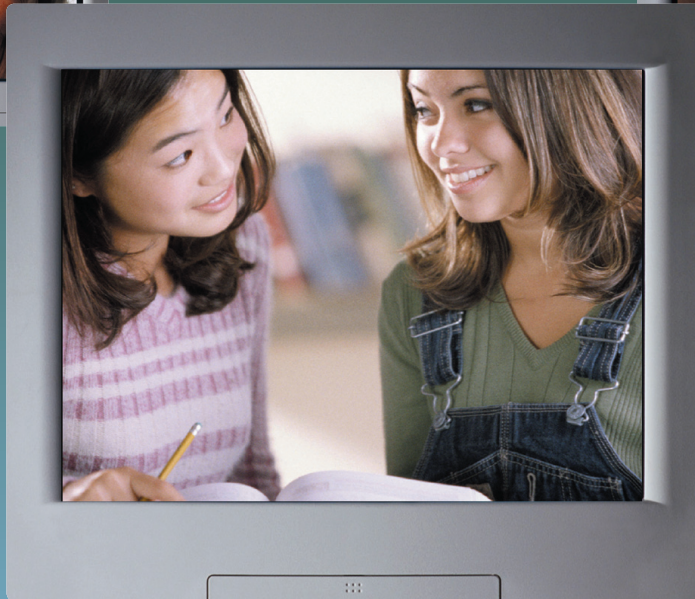


Regards sur l'éducation 2007

LES INDICATEURS DE L'OCDE



Regards sur l'éducation 2007

LES INDICATEURS DE L'OCDE



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 2007

OECD INDICATORS

© OCDE 2007

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 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).

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 d'éducation 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, ils 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 aux chercheurs en quête de données pour approfondir leurs analyses, en passant par l'opinion publique désireuse de savoir dans quelle mesure les écoles de son 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 de la Direction de l'Éducation de l'OCDE 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, Bo Hansson, Corinne Heckmann, Ben Jensen, Karinne Logez, Sophie Vayssettes et Jean Yip. Elisabeth Villoutreix a apporté son concours à l'édition de la version française et Cécile Bily s'est chargée des tâches administratives. 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 compromis. Premièrement, les indicateurs doivent aborder des 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. Enfin, le souhait général est 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 qui font face à des enjeux différents dans le domaine de l'éducation.

L'OCDE continuera de relever ces défis avec détermination, non seulement en créant des indicateurs dans des domaines où la collecte de données est réalisable et prometteuse, mais également en étendant les recherches à des domaines qui requièrent encore des travaux conceptuels importants. La poursuite du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et son prolongement par le biais du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), ainsi que le lancement d'une nouvelle enquête internationale sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances (*Teaching and Learning International Survey*, TALIS) sont autant d'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
2006

Avant-propos	3	
Éditorial	13	
Introduction	19	
Guide du lecteur	23	
CHAPITRE A LES RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET L'IMPACT DE L'APPRENTISSAGE	27	
Indicateur A1 Quel est le niveau de formation de la population adulte ?	28	A1
Tableau A1.1.a. Niveau de formation de la population adulte (2005)	41	
Tableau A1.2.a. Population de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire (2005)	42	
Tableau A1.3.a. Population de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire (2005)	43	
Tableau A1.4. Domaines d'études (2004)	44	
Tableau A1.5. Ratio de diplômés du niveau CITE 5A de 25 à 34 ans et de diplômés du niveau CITE 6 de 30 à 39 ans par rapport aux diplômés des niveaux CITE 5A et 6 de 55 à 64 ans, selon le domaine d'études (2004)	45	
Indicateur A2 Combien d'étudiants parviennent-ils au terme de leurs études secondaires ?	46	A2
Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2005)	55	
Tableau A2.2. Évolution du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (1995-2005)	56	
Tableau A2.3. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires (2005)	57	
Indicateur A3 Combien d'étudiants parviennent-ils au terme de leurs études tertiaires ?	58	A3
Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (2005)	72	
Tableau A3.2. Évolution du taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (1995-2005)	73	
Tableau A3.3. Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire par domaine d'études (2005)	74	
Tableau A3.4. Diplômés en sciences, selon le sexe (2005)	75	
Tableau A3.5. Rapport entre la motivation en mathématiques à l'âge de 15 ans (PISA 2003) et les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type A, selon le sexe	76	
Tableau A3.6. Taux de survie dans l'enseignement tertiaire (2004)	77	
Indicateur A4 Quelles sont les ambitions des élèves en matière de formation?	78	
Tableau A4.1.a. Répartition des élèves selon le niveau de formation escompté (2003)	89	

Tableau A4.2a.	Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le niveau de compétence en mathématiques (2003).....	90
Tableau A4.3a.	Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le sexe (2003).....	91
Tableau A4.4.	Rapports de cotes (odds ratios) de l'obtention escomptée d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le statut socioéconomique des élèves (2003).....	92
Tableau A4.5.	Rapports de cotes (odds ratios) de l'obtention escomptée d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le statut d'autochtone ou d'allochtone (2003).....	93
Indicateur A5	Quelles sont les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques?	94
Tableau A5.1.	Moyenne des indices relatifs aux attitudes des élèves à l'égard des mathématiques, à leurs stratégies d'apprentissage et à leur perception de l'école (2003).....	104
Tableau A5.2a.	Corrélation entre les indices relatifs aux attitudes des élèves à l'égard des mathématiques et leur performance en mathématiques (2003).....	105
Tableau A5.2b.	Corrélation entre les indices relatifs aux stratégies d'apprentissage des élèves et leur performance en mathématiques (2003).....	106
Tableau A5.2c.	Corrélation entre les indices relatifs à la perception de l'école par les élèves et leur performance en mathématiques (2003).....	107
Indicateur A6	Quel est l'impact du statut d'autochtone ou d'allochtone sur les performances des élèves?	108
Tableau A6.1a.	Différences de performance en mathématiques selon le statut d'autochtone ou d'allochtone (2003).....	117
Tableau A6.2a.	Répartition des élèves autochtones entre les niveaux de l'échelle PISA de culture mathématique (2003).....	117
Tableau A6.2b.	Répartition des élèves de la deuxième génération entre les niveaux de l'échelle PISA de culture mathématique (2003).....	118
Tableau A6.2c.	Répartition des élèves de la première génération entre les niveaux de l'échelle PISA de culture mathématique (2003).....	118
Tableau A6.3.	Indice de motivation instrumentale en mathématiques et performance des élèves en mathématiques (2003).....	119
Indicateur A7	Le niveau socioéconomique des parents affecte-t-il la participation des jeunes à l'enseignement tertiaire?	120
Indicateur A8	Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi?	128
Tableau A8.1a.	Taux d'emploi et niveau de formation selon le sexe (2005).....	136
Tableau A8.2a.	Taux de chômage et niveau de formation selon le sexe (2005).....	138
Tableau A8.3a.	Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (1991-2005) ..	140
Tableau A8.4a.	Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1991-2005).....	142

Indicateur A9	Quels sont les avantages économiques liés à l'éducation?	144	A9
Tableau A9.1.a.	Revenus professionnels relatifs de la population percevant des revenus du travail (2005 ou année de référence indiquée)	162	
Tableau A9.1.b.	Écarts de revenus professionnels entre les hommes et les femmes (2005 ou année de référence indiquée).....	164	
Tableau A9.2.a.	Évolution des revenus professionnels relatifs de la population adulte (1997-2005).....	165	
Tableau A9.3.	Évolution des écarts de revenus professionnels entre hommes et femmes (1997-2005).....	166	
Tableau A9.4.a.	Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de revenus professionnels et le niveau de formation (2005 ou année de référence indiquée).....	168	
Tableau A9.5.	Taux de rendement interne privé à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2003).....	171	
Tableau A9.6.	Taux de rendement interne privé à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires (CITE 5/6) (2003).....	171	
Tableau A9.7.	Taux de rendement interne public à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2003).....	172	
Tableau A9.8.	Taux de rendement interne public à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires (CITE 5/6) (2003).....	172	
CHAPITRE B	LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION	173	
Indicateur B1	Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant?	176	B1
Tableau B1.1.a.	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus (2004).....	193	
Tableau B1.1.b.	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2004).....	194	
Tableau B1.2.	Répartition (en pourcentage) des dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport aux effectifs d'élèves/étudiants, selon le niveau d'enseignement (2004).....	195	
Tableau B1.3.a.	Dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires, tous services confondus (2004).....	196	
Tableau B1.3.b.	Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires, tous services confondus (2004).....	197	
Tableau B1.4.	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, en proportion du PIB par habitant (2004).....	198	
Tableau B1.5.	Variation des dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement (1995, 2004).....	199	

Indicateur B2	Quelle proportion de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation?	200	B2
Tableau B2.1.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2004)	212	
Tableau B2.2.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2004)	213	
Tableau B2.3.	Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004)	214	
Tableau B2.4.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et par niveau d'enseignement (2004)	215	
Indicateur B3	Quelle est la répartition entre investissements public et privé en matière d'éducation?	216	B3
Tableau B3.1.	Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2004) ..	225	
Tableau B3.2a.	Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (1995, 2004)	226	
Tableau B3.2b.	Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire (1995, 2004)	227	
Tableau B3.3.	Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire et indice de variation (1995, 2000, 2001, 2002, 2003 et 2004)	228	
Indicateur B4	Quel est le montant des dépenses publiques totales d'éducation?	230	B4
Tableau B4.1.	Total des dépenses publiques d'éducation (1995, 2004)	237	
Tableau B4.2.	Répartition du total des dépenses publiques d'éducation (2004)	238	
Indicateur B5	Quels sont les montants des frais de scolarité et des aides publiques dans l'enseignement tertiaire?	240	B5
Tableau B5.1a.	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004-2005)	253	
Tableau B5.1b.	Répartition des aides financières aux étudiants dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004-2005)	255	
Tableau B5.1c.	Aides financières sous forme de prêts d'études publics aux étudiants dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004-2005)	257	
Tableau B5.2.	Subventions publiques aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, dans l'enseignement tertiaire (2004)	259	
Indicateur B6	À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées?	260	B6
Tableau B6.1.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2004)	268	

Tableau B6.2.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2004).....	269
Indicateur B7	Quelle est l'efficience de l'exploitation des ressources dans l'éducation?	270
Tableau B7.1.	Estimation de l'efficience technique du secteur public dans le primaire et le premier cycle du secondaire	277
CHAPITRE C	ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION	279
Indicateur C1	Quelle est l'importance de la filière professionnelle?	280
Tableau C1.1.	Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire (2005).....	287
Tableau C1.2.	Dépenses annuelles par élève au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, selon les filières d'enseignement (2004).....	288
Tableau C1.3.	Performance des élèves de 15 ans en mathématiques selon les filières d'enseignement (2003).....	289
Indicateur C2	Quels sont les effectifs scolarisés?	290
Tableau C2.1.	Taux de scolarisation selon l'âge (2005).....	302
Tableau C2.2.	Évolution des taux de scolarisation (1995-2005).....	303
Tableau C2.3.	Caractéristiques de la transition entre l'âge de 15 et de 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2005).....	304
Tableau C2.4.	Taux d'accès dans l'enseignement tertiaire et pyramide des âges des nouveaux inscrits (2005).....	305
Tableau C2.5.	Évolution des taux d'accès dans l'enseignement tertiaire (1995-2005).....	306
Tableau C2.6.	Étudiants de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2005).....	307
Indicateur C3	Qui sont les étudiants mobiles et où choisissent-ils d'étudier?	308
Tableau C3.1.	Étudiants en mobilité et étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (2000, 2005).....	330
Tableau C3.2.	Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2005).....	331
Tableau C3.3.	Répartition des ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2005).....	333
Tableau C3.4.	Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le niveau et le type de programme tertiaire (2005).....	335
Tableau C3.5.	Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2005).....	336
Tableau C3.6.	Évolution du nombre d'étudiants scolarisés en dehors de leur pays d'origine (de 2000 à 2005).....	337
Tableau C3.7.	Pourcentage de diplômes tertiaires délivrés à des étudiants en mobilité et à des étudiants étrangers, selon le type de programme tertiaire (2005).....	338

C1, C2

C3

Indicateur C4	Les jeunes réussissent-ils leur transition des études à l'emploi?	340	C4
Tableau C4.1a.	Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans (2005).....	350	
Tableau C4.2a.	Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2005).....	352	
Tableau C4.3.	Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans leur cohorte d'âge (2005).....	354	
Tableau C4.4a.	Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2005).....	356	
Indicateur C5	Les adultes participent-ils à la formation continue?	360	C5
Tableau C5.1a.	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).....	367	
Tableau C5.1b.	Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le sexe (2003).....	369	
Tableau C5.1c.	Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation (2003).....	371	
CHAPITRE D	ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE	373	
Indicateur D1	Combien de temps les élèves passent-ils en classe?	374	D1
Tableau D1.1.	Temps d'instruction obligatoire et prévu dans les établissements publics (2005).....	384	
Tableau D1.2a.	Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction du programme obligatoire des élèves de 9 à 11 ans (2005).....	385	
Tableau D1.2b.	Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction du programme obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (2005).....	386	
Indicateur D2	Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes?	388	D2
Tableau D2.1.	Taille moyenne des classes selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2005).....	398	
Tableau D2.2.	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2005).....	399	
Tableau D2.3.	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant selon le type d'établissement (2005).....	400	
Indicateur D3	Quel est le niveau de salaire des enseignants?	402	D3
Tableau D3.1.	Salaire des enseignants (2005).....	416	
Tableau D3.2.	Évolution du salaire des enseignants (1996 et 2005).....	418	
Tableau D3.3a.	Ajustements du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2005).....	419	
Tableau D3.4.	Modalités du contrat de travail des enseignants (2005).....	421	
Indicateur D4	Quel est le temps de travail des enseignants?	422	D4
Tableau D4.1.	Organisation du temps de travail des enseignants (2005).....	432	

Indicateur D5	Comment les systèmes d'éducation contrôlent-ils les performances des établissements d'enseignement?	434
Tableau D5.1.	Évaluation des établissements publics dans le premier cycle du secondaire (2005)	440
Tableau D5.2.	Utilisation des données provenant des évaluations scolaires et responsabilisation des établissements dans le premier cycle du secondaire (2005)	441
ANNEXE 1	CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS	443
Tableau X1.1a.	Âges typiques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire	444
Tableau X1.1b.	Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire	445
Tableau X1.1c.	Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire	446
Tableau X1.2a.	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE	447
Tableau X1.2b.	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, économies partenaires	448
Tableau X1.3.	Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3)	449
ANNEXE 2	STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE	451
Tableau X2.1.	Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique (période de référence : année civile 2004, prix courants de 2004)	452
Tableau X2.2.	Statistiques de référence (période de référence : année civile 2004, prix courants de 2004)	453
Tableau X2.3.	Statistiques de référence (période de référence : année civile 1995, prix courants de 1995)	454
Tableau X2.4.	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus (2004, USD)	455
Tableau X2.5.	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus (2004, EUR)	456
Tableau X2.6a.	Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau d'enseignement (1996, 2005)	457
Tableau X2.6b.	Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2005)	459
Tableau X2.6c.	Salaire des enseignants (2005)	460
Tableau X2.7	Recettes fiscales sous les principales rubriques en pourcentage du PIB, 2004	461
ANNEXE 3	SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES	463
Références		465
Liste des participants à cette publication		467
Autres publications de l'OCDE		471

ÉDITORIAL

Par Barbara Ischinger, Directeur de l'éducation

Le développement de l'enseignement tertiaire : vers la création d'une main-d'œuvre très compétente ou la mainmise des plus qualifiés sur l'emploi ?

Les taux de réussite des études tertiaires ont énormément augmenté dans les pays de l'OCDE ces dernières années. Quel en est l'impact sur les marchés du travail ? L'accroissement de l'offre de travailleurs qualifiés est-il allé de pair avec la création d'autant d'emplois hautement qualifiés ? Ou doit-on craindre qu'un jour, tout le monde travaillera au salaire minimum malgré un diplôme universitaire ? La présente analyse de l'édition 2007 de *Regards sur l'éducation* suggère un effet positif sur les individus et les économies de ce développement de l'enseignement tertiaire, mais n'indique, pour l'heure, aucun signe d'inflation de la valeur des qualifications. Pour inscrire cette expansion dans la durée, il s'agira toutefois de repenser ses moyens de financement et de veiller à son efficacité.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, entre 7 et 27 % des adultes de 55 à 64 ans (c'est-à-dire ceux qui ont commencé à travailler dans les années 1960 et au début des années 1970) sont titulaires d'un diplôme tertiaire, si ce n'est au Canada et aux États-Unis, où ils sont plus de 30 %. Chez les adultes plus jeunes, de 25 à 34 ans, cette proportion atteint au moins 30 % dans 19 pays et dépasse même 40 % dans 6 pays (voir l'indicateur A1). La proportion de titulaires d'un diplôme tertiaire est passée de 19 à 32 % entre ces deux générations.

La scolarisation a progressé dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C2) dans la plupart des pays, mais pas au même rythme, ni aux mêmes périodes. Certains pays doivent essentiellement les périodes de croissance rapide qu'ils ont connues aux mesures politiques qu'ils ont prises. En Corée, en Espagne et en Irlande par exemple, les proportions de titulaires d'un diplôme tertiaire ont plus que doublé entre les générations qui sont entrées dans la vie active à la fin des années 1970 et à la fin des années 1990, mais il est vrai que les proportions étaient faibles au début de la période de référence. En Allemagne et aux États-Unis, ces proportions n'ont guère évolué entre ces deux générations, mais elles étaient relativement faibles en Allemagne et élevées aux États-Unis (voir l'indicateur A1).

Les gouvernements qui ont œuvré à l'expansion de l'enseignement tertiaire l'ont souvent fait parce qu'ils estimaient avoir besoin d'une main-d'œuvre plus qualifiée dans l'économie de la connaissance, qui nécessite bien plus de travailleurs ayant un niveau de formation supérieur au deuxième cycle du secondaire. À raison, ainsi qu'en atteste la forte croissance de l'emploi dans des secteurs d'activité tributaires d'une main-d'œuvre plus qualifiée. Toutefois, la question reste entière : quelle conséquence l'accroissement de l'offre de travailleurs plus qualifiés aura-t-elle sur le marché de l'emploi ? Tout porte à croire qu'une partie du moins de ces diplômés supplémentaires finiront par exercer, au détriment des travailleurs moins qualifiés, des emplois qui ne requièrent pas les compétences pointues qu'ils ont acquises. Ce phénomène pourrait donner lieu à une progression du chômage chez les moins qualifiés (les plus qualifiés leur

prenant leur emploi), mais aussi à une diminution de l'avantage salarial que procure un niveau de formation tertiaire (l'offre de diplômés dépassant la demande sur le marché du travail).

L'extension du champ couvert par les données tendanciennes sur le niveau de formation et la situation sur le marché du travail permet d'étudier cette question en profondeur dans cette édition de *Regards sur l'éducation* et d'aller au-delà de ce qui était possible par le passé. L'analyse ci-dessous s'inspire de l'indicateur A1, qui montre l'avantage substantiel qui résulte d'un niveau de formation tertiaire et les désavantages importants qui sont associés à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire.

L'avantage salarial moyen que procure un niveau de formation tertiaire par rapport à un niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire est supérieur à 25 % dans tous les pays de l'OCDE et il passe même la barre des 100 % dans certains pays (voir l'indicateur A9). De plus, le taux de chômage de ceux qui ne sont pas allés au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est supérieur de 5 points de pourcentage à celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et de 7 points de pourcentage à celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires (voir l'indicateur A8). Il ressort également de l'analyse que, contrairement au scénario de la mainmise des plus qualifiés sur l'emploi, le risque accru de chômage auquel les moins qualifiés s'exposent n'a pas augmenté dans les pays qui ont enregistré une progression des effectifs de l'enseignement tertiaire. Au contraire, dans les pays où l'expansion de l'enseignement tertiaire a été la plus rapide, le risque relatif de chômage a légèrement augmenté à la fin des années 1990 avant de baisser au début des années 2000. Toutefois, dans les pays où la scolarisation n'a pas progressé dans l'enseignement tertiaire, le risque relatif de chômage a augmenté. Dans ces pays en effet, ceux qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires courent 80 % plus de risques d'être au chômage, contre moins de 50 % dans les pays où les effectifs de l'enseignement tertiaire ont le plus augmenté.

Autre constat important, le taux de chômage a diminué davantage (ou moins augmenté) entre 1995 et 2004 dans les pays qui ont assisté à une progression plus forte des effectifs de l'enseignement tertiaire à la fin des années 1990 que dans les pays où l'accroissement de la scolarisation a été plus mesuré. Ainsi, le taux de chômage n'a guère, voire pas du tout progressé en Corée, en France et en Irlande, des pays qui ont enregistré la plus forte croissance du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires. À l'inverse, le taux de chômage a sensiblement augmenté chez les non-qualifiés en Allemagne, en République slovaque et en République tchèque, des pays où le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires n'a guère, voire pas du tout augmenté. La relation ne s'observe pas partout, certes (le taux de chômage a par exemple baissé en Finlande où les effectifs de l'enseignement tertiaire sont restés stables, alors qu'il a augmenté en Pologne, où les effectifs de l'enseignement tertiaire ont progressé), mais la tendance générale infirme une nouvelle fois les prévisions du scénario de la mainmise des plus qualifiés sur l'emploi (voir l'indicateur A1).

En conséquence, rien n'indique que les moins qualifiés sont écartés du marché du travail ; au contraire, tout porte à croire que la tendance inverse s'installe : les moins qualifiés jouissent de meilleures perspectives d'emploi lorsque la scolarisation augmente aux niveaux supérieurs de l'enseignement. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que l'élévation du niveau de formation est favorable non seulement à la croissance, mais aussi à l'égalité des chances sur le marché de l'emploi. De plus, l'analyse du chômage en valeur absolue chez les adultes titulaires

d'un diplôme de fin d'études secondaires montre que la variation enregistrée entre 1995 et 2004 n'est pas imputable à celle du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires. En fait, il n'existe pas de corrélation statistiquement significative entre la variation du taux de chômage des individus dont le niveau de formation est inférieur ou égal au deuxième cycle du secondaire et l'accroissement du taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, pour autant que la variable de la croissance du PIB soit contrôlée.

De toute évidence, le PIB et la productivité sont les deux variables qui déterminent les perspectives de chômage, quel que soit le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires. Il existe toutefois une corrélation significative entre l'accroissement du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et de fin d'études tertiaires et la baisse relative du taux de chômage des adultes dont le niveau de formation est égal au premier cycle du secondaire. Tout ce qui précède donne à penser que les perspectives d'emploi des moins qualifiés dépendent avant tout de la croissance économique et de la hausse de la productivité en général, qu'une offre suffisante de main-d'œuvre hautement qualifiée peut favoriser. Une bonne conjoncture économique suffit donc à compenser plus que largement les éventuels effets d'une mainmise des plus qualifiés sur l'emploi et à générer des avantages positifs pour les moins qualifiés. L'impact positif de la croissance économique sur l'emploi est plus important pour ceux qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires, peut-être parce que les employeurs sont plus enclins à payer le prix du maintien des plus qualifiés quand la conjoncture économique est médiocre.

De plus, les analyses montrent également qu'une offre excédentaire de compétences ne va pas de pair avec un risque accru de chômage pour les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires, pas plus qu'elle n'induit une baisse de leur salaire. Il serait abusif d'en déduire que ces diplômés exercent des emplois en rapport avec leurs compétences, mais il en ressort que les avantages associés à un niveau de formation tertiaire n'ont pas diminué sous l'effet de l'accroissement de la scolarisation à ce niveau. Le risque relatif de chômage auquel s'exposent les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires a légèrement augmenté dans certains pays de l'OCDE, mais cette hausse n'est pas plus marquée dans les pays où la scolarisation dans l'enseignement tertiaire a progressé le plus rapidement. En fait, les diplômés s'exposent à un risque nettement moindre de chômage que d'autres groupes d'individus. Quant à leur rémunération, plusieurs éléments suggèrent un ralentissement de la progression de leur avantage dans les pays où le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires a grimpé le plus rapidement, mais cette baisse n'est pas généralisée. Ce constat corrobore les résultats d'études transversales, qui montrent que les individus moins qualifiés bénéficient de l'accroissement de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire et que le surcroît de qualification est largement absorbé par le marché du travail. L'analyse de l'évolution de ces phénomènes au fil du temps révèle une tendance intéressante : les effets positifs semblent plus nets ces dernières années, ce qui infirme la thèse d'un accroissement trop rapide de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire jusqu'à présent.

Il est difficile de dire de quoi l'avenir sera fait sur la base de ces tendances du passé. La scolarisation va-t-elle continuer à progresser à ce rythme aussi soutenu dans l'enseignement tertiaire sous l'impulsion d'une demande toujours plus forte de travailleurs hautement qualifiés ? Ou doit-on s'attendre à une stabilisation et à un recul des revenus professionnels relatifs ? Rares sont ceux qui auraient pu prévoir au début du xx^e siècle que le deuxième cycle du secondaire deviendrait la norme au début du XXI^e siècle. Il est tout aussi difficile de prévoir l'évolution dans l'enseignement tertiaire d'ici la fin du XXI^e siècle.

En l'état actuel des choses, il ne fait aucun doute que la demande d'éducation continuera d'augmenter tant en termes quantitatifs que qualitatifs, ce qui se traduira par des gains substantiels de salaire et de productivité. Les taux de scolarisation ne cessent de progresser dans les pays de l'OCDE : les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont désormais plus de 50 % à s'inscrire dans l'enseignement de niveau universitaire, voire plus de 75 % dans certains pays (voir l'indicateur C2).

Comment les pays financeront-ils cet accroissement, sachant que les dépenses par étudiant ont déjà commencé à diminuer dans certains pays à cause de la progression de la scolarisation plus forte que celle des budgets (voir l'indicateur B1) ? Pour relever ce défi, il faudra probablement envisager, entre autres, de mettre en œuvre des politiques novatrices de financement et d'aide aux étudiants qui mobilisent davantage de fonds publics et privés selon un dosage qui reflète mieux le rendement privé et le rendement social de l'enseignement tertiaire. De nombreux pays se sont engagés déjà dans cette voie et en ressentent les effets positifs, sans pour autant restreindre l'accès à l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B5).

Jusqu'ici, les pays nordiques ont favorisé l'accroissement de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire partant du principe que l'investissement public massif dans ce niveau d'enseignement – aussi bien pour financer les établissements que pour aider les étudiants et leur famille – procurerait un rendement élevé aux individus et à la société. L'Australie, la Corée, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni ont préféré reporter sur les étudiants une partie de la charge financière que représente l'enseignement tertiaire. L'Australie a par exemple instauré un système de prêts d'études sans risque exemptant d'avance les étudiants plus pauvres, une mesure qui n'a pas eu d'effet négatif sur l'égalité d'accès au niveau tertiaire des étudiants issus de milieux défavorisés. À l'inverse, dans de nombreux pays européens, les pouvoirs publics n'ont pas revu à la hausse les budgets des établissements tertiaires dans les proportions requises, mais n'autorisent pas pour autant les établissements à réclamer des frais de scolarité à leurs étudiants. À titre de comparaison, aux États-Unis, les dépenses par étudiant représentent largement plus du double de la moyenne européenne (voir l'indicateur B1).

Toutefois, il ne fait aucun doute que l'argent ne résoudra pas tout à lui seul. Il faut aussi que les investissements dans l'éducation soient nettement plus efficaces. Cette édition de *Regards sur l'éducation* se penche pour la première fois sur cette question. Il ressort des analyses qu'à niveau égal de moyens, les contribuables des pays de l'OCDE pourraient escompter une marge d'amélioration des résultats de 22 % en moyenne (voir l'indicateur B7). Cet indicateur de l'efficacité n'en est encore qu'à une phase d'analyse préliminaire. Il porte uniquement sur l'enseignement primaire et secondaire et doit faire l'objet de recherches plus approfondies, mais il donne néanmoins la mesure de l'effort à consentir pour permettre à l'éducation de se réinventer, comme d'autres secteurs l'ont fait, et de mieux rentabiliser les investissements.

Dans l'enseignement tertiaire, ce constat implique de créer un réseau durable d'établissements diversifiés et de grande qualité, de leur laisser la liberté de satisfaire à la demande et de les placer dans l'obligation de répondre de leurs résultats. Il signifie également qu'il faut encadrer le développement des systèmes d'enseignement dans le souci d'améliorer l'égalité des chances et la qualité, et amener les établissements à évoluer pour acquérir l'esprit d'initiative et les capacités de gestion qu'on attend de l'entreprise moderne. Un recours bien plus fréquent aux techniques de gestion stratégique des budgets et des ressources humaines s'impose pour

assurer la survie financière des établissements à long terme et leur permettre de remplir leur obligation de répondre de leurs résultats. Les établissements doivent être placés sous la direction d'instances ouvertes à la réflexion stratégique dont les membres représentent les intérêts d'un large éventail de parties prenantes, ne se limitant pas à la seule communauté académique. Une telle évolution ne coule pas de source, mais il est temps d'en apprécier la nécessité et de faire preuve de vigilance face au risque d'inertie. L'OCDE continuera d'analyser les progrès réalisés dans ce domaine pour aider les pays à relever les défis qui leur sont lancés.

Barbara Islinger

INTRODUCTION : LES INDICATEURS ET LEUR STRUCTURE

■ La structure

Regards sur l'Éducation – Indicateurs de l'OCDE 2007 présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent la situation actuelle de l'éducation à l'échelle internationale sur la base d'une méthode acceptée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des moyens humains et financiers mobilisés en faveur de 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 s'intègrent dans une structure :

- qui établit une distinction entre les acteurs des systèmes d'éducation : les apprenants individuels, les cadres d'enseignement et d'apprentissage, les prestataires de services d'éducation et l'ensemble du système d'éducation ;
- qui regroupe les indicateurs selon qu'ils abordent des résultats de l'éducation à l'échelle individuelle ou nationale, des leviers politiques ou des circonstances qui conditionnent ces résultats ou encore des antécédents ou contraintes qui situent des choix politiques dans leur contexte ;
- qui détermine à quelles questions politiques les indicateurs fournissent des éléments de réponse et les classe dans trois grandes catégories : la qualité de l'offre d'enseignement et du rendement de l'apprentissage, l'égalité des chances dans l'enseignement et, enfin, l'adéquation des ressources et l'efficacité de leur gestion.

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

	1. Le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'éducation	2. Les leviers politiques et les aspects contextuels conditionnant les résultats de l'éducation	3. Les antécédents ou contraintes situant la politique dans son contexte
I. Les apprenants individuels	1.I La qualité des acquis et leur répartition entre les individus	2.I Les attitudes, engagements et comportements individuels	3.I Les caractéristiques contextuelles des apprenants
II. Le cadres d'enseignement et d'apprentissage	1.II La qualité de la transmission des savoirs	2.II La pédagogie, les pratiques d'apprentissage et le climat en salle de classe	3.II Les conditions d'apprentissage des apprenants et les conditions de travail des enseignants
III. Les prestataires de services d'éducation	1.III Le rendement et la performance des établissements d'enseignement	2.III L'environnement et l'organisation scolaires	3.III Les caractéristiques des prestataires de services et de leur collectivité
IV. Le système d'éducation dans son ensemble	1.IV La performance globale du système d'éducation	2.IV Le cadre scolaire, l'affectation des ressources et les politiques à l'échelle du système	3.IV Le contexte scolaire, social, économique et démographique des pays

Les dimensions de la grille contextuelle sont décrites de manière plus détaillée dans les sections suivantes.

■ Les acteurs des systèmes d'éducation

Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE visent davantage à évaluer les performances globales des systèmes d'éducation des pays qu'à comparer les différents établissements ou autres entités infranationales. Il est cependant de plus en plus communément admis qu'il faut bien comprendre les résultats des activités d'apprentissage et leur corrélation avec les moyens mobilisés et les mécanismes en jeu au niveau individuel et à l'échelle des établissements pour évaluer de nombreuses caractéristiques importantes du développement, du fonctionnement et de l'impact des systèmes d'éducation. Pour tenir compte de cette réalité, la structure des indicateurs établit une distinction entre un macroniveau, deux mésoniveaux et un microniveau des systèmes de l'éducation, en l'occurrence :

- le système d'éducation dans son ensemble,
- les établissements d'enseignement et les prestataires de services d'éducation,
- l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements,
- les apprenants.

Ces différents niveaux des systèmes d'éducation renvoient dans une certaine mesure aux entités auprès desquelles des données sont recueillies, mais leur importance s'explique surtout par la variation sensible de l'impact de nombreuses caractéristiques selon les niveaux à l'étude. La relation entre les résultats des élèves et la taille des classes peut par exemple être négative au niveau individuel si les élèves des classes à effectif réduit ont un meilleur contact avec leurs enseignants. En revanche, à l'échelle des établissements, la relation entre les deux mêmes variables est souvent positive (ce qui suggère que les résultats des élèves sont meilleurs dans les grandes classes que dans les petites classes), car les pratiques de regroupement consistent souvent à regrouper les élèves plus faibles ou issus de milieux défavorisés dans des classes relativement petites pour pouvoir leur accorder un soutien plus personnalisé. Enfin, à l'échelle du système, la relation entre les résultats des élèves et la taille des classes dépend aussi du niveau socioéconomique des effectifs des établissements ou de facteurs liés à la culture d'apprentissage propre à chaque pays. C'est la raison pour laquelle des analyses antérieures uniquement fondées sur des macrodonnées ont parfois abouti à des conclusions erronées.

■ Rendement, leviers politiques et antécédents

La deuxième dimension du cadre structurel groupe les indicateurs des niveaux ci-dessus dans les catégories suivantes :

- les indicateurs sur les résultats observés des systèmes d'éducation et en rapport avec l'impact des savoirs et savoir-faire sur l'individu, la société et l'économie sont regroupés dans la catégorie « Le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement » ;
- les indicateurs en rapport avec les leviers politiques et les aspects contextuels qui façonnent le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement à chaque niveau du système sont regroupés dans la catégorie « Les leviers politiques et aspects contextuels conditionnant les résultats de l'éducation » ;
- les leviers politiques et les aspects contextuels sont généralement assortis d'antécédents, c'est-à-dire de facteurs qui conditionnent ou limitent l'action publique. Ces facteurs sont classés

dans la catégorie « Les antécédents ou contraintes situant la politique dans son contexte ». Il convient de souligner que les antécédents ou contraintes sont d'ordinaire propres à un niveau spécifique du système d'éducation et que des antécédents d'un niveau inférieur du système peuvent se muer en leviers politiques à un niveau supérieur du système. Ainsi, l'amélioration du niveau de qualification des enseignants est une contrainte pour les enseignants et les élèves d'un établissement, mais elle est un levier politique majeur à l'échelle du système.

■ Implications pour l'action publique

Chaque cellule de la grille conceptuelle peut être utilisée pour analyser un large éventail d'aspects sous différentes perspectives pertinentes pour l'action publique. Les perspectives retenues sont classées dans les trois catégories qui constituent la troisième dimension du cadre des indicateurs de l'éducation :

- la qualité de l'offre d'enseignement et du rendement de l'apprentissage,
- l'égalité des chances dans l'enseignement et la répartition uniforme des résultats de l'apprentissage,
- l'adéquation des ressources et l'efficacité de leur gestion.

Aux dimensions décrites ci-dessus vient s'ajouter la perspective temporelle qui permet de modéliser également les aspects dynamiques de l'évolution des systèmes d'éducation.

Les indicateurs de cette édition de *Regards sur l'éducation* se répartissent dans la grille contextuelle, mais chevauchent souvent plusieurs cellules.

La plupart des indicateurs du **chapitre A** « La scolarisation et ses impacts » correspondent à la première colonne de la grille contextuelle : « Le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement ». Certains indicateurs du **chapitre A**, dont ceux qui se rapportent à la variation du niveau de formation entre générations, donnent un aperçu des résultats des systèmes d'éducation et décrivent aussi le contexte des politiques actuelles en matière d'éducation, ce qui permet d'orienter les politiques sur l'apprentissage tout au long de la vie, par exemple.

Le **chapitre B** « L'investissement financier dans l'éducation » regroupe les indicateurs en rapport avec des aspects qui sont soit des leviers politiques, soit des contraintes, voire les deux dans certains cas. Les dépenses unitaires d'éducation sont par exemple un levier politique majeur : elles ont un impact on ne peut plus direct au niveau individuel puisqu'elles conditionnent l'environnement d'apprentissage à l'école et en salle de classe.

Le **chapitre C** « L'apprentissage tout au long de la vie » propose un éventail d'indicateurs en rapport avec les résultats de l'apprentissage, les leviers politiques et des aspects contextuels. Les taux d'accès et le parcours scolaire des individus sont des indicateurs de résultats, dans la mesure où ils montrent l'impact des politiques et pratiques à l'échelle de la salle de classe, de l'établissement et du système d'éducation, mais ils sont révélateurs aussi de certains aspects contextuels, car ils identifient des domaines dans lesquels il serait utile de prendre des mesures pour progresser sur la voie de l'égalité des chances, par exemple.

Le **chapitre D** « L'environnement scolaire » présente des indicateurs en rapport avec le temps d'instruction, le temps de travail et les salaires des enseignants. Ces indicateurs décrivent des leviers politiques ainsi que certains aspects contextuels en rapport avec la qualité de l'apprentissage dans le cadre scolaire et les résultats des apprenants au niveau individuel.

GUIDE DU LECTEUR

■ Champ couvert par les données

Faute de données suffisantes, le champ couvert par les indicateurs reste limité dans de nombreux pays. Cependant, les données portent en principe sur le système d'éducation dans son ensemble (sur le territoire national), quels que soient le statut ou le mode de financement des établissements d'enseignement à l'étude et les mécanismes selon lesquels l'enseignement est dispensé. À une exception près (décrite ci-dessous), les catégories d'élèves/étudiants et les groupes d'âge sont en principe tous inclus : les enfants (y compris les enfants ayant des besoins d'éducation spécifiques), les adultes, les ressortissants nationaux, les ressortissants étrangers, ainsi que les élèves/étudiants qui suivent 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 les individus. Toutefois, les données sur les dépenses de formation initiale et les effectifs scolarisés excluent l'enseignement technique et la formation professionnelle dispensés en entreprise, sauf s'il s'agit de formations en alternance considérées comme faisant explicitement partie du système d'éducation.

Les formations qui s'adressent aux adultes ou qui sont de type extrascolaire sont prises en considération pour autant qu'elles comportent des cours ou des matières analogues à ceux de l'enseignement « ordinaire » ou qu'elles soient sanctionnées par des diplômes équivalents à ceux délivrés à l'issue de formations relevant de l'enseignement ordinaire. Sont exclues les formations que les adultes suivent essentiellement par intérêt personnel, dans un souci d'épanouissement ou à des fins récréatives.

■ Calcul des moyennes internationales

La plupart des indicateurs présentent la moyenne des pays de l'OCDE et, dans certains cas, le total des pays de l'OCDE.

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

Le total de l'OCDE est la moyenne pondérée des données de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Il correspond donc à la valeur de l'indicateur dans toute la zone de l'OCDE. Il permet par exemple de comparer le montant des dépenses de divers pays à celui de toute la zone de l'OCDE, une entité unique constituée de tous les pays de l'OCDE dont les données disponibles sont fiables.

Il convient de souligner que le manque de données peut biaiser considérablement les moyennes et totaux de l'OCDE. Étant donné le nombre relativement faible de pays étudiés, aucune méthode statistique n'est appliquée pour corriger ces biais. Dans les cas où une catégorie n'existe pas (code « a ») ou que sa valeur est d'un ordre de grandeur négligeable (code « n ») dans un pays, cette valeur est remplacée par une valeur nulle lors du calcul de la moyenne de l'OCDE. Si le numérateur et le dénominateur d'un ratio n'existent pas dans un pays (code « a »), la moyenne de l'OCDE est calculée abstraction faite de ce pays.

Dans les tableaux sur le financement qui contiennent les données de 1995, les moyennes et totaux de l'OCDE sont calculés sur la seule base des pays dont les données de 1995 et de 2004 sont disponibles. Cette méthode a été retenue, car elle permet de comparer l'évolution des moyennes et totaux de l'OCDE pendant la période de référence, abstraction faite de la variation due à l'exclusion de pays dont les données de certaines années ne sont pas disponibles.

Un grand nombre d'indicateurs présentent également la moyenne des 19 pays de l'OCDE qui sont membres de l'Union européenne (UE-19) dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées, en l'occurrence 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 Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE-97). Le principal changement apporté à la CITE-97 par rapport à l'ancienne version (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 sur base de critères de classification multiples. La CITE est un instrument conçu pour recueillir des données statistiques sur l'éducation à l'échelle internationale. Elle distingue six niveaux d'enseignement. Le glossaire (www.oecd.org/edu/eqg2007) décrit les niveaux de la CITE de manière détaillée et l'annexe 1 indique les âges typiques d'obtention des diplômes correspondant aux principaux programmes d'enseignement par niveau de la CITE.

■ **Symboles remplaçant les données manquantes**

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

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

■ **Autres références**

Le site www.oecd.org/edu/eqg2007 décrit de manière détaillée les méthodes utilisées pour calculer les valeurs des indicateurs, explique comment interpréter ces valeurs dans les différents contextes nationaux et donne des renseignements sur les sources de données sollicitées.

Les données sur lesquelles se fondent les indicateurs et le glossaire détaillé des termes techniques utilisés dans cette publication peuvent également être consultés sur ce site.

Tout changement introduit dans l'édition de 2007 de *Regards sur l'éducation* après impression sera indiqué sur le site www.oecd.org/edu/eag2007.

Le site du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (www.pisa.oecd.org) décrit cette enquête, dont les résultats sont à la base de nombreux indicateurs de cette publication.

Comme l'édition de 2006, cette édition de *Regards sur l'éducation* utilise « StatLinks », la solution de publication en ligne de l'OCDE : tous les graphiques et tableaux de la présente édition de *Regards sur l'éducation* sont accompagnés d'un lien hypertexte (URL) qui donne accès à un classeur au format Excel contenant les données de référence. Ces liens sont stables et ne seront pas modifiés à l'avenir. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique de *Regards sur l'éducation* de cliquer sur ces liens pour ouvrir les classeurs correspondants dans une autre fenêtre.

Codes des entités territoriales

Les codes suivants sont utilisés dans certains graphiques. Les noms des pays ou entités territoriales sont repris dans le texte. Notez que dans certains tableaux, les Communautés flamande et française de Belgique sont parfois désignées, respectivement, par les abréviations « Belgique (Fl.) » et « Belgique (Fr.) ».

DEU Allemagne	HUN Hongrie
ENG Angleterre	IRL Irlande
AUS Australie	ISL Islande
AUT Autriche	ISR Israël
BEL Belgique	ITA Italie
BFL Belgique (Communauté flamande)	JPN Japon
BFR Belgique (Communauté française)	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
EST Estonie	CZE République tchèque
USA États-Unis	UKM Royaume-Uni
RUS Fédération de Russie	SVN Slovénie
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



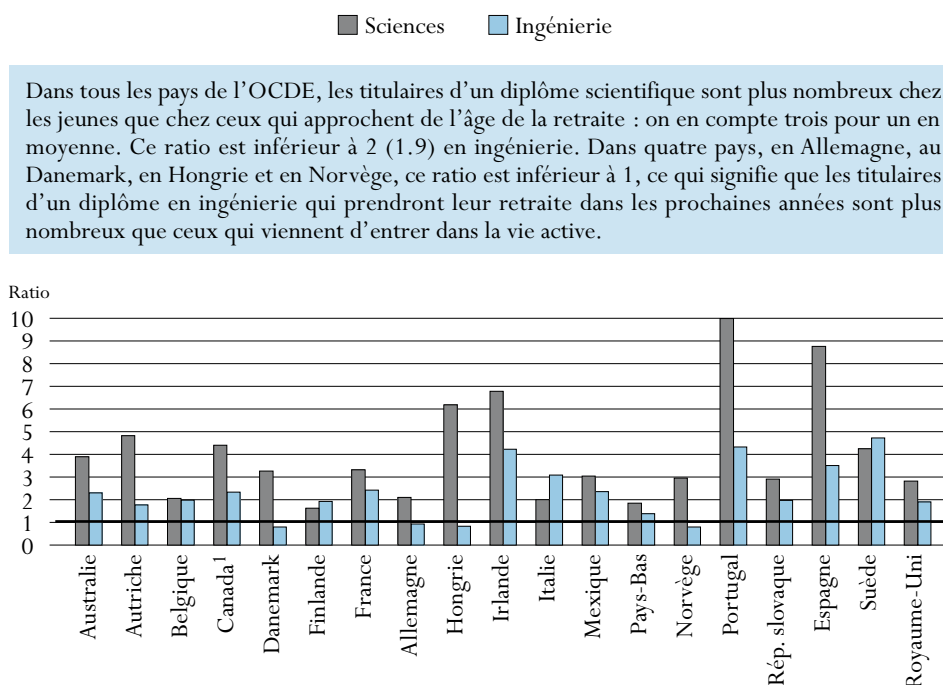
QUEL EST LE NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE ?

Cet indicateur décrit le niveau de formation de la population adulte sur la base des qualifications acquises dans le cadre institutionnel pour montrer le volume de connaissances et de compétences à la disposition des économies et des sociétés. Il rend également compte du niveau de formation par domaine d'études et groupe d'âge pour évaluer la répartition des compétences dans la population et quantifier le volume de compétences que le marché du travail vient d'acquérir et celui dont il devra se passer dans les prochaines années. Enfin, il étudie les effets de l'accroissement de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire et se penche sur le risque de mainmise des plus qualifiés sur l'emploi.

Points clés

Graphique A1.1. Représentation de la différence entre les générations en sciences et en ingénierie (2004)

Ce graphique montre le ratio de diplômés du niveau CITE 5A de 25 à 34 ans et de diplômés du niveau CITE 6 de 30 à 39 ans par rapport aux diplômés des niveaux CITE 5A et 6 de 55 à 64 ans, en sciences et en ingénierie (2004).



1. Année de référence : 2003.

Remarque : le numérateur inclut la population âgée de 25 à 34 ans titulaire d'un diplôme de niveau CITE 5A et la population âgée de 30 à 39 ans titulaire d'un diplôme de niveau CITE 6. Le dénominateur inclut la population âgée de 55 à 64 ans dont le niveau de formation est égal au niveau 5A et 6 de la CITE.

Source : OCDE, Tableau A1.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

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, ce qui montre que les diplômes de ce niveau deviennent la norme chez les jeunes. Selon les chiffres de 2005, cette proportion est comprise entre 73 et 97 % chez les adultes âgés de 25 à 34 ans dans 22 pays de l'OCDE. Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires a progressé à un rythme particulièrement soutenu en Corée et en Irlande. Les pays accusant de longue date de faibles niveaux de formation comblent leur retard par rapport à ceux affichant depuis longtemps des niveaux de formation plus élevés.
- Les sciences sociales, le commerce et le droit sont les domaines d'études les plus prisés dans la majorité des pays. Dans les pays de l'OCDE, 29 % des titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 ont choisi l'un de ces domaines d'études, ce qui peut s'expliquer par leur grand attrait aux yeux d'individus plus jeunes. En moyenne, on compte trois fois et demie plus de titulaires d'un diplôme dans ces matières chez les 25-34 ans diplômés du niveau CITE 5A et chez les 30-39 ans diplômés du niveau CITE 6 que chez les 55-64 ans titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A et 6.
- Dans le domaine de l'éducation, le ratio de diplômés de niveau CITE 5A ou 6 entre les générations plus jeunes et plus âgées est proche de 1 dans les pays de l'OCDE. En Allemagne, au Danemark, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, ce ratio est inférieur à 1, ce qui suggère qu'il sera peut-être difficile de remplacer les individus qui partiront à la retraite dans les années à venir.
- Les chiffres montrent que l'accroissement de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire n'a pas eu d'effets négatifs sur l'emploi. Au contraire, dans les pays où l'expansion de l'enseignement tertiaire a été la plus rapide, le risque relatif de chômage a légèrement augmenté à la fin des années 1990 avant de baisser au début des années 2000. La progression du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires n'a pas donné lieu non plus à une baisse des salaires associés à ce niveau de formation, même s'ils n'ont pas augmenté au même rythme que les salaires en général.

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. L'éducation est essentielle, car elle donne aux individus l'occasion d'acquérir les savoirs, savoir-faire et compétences dont ils ont besoin pour participer activement à la vie sociale et économique de la société. 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. Toutefois, il y a lieu de souligner que la comparaison des niveaux de formation 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.

La composition du capital humain en termes de compétences varie considérablement d'un pays à l'autre, en fonction du tissu industriel et du niveau général de développement économique. Il est important de cerner cette composition et d'en évaluer la variation selon les groupes d'âge pour déterminer l'offre actuelle et à venir de compétences sur le marché du travail. Comparer dans les différents domaines d'études les proportions d'individus qui viennent d'entrer dans la vie active, d'une part, et qui prendront leur retraite dans les prochaines années, d'autre part, permet d'estimer l'offre de compétences dans chaque discipline. Lorsque l'on évalue l'effet des variations dans la composition de la main-d'œuvre, il importe de tenir compte du nombre d'individus par domaine d'études, du tissu industriel actuel et de son évolution probable à l'avenir et de l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, qui permet d'acquérir progressivement de nouvelles compétences.

Il est utile par ailleurs d'identifier les impacts de l'accroissement de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire. Dans de nombreux pays de l'OCDE, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires a fortement augmenté entre la fin des années 1970 et la fin des années 1990, même si sa progression a été plus mesurée entre le début et la fin des années 1990. L'accroissement de l'offre de travailleurs plus instruits est-il allé de pair avec la création d'autant d'emplois hautement qualifiés ? Ou doit-on craindre qu'une partie au moins de ces diplômés supplémentaires finissent par exercer, au détriment des travailleurs moins qualifiés, des emplois qui ne requièrent pas les compétences pointues qu'ils ont acquises ? La progression du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires induit-elle une réduction des revenus des diplômés ?

Observations et explications

Le niveau de formation dans les pays de l'OCDE

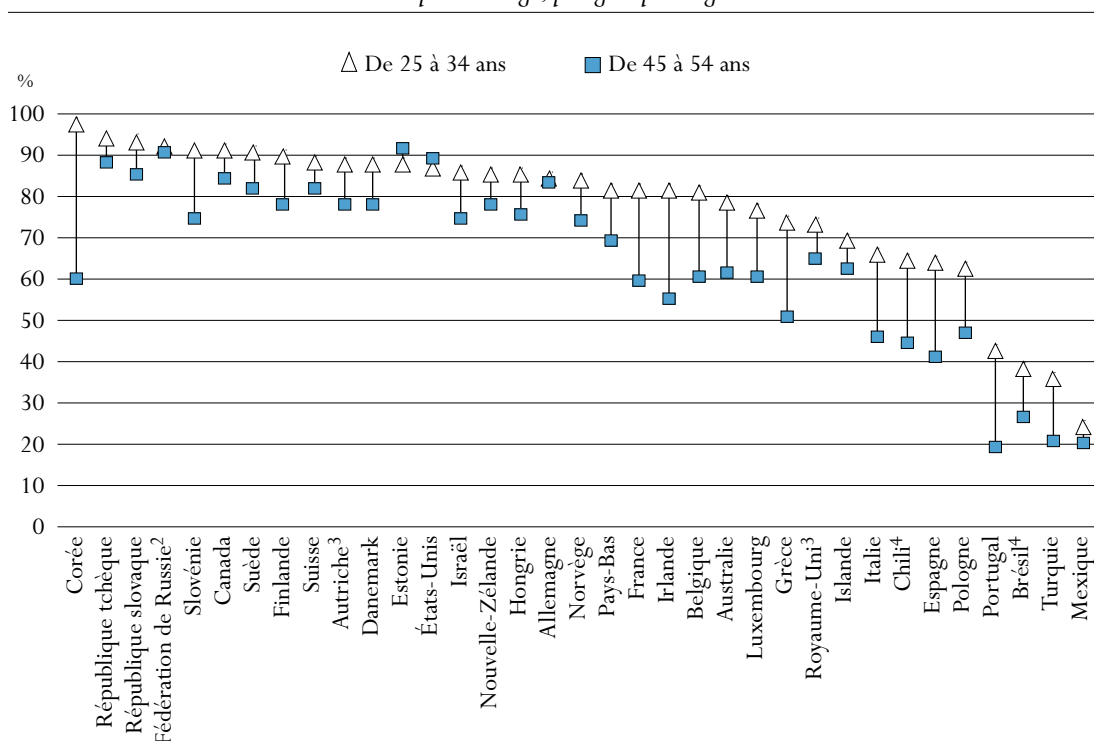
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 29 % des adultes n'ont obtenu qu'un diplôme de fin d'études primaires ou ne sont pas allés au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire, 41 % d'entre eux ont terminé leurs études secondaires et 26 %, leurs études tertiaires (voir le tableau A1.1a). Toutefois, la répartition de la population adulte selon les niveaux de formation varie fortement d'un pays à l'autre.

Dans 22 des 29 pays de l'OCDE et, parmi les économies partenaires, en Estonie, en Fédération de Russie, en Israël et en Slovénie, la proportion d'adultes âgés de 25 à 64 ans qui ont au moins obtenu un diplôme de fin d'études secondaires atteint ou dépasse les 60 % (voir le tableau A1.2a). La situation est différente dans d'autres pays. Ainsi, en Espagne, au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de 50 % des individus âgés de 25 à 64 ans ne sont pas arrivés au terme de leurs

études secondaires. Il reste que dans l'ensemble, la comparaison des niveaux de formation chez les adultes les plus jeunes et les plus âgés révèle une augmentation sensible 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. La progression est particulièrement forte en Belgique, en Corée, en Espagne, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie et au Portugal et, dans les économies partenaires, au Chili, où les écarts entre ces deux groupes d'âges représentent au moins 20 points de pourcentage.

Graphique A1.2. Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire¹ dans la population (2005)

En 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.

4. Année de référence : 2004.

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/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

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). Dans les pays où plus de 80 % des individus âgés de 25 à 64 ans ont au moins terminé leurs études secondaires, l'écart de taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires entre la génération des 25-34 ans et la génération des 45-54 ans ne représente que 6 points de pourcentage en moyenne.

Encadré A1.1. L'indice de capital humain européen

Le lien entre l'investissement dans le capital humain et la performance économique semble évident, mais il est difficile à établir de manière empirique et cohérente. Pour mesurer le capital humain sous tous ses aspects, il faut tenir compte des compétences génériques et spécifiques des individus, de leur niveau de formation et de leurs pratiques en matière d'apprentissage en général et de développement professionnel en particulier. Il est ardu également de transposer ces variables en termes quantitatifs. Comment faire par exemple pour déterminer le volume de formation continue en entreprise qui équivaldrait à un mois de formation pour adultes dans le cadre institutionnel ? Ou encore pour identifier le moyen le plus efficace de générer du capital humain : vaut-il mieux augmenter les budgets pour améliorer l'encadrement des enfants issus de l'immigration en milieu scolaire ou plutôt intensifier la formation des chômeurs ? Mesurer ces dimensions est d'autant plus compliqué que selon leur nature et leurs bénéficiaires, les investissements dans le capital humain génèrent un rendement variable et ont des effets d'une durée très différente. Si l'on parvient à mieux quantifier le capital humain et ses effets, l'investissement dans le capital humain devrait constituer une variable plus pertinente des prises de décision en matière économique. Le Lisbon Council, un groupe de réflexion indépendant situé à Bruxelles, vient de publier un modèle d'évaluation du capital humain qui permet de quantifier le capital humain à valeur économique en fonction de certaines variables et de leur évolution dans le temps. Ce modèle se fonde sur cinq types d'apprentissage qui possèdent une valeur économique : l'apprentissage des enfants auprès de leurs parents, la scolarité obligatoire, les études tertiaires, l'apprentissage des adultes dans le cadre institutionnel ou non et l'apprentissage des travailleurs dans le cadre de leurs activités professionnelles. Autres caractéristiques du modèle :

Cohérence des mesures entre les périodes de référence, entre les types d'apprentissage et entre les pays : les investissements dans chacun des types d'apprentissage sont indexés et exprimés dans la même unité, en l'occurrence en équivalents USD convertis sur la base des PPA (parités de pouvoir d'achat), pour permettre la comparaison des valeurs économiques de tous les types d'apprentissage au fil du temps et entre les pays.

Amortissement : le modèle amortit le coût des investissements selon des taux dérivés d'observations empiriques des compétences que les individus oublient ou qu'ils ne peuvent plus valoriser. Les taux et les durées d'amortissement diffèrent selon les types d'investissements dans le capital humain.

Coûts des intrants : la valeur de l'investissement dans l'apprentissage est tout d'abord mesurée en fonction du temps effectivement passé à apprendre. Cet investissement en temps est traduit en valeur monétaire. Le coût de l'éducation par les parents correspond au manque à gagner des parents pendant le temps qu'ils passent à élever leurs enfants ; celui de la scolarité obligatoire, au coût brut de l'enseignement et celui des études tertiaires, au coût brut de l'enseignement augmenté du manque à gagner des étudiants pendant leur

formation. Le coût de l'apprentissage des adultes, dans le cadre institutionnel ou non, est calculé en termes de coût d'opportunité et de manque à gagner, tandis que celui de l'apprentissage des travailleurs dans le cadre de leurs activités professionnelles est évalué sur la base de leur salaire brut. Cette approche a été appliquée pour mesurer la valeur économique du temps passé à constituer du capital humain, partant du principe que dans certaines conditions, l'investissement en temps qu'un individu consent pour créer du capital humain est équivalent au revenu que lui procure son capital humain actuel. Par exemple, un individu est susceptible de prendre le temps de suivre une formation dans un cadre autre que le cadre institutionnel uniquement dans la mesure où il est assuré que cet investissement en temps lui procurera un certain rendement (une revalorisation salariale). Sinon, il préférera passer ce temps à faire fructifier son capital humain et financier.

La première application en date de ce modèle a donné lieu à la création de l'indice du capital humain européen, qui mesure le volume de capital humain et décrit son déploiement, son exploitation et son évolution dans 13 pays membres de l'UE. Plusieurs problèmes méthodologiques sérieux se posent encore à l'application de ce modèle d'évaluation du capital humain. Le Secrétariat de l'OCDE vient d'ouvrir les débats avec les pays membres sur la méthodologie et les données disponibles pour étudier la possibilité de créer un tel indice à l'échelle de l'OCDE.

Pour plus d'informations, il y a lieu de consulter le site du Lisbon Council (www.lisboncouncil.net).

En Allemagne et aux États-Unis, la proportion d'individus ayant un niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire est pratiquement équivalente dans les trois groupes d'âge les plus jeunes. Dans d'autres pays, où la marge d'amélioration est plus grande, l'écart entre ces groupes d'âge représente en moyenne 16 points de pourcentage. Des tendances très différentes s'observent toutefois dans ces pays : l'écart entre les proportions d'individus titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires chez les 25-34 ans et les 45-54 ans est inférieur à 4 points de pourcentage au Mexique, mais atteint 37 points de pourcentage en Corée.

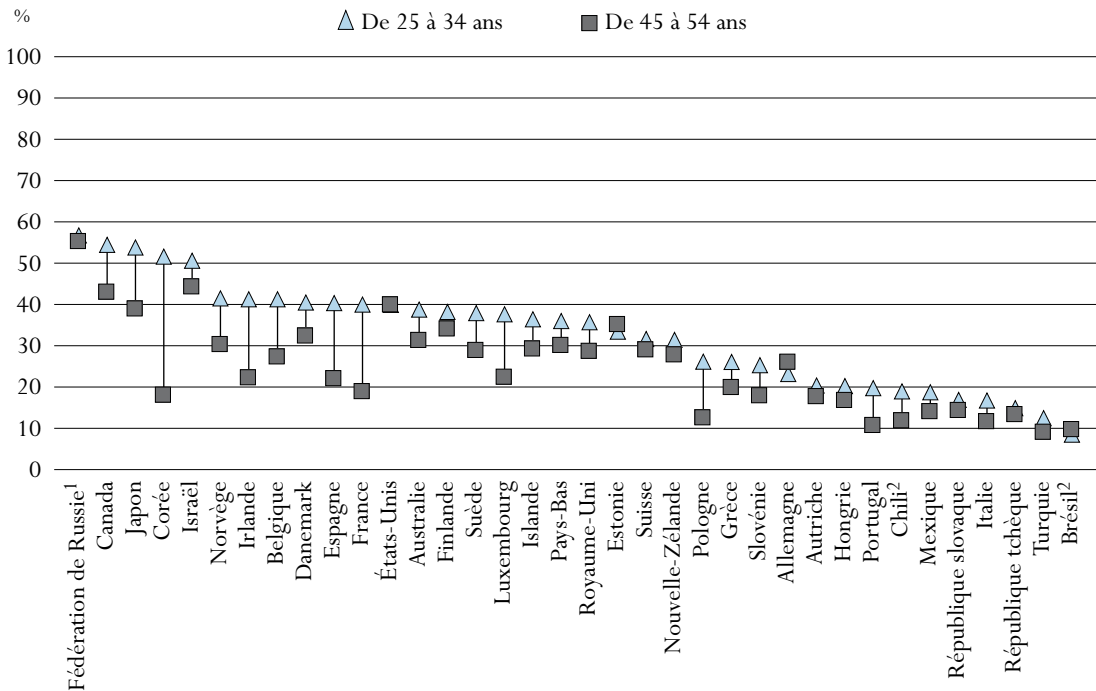
Le développement de l'enseignement tertiaire

Les gouvernements qui ont œuvré à l'expansion de l'enseignement tertiaire l'ont souvent fait parce qu'ils estimaient avoir besoin d'une main-d'œuvre plus qualifiée dans une économie du savoir qui nécessite bien plus de travailleurs ayant un niveau de formation supérieur au deuxième cycle du secondaire. Toutefois, la question reste entière : l'accroissement de l'offre de travailleurs plus instruits va-t-elle de pair avec la création d'autant d'emplois hautement qualifiés ? Ou faut-il craindre qu'une partie au moins de ces diplômés supplémentaires finissent par prendre, au détriment des travailleurs moins qualifiés, des emplois qui ne requièrent pas les compétences pointues qu'ils ont acquises ? Ce phénomène pourrait donner lieu à une progression du chômage chez les moins qualifiés (les plus qualifiés leur prenant leur emploi), mais aussi à une diminution de l'avantage salarial que procure un niveau de formation tertiaire (l'offre de diplômés dépassant la demande sur le marché du travail).

A1

Graphique A1.3. Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2005)

En pourcentage, par groupe d'âge



1. Année de référence : 2003.

2. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus âgés de 25 à 34 ans titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

Il est possible d'estimer la progression du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires entre les générations au fur et à mesure de leur entrée dans la vie active sur la base du niveau de formation des adultes dans chaque groupe d'âge. Le tableau A1.3 et le graphique A1.3 montrent la proportion d'adultes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires par groupe d'âge de dix ans dans les pays de l'OCDE.

Si l'on analyse l'accroissement du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires entre les générations par tranche de cinq ans, il ressort clairement que ce taux a fortement progressé dans de nombreux pays de l'OCDE chez ceux qui sont entrés dans la vie active à la fin des années 1970 et des années 1990. Le tableau A1.6 montre que ce taux a continué d'augmenter entre le début et la fin des années 1990, mais à un rythme nettement moins soutenu. L'analyse de la progression du taux durant cette dernière période de référence révèle trois profils d'évolution différents dans les pays.

Dans le premier groupe de pays, le taux d'obtention d'un diplôme a nettement plus augmenté que dans d'autres pays non seulement entre la fin des années 1970 et la fin des années 1990, mais aussi à la fin de la période de référence. Dans ces pays, le taux d'obtention d'un diplôme

de fin d'études tertiaires est passé de 23 à 39 % en vingt ans. L'Australie échappe à ce constat : c'est dans les années 1990 que la progression y a été la plus forte. La Finlande et la Norvège ont enregistré une forte croissance tout au long de la période de référence, mais surtout entre la fin des années 1980 et le début des années 1990.

Il est surprenant de constater dans le tableau A1.6 que le taux moyen d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaire de la génération la plus âgée est pratiquement identique dans les trois groupes de pays (16 ou 17 %). En revanche, chez les plus jeunes, le taux moyen s'établit à 39 % dans le groupe de pays en tête du classement et à 25 % seulement dans le groupe de pays en bas du classement. Les pays qui ont enregistré les plus fortes progressions de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire dans les années 1990 ont donc largement creusé l'écart par rapport à ceux qui n'ont pas assisté à une hausse massive de la scolarisation à ce niveau d'enseignement durant cette période.

Les chiffres montrent clairement l'avantage substantiel qui résulte d'un niveau de formation tertiaire et les désavantages importants qui sont associés à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire. L'avantage salarial moyen que procure un niveau de formation tertiaire par rapport à un niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire est supérieur à 25 % dans tous les pays de l'OCDE et passe même la barre des 100 % dans certains pays (voir l'indicateur A9). De plus, le taux de chômage de ceux qui ne sont pas allés au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieur de 5 points de pourcentage à celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et de 7 points de pourcentage à celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires (voir l'indicateur A8).

Analyser les tendances non pas pays par pays, mais par groupes de pays classés selon le rythme de l'accroissement de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire, permet de rendre compte de l'évolution au fil du temps sous un autre angle. L'analyse présentée ici se base sur les moyennes des trois groupes de pays identifiés dans le tableau A1.6. Chez les adultes entrés dans la vie active dans les années 1990, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires a augmenté fortement dans le premier groupe et légèrement dans le deuxième, mais il n'a pas progressé de manière significative dans le troisième groupe.

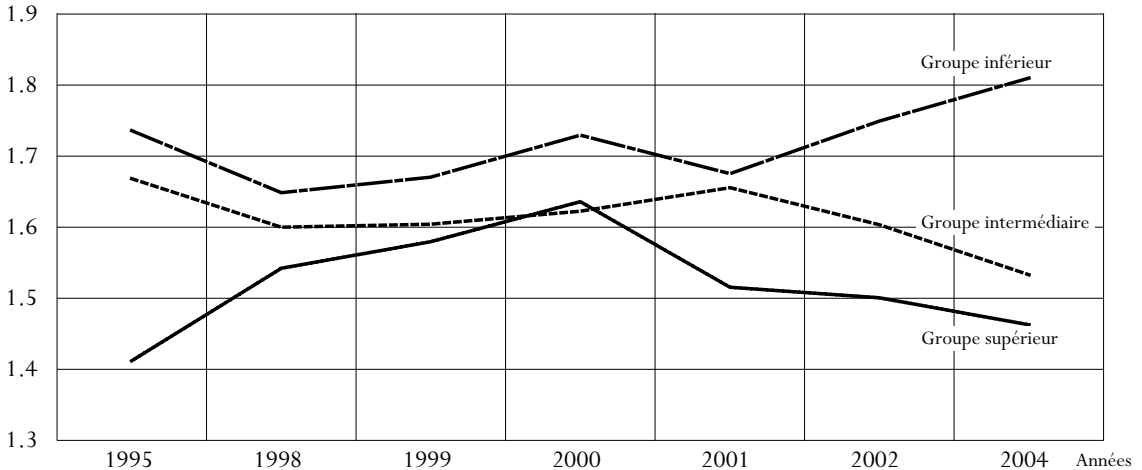
Le graphique A1.4. montre l'évolution du taux de chômage relatif par niveau de formation dans les pays qui ont enregistré une progression forte, légère ou négligeable du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires dans les années 1990 pour déterminer si l'hypothèse d'une mainmise des plus qualifiés sur l'emploi se confirme.

Le graphique A1.4 montre que contrairement au scénario de la mainmise des plus qualifiés sur l'emploi, le risque accru de chômage auquel les moins qualifiés s'exposent n'a pas augmenté dans les pays qui ont enregistré une progression des effectifs de l'enseignement tertiaire. Au contraire, dans les pays où l'expansion de l'enseignement tertiaire a été la plus rapide, le risque relatif de chômage a légèrement augmenté à la fin des années 1990 avant de baisser au début des années 2000. Toutefois, dans les pays où la scolarisation n'a pas progressé dans l'enseignement tertiaire (le groupe en bas du classement), le risque relatif de chômage a augmenté. Dans ces pays en effet, ceux qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires courent 80 % plus de risques d'être au chômage, contre moins de 50 % dans le groupe de pays en tête du classement.

A1

Graphique A1.4. Taux de chômage relatif chez les adultes dont le niveau de formation est égal au premier cycle du secondaire, entre 1995 et 2004

Taux de chômage des titulaires d'un diplôme du premier cycle du secondaire par rapport au taux de chômage des titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire



Remarque : le « groupe supérieur » englobe les neuf pays dont le taux de scolarisation tertiaire a le plus progressé dans les années 1990 (de 5.9 % en moyenne) ; le « groupe intermédiaire » se rapporte aux huit pays qui n'ont connu qu'un accroissement modeste de leur taux de scolarisation tertiaire au cours de la même période (de 2.4 % en moyenne) ; et le « groupe inférieur » couvre les neuf pays qui ont vu leur taux de scolarisation dans le tertiaire augmenter le plus faiblement au cours de cette décennie (de 0.1 % en moyenne).

Source : OCDE. *Regards sur l'éducation 2006*, Indicateurs A1 et A8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

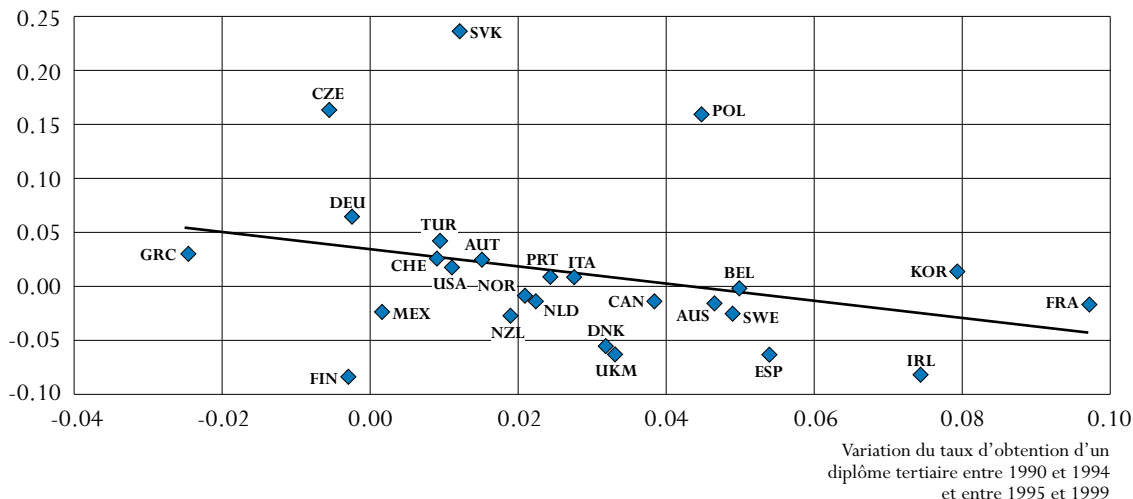
Ce constat est corroboré par le graphique A1.5 qui montre qu'entre 1995 et 2004, le taux de chômage a diminué davantage (ou moins augmenté) chez les moins qualifiés dans les pays qui ont assisté à une progression plus forte des effectifs de l'enseignement tertiaire à la fin des années 1990 que dans les pays où l'accroissement de la scolarisation a été plus mesuré à ce niveau d'enseignement. Ainsi, le taux de chômage n'a guère, voire pas du tout progressé en Corée, en France et en Irlande, des pays qui ont enregistré la plus forte croissance du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires. À l'inverse, le taux de chômage a sensiblement progressé chez les moins qualifiés en Allemagne, en République slovaque et en République tchèque, des pays où le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires n'a guère, voire pas du tout augmenté. La relation ne s'observe pas partout, certes (le taux de chômage a par exemple baissé en Finlande où les effectifs de l'enseignement tertiaire sont restés stables, alors qu'il a augmenté en Pologne, où les effectifs de l'enseignement tertiaire ont progressé), mais la tendance générale infirme les prévisions du scénario de la mainmise des plus qualifiés sur l'emploi. Il y a lieu de souligner également que la corrélation est plus forte après suppression des données aberrantes.

Dans les chiffres, rien n'indique que les moins qualifiés sont écartés du marché du travail ; au contraire, tout porte à croire que la tendance inverse s'installe : les moins qualifiés jouissent de meilleures perspectives d'emploi lorsque la scolarisation augmente aux niveaux supérieurs de l'enseignement. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que l'élévation du niveau de

Graphique A1.5. Variation du taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et du taux de chômage chez les moins qualifiés entre la fin des années 1990 et le début des années 2000

Variation en points de pourcentage au cours des périodes de référence

Variation du taux de chômage entre 1995 et 2004



Source : OCDE. *Regards sur l'éducation 2006*, Indicateurs A1 et A8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

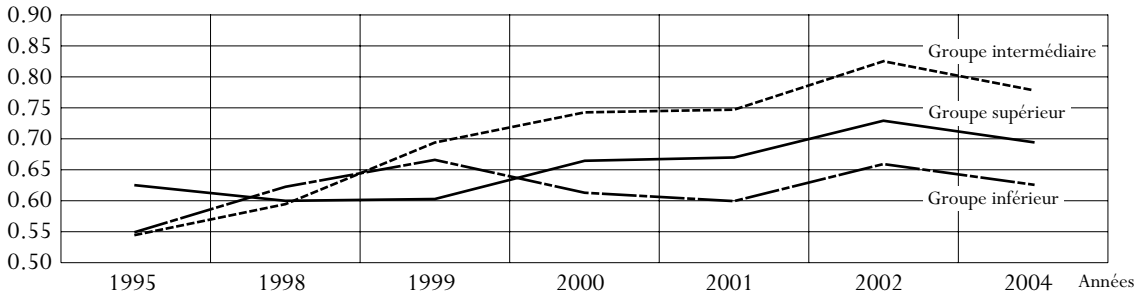
formation est favorable non seulement à la croissance, mais aussi à l'égalité des chances sur le marché de l'emploi. De plus, l'analyse du chômage en valeur absolue chez les adultes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires donne à penser que la variation enregistrée entre 1995 et 2004 n'est pas imputable à celle du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires.

Quant au taux de chômage chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires, les tendances sont moins tranchées. Le graphique A1.6 montre que dans les pays où la scolarisation a augmenté le plus fortement dans l'enseignement tertiaire, les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires sont légèrement plus exposés au risque de chômage. Ils ne courent plus 37 %, mais 31 % moins de risques de se retrouver au chômage que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Toutefois, le risque de chômage associé à un niveau de formation tertiaire a augmenté au même rythme dans les pays où la scolarisation a le moins progressé dans l'enseignement tertiaire, et même à un rythme plus soutenu dans les pays où les effectifs de l'enseignement tertiaire ont légèrement augmenté dans les années 1990. Le risque de chômage auquel s'exposent les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires qui approchent de la trentaine et de la quarantaine est très légèrement plus élevé dans les pays du premier groupe (où 38 % des adultes sont titulaires d'un diplôme de ce niveau en moyenne) que dans les pays du troisième groupe (où ils sont 25 % en moyenne), mais légèrement moins élevé dans le deuxième groupe de pays (où ils sont 28 % en moyenne). Que le nombre de titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires soit élevé ou en augmentation n'induit de toute évidence pas que le risque de chômage auquel ces diplômés s'exposent est important ou qu'il progresse. Dans l'ensemble, le graphique A6.1 montre aussi que les titulaires d'un

A1

Graphique A1.6. Taux de chômage relatif chez les adultes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires, entre 1995 et 2004

Taux de chômage des titulaires d'un diplôme tertiaire par rapport au taux de chômage des titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire



Remarque : le « groupe supérieur » englobe les neuf pays dont le taux de scolarisation tertiaire a le plus progressé dans les années 1990 (soit de 5.9 % en moyenne) ; le « groupe intermédiaire » se rapporte aux huit pays qui n'ont connu qu'un accroissement modeste de leur taux de scolarisation tertiaire au cours de la même période (de 2.4 % en moyenne) ; et le « groupe inférieur » couvre les neuf pays qui ont vu la plus faible augmentation de leur taux de scolarisation dans le tertiaire lors de cette décennie (de 0.1 % en moyenne).

Source : OCDE. *Regards sur l'éducation 2006*, Indicateurs A1 et A8.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

diplôme de fin d'études secondaires ont amélioré leur position sur le marché du travail par rapport aux titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires puisque leur taux de chômage a évolué de façon relativement favorable durant la période de référence. Ce constat suggère une nouvelle fois que l'élévation générale du niveau de formation n'a pas écarté les moins qualifiés du marché du travail.

Une question importante se pose : l'augmentation du taux de diplômés de fin d'études tertiaires donne-t-elle lieu à une inflation de la valeur des qualifications sur le marché du travail ? L'indicateur A9 montre que ce scénario est improbable. De tous les pays où le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires a augmenté de 5 points de pourcentage au moins entre la génération des 35-44 ans et celle des 25-34 ans, l'Espagne est le seul où la progression rapide de ce taux est allée de pair avec une baisse sensible de l'avantage salarial associé à ce niveau de formation entre 1997 et 2004. À l'inverse, plusieurs pays ont assisté à une forte revalorisation des revenus relatifs que procure un niveau de formation tertiaire : l'Allemagne (20 points de pourcentage), la Hongrie (38 points de pourcentage), l'Irlande (17 points de pourcentage) et la Suisse (12 points de pourcentage). L'élévation du niveau de formation de la main-d'œuvre n'a pas entraîné de baisse de salaire chez les diplômés, même si les chiffres montrent que leur rémunération n'a pas augmenté à un rythme aussi soutenu que les salaires dans l'ensemble de la population.

L'accroissement de la scolarisation aux niveaux supérieurs de l'enseignement pose inmanquablement la question de savoir si cela aura pour effet de dévaloriser les salaires des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et de fin d'études tertiaires. Et plus précisément, si les revenus des diplômés de l'enseignement tertiaire risquent de pâtir de la scolarisation d'un nombre plus élevé d'individus moins brillants dans l'hypothèse où les niveaux

supérieurs d'enseignement ne seraient pas en mesure d'apporter un soutien suffisant aux étudiants qui ont eu un parcours scolaire difficile. Pour répondre à ces questions, il faudrait analyser la répartition des revenus professionnels par niveau de formation, mais cela pose des problèmes d'estimation, car les compétences (les résultats scolaires) sont selon toute probabilité moins élevées chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, ce qui a pour effet de rendre relativement constant l'impact du niveau de formation sur les revenus au fur et à mesure que le niveau de formation augmente.

Variation du niveau de formation selon le domaine d'études

Comme nous l'avons vu ci-dessus, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires augmente chez les plus jeunes, très nettement même dans de nombreux pays, mais cette progression n'est pas uniforme dans tous les domaines d'études. Comme le montre le graphique A1.1, les proportions d'individus plus jeunes et plus âgés qui ont opté pour des études dans des domaines d'études d'une importance capitale, en l'occurrence en sciences ou en ingénierie, varient sensiblement selon les pays. Il apparaît par ailleurs que le taux de production de compétences a progressé davantage en sciences qu'en ingénierie dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Finlande, en Italie et en Suède.

Que le taux de production de compétences ait augmenté davantage en sciences qu'en ingénierie au Danemark, en Hongrie et en Norvège s'explique en partie par le fait que les disciplines scientifiques n'y sont guère prisées ainsi qu'en témoigne la proportion relativement faible de titulaires d'un diplôme scientifique dans la population active. Le tableau A1.4 montre la répartition des adultes titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 entre les domaines d'études. Dans la plupart des pays, les principaux domaines d'études sont les sciences sociales, le commerce et le droit. Échappent à ce constat l'Irlande où les sciences viennent en tête du classement, la Hongrie et la Norvège où c'est l'éducation, la Finlande et la République slovaque où c'est l'ingénierie et, enfin, le Danemark, où ce sont la santé et le secteur social.

Dans les pays repris dans le tableau A1.4, les titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 sont 29 % à avoir suivi une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit. Viennent ensuite ceux qui ont opté pour l'éducation (15 %), l'ingénierie (14 %), les arts, lettres et sciences humaines (13 %) et, enfin, les sciences (11 %). La prépondérance des sciences sociales, du commerce et du droit est récente et s'explique dans une grande mesure par l'engouement que ces matières ont suscité ces toutes dernières années. Le tableau A1.5 montre l'évolution de ce classement des domaines d'études : il compare les proportions de diplômés du niveau CITE 5A de 25 à 34 ans et de diplômés du niveau CITE 6 de 30 à 39 ans à la proportion de diplômés des niveaux CITE 5A et 6 de 55 à 64 ans dans chaque domaine d'études. Les sciences sociales, le commerce et le droit sont des domaines très prisés chez les jeunes, qui sont trois fois et demie plus nombreux que leurs aînés à avoir suivi une formation dans ces matières. Cette évolution reflète non seulement l'élévation du niveau de formation en général, mais aussi l'intérêt que les plus jeunes portent à ces matières. En Espagne, en France, en Irlande, en Italie et au Portugal, les jeunes sont plus de quatre fois plus nombreux que leurs aînés à avoir suivi une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit.

L'éducation se distingue des autres domaines d'études par la stabilité des proportions de diplômés chez les jeunes et chez leurs aînés. Cela s'explique en grande partie par la situation relativement stable des systèmes d'éducation dans la plupart des pays. Toutefois, le ratio de diplômés entre les

jeunes et leurs aînés est inférieur à 1 en Allemagne, au Danemark, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, ce qui donne à penser qu'il sera peut-être difficile de remplacer les individus qui partiront à la retraite dans les années à venir. En France, le ratio peu élevé est imputable à la réforme de la formation des enseignants du primaire qui doivent désormais suivre des études dans une matière, puis des études en pédagogie comme les enseignants du secondaire.

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/eqg2007).

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/eqg2007).


Par diplômes de fin d'études secondaires, on entend les diplômes délivrés à l'issue de formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire de type A, B ou C d'une durée comparable. Les diplômes délivrés à l'issue d'études 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.

Les données des tableaux A1.4 et A1.5 proviennent d'une collecte spéciale de données réalisée par le groupe de travail du Réseau B de l'INES en charge des compétences disponibles. Les données sur la répartition des titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 par domaine d'études proviennent en grande partie des enquêtes sur la population active d'Eurostat ou d'enquêtes nationales sur la population active.

Autres références

Pour plus d'informations sur le développement de l'enseignement tertiaire, il convient de consulter le document de travail « Effects of Tertiary Expansion: Crowding-out effects and labour market matches for the higher educated » de la Direction de l'Éducation de l'OCDE (disponible en ligne, www.oecd.org/edu/workingpapers).

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

- *Niveau de formation de la population adulte selon le sexe (2005)*
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 (2005)*
Tableau A1.2b. Hommes
Tableau A1.2c. Femmes
- *Niveau de formation tertiaire dans la population selon le sexe (2005)*
Tableau A1.3b. Hommes
Tableau A1.3c. Femmes

Tableau A1.1a.
Niveau de formation de la population adulte (2005)
 Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation le plus élevé atteint

	Préprimaire 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)
Pays membres de l'OCDE	Australie	9	26	a	a	31	3	9	23	x(8)	100
	Autriche	x(2)	19	a	48	6	9	9	9	x(8)	100
	Belgique	15	18	a	9	24	2	17	13	n	100
	Canada	5	10	a	x(5)	27	12	23	23	x(8)	100
	Rép. tchèque	n	10	a	43	34	a	x(8)	13	x(8)	100
	Danemark	1	16	2	44	4	n	8	26	n	100
	Finlande	11	10	a	a	44	n	17	17	1	100
	France	14	19	a	31	11	n	10	14	1	100
	Allemagne	3	14	a	49	3	6	10	14	1	100
	Grèce	29	11	3	3	26	7	7	14	n	100
	Hongrie	2	22	a	30	28	2	n	17	n	99
	Islande	3	28	7	21	9	3	5	26	x(8)	100
	Irlande	17	18	n	a	25	11	11	18	n	99
	Italie	17	32	1	7	29	1	1	12	n	100
	Japon	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	60	a	18	22	x(8)	100
	Corée	12	13	a	x(5)	44	a	9	23	x(8)	100
	Luxembourg	19	9	6	18	18	4	10	16	1	100
	Mexique	50	29	a	6	x(2)	a	1	14	x(8)	100
	Pays-Bas	8	21	x(4)	15	23	3	2	28	1	100
	Nouvelle-Zélande	x(2)	21	a	22	19	11	7	20	x(8)	100
Norvège	n	22	a	30	11	4	2	30	1	100	
Pologne	x(2)	15	34	a	31	4	x(8)	17	x(8)	100	
Portugal	59	15	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	12	1	100	
Rép. slovaque	1	14	x(4)	35	37	x(5)	1	13	n	100	
Espagne	24	27	a	7	13	n	8	19	1	100	
Suède	7	10	a	x(5)	48	6	9	21	x(8)	100	
Suisse	3	10	4	45	6	3	10	17	2	100	
Turquie	63	10	a	7	10	a	x(8)	10	x(8)	100	
Royaume-Uni	n	14	19	21	16	a	9	15	6	100	
États-Unis	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100	
	Niveau de formation inférieur ou égal au premier cycle du secondaire		Niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire				Ayant terminé une formation de niveau tertiaire				
Moyenne de l'OCDE	29		41				26				
Moyenne de l'UE-19	29		44				24				
Economies partenaires	Brésil ¹	57	14	x(5)	x(5)	22	a	x(8)	8	x(8)	100
	Chili ¹	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
	Estonie	1	10	a	7	42	7	11	22	1	100
	Israël	x(2)	21	a	x(5)	33	a	16	29	1	100
	Féd. de Russie ²	3	8	x(5)	x(5)	34	x(5)	34	21	x(8)	100
	Slovénie	2	17	a	28	32	a	10	9	1	100

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

Tableau A1.2a.
Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire¹ dans la population (2005)
Pourcentage, selon le groupe d'âge

	Groupe d'âge				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Pays membres de l'OCDE					
Australie	65	79	66	61	50
Autriche ²	81	87	84	78	70
Belgique	66	81	72	60	48
Canada	85	91	88	84	75
Rép. tchèque	90	94	93	88	83
Danemark	81	87	83	78	75
Finlande	79	89	87	78	61
France	66	81	71	60	51
Allemagne	83	84	85	84	79
Grèce	57	74	65	51	32
Hongrie	76	85	81	76	61
Islande	63	69	67	63	49
Irlande	65	81	70	55	40
Italie	50	66	54	46	30
Corée	76	97	88	60	35
Luxembourg	66	77	68	60	55
Mexique	21	24	23	20	12
Pays-Bas	72	81	76	69	59
Nouvelle-Zélande	79	85	82	78	66
Norvège	77	83	78	74	73
Pologne	51	62	50	47	43
Portugal	26	43	26	19	13
Rép. slovaque	86	93	92	85	68
Espagne	49	64	54	41	26
Suède	84	91	90	82	72
Suisse	83	88	85	82	77
Turquie	27	36	25	21	15
Royaume-Uni ²	67	73	67	65	60
États-Unis	88	87	88	89	86
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	68	77	71	64	54
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	68	79	72	64	54
Economies partenaires					
Brésil ³	30	38	32	27	11
Chili ³	50	64	52	44	32
Estonie	89	87	95	92	80
Israël	79	86	82	75	69
Fédération de Russie ⁴	89	92	95	90	72
Slovénie	80	91	84	75	69

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

2. Année de référence : 2004.

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

4. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

Tableau A1.3a.

Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2005)

Pourcentage de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire de type A ou B ou d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau dans la population, selon le groupe d'âge

	Tertiaire de type B					Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau					Tous diplômes de niveau tertiaire confondus				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Pays membres de l'OCDE															
Australie	9	9	9	9	8	23	29	23	21	16	32	38	32	31	24
Autriche	9	8	9	10	8	9	12	10	8	6	18	20	19	17	14
Belgique	17	21	19	15	13	14	19	14	12	9	31	41	33	27	22
Canada	23	26	25	22	18	23	28	25	21	19	46	54	50	43	36
Rép. tchèque	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	14	14	13	11	13	14	14	13	11
Danemark	8	9	8	6	7	26	31	27	26	21	34	40	35	32	27
Finlande	17	11	22	19	14	18	27	19	15	13	35	38	41	34	27
France	10	17	10	7	5	15	22	14	11	11	25	39	25	18	16
Allemagne	10	7	11	10	10	15	15	16	15	13	25	22	26	26	23
Grèce	7	8	8	6	3	15	17	17	14	8	21	25	26	19	12
Hongrie	0	1	0	0	0	17	19	17	16	15	17	20	17	16	15
Islande	5	3	5	6	3	26	33	29	22	17	31	36	34	29	21
Irlande	11	14	11	8	6	18	26	19	14	11	29	41	30	22	17
Italie	1	1	1	0	0	12	15	12	11	8	12	16	13	11	8
Japon	18	25	21	15	8	22	28	25	23	13	40	53	47	38	22
Corée	9	19	8	3	1	23	32	27	15	9	32	51	36	18	10
Luxembourg	10	13	10	7	8	17	24	17	15	11	27	37	27	22	19
Mexique	1	1	1	1	1	14	17	14	13	7	15	18	16	14	8
Pays-Bas	2	2	2	2	2	28	34	28	28	23	30	35	30	30	24
Nouvelle-Zélande	7	5	6	10	10	20	26	22	17	11	27	31	28	27	21
Norvège	2	2	2	3	2	30	39	33	26	22	33	41	35	30	24
Pologne	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	17	26	16	12	13	17	26	16	12	13
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	19	13	10	7	13	19	13	10	7
Rép. slovaque	1	1	1	1	1	13	15	12	13	10	14	16	13	14	11
Espagne	8	13	10	5	3	20	27	20	17	11	28	40	30	22	14
Suède	9	9	8	11	8	21	28	20	18	17	30	37	28	28	25
Suisse	10	9	12	10	8	19	22	20	19	14	29	31	32	29	22
Turquie	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	12	8	9	7	10	12	8	9	7
Royaume-Uni	9	8	10	9	7	21	27	20	19	16	30	35	30	28	24
États-Unis	9	9	10	10	8	30	30	30	30	28	39	39	40	39	37
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	8	10	9	8	6	19	24	19	17	13	26	32	27	24	19
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	8	9	9	7	6	17	22	17	15	12	24	30	25	21	17
Economies partenaires															
Brésil ¹	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 ¹	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
Estonie	11	9	12	13	10	22	24	23	22	19	33	33	36	35	29
Israël	16	15	16	17	16	30	35	28	27	26	46	50	44	44	43
Féd. de Russie ²	34	35	37	34	26	21	22	22	20	19	55	56	59	55	45
Slovénie	10	9	10	9	10	11	15	11	8	7	20	25	21	17	16

1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2003.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

Tableau A1.4. Domaines d'études (2004)

Répartition des titulaires d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 par domaine d'études dans la population âgée de 20 à 64 ans (en pourcentage)

	Éducation	Arts, lettres et sciences humaines	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Ingénierie	Agronomie	Santé et secteur social	Services	Autres	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Australie	15	11	32	11	10	1	17	2	1	100
Autriche	10	15	34	9	15	2	13	2	0	100
Belgique	4	15	30	13	19	2	12	2	3	100
Canada¹	16	12	34	12	11	2	12	2	0	100
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	16	11	19	4	13	1	34	1	0	100
Finlande	12	12	22	7	27	4	12	4	0	100
France	9	19	35	15	10	1	7	3	1	100
Allemagne	22	9	22	8	22	2	12	2	0	100
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	27	5	23	4	21	6	9	5	0	100
Islande	13	13	32	8	13	c	16	5	0	100
Irlande	12	13	22	23	11	2	10	3	5	100
Italie	4	19	33	12	14	2	15	1	0	100
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	2	17	36	12	19	c	10	c	3	100
Mexique	5	17	31	11	13	3	11	7	1	100
Pays-Bas	20	8	30	6	12	2	17	3	2	100
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	20	7	18	4	6	1	12	3	29	100
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	16	12	27	13	14	2	12	3	1	100
Rép. slovaque	20	6	22	8	26	6	7	4	0	100
Espagne	15	11	32	10	12	2	12	4	0	100
Suède	22	7	24	7	15	1	19	3	1	100
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	14	18	28	18	11	1	8	1	0	100
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne de l'OCDE	15	13	29	11	14	2	12	2	1	100

Remarque : le domaine d'études des « Sciences » comprend les sciences de la vie, les mathématiques, les statistiques, l'informatique et ses applications.

Source : OCDE, Collecte spéciale de données du Réseau B, groupe de travail en charge de l'offre de compétences.

1. Année de référence : 2001. Diplômes de niveau tertiaire de type A uniquement.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

Tableau A1.5.
Ratio de diplômés du niveau CITE 5A de 25 à 34 ans et de diplômés du niveau CITE 6 de 30 à 39 ans
par rapport aux diplômés des niveaux CITE 5A et 6 de 55 à 64 ans, selon le domaine d'études (2004)


	Éducation	Arts, lettres et sciences humaines	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Ingénierie	Agronomie	Santé et secteur social	Services	Autres	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Pays membres de l'OCDE										
Australie	1.9	2.2	3.4	3.9	2.3	2.7	1.9	x(10)	2.9	2.6
Autriche	1.0	1.8	2.0	4.8	1.8	1.6	1.4	x(10)	0.5	1.9
Belgique	x(10)	3.4	3.9	2.1	2.0	x(10)	2.4	x(10)	2.7	2.6
Canada ¹	1.1	2.1	3.2	4.4	2.3	2.1	1.9	5.3	0.0	2.3
Rép. tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Danemark	0.8	2.3	2.5	3.3	0.8	0.6	1.2	x(10)	0.0	1.4
Finlande	1.3	1.3	1.6	1.6	1.9	1.4	3.9	2.0	0.0	1.8
France	0.6	3.0	4.7	3.3	2.4	2.0	1.1	4.9	2.8	2.8
Allemagne	0.6	1.4	1.8	2.1	0.9	1.0	1.3	1.6	1.1	1.2
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	1.9	2.7	2.4	6.2	0.8	0.9	1.4	1.3	0.0	1.7
Islande	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2.7
Irlande	1.5	3.4	7.3	6.8	4.2	1.6	3.9	11.5	3.0	4.3
Italie	2.1	1.4	4.0	2.0	3.1	4.4	2.1	3.7	0.0	2.5
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2.4
Mexique	x(10)	3.9	2.2	3.0	2.4	2.8	1.4	2.9	6.5	2.7
Pays-Bas	0.7	1.7	3.2	1.8	1.4	1.9	1.7	1.6	5.7	1.7
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	1.0	0.9	2.4	3.0	0.8	0.7	1.2	x(10)	9.0	2.2
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	3.9	2.7	7.3	10.0	4.3	10.3	4.9	8.5	0.6	5.3
Rép. slovaque	1.5	2.8	3.9	2.9	2.0	1.5	2.4	3.5	0.0	2.3
Espagne	2.0	4.0	7.8	8.8	3.5	6.0	3.8	5.2	3.5	4.7
Suède	0.9	1.9	1.7	4.3	4.7	2.5	1.3	x(10)	1.2	1.7
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	0.8	2.5	3.0	2.8	1.9	x(10)	2.8	x(10)	1.6	2.2
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne de l'OCDE	1.0	2.2	3.5	3.0	1.9	2.2	1.9	3.1	4.5	2.3

Remarque : le domaine d'études des « Sciences » comprend les sciences de la vie, les mathématiques, les statistiques, l'informatique et ses applications.

1. Année de référence: 2001. Diplômés du niveau CITE 5A uniquement.

Source : OCDE, Collecte spéciale de données du réseau B, groupe de travail en charge de l'offre de compétences.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071143760620>

COMBIEN D'ÉTUDIANTS PARVIENNENT-ILS AU TERME DE LEURS ÉTUDES SECONDAIRES ?

Cet indicateur montre les proportions d'individus qui réussissent leurs études secondaires dans la population ayant l'âge typique d'obtenir ce diplôme afin d'évaluer la performance des systèmes d'éducation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

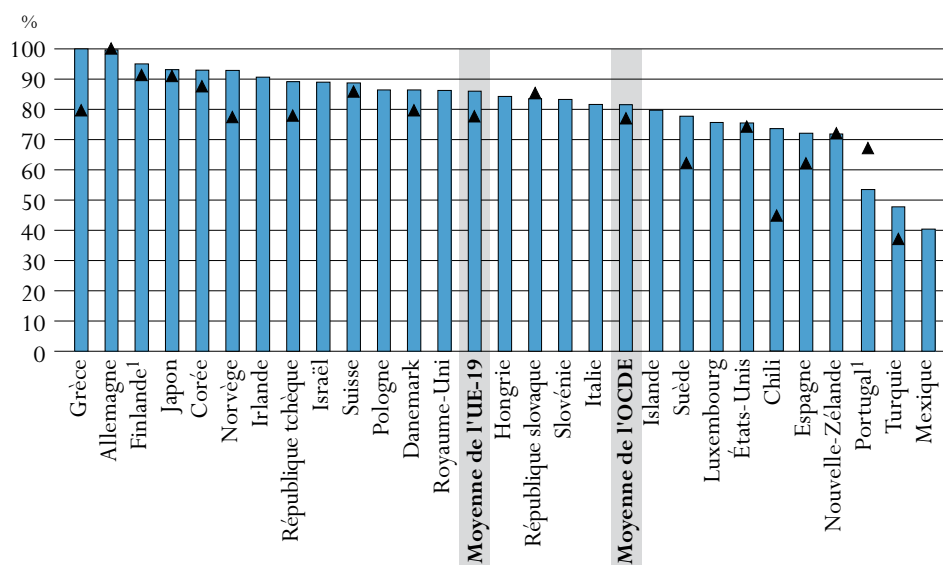
Points clés

Graphique A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (1995, 2005)

Ce graphique compare les proportions d'individus qui ont terminé leurs études secondaires (premier diplôme) dans la population ayant l'âge typique d'obtenir ce diplôme entre 1995 et 2005. Ces chiffres permettent d'évaluer l'évolution en dix ans du nombre de jeunes qui arrivent au terme de leurs études secondaires, bien que ces diplômés n'appartiennent pas tous au groupe d'âge considéré.

■ 2005 ▲ 1995

Au cours des dix dernières années, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires a progressé de sept points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données sont comparables. Dans 21 des 24 pays de l'OCDE et dans les 3 économies partenaires dont les données sont comparables, on compte plus de 70 % de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme. Cette proportion atteint ou dépasse la barre des 90 % en Allemagne, en Corée, en Finlande, en Grèce, en Irlande, au Japon et en Norvège.



1. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en 2005.

Source : OCDE. Tableau A2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071152682843>

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. Aujourd'hui, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires des femmes ne reste inférieur à celui des hommes qu'en Corée, en Suisse et en Turquie et équivalent qu'en Slovénie, économie partenaire.
- Dans de nombreux pays, les formations à vocation professionnelle sont majoritairement suivies 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.
- La grande majorité de ceux qui obtiennent un diplôme à l'issue du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont suivi des formations dont la finalité est l'accès à des études tertiaires.
- La plupart des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ont le titre requis pour entamer des études tertiaires de niveau CITE 5A, mais les proportions de ceux qui les entreprennent effectivement varient sensiblement selon les pays.
- Dans certains pays, un nombre significatif d'individus entament une formation post-secondaire au terme de leurs études secondaires. En Hongrie et en République tchèque, ils sont au moins 20 % dans la cohorte d'âge typique à suivre une formation post-secondaire non tertiaire.

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 prépare soit à des études plus poussées, soit à l'entrée directe 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 l'école sans diplôme de fin d'études secondaires ont en général beaucoup de peine à trouver un emploi (voir les indicateurs A8 et A9).

Il serait abusif de déduire de taux élevés d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires que les systèmes d'éducation réussissent à inculquer aux jeunes les connaissances et compétences fondamentales dont ils ont besoin pour entrer dans la vie active, car la qualité des acquis n'est pas prise en compte dans cet indicateur. Ces taux n'en donnent pas moins une idée de l'efficacité avec laquelle les systèmes d'éducation préparent les jeunes à satisfaire aux exigences minimales du marché du travail en matière de qualification.

Observations et explications

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE. Selon la moyenne calculée compte tenu des pays de l'OCDE dont les données sont comparables, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires a augmenté de sept points de pourcentage depuis 1995. C'est en Grèce, en Norvège, en Suède, et, parmi les économies partenaires, au Chili, que la progression a été la plus forte durant cette période de dix ans. Les taux sont restés stables en Allemagne, aux États-Unis, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Suisse. Le Mexique et la Turquie comblent leur retard sur les autres pays de l'OCDE ainsi qu'en témoigne la forte augmentation de leurs taux depuis 2000.

Dans 21 des 24 pays de l'OCDE et dans les 3 économies partenaires dont les données sont comparables, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires dépassent les 70 % (voir le graphique A2.1). Ils sont même égaux ou supérieurs à 90 % en Allemagne, en Corée, en Finlande, en Grèce, en Irlande, au Japon et en Norvège.

Variation des taux selon le sexe

Dans la plupart des pays de l'OCDE, hommes et femmes se répartissent de manière inégale entre les niveaux de formation. Par le passé, on n'encourageait pas suffisamment les femmes à atteindre le même niveau de formation que les hommes et/ou on ne leur en donnait pas autant la possibilité. Les femmes étaient donc surreprésentées parmi les individus sans diplôme de fin d'études secondaires et sous-représentées parmi ceux qui avaient atteint des niveaux de formation supérieurs. Aujourd'hui toutefois, les écarts sont essentiellement imputables aux fortes différences de niveaux de formation entre les sexes dans les générations plus âgées et ils se sont sensiblement réduits, voire inversés, dans les groupes d'âge plus jeunes (voir l'indicateur A1).

À présent, les taux féminins d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires dépassent les taux masculins dans pratiquement tous les pays de l'OCDE (voir le tableau A2.1). Ils sont supérieurs aux taux masculins dans 20 des 23 pays de l'OCDE et dans 2 des 3 économies partenaires dont les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont calculés

par sexe. Échappent à ce constat la Corée, la Suisse et la Turquie, où les taux masculins sont plus élevés, et, dans les économies partenaires, la Slovénie, où les taux féminins et masculins se confondent. Enfin, les écarts les plus sensibles s'observent au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Islande, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Pologne : ils représentent plus de 10 points de pourcentage en faveur des femmes.

L'orientation future des élèves selon le contenu des programmes

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE et des économies partenaires, mais les programmes varient selon qu'ils préparent les élèves à poursuivre des études ou à entrer dans la vie active. La plupart des formations du deuxième cycle du secondaire qui sont proposées dans les pays de l'OCDE ont pour but de préparer les élèves à suivre des études tertiaires et se répartissent entre les filières générales, préprofessionnelles et professionnelles.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la majorité des diplômés sont délivrés à l'issue de formations dont la finalité est de donner accès à des études tertiaires (CITE 3A et 3B). Les formations qui donnent directement accès à des études tertiaires de type A sont privilégiées par les élèves dans tous les pays, sauf en Allemagne, en Autriche et en Suisse et, dans les économies partenaires, en Slovénie, où les taux féminins et masculins d'obtention d'un diplôme sont plus élevés à l'issue de formations 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 sont inférieurs à 20 % en moyenne, tous pays de l'OCDE confondus.

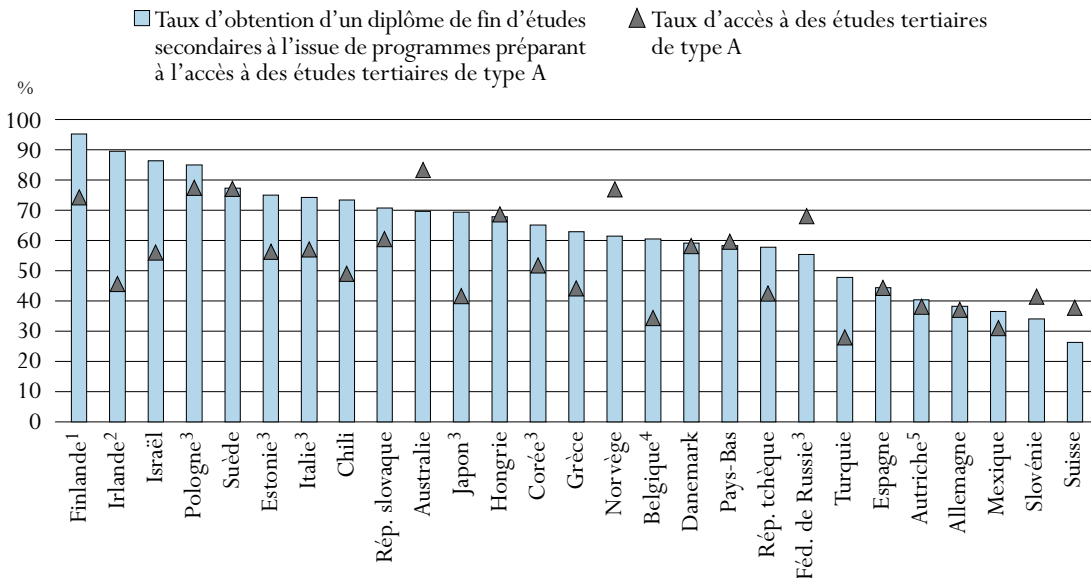
Il est intéressant de comparer la proportion d'individus qui obtiennent un diplôme à l'issue de formations conçues pour les préparer à suivre des études tertiaires de type A et la proportion de ceux qui entament effectivement des études de ce niveau. Comme le montre le graphique A2.2, la comparaison révèle des variations significatives entre les pays. Dans certains pays de l'OCDE, en l'occurrence en Belgique, en Finlande, en Irlande, au Japon et en Turquie et, parmi les économies partenaires, 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 formations préparant à l'accès à des études tertiaires de type A et le taux réel d'accès à ce niveau d'enseignement. Cet écart montre que, de fait, de nombreux élèves suivent des formations qui les destinent à faire des études tertiaires, mais qu'ils n'entament pas d'études de ce niveau. Signalons toutefois qu'en Belgique et, dans les économies partenaires, en Israël, ces formations donnent également accès à des études tertiaires de type B. En Israël, cette différence peut s'expliquer par l'âge très variable des individus qui entament des études tertiaires, partiellement imputable au service militaire de deux ou trois ans que les étudiants font avant leurs études tertiaires.

La situation inverse s'observe dans des pays comme l'Australie, la Norvège et la Suisse et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie et en Slovénie, où les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont inférieurs aux taux d'accès. En Australie et en Norvège, cet écart peut s'expliquer par les fortes proportions d'étudiants en mobilité ou d'étudiants étrangers (voir l'indicateur C3).

A2

Graphique A2.2. Inscription des diplômés du secondaire à des études tertiaires de type A (2005)

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



1. Année de référence : 2004.

2. Nouveaux inscrits à temps plein uniquement.

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

4. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

5. Certains programmes de niveau CITE 4A (Berufsbildende Höhere Schulen) sont inclus.

Les pays sont classés par ordre décroissant des 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 en 2005.

Source : OCDE. Tableaux A2.1 et C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071152682843>

Variation des taux entre les sexes selon les filières

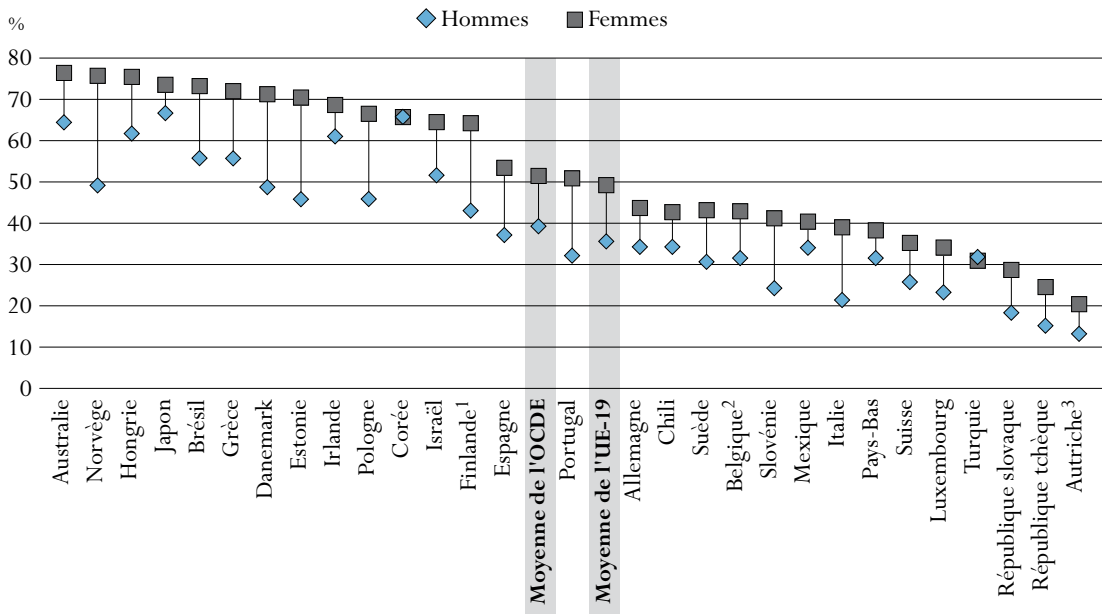
Dans la plupart des pays de l'OCDE et des économies partenaires, les élèves ne suivent pas un programme de cours uniforme dans le deuxième cycle du secondaire. Les programmes du deuxième cycle du secondaire se répartissent entre les filières générales, préprofessionnelles et professionnelles (voir l'indicateur C1).

Les taux d'obtention d'un diplôme sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes en filière générale dans tous les pays de l'OCDE et économies partenaires dont les données sont comparables, sauf en Corée et en Turquie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue des formations relevant de la filière générale s'établit à 51 % chez les femmes et à 39 % chez les hommes. Les écarts entre les taux féminins et masculins sont supérieurs à 25 points de pourcentage en Norvège et, dans les économies partenaires, en Estonie.

La comparaison entre les sexes des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires dans les filières préprofessionnelles et professionnelles ne révèle pas de tendance nette. Bien que les individus de sexe masculin soient plus nombreux en filière professionnelle – le taux d'obtention d'un diplôme à l'issue de ces formations s'établit en moyenne à 50 % chez les hommes et à 47 % chez

Graphique A2.3. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de programmes généraux, selon le sexe (2005)

Pourcentage de diplômés dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme




1. Année de référence : 2004.

2. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

3. Certains programmes de niveau CITE 4A (Berufsbildende Höhere Schulen) sont exclus.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux féminins d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de programmes généraux.

Source : OCDE, Tableau A2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071152682843>

les femmes dans les pays de l'OCDE –, les effectifs féminins sont supérieurs aux effectifs masculins dans cette filière en Australie, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en Finlande, au Luxembourg et aux Pays-Bas et, dans les économies partenaires, au Brésil (voir le graphique A2.4).

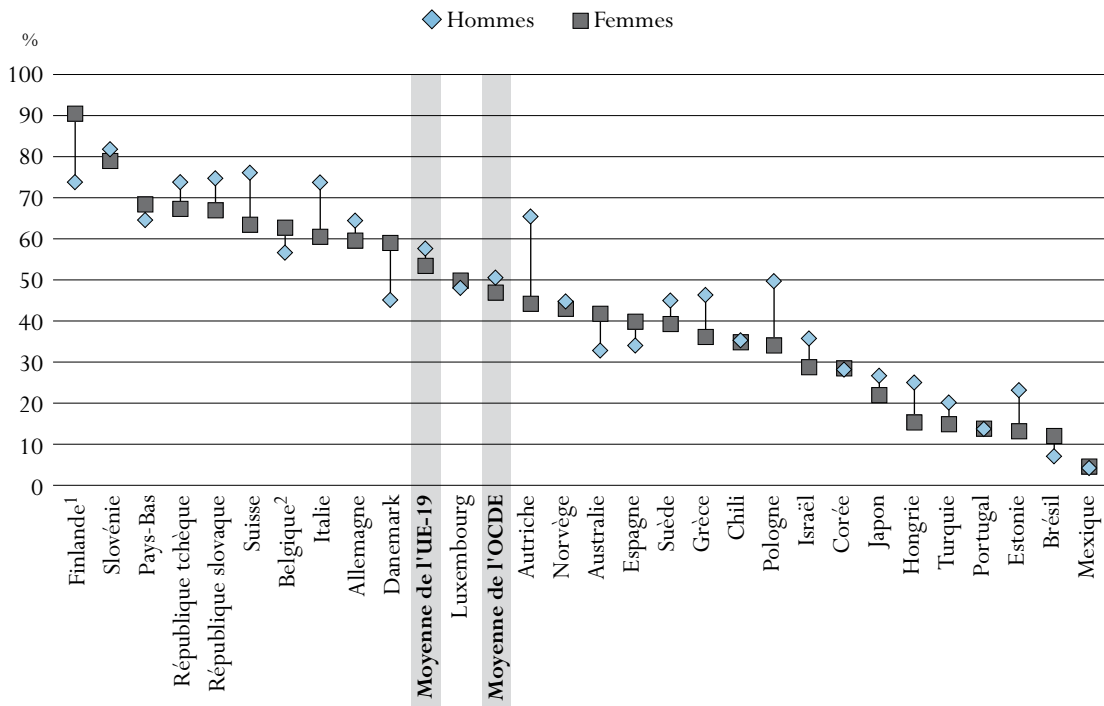
Taux d'obtention d'un diplôme à l'issue de formations post-secondaires non tertiaires

Proposées dans 26 pays de l'OCDE et 4 économies partenaires, les formations post-secondaires non tertiaires se situent entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire dans une optique de comparaison internationale, même si elles relèvent du deuxième cycle du secondaire dans certains pays et du post-secondaire dans d'autres. Certes, les formations post-secondaires non tertiaires ne sont pas nécessairement d'un niveau beaucoup plus élevé que celles relevant du deuxième cycle du secondaire, mais elles servent à enrichir les connaissances de ceux qui sont déjà titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Les élèves y sont en général plus âgés que ceux qui sont scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire.

Parmi les programmes typiques de ce niveau, citons ceux qui sont sanctionnés par un diplôme commercial ou d'aptitude professionnelle, les études de puériculture en Autriche et en Suisse ou encore les formations professionnelles en alternance accessibles aux diplômés des filières générales du deuxième cycle du secondaire en Allemagne. Dans la plupart des pays, les formations post-secondaires non tertiaires ont une orientation professionnelle.

Graphique A2.4. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de programmes préprofessionnels ou professionnels, selon le sexe (2005)

Pourcentage de diplômés dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme



1. Année de référence : 2004.

2. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux féminins d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires à l'issue de programmes préprofessionnels ou professionnels.

Source : OCDE. Tableau A2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071152682843>

En Hongrie et en République tchèque, 20 % des individus de la cohorte d'âge typique obtiennent un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires.

Dans 13 des 24 pays de l'OCDE et dans 2 économies partenaires 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 de formations essentiellement conçues pour les préparer à entrer directement dans la vie active. Les moyennes de l'OCDE ne révèlent pas de variation perceptible entre les sexes, mais les proportions d'individus de sexe masculin et féminin qui obtiennent leur diplôme à l'issue de ces formations varient fortement d'un pays à l'autre. En Pologne et, dans les économies partenaires, en Estonie, le taux féminin d'obtention d'un diplôme de niveau CITE 4C est supérieur de 50 % au taux masculin. La situation inverse prévaut en Irlande, où les femmes sont quatre fois moins nombreuses que les hommes parmi les diplômés (voir le tableau A2.3).

Les formations en apprentissage accessibles aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires relèvent également de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Pourtant, dans 7 des 24 pays de l'OCDE considérés ici et dans une économie partenaire, 50 % au moins des

diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi une formation qui donne directement accès à des études tertiaires de type A ou B. En Suisse, 72 % des diplômés ont suivi une formation de niveau CITE 4B (voir le tableau A2.3).

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2004-2005 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 individus qui réussissent la dernière année d'études du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, quel que soit leur âge. La délivrance de ce diplôme est soumise à un examen final dans certains pays, mais pas dans d'autres (voir l'annexe 1).

Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires est calculé comme suit : le nombre d'individus qui, quel que soit leur âge, obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études secondaires est divisé par la population 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 jeunes ou plus âgés (par exemple, ceux qui ont suivi des formations dites 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 formations de niveau CITE 3A, 3B et 3C ne tiennent pas compte du double comptage. Il est impossible d'additionner les taux bruts de réussite, car les titulaires de plus d'un diplôme de fin d'études secondaires seraient comptabilisés plus d'une fois. Cette remarque s'applique aussi aux taux de réussite selon les filières d'enseignement (générales ou professionnelles). De plus, l'âge typique d'obtention d'un diplôme n'est pas nécessairement identique dans toutes les formations.

Les formations à vocation préprofessionnelle et professionnelle comprennent les formations organisées à l'école et en alternance (école/entreprise) qui sont reconnues par le système d'éducation. Les formations dispensées entièrement en entreprise sans la supervision des autorités de l'éducation sont exclues.

Dans le tableau A2.2, les données sur les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires de 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 et 2004 proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE et quatre des six économies partenaires en janvier 2007.

Dans le tableau A2.3, les titulaires d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires sont les individus qui, quel que soit leur âge, terminent avec succès une formation de ce niveau. La délivrance de ce diplôme est soumise à un examen final dans certains pays, mais pas dans d'autres.

Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires est calculé comme suit : le nombre d'individus qui, quel que soit leur âge, obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires est divisé par la population 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 post-secondaires non tertiaires, mais aussi celle d'élèves plus jeunes ou plus âgés. Pour calculer le

A2

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. Les chiffres relatifs aux programmes de niveau CITE 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 titulaires de plus d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires seraient comptabilisés plus d'une fois. De plus, l'âge typique d'obtention d'un diplôme n'est pas nécessairement identique dans toutes les formations.

Tableau A2.1.

Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2005)

Pourcentage de diplômés du deuxième cycle 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	M + 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	76	x(8)	x(9)	37	41	x(8)	x(9)	70	76	37	41
	Autriche	m	m	m	16	20	52	40	n	n	2	4	16	20	55	44
	Belgique ¹	m	m	m	60	66	a	a	19	18	16	20	36	42	59	62
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	89	88	91	58	68	n	1	31	22	a	a	19	24	70	67
	Danemark	86	77	96	59	70	a	a	51	58	n	n	59	70	51	58
	Finlande ²	95	89	101	95	101	a	a	a	a	a	a	53	63	81	90
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	100	98	102	38	43	61	58	a	a	1	1	38	43	62	59
	Grèce	102	99	106	63	71	a	a	40	35	x(8)	x(9)	63	71	41	36
	Hongrie	84	81	87	68	75	a	a	19	14	x(8)	x(9)	68	75	20	15
	Islande	80	68	92	55	68	1	2	37	29	17	21	56	68	54	50
	Irlande	91	84	98	89	97	a	a	5	6	81	65	64	68	100	100
	Italie	82	80	83	74	77	2	3	a	a	21	19	29	38	67	60
	Japon	93	92	94	69	73	1	n	23	21	x(8)	x(9)	69	73	24	21
	Corée	93	94	92	65	65	a	a	28	28	a	a	65	65	28	28
	Luxembourg	76	70	82	43	52	9	8	21	20	3	2	28	33	48	49
	Mexique	40	37	44	36	40	a	a	4	4	a	a	36	40	4	4
	Pays-Bas	m	m	m	58	65	a	a	20	22	22	18	34	37	66	68
	Nouvelle-Zélande	72	61	83	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	93	82	104	61	75	a	a	43	42	m	m	61	75	43	42	
Pologne	86	81	92	85	91	a	a	13	9	a	a	55	66	41	33	
Portugal	m	m	m	54	63	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	41	50	13	13	
Rép. slovaque	84	81	86	71	77	a	a	21	15	1	1	23	28	70	66	
Espagne	72	65	80	44	53	a	a	18	19	19	20	44	53	36	39	
Suède	78	74	81	77	81	a	a	1	n.	n	n	36	42	42	39	
Suisse	89	90	88	26	29	62	55	10	14	m	m	30	34	69	63	
Turquie	48	51	44	48	44	a	a	a	a	m	m	31	30	17	14	
Royaume-Uni	86	83	90	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	76	70	82	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>82</i>	<i>78</i>	<i>87</i>	<i>59</i>	<i>66</i>	<i>8</i>	<i>7</i>	<i>18</i>	<i>17</i>	<i>11</i>	<i>10</i>	<i>45</i>	<i>51</i>	<i>48</i>	<i>47</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>87</i>	<i>82</i>	<i>91</i>	<i>62</i>	<i>69</i>	<i>8</i>	<i>7</i>	<i>16</i>	<i>15</i>	<i>12</i>	<i>11</i>	<i>42</i>	<i>48</i>	<i>54</i>	<i>53</i>	
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	64	72	9	11	a	a	a	a	64	72	9	11
	Chili	73	69	77	73	77	a	a	a	a	a	a	38	43	35	34
	Estonie	m	m	m	75	82	a	a	a	a	a	a	57	70	18	13
	Israël	89	86	92	86	91	a	a	3	1	a	a	57	64	32	28
	Féd. de Russie	m	m	m	55	x(4)	12	x(6)	18	10	3	2	55	x(12)	33	x(14)
	Slovénie	83	83	83	34	42	46	50	n	n	32	28	32	40	80	78

Remarque : les taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'étudiants (au Luxembourg, par exemple) et surestimés dans les pays importateurs nets d'étudiants à cause des différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés et les diplômés.

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071152682843>

Tableau A2.2.

Évolution du taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (1995-2005)

Pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Âge typique	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	18-20	m	m	m	m	m	m	
	Autriche	18	m	m	m	m	m	m	
	Belgique	18	m	m	m	m	m	m	
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	
	Rép. tchèque	18-19	78	m	84	83	88	87	89
	Danemark	19-20	80	90	91	93	87	90	86
	Finlande	19	91	91	85	84	90	95	m
	France	17-20	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	19	101	92	92	94	97	99	100
	Grèce	17-18	80	54	76	85	96	93	102
	Hongrie	18	m	m	m	m	m	m	84
	Islande	20	m	67	67	79	79	84	80
	Irlande	17-18	m	74	77	78	91	92	91
	Italie	19	m	78	81	78	m	82	82
	Japon	18	91	94	93	92	91	91	93
	Corée	17-18	88	96	100	99	92	94	93
	Luxembourg	17-19	m	m	m	69	71	69	76
	Mexique	18	m	33	34	35	37	39	40
	Pays-Bas	18-20	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	17-18	72	80	79	77	78	75	72
	Norvège	18-19	77	99	105	97	92	100	93
	Pologne	18-20	m	90	93	91	86	79	86
	Portugal	17	67	52	48	50	59	53	m
	Rép. slovaque	18-20	85	87	72	60	56	83	84
	Espagne	17	62	60	66	66	67	66	72
	Suède	19	62	75	71	72	76	78	78
	Suisse	18-20	86	88	91	92	89	87	89
Turquie	16-17	37	37	37	37	41	55	48	
Royaume-Uni	18	m	m	m	m	m	m	86	
États-Unis	18	74	74	70	72	75	74	76	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>		77	76	77	77	78	80	82	
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995 et de 2005 sont disponibles</i>		77						84	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>		78	76	79	79	82	82	86	
Economies partenaires	Brésil	17-18	m	m	m	m	m	m	
	Chili	18	46	63	m	61	64	66	73
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	
	Israël	18	m	m	m	90	89	93	89
	Fédération de Russie	17	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	83


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071152682843>

Tableau A2.3.

Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études post-secondaires non tertiaires (2005)

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		
	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	19.0	22.6
	Autriche	m	m	m	24.3	28.5	3.2	5.5	1.7	2.9
	Belgique ¹	m	m	m	7.7	7.5	3.1	3.3	9.1	10.7
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	26.2	24.2	28.4	23.3	25.9	a	a	2.9	2.5
	Danemark	1.2	1.6	0.8	1.2	0.8	a	a	a	a
	Finlande ²	2.6	2.5	2.8	a	a	a	a	5.4	5.9
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	16.4	17.7	15.1	11.2	10.6	5.2	4.6	a	a
	Grèce	10.7	10.0	11.4	a	a	a	a	10.8	11.6
	Hongrie	20.4	19.2	21.6	a	a	a	a	26.3	28.2
	Islande	7.4	7.5	7.3	n	n	n	n	7.7	7.4
	Irlande	14.3	23.0	5.2	a	a	a	a	14.3	5.2
	Italie	6.9	5.2	8.6	a	a	a	a	6.9	8.6
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxembourg	2.6	4.2	0.9	a	a	a	a	2.6	0.9
	Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	m	m	m	a	a	a	a	1.3	0.7
	Nouvelle-Zélande	18.2	11.5	25.3	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
	Norvège	5.1	7.1	3.0	1.0	0.3	a	a	4.6	2.9
	Pologne	13.3	10.2	16.6	a	a	a	a	13.3	16.6
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. slovaque	2.8	3.1	2.5	2.8	2.5	a	a	a	a
	Espagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suède	0.8	0.7	0.9	a	a	a	a	0.8	0.9
Suisse	15.3	11.5	19.0	5.3	4.7	11.0	15.7	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>	<i>8.2</i>	<i>8.0</i>	<i>8.5</i>	<i>3.3</i>	<i>3.5</i>	<i>1.0</i>	<i>1.3</i>	<i>5.5</i>	<i>5.5</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>9.1</i>	<i>9.4</i>	<i>8.8</i>	<i>4.4</i>	<i>4.7</i>	<i>0.7</i>	<i>0.8</i>	<i>6.0</i>	<i>5.9</i>	
Economies partenaires	Brésil	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Chili	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Estonie	m	m	m	a	a	a	a	18.0	22.3
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	a	a
	Féd. de Russie	m	m	m	a	a	a	a	6.2	6.3
	Slovénie	2.6	1.4	3.9	2.0	2.8	0.7	1.1	n	n


Remarque : les taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'étudiants (au Luxembourg, par exemple) et surestimés dans les pays importateurs nets d'étudiants à cause des différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés et les diplômés.

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071152682843>

COMBIEN D'ÉTUDIANTS PARVIENNENT-ILS AU TERME DE LEURS ÉTUDES TERTIAIRES ?

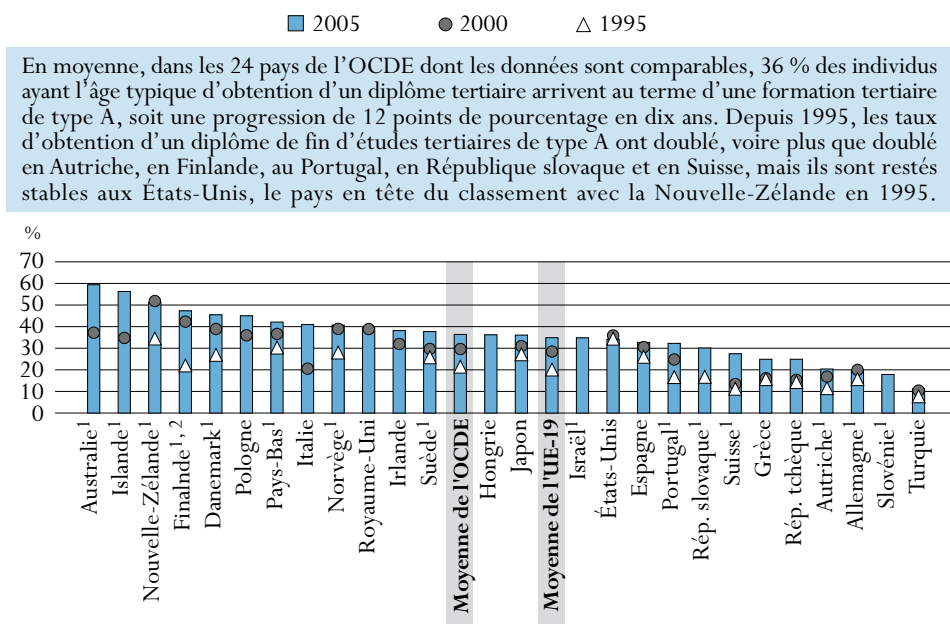
En premier lieu, cet indicateur évalue les performances des systèmes d'éducation à la lumière des taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'études tertiaires dans la population en âge typique de terminer ces études et montre comment ces diplômés se répartissent entre les domaines d'études. En second lieu, il analyse les proportions de titulaires de diplômes scientifiques dans la population active. En troisième lieu, il montre en quoi la variation entre les sexes de la motivation en mathématiques à l'âge de 15 ans influe sur les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires. Enfin, 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.

Bien qu'il existe un large éventail de formations 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 également d'évaluer l'efficacité interne des systèmes d'enseignement tertiaire.

Points clés

Graphique A3.1. Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire de type A (1995, 2000, 2005)

Ce graphique montre les proportions 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 1995, en 2000 et 2005.



1. Le taux net correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge en 2005.
 2. Année de référence : 2004.
 Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire de type A en 2005.
 Source : OCDE, Tableau A3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

Autres faits marquants

- Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ne représentent pas plus de 20 % en Allemagne, en Autriche et en Turquie et, dans les économies partenaires, en Slovénie, mais passent la barre des 40 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Italie, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Pologne.
- Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ont tendance à être plus élevés dans les pays où la durée des formations est en général plus 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.
- Le taux de survie correspond à la proportion d'étudiants qui terminent avec succès les études tertiaires de type A ou B qu'ils ont entreprises. Selon la moyenne calculée sur la base des 19 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, quelque 30 % des étudiants n'arrivent pas au terme de leurs études. Les taux de survie varient considérablement selon les pays de l'OCDE. Moins de 60 % des étudiants arrivent au terme de leurs études tertiaires de type A ou B en Grèce et en Nouvelle-Zélande, alors qu'ils sont au moins 76 % à y parvenir en Communauté flamande de Belgique, en France, en Irlande et au Japon.

Contexte

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays et est le plus souvent délivré à l'issue de formations qui préparent les élèves à suivre des études tertiaires, ce qui a pour effet d'accroître les effectifs de l'enseignement tertiaire (voir les indicateurs A2 et C2). Les pays dont le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires est élevé sont également ceux qui ont le plus de chances de se doter d'une main-d'œuvre hautement qualifiée ou de la développer.

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. Que les taux d'obtention d'un diplôme varient selon le domaine d'études d'un pays à l'autre s'explique en partie par le rendement relatif des différents domaines d'études sur le marché du travail ainsi que par la mesure dans laquelle le marché oriente le choix entre les domaines d'études dans chaque pays.

Les taux d'abandon et de survie dans l'enseignement tertiaire sont des indicateurs probants de l'efficacité intrinsèque des systèmes d'enseignement tertiaire, même si les raisons précises qui conduisent les étudiants à interrompre leurs études sont diverses. Certains abandonnent leurs études parce qu'ils se rendent compte qu'ils se sont trompés de domaine d'études ou de filière, et d'autres parce qu'ils n'ont pas le niveau exigé par l'établissement, notamment dans les systèmes d'enseignement tertiaire moins sélectifs, ou qu'ils ont trouvé un emploi intéressant avant d'avoir terminé leur formation. L'abandon des études n'est pas nécessairement vécu comme un échec personnel, certes, mais des taux peu élevés de survie peuvent malgré tout suggérer que le système d'éducation ne répond pas aux besoins de ses bénéficiaires. Les étudiants peuvent par exemple découvrir que les formations proposées ne sont pas à la hauteur de leurs attentes ou de leurs aspirations professionnelles ou estimer qu'elles sont trop longues et qu'ils ne peuvent se permettre d'être inactifs aussi longtemps.

Observations et explications

Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires montre à quel rythme les systèmes d'éducation produisent des connaissances de haut niveau, même si la structure et l'étendue des formations varient beaucoup selon les pays. Le taux de réussite des études tertiaires dépend à la fois de l'accessibilité de ces formations et de l'élévation du niveau de qualification demandé sur le marché du travail. Il varie également en fonction de la structure de délivrance des diplômes et titres dans chaque 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), les diplômes tertiaires de type A (CITE 5A) et les titres sanctionnant des programmes de recherche de haut niveau, équivalents au doctorat (CITE 6).

Les formations tertiaires de type A sont axées sur un enseignement théorique et sont conçues 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 formations sont dispensées dans des universités ainsi que dans d'autres types d'établissements d'enseignement. Les formations tertiaires de type A sanctionnées

par un premier diplôme durent 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, voire davantage (le *Diplom* en Allemagne, par exemple).

La distinction entre le premier et le deuxième diplôme délivré 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 équivalents à une maîtrise dans une optique de comparaison internationale sont délivrés à l'issue d'une seule formation 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 formations tertiaires de type A sont subdivisées en sous-catégories en fonction de leur durée théorique 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 formations 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 formations donnant lieu à la délivrance d'un deuxième diplôme sont classées 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 dont les données sont comparables, 36 % des individus ayant l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire arrivent au terme d'une formation tertiaire de type A (chiffres de 2005). Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ne représentent pas plus de 20 % en Allemagne, en Autriche et en Turquie et, dans les économies partenaires, en Slovaquie, mais passent la barre des 40 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Italie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Pologne (voir le tableau A3.1).

Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A a augmenté sensiblement dans les pays de l'OCDE ces dix dernières années, de 12 points de pourcentage en moyenne. Entre 1995 et 2005, les taux ont progressé, souvent nettement, dans pratiquement tous les pays dont les données sont comparables. L'augmentation la plus forte s'observe en Italie, où le taux de réussite des études tertiaires a doublé entre 2000 et 2005 et est passé à 41 %, essentiellement sous l'effet d'une réforme structurelle du système d'enseignement tertiaire. Mise en œuvre en 2002, cette réforme permet aux étudiants inscrits dans des formations de longue durée d'obtenir un diplôme après trois ans d'études (voir le graphique A3.1 et le tableau A3.2).

La Suisse aussi doit essentiellement l'augmentation de son taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A 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.

Entre 1995 et 2005, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A ont évolué de façon sensiblement différente dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. Ils ont progressé davantage entre 1995 et 2000 qu'entre 2000 et 2005 dans certains pays, notamment

en Norvège et en Nouvelle-Zélande. À l'inverse, ils ont augmenté plus fortement ces cinq dernières années en Grèce, au Japon, en République tchèque et en Suisse (voir le tableau A3.2).

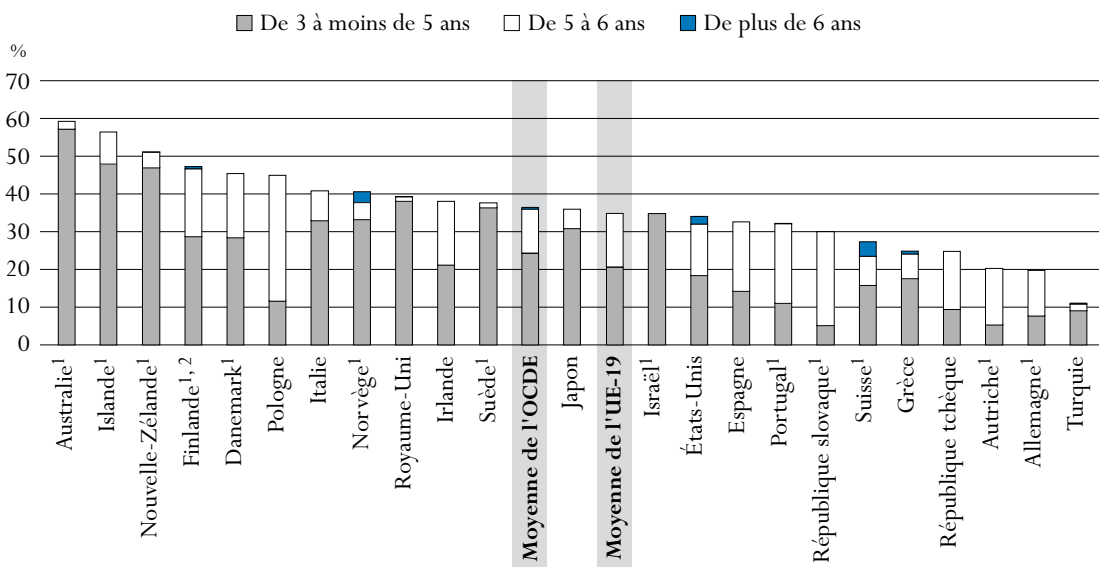
Plus les programmes tertiaires de type A sont courts, plus les taux de scolarisation et de réussite sont élevés

La durée des formations tertiaires est généralement plus longue dans les pays membres de l'UE que dans les autres pays de l'OCDE. Plus des deux tiers des étudiants de l'OCDE obtiennent leur diplôme à l'issue de formations de trois ans à moins de cinq ans, contre moins de 60 % seulement dans les pays membres de l'UE (voir le tableau A3.1).

Force est de constater que dans l'ensemble, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type A sont plus élevés dans les pays où la durée des formations est généralement plus courte. En Allemagne, en Autriche, en République slovaque et en République tchèque par exemple, où la majorité des étudiants suivent des formations de cinq ans au moins, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires 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 ans sont la norme (plus de 90 % des diplômés ont suivi une formation de trois ans à moins de cinq ans). La Pologne échappe à ce constat : elle propose essentiellement des formations de longue durée dans l'enseignement tertiaire de type A, mais son taux de réussite est supérieur à 40 %.

Graphique A3.2. Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire de type A, selon la durée des programmes (2005)

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



1. Le taux net correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge en 2005.

2. Année de référence : 2004.

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

Source : OCDE. Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

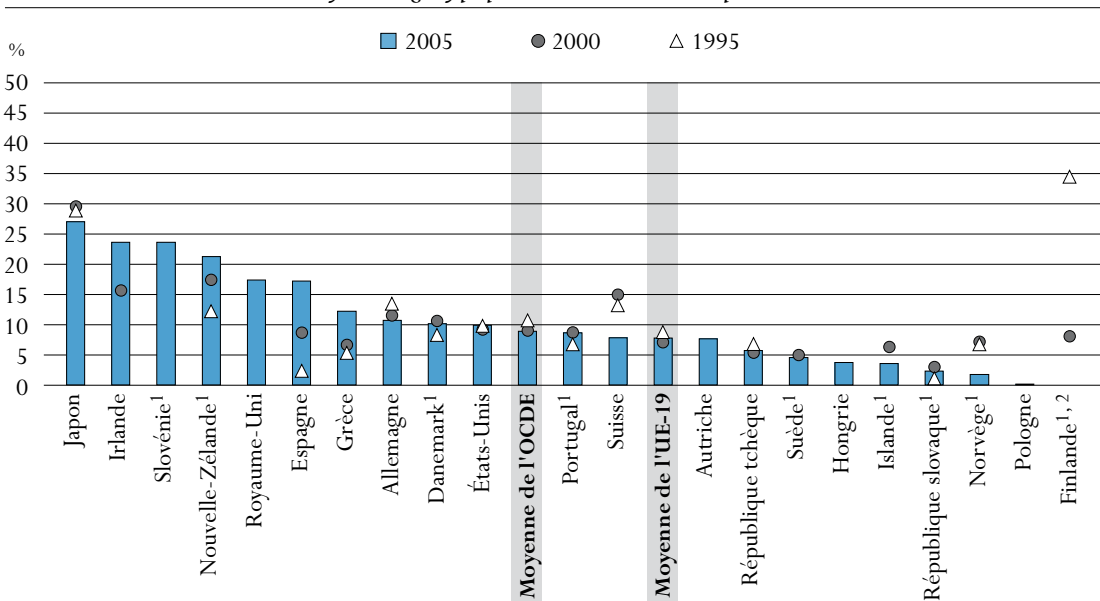
Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de type B

Les formations tertiaires de type B sont classées au même niveau de compétence que celles de type A, mais elles ont une finalité professionnelle plus précise et préparent généralement les étudiants à entrer directement dans la vie active. Habituellement, elles 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. Selon la moyenne établie sur la base des 22 pays de l'OCDE dont les données sont comparables, environ 9 % des individus ayant l'âge typique d'obtenir un diplôme de fin d'études tertiaires de type B arrivent au terme d'une formation de ce niveau (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, en Nouvelle-Zélande et, parmi les économies partenaires, en Slovaquie où en 2005, plus de 20 % des individus ont décroché ce diplôme dans la population en âge de l'obtenir.

