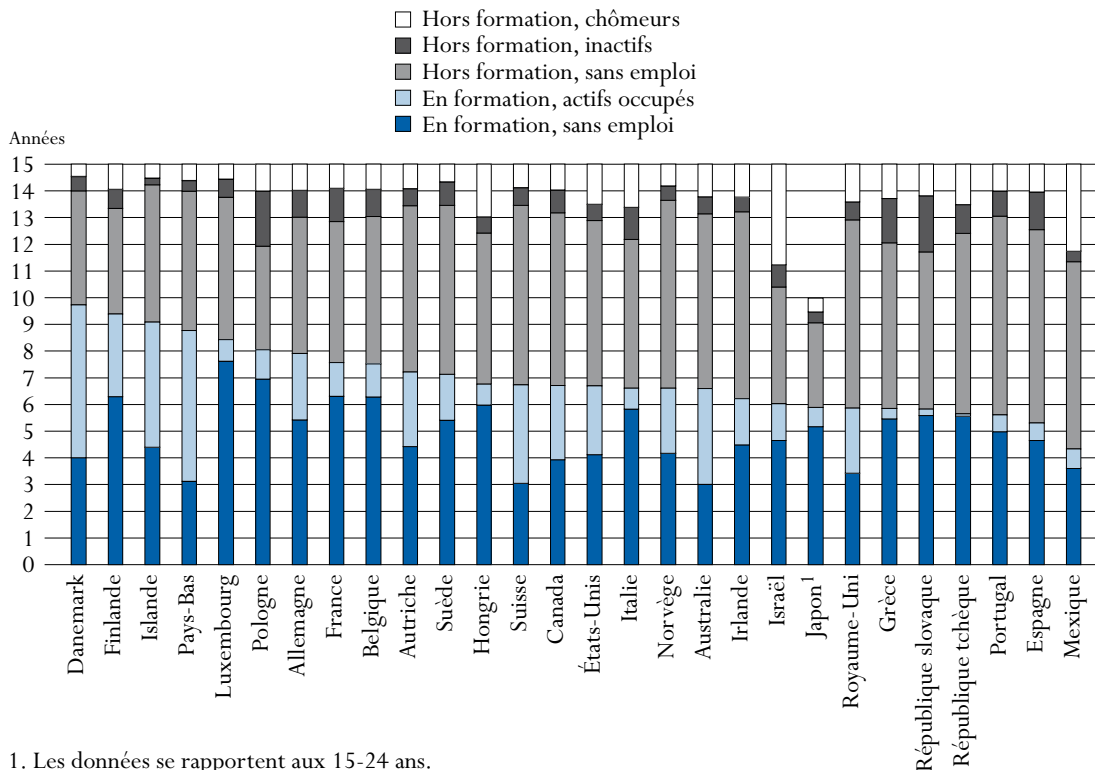
Tous les pays de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'entrée dans la vie active toujours plus incertaine. Dans plusieurs pays de l'OCDE, formation et emploi sont des étapes consécutives, alors que dans d'autres, les deux peuvent être simultanés. Les différentes 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.

## Observations et explications

Un jeune âgé de 15 ans en 2004 peut espérer poursuivre des études pendant près de sept ans en moyenne (voir le tableau C4.1a). Cette moyenne est calculée pour tous les jeunes de 15 ans. Il va de soi que certains resteront scolarisés plus longtemps, et d'autres moins longtemps. Dans 18 des 29 pays considérés ici, dont Israël, l'adolescent type de 15 ans peut s'attendre à poursuivre des études pendant une période allant de 5,5 à 7,5 années. Toutefois, l'écart est considérable entre les pays situés aux deux extrêmes : d'une part, le Danemark, la Finlande, l'Islande, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Pologne (où l'espérance de scolarisation à cet âge est de plus de huit ans en moyenne) et, d'autre part, l'Espagne, le Mexique et la Turquie (moins de cinq ans et demi en moyenne).

**Graphique C4.2. Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans (2004)**

*Nombre d'années, selon le statut professionnel*



1. Les données se rapportent aux 15-24 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/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

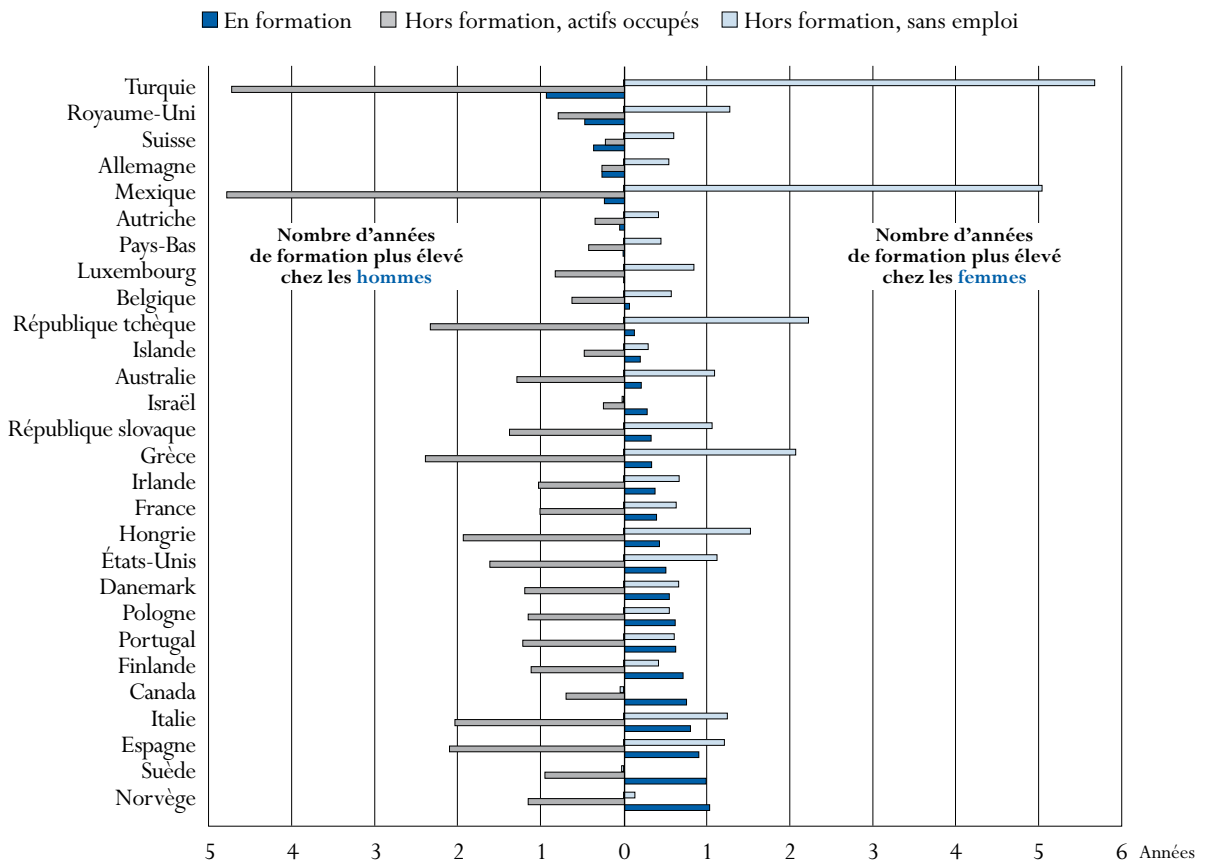
StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

Outre 6,9 ans de scolarisation en moyenne, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut s'attendre à travailler pendant 6 ans, à être au chômage pendant 0,9 an et à être inactif (c'est-à-dire ni scolarisé, ni à la recherche d'un emploi) pendant 1,3 an dans les 15 années à venir (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 et de scolarisation chez les jeunes. La durée cumulée des périodes de chômage ne représente pas plus de six mois au Danemark, en Irlande, en Islande, au Japon, au Mexique, en Norvège et aux Pays-Bas, mais dépasse deux ans en Pologne et en République slovaque.

Dans l'ensemble, l'espérance de scolarisation (c'est-à-dire le nombre moyen d'années d'études prévues) est plus élevée chez les femmes (7,0 ans) que chez les hommes (6,7 ans). Les femmes restent scolarisées plus longtemps que les hommes dans tous les pays, si ce n'est en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, au Mexique, au Royaume-Uni, en Suisse et en Turquie. En Turquie, l'espérance de scolarisation des femmes est inférieure de près d'un an à celle des hommes (voir le graphique C4.3).

**Graphique C4.3. Variation de l'estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans, selon le sexe (2004)**



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/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

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 dans de nombreux pays, les femmes sont particulièrement avantagées en Allemagne, au Canada, en Finlande, en Pologne, en République slovaque et en Turquie. Les périodes de chômage des femmes n'excèdent celles des hommes que dans six pays, en l'occurrence au Danemark, en Espagne, en Grèce, au Luxembourg, au Portugal et en Suisse (voir le tableau C4.1a).

Alors que les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer 1,6 an sans suivre d'études, ni travailler, entre 15 et 29 ans, la moyenne est de 2,7 ans pour les femmes. En Grèce, en Hongrie, au Mexique, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à arrêter leurs études et à se retirer du marché du travail. Dans plusieurs pays – en Allemagne, en Autriche, au Canada, en Finlande, en Islande, au Japon, en Norvège, au Portugal et en Suède – l'écart entre hommes et femmes ne représente pas plus de six mois à cet égard.

Parallèlement, 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 (voir le tableau C4.1a).

### Association emploi et études

Les pays se distinguent non seulement par la durée des études, mais également par 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 très contrastés, non seulement en termes de durée des études, mais également dans la combinaison des cursus avec des expériences professionnelles en entreprise ou dans l'offre de programmes emploi-études (voir le tableau C4.2a). En moyenne, 16,5 % des jeunes de 15 à 19 ans associent études et emploi. Toutefois, cette proportion représente au moins 20 % dans quatre pays (en Allemagne, en Autriche, aux États-Unis et en Norvège) et avoisine ou dépasse les 30 % en Australie, au Canada, au Royaume-Uni et en Suisse.

On observe peu de différences entre la situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi durant les années d'études, sauf en Allemagne, en Australie, en Autriche, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni où les hommes sont sensiblement plus nombreux à suivre des programmes emploi-études entre 15 et 19 ans. Il est intéressant de constater qu'en Australie, au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni, les femmes âgées de 20 à 24 ans sont nettement plus nombreuses que les hommes du même âge à poursuivre des études tout en travaillant (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 d'éducation et au marché du travail. Avec l'âge, le taux de scolarisation diminue et le taux d'emploi augmente. La proportion moyenne d'individus non scolarisés dépasse de justesse les 17 % chez les 15-19 ans, atteint près de 60 % chez les 20-24 ans et représente un peu plus de 84 % chez les 25-29 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'éducation, mais aussi par la situation générale sur le marché du travail, la durée des formations et leur adéquation avec le marché du travail et la fréquence des études à temps partiel.

Dans l'ensemble, les jeunes non scolarisés de 15 à 19 ans sont moins susceptibles de travailler que les individus 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 moins nombreuses que les hommes sur le marché du travail, en particulier entre 25 et 29 ans, une tranche d'âge généralement 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 donnent une idée de l'efficacité des modalités de transition et permettent aux décideurs d'évaluer les politiques mises en œuvre en la matière. Dans 17 pays de l'OCDE sur 27 et en Israël, les individus non scolarisés qui travaillent ne représentent pas plus de 10 % chez les 15-19 ans, ce qui suggère que peu de jeunes quittent prématurément l'école. Le taux d'emploi des jeunes âgés de 20 à 24 ans dépasse 42 % en moyenne, mais il est sensiblement inférieur dans quelques pays de l'OCDE, notamment au Danemark et en Finlande (voir le tableau C4.2a).

### **Taux de chômage chez les jeunes non scolarisés**

Les jeunes représentent la source principale de nouvelles compétences. Dans la plupart des pays de l'OCDE, 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 compétences générales plus élevées et des capacités d'apprentissage plus souples que jamais, les individus qui n'ont qu'un faible niveau de formation sont souvent pénalisés. Analyser les taux de chômage chez les jeunes non scolarisés selon leur niveau de formation permet d'évaluer dans quelle mesure la poursuite des études améliore leurs perspectives économiques.

Le taux de chômage 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 de la scolarisation. Ainsi, dans certains pays de l'OCDE, il se peut qu'un jeune chômeur comptabilisé dans le numérateur soit encore scolarisé. De même, le dénominateur peut inclure des jeunes en formation professionnelle pour peu qu'ils soient sous contrat d'apprentissage. 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 arrêté leurs études alors qu'ils n'avaient qu'un niveau très faible de formation.

Évaluer la proportion de chômeurs parmi les individus non scolarisés d'une cohorte d'âge permet de déterminer d'une manière plus précise le risque de chômage auquel les jeunes sont exposés (voir le tableau C4.3). En effet, les jeunes qui cherchent du travail tout en poursuivant des études souhaitent en général trouver un emploi temporaire ou à temps partiel qui soit 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 taux de chômage des individus non scolarisés de 6,4 points de pourcentage chez les 20-24 ans et de 4,9 points chez les 25-29 ans (voir le tableau C4.3). Dans 16 pays de l'OCDE sur 27, on ne compte pas plus de 8 % de chômeurs parmi les individus non scolarisés âgés de 20 à 24 ans qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Chez les jeunes non scolarisés de la même tranche d'âge qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, le taux de chômage n'est inférieur à 8 % que dans cinq pays de l'OCDE, en l'occurrence au Danemark, en Espagne, au Mexique, aux Pays-Bas et en Turquie. Sachant qu'un niveau de formation équivalent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est désormais la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, les individus qui n'ont pas atteint ce niveau seront nettement plus exposés que les autres au risque du chômage pendant leur vie active.

À l'issue de la période de transition, c'est-à-dire entre 25 et 29 ans, à un âge où la plupart des jeunes ont terminé leurs études, l'accès à l'emploi dépend du niveau de formation. Ne pas avoir achevé ses études secondaires constitue de toute évidence un sérieux handicap. En revanche, être titulaire d'un diplôme tertiaire représente un atout pour la plupart des demandeurs d'emploi.

Dans 15 pays de l'OCDE, on compte au moins 5 % de chômeurs parmi les individus non scolarisés qui sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans la tranche d'âge des 25-29 ans. Dans quelques pays de l'OCDE, même les diplômés de l'enseignement tertiaire sont exposés à un risque significatif de chômage lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail. Chez les 20-24 ans, la proportion de chômeurs parmi les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires qui ne sont plus scolarisés représente au moins 10 % en Grèce, en Italie, en République slovaque et en Turquie (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 des taux de chômage et d'inactivité (les deux formes de « non-emploi ») chez ceux qui ont terminé leurs études. Des changements perceptibles sont intervenus entre 1998 et 2004 dans plusieurs pays (voir le tableau C4.4). Ainsi, la situation s'est nettement améliorée dans plusieurs pays méditerranéens où le taux de non-emploi était relativement élevé, à savoir en Espagne, en Grèce et en Italie. La Turquie fait figure d'exception : son taux de non-emploi est le plus élevé de l'OCDE. Les pays d'Europe centrale et orientale présentent des profils très contrastés. Le taux de non-emploi est resté inchangé en République tchèque, mais il est en baisse continue en Hongrie.

La situation est cependant demeurée très stable ces six dernières années dans plusieurs pays : le taux de non-emploi est resté faible au Danemark, en Islande et au Luxembourg, modéré en France et au Royaume-Uni et élevé en Turquie. 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 régulière du taux de non-emploi entre 1998 et 2001, puis à sa stabilisation, voire à son augmentation dans certains cas pendant les années qui ont suivi, jusqu'en 2004. Échappent à ce constat la Norvège, qui a enregistré une hausse légère de son taux de non-emploi, ainsi que la Suisse, dont le taux de non-emploi a suivi une courbe en V, à son plus bas niveau en 2000. Le taux de non-emploi a continué de diminuer en Australie, au Canada, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Italie et en République slovaque en 2004.

### Définitions et méthodologie

Les statistiques présentées ici sont calculées à partir de 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 hypothèse 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).

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 et les activités de formation 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 (ou, dans le cas de certains pays européens, de l'enquête européenne annuelle sur les forces de travail, voir l'annexe 3) dont la période de référence correspond habituellement au premier trimestre de l'année civile (moyenne trimestrielle calculée sur la base des données 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 inscrits dans des programmes emploi-études (voir ci-après) 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 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 « Autres actifs occupés » inclut les individus considérés comme actifs occupés en vertu des définitions de l'OIT, mais exclut les jeunes inscrits dans des programmes emploi-études. Enfin, la catégorie « 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 de travail 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). Ces programmes à vocation professionnelle allient une formation en milieu scolaire et une formation pratique 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 auprès des individus 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 défini de la même manière. Par exemple, la scolarisation et l'âge sont arrêtés au 1<sup>er</sup> janvier pour les pays OCDE de l'hémisphère nord dans les recensements

administratifs, alors que ce sont la 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 dans d'autres enquêtes sur la population active, même si elles 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 s'avérer importante. La deuxième raison réside dans le fait que des jeunes peuvent être inscrits dans plus d'un programme. Ils 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 les individus scolarisés ne soient pas tous 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.

L'estimation du nombre d'années de scolarité permet d'évaluer les proportions de jeunes adultes en formation et hors formation qui serviront d'hypothèses de calcul pour déterminer combien de temps un individu type passera dans les situations considérées ici en matière de scolarisation et au regard de l'emploi.

Le taux d'emploi et le taux de chômage correspondent à la proportion, d'une part, d'actifs occupés et, d'autre part, de chômeurs dans la population totale de référence.

Dans le tableau C4.4b, la série chronologique de la Finlande est biaisée. Les données de 2004 excluent les appelés au service militaire, alors que les données des années précédentes les incluent dans la catégorie « Chômeurs et inactifs ».

### Autres références

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web :

<http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

- *Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans (1998-2004)*  
*Tableau C4.1b. Évolution selon le sexe*
- *Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2004)*  
*Tableau C4.2b. Jeunes hommes*  
*Tableau C4.2c. Jeunes femmes*
- *Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2004)*  
*Tableau C4.4b. Jeunes hommes*  
*Tableau C4.4c. Jeunes femmes*

Tableau C4.1a.  
**Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans (2004)**  
*Selon le sexe et le statut professionnel*

		Estimation du nombre d'années en formation			Estimation du nombre d'années hors formation				
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris dans des programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
Pays membres de l'OCDE	<b>Australie</b>	Hommes	3.1	3.4	<b>6.5</b>	7.2	0.7	0.6	<b>8.5</b>
	Femmes	3.0	3.8	<b>6.7</b>	5.9	0.5	1.9	<b>8.3</b>	
	H+F	3.0	3.6	<b>6.6</b>	6.5	0.6	1.2	<b>8.4</b>	
	<b>Autriche</b>	Hommes	4.0	3.2	<b>7.3</b>	6.4	0.7	0.6	<b>7.7</b>
	Femmes	4.8	2.4	<b>7.2</b>	6.0	0.6	1.2	<b>7.8</b>	
	H+F	4.4	2.8	<b>7.2</b>	6.2	0.6	0.9	<b>7.8</b>	
	<b>Belgique</b>	Hommes	6.2	1.3	<b>7.5</b>	5.8	1.1	0.6	<b>7.5</b>
	Femmes	6.4	1.2	<b>7.6</b>	5.2	0.9	1.3	<b>7.4</b>	
	H+F	6.3	1.2	<b>7.5</b>	5.5	1.0	0.9	<b>7.5</b>	
	<b>Canada</b>	Hommes	3.9	2.4	<b>6.4</b>	6.8	1.1	0.7	<b>8.6</b>
	Femmes	4.0	3.2	<b>7.1</b>	6.1	0.6	1.2	<b>7.9</b>	
	H+F	3.9	2.8	<b>6.7</b>	6.5	0.8	1.0	<b>8.3</b>	
	<b>Rép. tchèque</b>	Hommes	5.5	0.1	<b>5.6</b>	7.9	1.1	0.3	<b>9.4</b>
	Femmes	5.6	0.1	<b>5.7</b>	5.6	1.0	2.7	<b>9.3</b>	
	H+F	5.6	0.1	<b>5.7</b>	6.8	1.1	1.5	<b>9.3</b>	
	<b>Danemark</b>	Hommes	3.8	5.7	<b>9.5</b>	4.9	0.4	0.2	<b>5.5</b>
	Femmes	4.2	5.8	<b>10.0</b>	3.7	0.6	0.7	<b>5.0</b>	
	H+F	4.0	5.7	<b>9.7</b>	4.3	0.5	0.5	<b>5.3</b>	
	<b>Finlande</b>	Hommes	6.2	2.9	<b>9.1</b>	4.5	0.9	0.5	<b>5.9</b>
	Femmes	6.5	3.3	<b>9.8</b>	3.4	0.5	1.4	<b>5.2</b>	
	H+F	6.3	3.1	<b>9.4</b>	4.0	0.7	0.9	<b>5.6</b>	
	<b>France</b>	Hommes	6.1	1.3	<b>7.4</b>	5.8	1.3	0.5	<b>7.6</b>
	Femmes	6.6	1.2	<b>7.3</b>	4.8	1.1	1.3	<b>7.2</b>	
	H+F	6.3	1.3	<b>7.6</b>	5.3	1.2	0.9	<b>7.4</b>	
<b>Allemagne</b>	Hommes	5.4	2.6	<b>8.1</b>	5.2	1.2	0.5	<b>6.9</b>	
Femmes	5.5	2.3	<b>7.8</b>	5.0	0.7	1.5	<b>7.2</b>		
H+F	5.4	2.5	<b>7.9</b>	5.1	1.0	1.0	<b>7.1</b>		
<b>Grèce</b>	Hommes	5.3	0.4	<b>5.7</b>	7.4	1.3	0.6	<b>9.3</b>	
Femmes	5.6	0.4	<b>6.0</b>	5.0	2.0	2.0	<b>9.0</b>		
H+F	5.5	0.4	<b>5.9</b>	6.2	1.6	1.3	<b>9.1</b>		
<b>Hongrie</b>	Hommes	5.9	0.7	<b>6.6</b>	6.6	0.8	1.1	<b>8.4</b>	
Femmes	6.1	0.9	<b>7.0</b>	4.7	0.5	2.9	<b>8.0</b>		
H+F	6.0	0.8	<b>6.8</b>	5.7	0.6	2.0	<b>8.2</b>		
<b>Islande</b>	Hommes	4.6	4.4	<b>9.0</b>	5.4	0.3	0.3	<b>6.0</b>	
Femmes	4.2	5.0	<b>9.2</b>	4.9	0.2	0.7	<b>5.8</b>		
H+F	4.4	4.7	<b>9.1</b>	5.1	0.2	0.5	<b>5.9</b>		
<b>Irlande</b>	Hommes	4.3	1.7	<b>6.1</b>	7.5	0.7	0.8	<b>8.9</b>	
Femmes	4.7	1.7	<b>6.4</b>	6.5	0.4	1.7	<b>8.6</b>		
H+F	4.5	1.7	<b>6.2</b>	7.0	0.5	1.2	<b>8.8</b>		
<b>Italie</b>	Hommes	5.5	0.7	<b>6.2</b>	6.6	1.2	1.0	<b>8.8</b>	
Femmes	6.2	0.8	<b>7.0</b>	4.5	1.2	2.2	<b>8.0</b>		
H+F	5.8	0.8	<b>6.6</b>	5.6	1.2	1.6	<b>8.4</b>		
<b>Japon<sup>1</sup></b>	Hommes	5.4	0.7	<b>6.1</b>	3.0	0.5	0.3	<b>3.9</b>	
Femmes	5.0	0.7	<b>5.7</b>	3.3	0.3	0.7	<b>4.3</b>		
H+F	5.2	0.7	<b>5.9</b>	3.2	0.4	0.5	<b>4.1</b>		
<b>Luxembourg</b>	Hommes	7.6	0.8	<b>8.5</b>	5.7	0.6	0.2	<b>6.5</b>	
Femmes	7.7	0.8	<b>8.4</b>	4.9	0.7	0.9	<b>6.6</b>		
H+F	7.6	0.8	<b>8.5</b>	5.3	0.7	0.6	<b>6.5</b>		
<b>Mexique</b>	Hommes	3.5	1.0	<b>4.5</b>	9.5	0.5	0.6	<b>10.5</b>	
Femmes	3.7	0.5	<b>4.2</b>	4.7	0.3	5.7	<b>10.8</b>		
H+F	3.6	0.7	<b>4.4</b>	7.0	0.4	3.2	<b>10.6</b>		

1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

Tableau C4.1a. (suite)  
 Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans (2004)  
 Selon le sexe et le statut professionnel

		Estimation du nombre d'années en formation			Estimation du nombre d'années hors formation				
		Sans emploi	Actifs occupés (y compris dans des programmes emploi-études)	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas	Hommes	3.1	5.7	8.8	5.4	0.5	0.3	6.2
		Femmes	3.2	5.6	8.8	5.0	0.3	0.9	6.2
		H+F	3.1	5.6	8.8	5.2	0.4	0.6	6.2
	Norvège	Hommes	4.2	1.9	6.1	7.6	0.6	0.6	8.9
		Femmes	4.2	3.0	7.2	6.4	0.4	1.0	7.8
		H+F	4.2	2.4	6.6	7.0	0.5	0.8	8.4
	Pologne	Hommes	6.7	1.1	7.8	4.5	2.3	0.5	7.2
		Femmes	7.3	1.1	8.4	3.3	1.8	1.5	6.6
		H+F	7.0	1.1	8.1	3.9	2.1	1.0	6.9
	Portugal	Hommes	4.7	0.6	5.3	8.0	0.9	0.8	9.7
		Femmes	5.3	0.7	5.9	6.8	1.0	1.2	9.1
		H+F	5.0	0.6	5.6	7.4	0.9	1.0	9.4
	Rép. slovaque	Hommes	5.5	0.2	5.7	6.6	2.4	0.3	9.3
		Femmes	5.7	0.3	6.0	5.2	1.8	2.0	9.0
		H+F	5.6	0.2	5.8	5.9	2.1	1.2	9.2
Espagne	Hommes	4.3	0.6	4.9	8.3	1.3	0.6	10.1	
	Femmes	5.1	0.7	5.8	6.2	1.5	1.5	9.2	
	H+F	4.7	0.7	5.3	7.2	1.4	1.0	9.7	
Suède	Hommes	5.4	1.3	6.7	6.8	1.0	0.6	8.3	
	Femmes	5.5	2.1	7.6	5.8	0.7	0.8	7.4	
	H+F	5.4	1.7	7.1	6.3	0.9	0.7	7.9	
Suisse	Hommes	3.1	3.9	6.9	6.8	0.6	0.6	8.1	
	Femmes	3.0	3.5	6.6	6.6	0.7	1.2	8.4	
	H+F	3.1	3.7	6.8	6.7	0.6	0.9	8.2	
Turquie	Hommes	3.0	0.4	3.4	8.1	1.6	1.9	11.6	
	Femmes	2.3	0.2	2.5	3.3	0.7	8.5	12.5	
	H+F	2.7	0.3	3.0	5.8	1.2	5.1	12.0	
Royaume-Uni	Hommes	3.9	2.2	6.1	7.4	0.8	0.6	8.9	
	Femmes	3.0	2.7	5.6	6.6	0.5	2.2	9.4	
	H+F	3.4	2.4	5.9	7.0	0.7	1.4	9.1	
États-Unis	Hommes	4.1	2.3	6.5	7.0	0.7	0.9	8.5	
	Femmes	4.2	2.8	7.0	5.4	0.5	2.1	8.0	
	H+F	4.1	2.6	6.7	6.2	0.6	1.5	8.3	
Moyenne de l'OCDE	Hommes	4.8	2.0	6.7	6.7	1.0	0.6	8.3	
	Femmes	4.9	2.1	7.0	5.2	0.8	1.9	8.0	
	H+F	4.9	2.0	6.9	6.0	0.9	1.3	8.1	
Moyenne de l'UE-19	Hommes	5.2	1.8	7.0	6.4	1.1	0.6	8.0	
	Femmes	5.5	1.8	7.3	5.2	0.9	1.6	7.7	
	H+F	5.4	1.8	7.1	5.8	1.0	1.1	7.9	
Pays partenaire	Israël	Hommes	4.6	1.3	5.9	4.5	0.8	3.8	9.1
		Femmes	4.7	1.5	6.2	4.2	0.9	3.7	8.8
		H+F	4.7	1.4	6.0	4.4	0.8	3.7	9.0

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

Tableau C4.2a.  
**Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2004)**  
*Par groupe d'âge et statut professionnel*

	Groupe d'âge	En formation					Hors formation				Total des jeunes en formation et hors formation	
		Jeunes inscrits dans des programmes emploi-études <sup>1</sup>	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Pays membres de l'OCDE	Australie	15-19	7.0	29.5	5.3	36.6	<b>78.4</b>	14.1	4.0	3.5	<b>21.6</b>	<b>100</b>
		20-24	4.7	20.8	1.8	11.7	<b>39.0</b>	48.7	4.7	7.7	<b>61.0</b>	<b>100</b>
		25-29	0.7	12.3	0.9	3.8	<b>17.7</b>	65.0	3.9	13.4	<b>82.3</b>	<b>100</b>
	Autriche	15-19	20.4	3.4	1.0	58.4	<b>83.3</b>	9.3	4.4	3.0	<b>16.7</b>	<b>100</b>
		20-24	2.8	6.3	0.8	20.4	<b>30.3</b>	56.8	6.1	6.8	<b>69.7</b>	<b>100</b>
		25-29	0.5	6.3	0.3	5.8	<b>13.0</b>	72.6	4.6	9.8	<b>87.0</b>	<b>100</b>
	Belgique	15-19	1.5	2.5	0.4	87.6	<b>92.1</b>	3.1	1.7	3.2	<b>7.9</b>	<b>100</b>
		20-24	0.8	4.1	0.6	33.3	<b>38.8</b>	44.4	10.6	6.3	<b>61.2</b>	<b>100</b>
		25-29	0.9	2.6	0.5	2.0	<b>6.0</b>	74.3	9.2	10.5	<b>94.0</b>	<b>100</b>
Canada	15-19	a	28.1	6.3	46.5	<b>81.0</b>	11.5	3.5	4.0	<b>19.0</b>	<b>100</b>	
	20-24	a	20.1	1.7	18.5	<b>40.2</b>	46.7	6.7	6.3	<b>59.8</b>	<b>100</b>	
	25-29	a	7.5	0.5	5.4	<b>13.5</b>	71.0	6.6	8.9	<b>86.5</b>	<b>100</b>	
Rép. tchèque	15-19	19.6	0.3	0.1	70.1	<b>90.0</b>	4.4	3.5	2.2	<b>10.0</b>	<b>100</b>	
	20-24	0.5	0.7	0.1	30.9	<b>32.3</b>	49.2	10.6	8.0	<b>67.7</b>	<b>100</b>	
	25-29	0.0	0.4	0.0	3.4	<b>3.8</b>	71.6	7.0	17.5	<b>96.2</b>	<b>100</b>	
Danemark	15-19	c	1.4	3.5	39.1	<b>91.2</b>	7.3	0.6	0.9	<b>8.8</b>	<b>100</b>	
	20-24	c	5.0	3.4	20.9	<b>61.8</b>	29.7	5.0	3.5	<b>38.2</b>	<b>100</b>	
	25-29	c	14.5	2.5	13.1	<b>45.4</b>	45.2	4.8	4.5	<b>54.6</b>	<b>100</b>	
Finlande	15-19	a	0.8	5.3	74.5	<b>90.3</b>	4.4	1.8	3.5	<b>9.7</b>	<b>100</b>	
	20-24	a	4.5	5.5	30.9	<b>59.6</b>	27.0	6.8	6.6	<b>40.4</b>	<b>100</b>	
	25-29	a	12.6	2.9	9.5	<b>39.9</b>	46.3	5.6	8.3	<b>60.1</b>	<b>100</b>	
France	15-19	5.9	1.6	0.6	83.4	<b>91.5</b>	3.2	3.1	2.2	<b>8.5</b>	<b>100</b>	
	20-24	3.7	6.9	1.2	33.4	<b>45.2</b>	37.2	11.2	6.3	<b>54.8</b>	<b>100</b>	
	25-29	0.6	7.7	0.9	4.0	<b>13.2</b>	66.7	10.4	9.7	<b>86.8</b>	<b>100</b>	
Allemagne	15-19	18.5	3.5	1.0	70.4	<b>93.4</b>	3.0	1.9	1.7	<b>6.6</b>	<b>100</b>	
	20-24	14.1	5.8	0.5	23.6	<b>44.0</b>	38.5	9.6	7.9	<b>56.0</b>	<b>100</b>	
	25-29	2.0	5.6	0.4	9.7	<b>17.6</b>	62.8	8.9	10.7	<b>82.4</b>	<b>100</b>	
Grèce	15-19	1.4	0.1	0.7	82.3	<b>84.4</b>	6.4	4.4	4.8	<b>15.6</b>	<b>100</b>	
	20-24	2.6	0.7	1.6	31.7	<b>36.7</b>	41.0	14.7	7.7	<b>63.3</b>	<b>100</b>	
	25-29	1.8	1.2	0.7	3.3	<b>7.0</b>	68.0	12.9	12.1	<b>93.0</b>	<b>100</b>	
Hongrie	15-19	a	0.4	0.2	89.9	<b>90.4</b>	3.4	1.4	4.8	<b>9.6</b>	<b>100</b>	
	20-24	a	6.1	0.4	37.3	<b>43.8</b>	37.6	5.9	12.6	<b>56.2</b>	<b>100</b>	
	25-29	a	7.9	0.2	4.8	<b>12.9</b>	63.2	4.5	19.4	<b>87.1</b>	<b>100</b>	
Islande	15-19	c	0.7	0.0	a	<b>82.8</b>	14.6	1.1	1.5	<b>17.2</b>	<b>100</b>	
	20-24	c	4.9	0.3	a	<b>61.8</b>	32.1	2.2	3.9	<b>38.2</b>	<b>100</b>	
	25-29	c	10.5	0.0	a	<b>41.3</b>	52.8	1.3	4.6	<b>58.7</b>	<b>100</b>	
Irlande	15-19	11.8	0.2	0.4	68.2	<b>80.6</b>	10.9	2.3	6.2	<b>19.4</b>	<b>100</b>	
	20-24	12.7	1.5	0.5	19.9	<b>34.6</b>	53.2	4.5	7.7	<b>65.4</b>	<b>100</b>	
	25-29	4.7	3.7	0.2	3.6	<b>12.1</b>	73.5	3.9	10.5	<b>87.9</b>	<b>100</b>	
Italie	15-19	1.3	0.3	0.9	80.3	<b>82.7</b>	7.6	3.7	6.0	<b>17.3</b>	<b>100</b>	
	20-24	4.7	1.3	1.7	32.9	<b>40.7</b>	38.3	10.3	10.8	<b>59.3</b>	<b>100</b>	
	25-29	4.3	3.0	1.6	10.6	<b>19.6</b>	57.2	9.2	14.0	<b>80.4</b>	<b>100</b>	
Luxembourg	15-19	0.4	1.0	0.4	91.3	<b>93.2</b>	4.2	1.7	0.9	<b>6.8</b>	<b>100</b>	
	20-24	0.2	5.0	1.0	51.7	<b>57.9</b>	32.1	6.5	3.5	<b>42.1</b>	<b>100</b>	
	25-29	0.1	9.4	0.6	8.2	<b>18.3</b>	69.9	5.1	6.6	<b>81.7</b>	<b>100</b>	
Mexique	15-19	a	7.1	0.5	47.3	<b>54.9</b>	28.0	2.2	14.9	<b>45.1</b>	<b>100</b>	
	20-24	a	4.7	0.4	15.2	<b>20.3</b>	52.3	3.2	24.2	<b>79.7</b>	<b>100</b>	
	25-29	a	1.9	0.1	2.4	<b>4.4</b>	65.4	2.7	27.6	<b>95.6</b>	<b>100</b>	

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.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

Tableau C4.2a. (suite)  
**Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2004)**  
 Par groupe d'âge et statut professionnel

	Groupe d'âge	En formation					Hors formation				Total des jeunes en formation et hors formation	
		Jeunes inscrits dans des programmes emploi-études <sup>1</sup>	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas	15-19	3.0	41.4	5.2	39.5	<b>89.0</b>	7.6	1.4	1.9	<b>11.0</b>	<b>100</b>
		20-24	2.9	27.5	2.0	13.7	<b>46.1</b>	44.8	4.1	5.0	<b>53.9</b>	<b>100</b>
		25-29	0.9	11.4	0.9	3.5	<b>16.7</b>	71.9	3.8	7.6	<b>83.3</b>	<b>100</b>
	Norvège	15-19	a	27.6	6.2	50.2	<b>84.0</b>	12.5	c	c	<b>16.0</b>	<b>100</b>
		20-24	a	17.1	2.7	21.0	<b>40.8</b>	49.6	4.0	5.6	<b>59.2</b>	<b>100</b>
		25-29	a	6.2	c	8.6	<b>15.4</b>	72.0	4.8	7.8	<b>84.6</b>	<b>100</b>
	Pologne	15-19	a	3.0	0.5	93.0	<b>96.5</b>	0.9	1.5	1.1	<b>3.5</b>	<b>100</b>
		20-24	a	9.7	7.4	40.4	<b>57.5</b>	18.4	17.5	6.6	<b>42.5</b>	<b>100</b>
		25-29	a	8.3	1.8	5.5	<b>15.5</b>	53.7	19.6	11.2	<b>84.5</b>	<b>100</b>
	Portugal	15-19	a	1.4	c	72.6	<b>74.4</b>	15.2	4.2	6.2	<b>25.6</b>	<b>100</b>
		20-24	a	5.1	1.0	31.7	<b>37.8</b>	48.7	7.4	6.1	<b>62.2</b>	<b>100</b>
		25-29	a	5.3	0.6	5.4	<b>11.3</b>	74.7	6.7	7.3	<b>88.7</b>	<b>100</b>
	Rép. slovaque	15-19	15.9	0.1	0.3	71.5	<b>87.8</b>	4.3	5.8	2.0	<b>12.2</b>	<b>100</b>
		20-24	0.2	2.6	0.4	24.3	<b>27.5</b>	44.7	19.9	7.9	<b>72.5</b>	<b>100</b>
		25-29	0.0	1.8	0.1	2.5	<b>4.5</b>	66.6	15.8	13.1	<b>95.5</b>	<b>100</b>
Espagne	15-19	0.4	2.3	1.3	71.8	<b>75.9</b>	13.8	6.2	4.1	<b>24.1</b>	<b>100</b>	
	20-24	0.5	5.7	2.3	30.2	<b>38.7</b>	45.0	10.2	6.0	<b>61.3</b>	<b>100</b>	
	25-29	0.3	4.0	1.3	5.7	<b>11.3</b>	69.3	10.3	9.1	<b>88.7</b>	<b>100</b>	
Suède	15-19	a	14.3	4.8	67.7	<b>86.8</b>	7.2	2.6	3.4	<b>13.2</b>	<b>100</b>	
	20-24	a	11.8	1.9	28.6	<b>42.3</b>	44.1	7.7	6.0	<b>57.7</b>	<b>100</b>	
	25-29	a	8.7	1.4	10.8	<b>20.9</b>	68.6	6.7	3.8	<b>79.1</b>	<b>100</b>	
Suisse	15-19	33.2	8.9	1.5	41.4	<b>84.9</b>	7.9	2.5	4.7	<b>15.1</b>	<b>100</b>	
	20-24	10.6	11.4	1.1	14.1	<b>37.2</b>	51.8	5.2	5.8	<b>62.8</b>	<b>100</b>	
	25-29	1.2	9.7	0.4	4.2	<b>15.6</b>	72.3	5.1	7.0	<b>84.4</b>	<b>100</b>	
Turquie	15-19	a	1.8	0.3	41.4	<b>43.5</b>	21.2	4.4	30.9	<b>56.5</b>	<b>100</b>	
	20-24	a	2.3	0.8	9.9	<b>13.0</b>	39.1	10.6	37.2	<b>87.0</b>	<b>100</b>	
	25-29	a	1.6	0.3	1.2	<b>3.1</b>	54.0	8.4	34.5	<b>96.9</b>	<b>100</b>	
Royaume-Uni	15-19	3.5	24.9	3.8	36.9	<b>69.1</b>	20.7	5.1	5.2	<b>30.9</b>	<b>100</b>	
	20-24	2.1	11.3	1.0	22.0	<b>36.3</b>	49.6	4.5	9.5	<b>63.7</b>	<b>100</b>	
	25-29	0.8	8.4	0.4	3.6	<b>13.2</b>	69.9	3.7	13.2	<b>86.8</b>	<b>100</b>	
États-Unis	15-19	a	21.4	3.8	58.7	<b>83.9</b>	9.2	2.3	4.6	<b>16.1</b>	<b>100</b>	
	20-24	a	20.6	1.6	13.1	<b>35.2</b>	47.9	5.7	11.1	<b>64.8</b>	<b>100</b>	
	25-29	a	8.8	0.4	3.7	<b>13.0</b>	68.7	4.1	14.3	<b>87.0</b>	<b>100</b>	
Moyenne de l'OCDE	15-19	8.0	8.5	2.1	64.2	<b>82.8</b>	9.5	3.0	4.9	<b>17.2</b>	<b>100</b>	
	20-24	5.4	8.3	1.6	25.4	<b>40.7</b>	42.5	8.0	8.8	<b>59.3</b>	<b>100</b>	
	25-29	2.7	6.7	0.8	5.6	<b>15.8</b>	65.5	7.0	11.7	<b>84.2</b>	<b>100</b>	
Moyenne de l'UE-19	15-19	8.4	5.4	1.7	71.0	<b>86.4</b>	7.2	3.0	3.3	<b>13.6</b>	<b>100</b>	
	20-24	5.2	6.4	1.8	29.4	<b>42.7</b>	41.1	9.1	7.1	<b>57.3</b>	<b>100</b>	
	25-29	2.5	6.5	0.9	6.1	<b>15.9</b>	65.6	8.0	10.5	<b>84.1</b>	<b>100</b>	
Pays partenaire	Israël	15-19	a	4.0	0.9	64.0	<b>68.9</b>	5.6	1.5	24.0	<b>31.1</b>	<b>100</b>
		20-24	a	11.2	1.3	16.1	<b>28.6</b>	30.5	8.4	32.6	<b>71.4</b>	<b>100</b>
		25-29	a	13.0	1.3	6.6	<b>20.9</b>	53.9	7.1	18.1	<b>79.1</b>	<b>100</b>

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.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>



Tableau C4.3.  
**Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population (2004)**  
*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 <sup>1</sup>	20-24	25-29	20-24 <sup>1</sup>	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Australie	Hommes	4.1	14.2	8.8	4.6	3.3	4.2	3.7	2.0	4.3	5.7	4.5	4.8
	Femmes	3.0	7.3	5.4	5.0	2.9	4.5	2.5	1.5	3.7	3.6	3.4	3.6
	H+F	3.6	11.1	7.1	4.8	3.1	4.3	3.0	1.7	4.0	4.7	3.9	4.2
Autriche	Hommes	3.0	15.4	11.8	4.8	5.3	2.8	3.4	2.6	3.3	6.9	3.7	4.6
	Femmes	3.2	8.5	9.7	6.3	3.1	2.9	0.9	3.5	3.9	3.8	3.9	3.9
	H+F	3.1	12.0	10.6	5.7	4.2	2.8	1.8	3.1	3.6	5.3	3.8	4.3
Belgique	Hommes	0.9	21.1	19.2	7.2	9.3	7.0	6.5	7.0	2.3	11.2	9.7	7.8
	Femmes	0.5	18.3	18.1	2.7	9.8	12.2	5.1	2.2	1.1	10.3	8.7	6.7
	H+F	0.7	19.9	18.7	4.9	9.5	9.4	5.6	4.4	1.7	10.6	9.2	7.3
Canada	Hommes	3.8	16.5	14.7	5.6	8.7	8.8	6.3	6.4	4.4	9.2	8.4	7.4
	Femmes	1.8	8.9	8.0	4.3	4.1	5.4	2.8	3.8	2.6	4.1	4.6	3.8
	H+F	2.9	13.4	12.1	4.9	6.6	7.3	4.2	4.9	3.5	6.7	6.5	5.6
Rép. tchèque	Hommes	1.4	30.8	28.4	19.3	10.9	5.3	6.1	2.3	3.8	12.5	6.5	7.6
	Femmes	1.3	19.0	19.7	15.0	7.6	7.5	7.4	1.6	3.2	8.6	7.6	6.7
	H+F	1.4	25.3	23.8	17.1	9.3	6.4	6.9	1.9	3.5	10.6	7.0	7.1
Danemark	Hommes	c	5.4	14.0	5.9	5.3	1.1	8.0	3.3	0.3	5.3	3.3	2.9
	Femmes	0.9	6.8	6.7	0.0	4.2	4.4	c	9.9	0.8	4.6	6.4	4.1
	H+F	0.4	6.0	10.4	2.7	4.7	2.6	4.8	7.0	0.6	5.0	4.8	3.5
Finlande	Hommes	1.1	13.3	11.3	c	9.4	6.5	c	4.0	1.8	9.9	6.5	6.2
	Femmes	1.2	6.3	11.0	c	2.9	4.0	c	4.1	1.8	3.7	4.6	3.4
	H+F	1.2	10.5	11.2	c	6.0	5.4	c	4.1	1.8	6.8	5.6	4.8
France	Hommes	3.0	23.9	16.3	5.5	10.5	11.1	7.2	7.4	3.5	12.3	10.7	8.6
	Femmes	1.7	23.3	14.8	3.9	9.0	11.4	5.4	7.0	2.2	10.1	10.0	7.3
	H+F	2.4	23.7	15.6	4.7	9.8	11.3	6.2	7.2	2.9	11.2	10.4	7.9
Allemagne	Hommes	1.6	15.6	22.9	13.3	11.7	9.6	6.2	4.9	2.0	12.5	10.8	8.3
	Femmes	1.5	9.3	13.0	5.4	5.9	6.1	5.4	3.8	1.7	6.7	6.8	5.0
	H+F	1.5	12.6	17.8	8.8	8.8	8.0	5.7	4.3	1.8	9.6	8.8	6.7
Grèce	Hommes	2.3	15.4	11.2	6.0	10.6	9.9	13.9	13.9	3.2	11.8	10.9	9.0
	Femmes	2.3	18.7	12.7	14.1	15.9	16.9	24.0	13.2	5.5	17.5	15.0	13.1
	H+F	2.3	16.7	11.8	10.2	13.4	13.4	20.6	13.5	4.4	14.7	12.9	11.0
Hongrie	Hommes	1.4	14.6	10.6	5.8	5.7	5.1	0.3	0.3	2.0	7.3	5.4	5.0
	Femmes	0.3	6.0	6.2	2.9	4.2	3.7	0.5	0.2	0.8	4.5	3.5	3.0
	H+F	0.9	10.7	8.5	4.3	5.0	4.4	0.4	0.2	1.4	5.9	4.5	4.0
Islande	Hommes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1.9
	Femmes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1.3
	H+F	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1.6
Irlande	Hommes	2.3	13.5	12.1	4.4	3.2	3.8	3.7	2.4	2.8	5.1	5.0	4.4
	Femmes	1.2	10.2	5.2	3.2	2.5	2.2	4.4	2.3	1.8	3.9	2.6	2.8
	H+F	1.8	12.2	9.4	3.8	2.8	3.0	4.1	2.3	2.3	4.5	3.8	3.6
Italie	Hommes	3.3	15.4	11.3	5.9	7.7	7.3	11.7	11.5	3.6	10.2	9.1	7.9
	Femmes	2.9	17.4	12.7	8.6	8.2	7.1	13.4	11.1	3.8	10.4	9.2	8.1
	H+F	3.1	16.2	11.9	7.4	8.0	7.2	12.9	11.3	3.7	10.3	9.2	8.0
Luxembourg	Hommes	0.7	8.0	8.9	2.0	4.7	5.5	5.3	4.4	1.3	5.0	5.5	3.9
	Femmes	1.1	13.9	6.8	3.3	7.4	4.7	8.7	4.2	2.2	8.1	4.8	5.0
	H+F	0.9	11.4	7.7	2.7	6.0	5.2	7.2	4.3	1.7	6.5	5.1	4.4
Mexique	Hommes	2.6	3.6	2.8	7.3	2.9	5.1	3.1	4.5	2.7	3.5	3.2	3.1
	Femmes	1.5	2.4	1.4	5.5	6.4	4.3	3.8	4.3	1.6	2.9	2.2	2.2
	H+F	2.1	3.0	2.1	6.1	5.4	4.5	3.4	4.4	2.2	3.2	2.7	2.7