Dans l'enseignement tertiaire de type B, l'offre de formations et les taux de réussite varient selon les pays, mais le taux moyen d'obtention d'un diplôme est resté stable ces dix dernières années dans les pays de l'OCDE (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 1995 et 2005 est imputable à la création de formations 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 qui a été enregistrée entre 1995 et 2005.

Graphique A3.3. Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire de type B (1995, 2000, 2005)

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




1. Le taux net correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge en 2005.

2. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire de type B en 2005.

Source : OCDE, Tableau A3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

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

Selon la moyenne établie sur la base des 27 pays de l'OCDE dont les données sont comparables, 1.3 % de la population a obtenu un diplôme équivalent au doctorat à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau en 2005. Cette proportion ne représente pas plus de 0.1 % au Mexique et, dans les économies partenaires, au Chili, mais elle dépasse 2 % en Allemagne, au Portugal, en Suède et en Suisse (voir le tableau A3.1).

Taux d'obtention d'un diplôme par domaine d'études

L'évolution du marché de l'emploi, les écarts de revenus entre professions et secteurs d'activité et les politiques et pratiques d'admission des établissements d'enseignement tertiaire peuvent influencer les étudiants lorsqu'ils choisissent leur domaine d'études. Parallèlement, la popularité relative des domaines d'études influe sur la demande de formation et d'enseignants ainsi que sur le nombre de nouveaux diplômés. La répartition des titulaires d'un diplôme tertiaire selon le domaine d'études permet d'évaluer l'importance relative des différentes spécialisations selon les pays et la proportion relative de femmes diplômées dans ces domaines.

Dans 23 des 29 pays qui ont fourni des données, la plus forte concentration de diplômés de l'enseignement tertiaire de type A et de programmes de recherche de haut niveau s'observe dans le domaine générique des sciences sociales, du commerce, du droit et des services (voir le tableau A3.3). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un tiers des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ont suivi une formation en rapport avec les sciences sociales, le commerce, le droit ou les services. La proportion de diplômes délivrés à l'issue d'études tertiaires de type A en rapport avec les sciences sociales, le commerce, le droit ou les services ne représente pas plus de 30 % en Corée, au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Suède et en Turquie, mais passe la barre des 50 % en Hongrie et en Pologne et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie. La plus forte concentration de diplômés de l'enseignement tertiaire de type A et de programmes de recherche de haut niveau s'observe dans le domaine des arts, des lettres et de l'éducation en Irlande et en Turquie, dans celui de l'ingénierie, de la production et de la construction en Corée et, enfin, dans celui de la santé et du secteur social au Danemark, en Norvège et en Suède.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 25 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A et de programmes de recherche de haut niveau ont suivi une formation à caractère scientifique (ingénierie, production et construction, sciences de la vie, sciences physiques et agronomie, mathématiques et informatique, à l'exclusion de la santé et du secteur social). Cette proportion représente moins de 16 % en Hongrie et en Pologne et, dans les économies partenaires, au Brésil, mais dépasse 30 % en Allemagne, en Finlande, en Grèce et en République slovaque et frôle même 40 % en Corée. Les arts, les lettres et l'éducation sont aussi prisés dans les pays de l'OCDE : 25 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de type A et de programmes de recherche de haut niveau ont suivi une formation en rapport avec ces disciplines.

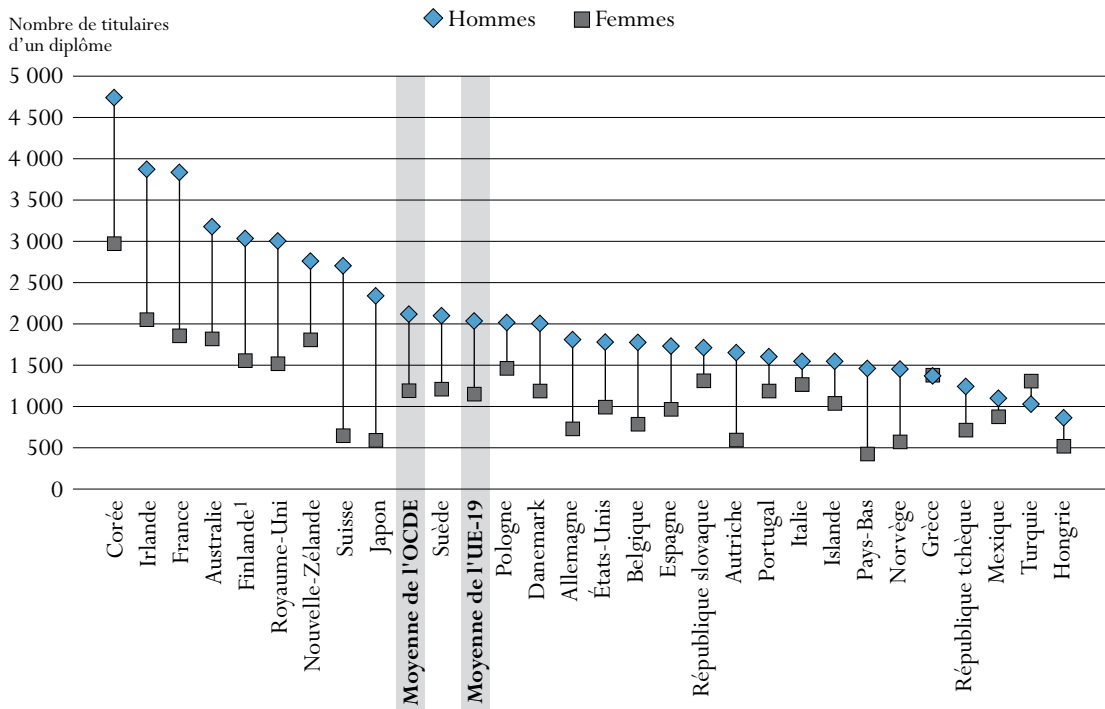
La répartition des diplômés entre les domaines d'études s'explique par l'attrait relatif des différentes disciplines aux yeux des étudiants, le nombre relatif d'étudiants admis dans ces disciplines dans les établissements d'enseignement tertiaire et la structure de délivrance des diplômes dans ces disciplines dans chaque pays.

La variation des taux d'obtention d'un diplôme entre les pays (voir le tableau A3.1) est également imputable en partie à la variation du nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire de type A dans le domaine générique des arts, des lettres et de l'éducation. Dans les pays dont le taux moyen d'obtention d'un diplôme est élevé, les diplômés sont plus nombreux à avoir suivi une formation en rapport avec les arts, les lettres et l'éducation qu'une formation à caractère scientifique. En d'autres termes, le taux d'obtention d'un diplôme dans les disciplines scientifiques varie moins entre les pays que les taux tous domaines d'études confondus.

Les tendances sont analogues dans l'enseignement tertiaire de type B, où les formations ont une finalité professionnelle plus précise : la plus forte concentration de diplômés s'observe dans le domaine générique des sciences sociales, du commerce, du droit et des services (38 %). Viennent ensuite les disciplines scientifiques (23 % des diplômés) et les arts, les lettres et l'éducation (23 % des diplômés) (voir le tableau A3.3).

Graphique A3.4. Nombre de titulaires d'un diplôme scientifique de niveau tertiaire par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans (2005)

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




1. Année de référence : 2004.

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

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de titulaires d'un diplôme scientifique tertiaire de sexe masculin dans la population totale de titulaires d'un diplôme scientifique tertiaire de sexe féminin et masculin.

Source : OCDE. Tableau A3.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

À ce niveau d'enseignement, le choix du domaine d'études dépend dans une grande mesure de la possibilité ou non de suivre une formation post-secondaire non tertiaire ou tertiaire de type A dans la même discipline ou dans le même secteur d'activité. Par exemple, si le diplôme d'infirmier est plus souvent délivré à l'issue d'études tertiaires de type B qu'à l'issue de formations du deuxième cycle du secondaire ou d'études tertiaires de type A, la proportion de diplômés en sciences médicales sera plus élevée dans l'enseignement tertiaire de type B.

Proportion de titulaires d'un diplôme scientifique parmi les actifs occupés

Le nombre de titulaires d'un diplôme scientifique par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans permet d'évaluer sous un autre angle le taux récent de production de compétences de haut niveau dans les différents systèmes d'éducation. Les titulaires d'un diplôme scientifique (tous niveaux d'enseignement tertiaire confondus) sont moins de 700 par 100 000 actifs occupés en Hongrie, mais plus de 2 200 en Australie, en Corée, en Finlande, en France, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir le tableau A3.4).

Le nombre de titulaires d'un diplôme scientifique (obtenu à l'issue d'études tertiaires de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau) par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans varie nettement moins chez les femmes que chez les hommes : les femmes titulaires d'un diplôme scientifique sont moins de 500 par 100 000 actifs occupés en Autriche, en Hongrie, au Japon, aux Pays-Bas et en Suisse, mais plus de 1 500 en Australie, en Corée, en Finlande, en France et en Nouvelle-Zélande. Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 970 femmes titulaires d'un diplôme scientifique par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans, contre 1 560 hommes (voir le tableau A3.4).

Cet indicateur ne permet toutefois pas de déterminer le nombre de titulaires d'un diplôme scientifique qui exercent effectivement une profession à caractère scientifique ou, plus généralement, qui font réellement usage dans leur travail des connaissances et des compétences scientifiques qu'ils ont acquises durant leur formation.

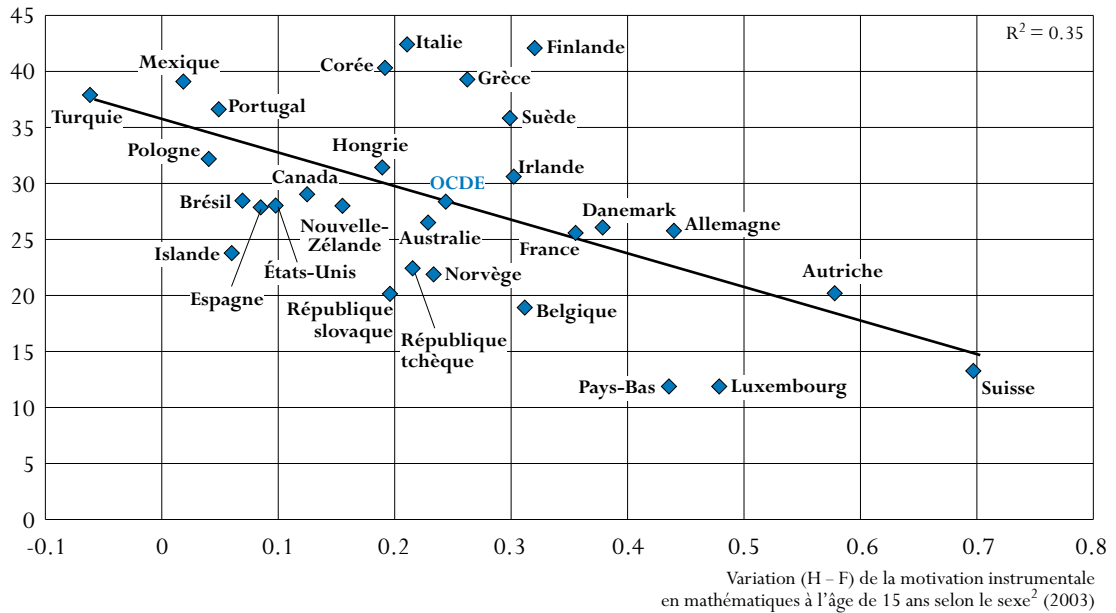
Impact de la variation entre les sexes de la motivation en mathématiques sur les taux d'obtention d'un diplôme

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

en Corée, au Japon, au Luxembourg et aux Pays-Bas, les valeurs sont inférieures à -0.25, alors qu'au Danemark, en Islande et au Mexique et, dans les économies partenaires, au Brésil, elles sont supérieures à 0.30 (voir le tableau A3.5). Bien que les résultats du cycle PISA 2003 montrent que la performance est nettement moins corrélée à la motivation instrumentale qu'à la motivation intrinsèque (l'intérêt et le plaisir des élèves pour les mathématiques), la motivation instrumentale, ou extrinsèque, est une variable prédictive importante des performances et des choix d'études et de carrière (Eccles, 1994).

Graphique A3.5. Variation de la motivation instrumentale et du taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire en mathématiques selon le sexe


Pourcentage de diplômes de niveau tertiaire délivrés à des femmes en mathématiques et en informatique¹ (2005)



1. Pourcentage de femmes titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire de type A ou d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau en mathématiques et en informatique.

2. Plus les écarts sont grands entre les sexes, moins les individus de sexe féminin sont motivés par rapport aux individus de sexe masculin.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE et OCDE, Tableau A3.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

Les différences de motivation instrumentale entre les sexes peuvent avoir un impact sur le choix de poursuivre des études en mathématiques et en informatique. Le tableau A3.5 montre que la proportion de femmes qui réussissent des études tertiaires de type A en mathématiques ou en informatique est inférieure à celle observée tous domaines d'études confondus dans les 28 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. En Belgique, au Danemark, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et en République slovaque et, dans les économies partenaires, au Brésil et en Slovaquie, la différence entre la proportion de femmes diplômées en mathématiques ou en informatique et la proportion de femmes diplômées tous domaines d'études confondus représente au moins 35 %.

A3

Le graphique A3.5 montre que dans les pays de l'OCDE où les différences de motivation instrumentale entre les sexes sont les plus élevées (à savoir en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse), la proportion de femmes qui ont obtenu un diplôme à l'issue d'une formation tertiaire de type A en mathématiques ou en informatique est inférieure, voire très inférieure à la moyenne de l'OCDE (la différence de motivation instrumentale en mathématiques entre les hommes et les femmes explique 35 % de la variation entre les pays du pourcentage de femmes qui obtiennent un diplôme tertiaire en mathématiques et en informatique). Certes, il n'y a pas de lien direct entre les jeunes de 15 ans qui ont participé à l'enquête PISA et les cohortes plus âgées qui terminent leurs études tertiaires. Toutefois, ce constat donne à penser que, conjuguée à d'autres facteurs, la variation selon le sexe de la motivation instrumentale à l'âge de 15 ans est une variable prédictive des choix d'études et de carrière des jeunes filles et garçons, à supposer que les profils de motivation révélés par l'enquête PISA existent de longue date.

Taux de survie dans l'enseignement tertiaire

Le taux de survie correspond à la proportion d'étudiants qui obtiennent un diplôme tertiaire de type A ou B après des études de type A ou un diplôme tertiaire de type A ou B après des études de type B. Selon la moyenne calculée sur la base des 19 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, quelque 30 % des étudiants n'arrivent pas au terme de leurs études à ce niveau d'enseignement. Les taux de survie varient considérablement selon les pays de l'OCDE. Moins de 60 % des étudiants arrivent au terme de leurs études tertiaires de type A ou B en Grèce et en Nouvelle-Zélande, alors qu'ils sont au moins 76 % à y parvenir en Communauté flamande de Belgique, en France, en Irlande et au Japon (voir le graphique A3.6).

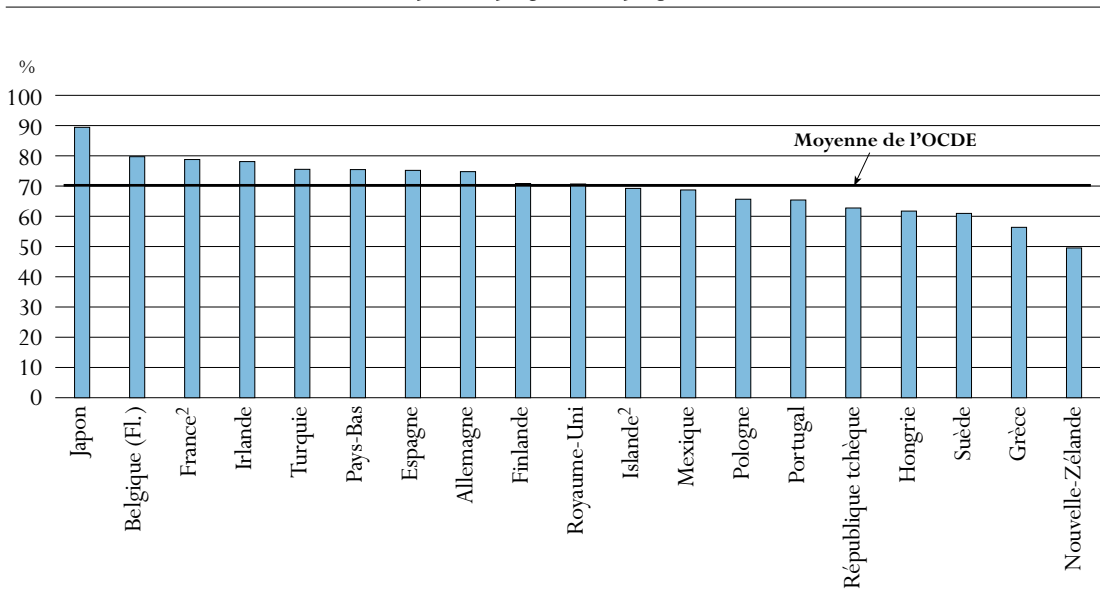
Selon la moyenne établie sur la base des 23 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, quelque 29 % des étudiants ne terminent pas les études tertiaires de type A qu'ils ont commencées. Les taux de survie varient considérablement selon les pays de l'OCDE. Aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, 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 tableau A3.6).

Il est intéressant de constater que dans l'enseignement tertiaire de type A, les taux d'accès 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 dans l'enseignement tertiaire de type A figure parmi les plus faibles de l'OCDE et le taux d'échec est proche de la moyenne de l'OCDE (voir les tableaux A3.6 et C2.4).

Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type B, qui s'établit à 67 % 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 % en 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, il est intéressant de constater qu'en 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 A3.6).

Graphique A3.6. Taux de survie dans l'enseignement tertiaire¹ (2004)

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




1. Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire représente la proportion d'étudiants qui obtiennent leur diplôme à l'issue d'un programme tertiaire de type A ou B

2. Les taux de survie sont calculés à partir de données de panel.

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

Source : OCDE. Tableau A3.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

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

Définitions et méthodologie

Les données portent sur l'année scolaire 2004-2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

Par diplômés de l'enseignement tertiaire, on entend les individus qui obtiennent un diplôme de fin d'études tertiaires au cours de l'année de référence. Cet indicateur établit une distinction entre les différentes catégories de formations tertiaires : *i*) les formations tertiaires de type B (CITE 5B), *ii*) les formations tertiaires de type A (CITE 5A) et *iii*) les programmes 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 dans chaque pays figure à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007). Les formations tertiaires de type A (CITE 5A) sont également réparties en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études, ce qui permet de procéder à des comparaisons indépendamment des différences dans les structures nationales de délivrance des diplômes.

A3

Dans le tableau A3.1, les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une première formation tertiaire (de type A et B) ou d'un programme de recherche de haut niveau sont des taux nets, soit la somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge. Ce sont des taux bruts qui sont indiqués dans les pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées. Pour calculer les taux bruts, les pays déterminent l'âge typique d'obtention d'un diplôme tertiaire (voir l'annexe 1). Le taux brut d'obtention d'un diplôme est calculé comme suit : le nombre de diplômés, quel que soit leur âge, est divisé 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.

Dans le tableau A3.2, les données sur les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires de 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 et 2004 proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE et quatre des six économies partenaires en janvier 2007.

Dans le tableau A3.3, les individus qui obtiennent leur diplôme de fin d'études tertiaires durant l'année de référence sont classés par domaine d'études. Cette répartition porte sur tous les diplômés indiqués dans le tableau A3.1. Les 25 domaines d'études retenus dans l'exercice UOE de collecte de données sont basés sur la classification des domaines d'études de la CITE. La même classification des domaines d'études s'applique à tous les niveaux d'enseignement.

Dans le tableau A3.4, les données sur les actifs occupés proviennent de la base de données de l'OCDE sur la population active, constituée à partir d'enquêtes nationales sur la population active et de l'Enquête européenne sur les forces de travail.


Dans le tableau A3.5, l'indice de motivation instrumentale en mathématiques provient du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans (PISA) mis en œuvre par l'OCDE. Les résultats disponibles les plus récents sont ceux du cycle PISA 2003. Cet indice a été calculé en fonction des réponses des élèves à des questions spécifiques leur proposant quatre options de réponse (« Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord » et « Pas du tout d'accord »). Toutes les catégories ont été inversées lors de la mise à l'échelle. Les valeurs positives de l'indice indiquent des degrés plus élevés de motivation instrumentale en mathématiques. Cet indice a été défini sur la base d'un modèle de réponse à l'item (OCDE, 2004a).

Dans le tableau A3.6, 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 temps plein requis pour obtenir le diplôme. Le taux de survie n'est pas calculé sur la base de l'analyse d'une cohorte, sauf en France, en Islande et en Suisse, des pays qui ont fourni des données basées sur l'analyse d'une cohorte (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2007). Dans les autres pays, les estimations sont calculées dans l'hypothèse d'un afflux constant d'étudiants 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 donner lieu à une simplification excessive de la situation des différents pays (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2007).

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. Par premier diplôme, on entend tout titre qui, indépendamment de la durée des études, est délivré à la fin d'une formation dont l'accomplissement n'est subordonné à la possession préalable d'aucun titre du même niveau.

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

- *Tableau A3.7. Évolution du taux d'obtention d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau (1995-2005)*
- *Tableau A3.8. Pourcentage de diplômes de niveau tertiaire délivrés à des femmes, selon le type de programmes et le domaine d'études (2005)*

Tableau A3.1.

Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (2005)

Total des taux nets d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon la finalité et la durée des programmes

	Programmes tertiaires de type B (sanctionnés par un premier diplôme)	Programmes tertiaires de type A (sanctionnés par un premier diplôme)			Programmes de recherche de haut niveau ²		
		Tous programmes confondus	Proportion de diplômés selon la durée des programmes (en %)				
			De 3 à moins de 5 ans	De 5 à 6 ans ¹		De plus de 6 ans	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	59.4	96	4	n	1.7
	Autriche ³	7.6	20.4	26	74	n	2.0
	Belgique	m	m	m	m	m	1.2
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque ⁴	5.7	24.9	38	62	n	1.2
	Danemark	10.1	45.5	63	37	n	1.2
	Finlande ⁵	0.2	47.3	61	38	1	2.0
	France ⁴	m	m	m	m	m	m
	Allemagne ³	10.7	19.9	39	61	n	2.4
	Grèce ⁴	12.2	24.9	71	26	3	0.7
	Hongrie ⁴	3.7	36.2	m	m	m	0.7
	Islande	3.5	56.3	85	15	n	0.3
	Irlande ⁴	23.6	38.2	56	44	n	1.2
	Italie ⁴	n	41.0	81	19	n	1.0
	Japon ⁴	27.0	36.1	86	14	a	0.9
	Corée	m	m	m	m	m	1.1
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	0.1
	Pays-Bas	n	42.1	m	m	m	1.5
	Nouvelle-Zélande	21.2	51.3	92	8	n	1.1
	Norvège	1.7	40.7	82	11	7	1.2
	Pologne ⁴	0.1	45.1	26	74	n	0.9
	Portugal	8.6	32.3	34	65	n	2.6
	Rép. slovaque	2.3	30.1	17	83	n	1.3
	Espagne ⁴	17.2	32.7	44	56	n	1.0
	Suède	4.5	37.7	97	3	n	2.2
	Suisse ³	7.8	27.4	58	28	14	3.1
Turquie ⁴	m	11.2	82	16	3	0.2	
Royaume-Uni ^{4,6}	17.4	39.4	97	3	n	2.0	
États-Unis ⁴	9.9	34.2	54	40	6	1.3	
	<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>8.9</i>	<i>36.4</i>	<i>67</i>	<i>32</i>	<i>1</i>	<i>1.3</i>
	<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>7.7</i>	<i>34.9</i>	<i>59</i>	<i>41</i>	<i>n</i>	<i>1.5</i>
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	1.3
	Chili	m	m	m	m	m	0.1
	Estonie	m	m	m	m	m	0.7
	Israël	m	34.8	100	n	n	1.3
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	1.9
	Slovénie	23.6	17.8	m	m	m	1.2

Remarque : les taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'étudiants (au Luxembourg, par exemple) et surestimés dans les pays importateurs nets d'étudiants à cause des différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés et les diplômés.

1. Les étudiants qui ont suivi une formation plus longue par la suite sont exclus.
2. Les taux d'obtention d'un diplôme sont bruts au Chili, en Corée, en Estonie, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Irlande, en Italie, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas, en Pologne et au Royaume-Uni.
3. Pour les diplômes de niveau CITE 5B, un taux brut d'obtention d'un diplôme a été calculé.
4. Pour les diplômes de niveau CITE 5A et 5B, un taux brut d'obtention d'un diplôme a été calculé.
5. Année de référence : 2004.
6. Le taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire de type B est surestimé, car il inclut des étudiants qui avaient précédemment obtenu un diplôme de ce niveau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

Tableau A3.2.

Évolution du taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (1995-2005)

Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire (premier diplôme de niveau 5A et 5B) dans la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Tertiaire de type A (5A)								Tertiaire de type B (5B)								
	Âge typique	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005 ¹	Âge typique	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005 ²	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	20-25	m	36	42	46	50	47	59	23-29	m	1	1	m	m	m	m
	Autriche	23-25	10	15	17	18	19	20	20	20-22	m	m	m	m	m	7	8
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	22-25	m	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	23-24	13	14	14	15	17	20	25	23-24	6	5	5	4	4	5	6
	Danemark	22-27	25	37	39	41	43	44	46	21-25	8	10	12	13	14	11	10
	Finlande	25-29	20	41	45	49	48	47	m	21-22	34	7	4	2	1	a	a
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	25-26	14	18	18	18	18	19	20	21-22	13	11	11	10	10	10	11
	Grèce	25	14	15	16	18	20	24	25	24	5	6	6	7	9	11	12
	Hongrie	21-25	m	m	m	m	m	29	36	21	m	m	m	m	m	3	4
	Islande	23-25	m	33	38	41	45	51	56	22-24	m	6	8	6	7	5	4
	Irlande	21	m	30	29	32	37	39	38	20	m	15	20	13	19	20	24
	Italie	23-25	m	19	21	25	m	36	41	22-23	m	n	1	1	m	n	n
	Japon	22-24	25	29	32	33	34	35	36	20	28	29	27	27	26	26	27
	Corée	m	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	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	22-23	29	35	35	37	38	40	42	19-20	n	n	n	n	n	n	n
	Nouvelle-Zélande	21-24	33	50	51	46	49	50	51	20	12	17	17	18	20	21	21
Norvège	22-25	26	37	40	38	39	45	41	20	6	6	6	5	5	3	2	
Pologne	24-25	m	34	40	43	44	45	45	24-25	m	m	m	n	n	n	n	
Portugal	22-26	15	23	28	30	33	32	32	21	6	8	8	7	7	8	9	
Rép. slovaque	22-25	15	m	m	23	25	28	30	21-22	1	2	2	3	2	3	2	
Espagne	20-22	24	30	31	32	32	33	33	19	2	8	11	13	16	17	17	
Suède	23-26	24	28	29	32	35	37	38	22-23	m	4	4	4	4	4	5	
Suisse	23-26	9	12	19	21	22	26	27	23-29	13	14	11	11	12	12	8	
Turquie	22-24	6	9	9	10	11	11	11	m	m	m	m	m	m	m	m	
Royaume-Uni ³	20-21	m	37	37	37	38	39	39	20-21	m	m	12	12	14	16	17	
États-Unis	22	33	34	33	32	32	33	34	20	9	8	8	8	9	9	10	
Moyenne de l'OCDE		20	28	30	31	33	35	36		10	8	9	8	9	9	9	
Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995 et de 2005 sont disponibles		20						32		10						10	
Moyenne de l'UE-19		18	27	29	30	32	33	35		8	6	7	6	8	7	8	
Economies partenaires	Brésil	23	m	10	10	13	15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israël	22-26	m	m	m	29	31	32	35	m	m	m	m	m	m	m	
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Slovénie	24-26	m	m	m	m	m	m	18	21-23	m	m	m	m	m	m	24

1. Les taux de 2005 sont nets en Allemagne, en Australie, en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Portugal, en République slovaque, en Suède, en Suisse et, parmi les économies partenaires, en Israël et en Slovénie.

2. Les taux de 2005 sont nets au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en Suède et, parmi les économies partenaires, en Slovénie.

3. Le taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire de type B est surestimé, car il inclut des étudiants qui avaient précédemment obtenu un diplôme de ce niveau.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

Tableau A3.3.

Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire par domaine d'études (2005)

		Santé et secteur social	Sciences de la vie, sciences physiques et agronomie	Mathématiques et informatique	Arts, lettres et éducation	Sciences sociales, commerce, droit et services	Ingénierie, production et construction	Inconnu ou non précisé	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Pays membres de l'OCDE	Australie	A	13.2	6.1	8.3	22.0	43.0	7.2	n
	B	14.6	4.1	9.0	10.9	49.4	11.7	0.3	
	Autriche	A	8.7	8.3	7.1	19.8	41.6	14.5	0.1
	B	14.5	n	n	32.7	10.2	38.1	n	
	Belgique ¹	A	13.2	10.4	4.5	24.4	36.5	10.9	0.2
	B	21.8	1.4	4.1	31.3	25.2	8.2	8.1	
	Canada ²	A	10.5	7.1	5.4	28.2	40.1	8.6	n
	B	m	m	m	m	m	m	m	
	Rép. tchèque	A	6.7	7.9	3.7	28.3	34.5	16.3	2.5
	B	32.3	4.8	4.8	7.7	34.4	5.8	10.2	
	Danemark	A	28.2	4.8	4.7	25.5	27.1	9.8	n
	B	2.4	6.3	8.3	4.7	63.6	14.7	n	
	Finlande ²	A	19.0	5.6	5.5	19.9	28.8	21.3	n
	B	0.7	n	n	13.9	82.1	3.3	n	
	France	A	8.1	9.8	6.1	18.9	45.1	11.9	n
	B	21.4	0.6	5.5	3.8	47.9	20.8	n	
	Allemagne	A	13.1	9.8	7.6	22.3	31.3	15.9	n
	B	49.5	2.9	0.5	7.8	20.7	17.2	1.3	
	Grèce	A	4.8	13.1	7.9	31.7	32.3	10.2	n
	B	21.3	6.1	6.7	2.4	46.2	17.3	n	
	Hongrie	A	7.9	4.0	2.2	27.1	52.2	6.6	n
	B	4.0	0.5	4.1	0.8	78.5	12.2	n	
	Islande	A	11.8	6.2	3.5	37.0	35.4	6.1	n
	B	n	n	8.9	82.9	8.2	n	n	
	Irlande	A	14.1	4.8	5.5	35.4	30.8	9.4	n
	B	6.9	1.3	0.5	24.9	45.0	21.5	n	
	Italie	A	14.3	6.4	2.5	23.0	38.0	15.1	0.7
	B	a	a	a	a	a	a	a	
Japon	A	6.5	7.9	x(3)	23.5	38.0	20.1	4.0	
B	22.0	0.6	x(3)	20.7	33.5	15.8	7.4		
Corée	A	8.4	7.6	5.0	25.9	26.1	27.1	n	
B	12.4	1.1	3.7	26.4	24.6	31.9	n		
Luxembourg	A	m	m	m	m	m	m	m	
B	m	m	m	m	m	m	m		
Mexique	A	8.4	4.8	8.5	16.1	46.8	14.3	1.0	
B	5.7	1.2	19.1	2.3	36.6	34.7	0.4		
Pays-Bas	A	17.0	4.9	4.3	24.9	40.5	8.4	n	
B	n	n	n	n	n	n	n		
Nouvelle-Zélande	A	14.2	7.7	6.8	25.8	39.4	5.2	0.9	
B	10.1	2.9	8.5	31.7	39.4	5.7	1.6		
Norvège	A	26.5	3.3	6.0	26.6	28.9	7.8	0.7	
B	1.8	0.3	8.4	6.5	80.4	2.7	n		
Pologne	A	7.2	3.6	4.7	24.4	52.7	7.4	n	
B	a	a	a	100.0	a	a	n		
Portugal	A	17.7	7.5	5.7	27.4	30.5	11.3	n	
B	18.2	2.7	6.4	13.0	39.1	20.6	n		
Rép. slovaque	A	10.8	8.9	4.3	21.5	36.8	17.6	n	
B	70.3	1.0	0.8	14.5	12.8	0.6	n		
Espagne	A	14.6	7.6	5.1	22.9	35.4	14.3	0.1	
B	12.9	0.6	11.8	14.0	39.0	21.7	n		
Suède	A	25.7	4.7	3.8	23.5	24.4	17.9	n	
B	11.5	4.4	9.2	15.3	42.1	17.4	n		
Suisse	A	8.2	9.8	4.3	20.8	42.6	14.0	0.3	
B	11.3	4.9	6.1	10.0	54.5	13.2	n		
Turquie	A	9.5	9.7	4.0	40.0	25.0	11.9	n	
B	6.3	5.6	6.8	1.7	47.0	32.6	n		
Royaume-Uni	A	12.0	8.7	7.3	27.3	34.7	8.7	1.3	
B	39.3	8.9	6.7	20.3	18.4	5.2	1.2		
États-Unis	A	9.3	6.1	4.3	28.6	45.3	6.3	n	
B	31.3	2.2	9.0	3.4	40.8	13.2	n		
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>A</i>	<i>12.7</i>	<i>7.4</i>	<i>5.4</i>	<i>25.3</i>	<i>36.6</i>	<i>12.2</i>	<i>0.4</i>	
	<i>B</i>	<i>15.1</i>	<i>2.3</i>	<i>5.9</i>	<i>22.7</i>	<i>38.2</i>	<i>14.7</i>	<i>1.1</i>	
Economies partenaires	Brésil	A	12.1	4.6	3.3	31.7	38.1	4.5	5.7
	B	1.8	26.3	23.2	3.6	32.5	12.7	n	
	Chili	A	9.1	8.7	2.5	29.3	34.9	15.6	n
	B	13.1	3.6	9.5	11.0	38.6	24.2	n	
	Estonie	A	5.1	10.8	5.9	26.0	41.4	10.8	n
	B	20.8	0.9	5.6	14.6	50.6	7.6	n	
	Israël	A	8.2	6.9	6.3	27.9	38.9	11.8	n
	B	m	m	m	m	m	m	m	
	Féd. de Russie	A	3.6	7.6	x(3)	17.9	53.7	17.2	n
	B	9.8	7.9	x(3)	11.6	43.0	25.0	2.7	
	Slovénie	A	10.7	6.9	2.4	27.3	40.6	12.0	n
	B	11.1	2.5	1.4	5.1	63.5	16.4	n	

Remarque : dans la colonne 1, la lettre « A » désigne les programmes tertiaires de type A et les programmes de recherche de haut niveau et la lettre « B », les programmes tertiaires de type B.

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

Tableau A3.4.
Diplômés en sciences, selon le sexe (2005)
Nombre de diplômés par 100 000 actifs occupés âgés de 25 à 34 ans

	Tertiaire de type B			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau			Tous diplômés de niveau tertiaire confondus		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE									
Australie	408	562	214	2 141	2 580	1 589	2 549	3 142	1 803
Autriche	350	565	98	788	1 051	479	1 139	1 617	577
Belgique ¹	479	732	179	816	1 006	591	1 295	1 738	772
Canada ²	m	m	m	1 163	1 406	888	m	m	m
Rép. tchèque	77	95	50	928	1 111	647	1 005	1 206	697
Danemark	295	337	246	1 307	1 634	928	1 602	1 970	1 174
Finlande ²	n	n	n	2 290	2 936	1 506	2 340	2 997	1 540
France	874	1 334	313	2 043	2 465	1 527	2 917	3 799	1 840
Allemagne	257	432	38	1 045	1 341	676	1 302	1 773	713
Grèce	355	381	318	991	952	1 047	1 346	1 333	1 365
Hongrie	75	94	48	620	734	456	695	828	505
Islande	42	67	13	1 240	1 442	1 009	1 282	1 509	1 022
Irlande	1 233	1 758	596	1 789	2 078	1 440	3 022	3 836	2 036
Italie	n	n	n	1 401	1 509	1 249	1 401	1 509	1 249
Japon	453	640	183	1 143	1 662	390	1 596	2 302	573
Corée	1 942	2 317	1 365	2 072	2 384	1 592	4 014	4 701	2 957
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	116	134	85	868	927	774	984	1 061	859
Pays-Bas	n	n	n	948	1 424	410	948	1 424	410
Nouvelle-Zélande	521	717	287	1 777	2 005	1 504	2 298	2 722	1 791
Norvège	24	36	10	985	1 380	546	1 009	1 416	556
Pologne	a	a	a	1 746	1 981	1 445	1 746	1 981	1 445
Portugal	301	404	184	996	1 080	901	1 381	1 568	1 171
Rép. slovaque	4	7	n	1 515	1 670	1 297	1 520	1 677	1 297
Espagne	501	712	220	874	982	730	1 375	1 694	950
Suède	161	237	76	1 495	1 824	1 120	1 656	2 061	1 195
Suisse	736	1 242	143	994	1 426	488	1 730	2 668	631
Turquie	506	508	501	556	484	790	1 062	992	1 291
Royaume-Uni	348	474	205	1 935	2 493	1 298	2 283	2 967	1 503
États-Unis	301	437	132	1 100	1 306	844	1 401	1 742	976
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>384</i>	<i>527</i>	<i>204</i>	<i>1 295</i>	<i>1 561</i>	<i>971</i>	<i>1 675</i>	<i>2 080</i>	<i>1 175</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>295</i>	<i>420</i>	<i>143</i>	<i>1 307</i>	<i>1 571</i>	<i>986</i>	<i>1 610</i>	<i>1 999</i>	<i>1 136</i>
Economies partenaires									
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

Tableau A3.5.
**Rapport entre la motivation en mathématiques à l'âge de 15 ans (PISA 2003) et les taux d'obtention
d'un diplôme tertiaire de type A, selon le sexe**
Résultats basés sur les déclarations des élèves

	Indice de motivation instrumentale en mathématiques à l'âge de 15 ans (2003)				Pourcentage de diplômes de niveau CITE 5A/6 délivrés à des femmes en mathématiques et en informatique	Pourcentage de diplômes de niveau CITE 5A/6 délivrés à des femmes en sciences ³	Pourcentage de diplômes de niveau CITE 5A/6 délivrés à des femmes, tous domaines d'études confondus
	Tous les élèves	Garçons	Filles	Différence entre les sexes (Garçons - Filles)			
	(1)	(2)	(3)	(4)			
Pays membres de l'OCDE							
Australie	0.23	0.34	0.11	0.23	26	34	56
Autriche	-0.49	-0.20	-0.78	0.58	20	30	52
Belgique ¹	-0.32	-0.17	-0.49	0.32	19	35	54
Canada	0.23	0.30	0.17	0.13	29	37	59
Rép. tchèque	0.01	0.12	-0.10	0.22	22	31	54
Danemark	0.37	0.57	0.19	0.38	26	34	61
Finlande ²	0.06	0.22	-0.10	0.32	42	31	62
France	-0.08	0.11	-0.25	0.36	26	34	55
Allemagne	-0.04	0.18	-0.26	0.44	26	30	49
Grèce	-0.05	0.09	-0.18	0.27	39	43	62
Hongrie	-0.11	-0.02	-0.22	0.19	31	35	64
Islande	0.31	0.34	0.28	0.06	24	38	68
Irlande	0.10	0.25	-0.06	0.31	31	37	59
Italie	-0.15	-0.04	-0.26	0.21	42	38	59
Japon	-0.66	-0.49	-0.81	0.32	x(6)	17	41
Corée	-0.44	-0.36	-0.55	0.20	40	31	48
Luxembourg	-0.41	-0.16	-0.64	0.48	12	m	m
Mexique	0.58	0.59	0.57	0.02	39	34	55
Pays-Bas	-0.26	-0.04	-0.48	0.44	12	24	56
Nouvelle-Zélande	0.29	0.37	0.21	0.16	28	39	61
Norvège	0.15	0.27	0.03	0.24	22	28	62
Pologne	0.04	0.06	0.02	0.04	32	39	66
Portugal	0.27	0.30	0.25	0.05	37	44	67
Rép. slovaque	-0.05	0.05	-0.15	0.20	20	36	56
Espagne	-0.05	0.00	-0.09	0.09	28	37	60
Suède	0.02	0.17	-0.13	0.30	36	36	64
Suisse	-0.04	0.30	-0.40	0.70	13	24	43
Turquie	0.23	0.20	0.26	-0.06	38	34	46
Royaume-Uni	m	m	m	m	26	32	56
États-Unis	0.17	0.22	0.12	0.10	28	35	57
Moyenne de l'OCDE	0.00	0.12	-0.12	0.25	28.0	33.7	57.0
Economies partenaires							
Brésil	0.48	0.52	0.44	0.07	28	39	63
Chili	m	m	m	m	26	36	56
Estonie	m	m	m	m	36	48	68
Israël	m	m	m	m	32	36	60
Féd. de Russie	-0.01	0.04	-0.05	0.08	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	23	37	63

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue pour les colonnes (5), (6) et (7).

2. Année de référence : 2004.

3. Sont considérées comme domaines scientifiques les sciences de la vie, les sciences physiques, les mathématiques, les statistiques, l'informatique, l'ingénierie, la production et la transformation, la construction et l'agronomie.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE et OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

Tableau A3.6.

Taux de survie dans l'enseignement tertiaire (2004)

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

	Taux de survie dans l'enseignement tertiaire ¹	Taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type A ²				Taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type B ³				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	De plus de 6 ans		De 2 à moins de 3 ans	De 3 à 5 ans	De 5 ans ou plus	
Pays membres de l'OCDE										
Australie	m	67	x(2)	x(2)	x(2)	m	m	m	m	67
Autriche	m	65	x(2)	x(2)	a	m	m	m	a	m
Belgique (Fl.)	80	74	75	71	82	85	a	85	a	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	63	65	74	60	a	61	66	60	a	44
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	71	71	x(2)	x(2)	x(2)	n	n	a	a	m
France ⁴	79	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Allemagne	75	73	92	65	a	79	87	72	a	m
Grèce	56	79	78	83	a	35	a	35	a	34
Hongrie	62	64	64	x(3)	x(3)	48	48	m	a	37
Islande ⁴	69	67	m	m	m	76	m	m	m	m
Irlande	78	83	x(2)	x(2)	x(2)	69	x(6)	x(6)	x(6)	m
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	88
Japon	90	91	91	90	a	87	87	x(7)	a	89
Corée	m	83	83	100	a	m	m	m	a	76
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	69	69	69	x(3)	x(3)	63	63	a	a	90
Pays-Bas	76	76	76	x(3)	a	a	a	a	a	m
Nouvelle-Zélande	50	54	55	m	m	42	42	x(7)	x(7)	66
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	66	66	65	66	a	74	a	74	a	m
Portugal	66	68	62	72	a	58	a	58	a	65
Rép. slovaque	m	m	m	m	a	77	80	69	a	m
Espagne	75	74	71	76	a	79	79	a	a	m
Suède	61	60	x(2)	x(2)	a	68	x(6)	a	a	m
Suisse ⁴	m	69	72	68	m	m	m	m	m	m
Turquie	76	74	74	x(3)	a	79	79	a	a	75
Royaume-Uni	71	78	78	84	53	53	x(6)	x(6)	x(6)	70
États-Unis	m	54	x(2)	m	a	m	m	m	m	m
Moyenne de l'OCDE	70	71	~	~	~	67	~	~	~	67
Moyenne de l'UE-19	69	71	~	~	~	68	~	~	~	64

1. Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire représente la proportion d'étudiants qui obtiennent leur diplôme tertiaire de type A ou B, parmi ceux qui entrent dans des programmes tertiaires de type A ou B.


2. Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type A représente la proportion d'étudiants qui obtiennent leur diplôme tertiaire de type A, parmi ceux qui entrent dans des programmes tertiaires de type A.

3. Le taux de survie dans l'enseignement tertiaire de type B représente la proportion d'étudiants qui obtiennent leur diplôme tertiaire de type B, parmi ceux qui entrent dans des programmes tertiaires de type B.

4. Les taux de survie sont calculés sur base de données de panel.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071187042170>

QUELLES SONT LES AMBITIONS DES ÉLÈVES EN MATIÈRE DE FORMATION ?

À partir des résultats du cycle de 2003 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), cet indicateur s'intéresse au le niveau de formation que les élèves de 15 ans disent vouloir atteindre. Il présente les attentes des élèves en matière de formation dans les pays de l'OCDE, puis étudie les relations entre l'aspiration à un niveau de de formation tertiaire (CITE 5/6) et des variables individuelles, dont le niveau de compétence, le sexe, le milieu socioéconomique et le statut d'autochtone ou d'allochtone, pour mieux cerner les problèmes d'égalité des chances.

Points clés

- Les ambitions des élèves en matière de formation varient considérablement à l'échelle nationale, ce qui s'explique vraisemblablement par des interactions complexes entre des facteurs sociaux, économiques et d'éducation dans chaque pays. La proportion d'élèves de 15 ans qui comptent décrocher un diplôme de fin d'études tertiaires (CITE 5A, 5B ou 6) est comprise entre 21 et 95 % mais elle ne dépend pas nécessairement du niveau de compétence moyen des pays.
- Les résultats du cycle PISA 2003 montrent qu'il existe une relation étroite entre l'aspiration à un niveau de formation tertiaire (CITE 5A ou 6) et la performance des élèves en mathématiques et en lecture. Dans tous les pays de l'OCDE, les ambitions des élèves en matière de formation augmentent avec leur performance en mathématiques et en lecture. Dans un certain nombre de pays, des différences très marquées de niveau de formation escompté s'observent entre les élèves qui se situent aux deux extrêmes des échelles de compétence en mathématiques et en lecture.
- Dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE, les filles de 15 ans sont plus nombreuses que les garçons du même âge à déclarer vouloir obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6.
- Les élèves de 15 ans issus de milieux socioéconomiques moins favorisés sont moins nombreux à espérer terminer des études tertiaires CITE 5A ou 6 que ceux qui vivent dans des milieux plus favorisés. Et même en tenant compte du niveau de performance en mathématiques – ce qui revient à comparer des élèves aux aptitudes analogues –, les élèves issus de milieux socioéconomiques moins favorisés restent moins nombreux à escompter obtenir un diplôme tertiaire.
- Dans la plupart des pays, les élèves allochtones de 15 ans ont de grandes ambitions en matière de formation et sont plus susceptibles que leurs condisciples autochtones de déclarer vouloir obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6. De plus, les ambitions de ces élèves en matière de formation sont plus grandes encore si la performance en mathématiques et le milieu socioéconomique sont pris en compte lors de l'analyse.

Contexte

Dans tous les pays de l'OCDE, les formations tertiaires sont hautement valorisées sur le marché du travail (voir les indicateurs A8 et A9). Comme les marchés du travail de l'OCDE sont de plus en plus exigeants en termes de qualifications, donner aux jeunes la capacité et la volonté d'obtenir un diplôme tertiaire est un objectif important des systèmes d'éducation. Après l'indicateur A1 qui a étudié le niveau de formation de la population adulte et l'indicateur A3 qui a comparé les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire pour estimer les taux de production de connaissances et de compétences des pays, cet indicateur montre le niveau de formation que les élèves entendent atteindre à l'approche de la fin de la scolarité obligatoire. Il présente en guise d'introduction la répartition des élèves de 15 ans entre les différents niveaux de formation escomptés et se concentre plus particulièrement sur les élèves de 15 ans qui nourrissent l'espoir de décrocher un diplôme tertiaire CITE 5A ou 6, c'est-à-dire sur ceux qui envisagent de suivre des études tertiaires théoriques ou de faire un doctorat.

Observations et explications

Cet indicateur rend compte des réponses des élèves de 15 ans (dénommés « élèves » ci-dessous) à une question du questionnaire contextuel qui leur a été soumis lors du cycle PISA 2003 sur le niveau de formation qu'ils comptent atteindre. Pour pouvoir comparer les résultats entre les pays, ce sont les niveaux de formation de la CITE qui ont été retenus. Cet indicateur répartit les élèves selon le niveau de formation le plus élevé qu'ils envisagent d'atteindre :

- CITE 2 : premier cycle du secondaire
- CITE 3B ou 3C : filière préprofessionnelle ou professionnelle du deuxième cycle du secondaire
- CITE 3A ou 4 : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire
- CITE 5B : tertiaire de type court à orientation pratique, technique ou professionnelle, pour un accès direct au marché du travail
- CITE 5A ou 6 : tertiaire à orientation théorique et programmes de recherche de haut niveau

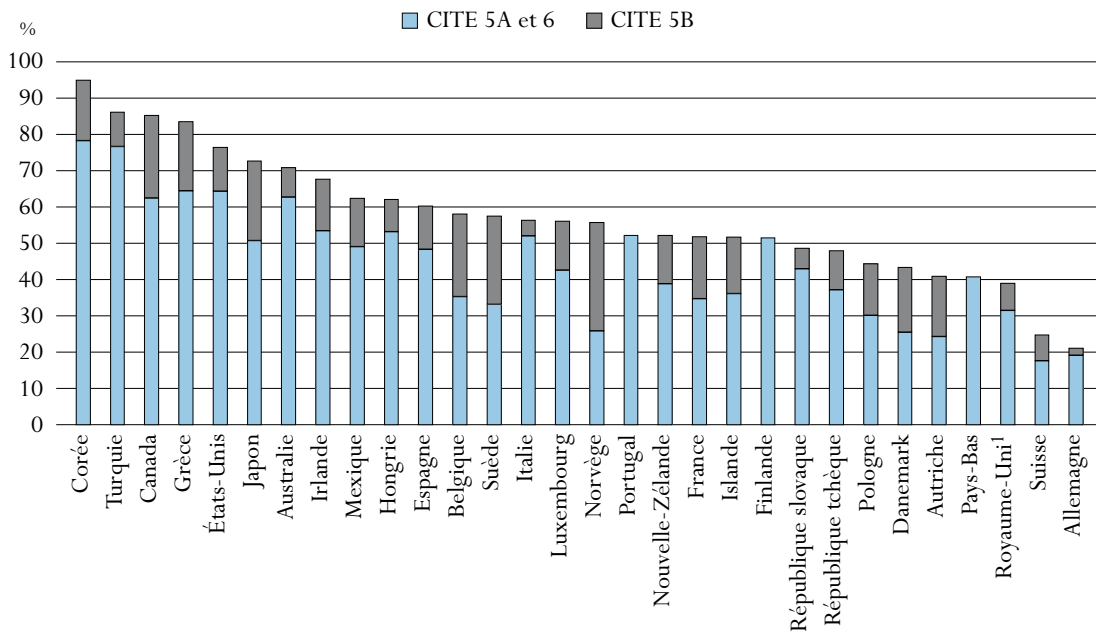
Rappelons que cet indicateur se fonde sur les déclarations des élèves et qu'il y a lieu de garder à l'esprit les imprécisions que comportent généralement ce type de données. Par ailleurs, étant donné les différences culturelles entre les pays, les élèves n'ont probablement pas tous perçu la question de la même façon, ni considéré de la même façon ce qu'il était socialement souhaitable de répondre.

Les ambitions des élèves en matière de formation – comparaison des pays

Le graphique A4.1 classe les pays de l'OCDE par ordre décroissant de la proportion d'élèves escomptant décrocher un diplôme tertiaire (CITE 5A, 5B ou 6). Le tableau A4.1a indique les pourcentages à la base du graphique ainsi que les pourcentages d'élèves espérant réussir des études aux autres niveaux de la CITE.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de la moitié des élèves (57 %) espèrent obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5 ou 6. Toutefois, le graphique montre que cette proportion varie sensiblement d'un pays à l'autre avec en tête du classement la Corée, où 95 % des élèves entendent réussir des études tertiaires et en bas du classement, l'Allemagne, où 21 % seulement des élèves entretiennent cet espoir.


Graphique A4.1. Répartition des élèves selon le niveau de formation escompté (2003)



1. Taux de réponse trop faible pour que les données soient comparables.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau tertiaire.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071206606073>

L'analyse des sous-catégories du graphique révèle qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 45 % des élèves espèrent mener à bien des études tertiaires de niveau CITE 5A ou un programme de recherche de haut niveau (CITE 6). La proportion d'élèves qui comptent obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 varie aussi considérablement selon les pays, de 18 % en Suisse à 78 % en Corée. Les élèves qui envisagent de suivre des études tertiaires dont la finalité professionnelle est plus marquée (CITE 5B) sont 13 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette proportion varie également d'un pays à l'autre, certes, mais dans une mesure nettement moindre que la proportion d'élèves qui entendent obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6 : elle va de 2 % en Allemagne au bas du classement à 30 % en Norvège en tête du classement (établi sur la base des 27 pays dont le système national d'éducation prévoit ce type d'études). Les pays pour lesquels les études tertiaires de type B attirent une proportion plus importante d'élèves escomptant obtenir un diplôme tertiaire sont l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la France, l'Islande, la Norvège, la Pologne et la Suède.

Les élèves qui comptent obtenir un diplôme de fin d'études secondaires en filière professionnelle ou technique (CITE 3B ou 3C) ou en filière générale (CITE 3A) ou de fin d'études post-secondaires non tertiaires (CITE 4) sont près de 37 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Il ressort de la comparaison des pays de l'OCDE tous niveaux de la CITE confondus que la grande majorité des élèves (souvent bien plus de 90 %) espèrent au moins réussir de telles études, sauf en Allemagne (57 %), en Espagne (86 %), au Mexique (88 %), aux Pays-Bas (70 %) et au Portugal (88 %).

La forte variation de la proportion d'élèves qui espèrent obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 peut surprendre de prime abord, mais il faut savoir que les ambitions des élèves sont



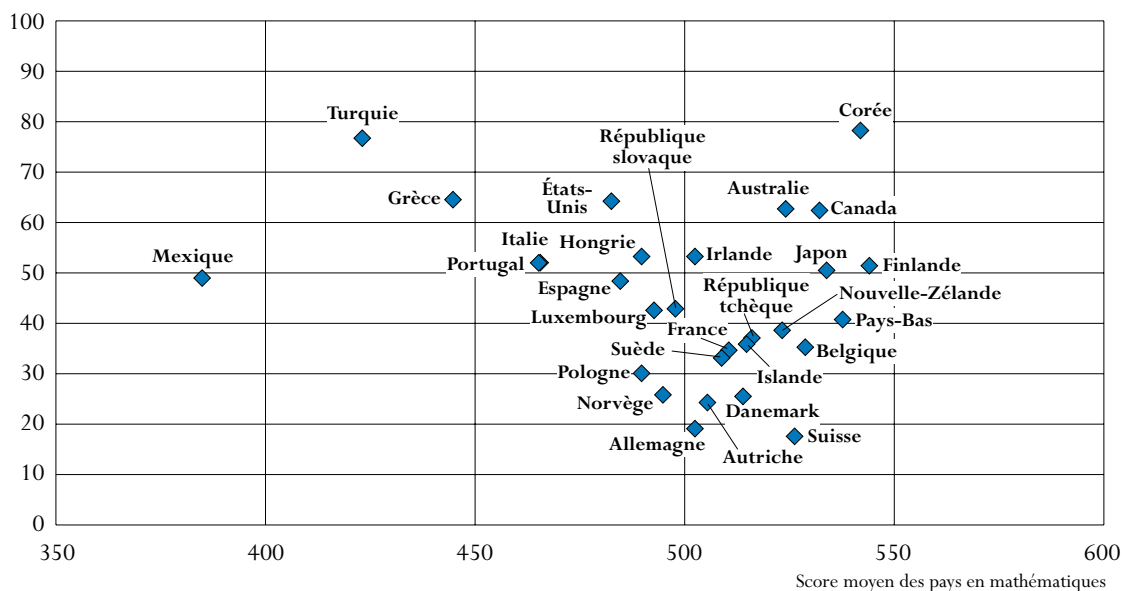
conditionnées dans une large mesure par les conditions économiques et sociales de l’enseignement et de l’apprentissage. Parmi ces facteurs économiques et sociaux, citons le différentiel salarial de postes rémunérateurs auxquels peuvent prétendre les individus ayant des niveaux de formation différents, la variation entre les pays du rapport coûts-avantages de la poursuite des études, le niveau de financement public et privé et la nature et la structure des systèmes d’éducation (par exemple, les individus peuvent tous s’inscrire dans l’établissement de leur choix, ils jouissent d’une certaine liberté pour choisir leur établissement ou ils sont regroupés en fonction de leurs aptitudes et dirigés d’office vers certains établissements). De plus, la pertinence variable de la question aux yeux des élèves à l’âge de 15 ans – ou en d’autres termes, l’intervalle plus ou moins long selon les pays entre cet âge et l’âge où ils doivent prendre une décision à propos de la poursuite de leurs études – peut également intervenir. Enfin, des disparités dans l’offre d’enseignement peuvent également être à l’origine des différences qui s’observent entre les pays. Il est possible par exemple que les ambitions des élèves soient plus modérées dans des pays où les études professionnelles drainent par tradition de fortes proportions d’élèves.

Une question se pose d’emblée à l’analyse de la variation des ambitions des élèves entre les pays : dans quelle mesure leurs aspirations dépendent-elles de leurs résultats aux tests PISA de mathématiques ?

Le graphique A4.2, qui montre la relation entre le score moyen des pays en mathématiques et le pourcentage d’élèves qui espèrent réussir des études tertiaires CITE 5A ou 6, révèle que les ambitions des élèves ne correspondent pas nécessairement à la performance globale des pays.

Graphique A4.2. Rapport entre les attentes des élèves en matière de formation et le score des pays en mathématiques (2003)

Pourcentage d’élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6



Source : Base de données PISA 2003 de l’OCDE. Tableau A4.2a.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071206606073>

A4

Ainsi, en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Norvège et en Suisse, la performance nationale en mathématiques est égale ou supérieure à la moyenne, mais la proportion d'élèves qui entendent obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6 est nettement inférieure à la moyenne. Parmi ces pays, les trois pays germanophones se distinguent par des systèmes d'éducation hautement structurés qui dirigent les élèves dans des filières différentes (générale ou professionnelle) à un stade relativement précoce de leur parcours scolaire, ce qui peut influencer leurs ambitions. Parmi les autres pays, certains affichent un niveau de performance analogue mais une proportion d'élèves espérant atteindre ce niveau de formation qui est supérieure à la moyenne (l'Australie et la Hongrie par exemple), alors que d'autres accusent un niveau de performance inférieur mais se distinguent par une proportion supérieure à la moyenne d'élèves comptant atteindre le niveau tertiaire (la Turquie et le Mexique).

Il est intéressant par ailleurs de déterminer dans quelle mesure les attentes des élèves en matière de formation sont comparables aux niveaux de formation réels à l'échelle nationale. Le tableau A4.1b compare la proportion d'élèves qui espèrent réussir des études tertiaires de niveau CITE 5A ou 6 à la proportion d'adultes titulaires d'un tel diplôme (dont l'indicateur A1 rend compte). Il montre plus précisément la différence entre le pourcentage d'élèves qui entendent obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6 et le pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans titulaires au moins d'un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A. Ce sont les individus de ce sous-groupe de la population dont l'âge se rapproche le plus de celui des élèves de 15 ans évalués par l'enquête PISA et probablement aussi ceux qui ont choisi leur formation dans les conditions les plus semblables.

Ce tableau révèle que la proportion de diplômés dans le groupe d'âge des 25-34 ans varie nettement moins entre les pays de l'OCDE que la proportion d'élèves qui espèrent obtenir un diplôme tertiaire : il va de 12 à 39 %. Dans la plupart des pays, entre un cinquième et un tiers des individus âgés de 25 à 34 ans sont titulaires d'un diplôme de ce niveau.

Le tableau montre également que, dans certains pays, il existe des différences marquées entre le pourcentage d'élèves espérant réussir des études tertiaires de niveau CITE 5A ou 6 et la proportion réelle de titulaires d'un diplôme à ces niveaux. C'est dans les pays où la proportion d'élèves qui entendent obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 est la plus forte que les différences sont les plus nettes. Dans ces pays (en Australie, au Canada, en Corée, aux États-Unis et en Grèce), les élèves sont nombreux à déclarer vouloir atteindre ce niveau de formation, mais le taux d'obtention d'un diplôme montre qu'en fin de compte, beaucoup risquent de ne pas y parvenir. À l'inverse, c'est dans les pays où la proportion d'élèves espérant obtenir un diplôme de ce niveau est relativement faible que les différences sont les plus ténues. Dans ces pays (en Allemagne, au Danemark et en Suisse), les élèves, peut-être plus réalistes à propos de leurs chances de décrocher un tel diplôme, nourrissent des espoirs à la mesure des réalités nationales ou en fonction de la filière d'enseignement dans laquelle ils ont été dirigés par le système d'éducation (comme en Suisse). Par ailleurs, le taux relativement faible d'obtention d'un diplôme de ce niveau peut s'expliquer par la proportion relativement faible d'élèves qui espèrent réussir ces études.

Les caractéristiques des élèves associées à leurs attentes en matière de formation

Cette section commence par examiner la relation entre l'aspiration des élèves de 15 ans à obtenir un diplôme tertiaire CITE 5A ou 6 et leur performance individuelle en mathématiques et en lecture, avant de comparer leurs ambitions selon le sexe, le milieu socioéconomique et le statut d'autochtone ou d'allochtone.

Les ambitions des élèves et leur performance en mathématiques et en lecture

Le tableau A4.2a étudie la relation entre les aspirations des élèves et leurs résultats scolaires et montre les proportions d'élèves qui espèrent réussir des études tertiaires de niveau CITE 5A ou 6 à chaque degré de l'échelle de compétence en mathématiques dans tous les pays. Il révèle l'existence d'une forte corrélation entre la performance en mathématiques et les ambitions des élèves : dans tous les pays de l'OCDE, les ambitions des élèves en matière de formation augmentent avec leur performance en mathématiques.

La colonne à l'extrême droite indique la proportion la plus forte d'élèves ayant ces ambitions (constituée dans tous les pays d'élèves situés au niveau 5 ou 6 de l'échelle de compétence en mathématiques) et la différence entre la proportion la plus faible d'élèves qui espèrent obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6 (constituée dans tous les pays d'élèves situés au niveau 1 de l'échelle de compétence en mathématiques ou en deçà). Cette différence permet d'analyser sous un autre angle l'impact des résultats en mathématiques sur les aspirations des élèves en matière de formation

La variation selon la performance des proportions d'élèves qui espèrent réussir des études tertiaires de niveau CITE 5A ou 6 est particulièrement forte en Espagne, en Hongrie, au Portugal et en République slovaque. Dans ces pays, la différence entre les proportions d'élèves ayant cette ambition qui se situent aux niveaux les plus élevés et les plus bas de l'échelle de compétence en mathématiques s'établit à 70 points de pourcentage au moins. Les élèves au sommet de l'échelle de compétence entendent en grande majorité réussir des études tertiaires de niveau CITE5A ou 6, alors que ceux au bas de cette échelle ne sont pas plus de 25 % à nourrir cet espoir. À titre de comparaison, la différence entre les proportions d'élèves qui ont cette ambition au sommet et au bas de l'échelle de compétence en mathématiques est inférieure à 40 points de pourcentage en Finlande, en Norvège, en Suède, en Suisse et en Turquie.

La variation de la corrélation entre les résultats scolaires et les ambitions des élèves peut montrer, en partie, dans quelle mesure les études tertiaires de niveau CITE 5A sont prédominantes dans le système national de qualification et dans quelle mesure ce niveau de formation est considéré comme à la portée de tous. Dans certains pays, on compte beaucoup d'établissements d'enseignement tertiaire de niveau CITE 5A qui accueillent des étudiants au profil de compétence très variable. Dans d'autres pays en revanche, soit les établissements d'enseignement tertiaire de type A sont très sélectifs sur le plan académique, soit l'enseignement tertiaire n'est qu'une filière parmi d'autres qui permet d'acquérir des connaissances et des compétences pointues à valoriser sur le marché du travail.

Le tableau A4.2b montre que la corrélation entre les ambitions en matière de formation et la performance en lecture est tout aussi forte que celle établie avec la performance en mathématiques. Dans tous les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves déclarant vouloir réussir des études tertiaires CITE 5A ou 6 augmente d'un niveau à l'autre sur l'échelle de compréhension de l'écrit. De plus, les différences les plus marquées entre les proportions d'élèves espérant obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6 qui s'observent entre les divers niveaux de compétence en lecture se retrouvent dans les pays où les différences de proportion établies sur la base des niveaux de compétence en mathématiques sont les plus nettes (en l'occurrence en Espagne, en Hongrie, au Portugal et en République slovaque). Lecture et mathématiques confondues, c'est en Finlande, en Norvège, en Suède et en Suisse que les proportions d'élèves

A4

nourrissant l'espoir de réussir des études tertiaires de niveau CITE 5A ou 6 varient le moins entre le sommet et le bas des échelles de compétence.

La variation des ambitions des élèves selon le sexe

Le tableau A4.3a compare les pourcentages de filles et de garçons qui espèrent obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6. Dans 21 pays de l'OCDE, les différences de pourcentage entre filles et garçons sont statistiquement significatives. Les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer vouloir réussir des études tertiaires de niveau 5A ou 6 dans tous les pays sauf un (le Japon). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 48 % des filles disent espérer mener à bien des études tertiaires de niveau CITE 5A ou 6, contre 41 % de garçons. Les différences entre filles et garçons représentent plus de 16 points de pourcentage en Hongrie, en Irlande, en Italie et au Portugal.

Au Japon – le pays faisant exception à la règle comme nous l'avons vu ci-dessus –, que les garçons soient plus nombreux à avoir des objectifs ambitieux en matière de formation s'explique sans doute par l'évolution historique des taux d'obtention de diplômes. Comme le montre l'indicateur A1.3, les hommes sont nettement plus nombreux que les femmes parmi les titulaires d'un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6 âgés de 25 à 34 ans et de 35 à 44 ans. À cet égard, les différences entre les deux sexes ne sont nulle part aussi marquées dans l'OCDE. Le Japon se distingue d'autres pays où les filles sont généralement plus nombreuses que les garçons à afficher de grandes ambitions en matière de formation, ce qui reflète le fait que l'on compte autant, voire davantage de titulaires d'un diplôme tertiaire de sexe féminin que de sexe masculin, en particulier dans le groupe d'âge le plus jeune.

Le tableau A4.3b présente les ambitions des élèves sous un autre angle : dans 18 pays de l'OCDE, les élèves de sexe féminin ont de plus grandes ambitions professionnelles (en l'occurrence exercer une profession intellectuelle hautement qualifiée à l'âge de 30 ans) que les élèves de sexe masculin. Cette tendance statistique complémentaire est intéressante dans la mesure où elle montre que non seulement filles et garçons envisagent des parcours scolaires différents (jusqu'à un certain point), mais aussi qu'ils/elles ont d'autres aspirations professionnelles. Toutefois, ce constat peut également refléter le fait que par comparaison avec les femmes, les hommes ont accès à un plus large éventail d'emplois moins qualifiés, mais plutôt rémunérateurs.

Dans l'ensemble, ces résultats reflètent d'autres statistiques sur le niveau de formation. Les femmes sont nettement plus susceptibles de réussir des études tertiaires aujourd'hui qu'il y a 30 ans : on compte deux fois plus de femmes titulaires d'un diplôme tertiaire dans le groupe d'âge de 25 à 34 ans que dans celui de 55 à 64 ans. Le taux d'obtention d'un diplôme tertiaire des femmes atteint ou dépasse celui des hommes dans 21 des 27 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles.

Ces facteurs se conjuguent très vraisemblablement pour expliquer les grandes ambitions que les individus de sexe féminin affichent en matière de formation et de carrière professionnelle dont cet indicateur rend compte. Les mesures prises ces 20 dernières années par les pouvoirs publics pour progresser sur la voie de l'égalité entre les sexes ont visiblement porté leurs fruits. Toutefois, des problèmes d'égalité des chances subsistent dans la plupart des pays de l'OCDE même si les élèves de sexe féminin obtiennent en moyenne de meilleurs résultats scolaires et ont généralement de plus grandes ambitions professionnelles : les élèves de sexe masculin

continuent à afficher de meilleures performances en mathématiques et les élèves de sexe féminin, de meilleures performances en lecture.

Quant à l'impact sur la réussite scolaire des sentiments des élèves à propos de leur image de soi, de leur envie de réussir et de leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage, il est important de rappeler que les filles sont plus nombreuses que les garçons à se dire d'accord avec l'affirmation « Je ne suis tout simplement pas bon(ne) en mathématiques », à avoir une image de soi nettement moins bonne en mathématiques et à éprouver une anxiété significativement plus élevée en mathématiques. Il est vraisemblable que ces facteurs interviennent dans le comportement des individus de sexe féminin et le choix de leur domaine d'études, ce qui explique le fait qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes ne représentent que 30 % des titulaires d'un diplôme tertiaire en mathématiques et en informatique (voir le tableau A3.8 en ligne sur <http://dx.doi.org/10.1787/071206606073>).

L'impact du sexe sur les ambitions en matière de formation est complexe. Toutefois, les chiffres montrent que les écarts entre sexe féminin et masculin ne sont pas inéluctables et que l'action publique peut avoir un impact sur les attentes et les accomplissements des hommes et des femmes.

Les attentes des élèves et leur statut socioéconomique

Le tableau A4.4 étudie la relation entre le milieu d'origine des élèves – sur la base de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) – et leur ambition de suivre des études plus poussées. Les rapports de cotes [*odds ratios*] permettent de chiffrer la probabilité que les élèves espèrent obtenir un diplôme tertiaire de niveau 5A ou 6. L'encadré A4.1 explique ce que sont les rapports de cotes.

Encadré A4.1. Les rapports de cotes : explication et interprétation

Le rapport de cotes [*odds ratio*] compare la probabilité (exprimée sous forme de cote) qu'un événement se produise entre deux groupes. Ses valeurs sont comprises entre zéro (0) et l'infini. Une valeur neutre de un (1) signifie qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes comparés. Une valeur proche de zéro ou de l'infini signifie que les différences sont marquées entre les deux groupes. Un rapport de cotes supérieur à un indique que la probabilité qu'un événement se produise est plus forte dans le premier groupe que dans le second. Le rapport de cotes est inférieur à un si l'inverse est vrai.

Dans le tableau A4.4, un rapport de cotes égal à 1 indique que les élèves sont autant susceptibles de déclarer vouloir obtenir un diplôme tertiaire (CITE 5A ou 6) qu'ils soient ou non issus d'un milieu socioéconomique favorisé. Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que les élèves issus d'un milieu socioéconomique favorisé sont plus susceptibles que ceux issus d'un milieu socioéconomique défavorisé d'envisager de mener à bien des études tertiaires de niveau CITE 5A ou 6. À l'inverse, un rapport de cotes inférieur à 1 signifie que les élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé sont plus susceptibles que ceux issus d'un milieu socioéconomique favorisé de déclarer espérer obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6. En résumé,

A4

des rapports de cotes différents de un indiquent que le milieu socioéconomique influe sur les aspirations des élèves en matière de formation et signalent l'existence d'inégalités potentielles dans le système d'éducation.

La première colonne du tableau indique la relation (établie sur base du rapport de cotes) entre le milieu socioéconomique des élèves et leur aspiration à d'obtenir un diplôme tertiaire CITE 5A ou 6, tandis que la seconde décrit la même relation après contrôle de leur performance en mathématiques.

La première colonne montre que dans tous les pays sauf un, les élèves issus d'un milieu socioéconomique plus favorisé sont au moins deux fois plus susceptibles que ceux issus d'un milieu socioéconomique moins favorisé de prétendre à l'obtention d'un diplôme tertiaire CITE 5A ou 6. Ils en sont même trois fois plus susceptibles dans six pays et quatre fois plus susceptibles en Hongrie.

La deuxième colonne montre que dans tous les pays, même lorsque l'on tient compte de la performance des élèves en mathématiques, la probabilité d'envisager de réussir des études tertiaires de niveau CITE 5A ou 6 reste au moins une fois et demie supérieure chez les élèves issus d'un milieu socioéconomique favorisé que chez ceux issus d'un milieu défavorisé. En d'autres termes, à niveau égal de performance en mathématiques, les élèves issus de milieux socioéconomiques favorisés ont des ambitions plus élevées en matière de formation.

Cette conclusion importante confirme celles de nombreuses recherches antérieures, dont les analyses des données PISA : le milieu familial des élèves conditionne dans une grande mesure leurs résultats scolaires et leurs aspirations. Que les élèves situés au même niveau de compétence soient moins susceptibles d'espérer réussir des études tertiaires s'ils sont issus d'un milieu socioéconomique moins favorisé peut refléter le fait qu'ils se sont orientés par choix dans des filières ou des établissements d'enseignement qui brident leur potentiel en matière de formation.

Les attentes des élèves selon le statut d'autochtone ou d'allochtone

Le tableau A4.5 montre les rapports de cotes de l'aspiration à obtenir un diplôme tertiaire CITE 5A ou 6 entre les élèves issus de l'immigration (première et deuxième génération) et les élèves autochtones, avec et sans contrôle de leur performance en mathématiques et de leur milieu socioéconomique.

La première et la troisième colonne du tableau montrent que dans la moitié au moins des 14 pays de l'OCDE comptant une proportion significative d'allochtones parmi les élèves de 15 ans, les élèves de la première et de la deuxième génération sont plus susceptibles de déclarer vouloir réussir des études tertiaires de niveau CITE 5A ou 6 que leurs condisciples autochtones. La probabilité que les élèves de la première et de la deuxième génération aient de plus grandes ambitions que leurs condisciples autochtones est particulièrement élevée en Australie et au Canada : ils en sont au moins deux fois plus susceptibles.

La deuxième et la quatrième colonne montrent que la relation entre le statut d'allochtone et l'objectif d'obtenir un diplôme tertiaire de niveau CITE 5A ou 6 est plus forte (et statistiquement significative dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles) une fois la performance et le milieu socioéconomique contrôlés. En d'autres termes, à niveau de

Encadré A4.2. *Élèves autochtones et issus de l'immigration : définitions*

Élèves autochtones : élèves dont un parent au moins est né dans le pays de l'évaluation. Les élèves nés dans le pays de l'évaluation dont l'un des parents est né à l'étranger (c'est-à-dire ceux qui vivent dans des familles « mixtes ») sont considérés comme des élèves autochtones, car des recherches antérieures ont montré que leur niveau de compétence était analogue à celui des élèves autochtones.

Élèves de la première génération : élèves nés dans un pays autre que le pays de l'évaluation dont les parents sont également nés à l'étranger.

Élèves de la seconde génération : élèves nés dans le pays de l'évaluation dont les parents sont nés à l'étranger.

performance et milieu socioéconomique égaux, les élèves issus de l'immigration sont nettement plus susceptibles d'espérer mener à bien des études tertiaires théoriques. Cette aspiration est plus présente chez les élèves de la première génération dans certains pays et chez les élèves de la seconde génération dans d'autres, ce qui peut s'expliquer par des flux migratoires différents selon les pays.

Ces conclusions confirment celles de recherches antérieures qui montrent que les élèves issus de l'immigration sont motivés et ont des attitudes positives à l'égard de l'école (OCDE, 2006c). Susciter ces attitudes positives chez les élèves et les amener à nourrir de grandes ambitions en matière de formation est sans doute l'un des moyens que les professionnels de l'éducation et les pouvoirs publics peuvent utiliser pour combler des écarts de performance (imputables dans une certaine mesure aux différences de milieu socioéconomique, de maîtrise de la langue d'enseignement et d'aptitudes) entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur se fonde sur les données recueillies lors du cycle PISA 2003, car les résultats du dernier cycle PISA en date, en l'occurrence celui de 2006, ne sont pas encore disponibles.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans (dans les pays participants) 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. 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. Dans cet indicateur, le terme « élèves » désigne souvent cette population cible.

Les moyennes et totaux de l'OCDE indiqués dans les tableaux de cet indicateur ont été calculés conformément aux conventions de compte rendu de l'enquête PISA. La moyenne de l'OCDE est calculée considérant que les pays membres de l'OCDE constituent une seule entité, à laquelle chaque pays contribue de la même façon. Dans les pourcentages et les scores moyens, la moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des statistiques nationales. Dans les statistiques relatives

à des variations, la moyenne de l'OCDE peut différer de la moyenne arithmétique des statistiques nationales parce qu'elle reflète non seulement les variations au sein des pays, mais aussi entre les pays. Le total de l'OCDE est calculé considérant que les pays membres de l'OCDE constituent une seule entité, à laquelle chaque pays contribue proportionnellement au nombre d'élèves de 15 ans scolarisés. Il permet de situer les pays par rapport à la situation générale de l'OCDE et fait référence au capital humain de l'OCDE. Dans cet indicateur, la moyenne est utilisée pour comparer les performances et les profils des pays entre eux. Toutes les moyennes sont calculées compte tenu du Royaume-Uni, même si ses données ne sont pas présentées dans les tableaux.

Le Royaume-Uni n'a pas respecté la norme de l'enquête PISA en matière de taux de réponse, ce qui en interdit la comparaison avec d'autres pays dans les analyses de l'ensemble de la population. Les estimations du Royaume-Uni sont indiquées dans les graphiques et les tableaux qui portent sur des sous-groupes de population pour permettre des comparaisons entre des sous-groupes de la population nationale. Dans les graphiques et les tableaux, elles sont séparées de celles des autres pays pour rappeler qu'elles ne sont pas nécessairement aussi fiables que celles des pays qui ont respecté la norme PISA en matière de taux de réponse.

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071206606073>

- *Tableau A4.1b. Comparaison des niveaux de formation escomptés par les élèves et des taux d'obtention d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6 dans la population*
- *Tableau A4.2b. Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le niveau de compétence en lecture*
- *Tableau A4.3b. Pourcentage d'élèves comptant exercer une profession intellectuelle hautement qualifiée à l'âge de 30 ans, selon le sexe*

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) et le rapport technique sur le cycle PISA 2003 (*PISA 2003 Technical Report* [OCDE, 2005b]). Pour plus d'information sur les attentes et les attitudes des élèves issus de l'immigration, il y a lieu de consulter le rapport *Where Immigrants Succeed : A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OCDE, 2006b). Les résultats de l'enquête PISA peuvent également être consultés en ligne, à l'adresse www.pisa.oecd.org.

Tableau A4.1a.
Répartition des élèves selon le niveau de formation escompté (2003)

	Niveau de formation escompté									
	CITE 2		CITE 3B et 3C		CITE 3A et 4		CITE 5B		CITE 5A et 6	
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	E. T.
Pays membres de l'OCDE										
Australie	2.7	0.2	3.7	0.2	22.8	0.6	8.0	0.3	62.8	0.8
Autriche	3.6	0.3	27.5	1.4	28.1	1.0	16.6	0.8	24.3	1.3
Belgique	6.7	0.4	7.5	0.4	27.8	0.9	22.7	0.7	35.3	1.0
Canada	0.7	0.1	6.5	0.3	7.5	0.3	22.7	0.6	62.5	0.8
Rép. tchèque	0.8	0.1	11.6	0.7	39.7	1.1	10.7	0.6	37.2	1.1
Danemark	9.6	0.5	12.3	0.6	34.8	0.7	17.8	0.7	25.5	0.9
Finlande	2.8	0.3	a	a	45.7	0.9	a	a	51.5	0.9
France	1.7	0.2	24.4	1.0	22.2	0.9	17.1	0.8	34.7	0.9
Allemagne	43.4	1.6	3.4	0.3	32.2	1.0	1.9	0.2	19.1	0.9
Grèce	0.8	0.1	8.1	0.7	7.6	0.7	19.0	1.5	64.5	1.9
Hongrie	0.3	0.1	9.5	0.8	28.2	1.1	8.8	0.5	53.2	1.4
Islande	1.6	0.2	8.2	0.5	38.6	0.8	15.6	0.6	36.1	0.8
Irlande	3.6	0.4	7.5	0.5	21.3	0.8	14.1	0.6	53.5	1.1
Italie	2.4	0.4	5.6	0.6	35.8	0.9	4.2	0.4	52.1	1.2
Japon	a	a	13.1	1.1	14.3	0.8	21.9	1.1	50.7	1.3
Corée	0.1	0.0	4.0	0.4	1.0	0.2	16.6	0.8	78.3	1.0
Luxembourg	5.7	0.4	19.4	0.6	18.9	0.6	13.4	0.5	42.6	0.6
Mexique	11.7	1.3	6.7	0.6	19.3	0.8	13.2	0.5	49.1	1.5
Pays-Bas	30.3	1.6	a	a	28.9	1.2	a	a	40.8	1.5
Nouvelle-Zélande	1.7	0.2	12.1	0.6	34.2	0.7	13.3	0.5	38.8	0.9
Norvège	1.0	0.2	25.2	0.8	18.2	0.7	29.8	0.7	25.8	0.9
Pologne	6.7	0.5	23.1	0.9	25.9	0.9	14.2	0.6	30.1	1.0
Portugal	12.0	0.9	10.4	0.7	25.4	0.7	a	a	52.2	1.4
Rép. slovaque	3.8	0.5	8.5	0.9	39.1	1.2	5.6	0.4	43.0	1.3
Espagne	13.8	0.9	11.8	0.6	14.2	0.5	11.9	0.4	48.4	1.2
Suède	4.2	0.3	23.0	0.7	15.3	0.7	24.3	0.7	33.2	1.1
Suisse	8.7	0.6	48.7	1.7	17.9	0.7	7.0	0.5	17.6	1.4
Turquie	1.9	0.7	0.9	0.2	11.1	1.0	9.4	0.9	76.7	1.8
États-Unis	0.8	0.1	a	a	22.8	0.7	12.0	0.5	64.4	0.9
Total de l'OCDE	6.4	0.2	8.7	0.2	21.7	0.3	12.5	0.2	50.7	0.3
Moyenne de l'OCDE	6.2	0.1	12.1	0.2	24.5	0.2	12.6	0.1	44.5	0.2
Royaume-Uni¹	3.1	0.3	29.4	0.8	28.6	0.7	7.4	0.5	31.5	1.2

1. Taux de réponse insuffisant pour permettre une comparaison.

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

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071206606073>

Tableau A4.2a.

**Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6,
selon le niveau de compétence en mathématiques (2003)**

	Niveau sur l'échelle PISA de culture mathématique												Différence entre les attentes maximales et minimales	Scores en mathématiques				
	Tous niveaux confondus		Niveau 1 et en-deçà		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveaux 5 et 6			Score moyen	Er. T.			
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.						
Pays membres de l'OCDE																		
Australie	62.8	(0.8)	33.0	(1.8)	46.0	(1.6)	60.8	(1.3)	74.2	(1.4)	88.4	(1.0)	55.5	524	(2.1)			
Autriche	24.3	(1.3)	5.4	(1.1)	8.6	(1.2)	19.6	(1.6)	38.7	(2.4)	58.4	(2.5)	53.0	506	(3.3)			
Belgique	35.3	(1.0)	7.7	(1.2)	12.5	(1.3)	24.8	(1.6)	41.3	(1.7)	65.2	(1.3)	57.4	529	(2.3)			
Canada	62.5	(0.8)	35.2	(1.6)	44.9	(1.5)	58.2	(1.7)	71.4	(1.3)	83.2	(1.1)	48.0	532	(1.8)			
Rép. tchèque	37.2	(1.1)	6.5	(1.2)	15.1	(1.8)	30.6	(2.3)	50.2	(2.0)	75.7	(1.7)	69.2	516	(3.5)			
Danemark	25.5	(0.9)	8.0	(1.4)	14.5	(1.6)	22.5	(1.8)	33.7	(2.0)	49.9	(2.5)	41.9	514	(2.7)			
Finlande	51.5	(0.9)	35.7	(2.7)	36.8	(2.3)	44.9	(1.8)	53.9	(1.6)	71.1	(1.7)	35.4	544	(1.9)			
France	34.7	(0.9)	6.5	(1.1)	17.7	(1.9)	32.2	(2.2)	49.0	(2.5)	68.8	(1.9)	62.3	511	(2.5)			
Allemagne	19.1	(0.9)	3.0	(0.8)	6.2	(1.1)	13.4	(1.3)	27.3	(1.8)	48.3	(1.9)	45.3	503	(3.3)			
Grèce	64.5	(1.9)	38.4	(1.9)	69.8	(2.5)	85.4	(1.6)	93.6	(1.5)	98.5	(1.1)	60.1	445	(3.9)			
Hongrie	53.2	(1.4)	15.7	(1.6)	41.1	(2.1)	62.6	(2.3)	80.1	(1.7)	93.1	(1.2)	77.4	490	(2.8)			
Islande	36.1	(0.8)	13.7	(1.9)	21.4	(1.9)	33.0	(1.9)	48.6	(2.2)	63.4	(2.6)	49.7	515	(1.4)			
Irlande	53.5	(1.1)	24.8	(2.0)	41.2	(2.3)	58.2	(2.5)	69.9	(2.0)	79.7	(2.3)	54.9	503	(2.4)			
Italie	52.1	(1.2)	34.5	(2.6)	50.5	(1.9)	60.4	(1.8)	68.2	(1.9)	78.3	(2.3)	43.8	466	(3.1)			
Japon	50.7	(1.3)	14.7	(1.9)	26.5	(2.0)	43.4	(2.4)	60.4	(2.1)	82.6	(1.9)	67.9	534	(4.0)			
Corée	78.3	(1.0)	39.7	(3.2)	61.1	(2.1)	76.3	(1.8)	88.6	(1.4)	96.3	(0.8)	56.6	542	(3.2)			
Luxembourg	42.6	(0.6)	11.9	(1.4)	28.2	(1.7)	47.7	(1.7)	62.8	(2.2)	80.7	(2.5)	68.8	493	(1.0)			
Mexique	49.1	(1.5)	38.6	(1.3)	64.4	(1.8)	74.7	(2.1)	82.0	(4.2)	92.7	(4.3)	54.0	385	(3.6)			
Pays-Bas	40.8	(1.5)	9.3	(2.0)	14.0	(2.3)	22.2	(2.2)	49.7	(2.3)	78.0	(1.6)	68.7	538	(3.1)			
Nouvelle-Zélande	38.8	(0.9)	18.9	(1.9)	23.1	(1.9)	33.1	(1.8)	45.4	(2.0)	66.3	(1.8)	47.4	523	(2.3)			
Norvège	25.8	(0.9)	11.2	(1.2)	16.2	(1.7)	26.2	(2.0)	38.0	(2.1)	50.5	(2.7)	39.3	495	(2.4)			
Pologne	30.1	(1.0)	7.7	(1.2)	18.8	(1.3)	33.3	(1.7)	49.6	(1.9)	64.8	(3.2)	57.0	490	(2.5)			
Portugal	52.2	(1.4)	22.4	(1.5)	47.7	(2.1)	66.3	(1.8)	82.4	(2.1)	92.5	(2.4)	70.2	466	(3.4)			
Rép. slovaque	43.0	(1.3)	8.7	(1.3)	24.8	(1.7)	45.8	(2.2)	68.3	(2.1)	85.1	(2.1)	76.4	498	(3.3)			
Espagne	48.4	(1.2)	15.6	(1.8)	37.2	(2.0)	56.3	(1.8)	75.6	(2.0)	88.2	(2.3)	72.7	485	(2.4)			
Suède	33.2	(1.1)	19.1	(1.6)	21.9	(1.9)	30.9	(1.7)	42.4	(2.2)	55.2	(2.2)	36.1	509	(2.6)			
Suisse	17.6	(1.4)	3.8	(0.8)	5.0	(1.1)	10.5	(1.4)	19.9	(1.8)	42.9	(2.9)	39.1	527	(3.4)			
Turquie	76.7	(1.8)	63.5	(2.4)	84.8	(1.8)	94.4	(1.5)	97.1	(1.7)	99.3	(0.4)	35.8	423	(6.7)			
États-Unis	64.4	(0.9)	43.9	(1.6)	59.6	(1.7)	70.7	(1.7)	79.5	(1.5)	86.7	(2.3)	42.8	483	(2.9)			
Total de l'OCDE	50.7	(0.3)	32.9	(0.6)	42.9	(0.7)	52.1	(0.7)	63.0	(0.6)	77.7	(0.7)	44.9	489	(1.1)			
Moyenne de l'OCDE	44.5	(0.2)	24.8	(0.4)	33.4	(0.4)	44.0	(0.4)	56.6	(0.4)	72.5	(0.4)	47.7	500	(0.6)			
Royaume-Uni¹	31.5	(1.2)	8.2	(1.4)	15.6	(1.7)	28.8	(1.7)	44.0	(2.1)	68.7	(2.2)	60.5	m	m			

1. Taux de réponse insuffisant pour permettre une comparaison.

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

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071206606073>

Tableau A4.3a.
Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le sexe (2003)

	Tous élèves confondus		Garçons		Filles		Différence statistiquement significative
	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	
Australie	62.8	(0.8)	56.6	(1.3)	69.1	(0.9)	F>G
Autriche	24.3	(1.3)	22.8	(1.4)	25.7	(2.0)	
Belgique	35.3	(1.0)	32.4	(1.4)	38.5	(1.4)	F>G
Canada	62.5	(0.8)	56.1	(1.0)	68.7	(0.9)	F>G
Rép. tchèque	37.2	(1.1)	32.0	(1.4)	42.6	(1.7)	F>G
Danemark	25.5	(0.9)	24.6	(1.2)	26.4	(1.0)	
Finlande	51.5	(0.9)	49.6	(1.2)	53.5	(1.1)	F>G
France	34.7	(0.9)	29.2	(1.4)	39.7	(1.2)	F>G
Allemagne	19.1	(0.9)	17.7	(1.3)	20.5	(1.0)	
Grèce	64.5	(1.9)	58.5	(2.5)	70.1	(1.8)	F>G
Hongrie	53.2	(1.4)	45.5	(1.8)	61.8	(1.8)	F>G
Islande	36.1	(0.8)	30.7	(1.1)	41.8	(1.3)	F>G
Irlande	53.5	(1.1)	45.3	(1.6)	61.8	(1.4)	F>G
Italie	52.1	(1.2)	43.0	(1.7)	60.4	(1.6)	F>G
Japon	50.7	(1.3)	54.1	(2.1)	47.6	(2.2)	G>F
Corée	78.3	(1.0)	78.9	(2.0)	77.5	(2.0)	
Luxembourg	42.6	(0.6)	41.3	(1.0)	43.9	(1.1)	
Mexique	49.1	(1.5)	41.8	(1.7)	55.8	(1.6)	F>G
Pays-Bas	40.8	(1.5)	38.7	(2.0)	42.9	(1.6)	
Nouvelle-Zélande	38.8	(0.9)	38.2	(1.3)	39.5	(1.4)	
Norvège	25.8	(0.9)	22.4	(1.0)	29.3	(1.2)	F>G
Pologne	30.1	(1.0)	23.4	(1.1)	36.8	(1.2)	F>G
Portugal	52.2	(1.4)	43.7	(1.5)	59.9	(1.5)	F>G
Rép. slovaque	43.0	(1.3)	37.9	(1.7)	48.3	(1.8)	F>G
Espagne	48.4	(1.2)	40.7	(1.7)	55.7	(1.3)	F>G
Suède	33.2	(1.1)	28.8	(1.2)	37.5	(1.4)	F>G
Suisse	17.6	(1.4)	16.7	(1.6)	18.6	(1.4)	
Turquie	76.7	(1.8)	72.3	(2.4)	82.1	(1.9)	F>G
États-Unis	64.4	(0.9)	61.2	(1.1)	67.6	(1.2)	F>G
Total de l'OCDE	50.7	(0.3)	47.6	(0.5)	53.8	(0.5)	F>G
Moyenne de l'OCDE	44.5	(0.2)	40.7	(0.3)	48.4	(0.3)	F>G
Royaume-Uni¹	31.5	(1.2)	27.0	(1.4)	35.4	(1.7)	F>G

1. Taux de réponse insuffisant pour permettre une comparaison.

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

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071206606073>

Tableau A4.4.

Rapports de cotes (odds ratios) de l'obtention escomptée d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le statut socioéconomique des élèves (2003)

	(A)	E.T.	(B)	E.T.	Différence (A)-(B)/(A)
	Rapport de cotes abstraction faite du score en mathématiques		Rapport de cotes compte tenu du score en mathématiques		
Australie	2.2	(0.10)	1.8	(0.08)	0.186
Autriche	3.0	(0.17)	2.4	(0.13)	0.211
Belgique	3.0	(0.13)	2.2	(0.09)	0.274
Canada	2.2	(0.06)	1.9	(0.06)	0.129
Rép. tchèque	2.9	(0.11)	2.2	(0.09)	0.247
Danemark	2.2	(0.13)	1.8	(0.11)	0.192
Finlande	1.8	(0.06)	1.7	(0.06)	0.104
France	2.3	(0.15)	1.7	(0.12)	0.264
Allemagne	3.2	(0.21)	2.3	(0.16)	0.280
Grèce	3.0	(0.17)	2.3	(0.13)	0.206
Hongrie	4.0	(0.22)	2.7	(0.15)	0.313
Islande	2.1	(0.09)	1.8	(0.09)	0.111
Irlande	2.2	(0.11)	1.8	(0.10)	0.183
Italie	2.5	(0.11)	2.2	(0.10)	0.119
Japon	2.5	(0.15)	2.1	(0.12)	0.168
Corée	2.5	(0.11)	2.0	(0.08)	0.211
Luxembourg	2.5	(0.11)	1.8	(0.09)	0.250
Mexique	2.2	(0.10)	1.8	(0.07)	0.174
Pays-Bas	2.2	(0.12)	1.5	(0.10)	0.309
Nouvelle-Zélande	2.0	(0.10)	1.6	(0.08)	0.197
Norvège	2.4	(0.12)	2.0	(0.11)	0.146
Pologne	2.8	(0.11)	2.2	(0.09)	0.202
Portugal	2.3	(0.09)	1.8	(0.07)	0.233
Rép. slovaque	3.1	(0.14)	2.3	(0.10)	0.279
Espagne	2.5	(0.11)	2.0	(0.09)	0.197
Suède	2.1	(0.10)	1.8	(0.08)	0.129
Suisse	3.1	(0.24)	2.5	(0.21)	0.213
Turquie	2.2	(0.17)	1.6	(0.12)	0.241
États-Unis	2.2	(0.08)	1.9	(0.08)	0.167
Royaume-Uni¹	2.4	(0.10)	1.8	(0.07)	0.265

Remarques : les chiffres en gras indiquent une différence statistiquement significative entre le rapport de cotes et 1. Les rapports de cotes comparent les élèves dont l'indice de statut économique, social et culturel (indice SESC) ne s'écarte pas de plus d'un écart type de la valeur moyenne nationale et les élèves dont l'indice SESC s'en écarte de plus d'un écart type. Cette base de calcul a été retenue pour améliorer la comparaison avec l'analyse selon le statut d'autochtone ou d'allochtone.

1. Taux de réponse insuffisant pour permettre une comparaison.

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

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071206606073>


Tableau A4.5.
Rapports de cotes [odds ratio] de l'obtention escomptée d'un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le statut d'autochtone ou d'allochtone (2003)

	Première génération		Deuxième génération	
	Rapport de cotes abstraction faite du score en mathématiques et de l'indice de statut économique, social et culturel	Rapport de cotes compte tenu du score en mathématiques et de l'indice de statut économique, social et culturel	Rapport de cotes abstraction faite du score en mathématiques et de l'indice de statut économique, social et culturel	Rapport de cotes compte tenu du score en mathématiques et de l'indice de statut économique, social et culturel
Pays membres de l'OCDE				
Australie	2.39	3.16	2.03	2.92
Autriche	0.70	2.39	1.04	3.49
Belgique	0.70	2.56	0.60	2.41
Canada	3.22	3.90	2.29	2.77
Danemark	2.23	6.96	1.77	6.23
France	0.85	2.64	1.19	3.63
Allemagne	0.70	3.03	0.58	3.16
Luxembourg	1.01	3.35	1.02	2.34
Pays-Bas	0.97	5.21	1.16	5.47
Nouvelle-Zélande	2.36	2.77	1.75	3.19
Norvège	1.13	2.44	1.95	3.86
Suède	1.93	5.70	1.70	3.29
Suisse	0.90	3.67	0.87	2.66
États-Unis	0.76	1.43	1.15	2.05

Remarque : les chiffres en gras indiquent une différence statistiquement significative entre le rapport de cotes et 1.

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

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071206606073>

QUELLES SONT LES ATTITUDES DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DES MATHÉMATIQUES ?

Cet indicateur étudie dans quelle mesure les attitudes et les stratégies des élèves de 15 ans à l'égard de l'apprentissage et de l'école varient entre les pays et entre des groupes de pays et analyse la relation entre ces caractéristiques et leur performance en mathématiques. Il se base sur les résultats du cycle de 2003 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Points clés

- Les élèves de pays géographiquement ou culturellement proches tendent à avoir les mêmes attitudes à l'égard de l'apprentissage et à évoluer dans un cadre scolaire similaire, même si les attitudes et caractéristiques qu'ils ont en commun varient d'un groupe de pays à l'autre. La force de la corrélation entre, d'une part, les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques, leurs stratégies d'apprentissage et leur perception de la vie à l'école et, d'autre part, leur performance en mathématiques varie elle aussi d'un groupe de pays à l'autre.
- Au Danemark, en Finlande et en Suède, les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques sont fortement corrélées à leur performance dans cette matière. Dans ces pays, on observe une relation positive supérieure à la moyenne entre la performance en mathématiques et l'intérêt, la motivation instrumentale et la perception de soi dans cette matière et une relation négative supérieure à la moyenne entre la performance en mathématiques et l'anxiété vis-à-vis de cette matière.
- En Corée et au Japon ainsi que dans les pays nordiques, des corrélations positives supérieures à la moyenne sont établies entre au moins deux des indices relatifs aux stratégies d'apprentissage des élèves dérivés des résultats du cycle PISA 2003 et leur performance en mathématiques, ce qui dénote l'importance des stratégies d'apprentissage pour les élèves dans ces pays.
- De tous les indices relatifs à la perception de la vie à l'école, c'est le climat de discipline qui a l'effet positif le plus important sur la performance en mathématiques dans les pays de l'OCDE. Dans ce classement des indices selon leur impact, les corrélations positives les plus fortes s'observent entre les attitudes des élèves à l'égard de l'école et le soutien des enseignants dans les deux groupes majoritairement constitués de pays anglophones et de pays nordiques.

Contexte

L'enquête PISA cherche à évaluer les attitudes des élèves, leurs stratégies d'apprentissage et leur environnement scolaire sous plusieurs angles. Le cadre conceptuel PISA se fonde sur un modèle générique de l'apprentissage dans lequel l'élève participe activement au processus d'apprentissage et qui implique l'engagement stratégique de ses processus cognitifs, affectifs et comportementaux dans son milieu culturel, social et scolaire personnel. Dans l'enquête PISA, les attitudes des élèves de 15 ans et leurs stratégies d'apprentissage sont considérées en soi comme des résultats importants, ainsi que comme des facteurs de variation de la performance cognitive.

La thèse de la relation réciproque entre la performance des élèves et leurs attitudes et stratégies à l'égard de l'apprentissage est certes abondamment étayée par des recherches empiriques, mais la force et la nature de cette relation peuvent varier selon les pays et leur culture. Les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage et leur perception de leurs aptitudes à maîtriser leur propre apprentissage et à choisir les stratégies *ad hoc* pour accomplir leurs objectifs sont en partie façonnées par leur environnement extérieur – la société et la culture dans lesquelles ils vivent et les établissements d'enseignement qu'ils fréquentent. Les systèmes d'éducation ne valorisent pas tous dans la même mesure telle ou telle ligne de conduite ou attitude à l'égard de l'apprentissage. Ainsi, dans les pays qui accordent la priorité aux résultats scolaires, en particulier en mathématiques, les élèves peuvent se sentir nettement plus anxieux à propos de leurs résultats en mathématiques que les élèves d'autres pays.

Cet indicateur étudie dans quelle mesure les attitudes des élèves de 15 ans, leurs stratégies d'apprentissage et leur perception de la vie à l'école varient entre les pays et entre les groupes de pays et examine la relation entre ces caractéristiques et la performance des élèves en mathématiques.

Observations et explications

Cet indicateur se base sur les résultats du cycle PISA 2003, en l'occurrence huit indices composites qui décrivent les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques et leurs stratégies d'apprentissage ainsi que quatre indices qui résument leur perception du contexte social et du climat de l'apprentissage. Ces 12 indices sont dérivés des réponses des élèves à des items conçus pour fournir des valeurs ordinales qui ont été résumées en indices composites, d'une fiabilité variable mais raisonnable (voir *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* [OCDE, 2004a] pour plus de détails sur la construction des indices).

Parmi les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques, citons leur intérêt et leur plaisir, leur motivation instrumentale, leur perception de soi, leur perception de leurs capacités personnelles et leur anxiété dans cette matière. Les indices relatifs aux stratégies d'apprentissage sont basés sur la fréquence à laquelle les élèves déclarent appliquer des stratégies de contrôle, de mémorisation et d'élaboration. Enfin, les indices relatifs à leur perception de la vie à l'école incluent leurs attitudes à l'égard de l'école, leur sentiment d'appartenance à l'école et leur perception du soutien des enseignants et du climat de discipline. L'encadré 5.1 décrit ces indices de manière plus détaillée.

Encadré A5.1. Description des indices relatifs aux attitudes des élèves à l'égard des mathématiques, à leurs stratégies d'apprentissage et à leur perception de la vie à l'école

Attitudes à l'égard des mathématiques

L'intérêt et le plaisir des élèves pour les mathématiques renvoient à la motivation intrinsèque et peuvent affecter l'assiduité des élèves à étudier en mathématiques et leur volonté de s'engager dans des situations d'apprentissage. Ils peuvent également avoir un impact sur le choix de leurs stratégies d'apprentissage et leur degré de compréhension.

La motivation instrumentale en mathématiques est un indice qui montre dans quelle mesure des facteurs extérieurs, par exemple de belles perspectives professionnelles, encouragent les élèves à travailler en mathématiques, une orientation qui peut influencer à la fois sur leurs résultats scolaires et le choix de leur domaine d'études.

La perception de soi en mathématiques est un indice qui montre l'opinion que les élèves se font de leurs propres compétences en mathématiques.

La perception des capacités personnelles en mathématiques est un indice qui montre dans quelle mesure les élèves s'estiment capables de faire face à des situations d'apprentissage en mathématiques et de surmonter leurs difficultés, ce qui peut influencer sur leur volonté de s'engager dans des tâches exigeantes et de faire preuve de persévérance.

L'anxiété vis-à-vis des mathématiques est un indice qui montre dans quelle mesure les élèves se sentent dépassés et en situation de stress émotionnel lorsqu'ils travaillent en mathématiques.

Stratégies d'apprentissage

Par stratégies de mémorisation, on entend les stratégies qui impliquent la restitution des connaissances et des procédures en mémoire, sans autre de forme de traitement ou presque.

Par stratégies d'élaboration, on entend les stratégies appliquées par les élèves pour mettre des nouvelles connaissances en rapport avec des acquis antérieurs. Elles permettent d'approfondir davantage la compréhension que les simples stratégies de mémorisation.

Par stratégies de contrôle, on entend les stratégies que les élèves mettent en œuvre pour procéder au suivi de ce qu'ils apprennent, le comparer à leurs objectifs et identifier ce qu'il leur reste à apprendre. Ces stratégies leur permettent d'adapter leur apprentissage selon les tâches.

Perception de la vie à l'école

Les attitudes des élèves à l'égard de l'école sont résumées dans un indice qui montre dans quelle mesure les élèves estiment que l'école les prépare à la vie d'adulte et à la vie active et leur donne la confiance en soi dont ils ont besoin pour prendre des décisions.

Le sentiment d'appartenance à l'école est un indice dérivé de la mesure dans laquelle les élèves se disent d'accord ou non avec les affirmations suivantes : « Mon école est un endroit où... » « je me sens comme un(e) étranger(ère) (ou hors du coup), « je me sens mal à l'aise, et pas à ma place », « je me sens seul(e) », « je me sens chez moi » et « je me fais facilement des amis ».

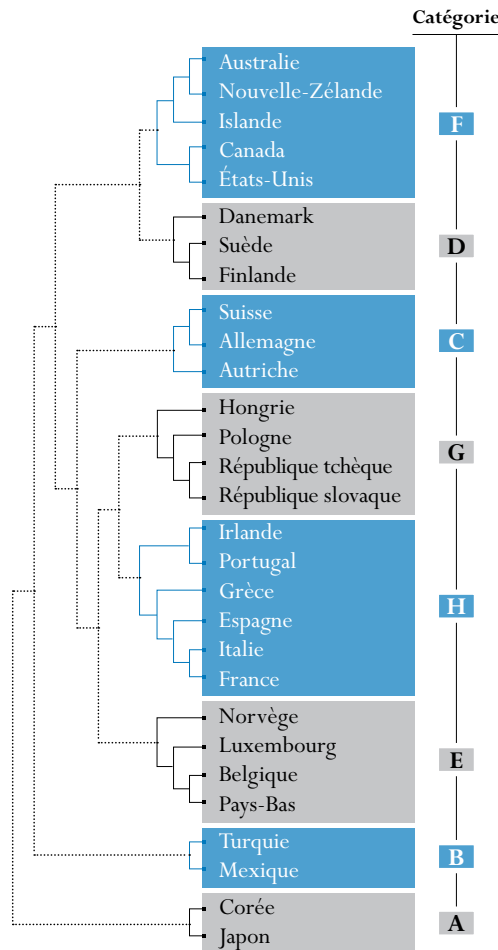
Le soutien des enseignants renvoie au soutien individualisé que les enseignants apportent aux élèves dans les situations d'apprentissage. Cet indice est dérivé des réponses des élèves à des questions sur la fréquence à laquelle les enseignants s'intéressent à leurs progrès et les aident dans leur apprentissage.


Le climat de discipline correspond au niveau de perturbation en classe. Cet indice est basé sur les réponses des élèves à des questions sur la fréquence de situations où il y a du bruit et de l'agitation en classe, l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment et les autres élèves n'écourent pas ce que dit l'enseignant.

Classification des pays en fonction des indices relatifs aux attitudes des élèves à l'égard des mathématiques, à leurs stratégies d'apprentissage et à leur perception de la vie à l'école

Le graphique A5.1 montre la classification des pays en fonction de leurs moyennes similaires aux 12 indices. L'encadré 5.2 explique le processus de classification de manière plus détaillée. Le classement des groupes de pays de haut en bas est arbitraire et n'implique aucune forme de hiérarchie.

Graphique A5.1. Répartition des pays selon la moyenne des indices relatifs aux attitudes des élèves à l'égard des mathématiques, à leurs approches à l'égard de l'apprentissage et à leur perception de l'école (2003)



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071208370260>

A5

Les résultats du processus de classification des pays révèlent l'impact de la proximité géographique et culturelle. Ainsi, deux pays d'Asie orientale, la Corée et le Japon, forment un groupe, trois pays nordiques, le Danemark, la Finlande et la Suède, en forment un autre et quatre pays d'Europe centrale, la Hongrie, la Pologne, la République tchèque et la République slovaque, en forment un troisième. Ces trois groupes de pays se distinguent par leur proximité géographique et par des similitudes dans l'évolution historique de leur système d'éducation. Les quatre pays d'Europe centrale ont par exemple en commun leur développement depuis une vingtaine d'années à l'écart de la centralisation socialiste. Des pays d'Europe occidentale et méridionale forment un autre groupe, tout comme les pays du Benelux (auxquels vient étrangement s'ajouter la Norvège).

L'Australie, le Canada, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande sont proches dans la classification, mais leur proximité est linguistique et non géographique : ce sont les principaux pays anglophones de l'OCDE qui participent à l'enquête PISA. L'Allemagne, l'Autriche et la Suisse se distinguent par leur proximité géographique et linguistique.

Enfin, le Mexique et la Turquie ont en commun une situation économique qui diffère sensiblement de celle de la majorité des pays de l'OCDE.

Le groupement des pays peut aussi être influencé dans une certaine mesure par des similarités dans la façon dont les élèves de plusieurs pays ont tendance à répondre à des questions sur leurs attitudes.

Encadré A5.2. Réalisation du processus de classification

L'analyse hiérarchique permet d'identifier des groupes relativement homogènes de pays sur la base des 12 indices retenus (voir l'encadré A5.1). L'algorithme débute l'analyse de chaque pays dans un groupe séparé et combine les groupes selon un ordre séquentiel jusqu'à ce qu'il n'en reste plus qu'un.

Le graphique A5.1 ci-dessus, qui se présente sous la forme d'une arborescence, montre les groupes générés par l'analyse hiérarchique. L'axe sert de repère pour évaluer les distances entre les pays à chaque point d'agrégation. Sectionner l'arborescence à un certain niveau permet d'obtenir un groupement à un niveau sélectionné de précision. C'est une classification à huit groupes qui a été retenue ici.

Les traits distinctifs des groupes

Le tableau A5.1 indique les moyennes nationales des 12 indices qui ont été utilisées pour la première étape de la classification ainsi que les moyennes normalisées (valeurs Z) dans chaque groupe. Dans l'analyse présentée ici, ce sont les moyennes normalisées des groupes qu'il convient d'étudier.

Dans le tableau, les groupes de pays sont présentés de haut en bas selon leur degré de différence, qui correspond à la moyenne des valeurs absolues des valeurs Z . Les valeurs supérieures à 1 ou inférieures à -1 sont en surbrillance dans le tableau pour distinguer les pays situés à l'une des

deux extrémités de la répartition selon les indices. Le tableau indique également le nombre de valeurs élevées ou faibles selon les moyennes normalisées, ce qui reflète le degré de différence sous un autre angle : plus la valeur est élevée, plus les groupes de pays se différencient car ils s'écartent de la moyenne des indices.

La Corée et le Japon (groupe A) constituent le groupe de pays le plus différencié. Leurs 12 indices sont systématiquement élevés ou faibles. Leurs systèmes d'éducation respectifs comptent certes au nombre des plus performants en matière de résultats scolaires, mais leurs élèves tendent à éprouver une plus grande anxiété en mathématiques et à ressentir un plus grand isolement social que les élèves des autres pays de l'OCDE (ils ont des attitudes relativement négatives à l'égard de l'école et n'ont guère le sentiment d'appartenir à leur école). De plus, ces élèves n'ont pas d'attitudes positives à l'égard des mathématiques et ne se fient pas à leurs capacités en mathématiques. Enfin, par comparaison avec les élèves des autres pays, ils ne s'appuient guère sur les stratégies systématiques d'apprentissage étudiées dans le cadre de l'enquête PISA.

Le Mexique et la Turquie forment eux aussi un groupe à part (groupe B), bien que les attitudes et les traits caractéristiques qui les rapprochent soient différents de ceux du groupe précédent. Les élèves mexicains et turcs tendent à faire état d'attitudes et de stratégies généralement considérées comme positives et favorables à l'apprentissage. Ils se disent plus particulièrement intéressés par les mathématiques et déclarent s'appuyer fortement sur les stratégies d'élaboration en matière d'apprentissage et bénéficier d'un grand soutien de la part de leurs enseignants. Toutefois, ils éprouvent une forte anxiété en mathématiques par comparaison avec les autres élèves de l'OCDE ; leur sentiment d'appartenance à l'école et leur perception de leurs capacités en mathématiques les placent en avant-dernière position du classement tous groupes confondus, juste avant la Corée et le Japon.

Le groupe constitué par l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse (groupe C) se distingue par l'environnement social favorable de leurs établissements. Les élèves font état d'un climat de discipline assez strict et semblent éprouver un sentiment relativement fort d'appartenance à leur école et avoir des attitudes positives à l'égard des mathématiques (bonne perception des capacités personnelles et faible anxiété). De plus, ces élèves présentent un profil similaire en matière de stratégies d'apprentissage (un constat auquel échappent tous les autres groupes de pays) : ils se fient plus aux stratégies de contrôle et moins aux stratégies de mémorisation et d'élaboration que les élèves des autres pays.

Par comparaison avec ces trois groupes, les autres groupes sont ceux qui se distinguent le moins. Toutefois, c'est par exemple au Danemark, en Finlande et en Suède (groupe D) que les élèves disent éprouver le moins d'anxiété en mathématiques. Ces élèves ont tendance à écarter davantage les stratégies de contrôle (et, dans une certaine mesure, les stratégies de mémorisation) que ceux des autres pays. L'Australie, le Canada, les États-Unis, l'Islande et la Nouvelle-Zélande (groupe F) se distinguent quelque peu des autres groupes par la bonne perception de soi que les élèves ont en mathématiques et par le soutien relativement important dont ils disent bénéficier de la part de leurs enseignants. C'est en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque (groupe G) que les élèves ont la perception la plus élevée de leurs capacités en mathématiques. Enfin, le groupe constitué par l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie et le Portugal (groupe H) est celui dont les 12 indices s'écartent le moins de la moyenne.

La relation entre la performance des élèves en mathématiques et leurs attitudes à l'égard des mathématiques, leurs approches d'apprentissage et leur perception de la vie à l'école

Les tableaux A5.2a, A5.2b et A5.2c chiffrent la variation à la hausse ou à la baisse de la performance en mathématiques qui est associée dans chaque pays à la progression d'une unité des indices à l'étude et indiquent si les écarts sont statistiquement plus élevés ou plus faibles que la moyenne de l'OCDE. En d'autres termes, ils quantifient les impacts de tous les indices sur la performance des élèves en mathématiques et les rapportent à l'effet moyen. En Australie par exemple, la progression d'une unité de l'indice d'intérêt et de plaisir pour les mathématiques donne lieu à une hausse de 18.6 points de la performance en mathématiques, soit une augmentation significativement supérieure à la moyenne de l'OCDE qui s'établit à 11.9 points (à un niveau de probabilité de 95 %). Cela signifie que la corrélation entre l'intérêt et le plaisir pour les mathématiques et la performance en mathématiques est plus forte en Australie qu'elle ne l'est en moyenne dans les autres pays de l'OCDE.

Ces trois tableaux portent chacun sur un groupe d'indices : les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques, leurs stratégies d'apprentissage et leur perception de la vie à l'école. Les pays sont classés par groupe, selon les résultats de l'analyse ci-dessus. Cette présentation permet de déterminer si les similitudes entre les attitudes des élèves, leurs stratégies d'apprentissage et leur perception de la vie à l'école produisent des effets similaires sur leur performance en mathématiques.

Ces tableaux montrent par ailleurs les tendances générales de la relation entre chaque indice et la performance en mathématiques, la moyenne de l'OCDE figurant au bas de la page. Certains résultats peuvent paraître surprenants de prime abord. Ainsi, le soutien des enseignants est en relation négative avec la performance en mathématiques, alors que, de l'avis général, c'est un facteur censé y être favorable. Toutefois, la progression d'une unité de l'indice de soutien des enseignants donne lieu à une faible variation de la performance en mathématiques par comparaison avec les autres indices. Les indices relatifs aux stratégies d'élaboration et de mémorisation sont également en relation négative avec la performance en mathématiques, mais leurs effets sont faibles aussi. Il est possible d'ailleurs que les élèves peu performants aient plus tendance à choisir ces stratégies (ou, comme dans l'exemple ci-dessus, qu'ils soient confiés à des enseignants dont la fonction est de les aider davantage ou de leur donner des cours de rattrapage) et que les indices soient plus sensibles à cette catégorie d'élèves. Les autres indices se comportent comme prévu : les corrélations sont particulièrement fortes entre la performance en mathématiques et les indices relatifs à la perception de soi en mathématiques, à la perception des capacités personnelles en mathématiques, à l'anxiété vis-à-vis des mathématiques et au climat de discipline.

Le tableau A5.2a montre la relation entre les attitudes des élèves à l'égard des mathématiques et leur performance dans cette matière. Au Danemark, en Finlande et en Suède (groupe D), ces indices sont en forte corrélation avec la performance des élèves en mathématiques : l'intérêt pour les mathématiques, la motivation instrumentale et la perception de soi exercent un effet positif supérieur à la moyenne sur la performance en mathématiques et l'anxiété vis-à-vis des mathématiques a un effet négatif supérieur à la moyenne sur la performance en mathématiques. Les autres pays nordiques qui ont participé au cycle PISA 2003, l'Islande et la Norvège, présentent

les mêmes tendances, si ce n'est la relation entre l'anxiété vis-à-vis des mathématiques et la performance dans cette matière qui est proche de la moyenne de l'OCDE en Islande.

En Corée et au Japon (groupe A), le comportement des indices relatifs aux attitudes est plus variable. Dans ces deux pays, on observe une relation positive supérieure à la moyenne entre l'intérêt, la motivation instrumentale et la perception des capacités personnelles et la performance en mathématiques. Toutefois, l'anxiété vis-à-vis des mathématiques n'a pas d'impact négatif aussi important qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Les tendances sont les mêmes en Allemagne, en Autriche et en Suisse (groupe C) : les indices relatifs aux attitudes ont des impacts variables, mais homogènes au sein du groupe. Comme en Corée et au Japon, l'anxiété vis-à-vis des mathématiques n'a pas d'impact aussi important sur la performance qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. Et contrairement à la plupart des pays de l'OCDE, la motivation instrumentale et la perception de soi ont également un impact plus faible sur la performance en mathématiques qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE. Enfin, en Autriche et en Suisse, la variation de l'indice de motivation instrumentale produit un effet inverse (négatif) sur la performance en mathématiques par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Le Mexique et la Turquie (groupe B) se distinguent de tous les autres pays par la relation entre les attitudes à l'égard des mathématiques et la performance dans cette matière : les impacts se confondent dans la moyenne et aucun indice n'a d'effet faible ou fort sur la performance en mathématiques par comparaison avec les autres pays.

Le tableau A5.2b montre la relation entre les approches d'apprentissage des élèves et leur performance en mathématiques. La relation établie entre ces trois indices et la performance en mathématiques est positive et supérieure à la moyenne en Corée et au Japon (groupe A) ainsi qu'en Finlande (groupe D) et en Norvège (groupe E), ce qui dénote l'importance des stratégies d'apprentissage pour les élèves de ces pays. Cette relation est également positive, quoique plus limitée, pour les trois types de stratégies en Espagne (groupe H) et en Turquie (groupe B). À l'inverse, la relation entre la performance en mathématiques et les stratégies de contrôle et, surtout, les stratégies de mémorisation est négative et supérieure à la moyenne en Allemagne, en Autriche et en Suisse (groupe C), en République slovaque et en République tchèque (groupe G) et, enfin, en Belgique et au Luxembourg (groupe E).

Le tableau A5.2c montre la relation entre les indices relatifs à la perception de la vie à l'école et la performance en mathématiques. De tous ces indices, c'est le climat de discipline qui a l'impact positif le plus important et le plus homogène dans tous les pays. Quant aux autres indices, les relations positives les plus fortes sont celles établies avec les attitudes des élèves à l'égard de l'école et le soutien des enseignants dans des pays des groupes F et D, soit la plupart des pays anglophones et des pays nordiques. On observe également un impact faible du sentiment d'appartenance à l'école sur la performance en mathématiques dans tous ces pays. L'Allemagne, l'Autriche et la Suisse (groupe C) n'ont en commun que la relation négative supérieure à la moyenne établie entre le soutien des enseignants et la performance en mathématiques. Dans ces pays, les élèves peu performants en mathématiques sont vraisemblablement plus susceptibles de bénéficier d'un soutien supplémentaire, ce qui indique que ces systèmes d'éducation sont en mesure de proposer un soutien scolaire aux élèves qui en ont besoin.

Définitions et méthodologie

Cet indicateur se fonde sur les données recueillies lors du cycle PISA 2003, car les résultats du dernier cycle PISA en date, en l'occurrence celui de 2006, ne sont pas encore disponibles.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans (dans les pays participants) 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. 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.

Les tableaux A5.2a, A5.2b et A5.2c montrent la variation de la performance moyenne des pays qui est associée à la progression d'une unité de chacun des indices à l'étude. Ces indices résument les réponses des élèves à une série de questions préparées sur la base de recherches antérieures (voir l'annexe A1 de *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* [OCDE, 2004a]). La validité des comparaisons entre pays a été vérifiée par le biais de la modélisation d'équations structurelles. Des indices ont été élaborés pour décrire les élèves en fonction de chacune des caractéristiques retenues (par exemple, la perception de soi en mathématiques). Ces indices sont normalisés pour que la moyenne de l'OCDE soit égale à zéro (c'est là que se situe un élève qui a une perception de soi moyenne en mathématiques) et que deux tiers environ des élèves de l'OCDE se situent entre -1 et 1 (l'écart type des indices est égal à 1). Les valeurs négatives d'un indice n'impliquent pas forcément que des élèves ont répondu par la négative aux questions qui y sont associées. Elles signifient plutôt que ces élèves ont répondu moins positivement que la moyenne des élèves des pays de l'OCDE. De même, les valeurs positives d'un indice indiquent que des élèves ont répondu plus favorablement, ou plus positivement, que ne l'ont fait en moyenne les élèves des pays de l'OCDE.

Les tableaux A5.2a, A5.2b et A5.2c proposent également des moyennes et totaux de l'OCDE, qui ont été calculés conformément aux conventions de compte rendu de l'enquête PISA. La moyenne de l'OCDE est calculée considérant que les pays membres de l'OCDE constituent une seule entité, à laquelle chaque pays contribue de la même façon. Dans les pourcentages et les scores moyens, la moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des statistiques nationales. Dans les statistiques relatives à des variations, la moyenne de l'OCDE peut différer de la moyenne arithmétique des statistiques nationales parce qu'elle reflète non seulement les variations au sein des pays, mais aussi entre les pays. Le total de l'OCDE est calculé considérant que les pays membres de l'OCDE constituent une seule entité, à laquelle chaque pays contribue proportionnellement au nombre d'élèves de 15 ans scolarisés. Il permet de situer les pays par rapport à la situation générale de l'OCDE et fait référence au capital humain de l'OCDE. Dans cet indicateur, la moyenne est utilisée pour comparer les performances et les profils des pays entre eux. Toutes les moyennes sont calculées compte tenu du Royaume-Uni, même si ses données ne sont pas présentées dans les tableaux.

Le Royaume-Uni n'a pas respecté la norme de l'enquête PISA en matière de taux de réponse, ce qui en interdit la comparaison avec d'autres pays dans les analyses de l'ensemble de la population. Les estimations du Royaume-Uni sont indiquées dans les graphiques et les tableaux qui portent sur des sous-groupes de population pour permettre des comparaisons entre des sous-groupes de la population nationale. Dans les graphiques et les tableaux, elles sont séparées de celles des

autres pays pour rappeler qu'elles ne sont pas nécessairement aussi fiables que celles des pays qui ont respecté la norme PISA en matière de taux de réponse.

A5

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) et le rapport technique sur le cycle PISA 2003 (*PISA 2003 Technical Report* [OCDE, 2005b]). Les résultats de l'enquête PISA peuvent également être consultés en ligne, à l'adresse www.pisa.oecd.org.

Tableau A5.1.

Moyenne des indices relatifs aux attitudes des élèves à l'égard des mathématiques, à leurs stratégies d'apprentissage et à leur perception de l'école (2003)

	Catégorie	Nombre de scores élevés ou faibles	Moyenne des valeurs absolues des moyennes normalisées	Attitudes à l'égard des mathématiques					Stratégies d'apprentissage			Perception de l'école				
				Motivation instrumentale	Intérêt pour les mathématiques	Perception de soi en mathématiques	Perception des capacités personnelles en mathématiques	Anxiété vis-à-vis des mathématiques	Stratégies de contrôle	Stratégies de mémorisation	Stratégies d'élaboration	Attitudes à l'égard de l'école	Sentiment d'appartenance à l'école	Soutien des enseignants	Climat de discipline	
Pays membres de l'OCDE	Japon	A		-0.66	-0.39	-0.53	-0.53	0.44	-0.54	-0.56	-0.75	-0.50	-0.53	-0.34	0.44	
	Corée	A		-0.44	-0.12	-0.35	-0.42	0.41	-0.49	-0.35	-0.39	-0.37	-0.39	-0.22	0.12	
	<i>Moyenne</i>			-0.55	-0.25	-0.44	-0.47	0.43	-0.51	-0.45	-0.57	-0.44	-0.46	-0.28	0.28	
	<i>Moyenne normalisée</i>		12	1.89	-1.98	-1.13	-2.52	-2.25	1.62	-1.95	-2.17	-1.95	-2.25	-2.02	-1.19	1.70
	Mexique	B		0.58	0.58	0.17	-0.22	0.47	0.45	0.56	0.85	0.42	0.08	0.48	0.00	
	Turquie	B		0.23	0.55	0.02	-0.18	0.34	0.26	0.10	0.44	0.13	-0.44	0.41	-0.12	
	<i>Moyenne</i>			0.40	0.56	0.10	-0.20	0.41	0.35	0.33	0.65	0.28	-0.18	0.45	-0.06	
	<i>Moyenne normalisée</i>		8	1.38	1.45	2.51	0.54	-0.95	1.53	1.34	1.55	2.20	1.42	-0.81	1.90	-0.37
	Autriche	C		-0.49	-0.28	0.07	0.16	-0.27	0.52	0.06	-0.27	0.12	0.44	-0.39	0.21	
	Allemagne	C		-0.04	0.04	0.15	0.15	-0.25	0.38	-0.06	-0.31	-0.08	0.24	-0.29	0.30	
	Suisse	C		-0.04	0.12	0.13	0.32	-0.29	0.19	-0.19	-0.06	0.03	0.19	0.01	0.10	
	<i>Moyenne</i>			-0.19	-0.04	0.12	0.21	-0.27	0.37	-0.06	-0.21	0.02	0.29	-0.22	0.21	
	<i>Moyenne normalisée</i>		5	0.80	-0.70	-0.19	0.67	1.00	-1.02	1.38	-0.30	-0.73	0.11	1.29	-0.96	1.25
	Danemark	D		0.37	0.41	0.24	-0.07	-0.46	-0.19	-0.27	0.07	-0.03	0.01	0.14	-0.08	
	Finlande	D		0.06	-0.24	0.01	-0.15	-0.31	-0.48	-0.19	-0.14	0.11	-0.02	0.08	-0.15	
	Suède	D		0.02	0.09	0.13	0.03	-0.49	-0.40	-0.08	-0.02	0.02	0.25	0.20	-0.05	
	<i>Moyenne</i>			0.15	0.15	0.09	0.13	-0.06	-0.42	-0.36	-0.18	-0.03	0.03	0.08	0.14	-0.09
	<i>Moyenne normalisée</i>		2	0.80	0.54	0.38	0.71	-0.30	-1.58	-1.36	-0.87	-0.11	0.18	0.35	0.59	-0.55
	Belgique	E		-0.32	-0.17	-0.03	-0.04	0.09	-0.05	-0.09	-0.17	-0.19	-0.28	-0.11	0.04	
	Luxembourg	E		-0.41	-0.26	0.07	0.10	-0.01	0.08	-0.05	-0.25	-0.23	0.23	-0.30	-0.21	
Pays-Bas	E		-0.26	-0.20	0.00	-0.09	-0.38	-0.27	-0.16	-0.26	-0.19	-0.06	-0.27	-0.13		
Norvège	E		0.15	-0.17	-0.18	-0.04	-0.05	-0.26	-0.12	-0.16	-0.21	0.24	-0.11	-0.24		
<i>Moyenne</i>			0.13	-0.21	-0.20	-0.04	-0.02	-0.09	-0.12	-0.11	-0.21	-0.21	0.03	-0.20	-0.13	
<i>Moyenne normalisée</i>		1	0.80	-0.76	-0.88	-0.21	-0.10	-0.33	-0.48	-0.51	-0.72	-1.06	0.13	-0.85	-0.81	
Australie	F		0.23	0.01	0.13	0.10	-0.05	0.01	0.17	0.06	0.25	0.04	0.25	-0.01		
Canada	F		0.23	-0.01	0.19	0.25	-0.04	0.06	0.16	0.08	0.06	0.02	0.27	0.02		
Islande	F		0.31	-0.11	0.03	0.04	-0.20	0.00	-0.03	-0.06	0.00	0.16	0.20	-0.15		
Nouvelle-Zélande	F		0.29	0.12	0.15	0.01	-0.10	-0.03	0.13	0.13	0.10	-0.01	0.16	-0.17		
États-Unis	F		0.17	0.04	0.25	0.27	-0.10	0.01	0.31	0.18	0.09	m	0.34	0.12		
<i>Moyenne</i>			0.11	0.25	0.01	0.15	0.13	-0.10	0.01	0.15	0.08	0.10	0.05	0.24	-0.04	
<i>Moyenne normalisée</i>		1	0.80	0.88	0.04	0.85	0.63	-0.37	0.03	0.69	0.26	0.51	0.23	1.04	-0.23	
Rép. tchèque	G		0.01	-0.19	-0.09	0.16	-0.05	0.06	-0.05	0.13	-0.01	-0.27	-0.16	-0.01		
Hongrie	G		-0.11	-0.21	-0.15	0.36	-0.01	0.06	0.16	-0.10	-0.22	0.08	-0.08	0.17		
Pologne	G		0.04	0.11	0.03	0.05	0.04	-0.03	0.15	0.25	-0.12	-0.17	-0.18	0.10		
Rép. slovaque	G		-0.05	0.03	-0.05	0.39	0.04	0.07	0.13	0.38	0.03	-0.16	-0.10	-0.10		
<i>Moyenne</i>			0.09	-0.03	-0.06	-0.07	0.24	0.01	0.04	0.09	0.16	-0.08	-0.13	-0.13	0.04	
<i>Moyenne normalisée</i>		1	0.80	-0.10	-0.29	-0.39	1.12	0.03	0.14	0.44	0.56	-0.42	-0.58	-0.56	0.24	
France	H		-0.08	0.04	-0.17	-0.01	0.34	0.15	-0.06	-0.10	0.14	-0.18	-0.17	-0.13		
Grèce	H		-0.05	0.10	0.11	-0.26	0.16	0.27	0.20	0.33	0.08	0.04	-0.06	-0.22		
Irlande	H		0.10	-0.05	-0.03	-0.03	0.07	-0.01	0.11	-0.14	0.13	0.08	0.00	0.27		
Italie	H		-0.15	0.07	0.00	-0.11	0.29	0.21	0.03	0.04	-0.06	0.05	-0.12	-0.10		
Portugal	H		0.27	0.16	-0.18	-0.06	0.15	0.14	-0.11	0.16	0.27	0.09	0.27	0.01		
Espagne	H		-0.05	-0.07	-0.19	-0.04	0.28	-0.02	0.07	0.09	0.14	0.20	-0.07	-0.04		
<i>Moyenne</i>			0.07	0.01	0.04	-0.08	-0.08	0.22	0.12	0.04	0.06	0.12	0.05	-0.02	-0.04	
<i>Moyenne normalisée</i>		0	0.80	0.02	0.19	-0.44	-0.40	0.81	0.47	0.18	0.21	0.60	0.21	-0.11	-0.21	
Royaume-Uni ¹				0.12	0.00	0.11	-0.11	-0.08	-0.11	0.11	0.04	0.12	0.08	0.18	-0.01	

Remarque : les chiffres en gras indiquent que la moyenne est à l'un des extrêmes de la répartition.

1. Taux de réponse insuffisant pour permettre une comparaison.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071208370260>

Tableau A5.2a.
Corrélation entre les indices relatifs aux attitudes des élèves à l'égard des mathématiques et leur performance en mathématiques (2003)

	Catégorie	Attitudes à l'égard des mathématiques															
		Variation de la performance en mathématiques associée à la progression d'une unité des indices															
		Intérêt et plaisir pour les mathématiques			Motivation instrumentale en mathématiques			Perception de soi en mathématiques			Perception des capacités personnelles en mathématiques			Anxiété vis-à-vis des mathématiques			
		Effet	*	Er.T.	Effet	*	Er.T.	Effet	*	Er.T.	Effet	*	Er.T.	Effet	*	Er.T.	
Pays membres de l'OCDE	Japon	A	27.6	>	(2.44)	23.9	>	(2.25)	21.2	<	(1.96)	54.9	>	(2.06)	-14.3	>	(2.06)
	Corée	A	36.2	>	(1.62)	32.8	>	(1.77)	47.3	>	(1.89)	54.0	>	(1.71)	-24.5	>	(1.66)
	Mexique	B	-6.3	<	(2.50)	5.4		(2.44)	24.1	<	(2.42)	30.9	<	(2.20)	-34.0		(2.61)
	Turquie	B	16.9		(3.08)	12.9		(2.39)	34.8		(4.23)	48.6		(5.07)	-34.6		(4.01)
	Autriche	C	8.7		(1.92)	-3.7	<	(1.60)	25.7	<	(1.75)	45.5		(1.80)	-25.1	>	(1.67)
	Allemagne	C	10.2		(1.67)	1.1	<	(1.93)	22.7	<	(1.51)	50.2		(1.86)	-28.1	>	(1.42)
	Suisse	C	10.4		(1.47)	-2.4	<	(1.62)	24.2	<	(1.47)	53.2	>	(2.33)	-28.9	>	(1.73)
	Danemark	D	27.7	>	(1.71)	20.9	>	(1.77)	46.5	>	(1.32)	50.8	>	(1.80)	-44.6	<	(1.50)
	Finlande	D	30.5	>	(1.59)	26.9	>	(1.70)	45.5	>	(1.12)	45.9		(1.41)	-41.9	<	(1.53)
	Suède	D	27.0	>	(1.79)	23.0	>	(2.00)	47.0	>	(1.70)	52.8	>	(1.65)	-42.8	<	(1.69)
	Belgique	E	15.0	>	(1.55)	11.0		(1.63)	23.3	<	(1.44)	45.2		(1.52)	-26.1	>	(1.72)
	Luxembourg	E	6.7	<	(1.48)	0.0	<	(1.35)	19.1	<	(1.35)	40.5	<	(1.37)	-25.0	>	(1.43)
	Pays-Bas	E	14.3		(2.09)	6.1		(2.00)	22.2	<	(1.75)	44.6		(1.99)	-22.6	>	(2.32)
	Norvège	E	34.3	>	(1.41)	28.5	>	(1.49)	46.6	>	(1.16)	46.8		(1.49)	-42.1	<	(1.22)
	Australie	F	18.6	>	(1.36)	16.9	>	(0.91)	42.3	>	(1.40)	49.6		(1.28)	-37.8		(1.50)
	Canada	F	20.3	>	(0.96)	19.8	>	(0.96)	35.9	>	(0.78)	43.8	<	(0.77)	-32.6	>	(0.81)
	Islande	F	24.5	>	(1.44)	17.7	>	(1.72)	39.7	>	(1.15)	40.2	<	(1.33)	-33.4		(1.36)
	Nouvelle-Zélande	F	11.4		(1.72)	15.6	>	(1.81)	44.9	>	(1.47)	52.0	>	(1.44)	-48.0	<	(1.56)
	États-Unis	F	7.8	<	(1.47)	13.6	>	(1.52)	35.1		(1.54)	46.7		(1.30)	-34.4		(1.52)
	Rép. tchèque	G	22.5	>	(2.22)	10.7		(1.82)	39.8	>	(1.60)	55.5	>	(1.54)	-42.1	<	(1.88)
Hongrie	G	10.0		(2.30)	7.9		(1.90)	28.4	<	(1.99)	52.6	>	(1.74)	-33.2		(1.83)	
Pologne	G	15.6	>	(1.48)	17.0	>	(1.82)	46.0	>	(1.48)	53.3	>	(1.98)	-46.4	<	(1.53)	
Rép. slovaque	G	12.1		(2.26)	6.3		(1.98)	44.5	>	(1.89)	55.0	>	(1.99)	-44.8	<	(1.71)	
France	H	20.9	>	(1.76)	13.7	>	(1.61)	28.3	<	(1.71)	47.4		(1.72)	-25.0	>	(1.68)	
Grèce	H	23.7	>	(1.88)	14.9	>	(1.76)	42.6	>	(1.88)	45.5		(2.13)	-34.5		(1.75)	
Irlande	H	17.4	>	(1.78)	7.7		(1.45)	34.4		(1.77)	47.5		(1.32)	-32.9		(1.65)	
Italie	H	10.3		(1.70)	8.5		(1.58)	25.3	<	(1.43)	52.4	>	(2.24)	-33.2		(1.70)	
Portugal	H	14.2		(2.20)	17.3	>	(2.04)	36.8	>	(1.53)	55.3	>	(1.92)	-34.2		(1.81)	
Espagne	H	20.4	>	(1.61)	19.4	>	(1.39)	31.9		(1.61)	42.7	<	(1.46)	-26.7	>	(1.79)	
Total de l'OCDE			5.1		(0.72)	3.0		(0.75)	25.5		(0.65)	44.4		(0.71)	-31.9		(0.61)
Moyenne de l'OCDE			11.9		(0.45)	8.5		(0.41)	32.4		(0.37)	47.2		(0.42)	-35.3		(0.37)

* Statistiquement, l'effet est significativement plus élevé (>) ou plus faible (<) que la moyenne de l'OCDE.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071208370260>

Tableau A5.2b.