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

Tableau C4.3 (suite).  
**Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population (2004)**  
 Selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe

		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 <sup>1</sup>	20-24	25-29	20-24 <sup>1</sup>	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29	
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas	Hommes	1.5	8.1	6.2	2.0	3.3	3.4	3.9	3.2	1.6	4.8	3.9	3.4
		Femmes	1.2	6.4	6.1	1.1	2.2	3.5	4.0	2.5	1.2	3.4	3.6	2.7
		H+F	1.4	7.4	6.2	1.5	2.7	3.5	3.9	2.8	1.4	4.1	3.8	3.1
	Norvège	Hommes	3.0	13.2	11.1	1.5	4.4	6.6	1.9	3.1	1.9	4.7	5.7	4.2
		Femmes	2.1	5.9	8.7	0.8	3.6	4.7	0.9	2.5	1.1	3.2	3.8	2.8
		H+F	2.6	10.9	10.2	1.1	4.0	5.8	1.2	2.8	1.5	4.0	4.8	3.5
	Pologne	Hommes	0.8	29.1	35.3	9.8	19.3	21.4	0.2	1.8	0.9	10.1	10.4	7.4
		Femmes	0.3	20.0	28.1	6.0	14.9	20.3	0.3	3.0	0.5	7.3	9.2	5.9
		H+F	0.6	25.5	32.3	8.0	17.1	20.9	0.2	2.4	0.7	8.7	9.8	6.7
	Rép. slovaque	Hommes	3.3	c	c	c	c	c	6.4	10.1	8.5	23.7	17.2	17.0
		Femmes	2.4	c	c	c	c	c	18.4	7.2	5.5	16.4	14.1	12.6
		H+F	2.9	c	c	c	c	c	13.9	8.5	7.0	20.1	15.7	14.8
Espagne	Hommes	3.4	6.7	4.7	1.9	2.7	4.2	1.2	1.5	2.1	3.2	2.8	2.8	
	Femmes	3.4	8.3	7.0	1.6	2.8	5.8	1.7	2.2	2.0	3.4	3.8	3.2	
	H+F	3.4	7.3	5.7	1.7	2.8	5.0	1.5	1.9	2.0	3.3	3.3	3.0	
Sweden <sup>2</sup>	Hommes	1.5	12.2	12.9	c	9.7	7.1	3.4	5.2	3.8	8.8	6.9	6.8	
	Femmes	1.3	11.6	12.8	c	6.5	6.9	2.0	4.4	2.4	5.9	6.1	5.1	
	H+F	1.4	11.9	12.9	c	8.2	7.0	2.6	4.7	3.1	7.4	6.5	6.0	
Suisse	Hommes	m	m	m	m	5.3	4.8	m	3.0	2.9	6.0	4.6	4.2	
	Femmes	m	m	m	m	5.0	5.2	m	4.0	m	6.6	5.7	4.5	
	H+F	6.1	19.2	12.5	m	5.1	5.0	m	3.4	2.5	6.3	5.1	4.3	
Turquie	Hommes	5.2	14.9	11.4	8.4	13.0	12.1	29.0	15.2	6.0	15.1	12.1	10.9	
	Femmes	1.4	2.2	1.8	7.4	9.6	7.3	30.7	13.9	2.7	6.6	4.2	4.5	
	H+F	3.4	7.5	6.4	8.0	11.5	10.3	29.9	14.6	4.4	10.7	8.4	7.8	
Royaume-Uni	Hommes	8.9	12.0	9.7	4.2	4.4	3.8	0.4	0.5	2.7	2.4	1.9	2.3	
	Femmes	4.4	9.7	5.5	2.6	3.1	2.4	0.2	0.2	1.6	1.7	1.1	1.5	
	H+F	6.8	10.7	7.4	3.4	3.7	3.1	0.3	0.4	2.2	2.1	1.5	1.9	
États-Unis	Hommes	1.6	12.0	5.8	6.1	5.5	5.4	3.5	2.9	2.6	6.2	4.6	4.5	
	Femmes	1.0	10.4	7.7	5.3	4.7	3.8	3.9	2.4	2.0	5.2	3.7	3.6	
	H+F	1.4	11.3	6.7	5.7	5.1	4.6	3.7	2.6	2.3	5.7	4.2	4.1	
Moyenne de l'OCDE	Hommes	2.7	14.6	13.1	6.3	7.4	6.7	5.9	4.9	3.0	8.5	6.9	6.0	
	Femmes	1.8	10.9	10.0	5.0	6.1	6.6	6.7	4.6	2.3	6.5	6.0	4.9	
	H+F	2.3	13.2	11.6	5.6	6.8	6.7	6.3	4.7	2.6	7.5	6.5	5.5	
Moyenne de l'UE-19	Hommes	2.4	15.3	14.5	6.5	7.9	6.8	5.2	4.8	2.7	9.1	7.2	6.4	
	Femmes	1.7	12.6	11.5	5.1	6.5	7.2	6.4	4.6	2.3	7.2	6.7	5.6	
	H+F	2.2	14.1	13.0	5.8	7.2	7.0	5.8	4.7	2.5	8.1	7.0	6.0	
Pays partenaire	Israël	Hommes	5.1	14.9	8.6	1.3	9.0	9.1	1.1	4.4	1.7	7.9	6.8	5.3
		Femmes	3.9	14.0	6.8	1.3	13.5	11.0	2.4	5.4	1.4	8.9	7.5	5.8
		H+F	4.6	14.6	7.9	1.3	10.9	10.0	1.9	4.9	1.5	8.4	7.1	5.6

1. La différence entre les pays dans ces colonnes est en partie due à l'âge moyen d'obtention du diplôme, qui peut varier selon les pays. Par exemple, dans certains pays, une proportion moindre des 15-19 ans obtient un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire simplement parce que l'obtention de ce diplôme intervient généralement à 19 ans. Par conséquent, dans les pourcentages indiqués dans ces colonnes, le dénominateur sera plus faible pour les pays où l'obtention du diplôme survient plus tôt.

2. les individus âgés de 15 ans ne sont pas inclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

Tableau C4.4a.  
Variation du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2004)  
Selon le groupe d'âge et le statut professionnel

	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			
		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		
		Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	
Pays membres de l'OCDE	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
		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
		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
	Autriche	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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
		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
		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
Canada	15-19	82.9	9.5	7.6	83.0	9.6	7.5	82.3	10.4	7.3	82.1	10.7	7.2	
	20-24	36.2	46.4	17.4	39.0	44.5	16.5	39.0	46.4	14.6	37.9	47.8	14.3	
	25-29	12.1	67.0	20.9	12.6	69.2	18.2	12.3	70.5	17.2	12.4	71.5	16.2	
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	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	
Finlande	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
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	
	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	
	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	
Allemagne	15-19	m	m	m	91.6	5.0	3.4	89.4	6.1	4.5	87.4	6.8	5.7	
	20-24	m	m	m	36.3	48.8	15.0	34.2	49.1	16.7	34.1	49.0	16.9	
	25-29	m	m	m	13.9	68.4	17.7	13.6	68.2	18.2	12.7	69.8	17.5	
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	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	
Irlande	15-19	m	m	m	m	m	m	79.4	15.4	5.2	80.0	15.6	4.4	
	20-24	m	m	m	m	m	m	24.6	64.6	10.8	26.7	63.6	9.7	
	25-29	m	m	m	m	m	m	3.1	82.4	14.5	3.3	83.4	13.3	
Italie	15-19	m	m	m	75.4	9.5	15.2	76.9	8.3	14.8	77.1	9.8	13.1	
	20-24	m	m	m	35.8	34.1	30.1	35.6	34.5	29.9	36.0	36.5	27.5	
	25-29	m	m	m	16.5	54.1	29.4	17.7	53.4	28.9	17.0	56.1	26.9	
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	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	

Remarque : Certaines moyennes n'ont pas été calculées du fait du trop grand nombre de données manquantes. Rupture de série en 2004 pour l'Autriche liée à une modification de la méthodologie de l'enquête. Rupture de série pour la France due à une modification de la méthodologie : à partir de 2004, l'âge est calculé pour la semaine de référence, comme c'est le cas pour le nombre d'inscrits dans une formation.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

Tableau C4.4a. (suite-1)  
Variation du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2004)  
Selon le groupe d'âge et le statut professionnel

	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			
		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		
		Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	
Pays membres de l'OCDE	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
		20-24	m	m	m	50.5	42.0	7.5	50.7	42.5	6.7	36.5	55.2	8.2
		25-29	m	m	m	24.4	64.9	10.7	25.0	65.2	9.8	5.0	83.0	12.1
	Norvège	15-19	m	m	m	92.1	6.0	1.9	91.9	6.4	1.7	92.4	5.9	1.7
		20-24	m	m	m	40.2	51.4	8.4	38.4	53.8	7.8	41.7	50.3	8.0
		25-29	m	m	m	14.4	76.1	9.6	17.2	74.4	8.3	17.5	72.1	10.4
	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
		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
		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
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	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	
Royaume-Uni	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77.0	15.0	8.0	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32.4	52.2	15.4	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13.3	70.3	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	
	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	
	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	
Moyenne de l'OCDE	15-19				80.2	11.2	8.6	80.4	11.3	8.4	80.5	11.2	8.3	
	20-24				35.2	46.9	18.0	35.6	46.9	17.5	35.4	47.7	16.9	
	25-29				12.8	67.1	20.1	13.1	67.5	19.4	12.5	68.5	19.0	
Moyenne de l'UE-19	15-19				83.7	8.5	7.8	83.5	8.7	7.7	83.6	9.0	7.3	
	20-24				36.7	45.2	18.1	37.3	44.9	17.9	36.5	46.4	17.1	
	25-29				12.8	66.5	20.7	12.8	67.1	20.1	11.7	69.1	19.3	
Pays partenaire	Israël	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Remarque : Certaines moyennes n'ont pas été calculées du fait du trop grand nombre de données manquantes. Rupture de série en 2004 pour l'Autriche liée à une modification de la méthodologie de l'enquête. Rupture de série pour la France due à une modification de la méthodologie : à partir de 2004, l'âge est calculé pour la semaine de référence, comme c'est le cas pour le nombre d'inscrits dans une formation.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

Tableau C4.4a. (suite-2)  
Variation du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2004)  
Selon le groupe d'âge et le statut professionnel

Pays membres de l'OCDE	Groupe d'âge	2001			2002			2003			2004		
		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation	
		Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi
Australie	15-19	79.5	13.0	7.6	79.7	13.3	7.0	79.6	13.6	6.8	78.4	14.1	7.5
	20-24	36.5	49.6	13.9	38.7	48.1	13.2	39.7	47.0	13.3	39.0	48.7	12.3
	25-29	15.8	67.0	17.2	16.5	65.7	17.8	17.7	64.7	17.6	17.7	65.0	17.3
Autriche	15-19	m	m	m	81.5	12.1	6.3	83.6	10.7	5.6	83.3	9.3	7.3
	20-24	m	m	m	29.4	58.9	11.7	30.3	59.3	10.4	30.3	56.8	12.9
	25-29	m	m	m	10.3	77.3	12.4	12.5	75.2	12.3	13.0	72.6	14.4
Belgique	15-19	89.7	4.1	6.2	89.6	3.6	6.8	89.1	3.8	7.1	92.1	3.1	4.9
	20-24	44.2	42.8	13.0	38.2	44.4	17.4	39.9	43.0	17.1	38.8	44.4	16.9
	25-29	15.0	69.5	15.5	5.8	77.0	17.2	8.9	72.8	18.3	6.0	74.3	19.7
Canada	15-19	83.0	10.7	6.3	82.2	11.2	6.6	81.9	11.3	6.9	81.0	11.5	7.5
	20-24	38.7	46.9	14.3	38.8	47.2	14.0	39.0	48.0	12.9	40.2	46.7	13.0
	25-29	13.2	71.3	15.6	14.5	69.0	16.5	14.4	70.4	15.3	13.5	71.0	15.5
Rép. tchèque	15-19	87.0	6.2	6.8	88.3	5.7	6.0	89.0	5.2	5.8	90.0	4.4	5.7
	20-24	23.1	58.9	18.1	25.7	56.2	18.1	28.7	53.3	18.0	32.3	49.2	18.5
	25-29	3.0	72.1	25.0	2.9	73.3	23.8	3.0	73.0	24.1	3.8	71.6	24.5
Danemark	15-19	86.8	9.4	3.8	88.7	8.9	2.4	89.8	7.3	3.0	91.2	7.3	1.5
	20-24	55.3	38.1	6.6	55.3	37.4	7.3	57.7	34.1	8.2	61.8	29.7	8.5
	25-29	32.4	60.0	7.6	35.0	58.3	6.7	40.2	50.3	9.6	45.4	45.2	9.3
Finlande	15-19	m	m	m	m	m	m	84.8	5.5	9.8	90.3	4.4	5.3
	20-24	m	m	m	m	m	m	51.3	32.2	16.5	59.6	27.0	13.4
	25-29	m	m	m	m	m	m	27.1	58.5	14.5	39.9	46.3	13.9
France	15-19	94.9	1.7	3.4	94.6	1.9	3.4	m	m	m	91.5	3.2	5.4
	20-24	53.6	33.1	13.4	53.2	32.5	14.4	m	m	m	45.2	37.2	17.6
	25-29	11.4	70.3	18.3	11.7	70.1	18.2	m	m	m	13.2	66.7	20.0
Allemagne	15-19	88.5	6.4	5.1	90.1	5.2	4.7	91.2	4.1	4.7	93.4	3.0	3.6
	20-24	35.0	48.7	16.4	38.1	46.0	15.9	41.2	43.1	15.6	44.0	38.5	17.5
	25-29	13.5	68.5	18.0	16.3	66.3	17.4	17.9	63.7	18.4	17.6	62.8	19.6
Grèce	15-19	85.3	7.0	7.7	86.6	7.1	6.3	84.3	6.3	9.3	84.4	6.4	9.2
	20-24	35.3	40.8	24.0	35.6	41.9	22.5	38.6	39.9	21.4	36.7	41.0	22.3
	25-29	6.4	67.3	26.3	5.7	68.7	25.6	6.9	69.1	24.0	7.0	68.0	25.0
Hongrie	15-19	85.0	6.7	8.3	87.5	4.5	8.0	89.7	3.5	6.8	90.4	3.4	6.2
	20-24	35.0	45.1	20.0	36.9	42.6	20.5	40.5	39.6	19.9	43.8	37.6	18.6
	25-29	9.4	63.4	27.1	8.6	63.1	28.3	12.6	59.9	27.5	12.9	63.2	23.9
Islande	15-19	79.5	19.0	1.5	80.9	14.8	4.3	m	m	m	82.8	14.6	2.6
	20-24	50.3	45.6	4.1	53.8	40.1	6.2	m	m	m	61.8	32.1	6.1
	25-29	33.8	61.5	4.8	36.5	58.8	4.7	m	m	m	41.3	52.8	5.9
Irlande	15-19	80.3	15.5	4.1	81.6	13.6	4.8	81.4	13.4	5.2	80.6	10.9	8.5
	20-24	28.3	62.4	9.3	29.0	60.2	10.8	30.3	58.3	11.3	34.6	53.2	12.2
	25-29	3.3	83.1	13.5	3.5	81.8	14.7	4.8	80.2	14.9	12.1	73.5	14.4
Italie	15-19	77.6	9.8	12.6	80.8	8.7	10.5	m	m	m	82.7	7.6	9.7
	20-24	37.0	36.9	26.1	38.2	37.5	24.3	m	m	m	40.7	38.3	21.1
	25-29	16.4	58.0	25.6	15.6	59.5	24.8	m	m	m	19.6	57.2	23.2
Luxembourg	15-19	91.2	7.0	1.8	91.3	5.7	3.0	92.2	5.6	2.2	93.2	4.2	2.6
	20-24	46.7	44.2	9.0	47.8	45.2	7.0	50.5	41.3	8.2	57.9	32.1	10.0
	25-29	11.6	75.9	12.5	13.9	74.5	11.6	13.0	77.1	9.9	18.3	69.9	11.8
Mexique	15-19	50.3	31.9	17.8	53.4	29.0	17.5	54.0	28.2	17.8	54.9	28.0	17.0
	20-24	19.1	53.8	27.1	20.8	52.6	26.6	19.8	52.6	27.6	20.3	52.3	27.4
	25-29	4.1	64.9	31.0	4.6	64.8	30.6	4.2	64.8	31.0	4.4	65.4	30.2

Remarque : Certaines moyennes n'ont pas été calculées du fait du trop grand nombre de données manquantes. Rupture de série en 2004 pour l'Autriche liée à une modification de la méthodologie de l'enquête. Rupture de série pour la France due à une modification de la méthodologie : à partir de 2004, l'âge est calculé pour la semaine de référence, comme c'est le cas pour le nombre d'inscrits dans une formation.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>

Tableau C4.4a. (suite-3)  
**Variation du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2004)**  
 Selon le groupe d'âge et le statut professionnel

	Groupe d'âge	2001			2002			2003			2004			
		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		En formation	Hors formation		
		Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	Total	Actifs occupés	Sans emploi	
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas	15-19	79.6	16.3	4.2	80.7	14.7	4.6	m	m	m	89.0	7.6	3.3
		20-24	34.4	56.9	8.7	35.3	56.8	7.9	m	m	m	46.1	44.8	9.1
		25-29	6.4	82.3	11.3	6.2	80.9	12.9	m	m	m	16.7	71.9	11.4
	Norvège	15-19	85.8	11.1	3.0	85.3	11.5	3.2	86.9	10.4	2.7	84.0	12.5	3.5
		20-24	39.6	51.7	8.7	38.5	51.8	9.7	38.7	50.8	10.6	40.8	49.6	9.6
		25-29	13.9	75.9	10.2	14.2	75.0	10.7	15.4	71.9	12.7	15.4	72.0	12.6
	Pologne	15-19	91.8	2.4	5.8	95.9	1.0	3.1	95.6	1.1	3.3	96.5	0.9	2.6
		20-24	45.2	27.7	27.1	53.8	20.8	25.4	55.7	18.8	25.5	57.5	18.4	24.1
		25-29	11.4	59.9	28.7	14.9	53.3	31.8	17.3	52.4	30.2	15.5	53.7	30.8
	Portugal	15-19	72.8	19.8	7.4	72.4	20.3	7.3	74.8	16.4	8.8	74.4	15.2	10.4
		20-24	36.3	53.3	10.4	34.7	53.3	12.0	35.2	52.5	12.3	37.8	48.7	13.6
		25-29	11.2	77.3	11.6	10.7	77.1	12.2	11.7	73.7	14.6	11.3	74.7	14.0
	Rép. slovaque	15-19	67.3	6.3	26.4	78.6	5.8	15.6	82.2	5.2	12.6	87.8	4.3	7.9
		20-24	19.4	45.7	34.9	22.1	44.0	33.9	24.0	46.4	29.6	27.5	44.7	27.8
		25-29	2.3	65.0	32.7	2.9	66.6	30.5	2.6	68.3	29.1	4.5	66.6	28.9
	Espagne	15-19	81.4	11.6	6.9	81.9	11.0	7.2	82.6	10.1	7.3	75.9	13.8	10.4
		20-24	45.0	40.7	14.2	43.4	41.5	15.1	43.5	41.8	14.8	38.7	45.0	16.2
		25-29	17.0	63.1	19.8	16.1	64.2	19.8	15.4	65.0	19.5	11.3	69.3	19.4
	Suède	15-19	88.4	7.3	4.3	88.4	7.0	4.6	88.7	7.0	4.2	86.8	7.2	5.9
		20-24	41.2	48.2	10.6	41.7	47.0	11.2	42.3	46.0	11.8	42.3	44.1	13.7
		25-29	22.7	70.0	7.2	22.4	69.5	8.1	22.8	67.9	9.4	20.9	68.6	10.5
Suisse	15-19	85.7	7.5	6.8	86.2	8.0	5.8	83.6	8.4	8.0	84.9	7.9	7.2	
	20-24	39.3	52.3	8.4	38.0	52.3	9.7	35.8	51.5	12.7	37.2	51.8	11.0	
	25-29	13.5	75.1	11.4	12.7	74.7	12.6	12.2	73.6	14.2	15.6	72.3	12.1	
Turquie	15-19	41.0	26.7	32.3	42.2	24.8	32.9	45.9	21.3	32.8	43.5	21.2	35.3	
	20-24	12.7	43.1	44.2	14.1	40.6	45.3	15.8	36.5	47.8	13.0	39.1	47.8	
	25-29	2.6	57.1	40.2	3.0	56.2	40.7	3.7	53.2	43.1	3.1	54.0	42.8	
Royaume-Uni	15-19	76.1	15.7	8.2	75.3	16.2	8.6	76.3	14.3	9.4	68.8	20.9	10.3	
	20-24	33.5	51.7	14.8	31.0	53.7	15.3	32.6	52.1	15.3	34.9	51.3	13.8	
	25-29	13.3	70.6	16.0	13.3	70.7	16.0	15.0	68.7	16.3	12.2	71.3	16.5	
États-Unis	15-19	81.2	11.4	7.5	82.9	10.2	7.0	m	m	m	83.9	9.2	6.9	
	20-24	33.9	50.5	15.6	35.0	48.5	16.5	m	m	m	35.2	47.9	16.9	
	25-29	11.8	70.5	17.7	12.3	70.3	17.4	m	m	m	13.0	68.7	18.4	
Moyenne de l'OCDE	15-19	80.4	11.4	8.2	81.8	10.6	7.6	81.9	9.7	8.4	82.8	9.5	7.7	
	20-24	36.7	46.7	16.5	37.2	46.2	16.6	37.7	44.9	17.4	40.7	42.6	16.7	
	25-29	12.6	68.8	18.6	12.7	68.7	18.6	13.6	67.0	19.4	15.8	65.5	18.7	
Moyenne de l'UE-19	15-19	83.8	9.0	7.2	85.2	8.5	6.3	85.7	7.5	6.9	86.4	7.2	6.3	
	20-24	38.1	45.6	16.3	38.3	45.5	16.2	40.1	43.8	16.1	42.6	41.2	16.2	
	25-29	12.2	69.2	18.6	12.0	69.6	18.4	14.5	67.2	18.3	15.9	65.7	18.5	
Pays partenaire	Israël	15-19	m	m	m	69.4	6.0	24.6	69.0	5.7	25.2	68.9	5.6	25.6
		20-24	m	m	m	26.8	31.7	41.6	28.1	27.7	44.2	28.6	30.5	40.9
		25-29	m	m	m	19.1	52.2	28.7	19.6	52.7	27.7	20.9	53.9	25.3

Remarque : Certaines moyennes n'ont pas été calculées du fait du trop grand nombre de données manquantes. Rupture de série en 2004 pour l'Autriche liée à une modification de la méthodologie de l'enquête. Rupture de série pour la France due à une modification de la méthodologie : à partir de 2004, l'âge est calculé pour la semaine de référence, comme c'est le cas pour le nombre d'inscrits dans une formation.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/170685753333>



## L'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

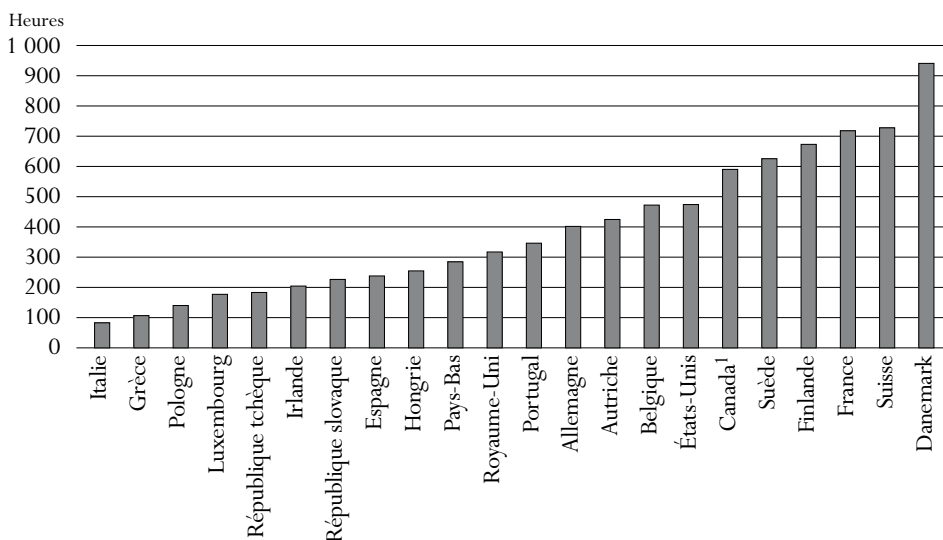
Cet indicateur étudie la participation des adultes à des activités de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel. Cette année, il présente une nouvelle estimation, à savoir l'espérance de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel chez les adultes de 25 à 64 ans. Il s'agit du temps qu'un individu fictif consacrerait à ce type d'activités pendant sa carrière professionnelle (d'une durée type de 40 ans), à supposer que les possibilités d'apprentissage actuellement offertes aux adultes restent inchangées pendant cette période.

### Points clés

#### Graphique C5.1. Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi (2003)

*Ce graphique montre l'espérance de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel pendant la durée type d'une carrière professionnelle dans les différents pays (en heures).*

Le nombre d'heures de formation liée à l'emploi que les individus peuvent s'attendre à suivre en dehors du cadre institutionnel pendant une carrière professionnelle type varie énormément d'un pays à l'autre.



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre estimé d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi.  
Source : OCDE, Tableau C5.1a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/435426871230>



### Autres faits marquants

- Les adultes sont plus susceptibles de participer à des activités de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel s'ils sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, post-secondaires non tertiaires ou tertiaires que si leur niveau de formation est inférieur.
- L'espérance de formation liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel pendant une carrière professionnelle type varie énormément d'un pays à l'autre. Chez les titulaires d'un diplôme tertiaire, l'espérance de formation va de moins de 350 heures en Grèce, en Italie et aux Pays-Bas à plus de 1 000 heures au Danemark, en Finlande, en France et en Suisse.
- Dans tous les pays sauf six – la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, les Pays-Bas et le Portugal –, les hommes peuvent s'attendre à suivre plus d'heures de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel que les femmes.

## Contexte

Avec le progrès technologique, la mondialisation et la réforme des modalités organisationnelles, le vieillissement de la population et la demande de plus en plus forte de compétences sur le marché du travail dans les pays de l'OCDE sont autant de raisons majeures qui expliquent pourquoi l'apprentissage tout au long de la vie est devenu une priorité politique. De nombreux observateurs estiment également que l'évolution du mode d'organisation de l'entreprise induit l'orientation de la demande vers de nouveaux types de compétence, ce qui accentue encore l'importance de la formation continue.

## Observations et explications

### Variation des taux de participation selon les pays

Le taux de participation à des activités de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel varie sensiblement d'un pays à l'autre. Quatre pays de l'OCDE, à savoir le Danemark, les États-Unis, la Finlande et la Suède, caracolent en tête du classement : plus de 35 % des individus âgés de 25 à 64 ans ont participé à une activité de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel au cours des 12 mois considérés. Au bas du classement se trouvent l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas, la Pologne et le Portugal, où le taux de participation est inférieur à 10 %. Entre ces deux extrêmes, le taux de participation varie énormément : il est de l'ordre 11 % en Irlande et en République tchèque mais il atteint plus du double au Canada et au Royaume-Uni (voir le tableau C5.1a).

### La formation entraîne la formation

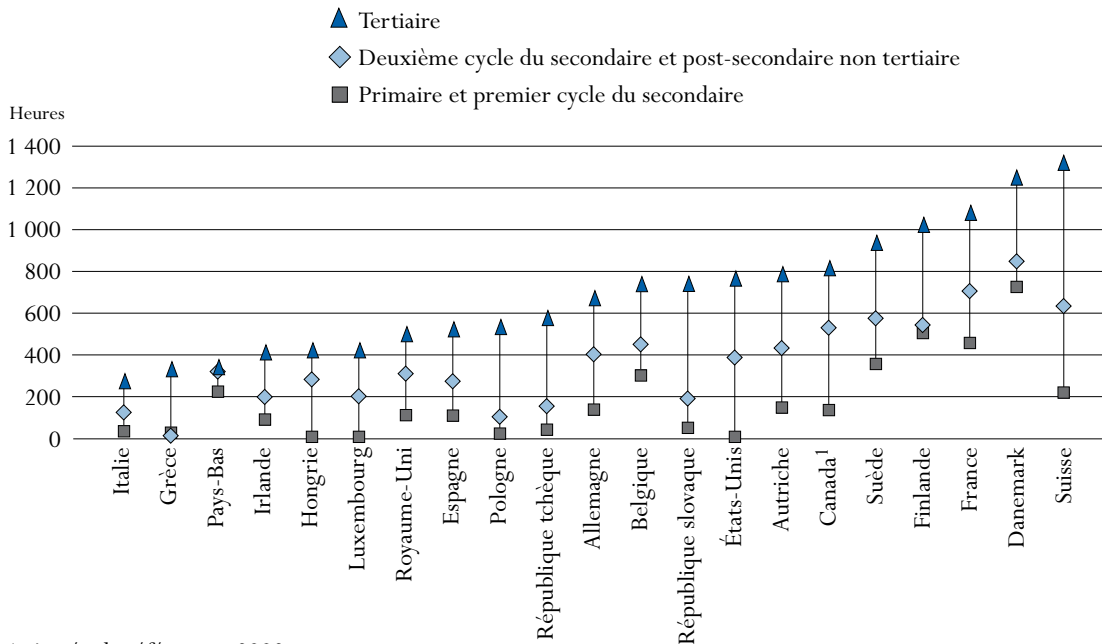
Outre cette forte variation des taux de participation, il est frappant de constater que chez les adultes, la pratique de la formation continue s'intensifie avec le niveau de formation initial (voir le tableau C5.1a). Les taux de participation varient sensiblement selon le niveau de formation initial des individus dans tous les pays. En d'autres termes, l'accès des adultes à la formation continue reste inégal dans tous les pays. Le taux de participation à des activités de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel est plus élevé chez les titulaires d'un diplôme tertiaire que chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. L'écart s'établit à 14 points de pourcentage selon la moyenne calculée sur la base des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. De même, le taux de participation est plus élevé chez les titulaires d'un diplôme secondaire ou post-secondaire non tertiaire que chez les individus qui ont un niveau de formation inférieur : l'écart est de 10 points de pourcentage en moyenne. Il serait utile d'en connaître 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 parmi les moins qualifiés.

### Espérance de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel

Comme le montre le graphique C5.2, le nombre d'heures que des individus possédant différents niveaux de formation peuvent s'attendre à consacrer à la formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel tout au long de leur carrière varie énormément. Chez les titulaires d'un diplôme tertiaire, l'espérance de formation continue va de moins de 350 heures en Grèce, en Italie et aux Pays-Bas à plus de 1 000 heures au Danemark, en Finlande, en France et en Suisse. Dans quelques pays (Danemark, Finlande, France), les individus dont le niveau

### Graphique C5.2. Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation (2003)

Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi pour la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation



1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre estimé d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi chez les personnes ayant une formation de niveau tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C5.1a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

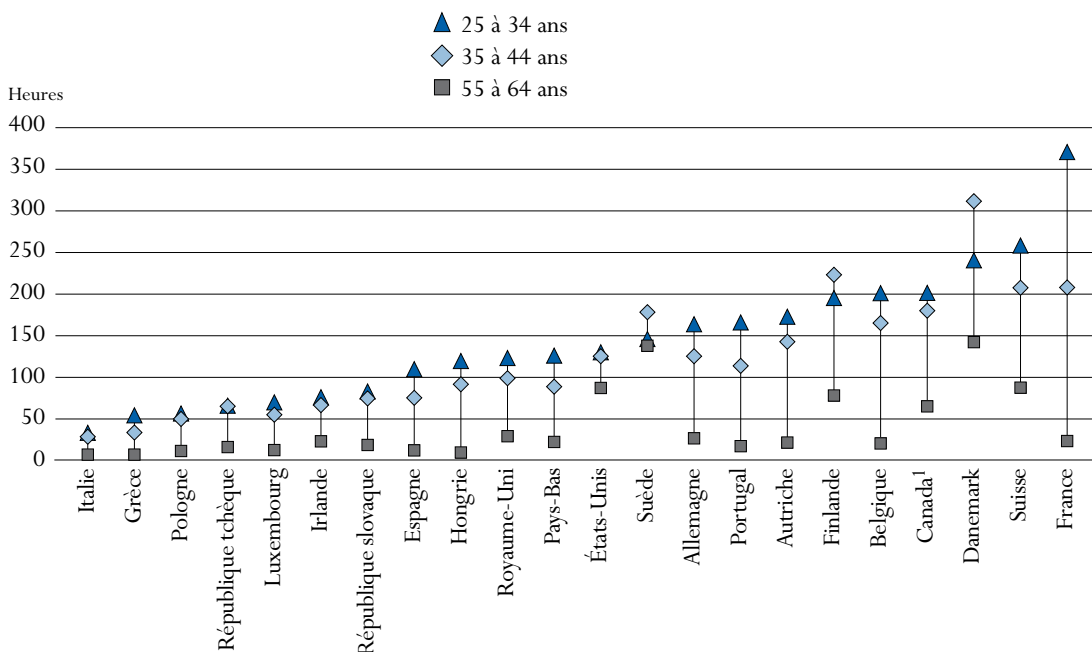
StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/435426871230>

de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire peuvent s'attendre à consacrer à la formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel un nombre d'heures significativement plus élevé que les titulaires d'un diplôme tertiaire dans d'autres pays.

Il est intéressant d'analyser ces chiffres à la lumière du temps de travail annuel moyen. Ainsi, en Suisse, le pays de l'OCDE en tête du classement (voir le tableau C5.1a), les titulaires d'un diplôme tertiaire peuvent s'attendre à suivre plus de 1 300 heures de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel pendant leur carrière professionnelle. En d'autres termes, ces individus consacreront l'équivalent de plus de 83 % d'une année de travail, en moyenne, à la formation continue pendant leur carrière professionnelle. Tous niveaux de formation confondus, l'espérance de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel pendant la carrière professionnelle représente moins de 10 % du temps de travail annuel moyen en Grèce, en Italie, en Pologne et en République tchèque, mais plus de 40 % au Danemark, en France, en Suède et en Suisse.

#### Espérance de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel selon le sexe et l'âge

La pratique de la formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel diminue avec l'âge dans la plupart des pays, quoique dans des proportions variables (voir le graphique C5.3).

**Graphique C5.3. Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, par groupe d'âge (2003)**

1. Année de référence : 2002.

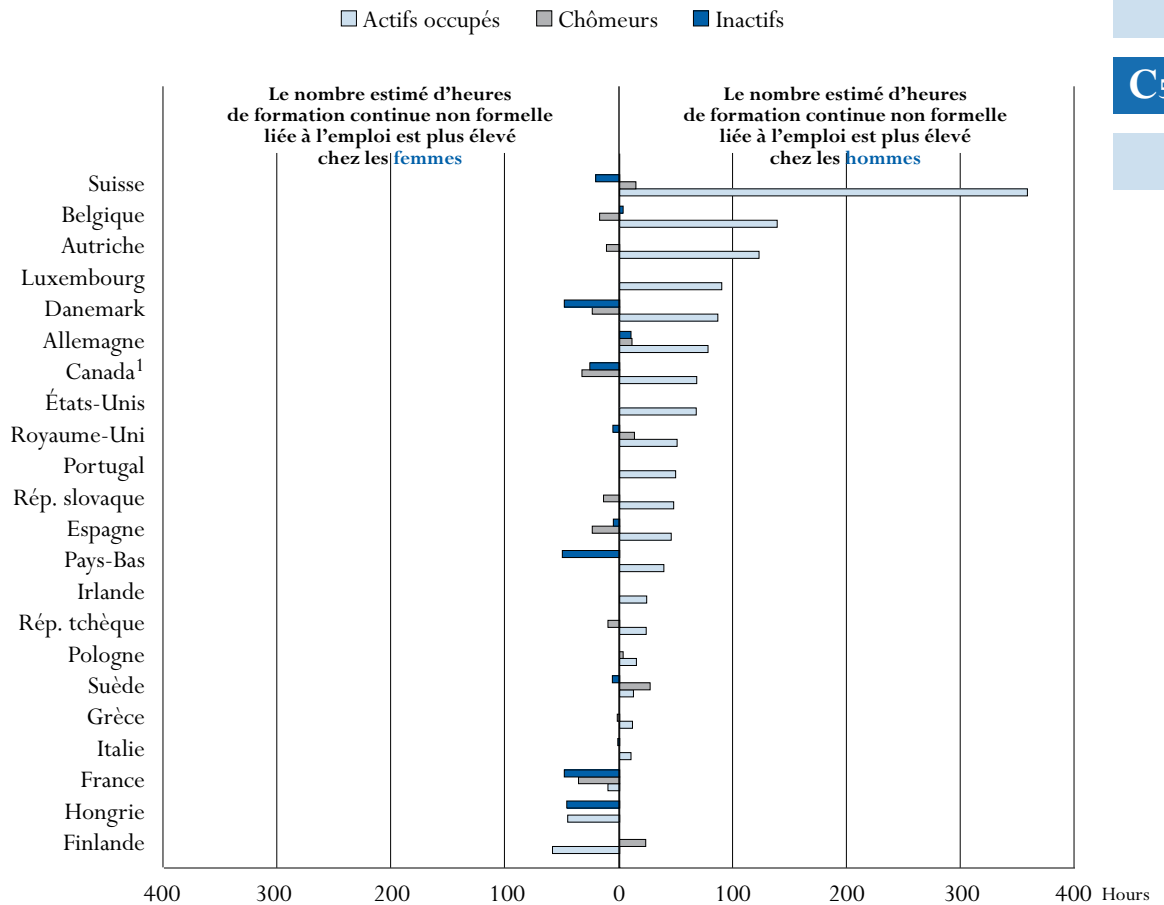
Les pays sont classés par ordre croissant du nombre estimé d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi pour la tranche d'âge des 25-34 ans.

Source : OCDE. Tableau C5.1b. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/435426871230>

L'espérance de formation continue est plus élevée chez les 35-44 ans que chez les 25-34 ans dans quatre pays seulement, à savoir au Danemark, en Finlande, en Suède et en République tchèque. Et un seul pays, en l'occurrence les États-Unis, enregistre une hausse de l'espérance de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel entre les 35-44 ans et les 45-54 ans. L'espérance de formation continue en dehors du cadre institutionnel est sensiblement moins élevée chez les plus âgés (de 55 à 64 ans) que chez les plus jeunes en Autriche, en Belgique, en Espagne, en France et en Hongrie. Dans ces pays, l'espérance de formation continue des plus âgés ne représente pas plus d'un quart de celle de la tranche d'âge qui les précède. 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 formations (sachant qu'il leur restera moins de temps pour rentabiliser leur investissement). Les tableaux C5.1b et C5.1c montrent la répartition du nombre d'heures de formation continue par tranche d'âge, ce qui donne une idée de l'intensité de la pratique de l'apprentissage tout au long de la vie dans chaque pays : plus le nombre d'heures de formation est uniforme entre les cohortes d'âge, plus l'apprentissage tout au long de la vie est fréquent (à cet égard, il y a lieu de tenir compte du nombre absolu d'heures de formation et de sa répartition).

Le Canada, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la Suède et la Suisse se distinguent des autres pays par une espérance de formation continue en dehors du cadre institutionnel relativement forte dans tous les groupes d'âge. Le Danemark et la Suède se démarquent aussi de ce groupe de pays par le nombre élevé d'heures de formation continue chez les plus âgés (140 heures environ).

**Graphique C5.4. Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi pour la population active de 25 à 64 ans, selon le sexe (2003)**

1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les femmes et les hommes (actifs occupés) dans le nombre estimé d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi.

Source : OCDE. Tableau C5.1b. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqa2006](http://www.oecd.org/edu/eqa2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/435426871230>

Dans tous les pays sauf trois (la France, la Hongrie et la Finlande), l'espérance de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel est plus élevée chez les actifs occupés de sexe masculin que de sexe féminin (voir le graphique C5.4). Dans la catégorie des actifs occupés, les disparités les plus grandes entre les deux sexes s'observent en Suisse, où les hommes peuvent espérer suivre près de 360 heures de formation continue de plus que les femmes. Dans tous les pays sauf en Autriche, en Belgique et en Suisse, les écarts entre les deux sexes sont inférieurs à 100 heures (et sont favorables aux hommes).

La formation continue liée à l'emploi 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 responsables politiques de nombreux pays encouragent les adultes à se livrer davantage à des activités plus générales de formation

continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel. Toutefois, les actifs occupés sont de loin plus susceptibles que les chômeurs de participer à des activités de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel. Dans tous les pays, les actifs occupés affichent une espérance de formation continue liée à l'emploi significativement plus élevée que les chômeurs (voir le tableau C5.1b). Ce phénomène s'explique essentiellement par le fait que les périodes de chômage que les individus traversent sont souvent nettement plus courtes que les périodes qu'ils passent à travailler. Toutefois, les chiffres de ces dernières années montrent que, dans tous les pays, les chômeurs consacrent nettement plus de temps à la formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel que les actifs occupés (voir le tableau C6.3 dans l'édition de 2005 de *Regards sur l'éducation*, OCDE 2005d).

### Définition et méthodologies

Les chiffres des pays non européens proviennent d'enquêtes nationales auprès des ménages (voir l'annexe 3 [www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)). Les chiffres des pays participant au Système statistique européen proviennent de la version de janvier 2006 du module *ad hoc* « Apprentissage tout au long de la vie 2003 » de l'Enquête européenne sur les forces de travail. Dans la plupart des pays européens, des données sur le nombre d'heures de formation continue liée à l'emploi sont disponibles pour les trois activités de formation les plus récentes. Les chiffres du Canada concernent jusqu'à cinq activités de formation continue liée à l'emploi par participant, et ceux des États-Unis, jusqu'à quatre activités de formation continue liée à l'emploi par participant.

Cet indicateur se concentre sur la formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel. Par *formation continue en dehors du cadre institutionnel*, on entend toutes les formations régulières et organisées qui ne peuvent être assimilées à l'enseignement institutionnel aux termes de la CITE et qui ne sont pas sanctionnées par un diplôme. 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 non scolarisés, à inculquer des savoir-faire professionnels et des compétences utiles dans la vie et ou à enrichir la culture générale. Ces programmes ne suivent pas nécessairement les niveaux d'enseignement institutionnels et peuvent être de durée variable. 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.

Le nombre d'heures de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel calculé selon le statut professionnel (voir le tableau C5.1c) est pondéré en fonction de la durée de la période pendant laquelle un individu fictif est « actif occupé », « chômeur » et « inactif ». Dans la plupart des pays, les données sur le statut professionnel portent sur une semaine de référence, alors que les données sur le nombre d'heures de formation continue portent sur une année (en l'occurrence les 12 mois précédant l'enquête), quel que soit le statut professionnel des individus pendant leur participation à des activités de formation continue.

Tableau C5.1a.