Corrélation entre les indices relatifs aux stratégies d'apprentissage des élèves et leur performance en mathématiques (2003)

	Catégorie	Stratégies d'apprentissage											
		Variation de la performance en mathématiques associée à une progression d'une unité des indices											
		Stratégies de contrôle			Stratégies de mémorisation			Stratégies d'élaboration					
		Effet	*	Er. T.	Effet	*	Er. T.	Effet	*	Er. T.			
Pays membres de l'OCDE	Japon	A	17.2	>	(2.44)	13.9	>	(2.30)	14.4	>	(2.39)		
	Corée	A	38.0	>	(1.75)	19.6	>	(1.77)	30.0	>	(1.64)		
	Mexique	B	7.1		(1.77)	2.0	>	(1.42)	-1.0	>	(1.63)		
	Turquie	B	14.4	>	(2.15)	1.2	>	(2.62)	5.7	>	(2.17)		
	Autriche	C	-4.0	<	(1.47)	-18.5	<	(1.72)	-4.1		(1.59)		
	Allemagne	C	-7.3	<	(1.87)	-17.9	<	(1.46)	-5.5		(1.71)		
	Suisse	C	-2.6	<	(1.43)	-17.1	<	(1.64)	-5.9		(1.42)		
	Danemark	D	4.6		(2.23)	9.3	>	(1.79)	10.4	>	(2.13)		
	Finlande	D	11.5	>	(1.42)	6.7	>	(1.53)	16.9	>	(1.52)		
	Suède	D	-0.4	<	(1.95)	14.1	>	(1.88)	9.8	>	(2.18)		
Belgique	E	-1.7	<	(1.69)	-9.3	<	(1.96)	-10.6	<	(1.92)			
Luxembourg	E	-5.4	<	(1.41)	-8.6	<	(1.39)	-7.7		(1.25)			
Pays-Bas	E	-1.2	<	(2.84)	12.8	>	(2.08)	-3.5		(2.43)			
Norvège	E	14.5	>	(1.59)	22.3	>	(1.48)	8.4	>	(1.46)			
Australie	F	15.6	>	(1.14)	9.7	>	(1.29)	-2.1	>	(1.17)			
Canada	F	13.2	>	(1.13)	6.2	>	(1.02)	6.2	>	(1.12)			
Islande	F	4.5		(1.66)	-0.7	>	(1.50)	0.1	>	(1.61)			
Nouvelle-Zélande	F	11.1	>	(1.85)	4.3	>	(1.96)	-8.2		(2.04)			
États-Unis	F	3.4		(1.60)	0.3	>	(1.38)	-7.0		(1.39)			
Rép. tchèque	G	0.4	<	(2.10)	-14.2	<	(2.06)	13.0	>	(1.75)			
Hongrie	G	-4.4	<	(1.99)	-7.3		(1.88)	-4.9		(2.23)			
Pologne	G	4.3		(1.88)	-4.5		(1.85)	5.9	>	(1.90)			
Rép. slovaque	G	-4.7	<	(1.93)	-10.5	<	(1.92)	0.4	>	(1.79)			
France	H	7.9		(1.34)	-0.9	>	(1.41)	-1.2	>	(1.69)			
Grèce	H	6.8		(1.55)	-2.9		(2.09)	8.9	>	(1.82)			
Irlande	H	3.9		(1.54)	5.0	>	(1.74)	-3.1		(2.16)			
Italie	H	3.6		(1.87)	-11.8	<	(1.97)	-3.9		(1.46)			
Portugal	H	18.2	>	(1.79)	-5.4		(1.87)	9.2	>	(2.07)			
Espagne	H	12.6	>	(1.22)	7.7	>	(1.45)	10.2	>	(1.41)			
Total de l'OCDE			-0.5		(0.73)		-7.5		(0.72)		-11.4		(0.76)
Moyenne de l'OCDE			6.42		m		-4.5		(0.41)		-5.3		(0.43)

* Statistiquement, l'effet est significativement plus élevé (>) ou plus faible (<) que la moyenne de l'OCDE.

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



StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071208370260>

Tableau A5.2c.
Corrélation entre les indices relatifs à la perception de l'école par les élèves
et leur performance en mathématiques (2003)

	Catégorie	Perception de l'école												
		Variation de la performance en mathématiques associée à une progression d'une unité des indices												
		Attitudes à l'égard de l'école			Sentiment d'appartenance			Soutien des enseignants			Climat de discipline			
		Effet	*	Er. T.	Effet	*	Er. T.	Effet	*	Er. T.	Effet	*	Er. T.	
Pays membres de l'OCDE	Japon	A	2.6		(2.03)	12.9	>	(2.16)	12.9	>	(3.27)	32.7	>	(2.91)
	Corée	A	0.2		(1.78)	11.1	>	(2.09)	7.5	>	(2.56)	14.7		(2.17)
	Mexique	B	21.4	>	(1.71)	13.3	>	(1.41)	-1.6		(1.41)	18.9		(2.05)
	Turquie	B	-3.3		(3.75)	21.0	>	(2.87)	3.8	>	(3.54)	30.0	>	(4.37)
	Autriche	C	-2.7	<	(1.72)	2.9		(1.64)	-8.4	<	(1.91)	19.3		(2.03)
	Allemagne	C	-9.4	<	(1.98)	-1.4	<	(1.81)	-10.9	<	(1.93)	18.6		(1.73)
	Suisse	C	1.1		(1.95)	8.4	>	(1.90)	-10.3	<	(2.97)	17.3		(2.56)
	Danemark	D	7.0	>	(1.78)	3.1		(1.92)	6.7	>	(2.05)	10.4	<	(2.07)
	Finlande	D	12.5	>	(1.50)	-1.9	<	(1.37)	4.4	>	(1.83)	10.4	<	(1.50)
	Suède	D	14.3	>	(1.65)	0.3	<	(1.57)	4.5	>	(1.81)	15.4		(2.09)
	Belgique	E	-4.3	<	(2.16)	6.3		(2.18)	-6.0		(1.61)	23.5	>	(1.57)
	Luxembourg	E	-9.2	<	(1.46)	5.9		(1.45)	-9.8	<	(1.30)	13.9	<	(1.40)
	Pays-Bas	E	3.8		(3.05)	7.0		(2.31)	0.3	>	(2.21)	12.4	<	(2.36)
	Norvège	E	16.3	>	(1.80)	0.1	<	(1.57)	14.0	>	(1.93)	11.8	<	(1.85)
	Australie	F	13.8	>	(1.03)	3.1		(1.63)	10.8	>	(1.43)	21.0	>	(1.07)
	Canada	F	7.2	>	(1.00)	-1.0	<	(0.85)	6.3	>	(1.08)	17.3		(0.92)
	Islande	F	15.3	>	(1.42)	0.5		(1.55)	9.5	>	(1.87)	12.6	<	(1.71)
	Nouvelle-Zélande	F	14.6	>	(1.70)	2.6		(1.51)	3.9	>	(1.62)	17.9		(1.60)
	États-Unis	F	6.6	>	(1.39)	m		m	7.9	>	(1.27)	25.8	>	(1.40)
	Rép. tchèque	G	3.6		(1.72)	12.7	>	(1.98)	-5.1		(2.11)	16.7		(2.05)
Hongrie	G	-6.5	<	(2.28)	10.0	>	(1.63)	-0.3		(2.14)	20.3		(2.30)	
Pologne	G	-3.3	<	(1.73)	7.7	>	(1.51)	-2.9		(1.86)	13.5	<	(1.98)	
Rép. slovaque	G	-10.5	<	(1.51)	3.1		(1.41)	-16.0	<	(1.83)	13.6	<	(1.59)	
France	H	6.8	>	(1.69)	1.2		(1.28)	-5.2		(1.93)	12.1	<	(1.83)	
Grèce	H	-11.4	<	(1.74)	5.8		(1.69)	-6.4		(2.07)	14.1		(2.95)	
Irlande	H	6.8	>	(1.53)	-5.2	<	(1.55)	-2.9		(1.81)	15.5		(1.60)	
Italie	H	-5.6	<	(1.73)	-3.7	<	(1.92)	-16.3	<	(1.67)	12.5	<	(1.79)	
Portugal	H	9.5	>	(1.73)	15.7	>	(1.72)	-5.5		(1.76)	23.7	>	(2.08)	
Espagne	H	4.2	>	(1.41)	2.4		(1.34)	-1.1	>	(1.55)	16.9		(1.67)	
Total de l'OCDE			-1.8		(0.61)	2.0		(0.63)	-5.9		(0.58)	23.4		(0.65)
Moyenne de l'OCDE			0.9		(0.35)	3.5		(0.38)	-4.2		(0.36)	18.3		(0.38)

* Statistiquement, l'effet est significativement plus élevé (>) ou plus faible (<) que la moyenne de l'OCDE.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071208370260>

QUEL EST L'IMPACT DU STATUT D'AUTOCHTONE OU D'ALLOCHTONE SUR LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

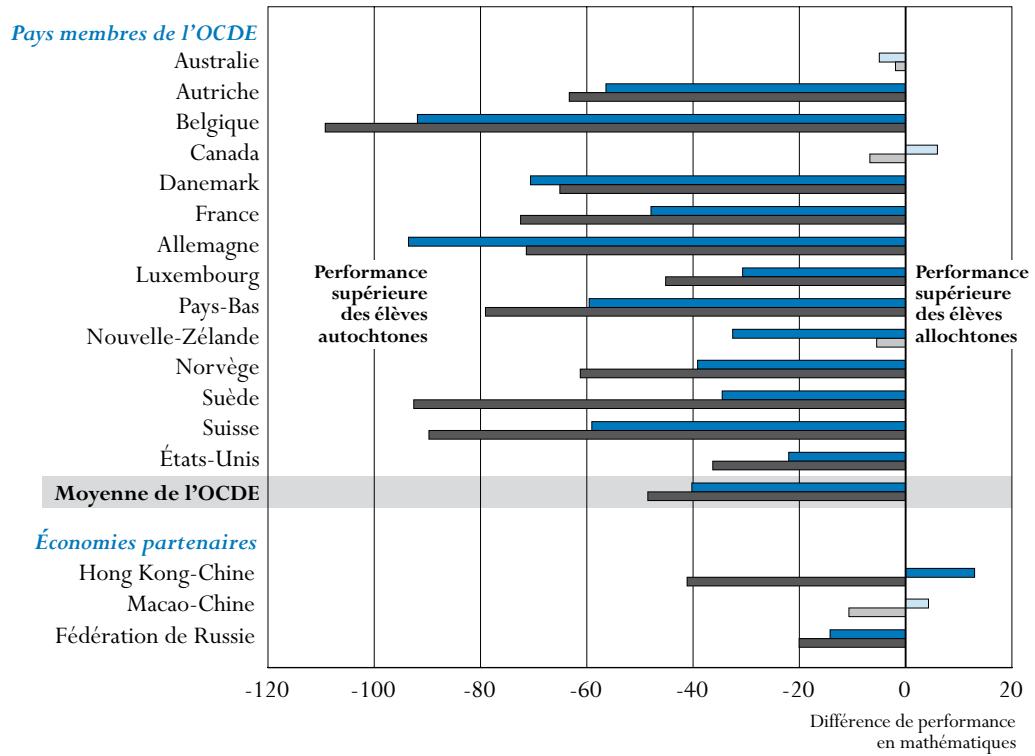
Cet indicateur compare la performance en mathématiques et en lecture des élèves de 15 ans issus de l'immigration avec celle de leurs condisciples autochtones, sur la base des résultats du cycle de 2003 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Il analyse également leur motivation à l'idée d'apprendre.

Points clés

Graphique A6.1. Différence de performance en mathématiques selon le statut d'autochtone ou d'allochtone (2003)

- Différence de performance en mathématiques entre les élèves autochtones et les élèves de la deuxième génération
- Différence de performance en mathématiques entre les élèves autochtones et les élèves de la première génération

Dans les 14 pays de l'OCDE où vivent des proportions significatives d'immigrants, les élèves de la première génération obtiennent 48 points de moins que leurs condisciples autochtones sur l'échelle PISA de culture mathématique, soit une différence de plus d'une année d'études en moyenne. L'écart de performance reste significatif également, à 40 points, pour les élèves de la deuxième génération. Le désavantage des élèves issus de l'immigration varie grandement d'un pays à l'autre : il est insignifiant en Australie, au Canada, en Nouvelle-Zélande et à Macao-Chine, mais représente plus de 90 points en Allemagne et en Belgique, même pour les élèves de la seconde génération.



Remarque : les différences statistiquement significatives sont de couleur plus foncée.
 Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau A6.1a.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071237415045>

Autres faits marquants

- Les élèves de la seconde génération (soit ceux qui sont nés dans le pays de l'évaluation) tendent à afficher de meilleures performances que ceux de la première génération (soit ceux nés à l'étranger). Ce constat n'est pas surprenant, sachant que les élèves de la seconde génération n'ont pas eu à vivre de transition entre des pays, des cultures et des systèmes d'éducation différents. Force est de constater toutefois que leur gain de performance varie sensiblement selon les pays. Au Canada, au Luxembourg, en Suède et en Suisse et, dans les économies partenaires, à Hong Kong-Chine, les élèves de la seconde génération obtiennent des résultats nettement plus élevés que les élèves de la première génération, avec un écart de performance compris entre 31 points en Suisse et 58 points en Suède, alors qu'en Allemagne et en Nouvelle-Zélande, leurs résultats sont moins bons que ceux de la première génération.
- Chez les élèves issus de l'immigration, la performance en mathématiques varie nettement moins d'un pays à l'autre entre les élèves situés au sommet de l'échelle de compétence qu'entre ceux situés au bas de cette échelle.
- Les élèves issus de l'immigration tendent à accuser de moins bons résultats que les élèves autochtones et à vivre dans des milieux moins favorisés, certes, mais ils se disent plus intéressés par les mathématiques et plus motivés dans cette matière que ne le sont en moyenne les élèves dans les pays de l'OCDE.

Contexte

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les responsables politiques et l'opinion publique s'intéressent de plus en plus aux implications des flux migratoires internationaux. Ce regain d'intérêt s'explique en partie par l'afflux massif d'immigrants que de nombreux pays de l'OCDE ont connu depuis les années 1980, qu'il soit dû à la mondialisation économique, au regroupement familial à la suite des vagues d'immigration de main-d'œuvre des années 1960 et 1970, à l'effondrement du bloc de l'Est en Europe ou encore à l'instabilité politique. Les préoccupations des pays en la matière vont bien au-delà de la canalisation et de la gestion des flux migratoires et concernent de plus en plus les difficultés liées à l'intégration qu'il faut surmonter aussi bien pour les immigrants eux-mêmes que pour les populations des pays qui les accueillent. Parce que l'éducation est la clé de la réussite professionnelle, l'enseignement et la formation préparent les immigrants à entrer sur le marché du travail et peuvent aussi contribuer à lever les barrières de la langue et faciliter la transmission des normes et valeurs à la base de la cohésion sociale.

L'enquête PISA ouvre une nouvelle voie essentielle d'analyse, car elle évalue la réussite scolaire des élèves de 15 ans qui sont issus de l'immigration et la compare à celle des élèves autochtones ainsi qu'à celle des élèves issus de l'immigration qui vivent dans d'autres pays. Le désavantage des élèves issus de l'immigration dont rend compte cet indicateur montre qu'il existe des problèmes majeurs dans les systèmes d'éducation, qui ne se résoudront pas sans intervention. Au contraire, la migration devrait rester en tête des priorités des pays de l'OCDE, car les effets prévus du vieillissement de la population, la demande de main-d'œuvre qualifiée et la fréquence du regroupement familial sont préoccupants. Les systèmes d'éducation, en particulier en Europe, auront à faire face plus efficacement à la diversité socioéconomique et culturelle croissante de leurs effectifs d'élèves et à trouver le moyen de garantir que les élèves issus de l'immigration finissent par entrer sur le marché du travail en possédant de solides bases et qu'ils soient capables et désireux de continuer à apprendre tout au long de leur vie.

Observations et explications

Dans les 14 pays de l'OCDE dont les proportions d'élèves issus de l'immigration représentent plus de 3 % des élèves de 15 ans, les élèves de la première génération obtiennent 48 points de moins que leurs condisciples autochtones sur l'échelle PISA de culture mathématique, soit une différence de plus d'une année d'études en moyenne (le gain moyen de performance par année d'études est estimé à 41 points) (voir le graphique A6.1). Leur désavantage moyen reste de 30 points même après le contrôle de facteurs socioéconomiques tels que le niveau de formation et la profession de leurs parents (voir *Where Immigrants Succeed : A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* [OCDE, 2006b]).

Ce constat indique que les sociétés et les établissements d'enseignement sont face à des défis majeurs pour que les immigrants puissent donner toute la mesure de leur potentiel humain. Le graphique A6.1 montre aussi que le désavantage des élèves issus de l'immigration varie grandement d'un pays à l'autre : il est insignifiant en Australie, au Canada, en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, à Macao-Chine, mais représente plus de 90 points en Allemagne et en Belgique, même pour les élèves de la seconde génération. Le tableau A6.1a révèle par ailleurs des écarts sensibles entre les niveaux absolus de performance des élèves issus de l'immigration. Ainsi, les élèves de la seconde génération qui vivent au Canada devancent ceux qui vivent en Allemagne de 111 points, l'équivalent de presque trois années d'études. Ces

écarts sont en partie imputables à des facteurs socioéconomiques contextuels, mais ils restent suffisamment importants une fois ces facteurs contrôlés pour que les comparaisons entre des sous-groupes de population soient très instructives pour ceux qui cherchent à identifier des mesures efficaces en faveur de l'intégration de ces élèves. Il y a lieu de souligner ici qu'il n'y a pas de corrélation positive entre la taille des proportions d'élèves issus de l'immigration dans les pays à l'étude et l'ampleur des écarts de performance entre eux et les élèves autochtones. Ce constat contredit l'hypothèse que des taux élevés d'immigration font généralement obstacle à l'intégration (OCDE, 2006c).

Encadré A6.1. Élèves autochtones et issus de l'immigration : définitions

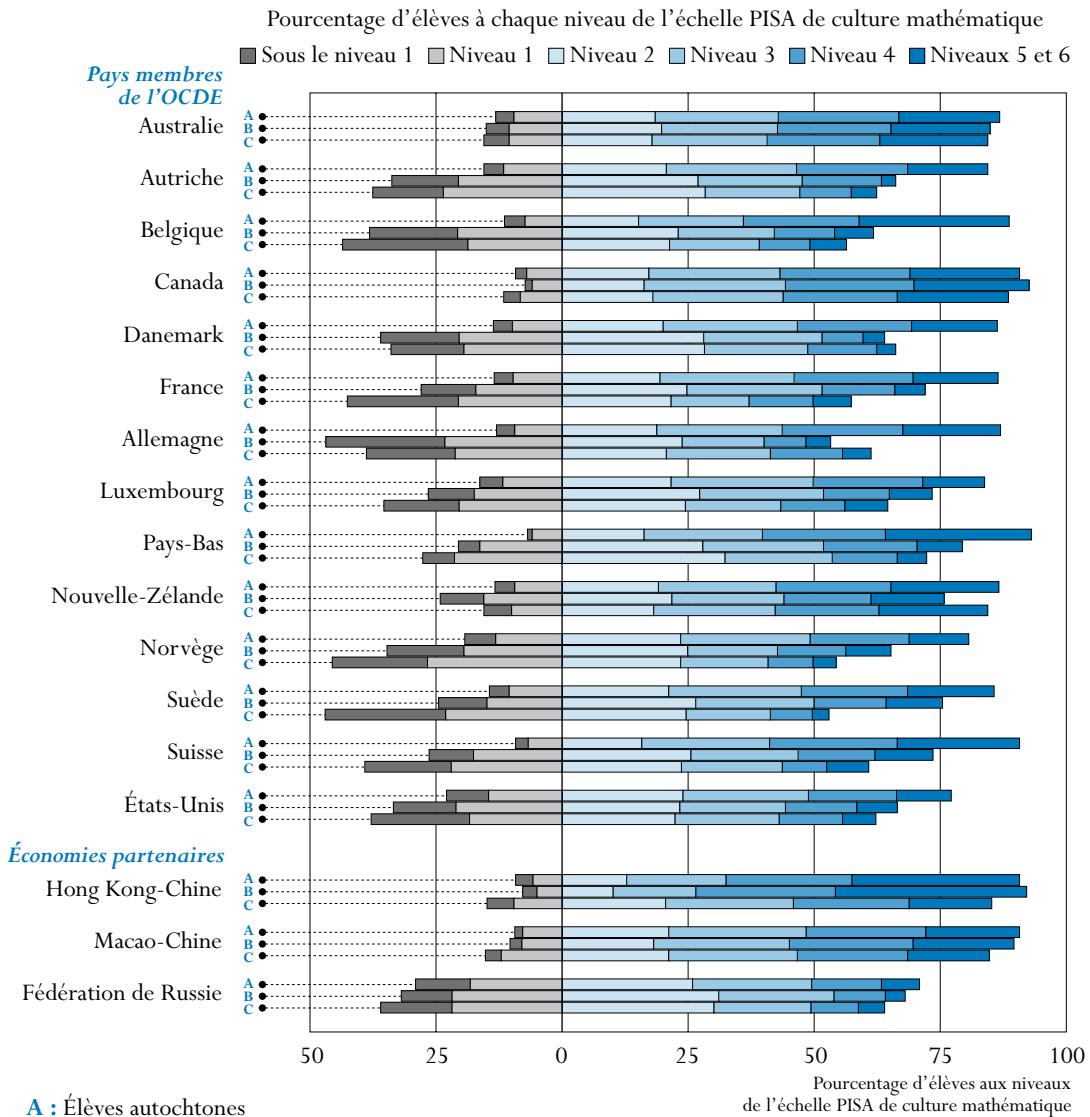
Élèves autochtones : élèves dont un parent au moins est né dans le pays de l'évaluation. Les élèves nés dans le pays de l'évaluation dont l'un des parents est né à l'étranger (c'est-à-dire ceux qui vivent dans des familles « mixtes ») sont considérés comme des élèves autochtones, car des recherches antérieures ont montré que leur niveau de compétence était analogue à celui des élèves autochtones.

Élèves de la première génération : élèves nés dans un pays autre que le pays de l'évaluation dont les parents sont également nés à l'étranger.

Élèves de la seconde génération : élèves nés dans le pays de l'évaluation dont les parents sont nés à l'étranger.

En l'absence de données longitudinales, il n'est pas possible de déterminer directement dans quelle mesure les désavantages observés des élèves issus de l'immigration s'estompent au fil des générations. Toutefois, la comparaison de la performance des élèves nés à l'étranger à celle des élèves nés dans le pays dont les parents sont nés à l'étranger révèle des écarts sensibles (voir le tableau A6.1). Tous pays de l'OCDE confondus, les élèves de la seconde génération tendent à obtenir de meilleurs résultats que ceux de la première génération. Ce constat n'est pas surprenant, sachant que les élèves de la seconde génération n'ont pas eu à vivre de transition entre des pays, des cultures et des systèmes d'éducation différents. Force est de constater toutefois que leur gain de performance varie sensiblement selon les pays. Au Canada, au Luxembourg, en Suède et en Suisse et, dans les économies partenaires, à Hong Kong-Chine, les élèves de la seconde génération obtiennent des résultats nettement plus élevés que les élèves de la première génération : l'écart de performance est compris entre 31 points en Suisse et 58 points en Suède. Dans d'autres pays, l'écart de performance entre les élèves de la seconde et de la première génération est nettement moins grand et n'est pas statistiquement significatif. L'inverse s'observe en Allemagne et en Nouvelle-Zélande, où les résultats des élèves de la seconde génération sont moins bons que ceux des élèves de la première génération. Étant donné la nature des données recueillies lors de l'enquête PISA, il est possible que ces tendances soient influencées par des différences dans la composition des populations d'élèves de la première et de la seconde génération.

Graphique A6.2. Répartition des élèves entre les niveaux de l'échelle PISA de culture mathématique selon le statut d'autochtone ou d'allochtone (2003)



Il est intéressant de constater que chez les élèves issus de l'immigration, la performance en mathématiques varie nettement moins d'un pays à l'autre entre les élèves situés au sommet de l'échelle de compétence qu'entre ceux situés au bas de cette échelle (voir le graphique A6.2). Le niveau 2 de l'échelle PISA de culture mathématique représente un seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils possèdent le type de compétences qui leur permet d'utiliser les mathématiques activement : ils sont par exemple capables d'appliquer des procédures, des formules et des algorithmes simples et de se livrer à des interprétations littérales et à des raisonnements directs. Les élèves classés sous le niveau 2 risquent donc d'éprouver de

grandes difficultés sur le marché du travail, de se trouver face à de bien piètres perspectives financières et d'avoir du mal à participer pleinement à la vie de la société. Le graphique A6.2 compare la répartition des élèves autochtones et de la première génération entre les niveaux de l'échelle PISA de culture mathématiques. Il en ressort que les élèves autochtones sont peu nombreux à ne pas atteindre au moins le niveau 2, contrairement aux élèves issus de l'immigration. Les élèves de la première génération sous le niveau 2 sont plus de 40 % en Belgique, en France, en Norvège et en Suède et plus de 30 % en Allemagne, en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, au Luxembourg et en Suisse et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie. Plus d'un quart des élèves de la seconde génération n'ont pas acquis les savoirs et savoir-faire qui leur permettraient d'utiliser activement les mathématiques au sens de la définition de l'enquête PISA dans plus de la moitié des pays de l'OCDE à l'étude dans cet indicateur. Les élèves de la seconde génération sous le niveau 2 sont 47 % en Allemagne et plus de 25 % en Autriche, en Belgique, au Danemark, aux États-Unis, en France, au Luxembourg, en Norvège, en Suisse et, parmi les économies partenaires, en Fédération de Russie.

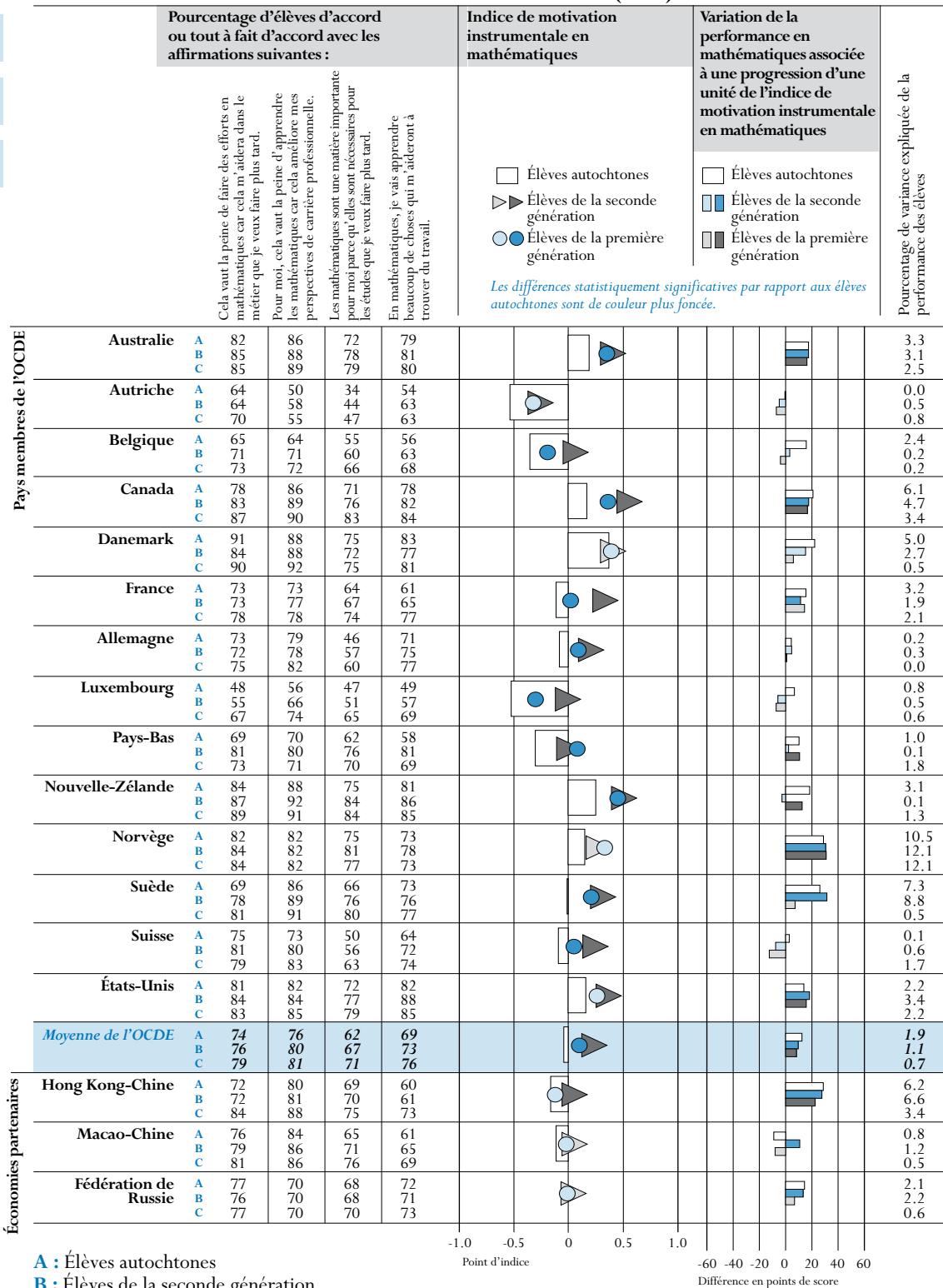
Les tendances sont tout à fait différentes en Australie et au Canada et, dans les économies partenaires, à Hong Kong-Chine et à Macao-Chine. Dans ces pays, les pourcentages d'élèves sous le niveau 2 sont relativement faibles dans tous les groupes : moins de 16 % d'élèves autochtones, de la première génération et de la seconde génération ne réussissent pas à atteindre le niveau 2. En Australie et au Canada, la situation relativement positive des élèves issus de l'immigration peut en partie s'expliquer par les politiques sélectives d'immigration qui ont entraîné l'entrée sur le territoire d'immigrants plus riches et plus instruits. À Hong Kong-Chine et à Macao-Chine, l'origine ethnique et la langue des élèves autochtones et des élèves issus de l'immigration sont souvent similaires, même si de fortes disparités socioéconomiques s'observent. Toutefois, le plus important reste que ces pays comptent relativement peu d'élèves au bas de l'échelle de culture mathématique.

Les tendances en lecture sont similaires à celles observées en mathématiques. Les élèves autochtones sont moins de 20 % sous le niveau 2 dans tous les pays à l'étude, si ce n'est en Fédération de Russie. Les élèves issus de l'immigration sont toutefois sensiblement plus nombreux sous ce niveau (voir les tableaux A6.2d, A6.2e et A6.2f disponibles en ligne [<http://dx.doi.org/10.1787/071237415045>]). Ils sont plus de 25 % à ne pas atteindre le niveau 2 dans 10 pays de l'OCDE, en l'occurrence en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, aux États-Unis, en France, au Luxembourg, en Norvège, en Suède et en Suisse et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie. Comme en mathématiques, les pays qui comptent de fortes proportions d'élèves issus de l'immigration sous le niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit pourraient envisager de prendre des mesures ciblées pour apporter un soutien à ces élèves.

Il ressort de l'enquête PISA que les élèves sont plus susceptibles de s'engager dans un apprentissage de qualité au moyen de diverses stratégies s'ils sont motivés, s'ils n'éprouvent pas d'anxiété à propos de leur apprentissage et s'ils se fient à leurs capacités personnelles. De même, de très bonnes performances peuvent se traduire par une plus grande motivation, de meilleures attitudes à l'égard de l'école et une plus faible anxiété. À quel point les établissements d'enseignement et les familles sont-ils efficaces lorsqu'il s'agit d'amener les élèves issus de l'immigration à adopter des attitudes favorables à l'apprentissage et à les développer et de contribuer ainsi à leur donner les aptitudes et la motivation dont ils auront besoin au sortir de l'école pour se livrer à

A6

Graphique A6.3. Motivation instrumentale des élèves en mathématiques selon le statut d'autochtone ou d'allochtone (2003)



l'apprentissage tout au long de leur vie ? Comme le montre le graphique A6.3, rien n'indique que ces élèves manquent de motivation instrumentale en mathématiques (voir également l'encadré A5.1 de l'indicateur A5). Les élèves de la première génération tendent à accuser de moins bons résultats et à vivre dans des milieux moins favorisés que les élèves autochtones, certes, mais leur motivation instrumentale en mathématiques est plus grande que celle des élèves autochtones et de la deuxième génération dans l'ensemble des pays de l'OCDE. En fait, dans aucun pays à l'étude, les élèves issus de l'immigration se disent moins intéressés que les autres. L'écart reste important même après le contrôle de facteurs socioéconomiques et de la performance en mathématiques. Il est surprenant de constater que cette tendance s'observe partout, alors que l'historique des flux migratoires, les populations d'immigrants, les politiques d'immigration et d'intégration et les résultats des élèves issus de l'immigration aux tests de l'enquête PISA sont très différents d'un pays à l'autre.

Ce qui précède permet d'identifier des domaines dans lesquels les responsables politiques et les établissements pourraient prendre des mesures supplémentaires pour combler les écarts de performance en s'appuyant sur la forte motivation instrumentale des élèves issus de l'immigration. Il est souhaitable que les enseignants et les établissements s'attèlent à réduire les différences dans cet autre type de rendement scolaire essentiel : cela préparerait mieux ces élèves à poursuivre leur apprentissage tout au long de la vie et cela pourrait aussi accroître leur niveau de compétence.

Dans la plupart des pays d'Europe, les élèves issus de l'immigration vivent dans des milieux socioéconomiques moins favorisés et leurs parents sont souvent moins instruits que ceux des élèves autochtones. C'est vrai également aux États-Unis et à Hong Kong-Chine. En revanche, leurs conditions de vie sont similaires à celles des élèves autochtones en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie et à Macao-Chine. Il existe à l'échelle nationale une relation entre la performance relative des élèves issus de l'immigration et le milieu socioéconomique et le niveau de formation de leurs parents. Toutefois, contrôler ces facteurs contextuels ne suffit pas à combler les écarts de performance entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones. Des écarts significatifs s'observent entre élèves de la seconde génération et élèves autochtones en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en France, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse. Ce constat donne à penser que la performance relative des élèves issus de l'immigration ne s'explique pas uniquement par la composition des populations d'immigrants en termes de niveau de formation et de milieu socioéconomique. Dans plusieurs pays, les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison tendent à obtenir de moins bons résultats en mathématiques. Les écarts de performance associés à la langue parlée en famille restent significatifs même après le contrôle du niveau de formation et du statut professionnel des parents en Allemagne, en Belgique, au Canada et aux États-Unis et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie, à Hong Kong-Chine et à Macao-Chine. Les pays qui affichent une forte corrélation entre la performance des élèves en mathématiques et la langue qu'ils parlent en famille pourraient envisager de prendre des mesures de soutien linguistique dans les établissements (OCDE, 2006c).

Définitions et méthodologie

Cet indicateur se fonde sur les données recueillies lors du cycle PISA 2003, car les résultats du dernier cycle PISA en date, en l'occurrence celui de 2006, ne sont pas encore disponibles.

A6

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans (dans les pays participants) 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. 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. Dans cet indicateur, le terme « élèves » désigne souvent cette population cible. Les données sur les élèves autochtones, de la première génération et de la deuxième génération sont dérivées des réponses des élèves à un questionnaire contextuel qui leur a été soumis dans le cadre de l'enquête PISA.

Les expressions « élèves autochtones », « élèves de la première génération » et « élèves de la seconde génération » sont définies dans l'encadré A6.1 ci-dessus.


Cet indicateur porte sur les 14 pays membres de l'OCDE dont les proportions d'élèves issus de l'immigration sont significatives (plus de 3 % des élèves de 15 ans), à savoir l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, les États-Unis, la France, le Luxembourg, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Suède et la Suisse. Les trois économies partenaires à l'étude sont la Fédération de Russie, Hong Kong-Chine et Macao-Chine.

Les moyennes de l'OCDE présentées dans cet indicateur ont été calculées considérant que les 14 pays membres de l'OCDE constituent une seule entité, à laquelle chaque pays contribue de la même façon. La moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des statistiques nationales.

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) et le rapport technique sur le cycle PISA 2003 (*PISA 2003 Technical Report* [OCDE, 2005b]). Pour plus d'information sur les attentes et les attitudes des élèves issus de l'immigration, il y a lieu de consulter le rapport *Where Immigrants Succeed : A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OCDE, 2006c). Les résultats de l'enquête PISA peuvent également être consultés en ligne, à l'adresse www.pisa.oecd.org.

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071237415045>

- **Tableau A6.2d. Répartition des élèves autochtones entre les niveaux de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit**
- **Tableau A6.2e. Répartition des élèves de la deuxième génération entre les niveaux de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit**
- **Tableau A6.2f. Répartition des élèves de la première génération entre les niveaux de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit**

Tableau A6.1a.
Différences de performance en mathématiques selon le statut d'autochtone ou d'allochtone (2003)

	Performance en mathématiques						Différence de performance en mathématiques					
	Élèves autochtones		Élèves de la seconde génération		Élèves de la première génération		Élèves de la seconde génération moins les élèves autochtones		Élèves de la première génération moins les élèves autochtones		Élèves de la première génération moins les élèves de la seconde génération	
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Différence	Er. T.	Différence	Er. T.	Différence	Er. T.
Pays membres de l'OCDE	Australie	527 (2.1)	522 (4.7)	525 (4.9)	-5 (4.7)	-2 (4.9)	3 (4.8)					
	Autriche	515 (3.3)	459 (8.8)	452 (6.0)	-56 (9.3)	-63 (6.0)	-7 (9.5)					
	Belgique	546 (2.5)	454 (7.5)	437 (10.8)	-92 (7.6)	-109 (10.9)	-17 (12.4)					
	Canada	537 (1.6)	543 (4.3)	530 (4.7)	6 (4.4)	-7 (4.8)	-13 (5.1)					
	Danemark	520 (2.5)	449 (11.2)	455 (10.1)	-70 (11.1)	-65 (9.8)	5 (13.5)					
	France	520 (2.4)	472 (6.1)	448 (15.0)	-48 (6.6)	-72 (15.0)	-25 (15.5)					
	Allemagne	525 (3.5)	432 (9.1)	454 (7.5)	-93 (9.6)	-71 (7.9)	22 (11.2)					
	Luxembourg	507 (1.3)	476 (3.3)	462 (3.7)	-31 (3.7)	-45 (4.1)	-14 (5.6)					
	Pays-Bas	551 (3.0)	492 (10.3)	472 (8.4)	-59 (11.1)	-79 (8.8)	-19 (10.8)					
	Nouvelle-Zélande	528 (2.6)	496 (8.4)	523 (4.9)	-32 (9.1)	-5 (5.6)	27 (8.0)					
	Norvège	499 (2.3)	460 (11.7)	438 (9.3)	-39 (11.3)	-61 (9.4)	-22 (13.8)					
	Suède	517 (2.2)	483 (9.8)	425 (9.6)	-34 (9.1)	-92 (9.7)	-58 (10.9)					
	Suisse	543 (3.3)	484 (5.0)	453 (6.1)	-59 (4.9)	-89 (6.0)	-31 (6.4)					
	États-Unis	490 (2.8)	468 (7.6)	453 (7.5)	-22 (7.2)	-36 (7.5)	-14 (7.4)					
	Moyenne de l'OCDE	523 (0.7)	483 (2.1)	475 (1.9)	-40 (2.0)	-48 (2.1)	-8 (2.4)					
Economies partenaires	Hong Kong-Chine	557 (4.5)	570 (4.6)	516 (5.3)	13 (4.3)	-41 (4.5)	-54 (5.2)					
	Macao-Chine	528 (5.9)	532 (4.1)	517 (9.2)	4 (7.9)	-11 (10.4)	-15 (10.4)					
	Féd. de Russie	472 (4.4)	457 (7.2)	452 (5.9)	-14 (7.2)	-20 (5.4)	-6 (8.3)					

Remarque : les différences statistiquement significatives sont en caractères gras.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071237415045>

Tableau A6.2a.
Répartition des élèves autochtones entre les niveaux de l'échelle PISA de culture mathématique (2003)

	Élèves autochtones - niveaux de compétence											
	Sous le niveau 1 (score inférieur à 358 points)		Niveau 1 (de 358 à 420 points)		Niveau 2 (de 421 à 482 points)		Niveau 3 (de 483 à 544 points)		Niveau 4 (de 545 à 606 points)		Niveaux 5 et 6 (score supérieur à 607 points)	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Pays membres de l'OCDE	Australie	3.7 (0.4)	9.5 (0.5)	18.5 (0.7)	24.4 (0.7)	23.9 (0.6)	20.0 (0.7)					
	Autriche	4.0 (0.7)	11.6 (0.9)	20.6 (1.0)	25.9 (1.3)	21.9 (0.9)	16.0 (1.1)					
	Belgique	4.0 (0.4)	7.4 (0.5)	15.2 (0.7)	20.8 (0.8)	22.9 (0.7)	29.7 (1.0)					
	Canada	2.1 (0.3)	7.1 (0.4)	17.3 (0.6)	26.0 (0.8)	25.8 (0.6)	21.7 (0.7)					
	Danemark	3.8 (0.5)	9.8 (0.7)	20.0 (0.9)	26.6 (0.9)	22.8 (0.9)	17.0 (1.0)					
	France	3.8 (0.6)	9.7 (0.9)	19.5 (1.0)	26.5 (1.1)	23.7 (1.2)	16.8 (1.0)					
	Allemagne	3.6 (0.6)	9.4 (0.8)	18.9 (1.3)	24.8 (1.0)	23.9 (1.1)	19.4 (1.1)					
	Luxembourg	4.5 (0.5)	11.8 (1.0)	21.6 (1.4)	28.2 (1.0)	21.7 (1.1)	12.2 (0.8)					
	Pays-Bas	0.9 (0.3)	6.0 (0.7)	16.3 (1.2)	23.4 (1.2)	24.3 (1.4)	29.0 (1.5)					
	Nouvelle-Zélande	4.0 (0.5)	9.4 (0.7)	19.0 (0.7)	23.4 (0.9)	22.7 (0.9)	21.5 (0.9)					
	Norvège	6.1 (0.5)	13.2 (0.8)	23.5 (1.1)	25.7 (1.1)	19.6 (1.1)	11.8 (0.7)					
	Suède	3.8 (0.4)	10.5 (0.6)	21.2 (0.9)	26.2 (0.9)	21.1 (0.9)	17.2 (0.8)					
	Suisse	2.6 (0.4)	6.7 (0.6)	15.8 (0.8)	25.3 (1.1)	25.3 (0.8)	24.2 (1.6)					
	États-Unis	8.4 (0.7)	14.5 (0.9)	24.0 (0.8)	24.8 (0.9)	17.5 (0.8)	10.9 (0.8)					
Economies partenaires	Hong Kong-Chine	3.5 (0.8)	5.8 (0.8)	12.8 (1.0)	19.6 (1.4)	25.0 (1.4)	33.2 (1.8)					
	Macao-Chine	1.5 (0.9)	7.8 (3.2)	21.1 (4.1)	27.3 (3.6)	23.8 (3.6)	18.5 (2.6)					
	Féd. de Russie	10.9 (1.1)	18.2 (1.2)	25.9 (1.1)	23.6 (1.0)	13.9 (1.0)	7.5 (0.8)					

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071237415045>

Tableau A6.2b.

Répartition des élèves de la seconde génération entre les niveaux de l'échelle PISA de culture mathématique (2003)

		Élèves de la seconde génération - niveaux de compétence											
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 358 points)		Niveau 1 (de 358 à 420 points)		Niveau 2 (de 421 à 482 points)		Niveau 3 (de 483 à 544 points)		Niveau 4 (de 545 à 606 points)		Niveaux 5 et 6 (score supérieur à 607 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Pays membres de l'OCDE	Australie	4.7	(1.0)	10.4	(1.0)	19.7	(1.6)	23.1	(2.0)	22.4	(2.3)	19.7	(2.0)
	Autriche	13.2	(3.4)	20.6	(3.6)	27.0	(3.9)	20.6	(3.5)	15.7	(3.6)	2.9	(1.5)
	Belgique	17.4	(2.5)	20.7	(2.0)	23.1	(2.4)	19.0	(3.1)	11.9	(2.4)	7.8	(2.0)
	Canada	1.4	(0.6)	5.9	(1.0)	16.3	(1.7)	28.0	(2.3)	25.5	(2.3)	22.9	(9.0)
	Danemark	15.7	(3.9)	20.4	(4.6)	28.0	(6.9)	23.5	(6.7)	8.2	(3.6)	4.2	(2.6)
	France	10.9	(2.3)	17.1	(2.3)	24.8	(3.5)	26.7	(2.8)	14.5	(2.6)	5.9	(2.3)
	Allemagne	23.5	(4.2)	23.3	(3.3)	23.8	(3.4)	16.3	(2.7)	8.4	(2.3)	4.8	(1.4)
	Luxembourg	9.3	(1.3)	17.4	(2.1)	27.3	(2.3)	24.5	(2.0)	13.1	(1.7)	8.5	(1.1)
	Pays-Bas	4.2	(1.5)	16.4	(4.2)	27.9	(4.3)	23.9	(4.2)	18.6	(3.2)	9.0	(2.6)
	Nouvelle-Zélande	8.7	(3.3)	15.6	(3.1)	21.8	(3.4)	22.2	(3.1)	17.4	(2.7)	14.4	(2.7)
	Norvège	15.2	(4.9)	19.5	(4.8)	25.0	(7.9)	17.7	(5.8)	13.6	(4.2)	9.0	(3.6)
	Suède	9.6	(2.4)	14.8	(3.4)	26.5	(3.2)	23.5	(4.9)	14.4	(3.7)	11.2	(3.3)
	Suisse	8.8	(1.6)	17.6	(2.3)	25.6	(2.7)	21.3	(2.4)	15.3	(1.7)	11.4	(2.3)
États-Unis	12.5	(2.5)	21.0	(3.0)	23.3	(2.3)	21.0	(2.4)	14.2	(2.2)	8.0	(2.0)	
Economies partenaires	Hong Kong-Chine	2.9	(0.8)	4.9	(0.9)	10.2	(1.4)	16.3	(1.5)	27.8	(1.9)	37.9	(2.2)
	Macao-Chine	2.4	(0.7)	7.9	(1.2)	18.2	(1.8)	26.9	(2.4)	24.6	(2.2)	20.0	(2.1)
	Féd. de Russie	10.0	(2.4)	21.9	(3.1)	31.0	(4.1)	22.8	(3.7)	10.3	(2.5)	4.0	(2.0)

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071237415045>

Tableau A6.2c.

Répartition des élèves de la première génération entre les niveaux de l'échelle PISA de culture mathématique (2003)

		Élèves de la première génération - niveaux de compétence											
		Sous le niveau 1 (score inférieur à 358 points)		Niveau 1 (de 358 à 420 points)		Niveau 2 (de 421 à 482 points)		Niveau 3 (de 483 à 544 points)		Niveau 4 (de 545 à 606 points)		Niveaux 5 et 6 (score supérieur à 607 points)	
		%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.	%	Er. T.
Pays membres de l'OCDE	Australie	5.1	(1.0)	10.5	(1.5)	17.9	(1.5)	22.7	(1.9)	22.4	(2.0)	21.5	(2.0)
	Autriche	14.1	(2.4)	23.6	(3.9)	28.4	(3.2)	18.7	(2.2)	10.2	(1.8)	5.1	(1.4)
	Belgique	25.0	(4.6)	18.6	(2.7)	21.2	(3.0)	17.9	(2.7)	10.0	(2.1)	7.3	(1.6)
	Canada	3.3	(0.7)	8.3	(1.4)	18.0	(2.4)	25.7	(2.2)	22.8	(2.0)	22.0	(2.1)
	Danemark	14.4	(4.3)	19.4	(4.7)	28.2	(4.5)	20.5	(4.4)	13.6	(3.8)	3.8	(2.3)
	France	22.0	(5.3)	20.6	(4.1)	21.7	(4.2)	15.3	(3.7)	12.8	(3.9)	7.5	(2.7)
	Allemagne	17.5	(2.8)	21.3	(3.4)	20.7	(2.9)	20.5	(2.4)	14.4	(2.7)	5.6	(2.0)
	Luxembourg	15.0	(1.7)	20.4	(2.1)	24.4	(2.0)	18.9	(1.7)	12.9	(1.6)	8.5	(1.4)
	Pays-Bas	6.3	(2.1)	21.4	(4.8)	32.2	(5.6)	21.3	(5.0)	12.9	(4.2)	5.8	(2.3)
	Nouvelle-Zélande	5.5	(1.3)	10.0	(1.9)	18.2	(3.1)	24.1	(2.8)	20.7	(2.1)	21.6	(1.9)
	Norvège	18.9	(4.3)	26.8	(5.1)	23.5	(4.2)	17.3	(4.5)	8.9	(4.3)	4.6	(2.2)
	Suède	24.0	(4.2)	23.1	(3.9)	24.7	(4.2)	16.5	(2.7)	8.4	(2.4)	3.3	(1.5)
	Suisse	17.2	(2.1)	21.9	(2.4)	23.7	(2.7)	20.0	(2.0)	8.8	(1.3)	8.4	(1.7)
États-Unis	19.5	(3.4)	18.3	(2.4)	22.4	(4.0)	20.6	(3.3)	12.7	(2.5)	6.5	(1.6)	
Economies partenaires	Hong Kong-Chine	5.2	(1.3)	9.6	(1.3)	20.5	(2.3)	25.4	(2.5)	23.0	(2.2)	16.3	(1.6)
	Macao-Chine	3.2	(1.8)	12.1	(4.0)	21.2	(4.0)	25.5	(4.2)	21.9	(3.8)	16.1	(3.7)
	Féd. de Russie	14.1	(2.5)	21.9	(3.2)	30.1	(3.0)	19.3	(2.1)	9.5	(1.8)	5.2	(1.5)

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071237415045>


Tableau A6.3. Indice de motivation instrumentale en mathématiques et performance des élèves en mathématiques (2003)
Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Indice de motivation instrumentale en mathématiques						Variation de la performance en mathématiques associée à la progression d'une unité de l'indice de motivation instrumentale en mathématiques								
	Élèves autochtones		Élèves de la seconde génération		Élèves de la première génération		Élèves autochtones			Élèves de la seconde génération			Élèves de la première génération		
	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Indice moyen	Er. T.	Effet	Er. T.	%	Effet	Er. T.	%	Effet	Er. T.	%
Pays membres de l'OCDE	Australie	0.19 (0.02)	0.35 (0.04)	0.37 (0.03)	17.4 (1.2)	3.3	17.4 (3.3)	3.1	16.3 (2.8)	2.5					
	Autriche	-0.53 (0.03)	-0.32 (0.10)	-0.29 (0.07)	-0.6 (1.7)	0.0	-4.9 (7.1)	0.5	-7.1 (4.5)	0.8					
	Belgique	-0.35 (0.02)	-0.19 (0.07)	0.03 (0.06)	15.8 (1.6)	2.4	3.2 (6.3)	0.2	-4.0 (5.6)	0.2					
	Canada	0.17 (0.01)	0.36 (0.05)	0.52 (0.04)	20.8 (1.1)	6.1	17.6 (3.2)	4.7	16.6 (3.4)	3.4					
	Danemark	0.37 (0.02)	0.39 (0.09)	0.37 (0.10)	22.2 (1.7)	5.0	15.1 (10.5)	2.7	5.9 (9.2)	0.5					
	France	-0.11 (0.02)	0.02 (0.05)	0.30 (0.10)	15.5 (1.6)	3.2	11.4 (3.8)	1.9	14.4 (10.9)	2.1					
	Allemagne	-0.08 (0.02)	0.09 (0.06)	0.17 (0.06)	4.4 (2.2)	0.2	4.6 (5.8)	0.3	0.7 (6.3)	0.0					
	Luxembourg	-0.52 (0.02)	-0.30 (0.05)	-0.04 (0.05)	6.6 (1.9)	0.8	-5.9 (3.5)	0.5	-7.2 (3.8)	0.6					
	Pays-Bas	-0.30 (0.02)	0.08 (0.07)	-0.03 (0.09)	10.3 (1.9)	1.0	2.2 (8.5)	0.1	10.7 (7.6)	1.8					
	Nouvelle-Zélande	0.25 (0.02)	0.45 (0.06)	0.47 (0.04)	18.3 (2.1)	3.1	-2.8 (6.9)	0.1	12.5 (5.1)	1.3					
	Norvège	0.15 (0.02)	0.33 (0.12)	0.24 (0.09)	28.8 (1.5)	10.5	30.5 (10.2)	12.1	30.9 (7.9)	12.1					
	Suède	-0.01 (0.02)	0.21 (0.07)	0.28 (0.04)	26.1 (1.8)	7.3	31.5 (8.8)	8.8	7.2 (7.6)	0.5					
	Suisse	-0.09 (0.02)	0.05 (0.04)	0.21 (0.05)	2.8 (1.8)	0.1	-7.6 (4.0)	0.6	-12.5 (4.2)	1.7					
	États-Unis	0.16 (0.02)	0.26 (0.05)	0.33 (0.06)	13.8 (1.7)	2.2	18.2 (5.0)	3.4	15.7 (6.4)	2.2					
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>-0.04 (0.01)</i>	<i>0.10 (0.02)</i>	<i>0.20 (0.02)</i>	<i>12.4 (0.5)</i>	<i>1.9</i>	<i>9.6 (1.2)</i>	<i>1.1</i>	<i>8.2 (1.6)</i>	<i>0.7</i>						
Economies partenaires	Hong Kong-Chine	-0.16 (0.02)	-0.12 (0.03)	0.02 (0.03)	28.7 (2.3)	6.2	27.6 (4.0)	6.6	22.5 (5.2)	3.4					
	Macao-Chine	-0.11 (0.05)	-0.02 (0.04)	0.02 (0.06)	-9.1 (7.5)	0.8	10.7 (4.6)	1.2	-8.0 (10.8)	0.5					
	Féd. de Russie	0.00 (0.02)	-0.01 (0.05)	0.01 (0.06)	14.4 (1.6)	2.1	13.4 (5.2)	2.2	6.8 (4.7)	0.6					

	Estimation de la régression de l'indice de motivation instrumentale en mathématiques								
	Compte tenu du statut économique, social et culturel				Compte tenu de la performance en mathématiques				
	Élèves de la seconde génération		Élèves de la première génération		Élèves de la seconde génération		Élèves de la première génération		
	Coef.	Er. T.	Coef.	Er. T.	Coef.	Er. T.	Coef.	Er. T.	
Pays membres de l'OCDE	Australie	0.18	(0.04)	0.19	(0.03)	0.17	(0.04)	0.19	(0.03)
	Autriche	0.14	(0.10)	0.16	(0.07)	0.20	(0.10)	0.22	(0.08)
	Belgique	0.24	(0.07)	0.43	(0.07)	0.29	(0.08)	0.51	(0.07)
	Canada	0.19	(0.05)	0.33	(0.04)	0.17	(0.05)	0.36	(0.04)
	Danemark	0.12	(0.09)	0.06	(0.10)	0.18	(0.10)	0.14	(0.10)
	France	0.19	(0.06)	0.48	(0.11)	0.23	(0.06)	0.55	(0.12)
	Allemagne	0.16	(0.06)	0.24	(0.07)	0.22	(0.07)	0.29	(0.07)
	Luxembourg	0.21	(0.06)	0.48	(0.06)	0.24	(0.05)	0.51	(0.05)
	Pays-Bas	0.42	(0.07)	0.30	(0.09)	0.44	(0.07)	0.36	(0.09)
	Nouvelle-Zélande	0.24	(0.07)	0.20	(0.04)	0.25	(0.07)	0.22	(0.04)
	Norvège	0.27	(0.12)	0.25	(0.07)	0.32	(0.11)	0.32	(0.08)
	Suède	0.30	(0.08)	0.39	(0.05)	0.31	(0.07)	0.53	(0.05)
	Suisse	0.10	(0.05)	0.25	(0.05)	0.15	(0.05)	0.31	(0.05)
	États-Unis	0.14	(0.05)	0.21	(0.06)	0.14	(0.05)	0.23	(0.06)
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>0.29</i>	<i>(0.02)</i>	<i>0.28</i>	<i>(0.04)</i>	<i>0.20</i>	<i>(0.02)</i>	<i>0.31</i>	<i>(0.02)</i>	
Economies partenaires	Hong Kong-Chine	0.07	(0.03)	0.22	(0.03)	0.00	(0.03)	0.26	(0.03)
	Macao-Chine	0.09	(0.07)	0.10	(0.08)	0.09	(0.06)	0.13	(0.08)
	Fédération de Russie	-0.01	(0.06)	0.02	(0.06)	0.01	(0.06)	0.05	(0.06)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont en caractères gras.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071237415045>

LE NIVEAU SOCIOÉCONOMIQUE DES PARENTS AFFECTE-T-IL LA PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS À L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ?

Cet indicateur étudie le niveau socioéconomique des étudiants, une variable importante pour déterminer si l'enseignement tertiaire est accessible à tous. Les données comparables entre les pays sur le niveau socioéconomique des étudiants étant rares, il est intéressant de mesurer le potentiel analytique qu'elles recèlent pour juger du bien-fondé d'une collecte de données plus pertinentes, ce qui est précisément l'objet de cet indicateur. Cette analyse, qui porte sur neuf pays membres de l'OCDE, compare les proportions de pères d'étudiant en fonction de leur profession (manuelle ou intellectuelle) et de leur niveau de formation. Elle se fonde également sur les données du cycle de 2000 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

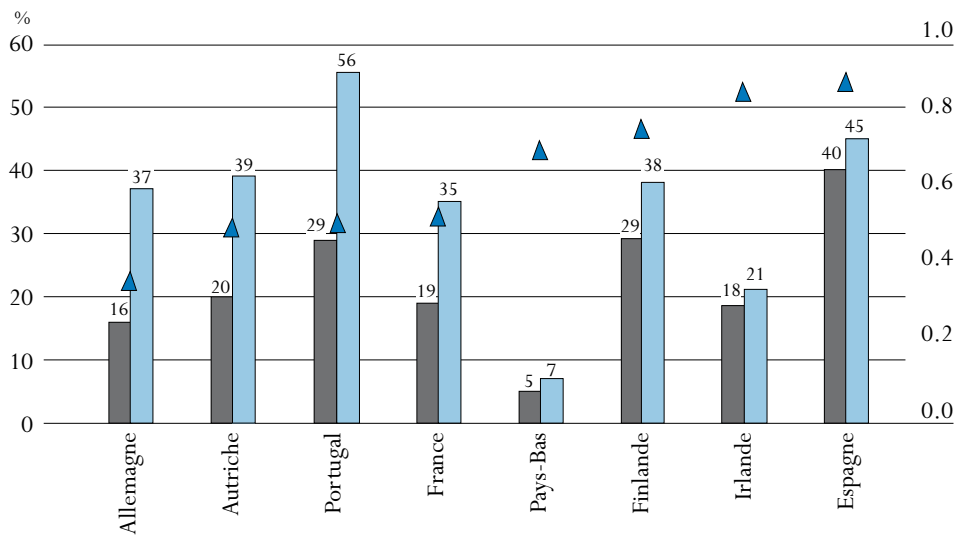
Points clés

Graphique A7.1. Statut professionnel des pères d'étudiants

Ce graphique montre la proportion de pères d'étudiants de l'enseignement tertiaire exerçant une profession manuelle dans la population de sexe masculin exerçant le même type de profession et appartenant au même groupe d'âge (de 40 à 60 ans).

- Pères d'étudiants (segment de gauche)
- Population de sexe masculin du même groupe âge (segment de droite)
- ▲ Rapport de cotes [odds ratio] (segment de droite)

Les pays se distinguent fortement les uns des autres par l'efficacité avec laquelle ils réussissent à amener des jeunes dont le père exerce une profession manuelle à faire des études tertiaires. L'Espagne et l'Irlande sont à l'évidence les pays où règne la plus grande égalité des chances d'accès à l'enseignement tertiaire. À l'autre extrême se trouvent l'Allemagne, l'Autriche, la France et le Portugal, où les jeunes dont le père exerce une profession manuelle ont moitié moins de chances de faire des études tertiaires que ne le laisse supposer leur proportion dans la population.



Source : EUROSTUDENT 2005.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071242682422>

Autres faits marquants

- La comparaison du milieu socioéconomique des étudiants selon le niveau de formation de leur père révèle de fortes disparités entre les pays. Dans de nombreux pays, les jeunes sont nettement plus susceptibles de faire des études tertiaires si leur père est titulaire d'un diplôme de fin d'études tertiaires. Ils en sont même plus de deux fois plus susceptibles que ceux dont le père n'est pas titulaire d'un diplôme de ce niveau en Allemagne, en Autriche, en France, au Portugal et au Royaume-Uni. Ce coefficient est beaucoup plus faible en Espagne (1.5) et en Irlande (1.1).
- Dans les pays qui disposent de données sur le niveau socioéconomique des étudiants, les effectifs d'étudiants issus de milieux moins favorisés montrent que les inégalités dans le parcours scolaire antérieur se perpétuent. Les pays où l'accès à l'enseignement tertiaire est plus équitable, en l'occurrence l'Espagne, la Finlande et l'Irlande, sont aussi ceux dont les résultats aux tests du cycle PISA 2000 varient le moins entre les établissements.

Contexte

Les pays doivent de plus en plus compter sur une main-d'œuvre suffisamment instruite et qualifiée pour réussir à innover et améliorer leurs perspectives de croissance économique. Rares sont les pays qui peuvent se permettre de miser uniquement sur les familles financièrement ou intellectuellement riches pour fournir à la société les individus hautement qualifiés dont elle a besoin. La délocalisation des emplois peu qualifiés dans des pays où les coûts structurels sont nettement plus faibles donne aussi à penser que compter une forte proportion d'actifs trop peu qualifiés pour prétendre à des emplois sur le marché international du travail alourdira le fardeau social et creusera les inégalités.

Le niveau socioéconomique des étudiants est une variable parmi d'autres qui permet de déterminer si les pays tirent pleinement parti de leur potentiel de développement de capital humain. Donner la possibilité de faire des études à tous les membres de la société, quel que soit leur milieu socioéconomique, est un objectif majeur des systèmes d'éducation. Placer les étudiants plus et moins aisés sur un même pied d'égalité n'est pas qu'une question d'équité, c'est aussi un moyen d'élargir le « vivier » de recrutement des emplois hautement qualifiés et d'améliorer la compétitivité globale de la main-d'œuvre.

L'amélioration des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est conditionnée par la qualité des résultats des établissements prétertiaires. Les résultats du cycle PISA 2000 montrent que dans la plupart des pays, la performance des élèves est liée au milieu socioéconomique. Ce constat justifie la mise en œuvre, à un stade précoce du parcours scolaire (au niveau d'éducation primaire et au cours du premier cycle du secondaire), de mesures visant à réduire le désavantage qu'induit le fait de vivre dans un milieu moins aisé. Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires chez les élèves issus de milieux socioéconomiques moins favorisés est donc une autre variable importante, un seuil à considérer pour comprendre les biais potentiels des admissions en enseignement supérieur.

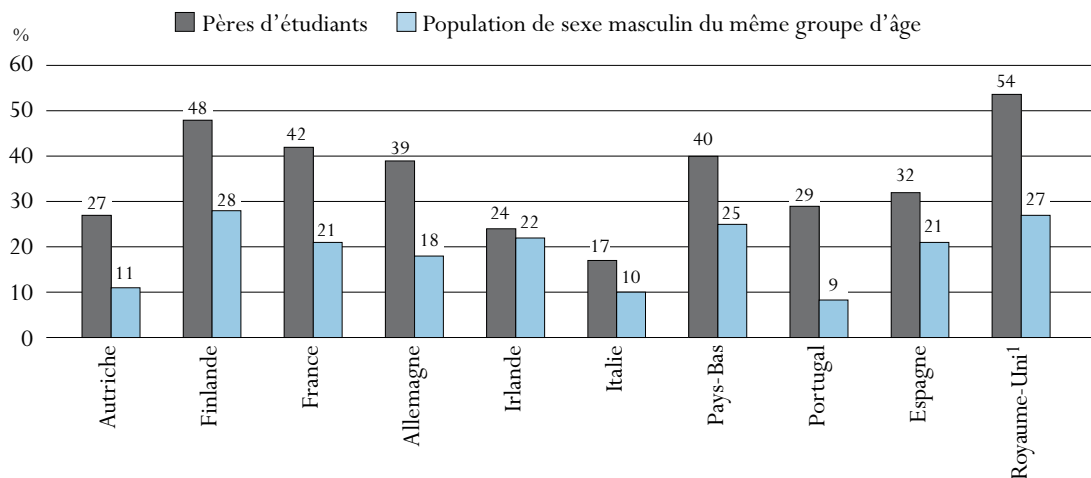
Observations et explications

Le graphique A7.1 ci-dessus montre que la composition socioéconomique des effectifs d'étudiants varie sensiblement entre les pays. Par « étudiants », on entend les individus qui suivent une formation tertiaire de niveau CITE 5B, 5A ou 6. C'est en Espagne que la proportion d'étudiants dont le père exerce une profession manuelle est la plus forte (40 %). Viennent ensuite dans ce classement la Finlande et le Portugal (29 %). Dans les six autres pays considérés ici, les étudiants dont le père exerce une profession manuelle ne représentent pas plus de 20 % des effectifs de l'enseignement tertiaire. Les effectifs d'étudiants issus d'un tel milieu familial dépendent de la proportion d'individus exerçant des professions manuelles dans chaque pays. C'est pourquoi les écarts entre les deux segments de chaque pays dans le graphique A7.1 sont plus révélateurs du milieu socioéconomique des étudiants. Les individus dont le père exerce une profession intellectuelle sont toujours proportionnellement plus nombreux dans les effectifs de l'enseignement tertiaire dans tous les pays, sauf en Espagne et en Irlande. Les différences entre les proportions de pères d'étudiants qui exercent une profession manuelle (représentées par les segments bleu clair) et les proportions d'individus de sexe masculin qui exercent une profession manuelle dans le même groupe d'âge (représentées par les segments bleu foncé) illustrent cette relation.


La proportion d'étudiants du tertiaire dont le père est lui-même titulaire d'un diplôme de fin d'études tertiaires permet d'analyser le phénomène sous un autre angle. Le graphique A7.2a

Graphique A7.2a. Niveau de formation des pères d'étudiants

Proportion de pères d'étudiants titulaires d'un diplôme tertiaire par rapport à la proportion d'hommes du même groupe d'âge (40 à 60 ans) titulaires d'un diplôme tertiaire



1. Angleterre et Pays de Galles. Les données se rapportent au parent (père ou mère) dont le revenu est le plus élevé.
Source : EUROSTUDENT 2005.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071242682422>

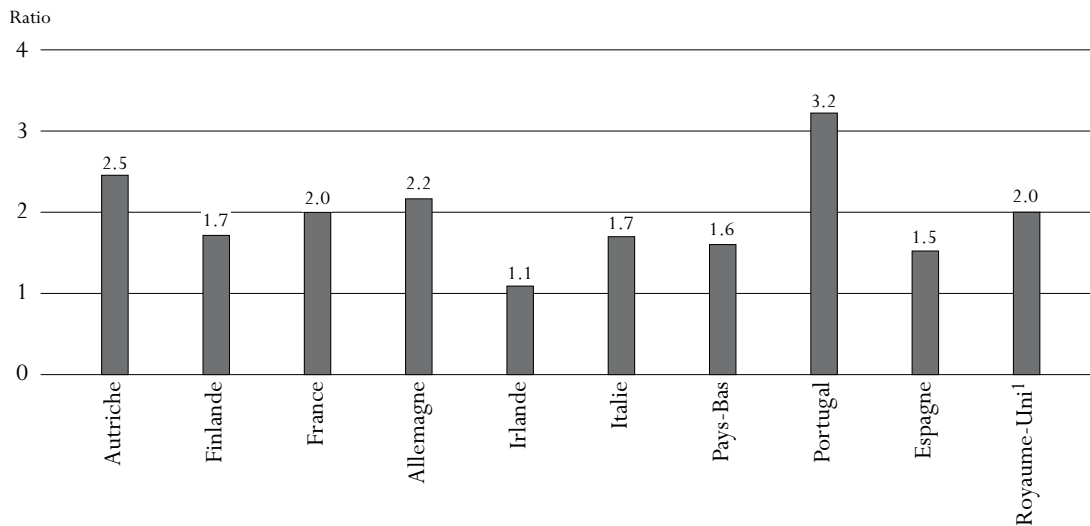
montre la proportion d'étudiants dont le père est titulaire d'un diplôme tertiaire et la proportion d'individus de sexe masculin titulaires d'un diplôme tertiaire dans le même groupe d'âge. C'est en Finlande, en France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni que les étudiants dont le père est titulaire d'un diplôme tertiaire sont proportionnellement les plus nombreux dans les effectifs et en Irlande et en Italie qu'ils sont les moins nombreux. Ce constat reflète dans une certaine mesure la variation des taux d'obtention d'un diplôme entre les pays. Pour mieux évaluer la sélectivité sociale de l'enseignement tertiaire, il faut également tenir compte du taux d'obtention d'un diplôme des individus de sexe masculin dans le même groupe d'âge que les pères d'étudiant titulaires d'un diplôme tertiaire. La proportion de pères d'étudiant titulaires d'un diplôme tertiaire dans la population de sexe masculin titulaire d'un diplôme tertiaire dans le même groupe d'âge est indiquée dans le graphique A7.2b.

Dans les 10 pays considérés ici, les étudiants dont le père est titulaire d'un diplôme tertiaire sont plus nombreux dans les effectifs que ne le laisse supposer le pourcentage de ces familles dans la population. Cet indicateur du niveau socioéconomique varie aussi sensiblement d'un pays à l'autre. C'est au Portugal que la sélectivité est la plus forte (ratio de 3.2) dans l'enseignement tertiaire. En Allemagne, en Autriche, en France et au Royaume-Uni, les individus dont le père est titulaire d'un diplôme tertiaire sont deux fois plus susceptibles de suivre des études tertiaires que ne le laisse supposer leur proportion dans la population. L'Irlande se distingue des autres pays par un ratio de 1.1, soit une proportion presque équivalente à celle de la population en général.


Dans la plupart des pays, la sélection sociale est forte dans l'enseignement tertiaire : les étudiants dont le père est titulaire d'un diplôme tertiaire sont surreprésentés dans les effectifs et ceux dont le père exerce une profession manuelle sont sous-représentés (souvent largement). Dans l'échantillon restreint de pays considérés ici, certains sont nettement moins sélectifs que d'autres.

Graphique A7.2b. Niveau de formation des pères d'étudiants

Ratio de la proportion de pères d'étudiants titulaires d'un diplôme tertiaire par rapport à la proportion d'hommes du même groupe d'âge (40 à 60 ans) titulaires d'un diplôme tertiaire



1. Angleterre et Pays de Galles. Les données se rapportent au parent (père ou mère) dont le revenu est le plus élevé.
Source : EUROSTUDENT 2005.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071242682422>

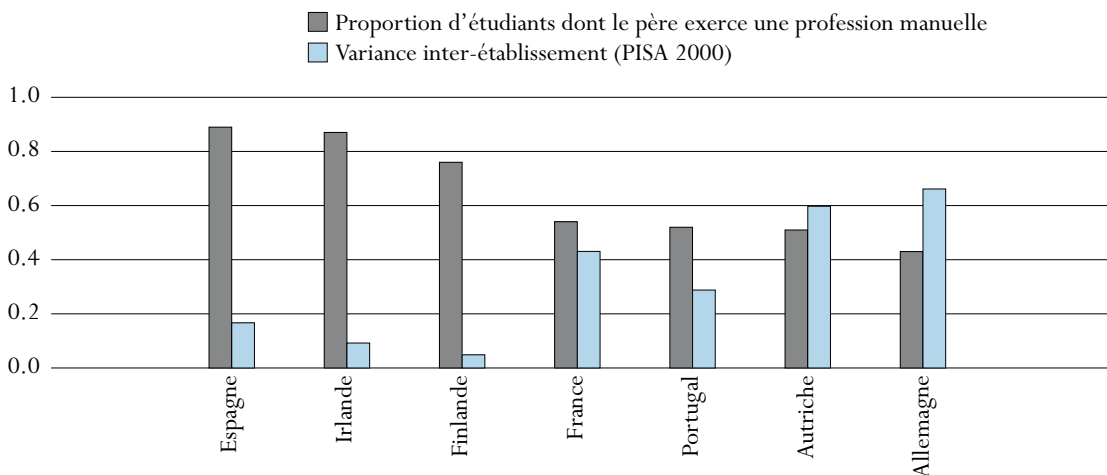
Ainsi, l'Irlande et l'Espagne réussissent sensiblement mieux que les autres à donner à tous accès à l'enseignement tertiaire, quel que soit leur niveau socioéconomique.

La variation selon les pays de la durée des formations tertiaires et des types de diplômes que les étudiants cherchent à obtenir, d'une part, et l'existence d'établissements d'enseignement tertiaire de type B dans certains pays, d'autre part, sont autant de facteurs qui expliquent le taux de scolarisation des individus issus de milieux moins favorisés dans l'enseignement tertiaire. Les étudiants qui vivent dans des familles moins instruites s'orientent plus souvent vers des études tertiaires de type B. Leur propension à suivre de telles études peut dans une certaine mesure expliquer la variation du niveau socioéconomique des effectifs d'étudiants entre les pays, car ce type de formation n'est pas proposé partout. Enfin, les pays qui ont assisté à un accroissement de leur taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire ces dernières années verront naturellement augmenter la proportion d'individus issus de milieux moins favorisés dans leurs effectifs d'étudiants.

Outre ces facteurs, certains éléments montrent que le parcours scolaire antérieur est déterminant pour l'égalité des chances dans l'enseignement tertiaire. En toute logique, les inégalités, en l'occurrence les écarts de performance entre élèves (de 15 ans) observés lors de l'enquête PISA, se perpétuent dans l'enseignement tertiaire. Des variables telles que l'indice PISA de statut économique, social et culturel et la variation de la performance entre élèves en fonction du niveau de formation paternel ont un impact sur la proportion d'individus issus de milieux moins aisés dans les effectifs de l'enseignement tertiaire. Toutefois, la relation la plus nette est celle établie avec la variation de la performance entre établissements et le degré de stratification des systèmes d'éducation.


Le graphique A7.3 montre la relation entre la proportion d'étudiants dont le père exerce une profession manuelle (indiquée dans le graphique A7.1) et la variance inter-établissement de la performance en mathématiques lors du cycle PISA 2000. Les segments bleu clair proches de 1 indiquent que la proportion d'étudiants dont le père exerce une profession manuelle est équivalente à ce que laisse supposer la composition démographique. Les segments bleu foncé montrent la variance de la performance entre établissements lors du cycle PISA 2000. Moins la performance varie entre établissements, plus le système d'éducation est équitable et offre à tous un enseignement de la même qualité, quel que soit l'établissement fréquenté. Le classement des pays en fonction du degré d'égalité des chances dans l'enseignement tertiaire ressemble à celui établi en fonction du degré d'équivalence des performances entre les établissements. Dans les pays disposant de données sur le niveau socioéconomique des effectifs de l'enseignement tertiaire, il apparaît donc important de dispenser un enseignement d'une qualité minimale qui soit la meilleure possible pour amener plus d'individus issus de milieux moins aisés à faire des études tertiaires.

Graphique A7.3. Proportion d'étudiants du tertiaire (2003-2005) dont le père exerce une profession manuelle et variance inter-établissement (PISA 2000)



Remarque : le premier segment montre la proportion d'étudiants dont les pères exercent une profession manuelle dans la population de sexe masculin de leur groupe d'âge (de 40 à 60 ans) exerçant une profession manuelle. Le deuxième segment montre la variance inter-établissement de la performance en mathématiques (PISA 2000).

Source : Base de données PISA 2000 de l'OCDE et EUROSTUDENT 2005.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071242682422>

Rares sont les données sur le niveau socioéconomique des effectifs de l'enseignement tertiaire qui soient comparables entre les pays. Il faudrait davantage d'informations et une meilleure couverture des pays pour mieux cerner les politiques susceptibles de faire progresser les taux de scolarisation des individus issus de milieux défavorisés dans l'enseignement tertiaire. Dans l'échantillon considéré ici, une relation assez forte est établie entre les inégalités qui s'observent entre les établissements du premier cycle du secondaire et celles qui s'observent dans l'enseignement tertiaire. L'amélioration de la couverture des pays et la collecte périodique de données permettraient de mieux comprendre les facteurs qui font obstacle à une répartition plus équitable des effectifs de l'enseignement tertiaire. L'accroissement de la scolarisation d'individus

A7

issus de milieux moins aisés est souhaitable pour l'économie. Il est essentiel de recueillir des données plus pertinentes sur le niveau socioéconomique des étudiants pour identifier les mesures les plus efficaces à prendre dans le but de parvenir à cet objectif.

Définitions et méthodologie

Les pays participants ont soumis à leurs étudiants le questionnaire principal de l'enquête EUROSTUDENT pendant une période spécifique. Nombreux sont ceux qui ont administré ce questionnaire dans le cadre d'une enquête nationale plus vaste. Le questionnaire a été soumis aux effectifs de l'enseignement tertiaire de niveau CITE 5A et 5B dans la plupart des pays, sauf en Allemagne, en Autriche, en Espagne et en Italie, où il ne l'a été qu'aux effectifs de l'enseignement tertiaire de niveau CITE 5A, ainsi qu'au Portugal, où il l'a été aux effectifs de l'enseignement tertiaire de niveau CITE 5A, 5B et 6. Que certains pays aient administré le questionnaire aux effectifs de l'enseignement tertiaire de niveau CITE 5B et 6 pourrait, dans une certaine mesure, biaiser la comparabilité des données. La définition des professions manuelles et des formations tertiaires appliquée dans l'enquête EUROSTUDENT varie selon les pays, mais elle est normalisée dans chaque pays pour que les ratios puissent être estimés de manière cohérente. Il y a lieu de souligner qu'en Italie, les pères d'étudiant titulaires d'un diplôme tertiaire sont ceux âgés de 40 à 64 ans et qu'en Irlande, les pères d'étudiant exerçant une profession manuelle appartiennent à un groupe défini comme « pères d'enfants n'ayant pas plus de 15 ans ».

Entre 994 (en Lettonie) et 25 385 étudiants (en France) ont répondu à cette enquête. Le taux de réponse est compris entre 30 % (en Allemagne) et 100 % (en Espagne et au Portugal), selon la méthode appliquée. La plupart des pays ont prélevé un échantillon aléatoire (stratifié et avec quota) d'étudiants. Toutefois, l'enquête a été administrée de diverses façons : par courrier postal dans quatre pays, en ligne dans deux pays, par téléphone dans un pays, par entretien direct dans trois pays et en classe dans deux pays.

Autres références

Cet indicateur se base sur des données recueillies dans le cadre du projet EUROSTUDENT (<http://www.eurostudent.eu>) qui ont été publiées dans le rapport *EUROSTUDENT Report 2005 : Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005* (disponible sur le site d'EUROSTUDENT).

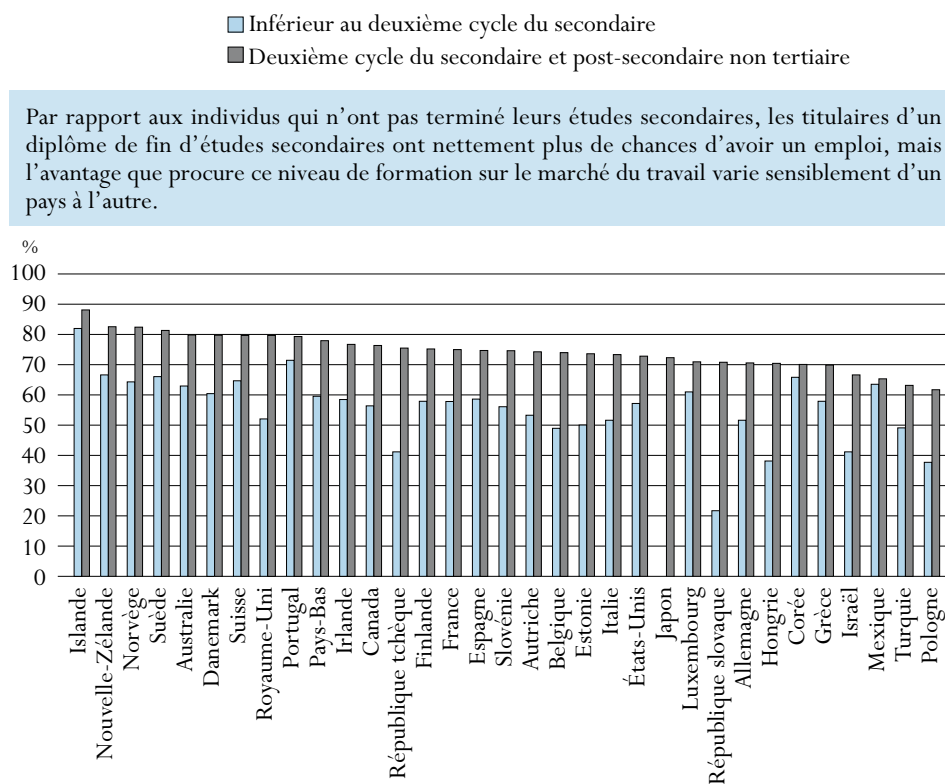
DANS QUELLE MESURE LE NIVEAU DE FORMATION AFFECTE-T-IL LE TAUX D'EMPLOI ?

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.

Points clés


Graphique A8.1. Taux d'emploi selon le niveau de formation (2005)

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



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi à un niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE, Tableau A8.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

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 de fin d'études tertiaires 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.
- Le marché du travail est plus stable pour les individus plus instruits que pour ceux qui le sont moins. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le taux de chômage varie nettement moins chez les adultes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires que chez ceux qui ne sont pas allés au-delà du premier cycle du secondaire. L'écart entre ces deux groupes est particulièrement marqué en Allemagne, en Irlande, en Norvège, en République slovaque et en République tchèque.
- Les individus peu qualifiés sont plus susceptibles d'être soit inactifs, soit au chômage. Le taux de chômage diminue 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).
- Les taux d'emploi varient aussi davantage selon le sexe aux niveaux inférieurs de formation. La probabilité de travailler est plus grande (23 points de pourcentage) chez les hommes que chez les femmes parmi ceux qui ne sont pas arrivés au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette différence entre les sexes chute à 10 points de pourcentage chez les plus qualifiés.

Contexte

Pour poursuivre leur développement, les économies et les marchés du travail des pays de l'OCDE sont tributaires d'une offre stable de 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.

En toute logique, les taux d'emploi augmentent avec le niveau de formation. Ce phénomène s'explique essentiellement par le fait que les individus plus instruits investissent davantage dans le capital humain et cherchent par la suite à valoriser cet investissement. Toutefois, la variation du taux de chômage entre les pays trouve aussi son origine dans des différences dans les profils culturels et surtout dans les taux d'emploi des femmes. De même, les taux de chômage sont généralement plus faibles chez les individus plus instruits, mais cela s'explique essentiellement par le fait que ces individus sont plus recherchés sur le marché du travail. Les taux de chômage sont révélateurs aussi de la volonté des individus de travailler et de l'attrait qu'ils ont aux yeux des employeurs potentiels.

À cet égard, les taux d'emploi sont davantage liés à l'offre de main-d'œuvre, alors que les taux de chômage le sont davantage à la demande de main-d'œuvre. L'évolution de ces deux variables dans le temps fournit donc des informations importantes aux responsables politiques à propos de la demande et de l'offre actuelle et potentielle de compétences sur le marché du travail.

Observations et explications

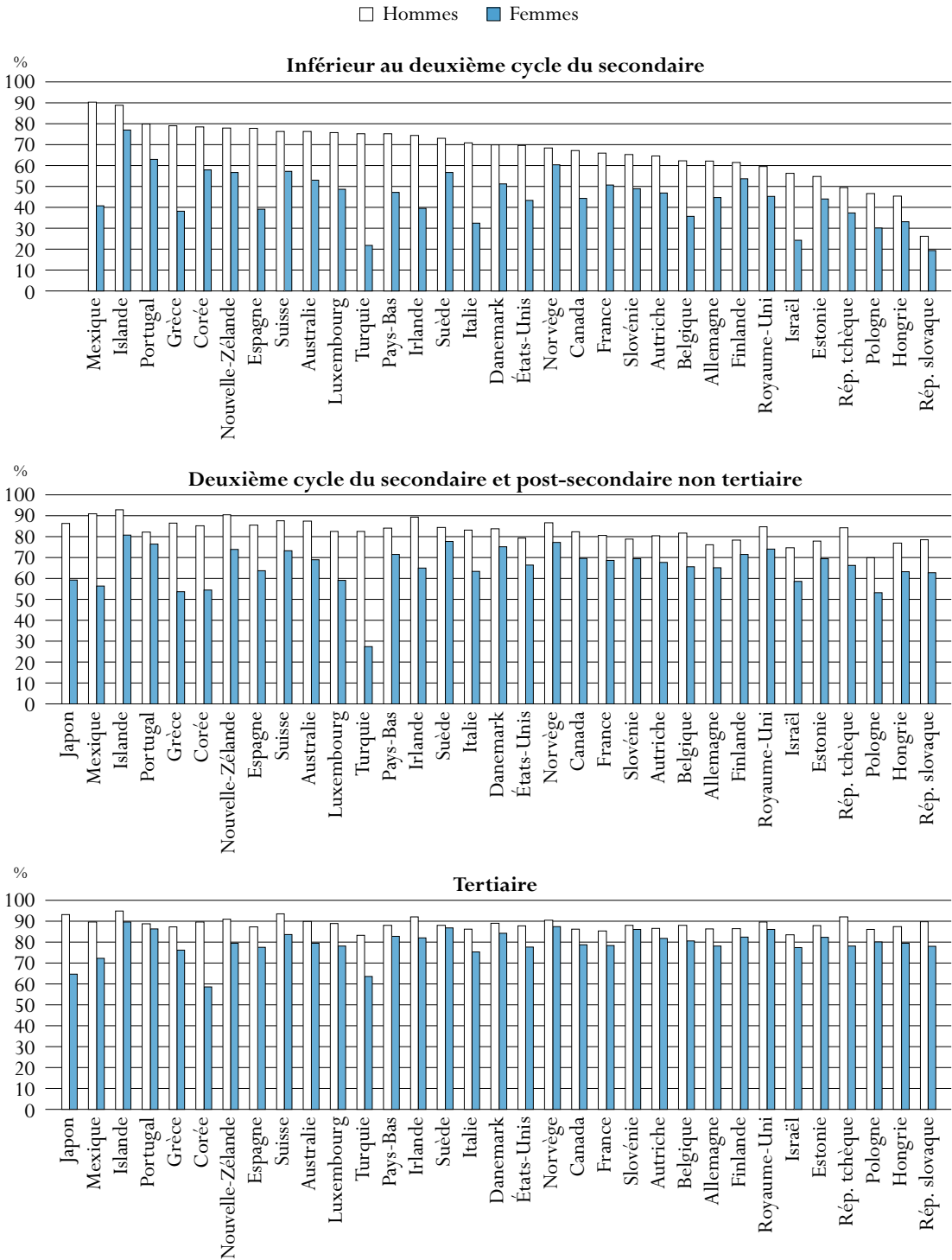
Taux d'emploi

La variation des taux d'emploi des femmes explique en grande partie celle des taux globaux d'emploi. Les sept pays qui affichent les taux d'emploi les plus élevés dans la population âgée de 25 à 64 ans – le Danemark, l'Islande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, 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 âgés de 25 à 64 ans ne représente pas plus de 77 % en Allemagne, en Belgique, en Finlande, en France, en Hongrie, en Italie, en Pologne et en République slovaque, mais il dépasse 85 % en Corée, en Islande, au Japon, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en Suisse (voir le tableau A8.1a). À titre de comparaison, le taux d'emploi des femmes est inférieur ou égal à 55 % en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique, en Pologne et en Turquie, mais il est égal ou supérieur à 77 % en Islande, en Norvège et en Suède. Ces écarts reflètent des différences dans les profils culturels et sociaux des pays.

Les taux d'emploi sont nettement plus élevés chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires que chez ceux qui ne sont pas allés au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'écart s'établissant à 9 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE. Selon les chiffres de 2005, les écarts entre les deux groupes ne représentent que quelques points de pourcentage dans certains pays, mais atteignent ou dépassent les 12 points de pourcentage en Allemagne, en Grèce, en Hongrie, au Luxembourg, au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau A8.3a). Les taux d'emploi ont fortement évolué aux divers niveaux de formation (premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire et tertiaire) à l'échelle nationale, mais les taux moyens de l'OCDE sont relativement restés stables ces dix dernières années.

Graphique A8.2. Taux d'emploi selon le niveau de formation (2005)

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



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, Tableaux A8.3b et A8.3c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

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 30 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 ne représentent pas plus de 7 points de pourcentage en Corée, en Islande, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal (voir le graphique A8.2 et le tableau A8.3b).

Selon les chiffres de 2005, la variation des taux d'emploi est plus forte chez les femmes de 25 à 64 ans : 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 24 des 29 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles), mais aussi entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires (au moins 10 points de pourcentage de différence dans 20 pays).

Le taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme du premier cycle du secondaire est particulièrement bas. Il s'établit à 49 % en moyenne dans les pays de l'OCDE et ne représente pas plus de 35 % en Hongrie, en Pologne, en République slovaque, en Turquie et, dans les économies 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 partout inférieur à celui des hommes (voir le tableau A8.1a).

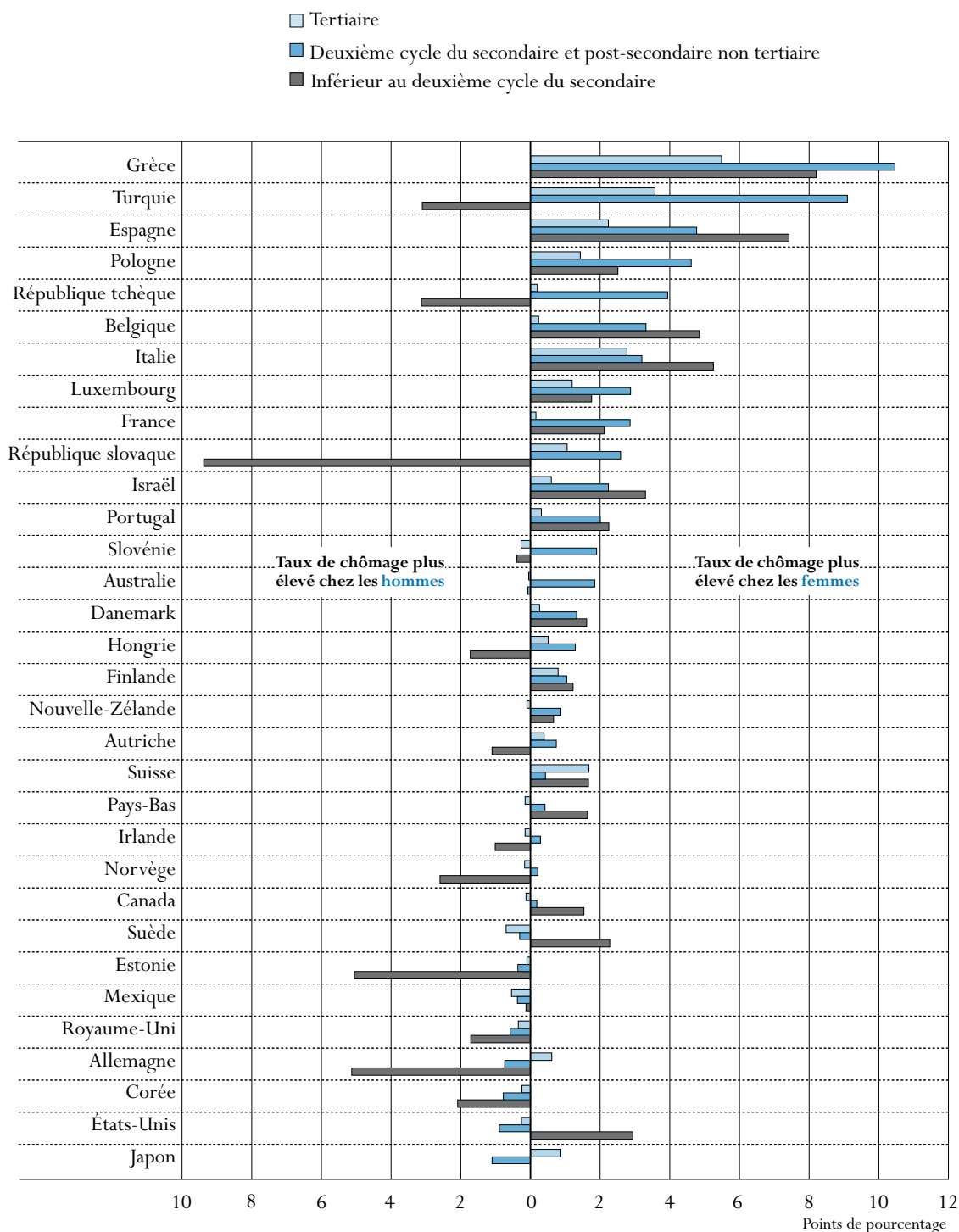
Les écarts de taux d'emploi entre les hommes et les femmes ont tendance à se combler avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ils passent de 23 points de pourcentage aux niveaux de formation inférieurs au deuxième cycle du secondaire à 10 points de pourcentage à un niveau de formation tertiaire (voir les tableaux A8.3b et A8.3c).

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

Les perspectives d'emploi des individus dépendent à la fois de la demande sur le marché du travail et de l'offre de main-d'œuvre aux différents niveaux de qualification. Les taux de chômage sont donc révélateurs du degré d'adéquation entre la production de compétences dans les systèmes d'éducation et la demande de compétences sur le marché du travail. Les individus moins qualifiés sont particulièrement exposés aux risques de marginalisation économique, car ils sont plus susceptibles de se trouver en dehors de la population active et ont aussi moins de chances de trouver un emploi, même s'ils 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 et être concurrentiel sur le marché du travail. Le taux de chômage des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est inférieur de 5 points de pourcentage en moyenne à celui des individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires (voir le tableau A8.4a). Le risque de chômage associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire varie selon le tissu industriel et le développement économique des pays. Il est très élevé (plus de 10 %) en Pologne et en République tchèque, mais il l'est encore plus en République slovaque (36.5 %). Les individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ne s'exposent pas à un risque accru de chômage dans quatre pays seulement, en l'occurrence en Corée, en Grèce, au Mexique et en Turquie. Leur taux de chômage est même inférieur à celui des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Graphique A8.3. Différences de taux de chômage entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation (2005)



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/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

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 plus de deux fois plus de risques de se retrouver au chômage que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, ce qui montre que dans la plupart des pays, le diplôme de fin d'études secondaires est le bagage minimum requis pour répondre à la demande de compétences sur le marché du travail (voir le tableau A8.4a). La relation négative entre les taux de chômage et le niveau de formation est similaire chez les femmes. En règle générale, les écarts entre les taux masculin et féminin de chômage se combrent avec l'élévation du niveau de formation. Chez les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires, les taux de chômage ne sont supérieurs de 2 points de pourcentage qu'en Espagne, en Grèce, en Italie et en Turquie. Dans 12 pays de l'OCDE et 2 économies partenaires, le taux de chômage associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire est plus élevé chez les hommes que chez les femmes (voir le graphique A8.3 et les tableaux A8.4b et A8.4c).

L'évolution du chômage

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires a diminué de près de 1.5 point de pourcentage entre 1995 et 2005. Parmi les 15 pays qui ont assisté à une diminution du taux à ce niveau de formation, l'Australie, le Canada, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, l'Irlande, l'Italie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont également connu une baisse du taux de chômage chez les individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires. Les écarts de taux de chômage entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires n'ont guère varié ces dix dernières années, certes, mais la réussite d'études secondaires n'est pas aussi rentable sur le marché du travail que la réussite d'études tertiaires : les taux de chômage sont plus faibles au niveau de formation tertiaire qu'au niveau de formation égal au deuxième cycle du secondaire dans tous les pays, si ce n'est en Italie et au Mexique (voir le tableau A8.4a).

Entre 1995 et 2005, les écarts de taux de chômage entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et de fin d'études tertiaires ont régressé dans une proportion marginale : ils sont passés de 2.8 à 2.2 %. Par contraste, les écarts de taux de chômage entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ne le sont pas sont passés de 3.4 à 5.0 % durant la même période. Cette évolution dans le temps montre que l'accroissement sensible des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et tertiaires est allé de pair avec l'élévation des qualifications demandées sur le marché du travail dans la plupart des pays. Que les individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires éprouvent de plus en plus de difficultés à trouver un emploi montre aussi que l'offre d'emplois à ce niveau de formation diminue dans la plupart des pays.

Comme le montrent les données tendanciennes du tableau A8.4a, les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires sont plus susceptibles de trouver un emploi et de connaître une carrière professionnelle plus stable que les individus moins qualifiés. Entre 1991 et 2005, les taux de chômage ont davantage varié au niveau de formation égal au premier cycle du secondaire qu'au niveau de formation tertiaire dans tous les pays de l'OCDE, si ce n'est en Turquie où les deux taux ont fluctué de manière similaire. Les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires jouissent d'un avantage particulièrement important en termes de stabilité professionnelle en Allemagne, en Irlande, en Norvège, en République slovaque et en République tchèque, des pays où les taux de chômage à ce niveau de formation ont nettement moins varié.


Définition et méthodologie

Les concepts et les définitions ont été élaborés par l'Organisation internationale du travail (OIT) et les 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^e Conférence internationale des statisticiens du travail » de 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 population active 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 documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

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

Tableau A8.1a.
Taux d'emploi et niveau de formation selon le sexe (2005)
 Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

Pays membres de l'OCDE		Pré- primaire et primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post- 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	64	81	a	a	87	90	89	90	85
	Femmes	36	58	a	a	68	78	75	82	66
Autriche	Hommes	x(2)	65	a	80	77	85	85	89	79
	Femmes	x(2)	47	a	66	65	78	81	82	65
Belgique	Hommes	49	72	a	82	81	87	87	89	77
	Femmes	25	46	a	60	67	73	80	82	60
Canada	Hommes	56	72	a	x(5)	82	84	87	86	82
	Femmes	32	51	a	x(5)	69	72	78	80	71
Rép. tchèque	Hommes	c	51	a	82	88	x(5)	x(8)	92	83
	Femmes	c	38	a	61	71	x(5)	x(8)	78	64
Danemark	Hommes	55	71	82	84	75	94	89	89	83
	Femmes	42	52	71	76	66	100	81	85	74
Finlande	Hommes	54	71	a	a	78	89	84	88	77
	Femmes	46	62	a	a	71	95	81	83	72
France	Hommes	52	75	a	81	81	70	88	84	77
	Femmes	41	59	a	67	71	66	81	76	65
Allemagne	Hommes	52	65	a	76	61	83	84	88	77
	Femmes	32	47	a	65	52	74	77	79	64
Grèce	Hommes	76	86	85	91	86	88	85	88	84
	Femmes	36	45	54	57	50	66	74	77	52
Hongrie	Hommes	18	48	a	76	79	84	81	88	72
	Femmes	7	35	a	59	66	66	89	79	58
Islande	Hommes	82	90	92	95	84	94	93	95	92
	Femmes	79	77	83	84	74	96	92	89	82
Irlande	Hommes	63	85	78	a	89	90	92	92	84
	Femmes	31	48	52	a	63	69	78	85	62
Italie	Hommes	52	78	79	84	83	87	81	86	77
	Femmes	18	43	51	60	64	70	70	75	50
Japon	Hommes	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	86	a	93	93	89
	Femmes	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59	a	64	66	61
Corée	Hommes	75	81	a	x(5)	85	a	89	90	86
	Femmes	57	59	a	x(5)	54	a	59	58	57
Luxembourg	Hommes	71	85	84	81	84	83	85	90	83
	Femmes	50	47	54	51	66	74	78	78	60
Mexique	Hommes	89	93	a	91	x(2)	a	93	89	90
	Femmes	37	48	a	56	x(2)	a	76	72	46
Pays-Bas	Hommes	62	80	x(4)	80	87	81	87	88	83
	Femmes	34	52	x(4)	67	74	74	82	83	67
Nouvelle-Zélande	Hommes	x(2)	78	a	91	89	92	92	91	88
	Femmes	x(2)	57	a	75	72	76	78	80	72
Norvège	Hommes	c	69	a	88	84	86	95	90	84
	Femmes	c	61	a	77	76	84	89	87	77

Source : OCDE. Voir la description des niveaux de la CITE-97, l'application de la CITE-97 par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

Tableau A8.1a. (suite)
Taux d'emploi et niveau de formation selon le sexe (2005)
 Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

			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
Pays membres de l'OCDE	Pologne	Hommes	x(2)	47	67	a	74	77	x(8)	86	69
		Femmes	x(2)	30	46	a	57	64	x(8)	80	55
	Portugal	Hommes	78	85	x(5)	x(5)	82	83	x(8)	89	81
		Femmes	60	74	x(5)	x(5)	77	69	x(8)	86	68
	Rép. slovaque	Hommes	c	28	x(4)	73	85	x	83	90	75
		Femmes	c	20	x(4)	56	67	x	75	78	57
	Espagne	Hommes	70	85	a	88	84	87	88	87	82
		Femmes	31	48	a	63	64	74	73	79	55
	Suède	Hommes	63	80	a	x(5)	85	84	84	89	83
		Femmes	46	64	a	x(5)	78	75	86	87	78
	Suisse	Hommes	74	77	82	88	83	88	94	93	89
		Femmes	51	59	65	74	73	82	87	82	73
	Turquie	Hommes	75	78	a	84	82	a	x(8)	83	78
		Femmes	22	19	a	29	26	a	x(8)	64	26
Royaume-Uni	Hommes	c	60	83	84	88	a	88	90	83	
	Femmes	c	45	70	75	80	a	85	87	73	
États-Unis	Hommes	70	69	x(5)	x(5)	79	x(5)	85	89	81	
	Femmes	39	46	x(5)	x(5)	66	x(5)	77	78	68	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>Hommes</i>	<i>64</i>	<i>73</i>		<i>84</i>	<i>82</i>	<i>86</i>	<i>88</i>	<i>89</i>	<i>82</i>	
	<i>Femmes</i>	<i>39</i>	<i>49</i>		<i>64</i>	<i>66</i>	<i>76</i>	<i>79</i>	<i>79</i>	<i>63</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>Hommes</i>	<i>58</i>	<i>69</i>		<i>82</i>	<i>81</i>	<i>85</i>	<i>86</i>	<i>89</i>	<i>79</i>	
	<i>Femmes</i>	<i>36</i>	<i>47</i>		<i>63</i>	<i>67</i>	<i>74</i>	<i>79</i>	<i>81</i>	<i>63</i>	
Economies partenaires	Chili¹	Hommes	24	63	x(5)	x(5)	72	a	81	84	74
		Femmes	9	27	x(5)	x(5)	60	a	69	80	61
	Estonie	Hommes	16	59	a	64	82	73	86	89	78
		Femmes	26	45	a	66	68	76	78	85	72
	Israël	Hommes	x(2)	56	a	x(5)	75	a	81	85	74
		Femmes	x(2)	24	a	x(5)	59	a	71	81	61
	Slovénie	Hommes	44	69	a	77	81	a	84	92	78
		Femmes	26	52	a	67	71	a	82	90	69

Remarque : certaines moyennes n'ont pas été calculées en raison de données manquantes.

1. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir la description des niveaux de la CITE-97, l'application de la CITE-97 par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

Tableau A8.2a.

Taux de chômage et niveau de formation selon le sexe (2005)

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- secon- daire non tertiaire	Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus
				CITE 3C court	CITE 3C long et 3B	CITE 3A		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau	
				(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	
Australie	Hommes	7.4	6.0	a	a	2.7	3.6	2.9	2.4	3.7
	Femmes	9.2	5.7	a	a	4.6	4.5	2.9	2.3	4.3
Autriche	Hommes	x(2)	9.2	a	3.6	c	c	c	3.1	4.0
	Femmes	x(2)	8.1	a	4.4	c	c	c	c	4.7
Belgique	Hommes	14.9	8.2	a	7.0	5.0	c	3.3	3.9	6.3
	Femmes	18.5	13.7	a	12.1	7.4	8.8	3.6	4.3	8.2
Canada	Hommes	10.8	8.6	a	x(5)	5.9	5.6	4.9	4.5	5.8
	Femmes	13.7	9.7	a	x(5)	6.0	6.1	4.7	4.4	5.7
Rép. tchèque	Hommes	c	26.4	a	5.5	2.8	x(8)	x(8)	1.9	5.2
	Femmes	c	23.0	a	12.1	5.5	x(8)	x(8)	2.1	9.0
Danemark	Hommes	c	5.9	c	3.4	c	c	2.9	3.8	3.9
	Femmes	c	7.6	c	4.7	5.8	c	5.3	3.5	4.8
Finlande	Hommes	8.4	11.9	a	a	6.9	c	4.4	3.7	6.6
	Femmes	11.4	11.5	a	a	8.0	c	5.1	4.4	7.1
France	Hommes	12.8	10.7	a	5.6	7.7	6.8	5.3	6.3	7.5
	Femmes	13.3	13.7	a	9.3	8.0	20.4	5.4	6.6	9.4
Allemagne	Hommes	29.2	21.3	a	11.9	11.0	7.2	5.7	5.0	10.9
	Femmes	25.4	16.4	a	11.3	10.0	6.5	6.1	5.7	10.6
Grèce	Hommes	4.8	6.0	c	c	3.8	6.5	4.4	4.6	4.9
	Femmes	12.2	16.8	c	23.2	14.0	16.7	10.3	9.9	13.2
Hongrie	Hommes	c	12.5	a	6.5	3.8	c	c	2.0	5.8
	Femmes	c	11.2	a	9.1	5.4	c	c	2.6	6.5
Islande	Hommes	c	c	c	c	c	c	c	c	1.5
	Femmes	c	c	c	c	c	c	c	c	1.8
Irlande	Hommes	8.2	5.0	c	a	3.0	2.8	c	1.9	3.9
	Femmes	5.5	5.2	c	a	3.1	3.7	c	1.7	3.2
Italie	Hommes	7.9	5.5	7.8	3.0	3.9	6.2	7.4	4.2	4.9
	Femmes	11.9	11.0	15.9	7.0	6.6	11.6	9.5	7.0	8.4
Japon	Hommes	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	5.4	a	3.5	2.5	4.3
	Femmes	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4.3	a	3.9	3.0	4.1
Corée	Hommes	3.9	4.0	a	x(5)	4.1	a	4.3	2.6	3.6
	Femmes	1.9	1.9	a	x(5)	3.3	a	3.7	2.3	2.7
Luxembourg	Hommes	4.3	c	c	c	3.1	c	c	2.4	2.9
	Femmes	5.7	c	c	7.7	3.1	c	c	5.0	5.0
Mexique	Hommes	2.3	2.8	a	3.5	a	a	2.6	4.0	2.8
	Femmes	1.9	3.2	a	3.1	a	a	1.7	3.5	2.6
Pays-Bas	Hommes	8.0	4.3	x(4)	4.7	3.4	3.9	2.3	2.9	3.9
	Femmes	8.9	6.2	x(4)	4.5	4.3	3.9	c	2.8	4.4
Nouvelle-Zélande	Hommes	x(2)	3.5	a	1.9	2.1	2.2	c	2.0	2.3
	Femmes	x(2)	4.2	a	3.1	2.3	3.6	1.6	2.0	2.8
Norvège	Hommes	c	8.5	a	2.1	c	c	c	2.4	3.7
	Femmes	c	6.2	a	2.7	c	c	c	2.2	3.3

Remarque : la lettre « c » indique que les échantillons ne sont pas suffisamment grands pour obtenir des estimations fiables.

Source : OCDE. Voir la description des niveaux de la CITE-97, l'application de la CITE-97 par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

Tableau A8.2a. (suite)
Taux de chômage et niveau de formation selon le sexe (2005)
 Pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe

			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
Pays membres de l'OCDE	Pologne	Hommes	x(2)	26.0	17.1	a	11.1	11.0	x(8)	5.4	14.3
		Femmes	x(2)	28.5	24.6	a	16.6	12.7	x(8)	6.8	17.1
	Portugal	Hommes	6.5	6.8	x(5)	x(5)	5.6	c	x(8)	5.2	6.3
		Femmes	8.6	9.5	x(5)	x(5)	7.5	c	x(8)	5.5	8.0
	Rép. slovaque	Hommes	85.0	52.7	x(4)	15.8	6.5	a	c	3.9	13.2
		Femmes	94.6	43.0	x(4)	19.6	10.8	a	c	4.5	15.7
	Espagne	Hommes	7.7	6.0	c	4.8	5.4	c	4.7	5.4	5.8
		Femmes	13.9	14.3	c	12.1	8.8	c	9.2	6.9	10.6
	Suède	Hommes	9.1	6.9	a	x(5)	6.0	7.0	5.8	4.6	6.0
		Femmes	11.0	9.4	a	x(5)	5.5	8.5	3.7	4.5	5.7
Suisse	Hommes	c	6.9	c	3.2	c	c	c	2.5	3.3	
	Femmes	11.2	7.7	c	3.7	5.3	c	c	4.4	4.5	
Turquie	Hommes	9.4	9.2	a	7.0	8.2	x(8)	x(8)	5.8	8.5	
	Femmes	5.6	13.5	a	15.5	17.5	x(8)	x(8)	9.4	8.5	
Royaume-Uni	Hommes	x(2)	7.4	4.0	3.5	2.0	a	1.5	2.2	3.6	
	Femmes	x(2)	5.7	3.4	2.5	1.6	a	1.5	1.8	3.1	
États-Unis	Hommes	6.8	8.7	x(5)	x(5)	5.5	x(5)	3.7	2.5	4.7	
	Femmes	9.0	11.8	x(5)	x(5)	4.6	x(5)	3.4	2.2	4.2	
Moyenne de l'OCDE	<i>Hommes</i>	<i>13.0</i>	<i>10.8</i>		<i>5.5</i>	<i>5.2</i>		<i>4.1</i>	<i>3.6</i>	<i>5.5</i>	
	<i>Femmes</i>	<i>14.7</i>	<i>11.8</i>		<i>8.8</i>	<i>6.9</i>		<i>4.8</i>	<i>4.3</i>	<i>6.6</i>	
	<i>Moyenne de l'UE-19 Hommes</i>	<i>15.9</i>	<i>12.9</i>		<i>6.3</i>	<i>5.4</i>		<i>4.4</i>	<i>3.8</i>	<i>6.3</i>	
	<i>Femmes</i>	<i>18.5</i>	<i>14.2</i>		<i>10.0</i>	<i>7.3</i>		<i>6.0</i>	<i>4.7</i>	<i>8.1</i>	
Economies partenaires	Chili¹	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
	Estonie	Hommes	c	12.8	a	10.4	7.6	14.2	c	4.4	7.8
		Femmes	c	10.2	a	c	8.9	6.1	5.0	3.1	6.4
	Israël	Hommes	x(2)	13.1	a	a	8.5	a	6.6	3.9	7.6
		Femmes	x(2)	16.4	a	a	10.8	a	6.6	4.8	8.1
	Slovénie	Hommes	8.5	8.9	a	5.5	4.2	a	3.2	3.0	5.1
		Femmes	16.2	8.0	a	7.3	6.5	a	3.3	2.5	6.0

Remarque : la lettre « c » indique que les échantillons ne sont pas suffisamment grands pour obtenir des estimations fiables.

1. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir la description des niveaux de la CITE-97, l'application de la CITE-97 par pays et les sources nationales des données à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

Tableau A8.3a.

Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (1991-2005)

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

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Pays membres de l'OCDE	Australie										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	54	60	59	59	61	60	60	61	61	63
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	71	75	76	76	77	78	78	79	79	80
	Tertiaire	81	83	84	82	83	83	83	83	83	84
	Autriche										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	52	56	53	53	54	54	55	55	52	53
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73	77	75	76	75	75	75	75	74	74
	Tertiaire	88	88	86	87	87	86	86	85	82	85
	Belgique										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	49	47	47	49	51	49	49	49	49	49
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75	72	72	75	75	74	74	73	73	74
	Tertiaire	85	84	84	85	85	84	84	84	84	84
	Canada										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	55	52	53	54	55	54	55	56	57	56
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75	73	74	75	76	75	76	76	77	76
	Tertiaire	83	82	82	82	83	82	82	82	82	82
	Rép. tchèque										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	56	50	47	47	47	45	44	42	41
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	82	78	76	76	76	76	75	75	75
	Tertiaire	m	92	89	87	87	88	87	86	86	86
	Danemark										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	61	61	62	62	61	61	61	60	60
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	81	76	79	81	81	81	80	80	80	80
	Tertiaire	89	89	87	88	89	87	86	85	86	86
	Finlande										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	64	54	56	59	57	58	58	58	57	58
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	78	70	73	74	75	75	74	73	74	75
	Tertiaire	88	81	83	85	84	85	85	85	84	84
	France										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	58	57	56	56	57	58	58	58	58	58
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	78	76	75	75	76	77	77	76	75	75
	Tertiaire	85	82	82	82	83	84	83	82	82	82
	Allemagne										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	51	49	46	49	51	52	51	50	49	52
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	71	68	70	70	71	70	70	69	71
	Tertiaire	86	84	82	83	83	83	84	83	83	83
	Grèce										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	56	57	56	57	57	57	59	57	58
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	62	66	66	66	66	67	68	69	70
	Tertiaire	m	79	81	81	81	80	81	82	82	82
	Hongrie										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	36	36	36	37	37	37	37	38
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	71	72	72	72	72	71	71	70
	Tertiaire	m	m	81	82	82	83	82	83	83	83
	Islande										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	85	86	87	87	86	82	81	82
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	89	91	89	89	89	89	87	88
	Tertiaire	m	m	95	95	95	95	95	93	92	92
	Irlande										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	46	49	53	54	60	57	57	57	57	58
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	63	67	72	75	77	77	77	76	76	77
	Tertiaire	81	83	85	87	87	87	86	86	86	87
	Italie										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	54	49	47	48	48	49	50	51	52	52
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	70	70	70	71	72	72	72	73	73
	Tertiaire	87	81	81	81	81	82	82	82	81	80
	Japon										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	69	68	67	68	67	67	m	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	76	74	74	74	74	74	72	72
	Tertiaire	m	m	79	79	79	80	79	79	79	79
	Corée										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	70	71	66	67	68	68	68	67	66	66
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	70	71	66	66	69	69	70	70	70	70
	Tertiaire	80	80	76	75	75	76	76	76	77	77
	Luxembourg										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	55	58	58	59	59	59	61
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	73	73	74	74	71	69	71
	Tertiaire	m	m	m	85	84	86	85	82	84	84
	Mexique										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	60	64	64	63	63	64	63	65	63
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	63	64	62	66	64	63	63	64	65
	Tertiaire	m	82	84	83	83	81	82	82	82	82

Remarque : certaines moyennes n'ont pas été calculées en raison de données manquantes.


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

Tableau A8.3a. (suite)
Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (1991-2005)
 Variation du pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	50	52	55	57	58	59	61	59	59	60
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73	74	77	78	79	80	80	79	78	78
	Tertiaire	85	83	85	87	86	86	86	86	85	86
	Nouvelle-Zélande										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	57	58	59	60	61	62	64	63	65	67
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	73	80	79	80	80	81	81	82	82	83
	Tertiaire	80	82	80	81	81	82	82	81	84	84
	Norvège										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	61	68	67	65	63	64	64	62	64
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	80	80	84	83	83	83	81	80	79	82
	Tertiaire	90	89	90	90	90	90	89	89	89	89
	Pologne										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	50	49	47	43	41	39	38	37	38
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	70	71	70	67	65	62	62	61	62
Tertiaire	m	85	87	87	85	84	83	83	82	83	
Portugal											
Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	67	72	72	73	73	73	72	72	71	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	84	77	80	82	83	83	82	82	80	79	
Tertiaire	92	89	89	90	91	91	88	87	88	87	
Rép. slovaque											
Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	39	37	33	31	30	28	29	22	22	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	75	75	72	71	70	70	71	70	71	
Tertiaire	m	88	89	87	86	87	87	87	84	84	
Espagne											
Inférieur au 2e cycle du secondaire	49	46	49	51	54	55	56	57	57	59	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	65	67	70	72	72	72	72	73	75	
Tertiaire	79	75	76	78	80	81	81	82	82	82	
Suède											
Inférieur au 2e cycle du secondaire	83	78	66	66	68	69	68	68	67	66	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	91	84	79	80	82	82	82	81	81	81	
Tertiaire	94	89	85	86	87	87	86	86	85	87	
Suisse											
Inférieur au 2e cycle du secondaire	78	67	69	69	66	69	68	66	65	65	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	80	80	81	81	82	81	81	80	80	80	
Tertiaire	92	90	90	91	91	91	91	90	90	90	
Turquie											
Inférieur au 2e cycle du secondaire	60	64	57	56	53	52	50	49	50	49	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	67	63	66	64	64	62	62	61	62	63	
Tertiaire	87	74	81	79	78	78	76	75	75	76	
Royaume-Uni											
Inférieur au 2e cycle du secondaire	61	55	53	53	54	54	53	54	53	52	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	78	77	79	79	79	79	79	80	79	80	
Tertiaire	86	86	87	88	88	88	88	88	88	88	
États-Unis											
Inférieur au 2e cycle du secondaire	52	54	58	58	58	58	57	58	57	57	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	75	76	76	77	76	74	73	73	73	
Tertiaire	85	86	85	85	85	84	83	82	82	82	
Moyenne de l'OCDE	<i>Inférieur au 2e cycle du secondaire</i>		57	57	57	57	57	57	57	56	56
	<i>2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>		73	74	75	75	75	75	74	74	75
	<i>Tertiaire</i>		84	84	85	85	85	84	84	84	84
Moyenne de l'UE-19	<i>Inférieur au 2e cycle du secondaire</i>		54	52	53	53	54	53	53	52	53
	<i>2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>		73	74	74	75	75	74	74	74	74
	<i>Tertiaire</i>		85	85	85	85	85	85	84	84	84
Economies partenaires	Estonie										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	44	49	51	50
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	72	73	73	74
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	82	80	82	84
	Israël										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	43	43	40	41
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	67	66	66	67
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	79	79	79	80
	Slovénie										
Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	56	54	56	56	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	74	73	74	75	
Tertiaire	m	m	m	m	m	m	86	86	87	87	

Remarque : certaines moyennes n'ont pas été calculées en raison de données manquantes.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

Tableau A8.4a.

Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1991-2005)

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

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Pays membres de l'OCDE	Australie										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	9.2	8.7	9.0	8.4	7.5	7.6	7.5	7.0	6.2	6.3
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.8	6.2	5.8	5.1	4.5	4.7	4.3	4.3	3.9	3.4
	Tertiaire	3.9	4.0	3.3	3.4	3.6	3.1	3.3	3.0	2.8	2.5
	Autriche										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	4.8	5.7	6.9	6.1	6.3	6.4	6.9	7.9	7.8	8.6
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	3.1	2.9	3.6	3.2	3.0	3.0	3.4	3.4	3.8	3.9
	Tertiaire	1.5	2.0	2.0	1.9	1.6	1.5	1.9	2.0	2.9	2.6
	Belgique										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	11.8	13.4	13.1	12.0	9.8	8.5	10.3	10.7	11.7	12.4
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.2	7.5	7.4	6.6	5.3	5.5	6.0	6.7	6.9	6.9
	Tertiaire	2.0	3.6	3.2	3.1	2.7	2.7	3.5	3.5	3.9	3.7
	Canada										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	13.8	13.3	11.9	10.8	10.2	10.5	11.0	10.9	10.2	9.8
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	9.0	8.9	7.5	6.7	5.9	6.3	6.7	6.5	6.2	5.9
	Tertiaire	5.8	5.6	4.7	4.5	4.1	4.7	5.1	5.2	4.8	4.6
	Rép. tchèque										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	7.7	14.5	18.8	19.3	19.2	18.8	19.8	23.0	24.4
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	2.1	4.6	6.5	6.7	6.2	5.6	6.1	6.4	6.2
	Tertiaire	m	0.7	1.9	2.6	2.5	2.0	1.8	2.0	2.0	2.0
	Danemark										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	14.2	14.6	7.0	7.0	6.9	(6)	6.4	7.2	8.6	6.8
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	9.1	9.9	4.6	4.1	3.9	3.7	3.7	4.4	4.8	4.0
	Tertiaire	4.9	4.6	3.3	3.0	3.0	3.6	3.9	4.7	4.4	3.7
	Finlande										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	8.6	21.6	13.8	13.1	12.1	11.4	12.2	11.1	11.3	10.7
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.3	16.7	10.6	9.5	8.9	8.5	8.8	9.2	7.9	7.4
	Tertiaire	3.4	9.1	5.8	4.7	4.7	4.4	4.5	4.3	4.5	4.4
	France										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	10.6	13.7	14.9	15.3	13.9	11.9	11.8	12.1	12.1	12.4
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.6	9.0	9.6	9.2	7.9	6.9	6.8	7.4	7.5	7.3
	Tertiaire	3.7	6.5	6.6	6.1	5.1	4.8	5.2	6.0	6.1	6.0
	Allemagne										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	7.4	13.3	16.5	15.6	13.7	13.5	15.3	18.0	20.4	20.2
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.7	7.9	10.3	8.6	7.8	8.2	9.0	10.2	11.2	11.0
	Tertiaire	3.2	4.9	5.5	4.9	4.0	4.2	4.5	5.2	5.6	5.5
	Grèce										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	6.3	7.5	8.5	7.9	7.6	7.4	6.9	8.4	8.2
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	9.0	10.4	11.0	11.1	10.1	9.9	9.5	9.6	9.2
	Tertiaire	m	8.1	6.3	7.8	7.4	6.9	6.7	6.1	7.2	7.0
	Hongrie										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	11.4	11.1	9.9	10.0	10.5	10.6	10.8	12.4
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	6.2	5.8	5.3	4.6	4.4	4.8	5.0	6.0
	Tertiaire	m	m	1.7	1.4	1.3	1.2	1.5	1.4	1.9	2.3
	Islande										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	3.4	2.3	2.5	2.4	3.1	3.7	2.8	c
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	c	c	c	c	2.4	c	c	c
	Tertiaire	m	m	c	c	c	c	c	c	c	c
	Irlande										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	20.3	16.4	11.6	9.2	5.9	5.5	5.9	6.3	6.1	6.0
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.3	7.6	4.5	3.5	2.3	2.4	2.8	2.9	3.0	3.1
	Tertiaire	4.1	4.2	3.0	1.7	1.6	1.8	2.2	2.6	2.2	2.0
	Italie										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	5.7	9.1	10.8	10.6	10.0	9.1	9.0	8.8	8.1	7.7
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.2	7.9	8.2	8.0	7.4	6.8	6.4	6.1	5.6	5.3
	Tertiaire	5.0	7.3	6.9	6.9	5.9	5.3	5.3	5.3	5.3	5.7
	Japon										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	4.3	5.6	6.0	5.9	6.6	6.7	m	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	3.3	4.4	4.7	4.8	5.3	5.4	5.1	4.9
	Tertiaire	m	m	2.6	3.3	3.5	3.1	3.8	3.7	3.4	3.1
	Corée										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	0.9	1.0	6.0	5.4	3.7	3.1	2.2	2.2	2.6	2.9
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1.9	1.6	6.8	6.4	4.1	3.6	3.0	3.3	3.5	3.8
	Tertiaire	2.7	2.0	4.9	4.7	3.6	3.5	3.2	3.1	2.9	2.9
	Luxembourg										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	3.7	3.1	1.8	3.8	3.5	5.4	5.0
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	1.1	1.6	1.1	1.2	2.6	4.3	3.5
	Tertiaire	m	m	m	c	c	c	1.8	4.0	3.2	3.2
	Mexique										
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	4.2	1.9	1.4	1.3	1.4	1.5	1.6	1.9	2.5
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	5.2	2.6	1.9	1.6	1.7	1.8	1.9	2.8	3.2
	Tertiaire	m	4.7	2.5	2.9	2.0	2.2	2.5	2.6	3.0	3.7

Remarque : la lettre « c » indique que les échantillons ne sont pas suffisamment grands pour obtenir des estimations fiables.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>


Tableau A8.4a. (suite)
Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1991-2005)
 Variation du pourcentage de chômeurs dans la population active âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
Pays membres de l'OCDE	Pays-Bas											
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	8.6	7.9	0.9	4.9	3.9	2.9	3.0	4.5	5.5	5.8	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.6	4.8	1.7	2.4	2.3	1.6	2.0	2.8	3.8	4.1	
	Tertiaire	1.5	4.1	c	1.7	1.9	1.2	2.1	2.5	2.8	2.8	
	Nouvelle-Zélande											
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	12.5	8.2	10.5	8.8	7.8	6.7	5.6	4.9	4.2	3.8	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.3	3.3	4.7	4.6	3.5	3.2	3.3	2.9	2.4	2.4	
	Tertiaire	4.8	3.2	4.5	4.0	3.6	3.2	3.4	3.5	2.4	1.9	
	Norvège											
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	6.7	6.5	2.9	2.5	2.2	3.4	3.4	3.9	4.0	7.3	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.4	4.0	2.4	2.5	2.6	2.7	2.9	3.6	3.8	2.6	
	Tertiaire	2.0	2.4	1.5	1.4	1.9	1.7	2.1	2.5	2.4	2.1	
	Pologne											
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	13.9	13.9	16.4	20.6	22.6	25.2	25.9	27.8	27.1	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	11.1	9.1	10.7	13.9	15.9	17.8	17.8	17.4	16.6	
	Tertiaire	m	2.8	2.5	3.1	4.3	5.0	6.3	6.6	6.2	6.2	
	Portugal											
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	5.3	6.2	4.4	4.0	3.6	3.6	4.4	5.7	6.4	7.5	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	4.5	6.4	5.1	4.4	3.5	3.3	4.3	5.1	5.6	6.7	
	Tertiaire	c	3.2	2.8	3.0	2.7	2.8	3.9	4.9	4.4	5.4	
	Rép. slovaque											
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	24.0	24.3	30.3	36.3	38.7	42.3	44.9	47.7	49.2	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	9.6	8.8	11.9	14.3	14.8	14.2	13.5	14.6	12.7	
	Tertiaire	m	2.7	3.3	4.0	4.6	4.2	3.6	3.7	4.8	4.4	
	Espagne											
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	13.7	20.6	17.1	14.7	13.7	10.2	11.2	11.2	11.0	9.3	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	12.2	18.5	15.3	12.9	11.0	8.4	9.5	9.5	9.5	7.3	
Tertiaire	9.3	14.5	13.1	11.1	9.5	6.9	7.7	7.7	7.3	6.2		
Suède												
Inférieur au 2e cycle du secondaire	2.6	10.1	10.4	9.0	8.0	5.9	5.8	6.1	6.5	8.5		
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	2.3	8.7	7.8	6.5	5.3	4.6	4.6	5.2	5.8	6.0		
Tertiaire	1.1	4.5	4.4	3.9	3.0	2.6	3.0	3.9	4.3	4.5		
Suisse												
Inférieur au 2e cycle du secondaire	1.2	5.8	5.6	5.0	5.0	3.7	4.6	6.1	7.3	7.7		
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	1.5	2.8	2.8	2.3	2.0	2.0	2.4	3.2	3.8	3.7		
Tertiaire	1.3	c	2.8	1.7	1.3	1.3	2.2	2.9	2.8	2.7		
Turquie												
Inférieur au 2e cycle du secondaire	5.7	4.8	4.4	5.3	4.6	6.7	8.5	8.8	8.1	8.7		
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	7.2	6.9	6.6	8.2	5.5	7.4	8.7	7.8	10.1	9.2		
Tertiaire	3.1	3.3	4.8	5.1	3.9	4.7	7.5	6.9	8.2	6.9		
Royaume-Uni												
Inférieur au 2e cycle du secondaire	10.4	12.8	10.5	10.0	8.9	7.6	8.5	6.9	6.5	6.6		
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.5	7.5	5.0	4.9	4.6	3.9	4.1	3.9	3.7	3.2		
Tertiaire	3.3	3.7	2.6	2.7	2.1	2.0	2.4	2.4	2.3	2.0		
États-Unis												
Inférieur au 2e cycle du secondaire	12.3	10.0	8.5	7.7	7.9	8.1	10.2	9.9	10.5	9.0		
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	6.5	5.0	4.5	3.7	3.6	3.8	5.7	6.1	5.6	5.1		
Tertiaire	2.9	2.7	2.1	2.1	1.8	2.1	3.0	3.4	3.3	2.6		
Moyenne de l'OCDE	<i>Inférieur au 2e cycle du secondaire</i>		11	10	9	9	9	9	10	10	11	
	<i>2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>		7	6	6	6	6	6	6	6	6	
	<i>Tertiaire</i>		5	4	4	3	3	4	4	4	4	
Moyenne de l'UE-19	<i>Inférieur au 2e cycle du secondaire</i>		13	12	12	11	11	12	12	13	13	
	<i>2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire</i>		9	7	7	7	6	7	7	7	7	
	<i>Tertiaire</i>		5	4	4	4	4	4	4	4	4	
Economies partenaires	Estonie											
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	19.0	14.8	15.4	13.0	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	10.5	9.5	9.5	8.4	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	5.8	6.5	5.0	3.8	
	Israël											
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	14.0	15.2	15.6	14.0	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	9.8	10.3	10.6	9.5	
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	6.4	6.4	6.1	5.1	
	Slovénie											
Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	8.4	8.7	8.4	8.7		
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	5.2	5.5	5.3	5.7		
Tertiaire	m	m	m	m	m	m	2.3	3.0	2.8	3.0		

Remarque : la lettre « c » indique que les échantillons ne sont pas suffisamment grands pour obtenir des estimations fiables. Certaines moyennes n'ont pas été calculées en raison des données manquantes.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071282383635>

QUELS SONT LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES LIÉS À L'ÉDUCATION?

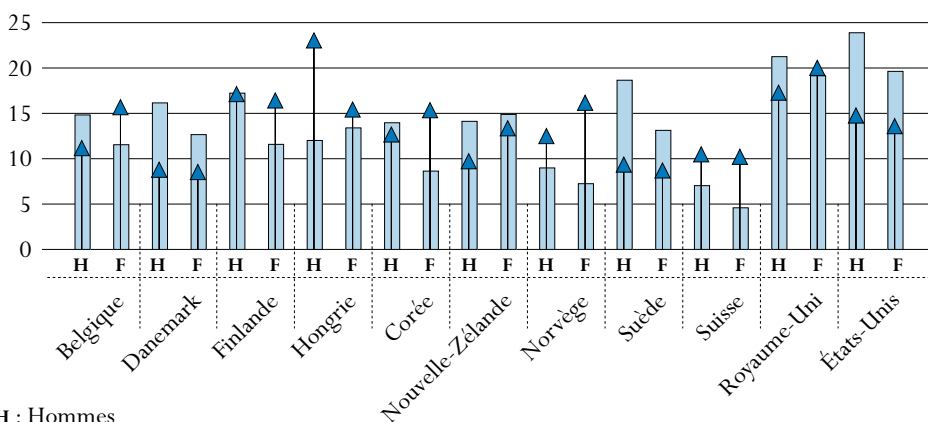
Cet indicateur compare les revenus du travail relatifs des travailleurs selon le niveau de formation dans 25 pays membres de l'OCDE et dans une économie partenaire, Israël. Il propose une répartition chiffrée des revenus avant impôts (voir les notes à l'annexe 3) à cinq niveaux de formation (CITE) pour montrer dans quelle mesure le rendement de l'éducation varie d'un pays à l'autre à des niveaux de formation comparables. Le rendement financier de l'éducation est calculé selon deux hypothèses : d'une part, celle d'un individu qui investit dans ses études pendant sa formation initiale et, d'autre part, celle d'un individu fictif de 40 ans qui reprend des études en milieu de carrière. Cet indicateur présente pour la première fois une estimation du rendement de l'éducation dans l'hypothèse d'un individu qui investit dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires au lieu de travailler pour percevoir le salaire minimum que lui vaut son diplôme du premier cycle du secondaire.

Points clés

Graphique A9.1. Taux de rendement interne privé à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) et tertiaires CITE 5A/6 (2003)

- Taux de rendement interne privé à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4)
- ▲ Taux de rendement interne privé à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires (CITE 5/6)


Dans tous les pays, les taux masculins et féminins de rendement interne privé de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (durant la formation initiale) représentent plus de 4.5 %. L'investissement dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires génère un taux de rendement interne privé plus élevé que l'investissement dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires. Pour un individu, accroître son niveau de formation peut être considéré comme un investissement économique, dont il doit prendre certains coûts en charge (dont le manque à gagner pendant ses études), mais qui lui vaudra des revenus professionnels plus élevés tout au long de sa carrière. Dans ce contexte, l'investissement consenti pour décrocher un diplôme tertiaire durant la formation initiale peut produire un rendement annuel privé qui peut aller jusqu'à 22.6 %. Ce rendement est supérieur à 8 % dans tous les pays à l'étude.



H : Hommes

F : Femmes

Source : OCDE, Tableaux A9.5 et A9.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Autres faits marquants

- Les revenus du travail augmentent suivant l'élévation du niveau de formation. Les individus titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, post-secondaires non tertiaires ou tertiaires jouissent d'un avantage salarial substantiel par rapport aux individus du même sexe qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Dans tous les pays, les individus titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires ou d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau perçoivent des revenus professionnels supérieurs de 50 % au moins à ceux des individus qui n'ont pas terminé leurs études secondaires (voir le graphique A9.4).
- À niveau de formation égal, les femmes gagnent moins que les hommes dans tous les pays (voir le tableau A9.3). À un niveau de formation donné, elles perçoivent en moyenne entre 50 % et 80 % de la rémunération masculine.
- La dispersion des revenus du travail à niveau de formation égal 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. La proportion d'individus ayant le niveau de formation le plus élevé (tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau) dans la catégorie des revenus professionnels les plus faibles (inférieurs ou égaux à la moitié du niveau médian) est nulle au Portugal, mais atteint 19.6 % au Canada. Les proportions d'hommes et de femmes dans les deux catégories extrêmes de revenus professionnels varient également d'un pays à l'autre.
- Dans tous les pays, il est rentable pour un individu de 40 ans de reprendre des études en milieu de carrière en vue d'obtenir un diplôme tertiaire. Ce constat s'applique aussi bien aux hommes qu'aux femmes. Reprendre des études tertiaires à temps plein à l'âge de 40 ans pour accroître son niveau de formation génère un taux de rendement compris entre 6.5 % (chez les hommes) en Nouvelle-Zélande et 28.2 % (chez les femmes) en Belgique.

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 acquérir des compétences et à les entretenir. Dans le même temps, l'accroissement des revenus du travail en fonction du niveau de formation doit être comparé aux coûts induits par l'éducation. Cet indicateur étudie les revenus du travail associés aux différents niveaux de formation et leur variation ; il évalue le rendement des investissements consentis par des individus pour accroître leur niveau de formation.

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 professionnels

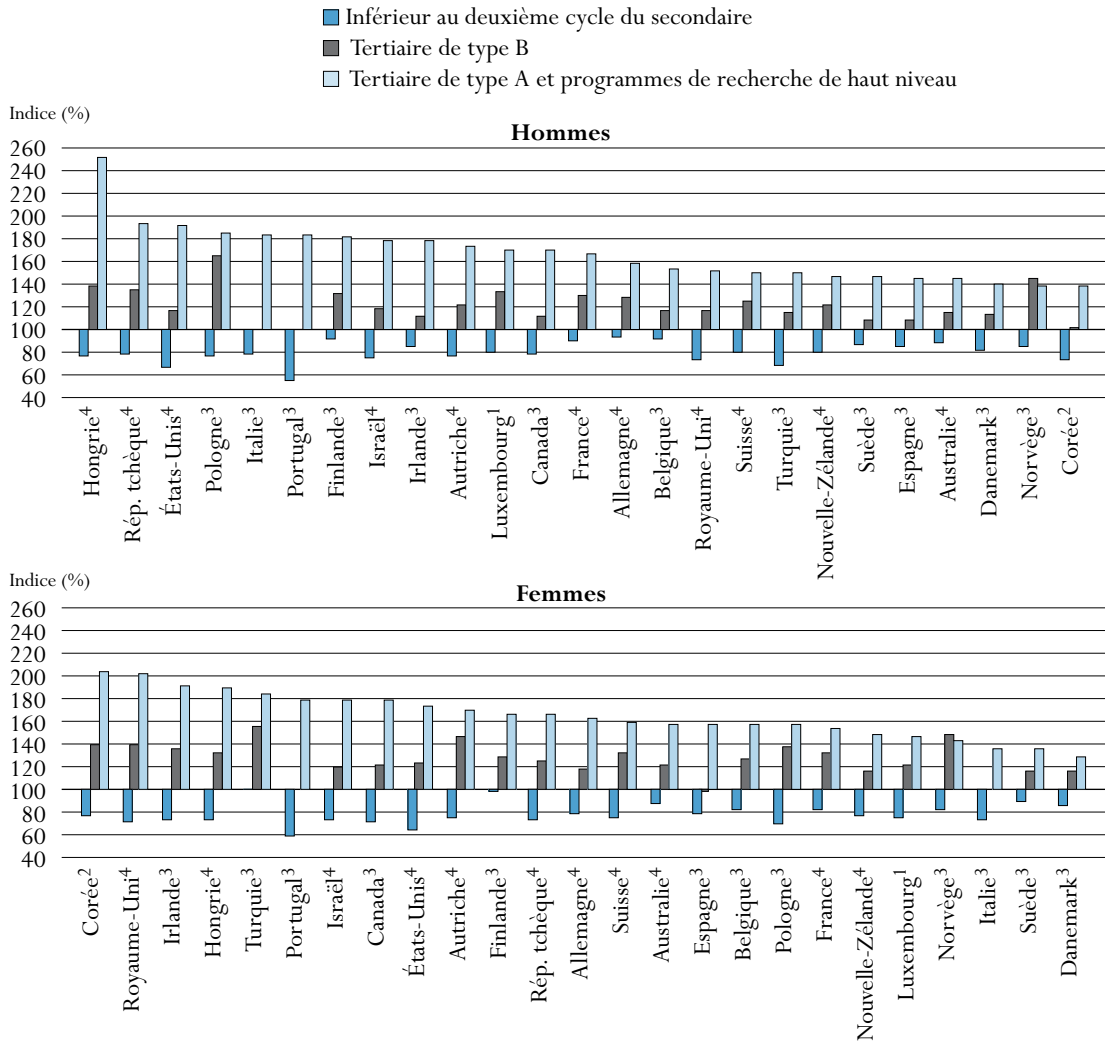
Variations des revenus du travail selon le niveau de formation

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 annuels moyens des titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires à ceux des titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Une comparaison analogue donne la mesure du manque à gagner de ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. La variation des revenus du travail (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. Dans tous les pays, les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires 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 du 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. Comme le montre le tableau A9.1a, l'avantage salarial que procure un diplôme de fin d'études tertiaires par rapport à un diplôme de fin d'études secondaires varie de 26 % au Danemark (2004) à 115 % en Hongrie (2005).

Graphique A9.2. Revenus professionnels relatifs (2005 ou année de référence indiquée)

Selon le niveau de formation et le sexe des individus âgés de 25 à 64 ans
(deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)



- 1. Année de référence : 2002.
- 2. Année de référence : 2003.
- 3. Année de référence : 2004.
- 4. Année de référence : 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus professionnels relatifs des titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire de type A.
Source : OCDE, Tableau A9.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Les revenus présentés dans cet indicateur diffèrent d'un pays à l'autre à plusieurs égards. Ces chiffres doivent donc être interprétés avec prudence. Dans les pays qui fournissent des données sur les revenus annuels, 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 dans les pays qui indiquent des salaires hebdomadaires ou mensuels (voir la section « Définitions et méthodologie » ci-après).

A9

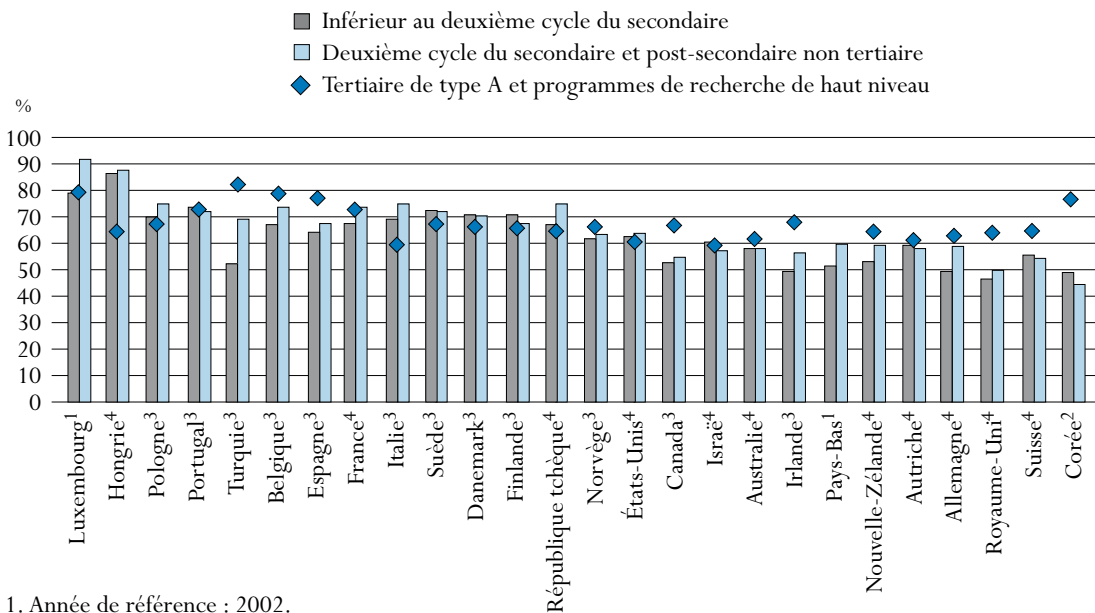
Niveau de formation et variation des revenus du travail selon le sexe

Dans la population âgée de 25 à 64 ans, l'avantage salarial que procure un diplôme de fin d'études tertiaires par rapport à un diplôme de fin d'études secondaires est plus important chez les femmes que chez les hommes en Australie, en Autriche, au Canada, en Corée, en Espagne, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suisse et en Turquie. La situation inverse s'observe dans les autres pays, si ce n'est en Belgique et en Allemagne, où cet avantage est pratiquement identique chez les hommes et les femmes (voir le tableau A9.1a).

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), mais les écarts de revenus observés entre hommes et femmes à niveau de formation égal restent sensibles. Tous niveaux de formation confondus, les revenus professionnels des femmes sont partout inférieurs à ceux des hommes chez les 30-44 ans (voir le graphique A9.3 et le tableau A9.1b). Tous niveaux de formation confondus (c'est-à-dire les revenus professionnels totaux divisés par le nombre d'individus qui en perçoivent, selon le sexe) chez les 30-44 ans, les femmes gagnent en moyenne entre 51 % (en Corée) et 84 % (au Luxembourg) des revenus masculins (voir le graphique A9.3 et le tableau A9.1b).

Graphique A9.3. Écarts de revenus du travail entre femmes et hommes (2005 ou année de référence indiquée)

Revenus professionnels 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 : 2002.
- 2. Année de référence : 2003.
- 3. Année de référence : 2004.
- 4. Année de référence : 2005.

Remarque : les revenus des travailleurs à temps partiel sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne et en République tchèque, et ceux des travailleurs saisonniers sont exclus en Hongrie, au Luxembourg et en Pologne. Source : OCDE. Tableau A9.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

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. Au Luxembourg, en Hongrie et en Pologne, dont les chiffres excluent les revenus des travailleurs à temps partiel et des travailleurs saisonniers, les femmes âgées de 30 à 44 ans gagnent respectivement 84, 83 et 81 % des revenus masculins.

Les écarts de revenus professionnels entre hommes et femmes présentés dans le graphique A9.3 s'expliquent en partie par des différences de choix de carrière, de profession et de temps d'activité et par la fréquence du travail à temps partiel chez les femmes.

La répartition des revenus selon les niveaux de formation

La répartition des individus à niveau de formation égal entre les différentes catégories de revenus du travail permet de montrer la dispersion des revenus par rapport au niveau médian des pays.

Les tableaux A9.4a, A9.4b et A9.4c montrent la répartition des revenus professionnels des individus âgés de 25 à 64 ans dans 25 pays membres de l'OCDE et, dans les économies partenaires, en Israël. La répartition des revenus est présentée de façon globale pour les deux sexes ainsi que par sexe. Les revenus professionnels sont répartis en cinq catégories établies par rapport au niveau de revenu médian, allant du niveau « Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian » au niveau « Supérieur à deux fois le niveau médian ». Par exemple, dans le tableau A9.4a, la première valeur de 24.3 % indiquée pour l'Australie sur la ligne « Inférieur au 2^e cycle du secondaire » et dans la colonne « Inférieur ou égal à la moitié du niveau médian » signifie que 24.3 % des Australiens âgés de 25 à 64 ans ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire perçoivent des revenus du travail d'un montant inférieur ou égal à 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.

Les indicateurs fondés sur la moyenne des revenus professionnels ne permettent pas de prendre en compte l'amplitude de ces revenus à niveau de formation égal. Certains individus peuvent gagner beaucoup malgré un niveau de formation peu élevé, alors que d'autres peuvent gagner peu malgré un niveau de formation élevé. Cette variation peut refléter des disparités de taux de rendement de l'éducation entre les individus. Elle peut être une source de préoccupation pour les responsables politiques si les messages du marché du travail ne sont pas clairs pour les individus qui envisagent d'investir dans l'amélioration de leur niveau de formation.

Les chiffres indiquent 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.

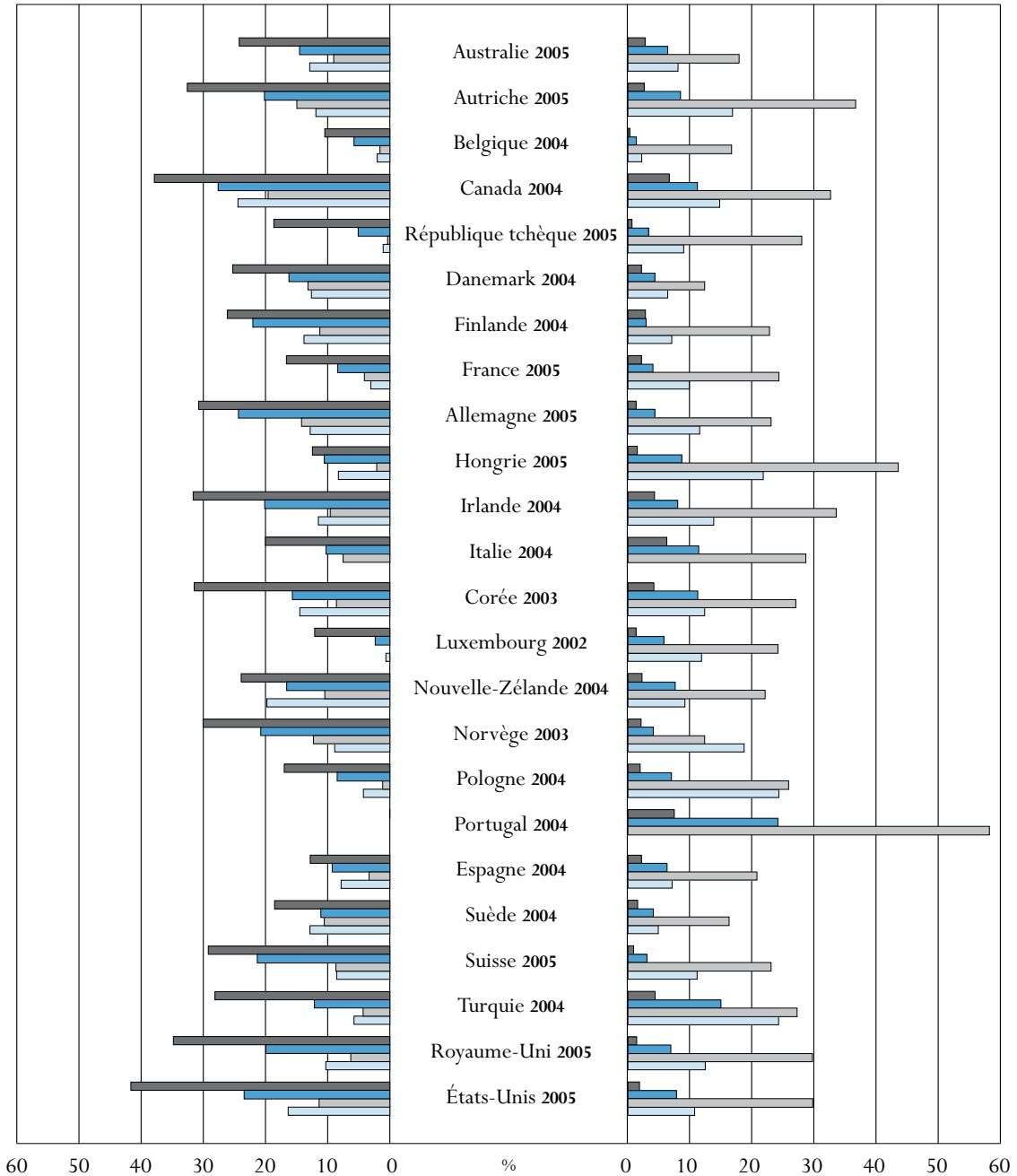
A9

Graphique A9.4. Répartition des individus âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus professionnels et le niveau de formation (2005 ou année de référence indiquée)

- Inférieur au deuxième cycle du secondaire
- Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire
- Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau
- Tertiaire de type B

Revenus professionnels inférieurs ou égaux à la moitié du niveau national médian

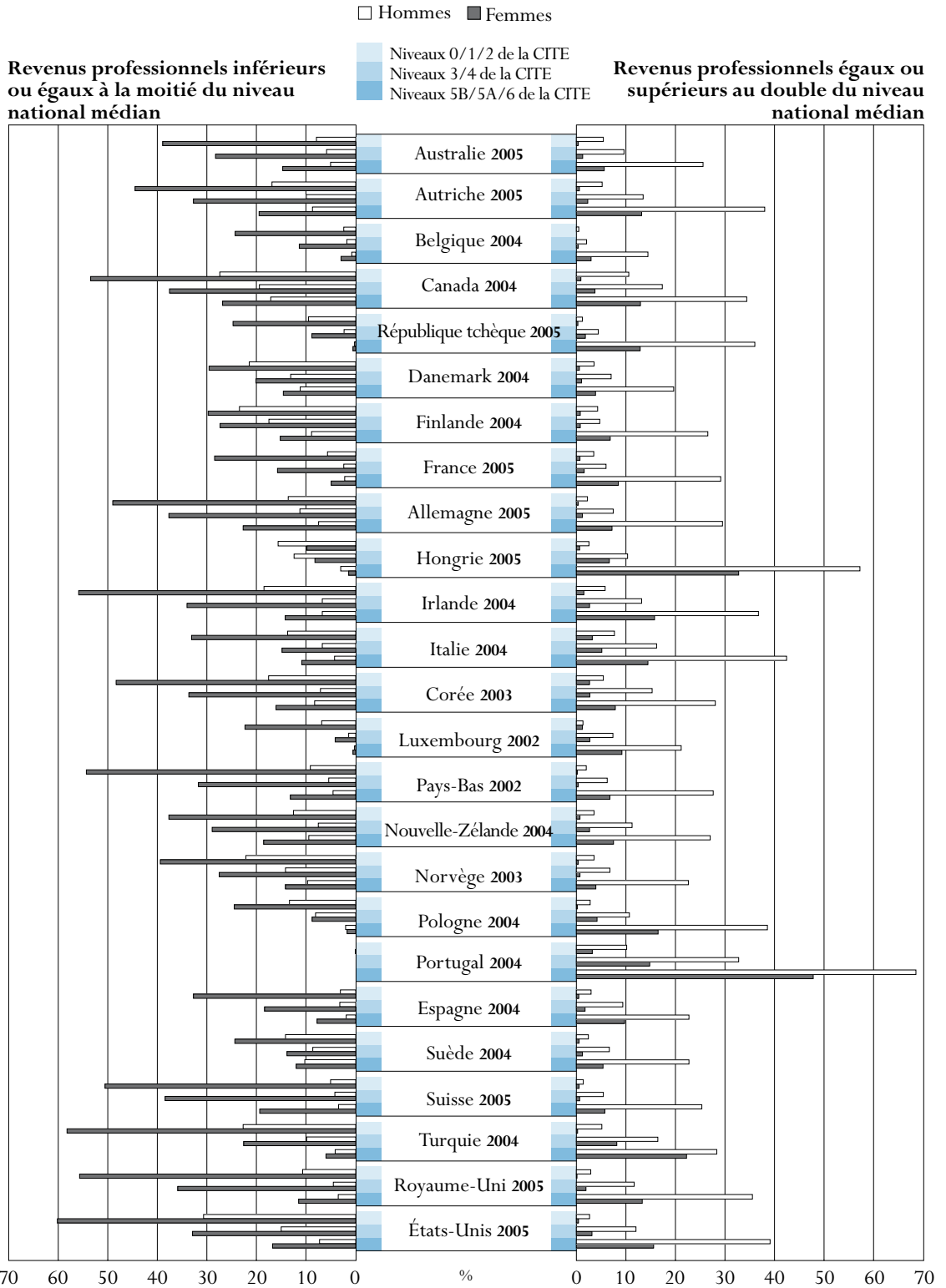
Revenus professionnels égaux ou supérieurs au double du niveau national médian




Source : OCDE. Tableau A9.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Graphique A9.5. Répartition des individus âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus professionnels, le niveau de formation et le sexe (2005 ou année de référence indiquée)



Source : OCDE. Tableaux A9.4b et A9.4c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

A9

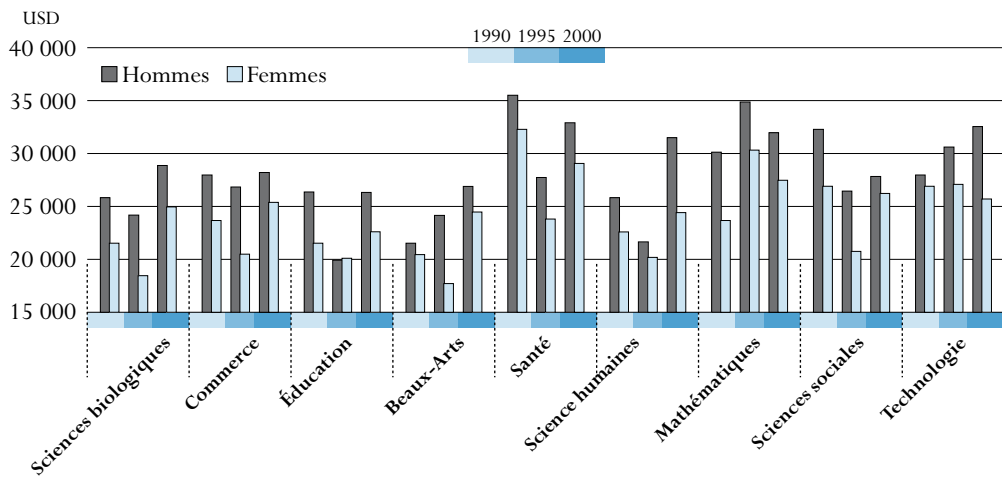
La répartition des revenus varie toutefois sensiblement d'un pays à l'autre. Comme le montre par exemple le tableau A9.4a, la majorité des individus perçoivent des revenus du travail supérieurs à la moitié du revenu médian, mais inférieurs à une fois et demie celui-ci dans la plupart des pays. Cette proportion varie considérablement selon les pays : elle ne représente pas plus de 45 % au Canada, mais elle dépasse 80 % en Belgique. Tous niveaux de formation confondus, la proportion d'individus dont les revenus du travail sont inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian est relativement faible, voire nulle en Belgique, au Luxembourg, au Portugal et en République tchèque. À l'autre extrême, la proportion d'individus âgés de 25 à 64 ans dont les revenus du travail avant impôts sont supérieurs à une fois et demie le revenu médian est de 22 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette proportion ne représente pas plus de 14.1 % en Belgique.

La répartition des individus selon le sexe dans la catégorie des revenus du travail les plus faibles varie aussi 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, les femmes sont moins nombreuses que les hommes dans la catégorie des revenus professionnels les plus élevés dans tous les pays. C'est particulièrement vrai en Suisse, où l'on compte dans la catégorie des revenus les plus élevés 13 % d'hommes, contre 2 % de femmes, et dans la catégorie des revenus les plus faibles, 4 % d'hommes, contre 35 % de femmes (voir le graphique A9.5).

Encadré A9.1. Variation des revenus professionnels selon le domaine d'études : l'exemple du Canada

Si les indicateurs se limitent à une seule estimation du rendement financier d'un niveau de formation donné, les variations et les facteurs qui les sous-tendent sont cependant très divers. Cet encadré analyse ces variations au Canada. Il ressort de l'analyse de trois promotions de l'enseignement tertiaire de type B (1990, 1995 et 2000) et de leurs revenus professionnels deux ans après l'obtention du diplôme que les revenus professionnels varient selon le domaine d'études et le sexe. Le graphique ci-dessous montre que les revenus du travail médians de 2002 (en prix constants de 1997) de la promotion de 2000 peuvent aller jusqu'à 32 911 CAD chez les hommes titulaires d'un diplôme dans le secteur de la santé, alors qu'ils plafonnent à 22 604 CAD chez les femmes titulaires d'un diplôme d'éducation. L'analyse des revenus professionnels de trois promotions différentes permet d'évaluer l'impact de l'évolution de la demande sur le marché du travail sur une période de dix ans. Les revenus professionnels des hommes et des femmes diplômés des Beaux-Arts ont sensiblement augmenté durant cette période, mais ils étaient les plus faibles de tous les domaines d'études. Les titulaires d'un diplôme dans le secteur de la santé ont perdu du terrain, alors qu'ils percevaient des revenus supérieurs à la plupart des autres diplômés. En règle générale, les femmes gagnent plutôt moins que les hommes dans le même domaine d'études.

Revenus professionnels moyens de trois promotions de l'enseignement tertiaire de type B par sexe selon le domaine d'études (1990, 1995, 2000)



Source : Drewes, Torben (2006), *Rendement des études tertiaires de type B : preuves tirées des enquêtes nationales auprès de diplômés de 1990, 1995 et 2000*, Série de recherches sur l'apprentissage, Ressources humaines et développement social Canada.

La variation des revenus professionnels selon le domaine d'études contient des informations importantes pour les étudiants et les autres acteurs. C'est aussi un bon moyen d'analyser la contribution des différents domaines d'études à l'économie. Par ailleurs, décrire l'évolution au fil du temps des revenus professionnels par niveau de formation permet d'évaluer l'adéquation entre l'offre et la demande. Enfin, les données tendancielle par domaine d'études présentent un grand potentiel analytique et peuvent révéler des implications importantes pour l'action publique. La collecte de données comparables dans d'autres pays augmenterait encore le potentiel analytique, car il serait possible de dégager des tendances nationales et mondiales. L'étude réalisée au Canada montre l'exemple et incite à la réalisation de collectes internationales de données.

Pour plus d'informations, il y a lieu de consulter le rapport en ligne, à l'adresse <http://www.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsdclp/publications/sp-654-09-06/SP-654-09-06E.pdf> (en anglais uniquement).

L'interprétation des chiffres relatifs à la dispersion des revenus professionnels

L'importance de la dispersion des revenus professionnels entre les individus à niveau de formation égal dépend d'un grand nombre de facteurs, depuis les différences institutionnelles jusqu'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, il ressort des valeurs de la dispersion des revenus du travail 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 le fonctionnement 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). Enfin, il y a lieu de souligner qu'en Belgique, les revenus professionnels se concentrent autour du niveau médian, ce qui s'explique en partie par le fait que les revenus fournis sont nets d'impôts.

Toutefois, les chiffres montrent clairement que dans tous les pays, la dispersion des revenus professionnels s'atténue avec l'élévation du niveau de formation. De nombreuses interprétations peuvent expliquer ce phénomène. Par exemple, il est possible que les employeurs considèrent un niveau de formation élevé comme plus révélateur des compétences d'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 du travail d'individus de même race et de même sexe ne s'explique ni par la durée de leur scolarisation, ni par leur âge, ni par leur expérience professionnelle, pas plus qu'elle n'est imputable au niveau de formation, à la profession et aux revenus de leurs parents. Ces recherches soulèvent des questions politiques sur le rôle des systèmes d'éducation, en particulier des systèmes offerts dès la petite enfance, ainsi que sur leur aptitude à déceler et à développer ces compétences (voir la section « Définitions et méthodologie » ci-après).

Taux de rendement interne 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, en l'occurrence un taux d'intérêt qui mesure le rendement d'un investissement. Il consiste à mettre en équation, d'une part, les coûts occasionnés par le passage au niveau de formation immédiatement supérieur au niveau actuel et, d'autre part, le gain salarial associé à l'amélioration du niveau de formation, cumulé sur toute la carrière, sur la base des salaires actuels. Cet indicateur analyse le rendement de l'investissement dans l'éducation sous deux angles : le taux de rendement privé, qui tient compte uniquement des revenus et dépenses des individus (voir les tableaux A9.5 et A9.6), et le taux de rendement public, qui prend en compte le gain en recettes fiscales et en cotisations sociales ainsi que les coûts pris en charge par les pouvoirs publics (voir les tableaux A9.7 et A9.8). Les taux de rendement privé et public sont calculés pour 11 pays de l'OCDE.

Les taux de rendement interne privé et public sont calculés à l'obtention de deux niveaux de formation différents : d'une part, dans l'hypothèse d'un individu ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire qui obtient un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (voir les tableaux A9.5 et A9.7) et, d'autre part, dans l'hypothèse d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires qui obtient un diplôme de fin d'études tertiaires (voir les tableaux A9.6 et A9.8). Contrairement à l'indicateur de l'édition de 2006 de *Regards sur l'éducation*, celui-ci calcule les

taux de rendement dans l'hypothèse d'un individu ayant un niveau de formation égal au premier cycle du secondaire qui obtient un diplôme de fin d'études secondaires et d'un manque à gagner équivalent au salaire minimum (à défaut de salaire minimum à l'échelle nationale, le salaire minimum fixé par les conventions collectives a été retenu). En d'autres termes, pendant la formation qu'il a suivie pour obtenir son diplôme de fin d'études secondaires, l'individu n'a pas perçu le salaire minimum ou équivalent correspondant à un niveau de formation égal au premier cycle du secondaire.

Les taux de rendement interne sont calculés à deux moments distincts de la vie d'un individu, à savoir en fin de formation initiale et à l'âge de 40 ans. Dans le calcul du taux à l'âge de 40 ans, le manque à gagner dépend des revenus professionnels moyens correspondant au niveau de formation égal au premier cycle du secondaire et des avantages sociaux qui varient selon les pays.

De plus, dans le calcul du taux de rendement interne à l'âge de 40 ans, on tient compte de 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 professionnels 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). En règle générale, les coûts privés indirects (frais de logement, de subsistance, d'habillement, de loisirs, etc.) sont exclus des coûts privés.

Le tableau A9.5 estime les taux de rendement privé dans l'hypothèse d'un individu dont le niveau de formation initial était égal au premier cycle du secondaire qui a investi dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires et le tableau A9.6, les taux de rendement privé dans l'hypothèse d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires qui a investi dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires ou d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau.

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 immédiatement supérieur à son niveau initial 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 son niveau initial. Dans ce scénario, 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 (après impôts) pendant la durée de ses études et *ii*) l'individu supporte son manque à gagner, mais pas les coûts directs de ses études.

Il ressort des analyses que dans tous les pays, sauf en Hongrie, en Norvège et en Suisse, les taux de rendement sont, chez les hommes, plus élevés à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires qu'à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires.

Les taux de rendement privé sont plus variables à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires qu'à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires : les taux vont de 4.6 à 24 % dans la première hypothèse, mais représentent au moins 8 % dans la deuxième hypothèse (voir les tableaux A9.5 et A9.6). Les taux de rendement privés sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires dans deux pays (en Hongrie et en Nouvelle-Zélande) et à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires dans cinq pays (en Belgique, en Corée, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni).

Les estimations réalisées dans l'hypothèse d'un individu qui a repris des études à l'âge de 40 ans montrent que les taux de rendement sont généralement supérieurs à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires qu'à 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 que supprimer les frais de scolarité tend à avoir un impact modeste sur les incitations à investir pour obtenir un diplôme de fin d'études tertiaires. La déduction de ces frais donne lieu à une augmentation moyenne du taux de rendement de 0.4 point de pourcentage chez les hommes et de 1.0 point de pourcentage chez les femmes dans l'hypothèse de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaire et de 0.9 point de pourcentage chez les hommes et de 1.7 point de pourcentage chez les femmes dans l'hypothèse de l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires. La suppression des frais 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 publics de l'investissement dans l'éducation

Le taux de rendement interne public est un indicateur qui permet d'évaluer l'impact sur les finances publiques de la décision des individus d'investir dans l'éducation ainsi que l'effet des différentes politiques sur ces investissements. Les coûts de l'éducation à la charge du secteur public comprennent les dépenses publiques directes au titre des 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 et les subventions versées à d'autres entités privées, par exemple pour financer l'offre de formation sur le lieu de travail) 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, dans l'édition de 2006 de *Regards sur l'éducation*), ce qui entraîne une baisse des dépenses publiques. Toutefois, à défaut de données en la matière, ces effets indirects sur les finances publiques ne sont pas inclus dans ces estimations du taux de rendement interne.

Les taux de rendement public sont présentés dans les tableaux A9.7 et A9.8. Le tableau A9.7 estime le taux de rendement public dans l'hypothèse d'un individu dont le niveau de formation initial était égal au premier cycle du secondaire qui a investi dans l'obtention d'un diplôme de

fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3 ou 4). La base de calcul est la même que pour les taux privés : le salaire retenu est le salaire minimum ou équivalent correspondant à un niveau de formation égal au premier cycle du secondaire. Le tableau A9.8 estime le taux de rendement public dans l'hypothèse d'un individu titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3 ou 4) qui a investi dans l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires ou d'un titre sanctionnant un programme de recherche de haut niveau (CITE 5A, 5B ou 6).

Comme les taux privés, les taux publics ont été calculés sur la base de deux scénarios différents :

1. L'individu a poursuivi ses études pour atteindre le niveau de formation immédiatement supérieur à son niveau initial 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 son niveau initial. Dans ce scénario, 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 (après impôts) pendant la durée de ses études 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 inférieur au taux de rendement privé dans tous les pays, sauf en Belgique, en Corée et en Nouvelle-Zélande (pour les hommes uniquement dans ce dernier pays). 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 formation 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). Ces taux peu élevés 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 public 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 de fin d'études tertiaires. 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 en partie par une participation privée importante aux coûts de l'enseignement tertiaire (voir le tableau A9.8).

Interprétation des taux de rendement interne

Les taux de rendement privé générés par l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou tertiaires sont élevés dans la plupart des pays (mais pas dans tous), ce qui montre qu'investir dans le capital humain est un bon moyen de s'enrichir pour l'individu moyen. De plus, les politiques visant à réduire ou supprimer les coûts directs de l'éducation n'ont, à quelques exceptions près, guère d'influence sur la décision des individus de reprendre des études en milieu de carrière.

Le 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 – est inférieur aux taux de rendement privé dans de nombreux pays, et même sensiblement inférieur dans certains. Cependant, le rendement de l'acquisition de capital humain est entouré d'incertitudes majeures, comme en témoigne la large dispersion des revenus professionnels des individus les plus instruits. D'autant que ceux qui entreprennent des études ne les termineront pas nécessairement tous. Les taux sont faibles, voire négatifs pour les individus qui abandonnent leurs études. Les individus envisageant de réaliser un tel investissement exigeront donc probablement une prime de risque qui prenne en compte ces incertitudes. Néanmoins, dans un certain nombre de pays, cette prime – différentiel entre taux de rendement interne et 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 ajusté en fonction du 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 générés par d'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 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 la stabilité du marché. Selon cette interprétation, un taux de rendement interne élevé refléterait dans une certaine mesure les valeurs économiques d'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 montrent que certains pays se distinguent nettement des autres par leur capacité à assurer un niveau de performance élevé et uniforme chez les jeunes âgés de 15 ans.

Le taux de rendement interne de l'investissement dans l'éducation peut également être considéré dans une perspective sociétale, qui combinerait les coûts et bénéfices privés et publics de l'amélioration du niveau de formation. Par exemple, le coût social de l'éducation inclurait 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 social devrait également comprendre 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 des équations salariales et non sur le cumul des revenus professionnels tout au long de la carrière qui est calculé en fonction de revenus empiriques moyens.
- 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 professionnels, la variation des taux de rendement qui s'observe entre les pays s'explique en partie par des différences institutionnelles ou contextuelles qui n'obéissent pas aux lois du marché, mais qui 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 leur domaine d'études.
- 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 d'introduire 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, les effets sur les finances publiques de la variation des transferts sociaux vers les ménages résultant de l'évolution salariale n'ont pu être pris en compte à cause principalement de 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 donc été calculés dans l'hypothèse d'individus célibataires et sans enfants par souci de comparabilité.

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 sous l'effet de 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 revenus professionnels indiqués dans le tableau A9.1a sont basés sur les revenus annuels en Autriche, au Canada, en Corée, au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en Irlande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège, au Portugal, en République tchèque, en Suède et en Turquie, sur les revenus hebdomadaires en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni et sur les revenus mensuels en Allemagne, en Belgique, en France, en Hongrie, en Pologne et en Suisse et, dans les économies partenaires, en Israël. Les revenus sont ceux avant impôts, sauf en Belgique, en Corée et en Turquie, où il s'agit de revenus nets. Les revenus des travailleurs à temps partiel sont exclus des chiffres de la Hongrie, du Luxembourg, de la Pologne et de la République tchèque. Les revenus des travailleurs saisonniers sont exclus des chiffres de la Hongrie, du Luxembourg et de la Pologne.

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

Le calcul des taux de rendement est basé sur des hypothèses en matière de revenus professionnels.


Le calcul du taux de rendement sur la base du scénario d'un individu qui a obtenu un diplôme de fin d'études secondaires dans le cadre de sa formation initiale se fonde sur l'hypothèse d'un manque à gagner égal au salaire minimum (à défaut de salaire minimum à l'échelle nationale, le salaire minimum fixé par les conventions collectives a été retenu). Cette hypothèse a été appliquée dans le but de compenser les revenus professionnels particulièrement bas des individus titulaires d'un diplôme du premier cycle du secondaire dans le groupe d'âge de 15 à 24 ans, à l'origine des estimations trop élevées présentées dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*.

Le calcul du taux de rendement sur la base du scénario d'un individu qui retourne à la vie active en milieu de carrière après avoir atteint le niveau de formation immédiatement supérieur à son niveau initial se fonde sur l'hypothèse d'une augmentation immédiate de ses revenus professionnels (de 10 % par rapport aux revenus correspondant à son niveau de formation antérieur) et d'une période de convergence (de deux ans) pendant laquelle ses revenus professionnels s'alignent progressivement sur les revenus moyens des individus 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 professionnels 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 individus de 30 à 49 ans qui obtiennent un diplôme universitaire et une période plus courte encore pour ceux 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 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/eag2007).

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

- *Tableau A9.2b. Évolution des revenus professionnels relatifs des hommes (1997-2005)*
- *Tableau A9.2c. Évolution des revenus professionnels relatifs des femmes (1997-2005)*
- *Tableau A9.4b. Répartition des hommes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de revenus professionnels et le niveau de formation (2005 ou année de référence indiquée)*
- *Tableau A9.4c. Répartition des femmes âgées de 25 à 64 ans selon le niveau de revenus professionnels et le niveau de formation (2005 ou année de référence indiquée)*

Tableau A9.1a.

Revenus professionnels relatifs de la population percevant des revenus du travail (2005 ou année de référence indiquée)
Population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans, selon le niveau de formation et le sexe (deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

Pays membres de l'OCDE			Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		Tous niveaux tertiaires confondus	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Australie	2005	Hommes	86	88	105	111	115	117	143	150	136	141
	2005	Femmes	86	88	104	103	120	128	156	156	146	149
	2005	H + F	81	83	96	99	110	113	139	141	131	134
Autriche	2005	Hommes	76	73	131	136	122	119	173	164	149	144
	2005	Femmes	74	75	122	119	145	132	168	170	156	151
	2005	H + F	71	69	121	122	129	123	174	170	152	148
Belgique	2004	Hommes	91	93	100	103	117	120	153	151	137	137
	2004	Femmes	82	84	106	110	127	127	155	160	137	139
	2004	H + F	90	92	102	104	116	118	155	154	134	134
Canada	2004	Hommes	79	78	103	105	111	107	169	157	140	132
	2004	Femmes	70	74	96	98	120	125	176	186	146	155
	2004	H + F	78	78	102	104	110	108	168	161	138	134
Rép. tchèque	2005	Hommes	79	82	m	m	135	148	193	201	190	199
	2005	Femmes	72	74	m	m	125	136	165	171	161	169
	2005	H + F	72	76	m	m	125	139	185	194	181	191
Danemark	2004	Hommes	82	79	97	92	113	112	141	134	133	128
	2004	Femmes	85	80	96	96	115	115	128	124	126	123
	2004	H + F	82	80	103	98	115	116	129	124	126	122
Finlande	2004	Hommes	91	88	m	m	131	125	180	168	161	150
	2004	Femmes	97	92	m	m	129	125	165	160	146	141
	2004	H + F	94	91	m	m	123	115	171	159	149	138
France	2005	Hommes	90	89	m	m	129	134	167	166	152	152
	2005	Femmes	81	81	m	m	130	134	152	161	142	149
	2005	H + F	86	87	m	m	125	131	157	161	144	148
Allemagne	2005	Hommes	93	95	114	117	128	126	159	152	151	144
	2005	Femmes	77	80	117	117	117	113	161	160	151	149
	2005	H + F	88	86	111	111	132	130	164	157	156	150
Hongrie	2005	Hommes	76	76	127	127	138	144	253	269	253	268
	2005	Femmes	72	75	117	117	131	134	188	194	188	194
	2005	H + F	73	75	121	120	131	133	216	225	215	225
Irlande	2004	Hommes	83	87	104	107	111	114	178	167	157	150
	2004	Femmes	72	76	101	101	134	132	190	199	170	175
	2004	H + F	86	90	104	102	119	119	186	179	164	159
Italie	2004	Hommes	78	79	m	m	m	m	183	163	183	163
	2004	Femmes	73	74	m	m	m	m	134	128	134	128
	2004	H + F	79	81	m	m	m	m	160	143	160	143
Corée	2003	Hommes	73	83	m	m	103	109	138	132	127	125
	2003	Femmes	75	91	m	m	138	146	201	227	176	195
	2003	H + F	67	77	m	m	111	122	156	161	141	148
Luxembourg	2002	Hommes	79	78	114	137	132	139	170	176	149	156
	2002	Femmes	74	67	120	129	120	125	145	150	131	137
	2002	H + F	78	76	117	120	129	136	165	171	145	152
Pays-Bas	2002	Hommes	84	84	m	m	m	m	m	m	143	141
	2002	Femmes	72	72	m	m	m	m	m	m	155	156
	2002	H + F	84	84	m	m	m	m	m	m	148	147

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.1a. (suite)

Revenus professionnels relatifs de la population percevant des revenus du travail (2005 ou année de référence indiquée)
 Population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans, selon le niveau de formation et le sexe (deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

			Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		Tous niveaux tertiaires confondus	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Pays membres de l'OCDE	Nouvelle-Zélande	2005 Hommes	79	81	107	109	122	110	146	139	140	133
		2005 Femmes	77	73	105	103	115	113	147	149	135	137
		2005 H + F	78	79	105	106	108	102	144	141	132	131
	Norvège	2004 Hommes	84	88	118	113	143	143	139	137	140	138
		2004 Femmes	82	86	121	116	148	151	141	142	142	143
		2004 H + F	84	88	125	120	154	146	135	133	136	134
	Pologne	2004 Hommes	77	76	107	110	164	175	184	186	179	183
		2004 Femmes	68	71	102	103	136	150	155	164	151	162
		2004 H + F	78	80	99	100	154	166	166	170	163	169
	Portugal	2004 Hommes	54	60	m	m	m	m	182	180	182	180
		2004 Femmes	58	61	m	m	m	m	177	180	177	180
		2004 H + F	57	62	m	m	m	m	179	179	179	179
	Espagne	2004 Hommes	84	83	83	87	107	105	144	141	132	128
		2004 Femmes	78	79	95	62	97	100	156	158	141	144
		2004 H + F	85	84	89	96	104	105	144	141	132	130
Suède	2004 Hommes	85	81	121	124	107	106	145	140	135	132	
	2004 Femmes	87	82	105	107	114	106	133	129	127	122	
	2004 H + F	87	82	120	121	105	100	137	131	127	122	
Suisse	2005 Hommes	79	79	109	106	123	122	149	145	140	137	
	2005 Femmes	75	81	112	110	131	140	158	170	149	161	
	2005 H + F	76	80	109	108	139	142	164	165	156	157	
Turquie	2004 Hommes	67	64	m	m	115	110	149	145	139	133	
	2004 Femmes	46	48	m	m	154	174	183	169	164	167	
	2004 H + F	65	63	m	m	121	119	152	143	141	135	
Royaume-Uni	2005 Hommes	72	70	m	m	117	118	152	161	142	148	
	2005 Femmes	70	65	m	m	137	136	200	203	180	181	
	2005 H + F	69	71	m	m	123	124	169	177	155	161	
États-Unis	2005 Hommes	64	65	113	112	117	115	192	193	183	183	
	2005 Femmes	63	63	109	111	122	119	173	180	167	172	
	2005 H + F	67	67	110	110	117	114	183	183	175	175	
Economie partenaire	Israël	2005 Hommes	74	62	107	112	119	113	179	185	159	162
		2005 Femmes	72	66	120	122	119	119	177	188	157	165
		2005 H + F	79	71	104	105	113	109	169	178	151	156

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.1b.

Écarts de revenus professionnels entre les hommes et les femmes (2005 ou année de référence indiquée)
Revenus professionnels annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes dans la population âgée de 30 à 44 ans et de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de type B		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		Tous niveaux de formation confondus		
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	
Pays membres de l'OCDE	Australie	2005	58	59	58	56	64	62	61	60	62	59
	Autriche	2005	59	54	58	55	64	99	60	64	57	53
	Belgique	2004	67	67	74	65	78	79	78	84	76	67
	Canada	2004	53	50	55	56	64	55	65	57	63	54
	Rép. tchèque	2005	67	78	75	90	69	79	64	74	69	81
	Danemark	2004	71	70	70	72	72	71	65	64	72	69
	Finlande	2004	71	78	68	78	67	74	65	71	70	73
	France	2005	67	65	74	71	74	62	72	64	74	62
	Allemagne	2005	49	50	58	50	52	52	62	62	57	53
	Hongrie	2005	87	86	87	102	81	107	63	77	83	84
	Irlande	2004	49	56	56	63	65	57	67	52	62	58
	Italie	2004	69	76	75	70	m	m	59	55	74	70
	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	2005	53	60	59	71	61	54	64	65	61	65
	Norvège	2004	61	63	63	65	66	69	65	63	66	63
	Pologne	2004	70	72	75	95	64	76	66	74	81	87
	Portugal	2004	73	96	72	130	m	m	72	193	78	114
	Espagne	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
Suède	2004	73	76	72	73	72	77	66	68	72	74	
Suisse	2005	55	46	54	52	62	53	64	53	54	47	
Turquie	2004	52	38	69	113	109	m	81	176	78	85	
Royaume-Uni	2005	47	49	50	56	57	59	63	71	56	54	
États-Unis	2005	62	54	64	62	66	67	60	58	65	58	
Economie partenaire	Israël	2005	61	48	57	56	60	51	58	58	62	58

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.2a.
Évolution des revenus professionnels relatifs de la population adulte (1997-2005)
 Population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Pays membres de l'OCDE	Australie									
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	79	m	80	m	77	m	m	m	81
	Tertiaire	124	m	134	m	133	m	m	m	131
Autriche	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	71
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	152
Belgique	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	92	m	91	89	90	m
	Tertiaire	m	m	m	128	m	132	130	134	m
Canada	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	77	79	79	76	77	78	78	m
	Tertiaire	m	141	141	145	146	139	140	138	m
Rép. tchèque	Inférieur au 2e cycle du secondaire	68	68	68	m	m	m	m	73	72
	Tertiaire	179	179	179	m	m	m	m	182	181
Danemark	Inférieur au 2e cycle du secondaire	85	86	86	m	87	88	82	82	m
	Tertiaire	123	124	124	m	124	124	127	126	m
Finlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	97	96	96	m	95	95	94	94	m
	Tertiaire	148	148	153	m	150	150	148	149	m
France	Inférieur au 2e cycle du secondaire	84	84	84	m	m	84	84	85	86
	Tertiaire	149	150	150	m	m	152	146	147	144
Allemagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	81	78	79	75	m	77	87	88	88
	Tertiaire	133	130	135	143	m	143	153	153	156
Hongrie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	68	68	70	71	71	74	74	73	73
	Tertiaire	179	184	200	194	194	205	219	217	215
Irlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	75	79	m	89	m	76	m	86	m
	Tertiaire	146	142	m	153	m	144	m	164	m
Italie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	58	m	78	m	78	m	79	m
	Tertiaire	m	127	m	138	m	153	m	160	m
Corée	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	78	m	m	m	m	67	m	m
	Tertiaire	m	135	m	m	m	m	141	m	m
Luxembourg	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	78	m	m	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	145	m	m	m
Pays-Bas	Inférieur au 2e cycle du secondaire	83	m	m	m	m	84	m	m	m
	Tertiaire	141	m	m	m	m	148	m	m	m
Nouvelle-Zélande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	77	76	76	74	74	m	76	75	78
	Tertiaire	148	136	139	133	133	m	126	129	132
Norvège	Inférieur au 2e cycle du secondaire	85	84	84	m	m	84	80	84	m
	Tertiaire	138	132	133	m	m	135	126	136	m
Pologne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	78	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	163	m
Portugal	Inférieur au 2e cycle du secondaire	62	62	62	m	m	m	m	57	m
	Tertiaire	176	177	178	m	m	m	m	179	m
Espagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	76	80	m	m	78	m	m	85	m
	Tertiaire	149	144	m	m	129	m	m	132	m
Suède	Inférieur au 2e cycle du secondaire	90	89	89	m	86	87	87	87	m
	Tertiaire	129	130	131	m	131	130	128	127	m
Suisse	Inférieur au 2e cycle du secondaire	74	75	76	78		77	75	74	76
	Tertiaire	152	153	151	157		156	156	164	156
Turquie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	65	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	141	m
Royaume-Uni	Inférieur au 2e cycle du secondaire	64	65	65	67	67	m	69	67	69
	Tertiaire	153	157	159	159	159	m	162	158	155
États-Unis	Inférieur au 2e cycle du secondaire	70	67	65	65	m	66	66	65	67
	Tertiaire	168	173	166	172	m	172	172	172	175
Economie partenaire	Israël									
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	79
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	151

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.3.

Évolution des écarts de revenus professionnels entre hommes et femmes (1997-2005)
Revenus professionnels annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes dans la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Australie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	60	m	66	m	62	m	m	m	61
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	62	m	64	m	62	m	m	m	60
	Tertiaire	62	m	67	m	63	m	m	m	65
Autriche	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	57
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	60
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	62
Belgique	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	64	m	65	66	66	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	72	m	72	74	74	m
	Tertiaire	m	m	m	74	m	76	74	74	m
Canada	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	52	51	52	51	50	52	52	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	59	60	60	59	61	60	59	m
	Tertiaire	m	61	60	58	58	60	61	61	m
Rép. tchèque	Inférieur au 2e cycle du secondaire	66	66	66	m	m	m	m	74	74
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m	m	80	80
	Tertiaire	66	65	65	m	m	m	m	67	68
Danemark	Inférieur au 2e cycle du secondaire	73	73	73	m	74	75	73	74	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	71	71	m	71	73	71	71	m
	Tertiaire	68	66	66	m	67	68	67	67	m
Finlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	78	77	77	m	76	76	76	76	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	74	72	72	m	71	72	72	72	m
	Tertiaire	66	65	62	m	63	64	66	65	m
France	Inférieur au 2e cycle du secondaire	68	68	68	m	m	68	68	68	68
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	75	75	75	m	m	75	75	74	75
	Tertiaire	69	69	69	m	m	69	72	70	70
Allemagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	63	74	70	56	m	53	54	54	52
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	64	67	68	63	m	61	60	60	62
	Tertiaire	63	68	60	61	m	60	58	60	62
Hongrie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	79	80	84	83	83	85	89	89	88
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	88	86	89	88	88	93	95	96	93
	Tertiaire	64	63	62	62	62	67	71	72	69
Irlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	46	48	m	46	m	48	m	49	
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	59	63	m	60	m	57	m	56	m
	Tertiaire	70	70	m	71	m	62	m	61	m
Italie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	70	m	76	m	70	m	69	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	62	m	65	m	66	m	74	m
	Tertiaire	m	52	m	62	m	60	m	54	m
Corée	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	56	m	m	m	m	48	m	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	70	m	m	m	m	47	m	m
	Tertiaire	m	75	m	m	m	m	65	m	m
Luxembourg	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	80	m	m	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	86	m	m	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	75	m	m	m
Pays-Bas	Inférieur au 2e cycle du secondaire	46	m	m	m	m	49	m	m	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	56	m	m	m	m	58	m	m	m
	Tertiaire	57	m	m	m	m	62	m	m	m

Remarque : les revenus professionnels des travailleurs à temps partiel sont exclus en Belgique, Hongrie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal et en République tchèque et ceux des travailleurs saisonniers sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne et au Portugal.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.3. (suite)
Évolution des écarts de revenus professionnels entre hommes et femmes (1997-2005)
 Revenus professionnels annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes dans la population
 âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Pays membres de l'OCDE	Nouvelle-Zélande									
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	52	61	65	61	61	m	65	66	61
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	62	63	67	64	64	m	63	63	62
	Tertiaire	60	59	61	67	67	m	62	62	60
	Norvège									
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	60	60	61	m	m	61	63	63	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	61	61	62	m	m	63	66	64	m
	Tertiaire	63	62	62	m	m	64	66	65	m
	Pologne									
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	71	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	81	m
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	68	m
	Portugal									
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	72	71	71	m	m	m	m	74	m
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	69	69	69	m	m	m	m	69	m
Tertiaire	66	66	65	m	m	m	m	67	m	
Espagne										
Inférieur au 2e cycle du secondaire	60	61	m	m	58	m	m	63	m	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	76	m	m	71	m	m	68	m	
Tertiaire	68	69	m	m	64	m	m	73	m	
Suède										
Inférieur au 2e cycle du secondaire	73	74	74	m	74	74	75	75	m	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	72	72	73	m	71	72	73	73	m	
Tertiaire	67	66	67	m	65	67	68	69	m	
Suisse										
Inférieur au 2e cycle du secondaire	51	51	53	51	m	51	52	54	53	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	55	57	58	57	m	53	54	52	56	
Tertiaire	60	61	62	62	m	59	60	58	60	
Turquie										
Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	52	m	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	75	m	
Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	89	m	
Royaume-Uni										
Inférieur au 2e cycle du secondaire	47	50	51	50	50	m	52	52	50	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	53	53	53	52	52	m	54	53	52	
Tertiaire	60	62	63	64	64	m	64	63	66	
États-Unis										
Inférieur au 2e cycle du secondaire	53	60	59	59	m	63	67	63	63	
2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	59	62	61	60	m	63	64	63	65	
Tertiaire	59	58	59	56	m	58	61	59	59	
Economie partenaire	Israël									
	Inférieur au 2e cycle du secondaire	m	m	m	m	m	m	m	m	57
	2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	59
	Tertiaire	m	m	m	m	m	m	m	m	58

Remarque : les revenus professionnels des travailleurs à temps partiel sont exclus en Belgique, Hongrie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal et en République tchèque et ceux des travailleurs saisonniers sont exclus en Hongrie, au Luxembourg, en Pologne et au Portugal.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.4a.

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de revenus professionnels et le niveau de formation (2005 ou année de référence indiquée)

			Niveau de revenus professionnels						
			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 fois le niveau médian	Supérieur à 2 fois le niveau médian	Tous niveaux de revenus professionnels confondus	
									%
Pays membres de l'OCDE	Australie	2005	Inferieur au 2e cycle du secondaire	24.3	46.3	21.1	5.6	2.8	100
			2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	14.5	39.2	29.9	10.0	6.4	100
			Tertiaire de type B	12.9	32.6	35.2	11.3	8.0	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	9.1	20.5	33.1	19.5	17.9	100
			Tous niveaux de formation confondus	15.5	35.1	28.9	11.6	8.9	100
	Autriche	2005	Inferieur au 2e cycle du secondaire	32.6	41.0	18.9	4.9	2.6	100
			2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	20.2	30.6	29.2	11.6	8.5	100
			Tertiaire de type B	11.9	17.1	30.3	23.8	16.8	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	15.0	13.4	15.7	19.3	36.6	100
			Tous niveaux de formation confondus	20.8	29.2	26.5	12.5	11.1	100
	Belgique	2004	Inferieur au 2e cycle du secondaire	10.5	58.0	27.9	3.3	0.3	100
			2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	5.8	52.8	33.8	6.3	1.4	100
			Tertiaire de type B	2.1	35.3	48.4	12.0	2.2	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	1.6	17.8	37.3	26.7	16.7	100
			Tous niveaux de formation confondus	5.5	44.5	35.9	10.2	3.9	100
	Canada	2004	Inferieur au 2e cycle du secondaire	37.9	29.6	16.9	8.9	6.7	100
			2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	27.6	26.5	23.0	11.6	11.2	100
			Tertiaire de type B	24.4	23.0	23.2	14.6	14.8	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	19.6	14.7	17.2	15.8	32.6	100
			Tous niveaux de formation confondus	26.5	23.4	20.8	13.0	16.3	100
Rép. tchèque	2005	Inferieur au 2e cycle du secondaire	18.7	65.3	13.7	1.7	0.7	100	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	5.1	49.8	34.1	7.7	3.3	100	
		Tertiaire de type B	1.1	33.5	43.8	12.7	9.0	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0.3	10.5	39.2	21.9	28.0	100	
		Tous niveaux de formation confondus	5.4	44.6	33.3	9.6	7.2	100	
Danemark	2004	Inferieur au 2e cycle du secondaire	25.3	41.3	26.9	4.4	2.2	100	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	16.2	35.8	35.8	7.8	4.3	100	
		Tertiaire de type B	12.6	23.4	43.5	14.0	6.4	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	13.2	20.3	38.8	15.4	12.3	100	
		Tous niveaux de formation confondus	17.6	32.4	34.8	9.2	5.9	100	
Finlande	2004	Inferieur au 2e cycle du secondaire	26.2	36.7	27.4	6.8	2.8	100	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	22.1	36.4	30.9	7.8	2.9	100	
		Tertiaire de type B	13.8	27.2	39.6	12.3	7.1	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11.3	16.4	27.4	22.1	22.8	100	
		Tous niveaux de formation confondus	19.2	30.8	31.1	11.3	7.7	100	
France	2005	Inferieur au 2e cycle du secondaire	16.6	51.8	23.9	5.5	2.2	100	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	8.4	46.1	32.7	8.8	4.0	100	
		Tertiaire de type B	3.1	28.8	40.9	17.3	9.9	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	4.1	17.4	33.7	20.5	24.3	100	
		Tous niveaux de formation confondus	9.4	40.9	31.3	10.8	7.5	100	
Allemagne	2005	Inferieur au 2e cycle du secondaire	30.8	32.7	28.2	7.0	1.3	100	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	24.4	33.9	29.0	8.3	4.3	100	
		Tertiaire de type B	12.8	25.4	32.3	18.0	11.5	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	14.2	17.1	24.9	20.7	23.0	100	
		Tous niveaux de formation confondus	21.5	28.5	28.1	12.3	9.6	100	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.4a. (suite-1)
Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de revenus professionnels et le niveau de formation (2005 ou année de référence indiquée)

Pays membres de l'OCDE			Niveau de revenus professionnels					
			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 fois le niveau médian	Supérieur à 2 fois le niveau médian	Tous niveaux de revenus professionnels confondus
			%	%	%	%	%	%
Hongrie	2005	Inférieur au 2e cycle du secondaire	12,5	67,0	16,1	3,0	1,5	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	10,5	43,8	26,7	10,3	8,7	100
		Tertiaire de type B	8,3	29,4	30,0	10,6	21,8	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	2,1	6,7	23,4	24,4	43,5	100
		Tous niveaux de formation confondus	9,0	39,6	24,1	12,2	15,2	100
Irlande	2004	Inférieur au 2e cycle du secondaire	31,7	33,9	21,9	8,2	4,3	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	20,2	33,7	25,6	12,4	8,0	100
		Tertiaire de type B	11,5	30,1	29,0	15,6	13,8	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	9,6	14,9	19,3	22,7	33,5	100
		Tous niveaux de formation confondus	20,8	29,2	23,3	13,5	13,1	100
Italie	2004	Inférieur au 2e cycle du secondaire	20,0	44,2	24,0	5,5	6,2	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	10,3	33,6	34,1	10,7	11,4	100
		Tertiaire de type B	m	m	m	m	m	m
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	7,5	17,7	31,0	15,2	28,6	100
		Tous niveaux de formation confondus	14,0	36,0	29,4	9,1	11,5	100
Corée	2003	Inférieur au 2e cycle du secondaire	31,5	42,8	19,0	2,5	4,2	100
		2e 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
Luxembourg	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	12,1	60,1	21,6	4,9	1,3	100
		2e 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
Pays-Bas	2002	Inférieur au 2e cycle du secondaire	26,9	37,9	29,0	5,0	1,3	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	17,4	36,5	33,2	9,3	3,6	100
		Tertiaire	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
Nouvelle-Zélande	2005	Inférieur au 2e cycle du secondaire	22,9	48,4	20,8	5,4	2,5	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	17,4	34,1	28,8	11,5	8,2	100
		Tertiaire de type B	16,9	29,3	30,8	11,2	11,7	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11,5	21,9	26,9	19,4	20,3	100
		Tous niveaux de formation confondus	17,0	33,5	27,2	12,1	10,2	100
Norvège	2004	Inférieur au 2e cycle du secondaire	30,1	37,1	25,5	5,1	2,2	100
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	20,4	35,4	32,2	8,1	4,0	100
		Tertiaire de type B	8,7	15,3	34,7	22,8	18,4	100
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	12,3	22,0	40,1	13,5	12,1	100
		Tous niveaux de formation confondus	19,0	31,0	33,7	9,7	6,6	100
Pologne	2004	Inférieur au 2e cycle du secondaire	17,0	54,4	21,0	5,7	1,9	100
		2e 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

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.4a. (suite-2)

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de revenus professionnels et le niveau de formation (2005 ou année de référence indiquée)

			Niveau de revenus professionnels						
			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 fois le niveau médian	Supérieur à 2 fois le niveau médian	Tous niveaux de revenus professionnels confondus	
			%	%	%	%	%	%	
Pays membres de l'OCDE	Portugal	2004	Inférieur au 2e cycle du secondaire	0,0	61,6	23,2	7,7	7,5	100
			2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	0,0	32,9	27,8	15,1	24,2	100
			Tertiaire de type B	m	m	m	m	m	m
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	0,0	7,1	16,5	18,3	58,2	100
			Tous niveaux de formation confondus	0,0	50,0	23,2	10,3	16,5	100
	Espagne	2004	Inférieur au 2e cycle du secondaire	12,8	50,8	29,0	5,2	2,2	100
			2e 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	2004	Inférieur au 2e cycle du secondaire	18,6	44,0	31,1	4,8	1,6	100
			2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	11,1	41,9	34,9	8,0	4,1	100
			Tertiaire de type B	12,9	31,1	39,8	11,4	4,9	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10,6	21,5	36,4	15,3	16,3	100
			Tous niveaux de formation confondus	12,8	37,2	34,8	9,1	6,1	100
Suisse	2005	Inférieur au 2e cycle du secondaire	29,2	51,7	16,9	1,3	0,9	100	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	21,3	35,4	32,3	7,9	3,1	100	
		Tertiaire de type B	8,6	20,5	39,7	20,0	11,2	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	8,7	19,0	25,9	23,4	23,0	100	
		Tous niveaux de formation confondus	18,0	31,8	30,2	12,0	8,1	100	
Turquie	2004	Inférieur au 2e cycle du secondaire	28,2	39,5	20,2	7,7	4,4	100	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	12,1	26,1	29,6	17,1	15,0	100	
		Tertiaire de type B	5,8	11,8	25,4	32,8	24,2	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	4,3	9,6	27,8	31,0	27,2	100	
		Tous niveaux de formation confondus	17,3	33,1	23,3	14,1	12,2	100	
Royaume-Uni	2005	Inférieur au 2e cycle du secondaire	34,9	46,0	14,3	3,4	1,4	100	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	20,0	38,8	23,9	10,5	6,9	100	
		Tertiaire de type B	10,3	28,0	28,8	20,4	12,5	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	6,3	15,4	23,4	25,2	29,7	100	
		Tous niveaux de formation confondus	17,3	33,1	23,3	14,1	12,2	100	
États-Unis	2005	Inférieur au 2e cycle du secondaire	41,7	40,4	12,2	3,9	1,8	100	
		2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	23,5	36,2	21,3	11,3	7,8	100	
		Tertiaire de type B	16,4	31,0	25,2	16,7	10,7	100	
		Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	11,4	19,2	21,4	18,3	29,7	100	
		Tous niveaux de formation confondus	20,3	29,9	20,7	13,5	15,7	100	
Economie partenaire	Israël	2005	Inférieur au 2e cycle du secondaire	22,4	54,4	16,4	3,7	3,1	100
			2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire	16,7	43,1	22,6	8,7	9,0	100
			Tertiaire de type B	16,3	36,6	23,0	10,3	13,8	100
			Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau	10,5	24,9	20,5	13,1	31,1	100
			Tous niveaux de formation confondus	14,6	35,4	21,4	10,4	18,2	100


Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

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

Dans l'hypothèse que tous les individus titulaires d'un diplôme du premier cycle du secondaire perçoivent le salaire minimum

	Taux de rendement à l'obtention immédiate d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur		Taux de rendement à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur, dans l'hypothèse d'un individu qui a repris des études à temps plein à l'âge de 40 ans et qui a supporté...			
			...les coûts directs et le manque à gagner.		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs.	
	Hommes (%)	Femmes (%)	Hommes (%)	Femmes (%)	Hommes (%)	Femmes (%)
Pays membres de l'OCDE						
Belgique	14.8	11.6	9.0	24.4	9.3	25.8
Danemark	16.2	12.7	12.8	12.9	13.0	13.1
Finlande	17.3	11.6	-0.5	2.6	-0.5	2.7
Hongrie	12.0	13.4	11.4	13.7	11.7	14.1
Corée	14.0	8.6	13.2	12.2	13.6	13.1
Nouvelle-Zélande	14.1	14.9	10.3	7.3	10.7	7.8
Norvège	9.0	7.3	9.3	10.8	9.7	11.9
Suède	18.7	13.1	7.7	5.4	7.7	5.4
Suisse	7.0	4.6	10.2	10.2	12.1	15.6
Royaume-Uni	21.3	19.2	8.2	9.0	8.6	9.8
États-Unis	23.9	19.7	20.9	18.7	21.4	19.3

Remarque : les bénéfices sont négatifs lorsqu'un manque à gagner excessivement élevé entraîne des estimations excessivement faibles.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.6.

Taux de rendement interne privé à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires (CITE 5/6) (2003)

	Taux de rendement à l'obtention immédiate d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur		Taux de rendement à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur, dans l'hypothèse d'un individu qui a repris des études à temps plein à l'âge de 40 ans et qui a supporté...			
			...les coûts directs et le manque à gagner.		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs.	
	Hommes (%)	Femmes (%)	Hommes (%)	Femmes (%)	Hommes (%)	Femmes (%)
Pays membres de l'OCDE						
Belgique	10.7	15.2	20.0	28.2	21.1	32.2
Danemark	8.3	8.1	12.4	10.2	12.5	10.5
Finlande	16.7	16.0	16.2	13.2	16.4	13.4
Hongrie	22.6	15.0	25.1	19.4	27.8	22.0
Corée	12.2	14.9	15.0	27.7	15.9	31.1
Nouvelle-Zélande	9.3	12.9	6.5	7.5	7.2	8.8
Norvège	12.1	15.7	15.6	15.9	15.8	16.2
Suède	8.9	8.2	10.4	8.2	10.8	8.7
Suisse	10.0	9.8	10.9	20.6	11.3	22.2
Royaume-Uni	16.8	19.6	11.4	14.9	12.5	16.8
États-Unis	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/eag2007).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.7.

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

Dans l'hypothèse que tous les individus titulaires d'un diplôme du premier cycle du secondaire perçoivent le salaire minimum.

	Taux de rendement à l'obtention immédiate d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur		Taux de rendement à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur, dans l'hypothèse d'un individu qui a repris des études à temps plein à l'âge de 40 ans et qui a supporté...			
			...les coûts directs et le manque à gagner.		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs.	
	Hommes (%)	Femmes (%)	Hommes (%)	Femmes (%)	Hommes (%)	Femmes (%)
Pays membres de l'OCDE						
Belgique	11.4	9.4	2.2	6.4	2.1	6.2
Danemark	11.1	8.5	2.1	1.9	2.1	1.9
Finlande	8.2	4.7	-9.2	-2.6	-9.2	-2.6
Hongrie	8.3	8.9	3.3	5.9	3.2	5.7
Corée	6.7	3.0	3.2	3.7	2.6	3.0
Nouvelle-Zélande	8.3	5.2	3.0	-2.2	2.7	-2.4
Norvège	5.5	3.5	0.4	-0.2	0.2	-0.4
Suède	10.4	6.9	-0.2	-0.1	-0.2	-0.1
Suisse	1.7	2.4	-4.1	-3.1	-4.6	-3.7
Royaume-Uni	13.4	10.6	4.8	4.1	4.3	3.4
États-Unis	12.5	9.7	14.2	13.1	13.7	12.5

Remarque : les bénéfices sont négatifs lorsqu'un manque à gagner excessivement élevé entraîne des estimations excessivement faibles.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).



StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

Tableau A9.8.

Taux de rendement interne public à l'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires (CITE 5/6) (2003)

	Taux de rendement à l'obtention immédiate d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur		Taux de rendement à l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau d'enseignement supérieur, dans l'hypothèse d'un individu qui a repris des études à temps plein à l'âge de 40 ans et qui a supporté...			
			...les coûts directs et le manque à gagner.		...le manque à gagner, mais pas les coûts directs.	
	Hommes (%)	Femmes (%)	Hommes (%)	Femmes (%)	Hommes (%)	Femmes (%)
Pays membres de l'OCDE						
Belgique	12.2	17.9	10.6	9.4	10.3	9.0
Danemark	7.8	6.9	3.4	1.0	3.3	0.9
Finlande	13.6	11.3	10.7	8.7	10.6	8.6
Hongrie	18.8	13.1	14.8	10.3	13.6	9.2
Corée	14.2	16.8	7.4	17.2	5.9	13.1
Nouvelle-Zélande	9.9	9.9	2.4	2.1	1.7	1.2
Norvège	9.5	9.9	4.3	4.5	4.3	4.5
Suède	7.5	6.3	3.6	1.8	3.4	1.6
Suisse	6.3	5.8	-0.1	-0.7	-0.2	-0.9
Royaume-Uni	13.7	16.1	6.4	8.4	5.6	7.1
États-Unis	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/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071318843533>

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.

	Dépenses au titre des établissements d'enseignement (exemple : écoles, universités, administrations et services d'aide aux élèves/étudiants)	Dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement (exemple : acquisition de biens et services d'éducation, y compris cours particuliers)
Dépenses d'éducation	<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	
Dépenses en matière de recherche et développement	<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	
Dépenses en matière de services d'éducation autres que l'enseignement	<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

QUEL EST LE MONTANT DES DÉPENSES PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT ?

INDICATEUR B1

Cet indicateur donne un aperçu 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, du temps d'instruction et d'enseignement (voir les indicateurs D1 et D4), 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 aussi à faire varier les dépenses unitaires au fil du temps.

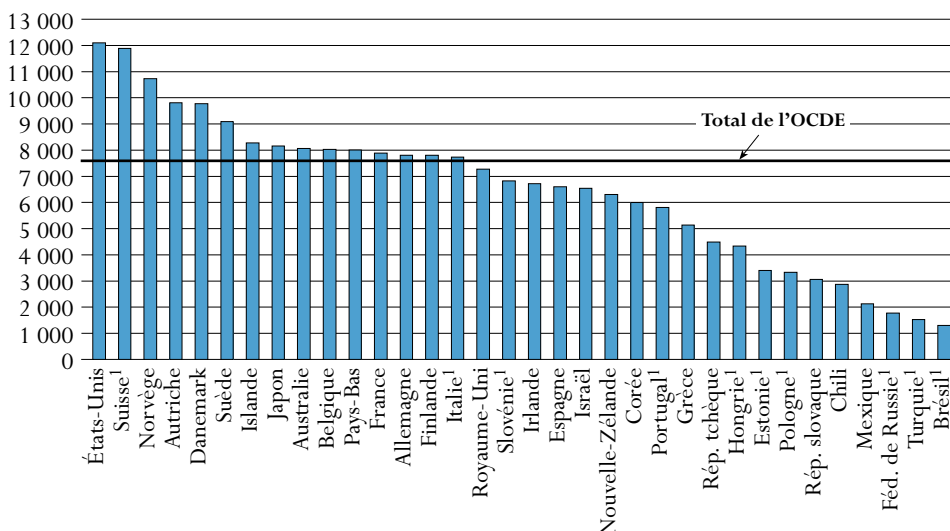
Points clés

Graphique B1.1. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire au tertiaire (2004)

Les dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement donnent la mesure des coûts unitaires de l'éducation dans le cadre 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.

Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 7 572 USD par an et par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ces dépenses unitaires s'élèvent à 5 331 USD dans l'enseignement primaire, à 7 163 USD dans l'enseignement secondaire et 14 027 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 convertis sur la base des PPA)



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE, Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

Autres faits marquants

- Abstraction faite des activités de recherche et de développement (R&D) et des services auxiliaires, les dépenses au titre des services d'éducation dans les établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 664 USD par an et par étudiant. Elles ne représentent pas plus de 4 500 USD en Grèce, en Italie, en Pologne et en Turquie, mais dépassent le seuil des 9 000 USD en Australie, en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse.
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires s'établissent en moyenne à 81 485 USD par élève. Elles représentent moins de 40 000 USD au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Brésil, au Chili, en Estonie et en Fédération de Russie, mais atteignent ou dépassent 100 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, 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 unitaires cumulées sont inférieures à la moyenne de l'OCDE, mais ces deux pays sont parmi ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats lors du cycle PISA 2003.
- 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 et, dans les économies partenaires, l'Estonie, 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. Que l'augmentation des dépenses unitaires ne se traduise pas par une amélioration du rendement scolaire fait planer le spectre d'une diminution de la productivité du secteur de l'éducation, qui varie sensiblement selon les niveaux d'enseignement. Entre 1995 et 2004, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont par exemple progressé d'au moins 50 % en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Chili. En revanche, les dépenses unitaires au titre de 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

Moyennes annuelles et cumulées des dépenses unitaires d'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 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, surtout 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 aux niveaux supérieurs d'enseignement, alors que d'autres investissent dans la scolarisation quasi générale des jeunes enfants dès l'âge de trois ou quatre ans.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

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

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 dépenses relatives aux effectifs des établissements privés ne sont pas disponibles, tandis que dans d'autres, 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 parfois un poste de dépenses considérable 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

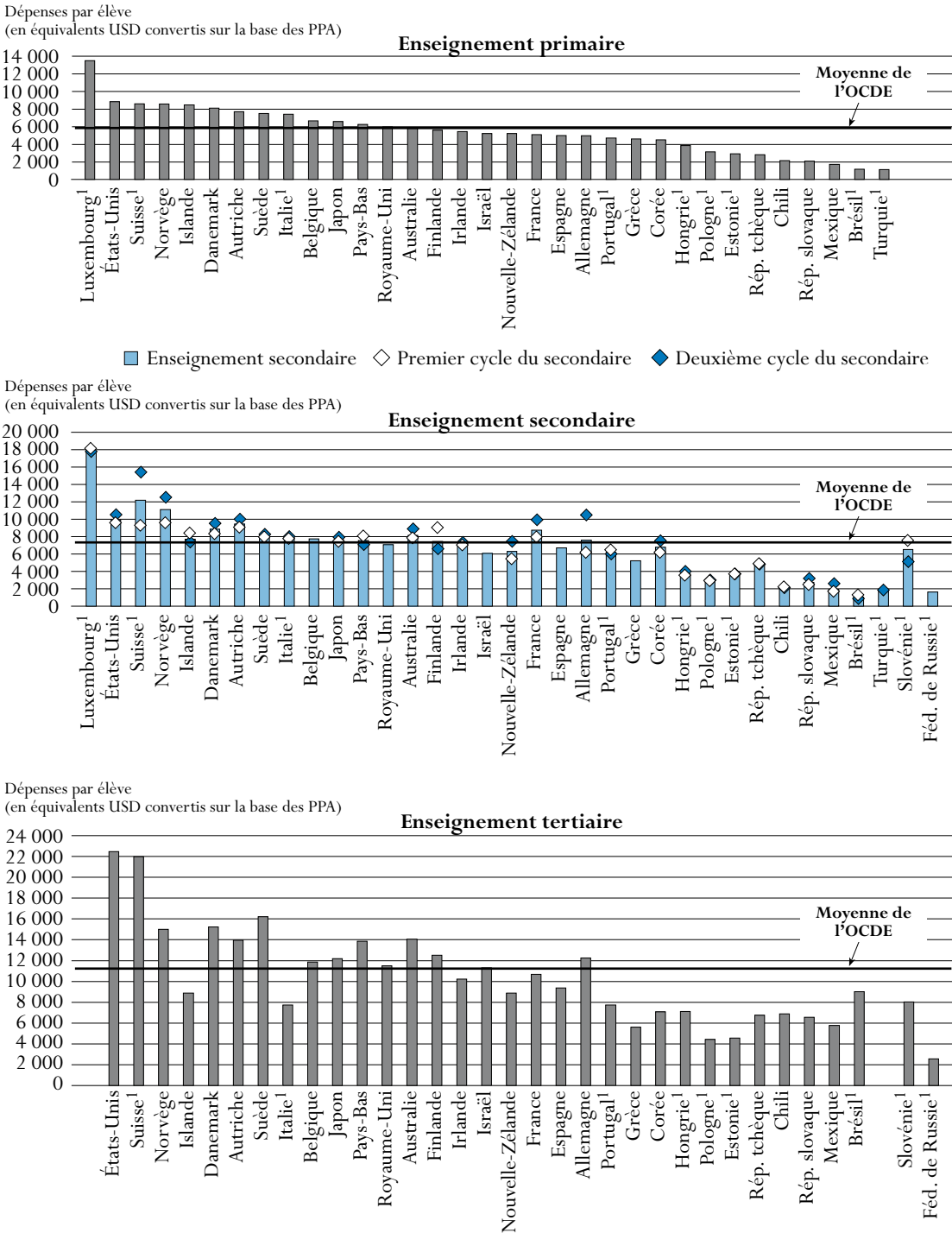
Les dépenses consenties chaque année par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement donnent la mesure de l'investissement réalisé au profit de chaque individu, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne et par an 7 572 USD par élève/étudiant, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Dans 11 des 34 pays membres de l'OCDE et économies partenaires considérés ici, les dépenses unitaires d'éducation sont comprises entre 6 000 et 8 000 USD par an. Elles sont inférieures ou égales à 4 000 USD au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Brésil, au Chili, en Estonie et en Fédération de Russie, mais supérieures à 9 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, en Suède 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 sont les plus importantes de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, la Suisse affiche des taux de rémunération des enseignants du secondaire qui figurent au nombre des plus élevés (voir l'indicateur D3), les États-Unis enregistrent des dépenses privées qui comptent parmi les plus fortes dans l'enseignement tertiaire et 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. En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent, par an et par élève/étudiant, 5 331 USD dans l'enseignement primaire, 7 163 USD dans l'enseignement secondaire et 14 027 USD dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire cependant, ces moyennes générales sont largement influencées par le niveau élevé des dépenses de quelques grands pays de l'OCDE, 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 5 832 USD dans l'enseignement primaire, à 7 276 USD dans l'enseignement secondaire et à 11 100 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 économies partenaires. Ainsi, dans l'enseignement primaire, les dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement représentent moins de 1 200 USD en Turquie et, dans les économies partenaires, au Brésil, alors qu'elles s'établissent à 13 458 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 vont de 1 033 USD au Brésil à 17 876 USD au Luxembourg. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation par étudiant ne représentent que 2 562 USD en Fédération de Russie, mais dépassent la barre des 21 000 USD aux États-Unis et en Suisse (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.2).

Graphique B1.2. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, selon le niveau d'enseignement (2004)

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



1. Établissements publics uniquement.

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

Source : OCDE. Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

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 d'acheter dans un pays donné le même panier de biens et de services que celui payé en dollars aux États-Unis.

Dépenses unitaires au titre des services d'éducation

Selon la moyenne calculée sur la base des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses unitaires au titre des services d'éducation s'élèvent à 5 745 USD dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 86 % des dépenses unitaires totales de ces niveaux d'enseignement. Dans 16 des 26 pays membres de l'OCDE et économies partenaires pour lesquels des données sont disponibles, 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, en République slovaque et en Suède.

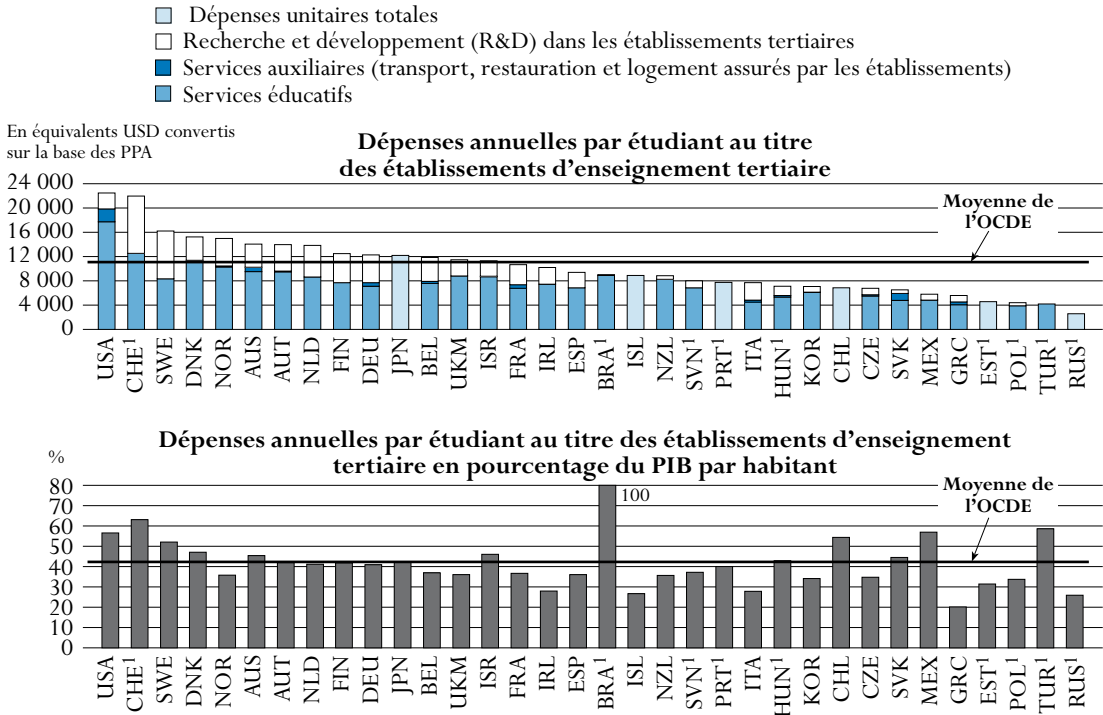
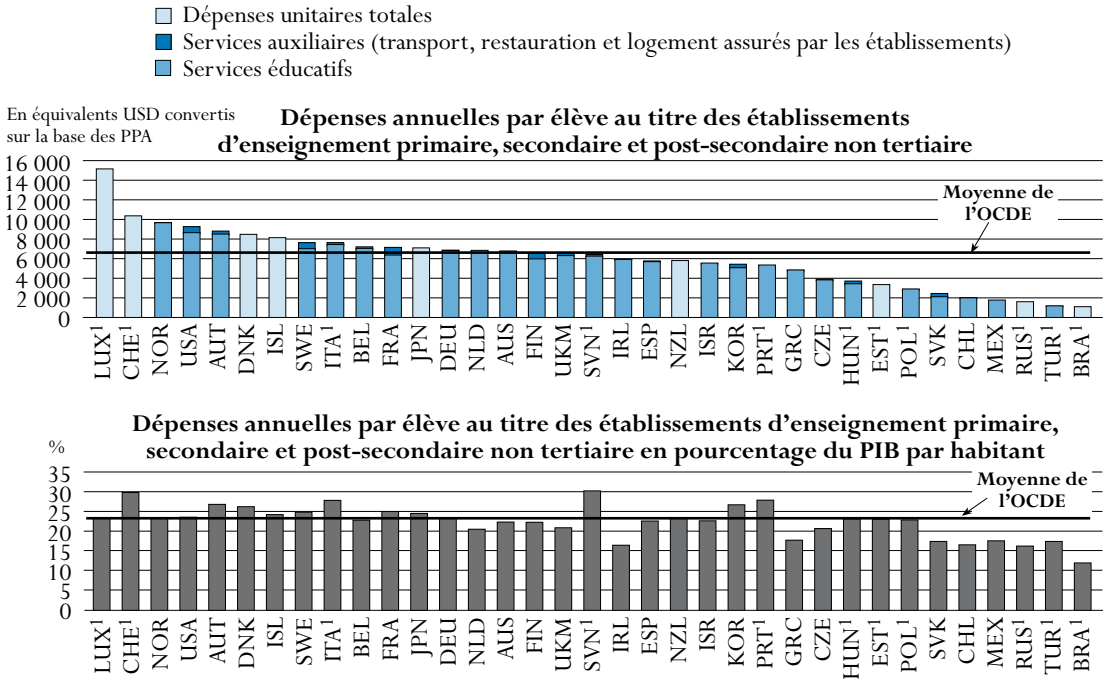
La part des dépenses au titre des services d'éducation dans les dépenses unitaires totales varie davantage dans l'enseignement tertiaire. Les pays de l'OCDE où les activités R&D sont en grande partie menées par des établissements tertiaires ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses unitaires que les pays où ces activités sont essentiellement du ressort de l'industrie ou d'autres institutions publiques. Les dépenses au titre des services d'éducation, c'est-à-dire abstraction faite des activités de R&D et des services auxiliaires, dans les établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent en moyenne à 7 664 USD. Elles ne représentent pas de plus de 4 500 USD en Grèce, en Italie, en Pologne et en Turquie, mais dépassent la barre des 9 000 USD en Australie, en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse (voir le tableau B1.1b).

En moyenne, les activités de R&D et les services auxiliaires représentent respectivement 29 et 4 % des dépenses unitaires totales au titre de l'enseignement tertiaire. Dans 8 des 27 pays de l'OCDE et économies partenaires où les dépenses sont ventilées par type de services dans l'enseignement tertiaire (en Allemagne, en Belgique, 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 au titre de l'enseignement tertiaire. Cela peut se traduire par des dépenses unitaires considérables dans certains pays. Ainsi, les dépenses au titre des activités de R&D et des services auxiliaires dans les établissements tertiaires représentent par exemple plus de 4 500 USD par étudiant en Allemagne, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse (voir le graphique B1.3 et le tableau B1.1b).

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 : elles augmentent partout fortement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Cette tendance peut s'expliquer par les principaux facteurs de dépense, en particulier le lieu et les modalités de l'enseignement. L'enseignement continue d'être dispensé essentiellement dans les écoles et universités traditionnelles où

Graphique B1.3. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement en proportion du PIB par habitant, selon la catégorie de services et le niveau d'enseignement (2004)



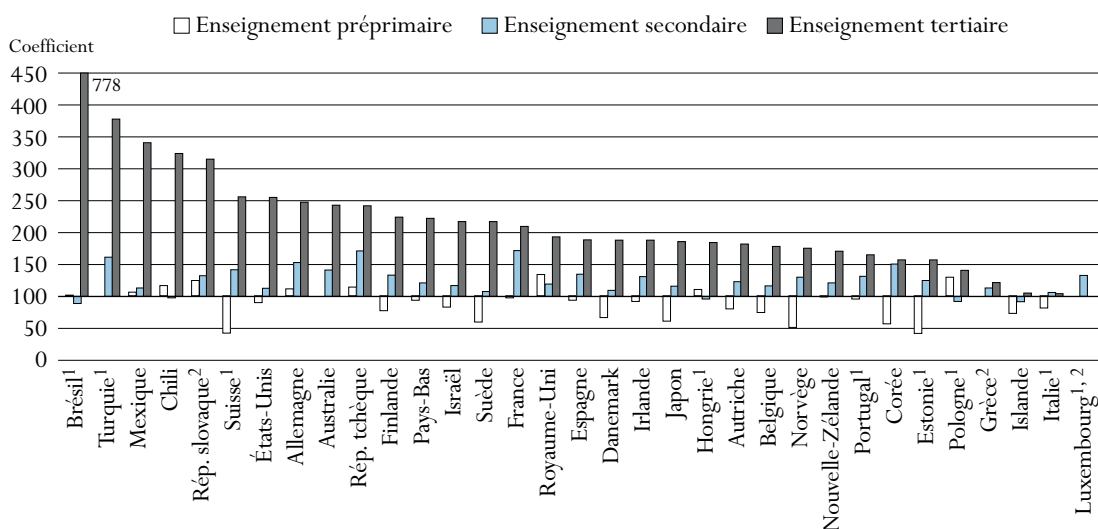
Remarque : la liste des pays repris dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur.
 1. Établissements publics uniquement.
 Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus.
 Source : OCDE. Tableaux B1.1b et B1.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

l'organisation, les programmes d'études, les méthodes pédagogiques et la gestion sont (en règle générale) pratiquement les mêmes. Ces caractéristiques communes expliquent sans doute ce schéma d'évolution similaire.

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 économies 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 1.2 en moyenne par rapport à celles relevées dans l'enseignement primaire, voire par un coefficient de 1.5 en Allemagne, en Corée, en France, en République tchèque et en Turquie. Ces cinq pays de l'OCDE ont en commun un accroissement significatif du nombre d'heures de cours suivies par les élèves entre le primaire et le secondaire et une diminution supérieure à la moyenne de l'OCDE du nombre d'heures de cours données par les enseignants entre ces deux niveaux (voir les indicateurs D1 et D4).

Graphique B1.4. Dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement aux divers niveaux d'enseignement, par rapport à l'enseignement primaire (2004)
Enseignement primaire = 100



Remarque : un coefficient de 300 dans l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement sont trois fois plus élevées dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire. Un coefficient de 50 dans l'enseignement préprimaire signifie que les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement sont moitié moindres dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire.

1. Établissements publics uniquement.

2. 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 du rapport entre les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement dans l'enseignement tertiaire et dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE, Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 2.0 fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire. Toutefois, la structure des dépenses varie beaucoup d'un pays à l'autre. Ainsi, alors que la Grèce, l'Islande, l'Italie et la Pologne 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 République slovaque et la Turquie et, dans les économies partenaires, le Brésil et le Chili, en dépensent plus de 3.0 fois plus (voir le graphique B1.4).

Répartition des dépenses au titre des 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 26 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représente deux tiers des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement et trois quarts environ des effectifs d'élèves/étudiants. L'écart entre ces deux proportions dépasse 10 points de pourcentage aux États-Unis, en Hongrie, au Japon, au Mexique et en République slovaque et, dans les économies 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, l'enseignement tertiaire se distingue par des différences significatives entre la part des dépenses investies et la proportion d'étudiants dans les effectifs scolarisés. Selon la moyenne établie sur la base des 26 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, l'enseignement tertiaire représente 24 % des dépenses totales au titre des établissements, mais 15 % seulement des effectifs scolarisés. À ce niveau d'enseignement, l'écart entre ces deux proportions est inférieur à 7 points de pourcentage en Corée, en France, en Grèce, en Islande, en Italie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal et au Royaume-Uni et, dans les économies partenaires, en Estonie et en Slovénie, mais est supérieur à 14 points de pourcentage aux États-Unis et, dans les économies 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 81 485 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 (elle est de 12 ou 13 ans dans 30 des 36 pays de l'OCDE et économies 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 économies partenaires, au Brésil, au Chili, en Estonie et en Fédération de Russie, mais atteignent ou dépassent 100 000 USD en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, 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 modérées en Corée et aux Pays-Bas, mais ces deux pays comptent au nombre de ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats lors du PISA 2003. À titre de comparaison, les dépenses unitaires cumulées dépassent la barre des 100 000 USD aux États-Unis et en Italie, deux pays dont les résultats au cycle PISA 2003 sont inférieurs à la moyenne.

Dépenses unitaires d'éducation cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires

Étant donné que dans l'enseignement tertiaire, la durée typique des études et les modalités de fréquentation varient selon les pays de l'OCDE, les différences de dépenses unitaires annuelles au titre des services d'éducation qui ressortent du graphique B1.2 ne rendent pas compte avec précision de la variation du coût total des études tertiaires suivies par l'étudiant type.

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

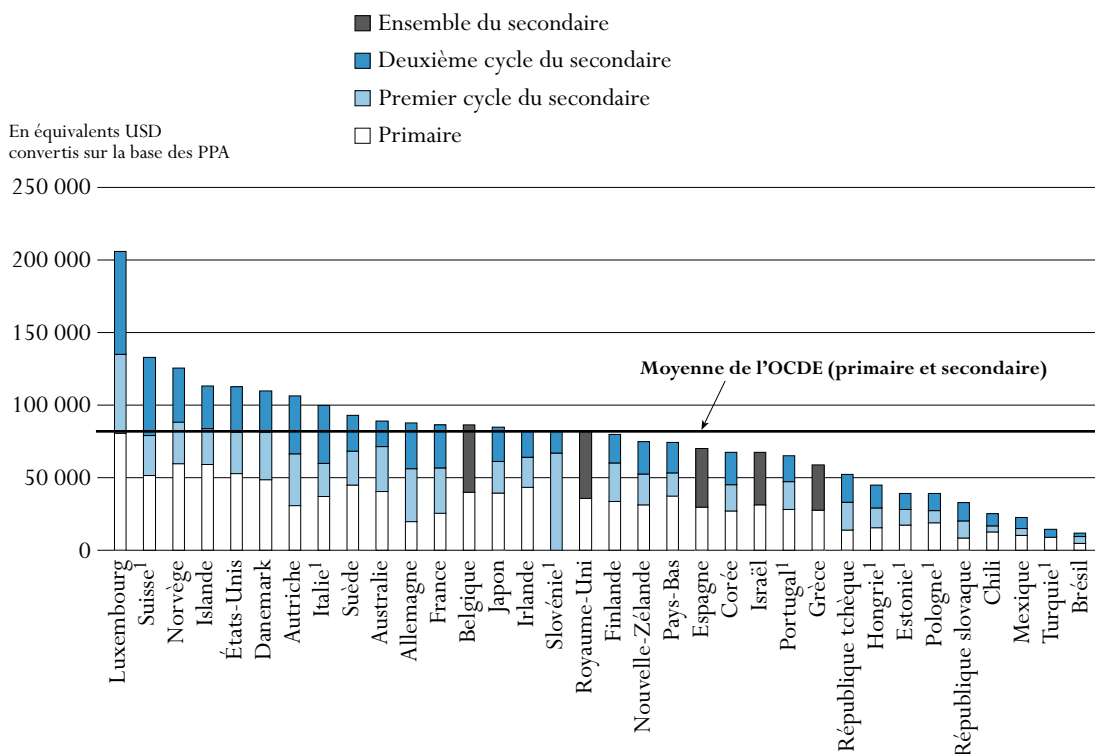
Des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent se traduire par un coût global proportionnellement élevé de l'enseignement tertiaire lorsque la durée normale des études tertiaires est longue. Le graphique B1.5b montre les dépenses unitaires moyennes cumulées sur la durée des études tertiaires. Les chiffres tiennent compte de tous les étudiants, y compris ceux qui ne terminent pas leurs études tertiaires. Bien que les calculs soient fondés sur un certain nombre d'hypothèses simplificatrices et que leur interprétation impose une certaine prudence (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqq2007), des changements importants s'observent dans le classement des pays en fonction des indicateurs de dépenses annuelles et globales.

Les dépenses unitaires annuelles au titre de l'enseignement tertiaire sont assez similaires au Japon (12 193 USD) et en Allemagne (12 255 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 du Japon (49 624 USD) sont inférieures de près de 15 000 USD à celles de l'Allemagne (65 733 USD) (voir le graphique B1.5b et le tableau B1.3b).

En Suisse, le coût unitaire total des études tertiaires de type A (127 568 USD) représente plus du double du coût déclaré par les autres pays, sauf l'Allemagne, l'Autriche et les Pays-Bas (voir le tableau B1.3b). Ces écarts doivent naturellement être interprétés à la lumière des différences entre les pays de l'OCDE quant aux structures de délivrance des diplômes et quant aux niveaux des diplômes obtenus à l'issue des études tertiaires. Les tendances sont analogues dans l'enseignement tertiaire 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 moindre.

Graphique B1.5a. Dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (2004)

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



1. Établissements publics uniquement.

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

Source : OCDE. Tableau B1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

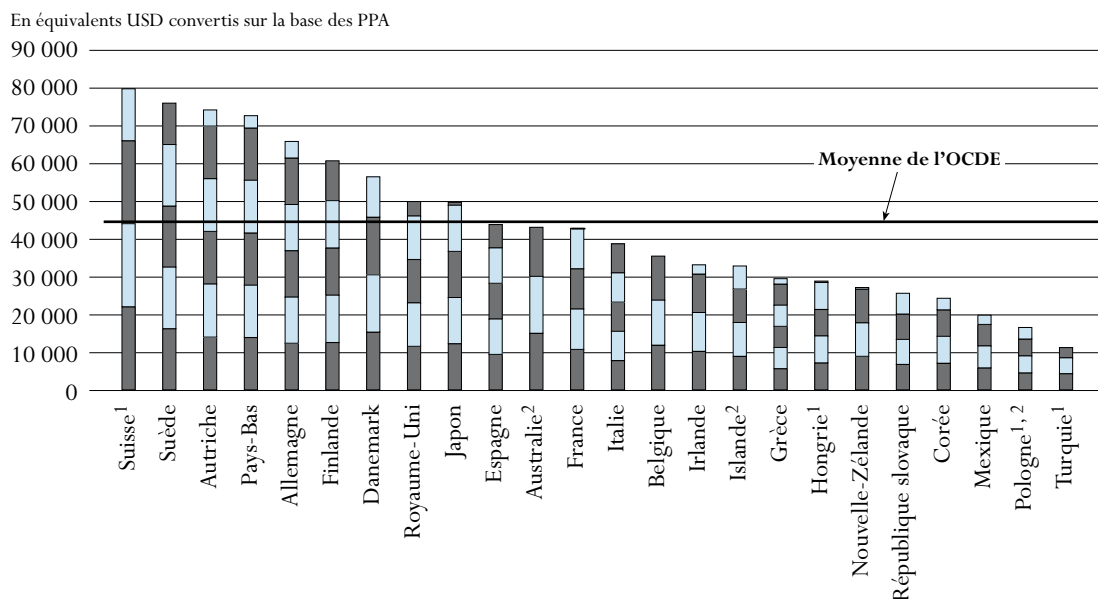
Dépenses unitaires d'éducation par rapport au PIB par habitant

Diviser les dépenses unitaires d'éducation par le PIB par habitant permet de mesurer les budgets d'éducation par élève/étudiant à l'aune de la richesse relative des pays de l'OCDE. Comme la scolarisation est généralisée dans les niveaux inférieurs, les dépenses unitaires à ces niveaux rapportées au PIB par habitant montrent le volume de ressources qu'un pays consacre aux jeunes par rapport à sa capacité financière. Aux niveaux supérieurs d'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 des valeurs assez élevées à cet égard 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 au titre de l'enseignement primaire et secondaire et le PIB par habitant dans

Graphique B1.5b. Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2004)

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



Remarque : chaque segment des barres représente les dépenses annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement. 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 au titre des 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/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

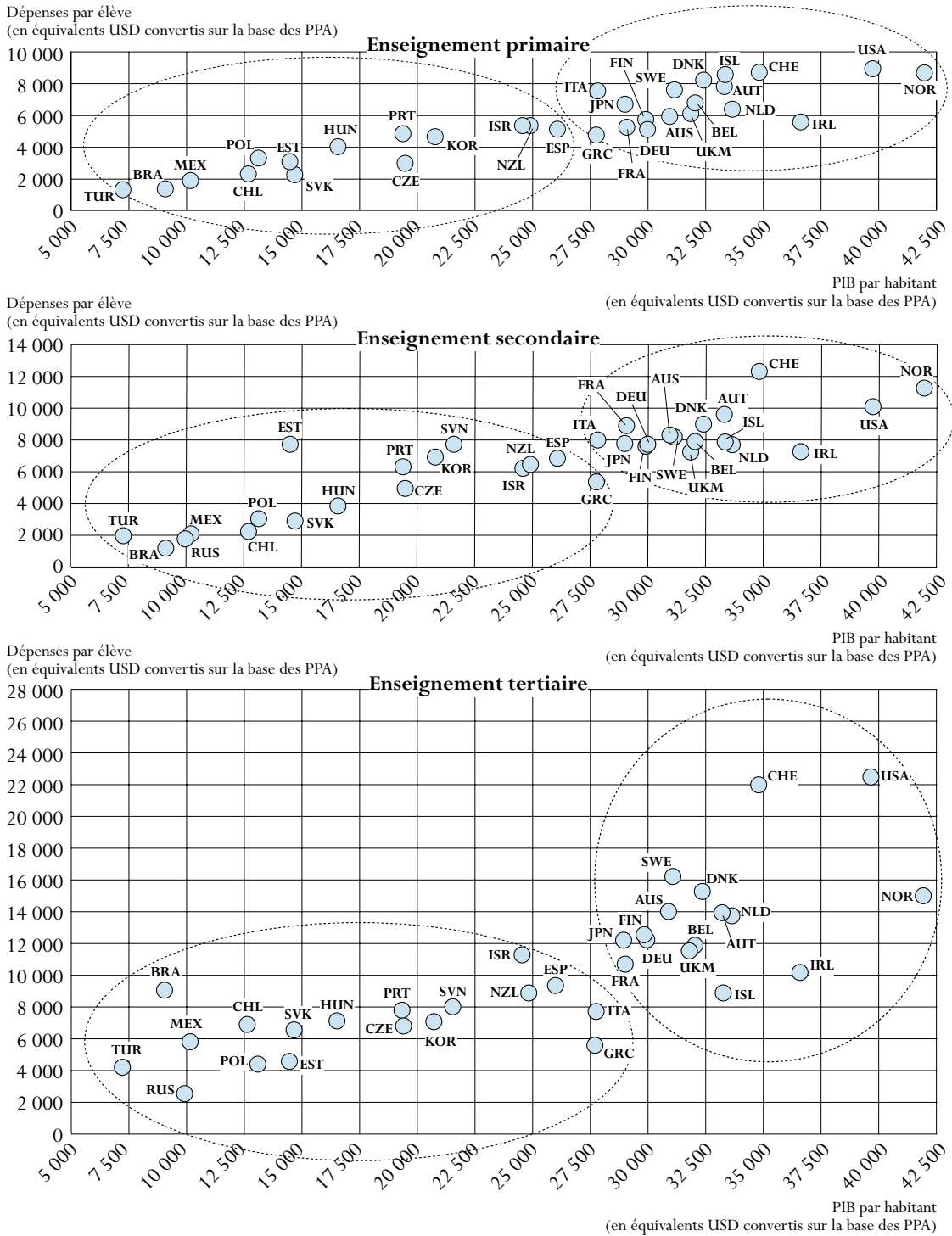
les pays dont le PIB par habitant est inférieur ou égal à 27 500 USD (la Corée, l'Espagne, la Hongrie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie et, dans les économies partenaires, le Brésil, le Chili, l'Estonie, la Fédération de Russie, Israël et la Slovénie). Les dépenses unitaires tendent à être plus faibles dans les pays plus pauvres de l'OCDE que dans les pays plus riches.

Par contraste, les dépenses d'éducation par élève/étudiant varient sensiblement entre les pays dont le PIB par habitant est supérieur à 27 500 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 consacrant une part très différente à l'enseignement secondaire et tertiaire. La part du PIB par habitant qui est dépensée par élève dans le secondaire est équivalente à la moyenne de l'OCDE en Finlande (25 %) et au Japon (26 %), mais elle y est supérieure en France (30 %). En revanche, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire représentent 37 % du PIB par habitant en France, contre 42 % en Finlande et au Japon (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.3).

Graphique B1.6. Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement en proportion du PIB par habitant (2004)

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

B1



Remarque : la liste des pays repris dans ce graphique et de leur abréviation figure dans le Guide du lecteur.
 Source : OCDE. Tableaux B1.1a et B1.4 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

En moyenne, les dépenses unitaires d'éducation représentent 20 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 25 % dans l'enseignement secondaire et 40 % 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 et, dans les économies partenaires, l'Estonie, dont le PIB par habitant et les dépenses unitaires au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, affectent à ces niveaux d'enseignement une part de leur PIB par habitant qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE. De même, les États-Unis, le Mexique, la Suède et la Turquie et, dans les économies partenaires, le Chili consacrent plus de 50 % de leur PIB par habitant aux dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire. Leur part figure parmi les plus élevées après celle de la Suisse (63 %). C'est le Brésil qui occupe la première place de ce classement : ses dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire représentent 100 % 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 3 % des effectifs scolarisés 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 2004

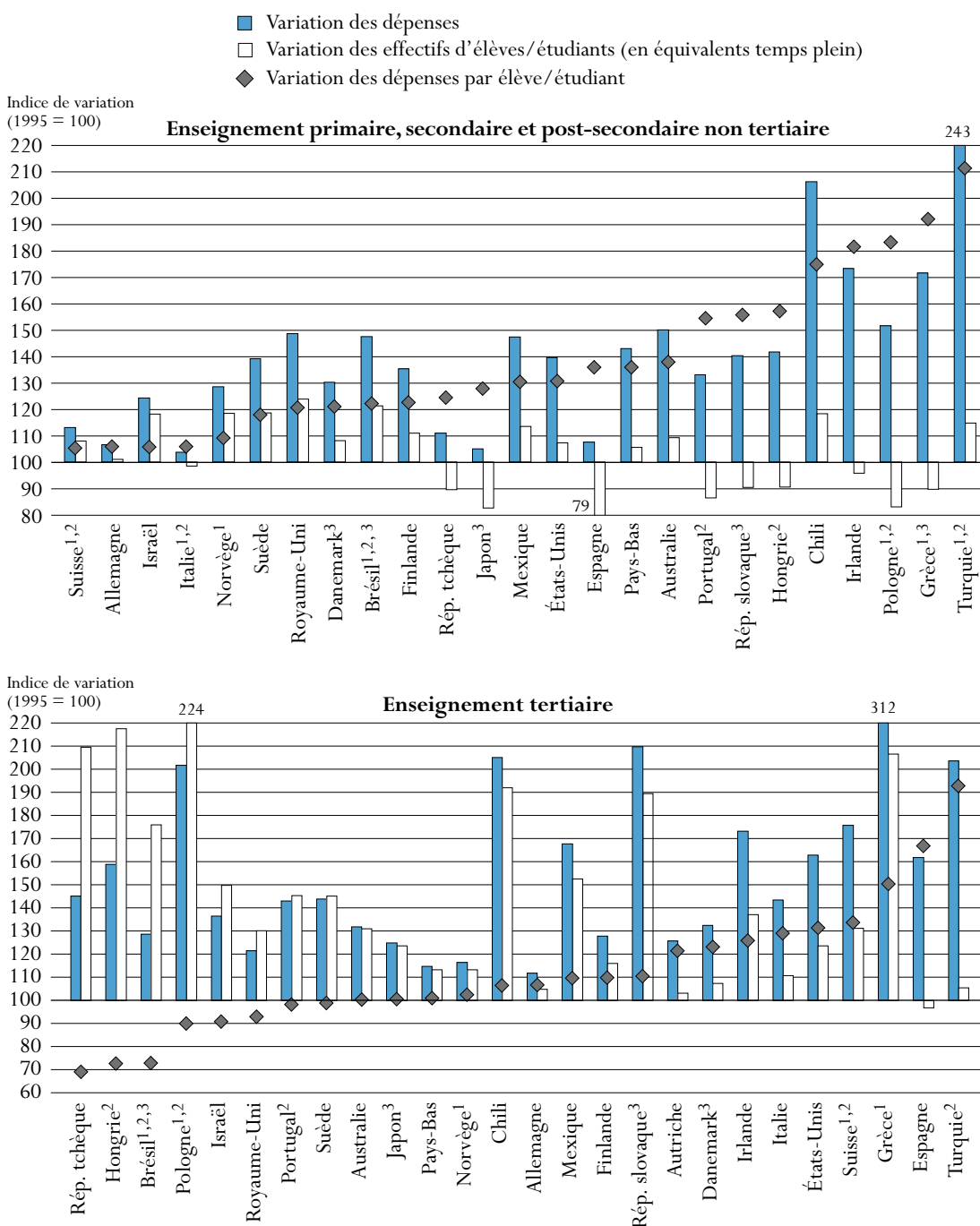
La proportion de jeunes dans la population a un impact sur les effectifs d'élèves/étudiants et sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. En conséquence, la taille de la population jeune d'un pays donné conditionne la demande potentielle de formation initiale. Plus le nombre de jeunes est élevé, plus la demande potentielle de services d'éducation est forte. Le tableau B1.5 et le graphique B1.7 montrent, en valeur absolue et en prix constants de 2004, les effets de l'évolution des effectifs d'élèves/étudiants et des dépenses totales entre 1995 et 2004 sur les dépenses unitaires d'éducation.

Entre 1995 et 2004, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé dans tous les pays. Pendant cette période, elles ont augmenté de plus de 20 % dans 18 des 25 pays de l'OCDE et économies partenaires pour lesquels des données sont disponibles. Elles ont même progressé d'au moins 50 % en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Chili. Ces pays dans lesquels l'augmentation a été la plus forte affichent tous des dépenses unitaires au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire qui sont inférieures à la moyenne de l'OCDE en 2004 et ont tous – à l'exception de la Turquie et, dans les économies partenaires, du Chili – assisté à une régression de leurs effectifs scolarisés à ces niveaux d'enseignement entre 1995 et 2004. L'Allemagne, l'Italie, la Norvège, la Suisse et, dans les économies partenaires, Israël sont les seuls pays où l'accroissement des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire n'a pas dépassé 10 % entre 1995 et 2004 (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, de la Grèce, de la Hongrie, du Japon, de la Pologne, du Portugal et de la République tchèque, où une chute des effectifs de plus de 10 % a contribué à une augmentation significative des dépenses unitaires d'éducation. Dans le cas

Graphique B1.7. Variation des effectifs d'élèves/étudiants et des dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (1995, 2004)

Indice de variation entre 1995 et 2004 (1995 = 100, prix constants de 2004)



1. Dépenses publiques uniquement.
 2. Établissements publics uniquement.
 3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1b.
 Les pays sont classés par ordre croissant de la variation des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement.

Source : OCDE. Tableau B1.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

de l'Espagne et du Japon, cette baisse des effectifs s'est accompagnée d'une légère revalorisation des dépenses au titre de l'éducation ; en Grèce, en Pologne et au Portugal, elle a donné lieu à une nette progression des dépenses unitaires d'éducation (voir le tableau B1.5 et le graphique B1.7).

La Finlande, le Mexique, la Norvège, le Royaume-Uni, la Suède et la Turquie et, dans les économies partenaires, le Brésil, le Chili et Israël, échappent également à ce constat : ces neuf pays sont ceux qui ont enregistré la plus forte croissance en pourcentage des effectifs dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2004. En Finlande, au Mexique, en Norvège, au Royaume-Uni, en Suède et en Turquie et, dans les économies 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 une économie partenaire, en l'occurrence 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 un certain nombre des 26 pays de l'OCDE et économies partenaires pour lesquels des données sont disponibles, en l'occurrence en Hongrie, en Pologne, au Portugal, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les économies partenaires, au Brésil et en Israël, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire ont diminué entre 1995 et 2004. 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). Toutefois, la Grèce, l'Irlande, le Mexique, la République slovaque et la Suisse et, dans les économies partenaires, le Chili ont vu leurs dépenses unitaires augmenter fortement dans l'enseignement tertiaire, malgré une croissance significative des effectifs de 107, 37, 53, 90, 31 et 92 % respectivement. Des pays considérés ici, l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, l'Italie 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 2004 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2006 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqq2007). Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs correspondants (en équivalents temps plein). Ne sont pris en compte que les établissements d'enseignement et les programmes de cours pour lesquels des données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB pour obtenir leur équivalent en dollars américains (USD). 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 tous pays de l'OCDE confondus (voir le Guide du lecteur pour plus de précisions).

Le tableau B1.5 montre la variation des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement entre l'année budgétaire 1995 et l'année budgétaire 2004. 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 2006. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2004 sur la base du déflateur des prix du PIB.

La part des dépenses unitaires d'éducation dans le PIB par habitant correspond aux dépenses unitaires, exprimées en monnaie nationale, rapportées 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/eqg2007). 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 taux 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/eqg2007).

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

- **Tableau B1.1c. Dépenses annuelles par élève / étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus (2004)**

Tableau B1.1a.

Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus (2004)
 En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Préprimaire (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)
Pays membres de l'OCDE												
Australie	m	5776	7747	8853	8160	7969	8425	15000	14036	10250	8053	
Autriche	6106	7669	8969	9962	9446	x(4)	10072	14281	13959	9595	9803	
Belgique	4915	6636	x(5)	x(5)	7751	x(5)	x(9)	x(9)	11842	7920	8019	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. tchèque	3178	2791	4769	4790	4779	2191	3273	7142	6752	5711	4484	
Danemark	5323	8081	8224	9466	8849	x(4, 9)	x(9)	x(9)	15225	11387	9766	
Finlande	4282	5581	8918	6555	7441	x(5)	8729	12507	12505	7697	7798	
France	4938	5082	7837	9883	8737	4081	9113	11195	10668	7372	7880	
Allemagne	5489	4948	6082	10459	7576	10573	6413	13218	12255	7724	7802	
Grèce	x(2)	4595	x(5)	x(5)	5213	5688	2549	7199	5593	4521	5135	
Hongrie ¹	4231	3841	3433	3968	3692	6351	5089	7198	7095	5607	4326	
Islande	6114	8434	8284	7330	7721	x(4, 9)	x(9)	x(9)	8881	m	8264	
Irlande	4948	5422	6943	7309	7110	5169	x(9)	x(9)	10211	7445	6713	
Italie ¹	5971	7390	7657	7971	7843	m	8378	7716	7723	4812	7723	
Japon	3945	6551	7325	7883	7615	x(4, 9)	7619	13777	12193	m	8148	
Corée	2520	4490	6057	7485	6761	a	4263	8600	7068	6154	5994	
Luxembourg ¹	x(2)	13458	18036	17731	17876	m	m	m	m	m	m	
Mexique	1794	1694	1602	2564	1922	a	x(9)	x(9)	5778	4834	2128	
Pays-Bas	5807	6222	7948	7037	7541	6624	a	13846	13846	8637	7999	
Nouvelle-Zélande	5112	5190	5334	7424	6299	5412	5791	9834	8866	8240	6298	
Norvège	4327	8533	9476	12498	11109	x(5)	x(9)	x(9)	14997	10449	10721	
Pologne ¹	4045	3130	2822	2949	2889	3147	2756	4471	4412	3893	3323	
Portugal ¹	4461	4681	6359	5962	6168	m	x(9)	x(9)	7741	m	5809	
Rép. slovaque	2575	2073	2389	3155	2744	x(4)	x(4)	6535	6535	5940	3058	
Espagne	4617	4965	x(5)	x(5)	6701	a	8363	9582	9378	6853	6599	
Suède	4417	7469	7836	8218	8039	3437	x(9)	x(9)	16218	8355	9085	
Suisse ¹	3581	8570	9197	15368	12176	8401	5971	23395	21966	12515	11883	
Turquie ¹	m	1120	a	1808	1808	a	x(9)	x(9)	m	4231	1527	
Royaume-Uni	7924	5941	x(5)	x(5)	7090	x(5)	x(9)	x(9)	11484	8792	7270	
États-Unis	7896	8805	9490	10468	9938	m	x(9)	x(9)	22476	19842	12092	
Moyenne de l'OCDE	4741	5832	6909	7884	7276	4315	~	~	11100	7951	7061	
Total de l'OCDE	5117	5331	~	~	7163	~	~	~	14027	11443	7572	
Moyenne de l'UE-19	4896	5788	7215	7694	7236	4726	~	~	10191	7192	6811	
Economies partenaires												
Brésil ¹	1171	1159	1172	801	1033	a	x(4)	9019	9019	8903	1303	
Chili ²	2460	2120	2106	2062	2077	a	4371	8090	6873	m	2864	
Estonie ¹	1186	2894	3579	3670	3623	3717	4194	n	4552	m	3402	
Israël	4278	5192	x(5)	x(5)	6066	4272	8673	11922	11289	8771	6540	
Féd. de Russie ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	1615	x(5)	1863	2840	2562	m	1775	
Slovénie ¹	6369	x(3)	7428	5062	6525	x(4)	x(9)	x(9)	8011	6866	6824	

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

Tableau B1.1b.

Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2004)
 En équivalents USD convertis 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)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Pays membres de l'OCDE							
Australie	6 626	285	6 911	9 543	707	3 786	14 036
Autriche	8 516	422	8 938	9 493	102	4 364	13 959
Belgique	7 031	279	7 310	7 596	324	3 922	11 842
Canada	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	3 822	208	4 030	5 490	222	1 041	6 752
Danemark ¹	8 492	a	8 492	11 387	a	3 838	15 225
Finlande	5 963	697	6 660	7 696	n	4 808	12 505
France	6 361	901	7 262	6 770	602	3 296	10 668
Allemagne	6 828	155	6 983	7 132	591	4 531	12 255
Grèce ¹	4 855	76	4 931	4 072	448	1 072	5 593
Hongrie ²	3 436	397	3 833	5 313	294	1 488	7 095
Islande ¹	x(3)	x(3)	8 138	x(7)	x(7)	x(7)	8 881
Irlande	5 902	131	6 034	7 445	x(7)	2 766	10 211
Italie ²	7 434	307	7 741	4 498	314	2 912	7 723
Japon ¹	x(3)	x(3)	7 105	x(7)	x(7)	x(7)	12 193
Corée	5 079	471	5 550	6 105	49	913	7 068
Luxembourg ^{1,2}	x(3)	x(3)	15 157	m	m	m	m
Mexique	1 789	m	1 789	4 834	m	944	5 778
Pays-Bas	6 841	73	6 914	8 634	3	5 210	13 846
Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	5 815	8 240	x(7)	627	8 866
Norvège	9 670	101	9 772	10 265	184	4 548	14 997
Pologne ²	2 914	84	2 998	3 891	2	519	4 412
Portugal ²	5 362	37	5 400	x(7)	x(7)	x(7)	7 741
Rép. slovaque ¹	2 120	442	2 562	4 781	1 160	594	6 535
Espagne	5 683	209	5 892	6 853	m	2 525	9 378
Suède	7 001	743	7 744	8 355	n	7 863	16 218
Suisse ²	x(3)	x(3)	10 378	12 515	x(4)	9 451	21 966
Turquie ²	1 183	79	1 262	4 170	x(4)	m	m
Royaume-Uni	6 323	333	6 656	8 792	m	2 693	11 484
États-Unis	8 640	729	9 368	17 738	2 104	2 634	22 476
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>5 745</i>	<i>311</i>	<i>6 608</i>	<i>7 664</i>	<i>395</i>	<i>3 181</i>	<i>11 100</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>5 827</i>	<i>305</i>	<i>6 607</i>	<i>6 953</i>	<i>290</i>	<i>3 144</i>	<i>10 191</i>
Economies partenaires							
Brésil ^{1,2}	x(3)	x(3)	1 087	8 903	x(4)	116	9 019
Chili ³	2 013	86	2 099	x(7)	x(7)	x(7)	6 873
Estonie ²	x(3)	x(3)	3 340	x(7)	x(7)	n	4 552
Israël	5 542	22	5 564	8 658	113	2 517	11 289
Fédération de Russie ²	x(3)	x(3)	1 615	x(7)	x(7)	x(7)	2 562
Slovénie ²	6 258	267	6 525	6 851	15	1 145	8 011

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Établissements publics uniquement.

3. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

Tableau B1.2.

Répartition (en pourcentage) des dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport aux effectifs d'élèves/étudiants, selon le niveau d'enseignement (2004)

Le tableau montre la répartition des dépenses d'éducation par rapport à celle des effectifs d'élèves/étudiants à chaque niveau d'enseignement. Les effectifs d'élèves/étudiants sont ajustés à l'exercice budgétaire. Exemple d'interprétation de la première et de la deuxième colonne : en République tchèque, l'enseignement préprimaire représente 9.5 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement et 13.3 % des effectifs d'élèves/étudiants.

	Préprimaire (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 (en équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (en équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (en équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (en équivalents temps plein)	Pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement	Pourcentage des effectifs scolarisés (en équivalents temps plein)
Pays membres de l'OCDE										
Australie	m	2.9	m	81.5	m	15.5	m	0.1	m	100
Autriche	8.6	13.2	68.4	71.9	22.4	15.0	a	a	100	100
Belgique	9.8	15.3	67.9	71.4	20.4	13.2	2.0	n	100	100
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	9.5	13.3	65.7	72.2	22.1	14.5	2.7	n	100	100
Danemark ¹	12.0	20.5	60.3	64.5	25.2	15.0	2.5	n	100	100
Finlande	6.2	10.8	64.5	71.8	29.3	17.4	n	n	100	100
France	11.6	17.3	66.7	67.7	21.7	15.0	n	n	100	100
Allemagne	9.6	13.4	66.7	73.1	21.5	13.4	2.1	0.1	100	100
Grèce	x(2)	x(2)	64.7	71.2	32.6	28.8	2.7	n	100	100
Hongrie ²	15.4	16.4	60.4	71.0	19.9	12.7	4.3	n	100	100
Islande ¹	9.2	12.8	68.3	73.7	14.6	13.5	7.9	n	100	100
Irlande	0.1	0.1	74.3	82.6	25.7	17.3	n	n	100	100
Italie ²	9.3	11.7	71.7	69.6	19.0	18.7	n	n	100	100
Japon ¹	4.0	8.4	61.7	71.9	27.3	18.6	6.9	1.1	100	100
Corée	1.9	4.7	61.3	67.4	32.2	27.9	4.5	n	100	100
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	10.3	12.3	67.0	80.2	20.1	7.5	2.6	n	100	100
Pays-Bas	7.4	9.9	67.5	76.0	25.1	14.1	n	n	100	100
Nouvelle-Zélande	4.8	6.0	72.8	79.1	20.9	14.9	1.5	n	100	100
Norvège	4.8	11.5	68.4	72.2	23.3	16.0	3.5	n	100	100
Pologne ²	11.0	9.2	66.7	75.4	22.2	15.3	n	n	100	100
Portugal ²	5.9	7.8	69.2	76.2	21.1	16.1	3.9	n	100	100
Rép. slovaque ¹	10.5	12.6	63.5	76.5	23.1	10.9	3.0	n	100	100
Espagne	12.4	16.8	62.4	66.3	25.2	16.9	n	n	100	100
Suède	7.8	14.7	66.2	71.8	26.1	13.5	n	n	100	100
Suisse ²	3.8	10.6	69.0	77.8	25.5	11.6	1.7	n	100	100
Turquie ²	m	1.6	m	89.6	m	8.8	n	n	m	100
Royaume-Uni	6.2	4.3	75.0	83.5	18.9	12.2	n	a	100	100
États-Unis	5.8	8.7	57.8	72.4	36.4	19.0	n	n	100	100
Moyenne de l'OCDE	7.9	10.6	66.5	74.2	23.9	15.5	1.9	n	100	100
Economies partenaires										
Brésil ^{1,2}	9.0	9.9	73.7	87.5	17.2	2.6	n	n	100	100
Chili ³	7.6	8.8	56.8	76.6	35.5	14.6	n	n	100	100
Estonie ²	7.6	19.2	85.4	76.7	6.3	4.1	0.7	n	100	100
Israël	10.3	16.0	56.1	68.0	23.4	14.0	10.2	1.9	100	100
Féd. de Russie ²	15.2	m	56.5	m	18.3	m	10.0	n	100	m
Slovénie ²	9.8	10.4	68.9	71.6	21.3	18.0	n	n	100	100

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Établissements publics uniquement.

3. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

Tableau B1.3a.

Dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires, tous services confondus (2004)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement

	Durée théorique moyenne des études primaires et secondaires (en années)				Dépenses par élève cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (en USD)				
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Primaire et secondaire confondus	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Primaire et secondaire confondus
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE									
Australie	7.0	4.0	2.0	13.0	40 434	30 988	17 706	48 694	89 128
Autriche	4.0	4.0	4.0	12.0	30 674	35 875	39 848	75 723	106 397
Belgique	6.0	2.0	4.0	12.0	39 813	x(8)	x(8)	46 508	86 321
Canada	6.0	3.0	3.0	12.0	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	5.0	4.0	4.0	13.0	13 957	19 076	19 159	38 234	52 191
Danemark	6.0	4.0	3.0	13.0	48 485	32 895	28 398	61 292	109 778
Finlande	6.0	3.0	3.0	12.0	33 484	26 753	19 664	46 417	79 901
France	5.0	4.0	3.0	12.0	25 410	31 348	29 649	60 996	86 406
Allemagne	4.0	6.0	3.0	13.0	19 792	36 491	31 377	67 868	87 660
Grèce	6.0	3.0	3.0	12.0	27 570	x(8)	x(8)	31 280	58 850
Hongrie ¹	4.0	4.0	4.0	12.0	15 365	13 731	15 873	29 604	44 969
Islande	7.0	3.0	4.0	14.0	59 041	24 852	29 321	54 173	113 214
Irlande	8.0	3.0	2.5	13.5	43 378	20 828	18 273	39 102	82 479
Italie ¹	5.0	3.0	5.0	13.0	36 951	22 970	39 857	62 827	99 778
Japon	6.0	3.0	3.0	12.0	39 308	21 974	23 648	45 623	84 931
Corée	6.0	3.0	3.0	12.0	26 942	18 171	22 455	40 626	67 568
Luxembourg ¹	6.0	3.0	4.0	13.0	80 748	54 109	70 924	125 033	205 781
Mexique	6.0	3.0	3.0	12.0	10 166	4 805	7 692	12 496	22 662
Pays-Bas	6.0	2.0	3.0	11.0	37 332	15 895	21 112	37 008	74 340
Nouvelle-Zélande	6.0	4.0	3.0	13.0	31 140	21 334	22 271	43 606	74 746
Norvège	7.0	3.0	3.0	13.0	59 729	28 427	37 493	65 921	125 650
Pologne ¹	6.0	3.0	4.0	13.0	18 783	8 467	11 797	20 264	39 047
Portugal ¹	6.0	3.0	3.0	12.0	28 088	19 076	17 887	36 963	65 051
Rép. slovaque	4.0	5.0	4.0	13.0	8 294	11 943	12 620	24 563	32 857
Espagne	6.0	4.0	2.0	12.0	29 787	x(8)	x(8)	40 206	69 994
Suède	6.0	3.0	3.0	12.0	44 817	23 509	24 653	48 162	92 979
Suisse ¹	6.0	3.0	3.5	12.5	51 420	27 590	53 788	81 378	132 798
Turquie ¹	8.0	a	3.0	11.0	8 961	a	5 423	5 423	14 384
Royaume-Uni	6.0	3.0	3.5	12.5	35 646	x(8)	x(8)	46 086	81 732
États-Unis	6.0	3.0	3.0	12.0	52 833	28 470	31 403	59 872	112 705
Moyenne de l'OCDE	5.9	3.3	3.3	12.4	33 768	~	~	47 717	81 485
Economies partenaires									
Brésil ¹	4.0	4.0	3.0	11.0	4 636	4 687	2 404	7 091	11 727
Chili ²	6.0	2.0	4.0	12.0	12 722	4 211	8 248	12 459	25 182
Estonie ¹	6.0	3.0	3.0	12.0	17 363	10 736	11 009	21 746	39 108
Israël	6.0	3.0	3.0	12.0	31 152	x(8)	x(8)	36 396	67 548
Féd. de Russie ¹	4.0	5.0	2.0	11.0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	17 763
Slovénie ¹	6.0	3.0	3.0	12.0	x(6)	66 854	15 187	82 041	82 041

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2005.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

Tableau B1.3b.
**Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées sur la durée moyenne
 des études tertiaires, tous services confondus (2004)**

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le type de programme

	Méthode ¹	Durée moyenne des études tertiaires (en années)			Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (en USD)			
		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	m	m	43 050	m
	Autriche	CM	2.78	5.60	5.30	28 001	79 971	73 984
	Belgique	CM	2.41	3.67	2.99	x(6)	x(6)	35 406
	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)	56 333
	Finlande	CM	a	4.85	4.85	a	60 659	60 659
	France ²	CM	3.00	4.74	4.02	27 340	53 062	42 885
	Allemagne	CM	2.37	6.57	5.36	15 205	86 815	65 733
	Grèce	CM	5.00	5.26	5.25	12 745	37 869	29 362
	Hongrie ³	CM	2.00	4.05	4.05	10 178	29 153	28 736
	Islande	CM	x(3)	x(3)	3.69	x(6)	x(6)	32 770
	Irlande	CM	2.21	4.02	3.24	x(6)	x(6)	33 083
	Italie	AF	m	5.14	5.01	m	39 658	38 694
	Japon	CM	2.11	4.51	4.07	16 077	62 132	49 624
	Corée	CM	2.07	4.22	3.43	8 825	36 291	24 242
	Luxembourg		m	m	m	m	m	m
	Mexique	AF	x(3)	3.42	3.42	x(6)	x(6)	19 762
	Pays-Bas	CM	a	5.24	5.24	a	72 555	72 555
	Nouvelle-Zélande	CM	1.87	3.68	3.05	10 829	36 188	27 042
	Norvège	CM	m	m	m	m	m	m
	Pologne ³	CM	m	3.68	m	m	16 453	m
	Portugal		m	m	m	m	m	m
	Rép. slovaque	AF	2.47	3.90	3.82	x(6)	x(6)	25 485
	Espagne	CM	2.15	5.54	4.66	17 980	53 084	43 700
	Suède	CM	2.26	4.93	4.68	x(6)	x(6)	75 901
	Suisse ³	CM	2.19	5.45	3.62	13 057	127 568	79 611
	Turquie ³	CM	2.73	2.37	2.65	x(6)	x(6)	11 229
Royaume-Uni ²	CM	3.52	5.86	4.34	x(6)	x(6)	49 873	
États-Unis		m	m	m	m	m	m	
Moyenne de l'OCDE		2.28	4.50	4.11	~	~	44 394	

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 sur la base de données nationales.

3. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

Tableau B1.4.

Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, en proportion du PIB par habitant (2004)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Préprimaire (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 de 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)
Pays membres de l'OCDE												
Australie	m	19	25	29	26	26	27	49	45	33	26	
Autriche	18	23	27	30	28	x(4)	30	43	42	29	29	
Belgique	15	21	x(5)	x(5)	24	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	25	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. tchèque	16	14	25	25	25	11	17	37	35	29	23	
Danemark	16	25	25	29	27	x(4, 9)	x(9)	x(9)	47	35	30	
Finlande	14	19	30	22	25	x(5)	29	42	42	26	26	
France	17	18	27	34	30	14	31	39	37	25	27	
Allemagne	18	17	20	35	25	35	21	44	41	26	26	
Grèce	x(2)	17	x(5)	x(5)	19	21	9	26	20	16	19	
Hongrie ¹	26	23	21	24	22	38	31	44	43	34	26	
Islande	18	25	25	22	23	x(4, 9)	x(9)	x(9)	27	m	25	
Irlande	14	15	19	20	19	14	x(9)	x(9)	28	20	18	
Italie ¹	22	27	28	29	28	m	30	28	28	17	28	
Japon	14	23	25	27	26	x(4, 9)	26	48	42	m	28	
Corée	12	22	29	36	33	a	21	42	34	30	29	
Luxembourg ¹	x(2)	21	28	27	28	x(5)	m	m	m	m	m	
Mexique	18	17	16	25	19	a	x(9)	x(9)	57	48	21	
Pays-Bas	17	19	24	21	22	20	a	41	41	26	24	
Nouvelle-Zélande	21	21	21	30	25	22	23	40	36	33	25	
Norvège	10	20	23	30	27	x(5)	x(9)	x(9)	36	25	26	
Pologne ¹	31	24	22	23	22	24	27	34	34	30	25	
Portugal ¹	23	24	33	31	32	m	x(9)	x(9)	40	m	30	
Rép. slovaque	18	14	16	22	19	x(4)	x(4)	45	45	41	21	
Espagne	18	19	x(5)	x(5)	26	a	32	37	36	26	25	
Suède	14	24	25	26	26	11	x(9)	x(9)	52	27	29	
Suisse ¹	10	25	26	44	35	24	17	67	63	36	34	
Turquie ¹	m	16	a	25	25	a	x(9)	x(9)	m	59	21	
Royaume-Uni	25	19	x(5)	x(5)	22	x(5)	x(9)	x(9)	36	28	23	
États-Unis	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	57	50	30	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>18</i>	<i>20</i>	<i>23</i>	<i>28</i>	<i>25</i>	<i>16</i>	<i>23</i>	<i>41</i>	<i>40</i>	<i>31</i>	<i>26</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>17</i>	<i>19</i>	<i>23</i>	<i>27</i>	<i>25</i>	<i>13</i>	<i>25</i>	<i>40</i>	<i>38</i>	<i>31</i>	<i>25</i>	
Economies partenaires												
Brésil ¹	13	13	13	9	11	a	x(4)	100	100	98	14	
Chili ²	19	17	17	16	16	a	35	64	54	m	23	
Estonie ¹	8	20	25	25	25	26	29	n	32	m	24	
Israël	17	21	x(5)	x(5)	25	17	35	49	46	36	27	
Féd. de Russie ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	19	29	26	m	18	
Slovénie ¹	30	x(3)	34	24	30	x(4)	x(9)	x(9)	37	32	32	

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2005.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

Tableau B1.5.
Variation des dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, en fonction de différents facteurs, selon le niveau d'enseignement (1995, 2004)
Indice de variation entre 1995 et 2004 (Déflateur du PIB 1995 = 100, prix constants de 2004)

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire				
	Variation des dépenses	Variation des effectifs d'élèves	Variation des dépenses par élève	Variation des dépenses	Variation des effectifs d'étudiants	Variation des dépenses par étudiant		
Pays membres de l'OCDE	Australie	150	109	138	Australie	132	131	101
	Autriche	108	m	m	Autriche	126	103	122
	Belgique	m	m	m	Belgique	m	m	m
	Canada	m	m	m	Canada	m	m	m
	Rép. tchèque	111	89	124	Rép. tchèque	145	210	69
	Danemark ¹	130	108	121	Danemark ¹	133	107	123
	Finlande	135	111	122	Finlande	128	116	110
	France	m	m	m	France	m	m	m
	Allemagne	106	101	105	Allemagne	112	105	107
	Grèce ^{1,2}	172	90	192	Grèce ²	312	207	151
	Hongrie ³	142	90	157	Hongrie ³	159	218	73
	Islande	m	m	m	Islande	m	m	m
	Irlande	174	96	181	Irlande	174	137	126
	Italie ^{2,3}	104	98	105	Italie	144	111	130
	Japon ¹	105	82	127	Japon ¹	125	124	101
	Corée	m	91	m	Corée	m	150	m
	Luxembourg	m	m	m	Luxembourg	m	m	m
	Mexique	147	114	130	Mexique	168	153	110
	Pays-Bas	143	106	136	Pays-Bas	115	113	101
	Nouvelle-Zélande ²	162	m	m	Nouvelle-Zélande ²	109	m	m
	Norvège ²	129	118	109	Norvège ²	117	113	103
	Pologne ^{2,3}	152	83	183	Pologne ^{2,3}	202	224	90
	Portugal ³	133	86	154	Portugal ³	143	146	98
	Rép. slovaque ¹	140	90	155	Rép. slovaque ¹	210	190	111
	Espagne	107	79	136	Espagne	162	97	167
	Suède	139	119	117	Suède	144	145	99
Suisse ^{2,3}	113	108	105	Suisse ^{2,3}	176	131	134	
Turquie ^{2,3}	243	115	211	Turquie ³	191	106	181	
Royaume-Uni	149	124	120	Royaume-Uni	122	130	93	
États-Unis	140	107	130	États-Unis	163	124	132	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>139</i>	<i>101</i>	<i>138</i>		<i>155</i>	<i>141</i>	<i>109</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>134</i>	<i>98</i>	<i>137</i>		<i>158</i>	<i>148</i>	<i>107</i>	
Economies partenaires	Brésil ^{1,2,3}	148	123	122	Brésil ^{1,2,3}	129	176	73
	Chili ⁴	207	118	175	Chili ⁴	206	192	107
	Estonie	m	m	m	Estonie	m	m	m
	Israël	124	118	105	Israël	137	150	91
	Féd. de Russie	m	m	m	Féd. de Russie	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	Slovénie	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.

4. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071335405381>

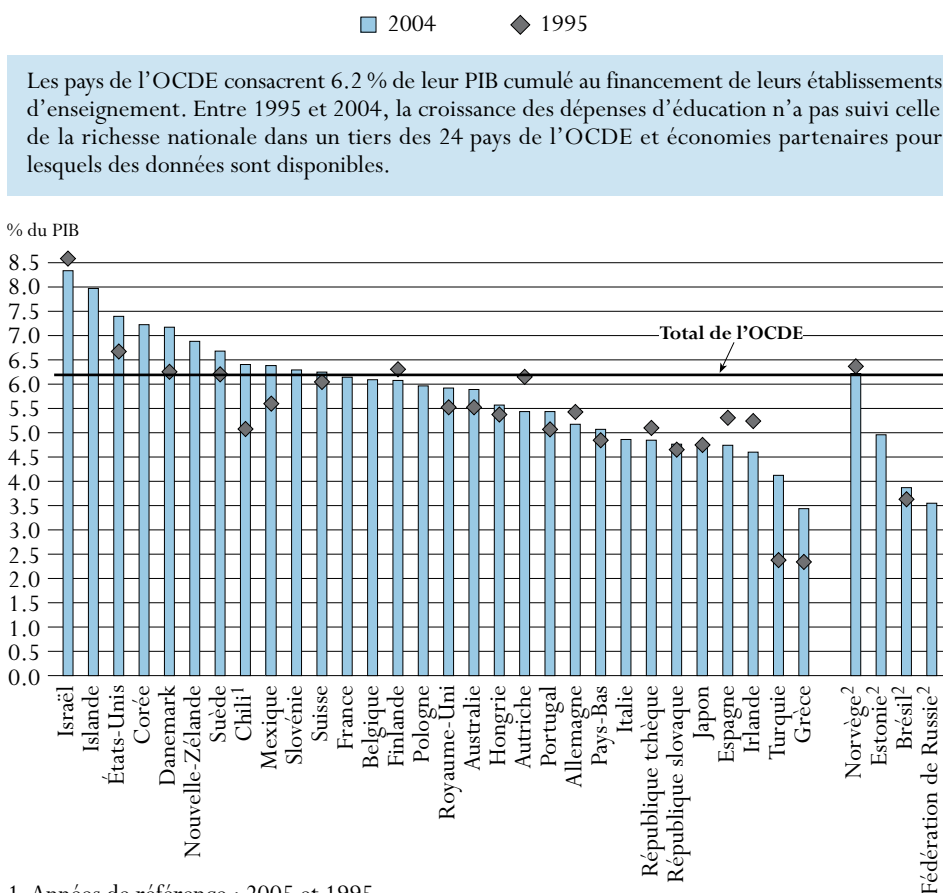
QUELLE PROPORTION DE LEUR RICHESSE NATIONALE LES PAYS CONSACRENT-ILS À L'ÉDUCATION ?

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 au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2004)

Ce graphique montre la part du revenu national que chaque pays consacre au financement des établissements d'enseignement. Il tient compte des dépenses directes et indirectes de sources publiques et privées.



1. Années de référence : 2005 et 1995.

2. Dépenses publiques uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales publiques et privées au titre des établissements d'enseignement en 2004.

Source : OCDE, Tableau B2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>

Autres faits marquants

- Deux tiers environ des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 3.8 % du PIB cumulé de l'OCDE, sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. L'Islande, la Nouvelle-Zélande et, dans une moindre mesure, la Suède et la Suisse y affectent une part de leur PIB qui représente plus du double de celle de la Grèce.
- L'enseignement tertiaire représente plus d'un quart des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement (soit 1.9 % du PIB cumulé).
- La Corée et les États-Unis consacrent respectivement 2.3 et 2.9 % de leur PIB à leurs établissements d'enseignement tertiaire. C'est également dans ces deux pays et, dans les économies partenaires, au Chili (2.0 %), que la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire. En proportion de leur PIB, les États-Unis affectent à l'enseignement tertiaire un budget trois fois plus élevé que l'Italie, le Portugal et la Turquie et, dans les économies partenaires, l'Estonie, et quatre fois plus élevé que le Brésil et la Fédération de Russie.
- 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. Tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont progressé entre 1995 et 2004 dans les 24 pays dont les données de la période de référence sont comparables. Elles ont augmenté de 42 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Leur hausse est généralement plus sensible dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire considéré dans son ensemble.
- Dans l'enseignement tertiaire, durant la période allant de 1995 à 2004, la croissance des dépenses s'est intensifiée après 2000 dans près de la moitié des pays. Entre 2000 et 2004, les dépenses ont augmenté de plus de 30 points de pourcentage en Grèce, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse et, dans les économies partenaires, au Chili.
- La taille de la population en âge scolaire conditionne la demande potentielle de formation initiale et, par voie de conséquence, les dépenses au titre des établissements d'enseignement. La part du PIB consacrée à l'éducation est supérieure à la moyenne de l'OCDE dans les pays où plus de 25 % de la population est scolarisée, mais y est inférieure dans ceux où moins de 20 % de la population est scolarisée.

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. Déterminer la part du total des ressources financières qui doit être affectée à l'éducation est un des choix fondamentaux effectués dans tous les pays de l'OCDE à la fois par les pouvoirs publics, les entreprises, les élèves/étudiants et leur famille. Cette part dépend en partie de la taille de la population en âge scolaire et du taux de scolarisation. Tant que le rendement social et privé de cet investissement est suffisant, 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 à consacrer à l'éducation, les pouvoirs publics doivent tenir compte des pressions qui s'exercent en faveur d'une augmentation des dépenses dans des domaines tels que la rémunération des enseignants et les infrastructures scolaires. 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 au titre des écoles, universités et autres établissements publics ou privés dont la vocation est d'enseigner ou de fournir des services d'appui en matière d'éducation. Ces dépenses ne se limitent pas aux services d'éducation, elles comprennent également les dépenses publiques et privées au titre des services auxiliaires destinés à aider les élèves/étudiants et leur famille (par exemple le logement et les transports scolaires), 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 un poste important de dépenses. Leur 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 pendant leur formation 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.

L'investissement global en proportion du PIB

Tous les pays de l'OCDE investissent une part importante de leurs ressources nationales dans l'éducation. Sources de financement publiques et privées confondues, ils consacrent collectivement 6.2 % de leur PIB cumulé au financement des établissements préprimaires,

primaires, secondaires et tertiaires. Dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, les postes de dépenses de cette ampleur sont surveillés de près par les pouvoirs publics, soucieux de revoir les dépenses à la baisse ou d'en limiter la croissance.

Les dépenses les plus élevées au titre des établissements d'enseignement sont observées en Corée, au Danemark, aux États-Unis et en Islande et, dans les économies partenaires, en Israël, où, sources publiques et privées confondues, elles représentent au moins 7 % du PIB. Viennent ensuite la Nouvelle-Zélande et la Suède où la part de ces dépenses dans le PIB est supérieure à 6.5 %. Toutefois, 8 des 28 pays de l'OCDE et 3 économies partenaires pour lesquels des données sont disponibles consacrent moins de 5 % de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement. En Grèce et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Brésil et en Fédération de Russie, ces dépenses ne représentent qu'entre 3.4 et 4.1 % du PIB (voir le tableau B2.1).

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par niveau d'enseignement

C'est au niveau préprimaire que les dépenses varient le plus entre les pays. À ce niveau d'enseignement, les dépenses ne représentent pas plus de 0.1 % du PIB en Australie et en Corée, mais elles atteignent ou dépassent 0.8 % au Danemark et en Hongrie et, dans les économies partenaires, en Israël (voir le tableau B2.2). Les écarts de dépenses observés au niveau préprimaire s'expliquent principalement par les taux de scolarisation des très jeunes enfants (voir l'indicateur C1). Toutefois, ils sont parfois imputables aussi à l'inclusion variable selon les pays des structures privées d'accueil préprimaire dans cet indicateur. En Irlande par exemple, l'enseignement préprimaire est essentiellement assuré par des établissements privés qui ne sont pas encore inclus dans la collecte nationale de données. 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 préprimaire 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 et la qualité de l'encadrement préprimaire.