**Taux de participation à des activités de formation continue non formelle liée à l'emploi et estimation du nombre d'heures consacrées à celles-ci, selon le niveau de formation (2003)**
*Taux de participation à des activités de formation continue non formelle liée à l'emploi et nombre estimé d'heures consacré à celles-ci sur une période de quarante ans, pour la population âgée de 25 à 64 ans, selon le sexe et le niveau de formation*

		Taux de participation pendant un an				Estimation du nombre d'heures consacré entre 25 et 64 ans à des activités formation continue non formelle liée à l'emploi				Temps de travail annuel moyen (en heures)	Rapport entre le temps de travail et le nombre d'heures de formation par an
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus		
Autriche	H+F	5	19	37	19	140	420	767	422	1 550	27
	Hommes	7	20	34	21	157	468	722	470	m	m
	Femmes	4	17	40	17	131	366	834	374	m	m
Belgique	H+F	6	15	30	16	293	437	719	469	1 542	30
	Hommes	8	17	33	18	353	543	768	540	m	m
	Femmes	4	14	28	14	230	327	668	397	m	m
Canada <sup>1</sup>	H+F	6	20	35	25	128	517	796	586	1 740	34
	Hommes	8	22	35	25	126	486	863	590	m	m
	Femmes	5	19	36	25	c	549	738	582	m	m
Rép. tchèque	H+F	3	10	21	11	34	142	556	182	1 986	9
	Hommes	6	12	20	13	28	134	562	186	m	m
	Femmes	2	9	22	9	39	150	553	179	m	m
Danemark	H+F	22	36	54	39	719	836	1 230	934	1 475	63
	Hommes	25	36	54	39	726	884	1 197	946	m	m
	Femmes	20	36	54	39	722	780	1 260	922	m	m
Finlande	H+F	20	32	54	36	497	530	1 003	669	1 718	39
	Hommes	18	31	52	33	503	514	975	637	m	m
	Femmes	21	33	56	39	486	545	1 035	701	m	m
France	H+F	9	19	33	19	450	692	1 061	713	1 441	49
	Hommes	11	20	34	20	458	567	1 093	664	m	m
	Femmes	8	17	33	17	440	833	1 039	760	m	m
Allemagne	H+F	3	10	24	12	130	390	650	398	1 441	28
	Hommes	3	10	23	12	149	431	672	447	m	m
	Femmes	3	9	25	11	114	348	626	348	m	m
Grèce	H+F	n	3	11	4	c	c	312	106	1 936	5
	Hommes	1	3	11	4	c	c	316	106	m	m
	Femmes	n	3	11	3	c	c	c	106	m	m
Hongrie	H+F	1	4	9	4	c	270	402	253	m	m
	Hommes	2	3	8	4	c	177	384	192	m	m
	Femmes	1	5	10	5	c	370	422	312	m	m
Irlande	H+F	5	10	20	11	82	185	392	203	1 646	12
	Hommes	6	12	20	11	98	c	401	209	m	m
	Femmes	3	9	20	10	c	190	385	197	m	m
Italie	H+F	1	6	12	4	26	111	254	82	1 591	5
	Hommes	2	6	13	4	31	113	264	87	m	m
	Femmes	1	6	12	4	21	110	244	77	m	m
Luxembourg	H+F	3	12	27	12	c	189	402	176	1 592	11
	Hommes	4	13	29	13	c	212	436	207	m	m
	Femmes	2	11	26	10	c	c	c	c	m	m

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/435426871230>

Tableau C5.1a. (suite)

**Taux de participation à des activités de formation continue non formelle liée à l'emploi et estimation du nombre d'heures consacré à celles-ci, selon le niveau de formation (2003)**

Taux de participation à des activités de formation continue non formelle liée à l'emploi et nombre estimé d'heures consacré à celles-ci sur une période de quarante ans, pour la population âgée de 25 à 64 ans, selon le sexe et le niveau de formation

		Taux de participation pendant un an				Estimation du nombre d'heures consacré entre 25 et 64 ans à des activités formation continue non formelle liée à l'emploi				Temps de travail annuel moyen (en heures)	Rapport entre le temps de travail et le nombre d'heures de formation par an
		Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus		
Pays-Bas	H+F	5	11	13	9	216	308	322	283	1 354	21
	Hommes	6	11	12	10	227	292	298	277	m	m
	Femmes	4	10	14	9	211	328	357	289	m	m
Pologne	H+F	1	7	29	9	16	90	513	139	1 984	7
	Hommes	2	8	27	9	c	104	531	147	m	m
	Femmes	1	6	31	9	c	76	495	131	m	m
Portugal	H+F	4	15	27	7	232	c	c	343	1 678	20
	Hommes	4	17	27	8	159	c	c	316	m	m
	Femmes	3	14	27	7	302	c	c	367	m	m
Rép. slovaque	H+F	6	19	37	19	43	178	721	225	1 931	12
	Hommes	10	21	37	22	c	190	741	240	m	m
	Femmes	4	16	38	16	c	165	699	212	m	m
Espagne	H+F	3	7	14	6	102	261	503	237	1 800	13
	Hommes	4	9	14	7	116	265	503	247	m	m
	Femmes	2	6	14	6	87	257	506	226	m	m
Suède	H+F	24	37	57	40	350	562	917	622	1 563	40
	Hommes	24	36	56	39	368	617	932	641	m	m
	Femmes	23	38	58	42	324	502	911	603	m	m
Suisse	H+F	8	27	44	29	212	621	1 301	723	1 556	46
	Hommes	9	29	45	33	256	760	1 422	912	m	m
	Femmes	7	26	43	26	184	514	1 085	551	m	m
Royaume-Uni	H+F	7	26	46	27	103	297	480	315	1 672	19
	Hommes	8	26	45	28	131	323	494	344	m	m
	Femmes	7	27	48	26	81	272	471	287	m	m
États-Unis	H+F	12	32	56	37	c	374	746	471	1 822	26
	Hommes	c	32	58	37	c	c	790	499	m	m
	Femmes	c	34	58	39	c	351	704	446	m	m
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>H+F</i>	<i>7</i>	<i>17</i>	<i>31</i>	<i>18</i>	<i>210</i>	<i>371</i>	<i>669</i>	<i>389</i>	<i>1 668</i>	<i>25</i>
	<i>Hommes</i>	<i>8</i>	<i>18</i>	<i>31</i>	<i>19</i>	<i>243</i>	<i>393</i>	<i>684</i>	<i>405</i>	<i>m</i>	<i>m</i>
	<i>Femmes</i>	<i>6</i>	<i>17</i>	<i>32</i>	<i>17</i>	<i>241</i>	<i>370</i>	<i>686</i>	<i>384</i>	<i>m</i>	<i>m</i>

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/435426871230>



Tableau C5.1b.

**Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, tous niveaux de formation confondus, selon le sexe (2003)**
*Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le sexe, le groupe d'âge et le statut professionnel*

		Estimation du nombre d'heures consacré entre 25 et 64 ans à la formation continue non formelle liée à l'emploi							Total
		Groupe d'âge				Statut professionnel			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	
<b>Autriche</b>	H+F	169	141	92	20	373	20	29	422
	Hommes	187	154	101	28	434	13	n	470
	Femmes	150	127	83	14	312	25	26	374
<b>Belgique</b>	H+F	197	163	89	20	378	53	37	469
	Hommes	208	202	100	29	447	30	34	540
	Femmes	185	123	79	11	308	47	30	397
<b>Canada<sup>1</sup></b>	H+F	197	178	148	64	497	51	38	586
	Hommes	210	161	146	73	531	34	25	590
	Femmes	184	195	149	55	463	67	51	582
<b>Rép. tchèque</b>	H+F	62	63	42	15	170	8	4	182
	Hommes	65	61	39	21	182	2	n	186
	Femmes	59	65	45	11	158	12	7	179
<b>Danemark</b>	H+F	236	309	248	141	745	94	95	934
	Hommes	248	314	233	152	787	82	66	946
	Femmes	224	305	262	130	701	106	115	922
<b>Finlande</b>	H+F	191	221	180	77	528	85	55	669
	Hommes	199	200	167	72	499	93	n	637
	Femmes	182	243	193	83	557	70	68	701
<b>France</b>	H+F	366	206	118	23	493	102	117	713
	Hommes	355	181	105	23	488	83	93	664
	Femmes	377	230	131	22	499	119	141	760
<b>Allemagne</b>	H+F	159	123	91	26	263	92	44	398
	Hommes	188	134	93	32	301	97	50	447
	Femmes	129	111	89	19	223	86	39	348
<b>Grèce</b>	H+F	50	32	18	6	92	6	4	106
	Hommes	49	28	20	9	96	5	n	106
	Femmes	51	35	16	4	85	7	4	106
<b>Hongrie</b>	H+F	115	89	40	9	171	10	63	253
	Hommes	93	59	32	9	148	n	30	192
	Femmes	138	119	47	9	194	17	76	312
<b>Irlande</b>	H+F	72	64	44	22	181	n	11	203
	Hommes	71	68	45	25	194	n	n	209
	Femmes	73	61	44	19	170	n	9	197
<b>Italie</b>	H+F	29	26	20	6	73	3	4	82
	Hommes	30	28	21	8	78	3	3	87
	Femmes	28	25	19	5	68	3	5	77
<b>Luxembourg</b>	H+F	66	53	46	12	162	n	n	176
	Hommes	79	64	45	19	205	n	n	207
	Femmes	53	41	47	c	115	n	n	141
<b>Pays-Bas</b>	H+F	122	87	53	21	231	10	41	283
	Hommes	125	78	59	15	250	n	10	277
	Femmes	118	95	47	28	211	5	61	289
<b>Pologne</b>	H+F	52	48	29	10	127	9	2	139
	Hommes	57	47	29	15	135	10	n	147
	Femmes	47	48	29	7	120	7	n	131

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/435426871230>

Tableau C5.1b. (suite)

**Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, tous niveaux de formation confondus, selon le sexe (2003)**

Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le sexe, le groupe d'âge et le statut professionnel

		Estimation du nombre d'heures consacré entre 25 et 64 ans à la formation continue non formelle liée à l'emploi							
		Groupe d'âge				Statut professionnel			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total
<b>Portugal</b>	H+F	162	111	54	16	260	n	23	343
	Hommes	168	91	41	16	286	n	n	316
	Femmes	156	130	65	16	237	n	n	367
<b>Rép. slovaque</b>	H+F	79	72	56	18	207	13	n	225
	Hommes	81	75	57	28	232	2	n	240
	Femmes	77	70	55	10	184	16	n	212
<b>Espagne</b>	H+F	105	73	47	11	177	37	20	237
	Hommes	107	76	48	16	200	25	17	247
	Femmes	103	70	46	7	154	49	22	226
<b>Suède</b>	H+F	142	176	167	137	580	29	12	622
	Hommes	151	196	155	139	586	39	4	641
	Femmes	133	156	179	135	574	12	11	603
<b>Suisse</b>	H+F	254	205	177	87	637	47	39	723
	Hommes	328	262	203	119	825	50	24	912
	Femmes	187	152	153	58	467	36	44	551
<b>Royaume-Uni</b>	H+F	119	97	71	28	269	14	33	315
	Hommes	131	104	74	35	294	20	29	344
	Femmes	107	90	68	22	244	7	35	287
<b>États-Unis</b>	H+F	126	123	136	86	428	n	n	471
	Hommes	135	126	137	102	463	n	n	499
	Femmes	118	121	135	72	396	n	n	446
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	H+F	139	121	89	39	320	38	35	389
	Hommes	148	123	89	45	348	37	32	405
	Femmes	131	119	90	35	293	38	44	373

1. Année de référence : 2002.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/cag2006](http://www.oecd.org/edu/cag2006)).

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

 StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/435426871230>

Tableau C5.1c.

**Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation (2003)**  
*Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le groupe d'âge et le statut professionnel*

		Estimation du nombre d'heures consacré entre 25 et 64 ans à la formation continue non formelle liée à l'emploi							Total
		Groupe d'âge				Statut professionnel			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	
<i>Niveau de formation</i>	25-34	35-44	45-54	55-64	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	
<b>Autriche</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c	140
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	175	136	89	21	368	22	29	420
	Tertiaire (5/6)	241	250	212	64	714	c	c	767
<b>Belgique</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	293
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	151	171	95	21	340	57	41	437
	Tertiaire (5/6)	286	205	159	69	640	43	37	719
<b>Canada<sup>1</sup></b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Tertiaire (5/6)	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Rép. tchèque</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	34
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	47	45	38	12	129	9	4	142
	Tertiaire (5/6)	186	186	114	70	546	c	c	556
<b>Danemark</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	719
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	205	284	199	147	685	86	65	836
	Tertiaire (5/6)	282	379	362	207	1 011	116	103	1 230
<b>Finlande</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	497
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	147	175	146	62	389	102	39	530
	Tertiaire (5/6)	247	309	277	170	889	c	51	1 003
<b>France</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	450
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	324	227	123	18	470	106	116	692
	Tertiaire (5/6)	488	291	206	76	809	105	146	1 061
<b>Allemagne</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	54	39	32	5	46	59	24	130
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	162	120	87	22	230	109	52	390
	Tertiaire (5/6)	243	187	153	66	522	86	42	650
<b>Grèce</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	15
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	48	26	15	c	76	10	8	94
	Tertiaire (5/6)	98	91	79	45	285	15	c	312
<b>Hongrie</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	90
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	118	99	42	11	170	21	79	270
	Tertiaire (5/6)	176	120	81	25	337	c	49	402
<b>Irlande</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	82
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	60	56	43	27	161	c	c	185
	Tertiaire (5/6)	109	113	102	69	371	c	c	392
<b>Italie</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	26
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	27	34	32	17	102	5	3	111
	Tertiaire (5/6)	90	72	65	28	222	12	21	254
<b>Luxembourg</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	34
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	64	56	57	12	165	c	c	189
	Tertiaire (5/6)	128	126	98	50	396	c	c	402

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/435426871230>

Tableau C5.1c. (suite)

**Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation (2003)**  
*Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le groupe d'âge et le statut professionnel*

		Estimation du nombre d'heures consacré entre 25 et 64 ans à la formation continue non formelle liée à l'emploi							
		Groupe d'âge				Statut professionnel			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total
<i>Niveau de formation</i>									
<b>Pays-Bas</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	216
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	131	87	55	34	254	17	37	308
	Tertiaire (5/6)	130	103	67	22	294	c		322
<b>Pologne</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	16
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	32	32	20	6	78	10	c	90
	Tertiaire (5/6)	145	169	132	68	497	10	c	513
<b>Portugal</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	88	92	41	10	149	c	c	232
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	261	145	79	c	463	c	c	529
	Tertiaire (5/6)	336	226	169	c	764	c	c	835
<b>Rép. slovaque</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	43
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	61	58	44	15	159	15	c	178
	Tertiaire (5/6)	217	218	185	101	703	c	c	721
<b>Espagne</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	102
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	86	83	73	18	188	40	33	261
	Tertiaire (5/6)	180	151	129	43	409	62	32	503
<b>Suède</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	350
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	123	164	149	125	504	46	12	562
	Tertiaire (5/6)	183	249	244	241	889	18	10	917
<b>Suisse</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	212
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	214	175	164	68	552	35	34	621
	Tertiaire (5/6)	407	352	317	225	1 171	76	54	1 301
<b>Royaume-Uni</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	103
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	101	93	67	35	254	16	27	297
	Tertiaire (5/6)	161	140	117	62	442	10	27	480
<b>États-Unis</b>	Inférieur au 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	c
	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (3/4)	98	107	97	72	337	c	c	374
	Tertiaire (5/6)	190	186	223	148	695	c	c	746

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/435426871230>

Chapitre



# ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE



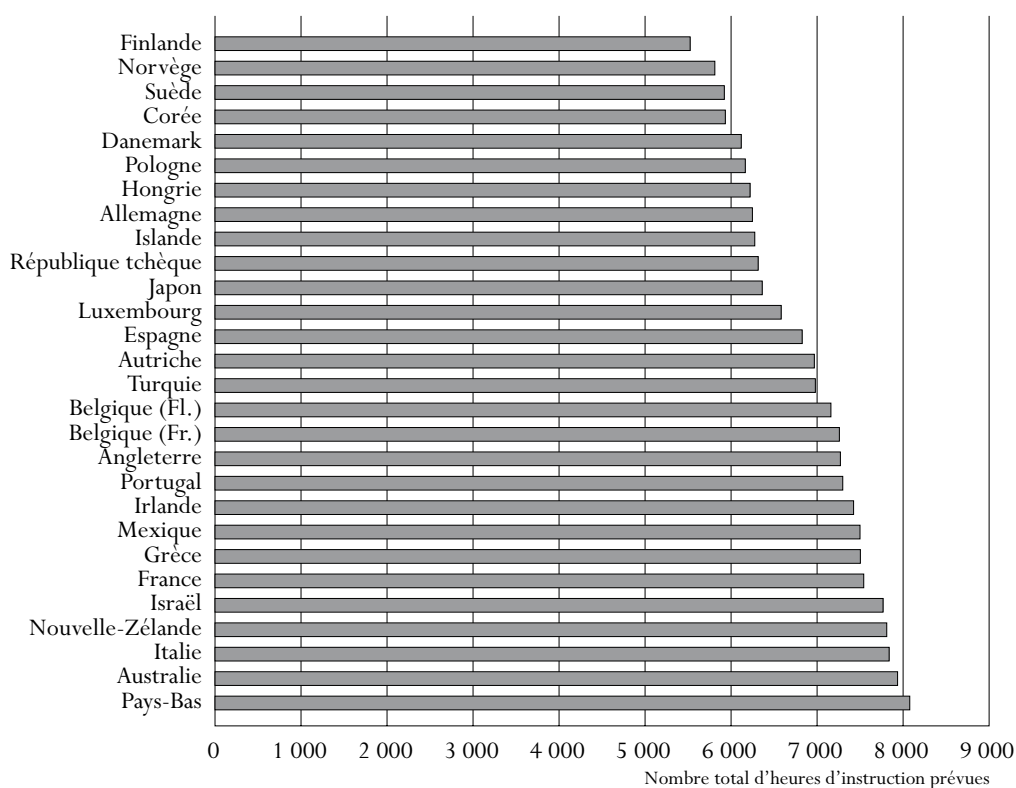
## TEMPS TOTAL D'INSTRUCTION PRÉVU DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Cet indicateur évalue le temps d'instruction prévu pour les élèves âgés de 7 à 15 ans et 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 prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2004)

En moyenne, il est prévu que les élèves des pays de l'OCDE suivent 6 848 heures de cours entre 7 et 14 ans, dont 1 570 heures entre 7 et 8 ans, 2 494 heures entre 9 et 11 ans et 2 785 heures entre 12 et 14 ans. Ce temps d'instruction prévu est en grande partie obligatoire.



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

Source : OCDE, Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/652315847622>

### Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 7 à 8 ans suivent en moyenne 758 heures de cours obligatoires par an et doivent théoriquement passer 785 heures en salle de classe. Les élèves âgés de 9 à 11 ans passent en classe près de 50 heures de plus par an. Quant à ceux âgés de 12 à 14 ans, ils passent près de 100 heures de plus en classe que les 9-11 ans.
- Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite, de mathématiques et de sciences absorbent près de 50 % du temps d'instruction obligatoire chez les élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 41 % chez les élèves âgés de 12 à 14 ans. La part du programme de cours obligatoire qui est consacrée à la lecture et à l'expression écrite chez les élèves de 9 à 11 ans varie énormément selon les pays : elle ne représente pas plus de 13 % en Australie et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël, mais dépasse 30 % en France, au Mexique et au Portugal.

## 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 le monde du travail, façonnent leur vie sociale et économique. Les pays se distinguent les uns des autres par leurs choix en matière d'enseignement, notamment par le temps total d'instruction prévu ou par le choix des matières obligatoires du programme. Ces choix reflètent les priorités et les préférences des pays concernant l'instruction des élèves en fonction de leur âge et traduisent l'importance générale accordée aux diverses matières.

D1

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. Les salaires des enseignants, les frais d'entretien des infrastructures scolaires et les coûts d'autres ressources éducatives sont les principaux postes de dépenses de l'éducation. Le temps pendant lequel ces ressources sont mises à la disposition des élèves (objet de cet indicateur) est donc un facteur important dans la répartition du budget

## Observations et explications

### Ce que montre cet indicateur

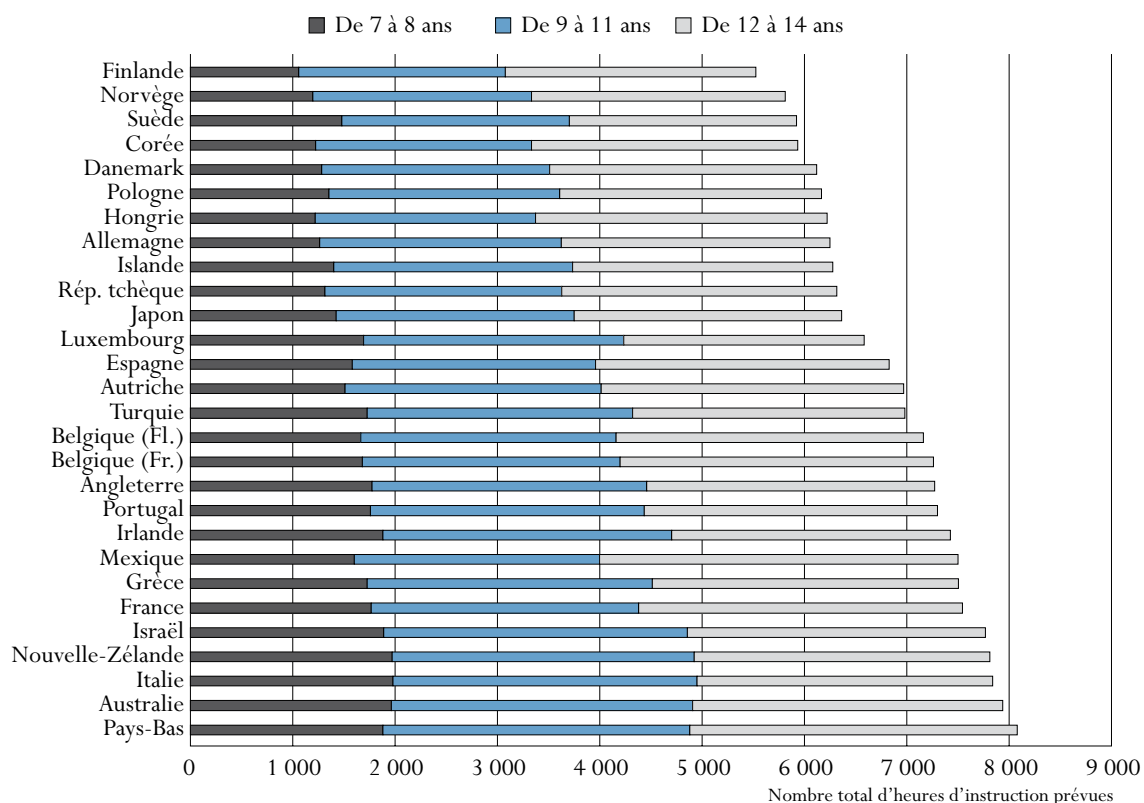
Le temps d'instruction prévu (le nombre d'heures de cours obligatoires et non obligatoires que les établissements sont tenus de proposer à leurs élèves dans le cadre scolaire institutionnel) est représentatif des ressources publiques investies dans l'éducation. Cet indicateur évalue le temps d'instruction 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. Toutefois, le temps passé en salle de classe ne représente qu'une partie du temps que les élèves consacrent à l'apprentissage. Cet indicateur ne tient pas compte des activités d'apprentissage en dehors du cadre scolaire. Il estime le nombre net d'heures de cours prévues dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 7 à 15 ans. À cet égard, les comparaisons internationales sont délicates, étant donné les politiques différenciées en matière de programmes de cours ; ces chiffres donnent néanmoins un aperçu du temps 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.

### Temps d'instruction prévu : 6 848 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 6 848 heures en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, il varie selon la réglementation officielle : de 5 523 heures en Finlande à plus de 8 000 heures aux Pays-Bas. Dans cette tranche d'âge, le temps d'instruction prévu est un indicateur probant de la charge de travail théorique des élèves, mais il ne peut être considéré comme le reflet exact 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 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



**Graphique D1.2. Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2004)**

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

Source : OCDE, Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/652315847622>

tous. Le tableau D1.1 montre la tranche d'âge pendant 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.

Parfois, dans un même pays, le temps d'instruction prévu varie beaucoup entre les régions ou entre les différents types d'établissement. 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 supplémentaires sont souvent prévues dans les plannings pour organiser des cours particuliers de soutien scolaire ou étoffer le programme de cours. Par ailleurs, des heures peuvent être perdues en raison d'une pénurie d'enseignants qualifiés pour remplacer les titulaires absents ou de l'absentéisme des élèves eux-mêmes.

Le temps consacré chaque année à l'instruction doit également être examiné en fonction de la durée de la scolarité obligatoire, période pendant laquelle les jeunes bénéficient d'un soutien public total en matière d'éducation et pendant laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée (voir l'indicateur C1). Par ailleurs, le temps d'instruction prévu ne permet pas de juger de la qualité de l'offre d'enseignement, ni de la quantité ou de la qualité des moyens matériels et humains mis en œuvre (pour des précisions sur les ressources humaines, consulter l'indicateur D2 qui évalue le nombre d'élèves par enseignant).

### **Temps d'instruction obligatoire : 6 624 heures en moyenne entre 7 et 14 ans**

Le temps total d'instruction obligatoire est une estimation du nombre d'heures de cours imposés aux élèves correspondant à la partie obligatoire du programme de base et aux matières à option obligatoires.

Dans la plupart des pays, le temps d'instruction prévu est égal au temps d'instruction obligatoire pour les élèves âgés de 7 à 8 ans et de 9 à 11 ans, mais c'est moins souvent le cas chez les élèves plus âgés. Le temps d'instruction prévu correspond au temps d'instruction obligatoire à tous les âges de 7 à 14 ans en Allemagne, en Corée, au Danemark, en Espagne, en Grèce, en Islande, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suède. Il en va de même pour les élèves de 15 ans dans ces pays, sauf en Grèce, au Japon et au Mexique.

Dans les pays de l'OCDE, le temps total d'instruction obligatoire en salle de classe est en moyenne de 758 heures par an pour les élèves de 7 à 8 ans, de 808 heures pour ceux de 9 à 11 ans et de 894 heures pour ceux de 12 à 14 ans. Pour les élèves de 15 ans, il représente en moyenne 910 heures par an dans le programme de cours typique que suivent la plupart des élèves de cet âge (voir le tableau D1.1).

### **Cours de lecture et d'expression écrite, de mathématiques et de sciences : en moyenne, au moins 41 % du temps d'instruction obligatoire**

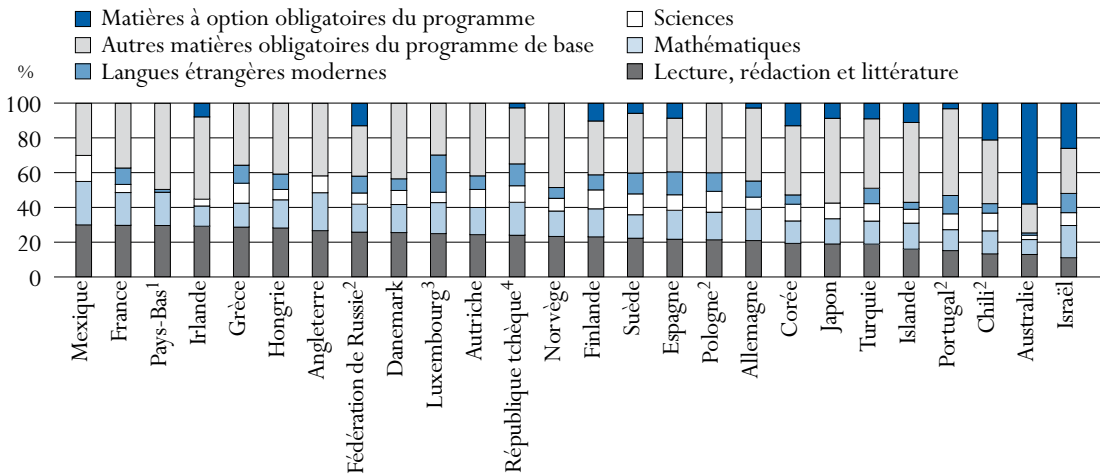
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 50 % du programme obligatoire des élèves âgés de 9 à 11 ans est consacré à trois matières fondamentales, à savoir la lecture et l'expression écrite (24 %), les mathématiques (16 %) et les sciences (9 %). Les langues étrangères modernes représentent en moyenne 8 % du programme obligatoire. Ces matières constituent avec les études sociales, les disciplines artistiques et l'éducation physique les sept domaines d'études inscrits dans les programmes de cours dispensés aux élèves de cette tranche d'âge dans tous les pays de l'OCDE. À ce niveau d'enseignement, les cours ne sont pas nécessairement organisés séparément dans chaque matière (voir le tableau D1.2a et le graphique D1.3a).

En moyenne, la lecture et l'expression écrite représentent la plus grande partie du programme des élèves de 9 à 11 ans. En comparaison avec les autres matières, c'est la part consacrée à ces matières qui varie le plus selon les pays. La lecture et l'expression écrite ne représentent pas plus de 13 % du temps d'instruction en Australie et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël, contre 30 % en France, au Mexique et aux Pays-Bas. La part du temps d'instruction obligatoire consacrée aux langues étrangères modernes varie aussi sensiblement : elle ne dépasse pas 1 % en Angleterre, en Australie, au Japon et au Mexique, mais atteint 21 % au Luxembourg.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 41 % du programme obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans est consacré à trois matières fondamentales, à savoir la lecture et l'expression écrite (16 %), les mathématiques (13 %) et les sciences (12 %). Dans cette tranche d'âge, les langues étrangères modernes (12 %) et les études sociales (12 %) représentent une part relativement importante du programme, et les disciplines artistiques, une part plus faible (8 %). Ces matières constituent avec l'éducation physique les sept domaines d'études inscrits dans les programmes de cours dispensés aux élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays de l'OCDE (voir le tableau D1.2b et le graphique D1.3b).

### Graphique D1.3a. Répartition du temps d'instruction obligatoire par matière pour les élèves de 9 à 11 ans (2004)

Pourcentage du temps d'instruction prévu consacré à différentes matières du programme de cours obligatoires



1. Sont uniquement inclus les élèves de 9 et 11 ans.

2. Sont uniquement inclus les élèves de 10 à 11 ans.

3. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d'enseignement.

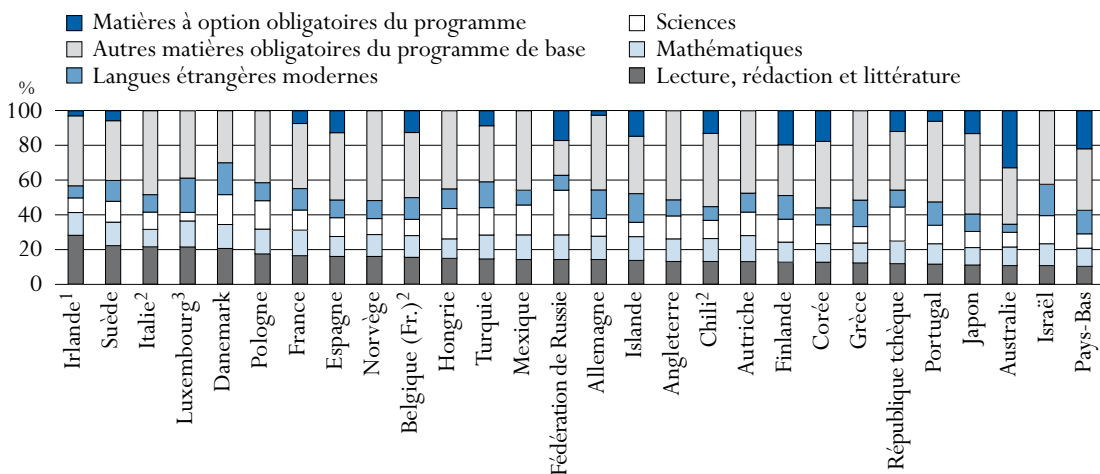
4. Pour les élèves âgés de 9 à 10 ans, les sciences sociales sont comprises dans les sciences.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures d'instruction prévues consacrées à la lecture, à la rédaction et à la littérature. Source : OCDE. Tableau D1.2a. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/652315847622>

### Graphique D1.3b. Répartition du temps d'instruction obligatoire par matière pour les élèves de 12 à 14 ans (2004)

Pourcentage du temps d'instruction prévu consacré à différentes matières du programme de cours obligatoires



1. Pour les élèves de 13 à 14 ans, les disciplines artistiques sont des matières à option facultatives.

2. Sont uniquement inclus les élèves de 12 et 13 ans.

3. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d'enseignement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures d'instruction prévues consacrées à la lecture, à la rédaction et à la littérature. Source : OCDE. Tableau D1.2b. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/652315847622>

Les parts, en pourcentage, des diverses matières dans les programmes de cours varient moins entre les pays dans la tranche d'âge des 12-14 ans que dans celle des 9-11 ans. Une nouvelle fois, c'est la part réservée à la lecture et à l'expression écrite qui varie le plus : de 10 % aux Pays-Bas à 28 % en Irlande (où elle inclut les cours de lecture et d'expression écrite en anglais et en irlandais).

La part du temps d'instruction obligatoire qui est consacrée aux diverses matières varie également davantage dans la tranche d'âge des 9-11 ans que dans celle des 12-14 ans. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la lecture, l'expression écrite et la littérature représentent dans le temps d'instruction obligatoire 33 % de moins chez les 12-14 que chez les 9-11 ans. À l'inverse, 33% de temps supplémentaire est consacré aux études sociales et aux langues étrangères modernes chez les 12-14 ans que chez les 9-11 ans.

Ces différences sont plus sensibles dans certains pays que dans d'autres. La part du temps d'instruction obligatoire consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature qui est prévue pour les élèves de 12 à 14 ans représente moins de la moitié de celle prévue pour les élèves de 9 à 11 ans en Angleterre, en Grèce, au Mexique, aux Pays-Bas et en République tchèque. En Irlande et, dans les pays partenaires, au Chili et en Israël, cette différence ne dépasse pas 5 %. Force est de constater que l'importance accordée à chacune des matières varie selon les pays, à l'instar d'ailleurs de l'âge auquel elles sont enseignées.

La partie non obligatoire du programme de cours représente entre 3 et 4 % du temps d'instruction prévu chez les 9-11 ans et aussi chez les 12-14 ans dans les pays de l'OCDE, mais elle peut atteindre jusqu'à près d'un tiers du temps d'instruction prévu chez les 9-11 ans dans un pays partenaire, en Israël. Dans certains cas toutefois, le temps d'instruction facultatif supplémentaire peut être considérable. Pour les 9-11 ans, la totalité du temps d'instruction prévu est obligatoire pour tous les élèves dans la plupart des pays de l'OCDE, mais la part des matières non obligatoires atteint 20 % en Pologne et en Turquie, 15 % en Hongrie et, dans les pays partenaires, 32 % en Israël. Pour les 12-14 ans, la partie non obligatoire du temps d'instruction est une caractéristique du système d'éducation en Angleterre, en Australie, dans la Communauté française de Belgique, en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande, en Italie, en Pologne, au Portugal et en Turquie. Elle s'échelonne entre 2 % en Finlande et au Portugal et 28 % en Hongrie (voir les tableaux D1.2a et D1.2b).

En moyenne, les matières à option représentent 4 % du temps d'instruction obligatoire dans les années d'études fréquentées en majorité par des élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 8 % dans la tranche d'âge des 12-14 ans.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le nombre d'heures d'instruction obligatoire est fixé de manière réglementaire. Dans le cadre de ce programme obligatoire, les élèves jouissent d'un degré variable de liberté pour choisir les matières qu'ils souhaitent suivre. Par exemple, la part des matières à option dans le programme obligatoire des 9-11 ans s'établit à 58 % en Australie et à 81 % dans la Communauté française de Belgique. Dans la tranche d'âge des 12-14 ans, c'est à nouveau l'Australie qui laisse à ses élèves la plus grande liberté de choix de matières dans le programme obligatoire (33 %), même si d'autres pays (la Communauté française de Belgique, la Corée, l'Espagne, la Finlande, l'Islande, le Japon, les Pays-Bas et la République tchèque et, dans les pays partenaires, le Chili et la Fédération de Russie) se distinguent également par cette liberté de choix : les matières à option représentent plus de 10 % du programme obligatoire (voir les tableaux D1.2a et D1.2b).

## Définitions et méthodologie

Les données sur le nombre d'heures d'instruction se rapportent à l'année scolaire 2003-2004 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2005 sur les enseignants et les programmes.

Le temps d'instruction des élèves âgés de 7 à 15 ans correspond au nombre officiel d'heures de cours de 60 minutes organisés par les établissements pendant une année de référence, en l'occurrence l'année scolaire 2003-2004. Les chiffres des pays dans lesquels le temps d'instruction n'est pas strictement réglementé ont été estimés sur la base des résultats de l'enquête. Les heures perdues lors de la fermeture des établissements pour cause de festivités ou de commémorations (la fête nationale, par exemple) sont exclues. Le temps d'instruction prévu ne comprend pas les cours non obligatoires organisés en dehors de la journée de classe, ni le temps consacré aux devoirs, aux leçons et aux cours particuliers avant ou après la journée de classe.

- Par programme obligatoire, on entend le temps d'instruction minimal 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 du 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 désignées comme des matières à option non obligatoires.
- Par temps d'instruction prévu, on entend le nombre annuel d'heures de cours suivis par les élèves, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues.

Le temps d'instruction des 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 relève de la filière générale. Si le système d'éducation dirige les élèves vers des filières différentes à cet âge, le temps d'instruction moyen peut avoir été estimé sur la base des programmes généraux les plus importants et pondéré en fonction de la proportion d'élèves fréquentant l'année d'études comptant le plus d'élèves de 15 ans. Si les programmes à vocation professionnelle sont inclus dans le calcul du temps d'instruction, seule la partie de la formation dispensée dans le cadre scolaire est en principe prise en considération.

Le temps d'instruction prévu dans les programmes les moins poussés porte sur les programmes conçus pour les élèves peu 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 une politique de sélectivité ou de regroupement en classes homogènes. De nombreux pays prévoient le même temps d'instruction dans la plupart ou la totalité des programmes, mais laissent une certaine liberté aux élèves quant au choix des matières. Ces choix de matières interviennent souvent à un stade assez précoce lorsque les programmes sont longs et différent considérablement.

## Autres références

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006)). 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). L'enquête sur la prise de décision est décrite à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eq2004](http://www.oecd.org/edu/eq2004)) de cette même édition sous le titre « Indicateur D6 : la prise de décision dans les systèmes éducatifs ». Toutes les données relatives à la prise de décision sont reprises sous le titre « Underlying data on decision making for indicator D6 ».

**D1**

Tableau D1.1.

**Nombre d'heures d'instruction obligatoire et prévue dans les établissements publics (2004)**

Nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction obligatoire et d'instruction prévue dans les programmes de cours des élèves de 7 à 8 ans, de 9 à 11 ans, de 12 à 14 ans et de 15 ans

	Tranche d'âge à 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 prévue					
		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)	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays membres de l'OCDE	Australie	5 - 16	981	982	966	964	949	981	982	1010	1020	1005
	Autriche	5 - 16	709	788	938	1033	987	755	835	985	1080	1033
	Belgique (Fl.)	3 - 17	a	a	a	a	a	832	832	1000	1000	443
	Belgique (Fr.) <sup>1</sup>	3 - 17	840	840	960	1020	m	840	840	1020	1020	m
	Rép. tchèque	5 - 17	658	770	897	965	394	658	770	897	965	394
	Danemark	4 - 16	641	743	870	840	840	641	743	870	840	840
	Angleterre	4 - 15	878	894	905	760	a	888	894	938	950	a
	Finlande	6 - 18	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
	France	3 - 17	883	871	961	1042	a	883	871	1055	1 148	a
	Allemagne	6 - 17	631	788	875	892	m	631	788	875	892	m
	Grèce	6 - 16	864	928	998	1089	926	864	928	998	1307	1144
	Hongrie	4 - 16	555	624	740	763	763	611	718	950	1106	1106
	Islande	3 - 16	700	778	848	863	a	700	778	848	863	a
	Irlande	5 - 16	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
	Italie	3 - 15	941	990	963	908	a	990	990	963	908	a
	Japon	4 - 17	712	776	871	m	a	712	776	871	m	a
	Corée	6 - 17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
	Luxembourg	5 - 15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
	Mexique	6 - 12	800	800	1167	1058	a	800	800	1167	1124	a
	Pays-Bas	5 - 16	940	1000	1067	m	a	940	1000	1067	m	a
	Nouvelle-Zélande	4 - 15	a	a	a	a	a	985	985	962	950	950
	Norvège	6 - 17	599	713	827	855	a	599	713	827	855	a
	Pologne	6 - 17	564	658	786	827	a	677	752	852	884	a
	Portugal	5 - 14	880	874	937	938	1233	880	892	954	938	1233
	Écosse	4 - 15	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Rép. slovaque	6 - 17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	3 - 16	792	792	956	978	978	792	792	956	978	978
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	
Moyenne de l'OCDE		758	808	894	910	865	785	831	928	962	911	
Moyenne de l'UE-19		769	819	890	894	854	786	834	928	959	896	
Pays partenaire	Israël	5 - 17	666	749	971	919	a	944	990	971	919	a

1. La catégorie « De 12 à 14 ans » comprend uniquement les élèves âgés de 12 et de 13 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eaq2006](http://www.oecd.org/edu/eaq2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/652315847622>

Tableau D1.2a.

**Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire des élèves de 9 à 11 ans (2004)**  
*Pourcentage du temps d'instruction prévue consacré à différentes matières du programme de cours obligatoire total*

	Matières obligatoires du programme de base												Matières à option obligatoires du programme	TOTAL des matières obligatoires	Matières à option facultatives		
	Lecture, rédaction et littérature	Mathématiques	Science	Sciences sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres	TOTAL des matières obligatoires du programme de base					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)				(13)	(14)
Pays membres de l'OCDE	Australie <sup>1</sup>	13	9	2	3	1	2	4	5	1	n	1	42	58	100	n	
	Autriche	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	m	
	Belgique (Fl.) <sup>1</sup>	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.) <sup>1</sup>	a	a	a	a	5	a	a	7	7	a	n	19	81	100	n	
	Rép. tchèque <sup>2</sup>	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n	
	Danemark	26	16	8	4	7	n	22	11	4	n	3	100	n	100	n	
	Angleterre	27	22	10	8	n	9	8	7	5	n	5	100	n	100	n	
	Finlande	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	90	10	100	3	
	France	30	19	5	10	9	3	9	14	n	n	n	100	n	100	n	
	Allemagne	21	18	7	5	9	1	15	11	7	n	3	97	3	100	n	
	Grèce	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n	
	Hongrie	28	16	6	7	9	n	15	11	n	4	4	100	n	100	15	
	Islande	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	3	89	11	100	n	
	Irlande	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n	
	Italie <sup>3</sup>	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100	n	
	Japon	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	91	9	100	m	
	Corée	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n	
	Luxembourg <sup>4</sup>	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n	
	Mexique	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n	
	Pays-Bas <sup>5</sup>	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n	
	Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Norvège	23	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n		
Pologne <sup>6</sup>	21	16	12	5	11	5	5	12	8	n	4	100	n	100	20		
Portugal <sup>6</sup>	15	12	9	6	11	12	6	9	n	n	17	97	3	100	3		
Écosse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a		
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Espagne	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	91	9	100	n		
Suède	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n		
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Turquie	19	13	10	10	9	n	7	7	7	9	1	91	9	100	20		
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
<i>Moyenne de l'OCDE<sup>1</sup></i>	<i>24</i>	<i>16</i>	<i>9</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>2</i>	<i>11</i>	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>96</i>	<i>4</i>	<i>100</i>	<i>3</i>		
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>25</i>	<i>16</i>	<i>9</i>	<i>7</i>	<i>9</i>	<i>2</i>	<i>12</i>	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>97</i>	<i>3</i>	<i>100</i>	<i>3</i>		
Pays partenaires	Chili <sup>6</sup>	13	13	10	10	5	5	8	5	5	a	2	79	21	100	m	
	Israël	11	19	7	11	11	x(13)	n	7	7	n	n	74	26	100	32	
	Féd. de Russie <sup>6</sup>	26	16	6	10	10	6	6	6	n	n	n	87	13	100	m	

1. L'Australie, la Communauté flamande de Belgique et la Communauté française de Belgique sont exclues des moyennes.  
 2. Pour les élèves âgés de 9 à 10 ans, les sciences sociales sont comprises dans les sciences.  
 3. Le programme des élèves de 9 et 10 ans est très flexible. Le programme des élèves de 11 ans est analogue à celui des élèves de 12 et 13 ans.  
 4. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d'enseignement.  
 5. Sont uniquement inclus les élèves de 9 et 11 ans.  
 6. Sont uniquement inclus les élèves de 10 à 11 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).  
 Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/652315847622>



Tableau D1.2b.

**Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (2004)**  
*Pourcentage du temps d'instruction prévue consacré à différentes matières du programme de cours obligatoire total*

	Matières obligatoires du programme de base												Matières à option obligatoires du programme	TOTAL des matières obligatoires	Matières à option facultatives	
	Lecture, rédaction et littérature	Mathématiques	Sciences	Sciences sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle et pratique	Autres	TOTAL des matières obligatoires du programme de base				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)				(13)
Pays membres de l'OCDE	Australie	11	11	8	8	5	7	7	8	1	n	3	67	33	100	5
	Autriche	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	m
	Belgique (Fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.) <sup>1</sup>	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
	Rép. tchèque	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n
	Danemark	21	14	17	7	18	n	9	7	3	n	3	100	n	100	n
	Angleterre	13	13	13	13	9	12	9	8	5	n	3	100	n	100	4
	Finlande	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2
	France	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
	Allemagne	14	14	10	12	16	3	10	9	5	2	2	97	3	100	n
	Grèce	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
	Hongrie	15	11	17	11	11	3	10	8	n	4	9	100	n	100	28
	Islande	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
	Irlande <sup>2</sup>	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7
	Italie <sup>1</sup>	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n
	Japon	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m
	Corée	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n
	Luxembourg <sup>3</sup>	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n
	Mexique	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n
	Pays-Bas	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
	Nouvelle-Zélande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Norvège	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n
	Pologne	18	14	16	9	10	5	4	11	7	n	6	100	n	100	8
	Portugal	12	12	11	16	13	4	7	9	n	n	11	94	6	100	2
	Écosse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n	
Suède	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	15	14	16	10	15	n	4	6	5	4	3	91	9	100	12	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>16</i>	<i>13</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>3</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>5</i>	<i>92</i>	<i>8</i>	<i>100</i>	<i>4</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>16</i>	<i>13</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>4</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>94</i>	<i>6</i>	<i>100</i>	<i>4</i>	
Pays partenaires	Chili <sup>1</sup>	13	13	11	11	8	5	11	5	5	a	5	87	13	100	m
	Israël	11	13	16	21	18	x(3)	4	5	13	n	n	100	n	100	m
	Féd. de Russie	14	14	26	9	9	3	3	6	n	n	n	83	17	100	m

1. Sont uniquement inclus les élèves de 12 et 13 ans.

2. Pour les élèves âgés de 13 à 14 ans, les disciplines artistiques sont incluses dans les matières à option facultatives.

3. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d'enseignement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/652315847622>

## LA TAILLE DES CLASSES ET LE NOMBRE D'ÉLÈVES/ÉTUDIANTS PAR ENSEIGNANT

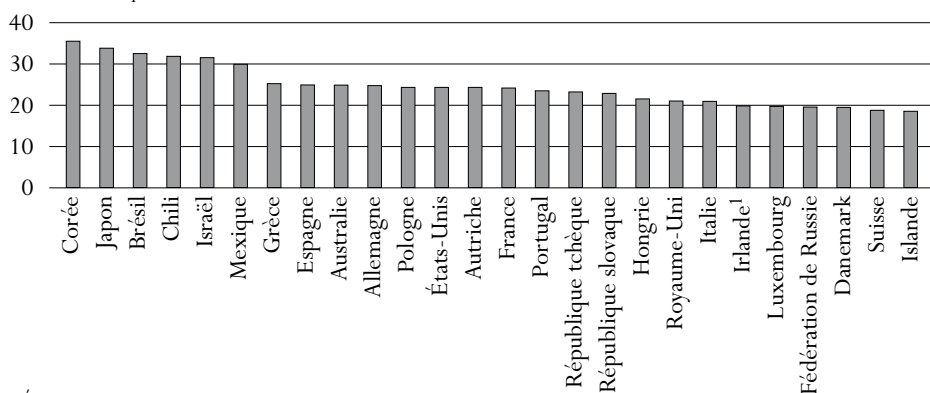
Cet indicateur analyse la taille des classes, c'est-à-dire le nombre d'élèves par classe, dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, ainsi que le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (taux d'encadrement) dans tous les niveaux d'enseignement ; il compare ensuite ces deux variables entre les établissements publics et privés. Cet indicateur illustre un aspect de l'éducation qui est au cœur des débats car, conjugué à d'autres facteurs, dont le temps total d'instruction (voir l'indicateur D1), le temps de travail moyen des enseignants (voir l'indicateur D4) et la répartition de leur temps de travail entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches, il détermine la taille du corps enseignant dans les différents pays.

### Points clés

#### Graphique D2.1. Taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2004)

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est de 24 élèves par classe. Toutefois, cette moyenne varie selon les pays : les élèves sont au moins 30 par classe en Corée, au Japon et au Mexique et, dans les pays partenaires, au Brésil, au Chili et en Israël, tandis qu'ils ne sont pas plus de 20 par classe au Danemark, en Islande, au Luxembourg et en Suisse et, dans les pays partenaires, dans la Fédération de Russie.

Nombre d'élèves par classe



1. Établissements publics seulement.

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

Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/820163452458>

### Autres faits marquants

- Dans l'enseignement primaire, la moyenne est de 21 élèves par classe, mais elle varie du simple au double selon les pays : elle atteint 34 élèves par classe en Corée, mais ne représente pas plus de 17 élèves en Islande, au Luxembourg, au Portugal et, dans les pays partenaires, dans la Fédération de Russie.
- Les effectifs des classes augmentent en moyenne de près de trois élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Toutefois, le nombre d'élèves/étudiants par enseignant diminue généralement aux niveaux supérieurs sous l'effet de l'allongement du temps annuel d'instruction, même si cette tendance n'est pas uniforme dans tous les pays.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux d'encadrement des établissements privés sont plus importants que ceux des établissements publics dans l'enseignement secondaire. L'exemple le plus frappant est celui du Mexique où, dans l'enseignement secondaire, on compte 13 élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. De la même manière, dans le premier cycle du secondaire, il y a 1 élève de plus par classe en moyenne dans les établissements publics que dans les établissements privés.

## Contexte

### Taille des classes, qualité de l'enseignement et des systèmes d'éducation

La taille des classes est un aspect important de la politique de l'éducation qui se trouve au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Les classes plus petites sont souvent privilégiées, car elles permettent aux enseignants de se concentrer davantage sur les besoins particuliers de leurs élèves et de passer moins de temps à gérer les perturbations pendant les cours. Des effectifs moins nombreux par classe peuvent aussi influencer les parents lorsqu'ils choisissent un établissement pour leurs enfants. À cet égard, la taille des classes est un indicateur qui permet d'évaluer la qualité du système d'éducation. Dans les pays qui accordent beaucoup de prix à la liberté du choix de l'établissement, la taille des classes peut être un facteur déterminant de la mobilité des élèves entre secteurs et établissements.

Existe-t-il une relation entre la variation de la taille des classes et les performances des élèves ? Les recherches menées dans ce domaine sujet à controverse n'ont guère donné de résultats cohérents jusqu'ici. Toutefois, certains éléments suggèrent que les petites classes ont un effet sur des groupes spécifiques d'élèves (par exemple, les élèves défavorisés).

Les interactions entre élèves et enseignants sont déterminées par tout un éventail de facteurs, la taille des classes n'en est qu'un parmi d'autres. Elles dépendent par exemple aussi du nombre de classes ou d'élèves dont les enseignants sont responsables, des matières enseignées, de la répartition du temps de travail des enseignants entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches, du mode de regroupement des élèves par classe et de la pratique du coenseignement (*team teaching*).

Que l'impact de la taille des classes soit controversé s'explique aussi par le fait que la taille des classes ne varie pas suffisamment pour en évaluer les effets réels sur la performance des élèves. Les pratiques qui consistent à regrouper les élèves plus « faibles » en classes plus petites pour leur accorder davantage d'attention peuvent par exemple être à l'origine d'une partie des gains de performance observés dans les petites classes. Enfin, la relation entre la taille des classes et la performance est souvent non linéaire, ce qui complique l'évaluation des effets.

Autre facteur à ne pas négliger, réduire la taille des classes donne lieu à une forte augmentation des coûts de l'éducation, à cause de l'importance de la rémunération des enseignants dans les postes de dépenses. Les dépenses à consentir pour diminuer les effectifs des classes au point d'identifier un effet positif sur la performance des élèves pourraient être prohibitives dans de nombreux pays.

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. Toutefois, le taux d'encadrement ne tient pas compte du rapport entre le temps d'instruction des élèves et le temps de travail quotidien des enseignants, ni du temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit. En conséquence, il ne peut être interprété en termes de taille de classe. Le nombre d'élèves/étudiants par classe englobe plusieurs facteurs qu'il serait utile d'isoler pour mieux cerner les différences de qualité entre les systèmes d'éducation des pays (voir l'encadré 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 les enseignants sont responsables, 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 coenseignement (*team teaching*).

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 :  $6 \text{ élèves par enseignant} \times (40 \text{ heures d'instruction} / 10 \text{ heures d'enseignement par enseignant}) = 24 \text{ élèves}$ .

S'écartant de ce mode d'estimation, la taille des classes indiquée dans le tableau D2.1 est calculée à partir 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. En Hongrie et en République tchèque par exemple, le nombre d'élèves par enseignant est différent (10,7 et 17,9 respectivement, voir le tableau D2.2) dans l'enseignement primaire, alors que la taille des classes est similaire (respectivement 20,2 et 20,6 élèves par classe, voir le tableau D2.1). Cet écart est imputable à la variation de la part du temps de travail des enseignants consacrée aux cours proprement dits : elle représente 47,5 % en République tchèque contre 41,7 % en Hongrie (voir l'indicateur D4).

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant permet également d'évaluer les ressources consacrées à l'éducation. Des arbitrages s'imposent parfois entre une augmentation du taux d'encadrement (moins d'élèves/étudiants par enseignant) et un accroissement de la rémunération des enseignants, une révision à la hausse des investissements en matériel didactique ou encore un recours plus généralisé à des auxiliaires d'éducation ou à des paraprofessionnels dont les salaires sont souvent beaucoup 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 accroître le taux d'encadrement.

D2

Le nombre de membres du personnel enseignant et non enseignant par millier d'élèves/étudiants donne un aperçu de la proportion des ressources humaines qui est affectée à l'éducation dans un pays. Le nombre de personnes employées, qu'elles appartiennent au corps enseignant ou à d'autres catégories de personnel, et la rémunération des personnels de l'éducation (indicateur D3) sont deux facteurs importants qui influent sur les ressources financières investies dans l'éducation.

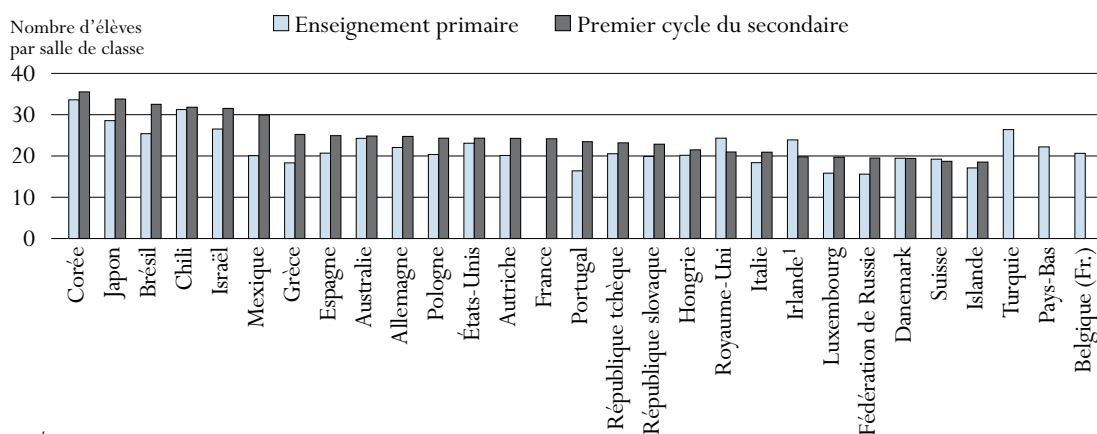
**Observations et explications**

**Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire**

Dans l'enseignement primaire, la moyenne dans les pays de l'OCDE est de 21 élèves par classe, mais elle varie grandement selon les pays : de 34 élèves en Corée à moins de 20 élèves au Danemark, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Portugal, en République slovaque et en Suisse et, dans les pays partenaires, dans la Fédération de Russie. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne dans les pays de l'OCDE est de 24 élèves par classe. Elle varie de 35 élèves en Corée à moins de 20 élèves au Danemark, en Irlande (établissements publics uniquement), en Islande, au Luxembourg et en Suisse et, dans les pays partenaires, dans la Fédération de Russie (voir le tableau D2.1).

Les effectifs des classes augmentent en moyenne de près de trois élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Autriche, en Espagne, en Grèce, au Japon, au Mexique et au Portugal et, dans les pays partenaires, au Brésil et en Israël, on compte au moins quatre élèves de plus par classe dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire. En revanche, au Danemark, au Royaume-Uni et en Suisse, les effectifs des classes diminuent légèrement entre ces deux niveaux d'enseignement (voir le graphique D2.2). L'indicateur de la taille des classes n'est calculé que dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, car il serait difficile de définir et de comparer les tailles de classe à des niveaux supérieurs d'enseignement 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 (2004)**



1. Établissements publics seulement.

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

Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

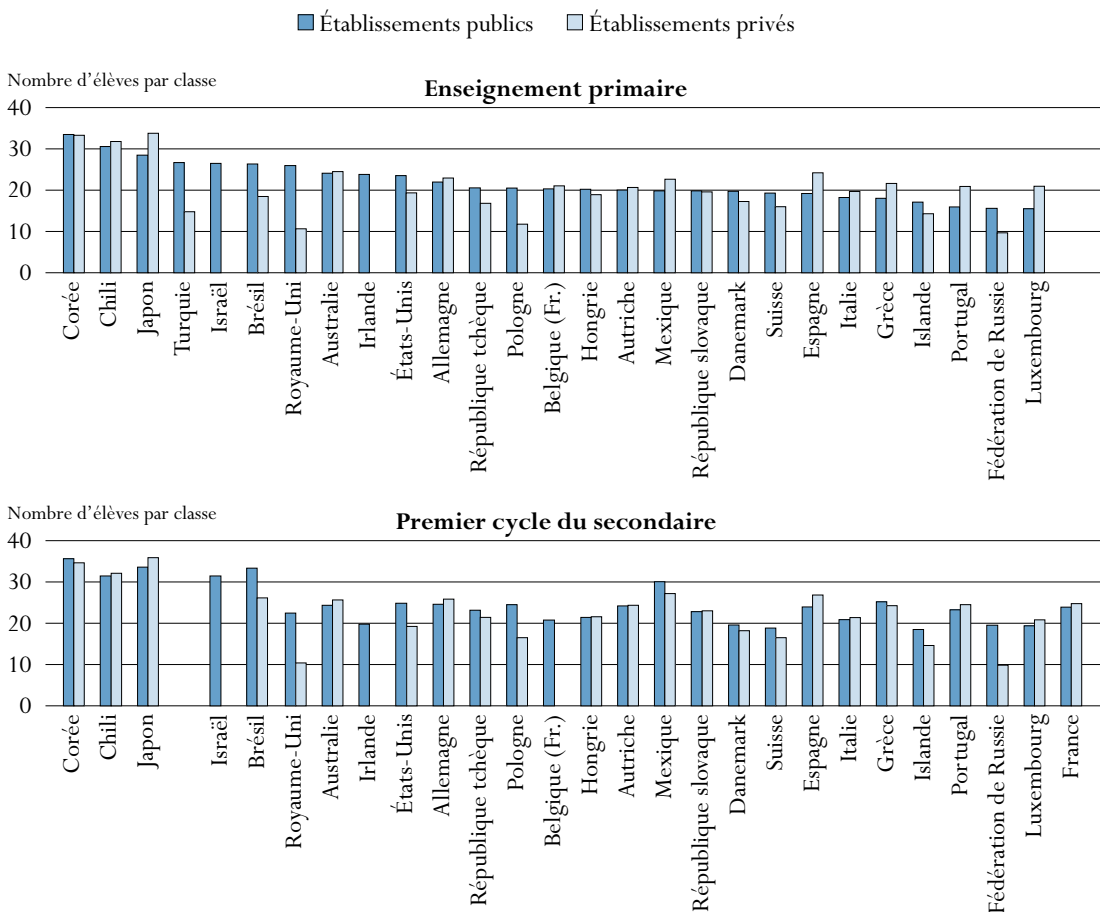
StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/820163452458>

### Nombre d'élèves/étudiants par enseignant

Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant, en équivalents temps plein, est supérieur à 26 élèves en Corée, au Mexique et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Chili, mais inférieur à 11 élèves en Hongrie et en Italie, la moyenne des pays de l'OCDE étant de 17 élèves par enseignant à ce niveau (voir le graphique D2.4).

Quant au taux d'encadrement dans l'enseignement secondaire, il varie d'une manière analogue selon les pays. Ainsi, on compte en équivalents temps plein quelque 30 élèves par enseignant au Mexique, mais moins de 11 élèves par enseignant en Autriche, en Belgique, en Espagne, en Grèce, au Luxembourg, en Norvège et au Portugal et, dans les pays partenaires, dans la Fédération de Russie. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement moyen dans les pays de l'OCDE est de 13 élèves par enseignant environ. Les taux d'encadrement sont proches de cette moyenne en Australie (12 élèves par enseignant), en Finlande (13), en France (12), en Irlande (14), au Japon (14), en République slovaque (14), en République tchèque (13), au Royaume-Uni (14) et en Suède (13) et, dans les pays partenaires, en Israël (13) (voir le tableau D2.2).

**Graphique D2.3. Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement publics et privés, selon le niveau d'enseignement (2004)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'élèves par classe dans les établissements publics d'enseignement primaire. Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/820163452458>

Comme l'indique la différence entre les taux moyens d'encadrement dans l'enseignement primaire et secondaire, il y a de moins en moins d'élèves par enseignant en équivalents temps plein au fur et à mesure que le niveau d'enseignement augmente. Le nombre d'élèves par enseignant diminue entre l'enseignement primaire et secondaire dans tous les pays de l'OCDE et les pays partenaires, excepté aux États-Unis, en Hongrie, en Italie, au Mexique, en Suède et, dans les pays partenaires, au Chili. 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 peut être imputée à la variation du temps annuel d'instruction, qui tend à s'allonger dans les niveaux supérieurs d'enseignement. Elle peut également s'expliquer par des décalages entre l'évolution démographique et l'adaptation de l'offre d'enseignants, par des différences dans le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner selon le niveau d'enseignement, ou encore par le fait que les enseignants du secondaire sont spécialisés dans certaines matières alors que souvent, dans l'enseignement primaire, un professeur assure à lui seul presque tous les cours. Même si cette tendance est généralisée, les raisons pédagogiques en faveur d'une augmentation des taux d'encadrement aux niveaux d'enseignement plus élevés sont loin d'être évidentes (voir le tableau D2.2).

Le tableau D2.2 montre les taux d'encadrement dans l'enseignement pré-primaire. Dans l'enseignement pré-primaire, les taux sont calculés aussi sur la base des membres du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation). Le recours aux auxiliaires d'éducation est généralisé à ce niveau d'enseignement dans certains pays. Huit pays de l'OCDE font état d'un nombre d'élèves moins élevé par membre du personnel de contact (voir la colonne n° 1 du tableau D2.2) que par enseignant. L'écart entre les deux taux n'est pas important dans des pays comme le Japon, le Royaume-Uni et la Suède. Par contre, en Allemagne et en Irlande, où il y a un nombre relativement important d'auxiliaires d'éducation, le nombre d'élèves par membre du personnel de contact est inférieur de plus de 25 % au nombre d'élèves par enseignant.

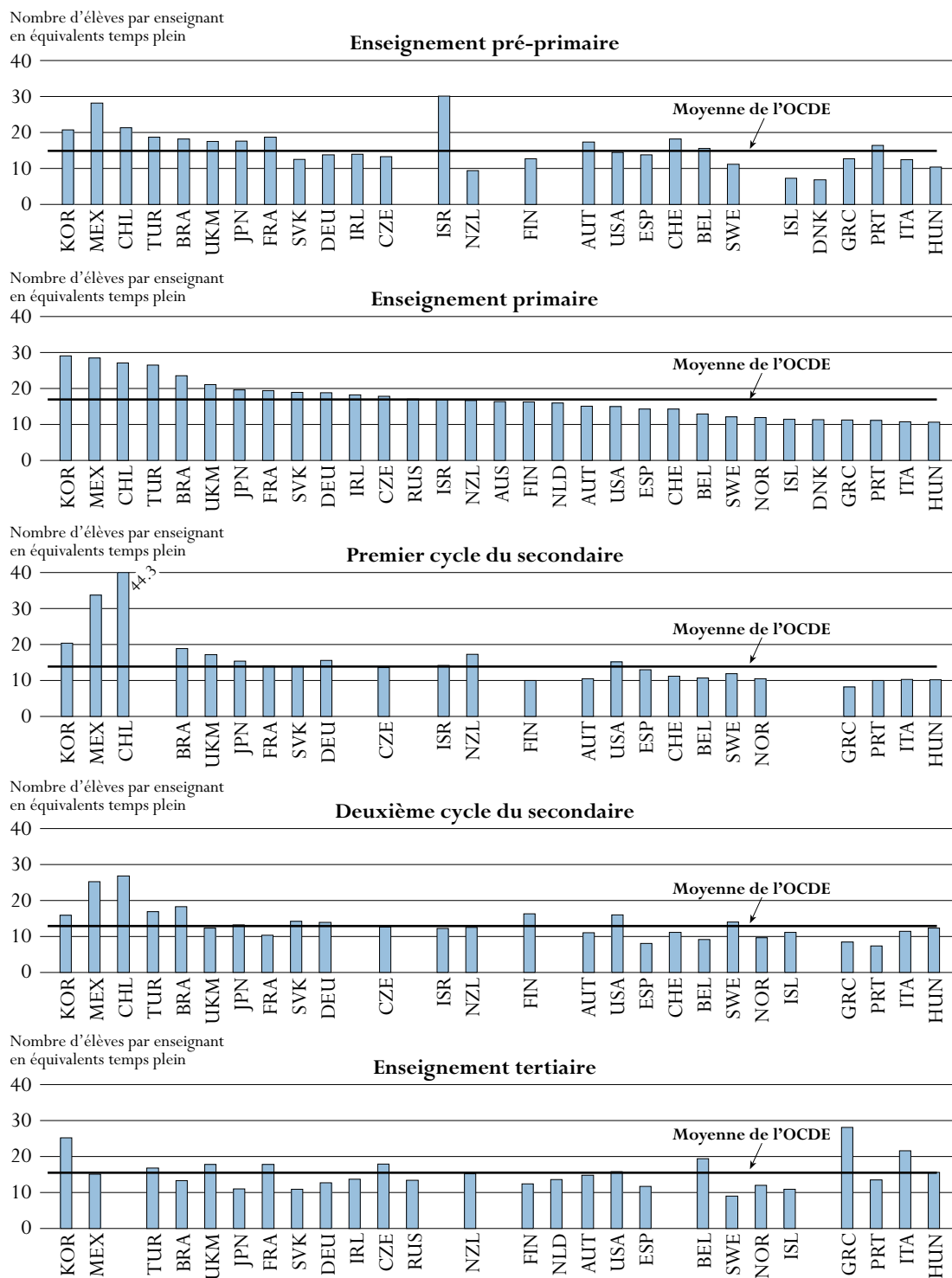
Dans les établissements d'enseignement tertiaire, on compte au maximum quelque 28 étudiants par enseignant en Grèce, mais pas plus de 11 étudiants par enseignant en Islande, au Japon, en République slovaque et en Suède (voir le tableau D2.2). Toutefois, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation de ces chiffres, car il est difficile de calculer des nombres d'étudiants et d'enseignants en équivalents temps plein qui soient comparables à ce niveau d'enseignement.

Dans 11 des 15 pays de l'OCDE et pays partenaires pour lesquels des données comparables 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, la Hongrie, l'Irlande et la Turquie sont les seuls pays où le taux d'encadrement est plus faible dans l'enseignement tertiaire de type B.

### **Taux d'encadrement dans les établissements publics et privés**

Le tableau D2.3 porte sur l'enseignement secondaire. Il compare les taux d'encadrement, c'est-à-dire le nombre d'élèves par enseignant, entre les établissements publics et privés. La co-existence d'établissements publics et privés s'explique par de multiples raisons. De nombreux pays ont, par exemple, la volonté de donner aux familles et aux élèves la possibilité de choisir leur établissement et d'élargir l'éventail d'options qui s'offre à eux. La variation de la taille



**Graphique D2.4. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2004)**

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 décroissant 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/eqa2006](http://www.oecd.org/edu/eqa2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/820163452458>

des classes entre les établissements publics et privés peut être un facteur déterminant dans les différences d'effectifs d'élèves entre les deux secteurs, sachant que la taille des classes est au cœur des débats sur l'éducation dans de nombreux pays.

Selon la moyenne établie pour les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles (mais aussi dans les pays partenaires), les taux d'encadrement sont plus favorables dans les établissements privés à la fois dans le premier et le deuxième cycle du secondaire : on compte un peu plus d'un élève de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Les écarts les plus frappants à cet égard s'observent dans le premier cycle du secondaire au Mexique et au Royaume-Uni, où on dénombre au moins 12 élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Au Mexique, les taux d'encadrement varient avec la même ampleur entre les établissements publics et privés dans le deuxième cycle du secondaire.

La tendance inverse, à savoir des taux d'encadrement plus favorables dans les établissements publics, est manifeste dans certains pays. C'est dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Espagne que cette tendance est la plus marquée : on compte quelque 17 élèves par enseignant dans les établissements privés, contre 12 seulement dans les établissements publics.

Le taux d'encadrement, c'est-à-dire le nombre d'élèves/étudiants par enseignant, donne un aperçu des moyens humains mobilisés en faveur de l'éducation, tandis que la taille moyenne des classes est plutôt un indicateur de qualité. Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les effectifs moyens des classes (voir le graphique D2.3 et le tableau D2.1) ne varient pas de plus d'un élève entre les établissements publics et privés 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 (au moins quatre élèves de plus par classe) dans les établissements publics aux États-Unis, en Pologne, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et dans la Fédération de Russie. Dans tous ces pays toutefois (sauf aux États-Unis et au Brésil), la part du secteur privé est faible (au plus 5 % des élèves dans l'enseignement primaire). À l'inverse, la taille des classes est plus importante, dans une proportion similaire, dans les établissements privés que dans les établissements publics en Espagne, au Japon, au Luxembourg et au Portugal.

Il est intéressant de constater que dans les pays de l'OCDE où la part du secteur privé est considérable (voir le tableau C2.4), seules des différences marginales s'observent généralement entre les effectifs moyens des classes des établissements publics et privés. Dans ces pays, à savoir en Australie, en Belgique (Communauté française), en Corée, au Danemark, en Espagne, en France, au Luxembourg et aux Pays-Bas et, dans les pays partenaires, au Chili, les classes des établissements privés comptent seulement 1,5 élève de moins que celles des établissements publics. Dans les pays où les établissements privés accueillent une partie substantielle des élèves, la taille des classes n'est généralement pas un facteur déterminant aux yeux des familles lors du choix de l'établissement.

La comparaison de la taille des classes entre les établissements publics et privés révèle également un profil nuancé dans le premier cycle du secondaire, où la part du secteur privé est plus importante. À ce niveau d'enseignement, la taille moyenne des classes est plus élevée dans les établissements privés que dans les établissements publics dans dix pays de l'OCDE et dans un pays partenaire, mais les écarts sont généralement moins prononcés que dans l'enseignement primaire.

## Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2003-2004 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 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 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.

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, les effectifs des établissements privés sont relativement faibles (voir le tableau C2.4).

Le personnel enseignant comprend les deux catégories suivantes :

- Le corps enseignant, composé 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 particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Le corps enseignant comprend également les doyens de faculté ou directeurs de département dont les tâches incluent une charge de cours, mais exclut le personnel non qualifié qui aide les enseignants à donner cours aux élèves, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.
- La catégorie des auxiliaires d'éducation et des assistants des chargés de cours et de recherche. Elle englobe le personnel non professionnel ou les élèves/étudiants qui aident les enseignants à dispenser des cours.

Le personnel non enseignant comprend les quatre catégories suivantes :

- Le personnel de soutien spécialisé destiné aux élèves/étudiants. Il comprend les professionnels qui ont pour mission d'apporter un soutien aux élèves/étudiants dans le cadre de leur apprentissage. Il s'agit bien souvent d'anciens enseignants qui ont pris de nouvelles fonctions dans le système d'éducation. Cette catégorie comprend également le personnel spécialisé dans les services d'aide sanitaire et sociale spécifiques aux élèves/étudiants au sein du système d'éducation. À titre d'exemple, citons les conseillers d'orientation, les bibliothécaires, les médecins, les dentistes, les infirmiers, les psychiatres et les psychologues, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.
- Le personnel de direction des établissements et des niveaux supérieurs du système d'éducation. Il 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 d'éducation. Cette catégorie comprend les chefs d'établissements et leurs adjoints, les directeurs et leurs adjoints, les préfets, proviseurs et recteurs et leurs adjoints, ainsi que d'autres professionnels exerçant des fonctions similaires.

- Le personnel administratif des établissements et des niveaux supérieurs du système d'éducation. Il englobe toutes les catégories de professionnels qui contribuent à l'administration et à la gestion des établissements et des niveaux supérieurs du système d'éducation. 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. Il englobe les professionnels chargés de l'entretien, du fonctionnement et de la sécurité des infrastructures, des transports scolaires 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 autres véhicules, les ouvriers du bâtiment, les jardiniers et les préposés à l'entretien 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.

Tableau D2.1.  
**Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement (2004)**  
*Calculs fondés sur le nombre d'élèves et le nombre de classes*

D2

	Enseignement primaire					Premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale)				
	Établissements publics	Établissements privés			TOTAL: Établissements publics et privés confondus	Établissements publics	Établissements privés			TOTAL: Établissements publics et privés confondus
		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	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
<b>Pays membres de l'OCDE</b>										
Australie	24.2	24.5	24.5	a	24.3	24.4	25.7	25.7	a	24.9
Autriche	20.1	20.7	x(2)	x(2)	20.1	24.3	24.4	x(7)	x(7)	24.3
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Fr.)	20.3	21.1	21.1	a	20.6	20.8	m	m	a	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	20.6	16.9	16.9	a	20.6	23.2	21.5	21.5	a	23.2
Danemark	19.8	17.3	17.3	a	19.5	19.6	18.2	18.2	a	19.4
Finlande	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
France	m	m	m	m	m	24.0	24.8	25.1	13.0	24.1
Allemagne	22.0	23.0	23.0	x(3)	22.1	24.7	25.9	25.9	x(8)	24.7
Grèce	18.1	21.7	a	21.7	18.3	25.2	24.3	a	24.3	25.2
Hongrie	20.3	18.9	18.9	a	20.2	21.5	21.6	21.6	a	21.5
Islande	17.1	14.3	14.3	n	17.1	18.5	14.6	14.6	n	18.5
Irlande	23.9	m	a	m	m	19.8	m	a	m	m
Italie	18.3	19.7	a	19.7	18.4	20.9	21.4	a	21.4	20.9
Japon	28.5	33.9	a	33.9	28.6	33.7	36.0	a	36.0	33.8
Corée	33.6	33.4	a	33.4	33.6	35.7	34.7	34.7	a	35.5
Luxembourg	15.6	21.0	20.5	21.0	15.8	19.4	20.8	20.4	21.7	19.7
Mexique	19.9	22.7	a	22.7	20.1	30.1	27.2	a	27.2	29.9
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	20.6	11.8	11.3	11.9	20.4	24.6	16.5	26.7	14.6	24.3
Portugal	16.0	21.0	25.0	19.9	16.4	23.3	24.6	24.6	24.4	23.5
Rép. slovaque	19.9	19.6	19.6	n	19.9	22.8	23.1	23.1	n	22.9
Espagne	19.3	24.3	24.6	22.0	20.7	24.0	26.9	27.4	22.7	24.9
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	19.3	16.0	14.1	16.3	19.2	18.9	16.6	18.9	16.1	18.7
Turquie	26.7	14.8	a	14.8	26.4	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	26.0	10.7	a	10.7	24.3	22.5	10.4	16.9	10.1	21.0
États-Unis	23.6	19.4	a	19.4	23.1	24.9	19.3	a	19.3	24.3
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>21.5</i>	<i>20.3</i>	<i>19.3</i>	<i>20.6</i>	<i>21.4</i>	<i>23.8</i>	<i>22.8</i>	<i>23.0</i>	<i>20.9</i>	<i>24.1</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>20.0</i>	<i>19.1</i>	<i>19.8</i>	<i>18.1</i>	<i>20.0</i>	<i>22.5</i>	<i>21.8</i>	<i>22.9</i>	<i>19.0</i>	<i>22.8</i>
<b>Pays partenaires</b>										
Brésil	26.4	18.5	a	18.5	25.4	33.4	26.2	a	26.2	32.5
Chili	30.6	31.9	34.0	23.5	31.2	31.5	32.2	34.1	24.7	31.8
Israël	26.5	a	a	a	26.5	31.5	a	a	a	31.5
Féd. de Russie	15.6	9.7	a	9.7	15.6	19.6	9.9	a	9.9	19.5

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/820163452458>

Tableau D2.2.  
**Nombre d'élèves/étudiants par enseignement dans les établissements d'enseignement (2004)**  
*Par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein*

	Pré-primaire		Primaire	Secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
	Nombre d'élèves par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires)	Nombre d'élèves par enseignant		Premier cycle	Deuxième cycle	Ensemble du secondaire		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire
<b>Pays membres de l'OCDE</b>										
Australie <sup>1</sup>	m	m	16.4	x(6)	x(6)	12.3	m	m	15.5	m
Autriche	14.7	17.4	15.1	10.4	11.0	10.7	9.8	6.6	16.1	14.8
Belgique	15.6	15.6	12.9	10.6	9.2	9.6	x(5)	x(10)	x(10)	19.4
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	11.6	13.4	17.9	13.5	12.6	13.1	17.9	17.6	18.0	17.9
Danemark	m	6.9	x(4)	11.3	m	m	m	m	m	m
Finlande	m	12.7	16.3	10.0	16.2	13.1	x(5)	x(5)	12.4	12.4
France	m	18.8	19.4	14.1	10.3	12.1	m	13.0	19.4	17.8
Allemagne	10.5	13.9	18.8	15.6	13.9	15.1	14.9	13.3	12.6	12.7
Grèce	12.7	12.7	11.3	8.2	8.4	8.3	7.0	23.2	31.7	28.1
Hongrie	m	10.5	10.7	10.2	12.3	11.2	12.7	23.5	15.3	15.6
Islande	7.3	7.3	x(4)	11.4	11.1	11.3	n	x(10)	x(10)	10.9
Irlande	10.3	14.0	18.3	x(6)	x(6)	14.3	x(6)	14.0	13.5	13.7
Italie	12.5	12.5	10.7	10.3	11.5	11.0	m	5.1	22.5	21.6
Japon	17.0	17.7	19.6	15.3	13.2	14.1	x(5, 10)	8.5	12.3	11.0
Corée	20.8	20.8	29.1	20.4	15.9	17.9	a	x(10)	x(10)	25.2
Luxembourg <sup>2</sup>	m	m	m	x(6)	x(6)	9.0	m	m	m	m
Mexique	28.3	28.3	28.5	33.7	25.2	30.3	a	13.3	15.2	15.1
Pays-Bas	m	x(3)	15.9	x(6)	x(6)	15.8	x(6)	x(10)	x(10)	13.6
Nouvelle-Zélande	9.4	9.4	16.7	17.3	12.5	14.7	11.6	11.7	16.9	15.2
Norvège <sup>2</sup>	m	m	11.9	10.5	9.6	10.0	x(5)	x(10)	x(10)	12.0
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	18.5	m
Portugal	m	16.5	11.1	10.0	7.3	8.4	m	x(10)	x(10)	13.5
Rép. slovaque	12.5	12.5	18.9	13.9	14.2	14.0	9.4	10.2	11.0	10.9
Espagne	13.9	13.9	14.3	12.9	8.0	10.8	a	7.4	13.3	11.7
Suède	10.9	11.2	12.1	11.9	14.0	12.9	23.4	x(10)	x(10)	9.0
Suisse <sup>2</sup>	m	18.2	14.3	11.2	11.1	11.2	m	m	m	m
Turquie	18.7	18.7	26.5	a	16.9	16.9	a	55.6	13.4	16.8
Royaume-Uni <sup>1,3</sup>	17.4	17.6	21.1	17.1	12.3	14.4	x(5)	x(10)	x(10)	17.8
États-Unis	11.9	14.5	15.0	15.2	16.0	15.5	21.5	x(10)	x(10)	15.8
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>15.2</b>	<b>14.8</b>	<b>16.9</b>	<b>13.7</b>	<b>12.7</b>	<b>13.3</b>	<b>12.8</b>	<b>15.9</b>	<b>16.3</b>	<b>15.5</b>
<b>Moyenne de l'UE-19</b>	<b>13.0</b>	<b>13.8</b>	<b>15.3</b>	<b>12.0</b>	<b>11.5</b>	<b>12.0</b>	<b>13.6</b>	<b>13.4</b>	<b>17.0</b>	<b>15.7</b>
<b>Pays partenaires</b>										
Brésil	m	18.3	23.5	18.8	18.3	18.6	a	x(10)	x(10)	13.3
Chili	m	21.4	27.1	44.3	26.8	33.3	a	m	m	m
Israël	30.2	30.2	16.9	14.1	12.2	13.0	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	17.0	x(6)	x(6)	10.3	x(6)	11.7	14.0	13.4

1. Ne comprend que la filière générale pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.  
 2. Établissements publics uniquement.  
 3. Le nombre d'élèves/étudiants par enseignement est calculé sur la base des établissements publics uniquement.  
 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).  
 Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/820163452458>

Tableau D2.3.  
**Nombre d'élèves/étudiants par enseignant par type d'établissement (2004)**  
*Par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein*

D2

	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Ensemble du secondaire			
	Établissements publics	Établissements privés			Établissements publics	Établissements privés			Établissements publics	Établissements 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		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)	
<b>Pays membres de l'OCDE</b>												
Australie <sup>1</sup>	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12.4	12.0	12.0	a
Autriche	10.3	12.1	x(2)	x(2)	10.9	12.0	x(6)	x(6)	10.5	12.0	x(10)	x(10)
Belgique <sup>2</sup>	10.2	m	10.9	m	9.3	m	9.1	m	9.6	m	9.7	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	13.6	11.5	11.5	a	12.4	14.2	14.2	a	13.0	13.8	13.8	a
Danemark <sup>3</sup>	11.2	12.5	12.5	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Finlande <sup>4</sup>	9.8	14.5	14.5	a	16.8	12.9	12.9	a	13.1	13.2	13.2	a
France	13.8	15.3	15.3	16.7	9.5	12.6	11.1	16.7	11.6	13.7	13.2	16.7
Allemagne	15.6	15.3	15.3	x(3)	14.0	13.2	13.2	x(7)	15.2	14.5	14.5	x(11)
Grèce	8.2	7.9	a	7.9	8.5	7.0	a	7.0	8.4	7.4	a	7.4
Hongrie	10.2	9.7	9.7	a	12.3	12.0	12.0	a	11.2	11.2	11.2	a
Islande <sup>3</sup>	11.4	11.3	11.3	n	11.0	13.7	13.7	n	11.3	12.9	12.9	n
Irlande <sup>2</sup>	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	14.3	13.7	a	13.7
Italie	10.3	9.0	a	9.0	12.1	5.9	a	5.9	11.3	6.6	a	6.6
Japon <sup>4</sup>	15.5	13.3	a	13.3	12.5	15.1	a	15.1	14.0	14.8	a	14.8
Corée	20.4	20.5	20.5	a	15.0	16.7	16.7	a	18.1	17.7	17.7	a
Luxembourg	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9.0	m	m	m
Mexique	36.1	23.1	a	23.1	29.3	16.6	a	16.6	33.7	19.6	a	19.6
Pays-Bas	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Nouvelle-Zélande	17.5	14.0	a	14.0	15.0	7.2	10.4	4.4	16.3	8.1	10.4	6.5
Norvège <sup>2</sup>	10.5	m	m	m	9.6	m	m	m	10.0	m	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9.7	12.2	13.8	10.5	7.6	6.1	8.2	5.6	8.6	7.7	10.8	6.5
Rép. slovaque	14.0	13.1	13.1	n	14.3	12.7	12.7	n	14.1	12.9	12.9	n
Espagne	11.5	17.0	x(2)	x(2)	7.4	10.8	x(6)	x(6)	9.6	14.8	x(10)	x(10)
Suède	11.9	11.0	11.0	a	13.9	14.7	14.7	a	12.9	12.8	12.8	a
Suisse	11.2	m	m	m	11.1	m	m	m	11.2	m	m	m
Turquie	a	a	a	a	17.3	9.1	a	9.1	17.3	9.1	a	9.1
Royaume-Uni <sup>1</sup>	18.8	7.0	a	7.1	13.1	7.9	7.3	7.9	15.7	7.5	7.3	7.6
États-Unis	15.8	10.6	a	10.6	16.6	11.6	a	11.6	16.2	11.0	a	11.0
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>13.8</b>	<b>13.0</b>	<b>13.3</b>	<b>10.2</b>	<b>13.0</b>	<b>11.6</b>	<b>12.0</b>	<b>8.3</b>	<b>13.4</b>	<b>12.1</b>	<b>12.3</b>	<b>9.2</b>
<b>Moyenne de l'UE-19</b>	<b>11.9</b>	<b>12.0</b>	<b>12.8</b>	<b>10.2</b>	<b>11.6</b>	<b>10.9</b>	<b>11.5</b>	<b>8.6</b>	<b>11.7</b>	<b>11.6</b>	<b>11.9</b>	<b>9.7</b>
<b>Pays partenaires</b>												
Brésil	20.1	11.3	a	11.3	20.8	10.2	a	10.2	20.5	10.7	a	10.7
Chili	26.9	25.1	27.4	17.3	25.5	23.4	27.1	13.2	26.1	24.0	27.2	14.3
Israël	14.1	a	a	a	12.2	a	a	a	13.0	a	a	a
Féd. de Russie	10.2	3.8	a	3.8	11.3	m	a	m	10.4	4.9	a	4.9

1. Ne comprend que la filière générale pour les 1er et 2e cycles du secondaire.

2. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

3. Le premier cycle de l'enseignement secondaire inclut l'enseignement primaire.

4. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire inclut des programmes post-secondaires non tertiaires.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/820163452458>

## LE SALAIRE DES ENSEIGNANTS

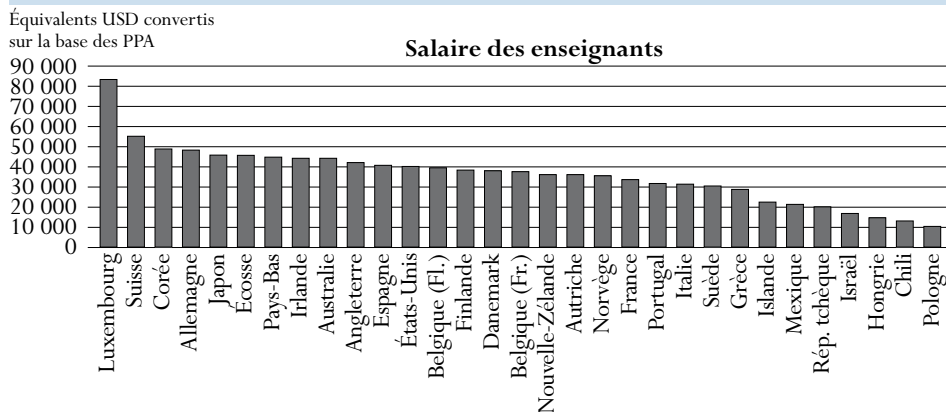
Cet indicateur compare les salaires statutaires des enseignants en début de carrière, en milieu de carrière et à l'échelon maximal, dans l'enseignement public primaire et secondaire et passe en revue diverses primes et incitations prévues dans les systèmes de rémunération des enseignants. L'analyse combinée du salaire des enseignants, de la taille moyenne des classes (voir l'indicateur D2) et du temps de travail des enseignants (voir l'indicateur D4) permet de décrire certains aspects essentiels des conditions de travail des enseignants. Par ailleurs, les différences dans les salaires des enseignants et dans d'autres indicateurs 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 D3.1. Salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire (2004)

*Salaire statutaire annuel des enseignants du premier cycle du secondaire dans les établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA, et rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant*

Dans le premier cycle du secondaire, le salaire des enseignants ayant au moins 15 ans d'expérience à leur actif ne représente pas plus de 10 000 USD en Pologne, alors qu'il dépasse 48 000 USD en Allemagne, en Corée et en Suisse, et même 80 000 USD au Luxembourg.



Après 15 ans d'exercice, le salaire des enseignants du premier cycle du secondaire représente plus du double du PIB par habitant en Corée et au Mexique, mais moins de trois quarts du PIB par habitant en Islande et, dans les pays partenaires, en Israël.



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 D3.3. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>



### Autres faits marquants

- Le salaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la quasi-totalité des pays entre 1996 et 2004. C'est en Finlande, 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, même s'il demeure supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE.
- En moyenne, le salaire par heure d'enseignement d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 42 % à celui d'un enseignant du primaire. Toutefois, l'écart de rémunération horaire entre ces deux niveaux d'enseignement est inférieur à 5 % en Nouvelle-Zélande et en Pologne, mais supérieur à 75 % en Espagne et aux Pays-Bas, où le temps d'enseignement varie le plus entre le primaire et le deuxième cycle du 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 beaucoup selon les pays, principalement parce que le nombre d'années d'exercice requises pour progresser dans l'échelle des salaires diffère d'un pays à l'autre. Ainsi, en Corée, le salaire maximal représente presque le triple du salaire de départ, mais il faut 37 années d'exercice pour atteindre le sommet de l'échelle barémique. À titre de comparaison, au Portugal, l'écart salarial entre le niveau minimal et maximal de l'échelle de rémunération est proche de celui de la Corée, mais les enseignants parviennent au sommet de l'échelle après 26 années d'exercice.

## 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 de tous les pays de l'OCDE est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Les salaires et les conditions de travail peuvent être des atouts importants pour constituer et garder un corps enseignant de qualité.

### D3

Les niveaux de salaire sont aussi des éléments importants dans la mesure où ils reflètent les perspectives de carrière et de promotion qu'offre la profession d'enseignant. En théorie, le système de rémunération est d'autant plus attractif que les salaires progressent davantage en fonction de l'ancienneté, car les enseignants peuvent miser sur une augmentation substantielle de leur salaire tout au long de leur carrière. Ces facteurs comptent au nombre de ceux qui peuvent avoir un impact sur les choix de carrière des enseignants potentiels et sur le type de personnes intéressées par cette profession.

Par ailleurs, la rémunération des enseignants est le principal poste de dépenses dans le budget de l'éducation. C'est 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, dont le salaire des enseignants, le taux d'encadrement, le temps d'instruction prévu pour les élèves/étudiants et le nombre d'heures d'enseignement à la charge des enseignants.

## Observations et explications

### Comparaison des salaires des enseignants

Cet indicateur compare, tout d'abord, les salaires statutaires en début de carrière, 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. Puis il examine les salaires des enseignants (en début, en milieu de carrière et à l'échelon maximal) en valeurs absolues. Ensuite, il étudie l'évolution du salaire des enseignants entre 1996 et 2004. Et enfin, il analyse les primes et les incitations auxquelles les enseignants peuvent prétendre.

Les comparaisons internationales des salaires montrent de manière simplifiée le niveau de rémunération des enseignants. Elles permettent uniquement de dresser un tableau comparatif général des systèmes de rémunération et d'en déduire des niveaux de prospérité. Le régime fiscal et le système de prestations sociales varient énormément selon les pays de l'OCDE, à l'instar d'ailleurs des incitations financières (dont les primes au titre de l'affectation dans des régions reculées, les allocations familiales, les réductions de tarif dans les transports publics, la diminution des taxes à l'achat de biens culturels et d'autres avantages financiers qui améliorent le salaire de base des enseignants). Pour toutes ces raisons, la prudence est de rigueur lors de la comparaison des salaires des enseignants.

Il convient de distinguer les salaires statutaires présentés dans cet indicateur de la masse salariale effectivement à la charge de l'État et des salaires moyens des enseignants, ceux-ci étant influencés par d'autres facteurs, tels que la pyramide des âges ou la fréquence du travail à temps partiel. L'indicateur B6 évalue les montants totaux correspondant à la rémunération des enseignants. En outre, le nombre d'heures d'enseignement et la charge de travail des enseignants varient parfois 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).

Le salaire statutaire annuel des enseignants du premier cycle du secondaire qui ont 15 ans de carrière à leur actif varie entre à peine 10 000 USD en Pologne, et plus de 48 000 USD en Allemagne, en Corée et en Suisse. Ils atteignent même 80 000 USD au Luxembourg (voir le tableau D3.1).

Le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Ainsi, en Belgique (Communauté flamande et Communauté française), en Finlande, en Islande, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse, le salaire d'un enseignant du deuxième cycle du secondaire qui a 15 ans d'expérience à son actif est supérieur de 29 % au moins à celui d'un enseignant du primaire possédant le même nombre d'années d'expérience. 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 et au Portugal et, dans les pays partenaires, en Israël, où les niveaux de salaires des enseignants sont davantage comparables dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle du secondaire (voir le tableau D3.1). L'ampleur de la variation dépend de la progression des salaires des enseignants jusqu'en milieu de carrière. Dans certains pays, aux États-Unis par exemple, le niveau de formation intervient dans la fixation des salaires des enseignants. Comme le niveau de formation n'est pas constant chez tous les enseignants pendant toute leur carrière, la prudence est de rigueur dans l'interprétation des écarts de salaire entre l'enseignement primaire et secondaire.