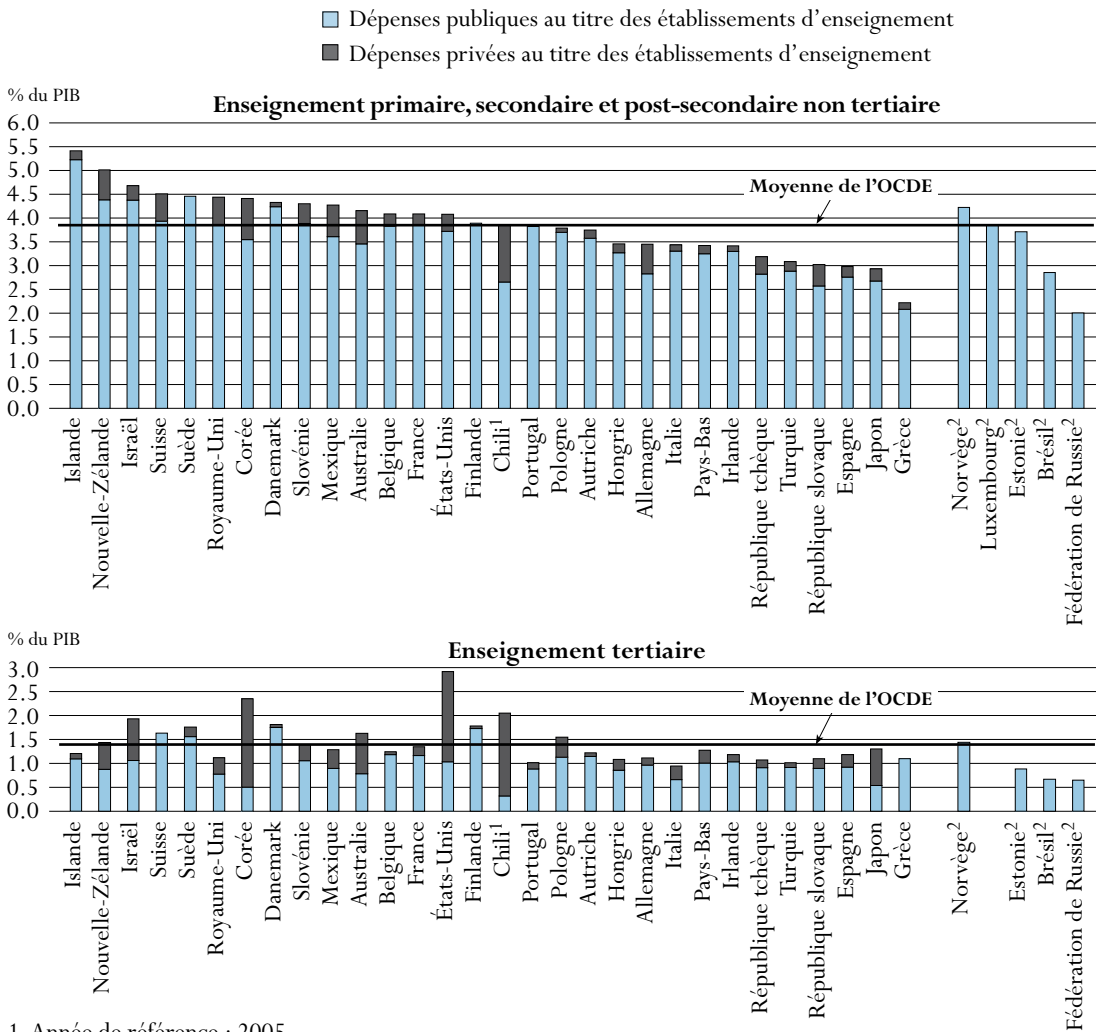
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, deux tiers environ des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Ces niveaux absorbent la majeure partie du budget alloué aux établissements d'enseignement, soit l'équivalent de 3.8 % du PIB cumulé de l'OCDE (voir le graphique B2.2), ce qui s'explique par la scolarisation quasi généralisée dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire et par les 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 de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire donnent lieu à un investissement global bien plus important que ce que leurs seuls effectifs pourraient suggérer.

Plus d'un quart des dépenses cumulées de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement est consacré à l'enseignement tertiaire. L'investissement varie davantage entre les pays de l'OCDE à ce niveau d'enseignement à cause des grandes 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 2.3 et 2.9 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire. Ces deux pays (et, dans les économies partenaires, le Chili) sont également ceux où la part des dépenses privées est la plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Le Danemark, la Finlande

et la Suède et, dans les économies partenaires, 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 y est supérieure (voir le graphique B2.2). En Suisse, l'importance du PIB et le taux de scolarisation relativement modéré dans l'enseignement tertiaire expliquent pourquoi les dépenses unitaires sont parmi les plus élevées à ce niveau, malgré la part assez faible du PIB consacrée aux établissements tertiaires (voir les tableaux B2.1 et B1.2).

Graphique B2.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2004)

Dépenses publiques et privées, selon le niveau d'enseignement, la provenance des fonds et l'année



1. Année de référence : 2005.

2. Dépenses publiques uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE, Tableau B2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

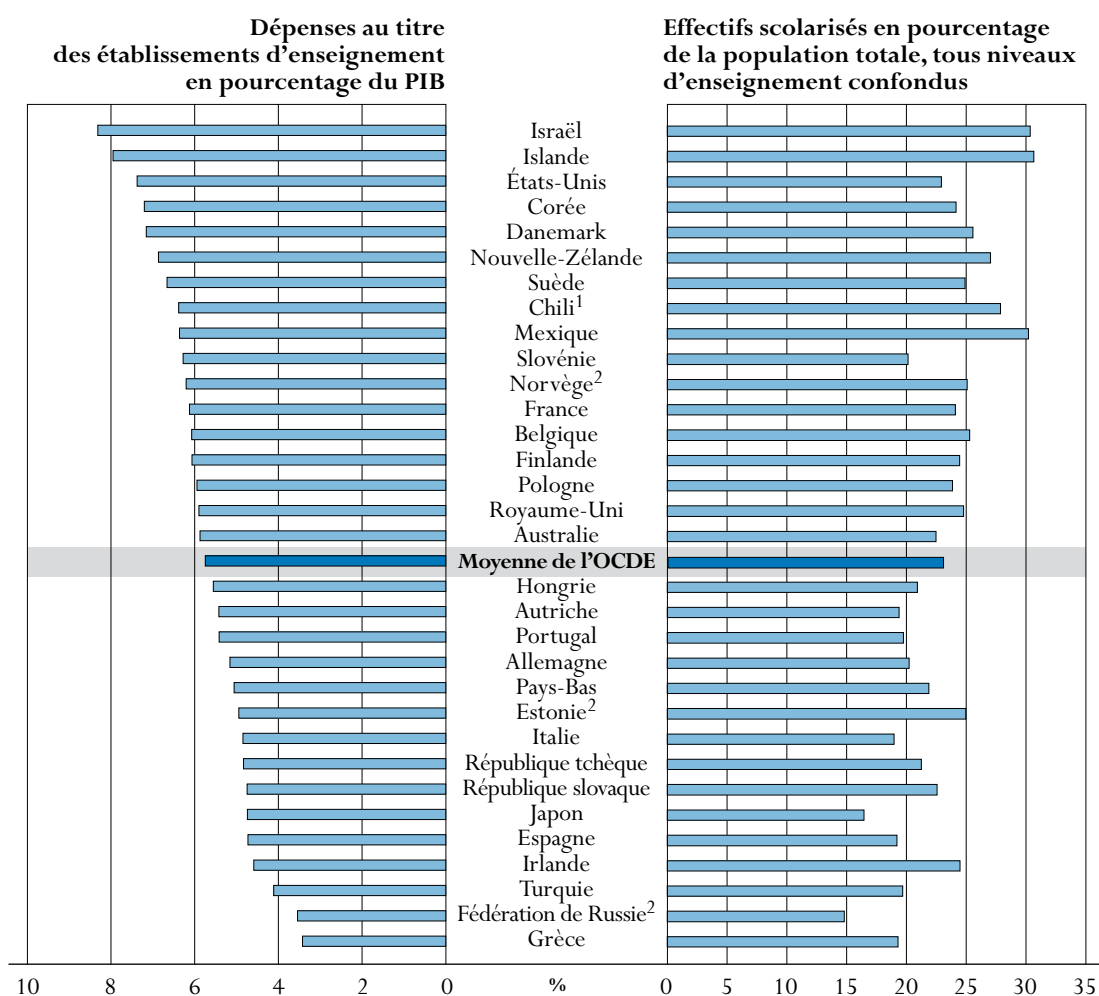
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>

Relation entre les dépenses nationales d'éducation et la structure démographique

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 la façon dont l'enseignement est organisé et dispensé. Il est possible par exemple que les taux de scolarisation soient importants dans des pays qui consacrent un budget considérable à l'éducation, mais que l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement soit restreint ou que la façon dont l'enseignement est dispensé soit particulièrement efficiente dans des pays qui affectent à l'éducation un budget peu élevé. La répartition des effectifs scolarisés entre les secteurs et les

Graphique B2.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB et effectifs scolarisés en pourcentage de la population totale (2004)

Tous niveaux d'enseignement confondus, calculs fondés sur des équivalents temps plein




1. Année de référence : 2005.

2. Dépenses publiques uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.

Source : OCDE. Tableau B2.1 et annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>

domaines d'études peut varier, tout comme la durée des études et l'intensité et l'organisation des recherches en pédagogie. Enfin, des pourcentages similaires par rapport au PIB peuvent se traduire en dépenses unitaires très différentes en valeur absolue à cause de la forte variation du PIB entre les pays (voir l'indicateur B1).

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, ceux où les jeunes sont relativement nombreux devront consacrer un pourcentage plus élevé de leur PIB à l'éducation pour permettre à chacun d'entre eux de recevoir le même volume de formation que les jeunes d'autres pays de l'OCDE, dans l'hypothèse de dépenses comparables en matière d'infrastructures et de salaires. Inversement et dans la même hypothèse, les pays comptant relativement moins de jeunes devront consacrer une part moins grande de leurs ressources à l'éducation pour obtenir des résultats similaires.

Il ressort de la comparaison des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB et du taux de scolarisation de la population qu'en général, les pays dont plus de 25 % de la population est scolarisée dans le cadre institutionnel (la Belgique, le Danemark, l'Islande, le Mexique, la Norvège et la Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, le Chili et Israël) comptent aussi parmi ceux qui consacrent à l'éducation une part de leur PIB qui est supérieure à la moyenne de l'OCDE (voir le graphique B2.3). À l'inverse, l'Autriche, l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Japon, le Portugal et la Turquie et, dans les économies partenaires, la Fédération de Russie accusent les taux de scolarisation les plus faibles (moins de 20 %) dans le cadre institutionnel et des dépenses d'éducation inférieures à la moyenne de l'OCDE. Certains d'entre eux figurent aussi parmi ceux qui consacrent la part la plus faible de leur PIB à l'éducation, pays membres de l'OCDE et économies partenaires confondus.

Toutefois, la taille de la population en âge scolaire n'est pas le seul facteur qui influe sur les dépenses. Des pays affichant des taux comparables de scolarisation peuvent consacrer une part différente de leur PIB à l'éducation selon la priorité qu'ils accordent au secteur de l'éducation ou la façon dont ils répartissent leur budget entre les niveaux d'enseignement. Le Mexique présente par exemple un taux de scolarisation (30.2 %) très comparable à celui de l'économie partenaire Israël (30.3 %), mais il consacre à l'éducation une part de son PIB qui est inférieure de 2 points de pourcentage à celle d'Israël. Les pays qui affectent une part similaire de leur PIB à l'éducation n'affichent cependant pas nécessairement le même taux de scolarisation. Ainsi, le Japon et la République slovaque consacrent tous deux 4.8 % de leur PIB à l'éducation, mais leurs effectifs scolarisés représentent respectivement 17 et 23 % de leur population. Ces écarts peuvent s'expliquer par la variation des dépenses unitaires (voir le tableau B1.1a).

Évolution des dépenses globales d'éducation entre 1995 et 2004

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 scolarisés à ces niveaux d'enseignement est allée de pair avec des investissements financiers massifs. Dans les 26 pays de l'OCDE et économies partenaires pour lesquels des données tendanciennes comparables sont disponibles tous niveaux d'enseignement confondus, les investissements publics et privés dans l'éducation ont augmenté de 7 % au moins en valeur réelle entre 1995 et

2004. Ils ont progressé de 42 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont augmenté dans des proportions comprises entre 30 et 50 % en Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les économies partenaires, au Brésil. Cette augmentation a même dépassé la barre des 50 % en Grèce, en Irlande, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Chili (voir le tableau B2.3)

Les niveaux d'enseignement qui ont bénéficié de l'augmentation des dépenses d'éducation entre 1995 et 2004 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. En Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Italie, au Japon, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, l'augmentation des dépenses a été plus forte, de l'ordre d'au moins 20 points de pourcentage, dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. L'Allemagne, le Danemark, la Finlande, l'Irlande et la Suède et, dans les économies partenaires, le Chili ont revu à la hausse leur budget dans des proportions similaires dans l'enseignement primaire, secondaire, post-secondaire non tertiaire et dans l'enseignement tertiaire. Par comparaison, l'Australie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Turquie et, dans les économies partenaires, le Brésil ont concentré l'augmentation (en valeur relative) du budget enregistrée entre 1995 et 2004 sur l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le tableau B2.3).

Entre 1995 et 2004, les dépenses au titre des établissements d'enseignement n'ont pas nécessairement évolué à un rythme constant, que les niveaux d'enseignement soient examinés séparément ou ensemble. Dans près de la moitié 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 le fait que la comparaison porte sur des périodes de référence de longueur différente, car la variation annuelle moyenne est plus importante entre 1995 et 2000 qu'entre 2000 et 2004 dans trois quarts de ces pays. Cette tendance au ralentissement de la croissance des dépenses entre 2000 et 2004 est particulièrement manifeste au Portugal et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Chili. Le phénomène inverse s'observe en Hongrie, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.4c disponible en ligne <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>).

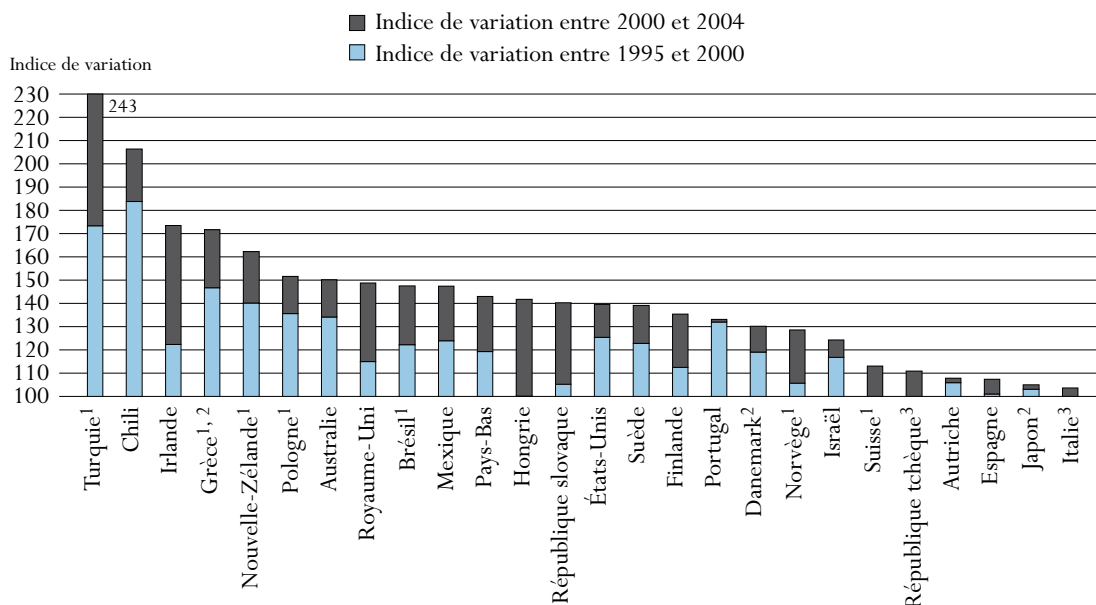
Entre 1995 et 2004, les dépenses ont évolué de manière sensiblement différente selon les niveaux d'enseignement. Les dépenses au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont suivi des tendances analogues à celles qui ressortent de l'analyse tous niveaux d'enseignement confondus. Le ralentissement de la croissance des dépenses enregistré entre 2000 et 2004 est particulièrement manifeste en Grèce et au Portugal et, dans les économies partenaires, au Chili. La tendance inverse s'observe en Hongrie, en Irlande, en République slovaque et en République tchèque (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.4a). Dans l'enseignement tertiaire en revanche, la progression est plus marquée après 2000 que pendant les années précédentes dans la moitié des pays (même compte tenu de la variation annuelle moyenne). Une augmentation plus nette des dépenses a été enregistrée après 2000 en Autriche, en Grèce, en Norvège, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque. La tendance inverse, c'est-à-dire une progression nettement plus forte avant 2000 qu'après,

B2

a été observée aux États-Unis, en Irlande, au Portugal et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Brésil, au Chili et en Israël (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.4b).

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 26 pays de l'OCDE et économies 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 2004. Les écarts les plus sensibles s'observent en Autriche, en Espagne et en Irlande, où la part du PIB consacrée à l'éducation a diminué d'au moins 0.5 point de pourcentage entre 1995 et 2004 (voir le tableau B2.1). 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 B2.1 et B2.3, l'annexe 2 et le graphique B2.5 disponible en ligne). Par contre, la part du PIB consacrée à l'éducation a augmenté d'au moins 0.8 point de pourcentage entre 1995 et 2004 au Danemark, aux États-Unis, en Grèce, au Mexique et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Chili, six pays où l'investissement dans l'enseignement tertiaire a considérablement progressé au cours de cette période (voir les tableaux B2.1 et B2.3).

Graphique B2.4a. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire entre 1995 et 2004
(1995 = 100, prix constants)



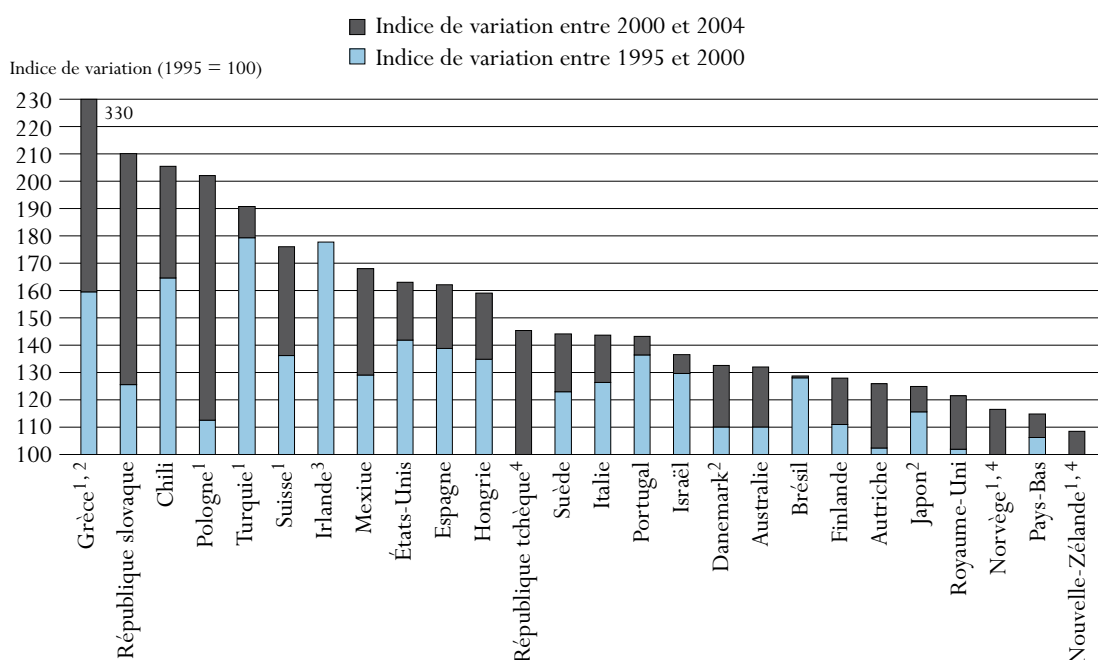
1. Dépenses publiques uniquement.
 2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1b.
 3. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont diminué entre 1995 et 2000 mais ont augmenté sur la période 1995-2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses totales publiques et privées au titre des établissements d'enseignement entre 1995 et 2004.

Source : OCDE. Tableau B2.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>

Graphique B2.4b. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire entre 1995 et 2004
(1995 = 100, prix constants)



1. Dépenses publiques uniquement.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1b.

3. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont diminué de 4 points de pourcentage entre 2000 et 2004.

4. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont diminué entre 1995 et 2000 mais ont augmenté sur la période 1995-2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses totales publiques et privées au titre des établissements d'enseignement entre 1995 et 2004.

Source : OCDE. Tableau B2.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>

Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement

L'augmentation des dépenses d'éducation qu'impose le maintien de la croissance des taux de scolarisation se traduit par un alourdissement du fardeau financier à charge de la société dans son ensemble, mais leur financement n'est pas que public.

En moyenne, plus des trois quarts des dépenses d'éducation, qui représentent 6.2 % du PIB cumulé de l'OCDE, sont financés par des fonds publics (voir le tableau B2.4). Le budget de l'éducation est majoritairement public dans tous les pays, et l'est même presque exclusivement en Norvège. Toutefois, l'analyse des parts publique et privée des dépenses d'éducation et leur variation entre niveaux d'enseignement révèle certaines différences entre les pays (voir l'indicateur B3).

Définitions et méthodologies

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2004 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2006 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2007). Les dépenses au titre des établissements

d'enseignement sur lesquelles porte cet indicateur comprennent les dépenses au titre des établissements à vocation pédagogique et des autres établissements qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique. Par établissements à vocation pédagogique, on entend les établissements qui dispensent directement des programmes de cours 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 de cours, 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 par des écoles et des universités dans certains pays, mais par des structures n'ayant pas de vocation pédagogique dans d'autres, 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 de 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 tous pays de l'OCDE confondus (voir le Guide du lecteur pour plus de précisions).

Les tableaux B2.1 et B2.3 présentent les dépenses au titre des établissements d'enseignement correspondant à l'année budgétaire 1995. Le tableau B2.3 indique également les dépenses des années budgétaires 2000 à 2004. Les chiffres relatifs aux dépenses de 1995 proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2002 et actualisée en 2006 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 2006.


Les chiffres de 1995 sont exprimés en fonction du niveau des prix de 2004. Les graphiques B2.1, B2.4a et B2.4b et les tableaux B2.1 et B2.3 présentent un indice de variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et du PIB entre 1995 et 2004. Les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2004 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 sont disponibles pour toutes les années de référence.

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/eag2007).

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>

- *Graphique B2.4c. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement entre 1995 et 2004, tous niveaux d'enseignement confondus*
- *Graphique B2.5. Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement et évolution du PIB (1995, 2004)*

Tableau B2.1.
Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB,
selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2004)
Dépenses publiques et privées, par année

	2004			2000			1995		
	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux confondus	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus
Pays membres de l'OCDE									
Australie	4.2	1.6	5.9	4.2	1.5	5.6	3.7	1.7	5.5
Autriche	3.7	1.2	5.4	3.9	1.0	5.5	4.2	1.2	6.1
Belgique	4.1	1.2	6.1	4.1	1.3	6.1	m	m	m
Canada	m	m	m	3.3	2.3	5.9	4.5	2.3	7.0
Rép. tchèque	3.2	1.1	4.9	2.8	0.8	4.2	3.5	0.9	5.1
Danemark	4.3	1.8	7.2	4.1	1.6	6.6	4.0	1.6	6.2
Finlande	3.9	1.8	6.1	3.6	1.7	5.6	4.0	1.9	6.3
France	4.1	1.3	6.1	m	m	m	m	m	m
Allemagne	3.5	1.1	5.2	m	m	m	3.7	1.1	5.4
Grèce	2.2	1.1	3.4	2.3	0.7	3.1	1.8	0.5	2.3
Hongrie	3.5	1.1	5.6	2.9	1.1	4.9	3.5	1.0	5.3
Islande	5.4	1.2	8.0	4.7	0.9	6.1	m	m	m
Irlande	3.4	1.2	4.6	2.9	1.5	4.5	3.8	1.3	5.2
Italie	3.4	0.9	4.9	3.2	0.9	4.8	m	0.7	m
Japon	2.9	1.3	4.8	3.0	1.3	4.8	3.1	1.1	4.7
Corée	4.4	2.3	7.2	4.0	2.6	7.1	m	m	m
Luxembourg ¹	3.8	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	4.3	1.3	6.4	3.8	1.1	5.5	4.0	1.1	5.6
Pays-Bas	3.4	1.3	5.1	3.0	1.2	4.5	3.0	1.4	4.8
Nouvelle-Zélande	5.0	1.4	6.9	m	m	m	m	m	m
Norvège ¹	4.2	1.4	6.2	3.8	1.3	5.4	4.3	1.7	6.3
Pologne	3.8	1.5	6.0	3.9	1.1	5.6	m	m	m
Portugal	3.8	1.0	5.4	3.9	1.0	5.4	3.6	0.9	5.0
Rép. slovaque	3.0	1.1	4.8	2.7	0.8	4.0	3.0	0.7	4.6
Espagne	3.0	1.2	4.7	3.2	1.1	4.8	3.8	1.0	5.3
Suède	4.5	1.8	6.7	4.3	1.6	6.4	4.1	1.6	6.2
Suisse	4.5	1.6	6.2	4.1	1.1	5.8	4.6	0.9	6.0
Turquie	3.1	1.0	4.1	2.4	1.0	3.4	1.7	0.7	2.4
Royaume-Uni	4.4	1.1	5.9	3.6	1.0	5.0	3.9	1.2	5.5
États-Unis	4.1	2.9	7.4	3.9	2.7	7.0	3.9	2.4	6.6
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	3.8	1.4	5.8	~	~	~	~	~	~
<i>Total de l'OCDE</i>	3.8	1.9	6.2	~	~	~	~	~	~
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	3.6	1.3	5.4	~	~	~	~	~	~
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres sont disponibles pour 1995, 2000 et 2004 (20 pays)</i>	3.7	1.4	5.5	3.4	1.3	5.1	3.6	1.2	5.3
Economies partenaires									
Brésil ¹	2.9	0.7	3.9	2.8	0.7	3.8	2.5	0.7	3.6
Chili ²	3.8	2.0	6.4	4.3	2.2	6.9	3.1	1.7	5.1
Estonie ¹	3.7	0.9	4.9	m	m	m	m	m	m
Israël	4.7	1.9	8.3	4.6	1.9	8.1	5.0	1.9	8.6
Fédération de Russie ¹	2.0	0.7	3.6	1.7	0.5	2.9	m	m	m
Slovénie	4.3	1.4	6.3	m	m	m	m	m	m

1. Dépenses publiques uniquement.

2. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>

Tableau B2.2.
Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB,
selon le niveau d'enseignement (2004)
Dépenses publiques et privées¹

	Préprimaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (y compris les programmes non affectés)	
		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Ensemble du tertiaire	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche de haut niveau		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	0.1	4.2	3.2	0.9	0.1	1.6	0.1	1.5	5.9
	Autriche	0.5	3.7	2.4	1.4	n	1.2	0.1	1.2	5.4
	Belgique ²	0.6	4.1	1.5	2.7	x(4)	1.2	x(6)	x(6)	6.1
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	0.5	3.2	1.9	1.2	0.1	1.1	0.1	1.0	4.9
	Danemark	0.9	4.3	3.0	1.3	x(4, 6)	1.8	x(6)	x(6)	7.2
	Finlande	0.4	3.9	2.5	1.4	x(4)	1.8	n	1.8	6.1
	France	0.7	4.1	2.6	1.5	n	1.3	0.3	1.1	6.1
	Allemagne	0.5	3.5	2.0	1.2	0.2	1.1	0.1	1.0	5.2
	Grèce ²	x(3)	2.2	1.0	1.2	0.1	1.1	0.2	0.9	3.4
	Hongrie	0.8	3.5	2.1	1.2	0.2	1.1	n	1.0	5.6
	Islande	0.7	5.4	3.8	x(2)	x(2)	1.2	x(6)	x(6)	8.0
	Irlande	n	3.4	2.5	0.7	0.2	1.2	x(6)	x(6)	4.6
	Italie	0.5	3.4	2.1	1.3	0.1	0.9	n	0.9	4.9
	Japon	0.2	2.9	2.1	0.9	x(4, 6)	1.3	0.2	1.1	4.8
	Corée	0.1	4.4	3.0	1.4	a	2.3	0.5	1.8	7.2
	Luxembourg ³	x(2)	3.8	2.9	0.9	m	m	m	m	m
	Mexique	0.7	4.3	3.4	0.8	a	1.3	x(6)	x(6)	6.4
	Pays-Bas	0.4	3.4	2.6	0.8	n	1.3	a	1.3	5.1
	Nouvelle-Zélande	0.3	5.0	3.2	1.6	0.2	1.4	0.2	1.2	6.9
	Norvège ³	0.3	4.2	2.8	1.4	x(4)	1.4	x(6)	x(6)	6.2
	Pologne	0.6	3.8	2.7	1.1	0.1	1.5	n	1.5	6.0
	Portugal	0.4	3.8	2.8	1.0	m	1.0	0.3	0.7	5.4
	Rép. slovaque	0.5	3.0	1.8	1.3	x(4)	1.1	x(4)	1.1	4.8
	Espagne	0.6	3.0	3.0	x(3)	a	1.2	x(6)	x(6)	4.7
	Suède	0.5	4.5	3.1	1.3	n	1.8	x(6)	x(6)	6.7
Suisse ³	0.2	4.5	2.8	1.7	0.1	1.6	n	1.6	6.2	
Turquie	m	3.1	2.2	0.9	a	1.0	x(6)	x(6)	4.1	
Royaume-Uni ²	0.4	4.4	1.5	2.9	x(4)	1.1	x(6)	x(6)	5.9	
États-Unis	0.4	4.1	3.0	1.0	m	2.9	x(6)	x(6)	7.4	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>0.5</i>	<i>3.8</i>	<i>2.5</i>	<i>1.3</i>	<i>0.1</i>	<i>1.4</i>	<i>0.1</i>	<i>1.2</i>	<i>5.8</i>	
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>0.4</i>	<i>3.8</i>	<i>2.6</i>	<i>1.2</i>	<i>0.1</i>	<i>1.9</i>	<i>0.2</i>	<i>1.2</i>	<i>6.2</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>0.5</i>	<i>3.6</i>	<i>2.3</i>	<i>1.4</i>	<i>0.1</i>	<i>1.3</i>	<i>0.1</i>	<i>1.1</i>	<i>5.4</i>	
Economies partenaires	Brésil ³	0.3	2.9	2.4	0.5	a	0.7	x(4)	0.7	3.9
	Chili ⁴	0.5	3.8	2.5	1.3	a	2.0	0.4	1.6	6.4
	Estonie ³	0.3	3.7	2.4	1.1	0.2	0.9	0.3	0.6	4.9
	Israël ²	0.9	4.7	2.5	2.2	n	1.9	0.4	1.5	8.3
	Féd. de Russie ³	0.5	2.0	x(2)	x(2)	x(2)	0.7	0.1	0.5	3.6
	Slovénie	0.6	4.3	3.0	1.3	x(4)	1.4	x(6)	x(6)	6.3

1. Dépenses d'origine internationale comprises.

2. La colonne 3 concerne uniquement l'enseignement primaire et la colonne 4, l'ensemble de l'enseignement secondaire.

3. Dépenses publiques uniquement (et, pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement).

4. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>

Tableau B2.3.

Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004)

Indice de variation entre 1995 et 2004 des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (Déflateur du PIB 1995 = 100, prix constants)

	Tous niveaux d'enseignement confondus						Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Pays membres de l'OCDE																		
Australie	100	127	133	137	141	145	100	134	141	143	148	150	100	110	113	122	125	132
Autriche	100	103	105	106	107	108	100	106	103	104	108	108	100	102	117	111	115	126
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada ¹	100	108	111	114	m	m	100	95	95	106	m	m	100	134	141	142	m	m
Rép. tchèque	100	89	93	96	107	116	100	86	90	92	102	111	100	99	107	116	138	145
Danemark ¹	100	123	131	132	132	138	100	119	125	123	125	130	100	110	129	135	125	133
Finlande	100	113	117	122	129	134	100	112	117	123	131	135	100	111	112	116	121	128
France ²	100	110	111	111	m	m	100	110	111	111	m	m	100	110	110	111	m	m
Allemagne	100	m	m	m	110	109	100	m	m	m	107	106	100	m	m	m	114	112
Grèce ^{1,3}	100	155	166	176	200	208	100	147	137	145	161	172	100	160	217	246	310	312
Hongrie	100	111	119	134	155	150	100	100	107	121	143	142	100	135	145	162	185	159
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	100	137	142	148	159	171	100	122	134	141	157	174	100	178	167	167	162	174
Italie	100	103	113	107	109	107	100	95	110	103	107	104	100	126	135	139	136	144
Japon ¹	100	107	108	109	112	111	100	103	104	106	106	105	100	116	115	118	124	125
Corée	m	m	m	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	m	m	m
Mexique	100	129	138	148	162	159	100	124	137	135	149	147	100	129	123	172	167	168
Pays-Bas	100	115	121	126	129	134	100	119	127	134	138	143	100	106	109	107	111	115
Nouvelle-Zélande ³	100	133	133	143	152	154	100	140	140	149	159	162	100	96	100	107	112	109
Norvège ³	100	103	116	126	136	134	100	106	110	122	132	129	100	94	98	110	115	117
Pologne ³	100	125	134	136	142	151	100	136	147	145	149	152	100	113	132	166	170	202
Portugal	100	130	138	137	139	136	100	132	139	139	136	133	100	136	147	137	150	143
Rép. slovaque ¹	100	105	109	116	136	146	100	105	107	116	134	140	100	126	148	149	167	210
Espagne	100	110	113	115	119	124	100	101	101	102	104	107	100	139	147	151	158	162
Suède	100	123	124	135	137	139	100	123	123	133	135	139	100	123	126	135	141	144
Suisse ³	100	106	112	118	120	116	100	100	105	109	109	113	100	136	153	167	177	176
Turquie ³	100	175	167	176	196	229	100	174	166	171	194	243	100	179	170	191	202	191
Royaume-Uni	100	112	120	131	139	139	100	115	123	136	149	149	100	102	109	118	120	122
États-Unis	100	131	130	135	143	148	100	125	132	136	139	140	100	142	127	133	150	163
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>100</i>	<i>119</i>	<i>124</i>	<i>129</i>	<i>138</i>	<i>142</i>	<i>100</i>	<i>117</i>	<i>121</i>	<i>126</i>	<i>134</i>	<i>139</i>	<i>100</i>	<i>124</i>	<i>132</i>	<i>141</i>	<i>150</i>	<i>155</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>100</i>	<i>117</i>	<i>122</i>	<i>127</i>	<i>134</i>	<i>138</i>	<i>100</i>	<i>114</i>	<i>119</i>	<i>123</i>	<i>130</i>	<i>134</i>	<i>100</i>	<i>124</i>	<i>135</i>	<i>142</i>	<i>152</i>	<i>158</i>
Economies partenaires																		
Brésil ^{1,3}	100	121	122	123	136	140	100	122	125	125	142	148	100	128	128	131	140	129
Chili ⁴	100	178	m	201	206	211	100	184	m	206	210	207	100	165	m	186	193	206
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	100	119	125	127	125	129	100	117	123	126	121	124	100	130	132	131	133	137
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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 B1.1b.

2. Exception faite des départements d'outre-mer (DOM).

3. Dépenses publiques uniquement.

4. Année de référence : 2005 (et non 2004).

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>

Tableau B2.4.
Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB,
selon la provenance du financement et par niveau d'enseignement (2004)
Dépenses publiques et privées

	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus			
	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	Dépenses publiques ¹	Dépenses privées ²	Total	
Pays membres de l'OCDE	Australie	3.5	0.7	4.2	0.8	0.8	1.6	4.3	1.6	5.9
	Autriche	3.6	0.2	3.7	1.1	0.1	1.2	5.0	0.4	5.4
	Belgique	4.0	0.2	4.1	1.2	0.1	1.2	5.8	0.2	6.1
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	2.8	0.4	3.2	0.9	0.2	1.1	4.2	0.6	4.9
	Danemark ³	4.2	0.1	4.3	1.8	0.1	1.8	6.9	0.3	7.2
	Finlande	3.9	n	3.9	1.7	0.1	1.8	6.0	0.1	6.1
	France	3.9	0.2	4.1	1.2	0.2	1.3	5.7	0.4	6.1
	Allemagne	2.8	0.6	3.5	1.0	0.1	1.1	4.3	0.9	5.2
	Grèce ³	2.1	0.1	2.2	1.1	n	1.1	3.3	0.2	3.4
	Hongrie	3.3	0.2	3.5	0.9	0.2	1.1	5.1	0.5	5.6
	Islande ³	5.2	0.2	5.4	1.1	0.1	1.2	7.2	0.7	8.0
	Irlande	3.3	0.1	3.4	1.0	0.1	1.2	4.3	0.3	4.6
	Italie	3.3	0.1	3.4	0.7	0.3	0.9	4.4	0.5	4.9
	Japon ³	2.7	0.3	2.9	0.5	0.8	1.3	3.5	1.2	4.8
	Corée	3.5	0.9	4.4	0.5	1.8	2.3	4.4	2.8	7.2
	Luxembourg ³	3.8	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	3.6	0.7	4.3	0.9	0.4	1.3	5.2	1.2	6.4
	Pays-Bas	3.3	0.2	3.4	1.0	0.3	1.3	4.6	0.5	5.1
	Nouvelle-Zélande	4.4	0.6	5.0	0.9	0.6	1.4	5.6	1.3	6.9
	Norvège	4.2	m	m	1.4	m	m	6.2	m	m
	Pologne	3.7	0.1	3.8	1.1	0.4	1.5	5.4	0.6	6.0
	Portugal	3.8	n	3.8	0.9	0.1	1.0	5.3	0.1	5.4
	Rép. slovaque ³	2.6	0.5	3.0	0.9	0.2	1.1	4.0	0.8	4.8
	Espagne	2.8	0.2	3.0	0.9	0.3	1.2	4.2	0.6	4.7
	Suède	4.5	n	4.5	1.6	0.2	1.8	6.5	0.2	6.7
	Suisse	3.9	0.6	4.5	1.6	m	m	5.9	m	m
Turquie	2.9	0.2	3.1	0.9	0.1	1.0	3.8	0.3	4.1	
Royaume-Uni	3.8	0.6	4.4	0.8	0.3	1.1	5.0	1.0	5.9	
États-Unis	3.7	0.4	4.1	1.0	1.9	2.9	5.1	2.3	7.4	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>3.6</i>	<i>0.3</i>	<i>3.8</i>	<i>1.0</i>	<i>0.4</i>	<i>1.4</i>	<i>5.0</i>	<i>0.7</i>	<i>5.7</i>	
<i>Total de l'OCDE</i>	<i>3.4</i>	<i>0.4</i>	<i>3.8</i>	<i>0.9</i>	<i>1.0</i>	<i>1.9</i>	<i>4.7</i>	<i>1.4</i>	<i>6.2</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>3.4</i>	<i>0.2</i>	<i>3.6</i>	<i>1.1</i>	<i>0.2</i>	<i>1.3</i>	<i>5.0</i>	<i>0.5</i>	<i>5.4</i>	
Economies partenaires	Brésil ³	2.9	m	m	0.7	m	m	3.9	m	m
	Chili ⁴	2.7	1.2	3.8	0.3	1.7	2.0	3.3	3.1	6.4
	Estonie	3.7	m	m	0.9	m	m	4.9	m	m
	Israël	4.4	0.3	4.7	1.1	0.9	1.9	6.6	1.8	8.3
	Féd. de Russie	2.0	m	m	0.7	m	m	3.6	m	m
	Slovénie	3.9	0.4	4.3	1.1	0.3	1.4	5.4	0.9	6.3

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 : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071482787121>

QUELLE EST LA RÉPARTITION ENTRE INVESTISSEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ EN MATIÈRE D'ÉDUCATION ?

Cet indicateur étudie les parts publique et privée du budget consacré aux établissements d'enseignement à chaque niveau d'enseignement. Il montre également la répartition du financement privé entre les ménages et 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.

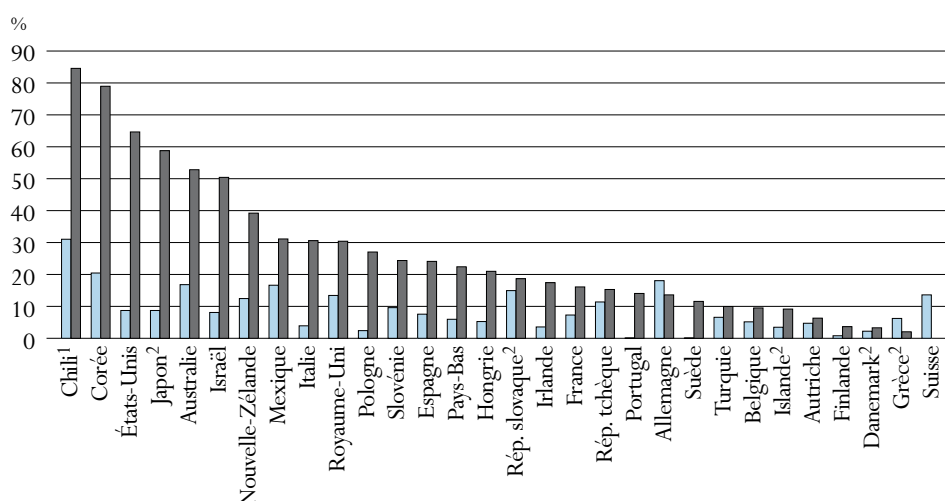
Points clés

Graphique B3.1. Part privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement (2004)

Ce graphique montre la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement dans les dépenses totales d'éducation. Par dépenses privées, on entend tous les montants versés aux établissements par des entités privées, y compris le financement public 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 nul part inférieur à 80 %, si ce n'est en Corée et, dans les économies partenaires, au Chili. Dans l'enseignement tertiaire cependant, la part des fonds privés varie énormément : elle est inférieure à 5 % au Danemark, en Finlande et en Grèce, mais dépasse la barre des 50 % en Australie, aux États-Unis et au Japon et, dans les économies partenaires, en Israël, voire des 75 % en Corée et, dans les économies partenaires, au Chili.




1. Année de référence : 2005.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1b.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux B3.2a et B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071552662652>

Autres faits marquants

- Entre 1995 et 2004, tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses publiques ont augmenté dans tous les pays pour lesquels des données comparables sont disponibles. Durant cette même période toutefois, les dépenses privées ont progressé davantage dans près de trois quarts des pays considérés ici. Selon les chiffres de 2004, les dépenses d'éducation sont encore financées à hauteur de 87 % par des fonds publics, tous niveaux d'enseignement confondus.
- Dans certains pays, la part des dépenses privées a considérablement augmenté entre 1995 et 2004 dans l'enseignement tertiaire, mais pas dans les autres niveaux d'enseignement.
- Selon la moyenne des 18 pays de l'OCDE pour lesquels des données tendanciennes sont disponibles, la part du financement public des établissements d'enseignement tertiaire a régressé légèrement entre 1995 et 2000. Elle a également diminué chaque année entre 2001 et 2004. Toutefois, en règle générale, l'accroissement de l'investissement privé est venu s'ajouter à l'investissement public, et non s'y substituer.
- Selon les chiffres de 2004, la part publique des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire représente 76 % en moyenne dans des pays de l'OCDE.
- Par comparaison avec les autres niveaux d'enseignement, c'est dans l'enseignement tertiaire et, dans une moindre mesure, dans l'enseignement préprimaire que les parts privées du financement sont les plus importantes : elles représentent respectivement 24 et 20 % des dépenses au titre des établissements.
- Dans l'enseignement tertiaire, les ménages financent la majorité des dépenses privées dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, excepté en Grèce, en Hongrie et en Suède. Les dépenses des entités privées autres que les ménages restent significatives : elles représentent au moins 10 % en Australie, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, en Italie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les économies 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 préprimaire 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 de cours 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 prépondérants dans les investissements en matière d'éducation, le financement privé prenant de plus en plus d'importance. Certaines parties intéressées craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager des candidats à l'apprentissage. La variation des parts publique et privée dans les investissements fournit donc d'importants éléments de contexte pour analyser l'évolution des modèles d'éducation et des niveaux de scolarisation dans 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 directement les biens et services d'éducation.

Les dépenses dont la provenance initiale est publique comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les transferts vers le secteur privé. Les composantes correspondant aux dépenses publiques directes et aux subventions doivent dès lors être additionnées pour évaluer le niveau de dépenses publiques. Les dépenses dont la provenance initiale est 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 autres montants privés versés 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 (pendant le temps passé à étudier et non à travailler) 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 au titre des établissements d'enseignement à tous les niveaux d'enseignement

Les établissements d'enseignement restent essentiellement financés directement par des fonds publics, même si la part des fonds privés, déjà considérable, continue d'augmenter dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 87 % du financement des établissements provient directement de fonds publics, auxquels viennent s'ajouter les aides publiques que les ménages reversent aux établissements, ce qui représente 0.6 % de leur financement (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 13 % de la totalité du financement. Toutefois, cette part varie considérablement selon les pays. Seuls neuf pays de l'OCDE et trois économies 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, aux États-Unis et au Japon et, dans les économies partenaires, en Israël et dépasse 39 % en Corée et, dans les économies partenaires, au Chili (voir le tableau B3.1).

Entre 1995 et 2004, le financement public a augmenté, tous niveaux d'enseignement confondus, dans la totalité des pays pour lesquels des données sont disponibles. Le financement privé a toutefois progressé davantage dans près de trois quarts de ces pays. La part publique des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement n'a diminué de plus de 5 points de pourcentage qu'en Australie et en République slovaque. Il est intéressant de constater que l'accroissement de la part privée qui a résulté de la baisse de la part publique n'est pas allé de pair avec une diminution des dépenses publiques d'éducation (en valeur réelle) (voir le tableau B3.1). 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 viennent s'ajouter aux investissements publics, et non s'y substituer.

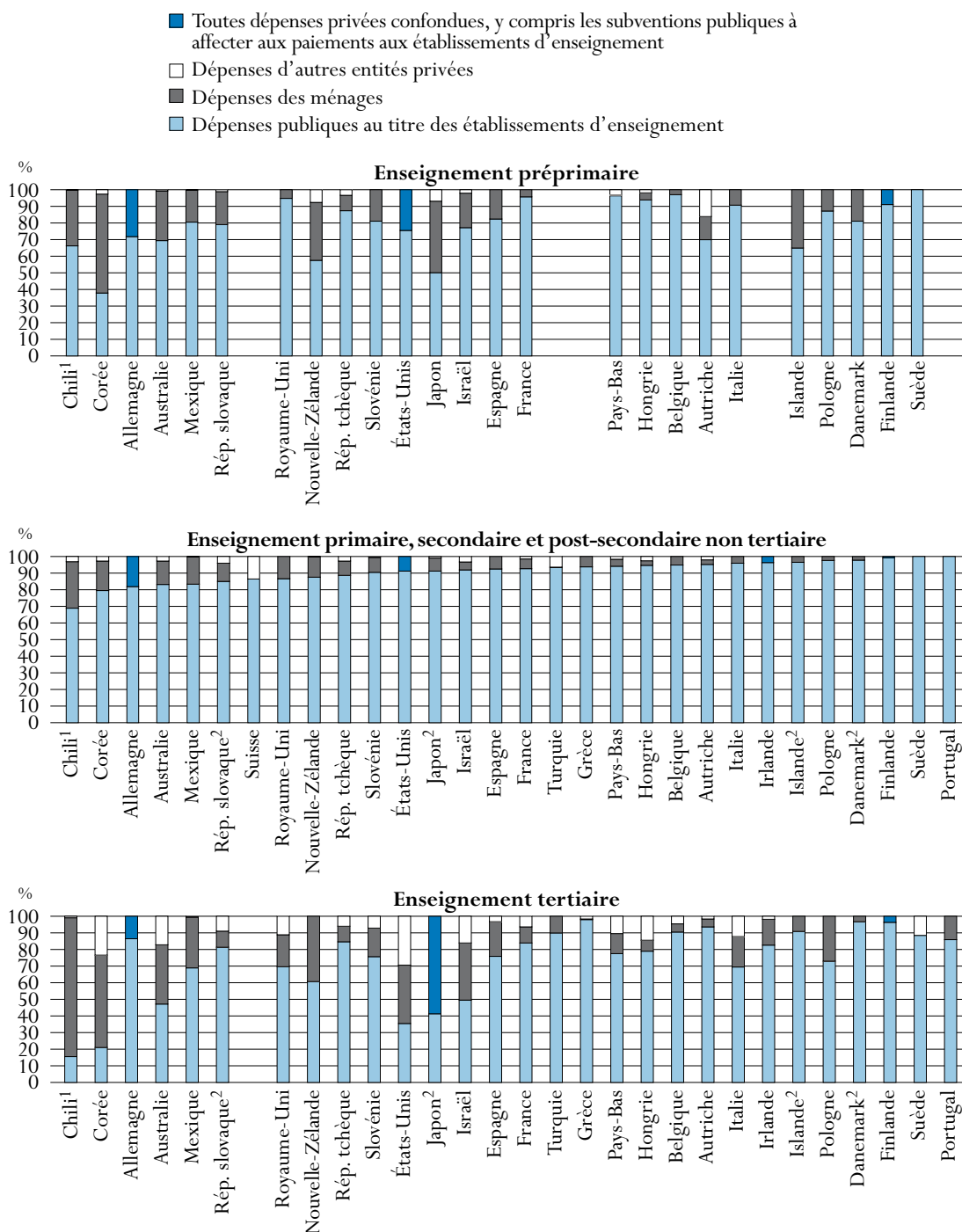
Toutefois, la part privée des dépenses d'éducation varie entre les pays selon les niveaux d'enseignement (préprimaire, primaire, secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire).

Dépenses publiques et privées au titre des établissements préprimaires, primaires, secondaires et post-secondaires non tertiaires

L'investissement dans l'enseignement préprimaire est crucial, car il permet de jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et d'assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. 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 s'établit à 20 % en moyenne, mais elle varie énormément selon les pays. Elle ne représente pas plus de 5 % en France, aux Pays-Bas et en Suède, mais dépasse largement 25 % en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Islande, en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, au Chili.

Graphique B3.2. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2004)

Selon le niveau d'enseignement



1. Année de référence : 2005.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1b. Les pays sont classés par ordre croissant de la part des dépenses publiques au titre des 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/eqq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071552662652>

Enfin, elle passe la barre des 50 % au Japon et des 60 % en Corée (voir le tableau B3.2a). La majeure partie de l'investissement privé est à la charge des ménages, sauf en Autriche et aux Pays-Bas.

Dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires, la part publique du financement est prépondérante dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Elle s'établit à 92 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, la part privée représente plus de 10 % du financement en Allemagne, en Australie, en Corée, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les économies partenaires, au 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 service 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, la part privée est essentiellement constituée des dépenses des ménages, en l'occurrence des frais de scolarité dont ils s'acquittent, 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 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

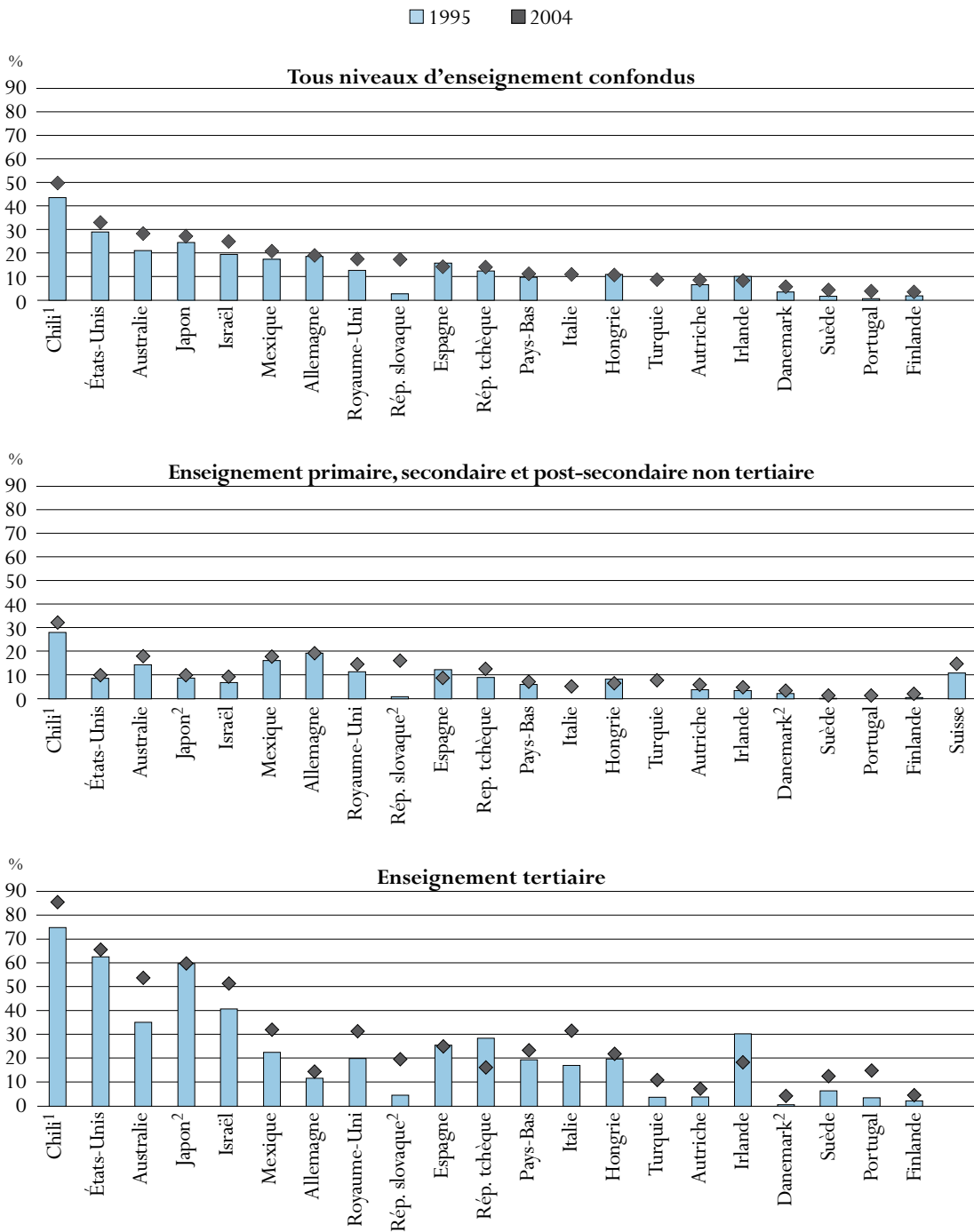
Entre 1995 et 2004, la part publique du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post secondaire non tertiaire a légèrement diminué dans deux tiers des 20 pays de l'OCDE et économies partenaires pour lesquels des données comparables sont disponibles. Douze pays ont connu une baisse de la part publique et une hausse de la part privée. Cette hausse n'a toutefois atteint ou dépassé 2 points de pourcentage qu'en Australie (de 14.5 à 16.8 %), en République slovaque (de 0.9 à 14.9 %), en République tchèque (de 9.1 à 11.4 %), au Royaume-Uni (de 11.5 à 13.4 %), et en Suisse (de 10.9 à 13.6 %) et, dans les économies partenaires, au Chili (de 28.2 à 31.1 %). À l'inverse, un tiers des pays ont revalorisé la part du financement public. Cette part a augmenté d'au moins 3 points de pourcentage en Espagne (de 87.6 à 92.5 %) et en Hongrie (de 91.7 à 94.7 %) (voir le graphique B3.3 et le tableau B3.2a).

Quelle que soit la variation de la part publique du financement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire qu'ils aient enregistré entre 1995 et 2004, tous les pays pour lesquels des données comparables sont disponibles ont assisté à une augmentation de leurs dépenses publiques d'éducation. Contrairement à la tendance générale qui ressort de l'analyse tous niveaux d'enseignement confondus, l'accroissement des budgets publics va bien de pair avec une diminution des dépenses privées dans certains pays, en l'occurrence en Espagne, en Hongrie et en Suède. Toutefois, cela ne pourrait donner lieu à une baisse des dépenses totales d'éducation en proportion du PIB qu'en Espagne (voir le tableau B2.1).

Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire

Dans tous les pays de l'OCDE et économies partenaires, 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 près d'un quart des dépenses totales au titre des établissements tertiaires.

Graphique B3.3. Part privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2004)
Pourcentage



1. Année de référence : 2005.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1. 1b. Les pays sont classés par ordre décroissant de la part privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement en 2004, 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/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071552662652>

Le rendement privé élevé 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 leurs études, pour autant naturellement que les pouvoirs publics garantissent l'accès au financement à tous les étudiants, quelle que soit leur situation économique (voir l'indicateur B5).

La part des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire qui est 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 et en Grèce, mais elle dépasse 50 % en Australie, aux États-Unis et au Japon et, dans les économies partenaires, en Israël, et 75 % en Corée et, dans les économies 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 de l'OCDE et économies partenaires considérés ici, à savoir en Australie, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, en Italie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les économies 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 bon nombre de ses structures et programmes, les mécanismes de financement de l'enseignement tertiaire ont été conçus pour une autre époque. En 2004, la contribution publique au financement de l'enseignement tertiaire s'établit à 76 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Selon la moyenne établie sur la base des 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 et chaque année entre 2001 et 2004 (voir le tableau B3.3).

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE et économies partenaires pour lesquels des données de 1995 et de 2004 sont comparables, la part privée du financement des établissements d'enseignement tertiaire a progressé d'au moins 3 points de pourcentage. Cette hausse dépasse 9 points de pourcentage en Australie, en Italie, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni et, dans les économies partenaires, au Chili et en Israël. Elle n'a sensiblement diminué qu'en Irlande et en République tchèque et, dans une moindre mesure, en Espagne (voir le tableau B3.2b et le graphique B3.3). En Australie, la hausse de la part privée dans le budget de l'enseignement tertiaire observée entre 1995 et 2004 s'explique principalement par la restructuration du *Higher Education Contribution Scheme* (HECS) intervenu en 1997. Cette restructuration 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. Cet indicateur exclut des dépenses publiques de l'Australie au titre des établissements d'enseignement le budget public des dispositifs HECS/HELP. Les aides publiques versées au nom des étudiants par le gouvernement central au titre des dispositifs HECS/HELP sont considérées comme des prêts publics ou des subventions aux ménages, tandis que les montants perçus par les établissements tertiaires de type A sont considérés comme des versements privés des étudiants (voir l'indicateur B5).

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 de l'OCDE à l'autre selon la politique fiscale et budgétaire. Elles dépendent aussi de la volonté des pouvoirs publics d'apporter un soutien aux étudiants (voir l'indicateur B5). 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 définissent les conditions d'attribution des aides aux étudiants perdent 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.

En règle générale, dans l'enseignement tertiaire, l'accroissement des dépenses privées est allé de pair avec celui des dépenses publiques (en valeur absolue). C'est ce qui ressort également de l'analyse des dépenses tous niveaux d'enseignement confondus. Quelle que soit la variation de la part privée à ce niveau d'enseignement, l'investissement public a augmenté dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE et économies partenaires pour lesquels des données sur la période 1995-2004 sont disponibles (voir le tableau B2.1). Seule l'Australie fait figure d'exception (voir les explications à propos du HECS ci-dessus) : l'augmentation des dépenses privées s'est accompagnée d'une légère baisse des dépenses publiques dans l'enseignement tertiaire en valeur réelle, mais aussi d'une progression sensible des aides publiques octroyées aux étudiants.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2004 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2006 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2007).

Les parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement sont exprimées en pourcentage des dépenses publiques et privées totales. Les dépenses privées comprennent les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non compensées par des aides publiques. Les aides publiques qui sont octroyées aux 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 (restauration, logement et transport). La partie du coût de ces services qui est financée par les élèves/étudiants à partir des frais d'inscription est également incluse 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. La contribution des entreprises privées au financement de la partie pratique des formations en alternance est également incluse.

Les données relatives aux dépenses de 1995 proviennent d'une enquête spéciale actualisée en 2006 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/eag2007).

Tableau B3.1.
Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2004)

Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics, par année

	2004					1995					Indice de variation du montant des dépenses au titre des établissements d'enseignement entre 1995 et 2004	
	Dépenses publiques	Dépenses privées			Part des subventions publiques dans les dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées			Part des subventions publiques dans les dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées totales ¹
		Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Dépenses privées totales ¹			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Dépenses privées totales ¹			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Pays membres de l'OCDE												
Australie	73.0	20.3	6.7	27.0	0.2	78.9	13.7	7.4	21.1	0.5	134	185
Autriche	92.8	4.1	3.2	7.2	2.1	93.4	3.4	3.2	6.6	1.5	107	118
Belgique	94.3	4.8	0.9	5.7	1.8	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	81.2	7.7	11.1	18.8	m	m	m
Rép. tchèque	87.3	9.1	3.6	12.7	m	87.5	x(9)	x(9)	12.5	6.2	115	118
Danemark	95.6	4.4	n	4.4	m	96.5	3.5	n	3.5	n	136	175
Finlande	97.9	x(4)	x(4)	2.1	n	98.1	x(9)	x(9)	1.9	n	134	153
France	91.2	6.5	2.3	8.8	1.6	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	82.3	x(4)	x(4)	17.7	n	82.3	x(9)	x(9)	17.7	a	109	109
Grèce	95.3	4.2	0.5	4.7	m	m	m	m	m	m	208	m
Hongrie	90.7	3.6	5.7	9.3	n	89.0	5.0	6.0	11.0	n	153	127
Islande	90.6	9.4	m	9.4	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	92.9	6.6	0.5	7.1	m	89.8	9.7	0.5	10.2	m	178	119
Italie	90.4	7.2	2.4	9.6	n	m	m	m	m	m	107	m
Japon	74.2	23.2	2.6	25.8	m	75.5	22.6	1.9	24.5	m	109	117
Corée	60.5	30.1	9.4	39.5	0.9	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	80.5	19.3	0.2	19.5	1.0	82.6	17.4	m	17.4	m	155	178
Pays-Bas	90.1	5.9	4.0	9.9	0.9	90.2	6.4	3.4	9.8	1.8	134	135
Nouvelle-Zélande	80.7	18.8	0.5	19.3	m	m	m	m	m	m	154	m
Norvège	m	m	m	m	m	94.1	x(9)	x(9)	5.9	n	134	m
Pologne	90.1	9.9	m	9.9	m	m	m	m	m	a	151	m
Portugal	97.5	2.5	m	2.5	m	99.4	0.6	m	0.6	m	131	508
Rép. slovaque	84.0	11.2	4.8	16.0	a	97.2	1.8	0.8	2.8	m	125	842
Espagne	87.1	12.1	0.8	12.9	0.5	84.2	x(9)	x(9)	15.8	0.4	129	102
Suède	97.0	0.1	2.9	3.0	a	98.3	0.1	1.6	1.7	m	137	244
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	116	m
Turquie	92.6	2.6	4.8	7.4	a	m	m	m	m	m	229	m
Royaume-Uni	83.9	14.0	2.1	16.1	n	87.3	x(9)	x(9)	12.7	n	134	177
États-Unis	68.4	20.0	11.6	31.6	m	71.0	x(9)	x(9)	29.0	m	143	162
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>87.0</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>13.0</i>	<i>0.6</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>140</i>	<i>210</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>91.1</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>8.9</i>	<i>0.6</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>137</i>	<i>225</i>
Economies partenaires												
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	140	m
Chili ²	51.6	46.2	2.2	48.4	0.8	56.4	42.4	1.2	43.6	m	193	234
Estonie	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m	m	m
Israël	76.4	16.7	6.9	23.6	2.2	80.5	13.0	6.4	19.5	1.3	122	156
Féd. de Russie	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	86.3	11.8	1.9	13.7	0.6	m	m	m	m	m	m	m

1. Y compris les subventions publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

2. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071552662652>

Tableau B3.2b.
Part relative (en pourcentage) des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire (1995, 2004)

Répartition des financements public et privé au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics, par année

	Enseignement tertiaire									Indice de variation du montant des dépenses au titre des établissements d'enseignement entre 1995 et 2004	
	2004					1995					
	Dépenses publiques	Dépenses privées			Part des subventions publiques dans les dépenses privées	Dépenses publiques			Dépenses publiques		Dépenses privées totales ¹
		Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Dépenses privées totales ¹		Dépenses publiques	Dépenses privées totales ¹	Part des subventions publiques dans les dépenses privées			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
Pays membres de l'OCDE	Australie	47.2	35.6	17.2	52.8	0.8	64.8	35.2	n	96	198
	Autriche	93.7	4.8	1.6	6.3	2.0	96.1	3.9	5.1	123	205
	Belgique	90.4	5.1	4.5	9.6	4.7	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	56.6	43.4	22.3	m	m
	Rép. tchèque	84.7	9.2	6.1	15.3	m	71.5	28.5	8.7	170	77
	Danemark ²	96.7	3.3	n	3.3	a	99.4	0.6	n	129	733
	Finlande	96.3	x(4)	x(4)	3.7	n	97.8	2.2	n	126	208
	France	83.9	9.8	6.4	16.1	2.2	m	m	m	m	m
	Allemagne	86.4	x(4)	x(4)	13.6	n	88.6	11.4	a	109	133
	Grèce	97.9	0.4	1.7	2.1	m	m	m	m	312	m
	Hongrie	79.0	6.6	14.4	21.0	n	80.3	19.7	n	157	169
	Islande ²	90.9	9.1	m	9.1	m	m	m	m	m	m
	Irlande	82.6	15.6	1.8	17.4	4.4	69.7	30.3	m	208	101
	Italie	69.4	18.4	12.2	30.6	4.6	82.9	17.1	0.1	119	254
	Japon ²	41.2	x(4)	x(4)	58.8	m	40.2	59.8	m	128	123
	Corée	21.0	55.6	23.3	79.0	0.3	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	68.9	30.6	0.5	31.1	0.8	77.4	22.6	m	150	231
	Pays-Bas	77.6	12.0	10.4	22.4	1.4	80.6	19.4	2.5	111	133
	Nouvelle-Zélande	60.8	39.2	m	39.2	m	m	m	m	109	m
	Norvège	m	m	m	m	m	93.7	6.3	n	117	m
	Pologne	72.9	27.1	m	m	m	m	m	m	202	m
	Portugal	86.0	14.0	m	14.0	m	96.5	3.5	m	116	522
	Rép. slovaque ²	81.3	9.7	9.0	18.7	a	95.4	4.6	m	178	850
	Espagne	75.9	20.8	3.3	24.1	1.9	74.4	25.6	2.0	165	153
	Suède	88.4	n	11.6	11.6	a	93.6	6.4	a	134	254
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	176	m
	Turquie	90.0	10.0	m	10.0	a	96.3	3.7	0.7	191	548
Royaume-Uni	69.6	19.4	11.1	30.4	n	80.0	20.0	n	106	185	
États-Unis	35.4	35.1	29.5	64.6	m	37.4	62.6	m	154	168	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>75.7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>24.3</i>	<i>1.3</i>	<i>~</i>	<i>~</i>		<i>149</i>	<i>276</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>84.0</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>16.0</i>	<i>1.0</i>	<i>~</i>	<i>~</i>		<i>154</i>	<i>284</i>	
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	129	m	
	Chili ³	15.5	83.7	0.9	84.5	2.5	25.1	74.9	m	127	232
	Estonie	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m
	Israël	49.6	34.4	16.1	50.4	5.4	59.2	40.8	3.0	114	169
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	75.7	17.3	7.1	24.3	n	m	m	m	m	m

1. Y compris les subventions publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

Pour déduire les subventions des dépenses privées, il suffit de soustraire les subventions publiques (colonnes 5 et 10) des dépenses privées (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 dépenses publiques directes (colonnes 1 et 6).

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071552662652>

Tableau B3.3.


 Évolution de la part relative des dépenses publiques¹ au titre des établissements d'enseignement tertiaire et indice de variation entre 1995 et 2004 (1995 = 100, prix constants) (1995, 2000, 2001, 2002, 2003 et 2004)

	Part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (en %)						Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement entre 1995 et 2004 (1995 = 100)					
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004
Pays membres de l'OCDE												
Australie	64.8	51.0	51.3	48.7	48.0	47.2	100	87	89	91	92	96
Autriche	96.1	96.3	94.6	91.6	92.7	93.7	100	103	115	106	111	123
Belgique	m	91.5	89.5	86.1	86.7	90.4	m	m	m	m	m	m
Canada	56.6	61.0	58.6	56.4	m	m	100	144	146	141	m	m
Rép. tchèque	71.5	85.4	85.3	87.5	83.3	84.7	100	116	126	141	160	170
Danemark	99.4	97.6	97.8	97.9	96.7	96.7	100	108	127	133	122	129
Finlande	97.8	97.2	96.5	96.3	96.4	96.3	100	110	111	115	120	126
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	88.6	m	m	m	87.0	86.4	100	m	m	m	111	109
Grèce	m	99.7	99.6	99.6	97.9	97.9	100	160	217	246	310	312
Hongrie	80.3	76.7	77.6	78.7	78.5	79.0	100	129	140	159	180	157
Islande	m	94.9	95.0	95.6	88.7	90.9	m	m	m	m	m	m
Irlande	69.7	79.2	84.7	85.8	83.8	82.6	100	204	204	210	198	208
Italie	82.9	77.5	77.8	78.6	72.1	69.4	100	118	126	131	118	119
Japon	40.2	43.6	41.6	40.2	41.1	41.2	100	126	120	118	127	128
Corée	m	23.3	15.9	14.9	23.2	21.0	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	77.4	79.4	70.4	71.0	69.1	68.9	100	133	112	158	149	150
Pays-Bas	80.6	78.2	78.2	78.8	78.6	77.6	100	103	106	108	108	111
Nouvelle-Zélande	m	m	m	62.5	61.5	60.8	100	96	100	107	112	109
Norvège	93.7	96.3	m	96.3	96.7	m	100	94	98	110	115	117
Pologne	m	66.6	66.9	69.7	69.0	72.9	100	113	132	166	170	202
Portugal	96.5	92.5	92.3	91.3	91.5	86.0	100	131	141	130	143	116
Rép. slovaque	95.4	91.2	93.3	85.2	86.2	81.3	100	119	130	132	150	178
Espagne	74.4	74.4	75.5	76.3	76.9	75.9	100	139	149	155	163	165
Suède	93.6	91.3	91.0	90.0	89.0	88.4	100	118	121	128	132	134
Suisse	m	m	m	m	m	m	100	136	153	167	177	176
Turquie	96.3	95.4	94.6	90.1	95.2	90.0	100	179	170	191	202	191
Royaume-Uni	80.0	67.7	71.0	72.0	70.2	69.6	100	86	97	106	106	106
États-Unis	37.4	31.1	38.1	39.5	38.3	35.4	100	118	129	141	153	154
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>79.9</i>	<i>77.6</i>	<i>76.5</i>	<i>76.2</i>	<i>76.9</i>	<i>75.4</i>	<i>100</i>	<i>124</i>	<i>132</i>	<i>141</i>	<i>147</i>	<i>149</i>
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres sont disponibles pour toutes les années de référence</i>	<i>79.8</i>	<i>78.1</i>	<i>78.4</i>	<i>77.7</i>	<i>77.1</i>	<i>76.1</i>	<i>100</i>	<i>123</i>	<i>132</i>	<i>141</i>	<i>149</i>	<i>153</i>
<i>Moyenne des pays membres de l'UE-19 dont les chiffres sont disponibles pour toutes les années de référence</i>	<i>85.9</i>	<i>85.0</i>	<i>85.8</i>	<i>85.4</i>	<i>84.3</i>	<i>83.2</i>	<i>100</i>	<i>124</i>	<i>138</i>	<i>144</i>	<i>153</i>	<i>157</i>
Economies partenaires												
Brésil	m	m	m	m	m	m	100	128	128	131	140	129
Chili	25.1	19.5	m	19.3	17.0	15.5	100	128	m	143	131	127
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	59.2	56.5	56.8	53.4	59.3	49.6	100	124	127	118	133	114
Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	75.7	m	m	m	m	m	m

1. Les dépenses d'origine internationale sont exclues des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071552662652>

QUEL EST LE MONTANT DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES D'ÉDUCATION ?

INDICATEUR B4

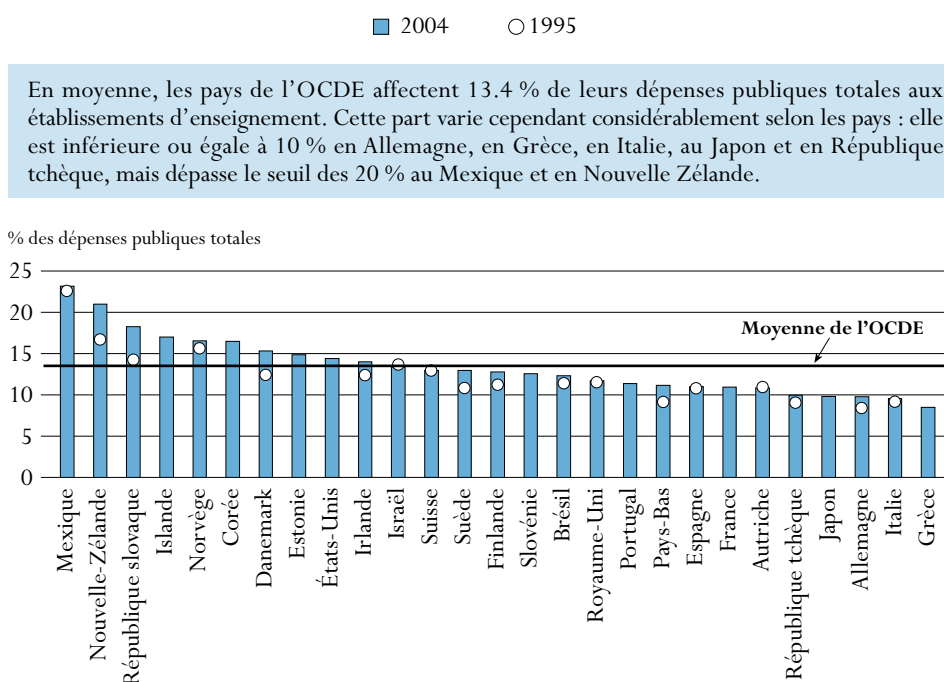
La part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques donne des indications sur la priorité accordée à l'éducation par rapport à d'autres domaines de l'action publique, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense et la sécurité. Cet indicateur fournit donc des éléments de référence pour d'autres indicateurs de dépenses, en particulier l'indicateur B3 sur les parts privée et publique des dépenses d'éducation. Il donne aussi un aperçu quantitatif d'un levier politique majeur.

Points clés

Graphique B4.1. Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (1995, 2004)

Ce graphique présente les dépenses publiques directes au titre des 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 en 1995 et en 2004.

Il convient de l'interpréter compte tenu de la variation des compétences et des responsabilités du secteur public entre les pays.



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des dépenses publiques totales que représentent les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus, en 2004.

Source : OCDE. Tableau B4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071567840066>

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 environ de celui de l'enseignement tertiaire, ce qui s'explique essentiellement par une scolarisation quasi universelle à ces niveaux, mais aussi par une contribution privée généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire. Ce coefficient varie selon les pays : il est inférieur à 2 au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Norvège, mais est proche de 6 en Corée, où ce chiffre montre que l'enseignement tertiaire est largement financé par des fonds privés.
- Dans l'ensemble, les budgets publics ont légèrement progressé en pourcentage du PIB entre 1995 et 2004. Dans la plupart des pays, la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales tend à augmenter, à un rythme aussi soutenu que le PIB. Le Danemark, la Nouvelle Zélande, les Pays-Bas, 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, 85 % des dépenses publiques d'éducation sont transférées aux établissements publics. Dans deux tiers des pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, au Brésil, en Estonie et en Slovaquie, la part des dépenses publiques d'éducation 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 26 % selon la moyenne calculée compte tenu des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles.

Contexte

Si le bénéfice public 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 interviennent pour financer ou orienter l'offre de services d'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 analyse 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 s'est donc trouvée 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 d'éducation, en valeur absolue et par rapport à celle des budgets publics.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

Cet indicateur présente l'investissement public total dans l'éducation, c'est-à-dire les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les aides publiques au titre de l'éducation versées aux ménages (par exemple, les bourses et prêts accordés aux élèves/étudiants pour financer leurs droits de scolarité et leurs frais de subsistance) et à d'autres entités privées (par exemple, les subventions aux entreprises ou aux organisations syndicales qui proposent des programmes de formation en alternance). Contrairement aux indicateurs précédents, cet indicateur inclut les aides publiques aux ménages qui ne sont pas reversées 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 total dans l'éducation, il est important d'étudier l'investissement public à la lumière de l'investissement privé, l'objet de l'indicateur B3.

Investissement public global dans l'éducation

En 2004, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 13,4 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. Cette part varie sensiblement selon les pays : elle ne représente pas plus de 10 % en Allemagne, en Grèce, en Italie, au Japon et en République tchèque, mais dépasse la barre

des 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 à la lumière des effectifs d'élèves/étudiants et des taux de scolarisation.

La part du financement public aux divers niveaux d'enseignement varie grandement selon les pays de l'OCDE. En 2004, les pays de l'OCDE et les économies partenaires ont consacré une part de leurs dépenses publiques totales comprise entre 5.3 % (la Grèce) et 16.1 % (le Mexique) à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et entre 1.6 % (l'Italie) et 5.3 % (la Norvège) à l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, le budget public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représente en moyenne près du triple de celui de 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 coefficient varie selon les pays : il est inférieur à 2 au Danemark, en Finlande, en Grèce et en Norvège, mais atteint 6 en Corée, ce qui reflète la part relativement élevée de l'investissement privé dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B4.1).

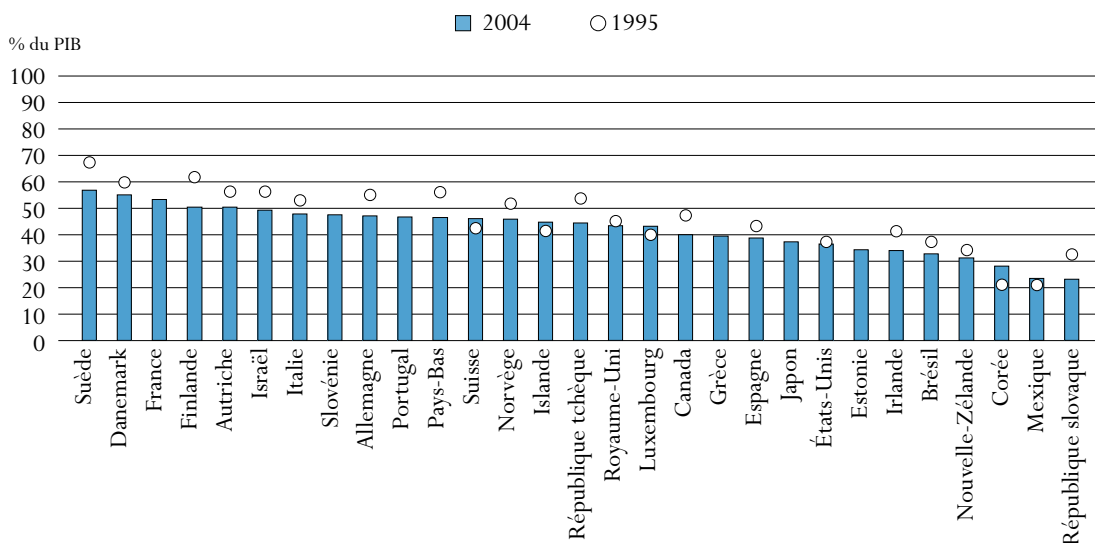
Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE où l'engagement public est faible dans d'autres secteurs. La part de l'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques doit aussi être étudiée à la lumière du niveau relatif des budgets publics, c'est-à-dire en proportion du PIB.

Il ressort de toute évidence de la comparaison des budgets publics en proportion du PIB avec la proportion des dépenses publiques consacrées à l'éducation 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 de l'éducation dans les dépenses publiques de la Corée, des États-Unis, du Mexique et de la Nouvelle-Zélande figure parmi les plus élevées des pays de l'OCDE (voir le graphique B4.1). Pourtant, les dépenses publiques totales ne représentent qu'une partie relativement faible du PIB dans ces pays (voir le graphique B4.2).

Malgré l'absence de tendances nettes, les pays où les dépenses publiques sont importantes consacrent généralement une partie moindre de leur budget à l'éducation : parmi les dix pays ayant le plus haut niveau de dépenses publiques, un seul, en l'occurrence le Danemark, compte au nombre des dix pays qui consacrent les plus grandes parts de leur budget à l'éducation (voir les graphiques B4.1 et B4.2).

En règle générale, entre 1995 et 2004, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme aussi rapide que les ressources nationales, mais plus soutenu que les dépenses totales. Dans 16 des 18 pays dont les données de 1995 et de 2004 sont comparables, la part de l'éducation dans les dépenses publiques a progressé et dans ces 18 pays, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB ont augmenté légèrement. Le processus de consolidation budgétaire n'a épargné aucun secteur, pas même l'éducation. Toutefois, dans tous les pays sauf, dans les économies partenaires, en Israël, les dépenses d'éducation ont progressé à un rythme au moins aussi soutenu que celles consacrées aux autres secteurs publics entre 1995 et 2004. En moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 12.3 % en 1995 à 13.4 % en 2004 dans les pays de l'OCDE. Les augmentations relatives les plus fortes de la part de l'éducation dans les dépenses publiques ont été enregistrées au Danemark (de 12.2 à 15.3 %), en Nouvelle-Zélande (de 16.5 à 21.0 %), aux Pays-Bas (de 9.0 à 11.1 %), en République slovaque (de 14.1 à 18.2 %) et en Suède (10.7 à 12.9 %).

Graphique B4.2. Dépenses publiques totales tous services confondus en pourcentage du PIB (1995, 2004)



Remarque : ce graphique présente les dépenses publiques tous services confondus et pas uniquement les dépenses publiques d'éducation.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales en pourcentage du PIB en 2004.

Source : OCDE. Annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071567840066>

Répartition des dépenses publiques entre le secteur public et le secteur privé

Les budgets publics d'éducation sont en grande partie consacrés aux établissements publics. La part des dépenses publiques d'éducation qui est affectée aux établissements publics s'établit à 85 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Dans deux tiers des pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, au Brésil, en Estonie et en Slovaquie, la part des dépenses publiques d'éducation qui est transférée aux établissements publics dépasse 80 %. Dans un certain nombre de pays cependant, une part significative des budgets publics est allouée aux établissements privés, soit directement, soit sous forme d'aides aux ménages qui les reversent à l'établissement de leur choix : plus de 20 % des dépenses publiques vont (directement ou indirectement) au secteur privé en Belgique, au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni et, dans les économies partenaires, au Chili et en Israël. En Belgique, plus de la moitié des budgets publics est allouée à des établissements subventionnés par l'État qui sont gérés par des entités privées, mais qui relèvent du système d'enseignement normal (voir le tableau B4.2).

En moyenne, les pays de l'OCDE affectent à des établissements privés près de 12 % de leurs dépenses publiques au titre des établissements primaires, secondaires et post-secondaires non tertiaires. La Belgique est le seul pays où plus de la moitié du budget public est transférée à des établissements gérés par le secteur privé. Dans les économies partenaires, le Chili affecte lui aussi une grande partie de son budget public (40 %) aux 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. Ces transferts représentent 3.6 % en moyenne dans les pays de l'OCDE et ne dépassent les 10 % qu'au Danemark.

Dans l'enseignement tertiaire, en moyenne dans les pays de l'OCDE, 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 26 % en moyenne dans les pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles. Toutefois, la part des budgets publics qui est transférée au secteur privé varie considérablement d'un pays à l'autre. En Belgique et au Royaume-Uni (un pays où aucun établissement tertiaire ne relève du secteur public) et, dans les économies partenaires, au Chili, en Estonie et en Israël, les établissements gérés par le secteur privé absorbent la majeure partie des budgets publics. La part des budgets publics qui est transférée indirectement au secteur privé est plus élevée dans l'enseignement tertiaire, car les aides publiques aux étudiants et aux ménages sont plus fréquents à ce niveau qu'aux niveaux inférieurs. En moyenne, 18 % 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 qui est transférée indirectement vers le secteur privé dépasse les 30 % en Australie, au Danemark, en Norvège et en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, au Chili.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2004 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2006 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2007). Les dépenses d'éducation des pays sont exprimées en pourcentage de leurs dépenses publiques totales et en pourcentage de leur PIB. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses au titre des établissements d'enseignement ainsi que les aides publiques 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 de fonctionnement et dépenses en capital) à tous les niveaux de l'exécutif (central, régional et local). Les dépenses de fonctionnement 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 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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/eag2007).

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071567840066>

- *Tableau B4.3a. Financement avant et après transfert des dépenses publiques d'éducation, par niveau de gouvernement, dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2004)*
- *Tableau B4.3b. Financement avant et après transfert des dépenses publiques d'éducation, par niveau de gouvernement, dans l'enseignement tertiaire (2004)*

Tableau B4.1.
Total des dépenses publiques d'éducation (1995, 2004)

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 ¹ d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques				Dépenses publiques ¹ d'éducation en pourcentage du PIB				
	2004			1995	2004			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	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	m	13.7	3.6	1.1	4.8	5.0
	Autriche	7.2	2.8	10.8	10.8	3.6	1.4	5.4	6.0
	Belgique	m	m	m	m	4.0	1.3	6.0	m
	Canada	m	m	m	13.1	m	m	m	6.5
	Rép. tchèque	6.7	2.1	10.0	8.9	3.0	1.0	4.4	4.8
	Danemark ²	8.9	4.6	15.3	12.2	4.9	2.5	8.4	7.3
	Finlande	8.0	4.1	12.8	11.0	4.0	2.1	6.4	6.8
	France	7.4	2.3	10.9	m	3.9	1.2	5.8	m
	Allemagne	6.3	2.5	9.8	8.2	3.0	1.2	4.6	4.6
	Grèce ²	5.3	2.9	8.5	m	2.1	1.2	3.3	2.2
	Hongrie	m	m	m	12.9	3.5	1.0	5.4	5.2
	Islande ²	11.8	3.1	17.0	m	5.3	1.4	7.6	m
	Irlande	10.7	3.3	14.0	12.2	3.6	1.1	4.7	5.0
	Italie	7.0	1.6	9.6	9.0	3.4	0.8	4.6	4.8
	Japon ²	7.2	1.8	9.8	m	2.7	0.7	3.6	3.6
	Corée	12.7	2.1	16.5	m	3.6	0.6	4.6	m
	Luxembourg ²	9.1	m	m	m	3.9	m	m	m
	Mexique	16.1	4.0	23.1	22.4	3.8	0.9	5.4	4.6
	Pays-Bas	7.5	2.9	11.1	9.0	3.5	1.4	5.2	5.0
	Nouvelle-Zélande	15.1	4.9	21.0	16.5	4.7	1.5	6.5	5.6
	Norvège	10.0	5.3	16.6	15.5	4.6	2.4	7.6	8.0
	Pologne	m	m	m	11.9	3.7	1.2	5.4	5.2
	Portugal	8.3	1.8	11.4	m	3.9	0.8	5.3	5.1
	Rép. slovaque ²	11.6	4.3	18.2	14.1	2.7	1.0	4.2	5.0
	Espagne	7.2	2.5	11.0	10.6	2.8	1.0	4.3	4.6
	Suède	8.3	3.7	12.9	10.7	4.7	2.1	7.4	7.2
Suisse	8.7	3.6	13.0	12.8	4.0	1.7	6.0	5.4	
Turquie	m	m	m	m	2.9	1.1	4.0	2.4	
Royaume-Uni	8.7	2.3	11.7	11.4	3.9	1.0	5.3	5.3	
États-Unis	10.1	3.5	14.4	m	3.7	1.3	5.3	m	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>9.2</i>	<i>3.1</i>	<i>13.4</i>	<i>12.3</i>	<i>3.7</i>	<i>1.3</i>	<i>5.4</i>	<i>5.2</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>8.0</i>	<i>2.9</i>	<i>11.9</i>	<i>10.9</i>	<i>3.6</i>	<i>1.3</i>	<i>5.3</i>	<i>5.3</i>	
Economies partenaires	Brésil ²	8.9	2.3	12.3	11.2	2.9	0.8	4.0	3.6
	Chili ³	m	m	m	14.5	2.7	0.5	3.5	3.0
	Estonie	11.2	2.6	14.9	m	3.8	0.9	5.1	m
	Israël	8.9	2.2	13.4	13.5	4.4	1.1	6.6	7.0
	Fédération de Russie	m	m	m	m	2.0	0.7	3.6	m
	Slovénie	8.7	2.8	12.6	m	4.1	1.4	6.0	m

1. Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent les subventions publiques accordées aux ménages pour frais de subsistance qui ne sont pas affectées aux 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. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071567840066>

Tableau B4.2.
Répartition du total des dépenses publiques d'éducation (2004)

Dépenses publiques d'éducation transférées aux établissements d'enseignement et transferts publics au secteur privé, en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation, selon le 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	Paiements et transferts publics indirects au secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects au secteur privé	Dépenses publiques directes au titre des établissements publics	Dépenses publiques directes au titre des établissements privés	Paiements et transferts publics indirects au secteur privé
Pays membres de l'OCDE	Australie	75.9	20.3	3.8	67.3	n	32.7	x	10.6
	Autriche	98.0	0.5	1.5	75.2	5.0	19.8	90.9	1.7
	Belgique	44.5	52.9	2.5	35.5	48.8	15.7	43.8	51.1
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	91.6	3.7	4.7	93.3	1.0	5.8	92.8	2.8
	Danemark ¹	80.9	6.0	13.1	69.7	a	30.3	77.7	3.7
	Finlande	90.5	6.4	3.2	75.5	7.3	17.2	85.8	6.7
	France	84.0	12.6	3.4	86.7	5.4	7.9	85.5	10.6
	Allemagne	84.0	11.1	4.9	80.9	1.2	17.9	80.7	11.6
	Grèce ¹	99.7	a	0.3	94.8	a	5.2	98.0	a
	Hongrie	84.1	9.8	6.1	78.8	5.4	15.8	85.3	7.7
	Islande ¹	97.2	1.8	1.0	73.0	4.8	22.2	92.7	2.4
	Irlande	90.8	n	9.2	85.2	n	14.8	89.5	n
	Italie	97.0	1.3	1.6	81.1	2.2	16.7	93.8	1.8
	Japon ¹	96.3	3.5	0.2	69.7	12.1	18.2	90.4	6.1
	Corée	82.3	16.1	1.5	69.9	12.4	17.7	80.3	14.2
	Luxembourg ¹	97.8	m	2.2	m	m	m	m	m
	Mexique	94.6	n	5.3	93.9	n	6.1	94.9	n
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	89.5	3.7	6.8	56.4	1.3	42.3	79.4	5.6
	Norvège	86.1	6.2	7.7	56.0	3.2	40.8	75.0	6.5
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	91.9	6.7	1.4	94.6	m	5.4	91.5	6.6
	Rép. slovaque ¹	89.8	5.9	4.3	89.3	a	10.7	90.8	3.8
	Espagne	84.1	14.5	1.5	90.2	1.9	7.8	85.9	11.3
	Suède	87.1	6.9	5.9	67.0	4.8	28.2	81.4	6.8
	Suisse	90.5	7.3	2.2	79.9	6.0	14.0	87.6	6.8
Turquie	99.4	m	0.6	80.7	m	19.3	94.2	n	
Royaume-Uni	78.9	19.1	2.0	a	76.1	23.9	65.0	28.8	
États-Unis	99.8	0.2	a	71.1	8.2	20.7	92.3	2.6	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>88.4</i>	<i>8.7</i>	<i>3.6</i>	<i>73.7</i>	<i>8.0</i>	<i>18.4</i>	<i>85.0</i>	<i>8.0</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>86.7</i>	<i>9.8</i>	<i>4.0</i>	<i>74.9</i>	<i>10.6</i>	<i>15.1</i>	<i>83.7</i>	<i>9.7</i>	
Economies partenaires	Brésil ¹	98.4	n	1.6	87.9	n	12.1	96.5	n
	Chili ²	59.7	40.1	0.2	35.1	30.0	34.8	56.8	38.2
	Estonie	95.0	0.4	4.6	30.4	69.6	n	83.9	12.6
	Israël	73.6	25.0	1.5	5.1	83.2	11.7	64.4	32.5
	Féd. de Russie	m	a	m	m	a	m	m	a
	Slovénie	93.9	0.6	5.5	76.0	0.2	23.7	90.3	0.5

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Année de référence : 2005.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071567840066>

QUELS SONT LES MONTANTS DES FRAIS DE SCOLARITÉ ET DES AIDES PUBLIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ?

INDICATEUR B5

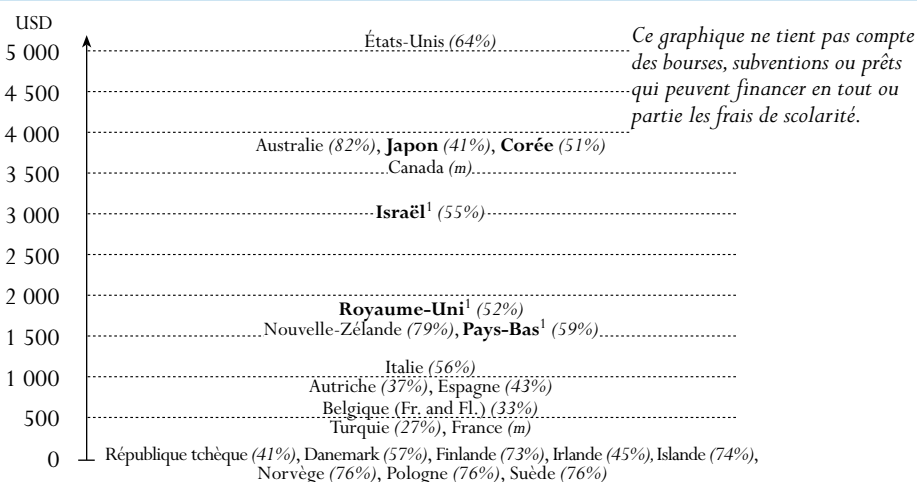
Cet indicateur étudie la relation entre les frais de scolarité annuels demandés par les établissements d'enseignement, les dépenses publiques directes et indirectes au titre des établissements et les aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des étudiants. Est-il approprié de privilégier les bourses, les prêts d'études 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 reporter une partie du coût de l'éducation sur les bénéficiaires de cet investissement ? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations d'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 annuels moyens (année académique 2004-2005)

Ce graphique montre les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire de type A aux ressortissants nationaux scolarisés à temps plein (en équivalents USD convertis 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 fréquentent un établissement privé. Les taux nets d'accès (en %) dans l'enseignement tertiaire de type A sont inscrits en regard des pays. Aux Pays-Bas par exemple, les frais de scolarité moyens s'élèvent à 1 646 USD dans les établissements tertiaires de type A tandis que 59 % des étudiants accèdent à ce niveau.

Les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire de type A varient considérablement dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. Les établissements publics ne réclament pas de frais de scolarité dans un tiers des pays de l'OCDE. Par contre, les frais de scolarité demandés par les établissements publics aux ressortissants nationaux dépassent la barre des 1 500 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 ressortissants nationaux scolarisés à temps plein des frais de scolarité supérieurs à 1 500 USD.



1. Il n'existe pas d'établissement public à ce niveau d'enseignement : tous les étudiants sont scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État.

Source : OCDE. Tableaux B5.1a et C2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

Autres faits marquants

- En moyenne, 18 % 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 27 % en Australie, au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède et, dans les économies partenaires, au Chili.
- Les aides publiques aux étudiants et aux ménages ne sont pas nécessairement modestes dans les pays où les établissements d'enseignement tertiaire de type A réclament des frais de scolarité modérés. Les frais de scolarité demandés aux ressortissants nationaux dans les établissements publics sont négligeables dans les pays nordiques et en République tchèque et peu élevés en Turquie, mais plus de 55 % des étudiants en formation tertiaire de type A peuvent prétendre à des bourses, des allocations et/ou à un prêt d'études. Par ailleurs, la Finlande, la Norvège et la Suède figurent parmi les sept pays où les taux d'accès sont les plus élevés dans l'enseignement tertiaire de type A.
- Les pays de l'OCDE où les étudiants doivent s'acquitter de frais de scolarité et peuvent prétendre à des aides publiques d'un montant particulièrement élevé n'accusent pas de taux d'accès plus faibles dans l'enseignement tertiaire de type A, par comparaison avec la moyenne de l'OCDE (54 %). À titre d'exemple, les taux d'accès dans l'enseignement tertiaire de type A sont parmi les plus élevés en Australie (82 %) et en Nouvelle-Zélande (79 %) et sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE aux États-Unis (64 %) et aux Pays-Bas (59 %). À ce niveau d'enseignement, le taux d'accès est à peine inférieur à la moyenne de l'OCDE au Royaume-Uni (51 %), malgré une progression de 4 points de pourcentage entre 2000 et 2005.
- Le coût public de l'octroi de prêts d'études à une proportion significative d'étudiants est plus important dans les pays où les frais de scolarité moyens demandés par les établissements sont plus élevés ou dans ceux où le montant moyen des prêts d'études est supérieur à la moyenne de l'OCDE. Le montant moyen des prêts d'études est supérieur au montant moyen des frais de scolarité réclamés par les établissements publics dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, ce qui donne à penser que les prêts d'études aident aussi les étudiants à financer leurs frais de subsistance.

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, en particulier ceux de condition modeste, à poursuivre des études et œuvrer en faveur de l'égalité des chances dans l'éducation. Dans ce contexte, il faut également évaluer l'efficacité des aides publiques à la lumière des indicateurs de scolarisation et d'assiduité et des taux de réussite. Les aides publiques contribuent aussi largement au 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 au titre des frais de subsistance contribuent également à l'élévation du niveau de formation, car elles permettent aux individus de suivre des études à temps plein en leur offrant la possibilité 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 selon le critère de ressources sont plus susceptibles 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 prudence, car ils correspondent à des moyennes pondérées dans les principaux programmes d'enseignement tertiaire de type A et ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement.

Cet indicateur mesure aussi la part des dépenses publiques d'éducation qui est 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 établit une distinction entre les subventions ou bourses, qui ne sont pas remboursables, et les prêts, par nature remboursables, mais pas 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'aides au logement, d'allègements fiscaux et de crédits d'impôt. Ces types de subventions

sont exclus de cet indicateur, ce qui peut donner lieu à une sous-estimation importante des aides financières accordées aux étudiants dans certains pays.

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 leur formation. Le montant brut des prêts, bourses et allocations comprises, permet de mesurer le volume d'aide dont les étudiants bénéficient pendant leur formation. 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 généralement pas effectués par ceux qui font leurs études, mais par ceux qui les ont déjà terminées. De plus, dans la plupart des pays, ces prêts ne sont pas remboursés aux autorités de l'éducation, qui ne peuvent donc pas utiliser ces montants pour financer d'autres dépenses d'éducation. Cet indicateur tient compte de certains systèmes de remboursement, qui peuvent réduire considérablement le coût réel des prêts. 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, voire plus importante que l'aide financière directe aux étudiants. Toutefois, par souci de comparabilité, les indicateurs de l'OCDE ne tiennent compte que des transferts publics aux entités privées destinés à des prêts privés (et non de la valeur totale des prêts correspondants). Des informations qualitatives permettant de mieux évaluer ce type d'aide sont néanmoins présentées dans certains tableaux.

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 par les établissements tertiaires de type A aux ressortissants nationaux et étrangers

Les frais de scolarité moyens demandés par les établissements tertiaires de type A varient considérablement dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. Les établissements publics ne réclament pas de frais de scolarité dans les cinq pays nordiques (le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède) ainsi qu'en Irlande, en Pologne et en République tchèque. En revanche, les frais de scolarité demandés par les établissements publics aux ressortissants nationaux dépassent la barre des 1 500 USD par an dans un quart des pays de l'OCDE et économies partenaires. Aux États-Unis, les frais de scolarité dont doivent s'acquitter les ressortissants nationaux représentent plus de 5 000 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 1 100 USD pour les ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, mais ces frais sont demandés par des établissements subventionnés par l'État (voir le tableau B5.1a et le graphique B5.1).

La politique nationale en matière de frais de scolarité et d'aides financières individuels vise généralement tous les étudiants scolarisés dans les établissements du pays. Même si cet indicateur porte essentiellement sur les ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire,

il convient de signaler que les pays doivent également tenir compte de la mobilité internationale des étudiants : certains de leurs ressortissants partent à l'étranger pour faire des études, alors que des ressortissants étrangers viennent sur leur territoire avec la même intention. Conjuguées à d'autres facteurs, les différences de frais de scolarité et d'aides financières entre les ressortissants nationaux et étrangers peuvent avoir un impact sur les flux d'étudiants en mobilité internationale, car elles peuvent encourager des étudiants à se rendre dans certains pays et les dissuader d'en choisir d'autres.

Les frais de scolarité demandés par les établissements publics varient parfois selon les étudiants, même s'ils suivent la même formation. 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 ressortissants de ces pays. Cette forme de différenciation s'observe également en Australie, au Canada, aux États-Unis, en France, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les économies partenaires, en Estonie (voir l'indicateur C3). 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. Cette politique de différenciation selon la nationalité permet de réguler l'afflux d'étudiants en mobilité (voir l'indicateur C3) sauf si ceux-ci bénéficient d'un soutien financier de leur pays d'origine.

Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements privés

Les frais de scolarité annuels demandés par les établissements privés varient sensiblement entre les pays de l'OCDE et les économies partenaires et au sein même des pays. Dans la plupart des pays de l'OCDE et des économies 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, les frais de scolarité ne varient guère entre les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État dans la plupart des pays et sont même équivalents en Autriche. 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, trois quarts environ 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 B5.1a).

Aides publiques aux ménages et aux autres entités privées

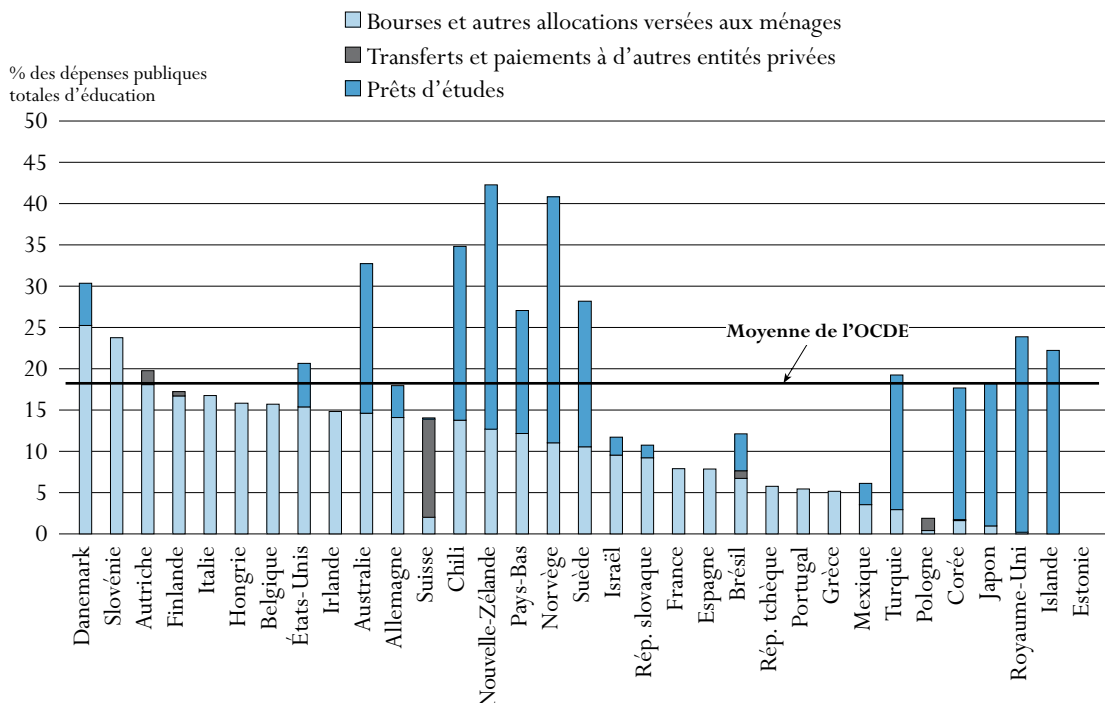
Tous niveaux d'enseignement confondus, les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0.4 % de leur PIB aux aides publiques aux ménages et aux autres entités privées. La part du budget public de l'éducation qui est affectée aux aides aux ménages et aux autres entités privées est nettement plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Elle représente 0.3 % du PIB. Dans l'enseignement tertiaire, les aides les plus importantes en proportion du PIB s'observent en Norvège (1.0 % du PIB). Viennent ensuite le Danemark (0.8 %), la Nouvelle-Zélande (0.6 %), la Suède (0.6 %), l'Australie (0.4 %),

la Finlande (0.4 %) et les Pays-Bas (0.4 %) (voir le tableau B5.2 et le tableau B5.3 en ligne à <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>).

Dans les pays de l'OCDE, les aides aux ménages et aux autres entités privées représentent en moyenne 18 % du budget public de l'enseignement tertiaire (voir le graphique B5.2). En Australie, au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède et, dans les économies partenaires, au Chili, cette proportion représente au moins 27 %. Seule la Pologne affecte à l'aide aux ménages moins de 5 % de ses dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B5.2).

Graphique B5.2. Subventions publiques pour l'éducation dans l'enseignement tertiaire (2004)

Subventions publiques aux ménages et autres entités privées pour l'éducation, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par type de subvention



Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses publiques totales d'éducation que représentent les bourses et autres allocations versées aux ménages et les transferts et paiements à d'autres entités privées.

Source : OCDE, Tableau B5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

Relation entre les frais de scolarité demandés et les aides publiques individuels reçus

L'analyse des frais de scolarité et des aides publiques individuels dans l'enseignement tertiaire de type A révèle des profils différents dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. Il n'existe pas de modèle unique de financement des établissements tertiaires de type A dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. En effet, la proportion d'étudiants bénéficiaires d'aides et/ou le montant moyen de ces aides varient entre certains pays où les frais de scolarité sont

pourtant similaires (voir les tableaux B5.1a et B5.1b et le graphique B5.2). La comparaison des frais de scolarité et des aides financières individuels à la lumière d'autres variables, telles que le taux d'inscription, les dépenses publiques dans l'enseignement tertiaire et l'impôt sur le revenu, révèle quatre groupes de pays. L'impôt sur le revenu (OCDE, 2006c) est fortement corrélé aux dépenses publiques d'éducation et est, à certains égards, révélateur des moyens disponibles pour financer les aides publiques aux étudiants.

Frais de scolarité peu élevés dans l'enseignement tertiaire de type A (moins de 300 USD) et forte proportion d'étudiants bénéficiaires de bourses ou de prêts (plus de 55 %)

Ce profil s'observe dans les pays nordiques (au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède), en République tchèque et en Turquie. Dans ces pays, les frais de scolarité ne constituent pas (ou pratiquement pas) un obstacle financier à l'inscription dans l'enseignement tertiaire et les aides aux étudiants sont importantes. Dans ces pays, le taux d'accès moyen à l'enseignement tertiaire de type A (58 %) est supérieur à la moyenne de l'OCDE (voir l'indicateur C2). Les frais de scolarité demandés aux ressortissants nationaux dans les établissements publics sont négligeables dans les pays nordiques et en République tchèque et peu élevés en Turquie, mais plus de 55 % des étudiants en formation tertiaire de type A peuvent prétendre à des bourses, des allocations ou à un prêt d'études pour financer leurs frais de scolarité ou de subsistance (voir les tableaux B5.1a et B5.1b et le graphique B5.3).

Dans les pays nordiques, les taux nets d'inscription dans l'enseignement tertiaire de type A sont nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE et s'établissent à 71 % en moyenne. Ces pays ont d'autres caractéristiques en commun. La part des établissements tertiaires dans les dépenses publiques d'éducation est supérieure à la moyenne de l'OCDE dans tous ces pays et le budget public au titre de l'enseignement tertiaire et l'impôt sur le revenu y sont aussi supérieurs à la moyenne de l'OCDE. La situation est différente en République tchèque et en Turquie : le taux d'accès dans l'enseignement tertiaire de type A est faible par comparaison avec la moyenne de l'OCDE (malgré un accroissement, respectivement de 16 et 6 points de pourcentage entre 2000 et 2005) parallèlement à des niveaux faibles de dépenses publiques et d'impôt sur le revenu en proportion du PIB, toujours par comparaison avec la moyenne de l'OCDE (voir les indicateurs B4 et C2 et l'annexe 2).

Frais de scolarité élevés dans l'enseignement tertiaire de type A (plus de 1 500 USD) et forte proportion d'étudiants bénéficiaires de bourses ou de prêts (plus de 55 %)

Ce deuxième profil s'observe dans quatre pays anglophones (l'Australie, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni) ainsi qu'aux Pays-Bas : les frais de scolarité relativement élevés dans l'enseignement tertiaire de type A peuvent être dissuasifs, mais les étudiants peuvent prétendre à des aides publiques considérables (le Canada pourrait être classé dans ce groupe de pays, mais les données sur les aides publiques ne sont pas disponibles). Il est intéressant de constater toutefois que le taux d'accès moyen de ces pays à l'enseignement tertiaire de type A (67 %) est légèrement supérieur à celui des pays où les frais de scolarité sont faibles et les aides publiques, importantes.

Les frais de scolarité pratiqués par les établissements tertiaires de type A sont supérieurs à 1 500 USD dans tous ces pays. Plus de 80 % des étudiants en formation tertiaire de type A perçoivent des aides publiques dans les trois pays dont les données sont disponibles, à savoir en

Australie, aux États-Unis et aux Pays-Bas (voir le tableau B5.1b). La part des aides publiques dans les dépenses totales au titre de l'enseignement tertiaire est partout supérieure à la moyenne de l'OCDE (18 %) : elle s'établit à 33 % en Australie, à 21 % aux États-Unis, à 42 % en Nouvelle-Zélande, à 27 % aux Pays-Bas et à 24 % au Royaume-Uni, ce qui explique pourquoi ces pays sont classés dans ce groupe (voir le tableau B5.2). Le taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A n'est pas plus faible dans ces pays que dans ceux du groupe précédent. Les taux d'accès de l'Australie (82 %) et de la Nouvelle-Zélande (79 %) sont parmi les plus élevés et ceux des États-Unis (64 %) et des Pays-Bas (59 %) sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE (54 %). À ce niveau d'enseignement, le taux d'accès est à peine inférieur à la moyenne de l'OCDE au Royaume-Uni (51 %), malgré une progression de 4 points de pourcentage entre 2000 et 2005 (voir l'indicateur C2). Enfin, l'impôt sur le revenu en proportion du PIB est relativement élevé par comparaison avec la moyenne de l'OCDE dans tous ces pays, sauf aux Pays-Bas (voir l'annexe 2).

Frais de scolarité élevés dans l'enseignement tertiaire de type A (plus de 1 500 USD) et faible proportion d'étudiants bénéficiaires de bourses ou de prêts (moins de 40 %)

La situation est différente en Corée et au Japon : les frais de scolarité réclamés par les établissements tertiaires de type A sont élevés (plus de 3 500 USD) et la proportion d'étudiants qui perçoivent des aides publiques est relativement faible (un quart seulement des étudiants bénéficient d'aides publiques au Japon ; pour plus de précisions sur la Corée, voir l'indicateur B5 dans l'édition de 2006 de *Regards sur l'éducation*). Les taux d'accès sont relativement faibles dans l'enseignement tertiaire de type A : ils s'établissent à 51 % en Corée et à 41 % au Japon. Au Japon, les étudiants brillants qui ont du mal à financer leurs études peuvent prétendre à la réduction, voire à l'exemption de leurs frais d'inscription et/ou de scolarité. Dans ces deux pays, les taux d'accès inférieurs à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement tertiaire de type A sont compensés par des taux d'accès supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement tertiaire de type B (voir l'indicateur C2). Ces deux pays sont parmi ceux où la part de l'enseignement tertiaire dans le budget public est la plus faible en proportion du PIB (voir le tableau B4.1), ce qui explique en partie la faible proportion d'étudiants bénéficiaires de prêts d'études alors que l'impôt sur le revenu en proportion du PIB est l'un des moins élevés de l'OCDE. Toutefois, les aides publiques aux étudiants représentent environ 18 % du budget public de l'enseignement tertiaire dans ces deux pays, une part équivalente à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau B5.2).

Frais de scolarité peu élevés dans l'enseignement tertiaire de type A (pas plus de 1 100 USD) et faible proportion d'étudiants bénéficiaires de bourses ou de prêts (moins de 40 %)

Ce dernier profil s'observe dans tous les autres pays européens dont les données sont disponibles (en Autriche, en Belgique, en Espagne, en France, en Irlande, en Italie et en Pologne) : l'obstacle financier à l'inscription dans l'enseignement tertiaire est relativement peu important et les aides publiques aux étudiants sont relativement faibles et essentiellement réservées à certains groupes cibles. Il est intéressant de constater que le taux moyen d'accès dans l'enseignement tertiaire de type A est relativement faible dans ce groupe de pays (48 %). De même, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire de type A y sont comparativement peu élevées (voir l'indicateur B1 et le graphique B5.1). Des frais de scolarité élevés peuvent être un obstacle à la scolarisation, certes, mais le profil de ces pays montre qu'il ne suffit pas de supprimer les frais

B5

de scolarité, une mesure censée être favorable à la scolarisation, pour relever le défi de l'égalité des chances et de la qualité dans l'enseignement tertiaire de type A.

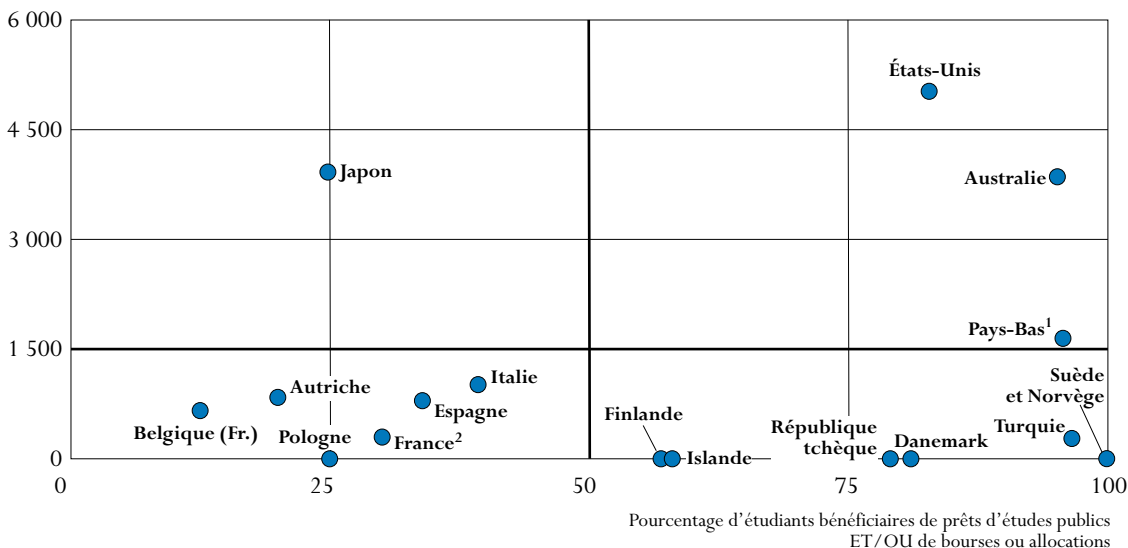
Les frais de scolarité réclamés dans les établissements publics sont partout inférieurs à 1 100 USD et la proportion d'étudiants bénéficiaires d'aides publiques est inférieure à 40 % dans tous les pays dont les données sont disponibles (voir les tableaux B5.1a et B5.1b). Dans ces pays, les étudiants et leur famille peuvent prétendre à des aides de la part d'autres instances que le ministère de l'Éducation (notamment des aides au logement et des allègements fiscaux et/ou des crédits d'impôt au titre de l'éducation), mais ces formes de subvention sont exclues de cet indicateur. En France par exemple, les aides au logement représentent jusqu'à 90 % des bourses et allocations et un tiers environ des étudiants en bénéficient.

Dans ces pays, les prêts d'études (publics ou garantis par l'État) n'existent pas ou ne visent qu'une faible proportion d'étudiants (voir le tableau B5.1c). Le budget public et l'impôt sur le revenu en proportion du PIB varient nettement plus entre les pays de ce groupe qu'entre ceux des autres groupes, mais les politiques en matière de frais de scolarité et d'aides publiques ne sont pas nécessairement les facteurs les plus déterminants dans le choix des individus de suivre ou non une formation tertiaire de type A.

Graphique B5.3. Rapport entre les frais de scolarité moyens dans les établissements publics et la proportion d'étudiants bénéficiaires de prêts d'études et/ou de bourses ou allocations dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique : 2004-2005)

Ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en USD convertis sur la base des PPA

Frais de scolarité moyens demandés par les établissements publics (en USD)



1. Il n'existe pas d'établissement public à ce niveau d'enseignement : tous les étudiants sont scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État.

2. Les frais de scolarité moyens varient de 160 à 490 USD.

Source : OCDE, Tableaux B5.1a et B5.1c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

Dosages différents de bourses et de prêts dans les aides au financement des frais de scolarité dans les pays de l'OCDE

Dans de nombreux pays de l'OCDE se pose la question essentielle de savoir si les aides financières aux ménages doivent essentiellement revêtir la forme d'allocations ou de prêts. Les pouvoirs publics subventionnent les frais de scolarité ou de subsistance des étudiants selon différentes formules de bourses et de prêts. 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. De plus, les prêts reviennent à reporter une partie du coût de l'éducation sur ceux qui profitent le plus de l'investissement dans l'éducation. 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 des dépenses publiques d'éducation qui est consacrée aux aides aux ménages soit sous la forme de prêts, soit sous la forme d'allocations ou de bourses dans l'enseignement tertiaire. Les bourses et allocations englobent les allocations familiales et les aides spécifiques, mais pas les allègements fiscaux, qui font pourtant partie des subventions en Australie, en Communauté flamande de Belgique, 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 l'édition de 2006 de *Regards sur l'éducation*). La moitié environ des 31 pays de l'OCDE et économies 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 de l'OCDE accordent également des prêts d'études en plus des bourses et des allocations (sauf 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). D'autres pays (la Communauté flamande de Belgique et la Finlande et, dans les économies partenaires, l'Estonie) ne proposent pas de prêts publics, mais garantissent ceux contractés auprès d'agences privées. Ce type de subvention n'est pas pris en considération, même s'il apporte une aide supplémentaire aux étudiants sous la forme d'un taux d'intérêt plus faible que celui applicable aux prêts privés (voir le tableau B5.1c).

Instauration des prêts d'études publics et montants octroyés

Les systèmes de prêts d'études sont assez récents dans la plupart des pays qui ont fourni des données. Ils ont été instaurés dans les années 1960 et 1980 en raison de l'accroissement massif de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire. Depuis lors, ils se sont particulièrement bien développés en Australie, en Suède et en Turquie, où 80 % au moins des étudiants en formation tertiaire de type A contractent un prêt d'études public. En Norvège, le prêt d'études public est totalement généralisé : 100 % des étudiants en formation tertiaire de type A en contractent un. Les prêts d'études sont assez répandus également en Islande (58 % des étudiants) où, comme en Norvège et en Suède, les établissements tertiaires de type A ne réclament pas

de frais de scolarité. À titre de comparaison, aux États-Unis, moins de 40 % des étudiants bénéficient d'un prêt d'études public, alors que c'est dans ce pays que les frais de scolarité sont les plus élevés dans les établissements tertiaires de type A.

Pour analyser l'aide financière dont bénéficient les étudiants sous la forme d'un prêt d'études public, il faut non seulement tenir compte de la proportion d'étudiants qui contractent un prêt, mais également du montant auquel les étudiants peuvent prétendre. Le montant annuel brut des prêts publics par étudiant est supérieur à 4 000 USD dans la moitié environ des pays dont les données sont comparables. Il est inférieur à 2 000 USD en Communauté française de Belgique, en Hongrie et en Turquie, mais supérieur à 5 400 USD aux États-Unis, en Islande, au Japon, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni.

La prudence est de mise lors de la comparaison des moyennes de frais de scolarité et de montants de prêts, car le montant des prêts varie parfois largement entre les étudiants qui suivent la même formation, contrairement aux frais de scolarité qui sont généralement du même ordre (voir le tableau B5.1d disponible en ligne [<http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>]). Toutefois, cette comparaison permet d'évaluer dans quelle mesure les prêts couvrent les frais de scolarité et de subsistance. Plus les frais de scolarité sont élevés, plus l'aide financière aux étudiants sous la forme de prêt s'impose pour réduire les obstacles financiers à l'inscription dans l'enseignement tertiaire et plus les pressions qui s'exercent en faveur de l'octroi d'un soutien public aux étudiants sont fortes. Le montant moyen des prêts publics est supérieur aux frais de scolarité demandés dans les établissements publics dans tous les pays de l'OCDE dont les données sur le montant annuel brut des prêts sont disponibles, ce qui montre que les prêts d'études aident aussi les étudiants à couvrir leurs frais de subsistance.

Parmi les pays où les frais de scolarité moyens sont supérieurs à 1 500 USD, le montant moyen des prêts représente plus du double des frais de scolarité moyens réclamés par les établissements tertiaires de type A en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Il faut toutefois relativiser cette différence de montant : un quart seulement des étudiants bénéficient d'un prêt aux Pays-Bas (les proportions ne sont pas disponibles dans les deux autres pays). Les disparités les plus fortes entre les frais de scolarité moyens et le montant moyen des prêts s'observent dans les pays nordiques, où les établissements ne réclament pas de frais de scolarité, où de fortes proportions d'étudiants bénéficient de prêts et où le montant moyen des prêts est élevé. Le montant annuel des prêts est de l'ordre de 2 500 USD au Danemark et atteint près de 7 000 USD en Islande et de 9 000 USD en Norvège.

Le montant auquel les étudiants peuvent prétendre n'est qu'une facette de l'aide financière qu'apportent les prêts d'études. Les systèmes de prêts publics prévoient en effet une réduction du taux d'intérêt à charge des étudiants, des régimes de remboursement, voire des dispositifs d'allègement ou d'effacement de la dette (voir le tableau B5.1c).

Aide financière sous forme de réduction du taux d'intérêt

Par rapport aux prêts privés, la réduction du taux d'intérêt constitue une double aide financière, dans la mesure où le taux d'intérêt à charge des étudiants peut être différent pendant et après les études. Il est difficile de comparer les taux d'intérêt à défaut d'informations sur la structure des taux d'intérêt (public et privé). Comme le niveau des taux d'intérêt varie sensiblement d'un pays à l'autre, le même taux d'intérêt peut être considéré comme élevé dans un pays, mais faible dans un autre. Toutefois,

les écarts entre les taux d'intérêt appliqués pendant et après les études servent, semble-t-il, à alléger le fardeau financier du prêt pendant les études. Dans cinq pays, à savoir en Australie, au Canada, en Islande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, le taux d'intérêt nominal est nul pendant les études et est égal ou supérieur au taux d'un emprunt d'État après les études. Toutefois, le taux d'intérêt ne varie pas systématiquement pendant et après les études. Dans six pays, en l'occurrence en Belgique, aux États-Unis, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les économies partenaires, en Estonie, le taux d'intérêt pratiqué est identique pendant et après les études.

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 en proportion des dépenses privées (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. La durée de remboursement varie selon les pays : elle ne dépasse pas 10 ans en Communauté française de Belgique, en Nouvelle-Zélande et en Turquie et, dans les économies partenaires, en Estonie, mais peut aller jusqu'à 20 ans, voire davantage en Islande, en Norvège et en Suède.

Le remboursement des prêts dépend des revenus des diplômés dans quatre pays anglophones (à savoir en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni) ainsi qu'aux Pays-Bas parmi les 16 pays de l'OCDE dont les données sur les remboursements sont disponibles. Ces pays sont aussi ceux où les frais de scolarité moyens sont supérieurs à 1 500 USD et où le montant moyen des prêts compte parmi les plus élevés.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2004 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2006 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eqq2007). Les données sur les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement et les aides financières aux étudiants (voir les tableaux B1.1a, B1.1b et B1.1c) se rapportent à l'année académique 2004-2005 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2007. 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 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, ni exprimer en chiffres nets les remboursements ou les versements d'intérêts effectués par les emprunteurs (étudiants ou ménages). En effet, c'est le montant brut des prêts, y compris

les bourses et allocations, qui constitue la variable pertinente pour évaluer l'aide financière accordée aux étudiants 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/eag2007).

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

- *Tableau B5.1d. Variation des frais de scolarité (bruts) demandés par les établissements aux ressortissants nationaux scolarisés à temps plein dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004-2005)*
- *Tableau B5.3. Subventions publiques aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales et du PIB, dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2004)*

Tableau B5.1a.
Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type A¹ (année académique 2004–2005)
 En équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le 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

	Pourcentage d'étudiants scolarisés à temps plein :			Frais de scolarité annuels moyens en USD demandés par les établissements (aux étudiants à temps plein)			Remarques
	dans les établissements publics	dans les établissements privés subventionnés par l'État	dans les établissements privés indépendants	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Australie	98	a	2	3 855	a	7 452	95 % des ressortissants nationaux scolarisés dans des établissements publics occupent des places subventionnées et paient en moyenne 3 595 USD de frais de scolarité (aides au titre des programmes HECS/HELP comprises).
Autriche	88	12	n	837	837	n	
Belgique (Fl.)	x(2)	100	m	x(5)	574	m	
Belgique (Fr.)²	32	68	m	661	746	m	
Canada	m	m	m	3 464	m	m	
Rép. tchèque	93	a	7	Pas de frais de scolarité	a	3 145	Dans les établissements publics, les frais de scolarité moyens sont négligeables, car seuls les étudiants dont la durée des études excède la durée normale plus un an doivent s'en acquitter, soit 4 % des étudiants environ.
Danemark³	100	n	a	Pas de frais de scolarité	m	a	
Finlande	89	11	a	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	À l'exclusion des frais d'adhésion aux associations d'étudiants.
France	87	1	12	De 160 à 490	x(6)	De 500 à 8 000	À l'exclusion des Classes préparatoires aux grandes écoles.
Allemagne	m	m	m	m	m	m	
Grèce	m	m	m	m	m	m	
Hongrie	m	m	m	m	m	m	
Islande	87	13	a	Pas de frais de scolarité	De 1 750 à 4 360	a	À l'exclusion des frais d'inscription à charge de tous les étudiants.
Irlande	100	a	n	Pas de frais de scolarité	a	Pas de frais de scolarité	Les frais de scolarité s'élèvent en moyenne à 4 470 USD [de 1 870 à 20 620 USD] dans les établissements publics et à 4 630 USD [de 3 590 à 6 270 USD] dans les établissements privés, mais ils ne sont pas à charge des étudiants, car l'État les verse directement aux établissements.
Italie	94	a	6	1 017	a	3 520	Les frais de scolarité annuels moyens ne tiennent pas compte des bourses ou allocations qui couvrent entièrement les frais de scolarité mais des réductions partielles de frais ne peuvent être exclues.
Japon	25	a	75	3 920	a	6 117	À l'exclusion des frais d'inscription pour la première année (soit en moyenne 2 267 USD dans les établissements publics et 2 089 USD dans les établissements privés) et des frais d'abonnement pour l'utilisation des infrastructures dans les établissements privés (1 510 USD en moyenne).
Corée	22	a	78	m	a	7 406	Frais de scolarité uniquement pour les programmes conduisant à un premier diplôme. À l'exclusion des frais d'inscription à l'université mais en prenant en compte les frais d'inscription complémentaires (pour services auxiliaires). Les étudiants qui perçoivent une bourse deux fois par ans sont comptés deux fois.

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.

2. Les frais de scolarité sont identiques dans les établissements publics et privés, mais la répartition des étudiants dans les deux types d'établissement explique que la moyenne pondérée soit différente.

3. Moyenne pondérée pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

Tableau B5.1a. (suite)

Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés aux ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire de type A 1 (année académique 2004-2005)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le 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

	Pourcentage d'étudiants scolarisés à temps plein :			Frais de scolarité annuels moyens en USD demandés par les établissements (aux étudiants à temps plein)			Remarques
	dans les établissements publics	dans les établissements privés subventionnés par l'État	dans les établissements privés indépendants	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Pays membres de l'OCDE							
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	
Mexique	66	a	34	m	a	11 359	
Pays-Bas	a	100	a	a	1 646	a	
Nouvelle-Zélande ³	98	2	m	1 764	x(4)	x(4)	
Norvège	87	13	a	Pas de frais de scolarité	De 4 800 à 5 800	a	
Pologne	87	a	13	a	2 710	m	
Portugal	m	m	m	m	m	m	
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	
Espagne	91	a	9	a	m	m	
Suède	93	7	n	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	À l'exclusion des frais d'adhésion aux associations d'étudiants obligatoires.
Suisse	m	m	m	m	m	m	
Turquie	92	a	8	276	a	14 430 [9 020 à 20 445]	Pour les établissements publics : uniquement niveaux de type «bachelor's» et «master's» (correspondant à la licence et à la maîtrise).
Royaume-Uni	a	100	n	a	1 859	1 737	
États-Unis	68	a	32	5 027	a	18 604	Y compris les ressortissants étrangers.
Economies partenaires							
Brésil	m	m	m	m	m	m	
Chili	m	m	m	m	m	m	
Estonie	a	86	14	a	De 2 190 à 4 660	De 1 190 à 9 765	
Israël	a	87	13	a	De 2 658 à 3 452	De 6 502 à 8 359	Les frais de scolarité des établissements d'enseignement sont plus élevés pour les programmes conduisant à un deuxième diplôme que pour ceux qui conduisent à un premier diplôme.
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	
Slovénie	m	m	m	m	m	m	

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.

2. Les frais de scolarité sont identiques dans les établissements publics et privés, mais la répartition des étudiants dans les deux types d'établissement explique que la moyenne pondérée soit différente.

3. Moyenne pondérée pour l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

Tableau B5.1b.
Répartition des aides financières aux étudiants dans l'enseignement tertiaire de type A
(année académique 2004-2005)

	Répartition des aides financières aux étudiants : Pourcentage d'étudiants				Critères d'éligibilité aux bourses et allocations				
	bénéficiaires de prêts d'études publics uniquement	bénéficiaires de bourses ou d'allocations uniquement	bénéficiaires de prêts d'études publics ET de bourses ou d'allocations	NON bénéficiaires de prêts d'études publics, NI de bourses ou d'allocations	Progression des études ^{1,2}	Revenu de l'étudiant ¹	Revenu des parents ou du conjoint ¹	Autres critères ¹	
								(1)	(2)
Pays membres de l'OCDE									
Australie ³	71	17	7	5	Jamais	Toujours	Toujours	a	
Autriche	n	20	n	80	Toujours	Toujours	Souvent pour les parents - Jamais pour le conjoint	Âge de l'étudiant	
Belgique (Fl.)	m	m	m	m	Souvent	Parfois	Souvent - Parfois		
Belgique (Fr.)	n	12	n	88	Souvent	Toujours	Toujours	Nombre de personnes à charge	
Canada	m	m	m	m	Jamais	Souvent	Habituellement - Parfois	En fonction des résultats académiques obtenus	
Rép. tchèque	a	79	a	21	Souvent	Jamais	Jamais	Jamais	
Danemark ⁴	1	39	41	19	Toujours	Toujours	Jamais	a	
Finlande	a	57	a	43	Toujours	Toujours	Jamais - Parfois	Âge de l'étudiant, statut résidentiel de l'étudiant (vivant seul ou avec ses parents)	
France ⁴	n	30	n	70	Toujours	Toujours	Toujours	Âge de l'étudiant	
Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	
Islande	58	n	m	42	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	
Irlande	a	m	m	m	m	m	m	m	
Italie	n	39	n	61	Toujours	Toujours		Âge de l'étudiant	
Japon	24	1	a	75	Parfois	Parfois	Parfois	Obtention d'un diplôme d'un certain niveau	
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	
Mexique ⁴	1	10	m	90	Toujours	Jamais	Souvent - Jamais		
Pays-Bas	13	68	15	4	Souvent	Toujours	Jamais		
Nouvelle-Zélande ⁴	m	m	m	m	Souvent	Parfois	Jamais		
Norvège	m	m	100	n	Toujours	Toujours	Jamais		
Pologne	a	25	n	75	Souvent	Souvent	Souvent	Obtention d'un diplôme d'un certain niveau pour l'octroi de bourses au mérite académique	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	

1. Options : « Jamais » (< 5 %), « Parfois » (de 5 à < 40 %), « Habituellement » (de 40 à < 60 %), « Souvent » (de 60 to < 95 %), « Toujours » (au moins 95 %).

2. Par progression des études, on entend les conditions qui limitent la durée des études jusqu'à l'obtention du diplôme ou qui prévoient la réussite des études à un niveau minimum donné.

3. À l'exclusion des étudiants étrangers.

4. Répartition des étudiants dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

Tableau B5.1b. (suite)
 Répartition des aides financières aux étudiants dans l'enseignement tertiaire de type A
 (année académique 2004-2005)

	Répartition des aides financières aux étudiants Pourcentage d'étudiants				Critères d'éligibilité aux bourses et allocations				
	bénéficiaires de prêts d'études publics uniquement	bénéficiaires de bourses ou d'allocations uniquement	bénéficiaires de prêts d'études publics ET de bourses ou d'allocations	NON bénéficiaires de prêts d'études publics, NI de bourses ou d'allocations	Progression des études ^{1,2}	Revenu de l'étudiant ¹	Revenu des parents ou du conjoint ¹	Autres critères ¹	
									(1)
Pays membres de l'OCDE	Espagne	a	34	n	66	Toujours	Toujours	Toujours	
	Suède ⁴	n	20	80	n	Toujours	Toujours	Jamais	Toujours (progression des études et durée de la période de perception des aides antérieures, plafonnée à 12 semestres).
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	88	6	3	3	Toujours	Toujours	Toujours	Toujours, selon les résultats de l'étudiant (25 %) et de son niveau social (25 %). Les étudiants en échec (la notion d'échec varie selon les établissements tertiaires) perdent leur droit à une bourse.
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	Toujours	Toujours	m
	États-Unis ⁴	38	44	m	17	Parfois	Toujours	Toujours	a
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	Toujours	Jamais	Jamais	a
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Options : « Jamais » (< 5 %), « Parfois » (de 5 à < 40 %), « Habituellement » (de 40 à < 60 %), « Souvent » (de 60 to < 95 %), « Toujours » (au moins 95 %).

2. Par progression des études, on entend les conditions qui limitent la durée des études jusqu'à l'obtention du diplôme ou qui prévoient la réussite des études à un niveau minimum donné.

3. À l'exclusion des étudiants étrangers.

4. Répartition des étudiants dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

Tableau B5.1c.
Aides financières sous forme de prêts d'études publics aux étudiants dans l'enseignement tertiaire de type A (année académique 2004-2005)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, ressortissants nationaux

	Année de création du régime public de prêts d'études dans le pays	Proportion d'étudiants bénéficiant d'un prêt (en %)	Montant annuel brut des prêts d'études par étudiant (en USD)	Aide sous forme de réduction des taux d'intérêt		
				Pendant les études	Après les études	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	1989	79	3 450	Pas de taux d'intérêt nominal	Pas de taux d'intérêt réel (2.4 %)
	Belgique (Fl.) ²	m	m	m	1/3 du taux d'intérêt à charge des étudiants (2 %)	1/3 du taux d'intérêt à charge des étudiants (2 %)
	Belgique (Fr.) ³	1983	1	1 380	4.0 %	4.0 %
	Canada ⁴	1964	m	3 970	Pas de taux d'intérêt nominal	Taux d'intérêt à charge des étudiants (6.7 %)
	Danemark ⁵	1970	42	2 500	4.0 %	Taux variable fixé par la Banque centrale, plus un point de pourcentage
	Finlande ²	1969	26	Jusqu'à 2 710 par an	1.0 %	Taux d'intérêt plein, convenu avec la banque privée; aide au règlement des intérêts pour les personnes à faible revenu
	Hongrie ²	2001	m	1 717	11.95 %	11.95 %
	Islande	m	58	6 950	Pas de taux d'intérêt nominal	1.0 %
	Japon ⁶	1943	24	5 950	3 % maximum, le reste à charge de l'État	Coût de l'emprunt (3 % maximum)
	Mexique ⁷	1970	1	Maximum 10 480	m	m
	Pays-Bas	1986	28	5 730	Coût de l'emprunt (3.05 %), mais remboursement retardé jusqu'à la fin des études	Coût de l'emprunt (3.05 %)
	Nouvelle-Zélande	1992	m	4 320	Pas de taux d'intérêt nominal	Coût de l'emprunt (7 % maximum)
	Norvège	m	100	Maximum 8 960	Pas de taux d'intérêt nominal	Coût de l'emprunt
	Pologne ²	1998	26	Maximum 3 250	Pas de taux d'intérêt nominal	Coût de l'emprunt (2.85 à 4.2 %)
	Suède	1965	80	4 940	2.80 %	2.80 %
Turquie	1961	91	1 800	m	m	
Royaume-Uni ⁸	1990	m	5 480	Pas de taux d'intérêt réel (2.6 %)	Pas de taux d'intérêt réel (2.6 %)	
États-Unis	1970s	38	6 430	5 % (intérêts subventionnés pour les étudiants à bas revenu)	5 % (intérêts subventionnés pour les étudiants à bas revenu)	
Economie partenaire	Estonie ²	1995	m	2 260	5 %, le reste à charge de l'État	5 %, le reste à charge de l'État

1. Y compris les pays membres du Commonwealth.

2. Il s'agit d'un prêt garanti par l'État plutôt que d'un prêt public.

3. Prêt contracté par les parents de l'étudiant, remboursement à charge des parents uniquement.

4. À l'exclusion du Québec, où il n'existe que des prêts privés garantis par le gouvernement.

5. Les effectifs d'étudiants concernent l'ensemble de l'enseignement tertiaire. Le montant moyen des prêts est calculé y compris les prêts accordés aux étudiants étrangers.

6. Le montant moyen des prêts est calculé sur la seule base des programmes du niveau 5A de la CITE (premier diplôme).

7. Le montant moyen des prêts est calculé sur l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

8. Le montant annuel brut des prêts est calculé sur la base des étudiants scolarisés en Angleterre.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

Tableau B5.1c. (suite)
**Aides financières sous forme de prêts d'études publics aux étudiants dans l'enseignement tertiaire
 de type A (année académique 2004-2005)**

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, ressortissants nationaux

	Régime de remboursement	Remboursement			Dettes à l'obtention du diplôme		
		Seuil minimum de revenus annuels (en USD)	Durée typique de la période d'amortissement (en années)	Montant du remboursement annuel moyen (en USD)	Pourcentage d'étudiants diplômés endettés (en %)	Dettes moyennes à l'obtention du diplôme (en USD)	
		(6)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	En fonction des revenus	25 750	m	m	67 % (ressortissants nationaux diplômés)	m
	Belgique (Fl.) ²	m	m	m	m	m	m
	Belgique (Fr.) ³	Hypothécaire	-	5	250	a	a
	Canada ⁴	Hypothécaire	-	10	950	m	m
	Danemark ⁵	Hypothécaire	-	10-15	830	49	10 430
	Finlande ²	Hypothécaire	-	m	1 330	39	6 160
	Hongrie ²	Hypothécaire	-	m	640	m	m
	Islande	Partie fixe et partie en fonction des revenus	-	22	3,75 % de revenu	m	m
	Japon ⁶	Hypothécaire	-	15	1 270	m	m
	Mexique ⁷	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	En fonction des revenus	17 490	15	m	m	12 270
	Nouvelle-Zélande	En fonction des revenus	10 990	6,7	10 % de revenus au-dessus du seuil minimum	57 % (ressortissants nationaux diplômés)	15 320
	Norvège	m	-	20	m	m	20 290
	Pologne ²	Hypothécaire		m (deux fois plus longtemps que la période de prestation)	1 950 (+ les intérêts)	11	3 250-19 510
	Suède	En fonction des revenus	4 290	25	860	83	20 590
	Turquie	Hypothécaire	-	1-2	1 780	20	3 560
	Royaume-Uni ⁸	En fonction des revenus	24 240	m	9 % de revenus au-dessus du seuil minimum	79 % des étudiants remplissant les conditions requises	14 220
	États-Unis	Hypothécaire	-	10	m	65	19 400
	Economie partenaire	Estonie ²	Hypothécaire	a	7-8	m	m

1. Y compris les pays membres du Commonwealth.

2. Il s'agit d'un prêt garanti par l'État plutôt que d'un prêt public.

3. Prêt contracté par les parents de l'étudiant, remboursement à charge des parents uniquement.

4. À l'exclusion du Québec, où il n'existe que des prêts privés garantis par le gouvernement.

5. Les effectifs d'étudiants concernent l'ensemble de l'enseignement tertiaire. Le montant moyen des prêts est calculé y compris les prêts accordés aux étudiants étrangers.

6. Le montant moyen des prêts est calculé sur la seule base des programmes du niveau 5A de la CITE (premier diplôme).

7. Le montant moyen des prêts est calculé sur l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

8. Le montant annuel brut des prêts est calculé sur la base des étudiants scolarisés en Angleterre.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

Tableau B5.2.
Subventions publiques aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, dans l'enseignement tertiaire (2004)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions aux ménages et autres entités privées

	Dépenses publiques directes au titre des établissements	Subventions à des entités privées au titre de l'enseignement					Subventions à d'autres entités privées au titre de l'enseignement en pourcentage du PIB	
		Aides financières aux étudiants			Bourses et autres allocations versées aux ménages au titre des établissements	Transferts et paiements à d'autres entités privées		Total
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Pays membres de l'OCDE								
Australie	67.3	14.6	18.1	32.7	1.2	n	32.7	0.37
Autriche	80.2	18.1	a	18.1	m	1.7	19.8	0.28
Belgique	84.3	15.7	n	15.7	4.3	n	15.7	0.20
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	94.2	5.8	a	5.8	m	n	5.8	0.05
Danemark	69.7	25.2	5.1	30.3	a	n	30.3	0.76
Finlande	82.8	16.7	n	16.7	n	0.5	17.2	0.36
France	92.1	7.9	a	7.9	2.4	a	7.9	0.10
Allemagne	82.1	14.1	3.8	17.9	x(4)	n	17.9	0.21
Grèce	94.8	5.2	m	5.2	m	a	5.2	0.06
Hongrie	84.2	15.8	m	15.8	n	n	15.8	0.16
Islande ¹	77.8	m	22.2	22.2	m	n	22.2	0.31
Irlande	85.2	14.8	n	14.8	4.5	n	14.8	0.16
Italie	83.3	16.7	n	16.7	5.5	n	16.7	0.13
Japon ¹	81.8	1.0	17.2	18.2	m	n	18.2	0.12
Corée	82.3	1.6	15.9	17.5	1.0	0.1	17.7	0.11
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	93.9	3.5	2.6	6.1	1.1	n	6.1	0.06
Pays-Bas	73.0	12.2	14.9	27.0	1.3	n	27.0	0.37
Nouvelle-Zélande	57.7	12.7	29.6	42.3	m	a	42.3	0.64
Norvège	59.2	11.0	29.8	40.8	m	n	40.8	0.99
Pologne ²	98.1	0.4	a	0.4	m	1.5	1.9	0.02
Portugal	94.6	5.4	a	5.4	m	m	5.4	0.05
Rép. slovaque ¹	89.3	9.2	1.5	10.7	a	m	10.7	0.11
Espagne	92.2	7.8	n	7.8	2.3	n	7.8	0.08
Suède	71.8	10.5	17.6	28.2	a	a	28.2	0.59
Suisse ²	86.0	2.0	0.2	2.2	m	11.9	14.0	0.23
Turquie	80.7	2.9	16.3	19.3	a	m	19.3	0.22
Royaume-Uni	76.1	0.2	23.7	23.9	x(4)	n	23.9	0.24
États-Unis	79.3	15.4	5.3	20.7	m	m	20.7	0.27
Moyenne de l'OCDE	81.9	9.9	8.6	17.5	1.6	0.7	18.1	0.26
Economies partenaires								
Brésil ^{1,2}	87.9	6.7	4.5	11.2	m	0.9	12.1	0.09
Chili ³	65.2	13.8	21.0	34.8	10.6	n	34.8	0.17
Estonie ²	100.0	n	n	n	n	n	n	n
Israël	88.3	9.6	2.2	11.7	9.6	n	11.7	0.13
Fédération de Russie ²	m	m	a	m	a	m	m	m
Slovénie	76.3	23.7	n	23.7	m	n	23.7	0.32


1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

2. Établissements publics uniquement.

3. Année de référence : 2005.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071582108710>

À QUELLES CATÉGORIES DE SERVICES ET DE RESSOURCES LES DÉPENSES D'ÉDUCATION SONT-ELLES AFFECTÉES ?

INDICATEUR B6

Cet indicateur compare la répartition des budgets entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital ainsi que la répartition des dépenses de fonctionnement entre les catégories de ressources dans les différents pays de l'OCDE. Il est influencé largement par la rémunération des enseignants (voir indicateur D3), les régimes de retraite, la pyramide des âges du corps enseignant, l'importance des personnels non enseignants dans le secteur de l'éducation (voir l'indicateur D2 dans l'édition de 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.

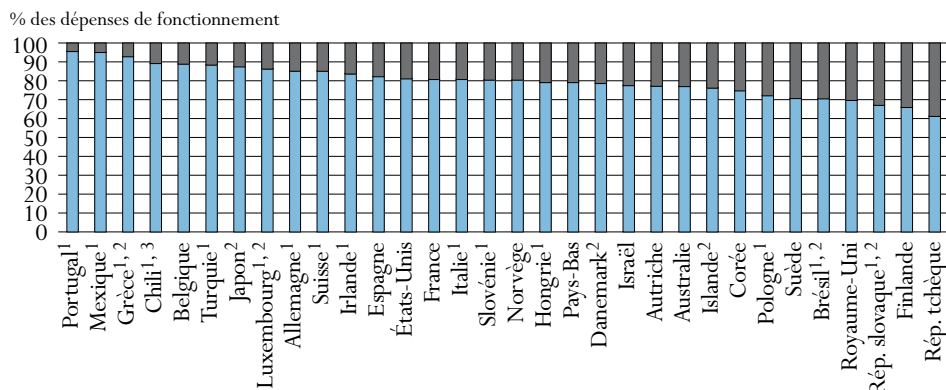
Points clés

Graphique B6.1. Répartition des dépenses de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2004)

Ce graphique montre la répartition des dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement entre 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 91 % des dépenses totales. Dans tous les pays de l'OCDE et économies partenaires sauf quatre, 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. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

3. Année de référence : 2005.

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/eqg2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071715648546>

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 34 % des dépenses de fonctionnement sont consacrées à des postes de dépenses autres que la rémunération du personnel enseignant dans l'enseignement tertiaire, ce qui s'explique par le coût plus élevé des infrastructures et des équipements à ce niveau d'enseignement.
- 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 6 % des dépenses totales. En tête du classement, la Finlande, la France, la République slovaque et la Suède affectent aux services auxiliaires au moins 10 % de leurs dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.
- L'enseignement tertiaire se distingue des autres niveaux d'enseignement par de fortes dépenses en matière de recherche et de développement (R&D), qui représentent en moyenne plus d'un quart des dépenses à ce niveau. Certains pays y affectent un budget nettement plus important que d'autres, ce qui explique en partie la forte variation des dépenses globales au titre de l'enseignement tertiaire entre les pays de l'OCDE. Les disparités qui s'observent à cet égard sont également imputables au fait que les pays n'accordent pas tous la même la priorité à la R&D dans les établissements tertiaires.
- 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. Son importance par rapport à d'autres postes de dépenses dépend aussi de la mesure dans laquelle l'accroissement des effectifs nécessite la construction de nouveaux bâtiments.

Contexte

B6

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 leurs 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 tant budgétaires que structurelles qui sont prises à l'échelle du système 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.

Observations et explications

Ce qu'inclut et exclut cet indicateur

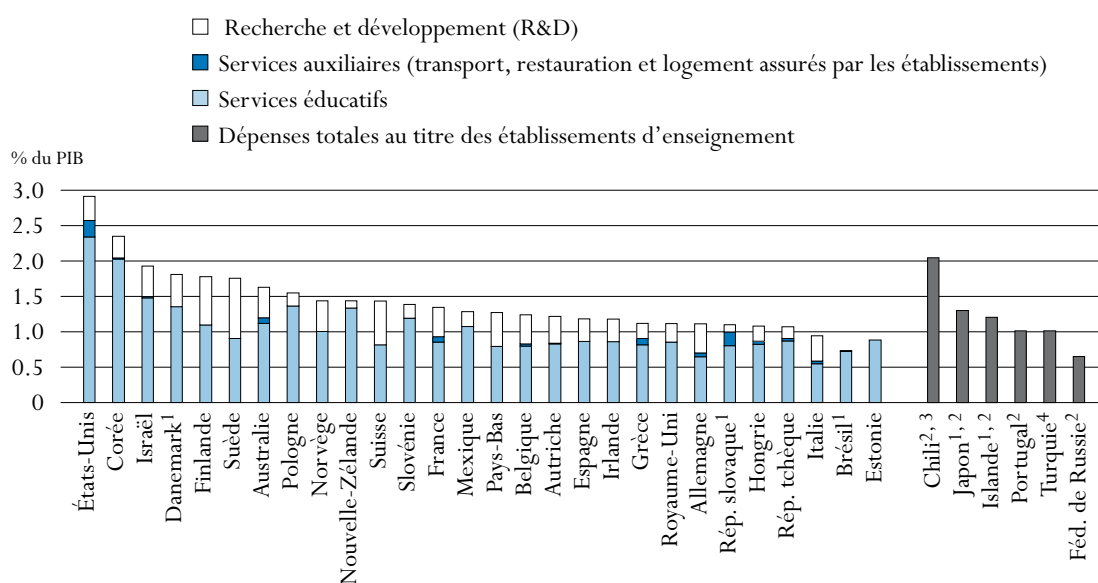
Cet indicateur ventile les coûts d'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital et les répartit selon les trois grandes fonctions que remplissent généralement les établissements d'enseignement. En premier lieu, il englobe les dépenses directement afférentes à l'enseignement, telles que celles liées à la rémunération des enseignants et à l'achat de matériel scolaire, et des dépenses en rapport indirect avec l'enseignement, telles que celles au titre de l'administration, des services de soutien pédagogique ou didactique, du perfectionnement des enseignants, des services d'orientation ou de la construction d'infrastructures scolaires. En deuxième lieu, il inclut les dépenses au titre des services auxiliaires, tels que les services à caractère social fournis aux élèves/étudiants par les établissements d'enseignement. Enfin, il comprend les dépenses au titre des activités de R&D menées dans les établissements d'enseignement tertiaire, soit sous la forme du financement séparé des activités de R&D, soit sous la forme de la part que représentent les rémunérations salariales et les dépenses de fonctionnement au titre de la R&D dans le budget de l'éducation.

Cet indicateur n'inclut pas les dépenses publiques et privées de R&D consenties en dehors des établissements d'enseignement, telles que les dépenses de R&D dans l'industrie. La publication de l'OCDE *Principaux indicateurs de la science et de la technologie* (OCDE, 2006) propose une étude comparative des dépenses de R&D dans les secteurs autres que l'éducation. Les dépenses au titre des services à caractère social fournis aux élèves/étudiants dans les établissements d'enseignement incluent uniquement les subventions publiques dont ces services font l'objet. Les dépenses consenties par les élèves/étudiants et leur famille au titre des services fournis par les établissements sur la base d'un financement autonome ne sont pas incluses.

Dépenses au titre de l'enseignement, de la R&D et des services auxiliaires

Dans les niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation sont essentiellement consacrées à l'enseignement proprement dit, tandis qu'au niveau tertiaire, les autres services, en particulier les activités de R&D, peuvent absorber une partie significative du budget de l'éducation. La variation des dépenses au titre de la R&D entre les pays de l'OCDE explique 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 et, dans les économies partenaires, en Israël, les dépenses unitaires d'éducation seraient nettement inférieures si la part des activités de R&D dans les dépenses au titre des établissements tertiaires était exclue. Ces pays y consacrent en effet un budget important (entre 0.4 et 0.9 % du PIB) (voir le tableau B1.1b).

Graphique B6.2. Dépenses au titre des services éducatifs, de la R&D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire, en pourcentage du PIB (2004)



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
2. Dépenses totales au titre de l'enseignement tertiaire, y compris les dépenses de recherche et développement (R&D).
3. Année de référence : 2005.
4. Dépenses totales au titre de l'enseignement tertiaire, dépenses de recherche et développement (R&D) non comprises.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire.

Source : OCDE, Tableau B6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071715648546>

Services à caractère social

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les services à caractère social destinés aux élèves/étudiants (et, parfois, les services destinés à la population dans son ensemble) font partie intégrante des services que les établissements d'enseignement fournissent. Le mode de financement de ces services auxiliaires diffère selon les pays qui dosent, chacun à leur façon, les dépenses publiques, les aides publiques et les contributions financières des élèves/étudiants et de leur famille.

En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 0.2 % de leur PIB aux subventions au titre des services auxiliaires fournis par les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, soit 6 % du budget total alloué à ces établissements. En tête du classement figurent la Finlande, la France, la République slovaque et la Suède, qui affectent aux services auxiliaires au moins 10 % de leurs dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (voir le tableau B6.1).

Dans l'enseignement tertiaire, les services auxiliaires sont plus souvent financés de manière autonome. Les subventions des services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire ne représentent pas plus de 0.1 % du PIB en moyenne, mais elles peuvent aller jusqu'à 0.2 % du PIB (aux États-Unis) (voir le tableau B6.1).

Répartition du budget entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital et répartition des dépenses de fonctionnement entre les catégories 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 concernent les ressources utilisées chaque année par les établissements dans le cadre de leurs activités.

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 91 % 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 ne représente pas plus de 82 % en Corée, au Luxembourg et en Turquie, mais atteint ou dépasse 97 % en Belgique, au Mexique et au Portugal et, dans les économies partenaires, au Chili (voir le graphique B6.3).

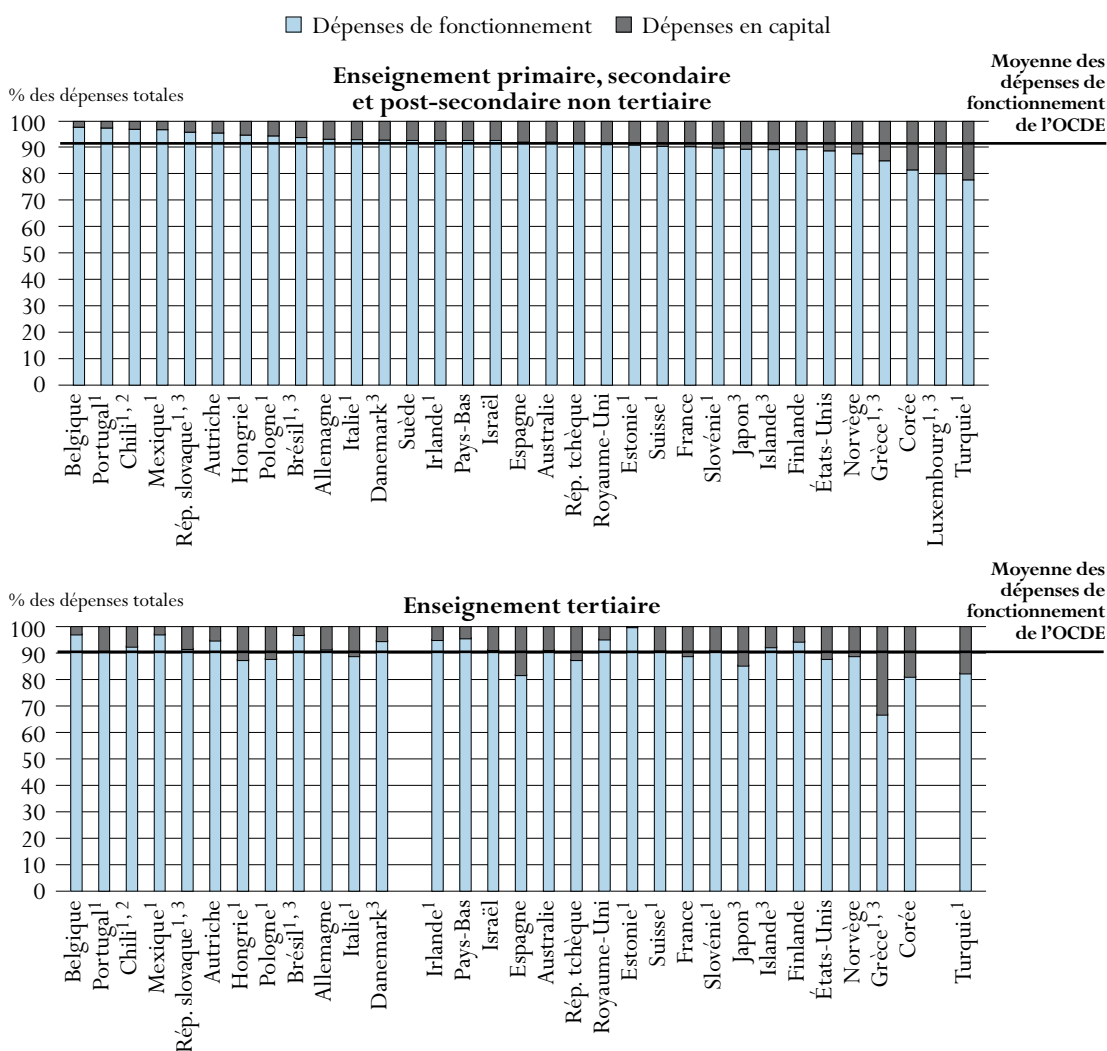
Part de la rémunération des personnels de l'éducation dans les dépenses de fonctionnement

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 liées au matériel pédagogique et aux fournitures, à l'entretien des locaux, à la préparation des repas pour les élèves/étudiants et à 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, à la rémunération des personnels et aux coûts de construction et d'entretien des infrastructures scolaires.

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 dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. À ces niveaux d'enseignement, la part de la rémunération des personnels de l'éducation dans les dépenses de fonctionnement est égale ou supérieure à 70 % dans tous les pays, sauf en Finlande, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni. Cette part dépasse 90 % en Grèce, au Mexique et au Portugal (voir le graphique B6.1).

Graphique B6.3. Répartition des dépenses en capital et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement (2004)

Par catégorie de ressources et niveau d'enseignement



1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2005.

3. 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 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/eqq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071715648546>

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 d'appui (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.

Au Danemark, aux États-Unis, en France, au Royaume-Uni et, dans les économies partenaires, en Slovénie, la rémunération des personnels autres que le personnel enseignant représente plus de 20 % des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, alors qu'en Autriche, en Corée et en Irlande et, dans les économies partenaires, au Chili, cette part ne dépasse pas 10 %. Ces différences reflètent sans doute le degré variable de spécialisation des personnels de l'éducation dans des activités autres que l'enseignement, comme 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).

Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 34 % de leurs 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).

Part des dépenses en capital

La part des dépenses en capital dans les dépenses totales est plus importante dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (10.7 contre 9.0 %), une différence qui s'explique généralement par l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus modernes. Dans l'enseignement tertiaire, cette part est égale ou supérieure à 10 % dans 13 des 31 pays de l'OCDE et économies partenaires pour lesquels des données sont disponibles. Elle représente plus de 17 % en Corée, en Espagne, en Grèce et en Turquie (voir le graphique B6.3).

Ces variations s'expliquent probablement par les différences dans la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans les pays de l'OCDE. Elles dépendent aussi de la mesure dans laquelle l'accroissement des effectifs nécessite la construction de nouveaux bâtiments scolaires.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2004 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2006 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2007).

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 (l'entretien des locaux scolaires par exemple), les services auxiliaires (la préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs, et non par les autorités en charge de l'éducation ou par les établissements et leur propre personnel.

Les dépenses au titre de 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 soins de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la restauration et les soins 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 au titre des services auxiliaires auxquels les élèves/étudiants et leur famille contribuent financièrement 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/eqq2007).

Tableau B6.1.

Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2004)

Dépenses au titre des services éducatifs, de la R&D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement et dépenses privées pour des achats de biens et services d'éducation 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 achats de biens et services d'éducation en dehors des établissements d'enseignement	Dépenses au titre des établissements d'enseignement				Dépenses privées pour des achats de biens et services d'éducation 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	3.99	0.17	4.16	0.13	1.12	0.08	0.43	1.63	0.15
	Autriche	3.57	0.18	3.75	m	0.83	0.01	0.38	1.22	m
	Belgique	3.97	0.16	4.13	0.13	0.80	0.03	0.41	1.24	0.17
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	3.02	0.16	3.19	0.12	0.87	0.04	0.16	1.07	0.11
	Danemark ¹	x(3)	x(3)	4.33	0.64	1.35	a	0.46	1.81	0.76
	Finlande	3.51	0.41	3.92	m	1.10	n	0.68	1.78	m
	France	3.58	0.51	4.09	0.20	0.86	0.07	0.42	1.35	0.08
	Allemagne	3.38	0.08	3.45	0.19	0.65	0.05	0.41	1.11	0.04
	Grèce ¹	2.19	0.03	2.22	0.85	0.82	0.09	0.21	1.12	0.05
	Hongrie ²	3.13	0.32	3.45	m	0.82	0.04	0.22	1.08	m
	Islande ¹	x(3)	x(3)	5.41	m	x(8)	x(8)	x(8)	1.21	m
	Irlande	3.34	0.07	3.42	m	0.86	x(8)	0.32	1.18	m
	Italie ²	3.30	0.13	3.44	0.41	0.55	0.04	0.36	0.94	0.14
	Japon ¹	x(3)	x(3)	2.93	0.79	x(8)	x(8)	x(8)	1.30	0.04
	Corée	4.04	0.37	4.41	m	2.03	0.02	0.30	2.35	m
	Luxembourg ^{1,2}	x(3)	x(3)	3.85	m	m	m	m	m	m
	Mexique	4.27	m	4.27	0.23	1.07	m	0.21	1.28	0.06
	Pays-Bas	3.39	0.04	3.42	0.19	0.79	n	0.48	1.27	0.07
	Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	5.01	0.00	1.34	x(8)	0.10	1.44	n
	Norvège	x(3)	x(3)	4.22	m	1.00	n	0.44	1.44	m
	Pologne ²	3.68	0.11	3.79	0.20	1.37	n	0.18	1.55	0.06
	Portugal ²	3.80	0.03	3.82	0.06	x(8)	x(8)	x(8)	1.01	m
	Rép. slovaque ¹	2.50	0.52	3.02	0.73	0.80	0.20	0.10	1.10	0.27
	Espagne	2.88	0.10	2.98	m	0.86	m	0.32	1.18	m
	Suède	4.03	0.43	4.46	m	0.90	n	0.85	1.76	m
	Suisse ²	x(3)	x(3)	4.51	m	0.93	x(8)	0.70	1.63	m
Turquie ²	2.89	0.19	3.09	0.01	x(8)	x(8)	x(8)	1.01	n	
Royaume-Uni	4.21	0.22	4.44	m	0.85	m	0.26	1.12	0.17	
États-Unis	3.77	0.31	4.08	a	2.34	0.23	0.34	2.91	a	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>3.48</i>	<i>0.22</i>	<i>3.84</i>	<i>0.29</i>	<i>1.04</i>	<i>0.05</i>	<i>0.36</i>	<i>1.40</i>	<i>0.13</i>	
Economies partenaires	Brésil ^{1,2}	x(3)	x(3)	2.85	m	0.66	x(5)	0.01	0.67	m
	Chili ³	3.69	0.16	3.85	0.03	x(8)	x(8)	x(8)	2.05	0.01
	Estonie ²	x(3)	x(3)	3.66	m	x(8)	x(8)	n	0.88	m
	Israël	4.68	0.02	4.70	0.29	1.48	0.02	0.43	1.93	n
	Fédération de Russie ²	x(3)	x(3)	2.01	m	x(8)	x(8)	x(8)	0.65	m
Slovénie ²	4.12	0.18	4.30	m	1.19	n	0.20	1.39	m	

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1b.

2. Établissements publics uniquement.

3. Année de référence : 2005.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071715648546>

Tableau B6.2.
Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau
d'enseignement (2004)

Répartition des dépenses publiques et privées totales et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement

	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)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	92.1	7.9	60.2	16.8	77.0	23.0	90.9	9.1	31.8	27.8	59.7	40.3
	Autriche	95.6	4.4	67.0	10.2	77.2	22.8	94.5	5.5	43.3	13.9	57.2	42.8
	Belgique	97.8	2.2	70.3	18.5	88.9	11.1	96.9	3.1	54.0	24.1	78.1	21.9
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	91.9	8.1	47.0	14.3	61.3	38.7	87.3	12.7	30.1	20.9	51.0	49.1
	Danemark ¹	92.9	7.1	52.3	26.3	78.6	21.4	94.4	5.6	52.1	25.2	77.3	22.7
	Finlande	89.4	10.6	54.4	11.6	66.0	34.0	94.2	5.8	35.0	28.1	63.1	36.9
	France	90.4	9.6	57.6	23.1	80.7	19.3	88.7	11.3	52.7	26.5	79.2	20.8
	Allemagne ²	93.2	6.8	x(5)	x(5)	85.1	14.9	91.2	8.8	x(11)	x(11)	71.0	29.0
	Grèce ^{1,2}	85.0	15.0	x(5)	x(5)	92.7	7.3	66.7	33.3	x(11)	x(11)	40.6	59.4
	Hongrie ²	94.9	5.1	x(5)	x(5)	79.1	20.9	87.3	12.7	x(11)	x(11)	69.7	30.3
	Islande	89.4	10.6	x(5)	x(5)	76.2	23.8	92.0	8.0	x(11)	x(11)	79.4	20.6
	Irlande ²	92.7	7.3	75.4	8.1	83.6	16.4	94.7	5.3	49.3	25.1	74.4	25.6
	Italie ²	93.0	7.0	62.5	18.2	80.7	19.3	88.8	11.2	45.4	21.4	66.8	33.2
	Japon ¹	89.5	10.5	x(5)	x(5)	87.4	12.6	85.0	15.0	x(11)	x(11)	61.0	39.0
	Corée	81.5	18.5	66.8	7.9	74.7	25.3	80.9	19.1	38.2	14.1	52.3	47.7
	Luxembourg ^{1,2}	80.1	19.9	74.9	11.2	86.2	13.8	m	m	m	m	m	m
	Mexique ²	96.9	3.1	84.4	10.7	95.0	5.0	96.9	3.1	60.2	14.8	75.0	25.0
	Pays-Bas	92.7	7.3	x(5)	x(5)	79.1	20.9	95.3	4.7	x(11)	x(11)	74.5	25.5
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	87.8	12.2	x(5)	x(5)	80.3	19.7	88.8	11.2	x(11)	x(11)	63.7	36.3
Pologne ²	94.4	5.6	x(5)	x(5)	72.2	27.8	87.6	12.4	x(11)	x(11)	62.1	37.9	
Portugal ²	97.6	2.4	84.2	11.3	95.5	4.5	90.2	9.8	x(11)	x(11)	73.2	26.8	
Rép. slovaque ^{1,2}	96.0	4.0	50.8	16.3	67.1	32.9	91.4	8.6	29.0	15.9	44.9	55.1	
Espagne	92.2	7.8	70.7	11.4	82.2	17.8	81.6	18.4	59.1	19.9	79.0	21.0	
Suède	92.8	7.2	52.1	18.5	70.6	29.4	m	m	x(11)	x(11)	60.1	39.9	
Suisse ²	90.6	9.4	72.1	13.0	85.1	14.9	90.7	9.3	40.8	36.6	77.5	22.5	
Turquie ²	77.8	22.2	x(5)	x(5)	88.3	11.7	82.3	17.7	x(11)	x(11)	71.5	28.5	
Royaume-Uni	91.1	8.9	49.0	20.7	69.7	30.3	95.0	5.0	32.3	25.7	58.0	42.0	
États-Unis	88.9	11.1	55.3	25.7	81.0	19.0	87.6	12.4	29.7	36.9	66.6	33.4	
Moyenne de l'OCDE	91.0	9.0	63.5	15.5	80.1	19.9	89.3	10.7	42.7	23.6	66.2	33.8	
Economies partenaires	Brésil ^{1,2}	93.9	6.1	x(5)	x(5)	70.5	29.5	96.7	3.3	x(11)	x(11)	74.6	25.4
	Chili ^{2,3}	97.1	2.9	84.2	4.9	89.1	10.9	92.1	7.9	x(11)	x(11)	64.1	35.9
	Estonie ²	91.0	9.0	m	m	m	m	99.5	0.5	m	m	m	m
	Israël	92.7	7.3	x(5)	x(5)	77.5	22.5	91.0	9.0	x(11)	x(11)	75.3	24.7
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie ²	90.0	10.0	49.6	30.9	80.4	19.6	90.8	9.2	36.6	34.0	70.5	29.5


1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1b.

2. Établissements publics uniquement.

3. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007/).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071715648546>

QUELLE EST L'EFFICIENCE DE L'EXPLOITATION DES RESSOURCES DANS L'ÉDUCATION ?

Cet indicateur étudie la relation entre les ressources investies dans l'éducation et les résultats du primaire et du premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE pour évaluer l'efficacité de leur système d'éducation.

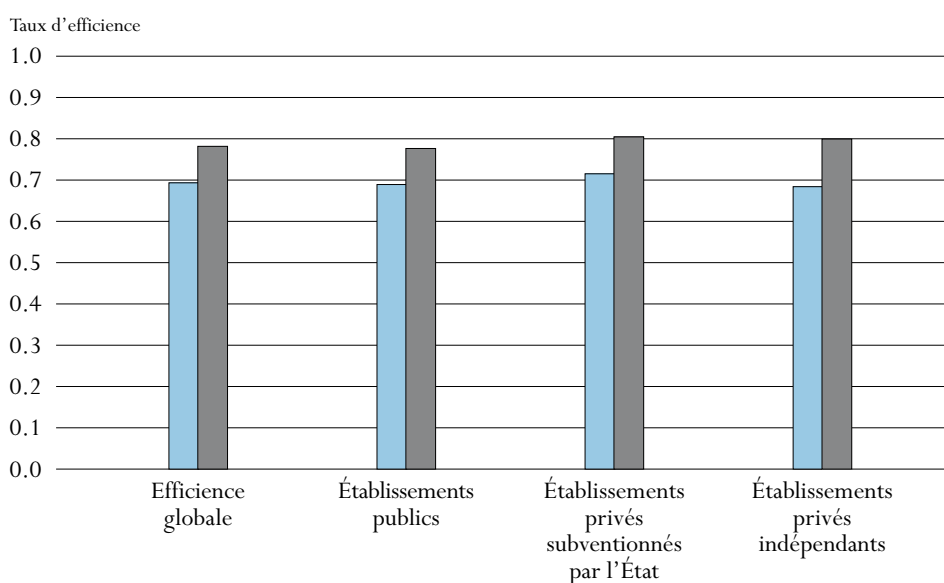
Points clés

Graphique B7.1. Efficacité du primaire et du premier cycle du secondaire


Ce graphique montre la marge d'amélioration des résultats de l'apprentissage, aux niveaux actuels de moyens, dans le primaire et le premier cycle du secondaire, dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

■ Efficacité des intrants ■ Efficacité des extrants

Ce graphique montre que dans les pays de l'OCDE, il est possible d'améliorer les résultats de l'apprentissage de 22 % sans revoir à la hausse les moyens mobilisés en faveur de l'éducation (efficacité des extrants). La marge de réduction des moyens sans porter atteinte à la qualité des résultats est légèrement supérieure, à 30 % (efficacité des intrants).



Source : OCDE. Tableau B7.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071730553756>

Autres faits marquants

- Il ressort de l'analyse, tous pays de l'OCDE confondus, que les estimations d'efficacité ne varient guère entre les différents types d'établissement (public et privé) et que les gains d'efficacité sont plus importants dans les établissements de petite taille que dans ceux de grande taille.

Contexte

Depuis quelques années, les responsables de la politique de l'éducation portent une grande attention à la relation entre les moyens mobilisés en faveur de l'éducation et les résultats obtenus. L'objectif des gouvernements est d'accroître la scolarisation et d'améliorer l'enseignement dans toute la population. Toutefois, dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, il est du plus grand intérêt de veiller à ce que les budgets, surtout publics, financent les postes de dépenses les plus appropriés pour parvenir aux résultats escomptés et ce, de la manière la plus efficiente possible. Dans une perspective internationale, il est utile d'identifier non seulement les systèmes d'éducation dont les accomplissements sur la voie de l'amélioration de la qualité et de l'égalité des chances sont les plus remarquables, mais aussi ceux dont les résultats sont les plus remarquables compte tenu de leurs moyens. Toute la question est de savoir s'il est possible de produire les mêmes résultats avec moins de moyens ou d'améliorer les résultats à niveau égal de moyens.

Observations et explications

Cet indicateur commence par décrire succinctement les problèmes méthodologiques de l'évaluation de l'efficacité dans l'éducation. Il étudie ensuite la corrélation entre les budgets et les performances pour en tirer des conclusions sur l'efficacité des systèmes d'éducation. Enfin, il rend compte des résultats des analyses réalisées par le Département des Affaires économiques de l'OCDE dans le cadre de son projet sur l'efficacité des dépenses publiques qui modélise l'évaluation de l'efficacité dans l'éducation. Lors de l'interprétation des moyennes nationales présentées ici, il convient de garder à l'esprit le fait que les indicateurs d'estimation d'efficacité varient sensiblement entre les pays, ce qui peut en partie expliquer les écarts budgétaires qui s'observent entre les systèmes d'éducation.

Les performances des élèves et les dépenses unitaires

L'encadré B7.1 explique certains des problèmes qui ont émaillé la mise au point du modèle d'évaluation de l'efficacité de l'éducation. Il est utile, eu égard aux difficultés qu'il a fallu surmonter pour résoudre ces problèmes, d'expliquer ce qu'une comparaison directe de la relation entre les dépenses d'éducation et les résultats des élèves peut révéler sur l'efficacité des systèmes d'éducation.

Le graphique B7.2 propose une telle analyse dans les différents pays : il compare les dépenses consenties par élève entre l'âge de 6 et 15 ans, soit à compter du début des études primaires, et les résultats des élèves aux épreuves de mathématiques lors du cycle PISA 2003. Les dépenses cumulées par élève sont estimées à partir des dépenses unitaires publiques et privées de 2002 à chaque niveau d'enseignement multipliées par la durée théorique des études entre l'âge de 6 et 15 ans et sont converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat.

Le graphique B7.2 montre que la performance moyenne en mathématiques augmente sous l'effet de l'accroissement des dépenses par élève au titre des établissements d'enseignement, ce qui dénote une relation positive entre les deux variables. Il apparaît cependant que cette relation est d'une portée limitée : elle explique à peine 15 % de la variation de la performance moyenne entre les pays.

Les écarts par rapport à la ligne tendancielle montrent que des dépenses unitaires modérées ne vont pas systématiquement de pair avec une piètre performance du système d'éducation. Par comparaison avec les États-Unis, la Corée et la République tchèque dépensent nettement moins par élève jusqu'à l'âge de 15 ans (environ la moitié et un tiers respectivement), mais ces deux pays comptent parmi les dix en tête du classement de performance PISA, alors que les États-Unis

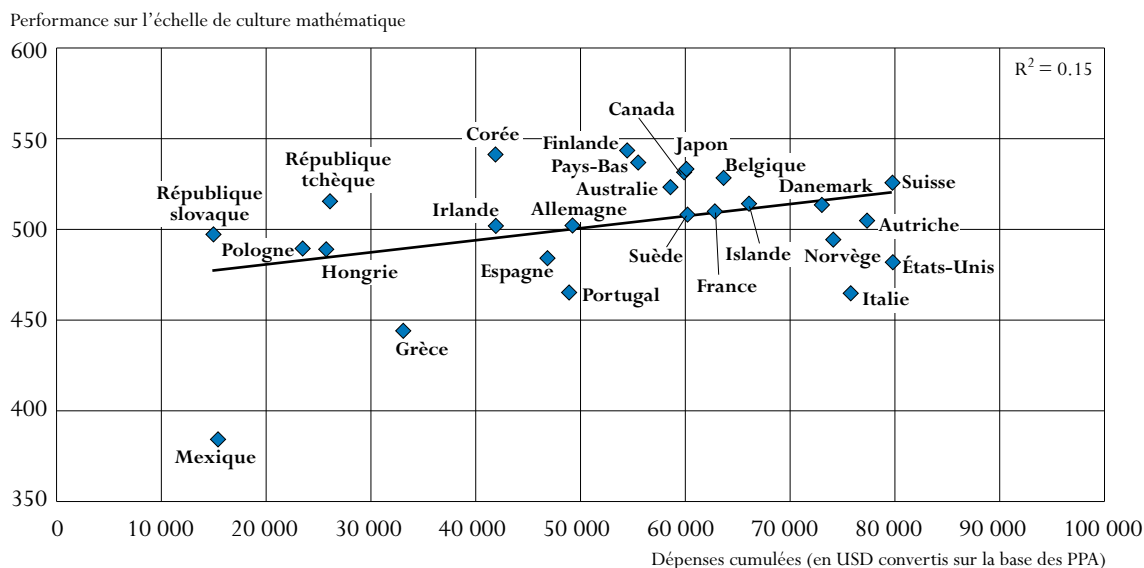
B7

accusent des performances inférieures à la moyenne de l'OCDE. Autre exemple, les performances moyennes sont proches en Espagne et aux États-Unis, mais l'Espagne ne dépense que 47 000 USD par élève entre l'âge de 6 et 15 ans, alors que les États-Unis en dépensent 80 000. L'Australie, la Belgique, le Canada, la Corée, la Finlande, le Japon, les Pays-Bas et la République tchèque sont autant de pays dont les performances sont sensiblement supérieures à ce que laisseraient supposer leurs seules dépenses par élève. Par contre, les performances sont significativement inférieures à la performance théorique estimée sur la base des dépenses cumulées par élève en Espagne, aux États-Unis, en Grèce, en Italie, au Mexique, en Norvège et au Portugal.

En résumé, cette comparaison donne à penser que même si les budgets sont essentiels pour dispenser un enseignement de qualité, ils ne suffisent pas à eux seuls à obtenir des niveaux élevés de performance et qu'il est indispensable de les utiliser à bon escient pour y parvenir.

Graphique B7.2. Performance des élèves et dépenses par élève

Rapport entre les performances en mathématiques et les dépenses cumulées destinées aux établissements d'enseignement par élève âgé de 6 à 15 ans, en USD convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA)



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE et OCDE. Tableau 2.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071730553756>

Pourquoi certains pays réussissent-ils mieux que d'autres à niveau égal de moyens ?

De nombreux facteurs interviennent dans la relation entre les dépenses unitaires et la performance des élèves : l'organisation et la gestion scolaires au sein du système (les niveaux hiérarchiques, la répartition des pouvoirs de décision ou encore la dispersion géographique de la population), l'organisation de l'environnement d'apprentissage des élèves (la taille des classes et le nombre d'heures de cours, par exemple), la qualité et la rémunération des enseignants et les caractéristiques individuelles des élèves, surtout leur milieu socioéconomique. Dans ce contexte, adopter une simple approche corrélacionnelle pour établir une relation entre une variable d'intrant et une variable d'extrant ne permet de toute évidence pas d'évaluer l'efficacité des systèmes de manière probante.

Encadré B7.1. L'évaluation de l'efficacité de l'éducation

Évaluer l'efficacité de l'éducation, comme de tout autre secteur d'ailleurs, revient à comparer les intrants et les extrants pour mesurer les progrès accomplis sur la voie de l'accomplissement des objectifs moyennant la réduction des moyens mis en œuvre. À cet égard, la conception d'indicateurs appropriés d'intrants et d'extrants est essentielle, mais soulève des difficultés particulières dans des secteurs tertiaires tels que l'éducation, où les résultats sont souvent difficiles à mesurer. Il est vrai que l'on vient à peine d'abandonner l'approche de l'équivalence entre les intrants et les extrants pour mesurer la contribution de l'éducation au produit intérieur brut dans le système de comptabilité nationale, pour en adopter une autre qui mesure plus directement les résultats en termes de volume.

Définition des intrants et des extrants

Deux grandes catégories d'intrants déterminent les résultats de l'éducation. La première catégorie est celle qui englobe les variables discrétionnaires sous le contrôle du système de l'éducation, à savoir le nombre d'enseignants, le taux d'encadrement, la taille des classes, le nombre d'heures de cours, la qualité du corps enseignant et d'autres moyens mis à la disposition des établissements. Quant à la seconde, elle comprend les intrants non discrétionnaires ou contextuels, tels que les dispositions innées et le milieu socioéconomique des élèves.

Des indicateurs quantitatifs tels que les taux de scolarisation et de réussite, la durée des études et le niveau de formation permettent de mesurer les résultats les plus élémentaires de l'éducation. Toutefois, une approche qui laisse une plus large place à la qualité de l'enseignement (et de l'apprentissage) a le mérite de mieux rendre compte des résultats – la transmission de savoirs et de savoir-faire –, ce qui revient en fait à ajuster l'évaluation des résultats en fonction de la qualité.

La relation entre les volumes d'intrants (les enseignants, par exemple) et les extrants permet de mesurer l'efficacité technique, alors que celle entre les résultats et les coûts des intrants rend compte de l'efficacité budgétaire.

Approches d'évaluation de l'efficacité

Il est difficile de définir la fonction de production, au sens conventionnel du terme, du secteur public, car ses extrants sont incorporels et n'ont pas d'existence matérielle. De plus, le secteur public fournit des services que l'utilisateur final ne paie pas, ce qui signifie que les prix des extrants ne sont pas soumis à la dynamique des marchés. L'efficacité économique ne peut être mesurée de manière directe. Il faut donc commencer par définir une frontière d'efficacité qui puisse servir de point de référence relativement précis, au moyen par exemple de la méthode non paramétrique dite « d'enveloppe des données ».

La méthode d'enveloppe des données consiste à évaluer l'efficacité par rapport aux unités les plus efficaces qui sont identifiées (des établissements ou des pays). La frontière d'efficacité est tracée sur la base de la position des unités les plus efficaces qui ont été identifiées. Cette frontière représente donc les meilleures pratiques. Les gains potentiels d'efficacité des

établissements ou des pays sont ensuite calculés en fonction de leur distance par rapport à la frontière. Il faut également élaborer des hypothèses sur la forme de la frontière d'efficacité en fonction des rendements d'échelle supposés. L'analyse présentée dans le tableau B7.1 se base sur l'hypothèse de rendements d'échelle non croissants. En d'autres termes, les rendements d'échelle sont supposés constants avant l'observation de l'unité présentant le meilleur ratio intrants-extrants, alors qu'ils sont supposés variables par la suite.

Une fois que la frontière d'efficacité est définie, des défauts d'efficacité peuvent être évalués selon deux perspectives : d'une part, sous l'angle des intrants, ce qui revient à estimer la marge de réduction des intrants sans réduction des extrants et, d'autre part, sous l'angle des extrants, ce qui permet d'estimer la marge d'amélioration des extrants à niveau égal d'intrants.

La méthode d'enveloppe des données permet de tirer des conclusions assez probantes sur l'inefficacité relative d'un secteur, même si des biais ne sont pas à exclure à cause d'erreurs de mesure. Toutefois, certaines techniques permettent de détecter les aberrations et les biais d'échantillon pour estimer les intervalles de confiance applicables aux unités retenues. En règle générale, les estimations sont plus fiables lorsqu'elles prévoient des gains potentiels d'efficacité plus importants.

Côté intrants, il faut établir une distinction entre les variables d'intrant que les prestataires de services d'éducation maîtrisent (par exemple, le nombre d'enseignants, le taux d'encadrement, la taille des classes, le nombre d'heures d'instruction des élèves et la qualité du corps enseignant) et celles qui échappent à leur contrôle (c'est-à-dire les variables non discrétionnaires). Parmi les variables non discrétionnaires, le milieu socioéconomique des élèves doit absolument être pris en considération, car il exerce un impact majeur sur leur performance. Être issu de l'immigration et ne pas parler la langue d'enseignement en famille ne sont pas non plus des variables à négliger. En règle générale, il faut s'assurer que les intrants choisis et les extrants qu'ils sont censés produire se correspondent.

Côté extrants, les variables retenues doivent traduire les objectifs du système d'éducation compte tenu des variables d'intrant choisies. Idéalement, elles doivent correspondre aux objectifs de résultats fixés dans le programme de cours, par exemple l'acquisition de compétences en rapport avec l'engagement social et civique, et doivent évaluer les résultats du système sous l'angle de la qualité et de l'uniformité de leur répartition.

Ce qui précède explique pourquoi il faut adopter une technique d'évaluation plus sophistiquée que les simples corrélations pour mesurer l'efficacité des systèmes d'éducation.

Évaluation de l'efficacité dans les établissements publics du primaire et du premier cycle du secondaire

Le Département des Affaires économiques de l'OCDE a étudié la possibilité d'appliquer la méthode d'enveloppe des données pour élaborer des indicateurs d'efficacité qui soient comparables entre les pays (OCDE, 2007). Cette méthode consiste à évaluer l'efficacité des

systèmes par rapport aux unités les plus efficaces qui sont identifiées (des établissements ou des pays) sur base des variables d'intrant et d'extrait retenues (voir l'encadré B7.1). Comme ces travaux n'en sont encore qu'à un stade exploratoire, cet indicateur propose uniquement des estimations d'efficacité calculées à l'échelle de l'OCDE.

Le tableau B7.1 présente les estimations d'efficacité dérivées des données sur l'établissement médian dans chaque pays. Il s'agit d'estimations moyennes calculées à l'échelle de l'OCDE. La variable d'extrait est la performance moyenne des élèves lors du cycle PISA 2003 et les variables d'intrant, le taux d'encadrement et le taux d'informatisation des établissements, d'une part, et le milieu socioéconomique des élèves et la langue qu'ils parlent en famille, d'autre part. Comme ce modèle d'analyse se base sur des volumes, et non des valeurs, d'intrants, c'est l'efficacité technique, et non budgétaire, qui est mesurée. Ce modèle part de l'hypothèse de rendements d'échelle non croissants (voir l'encadré B7.1).

Il ressort de l'analyse qu'il est possible de réduire les intrants de 30 % environ en moyenne sans que les extraits ne varient (efficacité des intrants) dans l'établissement médian. Le potentiel d'amélioration des extraits à niveau égal d'intrants est légèrement plus faible : la performance moyenne des élèves dans l'établissement médian est inférieure de 22 % à la performance qu'il est théoriquement possible d'atteindre sur base de la frontière d'efficacité.

Les estimations d'efficacité ne varient guère entre les différents types d'établissements. Dans l'échantillon global, l'établissement public médian est légèrement moins efficace que les deux établissements médians représentant les établissements privés subventionnés par l'État et les établissements indépendants. Les établissements dont le budget est majoritairement public tendent aussi à être moins efficaces que les autres. Il n'est pas surprenant de constater que les établissements de petite taille tendent à être moins efficaces que les établissements de grande taille, surtout si l'on considère la marge de réduction des intrants sans variation des extraits (voir le graphique B7.1).

Outre les limitations techniques de l'analyse selon la méthode d'enveloppe des données qui sont évoquées dans l'encadré B7.1, la spécification des variables retenues en matière d'intrants et d'extraits est déterminante pour la qualité des résultats. Comme nous l'avons vu, la précision avec laquelle les variables d'intrants et d'extraits rendent compte des moyens mobilisés en faveur de l'éducation et des résultats escomptés est essentielle. Les variables retenues dans l'analyse présentée ici ont bien entendu dû être sélectionnées dans les séries de données internationales disponibles. Côté extraits, il est par exemple indéniable que la performance des élèves lors des épreuves PISA ne reflète que partiellement les objectifs poursuivis par les systèmes d'éducation. Dans le même ordre d'idée, côté intrants, les moyens consacrés à l'apprentissage en dehors du cadre scolaire devraient aussi être pris en considération pour donner toute la mesure des moyens mobilisés en faveur de l'éducation.

Définitions et méthodologie

Les dépenses d'éducation proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2007). Les performances des élèves sont celles enregistrées lors des épreuves administrées dans le cadre du cycle de 2003 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Les dépenses unitaires cumulées des pays sont estimées comme suit. Soit $n(0)$, $n(1)$ et $n(2)$ le nombre typique d'années d'études suivies par les élèves âgés de 6 à 15 ans dans l'enseignement primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Soit $E(0)$, $E(1)$ et $E(2)$ les dépenses unitaires annuelles de 2002 au titre de l'enseignement primaire et du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat. Pour obtenir les dépenses unitaires cumulées, il suffit de multiplier les dépenses annuelles E par la durée typique des études à chaque niveau i d'enseignement. Soit la formule :

$$CE = \sum_{i=0}^2 n(i) * E(i)$$

Les estimations de la variable $n(i)$ sont fondées sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE).

Les estimations d'efficience indiquées dans le tableau B7.1 et le graphique B7.1 proviennent des résultats des analyses réalisées par le Département des Affaires économiques de l'OCDE dans le cadre de son projet sur l'efficacité des dépenses publiques dans l'enseignement primaire et secondaire.

Les estimations de gain potentiel d'efficience indiquées dans le tableau B7.1 se basent sur la performance lors du cycle PISA 2003 de l'établissement médian dans chaque pays membre de l'OCDE. Elles ont été dérivées à l'aide de la méthode d'enveloppe des données dans l'hypothèse de rendements d'échelle non croissants. Les variables retenues dans ce modèle sont, côté extrant, la performance lors du cycle PISA 2003 et, côté intrants, le taux d'encadrement et le taux d'informatisation des établissements, d'une part, et le milieu socioéconomique des élèves et la langue qu'ils parlent en famille, d'autre part. Cette méthode d'analyse prévoit la définition d'une frontière dont le tracé est fonction de la position de toutes les unités (dérivée de leur performance lors du cycle PISA 2003) et qui représente les meilleures pratiques. Les gains potentiels d'efficience des établissements ou des pays sont ensuite calculés en fonction de leur distance par rapport à la frontière d'efficience.

Autres références

Pour de plus amples informations, voir le document de travail n° 546 « Performance Indicators for Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Education » du Département des Affaires économiques de l'OCDE (www.oecd.org/eco/Working_Papers).

Tableau B7.1.
Estimation de l'efficacité technique¹ du secteur public dans le primaire et le premier cycle du secondaire


	Efficiéce des intrants ²	Efficiéce de l'extrait ³	Nombre d'établissements
Niveau global d'efficacité	0.693	0.782	6 204
<i>Dont :</i>			
Établissements publics	0.689	0.777	4 834
Établissements privés subventionnés par l'État	0.715	0.805	672
Établissements privés indépendants	0.684	0.799	194
Financement public > 50 %	0.693	0.780	5 469
Financement publics < 50 %	0.693	0.803	397
Petits établissements	0.669	0.770	3 102
Grands établissements	0.712	0.794	3 102

1. Les estimations d'efficacité portent sur l'établissement médian de chaque pays membre de l'OCDE, sur base des scores PISA 2003, et ont été dérivées à l'aide de la méthode d'enveloppe des données dans l'hypothèse de rendements d'échelle non croissants. Dans ce modèle, l'extrait est le score PISA et les intrants, le taux d'encadrement, l'accessibilité d'ordinateurs, le milieu socioéconomique et la langue parlée (voir les données sur l'éducation).

2. Indique une marge de réduction des intrants sans risque de diminution des extraits.

3. Indique une marge de progression des extraits avec le niveau actuel d'intrants.

Source : *OECD Economics Working Paper* No. 546, disponible en ligne www.oecd/eco/working_papers.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071730553756>

Chapitre



ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION



QUELLE EST L'IMPORTANCE DE LA FILIÈRE PROFESSIONNELLE ?

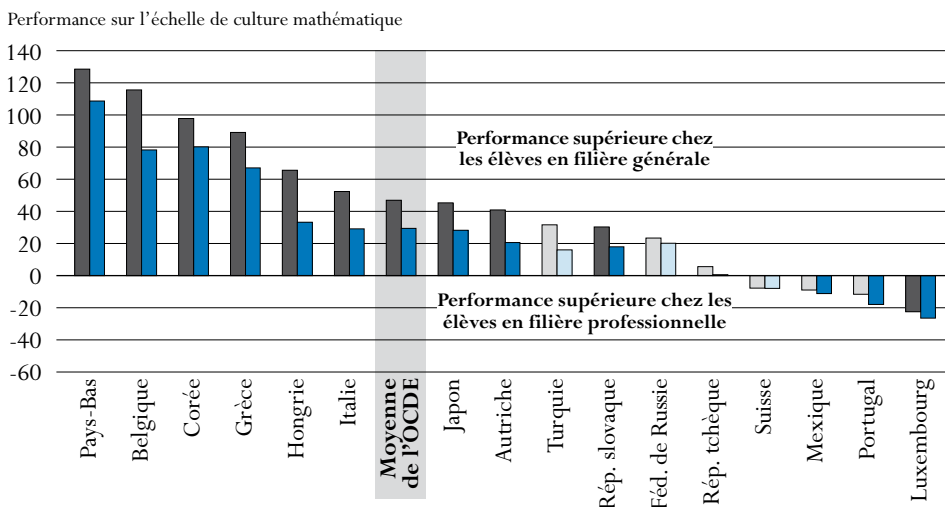
Cet indicateur montre les taux de scolarisation dans la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et compare les dépenses par élève entre cette filière et la filière générale. De plus, il compare les performances des élèves de 15 ans en filière générale et en filière professionnelle.

Points clés

Graphique C1.1. Variation de la performance en mathématiques selon les filières d'enseignement (2003)

- □ Écarts de performance en mathématiques entre les élèves en filière générale et en filière préprofessionnelle et professionnelle
Les différences statistiquement significatives sont indiquées par des couleurs foncées.
- □ Écarts de performance en mathématiques entre les élèves en filière générale et en filière préprofessionnelle et professionnelle compte tenu du statut économique, social et culturel (SESC) des élèves
Les différences statistiquement significatives sont indiquées par des couleurs foncées.

Le cycle PISA 2003 montre que les élèves de 15 ans en filière préprofessionnelle et professionnelle accusent des performances en mathématiques notablement inférieures à celles des élèves en filière générale dans neuf des dix pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les jeunes de 15 ans en filière générale obtiennent un score de 45 points supérieur ; même après ajustement compte tenu de facteurs socioéconomiques, cette différence se maintient à 27 points.



Remarque : figurent dans ce graphique les pays dont la catégorie agrégée des filières préprofessionnelles et professionnelles représente au moins 3 % des élèves.

Les pays sont classés en ordre décroissant de l'avantage de performance des élèves en filière générale par rapport aux élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau C1.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071744473282>

Autres faits marquants

- Dans 15 des 28 pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, en Slovénie, la majorité des élèves du deuxième cycle du secondaire sont en filière préprofessionnelle ou professionnelle. Dans la plupart des pays de l'OCDE, une grande partie des formations professionnelles du deuxième cycle du secondaire sont dispensées en milieu scolaire.
- Dans le deuxième cycle du secondaire, les 14 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles dépensent en moyenne 854 USD de plus par élève en filière professionnelle qu'en filière générale.

Contexte

Un certain nombre de facteurs, dont les meilleures perspectives professionnelles qui s'offrent aux plus instruits, encouragent les jeunes à poursuivre des études après la fin de l'obligation scolaire pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires. Sous l'effet de l'accroissement constant des taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire, les pays doivent prendre en charge des effectifs d'élèves d'une plus grande diversité à ce niveau d'enseignement.

Les pays n'ont pas tous choisi la même approche pour relever ce défi. Certains proposent dans le premier cycle du secondaire des programmes académiques/généraux non sélectifs pour tenter d'offrir à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprentissage, tandis que d'autres différencient davantage les programmes (généraux, préprofessionnels et professionnels) dans le premier et le deuxième cycle du secondaire. La filière professionnelle se distingue de la filière générale non seulement par le contenu des cours, mais également par sa finalité, qui consiste généralement à préparer les élèves à exercer des professions spécifiques et, dans certains cas, à entrer directement sur le marché du travail.

Les pays doivent surveiller leur système d'éducation en permanence pour s'assurer de l'adéquation entre les diplômés et l'évolution de la demande sur le marché du travail et dans l'économie. Parmi les défis que les pays ont à relever dans la filière professionnelle, citons l'augmentation du nombre de jeunes en apprentissage, les pénuries de main-d'œuvre dans des secteurs spécifiques d'activité ainsi que l'amélioration de l'image de marque et de la qualité de la filière.

Désormais, la filière professionnelle englobe non seulement les programmes préprofessionnels et professionnels dispensés dans le cadre institutionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de l'enseignement post-secondaire tertiaire, voire dans l'enseignement tertiaire, mais aussi la formation continue liée à l'emploi dispensée en dehors du cadre institutionnel (voir l'indicateur C5). Cet indicateur étudie plus spécifiquement les programmes préprofessionnels et professionnels dispensés dans le cadre institutionnel dans le deuxième cycle du secondaire.

Observations et explications

Taux de scolarisation dans la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves ne suivent pas un programme de cours uniforme dans le deuxième cycle du 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 secteurs d'activité et permettent d'acquérir une qualification pertinente pour le marché du travail :

- Les programmes généraux ne sont pas explicitement conçus 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.)
- Les programmes préprofessionnels ou prétechniques sont principalement destinés à initier les élèves au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ils ne sont pas conçus pour donner aux élèves une qualification professionnelle ou technique directement valorisable sur le marché du travail. (Au moins 25 % des matières de ces programmes sont de nature professionnelle ou technique.)

- Les programmes professionnels préparent 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.

Les programmes préprofessionnels et professionnels se répartissent en deux catégories selon qu'ils sont dispensés principalement en milieu scolaire ou en entreprise (programmes emploi-études) :

- Les programmes scolaires sont dispensés (en partie ou exclusivement) dans des établissements d'enseignement, ainsi que dans des centres de formation gérés par les pouvoirs publics, des entités privées ou des entreprises qui sont reconnus comme établissements d'enseignement. Ils peuvent comporter un volet pratique, par exemple une formation pratique en entreprise. Ces programmes sont dits « scolaires » si la formation est dispensée à hauteur de 75 % au moins dans le cadre scolaire ou par enseignement à distance.
- Dans les programmes « emploi-études », moins de 75 % de la formation est dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance. Il s'agit notamment des programmes organisés en collaboration avec les établissements d'enseignement dans lesquels les périodes d'étude en milieu scolaire et les périodes de formation pratique en entreprise sont soit concomitantes, soit en alternance (formation sous contrat d'apprentissage ou en alternance).

L'orientation professionnelle ou générale plus ou moins marquée d'un programme n'est pas nécessairement le critère qui détermine s'il donne accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans plusieurs pays de l'OCDE, certaines formations à vocation professionnelle sont également conçues pour préparer les élèves à des études tertiaires plus poussées alors que dans d'autres, de nombreuses formations à vocation générale ne donnent pas directement accès à des niveaux supérieurs d'enseignement.

Dans 15 pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, en Slovaquie, la majorité des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent des formations préprofessionnelles ou professionnelles. Dans la plupart des 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 et, dans les économies partenaires, en Slovaquie, 60 % au moins des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en filière préprofessionnelle ou professionnelle. La Corée, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, le Japon, le Mexique, le Portugal et, parmi les économies partenaires, le Brésil, le Chili, l'Estonie et Israël font figure d'exception à cet égard, car au moins 60 % des élèves du deuxième cycle du secondaire y suivent des programmes à vocation générale, malgré l'existence d'un système de formations préprofessionnelles et/ou professionnelles (voir le tableau C1.1).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les formations professionnelles sont dispensées en milieu scolaire dans le deuxième cycle du secondaire. Toutefois, en Autriche, en Islande, en République slovaque et en République tchèque, la moitié environ des programmes à vocation professionnelle allient une formation en milieu scolaire à une formation pratique en entreprise. En Allemagne, au Danemark, en Hongrie, en Irlande et en Suisse, 75 % au moins des élèves en filière professionnelle combinent formation en milieu scolaire et formation en entreprise.

De nombreux pays de l'OCDE proposent des formations professionnelles dans le deuxième cycle du secondaire, mais certains n'en prévoient qu'après l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. Les programmes à vocation professionnelle sont considérés comme relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays (en Autriche, en Espagne et en Hongrie), mais de l'enseignement post-secondaire dans d'autres (au Canada et aux États-Unis).

Formations sous contrat d'apprentissage (en entreprise)

Le tableau C1.1 indique le taux de scolarisation dans des formations sous contrat d'apprentissage qui sont reconnues par le système d'éducation des pays. Cette section décrit les principales caractéristiques de ces formations sous contrat d'apprentissage et d'autres formations en entreprise.

Dans la plupart des pays de l'OCDE (en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Canada, au Danemark, en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni, en Suisse et en Turquie) et dans des économies partenaires (en Fédération de Russie, en Israël et en Slovaquie), il existe un système de formation sous contrat d'apprentissage sous une forme ou sous une autre. De telles formations existent aussi aux États-Unis, mais elles ne sont pas reconnues par le système d'éducation. Dans certains pays (par exemple l'Allemagne, l'Autriche et la Hongrie), le contrat d'apprentissage est conclu entre l'entreprise et l'élève (et non l'établissement d'enseignement professionnel). Dans la majorité des pays, les programmes professionnels allient une formation en milieu scolaire et une formation pratique en entreprise. Enfin, il n'existe pas de système de formation sous contrat d'apprentissage en Corée, en Espagne, au Japon et en Suède.

Les critères minimums d'accès à des formations sous contrat d'apprentissage varient selon les pays, mais ils se limitent généralement à l'obtention d'un diplôme du premier cycle du secondaire (en Allemagne, au Canada, au Danemark, en Finlande, en France, en Irlande, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque et, dans les économies partenaires, en Israël et en Slovaquie) ou d'un diplôme de fin d'études secondaires (dans les économies partenaires, au Brésil). En Australie, en Autriche, en Belgique, aux États-Unis, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, l'accès à ces formations est conditionné (totalement ou en partie) par l'âge, alors qu'en Nouvelle-Zélande, il est réservé aux actifs occupés. Par contraste, en Fédération de Russie, il n'existe pas de critères réglementaires d'accès à ces formations sous contrat d'apprentissage.

Les formations sous contrat d'apprentissage ont une durée fixe, de un à quatre ans, dans certains pays (en Allemagne, au Canada, au Danemark, en France, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République tchèque et au Royaume-Uni et, dans les économies partenaires, en Israël et en Slovaquie), mais une durée variable dans d'autres pays (notamment l'Autriche et la Belgique) en fonction du sujet, du type de qualification recherché, des connaissances préalables et/ou de l'expérience.

Les formations sous contrat d'apprentissage sont sanctionnées par un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires dans la plupart des pays, mais elles peuvent donner lieu à la délivrance d'un diplôme d'un niveau supérieur dans quelques pays (par exemple, l'*advanced diploma* en Australie).

Variation des dépenses unitaires d'éducation entre la filière générale et la filière professionnelle

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les dépenses par élève varient selon que la filière est générale ou professionnelle. Dans les 14 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les dépenses par élève en filière professionnelle sont en moyenne supérieures de 854 USD aux dépenses par élève en filière générale dans le deuxième cycle du secondaire (chiffres de 2004) (voir le tableau C1.2).

Les pays dont le système de formation en alternance est bien développé dans le deuxième cycle du secondaire (l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suisse) tendent à figurer parmi ceux où les différences de dépenses par élève sont les plus marquées entre la filière professionnelle et la filière générale. Ainsi, l'Allemagne et la Suisse dépensent respectivement 6 748 et 5 338 USD de plus par élève en filière professionnelle que par élève en filière générale, mais les employeurs en financent une grande partie. Le Luxembourg et les Pays-Bas échappent à ce constat : les dépenses par élève sont plus élevées en filière générale qu'en filière professionnelle, les données de ces deux pays étant sous-évaluées en raison de l'exclusion du financement des formations en alternance par les entreprises privées. Des quatre autres pays (en l'occurrence l'Australie, la Finlande, la République slovaque et la République tchèque) où 60 % au moins des élèves du deuxième cycle du secondaire sont en filière professionnelle, la Finlande et la République tchèque dépensent davantage par élève en filière professionnelle qu'en filière générale (voir les tableaux C1.1 et C1.2).

Les résultats de l'apprentissage dans la filière professionnelle

La performance des élèves varie-t-elle selon qu'ils sont en filière professionnelle ou générale ? L'analyse ci-dessous porte uniquement sur la performance en mathématiques des élèves de 15 ans. Des tendances similaires s'observent dans les résultats du cycle PISA 2003 en lecture et en sciences, mais il n'en est pas fait état ici par souci de clarté et de concision.

Les résultats du cycle PISA 2003 montrent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle obtiennent un score de 45 points inférieur à celui des élèves en filière générale, sans ajustement compte tenu des facteurs socioéconomiques. Les écarts les plus nets de performance entre les deux groupes s'observent en Belgique, en Corée, en Grèce, en Hongrie et aux Pays-Bas. Aux Pays-Bas, la performance des élèves en filière générale (617 points) est largement supérieure à la moyenne générale de l'OCDE (500 points), mais celle des élèves en filière professionnelle (488 points) y est inférieure. Les écarts de performance sont similaires en Belgique, en Corée et en Hongrie. En Grèce toutefois, les groupes d'élèves accusent tous deux une performance inférieure à la moyenne (463 points en filière générale, contre 374 points en filière professionnelle). Le Luxembourg est le seul pays où un écart statistiquement significatif de performance s'observe en faveur des élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle (23 points).

Il est important d'examiner les écarts de performance compte tenu des facteurs socioéconomiques, car l'orientation dans la filière générale ou professionnelle reflète souvent une certaine forme de ségrégation sociale dans les systèmes d'éducation. Une fois ajusté compte tenu des facteurs socioéconomiques, l'écart de performance des élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle diminue de 18 points en moyenne pour s'établir à 27 points en moyenne pour l'ensemble des

pays de l'OCDE. Dans 12 pays de l'OCDE, l'écart de performance entre les élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle et les élèves en filière générale reste statistiquement significatif, même après ajustement en fonction des facteurs socioéconomiques. Au Luxembourg, au Mexique et au Portugal, l'écart de performance en faveur des élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle demeure statistiquement significatif et s'établit respectivement à 26, 11 et 18 points. Dans les neuf autres pays, le désavantage des élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle varie de 18 points en République slovaque à 109 points aux Pays-Bas (voir le tableau C1.3 et le graphique C1.1).

Il est important de souligner toutefois que le désavantage des élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle pourrait bien ne pas avoir d'impact sur leur carrière.

Définitions et méthodologies

Les performances des élèves proviennent des évaluations administrées dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2003.


Les taux de scolarisation, qui se rapportent à l'année scolaire 2004-2005, et les dépenses, qui se rapportent à l'exercice 2004, proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

Les données sur les programmes de formation sous contrat d'apprentissage proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE pendant le troisième trimestre de 2006.

Le tableau C1.1 montre la répartition des élèves du deuxième cycle du secondaire selon la filière d'enseignement. Sont pris en considération ici les programmes préprofessionnels et professionnels dispensés dans le cadre scolaire, ainsi que les formations en alternance qui sont reconnues par le système d'éducation. Les formations dispensées exclusivement en entreprise sans la supervision des autorités de l'éducation sont exclues.

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071744473282>

- *Tableau C1.4. Variation de la performance des élèves de 15 ans en mathématiques selon les filières d'enseignement (2003)*
- *Tableau C1.5. Performance des élèves de 15 ans en mathématiques, en lecture et en sciences selon les filières d'enseignement (2003)*

Tableau C1.1.

Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire (2005)

Répartition des effectifs scolarisés dans les établissements publics et privés selon la finalité des programmes et les filières d'enseignement

	Répartition des effectifs scolarisés selon la finalité des programmes			Répartition des effectifs scolarisés selon les filières d'enseignement				
	CITE 3A	CITE 3B	CITE 3C	Générale	Pré-professionnelle	Professionnelle	Dont les programmes emploi-études	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	38.5	a	61.5	38.5	a	61.5	m
	Autriche	43.6	47.1	9.3	21.5	6.2	72.3	32.7
	Belgique ¹	49.5	a	50.5	30.4	a	69.6	3.3
	Canada	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	70.3	0.4	29.3	20.5	0.1	79.4	35.5
	Danemark	52.1	a	47.9	52.1	a	47.9	47.7
	Finlande	100.0	a	a	36.1	a	63.9	10.5
	France	57.5	10.4	32.1	43.6	a	56.4	11.3
	Allemagne	39.7	59.7	0.6	39.7	a	60.3	45.0
	Grèce	64.0	a	36.0	64.0	a	36.0	a
	Hongrie	76.8	a	23.2	75.9	10.9	13.2	13.2
	Islande	50.6	0.6	48.8	63.2	1.6	35.2	16.4
	Irlande	71.4	a	28.6	65.7	30.5	3.8	3.8
	Italie	80.8	2.9	16.3	38.5	36.6	24.9	a
	Japon	75.3	0.9	23.9	75.3	0.9	23.9	a
	Corée	71.5	a	28.5	71.5	a	28.5	a
	Luxembourg	59.6	15.5	24.8	36.6	a	63.4	13.6
	Mexique	89.8	a	10.2	89.8	a	10.2	m
	Pays-Bas	61.8	a	38.2	31.8	a	68.2	20.0
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	39.2	a	60.8	39.2	a	60.8	13.3
	Pologne	88.3	a	11.7	55.0	a	45.0	6.5
	Portugal	100.0	a	a	69.0	20.5	10.5	m
	Rép. slovaque	80.7	a	19.3	25.8	a	74.2	31.7
	Espagne	57.4	n	42.6	57.4	n	42.6	2.8
	Suède	94.8	a	5.2	46.4	0.8	52.7	a
	Suisse	30.5	62.1	7.4	35.3	a	64.7	58.3
	Turquie	90.7	a	9.3	57.8	a	42.2	7.4
Royaume-Uni ²	43.6	x(1)	56.4	27.8	x(6)	72.2	m	
États-Unis	100.0	x(1)	x(1)	100.0	x(4)	x(4)	x(4)	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>67.1</i>	<i>7.7</i>	<i>26.7</i>	<i>50.3</i>	<i>4.2</i>	<i>47.5</i>	<i>16.2</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>68.0</i>	<i>7.6</i>	<i>24.8</i>	<i>44.1</i>	<i>5.9</i>	<i>50.3</i>	<i>16.3</i>	
Economies partenaires	Brésil	100.0	a	a	93.5	a	6.5	a
	Chili	100.0	a	a	63.9	a	36.1	a
	Estonie	100.0	a	a	69.0	a	31.0	a
	Israël	95.9	a	4.1	65.0	a	35.0	4.1
	Fédération de Russie	57.0	13.3	29.7	57.0	13.3	29.7	m
	Slovénie	32.6	44.4	23.0	32.6	n	67.4	3.7

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Les programmes post-secondaires non tertiaires sont inclus.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071744473282>

Tableau C1.2.
Dépenses annuelles par élève au titre des établissements d'enseignement, tous services confondus, selon les filières d'enseignement (2004)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, par 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			Toutes filières confondues	Filière générale	Filière préprofessionnelle et professionnelle
	Toutes filières confondues	Filière générale	Filière préprofessionnelle et professionnelle	Toutes filières confondues	Filière générale	Filière préprofessionnelle et professionnelle	Toutes filières confondues	Filière générale	Filière préprofessionnelle et professionnelle			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Pays membres de l'OCDE												
Australie	7 747	7 753	7 674	8 853	9 227	7 973	8 160	8 212	7 884	7 969	a	7 969
Autriche	8 969	8 969	a	9 962	11 082	9 642	9 446	9 329	9 642	m	m	m
Belgique	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 751	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	4 769	4 752	8 872	4 790	4 200	4 942	4 779	4 659	4 963	2 191	1 917	2 223
Danemark	8 224	8 224	a	9 466	x(4)	x(4)	8 849	x(7)	x(7)	m	m	m
Finlande	8 918	8 918	a	6 555	5 230	7 314	7 441	7 525	7 314	x(7)	a	x(9)
France	7 837	7 837	a	9 883	x(4)	x(4)	8 737	x(7)	x(7)	4 081	x(10)	x(10)
Allemagne	6 082	6 082	x(6)	10 459	6 274	13 022	7 576	6 114	13 022	10 573	6 712	11 283
Grèce	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5213	x(7)	x(7)	5 688	m	m
Hongrie ¹	3 433	x(1)	x(1)	3 968	3 575	5 085	3 692	3 475	5 158	6 351	a	6 351
Islande	8 284	m	a	7 330	m	m	7 721	m	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
Irlande	6 943	x(1)	x(1)	7 309	x(4)	x(4)	7 110	x(7)	x(7)	5169	x(10)	x(10)
Italie ¹	7 657	7 590	m	7 971	x(4)	x(4)	7 843	x(7)	x(7)	m	m	m
Japon	7 325	7 325	a	7 883	x(4)	x(4)	7 615	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
Corée	6 057	6 057	a	7 485	x(4)	x(4)	6 761	x(7)	x(7)	m	m	m
Luxembourg ¹	18 036	18 036	a	17 731	18 285	17 468	17 876	18 102	17 468	m	m	m
Mexique	1 602	1 859	308	2 564	2 528	2 877	1 922	2 093	918	a	a	a
Pays-Bas	7 948	7 468	8 729	7 037	8 012	6 595	7 541	7 625	7 463	6 624	a	6 624
Nouvelle-Zélande	5 334	x(1)	x(1)	7 424	x(4)	x(4)	6 299	x(7)	x(7)	5 412	m	m
Norvège	9 476	9 476	a	12 498	x(4)	x(4)	11 109	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
Pologne ¹	2 822	2 822	a	2 949	x(4)	x(4)	2 889	x(7)	x(7)	3 147	m	m
Portugal ¹	6 359	x(1)	x(1)	5 962	x(4)	x(4)	6 168	x(7)	x(7)	m	m	m
Rép. slovaque	2 389	2 389	a	3 155	3 461	3 052	2 744	2 581	3 052	x(7)	x(8)	x(9)
Espagne	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6 701	x(7)	x(7)	a	a	a
Suède	7 836	7 836	a	8 218	7 315	9 092	8 039	7 650	9 092	3 437	11 469	950
Suisse ¹	9 197	9 197	a	15 368	11 869	17 207	12 176	9 847	17 207	8 401	5 212	10 361
Turquie ¹	a	a	a	1 808	1 434	2 430	1 808	1 434	2 430	a	a	a
Royaume-Uni	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7090	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
États-Unis	9 490	9 490	a	10 468	10 468	a	9 938	9 938	a	m	a	m
Moyenne de l'OCDE	6 909	7 159	6 396	7 884	7 354	8 208	7 276	7 042	8 124	4 315	6 327	6 537
Economies partenaires												
Brésil ¹	1 172	x(1)	x(1)	801	x(4)	x(4)	1 033	x(7)	x(7)	a	a	a
Chili ²	2 106	2 106	a	2 062	2 278	1 680	2 077	2 199	1 680	a	a	a
Estonie ¹	3 579	x(1)	x(1)	3 670	4 118	2 721	3 623	3 798	2 683	3 717	a	3 717
Israël	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6 066	m	m	4 272	4 272	a
Féd. de Russie ¹	x(8)	x(8)	a	x(7)	x(8)	1 766	1 615	1 595	1 766	x(7)	a	x(9)
Slovénie ¹	7 428	x(1)	x(1)	5 062	x(4)	x(4)	6 525	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071744473282>


Tableau C1.3.
Performance des élèves de 15 ans en mathématiques selon les filières d'enseignement (2003)
Les distinctions entre filières d'enseignement sont dérivées des déclarations des élèves.

	Filière générale		Filière préprofessionnelle et professionnelle		Écarts de score en mathématiques entre les élèves en filière générale et en filière préprofessionnelle et professionnelle		Écarts de score en mathématiques entre les élèves en filière générale et en filière préprofessionnelle et professionnelle, compte tenu du statut économique, social et culturel (SECS) des élèves		
	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	Score moyen	Er. T.	
Pays membres de l'OCDE	Australie	c	c	c	c	c	c	c	
	Autriche	536	9.3	495	2.5	41	9.5	21	7.7
	Belgique	585	2.5	469	3.2	116	4.3	78	3.7
	Canada	535	1.7	a	a	a	a	a	a
	Rép. tchèque	519	5.2	513	3.9	6	6.2	1	4.5
	Danemark	514	2.7	a	a	a	a	a	a
	Finlande	544	1.9	a	a	a	a	a	a
	France	w	w	w	w	w	w	w	w
	Allemagne	c	c	c	c	c	c	c	c
	Grèce	463	4.0	374	5.0	89	6.1	67	5.1
	Hongrie	528	4.4	463	3.9	66	6.0	33	5.2
	Islande	515	1.4	a	a	a	a	a	a
	Irlande	c	c	c	c	c	c	c	c
	Italie	497	6.1	444	3.7	52	7.3	29	7.4
	Japon	545	4.5	500	5.9	45	7.0	28	6.6
	Corée	568	3.8	471	5.1	98	6.3	80	6.1
	Luxembourg	491	1.0	513	3.2	-23	3.4	-26	3.7
	Mexique	382	5.2	391	4.2	-9	6.6	-11	5.1
	Pays-Bas	617	3.2	488	4.5	129	5.5	109	4.7
	Nouvelle-Zélande	523	2.3	a	a	a	a	a	a
Norvège	495	2.4	a	a	a	a	a	a	
Pologne	490	2.5	a	a	a	a	a	a	
Portugal	465	3.7	477	4.9	-12	6.2	-18	5.4	
Rép. slovaque	512	4.1	482	5.5	30	7.0	18	5.2	
Espagne	485	2.4	a	a	a	a	a	a	
Suède	c	c	c	c	c	c	c	c	
Suisse	526	3.3	534	13.2	-8	12.6	-8	13.3	
Turquie	431	8.9	400	12.6	32	16.8	16	11.8	
Royaume-Uni	c	c	c	c	c	c	c	c	
États-Unis	483	2.9	a	a	a	a	a	a	
Moyenne de l'OCDE	510		466		45		27		
Economies partenaires	Brésil	356	4.8	a	a	a	a	a	a
	Fédération de Russie	473	3.6	450	13.4	23	13.5	20	11.9

Remarque : la répartition des élèves selon les filières d'enseignement est dérivée des déclarations des élèves de 15 ans, alors que celle proposée dans le tableau C1.1 est dérivée des statistiques nationales sur les effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les deux formes de répartition peuvent donc différer.

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le guide du lecteur.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071744473282>

QUELS SONT LES EFFECTIFS SCOLARISÉS ?

Cet indicateur étudie la scolarisation et analyse son évolution entre 1995 et 2005 sur la base des taux d'inscription. Il évalue le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire et indique le pourcentage de jeunes qui entameront les différents types de formations tertiaires au cours de leur vie. Les taux d'accès et de scolarisation dans l'enseignement tertiaire donnent un aperçu de l'accessibilité de ces formations et de la valeur subjective qui leur est accordée. La scolarisation dans les filières professionnelles de l'enseignement secondaire est étudiée dans le cadre de l'indicateur C1.

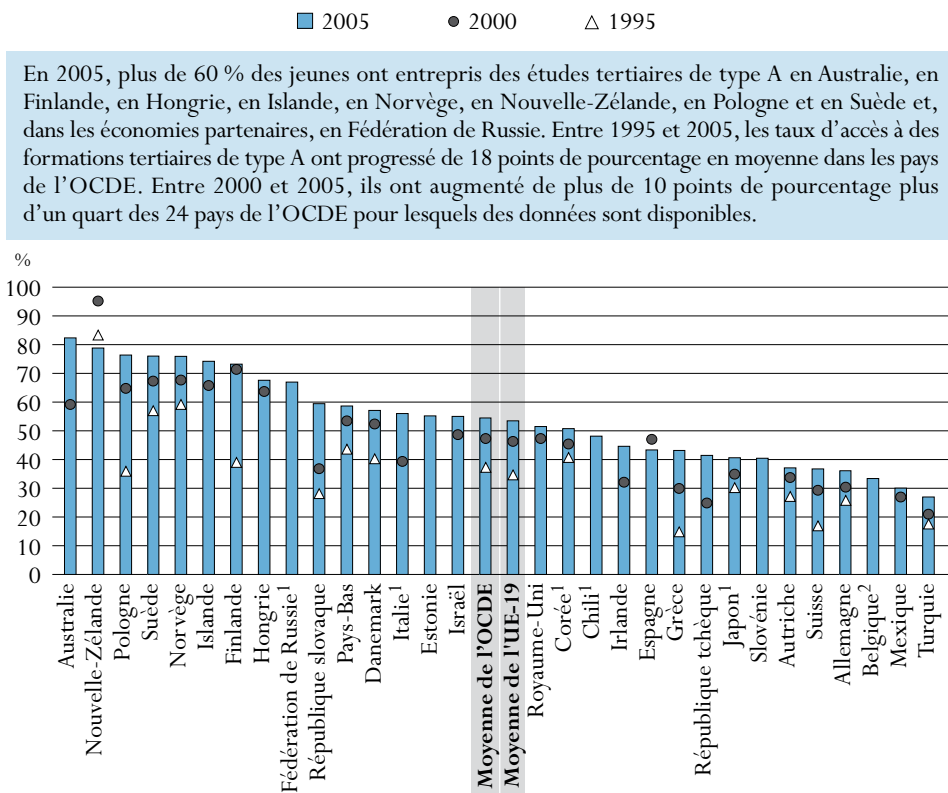
Points clés

Graphique C2.1. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A (1995, 2000, 2005)

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 sa variation entre 1995, 2000 et 2005.

Les taux d'accès donnent un aperçu de l'afflux d'étudiants pendant une certaine période, et non des effectifs scolarisés à ce niveau.



1. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A sont bruts.

2. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

Les sources sont classées par ordre décroissant du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A en 2005.

Stat : OCDE. Tableau C2.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays, tous les jeunes ou presque suivent au moins 12 années d'études dans le cadre institutionnel. La quasi-totalité des élèves (90 %) sont scolarisés pendant au moins 14 ans en Belgique, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, au Japon, en République tchèque et en Suède. À titre de comparaison, les taux de scolarisation ne dépassent 90 % que pendant neuf ans au Mexique et sept ans en Turquie et, dans les économies partenaires, pendant huit ans au Chili et neuf ans en Fédération de Russie.
- Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, 70 % des enfants âgés de trois et quatre ans sont accueillis dans des structures d'accueil préprimaire ou dans des établissements primaires. À trois ou quatre ans, les enfants sont plus susceptibles d'être scolarisés dans les 19 pays de l'OCDE qui sont membres de l'UE (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 75.9 % dans l'UE-19, contre 68.5 % à l'échelle de l'OCDE.
- En 1995 et 2005, les taux de scolarisation moyens sont passés de 74 à 82 % dans le groupe d'âge des 15-19 ans. Selon les chiffres de 2005, ils atteignent ou dépassent 90 % en Belgique (où c'était déjà le cas en 1995), en Grèce, en Pologne et en République tchèque et, dans les économies partenaires, en Slovaquie. Une tendance similaire s'observe chez les individus de 20 à 29 ans qui sont en grande partie inscrits dans l'enseignement tertiaire : leurs taux de scolarisation ont augmenté dans tous les pays de l'OCDE entre 1995 et 2005.
- La proportion d'individus qui entament 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, 15 % des jeunes s'inscrivent dans des formations tertiaires de type B, contre 54 % dans des formations tertiaires de type A et 2 % dans des programmes de recherche de haut niveau.
- En Belgique et, dans une moindre mesure, en Slovaquie (économie partenaire), les taux élevés d'accès à des formations tertiaires de type B compensent les taux relativement faibles 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 bien 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. Enfin, la Nouvelle-Zélande se distingue des autres pays par ses taux d'accès aux deux types de formation qui sont les plus élevés de l'OCDE.

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 faire en sorte que les enfants et les adultes aient accès à un large éventail de possibilités de formation. L'encadrement préprimaire prépare les plus jeunes à entamer leurs études primaires. Il peut contribuer à lever les barrières linguistiques et à réduire les inégalités sociales et il donne aux enfants l'occasion d'étoffer et d'enrichir l'éducation qu'ils reçoivent dans le milieu familial. L'enseignement primaire et secondaire jette les bases de l'acquisition 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 aux individus toute une gamme de formations qui leur permettront d'acquérir des savoirs et savoir-faire de haut niveau, soit immédiatement à l'issue de leurs études secondaires, soit à un autre moment de leur vie.

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 de cours du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre des études tertiaires (voir l'indicateur A2).

Des taux élevés d'accès et de scolarisation dans l'enseignement tertiaire aident les pays à se doter d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et à l'entretenir. 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 différentes formations 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 d'aujourd'hui.

Les taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire de type A et B ont augmenté à mesure que les étudiants ont pris conscience des avantages économiques et sociaux que pouvait leur procurer 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 constant 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 de cours et les modes d'enseignement aux besoins variés des nouvelles générations d'étudiants.

Observations et explications

Dans les pays de l'OCDE, tous les jeunes ou presque suivent au moins 12 années d'études dans le cadre institutionnel. La quasi-totalité des élèves (au moins 90 %) sont scolarisés pendant au moins 14 ans en Belgique, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, au Japon, en République tchèque et en Suède. À titre de comparaison, les taux de scolarisation ne dépassent

90 % que pendant neuf ans au Mexique et sept ans en Turquie et, dans les économies partenaires, pendant huit ans au Chili et neuf ans en Fédération de Russie (voir le tableau C2.1). Toutefois, la scolarisation et l'enchaînement des formations tout au long de la vie varient fortement entre les pays.

Préscolarisation

À trois ou quatre ans, les enfants sont plus susceptibles d'être scolarisés dans les pays de l'OCDE qui sont membres de l'UE (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 75.9 % dans l'UE-19, contre 68.5 % dans les pays de l'OCDE.

Dans la majorité des pays de l'OCDE et des économies partenaires, la scolarisation universelle (soit des taux de scolarisation supérieurs à 90 %) commence à l'âge de cinq ou six ans. Toutefois, en Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Japon, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède et, dans les économies partenaires, en Estonie, en Israël et en Slovaquie, 70 % au moins des enfants sont accueillis dès l'âge de trois ou quatre ans dans des structures préprimaires ou des établissements primaires. Le taux de préscolarisation est inférieur à 25 % en Corée et en Turquie, mais supérieur à 90 % en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Islande, en Italie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni et, dans les économies partenaires, en Estonie (voir le tableau C2.1).

L'investissement dans l'encadrement préprimaire est crucial, car il permet de jeter des bases solides pour l'apprentissage tout au long de la vie et d'assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage à l'école. Nombreux sont d'ailleurs les pays qui en ont pris conscience et qui généralisent la prise en charge des enfants à l'âge de trois ans. Toutefois, les structures institutionnelles d'accueil préscolaire sur lesquelles porte cet indicateur ne sont pas les seules à offrir un encadrement de qualité aux jeunes enfants. Tirer des conclusions sur l'accès à la préscolarisation et la qualité de l'encadrement préprimaire demande donc de la prudence.

Scolarisation en fin de scolarité obligatoire et au-delà

Un certain nombre de facteurs, dont les perspectives moins prometteuses qui s'annoncent pour les individus moins qualifiés, influent sur la décision de poursuivre des études après la scolarité obligatoire. Dans de nombreux pays en effet, les individus dont le niveau de formation est insuffisant s'exposent à un risque accru de chômage et à d'autres formes d'exclusion. 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 les économies partenaires, la fin de la scolarité obligatoire intervient entre l'âge de 14 ans (en Corée, au Portugal et en Turquie et, dans les économies 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, 16 ou 17 ans (voir le tableau C2.1). Toutefois, l'âge légal de la fin de l'obligation scolaire ne correspond pas toujours à l'âge en dessous duquel la scolarisation est universelle.

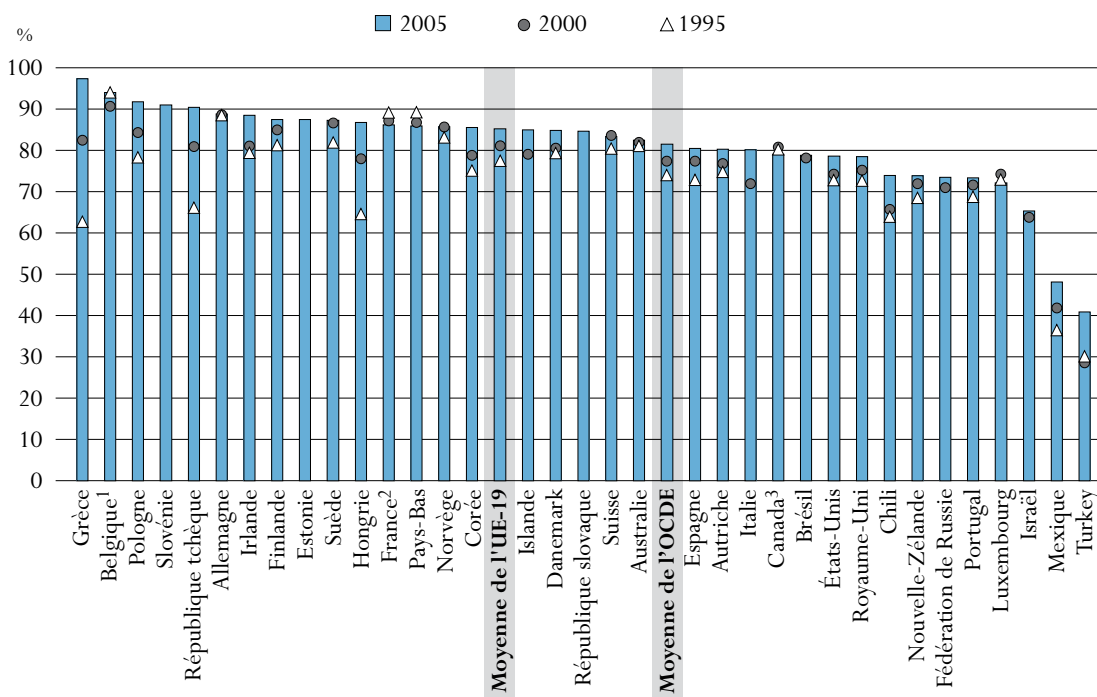
Les taux de scolarisation restent élevés jusqu'en fin d'obligation scolaire dans la plupart des pays de l'OCDE et des économies partenaires, mais ils tombent sous la barre des 90 % avant l'âge légal de la fin de la scolarité obligatoire en Allemagne, en Belgique, aux États-Unis, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Turquie. En Allemagne, en Belgique, aux États-Unis et aux Pays-Bas, ce phénomène s'explique peut-être en partie par l'âge relativement élevé qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire, 18 ans en l'occurrence (17 ans en moyenne aux États-Unis).

Dans la plupart des pays de l'OCDE et des économies partenaires, les taux de scolarisation commencent à baisser à partir des dernières années du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Plus de 20 % des individus âgés de 15 à 19 ans ne sont plus scolarisés aux États-Unis, au Luxembourg, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Chili, en Fédération de Russie et en Israël (voir le tableau C2.1).

Les taux de scolarisation des individus de 15 à 19 ans ont progressé sensiblement entre 1995 et 2005, de 8 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE. Durant cette période, les taux de ce groupe d'âge sont passés de 74 à 82 % en moyenne. En 2005, ils ont même atteint ou dépassé la barre des 90 % en Belgique (où c'était déjà le cas en 1995), en Grèce, en Pologne et en République tchèque et, dans les économies partenaires, en Slovaquie (voir le tableau C2.2).

Graphique C2.2. Taux de scolarisation des 15-19 ans (1995, 2000 et 2005)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés



1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.
2. Les Départements d'outre-mer sont exclus en 1995 et 2000.
3. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation dans le groupe d'âge de 15 à 19 ans en 2005.

Source : OCDE. Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

Les taux de scolarisation des individus de 15 à 19 ans n'ont pas progressé partout dans la même mesure ces dix dernières années. Durant cette période, ils ont augmenté de plus de 20 points de pourcentage en Grèce, en Hongrie et en République tchèque, alors qu'ils sont restés pratiquement inchangés en Allemagne, en Australie, en Belgique, en France, au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse, des pays où, exception faite du Luxembourg, ils étaient déjà élevés au début de la période de référence (voir le tableau C2.2).

Un large éventail de formations post-secondaires s'offre aussi bien aux diplômés du deuxième cycle du secondaire qui décident de ne pas entrer directement dans la vie active qu'aux actifs qui veulent améliorer leur niveau de qualification.

Le passage à l'enseignement post-secondaire

Dans de nombreux pays, les 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 classées à un niveau d'enseignement différent (l'enseignement dit post-secondaire non tertiaire).

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 économies 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. Toutefois, dans tous les pays de l'OCDE et économies partenaires, 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 83 % 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, en Hongrie, au Japon, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suède et, dans les économies partenaires, en Estonie, en Israël et en Slovénie, 90 % au moins 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 C2.3).

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 formations tertiaires : *i*) les formations tertiaires de type B (CITE 5B), *ii*) les formations tertiaires de type A (CITE 5A) et

iii) les programmes de recherche de haut niveau, équivalents au doctorat (CITE 6). Les formations tertiaires de type A sont nettement axées sur un enseignement théorique et sont conçues pour préparer les étudiants à suivre un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant des compétences pointues. Les formations tertiaires de type B sont classées au même niveau de compétence que les formations tertiaires de type A, mais elles ont une finalité professionnelle plus précise et elles 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 ces formations donnait une idée relativement précise du niveau des contenus d'enseignement (formations proposées soit dans des universités, soit dans des établissements d'enseignement tertiaire non universitaire), mais la ligne de démarcation entre les différents types d'établissements est plus floue aujourd'hui. Ces distinctions entre types d'établissement ne sont donc plus appliquées dans les indicateurs de l'OCDE.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 54 % des jeunes d'aujourd'hui entreprendront des études tertiaires de type A au cours de leur vie, à supposer que les tendances actuelles restent stables. En Australie, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède et, dans les économies partenaires, en 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 64 %, 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 C2.4).

La Turquie a connu un accroissement important du taux de première inscription à des formations tertiaires de type A, mais son taux ne s'élève qu'à 27 %, ce qui la place au bas du classement avec le Mexique.

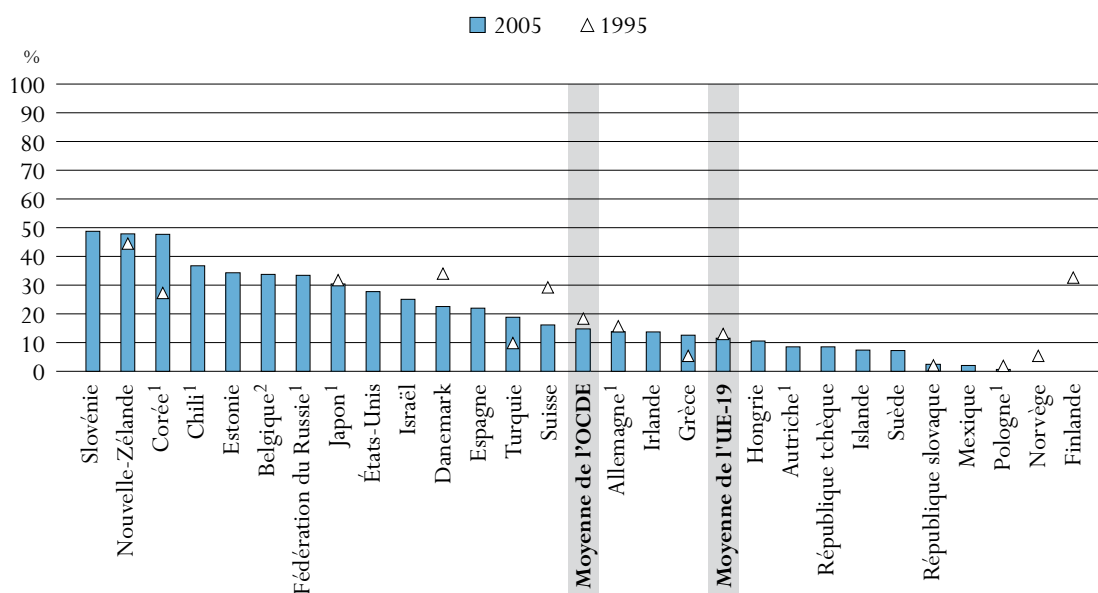
La proportion de jeunes qui entreprennent une formation tertiaire de type B est en général plus faible que la proportion de ceux qui entament des études tertiaires de type A. Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, 15 % des jeunes optent pour une formation tertiaire de type B. Cette moyenne s'écarte de 4 points de pourcentage de celle calculée pour les 19 pays membres de l'UE (11 %). Cette proportion ne représente pas plus de 4 % au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, en Pologne et en République slovaque, mais elle atteint ou dépasse 30 % en Belgique et au Japon et, dans les économies partenaires, au Chili, en Estonie et en Fédération de Russie. Elle est même supérieure à 45 % en Corée et en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, en Slovénie. Aux Pays-Bas, rares sont encore les étudiants qui optent pour une formation tertiaire de type B, mais leur nombre devrait augmenter au cours des prochaines années en raison de la création d'une nouvelle formation (*Associate Degree*). Quant à la Finlande et à l'Italie, elles ont supprimé les formations tertiaires de type B (voir le tableau C2.4 et le graphique C2.3).

En Belgique et, dans une moindre mesure, en Slovénie (économie partenaire), 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 supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement tertiaire de type A, mais des taux d'accès comparativement très faibles dans l'enseignement tertiaire de type B. Quant à la Nouvelle-Zélande, elle se distingue des autres pays par ses taux d'accès aux deux types de formation qui sont les plus élevés de l'OCDE.

Selon la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE dont les données sont comparables, la proportion de jeunes qui entament des études tertiaires de type A a augmenté de 6 points de pourcentage depuis 2000 et de plus de 18 points de pourcentage depuis 1995. Entre 2000 et 2005, les taux d'accès aux formations tertiaires de type A ont progressé de plus de 10 points de pourcentage en Australie, en Grèce, en Irlande, en Italie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque. L'Espagne et la Nouvelle-Zélande sont les seuls pays de l'OCDE qui aient connu pendant cette période un recul du taux d'accès dans l'enseignement tertiaire de type A, toutefois compensé en Espagne par une augmentation sensible du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B (voir le tableau C2.5 et le graphique C2.1).

Dans l'enseignement tertiaire de type B, les taux nets d'accès ont diminué de 1 point de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE entre 1995 et 2005, mais ils n'ont pas évolué partout de la même façon. Les taux ont légèrement régressé dans la plupart des pays, si ce n'est en Corée, en Grèce, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Turquie, où ils ont augmenté, et en Pologne, où ils sont restés inchangés (voir le graphique C2.3). Au Danemark, l'écart enregistré entre 1995 et 2005 s'explique en partie par l'adoption après 2000 d'une nouvelle classification des formations tertiaires, qui a donné lieu à la transformation de formations de type B en formations de type A (voir les graphiques C2.1 et C2.3).

Graphique C2.3. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B (1995, 2005)
Somme des taux nets d'accès à chaque âge



1. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B sont bruts.

2. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B en 2005.

Source : OCDE. Tableau C2.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

Selon la moyenne établie sur la base des 18 pays de l'OCDE dont les données sont comparables, plus de 2 % des jeunes commenceront un programme de recherche de haut niveau à un moment de leur vie. Cette proportion est inférieure à 1 % au Mexique et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Chili et en Slovénie, mais égale ou supérieure à 3 % en Espagne, en Grèce, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (voir le tableau C2.4).

Il convient d'interpréter les taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire à la lumière de la scolarisation dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ces formations constituent en effet une alternative importante à l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE.

Âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

La pyramide des âges des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire varie selon les pays de l'OCDE. En effet, l'âge typique d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires varie selon les pays et des étudiants peuvent avoir commencé à travailler à l'issue de leurs études secondaires avant de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire. De plus, il n'est pas exclu que ceux qui entament une formation tertiaire de type B s'orientent plus tard dans leur vie vers des études tertiaires de type A. En conséquence, on ne peut additionner simplement les taux d'accès aux formations tertiaires de type A et de type B pour obtenir des taux d'accès dans 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 Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Mexique, aux Pays-Bas et en Pologne et, dans les économies partenaires, en Slovénie, 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 C2.4).

Dans d'autres pays de l'OCDE et économies 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 et en Suède et, dans les économies partenaires, en Israël, plus de la moitié des étudiants qui entreprennent des études tertiaires de type A pour la première fois ont au moins 22 ans (voir le tableau C2.4). La proportion d'étudiants plus âgés qui commencent pour la première fois des études tertiaires de type A témoigne, avec d'autres éléments, de la souplesse de ces formations et de leur adéquation avec les 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, où une proportion non négligeable de nouveaux inscrits a largement dépassé l'âge typique d'inscription. Elle s'explique également dans certains pays par le service militaire obligatoire, qui retarde le début des études tertiaires. En Israël par exemple, les hommes font leur service militaire entre l'âge de 18 et 21 ans et les femmes, entre l'âge de 18 et 20 ans. En Australie, au Danemark, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse et, dans les économies partenaires, en Israël, plus de 20 % de ceux qui entament pour la première fois des études à ce niveau ont au moins 27 ans.

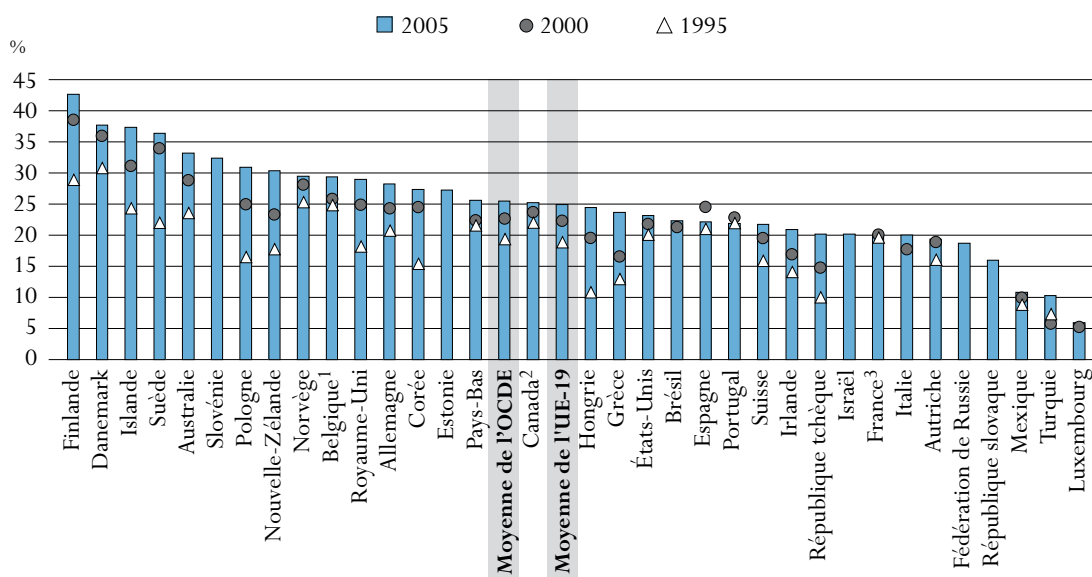
Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

Le taux de scolarisation met en lumière un autre aspect de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire, car il indique le nombre total d'individus qui entament des études tertiaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 24,9 % des individus âgés de 20 à 29 ans sont scolarisés. Cette proportion dépasse 30 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en Suède et, dans les économies partenaires, en Slovénie (voir le tableau C2.1).

De nombreux pays de l'OCDE et économies partenaires ont adopté des politiques visant à élargir l'accès à l'enseignement tertiaire. Jusqu'ici, ces politiques ont plus que compensé le déclin démographique qui laissait entrevoir une stabilisation ou une baisse de la demande d'éducation chez les jeunes en fin de scolarité dans certains pays. Plusieurs éléments confirment la tendance à la hausse de la demande dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, si ce n'est en Espagne et au Portugal, où la tendance est à la stabilisation. Selon la moyenne établie sur la base de tous les pays de l'OCDE dont les données sont comparables, les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire ont augmenté de 7 points de pourcentage entre 1995 et 2005. Tous les pays de l'OCDE et économies partenaires ont assisté à une progression du taux de scolarisation chez les individus âgés de 20 à 29 ans. Cette progression est particulièrement marquée en Grèce, en Hongrie et en République tchèque, des pays qui se trouvent maintenant au milieu du classement alors qu'ils figuraient aux dernières places au début de la période de référence (voir le tableau C2.2 et le graphique C2.4).

Graphique C2.4. Taux de scolarisation des 20-29 ans (1995, 2000 and 2005)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés




1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2004.

3. Les Départements d'outre-mer sont exclus en 1995 et 2000.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation dans le groupe d'âge de 20 à 29 ans en 2005.

Source : OCDE, Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

La taille relative du secteur public et du secteur privé

L'enseignement primaire et secondaire reste l'apanage du secteur public dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 91 % des élèves du primaire fréquentent un établissement public. Les proportions diminuent légèrement dans l'enseignement secondaire : les établissements publics accueillent 85 % des élèves du premier cycle du secondaire et 82 % du deuxième cycle du secondaire. Deux pays font exception à la règle dans le deuxième cycle du secondaire : au Japon et au Mexique, les établissements privés indépendants (c'est-à-dire dont la part publique du financement est inférieure à 50 %) accueillent respectivement 31 % et 21 % des effectifs d'élèves (voir le tableau C2.9 disponible en ligne [<http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>]).

La tendance est différente dans l'enseignement tertiaire, où le secteur privé prend généralement plus d'importance qu'aux niveaux primaire et secondaire. En effet, les établissements privés accueillent 35 % des effectifs de l'enseignement tertiaire de type B et 21 % des effectifs de l'enseignement tertiaire de type A et des programmes de recherche de haut niveau. Au Royaume-Uni, l'enseignement tertiaire est exclusivement dispensé par des établissements privés subventionnés par l'État. En Belgique et, dans les économies partenaires, en Israël, plus de la moitié des effectifs de l'enseignement tertiaire fréquentent un établissement privé subventionné par l'État. En Estonie (économie partenaire), les effectifs de l'enseignement tertiaire de type A et des programmes de recherche de haut niveau sont en grande majorité scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État (85,4 %). Les établissements privés indépendants sont nettement plus nombreux dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire et secondaire : ils accueillent en moyenne 14 % des étudiants. C'est particulièrement vrai en Corée et au Japon et, dans les économies partenaires, au Brésil, où trois quarts au moins des étudiants fréquentent ce type d'établissement (voir le tableau C2.6).

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2004-2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé chaque année par l'OCDE.

Sauf mention contraire, les chiffres sont basés sur des nombres d'individus. En d'autres termes, ils ne font pas la distinction entre la scolarisation à temps plein ou à temps partiel. Il serait très difficile d'établir une distinction entre les deux modes de fréquentation, car certains pays ne reconnaissent pas la scolarisation à temps partiel. Dans plusieurs pays de l'OCDE, la scolarisation à temps partiel n'est pas totalement prise en compte dans les données.

Les taux nets de scolarisation indiqués en pourcentage dans les tableaux C2.1 et C2.2 sont calculés comme suit : les effectifs de tous les niveaux d'enseignement dans le groupe d'âge à l'étude sont divisés par la population totale de ce groupe d'âge.

Les tableaux C2.4 et C2.5 indiquent la somme des taux nets d'accès à tous les âges. Le taux net d'accès à un âge donné est calculé comme suit : le nombre de nouveaux inscrits de cet âge dans chaque type de formation tertiaire est divisé par l'effectif total de la population du même âge. La somme des taux nets d'accès correspond à la somme des taux d'accès à chaque âge. Le résultat indique la proportion d'individus d'un âge donné qui entament des études tertiaires, indépendamment de la variation, entre pays de l'OCDE, de la taille des générations et de l'âge

typique d'inscription. Le tableau C2.4 montre également les 20^e, 50^e et 80^e centiles de la répartition par âge des nouveaux inscrits, c'est-à-dire l'âge en dessous duquel respectivement 20, 50 et 80 % des individus entament pour la première fois des études tertiaires.


Par nouvel inscrit (première inscription), on entend tout individu 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, on ne peut additionner les taux de 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.

Dans les tableaux C2.2 et C2.5, les données tendanciennes sur les taux de scolarisation et d'accès de 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 et 2004 proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2007 dans les pays de l'OCDE et quatre des six économies partenaires.

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

- *Tableau C2.7. Espérance de scolarisation et de formation continue (2005)*
- *Tableau C2.8. Espérance de scolarisation et de formation continue dans l'enseignement tertiaire (2005)*
- *Tableau C2.9. Effectifs de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2005)*

Tableau C2.1.
Taux de scolarisation selon l'âge (2005)

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	Groupe d'âge de scolarisation de plus de 90% de la population	Taux de scolarisation par groupe d'âge					
				De 4 ans et moins, en pourcentage de la population âgée de 3 et 4 ans	De 5 à 14 ans, en pourcentage de la population âgée de 5 à 14 ans	De 15 à 19 ans, en pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans	De 20 à 29 ans, en pourcentage de la population âgée de 20 à 29 ans	De 30 à 39 ans, en pourcentage de la population âgée de 30 à 39 ans	De 40 ans et plus, en pourcentage de la population âgée de 40 ans et plus
				(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE									
Australie	15	12	5-16	41.6	99.1	82.5	33.2	14.0	6.2
Autriche	15	13	5-17	67.5	98.4	80.3	19.4	3.3	0.3
Belgique ^{1,2}	18	15	3-17	125.2	99.6	94.0	29.4	8.4	3.5
Canada	16	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	15	14	4-17	83.7	99.8	90.4	20.2	3.8	0.3
Danemark	16	13	3-16	92.3	97.1	84.9	37.7	7.8	1.6
Finlande	16	13	6-18	42.3	95.1	87.5	42.6	13.1	3.0
France ¹	16	15	3-17	112.9	101.3	86.2	20.1	2.6	n
Allemagne	18	12	6-17	78.8	98.3	88.8	28.2	2.5	0.1
Grèce	14.5	13	6-19	28.9	97.5	97.4	23.7	6.1	n
Hongrie	16	14	4-17	81.7	100.3	86.8	24.4	5.8	0.6
Islande	16	14	3-16	94.7	98.9	85.0	37.3	11.9	3.2
Irlande	15	12	5-16	23.9	101.1	88.5	20.9	4.0	0.1
Italie ¹	15	13	3-15	105.0	101.2	80.2	20.0	3.2	0.1
Japon	15	14	4-17	82.0	100.7	m	m	m	m
Corée	14	12	6-17	22.5	94.1	85.6	27.3	2.0	0.5
Luxembourg	15	12	4-15	80.7	96.7	72.1	5.9	0.5	0.1
Mexique	15	9	5-13	46.6	99.9	48.2	10.8	3.2	0.5
Pays-Bas	18	12	5-16	37.1	99.0	86.0	25.6	2.7	0.7
Nouvelle-Zélande	16	12	4-15	90.5	100.9	73.9	30.4	12.3	5.1
Norvège	16	13	5-17	85.9	98.4	85.8	29.5	6.9	1.6
Pologne	16	13	6-18	34.6	94.6	91.8	30.9	4.6	x(8)
Portugal	14	10	6-15	72.5	103.9	73.4	21.9	3.8	0.7
Rép. slovaque	16	12	6-17	77.5	97.1	84.7	16.0	2.8	0.4
Espagne ¹	16	14	3-16	120.5	101.4	80.5	22.1	3.6	1.1
Suède	16	14	5-18	86.5	99.5	87.3	36.4	13.3	3.0
Suisse	15	12	5-16	26.1	99.6	83.4	21.7	3.6	0.4
Turquie	14	7	7-13	3.7	81.8	40.9	10.3	1.5	0.2
Royaume-Uni	16	13	4-16	90.6	101.0	78.5	29.0	15.8	7.8
États-Unis	17	11	6-16	50.0	97.7	78.6	23.1	5.2	1.4
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>16</i>	<i>13</i>		<i>68.5</i>	<i>98.4</i>	<i>81.5</i>	<i>24.9</i>	<i>6.0</i>	<i>1.6</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>16</i>	<i>13</i>		<i>75.9</i>	<i>99.1</i>	<i>85.2</i>	<i>25.0</i>	<i>5.7</i>	<i>1.3</i>
Economies partenaires									
Brésil	14	10	7-16	29.4	93.2	79.5	22.5	8.8	2.4
Chili	14	8	9-16	32.7	88.3	74.0	m	m	m
Estonie ¹	15	12	6-17	117.1	104.6	87.5	27.3	9.8	n
Israël ³	15	13	5-17	79.1	96.0	65.3	20.2	5.2	0.9
Féd. de Russie	15	9	7-15	m	81.5	73.5	18.7	0.7	n
Slovénie	15	12	6-17	71.4	96.5	91.0	32.4	6.2	0.7

Remarque : l'âge de fin de l'obligation scolaire correspond à l'âge où se termine la scolarisation obligatoire. Ainsi, si l'âge de fin de l'obligation scolaire est fixé à 18 ans, tous les individus de moins de 18 ans sont tenus par la loi d'être scolarisés. Les taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'étudiants (au Luxembourg, par exemple) et surestimés dans les pays importateurs nets d'étudiants à cause des différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés et les diplômés.

1. Les taux de scolarisation du groupe d'âge « De 4 ans et moins, en pourcentage de la population âgée de 3 et 4 ans » sont surestimés ; un nombre significatif d'élèves sont âgés de moins de 3 ans. Les taux nets de scolarisation du groupe d'âge de 3 à 5 ans avoisinent les 100 %.

2. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

3. Les enfants de moins de 3 ans sont exclus, ce qui explique pourquoi les chiffres sont nettement inférieurs à ceux des années précédentes.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du Lecteur.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

Tableau C2.2.
Évolution des taux de scolarisation (1995-2005)

Taux de scolarisation à temps plein et à temps partiel dans les établissements publics et privés en 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005

	Taux de scolarisation des 15-19 ans, en pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans							Taux de scolarisation des 20-29 ans, en pourcentage de la population âgée de 20 à 29 ans						
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Pays membres de l'OCDE														
Australie	81	82	81	83	82	82	82	23	28	28	33	33	33	33
Autriche	75	77	77	77	77	79	80	16	18	19	17	18	19	19
Belgique ¹	94	91	91	92	94	95	94	24	25	26	27	29	30	29
Canada	80	81	81	80	80	79	m	22	23	24	25	25	25	m
Rép. tchèque	66	81	87	90	90	91	90	10	14	15	16	17	19	20
Danemark	79	80	83	82	85	85	85	30	35	36	36	36	36	38
Finlande	81	85	85	85	86	87	87	28	38	39	40	40	41	43
France ²	89	87	86	86	87	87	86	19	19	20	20	20	20	20
Allemagne	88	88	90	89	89	89	89	20	24	24	26	27	28	28
Grèce	62	82	74	83	83	86	97	13	16	22	25	26	28	24
Hongrie	64	78	79	81	83	85	87	10	19	20	21	22	24	24
Islande	m	79	79	81	83	84	85	24	31	30	32	36	37	37
Irlande	79	81	82	83	84	87	89	14	16	18	19	19	23	21
Italie	m	72	73	76	78	79	80	m	17	17	18	20	20	20
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	75	79	79	80	81	84	86	15	24	25	27	27	28	27
Luxembourg	73	74	75	75	75	75	72	m	5	6	6	6	7	6
Mexique	36	42	42	44	45	47	48	8	9	9	10	10	11	11
Pays-Bas	89	87	86	87	85	86	86	21	22	23	23	25	26	26
Nouvelle-Zélande	68	72	72	74	74	74	74	17	23	25	28	30	31	30
Norvège	83	86	85	85	85	86	86	25	28	26	26	29	29	29
Pologne	78	84	86	87	88	90	92	16	24	26	28	29	30	31
Portugal	68	71	73	71	72	73	73	22	22	22	22	23	23	22
Rép. slovaque	m	m	74	76	80	83	85	m	m	12	13	13	15	16
Espagne	73	77	78	78	78	80	81	21	24	23	23	22	22	22
Suède	82	86	86	86	87	87	87	22	33	33	34	34	36	36
Suisse	80	83	83	83	83	83	83	15	19	20	20	21	21	22
Turquie	30	28	30	34	35	40	41	7	5	5	6	6	10	10
Royaume-Uni	72	75	75	77	75	79	79	18	24	24	27	26	28	29
États-Unis	73	74	76	75	75	76	79	20	21	22	23	22	23	23
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>74</i>	<i>77</i>	<i>78</i>	<i>79</i>	<i>79</i>	<i>81</i>	<i>82</i>	<i>18</i>	<i>22</i>	<i>22</i>	<i>23</i>	<i>24</i>	<i>25</i>	<i>25</i>
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995 et 2005 sont disponibles</i>	<i>74</i>					<i>81</i>		<i>18</i>						<i>26</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>77</i>	<i>81</i>	<i>82</i>	<i>83</i>	<i>83</i>	<i>84</i>	<i>85</i>	<i>19</i>	<i>22</i>	<i>23</i>	<i>24</i>	<i>24</i>	<i>25</i>	<i>25</i>
Economies partenaires														
Brésil	m	78	75	71	74	80	79	m	21	21	23	22	22	23
Chili	64	66	m	66	68	70	74	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	m	m	87	m	m	m	m	m	m	27
Israël	m	64	63	65	66	65	65	m	m	m	21	21	20	20
Fédération de Russie	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	13	m	m	19
Slovénie	m	m	m	m	m	m	91	m	m	m	m	m	m	32

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue en 2004 et 2005.

2. Les Départements d'outre-mer (DOM) sont exclus de 1995 à 2004.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du Lecteur.


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

Tableau C2.3.
 Caractéristiques de la transition entre l'âge de 15 et de 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2005)
 Taux nets de scolarisation (sur la base du nombre d'individus)

	Âge d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires	À 15 ans			À 16 ans			À 17 ans			À 18 ans			À 19 ans			À 20 ans		
		Secondaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	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	99	93	n	n	80	1	4	39	3	27	26	3	35	20	2	37	
	Autriche	17-19	95	92	n	n	77	14	n	47	24	5	19	15	14	6	6	21	
	Belgique ¹	18-19	102	101	n	n	99	n	1	47	6	35	23	7	47	6	2	48	
	Canada	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Rép. tchèque	18-19	100	100	n	n	97	n	n	82	4	1	36	12	21	7	8	34	
	Danemark	19-20	98	93	n	n	85	n	n	81	n	n	61	n	4	37	n	13	
	Finlande	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	n	34	n	20	18	n	32	
	France	18-20	97	97	n	n	89	n	2	51	n	27	25	1	39	10	1	41	
	Allemagne	19	98	96	n	n	92	n	1	83	n	2	41	19	10	20	15	18	
	Grèce	18	96	101	a	a	75	n	16	18	2	61	m	4	71	n	5	73	
	Hongrie	18-20	100	96	n	n	92	n	n	57	9	13	21	16	32	11	12	37	
	Islande	18-20	100	94	n	n	83	n	n	75	n	n	68	n	1	38	n	17	
	Irlande	17-18	99	96	2	n	76	6	6	30	25	35	3	17	42	1	14	42	
	Italie	17-19	94	88	a	a	83	n	a	72	n	8	9	1	35	6	1	37	
	Japon	18	103	97	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m	
	Corée	17-18	95	95	a	n	93	a	1	8	a	63	1	a	72	n	a	65	
	Luxembourg	18-19	89	82	n	m	78	n	m	67	n	m	42	n	m	24	1	m	
	Mexique	18	66	54	a	a	41	a	3	19	a	13	25	a	17	4	a	19	
	Pays-Bas	18-19	96	95	n	n	83	n	6	58	n	20	39	n	29	25	n	34	
	Nouvelle-Zélande	17-18	95	87	1	1	70	2	3	27	4	25	13	4	34	9	3	38	
	Norvège	18-19	99	94	n	n	92	n	n	85	n	n	40	1	14	19	1	29	
	Pologne	18-20	97	97	a	a	95	n	n	92	n	1	38	7	32	16	9	43	
	Portugal	18	88	80	n	a	76	n	a	47	n	19	27	n	26	15	n	30	
	Rép. slovaque	18-19	99	95	n	n	90	n	n	79	n	3	35	1	24	7	1	32	
	Espagne	17-18	99	94	a	n	82	a	n	42	a	27	23	a	36	13	a	38	
	Suède	19	96	97	n	n	98	n	n	94	n	2	30	1	14	21	1	23	
	Suisse	18-20	97	90	n	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	19	4	16	
Turquie	16-17	59	55	a	n	28	a	5	17	a	14	x(8)	a	21	m	a	23		
Royaume-Uni	16-18	101	94	x(2)	1	80	x(5)	2	37	x(8)	23	24	x(11)	31	19	x(14)	33		
États-Unis	18	95	96	m	1	83	m	4	22	m	39	4	m	49	n	m	47		
<i>Moyenne de l'OCDE</i>		<i>95</i>	<i>91</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>83</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>53</i>	<i>3</i>	<i>17</i>	<i>28</i>	<i>4</i>	<i>29</i>	<i>14</i>	<i>3</i>	<i>34</i>		
<i>Moyenne de l'UE-19</i>		<i>97</i>	<i>94</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>86</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>62</i>	<i>4</i>	<i>16</i>	<i>29</i>	<i>6</i>	<i>29</i>	<i>14</i>	<i>4</i>	<i>35</i>		
Economies partenaires	Brésil	17-18	90	87	a	n	83	a	1	60	a	5	39	a	9	27	a	12	
	Chili	18	98	95	a	n	89	a	n	61	a	m	20	a	m	6	a	m	
	Estonie	19	98	97	n	n	92	n	n	70	2	10	21	9	37	9	9	40	
	Israël	17	96	95	n	n	90	n	2	18	n	9	2	n	12	1	1	13	
	Féd. de Russie	17	84	73	x(2)	13	34	x(5)	47	12	x(8)	49	4	x(11)	44	1	x(14)	38	
	Slovénie	18	98	98	n	n	94	n	n	84	n	5	29	3	44	m	m	50	

Remarque : les taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'étudiants (au Luxembourg, par exemple) et surestimés dans les pays importateurs nets d'étudiants à cause des différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés et les diplômés.

1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

Tableau C2.4.
Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et pyramide des âges des nouveaux inscrits (2005)
 Somme des taux nets d'accès à chaque âge, selon le sexe et le type de programme

	Tertiaire de type B			Tertiaire de type A						Programmes de recherche de haut niveau			
	Taux nets d'accès			Taux nets d'accès			Âge...			Taux nets d'accès			
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	...du 20 ^e centile ¹	...du 50 ^e centile ¹	...du 80 ^e centile ¹	H + F	Hommes	Femmes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	m	m	82	74	91	18.7	20.9	27.3	2.8	2.8	2.9
	Autriche ²	9	7	10	37	34	41	19.3	20.7	23.7	m	m	m
	Belgique ³	34	29	38	33	29	38	18.5	19.5	23.5	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	8	5	12	41	39	44	19.5	20.4	23.4	3.2	3.7	2.6
	Danemark	23	23	23	57	45	69	20.9	22.7	28.3	1.8	2.0	1.6
	Finlande	a	a	a	73	63	84	19.8	21.4	26.6	m	m	m
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne ²	14	11	17	36	36	36	20.0	21.4	24.1	m	m	m
	Grèce	13	13	13	43	39	48	18.1	18.6	20.1	4.6	5.0	4.1
	Hongrie	11	8	13	68	57	78	19.2	20.9	27.5	1.7	1.8	1.5
	Islande	7	7	7	74	53	96	20.9	23.1	<40	1.7	1.4	2.0
	Irlande ⁴	14	15	13	45	39	51	18.3	19.0	19.9	m	m	m
	Italie ⁵	a	a	a	56	49	64	19.2	19.8	22.8	2.0	1.9	2.1
	Japon ^{2,5}	30	23	38	41	47	34	m	m	m	1.2	1.6	0.7
	Corée ^{2,5}	48	46	50	51	54	47	m	m	m	2.1	2.7	1.5
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	2	2	2	30	30	30	18.4	19.5	22.8	0.2	0.3	0.2
	Pays-Bas	n	n	n	59	54	63	18.4	19.8	22.8	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	48	41	54	79	64	93	18.7	21.4	<40	1.8	1.7	1.9
Norvège	n	1	n	76	63	89	20.0	21.4	<40	2.9	3.0	2.8	
Pologne ²	1	n	1	76	70	83	19.5	20.4	22.7	m	m	m	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. slovaque	2	2	3	59	52	67	19.5	20.5	26.3	3.3	3.9	2.8	
Espagne	22	21	23	43	37	51	18.4	19.0	22.9	4.4	4.2	4.6	
Suède	7	7	8	76	64	89	20.2	22.5	<40	2.6	2.6	2.7	
Suisse	16	19	13	37	36	38	20.0	21.8	27.6	4.4	5.2	3.6	
Turquie	19	22	16	27	30	24	18.5	19.8	23.3	0.5	0.6	0.4	
Royaume-Uni	28	19	36	51	45	58	18.5	19.6	25.2	2.2	2.4	2.0	
États-Unis	x(4)	x(5)	x(6)	64	56	71	18.4	19.6	26.5	m	m	m	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>15</i>	<i>13</i>	<i>16</i>	<i>54</i>	<i>48</i>	<i>61</i>				<i>2.4</i>	<i>2.6</i>	<i>2.2</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>11</i>	<i>10</i>	<i>13</i>	<i>53</i>	<i>47</i>	<i>60</i>				<i>2.9</i>	<i>3.0</i>	<i>2.7</i>	
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili ^{2,5}	37	42	31	48	46	50	m	m	m	0.2	0.3	0.2
	Estonie ^{2,5}	34	25	44	55	43	68	m	m	m	2.1	2.0	2.2
	Israël	25	24	26	55	51	59	21.3	23.7	27.5	m	m	m
	Féd. de Russie ^{2,5}	33	x(1)	x(1)	67	x(4)	x(4)	m	m	m	2.0	x(10)	x(10)
	Slovénie	49	46	52	40	33	49	19.2	19.7	20.8	0.7	0.7	0.6

Remarque : les taux de scolarisation et d'obtention d'un diplôme peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'étudiants (au Luxembourg, par exemple) et surestimés dans les pays importateurs nets d'étudiants à cause des différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés et les diplômés.

1. Respectivement 20, 50 et 80 % des nouveaux inscrits sont plus jeunes que l'âge indiqué.

2. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B sont bruts.

3. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

4. Nouveaux inscrits scolarisés à temps plein uniquement.

5. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A sont bruts.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

Tableau C2.5.
Évolution des taux d'accès à l'enseignement tertiaire (1995-2005)
 Somme des taux nets d'accès à chaque âge (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Tertiaire de type A (5A) ¹							Tertiaire de type B (5B)						
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Pays membres de l'OCDE														
Australie	m	59	65	77	68	70	82	m	m	m	m	m	m	m
Autriche ²	27	34	34	31	34	37	37	m	m	m	m	8	9	9
Belgique ³	m	m	32	33	33	34	33	m	m	36	34	33	35	34
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	m	25	30	30	33	38	41	m	9	7	8	9	10	8
Danemark	40	52	54	53	57	55	57	33	28	30	25	22	21	23
Finlande	39	71	72	71	73	73	73	32	a	a	a	a	a	a
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne ²	26	30	32	35	36	37	36	15	15	15	16	16	15	14
Grèce	15	30	30	33	35	35	43	5	21	20	21	22	24	13
Hongrie	m	64	56	62	69	68	68	m	1	3	4	7	9	11
Islande	m	66	61	72	83	79	74	m	10	10	11	9	8	7
Irlande	m	32	39	39	41	44	45	m	26	19	18	17	17	14
Italie ^{2,4}	m	39	44	50	54	55	56	m	1	1	1	1	1	a
Japon ^{2,4}	30	35	37	39	40	40	41	31	29	29	29	29	30	30
Corée ^{2,4}	41	45	46	46	47	49	51	27	51	52	51	47	47	48
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	27	27	35	29	30	30	m	1	2	2	2	2	2
Pays-Bas	44	53	54	54	52	56	59	n	n	n	n	n	n	n
Nouvelle-Zélande	83	95	95	101	107	86	79	44	52	50	56	58	50	48
Norvège	59	67	69	75	75	72	76	5	5	4	3	1	1	n
Pologne ²	36	65	68	71	70	71	76	1	1	1	1	1	1	1
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. slovaque	28	37	40	43	40	47	59	1	3	3	3	3	2	2
Espagne	m	47	47	49	46	44	43	m	15	19	19	21	22	22
Suède	57	67	69	75	80	79	76	m	7	6	6	7	8	7
Suisse	17	29	33	35	38	38	37	29	14	13	14	17	17	16
Turquie	18	21	20	23	23	26	27	9	9	10	12	24	16	19
Royaume-Uni	m	47	46	48	48	52	51	m	29	30	27	30	28	28
États-Unis	m	43	42	64	63	63	64	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>37</i>	<i>47</i>	<i>48</i>	<i>52</i>	<i>53</i>	<i>53</i>	<i>54</i>	<i>18</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>16</i>	<i>15</i>	<i>15</i>
<i>Moyenne des pays membres de l'OCDE dont les chiffres de 1995, 2000 et 2005 sont disponibles</i>	<i>37</i>	<i>49</i>					<i>55</i>	<i>19</i>	<i>19</i>					<i>18</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>35</i>	<i>46</i>	<i>47</i>	<i>49</i>	<i>50</i>	<i>52</i>	<i>53</i>	<i>12</i>	<i>11</i>	<i>13</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>11</i>
Economies partenaires														
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili ^{2,4}	m	m	42	48	54	46	48	m	m	15	17	18	25	37
Estonie	m	m	m	m	m	m	55	m	m	m	m	m	m	34
Israël	m	48	50	57	58	58	55	m	31	32	m	25	m	25
Fédération de Russie ^{2,4}	m	m	m	65	63	68	67	m	m	m	39	38	34	33
Slovénie	m	m	m	m	m	m	40	m	m	m	m	m	m	49

1. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A incluent les programmes de recherche de haut niveau pour 1995, 2000, 2001, 2002 et 2003.

2. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B sont bruts.

3. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

4. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A sont bruts.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

Tableau C2.6.
Étudiants dans l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2005)
 Répartition des étudiants selon le type d'établissement, le mode de fréquentation et le type de programme

	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	97.7	1.3	1.1	98.6	n	1.4	38.3	61.7	68.1	31.9
	Autriche	68.7	31.3	n	89.3	10.7	n	m	m	m	m
	Belgique ¹	47.0	53.0	m	42.8	57.2	m	69.5	30.5	92.2	7.8
	Canada ²	m	m	m	m	m	m	m	m	74.8	25.2
	Rép. tchèque	67.2	31.5	1.3	93.6	n	6.4	95.5	4.5	96.1	3.9
	Danemark	99.1	0.9	a	98.9	1.1	a	54.7	45.3	92.9	7.1
	Finlande	92.6	7.4	a	89.6	10.4	a	100.0	a	56.2	43.8
	France	71.9	8.4	19.7	87.3	0.7	12.0	100.0	a	100.0	a
	Allemagne ³	64.2	35.8	x(2)	96.3	3.7	x(5)	83.3	16.7	96.2	3.8
	Grèce	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	100.0	a
	Hongrie	61.2	38.8	a	86.3	13.7	a	76.8	23.2	52.9	47.1
	Islande	66.8	33.2	n	86.6	13.4	n	46.1	53.9	76.5	23.5
	Irlande	92.5	a	7.5	92.5	a	7.5	59.5	40.5	84.4	15.6
	Italie	84.8	a	15.2	93.7	a	6.3	100.0	n	100.0	n
	Japon	7.3	a	92.7	24.4	a	75.6	97.0	3.0	90.0	10.0
	Corée	15.8	a	84.2	22.4	a	77.6	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	95.9	a	4.1	66.3	a	33.7	100.0	a	100.0	a
	Pays-Bas	n	n	a	m	m	a	n	n	82.2	17.8
	Nouvelle-Zélande	69.8	28.5	1.7	98.0	1.9	0.1	41.5	58.5	59.8	40.2
	Norvège	53.8	46.2	x(2)	86.6	13.4	x(5)	80.7	19.3	72.2	27.8
	Pologne	77.8	n	22.2	70.5	a	29.5	100.0	a	60.6	39.4
	Portugal	56.0	a	44.0	74.3	a	25.7	m	m	m	m
	Rép. slovaque	89.8	10.2	n	98.0	n	2.0	49.3	50.7	63.7	36.3
	Espagne	78.4	15.7	5.9	88.0	n	12.0	98.6	1.4	89.0	11.0
	Suède	62.4	37.6	a	93.9	6.1	a	84.5	15.5	50.5	49.5
	Suisse	30.4	38.9	30.8	91.3	7.1	1.6	23.1	76.9	90.2	9.8
	Turquie	97.5	a	2.5	94.8	a	5.2	100.0	a	100.0	a
Royaume-Uni	a	100.0	n	a	100.0	n	24.4	75.6	71.5	28.5	
États-Unis	84.8	a	15.2	72.6	a	27.4	48.7	51.3	64.8	35.2	
	<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>65.5</i>	<i>18.5</i>	<i>13.9</i>	<i>79.1</i>	<i>8.9</i>	<i>13.0</i>	<i>70.9</i>	<i>25.1</i>	<i>80.2</i>	<i>19.8</i>
	<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>67.4</i>	<i>20.6</i>	<i>7.2</i>	<i>82.1</i>	<i>12.0</i>	<i>6.3</i>	<i>74.8</i>	<i>19.0</i>	<i>80.5</i>	<i>19.5</i>
Economies partenaires	Brésil	29.7	a	70.3	29.7	a	70.3	m	m	m	m
	Chili	7.3	3.0	89.7	39.3	16.5	44.1	100.0	a	100.0	a
	Estonie	49.8	17.1	33.1	a	85.4	14.6	78.7	21.3	81.5	18.5
	Israël	34.3	65.7	a	11.6	78.0	10.5	100.0	a	82.3	17.7
	Féd. de Russie ²	96.1	a	3.9	85.1	a	14.9	70.6	29.4	55.1	44.9
	Slovénie	85.9	6.6	7.5	97.8	0.4	1.7	46.5	53.5	80.1	19.9


1. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

2. Année de référence : 2004.

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

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071784180405>

QUI SONT LES ÉTUDIANTS MOBILES ET OÙ CHOISISSENT-ILS D'Étudier ?

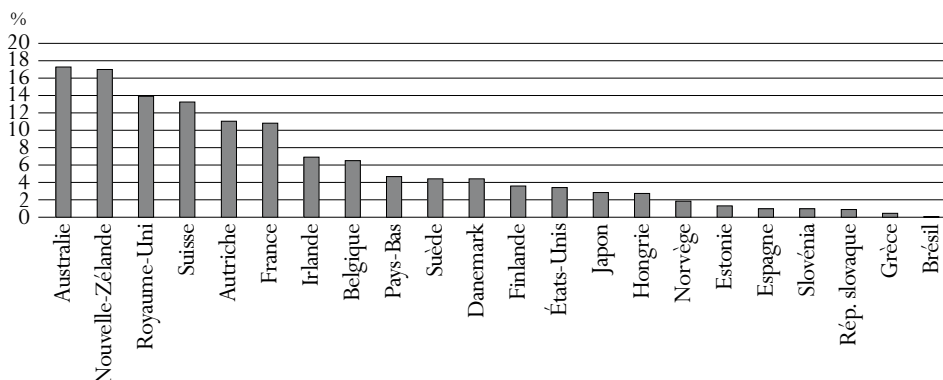
Cet indicateur décrit la mobilité des étudiants et donne un aperçu de l'ampleur de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. Il rend compte des tendances récentes en la matière dans le monde. Il présente les principaux pays d'accueil et montre 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'études. 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 (2005)


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.

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 18 %. Ils sont particulièrement nombreux en Australie, en Autriche, en France, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse.



Remarque : les données présentées dans ce graphique ne sont pas comparables à celles qui concernent les étudiants étrangers (déclarés comme tels sur la base de leur nationalité) publiées dans les éditions de Regards sur l'Éducation antérieures à 2006 ou dans d'autres sections du présent chapitre. Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants en mobilité dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

Autres faits marquants

- En 2005, plus de 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 5 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers déclarés 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 en provenance 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 d'économies partenaires.
- En Espagne, aux États-Unis, en Suisse et, dans les économies partenaires, au Brésil, plus de 15 % des étudiants en mobilité suivent un programme de recherche de haut niveau.
- 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, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse.
- 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 et au Royaume-Uni. Il en va de même pour les étudiants étrangers en Belgique. La proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers parmi les diplômés est particulièrement élevée dans les programmes de recherche de haut niveau en Belgique, aux États-Unis, 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 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 rapport coût-efficacité. En effet, les études à l'étranger peuvent constituer une solution alternative efficace 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.

Pour les établissements d'enseignement, l'accueil d'étudiants en mobilité 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 en mobilité procure aux établissements. La présence d'un nombre potentiel d'étudiants en mobilité 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 en mobilité 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 en mobilité 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).

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 en mobilité) (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'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 de *Regards sur l'éducation* antérieures à 2006.

Avant l'édition 2006 de *Regards sur l'Éducation*, ce sont les étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, c'est-à-dire les individus scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants, qui faisaient l'objet de l'indicateur C3. Or, cette définition 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 étaient inclus dans le total. En conséquence, les effectifs d'étudiants étrangers étaient surestimés dans les pays où les taux de naturalisation des migrants étaient relativement faibles. De plus, les individus qui font des études dans le pays dont ils sont ressortissants peuvent être des étudiants en mobilité, par exemple s'ils ont vécu à l'étranger avant de revenir dans leur pays d'origine pour faire leurs études.

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 de la législation des pays en matière d'immigration et des contraintes relatives à la disponibilité des données. Il est par

exemple impossible de se fonder 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'OCDE permet aux pays de définir les étudiants en mobilité internationale soit sur la base du pays où ils sont résidents permanents, soit sur la base du pays où ils étaient scolarisés auparavant (quelle que soit leur nationalité), 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 antérieure 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 les effectifs mondiaux d'étudiants scolarisés à l'étranger peuvent être sous-évalués, car ils sont estimés sur la base des étudiants scolarisés dans des pays qui fournissent des données à l'OCDE et à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Par ailleurs, les analyses tendanciennes sont toutes 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 des effectifs d'étudiants étrangers

En 2005, 2.73 millions d'étudiants étaient scolarisés dans l'enseignement tertiaire d'un pays dont ils ne sont pas ressortissants, dont 2.30 millions (soit 84 %) dans un pays de l'OCDE. Cela représente une augmentation de 4.9 % des effectifs totaux d'étudiants étrangers dans le monde par rapport à l'année précédente, soit 127 336 individus de plus en valeur absolue. Cette hausse est moins marquée dans les pays de l'OCDE, où le nombre d'étudiants étrangers a progressé de 4.6 % en une année académique.

Depuis 2000, le nombre d'étudiants étrangers a augmenté de 49 % dans les pays membres de l'OCDE et de 50 % dans le monde, soit une progression annuelle moyenne de 8.2 et 8.4 % respectivement (voir le tableau C3.6).