Des écarts salariaux importants peuvent aussi refléter de fortes différences sur le marché du travail des enseignants. Des différentiels de rémunération relativement élevés entre les niveaux d'enseignement peuvent influencer sur l'efficacité des établissements et des systèmes scolaires à attirer les enseignants de différents niveaux et à les retenir. Ils peuvent aussi avoir un effet sur la mobilité des enseignants entre les niveaux d'enseignement et, par voie de conséquence, sur la segmentation du marché du travail des enseignants.

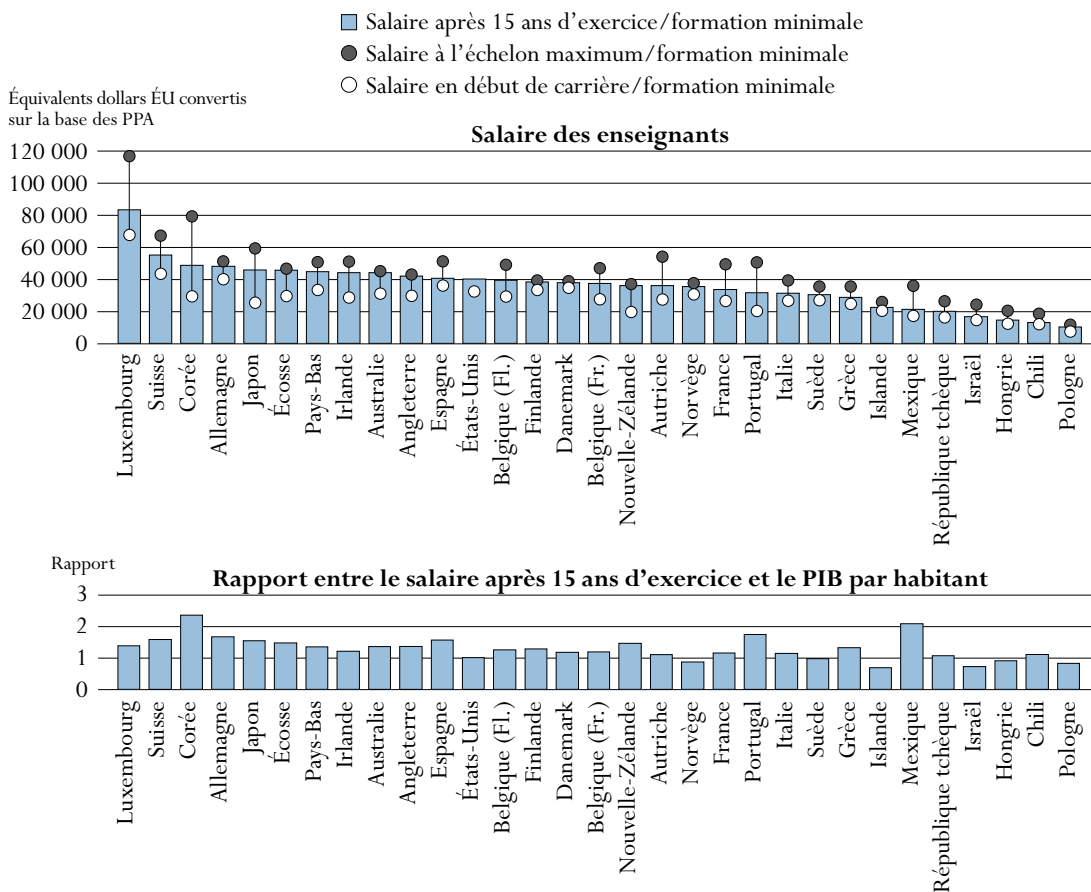
### **Salaires statutaires en proportion du PIB par habitant**

Le budget que les pays consacrent à la rémunération des enseignants dépend entre autres facteurs de leur capacité à financer les dépenses d'éducation. Comparer les salaires statutaires des enseignants au PIB par habitant permet d'évaluer sous un autre angle la valeur relative des salaires des enseignants dans les différents pays. La comparaison des salaires des enseignants avec ceux de professions comparables dans chaque pays serait sans doute plus probante, mais en l'absence de données en la matière, le PIB par habitant a le mérite d'offrir un point de comparaison normalisé.

Par rapport au PIB par habitant, les salaires des enseignants ayant 15 ans d'expérience à leur actif (dans le primaire et le premier cycle du secondaire), rapportés au PIB par tête, sont les plus faibles en Hongrie (0,91), en Islande (0,69), en Norvège (0,87) et en Pologne (0,83) et, dans les pays partenaires, en Israël (0,73) ; ils sont les plus élevés en Corée (2,37 dans le primaire et 2,36 dans le premier cycle du secondaire), au Mexique (2,09, dans le premier cycle du secondaire) et en Turquie (2,44, dans le primaire). Dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les salaires les plus faibles par rapport au PIB par habitant s'observent en Islande (0,94), en Norvège (0,87) et en Pologne (0,83) et, dans les pays partenaires, en Israël (0,73). À ce niveau d'enseignement, les salaires (rapportés au PIB par habitant) versés en milieu de carrière sont les plus élevés en Corée (2,36) et en Turquie (2,30) (voir le tableau D3.1).

### Graphique D3.2. Salaires des enseignants selon le degré d'ancienneté dans le premier cycle du secondaire (2004)

Salaires statutaires annuels des enseignants du premier cycle du secondaire dans les établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA, et 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/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

Dans certains pays, comme la Hongrie, la Pologne, la République tchèque et la Turquie et, dans les pays partenaires, le Chili et Israël, le PIB par habitant et les salaires des enseignants sont relativement bas. En revanche, d'autres pays (comme la Corée, l'Espagne, la Nouvelle-Zélande et le Portugal) dont le PIB par habitant est aussi relativement bas 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 accordent à leurs enseignants des salaires importants (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.1), alors que la Norvège, dont le PIB par habitant est également élevé, verse à ses enseignants en milieu de carrière des salaires équivalents à la moyenne.

#### Salaires statutaires par heure de contact (enseignement) net

On peut également calculer les salaires et le coût de l'enseignement en rapportant le salaire statutaire d'un enseignant à temps plein au nombre d'heures de cours qu'il est tenu de donner

par an (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 la possibilité d'évaluer le coût du temps que les enseignants passent en classe.

Le salaire statutaire moyen par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice est de 43 USD dans le primaire, de 55 USD dans le premier cycle du secondaire et de 63 USD dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire. Dans l'enseignement primaire, les coûts salariaux d'une heure d'enseignement sont les plus faibles en Hongrie, au Mexique, en Pologne, en République tchèque et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël (dans ces pays, ils ne représentent pas plus de 30 USD). En revanche, ils sont relativement élevés en Allemagne, en Corée, au Danemark, au Japon et au Luxembourg (où ils sont de l'ordre de 60 USD, voire davantage). Le salaire par heure d'enseignement varie plus fortement encore dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire : il est inférieur ou égal à 31 USD en Pologne et en Turquie et, dans les pays partenaires, en Israël, mais est égal ou supérieur à 80 USD en Corée, au Danemark, au Japon, au Luxembourg et aux Pays-Bas (voir le tableau D3.1).

Même dans les pays où le salaire statutaire est identique 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). Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, le salaire par heure d'enseignement des enseignants du deuxième cycle du secondaire est supérieur de 40 % environ à celui des enseignants du primaire. Cet écart est inférieur ou égal à 10 % en Australie, en Écosse, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Turquie, mais il avoisine ou dépasse 60 % en Finlande, en France, en Grèce, en Hongrie, en Islande et au Luxembourg, voire même 80 % ou plus en Espagne et aux Pays-Bas (voir le tableau D3.1). En Espagne, le nombre d'heures de cours varie plus entre le primaire et le deuxième cycle du secondaire que dans aucun autre pays, mais le temps de présence à l'école est le même pour les enseignants à ces deux niveaux d'enseignement (voir le tableau D4.1). Ainsi, l'écart de salaire est sensible si l'on compare les salaires par heure d'enseignement entre le primaire et le deuxième cycle du secondaire, mais il disparaît si la base de comparaison est le salaire par heure de présence à l'école.

### **Importance de l'ancienneté et du niveau de qualification dans 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'importance de l'ancienneté dans les barèmes de rémunération des différents pays. En principe, les systèmes qui valorisent l'ancienneté et les performances encouragent davantage les enseignants à mieux travailler et à rester dans la profession.

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 38, 38 et 42 % au salaire des enseignants en début de carrière aux mêmes niveaux d'enseignement. Quant au salaire versé aux enseignants parvenus à l'échelon maximal du barème de rémunération aux mêmes niveaux d'enseignement, il est en moyenne supérieur respectivement de 69, 70 et 71 % au salaire de départ. Ces chiffres montrent l'évolution

## D3

du salaire en fonction de l'ancienneté dans les différents pays. En moyenne, les enseignants du premier cycle du secondaire perçoivent un salaire de 27 560 USD (PPA) en début de carrière. Leur salaire passe à 37 488 USD après 15 ans d'exercice, avec les qualifications minimales requises, et atteint 45 277 USD à l'échelon maximum. L'augmentation des salaires est donc similaire d'une part, entre le début de carrière et après 15 ans d'exercice et, d'autre part, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum.

L'augmentation du salaire selon l'ancienneté doit être interprétée en fonction du nombre d'années qu'il faut pour progresser dans l'échelle des rémunérations, et qui est très variable 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 salarial : il ne leur faut qu'entre cinq 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, au Luxembourg et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Israël, où il leur faut plus de 30 ans d'exercice pour atteindre le sommet de l'échelle des rémunérations (voir le tableau D3.1).

En moyenne, la progression des salaires des enseignants en fonction de l'ancienneté est nettement moins marquée en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Turquie que dans les autres pays de l'OCDE. Les enseignants à l'échelon maximum du barème de rémunération ne gagnent que 30 % de plus que les enseignants en début de carrière dans ces pays, à l'exception toutefois des enseignants du deuxième cycle du secondaire au Danemark (voir le tableau D3.1). Même dans ce groupe de pays, l'augmentation des salaires en fonction de l'ancienneté diffère fortement, à cause de la variation du nombre d'années requis pour atteindre les divers échelons du barème de rémunération. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, il faut un peu moins de 24 ans d'exercice à un enseignant du premier cycle du secondaire pour atteindre l'échelon maximum. Toutefois, le nombre d'années d'ancienneté varie selon ces pays : les enseignants du premier cycle du secondaire arrivent au sommet de l'échelle des salaires en huit ans seulement au Danemark, contre 28 ans en Allemagne.

Certes, la progression des salaires selon l'ancienneté est relativement faible en Allemagne et au Danemark, ce qui dénote une certaine similitude des politiques d'éducation à cet égard. C'est le nombre d'années qu'il faut pour parvenir à l'échelon maximum qui différencie ces deux pays. Au Danemark, les enseignants atteignent le sommet de l'échelle salariale après huit années d'exercice en moyenne. En d'autres termes, la gratification financière de l'ancienneté augmente fortement pendant les huit premières années d'exercice, mais disparaît au-delà. Si la motivation et la fidélisation des enseignants passent, en partie du moins, par des perspectives de promotion, les problèmes de motivation et fidélisation ne sont pas à exclure chez les enseignants ayant plus de huit années de carrière à leur actif. À l'inverse, cette approche peut s'inscrire dans une stratégie plus vaste, qui reflète mieux les profils professionnels des enseignants et leur contribution aux établissements. En Allemagne, en revanche, la progression des salaires selon l'ancienneté est modérée, mais plus constante : il faut 28 ans aux enseignants du premier cycle du secondaire pour obtenir l'augmentation salariale de 28 % en moyenne.

La progression des salaires selon l'ancienneté est relativement forte en Autriche, en Corée, au Japon, au Mexique et au Portugal : les enseignants du premier cycle du secondaire parvenus au sommet de l'échelle de rémunération perçoivent un salaire qui représente plus du double de

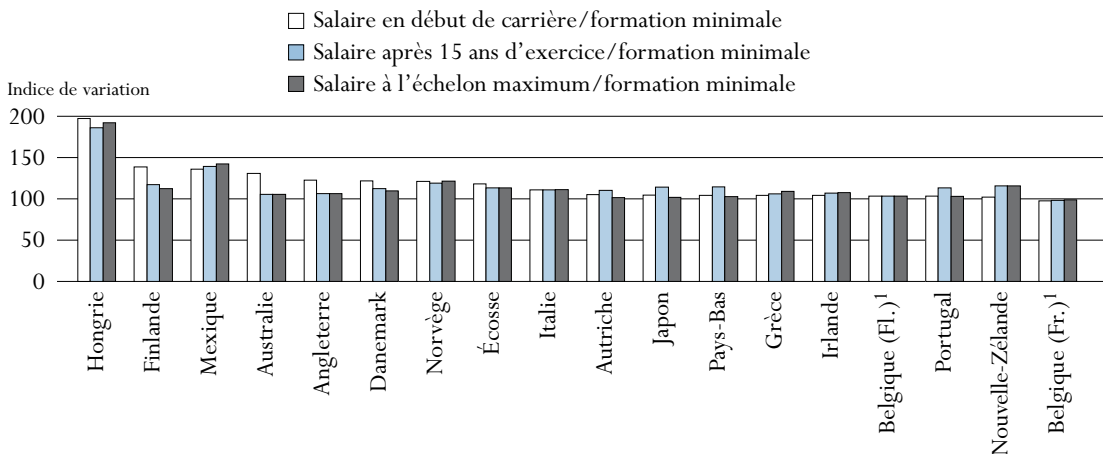
celui versé aux enseignants en début de carrière. Dans ces pays, il faut en moyenne 28 ans de carrière pour atteindre l'échelon maximum du barème salarial, ce qui dénote une progression graduelle. Le Mexique fait figure d'exception à cet égard, car il ne faut que 14 ans d'exercice aux enseignants du premier cycle du secondaire pour percevoir un salaire qui représente plus du double de la rémunération en début de carrière.

### Évolution des salaires des enseignants entre 1996 et 2004

La comparaison des indices de variation des salaires des enseignants entre 1996 et 2004 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 que les hausses salariales les plus fortes ont été enregistrées (plus de 75 %). Dans ce pays toutefois, les salaires des enseignants restent inférieurs à la moyenne de l'OCDE. Dans certains pays, le salaire des enseignants a en revanche diminué en valeurs réelles entre 1996 et 2004. 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 D3.3), bien que les salaires demeurent supérieurs à la moyenne des pays de l'OCDE.

### Graphique D3.3. Évolution du salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire, selon la position sur l'échelle salariale (1996, 2004)

Indice de variation entre 1996 et 2004 (1996=100, niveaux de prix de 2004 calculé 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 2004, du salaire des enseignants en début de carrière. Source : OCDE. Tableau D3.3. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

L'évolution des salaires diffère également selon les divers échelons du barème salarial. 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. En revanche, les salaires des enseignants ayant au moins 15 ans de carrière ont progressé plus rapidement (que les salaires de départ) en Autriche, au Japon, aux Pays-Bas et au Portugal. Les salaires à l'échelon maximal ont même 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, la préoccupation majeure est en fait de recruter de nouveaux enseignants.

Les raisons de ces disparités dans l'évolution des salaires varient selon les pays. L'augmentation du salaire en début de carrière peut se justifier si l'objectif est de recruter de nouveaux enseignants. Toutefois, à défaut de revalorisation salariale à d'autres moments de la carrière, les enseignants en poste ne pourront guère compter sur leur ancienneté pour prétendre à des augmentations de salaire. Cette approche réduit en théorie les incitations à rester enseignant, dans la mesure où les enseignants vivront la plus grande partie de leur carrière avec la perspective d'augmentations salariales minimales.

### **Primes : incitations et allocations**

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. Conjugés au 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, figurent des allocations familiales et des primes au titre de l'affectation dans certaines zones ou un salaire de départ supérieur pour les enseignants titulaires d'un diplôme ou de qualifications d'un niveau supérieur aux exigences minimales requises. 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 besoins éducatifs spécifiques.

Dans certains pays, l'ancienneté donne droit à une réduction du nombre d'heures d'enseignement (en Grèce et en Islande, par exemple). Dans d'autres pays, dont le Portugal, les enseignants bénéficient d'une réduction de leur horaire d'enseignement lorsqu'ils effectuent des activités spéciales (par exemple, l'animation d'une troupe de théâtre, la supervision d'enseignants stagiaires, etc.). Des majorations salariales peuvent être accordées aux enseignants des établissements publics soit par le chef d'établissement, soit par les autorités locales, régionales ou nationales.

### **Types d'ajustements au salaire de base**

Les ajustements au salaire de base peuvent être classés en trois grandes catégories :

1. les ajustements basés sur des critères liés aux responsabilités et à des conditions particulières de travail des enseignants (par exemple, l'exercice de fonctions administratives supplémentaires et/ou l'affectation dans des régions ou des établissements défavorisés) ;
2. les ajustements basés sur des critères à caractère démographique (par exemple, l'âge et/ou la situation familiale) ;
3. les ajustements basés sur des critères liés aux qualifications, à la formation et aux performances des enseignants (par exemple, la détention d'un diplôme supérieur aux qualifications minimales requises et/ou l'achèvement avec succès d'activités de développement professionnel).

Cet indicateur ne porte pas sur le montant des ajustements au salaire de base, mais indique si ces ajustements sont prévus ou non dans les pays et, dans l'affirmative, identifie l'instance responsable de leur octroi (voir les tableaux D3.2a, D3.2b, D3.2c et D3.2d, ainsi que l'annexe 3, à l'adresse [www.oecd.org/edu/eq2006](http://www.oecd.org/edu/eq2006)).

La plupart des ajustements au salaire de base sont accordés au titre de l'exercice de fonctions particulières ou de conditions de travail spécifiques. L'affectation dans des établissements



défavorisés donne droit à un ajustement au salaire de base dans deux tiers des pays de l'OCDE et pays partenaires. Dans sept pays, les enseignants qui enseignent certaines matières bénéficient également d'un ajustement. Ces ajustements sont parfois instaurés en réaction à une pénurie d'enseignants dans certains secteurs.

La moitié des pays de l'OCDE prévoient des ajustements au salaire de base en fonction de critères à caractère démographique. Les ajustements au titre des qualifications, de la formation ou des performances sont moins courants. Parmi ceux-ci, on compte cinq types d'ajustement accordés au titre de la formation initiale et de la réussite de l'examen de qualification pédagogique. Les critères les plus souvent utilisés pour octroyer des ajustements au salaire de base sont liés à la détention, avant l'entrée en fonction, d'un diplôme soit en pédagogie, soit dans la matière enseignée, d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner. Ces ajustements au salaire de base se retrouvent dans un peu plus de la moitié des pays de l'OCDE et des pays partenaires, la plupart d'entre eux appliquant ces deux types d'ajustement. L'achèvement avec succès d'activités de développement professionnel donne droit à un ajustement au salaire de base dans 11 pays de l'OCDE et pays partenaires.

Dans 13 pays, les enseignants peuvent prétendre à une autre forme de gratification, en l'occurrence à un ajustement du salaire de base au titre de performances remarquables. Il s'agit du seul ajustement qui puisse être considéré comme une mesure d'incitation à l'amélioration des performances. Dans sept des 13 pays qui prévoient ce type d'ajustement (l'Angleterre, le Danemark, la Finlande, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, la République tchèque et la Suède), la décision de l'octroyer peut être prise au niveau de l'établissement.

Les critères appliqués pour identifier les enseignants qui se distinguent par la qualité de leur travail et les récompenser en conséquence varient selon les 13 pays qui prévoient ce type d'ajustement. Au Mexique, ce sont les résultats des élèves qui servent de base à l'évaluation des performances des enseignants. Les ajustements peuvent également dépendre de l'évaluation du chef d'établissement (comme au Portugal) ou des services de l'éducation (la Direction provinciale de l'éducation et le ministère de l'Éducation en Turquie).

### Définitions et méthodologies

Les données se rapportent à l'année scolaire 2003-2004 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2005 sur les enseignants et les programmes.

Les données relatives aux salaires statutaires des enseignants et aux primes (voir les tableaux D3.1 et D3.2) proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2005 sur les enseignants et les programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2003-2004 et sont communiquées en fonction des 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 le salaire brut (il correspond à la rémunération versée par l'employeur), diminué 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. Dans le tableau D3.1, le salaire par heure de contact net divise le salaire statutaire annuel d'un enseignant (tableau D3.1) par le total de ses heures de cours (tableau D4.1).

Les salaires bruts ont été convertis sur la base des 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 2004, tandis que la période de référence pour les salaires des enseignants s'étend du 30 juin 2003 au 30 juin 2004. La période de référence des PPA est 2003-2004. Les données sont corrigées en fonction de l'inflation au mois de janvier 2004. Dans les pays dont l'exercice fiscal est décalé (en Australie et en Nouvelle-Zélande) et dans les pays où la période de référence des salaires est légèrement différente de la norme de l'OCDE (en Espagne, en Hongrie, en Islande et en Norvège), une correction n'est apportée que si cela donne lieu à un ajustement supérieur à 1 %. Les ajustements mineurs n'ont pas été pris en compte, car la période exacte pour laquelle les salaires sont appliqués ne serait que légèrement différente, même pour les salaires se référant à 2003-2004. Les statistiques de référence et les années de référence relatives aux 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 2004 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 d'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, que ce soit par le biais de l'application d'un autre barème salarial ou du passage 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 ces décisions concernant les barèmes salariaux (à l'exclusion des primes) sont prises et d'évaluer le degré d'autonomie en la matière.

### Autres références

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

Par ailleurs, une analyse plus approfondie de la prise de décision est proposée dans l'édition de 2004 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2004 c) (Indicateur D6). L'enquête sur la prise de décision est décrite à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2004](http://www.oecd.org/edu/eag2004)) de cette même édition sous le titre « Indicateur D6 : la prise de décision dans les systèmes éducatifs ». 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](http://www.oecd.org/edu/eag2004)). En complément au tableau D3.1 qui présente le salaire statutaire des enseignants exprimés en dollars USD en utilisant les PPA, l'annexe 2 présente un tableau dans lequel les salaires des enseignants sont exprimés en Euros convertis sur la base des PPA.

Tableau D3.1.  
**Salaires des enseignants (2004)**

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, en équivalents dollars ÉU convertis sur la base des PPA

	Enseignement primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire			
	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaires à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaires à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaires à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
<b>Pays membres de l'OCDE</b>												
Australie	29 712	43 991	43 991	1.36	30 062	44 139	44 139	1.36	30 062	44 139	44 139	1.36
Autriche	25 446	33 644	50 782	1.03	26 448	36 000	53 149	1.11	26 801	37 035	56 307	1.14
Belgique (Fl.)	28 168	39 050	47 279	1.24	28 168	39 463	48 118	1.26	34 959	50 476	60 679	1.61
Belgique (Fr.)	26 335	36 643	44 500	1.17	26 547	37 471	45 903	1.19	33 084	48 200	58 140	1.54
Rép. tchèque	15 222	19 994	25 291	1.07	15 222	19 994	25 291	1.07	15 259	20 800	26 356	1.12
Danemark	33 693	37 925	37 925	1.18	33 693	37 925	37 925	1.18	33 092	46 500	46 500	1.45
Angleterre	28 769	42 046	42 046	1.36	28 769	42 046	42 046	1.36	28 769	42 046	42 046	1.36
Finlande	27 922	32 541	32 541	1.09	32 407	38 318	38 318	1.29	34 825	43 526	43 526	1.46
France	23 112	31 090	45 872	1.07	25 570	33 548	48 451	1.16	25 928	33 906	48 845	1.17
Allemagne	37 718	46 935	48 938	1.63	39 132	48 167	50 284	1.67	42 321	51 883	54 211	1.80
Grèce	23 700	28 646	34 540	1.33	23 700	28 646	34 540	1.33	23 700	28 646	34 540	1.33
Hongrie	11 340	14 512	19 348	0.91	11 340	14 512	19 348	0.91	12 789	17 913	23 930	1.12
Islande	19 350	22 396	24 948	0.69	19 350	22 396	24 948	0.69	24 948	30 605	32 153	0.94
Irlande	26 674	44 185	50 071	1.22	27 587	44 185	50 071	1.22	27 587	44 185	50 071	1.22
Italie	23 753	28 731	34 951	1.05	25 595	31 291	38 370	1.15	25 595	32 168	40 113	1.18
Japon	24 469	45 753	58 373	1.55	24 469	45 753	58 373	1.55	24 469	45 761	60 104	1.55
Corée	28 569	48 875	78 472	2.37	28 449	48 754	78 351	2.36	28 449	48 754	78 351	2.36
Luxembourg	46 306	63 769	94 380	1.06	66 712	83 390	115 899	1.39	66 712	83 390	115 899	1.39
Mexique	12 665	16 669	27 606	1.64	16 239	21 192	34 979	2.09	m	m	m	m
Pays-Bas	31 235	40 588	45 341	1.23	32 380	44 669	49 760	1.35	32 703	59 762	65 910	1.81
Nouvelle-Zélande	18 641	36 063	36 063	1.47	18 641	36 063	36 063	1.47	18 641	36 063	36 063	1.47
Norvège	29 618	35 420	36 679	0.87	29 618	35 420	36 679	0.87	29 618	35 420	36 679	0.87
Pologne	6 394	10 263	10 652	0.83	6 394	10 263	10 652	0.83	6 394	10 263	10 652	0.83
Portugal	19 189	31 635	49 644	1.75	19 189	31 635	49 644	1.75	19 189	31 635	49 644	1.75
Écosse	28 603	45 616	45 616	1.48	28 603	45 616	45 616	1.48	28 603	45 616	45 616	1.48
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	31 381	36 342	45 334	1.40	35 098	40 663	50 162	1.57	35 792	41 552	51 225	1.61
Suède	25 152	29 522	33 849	0.95	25 963	30 420	34 477	0.98	26 991	31 772	36 575	1.02
Suisse	39 285	51 956	62 260	1.50	42 445	55 115	66 189	1.59	53 340	69 061	81 462	1.99
Turquie	16 678	18 416	20 768	2.44	a	a	a	a	15 683	17 421	19 773	2.30
États-Unis	32 703	39 740	m	1.00	31 439	40 088	m	1.01	31 578	40 043	m	1.01
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>25 727</i>	<i>35 099</i>	<i>42 347</i>	<i>1.30</i>	<i>27 560</i>	<i>37 488</i>	<i>45 277</i>	<i>1.32</i>	<i>28 892</i>	<i>40 295</i>	<i>48 197</i>	<i>1.42</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>26 006</i>	<i>34 684</i>	<i>41 945</i>	<i>1.20</i>	<i>27 926</i>	<i>36 911</i>	<i>44 401</i>	<i>1.26</i>	<i>29 055</i>	<i>40 064</i>	<i>48 039</i>	<i>1.37</i>
<b>Pays partenaires</b>												
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	10 922	12 976	17 500	1.11	10 922	12 976	17 500	1.11	10 922	13 579	18 321	1.16
Israël	13 608	16 695	23 235	0.73	13 608	16 695	23 235	0.73	13 608	16 695	23 235	0.73

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

Tableau D3.1. (suite)

## Salaire des enseignants (2004)

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 de contact (enseignement) 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 du secondaire	Deuxième cycle du secondaire		Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire		
									(1)
Pays membres de l'OCDE	Australie	1.48	1.47	1.47	9	50	55	55	1.08
	Autriche	2.00	2.01	2.10	34	42	58	62	1.45
	Belgique (Fl.)	1.68	1.71	1.74	27	49	55	75	1.54
	Belgique (Fr.)	1.69	1.73	1.76	27	51	52	73	1.43
	Rép. tchèque	1.66	1.66	1.73	32	25	31	34	1.37
	Danemark	1.13	1.13	1.41	8	59	59	83	1.40
	Angleterre	1.46	1.46	1.46	5	m	m	m	m
	Finlande	1.17	1.18	1.25	20	48	64	79	1.65
	France	1.98	1.89	1.88	34	34	53	55	1.63
	Allemagne	1.30	1.28	1.28	28	59	64	74	1.24
	Grèce	1.46	1.46	1.46	33	37	57	60	1.63
	Hongrie	1.71	1.71	1.87	40	19	26	32	1.73
	Islande	1.29	1.29	1.29	18	34	34	55	1.59
	Irlande	1.88	1.82	1.82	22	47	60	60	1.29
	Italie	1.47	1.50	1.57	35	40	53	54	1.37
	Japon	2.39	2.39	2.46	31	71	86	98	1.39
	Corée	2.75	2.75	2.75	37	59	86	89	1.50
	Luxembourg	2.04	1.74	1.74	30	82	130	130	1.58
	Mexique	2.18	2.15	m	14	21	20	m	m
	Pays-Bas	1.45	1.54	2.02	18	44	60	80	1.83
	Nouvelle-Zélande	1.93	1.93	1.93	8	37	37	38	1.04
	Norvège	1.24	1.24	1.24	20	48	54	68	1.42
	Pologne	1.67	1.67	1.67	10	15	15	15	1.00
	Portugal	2.59	2.59	2.59	26	36	48	54	1.50
	Écosse	1.59	1.59	1.59	6	48	51	51	1.06
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	1.44	1.43	1.43	39	41	70	74	1.78	
Suède	m	m	m	a	m	m	m	m	
Suisse	1.58	1.56	1.53	25	m	m	m	m	
Turquie	1.25	a	1.26	a	29	a	31	1.07	
États-Unis	m	m	m	m	w	w	w	w	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>1.69</b>	<b>1.70</b>	<b>1.71</b>	<b>24</b>	<b>43</b>	<b>55</b>	<b>63</b>	<b>1.42</b>	
<b>Moyenne de l'UE-19</b>	<b>1.65</b>	<b>1.64</b>	<b>1.70</b>	<b>25</b>	<b>43</b>	<b>56</b>	<b>64</b>	<b>1.47</b>	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili	1.60	1.60	1.68	m	m	m	m	
	Israël	1.71	1.71	1.71	36	16	21	25	1.54

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

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

Tableau D3.2a.

Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2004)

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 vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (par ex. clubs de sports ou de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques	
Pays membres de l'OCDE	Australie	■	■	■	■		■	
	Autriche	■	■	■		■		
	Belgique (Fl.)		■					
	Belgique (Fr.)			■				
	Rép. tchèque	■	■				■	
	Danemark	■	■	■		■		■
	Angleterre	■			■		■	■
	Finlande	■	■	■	■	■		
	France	■	■	■	■	■	■	
	Allemagne	■	■					
	Grèce		■	■	■			
	Hongrie	■	■	■	■	■	■	■
	Islande	■	■	■	■	■	■	
	Irlande	■			■			
	Italie	■	■	■	■	■		
	Japon	■	■		■	■	■	
	Corée	■	■		■		■	
	Luxembourg		■	■		■	■	
	Mexique	■	■	■	■			■
	Pays-Bas						■	
	Nouvelle-Zélande	■		■	■	■	■	■
	Norvège	■	■	■	■			■
	Pologne	■	■			■	■	
	Portugal	■	■	■		■	■	
	Écosse				■			
	Rép. slovaque		■					
	Espagne	■		■	■			
	Suède	■						
Suisse	■	■	■		■	■		
Turquie		■	■	■	■			
États-Unis	■			■	■	■	■	
Pays partenaire	Israël	■	■	■	■	■		

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

Tableau D3.2a.(suite)

## Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2004)

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		
	Détention, avant l'entrée en fonction, d'un diplôme supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Obtention en cours de carrière d'un diplôme ou d'un titre sanctionnant une formation d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans plusieurs matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	Autres
Pays membres de l'OCDE	Australie	■	■				■		■
	Autriche						■	■	■
	Belgique (Fl.)		■						■
	Belgique (Fr.)								■
	Rép. tchèque			■				■	
	Danemark	■	■	■	■		■		
	Angleterre	■		■					
	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	■	■	■						
Pays partenaire	Israël	■	■		■		■	■	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

Tableau D3.2b.  
**Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les chefs d'établissement dans les établissements publics (2004)**

Types de critères octroyés par les chefs d'établissement pour ajuster le 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 vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (par ex. clubs de sports ou de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques
Pays membres de l'OCDE	Australie	■	■	■			■	
	Autriche	■	■	■		■		
	Belgique (Fl.)							
	Belgique (Fr.)							
	Rép. tchèque	■					■	
	Danemark	■		■		■		■
	Angleterre	■			■		■	■
	Finlande		■	■			■	■
	France							
	Allemagne							
	Grèce		■					
	Hongrie	■		■		■	■	■
	Islande	■	■	■		■	■	
	Irlande							
	Italie	■		■		■		
	Japon							
	Corée							
	Luxembourg							
	Mexique							
	Pays-Bas							
Nouvelle-Zélande	■		■		■		■	
Norvège								
Pologne								
Portugal	■					■		
Écosse								
Rép. slovaque		■						
Espagne								
Suède	■							
Suisse								
Turquie								
États-Unis								
Pays partenaire	Israël	■		■			■	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>



Tableau D3.2b. (suite)  
**Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les chefs d'établissement  
dans les établissements publics (2004)**

Types de critères octroyés par les chefs d'établissement pour ajuster le 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		
	Détention, avant l'entrée en fonction, d'un diplôme supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Obtention en cours de carrière d'un diplôme ou d'un titre sanctionnant une formation d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans plusieurs matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	Autres
Pays membres de l'OCDE	Australie								
	Autriche								
	Belgique (Fl.)								
	Belgique (Fr.)								
	Rép. tchèque			■				■	
	Danemark	■	■	■	■				
	Angleterre	■		■					
	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									
Pays partenaire									
Israël									

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

Tableau D3.2c.

**Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les autorités locales ou régionales dans les établissements publics (2004)**

Types de critères octroyés par les autorités locales ou régionales pour ajuster le 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 vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (par ex. clubs de sports ou de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques	
Pays membres de l'OCDE	Australie	■	■	■	■		■	
	Autriche	■						
	Belgique (Fl.)							
	Belgique (Fr.)							
	Rép. tchèque	■						
	Danemark	■						
	Angleterre							
	Finlande	■			■			
	France					■		
	Allemagne	■	■					
	Grèce							
	Hongrie							
	Islande	■	■	■	■	■	■	
	Irlande							
	Italie			■				
	Japon	■	■		■	■	■	
	Corée							
	Luxembourg							
	Mexique			■				
	Pays-Bas							
Nouvelle-Zélande								
Norvège	■						■	
Pologne	■				■	■		
Portugal								
Écosse								
Rép. slovaque								
Espagne	■		■	■				
Suède								
Suisse	■	■	■		■	■		
Turquie								
États-Unis	■			■	■		■	
Pays partenaire	Israël	■	■	■	■			

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eaq2006](http://www.oecd.org/edu/eaq2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

Tableau D3.2c. (suite)

### Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les autorités locales ou régionales dans les établissements publics (2004)

*Types de critères octroyés par les autorités locales ou régionales pour ajuster le 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		
	Détention, avant l'entrée en fonction, d'un diplôme supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Obtention en cours de carrière d'un diplôme ou d'un titre sanctionnant une formation d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans plusieurs matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	Autres
Pays membres de l'OCDE	Australie	■	■				■		■
	Autriche								
	Belgique (Fl.)								
	Belgique (Fr.)								
	Rép. tchèque								
	Danemark								
	Angleterre								
	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	■	■	■						
Partenaire	Israël								

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

Tableau D3.2d.

**Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les autorités nationales dans les établissements publics (2004)**

Types de critères octroyés par les autorités nationales pour ajuster le 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 vie élevé (prime selon la situation géographique)	Activités spéciales (par ex. clubs de sports ou de théâtre, école des devoirs, cours d'été)	Enseignement à des élèves présentant des besoins spécifiques en éducation (dans des établissements non spécialisés)	Enseignement de matières spécifiques	
Pays membres de l'OCDE	Australie							
	Autriche	■	■	■		■		
	Belgique (Fl.)		■					
	Belgique (Fr.)			■				
	Rép. tchèque	■	■				■	
	Danemark	■	■	■				
	Angleterre				■			
	Finlande	■	■	■	■	■		
	France	■	■	■	■		■	
	Allemagne							
	Grèce			■	■			
	Hongrie	■	■	■	■		■	
	Islande	■	■	■		■	■	
	Irlande	■			■			
	Italie		■	■	■			
	Japon							
	Corée	■	■		■		■	
	Luxembourg		■	■		■	■	
	Mexique	■	■	■	■			■
	Pays-Bas						■	
Nouvelle-Zélande			■	■		■	■	
Norvège	■	■	■	■				
Pologne		■						
Portugal	■	■	■			■		
Écosse				■				
Rép. slovaque								
Espagne								
Suède								
Suisse								
Turquie		■	■	■	■			
États-Unis								
Pays partenaire	Israël	■	■	■		■		

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/caq2006](http://www.oecd.org/edu/caq2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

Tableau D3.2d. (suite)  
**Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les autorités nationales  
dans les établissements publics (2004)**

Types de critères octroyés par les autorités nationales pour ajuster le 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		
	Détention, avant l'entrée en fonction, d'un diplôme supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Obtention en cours de carrière d'un diplôme ou d'un titre sanctionnant une formation d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner	Performances remarquables en matière d'enseignement	Achèvement avec succès d'activités de développement professionnel	Réussite remarquable de l'examen de qualification	Détention d'un diplôme pédagogique dans plusieurs matières	Situation familiale (état civil et nombre d'enfants)	Âge (indépendamment du nombre d'années d'enseignement)	Autres
Pays membres de l'OCDE	Australie						■	■	■
	Autriche								
	Belgique (Fl.)		■						■
	Belgique (Fr.)								■
	Rép. tchèque							■	
	Danemark								
	Angleterre								
	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									
Pays partenaire	Israël	■	■		■		■	■	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>

Tableau D3.3.

**Évolution du salaire des enseignants (1996 et 2004)**

Indice de variation<sup>1</sup> du salaire des enseignants entre 1996 et 2004, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, par niveau d'enseignement, converti au niveau de prix de 2004 au moyen des déflateurs du PIB (1996=100)

	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire (filiale 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
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>Pays membres de l'OCDE</b>									
Australie	130	105	105	131	106	106	131	106	106
Autriche	105	108	104	106	110	102	101	104	96
Belgique (Fl.) <sup>2</sup>	106	109	111	104	104	104	104	104	104
Belgique (Fr.) <sup>2</sup>	99	103	105	98	99	99	98	99	99
Rép. tchèque	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Danemark	122	113	110	122	113	110	110	109	104
Angleterre	123	107	107	123	107	107	123	107	107
Finlande	135	119	115	139	118	113	145	128	121
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grèce	108	110	112	105	106	109	105	106	109
Hongrie	198	187	193	198	187	193	175	186	198
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	106	114	109	104	107	108	104	107	108
Italie	112	112	113	111	111	111	111	111	111
Japon	105	115	102	105	115	102	105	115	102
Corée	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	135	134	136	136	140	143	m	m	m
Pays-Bas	106	113	103	105	115	103	105	110	102
Nouvelle-Zélande	102	116	116	102	116	116	102	116	116
Norvège	122	119	122	122	119	122	112	116	112
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	104	114	103	104	114	103	104	114	103
Écosse	119	114	114	119	114	114	119	114	114
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	97	96	93	m	m	m	95	94	93
Suède	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Suisse	99	98	102	m	m	m	m	m	m
Turquie	w	w	w	a	a	a	w	w	w
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>Pays partenaire</b>									
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Cet indice est calculé comme suit : salaire de 2004 en devise nationale \* 100 / salaire de 1996 en devise nationale \* déflateur du PIB de 2004 (1996=100).

Voir les statistiques de référence sur les déflateurs du PIB et les salaires de 1996 et de 2004 en devise nationale à l'annexe 2.

2. Les chiffres de 1996 correspondent à l'ensemble de la Belgique.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/320250530558>



## CHARGE D'ENSEIGNEMENT ET 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 permettent de mieux comparer les exigences des pays envers 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 plusieurs aspects essentiels des conditions de travail des enseignants.

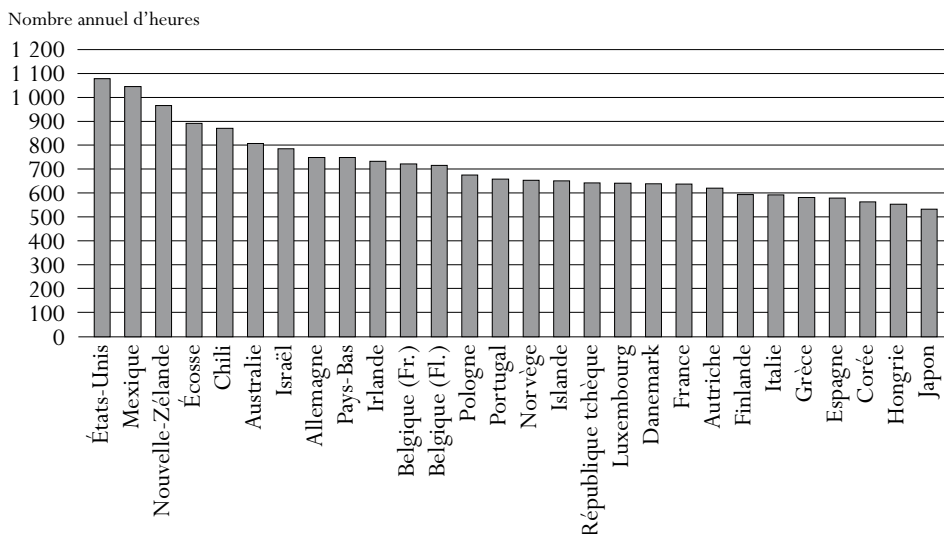
### INDICATEUR D4

#### Points clés

#### Graphique D4.1. Nombre annuel d'heures d'enseignement dans le premier cycle du secondaire (2004)

Nombre annuel d'heures de contact net (enseignement) dans les établissements publics

Dans les établissements publics du premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement s'établit en moyenne à 704 heures par an. Il ne représente pas plus de 534 heures par an au Japon, mais dépasse la barre du millier d'heures aux États-Unis (1 080 heures) et au Mexique (1 047 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/eqq2006](http://www.oecd.org/edu/eqq2006)).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/074284225881>



### Autres faits marquants

- Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 805 heures de cours par an, soit dix heures de plus qu'en 2003. Leur temps d'enseignement ne représente pas plus de 650 heures au Danemark, au Japon et en Turquie, mais atteint 1 080 heures aux États-Unis.
- Dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire, les enseignants donnent en moyenne 663 heures de cours par an. Le temps d'enseignement varie entre moins de 500 heures au Japon (466 heures), et plus de 1 000 heures aux États-Unis (1 080 heures).
- La répartition du temps d'enseignement annuel des enseignants en termes de jours, de semaines et d'heures par jour varie considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi, les enseignants donnent moins d'heures de cours par an (tous niveaux CITE confondus) au Danemark qu'en Islande, alors qu'on compte 42 semaines de cours par an au Danemark et seulement 36 en Islande.
- 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 temps 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 le budget que les pays doivent consacrer 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 choisir le métier d’enseignant.

La part du temps de travail consacrée à l’enseignement peut être interprétée comme un indicateur de la charge de travail des enseignants. Elle permet d’évaluer le temps réservé à d’autres activités, comme la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions de travail.

## Observations et explications

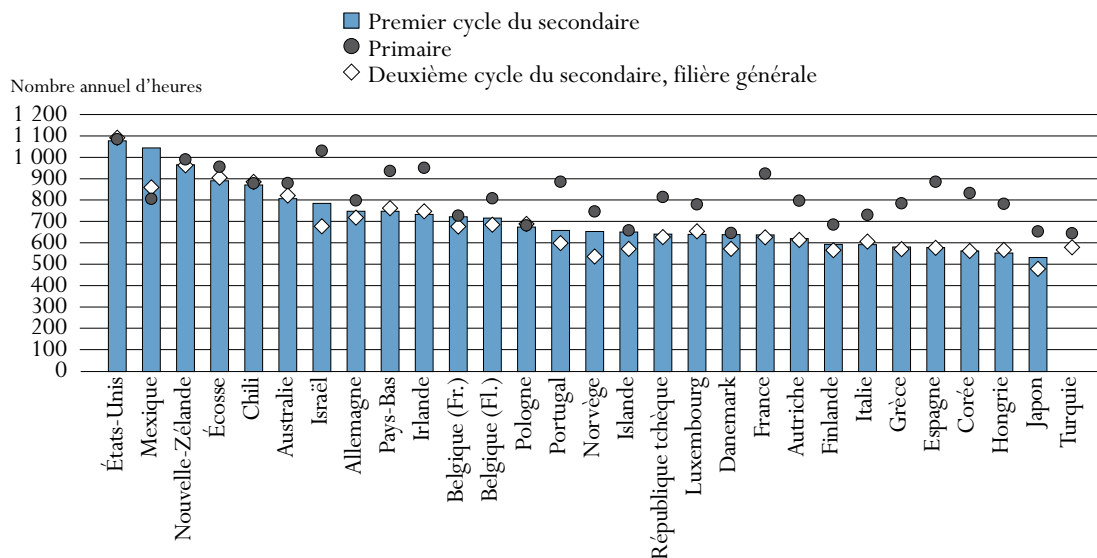
### Le nombre d’heures de cours dans l’enseignement primaire

Le nombre annuel d’heures de cours (temps de contact) que doit donner 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 805 heures de cours par an, soit dix heures de plus qu’en 2003. Ce temps d’enseignement varie d’un pays à l’autre : il ne représente pas plus de 650 heures au Danemark, au Japon et en Turquie, mais atteint ou dépasse 900 heures en Écosse, en France, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, et même 1 000 heures aux États-Unis et, dans les pays partenaires, en Israël (voir le graphique D4.2 et le tableau D4.1). Pour plus de précisions, voir l’annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

**Graphique D4.2. Nombre annuel d’heures d’enseignement, selon le niveau d’enseignement (2004)**

*Nombre annuel d’heures de contact net (enseignement) dans les établissements publics*



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/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/074284225881>

La répartition du temps d'enseignement tout au long de l'année varie sensiblement selon les pays. Ainsi, la Corée est le seul pays où les enseignants du primaire donnent cours six jours par semaine, et pourtant le temps d'enseignement annuel est équivalent à la moyenne, car le nombre d'heures de cours par jour est inférieur à la moyenne. Le Danemark et l'Islande offrent un contraste intéressant à cet égard. Le temps d'enseignement annuel net est similaire dans les deux pays (voir le graphique D4.4), mais les enseignants doivent en principe donner 200 jours de cours étalés sur 42 semaines au Danemark, contre 175 jours de cours répartis sur 36 semaines en Islande. C'est le nombre d'heures de cours par jour qui explique cette différence entre les deux pays.

En Islande, on compte 25 jours de cours en moins qu'au Danemark, mais les enseignants doivent donner en moyenne 3,7 heures de cours par jour en Islande contre 3,2 heures de cours par jour au Danemark, soit un peu plus d'une demi-heure de cours en plus. Cet exemple montre qu'une différence minime de temps d'enseignement par jour peut se traduire par des disparités sensibles dans le nombre de jours d'enseignement par an.

### **Le nombre d'heures de cours dans l'enseignement secondaire**

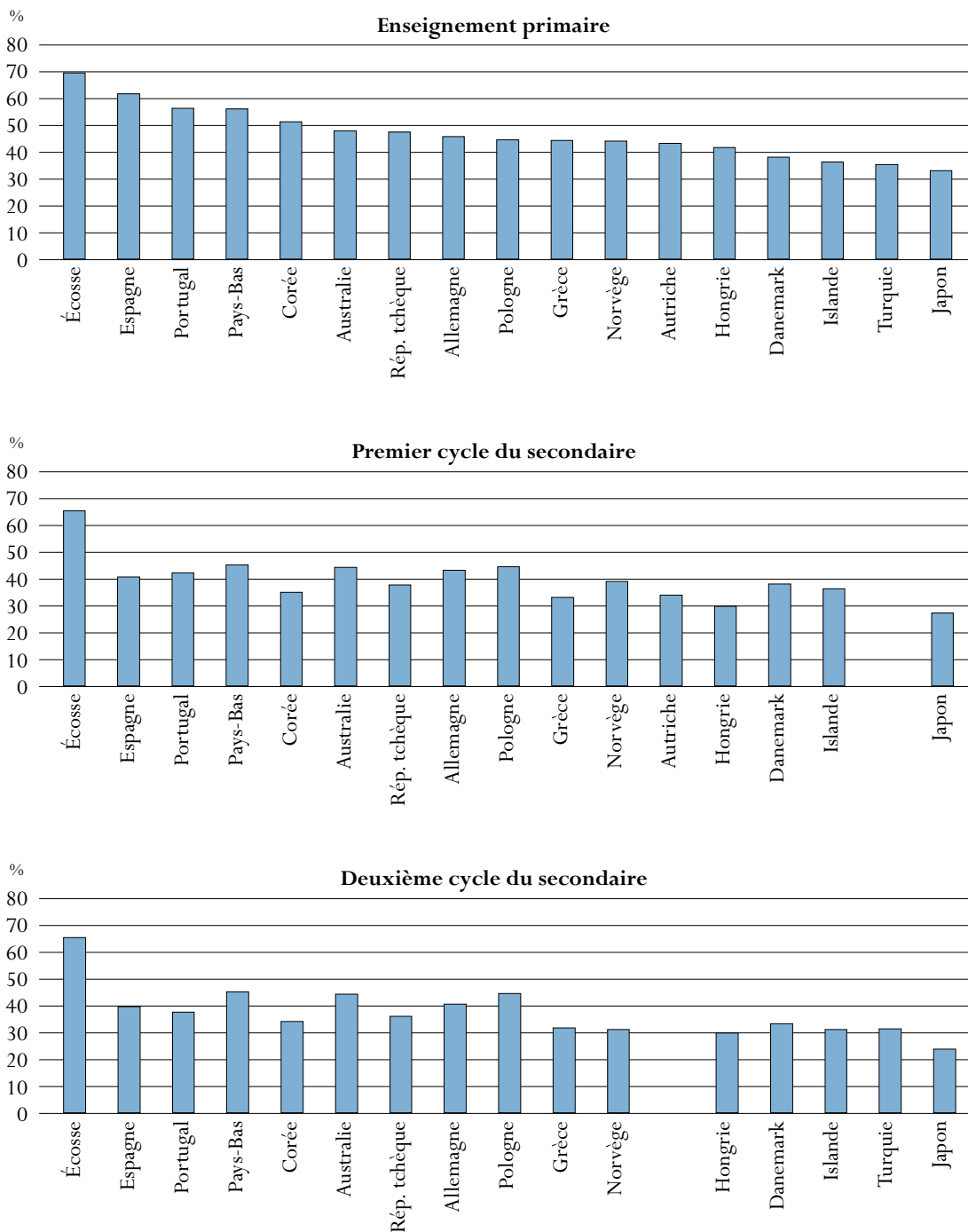
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants donnent 704 heures de cours par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le temps d'enseignement annuel varie selon les pays : il est inférieur à 600 heures en Corée (565 heures), en Espagne (581 heures), en Finlande (595 heures), en Grèce (583 heures), en Hongrie (555 heures), en Italie (594 heures) et au Japon (534 heures), mais supérieur à 1 000 heures aux États-Unis (1 080 heures) et au Mexique (1 047 heures) (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 deuxième cycle du secondaire, un enseignant qui dispense des matières générales est statutairement tenu de donner 663 heures de cours par an en moyenne dans les pays de l'OCDE. Le temps d'enseignement représente moins de 500 heures par an au Japon, mais plus de 800 heures en Australie, en Écosse et au Mexique (et, dans les pays partenaires, au Chili), plus de 900 heures en Nouvelle-Zélande et même plus de 1 000 heures aux États-Unis (voir le graphique D4.2 et le tableau D4.1).

Dans l'enseignement secondaire, comme dans l'enseignement primaire, le nombre d'heures et de jours de cours par an varie grandement d'un pays à l'autre, et, en conséquence, le nombre moyen d'heures de cours que les enseignants doivent donner par jour varie sensiblement selon les pays. Ainsi, en moyenne, dans le premier cycle du secondaire les enseignants ne donnent pas plus de trois heures de cours par jour en Corée et en Hongrie, alors qu'ils en donnent au moins cinq au Mexique et en Nouvelle-Zélande, voire six aux États-Unis. De façon analogue, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants ne donnent pas plus de trois heures de cours par jour en Corée, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Hongrie et en Norvège, tandis qu'ils en donnent cinq en Nouvelle-Zélande et six aux États-Unis. La Corée illustre bien les différences dans l'organisation du temps de travail des enseignants : le nombre de jours de cours y est le plus élevé (220 jours), mais le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner par jour dans le premier et le deuxième cycle du secondaire figure parmi les plus faibles (antépénultième position dans le classement) (voir le graphique D4.4). Le fait que les pauses entre les cours soient comptabilisées dans le temps d'enseignement dans certains pays et pas dans d'autres explique certaines de ces différences.

**Graphique D4.3. Pourcentage du temps de travail des enseignants consacré à enseigner, selon le niveau d'enseignement (2004)**

*Temps de contact net en pourcentage du temps de travail statutaire total*



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de temps de travail des enseignants consacré à enseigner, dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eqg2006](http://www.oecd.org/edu/eqg2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/074284225881>

### Variation contrastée du temps d'enseignement selon le niveau d'enseignement

En Corée, en Espagne, en France, en Hongrie et au Portugal et, dans les pays partenaires, en Israël, un enseignant du primaire doit faire cours plus de 220 heures de plus qu'un enseignant du premier cycle du secondaire et 250 heures de plus qu'un enseignant du deuxième cycle du secondaire (filiale générale). Par contre, le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner est similaire, voire identique, dans le primaire et le secondaire en Belgique (Communauté française), au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne et, dans les pays partenaires, au Chili. Le Mexique est le seul pays de l'OCDE où le nombre d'heures de cours est nettement plus élevé dans le secondaire que dans le primaire. Dans ce pays, les enseignants donnent un peu plus de 30 % d'heures de cours en plus dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire. Le nombre d'heures de cours des enseignants du deuxième cycle du secondaire est inférieur à celui des enseignants du premier cycle du secondaire, mais il reste supérieur de 6 % à celui des enseignants du primaire, ce qui s'explique essentiellement par un nombre d'heures de cours par jour nettement plus important (voir le graphique D4.1).

L'interprétation de la variation du temps d'enseignement selon les pays doit tenir compte du fait que le temps de contact net, 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) est également à prendre en considération dans les comparaisons des charges d'enseignement. D'autres éléments, comme le nombre de matières enseignées, le nombre d'élèves pris en charge et le nombre d'années pendant lesquelles les enseignants s'occupent des mêmes élèves, doivent être pris en considération lors de l'estimation de la charge d'enseignement moyenne des enseignants d'un pays. Mais souvent, ces facteurs ne peuvent être évalués qu'à l'échelle de l'établissement d'enseignement.

### Temps de travail des enseignants

La réglementation du temps de travail des enseignants varie énormément d'un pays à l'autre. Dans certains pays, seul le temps de contact (le nombre d'heures de cours) est spécifié, tandis que dans d'autres, le temps de travail l'est également. Quelques fois aussi, la répartition du temps de travail entre l'enseignement et les autres activités est précisée dans la réglementation.

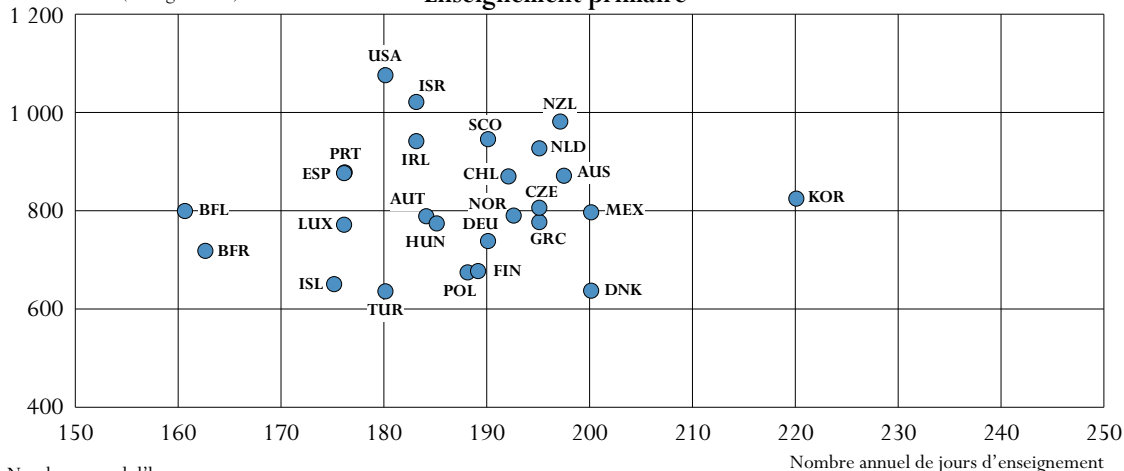
Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un certain nombre d'heures par semaine afin de percevoir une rémunération correspondant à un emploi d'enseignant à temps plein. Ce temps de travail comprend les heures consacrées à l'enseignement et celles consacrées à d'autres activités. La répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit et les autres activités varie selon les pays (Graphique D4.3). En général, la réglementation stipule le nombre d'heures à consacrer à l'activité principale, c'est-à-dire l'enseignement. Toutefois, certains pays fixent également au niveau national le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement.

L'Angleterre, l'Australie, la Communauté flamande de Belgique (dans l'enseignement primaire), l'Espagne, les États-Unis, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, le Mexique, le Portugal, la Suède et la Turquie ainsi qu'Israël, pays partenaire, spécifient le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement. Ce temps comprend les heures de cours et le temps consacré

**Graphique D4.4. Nombre d'heures de contact net selon le nombre de jours de cours (2004)**

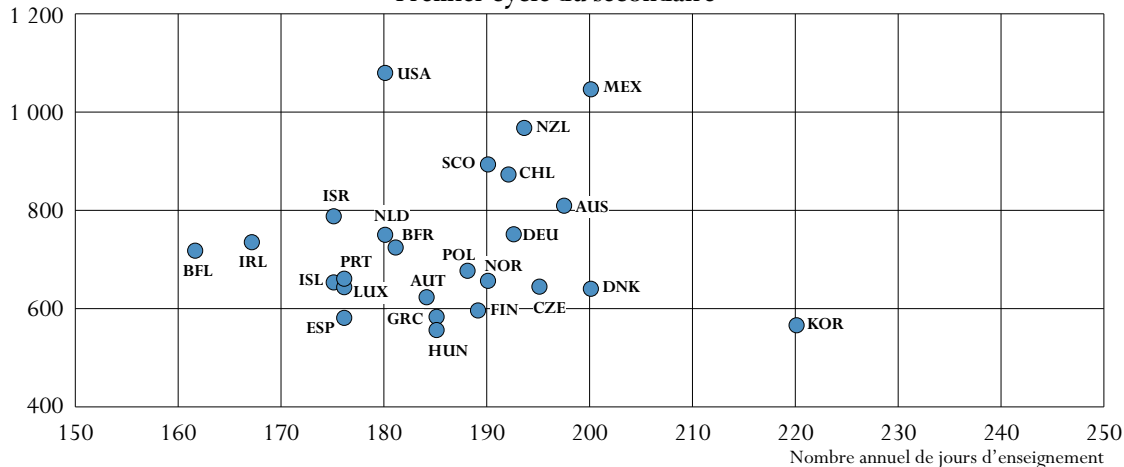
Nombre annuel d'heures de contact net (enseignement)

**Enseignement primaire**



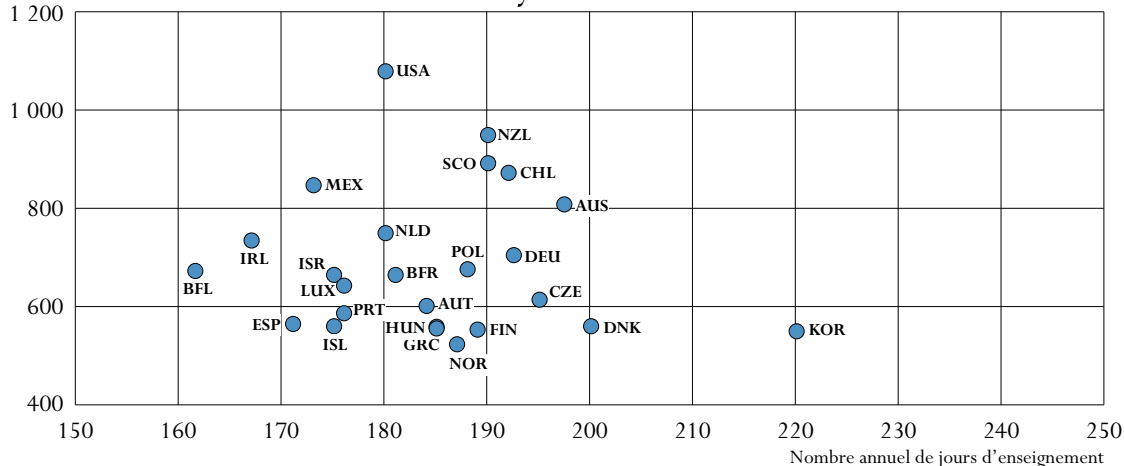
Nombre annuel d'heures de contact net (enseignement)

**Premier cycle du secondaire**



Nombre annuel d'heures de contact net (enseignement)

**Deuxième cycle du secondaire**



Remarque : la liste des pays utilisés dans ce graphique et de leurs abréviations figure dans le Guide du lecteur.

Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/074284225881>

à d'autres activités. En Grèce, la législation prévoit une réduction du nombre d'heures de cours en fonction de l'ancienneté. Les enseignants donnent 21 heures de cours par semaine en début de carrière, mais n'en donnent plus que 19 par semaine après six ans de carrière et 18 par semaine après 12 ans de carrière. Enfin, leur horaire se réduit à 16 heures de cours par semaine après 20 ans de carrière, ce qui représente près de trois quarts de l'horaire des enseignants en début de carrière. Toutefois, les enseignants qui bénéficient d'une réduction de leur horaire doivent passer le reste de leur temps de travail dans leur établissement.

En Allemagne, en Autriche (dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire), en Corée, au Danemark, en Écosse, en Hongrie, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas, en Pologne et en République tchèque, le temps de travail annuel total des enseignants, que ce soit à l'école ou ailleurs, est spécifié (mais le temps qu'ils doivent passer spécifiquement dans leur établissement ne l'est pas). La réglementation de certains pays définit aussi (partiellement) le nombre d'heures qui doit être consacré à des activités autres que l'enseignement, sans toutefois préciser si ce temps doit être passé ou non dans l'établissement d'enseignement.

### **Temps de travail consacré à d'autres activités que l'enseignement**

En Belgique (Communauté française), en Finlande, en France 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 totale liberté leur soit laissée. 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, la correction des copies et des contrôles ainsi que les tâches administratives) représentent un temps de travail total de 40 heures par semaine. En Belgique (Communauté française), le nombre d'heures à consacrer à des activités autres que l'enseignement au sein de l'établissement est fixé au niveau de l'établissement. En revanche, le temps qui doit être consacré notamment à la préparation des leçons, à la correction des contrôles et des devoirs des élèves, 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).

### **Définitions et méthodologie**

Les données se rapportent à l'année scolaire 2003-2004 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2005 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 règle générale, il est 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). Toutefois, certains pays fournissent des estimations du temps d'enseignement qui sont basées sur des résultats d'enquête.

Dans l'enseignement primaire, les courtes pauses entre les leçons sont incluses si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps.

### Temps de travail

Le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normal d'un enseignant à temps plein. Selon la réglementation 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) ;
- les heures directement consacrées à l'enseignement et également 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.

### Autres références

D'autres références pertinentes pour cet indicateur peuvent être consultées sur le Web :

<http://dx.doi.org/10.1787/074284225881>

- *Tableau D4.2. Nombre d'heures d'enseignement par an (1996, 2004)*

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).



Tableau D4.1.

**Organisation du temps de travail des enseignants (2004)**

Nombre de semaines, de jours et 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 d'heures d'enseignement net			Temps de travail à l'école (en heures)			Temps de travail légal (en heures)				
	Primaire	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (filière générale)		
																(1)	(2)
Pays membres de l'OCDE	Australie	40	40	40	197	197	197	874	809	809	1 215	1 238	1 238	1 824	1 824	1 824	
	Autriche	38	38	38	184	184	184	792	622	602	a	a	a	1 832	1 832	a	
	Belgique (Fl.)	37	37	37	161	162	162	803	718	673	927	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	37	37	37	163	181	181	722	724	664	a	a	a	a	a	a	a
	Rép. tchèque	40	40	40	195	195	195	809	644	614	a	a	a	1 704	1 704	1 704	
	Danemark	42	42	42	200	200	200	640	640	560	m	m	m	1 680	1 680	1 680	
	Angleterre	38	38	38	190	190	190	a	a	a	1 265	1 265	1 265	a	a	a	
	Finlande	38	38	38	189	189	189	680	595	553	a	a	a	a	a	a	
	France	35	35	35	m	m	m	918	639	614	a	a	a	a	a	a	
	Allemagne	40	40	40	193	193	193	793	751	705	a	a	a	1 736	1 736	1 736	
	Grèce	40	38	38	195	185	185	780	583	559	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	946	735	735	1 036	735	735	a	a	a	
	Italie	33	33	33	m	m	m	726	594	594	806	674	674	a	a	a	
	Japon	35	35	35	m	m	m	648	534	466	a	a	a	1 960	1 960	1 960	
	Corée	37	37	37	220	220	220	828	565	550	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	41	41	36	200	200	173	800	1 047	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	m	m	m	1 680	1 680	1 680	
	Pologne	39	39	39	188	188	188	677	677	677	a	a	a	1 520	1 520	1 520	
	Portugal	36	36	36	176	176	176	880	660	586	880	660	586	1 561	1 561	1 561	
	Écosse	38	38	38	190	190	190	950	893	893	a	a	a	1 365	1 365	1 365	
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	37	37	36	176	176	171	880	581	564	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	1 808	a	1 808		
États-Unis	36	36	36	180	180	180	1 080	1 080	1 080	1 332	1 368	1 368	m	m	m		
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>38</i>	<i>37</i>	<i>37</i>	<i>187</i>	<i>186</i>	<i>185</i>	<i>805</i>	<i>704</i>	<i>663</i>	<i>1 129</i>	<i>1 131</i>	<i>1 087</i>	<i>1 698</i>	<i>1 691</i>	<i>1 690</i>		
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>38</i>	<i>37</i>	<i>37</i>	<i>185</i>	<i>183</i>	<i>183</i>	<i>804</i>	<i>667</i>	<i>641</i>	<i>1 104</i>	<i>1 019</i>	<i>1 009</i>	<i>1 656</i>	<i>1 656</i>	<i>1 640</i>		
Pays partenaires	Chili	40	40	40	192	192	192	873	873	873	m	m	m	m	m	m	
	Israël	43	42	42	183	175	175	1 025	788	665	1 221	945	945	a	a	a	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/074284225881>

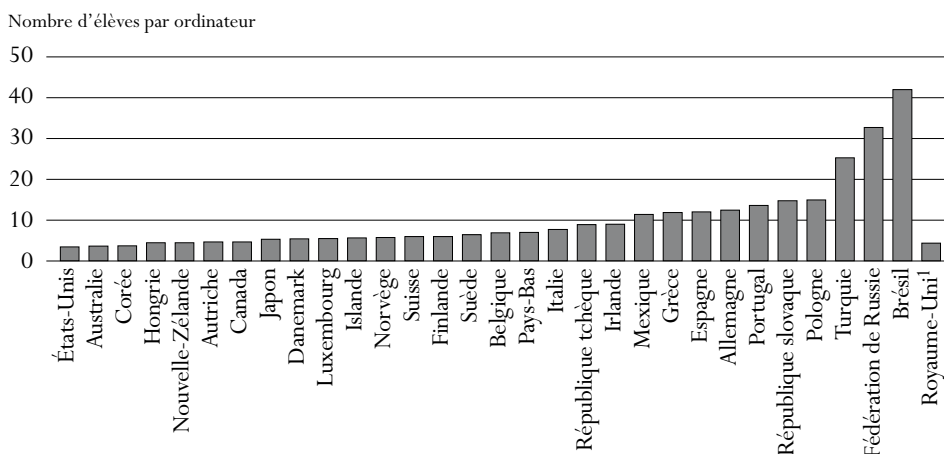
## L'ACCESSIBILITÉ ET L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Cet indicateur analyse, dans les pays de l'OCDE, l'accessibilité des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école, sur la base des résultats du cycle 2003 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), en l'occurrence les réponses des jeunes de 15 ans et des chefs d'établissement à un questionnaire sur l'accès des élèves et des personnels de l'éducation aux TIC. Cet indicateur évalue le nombre d'ordinateurs mis à la disposition des élèves de 15 ans et des membres du personnel dans les établissements et rend compte des déclarations des chefs d'établissement à propos de leur parc informatique.

### Points clés

#### Graphique D5.1. Nombre d'élèves par ordinateur (2003)

Dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, tous les élèves ou presque fréquentent un établissement pourvu d'un ordinateur au moins, mais le nombre d'ordinateurs accessibles aux élèves varie sensiblement d'un pays à l'autre : on compte environ trois élèves par ordinateur aux États-Unis et en Australie, contre 42 élèves par ordinateur dans un pays partenaire, le Brésil.



1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'élèves par ordinateur.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau D5.1.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/106816053567>

### Autres faits marquants

- Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, le nombre d'ordinateurs par élève a augmenté dans les établissements d'enseignement depuis le cycle PISA 2000. Le parc informatique des établissements s'est développé dans tous les pays de l'OCDE sauf trois (le Danemark, la Pologne et le Portugal).
- L'accessibilité des élèves aux ordinateurs au sein de l'école varie sensiblement d'un pays à l'autre. Dans certains pays de l'OCDE, on compte plus d'un ordinateur pour cinq élèves. Dans huit pays de l'OCDE toutefois (l'Allemagne, l'Espagne, la Grèce, le Mexique, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la Turquie), les établissements sont en moyenne pourvus de moins d'un ordinateur pour dix élèves.
- Les élèves de 15 ans se servent plus souvent d'un ordinateur chez eux que dans l'établissement scolaire, même s'ils ont plus facilement accès à un ordinateur à l'école. Près de trois quarts des élèves utilisent un ordinateur chez eux plusieurs fois par semaine.
- Dans les pays de l'OCDE, 26 % des chefs d'établissement estiment que leur parc informatique est suffisant pour les besoins de l'enseignement. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement d'un pays à l'autre et au sein de chaque pays. Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, 11 % des chefs d'établissement considèrent que le manque de moyens informatiques nuit « beaucoup » à la qualité de l'enseignement dans leur établissement.

## Contexte

Les technologies de l'information et de la communication sont essentielles à la croissance économique dans tous les pays de l'OCDE. Le secteur de l'informatique est loin d'être le seul concerné : les TIC prennent de plus en plus d'importance dans les professions manuelles et surtout intellectuelles et dans des secteurs aussi variés que l'agriculture, la finance et la médecine. Les perspectives d'emploi des individus et leur intégration dans une société de plus en plus technologique dépendent aussi de leur degré de maîtrise des TIC.

D5

Les élèves doivent incontestablement être familiarisés avec les TIC et les maîtriser suffisamment pour réussir leurs études et leur vie professionnelle. Pour cela, les établissements doivent disposer d'un parc informatique suffisant pour permettre, d'une part, aux élèves d'apprendre à utiliser un ordinateur et de s'en servir à des fins d'apprentissage et, d'autre part, aux enseignants et au personnel administratif de s'acquitter de leurs tâches respectives.

L'égalité des chances et l'efficacité de l'enseignement dépendent dans une grande mesure du budget de l'éducation et de sa répartition entre les différents postes de dépense. Les progrès technologiques récents soulèvent la question de savoir si les individus privés d'accès aux TIC seront défavorisés, c'est-à-dire incapables de partager les bénéfices que procurent ces progrès. Il est important pour les décideurs en matière de politique d'éducation de savoir si les établissements des communautés plus défavorisées mettent à la disposition de leurs élèves des moyens informatiques auxquels ceux-ci n'auraient pas accès autrement.

## Parc informatique des établissements

### Nombre d'ordinateurs par élève

Dans les pays de l'OCDE, tous les élèves ou presque fréquentent un établissement pourvu d'au moins un ordinateur. De toute évidence, la quasi-totalité des établissements sont informatisés à des degrés divers. En Australie, en Autriche, au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, on compte plus de 0,2 ordinateur par élève, soit environ cinq élèves par ordinateur. En revanche, en Allemagne, en Espagne, en Grèce, au Mexique, en Pologne, au Portugal et en République slovaque il y a moins de 0,1 ordinateur par élève, soit au moins dix élèves par ordinateur. En Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil et dans la Fédération de Russie, le taux d'informatisation des établissements est plus faible : on compte au moins 25 élèves par ordinateur (voir le tableau D5.1 et le graphique D5.1).

Le nombre d'ordinateurs par élève a augmenté entre 2000 et 2003 : il est passé de 0,13 en 2000 à 0,16 en 2003 (moyenne de l'OCDE). En d'autres termes, on compte donc près de 1,5 élève de moins par ordinateur par rapport à 2000. En conséquence, selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2003 dans les pays de l'OCDE, le taux d'informatisation des établissements d'enseignement est de 1 ordinateur pour 6,25 élèves. Il n'est pas possible de déterminer si ce développement du parc informatique est imputable à des choix politiques en faveur d'une augmentation du budget informatique des établissements ou bien à la baisse des prix du matériel informatique enregistrée entre 2000 et 2003.

Le taux d'informatisation des établissements a augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE, sauf au Danemark, où le nombre d'ordinateurs par élève est resté constant et en Norvège, en Pologne et au Portugal où il a diminué.

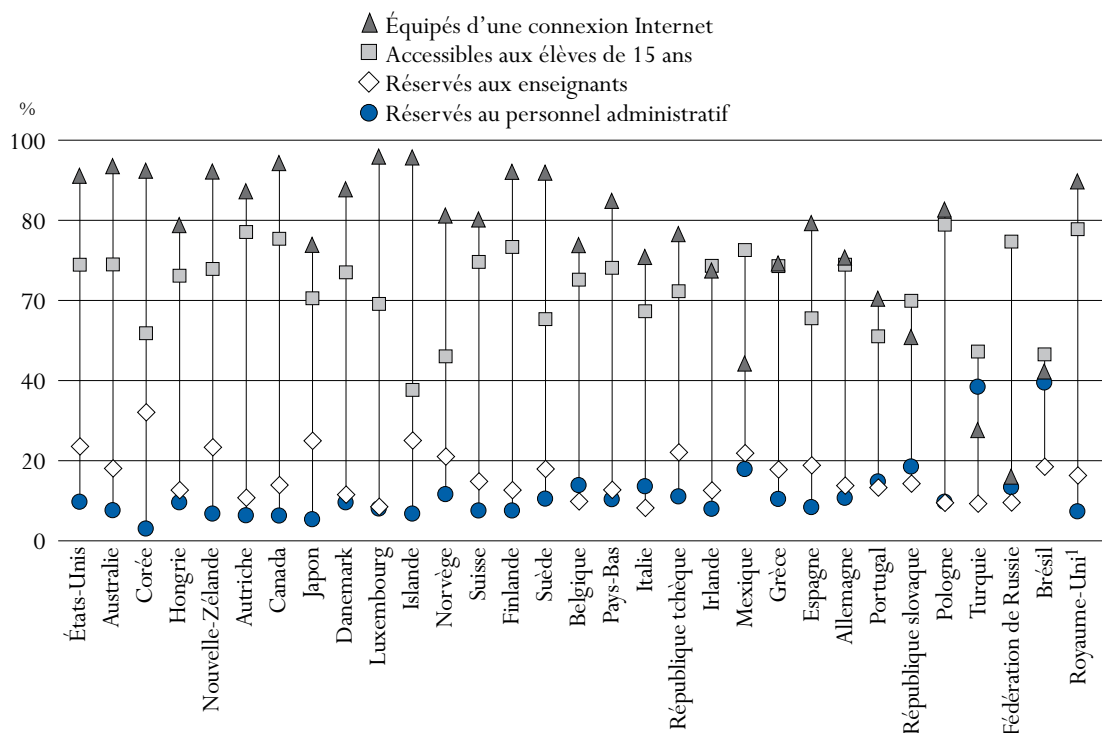
### Accessibilité des TIC aux élèves, aux enseignants et au personnel administratif

Le nombre d'ordinateurs par élève n'est qu'un aspect de l'accès aux TIC. Pour mieux cerner l'accessibilité des TIC, il faut déterminer qui a accès aux ordinateurs. Sont analysés ici les pourcentages d'ordinateurs accessibles aux élèves de 15 ans ou réservés à l'usage exclusif soit des enseignants, soit du personnel administratif (voir le tableau D5.1 et le graphique D5.2).

En moyenne dans les pays de l'OCDE, 64 % des ordinateurs au sein des établissements sont accessibles aux élèves de 15 ans. Sachant que la plupart des établissements disposent d'un ordinateur au moins, la grande majorité des élèves de 15 ans ont accès à un ordinateur à l'école. Toutefois, le degré d'accessibilité varie considérablement d'un pays à l'autre. En Islande, en Norvège et en Turquie et, dans les pays partenaires, au Brésil, moins de la moitié des ordinateurs des établissements sont accessibles aux élèves de 15 ans. À titre de comparaison, plus de trois quarts des ordinateurs des établissements sont à leur disposition en Autriche, au Canada et en Pologne et, dans les pays partenaires, dans la Fédération de Russie. Il est intéressant de constater que le degré d'accessibilité n'est pas fortement corrélé au nombre d'ordinateurs dont les établissements sont pourvus. Dans certains pays toutefois, les établissements possèdent peu d'ordinateurs, dont un nombre relativement restreint est accessible aux élèves de 15 ans. En Espagne et au Portugal par exemple, le taux d'informatisation des établissements est inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE et le pourcentage d'ordinateurs à la disposition des élèves de 15 ans est moins élevé qu'en moyenne.

D5

**Graphique D5.2. Pourcentage d'ordinateurs réservés au personnel, accessibles aux élèves, et équipés d'une connexion Internet (2003)**



1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre d'élèves par ordinateur.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau D5.1.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/106816053567>

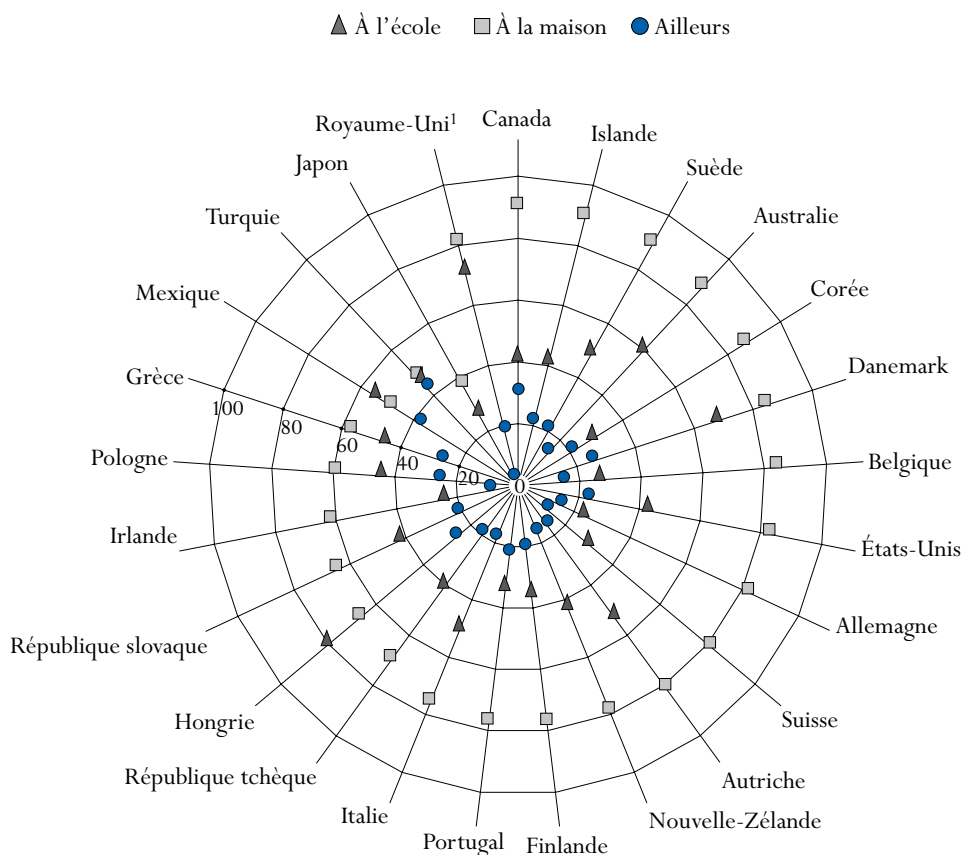
D5

Utilisation des TIC par les élèves

Les élèves de 15 ans se servent plus souvent d'un ordinateur chez eux, même s'ils ont plus facilement accès à un ordinateur à l'école. Près de trois quarts des élèves utilisent un ordinateur à la maison plusieurs fois par semaine. Lors du cycle PISA 2003, les élèves ont répondu à des questions sur la fréquence à laquelle ils utilisent un ordinateur chez eux, à l'école ou ailleurs. Ceux qui ont déclaré se servir d'un ordinateur presque tous les jours ou plusieurs fois par semaine sont considérés comme faisant un usage fréquent d'un ordinateur. Dans tous les pays sauf en Hongrie et au Mexique, les élèves ont déclaré utiliser un ordinateur le plus souvent à la maison (plutôt qu'à l'école ou ailleurs) (voir le graphique D5.3).

Comme les élèves se servent plus souvent d'un ordinateur chez eux, il est important d'étudier la relation entre le taux d'informatisation des établissements et l'accessibilité des TIC aux élèves. Il faudrait des données plus détaillées pour mieux cerner cette relation complexe, mais deux aspects importants ressortent.

Graphique D5.3. Pourcentage d'élèves utilisant fréquemment un ordinateur, selon le lieu d'utilisation



1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison.  
 En se déplaçant dans le sens des aiguilles d'une montre, les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves utilisant fréquemment un ordinateur à la maison.  
 Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau D5.3.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/106816053567>

En premier lieu, l'accessibilité des TIC en milieu scolaire revêt plus d'importance pour les élèves qui n'ont guère, voire pas du tout accès à un ordinateur chez eux. Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, 18 % des élèves disent n'utiliser un ordinateur à la maison que rarement, voire pas du tout (c'est-à-dire les élèves qui ont répondu « moins d'une fois par mois » ou « jamais » à la question « À quelle fréquence utilisez-vous un ordinateur à la maison ? »). Toutefois, cette proportion d'élèves varie fortement d'un pays à l'autre. Dans sept pays de l'OCDE (en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Canada, au Danemark et en Suisse), moins de 10 % des élèves ont déclaré n'utiliser un ordinateur chez eux que rarement, voire jamais. Moins de 5 % des élèves sont dans cette situation en Corée, en Islande et en Suède. À l'autre extrême, un élève sur cinq environ a fait état d'un usage rare ou nul d'un ordinateur chez lui dans cinq pays de l'OCDE (la Hongrie, l'Irlande, le Mexique, la République slovaque et la République tchèque) ; et plus d'un élève sur trois se trouve dans cette situation dans quatre autres pays (la Grèce, le Japon, la Pologne et la Turquie). Dans ces pays, l'accessibilité des TIC en milieu scolaire est très importante pour pallier la faible utilisation d'un ordinateur dans le milieu familial.

En deuxième lieu, le taux d'informatisation des établissements est important pour intégrer les TIC dans l'apprentissage global des élèves, en particulier lorsque la qualité de l'enseignement pâtit d'un manque de moyens informatiques. Ce phénomène est analysé de manière plus approfondie ci-dessous.

### Taux d'informatisation et enseignement

Concernant l'accessibilité des TIC, il est important de savoir dans quelle mesure, aux dires des chefs d'établissement, le manque de moyens informatiques affecte l'instruction. L'analyse ci-dessus se concentre sur le taux d'informatisation des établissements et l'accès des élèves aux ordinateurs en milieu scolaire, et permet de montrer à quel point les élèves sont familiarisés avec les TIC et peuvent s'en servir dans leurs études et dans la vie en général. L'analyse qui suit cherche à déterminer dans quelle mesure le manque de moyens informatiques nuit à la qualité de l'instruction dans les établissements. En fait, elle combine deux aspects de la question : l'utilisation des TIC dans l'apprentissage et la disponibilité des moyens informatiques. Ces deux aspects sont liés et ont des répercussions sur la question plus générale de l'accès des élèves aux TIC.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, 26 % des chefs d'établissements estiment que l'instruction ne pâtit « pas du tout » d'un manque de moyens informatiques. À titre de comparaison, 31 % d'entre eux ont répondu qu'elle pâtissait « très peu », 33 % « dans une certaine mesure » et 11 % « beaucoup » (voir le tableau D5.2 et le graphique D5.4). Les pourcentages de chefs d'établissement estimant que l'instruction est affectée par un manque de logiciels didactiques sont similaires.

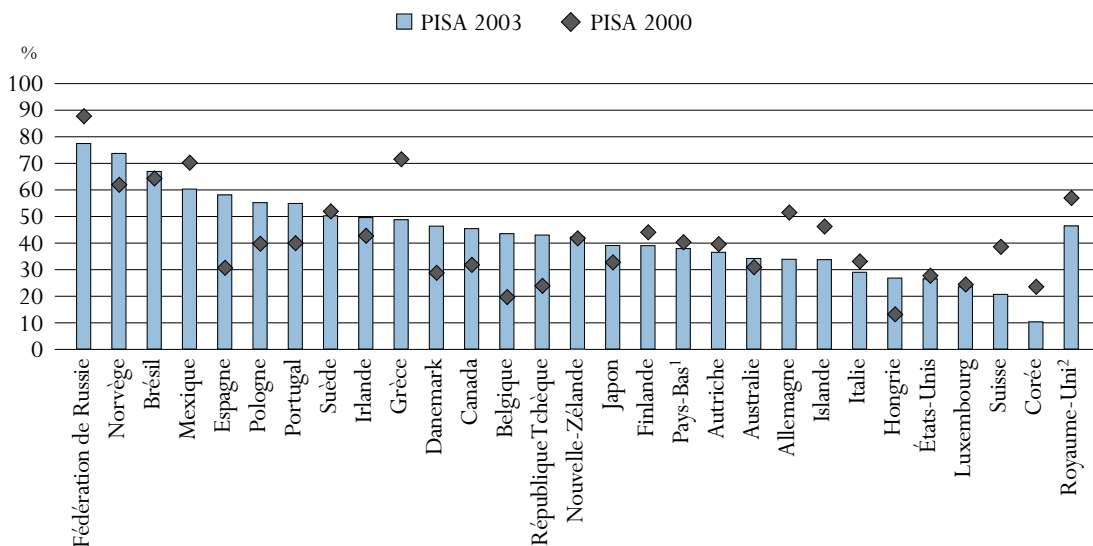
Comme indiqué ci-dessus, les déclarations des chefs d'établissements concernant l'importance de l'impact négatif du manque d'ordinateurs à usage didactique sur l'instruction portent sur deux aspects différents : d'une part, l'utilisation des TIC dans l'apprentissage des élèves et, d'autre part, les moyens informatiques disponibles. Ces deux aspects peuvent en partie être isolés. Il est possible de nuancer les propos des chefs d'établissement en fonction du taux d'informatisation des établissements, c'est-à-dire du nombre d'ordinateurs par élève. Dans les pays de l'OCDE,

D5

en moyenne les chefs d'établissement qui estiment que l'instruction est affectée par un manque de moyens informatiques sont généralement ceux qui travaillent dans un établissement dont le taux d'informatisation est plus faible (voir le tableau D5.2). En d'autres termes, ils ont le sentiment que la pénurie d'ordinateurs nuit à la qualité de l'instruction. Leur constat met en lumière les problèmes qui se posent dans les établissements où les élèves n'ont guère accès à un ordinateur pour se familiariser avec l'informatique et acquérir des compétences en matière d'utilisation des TIC.

La situation a évolué dans la plupart des pays entre 2000 et 2003. Elle s'est améliorée dans certains pays, mais s'est aggravée dans d'autres. Les changements observés sont mineurs dans la plupart des pays. Dans certains d'entre eux, toutefois, on a assisté à une forte évolution entre 2000 et 2003 du pourcentage d'élèves/étudiant scolarisés dans des établissements au sein desquels le manque de moyens informatiques est perçu par le chef d'établissement comme affectant « beaucoup » ou « dans une certaine mesure » la qualité de l'instruction. En Belgique, au Canada, au Danemark, en Espagne, en Hongrie, en Norvège, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, l'impact négatif plus ou moins important de la pénurie d'ordinateurs sur l'instruction s'est accru pendant cette période. En Belgique, en Espagne et en Hongrie, la proportion d'élèves/étudiants dont le chef d'établissement déplore cette pénurie a même doublé entre 2000 et 2003. À l'inverse, les effets de ce manque de moyens informatiques ont diminué sensiblement, mais certes pas dans les mêmes proportions, en Allemagne, en Corée, en Grèce, en Islande et, parmi les pays partenaires, dans la Fédération de Russie.

**Graphique D5.4. Pourcentage d'élèves inscrits dans un établissement dans lequel, selon le chef d'établissement, l'enseignement est affecté par une pénurie d'ordinateurs (2003)**



1. Le taux de réponse est trop faible dans PISA 2000 pour permettre une comparaison.  
 2. Le taux de réponse est trop faible dans PISA 2003 pour permettre une comparaison.  
 Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves inscrits dans des établissements dans lesquels, selon le chef d'établissement, l'enseignement est affecté par une pénurie d'ordinateurs à usage didactique dans PISA 2003.  
 Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau D5.2.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/106816053567>



### **Encadré D5.1. Conclusions sur l'accessibilité et l'utilisation des TIC par les élèves et leurs performances lors du cycle PISA 2003**

Cet indicateur compare l'accessibilité des TIC aux élèves et le sentiment des chefs d'établissement à propos des conséquences d'une pénurie d'ordinateurs sur la qualité de l'instruction. Ces deux facteurs n'influent pas nécessairement sur les performances des élèves. Un rapport thématique sur le cycle PISA 2003, *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us* (OCDE, 2005e), analyse ces questions en profondeur. Les principales conclusions du rapport concernant l'impact sur les performances des élèves sont reprises ci-dessous :

- Il existe une relation positive significative et homogène entre les pays entre le nombre d'années d'expérience d'utilisation d'un ordinateur et les performances en mathématiques, et cela avant ou après que soient prises en compte les variables socio-économiques et systémiques.
- Il existe une relation curvilinéaire positive significative et homogène entre les pays entre la fréquence d'utilisation d'un ordinateur à la maison et les performances en mathématiques, et cela avant ou après que soient prises en compte les variables socio-économiques et systémiques.
- Il existe une relation curvilinéaire entre la fréquence d'utilisation d'un ordinateur dans l'établissement d'enseignement et les performances en mathématiques, les élèves ayant une utilisation modérée de l'ordinateur obtenant les scores les plus élevés en mathématiques, alors que les élèves ayant un usage rare ou fréquent ont des performances en mathématiques similaires, une fois prises en compte les variables socio-économiques et systémiques.
- Le recours à une structure multiniveaux de modélisation utilisant des variables de contrôle montre que les différences de performances entre les élèves qui ont un ordinateur chez eux et ceux qui n'en ont pas sont moins prononcées que dans le cas d'un simple modèle de régression linéaire, mais dans la moitié des pays de l'OCDE, les élèves qui ont accès à un ordinateur chez eux ont de meilleures performances en mathématiques que ceux qui n'ont pas d'ordinateur à domicile. De façon similaire, les élèves qui ont accès à un ordinateur à l'école obtiennent de meilleures performances en mathématiques dans au moins 10 pays (parmi 25 pays de l'OCDE), même lorsque la structure multiniveaux et des variables de contexte sont prises en compte.

### **Définitions et méthodologie**

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), l'année d'études et le type d'établissement fréquenté. 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 PISA.

## Autres références

Pour de plus amples informations sur le cycle PISA 2003, veuillez consulter *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004 a), le rapport thématique *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us* (OCDE, 2005e) 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 site PISA, à l'adresse : [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

**D5**

Tableau D5.1.