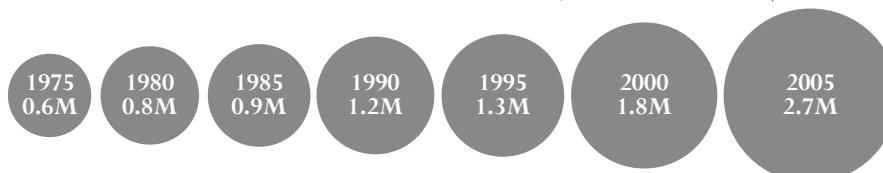
Par rapport à 2000, le nombre d'étudiants étrangers a sensiblement progressé en Australie, en Corée, en Finlande, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal, en République tchèque et en Suède et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie et en Slovénie, 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, en Espagne, en Islande, en République slovaque et en Turquie et, dans les économies partenaires, en Estonie. Il a même diminué au Brésil et au Chili, économies partenaires (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 2005, le nombre d'étudiants étrangers a progressé davantage dans les pays de l'OCDE (93 %) que dans les 19 pays membres de l'UE et de l'OCDE (61 %). Ainsi, bien que tous les pays de l'OCDE 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 jusqu'en 1995 et données sur les économies partenaires).

La base de données sur les effectifs d'étudiants étrangers dans le monde est constituée à partir de deux sources différentes : l'OCDE et l'Institut de statistique de l'UNESCO, ce dernier ayant fourni des données sur tous les pays pour 1975 à 1995 et sur la plupart des économies partenaires pour 2000 et 2005, tandis que l'OCDE a fourni des données sur ses pays membres et les autres économies partenaires en 2000 et 2005. Les données de ces deux sources ont pu être combinées, car elles se basent sur des définitions identiques. Les données manquantes ont été imputées sur base 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 0.61 million en 1975 à 2.73 millions en 2005, soit plus du quadruple. 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 à l'étude, les stratégies mises en œuvre par les pouvoirs publics pour promouvoir et entretenir les liens politiques, sociaux, culturels et académiques entre les pays 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 acquérir 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 en mobilité 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 d'une 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 en mobilité 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 en mobilité 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.

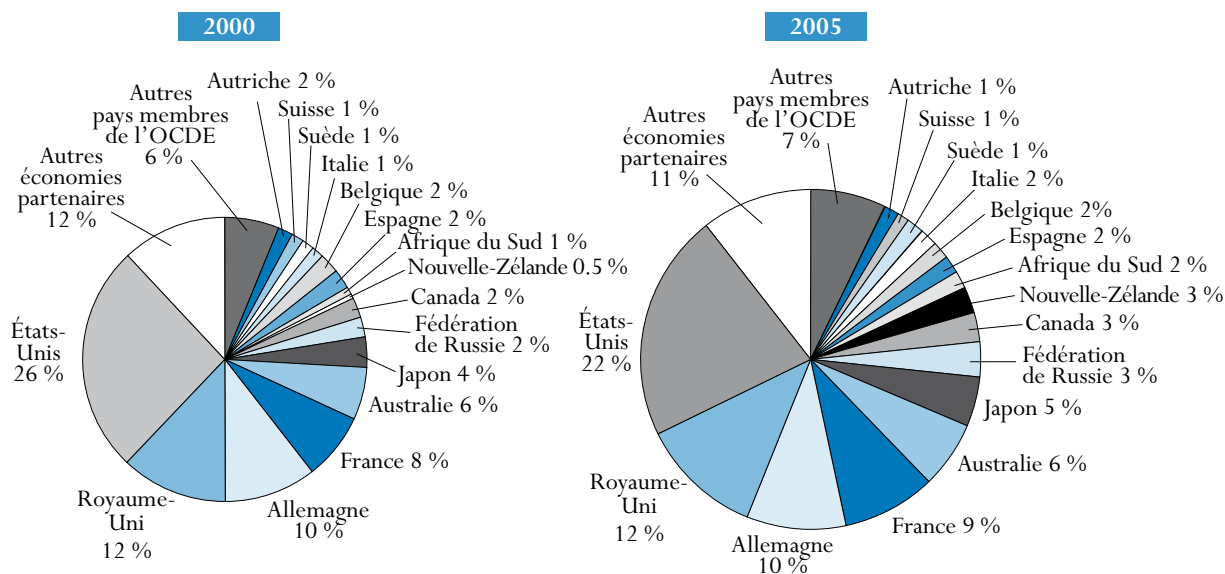
Les principaux pays d'accueil

Selon les chiffres de 2005, 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 (12 %), 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, selon les chiffres de 2005, d'autres pays attirent des proportions significatives d'étudiants étrangers, dont l'Australie (6 %), le Japon (5 %), le Canada (3 %) et la Nouvelle-Zélande (3 %) et, dans les économies partenaires, la Fédération de Russie (3 %).

Graphique C3.2. Répartition des étudiants étrangers selon le pays d'accueil (2000, 2005)

Pourcentage d'étudiants étrangers de l'enseignement tertiaire par pays de destination, selon les informations fournies à l'OCDE



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 (disponible en ligne, voir lien ci-dessous). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

L'évolution des parts de marchés révèle l'émergence de nouveaux acteurs dans le secteur international de l'éducation

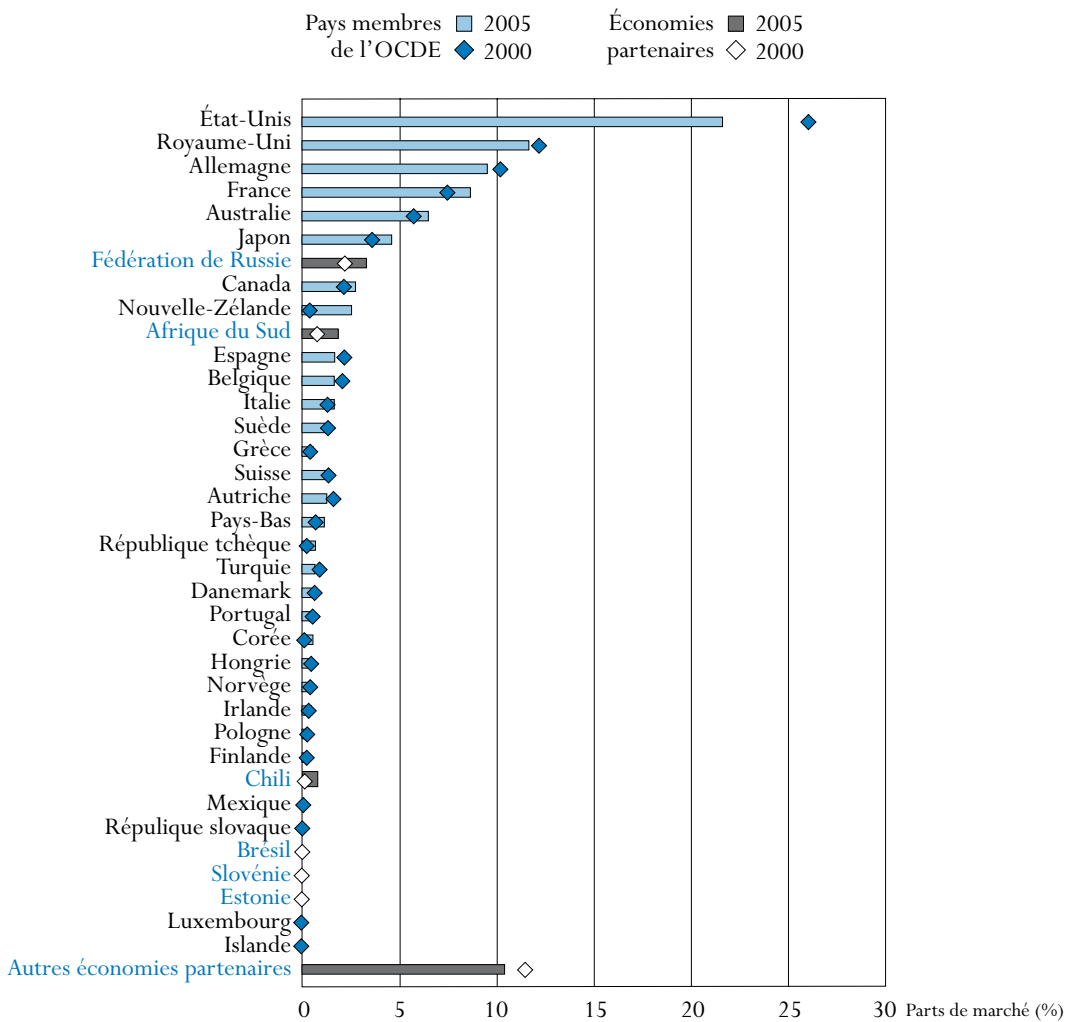
L'analyse de l'évolution des parts de marché — évaluées ici sur la base des pourcentages des effectifs mondiaux d'étudiants étrangers dans les pays d'accueil — des différents pays dans le secteur international de l'éducation illustre la dynamique de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire.

Les États-Unis ont vu leur part des effectifs d'étudiants étrangers se réduire significativement, de 26.1 à 21.6 % des effectifs mondiaux. Pendant les cinq années considérées ici, l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Espagne, le Royaume-Uni et la Suisse ont également assisté à une régression, quoique plus légère, de leur proportion d'étudiants étrangers, de l'ordre de un demi-point de pourcentage. À l'inverse, les parts de marché de la France et de la Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, de l'Afrique du Sud et de la Fédération de Russie ont progressé de un point de pourcentage au moins. C'est la Nouvelle-Zélande qui a enregistré la hausse la plus marquée (2.1 %), ce qui la place maintenant parmi les acteurs clés du marché international de l'éducation (voir le graphique C3.3).

Ces tendances révèlent des dynamiques différentes sur le marché international de l'éducation dans les pays membres de l'OCDE et les économies partenaires. Elles traduisent des priorités politiques différentes : 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, 2005)

Pourcentage d'étudiants scolarisés à l'étranger selon le pays d'accueil



Les pays sont classés par ordre décroissant de leurs parts de marché en 2005.

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 (disponible en ligne, voir lien ci-dessous). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

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, dont 94,2 % en provenance d'Asie, alors que sa langue d'enseignement est moins répandue (voir le tableau C3.2 et 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 à l'étranger. L'accroissement rapide des effectifs d'étudiants étrangers observé en Australie (indice de variation : 167), en Irlande (174) et surtout en Nouvelle-Zélande (845) entre 2000 et 2005 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 et économies partenaires proposant des formations tertiaires en anglais (2005)

Emploi de l'anglais comme langue d'enseignement	Pays de l'OCDE et économies partenaires
La totalité ou la quasi-totalité des programmes sont dispensés en anglais.	Australie, Canada ¹ , 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

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 étrangers potentiels et rédigées par diverses instances : DAAD en Allemagne, OAD en Autriche, NIIED en Corée, Cirius au Danemark, CIMO en Finlande, EduFrance en France, Campus Hungary en Hongrie, l'Université d'Islande en Islande, JPSS au Japon, SIU en Norvège, NUFFIC aux Pays-Bas, CRASP en Pologne, CHES et NARIC en République tchèque, l'Institut suédois en Suède et la Middle-East Technical University en Turquie.

Impact des droits de scolarité et du coût de la vie sur le choix du pays d'accueil

Les droits de scolarité et le coût de la vie sont des facteurs importants qui interviennent dans le choix du pays de destination.

C3

Le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège 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 2005 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, à compter de 2006-2007. 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 50 % entre 2000 et 2005.

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 en mobilité 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 en mobilité, 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 2005, 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 à la mobilité internationale 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 les États-Unis et le Royaume-Uni ont assisté entre 2000 et 2005 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 de destination, 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, géographiques ou commerciales 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

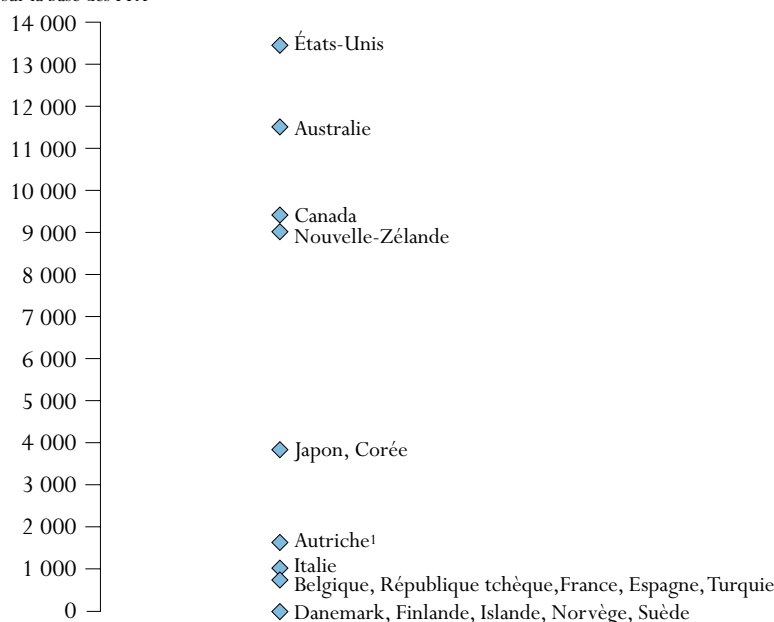
des formations et des conditions de délivrance de diplômes sont également prises en considération lors du choix du pays destination. Enfin, au cours de ces dernières années, plusieurs pays de l'OCDE ont assoupli leur politique d'immigration pour encourager l'installation temporaire ou permanente d'étudiants en mobilité. Ces considérations sur les possibilités d'immigration sont susceptibles d'intervenir dans le choix du pays de destination 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 ¹ , Belgique ¹ , Canada, États-Unis ³ , Nouvelle-Zélande, Pays-Bas ¹ , République tchèque, Royaume-Uni ¹ et Turquie
Frais de scolarité identiques pour les étudiants en mobilité et les étudiants nationaux	France, Italie, Japon, Corée, Mexique ² , Espagne
Pas de frais de scolarité, ni pour les étudiants en mobilité, ni pour les étudiants nationaux	Danemark, Finlande, Islande, Norvège, 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



1. 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.

Source : OCDE. Indicateur B5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

Importance de la mobilité internationale 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 possible aussi 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 des économies partenaires

L'Australie, l'Autriche, la France, la Nouvelle-Zélande, 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, 17.3 % des étudiants sont des étudiants en mobilité, qui sont venus dans le but spécifique de poursuivre des études. Les étudiants en mobilité représentent 11 % des effectifs tertiaires en Autriche, 10.8 % en France, 17 % en Nouvelle-Zélande, 13.9 % au Royaume-Uni et 13.2 % en Suisse. À titre de comparaison, la proportion d'étudiants en mobilité dans les effectifs tertiaires ne dépasse pas 1 % en Espagne, en Grèce et en République slovaque et, dans les économies partenaires, au Brésil et en Slovénie (voir le graphique C3.1)

Dans les pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, les étudiants étrangers représentent une proportion significative des effectifs de l'enseignement tertiaire en Allemagne (11.5 %), ce qui suggère un afflux considérable d'étudiants en mobilité. Par contraste, la proportion d'étudiants dans les effectifs tertiaires ne dépasse pas 1 % en Corée, en Pologne et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Chili (voir le tableau C3.1).

La mobilité internationale des étudiants par type de formation

L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité par type de formation tertiaire dans les pays d'accueil 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 Japon, en Norvège et en Nouvelle-Zélande. Ce constat donne à penser que les étudiants en mobilité privilégient surtout les programmes académiques traditionnels, pour lesquels les équivalences de diplômes s'obtiennent souvent plus facilement. Une tendance similaire s'observe dans les pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, sauf en Espagne, en Italie et au Portugal (voir le tableau C3.1).

En Australie, en Nouvelle-Zélande et en République slovaque, 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. 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, en Espagne,

aux États-Unis, en France, en Hongrie, au Japon, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suisse et, dans les pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, en Islande, en Pologne, au Portugal, en Turquie et, dans les économies partenaires, au Chili. 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 de préparer leur installation future en qualité d'immigrants hautement qualifiés.

C3

Profil des effectifs d'étudiants en mobilité par pays d'accueil

Importance de l'Asie parmi les régions 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 48.9 % des effectifs totaux d'étudiants en mobilité déclarés dans le monde (47.4 % des effectifs déclarés par les pays de l'OCDE et 57.3 % dans des effectifs déclarés par les économies partenaires). Dans les pays de l'OCDE, ils sont suivis dans ce classement par les Européens (24.9 %), en particulier ceux originaires de pays membres de l'Union européenne (16.9 %). Les étudiants en mobilité en provenance d'Afrique représentent 11 % de tous les étudiants en mobilité. Enfin, les étudiants en mobilité originaires d'Amérique du Nord ne représentent que 3.7 % des effectifs totaux et ceux d'Amérique latine, 5.7 % seulement. Dans l'ensemble, 32 % 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).

Cette prédominance des étudiants en mobilité originaires d'Asie est particulièrement manifeste en Australie, en Corée, en Grèce, au Japon et en Nouvelle-Zélande, où plus de 76 % des étudiants en mobilité ou étrangers viennent d'Asie.

Principaux pays d'origine des étudiants en mobilité

La prédominance des étudiants asiatiques et européens dans les effectifs d'étudiants en mobilité ressort également de l'analyse par pays d'origine. Les étudiants coréens et japonais constituent les groupes les plus importants : ils représentent respectivement 4.5 et 2.9 % des effectifs totaux d'étudiants en mobilité scolarisés dans un pays membre de l'OCDE. Viennent ensuite les étudiants originaires d'Allemagne (2.9 %) et de France (2.1 %) (voir le tableau C3.2).

L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité originaires d'économies partenaires montre que les étudiants chinois constituent de loin le plus grand groupe : ils représentent 16.7 % (hormis Hong Kong-Chine, dont la part est de 1.4 %) des effectifs totaux d'étudiants en mobilité scolarisés dans un pays membre de l'OCDE. Les destinations les plus prisées par les étudiants chinois en mobilité sont les États-Unis, puis le Japon (22.8 et 20.6 %, respectivement). Dans ce classement des économies partenaires par ordre décroissant des proportions d'étudiants en mobilité, viennent ensuite les étudiants originaires d'Inde (6.2 %), du Maroc (1.9 %), de Malaisie (1.9 %) et de Fédération de Russie (1.4 %). Les étudiants originaires d'Indonésie, de Singapour, de Thaïlande et du Vietnam représentent également une proportion significative des effectifs totaux d'étudiants en mobilité (voir le tableau C3.2 et le tableau C3.8 disponible en ligne [<http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>]).

L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité par type de formation tertiaire fait apparaître certaines tendances.

Dans certains pays, une proportion relativement importante d'étudiants en mobilité optent pour des formations tertiaires de type B. Ce phénomène s'observe en Belgique (29.4 %), en Grèce (21.3 %), au Japon (24.2 %) et en Nouvelle-Zélande (26.1 %) et, dans les économies partenaires, en Slovénie (26 %). 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 : ils sont par exemple 27.2 % au Chili (économie partenaire) (voir le tableau C3.4).

Dans d'autres pays en revanche, les étudiants en mobilité sont significativement plus nombreux dans des programmes de recherche de haut niveau. Cette tendance est particulièrement marquée en Espagne (33 %) et en Suisse (27.1 %) et, dans les économies partenaires, au Brésil (42.8 %). Elle suggère que ces pays proposent des programmes de recherche d'un grand attrait pour les étudiants déjà diplômés qui envisagent de se rendre à l'étranger pour poursuivre leurs études. Ce phénomène s'observe aussi, quoique dans une moindre mesure, parmi les étudiants en mobilité scolarisés aux États-Unis (15.7 %), en Finlande (14.3 %), en France (12 %) et au Royaume-Uni (11.5 %). Ces étudiants étrangers de haut niveau sont susceptibles d'apporter à ces pays une contribution 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).

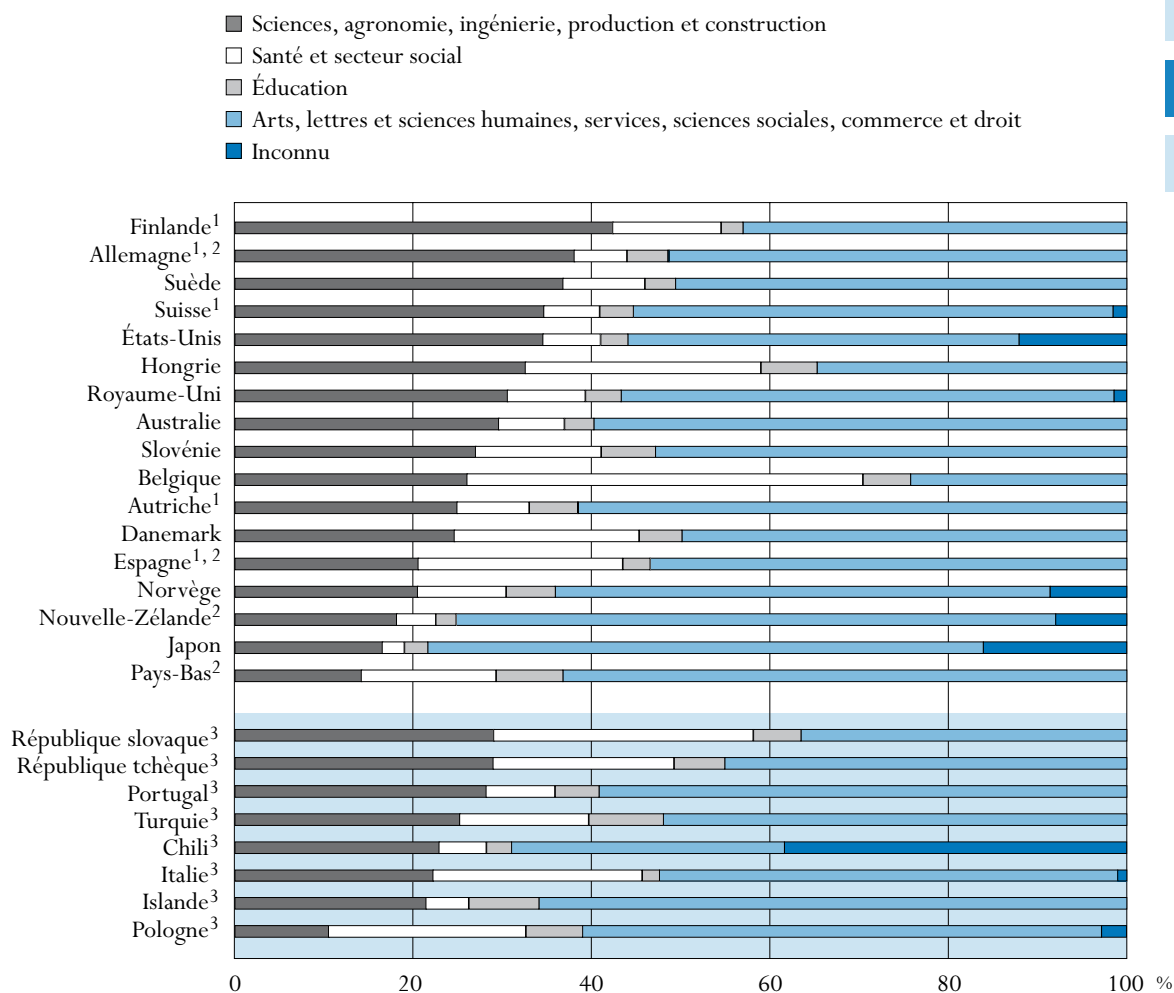
L'analyse des domaines d'études des étudiants en mobilité révèle quelques pôles d'attraction

Comme le montre le tableau C3.5, les sciences séduisent environ un étudiant en mobilité sur six en Allemagne (17.4 %), en Australie (17.7 %), aux États-Unis (18.7 %) et en Suisse (17.1 %), mais moins d'un sur 50 au Japon (1.2 %). Le classement change légèrement si les matières scientifiques sont considérées dans une acception plus large, c'est-à-dire si l'agronomie, l'ingénierie, la production et la construction y sont incluses. 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 (38.1 %), en Australie (29.6 %), aux États-Unis (34.6 %), en Hongrie (32.6 %), au Royaume-Uni (30.6 %), en Suède (36.8 %) et en Suisse (34.7 %). 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 en République slovaque (29.1 %) et en République tchèque (29 %). 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 selon le domaine d'études (2005)

Pourcentage d'étudiants en mobilité dans différents domaines d'études



1. Les programmes tertiaires de type B sont exclus.

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

3. Répartition des étudiants étrangers selon le domaine d'études. Ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité et sont présentées séparément.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'étudiants en mobilité en sciences, en agronomie, en ingénierie, en production et en construction.

Source : OCDE. Tableau C3.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

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 plus de 20 % des étudiants en mobilité en Allemagne (23 %), en Autriche (24.7 %) et au Japon (25.2 %) et, dans les économies partenaires, en Slovénie (21 %). Ce phénomène s'observe également en Islande (49.2 %) et en Pologne (21.1 %), pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants.

De fortes proportions d'étudiants en mobilité optent aussi pour des formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit. Plus de la moitié des étudiants en mobilité choisissent ces domaines d'études en Australie (50.7 %) et en Nouvelle-Zélande (60.4 %). La proportion d'étudiants en mobilité qui suivent des formations dans ces domaines est importante également aux Pays-Bas (47.1 %) et au Royaume-Uni (40.1 %). Cette tendance s'observe aussi dans des pays ne disposant de données sur la mobilité des étudiants. Ainsi, au Portugal, la plupart des étudiants étrangers suivent une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit (45.5 %).

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 (44.4 %), au Danemark (20.7 %), en Espagne (22.9 %) et en Hongrie (26.4 %). 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 (23.4 %), en Pologne (22.1 %), en République slovaque (29.1 %) et en République tchèque (20.3 %). 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. L'existence 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 dans 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 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 des pays voisins, 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. En moyenne, 3.2 % seulement des étudiants originaires d'un pays membre de l'OCDE qui partent à l'étranger pour suivre des études tertiaires optent pour une économie partenaire. La proportion d'étudiants originaires d'une économie partenaire qui vont étudier dans une autre économie partenaire est en revanche nettement plus élevée: plus de 18 % des étudiants originaires du Chili, d'Estonie, de Fédération de Russie et d'Israël se rendent dans une autre économie partenaire. À titre de comparaison, les étudiants originaires de France (0.9 %), d'Islande (0.1 %), d'Irlande (0.2 %) et de République tchèque (0.7 %) sont très peu enclins à choisir un pays situé hors de l'OCDE. Ils ne le sont même pas du tout au Luxembourg (0 %) (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 d'Autriche en Allemagne, d'étudiants de Belgique en France et aux Pays-Bas, d'étudiants de France en Belgique, d'étudiants du Canada aux États-Unis, d'étudiants de Nouvelle-Zélande en Australie, d'étudiants de Chine au Japon, 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 en mobilité. De même, les étudiants originaires d'Inde préfèrent l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni. À eux seuls, ces trois pays accueillent 87.1 % des étudiants indiens scolarisés à l'étranger.

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 la mesure de la surestimation de ces taux, il faut donc se baser sur les pourcentages d'étudiants en mobilité parmi les diplômés de divers types de formations tertiaires (voir l'indicateur A3).

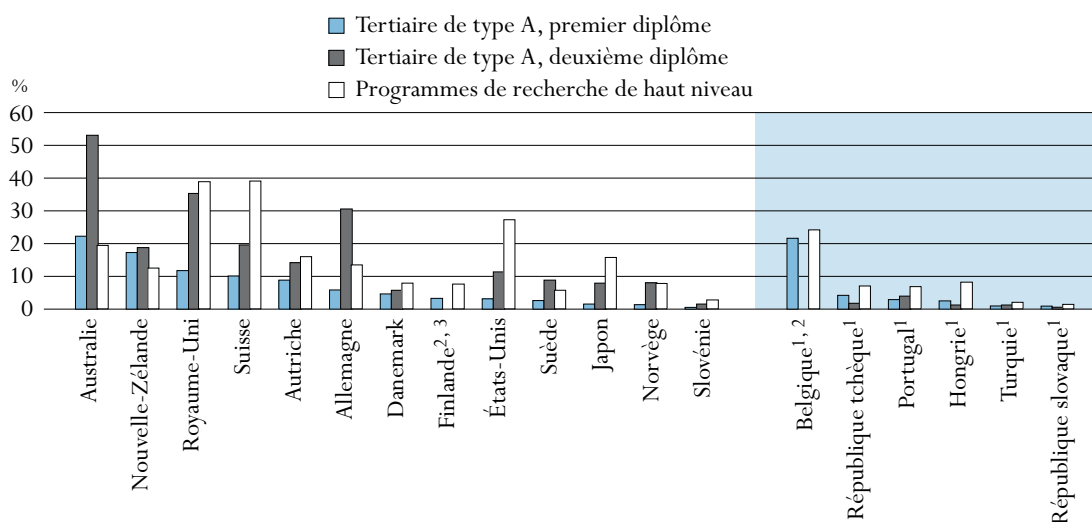
En Allemagne, en Australie, au Royaume-Uni et en Suisse, plus de 30 % des diplômes tertiaires de type A et titres délivrés à l'issue d'un deuxième cycle ou d'un programme de recherche de haut niveau sont décernés à des étudiants en mobilité. Le taux réel d'obtention d'un diplôme par les étudiants du pays est donc largement surévalué dans ces pays. Les taux d'obtention d'un

diplôme sont particulièrement surestimés dans les formations tertiaires de type A correspondant à un deuxième cycle en Australie et au Royaume-Uni et dans les programmes de recherche de haut niveau au Royaume-Uni et en Suisse, 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, aux États-Unis, au Japon et en Nouvelle-Zélande et, dans les pays ne disposant pas de données sur la mobilité des étudiants, en Belgique (voir le graphique C3.5).

Par contraste, la proportion d'étudiants en mobilité parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire est plus faible au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède et, dans les économies partenaires, en Slovaquie. Ce constat vaut aussi pour la Hongrie, 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 étudiants étrangers parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire (2005)

Pourcentage de diplômés tertiaires délivrés à des étudiants en mobilité



1. Proportion d'étudiants étrangers parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire. Ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité et sont présentées séparément.

2. Les deuxièmes diplômes sont compris dans les premiers diplômes.

3. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'étudiants en mobilité dans le nombre total d'étudiants ayant obtenu un premier diplôme à l'issue d'études tertiaires de type A.

Source : OCDE. Tableau C3.7. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

Définitions et méthodologie

Sources des données, définitions et périodes 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'OCDE. Des données complémentaires proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

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 (dans les pays membres de l'UE, par exemple) 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/eag2007).

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 (20.6 et 18.4 %), mais il existe entre ces deux pays un écart significatif en termes de mobilité : les étudiants en mobilité représentent 17.3 % des effectifs de l'enseignement tertiaire en Australie et 13.2 % en Suisse (voir le tableau C3.1). 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 en mobilité et lors des comparaisons bilatérales.

Sauf mention contraire, les données se rapportent à l'année académique 2004-2005.

Méthodologie

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 d'inscription au sens strict du terme (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 fonde cet indicateur sont tous les pays membres de l'OCDE (à l'exception du Luxembourg et du Mexique) et, dans les économies partenaires, le Brésil, le Chili, l'Estonie, la Fédération de Russie et la Slovénie, ainsi que des économies non 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 et 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 temporelles cohérentes et comparables sont disponibles. Elles ne comprennent pas les ressortissants étrangers scolarisés dans des pays membres de l'OCDE et les économies partenaires qui n'ont pas communiqué de données sur les étudiants étrangers 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 pour 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 2005 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 ressortissants d'un pays donné scolarisés à l'étranger entre les différents pays d'accueil (ou pays d'études). Comme indiqué ci-dessus, les effectifs d'étudiants scolarisés à l'étranger, 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 en valeur absolue du nombre d'étudiants étrangers dans les pays membres de l'OCDE et dans le monde entre 2000 et 2005 et indique l'indice de variation entre 2005 et 2000, 2001, 2002, 2003 et 2004. 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 certaines économies partenaires qui n'ont pas transmis de données à l'OCDE n'étaient pas incluses auparavant, les chiffres ne sont pas parfaitement comparables à ceux publiés dans les éditions de *Regards sur l'éducation* antérieures à 2006.

Le tableau C3.7 montre le pourcentage de diplômés 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 (disponible en ligne [<http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>]) montre les nombres d'étudiants étrangers par pays d'origine et pays d'accueil.

Autres références

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).

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 inexistantes, à cause du coût élevé de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur 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. Toutefois, 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, 2005)

Proportion d'étudiants en mobilité dans les effectifs totaux d'étudiants (en mobilité et 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 17.3 % en Australie et 13.2 % en Suisse. Selon la législation des pays en matière d'immigration et à cause des contraintes relatives à la disponibilité des données, la mobilité internationale des étudiants est déterminée soit sur la base du pays où les étudiants résident (en Australie, par exemple), soit sur la base du pays où ils 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 chaque pays.

Lecture de la cinquième colonne : la proportion de ressortissants étrangers dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire représente 20.6 % en Australie et 18.4 % en Suisse.

	Étudiants en mobilité				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)		
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	17.3	6.8	19.3	17.8	20.6	6.9	23.0	28.3	167
	Autriche ^{1,3}	11.0	m	12.1	15.4	14.1	m	15.4	20.2	114
	Belgique ¹	6.5	4.4	7.7	19.9	11.7	8.9	13.1	30.8	117
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	m	m	m	m	5.5	1.2	5.9	7.2	339
	Danemark ¹	4.4	3.0	4.6	6.9	7.5	9.4	7.0	18.5	135
	Finlande ^{2,3}	3.6	m	3.3	7.3	2.8	n	2.4	7.3	152
	France ¹	10.8	4.5	11.7	34.4	m	m	m	m	173
	Allemagne ²	m	m	10.6	m	11.5	4.0	12.8	m	139
	Grèce ^{1,3}	0.4	0.3	0.6	m	2.4	2.2	2.7	m	182
	Hongrie ¹	2.7	0.3	2.8	7.9	3.1	0.4	3.2	8.6	137
	Islande	m	m	m	m	3.2	1.3	3.2	12.7	120
	Irlande ²	6.9	m	m	m	m	m	m	m	174
	Italie	m	m	m	m	2.2	6.0	2.1	4.3	180
	Japon ¹	2.8	2.8	2.5	16.3	3.1	2.9	2.8	17.1	189
	Corée	m	m	m	m	0.5	x(5)	x(5)	x(5)	459
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas ³	4.7	a	4.7	m	5.6	a	5.7	m	225
	Nouvelle-Zélande ¹	17.0	17.5	16.8	16.6	28.9	27.9	29.0	38.3	845
	Norvège ¹	1.9	4.7	1.7	5.2	4.8	3.1	4.5	18.6	154
	Pologne	m	m	m	m	0.5	n	0.4	3.2	166
	Portugal	m	m	m	m	4.5	5.6	4.3	7.3	152
Rép. slovaque ¹	0.9	0.2	0.9	0.7	0.9	0.3	1.0	0.8	107	
Espagne ^{1,3}	1.0	m	0.8	7.6	2.5	3.1	1.6	18.9	112	
Suède ¹	4.4	1.2	4.8	n	9.2	5.4	8.7	20.3	154	
Suisse ^{2,3}	13.2	m	13.1	43.3	18.4	13.1	17.0	43.2	142	
Turquie	m	m	m	m	0.9	0.2	1.1	2.9	103	
Royaume-Uni ¹	13.9	5.6	15.1	40.0	17.3	11.2	17.8	41.4	143	
États-Unis ¹	3.4	2.1	3.2	24.1	m	m	m	m	124	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>6.7</i>	<i>3.8</i>	<i>7.2</i>	<i>16.5</i>	<i>7.6</i>	<i>5.1</i>	<i>8.0</i>	<i>17.5</i>	<i>193</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>5.5</i>	<i>2.2</i>	<i>6.1</i>	<i>14.0</i>	<i>6.3</i>	<i>3.8</i>	<i>6.5</i>	<i>14.5</i>	<i>161</i>	
Economies partenaires	Brésil ^{1,3}	0.1	m	m	1.0	m	m	m	m	89
	Chili	m	m	m	m	0.3	0.2	0.3	0.8	57
	Estonie ¹	1.3	0.1	1.9	2.5	m	m	m	m	103
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Féd. de Russie ^{3,4}	m	m	m	m	1.2	0.3	1.4	m	219
	Slovénie ¹	1.0	0.5	1.4	4.4	1.1	0.7	1.4	4.9	158

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

3. La proportion pour l'ensemble du tertiaire est sous-estimée en raison de l'exclusion de certains programmes.

4. Les établissements privés sont exclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

Tableau C3.2.

Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2005)
 Proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers originaires d'un pays donné dans les effectifs totaux d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers des pays d'accueil (calculs basés sur le nombre d'individus)

Le tableau indique, pour chaque pays, la proportion d'étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire qui sont résidents ou ont effectué leur scolarité préalable dans un pays d'origine 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 3e colonne : 8,5 % des étudiants en mobilité scolarisés au Danemark sont des résidents allemands, 0,5 % sont des résidents grecs, etc.

Lecture de la 5e colonne : 5,1 % des étudiants en mobilité scolarisés en Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0,4 % en Grèce, etc.

Lecture de la 14e colonne : 20,5 % des étudiants étrangers scolarisés en Autriche sont des ressortissants allemands, 0,7 % des ressortissants grecs, etc.

		Pays d'accueil																		
		Pays membres de l'OCDE																		
		Étudiants en mobilité												Étudiants étrangers						
Pays d'origine		Australie ¹	Belgique ^{1,2}	Danemark ¹	Allemagne ^{3,4,5}	Irlande ³	Pays-Bas ⁴	Nouvelle-Zélande ¹	Rép. slovaque ¹	Espagne ^{1,5}	Suède ¹	Suisse ^{3,5}	Royaume-Uni ¹	États-Unis ¹	Autriche ^{5,6}	Rép. tchèque ^{6,7}	Finlande ⁶	France ⁶	Grèce ^{6,7}	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	a	0.1	2.2	0.2	0.4	0.1	6.7	n	0.1	1.2	0.1	0.5	0.5	0.1	n	0.4	0.1	n	
	Autriche	0.1	n	0.6	2.2	0.4	0.3	0.1	0.4	0.5	1.8	0.9	0.4	0.2	a	0.1	0.4	0.2	n	
	Belgique	n	a	1.5	0.6	0.5	4.1	n	n	1.8	0.9	0.3	0.8	0.1	0.2	n	0.3	1.1	0.1	
	Canada	1.9	0.2	1.0	0.3	2.8	0.1	1.1	0.5	0.2	1.2	0.4	1.3	5.0	0.1	0.2	0.8	0.5	0.1	
	Rép. tchèque	0.1	0.1	0.1	1.0	0.2	0.2	0.1	26.5	0.2	0.9	0.2	0.2	0.2	1.3	a	0.6	0.3	n	
	Danemark	0.1	n	a	0.2	0.2	0.2	0.2	n	0.2	0.9	0.1	0.5	0.2	0.2	n	0.6	0.1	n	
	Finlande	n	n	0.6	0.4	0.6	0.4	n	0.2	0.2	2.8	0.1	0.6	0.1	0.5	n	a	0.1	n	
	France	0.3	36.0	4.4	3.1	5.4	1.0	0.7	0.1	4.6	5.9	6.6	3.7	1.2	1.3	0.1	1.7	a	n	
	Allemagne	n	0.8	8.5	a	5.1	25.6	2.6	0.7	4.3	9.3	9.4	3.9	1.5	20.5	1.0	3.8	2.5	0.8	
	Grèce	n	0.4	0.5	1.4	0.4	0.4	n	5.3	0.4	0.4	0.3	6.2	0.4	0.7	0.6	0.5	0.9	a	
	Hongrie	n	0.1	0.1	1.2	0.1	0.4	n	1.3	0.1	0.3	0.3	0.2	0.2	3.3	0.2	1.2	0.3	n	
	Islande	n	n	7.8	0.1	n	0.2	n	n	0.1	0.2	n	0.1	0.1	0.1	n	0.2	n	n	
	Irlande	0.1	0.1	1.1	0.2	a	0.1	0.1	0.1	0.3	0.3	n	5.1	0.2	0.1	0.1	0.4	0.2	n	
	Italie	0.1	0.4	1.3	1.9	1.5	0.6	n	n	3.9	2.0	2.6	1.7	0.6	18.1	0.1	1.4	1.7	0.1	
	Japon	1.9	0.2	0.3	1.0	0.4	0.3	2.2	0.2	0.3	0.5	0.4	1.9	7.5	0.7	0.1	1.2	0.9	n	
	Corée	2.4	0.1	0.1	1.8	0.1	0.3	0.1	0.2	0.1	0.4	0.2	1.2	9.4	0.9	0.1	0.5	0.9	n	
	Luxembourg	n	4.7	0.7	1.1	0.1	0.1	n	n	0.3	n	0.5	0.3	n	1.1	n	n	0.7	n	
	Mexique	0.2	0.1	0.4	0.6	0.1	0.2	0.2	0.2	9.0	0.5	0.2	0.6	2.3	0.1	n	0.5	0.6	n	
	Pays-Bas	0.1	7.5	1.1	0.5	0.6	a	0.1	n	0.7	2.4	0.2	0.8	0.3	0.3	0.1	0.9	0.2	n	
	Nouvelle-Zélande	1.0	n	0.5	0.1	0.1	n	a	n	n	0.1	n	0.2	0.2	n	n	0.1	n	n	
	Norvège	1.4	n	14.9	0.4	1.4	0.4	0.6	3.3	0.2	0.7	0.1	1.0	0.3	0.2	0.8	0.7	0.1	n	
	Pologne	0.1	0.4	1.2	6.4	0.9	1.2	n	1.6	0.9	1.7	0.7	0.7	0.5	3.7	1.0	1.6	1.4	0.2	
	Portugal	n	0.1	0.2	0.3	0.1	0.3	n	0.1	9.3	0.5	0.2	0.9	0.2	0.2	0.6	0.3	1.1	n	
	Rép. slovaque	0.1	0.1	n	0.6	0.1	0.2	n	a	0.2	0.1	0.3	0.1	0.1	3.5	54.6	0.3	0.2	n	
	Espagne	0.1	0.4	2.8	2.2	2.7	0.8	n	0.1	a	4.0	0.7	1.9	0.6	1.0	0.1	1.4	1.5	n	
	Suède	0.6	n	6.2	0.3	0.7	0.3	0.5	0.2	0.5	a	0.3	1.1	0.5	0.6	0.3	6.4	0.2	n	
	Suisse	0.2	0.1	1.4	0.9	0.2	0.2	0.1	0.1	1.2	0.8	a	0.5	0.2	0.8	n	0.5	0.6	n	
	Turquie	0.1	0.3	0.4	3.3	n	0.8	n	0.2	0.1	0.2	0.6	0.6	2.2	5.4	0.2	0.7	1.0	0.3	
Royaume-Uni	0.9	0.1	13.6	0.9	9.1	0.7	1.0	0.4	2.6	1.5	0.4	a	1.5	0.5	1.8	2.3	1.0	0.1		
États-Unis	1.8	0.5	5.5	1.7	16.8	0.5	5.1	0.8	1.8	2.6	0.7	4.5	a	1.0	0.6	2.2	1.0	0.1		
Totals de l'OCDE		14.7	53.3	79.0	34.9	51.4	39.7	21.5	42.4	44.0	44.2	26.8	41.3	35.9	66.6	62.9	31.9	19.3	2.2	
Economies partenaires	Brésil	0.2	0.1	0.3	0.8	0.1	0.1	0.1	0.1	3.9	0.1	0.5	0.4	1.3	0.1	n	0.4	0.8	n	
	Chili	0.1	0.1	0.2	0.4	n	0.1	0.1	0.1	2.8	0.1	0.1	0.1	0.6	n	n	0.2	0.2	n	
	Chine	21.1	3.5	7.7	11.9	12.2	8.3	57.0	n	0.6	0.8	1.0	16.5	15.7	3.1	0.2	16.4	6.1	0.1	
	Estonie	n	0.1	0.2	0.3	0.1	n	n	n	0.9	0.2	n	0.1	0.1	0.1	n	7.1	n	n	
	Inde	11.6	0.6	1.0	1.9	2.6	0.2	3.8	0.1	0.1	0.2	0.4	5.2	14.2	0.3	0.4	2.0	0.2	n	
	Israël	0.2	0.1	0.4	0.6	n	0.4	n	9.2	0.2	n	0.1	0.4	0.6	0.1	0.8	0.3	0.1	0.2	
	Fédération de Russie	0.3	0.4	0.7	5.7	0.9	1.1	0.5	1.5	0.4	0.3	0.8	0.6	0.9	1.1	3.3	13.3	1.1	1.0	
	Slovénie	n	n	n	0.1	n	0.1	n	0.2	n	n	n	0.1	0.1	1.6	0.1	0.1	n	n	
	Grandes régions																			
	Total de l'Afrique	3.2	3.4	2.4	8.6	5.4	3.6	0.5	6.6	11.5	0.6	3.8	9.2	6.4	1.6	2.4	11.5	46.4	1.7	
Total de l'Asie	78.5	7.3	13.4	30.8	35.2	15.3	76.6	21.7	3.0	2.9	3.9	46.3	63.2	14.1	8.9	29.3	16.9	83.4		
Total de l'Europe	5.7	53.4	71.9	46.9	33.4	41.3	6.7	69.3	41.6	39.4	28.6	32.8	12.5	81.8	72.0	53.0	20.5	14.5		
Dont l'UE-19	3.7	51.6	44.4	24.7	29.0	36.7	5.5	36.9	31.0	35.9	24.0	28.9	8.3	57.2	60.7	24.2	13.5	1.7		
Total de l'Amérique du Nord	3.8	0.7	6.5	2.0	19.6	0.7	6.1	1.3	2.0	3.8	1.1	5.9	5.1	1.1	0.8	3.0	1.5	0.1		
Total de l'Océanie	2.1	0.1	2.6	0.2	0.5	0.1	9.3	n	0.1	1.3	0.1	0.7	0.8	0.1	n	0.5	0.1	n		
Total de l'Amérique du Sud	1.1	1.1	1.9	3.7	0.7	2.2	0.6	1.1	41.9	1.0	2.5	2.7	12.0	1.1	0.9	2.3	4.1	0.3		
Non précisé	5.5	34.1	1.3	7.8	5.1	36.8	n	n	n	51.0	59.9	2.4	n	0.2	15.0	0.5	10.5	n		
Total tous pays d'origine confondus		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. L'enseignement de promotion sociale est exclu.

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. L'enseignement tertiaire de type B est exclu.

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.

7. L'enseignement tertiaire est exclu (programmes de recherche de haut niveau uniquement).

8. Les établissements privés sont exclus.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

Tableau C3.2. (suite)

Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2005)
Proportion d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers originaires d'un pays donné dans les effectifs totaux d'étudiants en mobilité et d'étudiants étrangers des pays d'accueil (calculs basés sur le nombre d'individus)

Le tableau indique, pour chaque pays, la proportion d'étudiants en mobilité dans l'enseignement tertiaire qui sont résidents ou ont effectué leur scolarité préalable dans un pays d'origine 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 3e colonne : 8,5 % des étudiants en mobilité scolarisés au Danemark sont des résidents allemands, 0,5 % sont des résidents grecs, etc.

Lecture de la 5e colonne : 5,1 % des étudiants en mobilité scolarisés en Irlande étaient auparavant scolarisés en Allemagne ; 0,4 % en Grèce, etc.

Lecture de la 14e colonne : 20,5 % des étudiants étrangers scolarisés en Autriche sont des ressortissants allemands, 0,7 % des ressortissants grecs, etc.

		Pays d'accueil																	
		Pays membres de l'OCDE									Économies partenaires								
		Étudiants étrangers par pays d'origine									Total des pays d'accueil (membres de l'OCDE)	Étudiants en mobilité		Étudiants étrangers				Total des pays d'accueil (économies partenaires)	Total des pays d'accueil ayant fourni des données
Pays d'origine		Hongrie ⁶	Islande ⁶	Italie ^{5,6}	Japon ⁶	Corée ⁶	Norvège ⁶	Pologne ⁶	Portugal ⁶	Turquie ⁶		Estonie ¹	Slovenie ¹	Brésil ^{6,7}	Chili ⁶	Féd. de Russie ^{4,6,8}			
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	n	0.4	0.1	0.3	0.3	0.2	0.1	0.2	0.2	0.4	0.1	0.2	0.1	0.7	n	0.1	0.4	
	Autriche	0.3	1.4	0.5	n	n	0.3	0.3	0.1	0.1	0.4	0.6	1.1	n	0.5	n	0.1	0.4	
	Belgique	n	0.6	0.4	n	n	0.2	0.1	0.4	n	0.5	0.5	0.1	0.3	0.3	n	n	0.4	
	Canada	0.6	1.9	0.3	0.2	0.8	0.5	2.0	0.8	n	2.0	0.1	n	0.8	0.6	n	0.1	1.7	
	Rép. tchèque	0.1	0.6	0.4	n	n	0.3	2.0	0.1	n	0.3	n	n	0.1	0.1	n	n	0.3	
	Danemark	n	10.7	0.1	n	n	6.7	0.1	n	n	0.2	0.2	n	0.1	0.2	n	n	0.2	
	Finlande	0.3	5.2	0.2	n	n	2.1	0.1	0.1	n	0.3	31.6	n	n	0.6	n	0.1	0.2	
	France	0.4	2.9	1.9	0.3	0.1	1.1	0.6	6.0	n	2.1	1.0	0.2	1.2	3.7	n	0.1	1.8	
	Allemagne	8.5	12.0	3.1	0.2	0.2	3.6	2.8	2.2	0.8	2.9	2.0	n	2.3	4.3	n	0.2	2.4	
	Grèce	1.0	0.2	14.2	n	n	0.1	0.3	0.1	5.8	1.7	n	0.1	0.1	n	n	1.0	1.6	
	Hongrie	a	0.2	0.4	0.1	n	0.3	0.8	0.1	n	0.3	0.5	0.8	n	n	n	n	0.3	
	Islande	0.2	a	n	n	n	2.0	n	n	n	0.1	n	n	n	0.1	n	n	0.1	
	Irlande	0.2	0.2	n	n	n	0.1	0.1	0.1	n	0.9	n	n	n	n	n	n	0.8	
	Italie	0.3	2.9	a	0.1	n	0.5	0.3	1.1	0.1	1.3	1.7	8.0	1.5	0.6	n	0.1	1.1	
	Japon	0.1	1.4	0.4	a	7.1	0.4	0.3	n	0.1	2.9	0.6	n	0.7	0.3	n	0.2	2.5	
	Corée	0.1	0.4	0.2	17.9	a	0.2	0.3	n	0.2	4.5	0.5	n	0.3	0.4	n	0.3	3.8	
	Luxembourg	n	n	0.1	n	n	n	n	n	0.3	0.3	n	0.1	n	n	n	n	0.3	
	Mexique	n	0.6	0.4	0.1	0.1	0.3	0.1	0.1	n	1.0	0.1	n	0.9	2.7	n	0.3	0.9	
	Pays-Bas	0.1	1.2	0.2	0.1	n	1.2	0.1	0.4	n	0.4	0.3	0.1	0.3	0.3	n	n	0.4	
	Nouvelle-Zélande	n	0.2	n	0.1	0.2	0.1	n	n	n	0.2	n	n	n	0.2	n	n	0.1	
	Norvège	5.1	4.8	0.2	n	n	a	5.8	0.1	n	0.6	0.3	n	n	0.3	n	n	0.5	
	Pologne	0.4	3.1	2.6	0.1	0.1	1.1	a	0.6	n	1.3	0.2	0.3	0.2	n	n	n	1.1	
	Portugal	0.1	0.6	0.2	n	n	0.2	0.1	a	n	0.4	0.1	0.1	3.1	n	n	0.2	0.4	
	Rép. slovaque	17.2	1.0	0.4	n	n	0.4	1.2	n	n	0.8	n	0.7	n	n	n	n	0.7	
	Espagne	0.2	1.9	1.0	0.1	0.1	0.8	0.2	3.3	n	1.0	1.0	0.4	2.1	2.3	n	0.1	0.9	
	Suède	1.2	4.3	0.3	0.1	n	8.4	1.8	0.1	n	0.6	1.5	n	0.1	0.9	n	0.1	0.5	
	Suisse	0.1	1.9	2.4	n	n	0.4	0.1	0.6	n	0.4	0.2	n	0.2	0.5	n	0.1	0.4	
Turquie	0.3	0.6	0.4	0.1	0.2	0.4	0.2	n	a	1.3	n	n	n	n	n	1.0	1.3		
Royaume-Uni	0.2	2.7	0.6	0.3	0.1	2.5	0.4	0.6	0.6	1.0	0.2	0.2	0.4	0.3	n	0.1	0.9		
États-Unis	1.6	5.8	0.7	1.2	2.4	2.4	6.3	1.1	0.1	1.6	1.6	0.3	1.2	25.3	n	0.9	1.5		
Total de l'OCDE		38.6	69.8	31.6	21.5	11.9	36.7	26.2	18.4	8.2	32.0	44.9	12.6	15.8	44.8	n	5.8	27.9	
Economies partenaires	Brésil	n	0.4	1.6	0.3	0.1	0.4	0.2	10.6	n	0.8	0.1	0.2	a	3.3	n	0.3	0.7	
	Chili	n	0.4	0.4	n	0.1	0.6	n	n	0.3	n	n	4.9	a	n	0.4	0.3		
	Chine	0.8	2.3	0.9	66.1	65.1	3.9	1.7	0.4	0.6	16.7	7.8	0.2	0.9	1.0	n	11.5	15.9	
	Estonie	0.1	1.4	0.1	n	n	0.6	0.2	n	n	0.1	a	0.1	n	n	1.2	0.4	0.2	
	Inde	0.3	n	0.7	0.3	1.6	1.1	1.9	0.1	n	6.2	0.5	0.7	0.2	0.1	n	1.9	5.5	
	Israël	5.4	0.2	2.2	n	n	0.2	0.3	n	0.1	0.4	0.1	0.2	0.2	0.2	n	0.8	0.5	
	Fédération de Russie	1.6	3.5	1.3	0.3	1.2	5.6	4.4	0.3	3.4	1.4	8.9	0.9	0.4	0.4	a	2.7	1.6	
Slovenie	0.2	0.2	0.7	n	n	n	0.1	0.1	n	0.1	n	a	0.2	n	n	0.1	0.1		
Grandes régions																			
Total de l'Afrique		2.0	1.9	9.2	0.7	0.9	9.3	4.1	63.7	2.0	11.0	0.7	0.3	10.7	0.2	n	17.6	12.0	
Total de l'Asie		14.4	8.9	10.2	94.2	92.1	15.3	17.1	2.1	53.7	47.4	9.8	1.7	3.8	2.2	34.6	57.3	48.9	
Total de l'Europe		81.1	76.9	66.4	2.2	2.4	46.4	69.5	17.8	28.8	24.9	87.3	95.8	13.5	15.5	19.4	16.8	23.7	
Donc l'UE-19		30.5	51.9	26.5	1.5	0.8	30.0	11.3	15.6	7.6	16.9	41.4	12.1	11.6	13.9	n	m	m	
Total de l'Amérique du Nord		2.2	7.6	1.0	1.4	3.2	2.8	8.2	1.9	0.1	3.7	1.7	0.3	2.0	25.9	n	1.0	3.3	
Total de l'Océanie		0.1	0.6	0.1	0.4	0.5	0.2	0.1	0.2	0.3	0.8	0.1	0.2	0.1	0.8	n	0.1	0.7	
Total de l'Amérique du Sud		0.3	3.9	7.9	0.9	0.9	2.4	0.8	14.3	n	5.7	0.3	0.6	69.9	55.3	n	7.2	5.9	
Non précisée		n	0.2	5.1	n	n	23.5	0.1	n	15.1	6.6	n	1.1	n	0.1	46.0	n	5.5	
Total tous pays d'origine confondus		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.
2. L'enseignement de promotion sociale est exclu.
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. L'enseignement tertiaire de type B est exclu.
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.
7. L'enseignement tertiaire est exclu (programmes de recherche de haut niveau uniquement).
8. Les établissements privés sont exclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

Tableau C3.3.

Répartition des ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2005)
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 fondés sur le nombre d'individus)

Le tableau indique, pour chaque pays, la proportion des ressortissants inscrits à l'étranger dans l'enseignement tertiaire dans un pays d'accueil donné. Lecture de la deuxième colonne : l'Autriche accueille 6.3 % des ressortissants tchèques inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, 10.6 % des ressortissants allemands inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc.

Lecture de la première ligne : la France accueille 2.5 % des ressortissants australiens inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, l'Allemagne en accueille 3.4 %, etc.

		Pays d'accueil																			
		Pays membres de l'OCDE																			
		Australie ¹	Autriche ²	Belgique ³	Canada	Rép. tchèque ⁵	Danemark	Finlande	France	Allemagne ⁴	Grèce ⁵	Hongrie	Islande	Irlande ^{6,7}	Italie ²	Japon	Corée	Luxembourg	Mexique	Pays-Bas ⁴	Nouvelle-Zélande
Pays d'origine	(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	a	0.3	0.4	m	0.1	0.5	0.3	2.5	3.4	0.1	0.1	n	0.6	0.6	3.7	0.5	m	m	0.7	30.0
	Autriche	1.3	a	0.4	m	0.2	0.4	0.3	3.3	52.5	n	0.3	0.1	0.4	1.8	0.5	n	m	m	1.7	0.3
	Belgique	0.6	0.7	a	m	n	0.2	0.2	24.6	9.3	0.2	n	n	0.6	1.8	0.4	0.1	m	m	20.8	n
	Canada	8.1	0.1	0.3	a	0.1	0.2	0.2	2.9	1.3	n	0.2	n	0.8	0.3	0.6	0.3	m	m	0.3	1.0
	Rép. tchèque	1.7	6.3	0.8	m	a	0.5	0.7	9.3	34.7	0.1	0.2	n	0.4	2.3	0.5	0.1	m	m	1.4	0.3
	Danemark	2.1	0.9	0.7	m	0.1	a	0.7	4.3	9.3	n	0.1	0.8	0.4	0.6	0.3	n	m	m	2.3	1.2
	Finlande	0.9	1.9	0.4	m	n	1.7	a	3.3	9.7	n	0.4	0.3	0.8	0.8	0.4	n	m	m	1.8	0.1
	France	1.1	0.8	28.4	m	n	0.4	0.3	a	12.1	n	0.1	n	1.3	1.6	0.6	n	m	m	1.3	0.5
	Allemagne	2.5	10.6	0.8	m	0.3	1.4	0.5	8.8	a	0.2	1.7	0.1	1.0	2.1	0.5	0.1	m	m	13.8	1.6
	Grèce	0.1	0.5	1.0	m	0.3	0.1	0.1	4.6	14.7	a	0.3	n	0.1	14.4	n	n	m	m	0.8	n
	Hongrie	0.7	14.2	1.0	m	0.4	0.6	1.3	7.6	36.4	0.1	a	n	0.2	2.2	1.2	0.1	m	m	3.9	0.1
	Islande	0.6	0.7	1.2	m	n	42.6	0.6	1.3	3.8	n	0.8	a	0.1	0.4	0.2	n	m	m	2.3	0.1
	Irlande	0.9	0.2	1.2	m	0.1	0.3	0.2	2.4	2.2	n	0.2	n	a	0.1	0.1	n	m	m	0.5	0.1
	Italie	0.5	16.1	6.2	m	0.1	0.3	0.3	10.4	19.9	0.1	0.1	n	0.5	a	0.2	n	m	m	1.3	n
	Japon	5.4	0.4	0.3	m	n	0.1	0.2	3.4	3.9	n	n	n	0.1	0.3	a	1.8	m	m	0.3	1.5
	Corée	4.4	0.3	0.1	m	n	n	n	2.2	5.5	n	n	n	n	0.1	23.4	a	m	m	0.2	n
	Luxembourg	0.2	5.3	21.5	m	n	n	n	23.6	31.0	0.1	n	n	n	0.1	0.4	n	a	m	0.6	n
	Mexique	1.7	0.2	0.3	m	n	0.3	0.2	6.0	4.9	n	n	n	0.1	0.7	0.5	0.1	m	a	0.5	0.3
	Pays-Bas	2.3	1.3	1.6	m	0.1	1.6	0.9	6.4	19.2	0.1	0.1	0.1	0.9	1.1	0.8	n	m	m	a	0.4
	Nouvelle-Zélande	47.2	0.1	n	m	0.1	0.4	0.2	1.2	1.8	n	n	n	0.4	0.1	1.8	0.6	m	m	0.7	a
Norvège	16.6	0.5	1.5	m	1.0	13.2	0.4	1.9	5.2	n	4.7	0.2	1.2	0.5	0.2	n	m	m	1.6	1.7	
Pologne	0.6	4.0	1.0	m	0.6	1.5	0.4	9.9	49.0	0.1	0.2	n	0.4	3.6	0.3	n	m	m	2.0	n	
Portugal	0.3	0.4	6.4	m	0.7	0.2	0.2	18.5	12.7	n	0.1	n	0.1	0.7	0.2	n	m	m	2.0	0.1	
Rép. slovaque	0.6	6.5	1.2	m	53.9	0.1	0.1	2.2	9.1	n	12.5	n	0.1	0.9	0.2	n	m	m	0.4	n	
Espagne	0.4	1.4	3.9	m	0.1	0.6	0.5	13.3	21.8	n	0.1	n	1.3	1.7	0.3	n	m	m	3.0	n	
Suède	7.2	1.4	0.4	m	0.4	8.1	3.9	4.1	5.5	0.1	1.2	0.2	0.6	0.9	0.8	n	m	m	1.2	1.5	
Suisse	3.4	2.8	1.8	m	0.1	0.6	0.4	15.3	22.6	0.1	0.1	0.1	0.3	11.0	0.3	n	m	m	1.3	0.3	
Turquie	0.5	3.6	0.6	m	0.1	0.4	0.1	4.4	48.9	0.1	0.1	n	n	0.4	0.3	0.1	m	m	1.3	n	
Royaume-Uni	7.6	0.8	0.7	m	1.5	2.1	0.9	10.5	9.0	0.1	0.2	0.1	5.4	1.1	1.8	0.1	m	m	3.3	1.9	
États-Unis	8.3	0.9	0.5	m	0.3	0.8	0.5	6.3	8.7	n	0.6	0.1	5.6	0.8	4.0	1.0	m	m	1.1	5.4	
	Total de l'OCDE	3.4	3.0	3.2	m	1.5	1.1	0.3	5.9	14.0	n	0.7	n	0.9	1.8	3.5	0.2	m	m	2.4	1.1
Economies partenaires	Brésil	2.0	0.2	0.8	m	n	0.4	0.2	9.3	9.0	n	n	n	n	3.7	2.2	0.1	m	m	0.5	0.2
	Chili	1.2	0.1	1.2	m	0.1	0.3	0.2	5.9	6.8	n	n	n	n	1.9	0.5	0.1	m	m	0.5	0.5
	Chine	9.2	0.3	0.4	m	n	0.4	0.3	3.5	6.7	n	n	n	0.4	0.1	20.6	2.5	m	m	1.0	5.7
	Estonie	0.2	0.7	0.6	m	0.1	2.7	13.8	2.4	17.8	n	0.2	0.2	0.8	0.5	n	m	m	0.7	n	n
	Inde	14.7	n	0.1	m	n	0.2	0.1	0.4	3.1	n	n	n	0.2	0.2	0.2	0.2	m	m	0.1	1.1
	Israël	2.1	0.3	0.4	m	1.2	0.4	0.2	2.4	9.6	0.3	5.8	n	n	7.9	0.3	n	m	m	1.9	0.1
	Féd. de Russie	1.0	0.9	0.5	m	1.4	0.9	2.6	6.2	28.3	0.4	0.5	n	0.3	1.4	0.9	0.4	m	m	1.2	0.5
	Slovénie	0.4	20.0	0.9	m	1.0	0.2	0.3	3.1	23.0	n	0.9	n	n	11.2	0.6	n	m	m	1.5	n

Remarque : les proportions d'étudiants scolarisés à l'étranger sont calculées uniquement sur la base des effectifs d'étudiants scolarisés dans des pays ayant fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO.

1. Dans les chiffres par pays d'origine, les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. L'enseignement tertiaire de type B est exclu.

3. L'enseignement de promotion sociale est exclu.

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

5. L'enseignement tertiaire est exclu (programmes de recherche de haut niveau uniquement).

6. Dans les chiffres par pays d'origine, les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

7. Les étudiants à temps partiel sont exclus.

8. Les établissements privés sont exclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007/).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

Tableau C3.3. (suite)

Répartitions de ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2005)
 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 fondés sur le nombre d'individus)

Le tableau indique, pour chaque pays, la proportion des ressortissants inscrits à l'étranger dans l'enseignement tertiaire dans un pays d'accueil donné. Lecture de la deuxième colonne : l'Autriche accueille 6.3 % des ressortissants tchèques inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, 10.6 % des ressortissants allemands inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc. Lecture de la première ligne : la France accueille 2.5 % des ressortissants australiens inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, l'Allemagne en accueille 3.4 %, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																			Total des pays ayant fourni des données
	Pays membres de l'OCDE											Économies partenaires								
	Norvège	Pologne	Portugal	Rép. slovaque	Espagne	Suède	Suisse	Turquie	Royaume-Uni ¹	États-Unis ¹	Total des pays d'accueil (membres de l'OCDE)	Brésil ⁵	Chili	Estonie ¹	Israël	Fédération de Russie ^{6, 8}	Slovénie	Total des pays d'accueil (économies partenaires)		
(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)		
Pays membres de l'OCDE																				
Australie	0.3	0.1	0.3	n	0.4	3.7	0.6	0.3	17.6	30.3	97.2	n	0.1	n	m	n	n	2.8	100.0	
Autriche	0.3	0.3	0.1	0.1	1.4	4.4	7.4	0.1	11.1	7.8	96.4	n	0.1	n	m	n	0.1	3.6	100.0	
Belgique	0.3	0.1	0.7	n	3.2	2.4	3.0	n	22.5	7.3	98.9	n	n	n	m	n	n	1.1	100.0	
Canada	0.2	0.5	0.3	n	0.2	0.9	0.6	n	9.9	69.4	98.7	n	n	n	m	n	n	1.3	100.0	
Rép. tchèque	0.6	2.8	0.3	6.2	1.8	3.4	2.6	n	8.6	13.4	99.3	n	n	n	m	n	n	0.7	100.0	
Danemark	14.1	0.1	0.1	n	1.6	16.0	1.7	0.1	26.1	14.6	98.2	n	0.1	n	m	n	n	1.8	100.0	
Finlande	3.0	0.1	0.1	n	0.8	40.9	1.2	n	18.3	6.2	93.3	n	0.1	2.9	m	n	n	6.7	100.0	
France	0.3	0.1	1.9	n	3.2	2.8	7.8	n	21.7	12.7	99.1	n	0.1	n	m	n	n	0.9	100.0	
Allemagne	0.7	0.4	0.6	n	2.2	4.4	11.8	0.2	18.8	13.5	98.5	n	0.1	n	m	n	n	1.5	100.0	
Grèce	n	0.1	n	0.2	0.3	0.6	0.7	2.4	44.2	4.8	90.3	n	n	n	m	n	n	9.7	100.0	
Hongrie	0.4	1.0	0.1	0.3	0.8	2.5	2.7	n	7.4	12.3	97.7	n	n	0.1	m	n	0.2	2.3	100.0	
Islande	7.5	n	n	n	0.5	13.9	0.3	n	9.8	12.9	99.9	n	n	n	m	n	n	0.1	100.0	
Irlande	0.1	0.1	0.1	n	0.4	0.8	0.2	n	84.4	5.3	99.8	n	n	n	m	n	n	0.2	100.0	
Italie	0.2	0.1	0.5	n	6.2	1.8	11.6	n	13.7	8.8	98.9	n	n	n	m	n	0.2	1.1	100.0	
Japon	0.1	n	n	n	0.2	0.4	0.4	n	9.8	70.2	98.8	n	n	n	m	n	n	1.2	100.0	
Corée	n	n	n	n	0.1	0.1	0.2	n	4.0	57.8	98.7	n	n	n	m	n	n	1.3	100.0	
Luxembourg	n	n	0.8	n	0.1	0.1	4.0	n	11.6	0.6	100.0	n	n	n	m	n	n	n	100.0	
Mexique	0.1	n	0.1	n	13.3	0.7	0.6	n	7.7	56.7	95.0	n	0.2	n	m	n	n	5.0	100.0	
Pays-Bas	1.8	0.1	0.8	n	2.6	7.8	3.7	0.1	27.4	17.3	98.7	n	0.1	n	m	n	n	1.3	100.0	
Nouvelle-Zélande	0.2	n	n	n	0.3	1.2	0.5	n	15.0	25.2	97.1	n	0.1	n	m	n	n	2.9	100.0	
Norvège	a	4.0	0.1	0.4	0.6	9.8	0.7	n	22.9	10.1	99.0	n	n	n	m	n	n	1.0	100.0	
Pologne	0.5	a	0.3	0.1	1.5	2.7	1.6	n	6.7	9.2	96.4	n	n	n	m	n	n	3.6	100.0	
Portugal	0.2	0.1	a	n	16.6	1.3	6.1	n	20.2	6.4	93.7	0.3	n	n	m	n	n	6.3	100.0	
Rép. slovaque	0.3	0.7	n	a	0.4	0.3	1.1	n	1.9	3.4	95.8	n	n	n	m	n	0.1	4.2	100.0	
Espagne	0.4	0.1	2.2	n	a	4.1	6.3	n	23.1	14.1	98.6	0.1	0.2	n	m	n	n	1.4	100.0	
Suède	8.1	1.3	0.2	n	1.5	a	1.8	n	24.6	23.3	98.2	n	0.1	0.1	m	n	n	1.8	100.0	
Suisse	0.6	0.1	1.0	n	2.3	2.8	a	n	15.7	14.8	97.7	n	0.1	n	m	n	n	2.3	100.0	
Turquie	0.1	n	n	n	n	0.4	1.4	a	3.7	25.0	91.4	n	n	n	m	n	n	8.6	100.0	
Royaume-Uni	1.5	0.2	0.5	n	2.5	3.8	1.7	0.5	a	39.4	97.2	n	n	n	m	n	n	2.8	100.0	
États-Unis	0.8	1.6	0.5	n	1.5	2.7	1.1	n	37.2	a	90.3	n	1.3	n	m	n	n	9.7	100.0	
Total de l'OCDE	0.6	0.3	0.4	0.1	1.9	2.6	3.3	0.2	17.0	27.3	96.8	n	0.1	0.1	n	n	n	3.2	100.0	
Économies partenaires																				
Brésil	0.3	0.1	9.1	n	9.3	0.7	1.6	n	5.7	38.3	93.7	a	0.3	n	m	n	n	6.3	100.0	
Chili	0.9	n	n	n	15.6	2.9	1.1	n	3.5	38.0	81.6	0.6	a	n	m	n	n	18.4	100.0	
Chine	0.1	n	n	n	0.1	0.3	0.2	n	13.0	22.8	87.8	n	n	n	m	n	n	12.2	100.0	
Estonie	1.9	0.4	n	n	2.4	6.7	0.5	n	4.3	6.8	64.0	n	n	a	m	24.3	n	36.0	100.0	
Inde	0.1	0.1	n	n	n	0.4	0.2	n	12.0	60.4	94.2	n	n	n	m	n	n	5.8	100.0	
Israël	0.2	0.3	n	1.2	1.0	0.2	0.6	0.2	8.8	27.3	72.7	n	n	n	a	n	n	27.3	100.0	
Féd. de Russie	1.7	1.1	0.1	n	1.0	1.8	1.4	1.5	4.7	12.3	73.1	n	n	0.2	m	a	n	26.9	100.0	
Slovénie	n	0.2	0.5	0.1	1.0	1.8	1.7	n	11.7	11.8	92.0	n	n	n	m	n	a	8.0	100.0	

Remarque : les proportions d'étudiants scolarisés à l'étranger sont calculées uniquement sur la base des effectifs d'étudiants scolarisés dans des pays ayant fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO.

1. Dans les chiffres par pays d'origine, les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.
2. L'enseignement tertiaire de type B est exclu.
3. L'enseignement de promotion sociale est exclu.
4. Les programmes de recherche de haut niveau sont exclus.
5. L'enseignement tertiaire est exclu (programmes de recherche de haut niveau uniquement).
6. Dans les chiffres par pays d'origine, les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.
7. Les étudiants à temps partiel sont exclus.
8. Les établissements privés sont exclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

Tableau C3.4.
Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le niveau
et le type de programme tertiaire (2005)

	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>Répartition des étudiants en mobilité selon le niveau et le type de programme tertiaire</i>					
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	6.2	89.9	3.9	100
	Autriche ^{1,2,3}	m	91.0	9.0	100
	Belgique ¹	29.4	63.7	7.0	100
	Canada	m	m	m	m
	Danemark ¹	9.5	87.6	2.9	100
	Finlande ^{3,4}	m	85.7	14.3	100
	France ¹	10.0	78.0	12.0	100
	Grèce ^{1,5}	21.3	78.7	n	100
	Hongrie ¹	0.5	94.2	5.2	100
	Irlande	m	m	m	m
	Japon ¹	24.2	65.4	10.5	100
	Luxembourg	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m
	Pays-Bas ⁵	a	100.0	m	100
	Nouvelle-Zélande ¹	26.1	72.0	1.9	100
	Norvège ¹	3.2	91.2	5.7	100
	Rép. slovaque ¹	0.7	94.5	4.8	100
	Espagne ^{1,3}	m	67.0	33.0	100
	Suède ¹	1.1	98.9	n	100
	Suisse ^{3,4}	m	72.9	27.1	100
Royaume-Uni ¹	9.1	79.4	11.5	100	
États-Unis	12.7	71.6	15.7	100	
Economies partenaires	Brésil ^{1,3}	m	57.2	42.8	100
	Estonie ¹	4.0	91.0	5.1	100
	Israël	m	m	m	m
	Slovénie ¹	26.0	70.1	3.9	100
<i>Répartition des étudiants étrangers selon le niveau et le type de programme tertiaire</i>					
Pays membres de l'OCDE	Rép. tchèque ⁶	2.0	88.3	9.7	100
	Allemagne ^{5,6}	5.2	94.8	m	100
	Islande ⁶	1.7	94.8	3.5	100
	Italie ⁶	2.9	93.6	3.6	100
	Corée ⁶	m	m	m	m
	Pologne ⁶	0.1	89.5	10.4	100
	Portugal ⁶	1.6	90.5	7.9	100
	Turquie ⁶	6.7	88.9	4.3	100
Economies partenaires	Chili ⁶	27.2	71.7	1.1	100
	Fédération de Russie ^{5,6,7}	7.2	92.8	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 sur le nombre d'individus.

3. L'enseignement tertiaire de type B est exclu.

4. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

5. Les programmes de recherche de haut niveau 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.

7. Les établissements privés sont exclus.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

Tableau C3.5.
 Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2005)

	Agronomie	Éducation	Ingénierie, production et construction	Santé et secteur social	Arts, lettres et sciences humaines	Sciences	Services	Sciences sociales, commerce et droit	Inconnu ou non précisé	Tous domaines d'études confondus	
<i>Répartition des étudiants en mobilité par domaine d'études</i>											
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	0.7	3.3	11.3	7.4	7.5	17.7	1.5	50.7	n	100
	Autriche ^{1,2}	2.1	5.4	12.0	8.1	24.7	10.9	1.3	35.5	n	100
	Belgique ¹	10.8	5.3	7.9	44.4	7.8	7.4	0.9	15.6	n	100
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark ¹	2.0	4.8	15.5	20.7	17.6	7.1	0.7	31.5	n	100
	Finlande ^{2,3}	2.3	2.4	30.6	12.1	16.4	9.5	3.3	23.4	n	100
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne ^{2,4}	1.5	4.5	19.3	5.9	23.0	17.4	1.3	27.0	0.2	100
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie ¹	11.4	6.3	14.1	26.4	13.2	7.1	1.9	19.6	n	100
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon ¹	2.5	2.6	12.9	2.5	25.2	1.2	2.4	34.7	16.1	100
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas ⁴	2.4	7.5	5.5	15.1	12.9	6.4	3.2	47.1	n	100
	Nouvelle-Zélande ^{1,4}	0.7	2.3	5.3	4.4	4.9	12.1	1.9	60.4	7.9	100
	Norvège ¹	1.4	5.5	8.5	9.9	16.9	10.6	3.5	35.1	8.6	100
	Espagne ^{1,2,4}	1.8	3.0	10.5	22.9	14.7	8.2	3.2	35.5	n	100
	Suède ¹	1.0	3.4	22.9	9.1	16.8	13.0	1.8	32.0	n	100
Suisse ^{2,3}	1.3	3.7	16.3	6.2	18.4	17.1	2.4	33.0	1.5	100	
Royaume-Uni ¹	0.8	4.0	15.1	8.7	14.1	14.6	1.0	40.1	1.4	100	
États-Unis ¹	0.3	3.0	15.6	6.5	11.0	18.7	1.8	31.0	12.0	100	
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie ¹	2.1	6.1	16.1	14.1	21.0	8.8	3.9	28.0	n	100
	<i>Répartition des étudiants étrangers par domaine d'études</i>										
Pays membres de l'OCDE	Rép. tchèque ⁵	2.4	5.6	15.5	20.3	10.0	11.2	1.6	33.4	n	100
	Islande ⁵	1.0	7.9	4.3	4.8	49.2	16.1	1.7	15.1	n	100
	Italie ⁵	1.9	1.9	13.9	23.4	19.1	6.5	1.4	30.9	1.0	100
	Pologne ⁵	0.8	6.3	4.3	22.1	21.1	5.5	3.2	33.9	2.8	100
	Portugal ⁵	1.5	4.9	18.8	7.7	8.4	7.9	5.2	45.5	n	100
	Rép. slovaque ⁵	10.8	5.3	11.8	29.1	14.1	6.5	5.6	16.8	n	100
	Turquie ⁵	2.2	8.3	14.4	14.4	9.2	8.7	3.9	38.8	n	100
Economies partenaires	Chili ⁵	2.7	2.8	9.6	5.3	4.4	10.6	5.6	20.5	38.4	100
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. L'enseignement tertiaire de type B est exclu.

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 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 et dans le graphique.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

Tableau C3.6.

Évolution du nombre d'étudiants scolarisés en dehors de leur pays d'origine (de 2000 à 2005)

Nombre d'étudiants scolarisés en dehors de leur pays d'origine (calculs fondés sur le nombre d'individus)

	Nombre d'étudiants étrangers						Indice de variation (2005)				
	2005	2004	2003	2002	2001	2000	2004=100	2003=100	2002=100	2001=100	2000=100
Étudiants étrangers scolarisés dans le monde entier	2 725 996	2 598 660	2 425 915	2 188 544	1 896 265	1 818 759	105	112	125	144	150
Étudiants étrangers scolarisés dans des pays membres de l'OCDE	2 296 016	2 195 550	2 040 574	1 856 600	1 604 565	1 545 534	105	113	124	143	149

Remarque : les chiffres sont fondés sur le nombre d'étudiants scolarisés 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 scolarisés à l'étranger dans le monde. 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 dans le temps des séries chronologiques. L'inclusion de chiffres de l'UNESCO à propos des 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 données sur les pays non membres. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eaq2007).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

Tableau C3.7.
**Pourcentage de diplômes tertiaires délivrés à des étudiants en mobilité et à des étudiants étrangers,
 selon le type de programme tertiaire (2005)**

Calculs basés sur le nombre de diplômés

	Proportion d'étudiants en mobilité parmi les diplômés					
	Programmes tertiaires de type A		Programmes tertiaires de type B		Programmes de recherche de haut niveau	
	Premier diplôme	Deuxième diplôme	Premier diplôme	Deuxième diplôme		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
<i>Étudiants en mobilité diplômés</i>						
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	22.3	53.2	m	m	19.4
	Autriche ¹	8.9	14.2	m	m	15.9
	Canada	m	m	m	m	m
	Danemark ¹	4.7	5.8	3.4	a	7.9
	Finlande ^{2,3}	3.3	x(1)	m	a	7.6
	France	m	m	m	m	m
	Allemagne ²	5.8	30.6	m	a	13.4
	Grèce	m	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m
	Italie ⁴	m	m	m	a	m
	Japon ¹	1.5	8.0	2.6	a	15.7
	Corée	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande ¹	17.3	18.8	23.2	n	12.4
	Norvège ¹	1.4	8.0	1.5	a	7.8
	Pologne	m	m	m	m	m
	Espagne	m	m	m	m	m
Suède ¹	2.6	8.9	0.6	a	5.7	
Suisse ²	10.1	19.6	m	m	39.1	
Royaume-Uni ¹	11.8	35.4	5.9	x(3)	38.9	
États-Unis ¹	3.2	11.4	1.6	a	27.3	
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m
	Slovénie ¹	0.5	1.5	0.6	1.3	2.7
<i>Étudiants étrangers diplômés</i>						
Pays membres de l'OCDE	Belgique ^{4,5}	21.6	x(1)	5.3	8.1	24.1
	Rép. tchèque ⁴	4.2	1.8	2.5	n	7.0
	Hongrie ⁴	2.5	1.3	0.1	a	8.1
	Portugal ⁴	2.9	4.0	2.2	n	6.8
	Rép. slovaque ⁴	0.9	0.6	m	a	1.4
	Turquie ⁴	1.0	1.3	0.1	a	2.0

1. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base de leur pays de résidence.

2. Les étudiants en mobilité sont définis sur la base du pays dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.


3. Année de référence : 2004.

4. 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 et dans le graphique.

5. La Communauté germanophone de Belgique est exclue.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071835234671>

LES JEUNES RÉUSSISSENT-ILS LEUR TRANSITION DES ÉTUDES À L'EMPLOI ?

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 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 fonde 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.

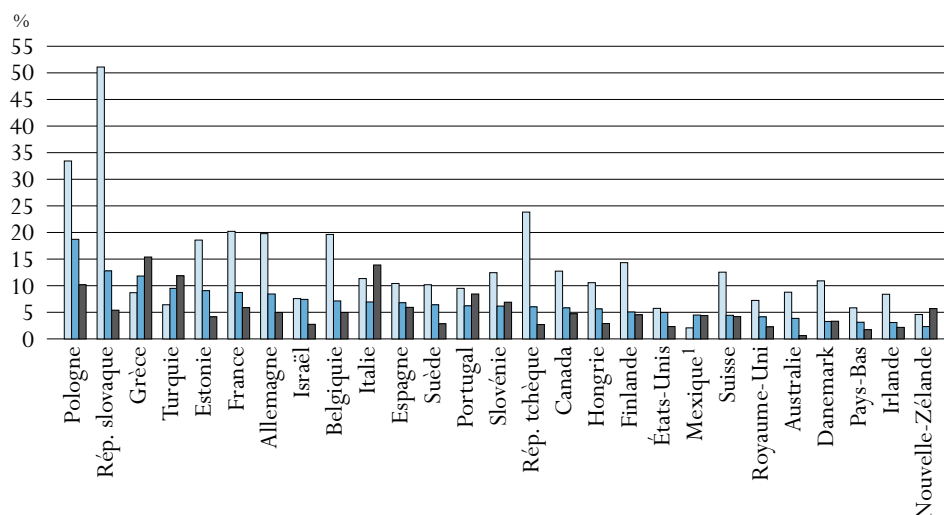
Points clés

Graphique C4.1. Pourcentage de chômeurs non scolarisés chez les jeunes âgés de 25 à 29 ans, selon le niveau de formation (2005)

Dans ce graphique, la longueur des segments indique le pourcentage de jeunes de 25 à 29 ans qui ne sont plus scolarisés et qui sont au chômage, par 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 de fin d'études tertiaires représente un atout pour la plupart des demandeurs d'emploi (sauf en Grèce, en Italie et en Nouvelle-Zélande).



1. Année de référence : 2004.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chômeurs non scolarisés dans la population des jeunes âgés de 25 à 29 ans titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires.

Source : OCDE, Tableau C4.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 15 ans en 2005 peut espérer rester scolarisé dans le cadre institutionnel pendant 6.7 ans en moyenne. Dans 20 des 29 pays de l'OCDE et 3 économies partenaires pour lesquels des données sont disponibles, l'espérance de scolarisation à 15 ans va de cinq à sept ans et demi, mais l'écart entre les deux extrêmes, 3.1 ans (en Turquie) et 8.6 ans (en Islande), est considérable.
- Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'individus scolarisés a augmenté de 4 points de pourcentage chez les 15 à 19 ans entre 2000 et 2005 : elle est passée de 80.5 à 84.5 %. C'est en République slovaque et en République tchèque que la progression a été la plus forte durant cette période (plus de 8 points de pourcentage).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut s'attendre, outre ses études, à travailler pendant 6.1 ans, à être au chômage pendant 0.8 an et à être inactif (c'est-à-dire à ne pas travailler, à ne pas faire d'études et à ne pas rechercher d'emploi) pendant 1.3 an au cours des 15 années à venir.
- En moyenne, la réussite des études secondaires diminue le taux de chômage de 7.3 points de pourcentage chez les jeunes de 20 à 24 ans et de 7.0 points de pourcentage chez ceux âgés de 25 à 29 ans. Ne pas terminer ses études secondaires est de toute évidence un sérieux handicap pour entrer dans la vie active, alors qu'un diplôme de fin d'études tertiaires aide à trouver un emploi.

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.

La transition entre l'école et le monde du travail est une phase complexe qui ne dépend pas seulement de la durée et de la qualité des études, mais aussi de la situation générale sur le marché du travail et de la conjoncture économique. Des taux de chômage globalement élevés rendent cette transition nettement plus difficile, ainsi qu'en attestent des taux de chômage plus importants chez ceux qui entrent dans la vie active que chez ceux qui ont déjà une certaine expérience professionnelle.

La situation générale sur le marché du travail intervient dans les décisions que les plus jeunes prennent à propos de leur scolarité : ils ont tendance à poursuivre des études si le marché du travail est morose et à entrer dans la vie active s'il est dynamique. Que les perspectives professionnelles influent sur la programmation et la durée des études est rationnel, dans la mesure où des taux de chômage élevés diminuent le coût d'opportunité de l'éducation (le manque à gagner pendant les études), le poste le plus important dans le coût de l'éducation dans la plupart des pays.

Il est difficile de cerner les processus qui interviennent lors de la transition entre l'école et la vie active à cause des interactions entre les facteurs liés au système d'éducation et au marché du travail, mais il s'agit là d'un moment important de la vie, que l'action publique peut grandement faciliter.

Observations et explications

Un jeune âgé de 15 ans en 2005 peut espérer poursuivre des études pendant 6.7 ans en moyenne (voir le tableau C4.1a). Cette moyenne est calculée compte tenu de tous les jeunes de 15 ans, mais il va de soi que certains resteront scolarisés plus longtemps et d'autres moins longtemps. Dans 20 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 5.0 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 et la Pologne et, dans les économies partenaires, l'Estonie et la Slovaquie (où l'espérance de scolarisation à cet âge est de plus de huit ans en moyenne) et, d'autre part, le Mexique et la Turquie (où elle est de moins de cinq ans en moyenne).

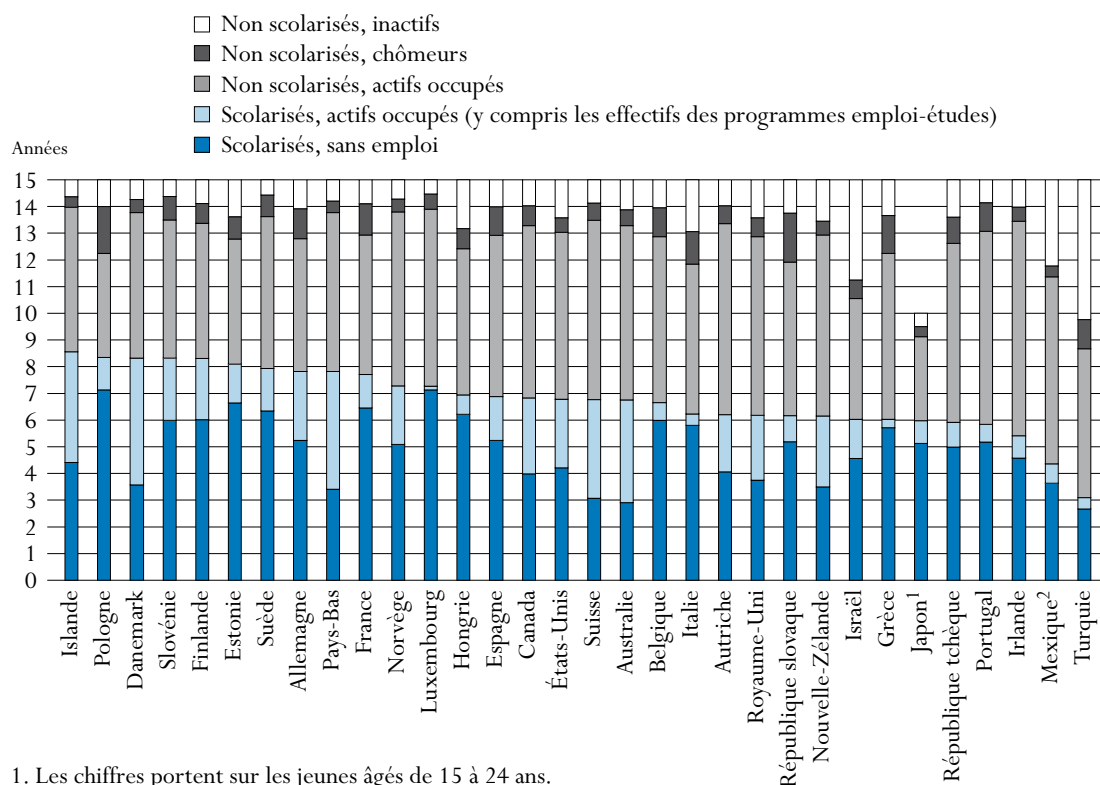
Outre 6.7 ans de scolarisation en moyenne, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut s'attendre à travailler pendant 6.1 ans, à être au chômage pendant 0.8 an et à être inactif (c'est-à-dire ni scolarisé, ni à la recherche d'un emploi) pendant 1.3 an dans les 15 années à venir (voir le tableau C4.1a).

La durée moyenne cumulée 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, aux États-Unis, en

Irlande, en Islande, au Japon, au Mexique, en Norvège et aux Pays-Bas, mais est de l'ordre de 1.8 an en Pologne et en République slovaque, deux pays qui ont pourtant assisté à un recul important du chômage ces dernières années.

Graphique C4.2. Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans (2005)

Nombre d'années, selon le statut professionnel




1. Les chiffres portent sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans.

2. Année de référence : 2004.

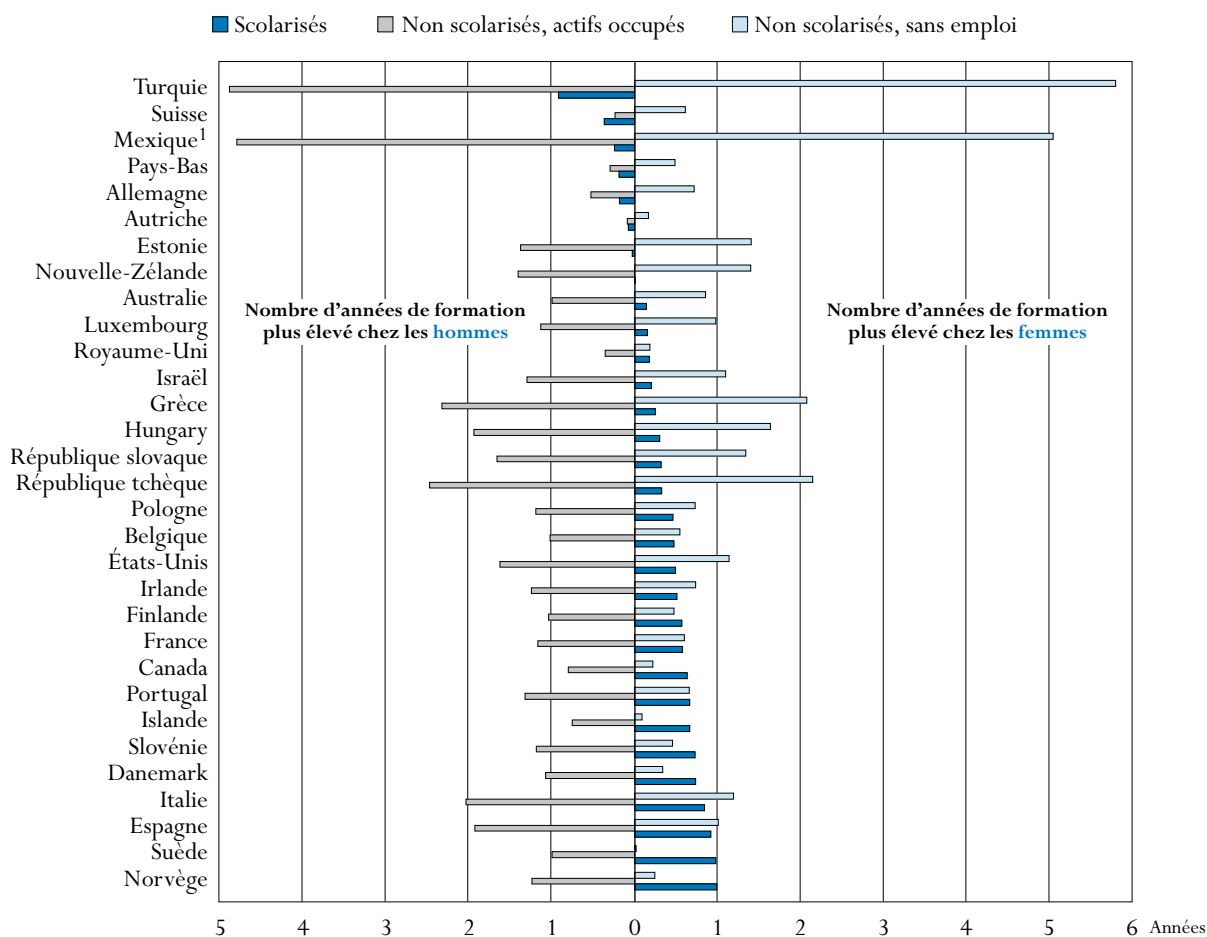
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'estimation du nombre d'années en formation chez les jeunes.

Source : OCDE, Tableau C4.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

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 (6.9 ans) que chez les hommes (6.6 ans). Les femmes restent scolarisées plus longtemps que les hommes dans tous les pays, si ce n'est en Allemagne, en Autriche, au Mexique, aux Pays-Bas, en Suisse et en Turquie et, parmi les économies partenaires, en Estonie. En Turquie, l'espérance de scolarisation des femmes est inférieure de près d'un an à celle des hommes. La tendance inverse s'observe en Espagne, en Norvège et en Suède (voir le graphique C4.3). Jusqu'à l'âge de 29 ans, les hommes peuvent s'attendre à connaître des périodes d'activité nettement plus longues que les femmes. L'écart entre les deux sexes représente près de un an et demi dans les pays de l'OCDE. Ce phénomène reflète aussi le fait que les femmes sont plus susceptibles que les hommes de ne plus faire d'études et de ne pas entrer dans la vie active (c'est-à-dire de ne pas être scolarisées, de ne pas travailler et de ne pas rechercher un emploi).

Graphique C4.3. Différences entre les sexes dans le nombre estimé d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans (2005)



1. Année de référence : 2004

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence entre les femmes et les hommes dans le nombre estimé 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/eqq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

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 légèrement 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 Pologne, en République slovaque et en Turquie. Les périodes de chômage des femmes n'excèdent celles des hommes que dans trois pays : l'Espagne, la Grèce et le Portugal (voir le tableau C4.1a).

Alors que les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer 1.6 année sans faire d'études, ni travailler entre 15 et 29 ans, la moyenne est de 2.7 ans pour les femmes. En Hongrie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à arrêter leurs études et à ne pas entrer dans la vie active. Dans plusieurs pays – en Autriche, en Belgique, au Canada, au Danemark, en Finlande,

en Islande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède —, l'écart entre hommes et femmes ne représente pas plus de six mois à cet égard.

Parallèlement, dans tous les pays de l'OCDE, les femmes peuvent s'attendre à travailler pendant une période plus courte que les hommes après leurs études entre l'âge de 15 et 29 ans. 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).

Le chômage chez les jeunes non scolarisés

Les jeunes constituent 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 pointues que jamais, les individus qui n'ont qu'un faible niveau de formation sont souvent pénalisés. Analyser la variation du taux de chômage chez les jeunes non scolarisés selon leur niveau de formation permet d'évaluer dans quelle mesure la poursuite des études améliore les perspectives économiques des jeunes adultes.

Le taux de chômage par groupe d'âge est l'indicateur le plus couramment utilisé pour décrire la situation des jeunes au regard de l'emploi. Toutefois, le taux de chômage classique ne tient pas compte 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'un groupe d'âge est encore scolarisée, le taux de chômage ne se rapporte qu'à la faible minorité déjà entrée dans la vie active. 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 7.3 points de pourcentage chez les 20-24 ans et de 7.1 points chez les 25-29 ans (voir le tableau C4.3). Dans 18 des 26 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, 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 du même groupe d'âge qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, le taux de chômage n'est inférieur à 8 % qu'au Danemark, au Mexique 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 rencontreront assurément beaucoup plus de difficultés lors de leur entrée dans la vie active. C'est en Belgique, en France, en Irlande, en République slovaque et en Suède que s'observent les écarts les plus marqués de taux de chômage entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ne le sont pas dans le groupe d'âge des 20-24 ans.

À l'issue de la période de transition, 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 terminé 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 16 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 le groupe 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 à leur entrée 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 atteint ou passe (parfois largement) la barre des 10 % en Grèce, au Portugal, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C4.3). Les pays où le taux de chômage des titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires est élevé sont aussi ceux où le taux de chômage des titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires est élevé dans tous les groupes d'âge (de 25 à 64 ans).

Il y a lieu de rappeler que le taux de chômage des jeunes reflète largement celui de la population active dans son ensemble, même si certains pays réussissent mieux que d'autres à limiter le chômage chez les jeunes. L'indicateur A8 fournit de bonnes bases pour étayer ces deux types d'analyse et, ainsi, mieux comprendre la transition entre l'école et la vie active en général et les taux de chômage des jeunes en particulier.

L'entrée sur le marché du travail à l'issue de la formation initiale

L'âge de la transition entre les études et 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, les individus sont moins nombreux dans les effectifs scolarisés et plus nombreux dans la population active. En moyenne, le taux de scolarisation s'établit à 83.4 % chez les 15-19 ans, chute à 40.1 % chez les 20-24 ans et tombe sous la barre des 14.2 % 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, s'étale sur une plus longue période. 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, enfin, 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 dans la population active, 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 disponibles en ligne).

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 9 pays de l'OCDE sur 26 et, dans les économies partenaires, en Estonie et en Slovénie, 90 % au moins des individus de 15 à 19 ans sont encore scolarisés, ce qui montre que rares sont ceux qui quittent l'école prématurément (chiffres de 2005). En moyenne, le taux d'emploi des individus non scolarisés dépasse 42 % dans le groupe d'âge des 20-24 ans. Il est nettement plus faible dans certains pays de l'OCDE, comme en Finlande et en Pologne (voir le tableau C4.4a).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation a augmenté de 4 points de pourcentage chez les plus jeunes (les 15-19 ans) entre 2000 et 2005. Il a progressé de 5.4 % chez les individus les plus concernés par la transition entre l'école et la vie active (les 20-24 ans) durant la même période. Des changements perceptibles sont intervenus dans plusieurs pays entre 2000 et 2005 (voir le tableau C4.4). Ainsi, le taux de scolarisation a augmenté de plus de 10 points de pourcentage chez les 20-24 ans en Allemagne, en Grèce, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque. Le taux de chômage de ce groupe d'âge a également baissé dans tous ces pays, si ce n'est en Allemagne et aux Pays-Bas. Le taux d'emploi de ce groupe d'âge a diminué de 5 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE durant cette période, ce qui montre que davantage de jeunes préfèrent poursuivre leurs études.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation a augmenté de 2.1 points de pourcentage chez les individus âgés de 25 à 29 ans entre 2000 et 2005. Cette progression confirme la tendance décrite ci-dessus : les jeunes tendent à rester scolarisés plus longtemps. En moyenne cependant, les individus de 25 à 29 ans ne sont que 14.6 % à être encore scolarisés ; les autres travaillent (68 %) ou sont inactifs (18 %). Les proportions de chômeurs et d'inactifs parmi les individus de 25 à 29 ans ont diminué légèrement durant cette période (de 19 à 17.9 %). Elles ont régressé de l'ordre de 5 points de pourcentage en Espagne, en Grèce et en Hongrie, mais ont progressé de 4 points de pourcentage au Danemark et en Turquie. Ces tendances montrent aussi que les jeunes pensent à leurs perspectives professionnelles lorsqu'ils se demandent à quel moment mettre un terme à leurs études, dans la mesure où la variation du taux de chômage et d'inactivité suit celle du taux de scolarisation chez les 25-29 ans.

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 dans le groupe d'âge des 15-29 ans afin d'obtenir le nombre estimé d'années correspondant aux situations indiquées. Dans 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 relevés administratifs de 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 calculée sur la base des données des trois premiers mois). Elles ne tiennent donc pas compte du travail saisonnier durant 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 dans les catégories « Scolarisés » et « Actifs occupés », sans tenir compte de leur statut selon les lignes directrices de l'OIT durant la semaine de référence. En effet, ces individus 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, ils 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 individus qui ne travaillent pas et qui ne sont pas au chômage, c'est-à-dire qui ne cherchent 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 de formation de nature institutionnelle (par exemple, le système dual en Allemagne, l'« apprentissage » ou la « formation en alternance » en Belgique et en France, les stages de longue durée en entreprise 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 à partir 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^{er} janvier dans les recensements administratifs des pays de l'hémisphère nord, alors que ce sont la scolarisation et l'âge durant la semaine de référence qui sont pris en considération dans d'autres enquêtes sur la population active. Les différences entre les deux types de données ne sont pas significatives. Dans d'autres enquêtes, l'âge retenu est celui qui sera atteint à la fin de l'année civile, même si la collecte de données intervient en début d'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. Cela peut donner lieu à la surestimation des taux de scolarisation, surtout à un âge où les jeunes sont parfois nombreux à arrêter leurs études. Depuis l'année dernière, les données de la France se basent sur l'âge durant la semaine de référence. 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 appliquée dans 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, une rupture est signalée dans la série chronologique de la Finlande. Cette rupture s'explique par le fait que les données à partir de 2004 excluent les appelés au service militaire, alors que les données des années précédentes les incluent dans la catégorie des individus non scolarisés et inactifs.

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

- *Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans (1998-2005)*
Tableau C4.1b. Évolution selon le sexe
- *Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2005)*
Tableau C4.2b. Jeunes hommes
Tableau C4.2c. Jeunes femmes
- *Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2005)*
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 (2005)
 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	Australie	Hommes	3.0	3.7	6.7	7.1	0.7	0.5	8.3
	Femmes	2.8	4.0	6.8	6.0	0.5	1.8	8.2	
	H + F	2.9	3.8	6.8	6.5	0.6	1.1	8.2	
	Autriche	Hommes	3.8	2.4	6.2	7.2	0.8	0.8	8.8
	Femmes	4.3	1.8	6.2	7.1	0.6	1.2	8.8	
	H + F	4.1	2.1	6.2	7.2	0.7	1.0	8.8	
	Belgique	Hommes	5.8	0.6	6.4	6.7	1.2	0.7	8.6
	Femmes	6.2	0.7	6.9	5.7	1.0	1.4	8.1	
	H + F	6.0	0.7	6.7	6.2	1.1	1.1	8.3	
	Canada	Hommes	4.1	2.4	6.6	6.8	1.0	0.7	8.4
	Femmes	3.9	3.3	7.2	6.0	0.5	1.3	7.8	
	H + F	4.0	2.8	6.9	6.4	0.7	1.0	8.1	
	Rép. tchèque	Hommes	4.5	1.2	5.8	7.9	1.0	0.3	9.2
	Femmes	5.5	0.6	6.1	5.4	0.9	2.5	8.9	
	H + F	5.0	0.9	5.9	6.7	1.0	1.4	9.1	
	Danemark	Hommes	3.3	4.7	8.0	6.0	0.6	0.5	7.0
	Femmes	3.9	4.8	8.7	4.9	0.4	1.0	6.3	
	H + F	3.6	4.7	8.3	5.4	0.5	0.7	6.7	
	Finlande	Hommes	6.0	2.0	8.0	5.6	0.8	0.6	7.0
	Femmes	6.0	2.6	8.6	4.5	0.7	1.2	6.4	
	H + F	6.0	2.3	8.3	5.1	0.7	0.9	6.7	
France	Hommes	6.1	1.3	7.4	5.8	1.3	0.5	7.6	
Femmes	6.8	1.2	8.0	4.6	1.0	1.3	7.0		
H + F	6.5	1.3	7.7	5.2	1.2	0.9	7.3		
Allemagne	Hommes	5.2	2.7	7.9	5.2	1.3	0.5	7.1	
Femmes	5.3	2.4	7.7	4.7	0.9	1.7	7.3		
H + F	5.2	2.6	7.8	5.0	1.1	1.1	7.2		
Grèce	Hommes	5.6	0.3	5.9	7.4	1.0	0.7	9.1	
Femmes	5.9	0.3	6.2	5.0	1.8	2.0	8.8		
H + F	5.7	0.3	6.0	6.2	1.4	1.3	9.0		
Hongrie	Hommes	6.1	0.7	6.8	6.4	0.8	0.9	8.2	
Femmes	6.3	0.8	7.1	4.5	0.7	2.7	7.9		
H + F	6.2	0.7	6.9	5.5	0.8	1.8	8.1		
Islande	Hommes	4.9	3.3	8.2	5.8	0.5	0.5	6.8	
Femmes	3.9	5.0	8.9	5.0	0.2	0.8	6.1		
H + F	4.4	4.1	8.6	5.4	0.4	0.6	6.4		
Irlande	Hommes	4.4	0.7	5.2	8.6	0.7	0.5	9.8	
Femmes	4.7	1.0	5.7	7.4	0.4	1.5	9.3		
H + F	4.6	0.8	5.4	8.0	0.5	1.0	9.6		
Italie	Hommes	5.5	0.4	5.8	6.6	1.2	1.4	9.2	
Femmes	6.2	0.5	6.6	4.6	1.2	2.6	8.4		
H + F	5.8	0.4	6.2	5.6	1.2	1.9	8.8		
Japon¹	Hommes	5.4	0.9	6.2	3.0	0.4	0.3	3.8	
Femmes	4.9	0.8	5.7	3.3	0.3	0.7	4.3		
H + F	5.1	0.8	6.0	3.2	0.4	0.5	4.0		
Luxembourg	Hommes	7.0	0.2	7.2	7.1	0.5	0.1	7.8	
Femmes	7.3	0.1	7.3	6.1	0.6	1.0	7.7		
H + F	7.1	0.1	7.3	6.6	0.6	0.5	7.7		
Mexique²	Hommes	3.5	1.0	4.5	9.5	0.5	0.6	10.5	
Femmes	3.7	0.5	4.2	4.7	0.3	5.7	10.8		
H + F	3.6	0.7	4.4	7.0	0.4	3.2	10.6		
Pays-Bas	Hommes	3.4	4.5	7.9	6.1	0.4	0.5	7.1	
Femmes	3.4	4.3	7.7	5.8	0.4	1.1	7.3		
H + F	3.4	4.4	7.8	6.0	0.4	0.8	7.2		

1. Les chiffres portent sur les jeunes de âgés de 15 à 24 ans.

2. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

Tableau C4.1a. (suite)
Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans (2005)
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	Nouvelle-Zélande	Hommes	3.5	2.7	6.1	7.5	0.6	0.8	8.9
		Femmes	3.5	2.6	6.1	6.1	0.4	2.3	8.9
		H + F	3.5	2.6	6.1	6.8	0.5	1.6	8.9
	Norvège	Hommes	5.0	1.7	6.8	7.1	0.5	0.6	8.2
		Femmes	5.1	2.7	7.8	5.9	0.4	0.9	7.2
		H + F	5.1	2.2	7.3	6.5	0.5	0.7	7.7
	Pologne	Hommes	6.8	1.3	8.1	4.5	1.9	0.5	6.9
		Femmes	7.5	1.1	8.6	3.3	1.6	1.6	6.4
		H + F	7.1	1.2	8.4	3.9	1.8	1.0	6.6
	Portugal	Hommes	4.8	0.7	5.5	7.9	0.9	0.7	9.5
		Femmes	5.5	0.6	6.2	6.6	1.2	1.0	8.8
		H + F	5.2	0.7	5.8	7.2	1.1	0.9	9.2
	Rép. slovaque	Hommes	4.9	1.1	6.0	6.6	2.1	0.4	9.0
		Femmes	5.5	0.9	6.3	4.9	1.6	2.2	8.7
		H + F	5.2	1.0	6.2	5.7	1.8	1.3	8.8
	Espagne	Hommes	4.8	1.6	6.4	7.0	1.0	0.6	8.6
		Femmes	5.7	1.7	7.3	5.1	1.1	1.5	7.7
		H + F	5.2	1.6	6.9	6.0	1.1	1.0	8.1
	Suède	Hommes	6.2	1.3	7.5	6.2	0.9	0.5	7.5
		Femmes	6.5	1.9	8.4	5.2	0.7	0.7	6.6
H + F		6.3	1.6	7.9	5.7	0.8	0.6	7.1	
Suisse	Hommes	3.1	3.9	6.9	6.8	0.6	0.6	8.1	
	Femmes	3.1	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	0.6	3.5	8.0	1.5	1.9	11.5	
	Femmes	2.4	0.3	2.6	3.1	0.7	8.6	12.4	
	H + F	2.7	0.4	3.1	5.6	1.1	5.2	11.9	
Royaume-Uni	Hommes	3.8	2.3	6.1	7.3	0.9	0.8	8.9	
	Femmes	3.7	2.6	6.3	6.1	0.5	2.1	8.7	
	H + F	3.7	2.4	6.2	6.7	0.7	1.4	8.8	
États-Unis	Hommes	4.2	2.3	6.5	7.1	0.6	0.8	8.5	
	Femmes	4.2	2.8	7.0	5.4	0.5	2.1	8.0	
	H + F	4.2	2.6	6.8	6.3	0.5	1.4	8.2	
Moyenne de l'OCDE-28	Hommes	4.7	1.8	6.6	6.8	0.9	0.7	8.4	
	Femmes	4.9	1.9	6.9	5.4	0.8	2.0	8.1	
	H + F	4.8	1.9	6.7	6.1	0.8	1.3	8.3	
Moyenne de l'UE-19	Hommes	5.2	1.6	6.7	6.6	1.0	0.6	8.3	
	Femmes	5.6	1.6	7.2	5.3	0.9	1.6	7.8	
	H + F	5.4	1.6	6.9	6.0	1.0	1.1	8.1	
Economies partenaires	Estonie	Hommes	6.6	1.6	8.1	5.4	0.9	0.6	6.9
		Femmes	6.7	1.3	8.1	4.0	0.7	2.2	6.9
		H + F	6.6	1.5	8.1	4.7	0.8	1.4	6.9
Israël	Hommes	4.7	1.2	5.9	4.7	0.7	3.7	9.1	
	Femmes	4.4	1.7	6.1	4.3	0.7	3.8	8.9	
	H + F	4.6	1.5	6.0	4.5	0.7	3.8	9.0	
Slovénie	Hommes	5.6	2.4	8.0	5.7	0.7	0.6	7.0	
	Femmes	6.4	2.3	8.7	4.6	1.0	0.7	6.3	
	H + F	6.0	2.3	8.3	5.2	0.9	0.6	6.7	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

Tableau C4.2a.
Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2005)
 Selon le groupe d'âge et le statut professionnel

	Groupe d'âge	En formation					Hors formation				Total des jeunes en formation et hors formation	
		Scolarisés dans des programmes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Pays membres de l'OCDE	Australie	15-19	8.0	29.8	5.1	35.4	78.3	14.3	3.8	3.6	21.7	100
		20-24	5.1	22.0	1.8	10.5	39.4	49.0	4.4	7.3	60.6	100
		25-29	1.3	10.2	1.0	4.1	16.6	68.0	3.6	11.8	83.4	100
	Autriche	15-19	23.8	2.0	c	57.8	84.4	8.7	4.2	2.7	15.6	100
		20-24	1.7	9.7	c	18.0	30.4	57.2	4.6	7.8	69.6	100
		25-29	c	5.9	c	5.2	12.0	74.6	4.5	8.8	88.0	100
	Belgique	15-19	1.4	2.5	0.4	85.8	90.1	3.7	1.8	4.4	9.9	100
		20-24	1.1	4.2	0.9	31.9	38.1	43.6	11.0	7.3	61.9	100
		25-29	0.8	3.4	0.9	2.4	7.4	74.9	8.4	9.3	92.6	100
Canada	15-19	a	28.8	5.6	47.2	81.7	12.1	2.8	3.3	18.3	100	
	20-24	a	20.7	1.8	19.2	41.6	45.2	6.1	7.1	58.4	100	
	25-29	a	7.5	0.6	6.0	14.1	71.0	6.0	9.0	85.9	100	
Rép. tchèque	15-19	18.7	c	c	71.2	90.3	4.4	3.8	1.5	9.7	100	
	20-24	0.7	0.7	c	34.4	35.9	47.5	8.9	7.7	64.1	100	
	25-29	a	0.5	c	3.8	4.4	72.4	6.7	16.5	95.6	100	
Danemark	15-19	a	45.2	3.4	39.8	88.4	7.3	1.8	2.5	11.6	100	
	20-24	a	35.1	2.6	16.7	54.4	37.2	3.8	4.5	45.6	100	
	25-29	a	16.8	1.0	9.3	27.0	61.3	4.2	7.4	73.0	100	
Finlande	15-19	a	10.9	5.2	74.1	90.2	4.5	2.0	3.3	9.8	100	
	20-24	a	18.6	5.5	28.7	52.8	34.1	7.0	6.1	47.2	100	
	25-29	a	16.1	1.8	7.8	25.7	60.3	5.8	8.2	74.3	100	
France	15-19	5.6	1.9	0.5	82.8	90.8	3.0	3.2	3.0	9.2	100	
	20-24	4.9	5.3	1.2	36.0	47.4	36.1	10.6	5.9	52.6	100	
	25-29	4.4	3.0	1.0	5.4	13.7	67.2	9.6	9.5	86.3	100	
Allemagne	15-19	16.5	4.8	1.6	70.0	92.9	2.7	2.4	2.0	7.1	100	
	20-24	13.3	7.8	0.9	22.2	44.2	37.1	10.3	8.4	55.8	100	
	25-29	1.6	7.5	0.7	8.7	18.5	60.3	9.7	11.5	81.5	100	
Grèce	15-19	a	1.5	c	82.5	84.5	5.7	2.8	7.0	15.5	100	
	20-24	a	3.2	c	38.3	42.6	37.3	11.8	8.3	57.4	100	
	25-29	a	1.6	c	4.8	6.8	70.2	12.0	11.0	93.2	100	
Hongrie	15-19	a	c	c	90.0	90.6	3.0	1.9	4.5	9.4	100	
	20-24	a	5.4	0.9	40.3	46.6	34.5	7.1	11.8	53.4	100	
	25-29	a	7.8	c	4.9	13.1	63.0	5.7	18.2	86.9	100	
Islande	15-19	a	31.8	5.0	49.6	86.4	10.7	c	c	13.6	100	
	20-24	a	32.0	c	19.9	53.0	37.1	c	5.4	47.0	100	
	25-29	a	18.9	c	11.7	30.9	61.5	c	5.4	69.1	100	
Irlande	15-19	a	9.6	c	72.4	82.5	13.1	2.2	2.2	17.5	100	
	20-24	a	6.8	c	20.6	27.8	60.0	4.9	7.2	72.2	100	
	25-29	a	1.2	c	3.8	5.1	81.3	3.3	10.3	94.9	100	
Italie	15-19	c	1.1	0.8	79.9	81.8	7.0	3.9	7.2	18.2	100	
	20-24	0.2	3.4	1.4	33.7	38.6	37.3	10.5	13.6	61.4	100	
	25-29	c	3.4	1.1	9.9	14.4	59.8	9.2	16.7	85.6	100	
Japon	15-24	a	8.5	0.1	51.1	59.7	31.5	3.7	5.0	40.3	100	
Luxembourg	15-19	a	c	c	91.2	93.4	4.4	c	c	6.6	100	
	20-24	a	c	c	46.4	47.4	43.3	6.1	3.2	52.6	100	
	25-29	a	c	m	8.4	8.6	81.2	4.0	6.2	91.4	100	
Mexique²	15-19	a	7.1	0.5	47.3	54.9	28.0	2.2	14.9	45.1	100	
	20-24	a	4.7	0.4	15.2	20.3	52.3	3.2	24.2	79.7	100	
	25-29	a	1.9	0.1	2.4	4.4	65.4	2.7	27.6	95.6	100	
Pays-Bas	15-19	a	43.0	5.6	40.5	89.2	7.0	1.3	2.6	10.8	100	
	20-24	a	32.1	2.3	14.7	49.1	41.8	3.9	5.2	50.9	100	
	25-29	a	13.2	0.7	4.3	18.2	70.2	3.5	8.1	81.8	100	

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères de l'OIT.

2. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

Tableau C4.2a. (suite)
Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2005)
 Selon le groupe d'âge et le statut professionnel

	Groupe d'âge	En formation					Hors formation				Total des jeunes en formation et hors formation	
		Scolarisés dans des programmes emploi-études ¹	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total		
Pays membres de l'OCDE	Nouvelle-Zélande	15-19	a	25.7	5.0	39.3	70.0	21.5	2.8	5.7	30.0	100
		20-24	a	16.2	2.0	14.6	32.9	50.5	3.9	12.8	67.1	100
		25-29	a	9.7	0.4	5.3	15.4	67.9	3.6	13.1	84.6	100
	Norvège	15-19	m	20.4	5.2	61.9	87.4	10.1	c	c	12.6	100
		20-24	m	16.9	2.2	22.4	41.5	48.9	4.4	5.2	58.5	100
		25-29	m	6.6	c	8.4	15.7	72.0	4.1	8.1	84.3	100
	Pologne	15-19	a	3.3	0.2	94.4	97.9	0.4	0.7	1.0	2.1	100
		20-24	a	11.8	7.2	43.7	62.7	17.2	14.3	5.8	37.3	100
		25-29	a	8.1	2.0	6.3	16.4	54.3	17.4	11.9	83.6	100
	Portugal	15-19	a	1.4	c	77.5	79.3	12.2	3.1	5.3	20.7	100
		20-24	a	5.5	0.7	31.2	37.4	48.4	8.8	5.3	62.6	100
		25-29	a	5.5	1.0	5.1	11.5	73.6	8.4	6.5	88.5	100
	Rép. slovaque	15-19	14.9	c	c	75.4	90.4	3.3	4.8	1.5	9.6	100
		20-24	0.5	2.6	0.9	27.0	31.0	43.8	17.0	8.2	69.0	100
		25-29	c	2.3	c	3.4	6.1	64.9	14.3	14.8	93.9	100
	Espagne	15-19	a	4.2	2.2	75.4	81.8	9.7	4.1	4.4	18.2	100
		20-24	a	12.9	3.9	27.6	44.3	40.2	8.9	6.6	55.7	100
		25-29	a	13.8	2.6	6.3	22.8	61.0	7.7	8.6	77.2	100
Suède	15-19	a	11.3	3.8	74.5	89.6	5.8	2.1	2.6	10.4	100	
	20-24	a	11.1	3.1	28.2	42.5	44.1	8.7	4.7	57.5	100	
	25-29	a	9.2	1.7	12.7	23.6	66.5	5.6	4.4	76.4	100	
Suisse	15-19	33.1	8.9	1.5	41.4	84.9	7.9	2.5	4.7	15.1	100	
	20-24	10.6	11.5	c	14.1	37.3	51.7	5.2	5.8	62.7	100	
	25-29	1.2	9.7	c	4.2	15.6	72.3	5.1	7.0	84.4	100	
Turquie	15-19	a	2.2	0.4	39.9	42.5	19.9	4.4	33.3	57.5	100	
	20-24	a	3.9	1.2	10.2	15.2	37.7	9.6	37.6	84.8	100	
	25-29	a	2.5	0.4	1.4	4.3	53.5	8.0	34.2	95.7	100	
Royaume-Uni	15-19	4.5	18.7	2.9	49.9	76.0	14.6	4.4	5.0	24.0	100	
	20-24	2.6	13.1	1.1	15.3	32.1	51.0	5.8	11.1	67.9	100	
	25-29	0.9	8.3	0.4	3.7	13.3	70.1	3.8	12.8	86.7	100	
États-Unis	15-19	a	22.0	3.5	60.1	85.6	8.3	1.9	4.2	14.4	100	
	20-24	a	21.0	1.2	13.9	36.1	48.4	4.9	10.6	63.9	100	
	25-29	a	8.0	0.5	3.4	11.9	70.0	4.1	14.0	88.1	100	
Moyenne de l'OCDE-28	15-19		14.1	2.9	64.5	83.4	9.0	2.8	5.3	16.6	100	
	20-24		12.5	2.1	24.8	40.1	43.3	7.6	9.1	59.9	100	
	25-29		7.5	1.0	5.8	14.2	67.5	6.7	11.8	85.8	100	
	15-19		10.8	2.4	72.9	87.6	6.3	2.8	3.5	12.4	100	
	20-24		10.5	2.3	29.2	42.4	41.7	8.6	7.3	57.6	100	
	25-29		7.1	1.2	6.1	14.1	67.7	7.6	10.6	85.9	100	
Economies partenaires	Estonie	15-19	a	1.4	c	90.3	92.0	2.9	2.5	2.7	8.0	100
		20-24	a	18.6	c	31.1	50.9	32.7	5.7	10.6	49.1	100
		25-29	a	9.7	c	4.3	14.2	61.8	8.8	15.2	85.8	100
	Israël	15-19	a	4.0	0.7	64.3	68.9	6.3	1.8	22.9	31.1	100
		20-24	a	11.4	1.1	15.8	28.3	31.4	7.1	33.2	71.7	100
		25-29	a	14.4	0.7	6.3	21.4	54.3	5.1	19.2	78.6	100
	Slovénie	15-19	a	8.6	0.7	83.1	92.4	2.7	1.8	3.1	7.6	100
		20-24	a	21.2	2.6	31.9	55.7	31.3	8.4	4.7	44.3	100
		25-29	a	16.0	2.2	6.4	24.6	63.9	6.9	4.7	75.4	100

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés comme des actifs occupés scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères de l'OIT.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

Tableau C4.3.
Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population de cette cohorte d'âge (2005)
 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 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Australie	Hommes	4.3	12.7	9.9	4.3	3.8	3.8	1.3	1.0	4.3	5.3	4.1	4.6
	Femmes	3.2	6.2	7.4	3.3	3.5	4.0	1.0	0.3	3.3	3.3	3.0	3.2
	H + F	3.7	9.8	8.8	3.8	3.7	3.9	1.1	0.6	3.8	4.3	3.6	3.9
Autriche	Hommes	4.2	c	c	c	4.7	c	c	c	5.1	6.0	4.3	5.2
	Femmes	c	c	c	c	3.2	4.6	c	c	3.3	3.3	4.7	3.7
	H + F	3.5	9.2	c	7.3	3.9	3.7	c	c	4.2	4.6	4.5	4.4
Belgique	Hommes	1.2	19.0	21.3	5.3	10.8	6.6	8.3	5.5	2.1	12.2	8.9	7.8
	Femmes	1.5	23.7	17.6	c	8.3	7.8	6.6	4.6	1.5	10.1	7.7	6.5
	H + F	1.3	20.9	19.7	3.3	9.6	7.1	7.2	5.0	1.8	11.2	8.3	7.1
Canada	Hommes	2.7	18.2	14.3	4.8	8.0	6.7	4.8	5.5	3.4	8.6	7.0	6.4
	Femmes	1.5	7.4	10.7	3.7	3.4	4.7	2.8	4.1	2.2	3.5	4.8	3.5
	H + F	2.1	14.1	12.8	4.3	5.9	5.9	3.6	4.7	2.8	6.1	5.9	5.0
Rép. tchèque	Hommes	1.9	22.3	27.0	21.0	9.2	4.9	c	c	4.4	10.3	5.9	6.9
	Femmes	c	13.3	21.1	16.1	6.7	7.2	c	c	3.1	7.5	7.5	6.2
	H + F	1.5	17.9	23.8	18.7	8.0	6.0	c	2.7	3.8	8.9	6.7	6.5
Danemark	Hommes	1.4	10.6	14.4	c	4.0	3.2	m	c	1.6	5.5	5.0	4.0
	Femmes	1.5	c	c	c	c	3.4	m	3.2	2.0	2.2	3.6	2.6
	H + F	1.4	7.7	10.9	c	2.9	3.3	m	3.3	1.8	3.8	4.3	3.3
Finlande	Hommes	c	10.1	13.7	c	7.9	5.2	c	c	2.1	8.4	5.9	5.5
	Femmes	c	c	c	c	4.9	4.9	c	5.1	1.7	5.7	5.8	4.4
	H + F	c	10.3	14.3	11.9	6.3	5.1	c	4.5	1.9	7.0	5.8	5.0
France	Hommes	3.4	23.0	22.2	6.0	9.3	8.4	7.2	6.3	4.0	11.5	10.3	8.5
	Femmes	2.0	22.1	17.7	3.5	8.9	9.1	5.7	5.5	2.4	9.7	8.7	6.9
	H + F	2.7	22.6	20.2	4.6	9.1	8.7	6.4	5.9	3.2	10.6	9.5	7.7
Allemagne	Hommes	2.2	16.3	24.6	6.4	11.6	10.0	9.6	5.3	2.4	12.9	11.4	8.8
	Femmes	2.0	11.1	15.5	6.6	6.4	6.7	9.2	4.7	2.3	7.8	7.8	6.0
	H + F	2.1	13.8	19.8	6.5	9.0	8.4	9.3	5.0	2.3	10.4	9.6	7.4
Grèce	Hommes	c	c	c	c	7.9	7.5	c	11.7	c	8.7	8.5	6.9
	Femmes	c	c	c	c	12.6	16.2	31.3	18.4	3.2	15.0	15.8	12.0
	H + F	c	13.6	8.7	7.2	10.3	11.8	23.6	15.4	2.8	11.8	12.0	9.4
Hongrie	Hommes	2.0	14.3	11.9	c	7.1	5.3	c	c	2.7	8.4	5.7	5.7
	Femmes	c	c	8.9	c	5.5	6.1	c	c	c	5.9	5.9	4.5
	H + F	1.4	11.1	10.6	5.0	6.3	5.7	c	2.9	1.9	7.2	5.8	5.1
Islande	Hommes	c	c	c	c	c	m	m	c	c	c	c	3.6
	Femmes	m	c	c	m	c	m	c	c	m	c	c	c
	H + F	c	c	c	c	c	m	c	c	c	c	c	2.7
Irlande	Hommes	2.8	15.6	11.5	c	4.2	c	c	c	2.7	6.1	4.3	4.4
	Femmes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3.8	2.4	2.7
	H + F	2.1	13.7	8.4	c	3.5	3.1	3.8	2.2	2.2	5.0	3.4	3.6
Italie	Hommes	3.7	18.1	10.4	7.9	8.6	6.6	6.3	13.3	4.2	11.4	8.7	8.3
	Femmes	2.4	14.4	12.6	9.7	8.6	7.3	10.1	14.3	3.6	10.0	9.9	8.1
	H + F	3.1	16.6	11.3	8.9	8.6	6.9	8.6	13.9	3.9	10.7	9.3	8.2
Luxembourg	Hommes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	5.8	3.7	3.7
	Femmes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	6.4	4.4	3.9
	H + F	c	12.6	c	c	4.5	4.6	c	c	c	6.1	4.1	3.8
Mexique ²	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
Pays-Bas	Hommes	1.2	8.8	5.4	m	2.4	2.6	m	1.2	1.0	4.0	2.7	2.5
	Femmes	0.8	4.3	3.8	m	2.1	3.7	3.3	2.1	0.6	2.8	3.1	2.2
	H + F	1.1	8.2	5.8	1.1	2.1	3.1	2.7	1.7	1.1	3.7	3.1	2.6

1. Dans ces colonnes, les écarts entre pays s'expliquent en partie par la variation de l'âge moyen d'obtention d'un diplôme d'un pays à l'autre. Ainsi, les jeunes âgés de 15 à 19 ans sont moins nombreux à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires dans certains pays que dans d'autres, car ce diplôme y est généralement délivré à l'âge de 19 ans. Par conséquent, dans les pourcentages indiqués dans ces colonnes, le dénominateur est moins élevé dans les pays où les diplômes sont délivrés à un plus jeune âge.