Moyenne des différents types de ressources en TIC dans les établissements d'enseignement secondaire et pourcentage des divers types d'ordinateurs dans le parc informatique de l'établissement (2003)

Résultats basés sur les déclarations des chefs d'établissement

	PISA 2003																PISA 2000				
	Pourcentage d'élèves inscrits dans un établissement pourvu, selon le chef d'établissement, d'un ordinateur au moins		Cas des élèves inscrits dans un établissement pourvu, selon le chef d'établissement, d'un ordinateur au moins				Pourcentage d'ordinateurs de l'établissement										Cas des élèves inscrits dans un établissement pourvu, selon le chef d'établissement, d'un ordinateur au moins				
			Nombre d'ordinateurs de l'établissement		Nombre d'ordinateurs par élève		Accessibles aux élèves de 15 ans		Réservés aux enseignants		Réservés au personnel administratif		Connectés à Internet		Connecté à un réseau local (LAN)		Nombre d'ordinateurs de l'établissement		Nombre d'ordinateurs par élève		
			%	Er.T.	Moy.	Er.T.	Moy.	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	Moy.	Er.T.	Moy.	Er.T.	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)		
Pays membres de l'OCDE	Australie	100	(0.0)	255	(12.9)	0.28	(0.01)	69	(1.1)	18	(0.8)	7	(0.6)	93	(0.9)	93	(1.1)	184	(13.5)	0.22	(0.01)
	Autriche	100	(0.0)	128	(11.3)	0.22	(0.01)	77	(1.4)	11	(0.8)	6	(0.3)	87	(1.9)	71	(3.1)	85	(7.2)	0.15	(0.01)
	Belgique	100	(0.0)	89	(3.3)	0.15	(0.01)	65	(1.3)	10	(0.9)	14	(0.6)	74	(1.5)	54	(2.3)	67	(3.1)	0.11	(0.00)
	Canada	100	(0.0)	198	(5.3)	0.22	(0.01)	75	(0.9)	14	(0.5)	6	(0.2)	94	(0.7)	87	(1.6)	176	(3.0)	a	a
	Rép. tchèque	100	(0.0)	47	(2.4)	0.11	(0.01)	62	(1.2)	22	(0.9)	11	(0.6)	77	(1.6)	68	(2.6)	34	(2.5)	0.08	(0.01)
	Danemark	100	(0.0)	68	(2.8)	0.19	(0.01)	67	(1.4)	11	(0.9)	9	(0.4)	88	(1.4)	77	(2.2)	53	(2.2)	0.19	(0.03)
	Finlande	100	(0.0)	57	(1.9)	0.17	(0.01)	73	(1.4)	12	(0.7)	7	(0.3)	92	(0.9)	76	(2.9)	45	(1.5)	0.13	(0.01)
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	119	(9.1)	0.13	(0.01)
	Allemagne	100	(0.0)	48	(2.1)	0.08	(0.00)	69	(1.3)	14	(1.5)	10	(0.4)	71	(2.0)	45	(2.9)	31	(1.3)	0.06	(0.00)
	Grèce	100	(0.0)	24	(2.7)	0.08	(0.01)	69	(2.2)	18	(1.4)	10	(1.7)	69	(3.7)	56	(4.4)	15	(1.5)	0.05	(0.00)
	Hongrie	100	(0.0)	90	(3.6)	0.23	(0.01)	66	(1.5)	12	(0.6)	9	(0.4)	79	(2.0)	79	(2.2)	61	(3.7)	0.16	(0.01)
	Islande	100	(0.0)	73	(0.2)	0.18	(0.00)	38	(0.1)	25	(0.1)	7	(0.0)	96	(0.1)	89	(0.1)	39	(0.1)	0.12	(0.00)
	Irlande	100	(0.0)	60	(3.4)	0.11	(0.00)	69	(2.1)	12	(1.3)	8	(0.7)	67	(2.6)	36	(3.5)	41	(1.7)	0.08	(0.00)
	Italie	100	(0.0)	77	(3.6)	0.13	(0.01)	57	(1.6)	8	(0.6)	13	(0.7)	71	(2.1)	50	(2.7)	74	(7.2)	0.10	(0.00)
	Japon	100	(0.0)	128	(7.2)	0.19	(0.02)	61	(1.5)	25	(1.2)	5	(0.3)	74	(2.5)	73	(2.3)	92	(4.4)	0.11	(0.01)
	Corée	100	(0.0)	289	(7.4)	0.27	(0.01)	52	(1.5)	32	(0.6)	3	(0.1)	92	(1.2)	91	(1.4)	198	(7.2)	0.21	(0.03)
	Luxembourg	100	(0.0)	254	(0.2)	0.18	(0.00)	59	(0.0)	8	(0.0)	8	(0.0)	96	(0.0)	95	(0.0)	159	(0.1)	0.11	(0.00)
	Mexique	99	(0.6)	59	(3.6)	0.09	(0.01)	73	(1.7)	22	(2.9)	18	(1.1)	44	(4.2)	51	(4.4)	32	(2.3)	0.06	(0.01)
	Pays-Bas	100	(0.0)	129	(5.8)	0.14	(0.01)	68	(1.6)	12	(1.1)	10	(0.7)	85	(2.6)	81	(3.0)	101	(6.8)	0.11	(0.01)
	Nouvelle-Zélande	100	(0.0)	232	(8.0)	0.23	(0.01)	68	(1.0)	23	(0.8)	7	(0.3)	92	(1.3)	92	(1.6)	169	(5.8)	0.18	(0.01)
Norvège	100	(0.0)	50	(1.8)	0.18	(0.01)	46	(1.5)	21	(0.9)	11	(0.4)	81	(1.7)	48	(3.2)	m	m	m	m	
Pologne	100	(0.0)	21	(0.7)	0.07	(0.00)	79	(0.7)	9	(0.6)	10	(0.5)	83	(2.0)	64	(2.8)	25	(1.4)	0.10	(0.01)	
Portugal	100	(0.0)	69	(2.9)	0.07	(0.00)	51	(1.9)	13	(0.6)	15	(0.7)	60	(2.3)	50	(3.4)	27	(1.8)	0.09	(0.03)	
Rép. slovaque	100	(0.0)	29	(1.1)	0.07	(0.00)	60	(1.5)	14	(0.9)	18	(1.1)	51	(1.9)	53	(2.2)	a	a	a	a	
Espagne	100	(0.0)	52	(2.8)	0.08	(0.00)	56	(1.6)	19	(1.1)	8	(0.5)	79	(1.7)	59	(3.3)	42	(2.4)	0.06	(0.00)	
Suède	100	(0.0)	85	(3.8)	0.16	(0.00)	55	(1.5)	18	(0.7)	10	(0.4)	92	(1.1)	80	(2.2)	64	(3.6)	0.14	(0.01)	
Suisse	100	(0.0)	70	(6.3)	0.17	(0.03)	70	(1.7)	15	(0.9)	7	(0.5)	80	(1.8)	70	(2.9)	47	(4.2)	0.14	(0.01)	
Turquie	100	(0.0)	25	(3.9)	0.04	(0.00)	47	(4.5)	9	(1.5)	38	(4.2)	28	(3.1)	12	(2.4)	a	a	a	a	
États-Unis	100	(0.0)	377	(15.9)	0.30	(0.01)	69	(1.7)	23	(1.4)	9	(1.4)	91	(1.3)	84	(2.0)	237	(21.4)	0.22	(0.01)	
Moyenne de l'OCDE	100	(0.0)	115	(1.1)	0.16	(0.00)	64	(0.3)	16	(0.2)	10	(0.2)	78	(0.4)	68	(0.5)	87	(1.2)	0.13	(0.00)	
Royaume-Uni <sup>1</sup>	100	(0.0)	245	(8.2)	0.23	(0.01)	78	(0.9)	16	(1.3)	7	(0.7)	90	(1.3)	88	(1.7)	140	(4.8)	0.14	(0.00)	
Pays partenaires	Brésil	90	(2.6)	23	(4.5)	0.02	(0.00)	47	(2.8)	18	(2.0)	39	(2.5)	42	(3.3)	32	(3.2)	16	(2.7)	0.13	(0.09)
	Féd. de Russie	99	(0.4)	20	(2.2)	0.03	(0.00)	75	(2.4)	9	(0.7)	13	(2.0)	16	(2.5)	34	(2.9)	12	(0.8)	0.02	(0.00)

Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/106816053567>

Tableau D5.2.  
**Pourcentage d'élèves inscrits dans un établissement secondaire où, selon le chef d'établissement, l'enseignement est affecté par une pénurie de ressources TIC (2003)**  
*Résultats basés sur les déclarations des chefs d'établissement*

		Pourcentage d'élèves inscrits dans un établissement où, selon le chef d'établissement, l'enseignement est affecté par une pénurie de ressources TIC relative aux:															
		Ordinateurs à usage didactique								Logiciels didactiques							
		Pas du tout		Très peu		Dans une certaine mesure		Beaucoup		Pas du tout		Très peu		Dans une certaine mesure		Beaucoup	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Pays membres de l'OCDE	Australie	30	(3.1)	35	(3.1)	28	(2.7)	6	(1.3)	32	(3.3)	37	(2.9)	28	(3.0)	3	(1.0)
	Autriche	40	(3.4)	24	(3.1)	30	(2.9)	7	(2.1)	31	(3.5)	31	(3.4)	31	(3.7)	8	(2.2)
	Belgique	22	(2.7)	35	(3.0)	35	(3.7)	9	(1.8)	25	(3.0)	37	(3.2)	31	(3.0)	7	(1.6)
	Canada	20	(2.1)	34	(2.3)	35	(2.3)	11	(1.7)	18	(2.1)	35	(2.5)	39	(2.3)	8	(1.2)
	Rép. tchèque	23	(3.2)	34	(3.3)	33	(2.9)	10	(2.2)	15	(2.5)	38	(3.4)	37	(3.0)	9	(1.9)
	Danemark	17	(2.8)	36	(3.7)	39	(3.9)	8	(2.4)	14	(2.5)	45	(3.7)	33	(3.5)	7	(1.8)
	Finlande	14	(2.5)	47	(4.1)	34	(4.1)	5	(1.8)	10	(2.2)	44	(4.0)	42	(4.2)	5	(1.7)
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Allemagne	34	(3.5)	33	(3.4)	27	(3.3)	7	(1.7)	26	(3.4)	31	(3.2)	34	(3.3)	9	(2.0)
	Grèce	26	(4.2)	25	(5.1)	22	(4.9)	27	(4.6)	12	(3.3)	28	(5.6)	30	(5.1)	30	(4.3)
	Hongrie	43	(3.8)	30	(3.5)	23	(3.5)	4	(1.1)	22	(3.5)	33	(3.8)	32	(4.0)	13	(2.8)
	Islande	36	(0.2)	30	(0.2)	31	(0.2)	2	(0.1)	25	(0.2)	40	(0.2)	32	(0.2)	2	(0.1)
	Irlande	24	(3.8)	27	(3.9)	41	(4.3)	8	(2.5)	18	(3.6)	25	(3.9)	37	(4.4)	20	(3.6)
	Italie	35	(3.5)	36	(3.2)	23	(3.1)	6	(1.3)	30	(3.3)	40	(3.6)	22	(3.5)	9	(2.4)
	Japon	27	(3.9)	34	(4.0)	32	(4.1)	7	(2.1)	20	(3.8)	34	(4.1)	38	(4.3)	9	(2.4)
	Corée	57	(3.9)	33	(3.9)	9	(2.1)	2	(1.1)	41	(4.1)	48	(4.1)	9	(2.2)	2	(1.1)
	Luxembourg	26	(0.1)	50	(0.1)	11	(0.0)	12	(0.0)	38	(0.1)	46	(0.1)	12	(0.0)	3	(0.0)
	Mexique	21	(2.7)	19	(2.6)	38	(3.4)	22	(2.7)	21	(2.7)	21	(2.5)	33	(3.6)	25	(3.1)
	Pays-Bas	30	(3.9)	32	(4.6)	31	(3.9)	7	(1.8)	26	(3.8)	30	(4.1)	33	(4.2)	11	(2.5)
	Nouvelle-Zélande	24	(2.7)	33	(3.3)	38	(3.3)	4	(1.3)	23	(2.4)	40	(3.3)	33	(3.2)	5	(1.2)
	Norvège	6	(1.9)	21	(2.8)	55	(3.7)	18	(3.1)	8	(2.2)	31	(3.6)	48	(3.8)	14	(2.6)
Pologne	19	(3.0)	26	(3.0)	40	(3.6)	15	(2.8)	7	(2.1)	21	(3.5)	53	(4.2)	19	(3.1)	
Portugal	18	(3.6)	27	(4.2)	45	(4.0)	10	(2.6)	14	(2.7)	27	(4.2)	51	(4.2)	8	(2.4)	
Rép. slovaque	10	(1.8)	23	(2.5)	49	(3.8)	18	(2.5)	4	(1.3)	21	(3.2)	50	(3.7)	25	(2.7)	
Espagne	19	(2.9)	23	(3.2)	44	(3.3)	14	(2.4)	15	(2.9)	25	(3.2)	45	(3.9)	16	(2.6)	
Suède	17	(2.7)	33	(3.8)	42	(3.9)	8	(2.2)	16	(2.8)	37	(3.8)	41	(3.7)	7	(2.0)	
Suisse	44	(3.7)	35	(3.3)	17	(2.6)	4	(1.3)	27	(3.4)	48	(4.2)	18	(2.9)	7	(1.9)	
Turquie	6	(2.1)	13	(2.9)	37	(4.2)	45	(4.8)	6	(2.0)	16	(3.7)	33	(4.3)	45	(4.4)	
États-Unis	38	(3.7)	35	(2.8)	20	(2.8)	7	(1.7)	36	(3.6)	37	(2.9)	23	(2.8)	4	(1.3)	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>		<b>26</b>	<b>(0.6)</b>	<b>31</b>	<b>(0.6)</b>	<b>33</b>	<b>(0.6)</b>	<b>11</b>	<b>(0.4)</b>	<b>21</b>	<b>(0.5)</b>	<b>34</b>	<b>(0.7)</b>	<b>34</b>	<b>(0.7)</b>	<b>12</b>	<b>(0.4)</b>
<b>Royaume-Uni<sup>1</sup></b>		<b>19</b>	<b>(2.5)</b>	<b>34</b>	<b>(3.3)</b>	<b>36</b>	<b>(3.3)</b>	<b>11</b>	<b>(2.2)</b>	<b>17</b>	<b>(2.4)</b>	<b>35</b>	<b>(3.6)</b>	<b>40</b>	<b>(3.2)</b>	<b>7</b>	<b>(1.7)</b>
Pays partenaires	Brésil	22	(3.1)	11	(2.3)	20	(2.7)	47	(3.5)	16	(2.8)	14	(2.9)	17	(2.5)	52	(3.4)
	Féd. de Russie	13	(2.7)	10	(2.8)	32	(3.7)	46	(3.9)	9	(2.0)	11	(3.0)	35	(3.7)	46	(3.9)

Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/106816053567>

Tableau D5.2. (suite)  
**Pourcentage d'élèves inscrits dans un établissement secondaire où, selon le chef d'établissement, l'enseignement est affecté par une pénurie de ressources TIC (2003)**  
*Résultats basés sur les déclarations des chefs d'établissement*

	Pourcentage d'élèves inscrits dans un établissement où, selon le chef d'établissement, l'enseignement est affecté beaucoup ou dans une certaine mesure par la pénurie d'ordinateurs				Nombre d'ordinateurs par élève dans les établissements où, selon les chefs d'établissement, la pénurie d'ordinateurs affecte l'enseignement								
	PISA 2000		PISA 2003		Pas du tout		Très peu		Dans une certaine mesure		Beaucoup		
	%	Er. T.	%	Er. T.	Moy.	Er. T.	Moy.	Er. T.	Moy.	Er. T.	Moy.	Er. T.	
	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	30	(3.9)	34	(2.8)	0.36	(0.02)	0.26	(0.01)	0.24	(0.01)	0.18	(0.02)
	Autriche	38	(4.3)	36	(3.4)	0.26	(0.02)	0.22	(0.02)	0.17	(0.02)	0.19	(0.04)
	Belgique	<b>18</b>	(2.4)	<b>43</b>	(3.3)	0.18	(0.01)	0.15	(0.01)	0.13	(0.01)	0.13	(0.06)
	Canada	<b>30</b>	(1.7)	<b>45</b>	(2.6)	0.27	(0.03)	0.22	(0.01)	0.19	(0.01)	0.21	(0.02)
	Rép. tchèque	22	(3.5)	43	(3.2)	0.14	(0.02)	0.13	(0.01)	0.09	(0.01)	0.07	(0.01)
	Danemark	<b>27</b>	(3.5)	<b>46</b>	(4.4)	0.27	(0.06)	0.21	(0.01)	0.14	(0.01)	0.11	(0.02)
	Finlande	43	(3.9)	39	(4.2)	0.22	(0.02)	0.18	(0.01)	0.14	(0.01)	0.12	(0.02)
	France	28	(3.3)	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Allemagne	<b>50</b>	(3.8)	<b>34</b>	(3.3)	0.10	(0.01)	0.07	(0.00)	0.08	(0.01)	0.05	(0.01)
	Grèce	<b>70</b>	(4.4)	<b>49</b>	(5.8)	0.12	(0.02)	0.08	(0.01)	0.07	(0.01)	0.07	(0.01)
	Hongrie	<b>12</b>	(2.7)	<b>27</b>	(3.5)	0.28	(0.02)	0.23	(0.03)	0.15	(0.01)	0.14	(0.05)
	Islande	<b>45</b>	(0.1)	<b>34</b>	(0.2)	0.20	(0.00)	0.18	(0.00)	0.15	(0.00)	0.14	(0.01)
	Irlande	41	(4.5)	50	(4.1)	0.16	(0.01)	0.11	(0.01)	0.09	(0.01)	0.06	(0.01)
	Italie	32	(3.9)	29	(3.1)	0.15	(0.01)	0.13	(0.01)	0.10	(0.01)	0.10	(0.02)
	Japon	31	(4.3)	39	(4.2)	0.22	(0.03)	0.14	(0.01)	0.22	(0.06)	0.21	(0.04)
	Corée	<b>22</b>	(3.7)	<b>10</b>	(2.4)	0.26	(0.01)	0.29	(0.02)	0.29	(0.03)	0.12	(0.00)
	Luxembourg	<b>23</b>	(0.2)	<b>23</b>	(0.1)	0.24	(0.00)	0.16	(0.00)	0.17	(0.00)	0.17	(0.00)
	Mexique	69	(3.7)	60	(3.1)	0.13	(0.02)	0.07	(0.01)	0.07	(0.01)	0.08	(0.01)
	Pays-Bas	39	(6.0)	38	(4.0)	0.15	(0.01)	0.15	(0.01)	0.13	(0.01)	0.15	(0.02)
	Nouvelle-Zélande	40	(3.4)	42	(3.5)	0.26	(0.02)	0.23	(0.01)	0.20	(0.01)	0.22	(0.03)
	Norvège	<b>61</b>	(4.1)	<b>74</b>	(3.1)	0.30	(0.06)	0.22	(0.02)	0.16	(0.01)	0.13	(0.01)
	Pologne	<b>38</b>	(4.8)	<b>55</b>	(3.6)	0.07	(0.01)	0.08	(0.01)	0.06	(0.01)	0.06	(0.01)
	Portugal	<b>39</b>	(3.8)	<b>55</b>	(4.1)	0.08	(0.00)	0.08	(0.01)	0.07	(0.00)	0.06	(0.00)
	Rép. slovaque	a	a	a	a	0.10	(0.01)	0.09	(0.01)	0.07	(0.00)	0.03	(0.00)
	Espagne	<b>29</b>	(3.8)	<b>58</b>	(3.4)	0.10	(0.01)	0.09	(0.01)	0.08	(0.01)	0.07	(0.01)
	Suède	51	(4.1)	50	(4.1)	0.21	(0.01)	0.16	(0.01)	0.14	(0.01)	0.12	(0.01)
Suisse	37	(4.0)	21	(2.9)	0.21	(0.06)	0.15	(0.01)	0.11	(0.01)	0.20	(0.05)	
Turquie	a	a	a	a	0.12	(0.06)	0.03	(0.01)	0.03	(0.00)	0.03	(0.00)	
États-Unis	26	(4.7)	26	(3.0)	0.32	(0.02)	0.30	(0.02)	0.24	(0.01)	0.21	(0.02)	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>37</b>	<b>(0.7)</b>	<b>41</b>	<b>(0.7)</b>	<b>0.20</b>	<b>(0.01)</b>	<b>0.16</b>	<b>(0.00)</b>	<b>0.14</b>	<b>(0.00)</b>	<b>0.13</b>	<b>(0.00)</b>	
Royaume-Uni <sup>1</sup>	56	(3.4)	46	(3.3)	0.30	(0.02)	0.23	(0.01)	0.20	(0.01)	0.20	(0.02)	
Pays partenaires	Brésil	63	(3.8)	67	(3.4)	0.06	(0.02)	0.02	(0.01)	0.02	(0.00)	0.01	(0.00)
	Féd. de Russie	<b>86</b>	(2.7)	<b>77</b>	(3.7)	0.04	(0.01)	0.05	(0.01)	0.03	(0.00)	0.02	(0.00)

Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées en caractères gras.

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/106816053567>

Tableau D5.3.  
**Pourcentage d'élèves de 15 ans utilisant un ordinateur à la maison, à l'école ou ailleurs,**  
**selon la fréquence d'utilisation (2003)**  
 Résultats basés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur à l'école						Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur à la maison						Pourcentage d'élèves utilisant un ordinateur ailleurs						
	Utilisation fréquente		Utilisation modérée		Utilisation rare ou nulle		Utilisation fréquente		Utilisation modérée		Utilisation rare ou nulle		Utilisation fréquente		Utilisation modérée		Utilisation rare ou nulle		
	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	%	Er.T.	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	59	(1.0)	27	(0.7)	14	(0.7)	87	(0.5)	7	(0.3)	6	(0.3)	14	(0.6)	27	(0.7)	59	(0.6)
	Autriche	53	(2.0)	31	(1.5)	16	(1.3)	81	(0.8)	12	(0.6)	6	(0.4)	16	(0.7)	25	(0.8)	59	(1.0)
	Belgique	27	(0.9)	35	(0.9)	39	(1.2)	84	(0.5)	8	(0.4)	9	(0.4)	15	(0.5)	22	(0.6)	63	(0.7)
	Canada	40	(0.9)	31	(0.7)	29	(0.8)	90	(0.3)	4	(0.2)	6	(0.3)	30	(0.5)	34	(0.5)	37	(0.5)
	Rép. tchèque	41	(1.6)	44	(1.6)	15	(1.4)	70	(0.9)	11	(0.5)	19	(0.7)	19	(0.6)	29	(0.7)	52	(0.9)
	Danemark	68	(1.6)	25	(1.1)	7	(0.7)	84	(0.7)	10	(0.6)	6	(0.4)	25	(0.8)	25	(0.9)	49	(1.1)
	Finlande	36	(1.5)	41	(1.0)	23	(1.3)	78	(0.6)	11	(0.4)	11	(0.5)	21	(0.7)	28	(0.7)	52	(0.8)
	Allemagne	23	(1.2)	28	(1.4)	48	(1.7)	82	(0.6)	10	(0.5)	7	(0.4)	16	(0.7)	19	(0.7)	65	(0.9)
	Grèce	45	(2.4)	27	(1.7)	28	(1.9)	57	(1.2)	6	(0.3)	37	(1.3)	26	(0.8)	20	(0.6)	54	(0.8)
	Hongrie	80	(1.2)	10	(0.8)	9	(1.0)	67	(1.0)	6	(0.5)	27	(0.9)	26	(0.6)	28	(0.8)	46	(0.9)
	Islande	41	(0.8)	40	(0.8)	19	(0.7)	89	(0.6)	7	(0.5)	4	(0.4)	21	(0.7)	30	(0.7)	50	(0.9)
	Irlande	24	(1.4)	27	(1.8)	49	(2.3)	61	(0.9)	19	(0.7)	20	(0.8)	9	(0.5)	18	(0.8)	73	(0.9)
	Italie	51	(2.0)	20	(0.9)	30	(1.9)	76	(0.8)	8	(0.4)	16	(0.7)	19	(0.7)	18	(0.5)	64	(0.8)
	Japon	26	(2.3)	33	(2.7)	41	(3.1)	37	(1.2)	22	(0.8)	41	(1.1)	2	(0.3)	5	(0.4)	93	(0.5)
	Corée	28	(1.9)	29	(1.8)	43	(2.6)	86	(0.6)	11	(0.6)	3	(0.3)	21	(0.9)	33	(1.0)	47	(1.2)
	Mexique	54	(1.9)	16	(0.9)	30	(1.7)	48	(1.8)	44	(0.3)	28	(0.3)	37	(1.1)	23	(0.8)	40	(1.2)
	Nouvelle-Zélande	43	(1.2)	26	(0.8)	31	(1.2)	79	(0.7)	8	(0.5)	12	(0.6)	17	(0.7)	26	(0.6)	57	(0.8)
	Pologne	44	(1.8)	34	(1.4)	22	(2.4)	59	(1.1)	4	(0.3)	38	(1.1)	25	(0.7)	22	(0.7)	53	(0.9)
	Portugal	34	(1.5)	25	(0.9)	41	(1.6)	78	(0.9)	5	(0.4)	18	(0.8)	23	(0.8)	22	(0.8)	55	(1.1)
	Rép. slovaque	42	(1.5)	30	(1.5)	27	(2.0)	65	(1.0)	9	(0.5)	26	(0.9)	21	(0.8)	31	(0.9)	48	(1.2)
Suède	48	(1.5)	30	(0.8)	22	(1.2)	89	(0.5)	7	(0.4)	4	(0.3)	20	(0.7)	28	(0.6)	52	(0.8)	
Suisse	30	(1.4)	36	(1.1)	34	(1.7)	81	(0.6)	12	(0.5)	7	(0.5)	13	(0.7)	17	(0.6)	70	(0.8)	
Turquie	46	(3.5)	8	(0.9)	46	(3.7)	48	(2.1)	3	(0.5)	49	(2.2)	43	(1.2)	21	(0.9)	36	(1.3)	
États-Unis	43	(1.4)	28	(0.9)	29	(1.2)	83	(0.7)	6	(0.4)	11	(0.5)	23	(0.7)	26	(0.8)	51	(1.0)	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>44</b>	<b>(0.3)</b>	<b>28</b>	<b>(0.3)</b>	<b>28</b>	<b>(0.4)</b>	<b>74</b>	<b>(0.2)</b>	<b>9</b>	<b>(0.1)</b>	<b>18</b>	<b>(0.2)</b>	<b>21</b>	<b>(0.2)</b>	<b>24</b>	<b>(0.1)</b>	<b>55</b>	<b>(0.2)</b>	
Royaume-Uni <sup>1</sup>	71	(1.4)	15	(0.8)	14	(1.0)	81	(1.0)	9	(0.6)	11	(0.7)	18	(1.0)	27	(0.9)	55	(1.3)	
Pays partenaire	Féd. de Russie	43	(2.1)	38	(1.3)	19	(1.7)	43	(2.0)	2	(0.2)	55	(2.0)	36	(1.2)	23	(0.9)	41	(1.1)

1. Le taux de réponse est trop faible pour permettre une comparaison.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/106816053567>

## Annexe

# 1

## 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. L'âge typique 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 CITE	Programmes du niveau 3B de la CITE	Programmes courts <sup>1</sup> du niveau 3C de la CITE	Programmes longs <sup>1</sup> du niveau 3C de la CITE	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	17-18	m	m	17-18
	Autriche	18	18	18	18	17	a
	Belgique	18	18	18	a	18	18
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	19	19	19	19	a	18
	Danemark	19-20	19-20	19-20	a	18-19	19-20
	Finlande	19	19	19	a	a	a
	France	18-19	17-20	18-19	19-20	18-19	18-21
	Allemagne	19	19	19	19	19	a
	Grèce	17-18	16-17	17-18	a	16-17	17-18
	Hongrie	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17	18
	Islande	20	20	20	19	18	20
	Irlande	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Italie	19	19	19	19	17	a
	Japon	18	18	18	18	18	18
	Corée	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Luxembourg	19	17-19	17-19	19	17	17-19
	Mexique	18	18	18	a	a	18
	Pays-Bas	17-18	18-20	17-18	a	18-19	18-20
	Nouvelle-Zélande	m	a	18	17	18-19	17
	Norvège	18-19	18-19	18-19	a	16-18	18-19
	Pologne	19	20	19-20	a	18	a
	Portugal	17	17	17	m	m	m
	Rép. slovaque	18	16-18	19-20	a	17	18-19
	Espagne	17	17	17	a	17	17
	Suède	19	19	19	a	a	19
	Suisse	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	17-19
	Turquie	16-17	16-17	16-17	a	a	m
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	18	a	18	a	a	a	
Pays partenaires	Brésil	17	17	17	a	a	a
	Chili	18	18	18	18	a	a
	Israël	18	18	18	18	18	18
	Fédération de Russie <sup>2</sup>	17	17	17	m	m	m

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.

Source : OCDE.



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
<b>Pays membres de l'OCDE</b>			
Australie	a	a	18-19
Autriche	19	20	20
Belgique	19	m	19-21
Canada	m	m	20
Rép. tchèque	20	a	20
Danemark	21-22	a	21-22
Finlande	a	a	25-29
France	18-21	a	19-21
Allemagne	22	22	a
Grèce	a	a	19-20
Hongrie	a	a	19-22
Islande	a	a	21
Irlande	a	a	19
Italie	a	a	20
Japon	19	19	19
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
Portugal	m	m	m
Rép. slovaque	20-21	a	a
Espagne	18	18	a
Suède	19-20	a	19-20
Suisse	19-21	21-23	a
Turquie	a	a	a
Royaume-Uni	m	m	m
États-Unis	a	a	20
<b>Pays partenaires</b>			
Brésil	a	a	a
Chili	a	a	a
Israël	21-25	a	a
Fédération de Russie	a	a	18

Source : OCDE.

Tableau X1.1c  
Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire

	Programmes tertiaires de type B (CITE 5B)	Programmes tertiaires de type A (CITE 5A)				Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)	
		Ensemble des programmes	De 3 ans à moins de 5 ans	5 à 6 ans	6 ans ou plus		
Pays membres de l'OCDE	Australie	19	a	20-22	22-24	24-25	24-28
	Autriche	20-22	a	22	23	a	23-26
	Belgique	m	m	m	m	m	25-29
	Canada	m	m	m	m	m	29
	Rép. tchèque	23	a	22-24	24	a	27
	Danemark	21-25	a	22-24	25-26	27-30	30-34
	Finlande	21-22	a	25-29	25-29	30-34	29
	France	20-21	a	21-22	23-24	25	25-26
	Allemagne	21-22	a	25	26	a	28
	Grèce	m	m	21-22	22-24	m	24-28
	Hongrie	21	a	21-25	23-26	m	30
	Islande	22-24	a	23	25	27	29
	Irlande	20	a	22	23	24	27
	Italie	22-23	a	22	23-25	a	27-29
	Japon	20	a	22	23	a	27
	Corée	20	a	21-22	22-23	23-24	26
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	24-28
	Pays-Bas	a	22-23	m	m	a	25
	Nouvelle-Zélande	20	a	21-22	22-24	23-24	28
	Norvège	20	a	22	24	25	27
	Pologne	24-25	a	24	25	m	m
	Portugal	21	a	22	23	25-26	m
	Rép. slovaque	21-22	a	21-22	23-24	25	27
	Espagne	19	a	20	22	a	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	22-24	22-24	22-24	m
Royaume-Uni	20-21	a	21	23	24	24	
États-Unis	20	a	21	m	25	28	
Pays partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	25
	Israël	20-22	a	23-27	27-29	a	28-30
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	25-30

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.

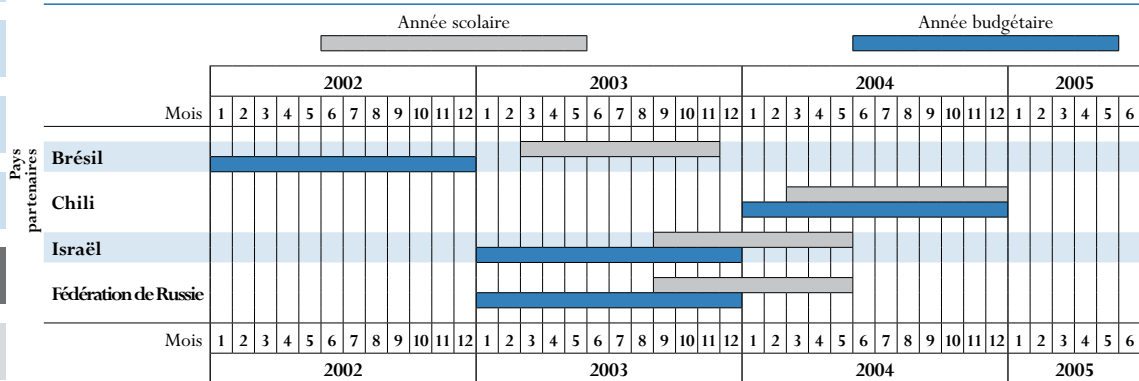
Source : OCDE.

Tableau X1.2a  
Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs



Source : OCDE.

Tableau X1.2b  
Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs



Source : OCDE.

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 <sup>1,2</sup>	O/N	O	O	N	O	N	N	N	O	N	N
	Autriche	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	N
	Belgique (Fl.) <sup>3</sup>	O	O	N	N	a	a	a	a	O	O	N
	Belgique (Fr.)	O	O	N	N	a	a	a	a	O	O	N
	Canada (Québec) <sup>1</sup>	N	O	O	N					N	O	O
	Rép. tchèque <sup>1</sup>	O	O	O	N	N	O	O	N	O	O	O
	Danemark <sup>1</sup>	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
	Grèce <sup>1</sup>	N	O	N	N					N	O	N
	Hongrie	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O
	Islande <sup>1</sup>	O/N	O	N	N	O	O	N	N	O/N	O	N
	Irlande <sup>1</sup>	O	N	N	N	a	a	a	a	O	O	O
	Italie	O	N	O/N	N	O	O/N	O/N	N	O	N	O/N
	Japon	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	O
	Corée	N	N	N	O					N	N	N
	Luxembourg	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O
	Mexique	N	O	O	N					O/N	O	O
	Pays-Bas <sup>1</sup>	O	O	O	N	a	a	a	a	O	O	O
Nouvelle-Zélande	O	N	N	N								
Norvège	N	O	O	N	a	a	a	a	N	O	O	
Pologne	O/N	N	N	N	a	a	a	a	O	N	N	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. slovaque <sup>1</sup>	O	N	O	N					O	N	O	
Espagne	N	O	O	N					O/N	O/N	O/N	
Suède	O/N	O/N	N	O/N								
Suisse	O	O	O		O	O	O		O		O	
Turquie <sup>1</sup>	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	O	
Royaume-Uni <sup>1</sup>	N <sup>4</sup>	O	N	N	a	a	a	a		O	N	
États-Unis <sup>1</sup>	20 O/30 N	CÉ	CÉ	O <sup>5</sup>	a	a	a	a	a	a	a	
Pays partenaire	Israël <sup>1</sup>	O/N	O	O	N	a	a	a	a	O/N	O	O

Remarque : O = Oui ; N = Non ; CÉ = Certains états

1. Voir l'annexe 3 pour des notes additionnelles sur les conditions d'obtention des diplômes ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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 de la CITE.

5. Presque tous les États 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 États.

Source : OCDE.

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

Tableau X1.3. (Country notes)

**Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3)****AUSTRALIE :**

Les autorités des États et des Territoires étant responsables de leur propre système éducatif, les conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3A) varient d'un État et d'un Territoire à l'autre. L'information présentée dans le tableau tente de généraliser ces diverses conditions. Il est à noter que pour les programmes de niveau CITE 3A, les exigences des programmes varient d'un État à l'autre et, au sein de certains États, d'un établissement à l'autre. Cependant, chaque établissement d'enseignement prévoit la présence à un certain nombre d'heures de cours et établit des exigences spécifiques. À titre d'exemple, dans les établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire de New South Wales, l'étude obligatoire de la langue anglaise est considérée comme une exigence spécifique.

O/N pour « examen final » signifie qu'en Australie, des examens externes obligatoires ne sont nécessaires pour achever le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans certains États. « O » pour « séries d'examens et heures de cours » signifie l'existence d'une série d'évaluations et d'heures de cours au sein de l'établissement.

Les conditions relatives aux programmes professionnels CITE 3B et CITE 3C sont harmonisées au niveau national car les établissements d'enseignement de chaque État doivent respecter des normes nationales pour l'enseignement professionnel. Pour les niveaux CITE 3B et CITE 3C, des évaluations dans l'établissement d'enseignement ou sur le lieu de travail, que l'on appelle « compétences » ou « résultats », doivent être validées pour permettre l'obtention du diplôme. L'approche de la formation fondée sur les « compétences » permet aux élèves de parvenir à leurs objectifs dans le temps qui leur est nécessaire ; ainsi, ce ne sont pas les heures d'apprentissage ou de formation qui déterminent la validation des compétences.

**CANADA (QUÉBEC) :**

Le niveau CITE 3A comprend les programmes généraux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire conduisant à un diplôme de fin d'études secondaires (DES). Pour obtenir le DES, les étudiants doivent réussir des examens relatifs à la langue d'instruction, à la deuxième langue et à l'histoire. Ils doivent également valider certains modules.

Le niveau CITE 3C comprend les programmes de formation professionnelle de niveau secondaire conduisant au DEP (Diplôme d'études professionnelles), à l'ASP (Attestation de spécialisation professionnelle) ou encore à l'AFP (Attestation de formation professionnelle). Pour obtenir le DEP ou l'ASP, les étudiants doivent valider tous les cours du programme et remplir toute condition préalable spécifique aux programmes. Pour obtenir l'AFP, l'étudiant doit valider un certain nombre de cours déterminé par l'établissement qui propose le programme, tels que des cours de formation générale ou des cours préparant à l'entrée sur le marché du travail.

**DANEMARK :**

CITE 3A : Le cours principal de la formation professionnelle est normalement validé par un test d'apprenti ou un examen similaire. Le test peut également intervenir après l'année scolaire et prendre la forme d'un véritable test d'apprenti réalisé avec un employeur.

**ÉTATS-UNIS :**

Le nombre d'États comportant un nombre spécifique de « Carnegie credits » (ce qui correspond à une année académique de deux semestres) nécessaires à l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire est resté inchangé ; entre 48 et 50 États. Depuis 2002, 38 États exigent 4 « credits » en Anglais, 25 États exigent au moins 2,5 « credits » en mathématiques, 22 États exigent au moins 2,5 « credits » en science et 36 États exigent au moins 2,5 « credits » en études sociales.

**GRÈCE :**

CITE 3A : Les étudiants passent deux séries d'examens, à la fin de chaque année, et sont soumis à une obligation d'assiduité.

CITE 3C : Les étudiants passent une série d'examens à la fin de chaque année et sont soumis à une obligation d'assiduité.

**IRLANDE :**

L'évaluation du « Leaving Certificate Applied » se déroule sur deux ans et comporte trois grandes parties : Validation satisfaisante des modules, Réalisation des projets de l'étudiant et Performance aux examens terminaux. Le programme

de deux ans se divise en quatre semestres appelés « sessions » et les résultats de l'élève sont comptabilisés dans chacune de ces sessions. À la fin de chaque session, l'étudiant réussit s'il a procédé à la validation satisfaisante des différents modules. Les projets de l'étudiant sont évalués par des examinateurs externes nommés par le « Department of Education and Science » et peuvent être exécutés avec différents supports : écrit, audio, vidéo, objets fabriqués par l'étudiant, etc. Chaque étudiant doit également rédiger un rapport sur le processus de réalisation du projet. Ce rapport pourra être inclus dans l'évaluation de la réalisation de la tâche. Des examens terminaux sont prévus dans les domaines suivants : Anglais et communication, Deux spécialités professionnelles, Applications mathématiques, Langues (« Gaelige Chumarsáideach & Modern European Languages ») et Éducation sociale.

**ISLANDE :**

CITE 3C : Formation professionnelle/temps de navigation et entraînement requis pour obtenir le diplôme.

**ISRAËL :**

Les étudiants qui achèvent la 12<sup>ème</sup> année sont considérés comme des diplômés du deuxième cycle du secondaire. Des examens officiels peuvent constituer, entre autres, un indicateur supplémentaire de l'obtention de ce niveau.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 110 heures sur trois ans sont nécessaires à un étudiant pour achever et réussir ce programme (niveaux 10 à 12).

**PAYS-BAS :**

CITE A3 : Chaque cours peut être validé par un examen. L'ensemble des résultats de l'examen terminal et de ces examens détermine le résultat final pour chaque matière.

Depuis 1999, les Pays-Bas ont mis en place une nouvelle deuxième phase dans l'enseignement secondaire dans le but d'encourager les élèves à étudier de façon indépendante en leur enseignant comment y parvenir. Le nombre d'heures de cours prescrit par les autorités nationales correspond à présent au nombre d'heures qu'un élève « normal » doit suivre afin de maîtriser le contenu du programme. Ce nombre d'heures est fixé par les autorités nationales pour chaque cours. Le total de ces « heures de cours » atteint 1600 par an, dont 1000 correspondent au temps passé à l'école dans le cadre du programme d'enseignement. Pendant les 600 heures restantes, les élèves sont censés étudier par eux-mêmes.

CITE 3C : Pour entrer à ce niveau, un diplôme de niveau CITE 2 est requis.

**RÉPUBLIQUE SLOVAQUE :**

CITE 3A : Comprend la formation pratique aux niveaux 2 et 3 pendant deux semaines et, dans certains cas, jusqu'à quatre semaines pour tous les niveaux (par exemple en médecine vétérinaire).

Un programme d'apprentissage standard comprend un tiers de formation pratique (certificat d'apprentissage), auquel vient s'ajouter une quantité accrue de matières générales qui sont également sanctionnées par un examen final (examen « matura ») et qui permettent également l'accès à l'enseignement tertiaire.

CITE 3C : Concernant la formation destinée aux enfants présentant des besoins spéciaux, deux tiers du programme consistent en une formation pratique. L'examen final ne comprend que des matières professionnelles, dont une partie pratique.

Le programme d'apprentissage typique comprend un tiers de formation pratique.

**RÉPUBLIQUE TCHÈQUE :**

Pour les niveaux CITE 3A, 3B et 3C, des certificats sont décernés à la fin de chaque année sur la base d'un contrôle continu. Dans chaque cas, les examens finaux portent sur toutes les matières.

**ROYAUME-UNI :**

Il n'y a généralement pas d'examen final, bien que certains programmes de niveau CITE 3A pourraient être validés de cette manière. Pour la majorité des programmes généraux de niveau CITE 3A comme le « A levels » et le « Scottish highers », des examens par module sont prévus à intervalles réguliers ainsi qu'à la fin du programme. Dans la plupart des matières, un contrôle continu contribue à la note finale. À chaque matière du programme correspond un ensemble de notes permettant la validation du programme. Pour les programmes professionnels de niveau CITE 3A, tels que les « NVQs » (« National Vocational Qualifications »), certaines épreuves peuvent être prévues mais le véritable critère de réussite est la compétence attestée sur le lieu de travail (ou sur un lieu de travail reconstitué). Les preuves permettant d'attester de cette compétence sont principalement obtenues par une observation directe du candidat en action dans un environnement de travail et sont souvent complétées par un dossier documentant les tâches entreprises par le candidat.

Un nombre typique d'heures de cours est prévu, en particulier pour les programmes généraux de niveau CITE 3A et CITE 3C (mais moins pour les programmes professionnels), bien que l'assiduité ne soit pas strictement obligatoire. Par ailleurs, pour la plupart des programmes, il est possible de passer l'évaluation finale même si l'on n'est pas inscrit dans le système d'enseignement.

En résumé, les conditions d'obtention du diplôme sont les suivantes :

CITE 3A : Programmes généraux avec des examens par module et un contrôle continu. Programmes professionnels avec l'observation directe des performances sur le lieu de travail et dossier de preuves.

CITE 3C – Programmes généraux avec des examens et contrôle continu. Programmes professionnels avec l'observation directe des performances sur le lieu de travail et dossier de preuves.

**TURQUIE :**

CITE 3C : Formation professionnelle obligatoire d'au moins huit heures par semaine. Les candidats doivent réussir l'examen « assistant mastership » après trois ans d'étude ou après cinq ans d'expérience professionnelle.



Annexe

2

STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE

Tableau X2.1.  
 Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique  
 (période de référence: année civile 2003, prix courants de 2003)

	Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalents dollars EU convertis sur la base des PPA)	Déflateur du PIB (1995 = 100)	Dépenses de consommation finale des ménages sur base du déflateur national (1995 = 100)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	31 100	119.95	117.59
	Autriche	50.6	30 797	108.38	112.10
	Belgique	51.1	30 089	111.93	113.39
	Canada	38.0	30 403	114.41	114.44
	Rép. tchèque	53.5	17 284	150.83	142.09
	Danemark	55.2	30 677	117.31	116.47
	Finlande	50.8	28 334	112.64	117.69
	France	53.6	28 373	110.49	108.68
	Allemagne	48.4	27 619	104.80	108.66
	Grèce	49.9	20 479	143.26	139.86
	Hongrie	m	15 112	241.87	229.21
	Islande	46.2	30 774	135.05	128.22
	Irlande	m	34 171	140.17	132.98
	Italie	49.0	26 561	125.13	124.46
	Japon	34.2	28 071	92.88	96.91
	Corée	30.9	19 317	128.07	144.63
	Luxembourg	45.5	55 571	120.38	116.04
	Mexique	24.3	9 585	281.46	279.08
	Pays-Bas	m	31 792	124.11	122.27
	Nouvelle-Zélande	29.9	23 551	117.03	114.07
	Norvège	48.4	37 237	134.16	118.57
	Pologne	m	11 583	181.11	188.80
	Portugal	47.6	17 617	132.38	128.24
	Rép. slovaque	39.2	13 114	153.34	165.87
	Espagne	m	24 812	130.33	125.32
	Suède	58.2	29 522	111.93	111.41
	Suisse	46.6	33 217	104.49	104.49
Turquie	m	6 762	3 615.87	3 626.27	
Royaume-Uni	43.4	29 609	122.82	117.80	
États-Unis	36.7	37 510	115.45	115.22	
Pays partenaires	Brésil	38.8	7 932	180.57	m
	Chili	20.2	11 696	155.65	m
	Israël	51.3	23 019	149.00	m
	Fédération de Russie	30.0	8 986	722.47	m

Source : OCDE.

Tableau X2.2.  
Statistiques de référence (période de référence : année civile 2003, prix courants de 2003)<sup>1</sup>

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale) <sup>2</sup>	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) <sup>3</sup>	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 (USD=1)	Parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB (Zone Euro=1)	Parité de pouvoir d'achat pour la consommation privée (PPA) (USD=1)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	838 251	m	19 984	1.34877	1.5344	1.41788	
	Autriche	226 968	114 762	8 118	0.90785	1.0328	0.92891	
	Belgique	274 582		140 417	10 374	0.87968	1.0008	0.91393
	Canada	1 197 494	1 151 872	455 492	31 660	1.24404	1.4153	1.27656
	Rép. tchèque	2 555 783		1 366 222	10 202	14.49497	16.4903	15.52777
	Danemark	1 401 891		773 880	5 390	8.4784	9.6455	9.0596
	Finlande	143 807		73 020	5 213	0.97362	1.1076	1.10592
	France	1 585 172		849 509	61 800	0.90404	1.0285	0.92925
	Allemagne	2 163 400		1 046 810	82 520	0.94922	1.0799	0.95457
	Grèce	154 153		76 864	11 024	0.68284	0.7768	0.7424
	Hongrie	18 650 788		m	10 130	121.83572	138.6072	131.45904
	Islande	827 863		382 465	289	92.99603	105.7975	102.94153
	Irlande	139 097		m	3 991	1.01993	1.1603	1.1121
	Italie	1 300 929		637 186	58 054	0.84368	0.9598	0.89851
	Japon <sup>4</sup>	497 485 000	497 793 850	170 259 300	127 619	138.87055	157.9870	157.75213
	Corée	724 675 000		223 648 900	47 849	784.03339	891.9606	882.2208
	Luxembourg	23 956		10 894	450	0.95797	1.0898	0.92486
	Mexique	6 891 434		1 675 798	102 708	6.99996	7.9635	7.604
	Pays-Bas	476 349		m	16 224	0.92353	1.0507	0.93674
	Nouvelle-Zélande	139 225		41 608	4 039	1.46351	1.6650	1.52647
	Norvège	1 576 745		763 734	4 565	9.27572	10.5526	10.21135
	Pologne	814 922		m	38 195	1.842	2.0956	2.06205
	Portugal	130 511		62 167	10 441	0.70954	0.8072	0.76683
	Rép. slovaque	1 201 196		470 367	5 380	17.02628	19.3701	18.38823
	Espagne	780 550		m	42 005	0.74892	0.8520	0.76044
	Suède	2 459 413		1 430 602	8 958	9.29994	10.5801	9.94011
Suisse	434 562		202 579	7 405	1.76671	2.0099	1.89279	
Turquie	359 763		m	70 712	0.75243	0.8560	0.82769	
Royaume-Uni	1 105 919	1 062 822	479 419	59 554	0.62718	0.7135	0.63074	
États-Unis	10 918 500	10 793 275	4 006 627	291 085	1	1.1377	1	
Zone Euro					0.879	1.0000	m	
Pays partenaires	Brésil	1 346 027		522 329	177 964	0.99	1.1263	m
	Chili	57 356 964		11 585 918	15 670	312.94	356.0182	m
	Israël	523 259		268 275	6 690	3.398	3.8658	m
	Fédération de Russie	13 201 100		3 964 872	144 169	10.19	11.5927	m

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 :  $(wt-i) \cdot (PIBt-i) + (wt) \cdot (PIBt)$ , où  $wt$  et  $wt-i$  sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. 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 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)<sup>1</sup>

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale) <sup>2</sup>	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) <sup>3</sup>	Produit intérieur brut (en prix constants de 2002, année de base = 1995) <sup>2</sup>	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (USD=1)	Parité de pouvoir d'achat pour la consommation privée (PPA) (USD=1)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	518 158	502 368	698 862	184 270	18 192	1.31 684	1.37 969
	Autriche	175 526		209 419	98 374	7 948	0.94 936	0.98 335
	Belgique	207 782		245 321	107 927	10 137	0.92 135	0.95 232
	Canada	798 300	768 883	1 046 630	381 542	29 302	1.21 572	1.27 027
	Rép. tchèque	1 466 681		1 694 532	783 678	10 331	11.01 945	12.26 405
	Danemark	1 019 545		1 195 033	606 983	5 230	8.58 466	8.91 466
	Finlande	96 145		127 669	56 778	5 108	0.97 906	1.13 104
	France <sup>4</sup>	1 168 124		1 383 316	625 707	58 020	0.95 643	1.02 936
	Allemagne	1 848 450		2 064 343	1 012 330	81 661	1.02 597	0.99 959
	Grèce	79 927		107 604	40 783	10 634	0.57 855	0.64 704
	Hongrie	5 656 608		7 711 212	2 327 299	10 329	59.26 325	61.86 322
	Islande	453 709		613 013	186 845	267	75.1 302	87.62 692
	Irlande	53 147		99 237	21 838	3 601	0.81 683	0.89 372
	Italie	923 052		1 039 644	492 878	57 301	0.77 536	0.82 553
	Japon <sup>5</sup>	496 922 200	491 734 450	535 633 626	157 520 900	125 570	175.48 731	197.74 651
	Corée	398 837 700		565 837 585	83 080 800	45 093	690.03 741	685.20 741
	Luxembourg	13 215		19 900	6 016	410	1.00 224	0.96 317
	Mexique	1 837 019		2 448 479	380 924	90 164	2.92 867	3.17 044
	Pays-Bas	315 176		383 809	170 327	15 460	0.90 27	0.91 699
	Nouvelle-Zélande	93 387		118 964	31 743	3 707	1.46 091	1.47 642
	Norvège	937 445		1 175 229	483 072	4 358	9.00 797	9.53 392
	Pologne	329 567		449 955	147 561	38 588	1.13 221	1.25 985
	Portugal	80 827		98 589	36 403	10 030	0.61 197	0.63 843
	Rép. slovaque	576 502		783 352	324 312	5 363	13.04 816	13.24 353
	Espagne	447 206		598 889	192 633	39 388	0.70 822	0.75 011
	Suède	1 787 889		2 197 224	1 199 338	8 827	9.41 585	10.211
	Suisse	372 250		415 873	157 093	7 081	1.99 624	2.10 287
Turquie	7 762		9 950	m	61 646	0.02 226	0.02 584	
Royaume-Uni	718 383	689 927	900 432	322 597	58 025	0.62 338	0.64 311	
États-Unis	7 342 300	7 261 100	9 457 154	2 717 644	266 588	1	1	
Pays partenaires	Brésil	646 192		745 444	224 283	152 945	0.63	m
	Chili	25 875 699		36 850 056	5 265 291	14 210	247.49	m
	Israël	284 833		351 181	147 374	5 545	2.986	m
	Féd. de Russie	1 540 493		1 827 208	m	147 613	1.63	m

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 :  $(wt-i) \cdot (PIBt-i) + (wt) \cdot (PIBt)$ , où  $wt$  et  $wt-i$  sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. 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 X2.4

Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2003)  
 Converties en équivalents USD sur la base des PPA pour la consommation privée, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Pré- primaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire	Secondaire			Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R&D comprises)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non comprises	Du primaire au tertiaire
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire		
<b>Australie</b>	m	5 226	7 079	7 954	7 408	6 984	7 412	12 681	11 801	8 223	7 160
<b>Autriche</b>	6 064	6 978	8 521	8 981	8 740	x(4)	10 147	12 223	12 064	7 932	8 857
<b>Belgique</b>	4 488	5 949	x(5)	x(5)	7 419	x(5)	x(9)	x(9)	11 381	7 834	7 538
<b>Canada<sup>1,2</sup></b>	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	6 317	x(7)	23 174	18 094	19 483	16 506	8 421
<b>Rép. tchèque</b>	2 483	2 122	3 677	3 959	3 816	1 915	3 117	6 707	6 324	5 319	3 638
<b>Danemark</b>	4 515	7 313	7 448	7 862	7 658	x(4,9)	x(9)	x(9)	13 115	9 537	8 567
<b>Finlande</b>	3 582	4 684	7 578	5 858	6 516	x(5)	3 509	10 617	10 606	6 608	6 671
<b>France</b>	4 615	4 805	7 396	9 721	8 419	5 054	8 683	10 996	10 414	7 131	7 595
<b>Allemagne</b>	4 838	4 599	5 596	10 175	7 133	10 040	6 264	12 387	11 529	7 242	7 327
<b>Grèce</b>	x(2)	3 880	x(5)	x(5)	4 557	3 846	2 393	5 584	4 529	3 456	4 310
<b>Hongrie<sup>1</sup></b>	3 693	3 046	3 030	4 282	3 659	x(4)	7 810	7 955	7 948	6 381	4 103
<b>Islande</b>	6 125	7 003	6 752	5 835	6 232	x(4,9)	m	7 248	7 248	5 248	6 720
<b>Irlande</b>	m	4 365	5 804	5 895	5 846	5 281	x(9)	x(9)	8 567	6 625	5 611
<b>Italie<sup>1</sup></b>	5 743	6 916	7 219	7 614	7 453	m	6 989	8 242	8 229	5 313	7 477
<b>Japon</b>	3 316	5 590	6 154	6 648	6 411	x(4,9)	6 724	11 368	10 172	m	6 857
<b>Corée</b>	2 336	3 642	4 821	6 614	5 697	a	3 574	8 121	6 300	5 522	5 095
<b>Luxembourg</b>	x(2)	11 892	17 353	17 986	17 690	m	m	m	m	m	m
<b>Mexique</b>	1 905	1 525	1 377	2 569	1 765	a	x(9)	x(9)	5 315	4 601	1 929
<b>Pays-Bas</b>	5 419	5 754	7 460	6 182	6 898	5 642	m	13 346	13 255	8 220	7 395
<b>Nouvelle-Zélande</b>	4 147	4 641	4 605	6 453	5 458	7 685	5 813	9 336	8 468	m	5 717
<b>Norvège</b>	3 538	7 246	8 364	11 246	9 919	x(5)	x(9)	x(9)	12 510	8 457	9 180
<b>Pologne<sup>1</sup></b>	2 920	2 554	2 406	2 844	2 637	6 133	m	4 157	4 099	3 538	2 878
<b>Portugal<sup>1</sup></b>	4 154	4 167	5 698	5 572	5 638	a	x(9)	x(9)	6 662	m	5 192
<b>Rép. slovaque</b>	2 445	1 870	1 950	2 534	2 223	x(4)	x(4)	4 332	4 332	3 980	2 410
<b>Espagne</b>	4 088	4 755	x(5)	x(5)	6 321	x(5)	7 876	8 993	8 807	6 464	6 250
<b>Suède</b>	3 828	6 821	6 967	7 343	7 168	2 682	x(9)	x(9)	15 038	7 745	8 226
<b>Suisse<sup>1</sup></b>	3 321	7 590	8 902	14 014	11 396	7 920	7 074	25 838	24 175	13 380	11 267
<b>Turquie<sup>1</sup></b>	m	790	a	1 298	1 298	a	x(9)	x(9)	m	3 862	1 151
<b>Royaume-Uni</b>	7 112	5 818	x(5)	x(5)	7 249	x(5)	x(9)	x(9)	11 799	9 079	7 334
<b>États-Unis</b>	7 755	8 305	9 156	10 105	9 590	m	x(9)	x(9)	24 074	21 566	12 023

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2002.

Source : OCDE.

Tableau X2.5.

Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2003)  
 Converties en équivalents EUROS 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)	Primaire	Secondaire			Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R&D comprises)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non comprises	Du primaire au tertiaire	
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire		Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire			
												(1)
<b>Pays membres de l'OCDE</b>												
Australie	m	4 245	5 750	6 461	6 017	5 672	6 020	10 300	9 585	6 679	5 816	
Autriche	4 794	5 516	6 737	7 100	6 910	x(4)	8 022	9 663	9 538	6 271	7 002	
Belgique	3 602	4 775	x(5)	x(5)	5 955	x(5)	x(9)	x(9)	9 136	6 288	6 051	
Canada <sup>1,2</sup>	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	5 009	x(7)	18 374	14 346	15 447	13 087	6 676	
Rép. tchèque	2 055	1 756	3 044	3 277	3 158	1 585	2 580	5 552	5 234	4 403	3 011	
Danemark	3 727	6 037	6 149	6 491	6 323	x(4,9)	x(9)	x(9)	10 828	7 873	7 073	
Finlande	3 144	4 111	6 651	5 141	5 719	x(5)	3 079	9 318	9 308	5 800	5 855	
France	3 665	3 816	5 874	7 720	6 686	4 014	6 896	8 733	8 270	5 663	6 032	
Allemagne	3 759	3 573	4 348	7 906	5 542	7 801	4 867	9 625	8 958	5 627	5 693	
Grèce	x(2)	3 259	x(5)	x(5)	3 828	3 231	2 010	5 337	4 328	3 302	4 119	
Hongrie <sup>1</sup>	3 079	2 539	2 526	3 569	3 050	x(4)	6 511	6 632	6 626	5 320	3 421	
Islande	5 239	5 990	5 775	4 991	5 330	x(4,9)	m	6 199	6 199	4 488	5 747	
Irlande	m	3 678	4 890	4 967	4 925	4 449	x(9)	x(9)	7 217	5 581	4 727	
Italie <sup>1</sup>	4 726	5 691	5 940	6 265	6 133	m	5 751	6 782	6 771	4 372	6 153	
Japon	2 910	4 907	5 401	5 835	5 627	x(4,9)	5 902	9 977	8 928	m	6 018	
Corée	2 031	3 166	4 191	5 750	4 953	a	3 107	7 060	5 478	4 800	4 429	
Luxembourg	x(2)	8 871	12 945	13 417	13 195	m	m	m	m	m	m	
Mexique	1 599	1 280	1 155	2 156	1 482	a	x(9)	x(9)	4 461	3 862	1 619	
Pays-Bas	4 247	4 509	5 846	4 845	5 406	4 422	m	10 459	10 388	6 442	5 795	
Nouvelle-Zélande	3 342	3 740	3 711	5 200	4 399	6 194	4 685	7 524	6 824	m	4 607	
Norvège	3 009	6 164	7 114	9 565	8 437	x(5)	x(9)	x(9)	10 641	7 193	7 808	
Pologne <sup>1</sup>	2 525	2 209	2 081	2 460	2 280	5 305	m	3 595	3 545	3 060	2 489	
Portugal <sup>1</sup>	3 469	3 479	4 758	4 653	4 708	a	x(9)	x(9)	5 563	m	4 335	
Rép. slovaque	2 040	1 560	1 627	2 114	1 855	x(4)	x(4)	3 614	3 614	3 321	2 011	
Espagne	3 207	3 731	x(5)	x(5)	4 959	x(5)	6 179	7 055	6 910	5 071	4 903	
Suède	3 161	5 633	5 753	6 064	5 920	2 215	x(9)	x(9)	12 419	6 396	6 793	
Suisse <sup>1</sup>	2 749	6 283	7 369	11 600	9 433	6 556	5 856	21 388	20 011	11 076	9 326	
Turquie <sup>1</sup>	m	671	a	1 103	1 103	a	x(9)	x(9)	m	3 282	978	
Royaume-Uni	5 527	4 520	x(5)	x(5)	5 633	x(5)	x(9)	x(9)	9 168	7 054	5 699	
États-Unis	5 992	6 417	7 074	7 808	7 410	m	x(9)	x(9)	18 600	16 663	9 289	
<b>Moyenne de l'OCDE</b>	<b>3 963</b>	<b>4 791</b>	<b>5 766</b>	<b>6 665</b>	<b>6 120</b>	<b>3 902</b>	~	~	<b>9 929</b>	<b>7 153</b>	<b>6 012</b>	
<b>Total de l'OCDE</b>	<b>4 359</b>	<b>4 443</b>	~	~	<b>6 097</b>	~	~	~	<b>12 847</b>	<b>10 747</b>	<b>6 570</b>	
<b>Pays partenaires</b>												
Brésil <sup>2</sup>	814	764	971	1 013	986	a	x(9)	x(9)	8 838	m	1 092	
Chili <sup>3</sup>	2 172	1 880	1 867	2 005	1 955	a	2 750	7 367	6 163	m	2 528	
Israël	3 268	4 410	x(5)	x(5)	5 238	3 273	7 359	11 375	10 500	m	5 657	
Féd. de Russie <sup>1</sup>	m	x(5)	x(5)	x(5)	1 262	x(5)	1 524	2 409	2 154	m	1 406	

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2002.

3. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

Tableau X2.6a.  
Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau d'enseignement (1996, 2004)

	Salaires des enseignants en devise nationale (1996) <sup>1</sup>									
	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	
Pays membres de l'OCDE	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 (Fl.) <sup>2</sup>	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
	Belgique (Fr.) <sup>2</sup>	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
	Rép. tchèque	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	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	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Allemagne	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	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	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	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	
Ecosse	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	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
Suisse	65 504	87 585	100 847	m	m	m	m	m	m	
Turquie	w	w	w	a	a	a	w	w	w	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pays partenaire	Israël	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.

Tableau X2.6a. (continued)  
 Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon  
 le niveau d'enseignement (1996, 2004)<sup>1</sup>

	Salaires des enseignants en devise nationale (2004) <sup>2</sup>									Déflateur du PIB 2004 (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	
<b>Pays membres de l'OCDE</b>										
Australie	41 041	60 764	60 764	41 524	60 969	60 969	41 524	60 969	60 969	119
Autriche	22 895	30 271	45 691	23 797	32 391	47 821	24 114	33 322	50 662	107
Belgique (Fl.)	24 797	34 376	41 620	24 797	34 740	42 359	30 775	44 434	53 417	112
Belgique (Fr.)	23 183	32 258	39 174	23 370	32 986	40 409	29 124	42 431	51 182	112
Rép. tchèque	221 023	290 316	367 227	221 023	290 316	367 227	221 561	302 021	382 689	139
Danemark	287 438	323 539	323 539	287 438	323 539	323 539	282 304	396 695	396 695	115
Angleterre	18 105	26 460	26 460	18 105	26 460	26 460	18 105	26 460	26 460	119
Finlande	27 020	31 490	31 490	31 360	37 080	37 080	33 700	42 120	42 120	113
France	21 014	28 268	41 708	23 249	30 503	44 053	23 574	30 828	44 411	110
Allemagne	35 479	44 149	46 034	36 810	45 308	47 299	39 809	48 804	50 994	106
Grèce	16 100	19 460	23 464	16 100	19 460	23 464	16 100	19 460	23 464	133
Hongrie	1 408 824	1 802 916	2 403 756	1 408 824	1 802 916	2 403 756	1 588 968	2 225 532	2 973 024	200
Islande	1 799 424	2 082 660	2 319 972	1 799 424	2 082 660	2 319 972	2 320 000	2 846 000	2 990 000	131
Irlande	27 034	44 781	50 746	27 959	44 781	50 746	27 959	44 781	50 746	137
Italie	20 391	24 664	30 003	21 972	26 862	32 938	21 972	27 614	34 434	119
Japon	3 335 000	6 236 000	7 956 000	3 335 000	6 236 000	7 956 000	3 335 000	6 237 000	8 192 000	93
Corée	22 697 700	38 830 000	62 344 000	22 601 700	38 734 000	62 248 000	22 601 700	38 734 000	62 248 000	122
Luxembourg	44 022	60 623	89 723	63 421	79 276	110 181	63 421	79 276	110 181	118
Mexique	90 158	118 661	196 513	115 599	150 860	249 001	m	m	m	216
Pays-Bas	28 636	37 210	41 568	29 686	40 952	45 619	29 982	54 790	60 426	123
Nelle-Zélande	27 726	53 638	53 638	27 726	53 638	53 638	27 726	53 638	53 638	115
Norvège	273 366	326 910	338 538	273 366	326 910	338 538	273 366	326 910	338 538	129
Pologne	11 852	19 022	19 744	11 852	19 022	19 744	11 852	19 022	19 744	153
Portugal	13 612	22 441	35 216	13 612	22 441	35 216	13 612	22 441	35 216	128
Ecosse	18 000	28 707	28 707	18 000	28 707	28 707	18 000	28 707	28 707	119
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	147
Espagne	23 644	27 382	34 157	26 445	30 638	37 795	26 968	31 308	38 596	126
Suède	232 500	272 900	312 900	240 000	281 200	318 700	249 500	293 700	338 100	110
Suisse	68 426	90 497	108 443	73 930	95 999	115 287	92 906	120 290	141 890	105
Turquie	12 887 545 000	14 230 765 000	16 048 525 000	a	a	a	12 118 720 000	13 461 940 000	15 279 700 000	2 032
États-Unis	32 703	39 740	m	31 439	40 088	m	31 578	40 043	m	113
<b>Pays partenaire</b>										
Israël <sup>3</sup>	46 240	56 731	78 954	46 240	56 731	78 954	46 240	56 731	78 954	100

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.

3. Année de référence : 2002.

Source : OCDE.



Tableau X2.6b.  
Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2003)

	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (2003) <sup>1</sup>	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (2004) <sup>1</sup>	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (janvier 2004) <sup>1</sup>	Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, année civile 2004) <sup>1</sup>	Population totale en milliers (année civile 2004)	PIB par habitant (en équivalents dollars ÉU, année civile 2004) <sup>2</sup>	Année de référence relatives aux salaires de 2004	Corrections pour l'inflation (2003)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	1.35	1.36	1.35	891 524	20 213	32 409	2004	0.98
	Autriche	0.91	0.89	0.90	237 039	8 175	32 520	2003/2004	1.00
	Belgique (Fl.) <sup>3</sup>	0.88	0.88	0.88	288 089	10 418	31 390	jan 2004	1.00
	Belgique (Fr.) <sup>3</sup>	0.88	0.88	0.88	288 089	10 418	31 390	2003/2004	1.00
	Rép. tchèque	14.49	14.55	14.52	2 767 717	10 207	18 643	2003/2004	1.00
	Danemark	8.48	8.41	8.44	1 460 450	5 403	32 141	2004	0.99
	Angleterre <sup>4</sup>	0.63	0.63	0.63	1 164 941	59 835	30 833	jan 2004	1.00
	Finlande	0.97	0.96	0.97	149 725	5 227	29 782	01 oct. 2004	1.00
	France	0.90	0.91	0.91	1 648 369	62 177	28 992	2003/2004	1.00
	Allemagne	0.95	0.93	0.94	2 215 650	82 501	28 813	2003/2004	1.00
	Grèce	0.68	0.70	0.69	167 169	11 057	21 596	2003	1.02
	Hongrie	121.84	126.64	124.24	20 413 478	10 107	15 948	2003/2004	1.00
	Islande	93.00	92.99	92.99	885 008	293	32 482	2003/2004	1.00
	Irlande	1.02	1.01	1.01	148 556	4 059	36 341	2003/2004	1.00
	Italie	0.84	0.85	0.85	1 351 328	58 130	27 311	2004	0.99
	Japon	138.87	133.72	136.30	504 842 400	127 687	29 567	2003/2004	1.00
	Corée	784.03	784.26	784.15	778 444 600	48 082	20 644	2004	0.99
	Luxembourg	0.96	0.94	0.95	25 664	452	60 188	2003/2004	1.00
	Mexique	7.00	7.24	7.12	7 630 985	104 000	10 139	2003/2004	1.00
	Pays-Bas	0.92	0.91	0.92	488 642	16 273	32 996	2003/2004	1.00
	Nelle-Zélande	1.46	1.48	1.47	148 558	4 084	24 608	2004	0.99
	Norvège	9.28	9.18	9.23	1 710 411	4 591	40 568	2003/2004	1.00
	Pologne	1.84	1.87	1.85	883 656	38 180	12 410	2003/2004	1.00
	Portugal	0.71	0.71	0.71	135 079	10 524	18 098	2003/2004	1.00
	Ecosse <sup>4</sup>	0.63	0.63	0.63	1 164 941	59 835	30 833	2003/2004	1.00
	Rép. slovaque	17.03	17.91	17.47	1 325 486	5 382	13 752	2002/2003	1.00
	Espagne	0.75	0.76	0.75	837 316	42 692	25 875	2003/2004	1.00
Suède	9.30	9.19	9.24	2 573 176	8 994	31 139	2003	1.00	
Suisse	1.77	1.72	1.74	445 931	7 483	34 710	2003/2004	1.00	
Turquie	752430.00	793050.00	772740	430 511	71 789	7 562	2003/2004	1.00	
États-Unis	1.00	1.00	1.00	11 679 200	293 951	39 732	2003/2004	1.00	
Pays partenaire	Israël <sup>5</sup>	3.40	3.40	3.40	523 259	6 690	23 018	2003/2004	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.

5. Année de référence : 2002.

Source : OCDE.

Tableau X2.6c.

## Salaires des enseignants (2004)

Salaires statutaires annuels 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 EUROS convertis sur la base des PPA

	Enseignement primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire			
	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaires à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaires à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant	Salaires en début de carrière / formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice / formation minimale	Salaires à l'échelon maximum / formation minimale	Rapport entre le salaire après 15 ans d'exercice et le PIB par habitant
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
<b>Pays membres de l'OCDE</b>												
Australie	26 087	38 624	38 624	1.36	26 395	38 754	38 754	1.36	26 395	38 754	38 754	1.36
Autriche	22 342	29 539	44 586	1.03	23 222	31 608	46 665	1.11	23 531	32 516	49 437	1.14
Belgique (Fl.)	24 732	34 286	41 511	1.24	24 732	34 648	42 248	1.26	30 694	44 318	53 276	1.61
Belgique (Fr.)	23 122	32 173	39 071	1.17	23 308	32 900	40 303	1.19	29 048	42 320	51 047	1.54
Rép. tchèque	13 365	17 555	22 206	1.07	13 365	17 555	22 206	1.07	13 397	18 263	23 141	1.12
Danemark	29 583	33 298	33 298	1.18	29 583	33 298	33 298	1.18	29 054	40 827	40 827	1.45
Angleterre	25 260	36 916	36 916	1.36	25 260	36 916	36 916	1.36	25 260	36 916	36 916	1.36
Finlande	24 516	28 571	28 571	1.09	28 453	33 643	33 643	1.29	30 577	38 216	38 216	1.46
France	20 292	27 297	40 276	1.07	22 451	29 455	42 540	1.16	22 764	29 769	42 886	1.17
Allemagne	33 116	41 209	42 968	1.63	34 358	42 290	44 149	1.67	37 158	45 554	47 598	1.80
Grèce	20 809	25 151	30 326	1.33	20 809	25 151	30 326	1.33	20 809	25 151	30 326	1.33
Hongrie	9 956	12 741	16 987	0.91	9 956	12 741	16 987	0.91	11 229	15 728	21 010	1.12
Islande	16 989	19 664	21 904	0.69	16 989	19 664	21 904	0.69	21 905	26 871	28 230	0.94
Irlande	23 420	38 794	43 962	1.22	24 221	38 794	43 962	1.22	24 221	38 794	43 962	1.22
Italie	20 855	25 226	30 687	1.05	22 473	27 474	33 688	1.15	22 473	28 243	35 219	1.18
Japon	21 484	40 171	51 251	1.55	21 484	40 171	51 251	1.55	21 484	40 178	52 772	1.55
Corée	25 084	42 912	68 898	2.37	24 978	42 806	68 792	2.36	24 978	42 806	68 792	2.36
Luxembourg	40 657	55 990	82 865	1.06	58 574	73 217	101 760	1.39	58 574	73 217	101 760	1.39
Mexique	11 120	14 636	24 238	1.64	14 258	18 607	30 712	2.09	m	m	m	m
Pays-Bas	27 424	35 636	39 809	1.23	28 430	39 220	43 689	1.35	28 714	52 471	57 869	1.81
Nouvelle-Zélande	16 367	31 663	31 663	1.47	16 367	31 663	31 663	1.47	16 367	31 663	31 663	1.47
Norvège	26 005	31 098	32 205	0.87	26 005	31 098	32 205	0.87	26 005	31 098	32 205	0.87
Pologne	5 614	9 011	9 353	0.83	5 614	9 011	9 353	0.83	5 614	9 011	9 353	0.83
Portugal	16 848	27 776	43 588	1.75	16 848	27 776	43 588	1.75	16 848	27 776	43 588	1.75
Ecosse	25 113	40 051	40 051	1.48	25 113	40 051	40 051	1.48	25 113	40 051	40 051	1.48
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	27 552	31 908	39 803	1.40	30 816	35 702	44 042	1.57	31 426	36 483	44 976	1.61
Suède	22 083	25 920	29 720	0.95	22 796	26 709	30 271	0.98	23 698	27 896	32 113	1.02
Suisse	34 492	45 618	54 664	1.50	37 267	48 391	58 114	1.59	46 832	60 636	71 524	1.99
Turquie	14 643	16 169	18 235	2.44	a	a	a	a	13 769	15 296	17 361	2.30
États-Unis	28 713	34 892	m	1.00	27 603	35 197	m	1.01	27 725	35 158	m	1.01
Moyenne de l'OCDE	22 588	30 817	37 181	1.30	24 197	32 914	39 753	1.32	25 368	35 379	42 317	1.42
Moyenne de l'UE-19	22 833	30 452	36 828	1.20	24 519	32 408	38 984	1.26	25 510	35 176	42 179	1.37
<b>Pays partenaires</b>												
Chili	9 589	11 393	15 365	1.11	9 589	11 393	15 365	1.11	9 589	11 922	16 086	1.16
Israël	11 948	14 659	20 401	0.73	11 948	14 659	20 401	0.73	11 948	14 659	20 401	0.73

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 ([www.oecd.org/edu/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)).

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 courants par le PIB exprimé à prix constants, qui indique le niveau du prix relatif dans un pays. Toutes les données sont basées sur l'année 1995.

**Le PIB par habitant** est égal au produit intérieur brut (en équivalent dollars 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 des niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une monnaie commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés.

**Les dépenses publiques totales** utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses 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 nets en capital.

### Sources

Édition 2006 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 2006.



Annexe

# 3

## 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/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006)*



# RÉFÉRENCES

- Coulombe, S., J-F. Tremblay et S. Marchand** (2004), *Performances en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Statistique Canada/Développement des ressources humaines Canada, Ottawa.
- Cosnefroy, O. et T. Rocher** (2004), "Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats", *Éducation & formations*, n°70.
- De la Fuente, A. et A. Ciccone** (2003), *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy: Final Report*, Commission Européenne, DG Affaires Économiques, Bruxelles.
- Feinstein, L. et al.** (2005), "The Effects of Education on Health: Concepts, Evidence and Policy Implications", article présenté lors du Symposium OCDE/CERI sur les résultats sociaux de l'apprentissage, Copenhague, 23-24 Mars 2006.
- Friedman T.** (2005), *The World Is Flat – A Brief History of the Twenty-First Century*, Farrar, Straus & Giroux, New York.
- Garet, M.S. et B. Delaney** (1988), "Students' Courses and Stratification", *Sociology of Education*, Vol. 61, pp. 61-77.
- 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" in J.R. Behrman et N. Stacey (éds.), *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.
- Jackson, G.** (1975), "The Research Evidence on the Effects of Grade Retention", *Review of Educational Research*, Vol. 45, pp. 613-635.
- Jimerson, S.R.** (2001), "Meta-Analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21<sup>st</sup> Century", *School Psychological Review*, Vol. 30, No. 3, pp. 420-437.
- Kelo, M., U. Teichler et B. Wächter** (eds.) (2005), "EURODATA: Student Mobility in European Higher Education", Verlags- und Mediengesellschaft, Bonn, 2005.
- Krueger, A.B. et M. Lindhal** (2001), "Education and Growth: Why and for Whom?", *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, No. 4, American Economic Association, Nashville Tennessee, pp. 1101-1136.
- Lucas, S.R.** (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects", *American Journal of Sociology*, Vol. 106, pp. 1642-1690.
- The Nuffield Foundation** (2004), "Time Trends in Adolescent Well-Being", *2004 Seminars on Children and Families: Evidence and Implications*, The Nuffield Foundation, Londres.
- Ministry of Education of China, Department of Planning** (2006), "Essential Statistics of Education in China", Ministry of Education of China, Beijing.
- OCDE** (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) (2001a), *The New Economy: Beyond the Hype*, 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 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 : Internationalisation et commerce*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005a), *Tendances des migrations internationales – Édition 2004*, OECD, Paris.
- OCDE (2005b), *School Factors Related to Quality and Equity*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005c), *PISA 2003 Technical Report*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005d), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2005*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005e), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*, OCDE, Paris.
- Ready, D.D., V.L. Lee et K.G. Welner (2004), "Educational Equity and School Structure: School Size, Overcrowding, and Schools-within-Schools", *Teachers College Record*, Vol. 10, No. 106, pp. 1989-2014.
- Rudd, R.E., B.A. Moeykens et T.C. Colton (1999), "Health and Literacy: A Review of Medical and Public Health Literature", in J. Comings., B. Garners et C. Smith. (éds.), *Annual Review of Adult Learning and Literacy*, Jossey-Bass, New York.
- Schleicher, A. (2006), "The Economics of Knowledge: Why Education Is Key for Europe's Success", Lisbon Council Policy Brief, The Lisbon Council absl, Bruxelles.
- Schleicher, A. et K. Tremblay (2006), "Dragons, Elephants and Tigers: Adjusting to the New Global reality", in *Challenge Europe*, European Policy Centre, Bruxelles.
- Sianesi, B. et J. Van Reenan (2003), "The Returns to Education: Macroeconomics", *The Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No. 2, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 157-200.
- Tremblay, K. (2005), "Academic Mobility and Immigration", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, No. 3, Association for Studies in International Education, Thousand Oaks, pp. 1-34.
- United States National Science Board (2003), *The Science and Engineering Workforce – Realizing America's Potential*, National Science Foundation, Washington, D.C.
- Wösmann, L. (2003), "Specifying Human Capital", *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No. 3, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 239-270.
- Zhen G. (2006), "First Results from a Survey on Chinese Students' Learning Time", Shanghai Jiao Tong University mimeo.



# LISTE DES PARTICIPANTS À CETTE PUBLICATION

De nombreuses personnes ont participé 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 2006*.

L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

## Coordinateurs nationaux

---

Mme Barbara MEYER-WYK (Allemagne)	M. Antonio Giunta LA SPADA (Italie)
Mme Evelyn OBELE (Allemagne)	M. Kenji SAKUMA (Japon)
M. Brendan O'REILLY (Australie)	Mme Chun-Ran PARK (Corée)
M. Mark NÉMET (Autriche)	M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)	M. Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexique)
Mme Maddy BOLLEN (Belgique)	M. Kjetil MÅSEIDE (Norvège)
Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)	M. David LAMBIE (Nouvelle Zélande)
M. Atilio PIZARRO (Chili)	M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
M. Ken THOMASSEN (Danemark)	M. Jerzy WISNIEWSKI (Pologne)
Mme Carmen MAESTRO MARTIN (Espagne)	M. João Trocado MATA (Portugal)
Mme Valena White PLISKO (États-Unis)	Mme Janice ROSS (Royaume-Uni)
Mme Sylvia KIMMEL (Estonie)	M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Vladimír POKOJNÝ (République slovaque)
M. Claude SAUVAGEOT (France)	Mme Helga KOCEVAR (Slovénie)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	M. Dan ANDERSSON (Suède)
Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)	Mme Dominique Simone RYCHEN (Suisse)
M. Pat MAC SITRIC (Irlande)	M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
Mme Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)	M. Ibrahim Z. KARABIYIK (Turquie)
M. Yosef GIDANIAN (Israël)	

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

---

M. Heinz-Werner HETMEIER (Allemagne)	Mme Lynn BARR-TELFORD (Canada)
Mme Kirsten OTTO (Allemagne)	M. Eduardo CORREA (Chile)
M. Alexander RENNER (Allemagne)	Mr. Cesar MUÑOZ HERNANDEZ (Chile)
M. Ingo RUSS (Allemagne)	M. Leo JENSEN (Danemark)
M. Brendan O'REILLY (Australie)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Adrian PAWSEY (Australie)	M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)
Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)	M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)
M. Wolfgang PAULI (Autriche)	M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)	Mme Catherine FREEMAN (États-Unis)
M. Philippe DIEU (Belgique)	M. Thomas SNYDER (États-Unis)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)	Mme Mary Ann FOX (États-Unis)
M. Liës FEYEN (Belgique)	Mme Birgitta ANDRÉN (EUROSTAT)
M. Guy STOFFELEN (Belgique)	M. Pascal SCHMIDT (EUROSTAT)
M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)	M. Timo ERTOLA (Finlande)
M. Johan VERMEIREN (Belgique)	M. Miikka PAAJAVUORI (Finlande)
Mme Carmilva FLORES (Brésil)	M. Mika TUONONEN (Finlande)
M. Jean-Claude BOUSQUET (Canada)	M. Matti VÄISÄNEN (Finlande)

M. Jean-Michel DURR (France)  
 Mme Michèle JACQUOT (France)  
 Mme Christine RAGOUCY (France)  
 Mme Vassilia ANDREADAKI (Grèce)  
 M. Konstantinos STOUKAS (Grèce)  
 M. Angelos KARAGIANNIS (Grèce)  
 Mme Judit KOZMA-LUKÁCS (Hongrie)  
 M. László LIMBACHER (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)  
 M. Paolo TURCHETTI (Italie)  
 Mme Nozomi HARAGUCHI (Japon)  
 Mme Midori MIYATA (Japon)  
 M. Tokuo OGATA (Japon)  
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)  
 Mme Manon UNSEN (Luxembourg)  
 M. David VALLADO (Luxembourg)  
 Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)  
 Mme Marie ARNEBERG (Norvège)  
 Mme Birgitta BØHN (Norvège)  
 M. Kjetil DIGRE (Norvège)  
 M. Geir NYGARD (Norvège)

M. Terje RISBERG (Norvège)  
 M. Paul GINI (Nouvelle Zélande)  
 M. Marcel SMITS VAN 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)  
 M. Steve HEWITT (Royaume-Uni)  
 M. Steve LEMAN (Royaume-Uni)  
 Mme Natalia KOVALEVA (Fédération de Russie)  
 M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)  
 Mme Alzbeta FERENCICOVÁ (République slovaque)  
 M. Vladimir POKOJNY (République slovaque)  
 Mme Elena REBROSOVA (République slovaque)  
 Mme Helga KOCEVAR (Slovénie)  
 Mme Tatjana SKRBEC (Slovénie)  
 Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)  
 M. Henrik ENGSTROM (Suède)  
 Mme Christina SANDSTROM (Suède)  
 Mme Katrin HOLENSTEIN (Suisse)  
 M. Vladimir HULIK (République tchèque)  
 Mme Michaela KLENHOVÁ (République tchèque)  
 M. Felix KOSCHIN (République tchèque)  
 Mme Nilgün DURAN (Turquie)  
 Mme Alison KENNEDY (UNESCO)

### **Réseau A sur les résultats de l'enseignement**

Pays responsable : États-Unis  
 Responsable du réseau : M. Eugene OWEN  
 Mme Evelyn OBELE (Allemagne)  
 Mme Kirsten OTTO (Allemagne)  
 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 Orosinda Maria GOULART (Brésil)  
 M. Don HOIUM (Canada)  
 Mme Tamara KNIGHTON (Canada)  
 M. Jerry MUSSIO (Canada)  
 Mme Mee-Kyeong LEE (Corée)  
 M. Joern SKOVGAARD (Danemark)  
 Mme Mar GONZALEZ GARCIA (Espagne)  
 M. Ramon PAJARES BOX (Espagne)  
 Mme Marit GRANHEIM (États-Unis)  
 M. Jay MOSKOWITZ (États-Unis)  
 Mme Elois SCOTT (États-Unis)  
 Mme Maria STEPHENS (États-Unis)  
 Ms Ritta LEHTOMAA (Finlande)

M. Aki TORNBERG (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 Anne-Berit KAVLI (Norvège)  
 Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle Zélande)  
 Dr. Jules L. PESCHAR (Pays-Bas)  
 Dr. Paul VAN OIJEN (Pays-Bas)  
 Mme Glória RAMALHO (Portugal)  
 M. Jason TARSH (Royaume-Uni)  
 M. Vladislav ROSA (République slovaque)  
 Mme Anna BARKLUND (Suède)  
 Mme Anita WESTER (Suède)  
 M. Erich RAMSEIER (Suisse)  
 M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)  
 Mme Pavla ZIELENIECOVA (République tchèque)  
 M. Sevki KARACA (Turquie)

### Réseau B sur les résultats de l'enseignement et les résultats socio-économiques

---

Pays responsable : Suède	Mme Asta URBANCIC (Islande)
Responsable du réseau : M. Dan ANDERSSON	Mme Paola UNGARO (Italie)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)	Mme Ikuko ARIMATSU (Japon)
Mme Oon Ying CHIN (Australie)	M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
M. Brendan O'REILLY (Australie)	Mme. Astrid SCHORN (Luxembourg)
M. Mark NÉMET (Autriche)	M. Erik DAHL (Norvège)
Mme Ariane BAYE (Belgique)	Mme Anne-Brit UDAHL (Norvège)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)	M. Terje RISBERG (Norvège)
Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)	Mme Cheryl REMINGTON (Nouvelle Zélande)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	M. Roy TJOA (Pays-Bas)
Mme Shannon DELBRIDGE (Canada)	M. Johan VAN DER VALK (Pays-Bas)
Mme Jihee CHOI (Corée)	M. Marcel Smits VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
M. Steffen BANG (Danemark)	Mme Malgorzata CHOJNICKA (Pologne)
Mme Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (Espagne)	M. Jorge BARATA (Portugal)
Mme Lisa HUDSON (États-Unis)	M. David MCPHEE (Royaume-Uni)
M. Dan SHERMAN (États-Unis)	M. Stephen LEMAN (Royaume-Uni)
Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)	M. Dan ANDERSSON (Suède)
Mme Aila REPO (Finlande)	Mme Anna JÖNSSON (Suède)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)	M. Kenny PETERSSON (Suède)
M. Nikolaos BILALIS (Grèce)	M. Russell SCHMIEDER (Suède)
M. Evangelos INTZIDIS (Grèce)	Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)
Mme Éva TÓT (Hongrie)	Mme Zuzana POLAKOVA (République tchèque)
M. Philip O'CONNELL (Irlande)	M. Ali PANAL (Turquie)

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

---

Pays responsable : Pays-Bas	M. Pat MAC SITRIC (Irlande)
Responsable du réseau : M. Jaap SCHEERENS	Mme Caterina VEGLIONE (Italie)
M. Gerd MÖLLER (Allemagne)	Mme Astrid SCHORN (Luxembourg)
M. Lars STAHRÉ (Australie)	M. Jean-Claude FANDEL (Luxembourg)
M. Christian KRENTHALLER (Autriche)	Mme Erika Valle BUTZE (Mexique)
M. Philippe DELOOZ (Belgique)	Mme Bodhild BAASLAND (Norvège)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)	M. Paul GINI (Nouvelle Zélande)
M. Peter VAN PETEGEM (Belgique)	Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)
Mme Maria Aparecida CHAGAS FERREIRA (Brésil)	M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)	M. Jerzy CHODNICKI (Pologne)
Mme Nelly McEWEN (Canada)	Mme Maria DO CARMO CLIMACO (Portugal)
Mme Sung Eun KIM (Corée)	M. Helder GUERREIRO (Portugal)
Mme Maria HRABINSKA (Commission Européenne)	M. Jason TARSH (Royaume-Uni)
M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)	Mme Ulla LINDQVIST (Suède)
M. Ignacio ÁLVAREZ PERALTA (Espagne)	Mme Annika HAGLUND (Suède)
M. Joel SHERMAN (États-Unis)	M. Eugen STOCKER (Suisse)
Mme Kerry GRUBER (États-Unis)	Mme Michaela KLENHOVA (République tchèque)
M. Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlande)	M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)
Mme Dominique ALLAIN (France)	Mme Pavlina STASTNOVA (République tchèque)
M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)	Mme Nilgün DURAN (Turquie)
Mme Anna IMRE (Hongrie)	Mme Alison KENNEDY (UNESCO)

### Autres participants à cette publication

---

M. Donald HIRSCH (Consultant)
Mme Clémence LEROY LAFORGE (Éditrice)
Mme Fung-Kwan TAM (Mise en page)



# AUTRES PUBLICATIONS DE L'OCDE

*Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-02360-7

*Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us*

(Disponible uniquement en anglais et en allemand)

ISBN 92-64-03608-3

*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

*De l'école à la vie active: Une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés (2005)*

(À paraître)

ISBN 92-64-00978-7

*Analyse des politiques d'éducation – Édition 2005*

(À paraître)

ISBN 92-64-02271-6

*Guide OCDE pour l'établissement de statistiques de l'éducation internationalement comparables (2006)*

(À paraître)

*Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)*

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10372-4

*OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)*

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10572-7

*Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce (2004)*

ISBN 92-64-01505-1

*Nomenclature des systèmes d'éducation: Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE (1999)*

ISBN 92-64-27037-X

---

Les publications de l'OCDE sont disponibles sur la Librairie en ligne de l'OCDE ([www.oecdbookshop.org](http://www.oecdbookshop.org)).



LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16  
IMPRIMÉ EN FRANCE  
(96 2006 06 2 P) ISBN 92-64-02533-2 - n° 55216 2006

# Regards sur l'éducation

## LES INDICATEURS DE L'OCDE 2006

Dans tous les pays de l'OCDE, les gouvernements cherchent à accroître l'efficacité de leur système éducatif tout en s'employant à trouver les 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 celle d'autres pays, l'édition 2006 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 jusqu'à l'analyse de l'impact de la formation sur les revenus et sur les possibilités d'emploi à l'âge adulte.

Cette édition comprend des éléments nouveaux, notamment :

- Une analyse complémentaire des résultats du cycle d'enquête 2003 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), en particulier l'accès des élèves aux TIC et l'utilisation qu'ils en font, l'analyse des élèves les moins performants ainsi que l'incidence du milieu familial sur les résultats des élèves et la façon dont les classes sont organisées au sein des établissements.
- Des données tendanciennes sur les diplômes obtenus dans l'enseignement supérieur, notamment des projections pour l'année 2014.
- Des données tendanciennes sur les taux de poursuite dans l'enseignement supérieur.
- L'impact des données démographiques sur les systèmes éducatifs, ainsi que des projections sur les dépenses pour l'année 2015.
- Des données tendanciennes sur le nombre d'années d'études prévu.
- Le nombre d'heures de cours par discipline pour les élèves de 9 à 14 ans.
- Un aperçu de la mobilité des étudiants et de l'ampleur de l'internationalisation dans l'enseignement tertiaire.

Les fichiers Excel™ qui ont servi à produire les tableaux et graphiques sont disponibles via les liens *StatLinks*. 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/eag2006](http://www.oecd.org/edu/eag2006).

### 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/9264025332>

<http://www.sourceocde.org/economiesemergentes/9264025332>

<http://www.sourceocde.org/economiestransition/9264025332>

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

<http://www.sourceocde.org/9264025332>

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](mailto:SourceOECD@oecd.org).

[www.oecd.org](http://www.oecd.org)

OCDE 

ÉDITIONS OCDE

ISBN 92-64-02533-2  
96 2006 06 2 P



9 789264 025332

2006