2. Année de référence : 2004.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

Tableau C4.3. (suite)
Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population de cette cohorte d'âge (2005)
 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 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29	
Pays membres de l'OCDE	Nouvelle-Zélande	Hommes	3.3	9.2	5.8	2.0	2.7	2.6	9.1	8.0	3.0	4.5	4.5	3.9
		Femmes	2.7	7.6	c	1.9	1.8	2.0	6.4	4.1	2.4	3.4	2.8	2.9
		H + F	3.0	8.4	4.6	2.0	2.3	2.3	7.5	5.7	2.7	4.0	3.7	3.4
	Norvège	Hommes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	5.1	4.6	3.6
		Femmes	c	c	c	m	c	c	c	c	c	c	c	2.7
		H + F	c	10.5	10.3	c	c	c	c	c	c	4.4	4.1	3.2
	Pologne	Hommes	0.5	23.7	33.6	5.1	15.6	19.1	c	10.0	0.9	16.4	18.5	12.6
		Femmes	c	18.3	33.2	c	12.2	18.2	4.6	10.3	c	12.2	16.4	10.3
		H + F	0.3	21.6	33.4	3.8	13.9	18.7	5.9	10.2	0.6	14.3	17.5	11.5
	Portugal	Hommes	3.2	9.5	7.8	c	4.6	c	c	7.6	3.0	7.9	6.7	6.1
		Femmes	3.3	14.2	11.8	c	4.7	8.4	16.1	8.9	3.4	10.0	10.1	8.2
		H + F	3.2	11.4	9.5	c	4.7	6.2	16.6	8.4	3.2	8.9	8.4	7.1
	Rép. slovaque	Hommes	3.0	58.1	70.3	19.4	16.8	13.1	c	5.4	5.4	20.4	15.7	14.5
		Femmes	3.8	29.7	33.5	19.7	11.9	12.4	17.7	5.3	6.2	13.6	12.7	11.2
		H + F	3.4	45.1	51.1	19.5	14.4	12.8	18.8	5.4	5.8	17.1	14.2	12.9
Espagne	Hommes	4.7	12.0	8.9	3.9	5.0	4.9	6.1	5.8	4.6	8.2	6.8	6.6	
	Femmes	4.0	16.7	12.6	2.7	6.5	8.8	6.7	6.1	3.7	9.7	8.6	7.6	
	H + F	4.3	13.9	10.4	3.2	5.7	6.8	6.4	5.9	4.1	9.0	7.7	7.1	
Suède	Hommes	c	20.9	c	c	7.8	7.0	c	c	2.7	9.3	6.6	6.2	
	Femmes	c	c	c	c	7.6	5.8	c	c	c	7.7	4.3	4.6	
	H + F	c	18.5	10.2	21.7	7.7	6.4	c	2.8	2.3	8.5	5.5	5.5	
Suisse	Hommes	c	c	c	c	4.4	3.9	c	c	2.8	4.9	4.6	4.1	
	Femmes	c	c	c	c	4.0	4.9	c	c	c	5.4	5.7	4.4	
	H + F	2.2	10.2	12.5	c	4.2	4.4	c	4.2	2.5	5.1	5.1	4.3	
Turquie	Hommes	5.6	14.7	11.4	7.0	10.9	10.6	19.1	11.5	6.0	13.5	11.1	10.0	
	Femmes	1.6	2.5	2.2	6.5	8.7	7.7	20.8	12.3	2.8	6.1	4.5	4.5	
	H + F	3.7	7.6	6.4	6.8	9.9	9.5	20.0	11.8	4.5	9.6	8.0	7.3	
Royaume-Uni	Hommes	5.0	20.5	11.2	5.9	5.9	4.5	6.0	2.6	5.5	7.0	4.3	5.6	
	Femmes	2.1	c	c	3.3	4.7	3.8	c	2.0	2.9	4.2	3.1	3.4	
	H + F	3.6	12.0	7.2	4.6	5.3	4.1	4.0	2.3	4.2	5.6	3.7	4.5	
États-Unis	Hommes	c	11.1	c	6.5	5.0	5.0	c	2.6	2.0	5.8	4.1	3.9	
	Femmes	c	8.8	7.2	5.5	3.7	5.0	c	2.1	1.8	4.0	4.1	3.3	
	H + F	0.8	10.1	5.8	6.0	4.4	5.0	3.0	2.3	1.9	4.9	4.1	3.6	
Moyenne de l'OCDE-28	Hommes	2.9	16.9	16.9	7.5	7.2	6.7	7.4	6.3	3.3	8.6	6.9	6.2	
	Femmes	2.2	12.7	13.6	6.8	6.4	7.0	9.7	6.2	2.7	6.8	6.5	5.3	
	H + F	2.4	13.9	13.5	7.4	6.6	6.5	8.4	5.5	2.9	7.6	6.7	5.7	
Moyenne de l'UE-19	Hommes	2.7	18.9	19.6	9.0	8.0	7.3	7.2	6.8	3.2	9.5	7.6	6.8	
	Femmes	2.3	16.8	17.1	8.8	7.2	7.9	11.1	7.0	2.8	7.8	7.5	6.1	
	H + F	2.3	15.8	16.2	8.5	7.2	7.0	9.4	5.7	2.8	8.6	7.6	6.5	
Economies partenaires	Israël	Hommes	7.4	9.0	8.8	1.1	6.1	7.8	c	2.3	2.0	5.6	5.4	4.3
		Femmes	c	c	c	1.2	13.7	7.1	2.5	3.2	1.6	8.4	4.7	4.9
		H + F	6.6	8.3	7.6	1.2	9.4	7.5	2.2	2.8	1.8	7.0	5.1	4.6
Estonie	Hommes	c	21.9	18.8	29.3	c	8.2	m	c	3.7	5.4	9.4	6.0	
	Femmes	c	m	c	c	8.1	10.1	c	c	c	6.0	8.1	5.0	
	H + F	c	14.2	18.6	13.7	4.5	9.1	c	4.1	2.5	5.7	8.7	5.5	
Slovénie	Hommes	1.6	14.3	9.3	4.3	6.1	4.8	m	4.6	2.1	6.9	5.2	4.9	
	Femmes	c	13.9	18.9	4.8	9.9	7.9	c	8.1	1.4	10.2	8.4	6.9	
	H + F	1.1	14.2	12.5	4.6	8.0	6.2	c	6.9	1.8	8.5	6.8	5.9	

1. Dans ces colonnes, les écarts entre pays s'expliquent en partie par la variation de l'âge moyen d'obtention d'un diplôme d'un pays à l'autre. Ainsi, les jeunes âgés de 15 à 19 ans sont moins nombreux à obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires dans certains pays que dans d'autres, car ce diplôme y est généralement délivré à l'âge de 19 ans. Par conséquent, dans les pourcentages indiqués dans ces colonnes, le dénominateur est moins élevé dans les pays où les diplômes sont délivrés à un plus jeune âge.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

Tableau C4.4a.
Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2005)
Selon le groupe d'âge et le statut professionnel

	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			2001			
		En formation	Hors formation		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	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	79.5	13.0	7.6
	20-24	27.0	56.1	16.9	32.7	51.3	16.0	34.9	50.6	14.5	35.9	50.9	13.3	36.5	49.6	13.9	
	25-29	11.4	67.1	21.5	13.7	67.1	19.2	15.0	66.5	18.5	15.5	65.5	19.0	15.8	67.0	17.2	
	Autriche	15-19	m	m	m	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	m	m	m	m
	25-29	m	m	m	m	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	89.7	4.1	6.2
	20-24	37.5	43.6	19.0	40.6	42.5	16.9	43.7	38.6	17.7	43.8	40.2	16.0	44.2	42.8	13.0	
	25-29	6.8	74.2	19.0	9.3	72.4	18.2	14.4	67.7	17.9	11.8	72.5	15.7	15.0	69.5	15.5	
	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	83.0	10.7	6.3
	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	38.7	46.9	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	13.2	71.3	15.6	
	Rép.tchèque	15-19	69.8	23.7	6.5	77.1	15.8	7.2	75.6	14.8	9.7	82.1	10.0	7.9	87.0	6.2	6.8
	20-24	13.1	67.1	19.8	17.1	64.3	18.5	19.6	59.8	20.6	19.7	60.0	20.3	23.1	58.9	18.1	
	25-29	1.1	76.1	22.9	1.8	75.1	23.1	2.4	71.7	25.9	2.4	72.1	25.6	3.0	72.1	25.0	
	Danemark	15-19	88.4	8.7	3.0	90.3	7.9	1.8	85.8	10.8	3.4	89.9	7.4	2.7	86.8	9.4	3.8
	20-24	50.0	39.3	10.7	55.0	38.0	7.0	55.8	36.6	7.6	54.8	38.6	6.6	55.3	38.1	6.6	
	25-29	29.6	59.0	11.4	34.5	57.8	7.7	35.5	56.7	7.8	36.1	56.4	7.5	32.4	60.0	7.6	
	Finlande	15-19	m	m	m	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	m	m	m	m
	25-29	m	m	m	m	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	94.9	1.7	3.4
	20-24	51.2	31.3	17.5	53.5	30.0	16.5	53.1	29.4	17.5	54.2	31.7	14.1	53.6	33.1	13.4	
	25-29	11.4	67.5	21.0	11.4	66.5	22.1	11.9	66.6	21.4	12.2	69.2	18.6	11.4	70.3	18.3	
	Allemagne	15-19	m	m	m	m	m	m	89.5	6.0	4.5	87.4	6.8	5.7	88.5	6.4	5.1
	20-24	m	m	m	m	m	m	34.3	49.0	16.7	34.1	49.0	16.9	35.0	48.7	16.4	
	25-29	m	m	m	m	m	m	13.6	68.2	18.1	12.7	69.8	17.5	13.5	68.5	18.0	
Grèce	15-19	80.0	9.6	10.5	80.1	10.2	9.7	81.8	8.0	10.3	82.7	8.3	9.0	85.4	7.1	7.6	
20-24	29.2	43.0	27.8	28.2	44.7	27.1	30.3	43.7	26.0	31.5	43.7	24.9	35.1	40.9	24.0		
25-29	4.7	65.2	30.2	4.2	66.8	28.9	5.6	66.9	27.5	5.3	66.9	27.8	6.4	67.4	26.3		
Hongrie	15-19	82.5	6.7	10.8	78.2	10.0	11.8	79.3	9.2	11.6	83.7	7.7	8.6	85.0	6.7	8.3	
20-24	22.5	44.4	33.1	26.5	45.9	27.6	28.6	47.7	23.6	32.3	45.7	22.0	35.0	45.1	20.0		
25-29	7.3	56.8	35.9	7.4	58.9	33.7	8.7	60.1	31.3	9.4	61.4	29.2	9.4	63.4	27.1		
Islande	15-19	59.5	25.7	14.8	82.2	15.1	c	81.6	17.0	c	83.1	14.8	c	79.5	19.0	c	
20-24	33.3	52.6	14.0	47.8	45.9	6.3	44.8	48.4	6.8	48.0	47.7	c	50.3	45.6	c		
25-29	24.1	64.7	11.1	32.8	57.4	9.8	34.7	58.8	6.5	34.9	59.2	5.9	33.8	61.5	c		
Irlande	15-19	m	m	m	m	m	m	79.4	15.4	5.2	80.0	15.6	4.4	80.3	15.5	4.1	
20-24	m	m	m	m	m	m	24.6	64.6	10.8	26.7	63.6	9.7	28.3	62.4	9.3		
25-29	m	m	m	m	m	m	3.1	82.4	14.5	3.3	83.4	13.3	3.3	83.1	13.5		
Italie	15-19	m	m	m	75.4	9.5	15.2	76.9	8.3	14.8	77.1	9.8	13.1	77.6	9.8	12.6	
20-24	m	m	m	35.8	34.1	30.1	35.6	34.5	29.9	36.0	36.5	27.5	37.0	36.9	26.1		
25-29	m	m	m	16.5	54.1	29.4	17.7	53.4	28.9	17.0	56.1	26.9	16.4	58.0	25.6		
Japon	15-24	58.0	34.9	7.1	60.0	32.4	7.6	60.0	31.0	9.0	62.1	29.2	8.8	62.6	28.9	8.4	
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	c	91.2	7.0	c	
20-24	36.5	52.7	10.8	40.4	50.1	9.5	47.2	43.2	9.6	42.8	48.9	8.2	46.7	44.2	9.0		
25-29	8.3	71.6	20.1	11.9	74.0	14.1	11.3	74.1	14.6	11.6	75.5	12.9	11.6	75.9	12.5		
Mexique	15-19	45.0	31.8	23.2	46.9	33.8	19.3	49.6	32.7	17.7	47.9	33.8	18.3	50.3	31.9	17.8	
20-24	15.9	53.4	30.7	17.1	55.4	27.4	19.1	54.8	26.1	17.7	55.2	27.1	19.1	53.8	27.1		
25-29	4.6	62.0	33.4	4.2	65.2	30.6	4.9	65.0	30.1	4.0	65.8	30.2	4.1	64.9	31.0		
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	86.5	9.9	3.6	
20-24	m	m	m	50.5	42.0	7.5	50.7	42.5	6.7	36.5	55.2	8.2	44.2	47.8	8.0		
25-29	m	m	m	24.4	64.9	10.7	25.0	65.2	9.8	5.0	83.0	12.1	15.3	73.7	11.0		

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

Tableau C4.4a. (suite-1)
Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2005)
Selon le groupe d'âge et le statut professionnel

	Groupe d'âge	1995			1998			1999			2000			2001			
		En formation	Hors formation		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	Total	Actifs occupés	Sans emploi	
Pays membres de l'OCDE	Nouvelle-Zélande	15-19	m	m	m	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	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	15-19	m	m	m	92.1	6.0	1.9	91.9	6.4	c	92.4	5.9	c	85.8	11.1	3.0
		20-24	m	m	m	40.2	51.4	8.4	38.4	53.8	7.8	41.7	50.3	8.0	39.6	51.7	8.7
		25-29	m	m	m	14.4	76.1	9.6	17.2	74.4	8.3	17.5	72.1	10.4	13.9	75.9	10.2
	Pologne	15-19	89.6	4.2	6.2	91.0	4.2	4.8	93.2	2.3	4.6	92.8	2.6	4.5	91.8	2.4	5.8
		20-24	23.7	42.5	33.8	30.8	45.3	23.9	33.1	39.7	27.2	34.9	34.3	30.8	45.2	27.7	27.1
		25-29	3.1	67.5	29.4	5.7	70.5	23.8	5.4	68.0	26.6	8.0	62.9	29.1	11.4	59.9	28.7
	Portugal	15-19	72.4	18.5	9.1	71.6	20.1	8.3	72.3	19.6	8.1	72.6	19.7	7.7	72.8	19.8	7.4
		20-24	37.8	46.6	15.6	32.4	55.7	12.0	34.9	53.2	11.9	36.5	52.6	11.0	36.3	53.3	10.4
		25-29	11.6	70.9	17.4	9.5	74.8	15.8	11.5	75.1	13.4	11.0	76.6	12.5	11.2	77.3	11.6
	Rép. slovaque	15-19	70.1	14.0	15.9	69.4	12.3	18.3	69.6	10.1	20.4	67.3	6.4	26.3	67.3	6.3	26.4
		20-24	14.8	54.9	30.3	17.4	56.3	26.3	17.4	51.2	31.4	18.1	48.8	33.1	19.4	45.7	34.9
		25-29	1.6	65.5	32.9	1.1	71.6	27.2	1.6	70.2	28.2	1.3	66.9	31.8	2.3	65.0	32.7
	Espagne	15-19	77.3	11.2	11.5	80.2	9.9	9.8	79.3	11.3	9.4	80.6	11.4	8.0	81.4	11.6	6.9
		20-24	40.0	34.2	25.8	44.3	35.7	20.1	43.6	38.8	17.6	44.6	40.3	15.0	45.0	40.7	14.2
		25-29	14.6	51.5	33.9	15.3	57.3	27.5	15.2	59.6	25.1	16.2	62.4	21.4	17.0	63.1	19.8
Suède	15-19	87.4	6.9	5.6	90.9	4.3	4.7	91.5	4.9	3.7	90.6	5.8	3.6	88.4	7.3	4.3	
	20-24	38.8	43.7	17.5	42.6	44.3	13.1	43.8	45.2	11.0	42.1	47.2	10.7	41.2	48.2	10.6	
	25-29	19.9	67.0	13.2	24.9	65.0	10.0	22.5	68.1	9.5	21.9	68.9	9.2	22.7	70.0	7.2	
Suisse	15-19	65.6	10.2	24.2	85.5	9.6	4.8	84.4	8.0	7.6	84.6	7.5	7.9	85.7	7.5	6.8	
	20-24	29.5	59.2	11.3	34.8	54.2	11.0	35.8	55.8	8.4	37.4	56.7	5.9	39.3	52.3	8.4	
	25-29	10.6	76.2	13.2	10.1	77.9	12.1	10.4	79.3	10.3	15.0	73.9	11.1	13.5	75.1	11.4	
Turquie	15-19	38.7	34.2	27.2	40.2	32.1	27.7	42.9	30.2	26.9	39.2	29.6	31.2	41.0	26.7	32.3	
	20-24	10.3	46.5	43.2	13.4	44.7	42.0	13.1	45.6	41.4	12.7	43.1	44.2	12.7	43.1	44.2	
	25-29	2.7	59.6	37.8	2.9	60.4	36.7	3.4	57.7	38.8	2.9	58.8	38.3	2.6	57.1	40.2	
Royaume-Uni	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77.0	15.0	8.0	76.1	15.7	8.2	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32.4	52.2	15.4	33.5	51.7	14.8	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13.3	70.3	16.3	13.3	70.6	16.0	
États-Unis	15-19	81.5	10.7	7.8	82.2	10.5	7.3	81.3	11.3	7.4	81.3	11.7	7.0	81.2	11.4	7.5	
	20-24	31.5	50.7	17.8	33.0	52.6	14.4	32.8	52.1	15.1	32.5	53.1	14.4	33.9	50.5	15.6	
	25-29	11.6	71.4	17.0	11.9	72.7	15.4	11.1	73.2	15.7	11.4	72.8	15.8	11.8	70.5	17.7	
Moyenne de l'OCDE-28	15-19				79.7	11.5	9.1	80.4	11.3	9.0	80.5	11.2	9.2	80.7	11.1	8.8	
	20-24				35.1	46.8	18.1	35.6	46.9	17.5	35.4	47.7	17.4	37.1	46.4	17.0	
	25-29				12.8	67.1	20.2	13.1	67.5	19.4	12.5	68.5	19.0	13.0	68.4	19.2	
	15-19				83.1	8.7	8.2	83.5	8.7	7.7	83.6	9.0	7.7	84.2	8.6	7.5	
	20-24				36.8	44.9	18.3	37.3	44.9	17.9	36.5	46.4	17.1	38.7	45.1	16.2	
	25-29				12.7	66.4	20.9	12.8	67.1	20.0	11.7	69.1	19.3	12.7	68.7	18.6	
Economies partenaires	Estonie	15-19	m	m	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	m	m	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israël	15-19	m	m	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	m	m	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Slovénie	15-19	m	m	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	m	m	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Remarque : certaines moyennes n'ont pas été calculées en raison de données manquantes.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

Tableau C4.4a. (suite-2)
Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2005)
Selon le groupe d'âge et le statut professionnel

	Groupe d'âge	2002			2003			2004			2005			
		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	79.7	13.3	7.0	79.6	13.6	6.8	78.4	14.1	7.5	78.3	14.3	7.4
		20-24	38.7	48.1	13.2	39.7	47.0	13.3	39.0	48.7	12.3	39.4	49.0	11.6
		25-29	16.5	65.7	17.8	17.7	64.7	17.6	17.7	65.0	17.3	16.6	68.0	15.4
	Autriche	15-19	81.5	12.1	6.3	83.6	10.7	5.6	83.3	9.3	7.3	84.4	8.7	6.9
		20-24	29.4	58.9	11.7	30.3	59.3	10.4	30.3	56.8	12.9	30.4	57.2	12.4
		25-29	10.3	77.3	12.4	12.5	75.2	12.3	13.0	72.6	14.4	12.0	74.6	13.4
	Belgique	15-19	89.6	3.6	6.8	89.1	3.8	7.1	92.1	3.1	4.9	90.1	3.7	6.2
		20-24	38.2	44.4	17.4	39.9	43.0	17.1	38.8	44.4	16.9	38.1	43.6	18.3
		25-29	5.8	77.0	17.2	8.9	72.8	18.3	6.0	74.3	19.7	7.4	74.9	17.7
Canada	15-19	82.2	11.2	6.6	81.9	11.3	6.9	81.0	11.5	7.5	81.7	12.1	6.1	
	20-24	38.8	47.2	14.0	39.0	48.0	12.9	40.2	46.7	13.0	41.6	45.2	13.2	
	25-29	14.5	69.0	16.5	14.4	70.4	15.3	13.5	71.0	15.5	14.1	71.0	14.9	
République tchèque	15-19	88.3	5.7	6.0	89.0	5.2	5.8	89.9	4.4	5.7	90.3	4.4	5.3	
	20-24	25.7	56.2	18.1	28.7	53.3	18.0	32.3	49.2	18.5	35.9	47.5	16.6	
	25-29	2.9	73.3	23.8	3.0	73.0	24.1	3.8	71.6	24.5	4.4	72.4	23.2	
Danemark	15-19	88.7	8.9	2.4	89.8	7.7	2.5	89.5	8.4	2.1	88.4	7.3	4.3	
	20-24	55.3	37.4	7.3	52.1	36.1	11.8	54.0	34.8	11.3	54.4	37.2	8.3	
	25-29	35.0	58.3	6.7	23.9	64.6	11.5	28.3	59.8	11.9	27.0	61.3	11.6	
Finlande	15-19	m	m	m	88.1	5.7	6.2	88.9	5.2	5.9	90.2	4.5	5.2	
	20-24	m	m	m	52.5	33.1	14.4	53.1	31.5	15.4	52.8	34.1	13.0	
	25-29	m	m	m	27.2	58.7	14.1	25.7	58.8	15.5	25.7	60.3	14.0	
France	15-19	94.6	1.9	3.4	m	m	m	91.5	3.2	5.4	90.8	3.0	6.2	
	20-24	53.2	32.5	14.4	m	m	m	45.2	37.2	17.6	47.4	36.1	16.5	
	25-29	11.7	70.1	18.2	m	m	m	13.2	66.7	20.0	13.7	67.2	19.1	
Allemagne	15-19	90.1	5.2	4.7	91.2	4.1	4.7	93.4	3.0	3.6	92.9	2.7	4.4	
	20-24	38.1	46.0	15.9	41.2	43.1	15.6	44.0	38.5	17.5	44.2	37.1	18.7	
	25-29	16.3	66.3	17.4	17.9	63.7	18.4	17.6	62.8	19.6	18.5	60.3	21.2	
Grèce	15-19	86.6	7.1	6.3	84.2	6.3	9.5	83.5	6.5	10.0	84.5	5.7	9.8	
	20-24	35.6	41.8	22.6	38.4	39.9	21.7	36.3	41.9	21.8	42.6	37.3	20.1	
	25-29	5.7	68.7	25.5	7.0	68.8	24.3	5.8	68.9	25.3	6.8	70.2	23.0	
Hongrie	15-19	87.5	4.5	8.0	89.7	3.5	6.8	90.4	3.4	6.2	90.6	3.0	6.4	
	20-24	36.9	42.6	20.5	40.5	39.6	19.9	43.8	37.6	18.6	46.6	34.5	18.9	
	25-29	8.6	63.1	28.3	12.6	59.9	27.5	12.9	63.2	23.9	13.1	63.0	24.0	
Islande	15-19	80.9	14.8	c	88.5	7.6	c	85.4	11.8	c	86.4	10.7	c	
	20-24	53.8	40.1	6.2	57.1	35.1	7.8	56.1	37.5	6.4	53.0	37.1	10.0	
	25-29	36.5	58.8	c	26.8	61.7	11.5	30.2	64.0	5.8	30.9	61.5	7.6	
Irlande	15-19	81.6	13.6	4.8	81.4	13.4	5.2	79.3	10.8	9.9	82.5	13.1	4.4	
	20-24	29.0	60.2	10.8	30.3	58.3	11.3	34.6	53.2	12.2	27.8	60.0	12.2	
	25-29	3.5	81.8	14.7	4.8	80.2	14.9	12.3	73.2	14.5	5.1	81.3	13.6	
Italie	15-19	80.8	8.7	10.5	83.8	6.9	9.3	81.2	7.8	11.0	81.8	7.0	11.2	
	20-24	38.2	37.5	24.3	44.1	34.2	21.7	37.7	38.7	23.6	38.6	37.3	24.1	
	25-29	15.6	59.5	24.8	22.8	54.7	22.5	15.4	59.8	24.8	14.4	59.8	25.8	
Japon	15-24	58.6	32.0	9.5	58.4	31.7	9.8	59.1	31.7	9.2	59.7	31.5	8.8	
Luxembourg	15-19	91.3	5.7	3.0	92.2	5.7	2.1	91.4	5.5	3.2	93.4	4.4	2.2	
	20-24	47.8	45.2	7.0	46.0	45.9	8.1	49.1	40.8	10.1	47.4	43.3	9.3	
	25-29	13.9	74.5	11.6	7.6	82.2	10.2	6.1	81.5	12.4	8.6	81.2	10.3	
Mexique	15-19	53.4	29.0	17.5	54.0	28.2	17.8	54.9	28.0	17.0	m	m	m	
	20-24	20.8	52.6	26.6	19.8	52.6	27.6	20.3	52.3	27.4	m	m	m	
	25-29	4.6	64.8	30.6	4.2	64.8	31.0	4.4	65.4	30.3	m	m	m	
Pays-Bas	15-19	86.7	9.5	3.8	87.0	8.7	4.3	89.2	7.5	3.3	89.2	7.0	3.9	
	20-24	45.1	47.7	7.3	44.2	46.5	9.4	46.6	44.2	9.3	49.1	41.8	9.1	
	25-29	16.2	71.6	12.2	16.5	71.4	12.1	16.9	71.2	11.9	18.2	70.2	11.6	

Remarque : en Autriche, la rupture de la série chronologique s'explique par la modification de la méthodologie de l'enquête entre 2003 et 2004. En France, la rupture de la série chronologique s'explique par une modification de la méthodologie de l'enquête : l'âge est calculé en fonction de la semaine de référence depuis 2004 ; il en va de même pour les taux de scolarisation.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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



StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

Tableau C4.4a. (suite-3)
Évolution du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2005)
Selon le groupe d'âge et le statut professionnel

	Groupe d'âge	2002			2003			2004			2005			
		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	Nouvelle-Zélande	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	70.0	21.5	8.5	
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	32.9	50.5	16.7	
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	15.4	67.9	16.7	
	Norvège	15-19	85.3	11.5	3.2	86.9	10.4	2.7	87.2	9.9	2.8	87.4	10.1	2.5
		20-24	38.5	51.8	9.7	38.7	50.8	10.6	40.6	49.6	9.8	41.5	48.9	9.6
		25-29	14.2	75.0	10.7	15.4	71.9	12.7	15.4	71.5	13.1	15.7	72.0	12.3
	Pologne	15-19	95.9	1.0	3.1	95.6	1.1	3.3	96.5	0.9	2.6	97.9	0.4	1.7
		20-24	53.8	20.8	25.4	55.7	18.8	25.5	57.5	18.4	24.1	62.7	17.2	20.1
		25-29	14.9	53.3	31.8	17.3	52.4	30.2	15.5	53.7	30.8	16.4	54.3	29.3
	Portugal	15-19	72.4	20.3	7.3	74.8	16.4	8.8	75.1	15.1	9.8	79.3	12.2	8.4
		20-24	34.7	53.3	12.0	35.2	52.5	12.3	38.7	47.8	13.5	37.4	48.4	14.1
		25-29	10.7	77.1	12.2	11.7	73.7	14.6	11.0	75.0	14.0	11.5	73.6	14.9
	Rép. slovaque	15-19	78.6	5.8	15.6	82.2	5.2	12.6	87.8	4.3	7.9	90.4	3.3	6.3
		20-24	22.1	44.0	33.9	24.0	46.4	29.6	27.5	44.7	27.8	31.0	43.8	25.2
		25-29	2.9	66.6	30.5	2.6	68.3	29.1	4.5	66.6	28.9	6.1	64.9	29.0
	Espagne	15-19	81.9	11.0	7.2	82.6	10.1	7.3	82.2	10.1	7.6	81.8	9.7	8.5
		20-24	43.4	41.5	15.1	43.5	41.8	14.8	41.3	43.2	15.6	44.3	40.2	15.5
		25-29	16.1	64.2	19.8	15.4	65.0	19.5	15.3	66.2	18.5	22.8	61.0	16.2
	Suède	15-19	88.4	7.0	4.6	88.7	7.0	4.2	89.4	5.8	4.8	89.6	5.8	4.7
		20-24	41.7	47.0	11.2	42.3	46.0	11.8	42.8	43.6	13.6	42.5	44.1	13.4
		25-29	22.4	69.5	8.1	22.8	67.9	9.4	21.5	68.0	10.5	23.6	66.5	10.0
	Suisse	15-19	86.2	8.0	5.8	83.6	8.4	8.0	84.9	7.9	7.2	84.9	7.9	7.2
		20-24	38.0	52.3	9.7	35.8	51.5	12.7	37.3	51.7	11.0	37.3	51.7	11.0
		25-29	12.7	74.7	12.6	12.2	73.6	14.2	15.6	72.3	12.1	15.6	72.3	12.1
	Turquie	15-19	42.2	24.8	32.9	45.9	21.3	32.8	43.5	21.2	35.3	42.5	19.9	37.7
		20-24	14.1	40.6	45.3	15.8	36.5	47.8	13.0	39.1	47.8	15.2	37.7	47.1
		25-29	3.0	56.2	40.7	3.7	53.2	43.1	3.1	54.0	42.8	4.3	53.5	42.2
Royaume-Uni	15-19	75.3	16.2	8.6	76.3	14.3	9.4	74.3	16.7	9.0	76.0	14.6	9.3	
	20-24	31.0	53.7	15.3	32.6	52.1	15.3	31.1	54.1	14.8	32.1	51.0	16.8	
	25-29	13.3	70.7	16.0	15.0	68.7	16.3	14.2	69.0	16.8	13.3	70.1	16.6	
États-Unis	15-19	82.9	10.2	7.0	m	m	m	83.9	9.2	6.9	85.6	8.3	6.1	
	20-24	35.0	48.5	16.5	m	m	m	35.2	47.9	16.9	36.1	48.4	15.5	
	25-29	12.3	70.3	17.4	m	m	m	13.0	68.7	18.4	11.9	70.0	18.1	
Economies partenaires	Moyenne de l'OCDE-28	15-19	82.0	10.4	7.7	82.8	9.5	7.9	83.3	9.1	7.9	84.5	8.3	7.3
		20-24	37.6	45.8	16.6	38.7	44.5	16.8	39.5	43.5	17.0	40.8	43.0	16.2
		25-29	13.1	68.4	19.1	13.8	67.3	19.0	13.8	67.2	19.0	14.6	67.5	17.9
	Moyenne de l'UE-19	15-19	85.5	8.2	6.3	86.1	7.5	6.4	86.8	6.9	6.3	87.6	6.3	6.1
		20-24	38.8	45.0	16.1	40.1	43.9	16.0	41.3	42.1	16.6	42.4	41.7	15.9
		25-29	12.5	69.1	18.4	13.9	67.8	18.3	13.6	67.5	18.8	14.1	67.7	18.1
	Estonie	15-19	m	m	m	94.4	2.3	3.3	91.0	1.4	7.6	92.0	2.9	5.2
		20-24	m	m	m	39.7	42.3	18.0	48.6	31.9	19.5	50.9	32.7	16.3
		25-29	m	m	m	14.7	59.8	25.5	14.9	65.3	19.8	14.2	61.8	24.0
	Israël	15-19	69.4	6.0	24.6	69.0	5.7	25.2	68.9	5.6	25.6	68.9	6.3	24.7
		20-24	26.8	31.7	41.6	28.1	27.7	44.2	28.6	30.5	40.9	28.3	31.4	40.3
		25-29	19.1	52.2	28.7	19.6	52.7	27.7	20.9	53.9	25.3	21.4	54.3	24.2
Slovénie	15-19	m	m	m	92.8	2.4	4.8	92.2	3.5	4.3	92.4	2.7	4.9	
	20-24	m	m	m	56.8	30.2	13.0	60.9	27.9	11.2	55.7	31.3	13.0	
	25-29	m	m	m	25.3	63.1	11.5	26.6	61.8	11.5	24.6	63.9	11.5	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071848587825>

LES ADULTES PARTICIPENT-ILS À LA FORMATION CONTINUE ?

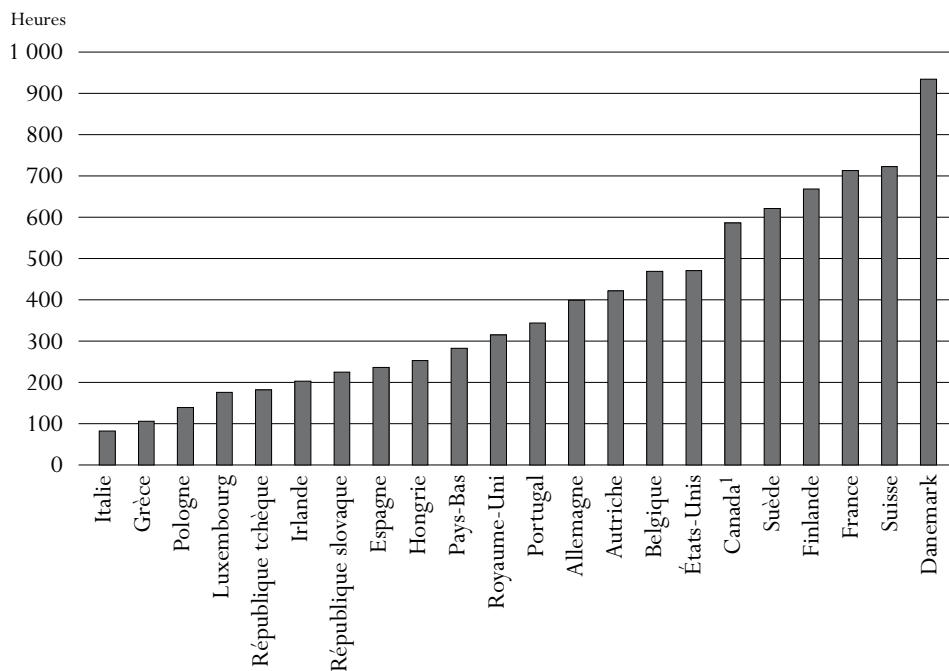
Cet indicateur étudie la participation des adultes à des activités de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel et évalue l'espérance de formation continue. Il s'intéresse plus précisément au temps qu'un individu fictif consacrerait à ce type d'activités pendant sa carrière 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 (en heures) pendant la durée d'une carrière professionnelle type dans les différents pays.


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/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071882486587>

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 ont un niveau de formation plus élevé.
- 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 de fin d'études tertiaires, l'espérance de formation représente moins de 350 heures en Grèce, en Italie et aux Pays-Bas, mais dépasse le millier d'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 sont autant de raisons majeures qui expliquent pourquoi l'apprentissage tout au long de la vie est devenu une priorité politique dans les pays de l'OCDE. 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.

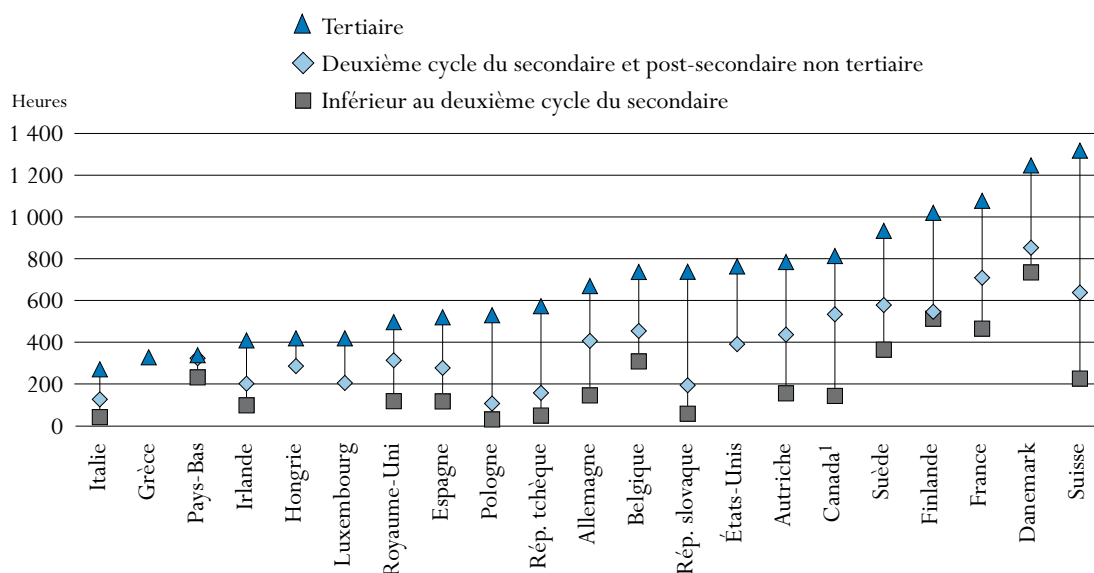
Observations et explications

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 de 11 % en Irlande et en République tchèque, mais il atteint plus du double au Canada et au Royaume-Uni (voir le tableau C5.1a).

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 dans 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 titulaires d'un diplôme tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C5.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/071882486587>

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 de fin d'études tertiaires 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 de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires que chez les individus dont le niveau de formation est inférieur : l'écart est de 10 points de pourcentage en moyenne. Il serait utile d'en savoir 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 les individus 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 entre les niveaux de formation. L'espérance de formation continue chez les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires ne représente pas plus de 350 heures en Grèce, en Italie et aux Pays-Bas, mais dépasse le millier d'heures au Danemark, en Finlande, en France et en Suisse. Dans quelques pays, en l'occurrence au Danemark, en Finlande et en France, les individus dont le niveau 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 de fin d'études tertiaires dans d'autres pays.

Il est intéressant d'analyser ces chiffres à la lumière du temps de travail annuel moyen. Ainsi, en Suisse, les titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires 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, le chiffre le plus élevé de tous les pays de l'OCDE (voir le tableau C5.1a). En d'autres termes, ces individus consacreront en moyenne l'équivalent de plus de 83 % d'une année de travail 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 au moins 40 % au Danemark, en France, en Suède et en Suisse.

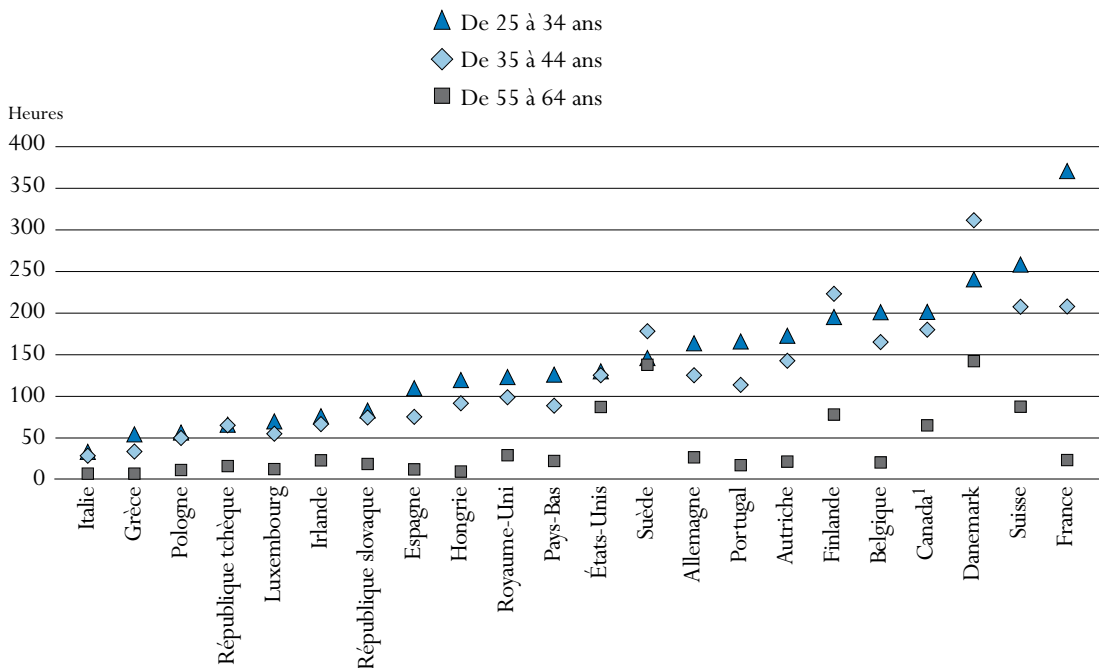
Espérance de formation continue liée à l'emploi en dehors du cadre institutionnel selon le sexe et l'âge

La participation à des activités de 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). L'espérance de formation continue n'est plus élevée chez les 35-44 ans que chez les 25-34 ans que dans quatre pays, à savoir au Danemark, en Finlande, en République tchèque et

en Suède. 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 (à cet égard, il y a lieu de tenir compte du nombre absolu d'heures de formation et de sa répartition). Il importe également de tenir compte du taux d'emploi des individus plus âgés pour évaluer l'apprentissage tout au long de la vie dans tous ses aspects.

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 nettement aussi par le nombre élevé d'heures de formation continue chez les plus âgés (140 heures environ).


Graphique C5.3. Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, par groupe d'âge sélectionné (2003)

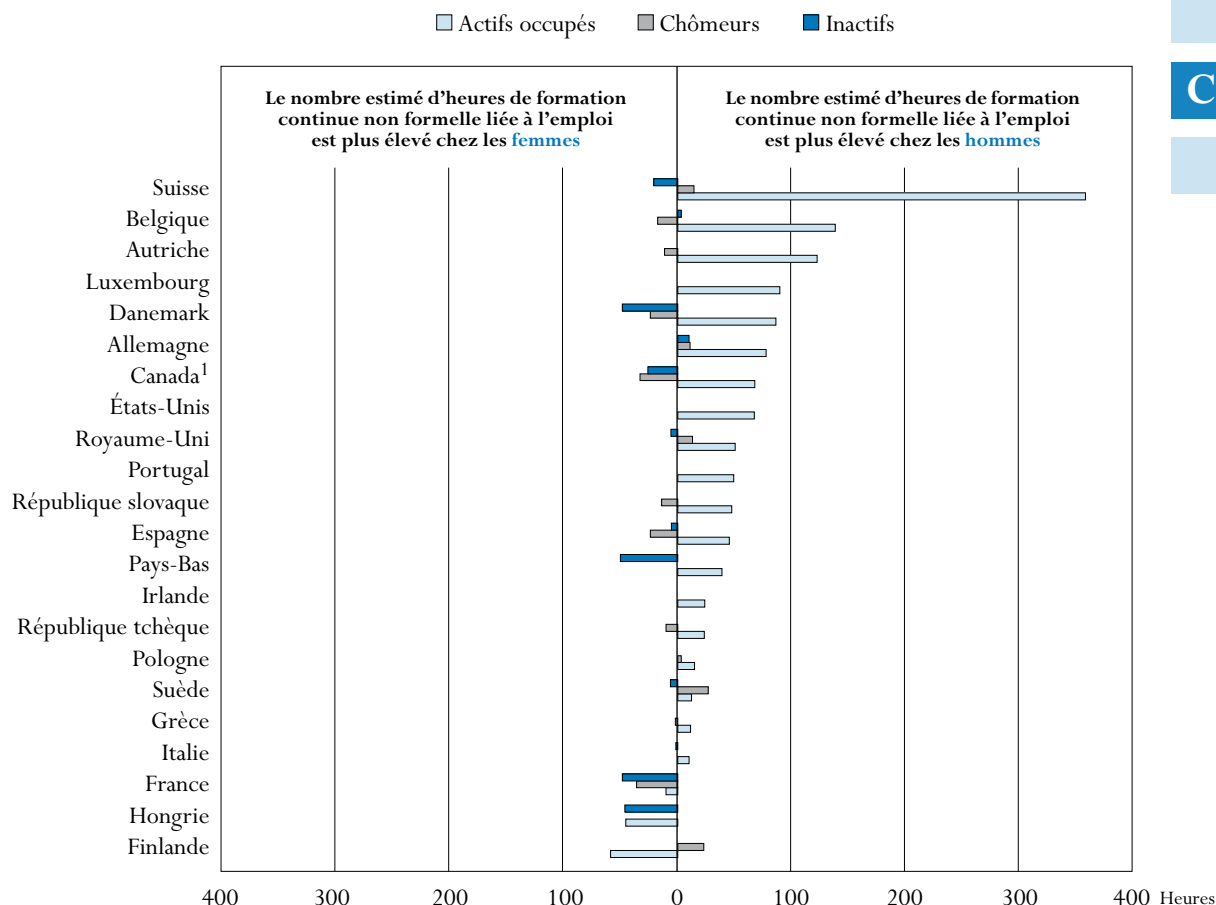


1. Année de référence : 2002.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre estimé d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi dans le groupe d'âge des 25-34 ans.

Source : OCDE. Tableau C5.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071882486587>

Graphique C5.4. Différences entre les sexes dans le nombre estimé d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi dans la population active âgée de 25 à 64 ans (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/eqq2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071882486587>

Dans tous les pays sauf trois (la France, la Finlande et la Hongrie), 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 s'engager davantage dans 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. Dans tous les pays, les actifs occupés affichent une espérance de formation continue liée à l'emploi sensiblement 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]). Il reste que les chômeurs sont sensiblement moins nombreux que les actifs occupés à se livrer à des activités de formation continue.

Définitions et méthodologie

Les chiffres des pays non européens proviennent d'enquêtes nationales auprès des ménages (voir l'annexe 3, www.oecd.org/edu/eag2007). 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, il peut s'agir de programmes d'alphabétisation pour adultes ou de programmes visant 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. 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, 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 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, dans 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 de formation continue non formelle liée à l'emploi entre 25 et 64 ans				Temps de travail annuel moyen (en heures)	Rapport entre le temps de travail et le nombre d'heures de formation par an (en %)	
		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 membres de l'OCDE	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
	Canada¹	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
	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

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071882486587>

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, dans 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 de formation continue non formelle liée à l'emploi entre 25 et 64 ans				Temps de travail annuel moyen (en heures)	Rapport entre le temps de travail et le nombre d'heures de formation par an (en %)	
		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 membres de l'OCDE	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	
Moyenne de l'OCDE	H + F	7	17	31	18	210	371	669	389	1 668	25	
	Hommes	8	18	31	19	243	393	684	405	m	m	
	Femmes	6	17	32	17	241	370	686	384	m	m	

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071882486587>

Tableau C5.1b.

Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, 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, tous niveaux de formation confondus

		Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi entre 25 et 64 ans								
		Groupe d'âge				Statut professionnel				
		25-34	35-44	45-54	55-64	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	
Pays membres de l'OCDE	Autriche	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
	Belgique	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
	Canada¹	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
	Rép. tchèque	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
	Danemark	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
	Finlande	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
	France	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
	Allemagne	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
	Grèce	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
	Hongrie	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
	Irlande	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
	Italie	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
	Luxembourg	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
	Pays-Bas	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
	Pologne	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/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071882486587>

Tableau C5.1b. (suite)

Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, 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,
 tous niveaux de formation confondus

		Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi entre 25 et 64 ans								
		Groupe d'âge				Statut professionnel				
		25-34	35-44	45-54	55-64	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	
Pays membres de l'OCDE	Portugal	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
	Rép. slovaque	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
	Espagne	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
	Suède	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
	Suisse	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
Royaume-Uni	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	
États-Unis	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	
Moyenne de l'OCDE	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	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071882486587>

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 de formation continue non formelle liée à l'emploi entre 25 et 64 ans							Total
		Groupe d'âge				Statut professionnel			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	
Pays membres de l'OCDE	Niveau de formation								
	Autriche	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c
2e cycle du secondaire (3/4)		175	136	89	21	368	22	29	420
Tertiaire (5/6)		241	250	212	64	714	c	c	767
Belgique	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	293
	2e cycle du secondaire (3/4)	151	171	95	21	340	57	41	437
	Tertiaire (5/6)	286	205	159	69	640	43	37	719
Canada ¹	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	2e cycle du secondaire (3/4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Tertiaire (5/6)	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	34
	2e cycle du secondaire (3/4)	47	45	38	12	129	9	4	142
	Tertiaire (5/6)	186	186	114	70	546	c	c	556
Danemark	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	719
	2e 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
Finlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	497
	2e 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
France	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	450
	2e 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
Allemagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	54	39	32	5	46	59	24	130
	2e cycle du secondaire (3/4)	162	120	87	22	230	109	52	390
	Tertiaire (5/6)	243	187	153	66	522	86	42	650
Grèce	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	15
	2e cycle du secondaire (3/4)	48	26	15	c	76	10	8	94
	Tertiaire (5/6)	98	91	79	45	285	15	c	312
Hongrie	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	90
	2e cycle du secondaire (3/4)	118	99	42	11	170	21	79	270
	Tertiaire (5/6)	176	120	81	25	337	c	49	402
Irlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	82
	2e cycle du secondaire (3/4)	60	56	43	27	161	c	c	185
	Tertiaire (5/6)	109	113	102	69	371	c	c	392

1. Année de référence : 2002.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071882486587>


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

Niveau de formation		Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi entre 25 et 64 ans								
		Groupe d'âge				Statut professionnel				
		25-34	35-44	45-54	55-64	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	
Pays membres de l'OCDE	Italie	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	26
		2e cycle du secondaire (3/4)	27	34	32	17	102	5	3	111
		Tertiaire (5/6)	90	72	65	28	222	12	21	254
	Luxembourg	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	34
		2e cycle du secondaire (3/4)	64	56	57	12	165	c	c	189
		Tertiaire (5/6)	128	126	98	50	396	c	c	402
	Pays-Bas	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	216
		2e cycle du secondaire (3/4)	131	87	55	34	254	17	37	308
		Tertiaire (5/6)	130	103	67	22	294	c		322
	Pologne	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	16
		2e cycle du secondaire (3/4)	32	32	20	6	78	10	c	90
		Tertiaire (5/6)	145	169	132	68	497	10	c	513
	Portugal	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	88	92	41	10	149	c	c	232
		2e cycle du secondaire (3/4)	261	145	79	c	463	c	c	529
		Tertiaire (5/6)	336	226	169	c	764	c	c	835
	Rép. slovaque	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	43
		2e cycle du secondaire (3/4)	61	58	44	15	159	15	c	178
		Tertiaire (5/6)	217	218	185	101	703	c	c	721
	Espagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	102
		2e cycle du secondaire (3/4)	86	83	73	18	188	40	33	261
		Tertiaire (5/6)	180	151	129	43	409	62	32	503
	Suède	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	350
		2e cycle du secondaire (3/4)	123	164	149	125	504	46	12	562
		Tertiaire (5/6)	183	249	244	241	889	18	10	917
	Suisse	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	212
		2e 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
	Royaume-Uni	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	103
		2e cycle du secondaire (3/4)	101	93	67	35	254	16	27	297
		Tertiaire (5/6)	161	140	117	62	442	10	27	480
États-Unis	Inférieur au 2e cycle du secondaire (0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	c	
	2e cycle du secondaire (3/4)	98	107	97	72	337	c	c	374	
	Tertiaire (5/6)	190	186	223	148	695	c	c	746	

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/071882486587>

Chapitre



ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE



COMBIEN DE TEMPS LES ÉLÈVES PASSENT-ILS EN CLASSE ?

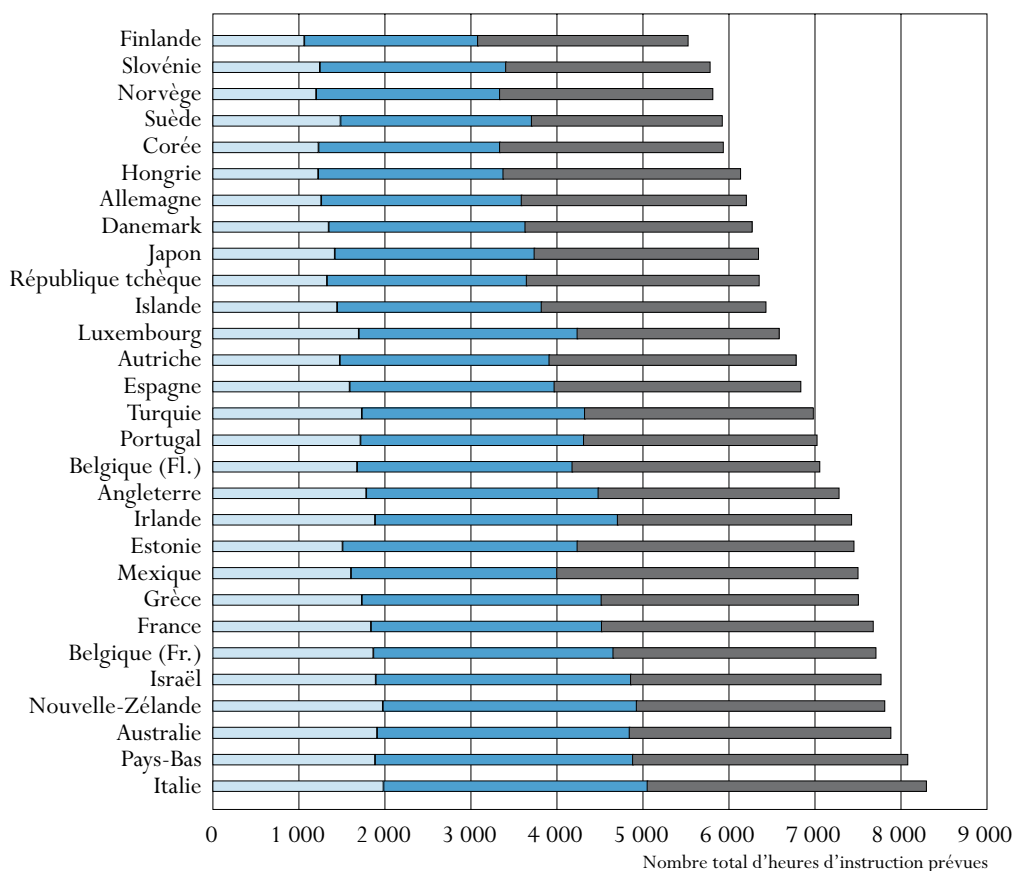
Cet indicateur évalue le temps que les élèves âgés de 7 à 15 ans doivent en principe passer en classe et étudie la relation entre le temps d'instruction et les résultats de l'apprentissage.

Points clés

Graphique D1.1. Nombre cumulé d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2005)

□ Élèves de 7 à 8 ans ■ Élèves de 9 à 11 ans ■ Élèves de 12 à 14 ans

En moyenne, il est prévu que les élèves des pays de l'OCDE suivent 6 898 heures de cours entre 7 et 14 ans, dont 1 586 heures entre 7 et 8 ans, 2 518 heures entre 9 et 11 ans et 2 794 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/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072032644023>

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 7 et de 8 ans suivent en moyenne 769 heures de cours obligatoires par an et doivent théoriquement passer 793 heures en salle de classe. Entre l'âge de 9 et 11 ans, ils passent en classe quelque 45 heures de plus par an. Quant à ceux âgés de 12 à 14 ans, ils passent un petit plus de 90 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 et de littérature, de mathématiques et de sciences absorbent près de 50 % du temps d'instruction obligatoire chez les élèves âgés de 9 à 11 ans, contre 40 % 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 économies partenaires, au Chili et en Israël, mais atteint ou dépasse 30 % en France, au Mexique et aux Pays-Bas.

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 et la sélection 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. En règle générale, les pays fixent le nombre obligatoire ou réglementaire d'heures de cours, qui correspond le plus souvent au nombre minimum d'heures de cours que les établissements doivent donner aux élèves. Le principe fondamental à la base de ces normes minimales est qu'un nombre suffisant d'heures de cours est impératif pour que l'apprentissage donne de bons résultats.

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, constitue 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 sont les principaux postes de dépenses de l'éducation. Le temps pendant lequel ces ressources sont mises à la disposition des élèves (dont cet indicateur traite en partie) est donc un facteur important dans la répartition du budget.

Observations et explications

Ce que montre cet indicateur

Le temps d'instruction prévu est représentatif de l'offre d'enseignement proposée aux élèves et de l'investissement public 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, mais il ne permet pas de déterminer le nombre d'heures de cours effectivement suivies par les élèves, ni de comparer les activités d'apprentissage auxquelles les élèves se livrent en dehors du cadre scolaire. Des différences entre le nombre minimal d'heures de cours et le nombre d'heures de cours effectivement suivies par les élèves ne sont pas à exclure dans certains pays. Plusieurs études ont montré que le nombre minimal d'heures de cours n'était pas nécessairement atteint à cause des décisions prises par les établissements en matière d'horaire, de l'annulation de cours (voir l'encadré D1.1) et de l'absentéisme des enseignants.

Cet indicateur 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. Ces chiffres sont difficiles à comparer entre les pays à cause des différences dans les politiques en matière de programmes de cours, mais ils donnent un aperçu du nombre d'heures de cours que les pays jugent nécessaire de prévoir dans le cadre institutionnel pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs éducatifs qui leur sont fixés.

Temps d'instruction prévu : 6 898 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 6 898 heures en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, il varie selon la réglementation officielle : il est de 5 523 heures en Finlande, mais dépasse 8 000 heures en Italie et aux Pays-Bas. Le temps d'instruction correspond au nombre d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues. 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 volume exact 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 quittent l'école plus tôt. En revanche, dans les pays où l'apprentissage est réparti de manière plus uniforme et s'étale sur une période plus longue, le nombre total d'heures d'instruction tend à être plus élevé pour tous. Le tableau D1.1 montre la tranche d'âge pendant laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée et le graphique D1.1 indique le temps total d'instruction prévu pour les élèves âgés de 7 à 14 ans.

Dans certains pays, le temps d'instruction prévu varie beaucoup entre les régions ou entre les 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 horaires 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 (voir l'encadré D1.1).

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 sur le taux d'encadrement).

Encadré D1.1. Temps d'instruction prévu et réel aux Pays-Bas

Dans le cadre d'une enquête menée aux Pays-Bas, l'agence Regioplan (Beleisdonderzoek) a analysé la fréquence à laquelle des cours étaient annulés et l'impact de ces annulations sur le temps d'instruction. Cette enquête a été réalisée durant l'année scolaire 2005-2006 dans 96 établissements et/ou implantations d'établissement d'enseignement secondaire¹. Une distinction a été établie entre le temps d'instruction prévu et le temps d'instruction réel.

Le temps d'instruction prévu correspond au nombre de périodes de 60 minutes de cours programmées dans l'horaire. Le temps d'instruction réel correspond au temps d'instruction prévu diminué des cours annulés. Un cours est déclaré annulé lorsqu'un établissement ne respecte pas l'horaire prévu, mais il s'agit habituellement de changements ponctuels d'horaire. Un cours peut être soit purement et simplement annulé (les élèves n'ont pas

cours du tout), soit ne pas être dispensé comme prévu dans l'horaire (le cours est donné par un remplaçant ou une autre activité est organisée). Dans cette enquête, les cours donnés par un remplaçant ou remplacés par une autre activité sont comptabilisés dans le temps d'instruction, à la différence des cours qui sont purement et simplement annulés.

Ces deux variables ont été utilisées pour calculer le « temps d'instruction réel ». Il y a lieu de souligner qu'un taux faible d'annulation n'implique pas nécessairement que le nombre réel d'heures de cours est suffisant et, à l'inverse, un taux élevé d'annulation ne signifie pas forcément que le nombre réel d'heures de cours est insuffisant.

Temps d'instruction prévu

Selon cette étude, les établissements qui prévoient un temps d'instruction suffisant sont très peu nombreux. En moyenne, 17 % seulement des établissements interrogés élaborent des horaires où le temps d'instruction est suffisant. À cet égard, il existe une distinction nette entre les niveaux d'enseignement tels qu'ils sont définis dans le système néerlandais d'éducation (le premier et le deuxième cycle et la dernière année de l'enseignement secondaire dans cette étude). C'est dans le premier cycle du secondaire que les écarts entre temps d'instruction prévu et réel sont les plus importants : le temps d'instruction prévu est suffisant dans 6 % seulement des établissements. Le temps d'instruction prévu est suffisant dans 35 % des établissements dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans 65 % des établissements dans la dernière année d'études. En moyenne, les horaires reprennent 87 % du temps d'instruction obligatoire dans le premier cycle contre 94 % dans le deuxième cycle, et le dépassent même en dernière année, avec 107 %.

Annulation de cours

En moyenne, 6,7 % des cours ont été supprimés dans l'échantillon d'établissements d'enseignement secondaire. Les cours donnés par un remplaçant ou remplacés représentent 1,2 % des cours annulés. Le taux d'annulation varie selon les établissements : certains annulent moins de 5 % des cours, mais d'autres plus de 9 %. Les causes de l'annulation des cours sont essentiellement d'ordre organisationnel : 47 % des cas d'annulation sont dus à des problèmes d'organisation ou à l'absence des enseignants pour cause de formation ou de recyclage et 43 % des cas, à l'absence des enseignants pour cause de maladie.

Temps d'instruction réel

En moyenne, les élèves suivent effectivement des cours pendant 81 % du temps d'instruction minimum dans le premier cycle du secondaire, contre 87 % dans le deuxième cycle et 99 % en dernière année. Force est de constater toutefois que les établissements dont l'horaire est le plus étoffé ne sont pas ceux où les cours annulés sont les plus nombreux. De nombreux établissements affectent des heures de cours supplémentaires aux enseignants afin qu'ils puissent remplacer les enseignants absents pour minimiser le nombre de cours annulés et éviter de réduire le temps d'instruction des élèves.

1. Les participants utilisent tous le module Cover Planning du programme de création d'horaires GP Untis ou le programme Gepro *Roosterexpert*. Ces logiciels permettent aux responsables des horaires de tenir à jour le registre des cours annulés ou remplacés et de consigner les motifs d'annulation ou de remplacement. D'autres personnes ont été interrogées et d'autres données ont été analysées pour évaluer l'importance des congés de maladie, des postes vacants, de la politique de gestion du personnel et de la rotation du personnel ainsi que pour estimer le rendement scolaire.

Temps d'instruction obligatoire : 6 672 heures en moyenne entre 7 et 14 ans

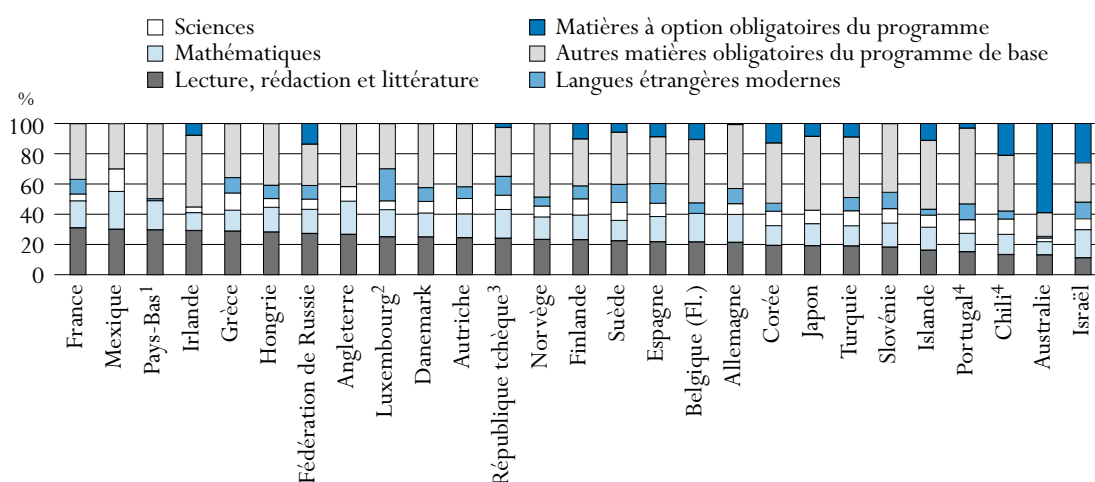
Le temps total d'instruction obligatoire est une estimation du nombre d'heures de cours correspondant à la partie obligatoire du programme de base et aux matières à option obligatoires.

Dans la plupart des pays, le temps d'instruction prévu est égal au temps d'instruction obligatoire chez les élèves âgés de 7 et 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 et, dans les économies partenaires, en Estonie et en Slovénie (ainsi qu'en Fédération de Russie, dans les deux tranches d'âge dont les données sont disponibles). Le temps total d'instruction prévu entre 7 et 14 ans est inférieur à la moyenne de l'OCDE dans tous ces pays, sauf en Grèce, au Mexique et aux Pays-Bas et, dans les économies partenaires, en Estonie. Le temps d'instruction est totalement obligatoire également pour les élèves de 15 ans dans tous ces pays, sauf en Grèce et au Mexique (les données du Japon et des Pays-Bas ne sont pas disponibles).

Dans le cadre scolaire institutionnel, le temps total d'instruction obligatoire en salle de classe s'établit en moyenne à 769 heures par an chez les élèves de 7 et 8 ans, à 814 heures chez ceux de 9 à 11 ans et à 898 heures chez ceux de 12 à 14 ans dans les pays de l'OCDE. Enfin, il représente en moyenne 911 heures de cours par an dans le programme de cours typique que suivent la plupart des élèves de 15 ans (voir le tableau D 1.1).

Graphique D1.2a. Répartition par matière du temps total d'instruction du programme obligatoire des élèves âgés de 9 à 11 ans (2005)

Pourcentage du temps d'instruction prévu consacré aux différentes matières du programme obligatoire



1. Sont uniquement inclus les élèves de 9 et 11 ans.

2. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans les matières « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d'enseignement.

3. Pour les élèves de 9 à 10 ans, les sciences sociales sont comprises dans les sciences.

4. Sont uniquement inclus les élèves de 10 à 11 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant du temps d'instruction prévu pour les matières « Lecture, rédaction et littérature ».

Source : OCDE, Tableau D1.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072032644023>

Cours de lecture et d'expression écrite, de mathématiques et de sciences : 40 % au moins du temps d'instruction obligatoire en moyenne chez les élèves de 12 à 14 ans

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 (23 %), les mathématiques (16 %) et les sciences (8 %), mais à ce niveau d'enseignement, les cours ne sont pas nécessairement organisés séparément dans chaque matière. Les langues étrangères modernes représentent en moyenne 7 % 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 (voir le tableau D1.2a et le graphique D1.2a).

En moyenne, la lecture et l'expression écrite constituent 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 économies partenaires, au Chili et en Israël, contre 30 % au moins 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 représente plus de 10 % en Espagne, au Portugal, en République tchèque et en Suède et, dans les économies partenaires, en Israël et en Slovaquie et atteint même 21 % au Luxembourg.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 40 % du programme obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans est consacré à trois matières fondamentales, à savoir la lecture, l'expression écrite et la littérature (15 %), les mathématiques (13 %) et les sciences (11 %). Dans cette tranche d'âge, les langues étrangères modernes (12 %) et les études sociales (12 %) représentent une part relativement plus 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 D1.2b).

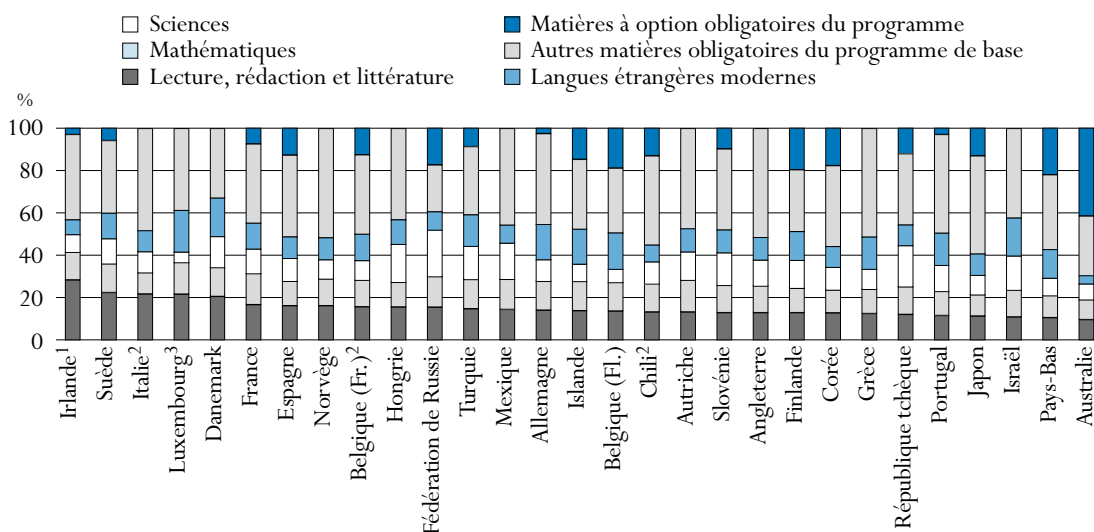
La part du temps d'instruction qui est consacrée aux diverses matières varie moins entre les pays dans la tranche d'âge des 12-14 ans que dans celle des 9-11 ans. La plus forte variation s'observe aussi dans la part réservée à la lecture et à l'expression écrite : elle ne représente pas plus de 10 % en Australie et aux Pays-Bas, mais atteint 28 % en Irlande (où les cours de lecture et d'expression écrite sont prévus en anglais et en irlandais).

La répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières n'est pas la même dans la tranche d'âge des 12-14 ans que dans celle des 9-11 ans. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part du temps d'instruction obligatoire qui est consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature chez les élèves de 12 à 14 ans est inférieure d'un tiers à celle prévue chez les 9-11 ans. Toutefois, la tendance inverse s'observe dans la part réservée aux sciences sociales et aux langues étrangères modernes.

Ces différences sont plus sensibles dans certains pays que dans d'autres. La part du temps d'instruction obligatoire des élèves de 12 à 14 ans qui est consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature ne représente pas plus de la moitié de celle prévue chez les élèves de 9 à 11 ans en Angleterre, en Grèce, au Mexique, aux Pays-Bas et en République tchèque. En Irlande

Graphique D1.2b. Répartition par matière du temps total d'instruction du programme obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans (2005)

Pourcentage du temps d'instruction prévu consacré aux différentes matières du programme obligatoire



1. Chez les élèves âgés de 13 à 14 ans, les disciplines artistiques sont des matières à option facultatives.

2. Sont uniquement inclus les élèves de 12 à 13 ans.

3. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans les matières « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d'enseignement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du temps d'instruction prévu pour les matières « Lecture, rédaction et littérature ».

Source : OCDE. Tableau D1.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072032644023>

et en Suède et, dans les économies 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 en moyenne entre 2 et 4 % du temps d'instruction prévu chez les 9-11 ans et chez les 12-14 ans dans les pays de l'OCDE. Dans certains cas toutefois, le temps d'instruction facultatif supplémentaire peut être considérable. Chez les 9-11 ans, le temps d'instruction prévu est obligatoire en totalité dans la plupart des pays de l'OCDE, mais la part des matières non obligatoires atteint 15 % en Hongrie, 20 % en Turquie et, dans les économies partenaires, 32 % en Israël. Chez les 12-14 ans, la partie non obligatoire du temps d'instruction est une caractéristique du système d'éducation en Angleterre, en Australie, en Communauté française de Belgique, en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Portugal et en Turquie. Elle varie entre 2 % en Finlande et 29 % 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 9 % 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 peut aller jusqu'à 59 % en Australie. Dans la tranche d'âge des 12-14 ans, c'est de nouveau l'Australie qui laisse à ses élèves la plus grande liberté de choix de matières dans le programme obligatoire (41 %), même si d'autres pays (la Belgique, la Corée, l'Espagne, la Finlande, l'Islande, le Japon, les Pays-Bas et la République tchèque et, dans les économies partenaires, le Chili, la Fédération de Russie et la Slovénie) se distinguent également par une certaine 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 2004-2005 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2006 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 2004-2005. 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 appelées « 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 confondus.

Dans le tableau D1.1, le temps d'instruction des jeunes de 15 ans qui est indiqué 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 diffèrent considérablement.

D1

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/eag2007). Par ailleurs, une analyse plus approfondie de la prise de décision est proposée dans l’édition de 2004 de *Regards sur l’éducation* (voir l’indicateur D6) (OCDE, 2004c). L’enquête sur la prise de décision est décrite à l’annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) de cette même édition sous le titre « Indicateur D6 : 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 ».

Tableau D1.1.
Temps d'instruction obligatoire et prévu dans les établissements publics (2005)
 Nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoires et prévues 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 dans laquelle plus de 90 % de la population totale est scolarisée	Nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoires					Nombre annuel moyen d'heures d'instruction prévues					
		De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	À 15 ans (programme typique)	À 15 ans (programme le moins exigeant)	De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	À 15 ans (programme typique)	À 15 ans (programme le moins exigeant)	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays membres de l'OCDE	Australie	5-16	952	979	970	966	952	952	979	1014	1022	1008
	Autriche	5-17	690	767	913	1005	960	735	812	958	1050	1005
	Belgique (Fl.)	3-17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450
	Belgique (Fr.) ¹	3-17	840	840	960	m	m	930	930	1020	1020	m
	Rép. tchèque	4-17	661	774	902	970	396	661	774	902	970	396
	Danemark	3-16	671	763	880	840	a	671	763	880	840	a
	Angleterre	4-16	880	900	900	760	a	890	900	933	950	a
	Finlande	6-18	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
	France	3-17	918	894	959	1042	a	918	894	1053	1147	a
	Allemagne	6-17	627	777	872	897	m	627	777	872	897	m
	Grèce	6-19	864	928	998	1089	926	864	928	998	1307	1144
	Hongrie	4-17	555	624	717	763	763	611	718	921	1106	1106
	Islande	3-16	720	792	872	888	a	720	792	872	888	a
	Irlande	5-16	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
	Italie	3-15	990	957	1016	1069	m	990	1023	1082	1069	m
	Japon	4-17	707	774	869	m	a	707	774	869	m	a
	Corée	6-17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
	Luxembourg	4-15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
	Mexique	5-13	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	5-17	599	713	827	855	a	599	713	827	855	a	
Pologne	6-18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	6-15	855	849	880	821	m	855	866	905	872	m	
Écosse	4-16	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	793	794	956	979	978	793	794	956	979	978	
Suède	5-18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a	
Suisse	5-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	7-13	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a	
États-Unis	6-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	<i>Moyenne de l'OCDE</i>		<i>769</i>	<i>814</i>	<i>898</i>	<i>911</i>	<i>812</i>	<i>793</i>	<i>839</i>	<i>931</i>	<i>968</i>	<i>881</i>
	<i>Moyenne de l'UE-19</i>		<i>785</i>	<i>826</i>	<i>893</i>	<i>892</i>	<i>789</i>	<i>799</i>	<i>845</i>	<i>931</i>	<i>965</i>	<i>853</i>
Economies partenaires	Brésil	7-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	9-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	6-17	752	910	1073	1190	980	752	910	1073	1190	980
	Israël	5-17	666	749	971	919	a	944	990	971	919	a
	Féd. de Russie	7-15	m	748	884	m	m	m	748	884	m	m
	Slovénie	6-17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888

1. La tranche d'âge « De 12 à 14 ans » comprend uniquement les élèves âgés de 12 et 13 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072032644023>

Tableau D1.2a.
Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction du programme obligatoire des élèves de 9 à 11 ans (2005)

Pourcentage du temps d'instruction prévu consacré aux différentes matières du programme obligatoire

	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)				
Pays membres de l'OCDE	Australie ¹	13	9	2	3	1	2	4	4	1	n	1	41	59	100	n
	Autriche	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	m
	Belgique (Fl.) ¹	22	19	x(11)	x(11)	7	n	10	7	7	n	18	89	11	100	n
	Belgique (Fr.) ¹	a	a	a	a	5	a	a	7	7	a	81	100	n	100	11
	Rép. tchèque ²	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n
	Danemark	25	16	8	4	9	n	21	10	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	31	18	5	10	10	3	11	13	n	n	n	100	n	100	n
	Allemagne	21	18	7	5	10	1	15	11	7	n	3	99	1	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	2	89	11	100	n
	Irlande	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
	Italie ³	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100	7
	Japon	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	92	8	100	m
	Corée	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
	Luxembourg ⁴	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 ⁵	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal ⁶	15	12	9	6	11	x(7)	18	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'OCDE¹</i>	<i>23</i>	<i>16</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>7</i>	<i>1</i>	<i>12</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>92</i>	<i>4</i>	<i>100</i>	<i>2</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>25</i>	<i>16</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>1</i>	<i>13</i>	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>97</i>	<i>3</i>	<i>100</i>	<i>2</i>	
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili ⁶	13	13	10	10	5	5	8	5	5	a	2	79	21	100	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israël	11	19	7	11	11	x(13)	n	7	7	n	n	74	26	100	32
	Féd. de Russie	27	16	7	7	9	7	7	7	n	n	n	86	14	100	n
	Slovénie	18	16	10	8	11	2	11	11	n	3	10	100	n	100	n

1. L'Australie, la Communauté flamande de Belgique et la Communauté française de Belgique sont exclues des moyennes.

2. Pour la tranche d'âge des 9-11 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 les matières « 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 et 11 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072032644023>

Tableau D1.2b.

Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction du programme obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (2005)

Pourcentage du temps d'instruction prévu consacré à différentes matières du programme obligatoire

	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)				
Pays membres de l'OCDE	Australie	9	9	8	7	4	6	6	6	1	n	3	59	41	100	5
	Autriche	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	m
	Belgique (Fl.)	14	14	6	9	17	4	4	6	6	1	n	81	19	100	n
	Belgique (Fr.) ¹	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	20	14	15	9	18	n	9	8	3	n	3	100	n	100	n
	Angleterre	13	12	12	13	11	12	11	8	4	n	4	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	17	3	10	9	5	2	2	98	2	100	n
	Grèce	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
	Hongrie	15	12	18	12	12	3	10	8	n	4	6	100	n	100	29
	Islande	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
	Irlande ²	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7
	Italie ¹	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	10
	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 ³	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal ⁴	11	11	12	13	15	4	7	9	n	n	14	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	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>	15	13	11	12	12	3	8	8	3	2	4	91	9	100	4	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	16	13	11	12	13	4	8	8	4	1	3	93	7	100	4	
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chili ¹	13	13	11	11	8	5	11	5	5	a	5	87	13	100	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israël	11	13	16	21	18	x(3)	4	5	13	n	n	100	n	100	m
	Féd. de Russie	15	14	22	9	9	4	4	6	n	n	n	83	17	100	m
	Slovénie	13	13	15	15	11	2	6	6	n	n	9	90	10	100	m

1. Sont uniquement inclus les élèves de 12 et 13 ans.


2. Les disciplines artistiques sont incluses dans les matières à option facultatives chez les élèves de 13 et 14 ans.

4. Outre le luxembourgeois (langue maternelle), l'allemand est inclus dans les matières « Lecture, rédaction et littérature » en qualité de langue d'enseignement.

4. La technologie est incluse dans les disciplines artistiques dans le programme des élèves de 14 ans.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072032644023>

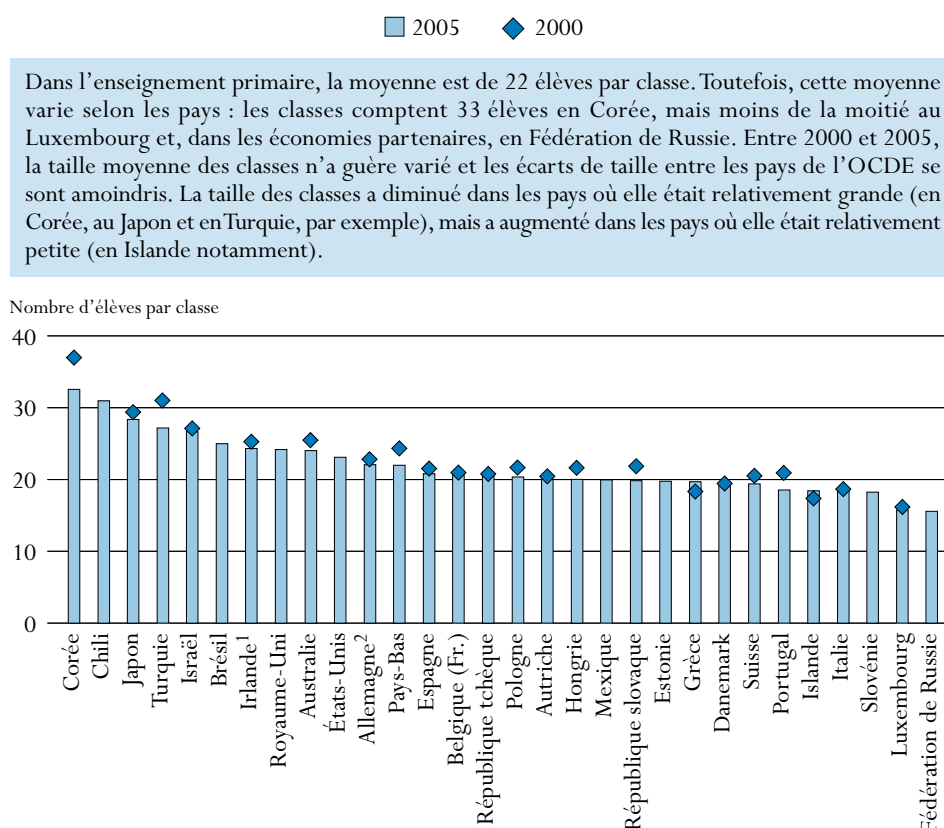
QUELS SONT LE TAUX D'ENCADREMENT ET LA TAILLE DES CLASSES ?

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 taux d'encadrement (soit le nombre d'élèves/étudiants par enseignant) à 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.

INDICATEUR D2

Points clés

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire (2000, 2005)



1. Établissements publics uniquement.

2. Années de référence : 2001 et 2005.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Données de 2005 : Tableaux D2.1 de la présente édition. Données de 2000 : tableau D2.1 dans l'édition de 2002 de *Regards sur l'éducation*. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072038157737>

Autres faits marquants

- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est de 24 élèves par classe, mais elle varie du simple au double : les élèves sont au moins 30 par classe en Corée, au Japon et au Mexique et, dans les économies partenaires, au Brésil, au Chili et en Israël, alors qu'ils ne sont pas plus de 20 par classe au Danemark, en Irlande (établissements publics), en Islande, au Luxembourg et en Suisse et, dans les économies partenaires, en 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 taux d'encadrement (soit le nombre d'élèves/étudiants par enseignant) augmente généralement aux niveaux supérieurs d'enseignement 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 favorables 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 quelque 14 élèves de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Il en va de même avec la taille des classes dans le premier cycle du secondaire, il y a un élève de plus par classe dans les établissements publics que dans les établissements privés en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Contexte

La taille des classes, la qualité de l'enseignement et les 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 de chacun 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 leur enfant. À cet égard, la taille des classes est un indicateur qui permet d'évaluer la qualité du système d'éducation.

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 peuvent être plus favorables à des groupes spécifiques d'élèves (par exemple, les élèves défavorisés).

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 de la diminution des gains de performance qui devraient théoriquement s'observer 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.

Les interactions entre élèves et enseignants sont déterminées par un large 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*).

Le taux d'encadrement, soit 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, dans les classes normales, d'un plus grand nombre d'enfants ayant des besoins d'éducation spécifiques requiert 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.

Le taux d'encadrement (ou nombre d'élèves/étudiants par enseignant) est calculé comme suit : les effectifs d'élèves/étudiants d'un niveau d'enseignement donné, exprimés en équivalents temps plein, sont divisés par le nombre d'enseignants au même niveau et dans le même type d'établissement, également en équivalents temps plein. 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 (voir l'encadré D2.1).

Observations et explications

Taille moyenne des classes dans le primaire et le premier cycle du secondaire

Dans les pays de l'OCDE, la moyenne est de 22 élèves par classe dans l'enseignement primaire, mais elle varie grandement selon les pays : de 33 élèves en Corée à moins de 20 élèves au Danemark, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal, en République slovaque et en Suisse et, dans les économies partenaires, en Estonie, en Fédération de Russie et en Slovénie. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est de 24 élèves par classe dans les pays de l'OCDE. On compte 36 élèves par classe en Corée, mais moins de 20 élèves au Danemark, en Irlande (établissements publics), en Islande, au Luxembourg et en Suisse et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie (voir le tableau D2.1).

Encadré D2.1. Relation entre la taille des classes et le taux d'encadrement

Les effectifs des classes dépendent de plusieurs éléments : le taux d'encadrement, 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 élèves par enseignant * (40 heures d'instruction / 10 heures d'enseignement par enseignant) = 24 élèves.

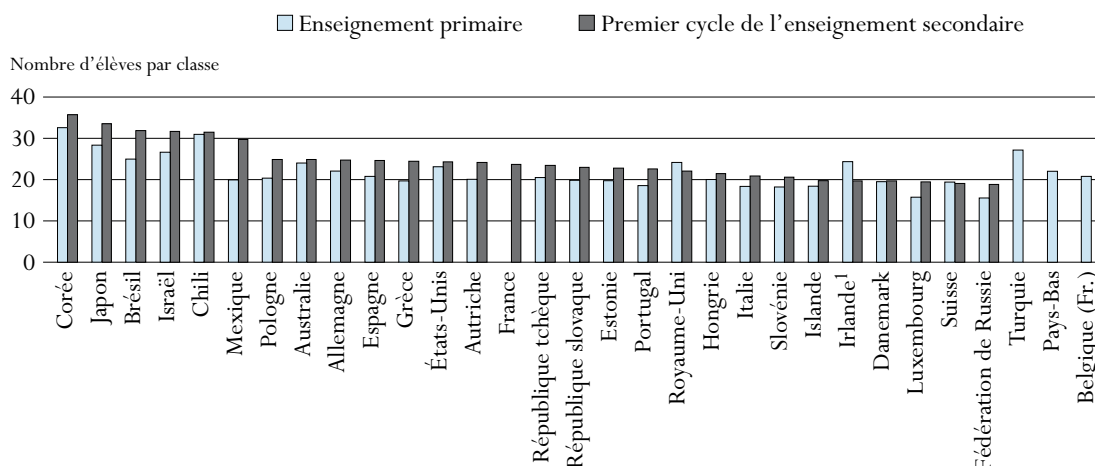
S'écartant de ce mode d'estimation, la taille des classes indiquée dans le tableau D2.1 est calculée à partir du nombre d'élèves/étudiants suivant un cours commun, sur la base du nombre le plus élevé de cours communs (il s'agit généralement des matières obligatoires), mais abstraction faite des cours donnés en sous-groupe. 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 Allemagne et en Grèce par exemple, les taux d'encadrement diffèrent sensiblement (respectivement 15.5 et 7.9 élèves par enseignant, voir le tableau D2.2) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, alors que la taille moyenne des classes est similaire (respectivement 24.7 et 24.5 élèves par classe, voir le tableau D2.1). Cet écart est imputable à la variation du temps de travail des enseignants qui est consacrée aux cours proprement dits (758 heures en Allemagne, contre 583 heures en Grèce) (voir le tableau D4.1).

En moyenne, les effectifs des classes augmentent de près de trois élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Autriche, en Grèce, au Japon, au Mexique, en Pologne et au Portugal et, dans les économies partenaires, au Brésil et en Israël, on compte au moins quatre élèves de plus par classe en moyenne dans le premier cycle du secondaire que dans le primaire. En revanche, 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 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.

Entre 2000 et 2005, la taille moyenne des classes n'a guère varié dans l'enseignement primaire (21.5 élèves en 2005, contre 22.0 en 2000). Il ressort toutefois de l'analyse des pays dont les données sont comparables que la taille des classes tend à diminuer dans les pays où elle était relativement importante en 2000 (en Corée, au Japon et en Turquie), mais à augmenter (ou à rester constante) dans les pays où elle était la moins importante au début de la période de référence (en Islande, en Italie et au Luxembourg). Dans l'enseignement secondaire, l'évolution de la taille des classes a suivi la même tendance entre 2000 et 2005, ce qui comble les écarts entre les pays (chiffres de 2000 dans l'édition 2002 de *Regards sur l'éducation*, voir le tableau D2.1 uniquement disponible en ligne sur www.oecd.org/edu/eqq2002).

Graphique D2.2. Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2005)



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

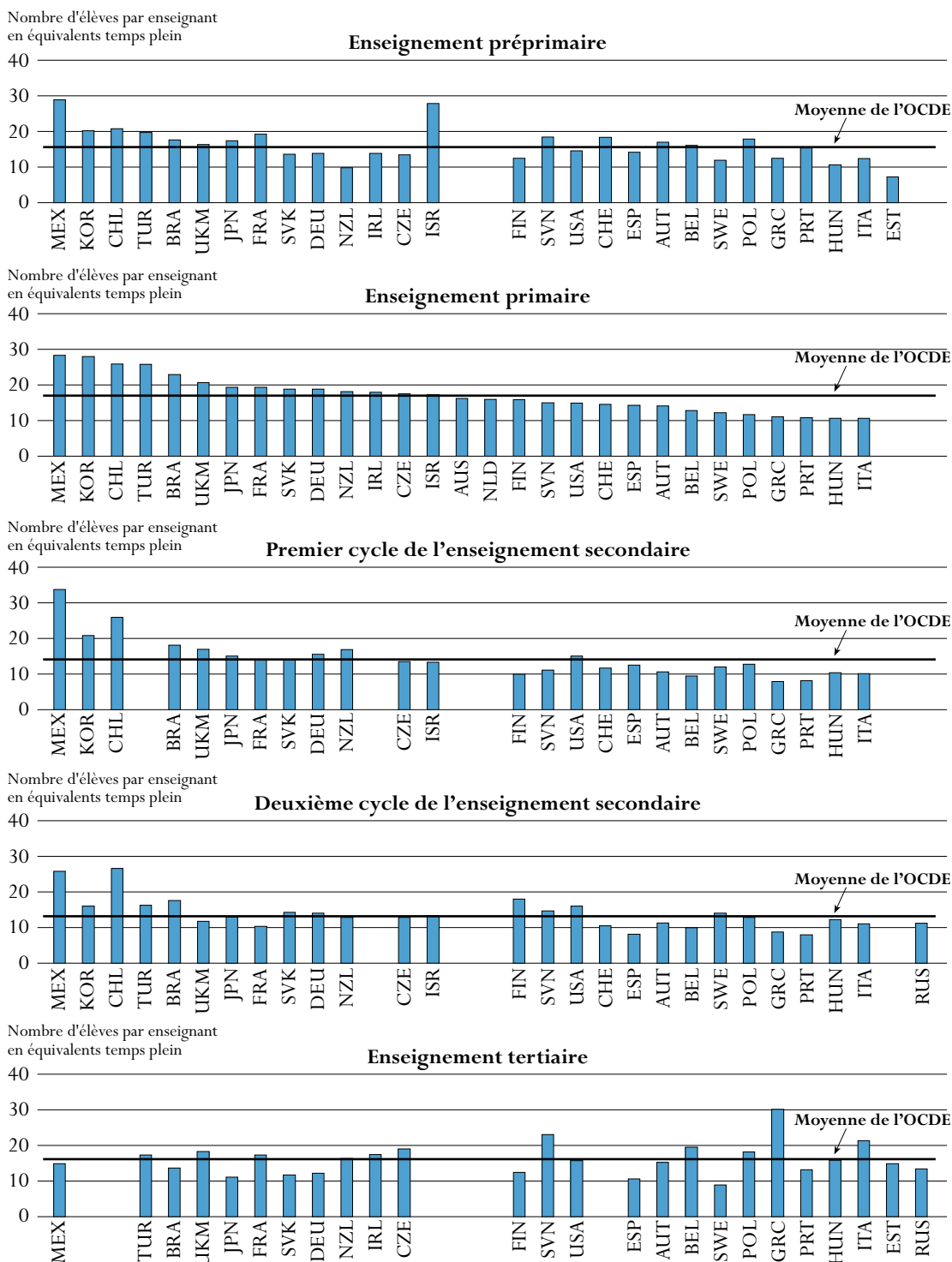
Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072038157737>

Taux d'encadrement

Dans l'enseignement primaire, le taux d'encadrement en équivalents temps plein est égal ou supérieur à 26 élèves par enseignant en Corée, au Mexique et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Chili, mais inférieur à 11 élèves par enseignant en Hongrie, en Italie et au Portugal. La moyenne est de 17 élèves par enseignant à ce niveau dans les pays de l'OCDE (voir le graphique D2.3).

Graphique D2.3. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2005)



Remarque : la liste des pays repris 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/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072038157737>

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 31 élèves par enseignant au Mexique, mais moins de 11 élèves par enseignant en Autriche, en Belgique, en Espagne, en Grèce, en Italie, au Luxembourg et au Portugal. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement est de 13 élèves par enseignant en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les taux d'encadrement sont proches de cette moyenne en Australie (12 élèves par enseignant), en Finlande (14), en France (12), au Japon (14), en Pologne (13), en République slovaque (14), en République tchèque (13), au Royaume-Uni (14) et en Suède (13) et, dans les économies partenaires, en Israël (13) et en Slovénie (13) (voir le tableau D2.2).

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. Malgré l'augmentation du nombre d'élèves par classe entre l'enseignement primaire et secondaire, le taux d'encadrement progresse entre ces deux niveaux d'enseignement dans tous les pays de l'OCDE sauf sept (les États-Unis, la Hongrie, l'Italie, le Mexique, les Pays-Bas, la Pologne et la Suède et, dans les économies partenaires, le Chili).

L'augmentation du taux d'encadrement entre l'enseignement primaire et secondaire peut être imputée à la variation du temps annuel d'instruction, qui tend à s'allonger avec le niveau d'enseignement. Elle peut également s'expliquer par des décalages entre l'évolution démographique et l'adaptation de l'offre d'enseignants et par des différences dans le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner selon le niveau d'enseignement. 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 préprimaire. Dans l'enseignement préprimaire, 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 et trois économies partenaires 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 la République slovaque, le Royaume-Uni et la Suède. Par contre, en Allemagne, en Autriche, aux États-Unis, en France et au Japon et, dans les économies partenaires, au Chili et en Israël, où les auxiliaires d'éducation sont plus nombreux, les taux d'encadrement sont nettement plus élevés pour les personnels de contact que pour les enseignants. C'est particulièrement vrai en France et, dans les économies partenaires, en Israël.

Dans les établissements d'enseignement tertiaire, on compte 30 étudiants par enseignant en Grèce, mais pas plus de 11 étudiants par enseignant en Espagne, en Islande, au Japon 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 12 des 15 pays de l'OCDE et économies partenaires dont les données sont comparables, le taux d'encadrement est plus élevé dans l'enseignement tertiaire de type B, qui est plus axé sur des professions spécifiques, que dans l'enseignement tertiaire de type A et les programmes de recherche

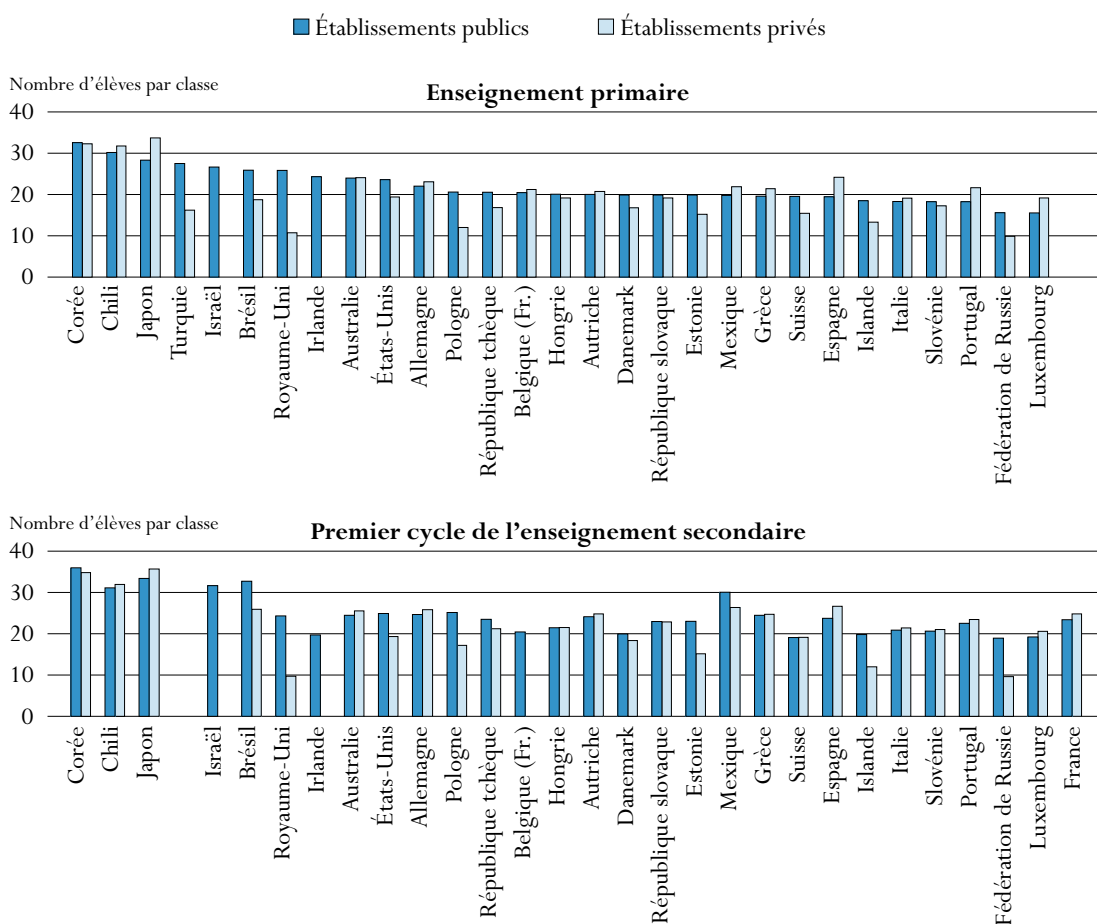
de haut niveau (voir le tableau D2.2). La Hongrie, la République slovaque et la Turquie sont les seuls pays où le taux d'encadrement est plus faible dans l'enseignement tertiaire de type B.

Taux d'encadrement dans les établissements publics et privés

Le tableau D2.3 porte sur l'enseignement secondaire. Il compare le taux d'encadrement, c'est-à-dire le nombre d'élèves par enseignant, entre les établissements publics et privés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE (et les économies partenaires) dont les données sont disponibles, 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 au Mexique et au Royaume-Uni où, dans le premier cycle du secondaire, les élèves sont au moins 11 de plus par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Les taux d'encadrement varient avec la même ampleur entre les établissements publics et privés dans le deuxième cycle du secondaire au Mexique, mais pas dans les autres pays.

D2

Graphique D2.4. Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement publics et privés, selon le niveau d'enseignement (2005)



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/eqq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072038157737>

La tendance inverse, à savoir des taux d'encadrement plus favorables dans les établissements publics, est manifeste dans certains pays. C'est en Espagne que cette tendance est la plus marquée : dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, on compte quelque 16 élèves par enseignant dans les établissements privés, contre 11 seulement dans les établissements publics.

Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les effectifs moyens des classes ne varient pas de plus d'un ou deux élèves entre les établissements publics et privés dans le primaire et le premier cycle du secondaire (voir le graphique D2.4 et le tableau D2.1). Toutefois, cette tendance moyenne occulte 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 Islande, en Pologne, en République tchèque, au Royaume-Uni, en Suisse et en Turquie et, dans les économies partenaires, au Brésil, en Estonie et en Fédération de Russie. Dans tous ces pays toutefois, sauf au Brésil (économie partenaire), 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 des proportions similaires ou supérieures, dans les établissements privés que dans les établissements publics en Espagne, au Japon et au Luxembourg.

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 11 pays de l'OCDE et dans 2 économies partenaires, mais les écarts sont généralement moins prononcés que dans l'enseignement primaire.

Que les pays encouragent le secteur public et le secteur privé de l'éducation s'explique par de multiples raisons. De nombreux pays stimulent la croissance dans les deux secteurs parce qu'ils ont 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 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. Il est intéressant de constater que dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires où la part du secteur privé est considérable dans le primaire et le premier cycle du secondaire (l'Australie, la Communauté française de Belgique, la Corée, le Danemark et le Luxembourg et, dans les économies partenaires, le Chili) (voir le tableau C2.9), les différences qui s'observent entre les effectifs moyens des classes des établissements publics et privés sont généralement marginales. Lorsque les écarts sont importants, les élèves tendent à être plus nombreux par classe dans les établissements privés que dans les établissements publics. Ce constat montre que dans les pays où les établissements privés accueillent une partie considérable des élèves, la taille des classes n'est généralement pas un facteur déterminant aux yeux des familles lors du choix de l'établissement.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2004-2005 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 calculée comme suit : les effectifs d'élèves sont divisés par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement spécial sont 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 taux d'encadrement (ou nombre d'élèves/étudiants par enseignant) est calculé comme suit : les effectifs d'élèves/étudiants d'un niveau d'enseignement donné, exprimés en équivalents temps plein, sont divisés par le nombre d'enseignants au même niveau et dans le même type d'établissement d'enseignement, également en équivalents temps plein.

Le taux d'encadrement par type d'établissement est calculé sur la base des effectifs d'élèves/étudiants et d'enseignants dans les établissements publics et privés (établissements privés subventionnés par l'État et indépendants). Dans certains pays, les effectifs des établissements privés sont relativement faibles (voir le tableau C2.9).

Le personnel enseignant comprend les deux catégories suivantes :

- Le corps enseignant, soit le 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 d'éducation 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, des assistants et 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.

Tableau D2.1.
Taille moyenne des classes selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2005)
 Calculs fondés sur le nombre d'élèves et le nombre de classes

	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
		Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants			Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Pays membres de l'OCDE										
Australie	24.0	24.1	24.1	a	24.0	24.5	25.5	25.5	a	24.9
Autriche	20.0	20.7	x(2)	x(2)	20.1	24.1	24.8	x(7)	x(7)	24.2
Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgique (Fr.)	20.4	21.2	21.2	a	20.8	20.4	m	m	a	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	20.6	16.9	16.9	a	20.5	23.5	21.2	21.2	a	23.4
Danemark	19.9	16.8	16.8	a	19.5	19.9	18.3	18.3	a	19.7
Finlande	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
France	m	m	m	m	m	23.4	24.8	25.0	13.1	23.7
Allemagne	22.0	23.1	23.1	x(3)	22.0	24.7	25.8	25.8	x(8)	24.7
Grèce	19.6	21.4	a	21.4	19.7	24.5	24.7	a	24.7	24.5
Hongrie	20.1	19.1	19.1	a	20.0	21.4	21.5	21.5	a	21.4
Islande	18.5	13.3	13.3	n	18.4	19.8	12.0	12.0	n	19.7
Irlande	24.3	m	a	m	m	19.7	m	a	m	m
Italie	18.3	19.1	a	19.1	18.3	20.9	21.4	a	21.4	20.9
Japon	28.3	33.7	a	33.7	28.4	33.4	35.7	a	35.7	33.5
Corée	32.6	32.3	a	32.3	32.6	36.0	34.8	34.8	a	35.7
Luxembourg	15.6	19.2	20.0	19.1	15.8	19.2	20.6	20.1	21.3	19.5
Mexique	19.8	21.9	a	21.9	19.9	30.0	26.4	a	26.4	29.7
Pays-Bas	x(5)	x(5)	x(5)	a	22.0	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	12.0	12.1	12.0	20.4	25.1	17.2	27.0	15.2	24.9
Portugal	18.2	21.7	24.8	20.7	18.5	22.5	23.5	24.2	22.3	22.6
Rép. slovaque	19.9	19.2	19.2	n	19.8	23.0	22.9	22.9	n	23.0
Espagne	19.4	24.2	24.2	23.8	20.8	23.8	26.7	27.0	24.1	24.7
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	19.5	15.4	14.5	15.5	19.4	19.1	19.1	21.1	18.7	19.1
Turquie	27.5	16.2	a	16.2	27.2	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	25.8	10.7	a	10.7	24.2	24.3	9.7	18.4	9.2	22.1
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>21.7</i>	<i>20.1</i>	<i>19.2</i>	<i>20.4</i>	<i>21.5</i>	<i>23.8</i>	<i>22.7</i>	<i>23.0</i>	<i>21.0</i>	<i>24.1</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>20.3</i>	<i>18.9</i>	<i>19.7</i>	<i>18.1</i>	<i>20.2</i>	<i>22.5</i>	<i>21.6</i>	<i>22.9</i>	<i>18.9</i>	<i>22.8</i>
Economies partenaires										
Brésil	25.9	18.7	a	18.7	25.0	32.7	25.9	a	25.9	31.9
Chili	30.2	31.8	33.5	23.5	31.0	31.1	31.9	33.5	24.6	31.5
Estonie	19.9	15.2	a	15.2	19.7	23.0	15.1	a	15.1	22.8
Israël	26.6	a	a	a	26.6	31.7	a	a	a	31.7
Féd. de Russie	15.6	9.9	a	9.9	15.6	18.9	9.6	a	9.6	18.8
Slovénie	18.2	17.3	17.3	n	18.2	20.6	21.0	21.0	n	20.6

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072038157737>

Tableau D2.2.
Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2005)
Par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Préprimaire		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	
											(1)
Pays membres de l'OCDE	Australie ^{1,2}	m	m	16.2	x(6)	x(6)	12.1	m	m	15.0	m
	Autriche	14.3	17.0	14.1	10.6	11.3	10.9	10.7	7.5	16.3	15.3
	Belgique	16.1	16.1	12.8	9.4	9.9	9.8	x(5)	x(10)	x(10)	19.6
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	13.5	13.5	17.5	13.5	12.8	13.2	16.9	16.9	19.2	19.0
	Danemark	m	6.6	x(4)	11.9	m	m	m	m	m	m
	Finlande	m	12.5	15.9	10.0	18.0	13.9	x(5)	x(5)	12.5	12.5
	France	13.7	19.3	19.4	14.2	10.3	12.2	m	x(10)	x(10)	17.3
	Allemagne	10.5	13.9	18.8	15.5	14.0	15.1	16.3	11.6	12.3	12.2
	Grèce	12.5	12.5	11.1	7.9	8.8	8.3	7.4	23.2	35.8	30.2
	Hongrie	m	10.7	10.6	10.4	12.2	11.2	12.8	24.8	15.5	15.9
	Islande	m	m	x(4)	11.3	10.8	11.2	x(5, 10)	x(10)	x(10)	11.0
	Irlande	m	13.9	17.9	x(6)	x(6)	15.5	x(6)	x(10)	x(10)	17.4
	Italie	12.4	12.4	10.6	10.1	11.0	10.7	m	8.5	21.7	21.4
	Japon	16.7	17.4	19.4	15.1	13.0	13.9	x(5, 10)	8.5	12.3	11.0
	Corée	20.2	20.2	28.0	20.8	16.0	18.2	a	m	m	m
	Luxembourg ²	m	m	m	x(6)	x(6)	9.0	m	m	m	m
	Mexique	28.9	28.9	28.3	33.7	25.8	30.6	a	13.7	15.0	14.9
	Pays-Bas	m	x(3)	15.9	x(6)	x(6)	16.2	x(6)	m	14.3	m
	Nouvelle-Zélande	9.8	9.8	18.1	16.8	12.9	14.8	15.8	13.9	17.2	16.3
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Pologne	m	17.9	11.7	12.7	12.9	12.8	11.0	12.5	18.3	18.2	
Portugal	m	15.4	10.8	8.2	8.0	8.1	m	x(10)	x(10)	13.2	
Rép. slovaque	13.5	13.6	18.9	14.1	14.3	14.2	10.9	12.5	11.7	11.7	
Espagne	m	14.1	14.3	12.5	8.1	10.6	a	7.0	11.9	10.6	
Suède	11.7	11.9	12.2	12.0	14.0	13.0	18.5	x(10)	x(10)	8.9	
Suisse ^{1,2}	m	18.3	14.6	11.7	10.5	11.4	m	m	m	m	
Turquie	m	19.7	25.8	a	16.2	16.2	a	52.7	13.6	17.3	
Royaume-Uni ^{1,3}	16.1	16.3	20.7	17.0	11.8	14.1	x(5)	x(10)	x(10)	18.2	
États-Unis	11.9	14.5	14.9	15.1	16.0	15.5	21.5	x(10)	x(10)	15.7	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>14.8</i>	<i>15.3</i>	<i>16.7</i>	<i>13.7</i>	<i>13.0</i>	<i>13.4</i>	<i>14.2</i>	<i>16.4</i>	<i>16.4</i>	<i>15.8</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>13.4</i>	<i>14.0</i>	<i>14.9</i>	<i>11.9</i>	<i>11.8</i>	<i>12.2</i>	<i>13.1</i>	<i>13.8</i>	<i>17.2</i>	<i>16.4</i>	
Economies partenaires	Brésil	m	17.6	22.9	18.1	17.6	17.9	a	x(10)	x(10)	13.6
	Chili	19.3	20.8	25.9	25.9	26.6	26.3	a	m	m	m
	Estonie	7.3	7.3	m	m	m	m	m	13.3	15.9	14.9
	Israël	12.7	27.8	17.3	13.4	13.4	13.4	m	m	m	m
	Fédération de Russie ⁴	m	m	m	m	11.2	m	x(5)	11.2	14.4	13.4
	Slovénie	9.6	9.6	15.0	11.1	14.6	12.9	x(5)	x(10)	x(10)	23.0

1. Seule la filière générale est comprise dans le deuxième cycle du secondaire.
 2. Établissements publics uniquement (en Australie, niveaux 5A et 6 de la CITE uniquement).
 3. Le nombre d'élèves par membre du personnel de contact concerne les établissements publics uniquement.
 4. À l'exclusion de la filière générale dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072038157737>

Tableau D2.3.
Nombre d'élèves/étudiants par enseignant selon le type d'établissement (2005)
Par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Ensemble du secondaire			
	Public	Privé			Public	Privé			Public	Privé		
		Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants		Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants		Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)		(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE												
Australie ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,3	11,9	11,9	a
Autriche	10,5	11,8	x(2)	x(2)	11,0	13,2	x(6)	x(6)	10,7	12,5	x(10)	x(10)
Belgique ²	9,1	m	9,7	m	10,3	m	9,7	m	9,9	m	9,7	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rép. tchèque	13,5	11,4	11,4	a	12,6	14,5	14,5	a	13,1	14,0	14,0	a
Danemark ³	11,8	12,6	12,6	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Finlande ^{4,5}	9,9	12,5	12,5	a	17,6	20,6	20,6	a	13,5	18,8	18,8	a
France	13,9	15,5	x(2)	x(2)	9,6	12,5	x(6)	x(6)	11,7	13,8	x(10)	x(10)
Allemagne	15,8	13,0	13,0	x(3)	14,2	12,8	12,8	x(7)	15,3	12,9	12,9	x(11)
Grèce	7,9	7,8	a	7,8	8,9	6,9	a	6,9	8,4	7,3	a	7,3
Hongrie	10,4	10,3	10,3	a	12,3	11,5	11,5	a	11,3	11,1	11,1	a
Islande ³	11,3	10,9	10,9	n	10,7	11,4	11,4	n	11,2	11,3	11,3	n
Irlande ²	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	15,5	16,3	a	16,3
Italie	10,3	7,3	a	7,3	11,9	4,4	a	4,4	11,2	5,2	a	5,2
Japon ⁴	15,2	13,2	a	13,2	12,3	14,9	a	14,9	13,7	14,6	a	14,6
Corée	20,8	20,8	20,8	a	15,3	16,7	16,7	a	18,5	17,8	17,8	a
Luxembourg	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
Mexique	35,8	23,8	a	23,8	30,2	16,6	a	16,6	33,8	19,8	a	19,8
Pays-Bas	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Nouvelle-Zélande	17,0	15,9	17,1	13,6	13,2	12,0	14,2	7,7	15,2	13,5	15,3	10,0
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	12,8	9,8	12,5	9,2	13,1	10,2	16,0	9,7	12,9	10,1	14,3	9,5
Portugal	8,0	10,2	11,4	8,9	8,5	6,3	9,5	5,6	8,2	7,5	10,5	6,3
Rép. slovaque	14,1	13,2	13,2	n	14,5	13,2	13,2	n	14,3	13,2	13,2	n
Espagne	11,2	16,2	16,4	15,0	7,4	11,5	11,5	11,5	9,5	14,7	15,3	12,5
Suède	12,1	11,4	11,4	a	14,0	14,5	14,5	a	13,0	13,0	13,0	a
Suisse ⁶	11,7	m	m	m	10,5	m	m	m	11,4	m	m	m
Turquie	a	a	a	a	16,7	7,9	a	7,9	16,7	7,9	a	7,9
Royaume-Uni ¹	18,6	7,2	a	7,4	12,5	7,8	9,8	7,7	15,2	7,6	5,9	7,6
États-Unis	15,7	10,7	a	10,7	16,5	12,2	a	12,2	16,1	11,4	a	11,4
Moyenne de l'OCDE	13,8	12,7	13,1	9,8	13,2	12,0	13,3	8,1	13,5	12,4	13,0	9,2
Moyenne de l'UE-19	11,9	11,4	12,2	9,3	11,9	11,4	13,1	7,6	11,9	11,9	12,6	9,2
Economies partenaires												
Brésil	19,3	11,2	a	11,2	20,1	10,4	a	10,4	19,6	10,8	a	10,8
Chili	26,6	25,2	27,4	16,7	27,5	25,8	29,8	13,8	27,1	25,6	29,0	14,6
Estonie	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Israël	13,4	a	a	a	13,4	a	a	a	13,4	a	a	a
Féd. de Russie	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Slovénie ²	11,1	8,2	8,2	n	13,2	14,9	14,6	27,0	12,2	14,6	14,3	27,0

1. Seule la filière générale est incluse dans les premier et deuxième cycles du secondaire.

2. Le post-secondaire non tertiaire est inclus dans le deuxième cycle du secondaire.

3. Le primaire est inclus dans le premier cycle du secondaire.


4. Des programmes post-secondaires non tertiaires sont inclus dans le deuxième cycle du secondaire.

5. Le tertiaire de type B est inclus dans le deuxième cycle du secondaire.

6. Seuls la filière générale est incluse dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072038157737>

QUEL EST LE NIVEAU DE SALAIRE DES ENSEIGNANTS ?

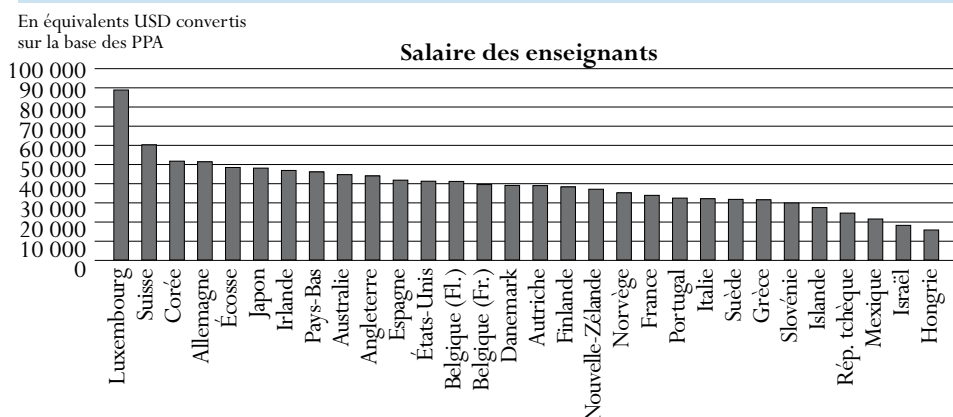
Cet indicateur compare les salaires statutaires des enseignants en début de carrière, en milieu de carrière et à l'échelon maximal, dans l'enseignement public primaire et secondaire et passe en revue diverses primes et incitations prévues dans les systèmes de rémunération des enseignants. Il présente par ailleurs plusieurs modalités du contrat de travail 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. Les différences dans les salaires des enseignants et d'autres facteurs 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

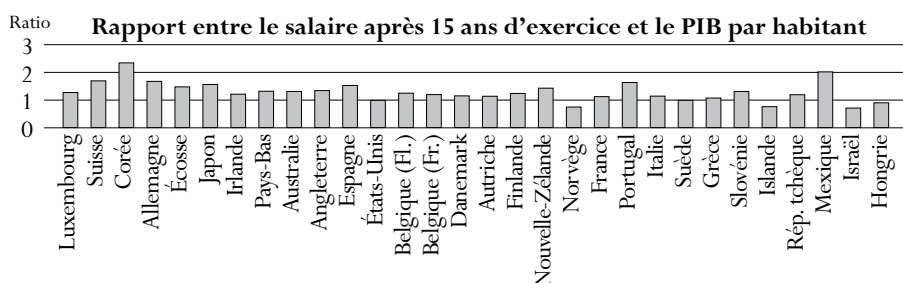
Graphique D3.1. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2005)

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 représente moins de 16 000 USD en Hongrie, alors qu'il atteint ou dépasse 51 000 USD en Allemagne, en Corée et en Suisse, et même 88 000 USD au Luxembourg.



Après 15 ans d'exercice, le salaire des enseignants du premier cycle du secondaire représente bien plus du double du PIB par habitant en Corée et au Mexique, mais pas plus de trois quarts du PIB par habitant en Islande et en Norvège et, dans les économies 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 de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>

Autres faits marquants

- Le salaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la quasi-totalité des pays entre 1996 et 2005. C'est en Australie (salaire en début de carrière), en Finlande, en Hongrie et au Mexique que les hausses salariales les plus importantes ont été enregistrées. En Espagne, le salaire des enseignants du 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, dans les pays de l'OCDE, 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. L'écart de rémunération horaire entre ces deux niveaux d'enseignement est minime en Écosse et en Nouvelle-Zélande, mais il est égal ou supérieur à 75 % en Hongrie et aux Pays-Bas.
- 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. Il convient de souligner toutefois que les enseignants ne parviennent pas tous au sommet de l'échelle salariale. Aux Pays-Bas par exemple, 13 % des enseignants du secondaire se situent au sommet de l'échelle barémique (chiffres de 2005).
- Dans le primaire et le premier cycle du secondaire, un enseignant sur six environ travaille à temps partiel dans les établissements publics, selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE. Le travail à temps partiel concerne au moins un tiers des enseignants en Allemagne, en Norvège et en Suède et plus de la moitié d'entre eux aux Pays-Bas.
- Quinze pays de l'OCDE soumettent leurs enseignants à une période probatoire, de 12 mois en moyenne. Dans sept pays de l'OCDE, les enseignants sont nommés après la réussite de leur période probatoire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants doivent travailler 20 mois avant d'obtenir leur nomination.

Contexte

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 à la fois de préserver la qualité de l'enseignement et d'équilibrer le 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.

D₃

Dans tous les pays de l'OCDE, l'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés. Dans des marchés du travail de plus en plus soumis à la loi de la concurrence, la variation des salaires entre les catégories d'enseignants pourrait être le reflet de l'importance de l'offre et de la demande dans ces diverses catégories. Ce n'est guère le cas dans les pays de l'OCDE où il est d'usage de fixer les salaires de tous les enseignants et de définir leurs conditions de travail à l'échelle nationale. Les salaires et les conditions de travail sont des leviers politiques qui permettent d'influer sur l'offre et la demande d'enseignants. Ce sont aussi des atouts importants pour constituer et garder un corps enseignant qualifié et performant.

La comparaison des salaires en fonction de l'ancienneté révèle 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 en fonction de l'ancienneté, car les enseignants peuvent miser sur une augmentation substantielle de leur salaire tout au long de leur carrière. Des primes peuvent également être prévues pour attirer des enseignants hautement qualifiés et améliorer leurs performances et la satisfaction que leur procure leur travail. La fonction de la période probatoire et les conditions de nomination sont d'autres aspects importants de la carrière des enseignants.

Observations et explications

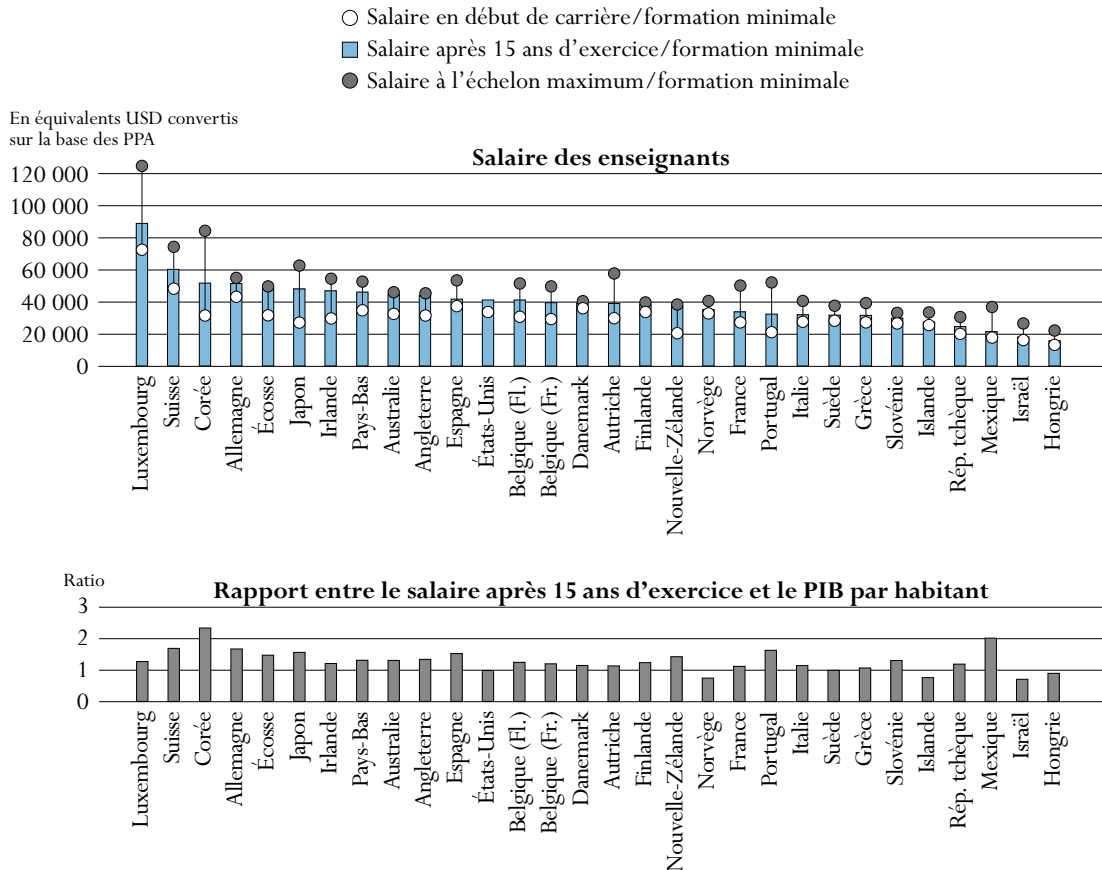
Comparaison des salaires des enseignants

En premier lieu, cet indicateur compare 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. En second lieu, il examine les salaires des enseignants (en début, en milieu de carrière et à l'échelon maximal) en valeur absolue. En troisième lieu, il étudie l'évolution du salaire des enseignants entre 1996 et 2005. Enfin, il analyse les modalités du contrat de travail des enseignants et les primes salariales qui leur sont versées pour mieux décrire la progression de leur carrière.

Les comparaisons internationales des salaires montrent de manière simplifiée le niveau de rémunération des enseignants. Elles permettent uniquement de brosser 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 tarifs 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.

Graphique D3.2. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire, selon l'ancienneté (2005)

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



Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire des enseignants possédant la formation minimale, après 15 ans d'exercice, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Tableau D3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>

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, tout comme la fréquence du travail à temps partiel dans la profession. Il faut donc en tenir compte lors de la comparaison internationale des avantages des enseignants (voir l'indicateur D4). Au sujet de la comparaison des systèmes de rémunération, rappelons que les enseignants ne parviennent pas tous au sommet de l'échelle salariale. Aux Pays-Bas par exemple, 13 % des enseignants du secondaire se situent au sommet de l'échelle barémique (chiffres de 2005).

Dans le premier cycle du secondaire, le salaire statutaire annuel des enseignants ayant au moins 15 ans d'expérience à leur actif représente moins de 16 000 USD en Hongrie alors qu'il dépasse 51 000 USD en Allemagne, en Corée et en Suisse, et même 88 000 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 (en Communauté flamande et en Communauté française), en Finlande, en Hongrie, 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 25 % 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 Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République tchèque et en Turquie et, dans les économies partenaires, en Israël et en Slovaquie, où les niveaux de salaires des enseignants sont plus comparables (moins de 5 % d'écart) 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 lors de l'interprétation des écarts de salaire entre l'enseignement primaire et secondaire.

Des différentiels de rémunération relativement élevés entre les niveaux d'enseignement peuvent influencer sur l'efficacité avec laquelle les établissements et les systèmes scolaires réussissent 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.

Rapportés en proportion du PIB par habitant, les salaires des enseignants ayant 15 ans d'expérience à leur actif (dans le primaire et le premier cycle du secondaire) sont les plus faibles en Hongrie (0.89), en Islande (0.75) et en Norvège (0.74) et, dans les économies partenaires, en Israël (0.70) et les plus élevés en Corée (2.34 dans le primaire et 2.33 dans le premier cycle du secondaire), au Mexique (2.01 dans le premier cycle du secondaire) et en Turquie (2.54 dans le primaire). Dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les salaires les plus faibles en proportion du PIB par habitant s'observent en Islande (0.88) et en Norvège (0.80) et, dans les économies partenaires, en Israël (0.70). Enfin, les salaires en milieu de carrière rapportés en proportion du PIB par habitant sont les plus élevés en Corée (2.33) et en Turquie (2.57) (voir le tableau D3.1).

Dans certains pays, comme la Hongrie, la République tchèque et la Turquie et, dans les économies partenaires, 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 d'enseignement

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 47 USD dans le primaire, de 59 USD dans le premier cycle du secondaire et de 68 USD dans la filière générale du deuxième cycle du secondaire. Dans l'enseignement primaire, c'est en Hongrie, au Mexique et en République tchèque et, dans les économies partenaires, en Israël que le coût salarial par heure d'enseignement est le plus faible (il ne représente pas plus de 30 USD). En revanche, le salaire par heure d'enseignement est relativement élevé en Allemagne, en Corée, au Danemark, au Japon et au Luxembourg (où il est 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 35 USD en Hongrie et en Turquie et, dans les économies 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 42 % environ à celui des enseignants du primaire. Cet écart ne dépasse pas plus de 5 % en Écosse et en Nouvelle-Zélande, mais il avoisine ou dépasse 60 % en Finlande, en France, en Grèce, en Hongrie et au Portugal, voire 80 % aux Pays-Bas (voir le tableau D3.1). L'écart de salaire entre les enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire est sensible si le facteur de comparaison est le salaire par heure de cours, mais il se comble largement si le facteur de comparaison est le salaire horaire. Au Portugal par exemple, où le nombre d'heures de cours varie davantage entre le primaire et le deuxième cycle du secondaire que dans de nombreux autres pays, l'écart de salaire par heure de cours entre les enseignants des deux niveaux d'enseignement est important, alors que le salaire statutaire et le temps de présence à l'école est le même aux deux niveaux (voir le tableau D4.1).

L'importance de l'ancienneté et du niveau de qualification dans les barèmes de rémunération des enseignants

L'analyse des salaires des enseignants à différents stades de leur carrière permet d'évaluer les encouragements financiers qui leur sont donnés tout au long de leur carrière. Certains éléments montrent qu'une proportion non négligeable d'enseignants et de chefs d'établissement ne souhaitent pas obtenir d'autres promotions (OCDE, 2005). Leur réserve s'explique probablement par le fait que les aspects négatifs d'une promotion en supplantent les aspects positifs, dont la revalorisation salariale, le prestige et autres. Pour inverser la tendance, il serait utile par exemple de modifier les barèmes salariaux pour donner aux enseignants des encouragements financiers appropriés tout au long de leur carrière.

Comme le montre le tableau D3.1, les données sur les salaires des enseignants dans les pays de l'OCDE se limitent aux salaires statutaires des enseignants ayant le niveau de qualification minimum requis à trois stades de leur carrière, en l'occurrence en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum. La prudence est mise lors des comparaisons, car certains pays prévoient des ajustements salariaux en cas de qualification supérieure au niveau minimum requis.

En principe, les systèmes qui valorisent davantage l'ancienneté et les performances donnent aux enseignants des encouragements financiers qui peuvent jouer sur leur motivation et leur efficacité et rendre leur métier plus gratifiant. Les compensations différées sont des incitations financières importantes pour les travailleurs dans de nombreux secteurs d'activité. Certaines entreprises élaborent des systèmes complexes de compensation différée pour attirer des travailleurs de grande qualité et leur donner les encouragements financiers les plus appropriés tout au long de leur carrière en leur sein. Ce mode de compensation encourage les travailleurs les plus efficaces à rester au sein de leur entreprise, à ne pas abandonner leur profession et à atteindre les objectifs de performance qui leur sont fixés.

Le régime de retraite est une autre forme de rémunération différée. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les allocations de retraite augmentent dans une certaine mesure en fonction de l'ancienneté, ce qui peut inciter les enseignants à rester dans la profession. Les régimes qui font varier les allocations de retraite en fonction de la progression de la carrière des enseignants offrent également une incitation financière. Cette forme de compensation différée est très motivante pour les travailleurs, car les avantages dont ils bénéficieront à l'avenir sont fonction de leur capacité actuelle d'atteindre les objectifs de performance qui leur sont fixés (si tant est qu'il y en ait). Toutefois, les régimes de retraite ne sont pas abordés dans cet indicateur.

Dans les pays de l'OCDE, le système de rémunération des enseignants prévoit une forme de compensation différée. 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 la filière générale du deuxième cycle du secondaire est supérieur respectivement de 36, 37 et 41 % 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 de 69, 70 et 71 % respectivement au salaire de départ. En moyenne, les enseignants du premier cycle du secondaire qui ont le niveau de qualification minimum requis perçoivent un salaire de 29 772 USD en début de carrière. Leur salaire passe à 40 322 USD après 15 ans d'exercice et atteint 48 983 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 (atteint après 24 ans d'ancienneté en moyenne).

Force est de constater que les systèmes de rémunération varient sensiblement selon les pays. Dans certains pays, la progression du salaire en fonction de l'ancienneté est relativement faible. En Allemagne, au Danemark (excepté pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire), en Finlande, en Norvège et en Turquie et, dans les économies partenaires, en Slovénie, les enseignants arrivés au sommet de l'échelle barémique ne gagnent pour la plupart que 30 % de plus que les enseignants en début de carrière.

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, 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 leur faut entre cinq et neuf ans d'exercice pour y parvenir). Dans ces pays, l'avantage financier de l'ancienneté, sous la forme d'une revalorisation salariale régulière, disparaît relativement rapidement par comparaison avec d'autres pays. Dans l'hypothèse où la satisfaction professionnelle et la performance dépendent, en partie du moins, des perspectives d'augmentations salariales, des problèmes pourraient se poser dans ces pays lorsque les enseignants atteignent le sommet de l'échelle barémique. Ce pourrait être aussi la caractéristique des systèmes dans lesquels les décideurs préfèrent privilégier les enseignants dont ils estiment qu'ils en sont aux stades les plus productifs de leur carrière.

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 économies partenaires, en Israël, les enseignants du premier cycle du secondaire n'atteignent le sommet de l'échelle des rémunérations qu'après 30 ans au moins d'exercice (voir le tableau D3.1). Il est difficile de classer les pays selon que leur système de rémunération est peu progressif ou, au contraire, très progressif. Dans la plupart des pays, le degré de progression des salaires varie aux différents stades de la carrière des enseignants. En Allemagne et au Luxembourg, les enseignants reçoivent des augmentations salariales similaires pendant 15 ans à compter de leur nomination, mais après cette période, la progression de leur salaire est très différente : le taux de revalorisation salariale augmente au Luxembourg, alors qu'il est faible en Allemagne. Les décideurs de ces deux pays se trouvent face à des défis différents à l'égard des enseignants ayant plus d'ancienneté.

Cette analyse traite de la progression du salaire des enseignants, mais il convient de souligner que limiter l'étendue des barèmes peut être utile. Nombreux sont ceux qui estiment que dans les entreprises où les écarts de salaire entre les membres du personnel sont plus resserrés, les flux d'information sont plus fluides et les travailleurs se font davantage confiance, car c'est propice à la collégialité. Ces avantages sont à comparer à ceux qui découlent d'encouragements financiers.

L'évolution des salaires des enseignants entre 1996 et 2005

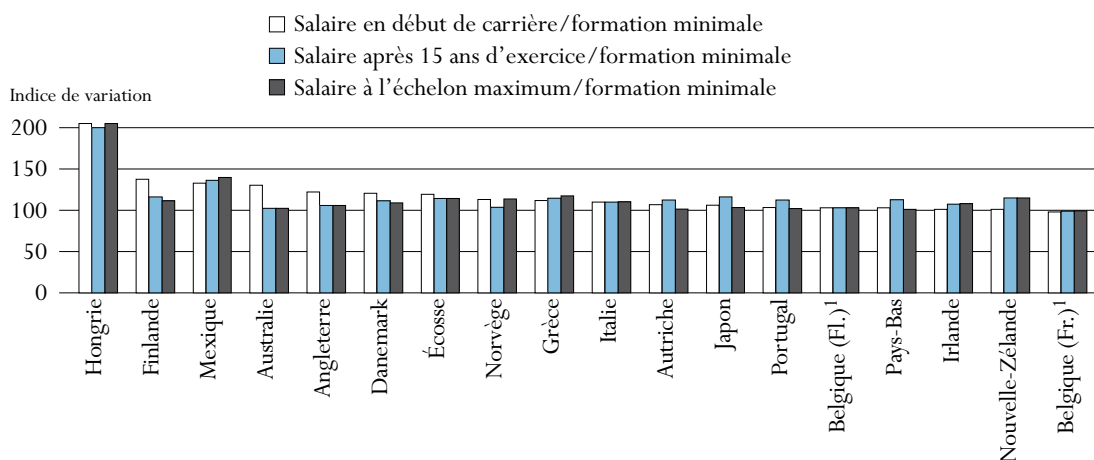
La comparaison des indices de variation des salaires des enseignants entre 1996 et 2005 montre clairement que les salaires des enseignants du primaire et du secondaire ont augmenté en valeur réelle dans la quasi-totalité des pays. Tous niveaux d'enseignement confondus, c'est en Hongrie



que les hausses salariales les plus fortes ont été enregistrées. 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 valeur réelle entre 1996 et 2005. Ce constat s'applique tout particulièrement aux enseignants du primaire et du deuxième cycle du secondaire en Espagne (voir le tableau D3.2 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 du premier cycle du secondaire, selon la position sur l'échelle salariale (1996 et 2005)

Indice de variation entre 1996 et 2005 (1996 = 100, niveaux de prix de 2005 calculés au moyen des déflateurs du PIB)



1. Les chiffres de 1996 correspondent à l'ensemble de la Belgique.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation entre 1996 et 2005 du salaire des enseignants en début de carrière. Source : OCDE. Tableau D3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>

L'évolution des salaires diffère également selon les divers échelons du barème de rémunération. Ainsi, en Angleterre, en Australie, au Danemark, en Écosse et en Finlande, les salaires des enseignants de tous les niveaux d'enseignement ont augmenté à un rythme plus soutenu en début de carrière qu'en milieu de carrière ou à l'échelon maximal. En revanche, les salaires des enseignants ayant au moins de 15 ans d'exercice à leur actif ont progressé plus rapidement que ceux des enseignants en début de carrière et à l'échelon maximal en Autriche, au Japon, aux Pays-Bas et au Portugal. En Nouvelle-Zélande, les salaires à l'échelon maximal ont augmenté au même rythme que les salaires après 15 ans d'exercice, mais à un rythme plus soutenu que les salaires en début de carrière. 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. Certains pays ont augmenté les salaires en début de carrière dans le but d'encourager en plus grand nombre les jeunes diplômés à embrasser la profession d'enseignant. Toutefois, cette politique présente un risque si des revalorisations salariales ne sont pas prévues à d'autres moments de la carrière. À défaut de revalorisation régulière, les encouragements financiers offerts aux enseignants

diminuent, ce qui peut en amener certains à quitter la profession. Les motifs d'efficience qui conduisent les décideurs à privilégier le recrutement d'enseignants plus jeunes doivent être comparés aux conséquences potentielles en matière de désaffectation des enseignants. Il convient de souligner que comparer la variation des salaires à trois échelons de l'échelle barémique ne permet pas nécessairement de mettre en lumière l'évolution d'autres aspects du système de rémunération. La Finlande vient par exemple d'instaurer un complément de salaire qui dépend de la performance personnelle des enseignants. Cette forme de compensation n'intervient pas dans l'analyse comparative ci-dessus, alors que c'est un facteur important de variation.

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. Conjugués 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 ayant des besoins d'éducation spécifiques.

Dans certains pays, l'ancienneté donne droit à une réduction du nombre d'heures de cours (en Grèce et en Islande, par exemple). Dans d'autres pays, dont le Portugal, les enseignants bénéficient d'un allègement d'horaire 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 très 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 le tableau D3.3a ; voir également les tableaux D3.3b, D3.3c et D3.3d, disponibles en ligne [<http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>], ainsi que l'annexe 3, à l'adresse www.oecd.org/edu/eag2007).

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 en est un exemple typique : les enseignants qui travaillent dans des établissements situés dans des quartiers particulièrement défavorisés ou dont un grand nombre d'élèves parlent une langue autre que la langue d'enseignement rencontrent dans leur travail des difficultés particulières que d'autres enseignants n'éprouvent pas. Il est établi que souvent, ces établissements peinent à recruter des enseignants et que ce sont les enseignants les moins expérimentés qui y travaillent (OCDE, 2005). L'affectation dans des établissements défavorisés donne droit à un ajustement au salaire de base dans deux tiers des pays de l'OCDE et économies partenaires. Dans dix pays, les enseignants qui enseignent certaines matières bénéficient également d'un ajustement. Ces ajustements sont parfois instaurés pour pallier une pénurie d'enseignants dans certaines matières.

Plus de 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 encore plus courants dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. Il existe cinq types d'ajustement accordés au titre de la formation et des qualifications initiales. Les critères les plus souvent utilisés pour octroyer ces 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 près de la moitié des pays de l'OCDE et des économies partenaires, un tiers 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 13 pays de l'OCDE et économies partenaires.

Dans 13 pays de l'OCDE et 1 économie partenaire, 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 9 des 14 pays qui prévoient ce type d'ajustement (l'Angleterre, le Danemark, la Finlande, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République tchèque et la Suède et, dans les économies partenaires, la Slovénie), la décision de l'octroyer peut être prise par les établissements.

Les critères appliqués pour identifier les enseignants qui se distinguent par la qualité de leur travail et les récompenser en conséquence varient selon les 14 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, mais des critères liés à l'expérience, aux performances et aux qualifications interviennent également. Les ajustements au titre de la performance 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).

Modalités du contrat de travail des enseignants

Il ne suffit pas de comparer les salaires statutaires des enseignants pour examiner leurs revenus. Les modalités contractuelles selon lesquelles les enseignants travaillent, la fréquence du travail à temps partiel par exemple, sont également à prendre en considération pour mieux évaluer le montant réel de leur salaire. La flexibilité accrue requise par le marché du travail a eu pour

effet d'augmenter le travail à temps partiel dans de nombreux secteurs d'activité. De plus, de nombreux individus préfèrent travailler à temps partiel parce qu'ils ont d'autres obligations ou d'autres centres d'intérêt.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un enseignant sur six environ travaille à temps partiel dans les établissements publics, dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Cette moyenne occulte de fortes disparités entre les 20 pays de l'OCDE et économies partenaires dont les données sont disponibles. En Grèce et au Mexique (dans l'enseignement primaire seulement), les enseignants ne peuvent donner cours à temps partiel. Dans neuf pays de l'OCDE et une économie partenaire, le travail à temps partiel est autorisé, mais marginal : il concerne moins de 10 % des enseignants. Dans les dix autres pays restants, les enseignants sont plus nombreux à travailler à temps partiel. Ils sont moins d'un sur cinq en Autriche et au Luxembourg et entre un sur cinq et un sur trois en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Islande et en Nouvelle-Zélande. Un peu plus d'un tiers d'entre eux travaillent à temps partiel en Norvège et en Suède. Enfin, près de la moitié d'entre eux travaillent à temps partiel en Allemagne (dans l'enseignement primaire) et aux Pays-Bas (voir le tableau D3.4).

Dans la majorité des pays dont les données sont disponibles, le travail à temps partiel est autorisé sur décision de l'établissement et/ou des autorités locales. Dans les cinq pays où le travail à temps partiel est le plus fréquent chez les enseignants, cette décision est prise par l'établissement. Ce constat donne à penser que le travail à temps partiel est utilisé pour accroître la flexibilité du corps enseignant. En effet, les établissements prennent conscience de l'évolution de leurs besoins en matière d'enseignement et d'organisation et de la nécessité de disposer d'un corps enseignant d'une flexibilité accrue pour y répondre. Les établissements peuvent autoriser le travail à temps partiel pour gagner en flexibilité et, ainsi, satisfaire plus facilement à leurs besoins en constante évolution.

La période probatoire offre et à l'enseignant et à l'établissement la possibilité de déterminer s'ils sont satisfaits des modalités du contrat qui les lie. Elle permet aux enseignants d'en apprendre davantage sur leur établissement, ce qui peut faciliter leur adaptation à leurs fonctions. La nomination est gage de sécurité d'emploi pour les enseignants. Dans quelques pays de l'OCDE, la sécurité de l'emploi disparaît progressivement dans de nombreux secteurs d'activité, car elle peut nuire à la flexibilité sur le marché du travail et au sens des responsabilités des travailleurs. La nomination fait partie des avantages offerts aux enseignants. Pour certains enseignants, la nomination est un encouragement majeur, plus important encore que les perspectives de revalorisation salariale évoquées ci-dessus. De plus, comme elle permet aux enseignants de prétendre à des augmentations de salaire, elle a également un impact sur les incitations financières.

Dans 16 des 26 pays de l'OCDE et économies partenaires dont les données sont comparables, les enseignants doivent se soumettre à une période probatoire. La durée de cette période est généralement de un an, mais elle peut aller jusqu'à deux ans (en Grèce et au Luxembourg), voire trois ans (en Allemagne). Dans sept pays de l'OCDE, les enseignants sont nommés à l'issue de leur période probatoire. Par contre, dans certains pays, en Autriche notamment, les enseignants n'obtiennent leur nomination qu'après six ans d'exercice, alors que leur période probatoire ne dure qu'un mois. Dans d'autres pays, la nomination prend un certain temps, malgré l'absence de période probatoire. Ainsi, un enseignant peut prétendre à sa nomination après six mois d'exercice au Mexique, deux ans d'exercice en Islande et trois ans d'exercice en Communauté flamande de Belgique, des pays qui n'appliquent pas de période probatoire.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2004-2005 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2006 sur les enseignants et les programmes.

Les données relatives aux salaires statutaires des enseignants et aux primes (voir les tableaux D3.1 et D3.3a) proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2006 sur les enseignants et les programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2004-2005 et sont communiquées en fonction des politiques officielles appliquées dans les établissements publics.

D3

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), hors 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 d'enseignement est calculé comme suit : le salaire statutaire annuel d'un enseignant (tableau D3.1) est divisé par le total de ses heures de cours (tableau D4.1).

Les salaires bruts sont 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 2005, tandis que la période de référence des salaires des enseignants s'étend du 30 juin 2004 au 30 juin 2005. La période de référence des PPA est 2004-2005. Les données sont corrigées en fonction de l'inflation au mois de janvier 2005. Dans les pays dont l'exercice fiscal est décalé (en Australie et en Nouvelle-Zélande) et 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 à laquelle les salaires s'appliquent ne serait que légèrement différente, même pour les salaires se référant à 2004-2005. 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 D3.2), les salaires de 1996 sont convertis aux prix de 2005 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 2004 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 2004-2005. Cette enquête a permis de recueillir des informations à propos des barèmes salariaux des enseignants et, notamment, de déterminer à quel niveau du système d'éducation les décisions concernant les barèmes salariaux (à l'exclusion des primes) sont prises et d'évaluer le degré d'autonomie en la matière.

Autres références

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>

- *Tableau D3.3b. Ajustements du salaire de base des enseignants dans les établissements publics sur décision des chefs d'établissement (2005)*
- *Tableau D3.3c. Ajustements du salaire de base des enseignants dans les établissements publics sur décision des autorités locales ou régionales (2005)*
- *Tableau D3.3d. Ajustements du salaire de base des enseignants dans les établissements publics sur décision des autorités nationales (2005)*

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, Paris.

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/eag2007).

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) (Indicateur D6). L'enquête sur la prise de décision est décrite à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) de cette même édition sous le titre « Indicateur D6 : 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). En complément au tableau D3.1 qui présente le salaire statutaire des enseignants convertis en équivalents USD sur la base des PPA, l'annexe 2 présente un tableau dans lequel les salaires des enseignants sont convertis en équivalents EUR sur la base des PPA.

Tableau D3.1.

Salaires des enseignants (2005)

Salaires statutaires annuels des enseignants des établissements publics, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, selon le niveau d'enseignement, en équivalents USD convertis sur la base des PPA

	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)
Pays membres de l'OCDE												
Australie	30 858	44 423	44 423	1.30	31 092	44 526	44 526	1.30	31 092	44 526	44 526	1.30
Autriche	27 094	35 823	53 938	1.04	28 379	38 805	56 139	1.13	28 589	39 531	59 151	1.15
Belgique (Fl.)	29 270	41 007	50 001	1.24	29 270	41 007	50 001	1.24	36 327	52 451	63 054	1.59
Belgique (Fr.)	27 754	38 901	47 452	1.18	27 865	39 335	48 190	1.19	34 729	50 601	61 039	1.53
Rép. tchèque	18 654	24 423	29 078	1.19	18 654	24 423	29 078	1.19	18 955	24 868	29 663	1.21
Danemark	34 517	38 911	38 911	1.14	34 517	38 911	38 911	1.14	33 902	47 374	47 374	1.39
Angleterre	29 992	43 835	43 835	1.33	29 992	43 835	43 835	1.33	29 992	43 835	43 835	1.33
Finlande	27 806	32 406	32 406	1.05	32 273	38 159	38 159	1.23	34 681	43 346	43 346	1.40
France	23 212	31 224	46 071	1.03	25 711	33 723	48 692	1.11	25 960	33 974	48 967	1.12
Allemagne	40 125	49 930	52 062	1.62	41 630	51 240	53 493	1.66	45 022	55 195	57 671	1.79
Grèce	25 823	31 439	37 772	1.06	25 823	31 439	37 772	1.06	25 823	31 439	37 772	1.06
Hongrie	11 818	15 622	20 682	0.89	11 818	15 622	20 682	0.89	13 706	19 541	25 508	1.12
Islande	24 134	27 295	31 925	0.75	24 134	27 295	31 925	0.75	25 952	31 966	33 917	0.88
Irlande	28 198	46 709	52 930	1.20	28 198	46 709	52 930	1.20	28 198	46 709	52 930	1.20
Italie	24 224	29 301	35 641	1.04	26 108	31 917	39 135	1.14	26 108	32 813	40 917	1.17
Japon	25 593	47 855	61 054	1.56	25 593	47 855	61 054	1.56	25 593	47 863	62 865	1.56
Corée	30 183	51 641	82 915	2.34	30 058	51 516	82 790	2.33	30 058	51 516	82 790	2.33
Luxembourg	49 219	67 779	100 314	0.96	70 908	88 634	123 187	1.26	70 908	88 634	123 187	1.26
Mexique	12 753	16 784	27 824	1.58	16 351	21 347	35 286	2.01	m	m	m	m
Pays-Bas	32 195	41 835	46 734	1.19	33 298	45 960	51 207	1.31	33 630	61 511	67 848	1.75
Nouvelle-Zélande	19 071	36 894	36 894	1.42	19 071	36 894	36 894	1.42	19 071	36 894	36 894	1.42
Norvège	31 382	35 058	39 044	0.74	31 382	35 058	39 044	0.74	33 589	37 778	40 950	0.80
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	19 704	32 275	50 634	1.62	19 704	32 275	50 634	1.62	19 704	32 275	50 634	1.62
Écosse	30 213	48 205	48 205	1.47	30 213	48 205	48 205	1.47	30 213	48 205	48 205	1.47
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	31 847	37 056	46 623	1.35	35 840	41 588	51 904	1.52	36 611	42 552	53 120	1.55
Suède	26 234	30 802	35 750	0.96	26 756	31 585	36 153	0.98	28 387	34 108	38 785	1.06
Suisse	40 657	52 743	63 899	1.48	46 751	60 061	72 706	1.68	54 973	70 300	83 900	1.97
Turquie	17 909	19 577	21 623	2.54	a	a	a	a	18 179	19 847	21 893	2.57
États-Unis	33 521	40 734	m	0.97	32 225	41 090	m	0.98	32 367	41 044	m	0.98
Moyenne de l'OCDE	27 723	37 603	45 666	1.28	29 772	40 322	48 983	1.30	31 154	43 239	51 879	1.41
Moyenne de l'UE-19	28 311	37 762	45 739	1.19	30 366	40 177	48 332	1.25	31 655	43 629	52 263	1.36
Economies partenaires												
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	14 716	18 055	25 131	0.70	14 716	18 055	25 131	0.70	14 716	18 055	25 131	0.70
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	25 148	29 766	31 664	1.30	25 148	29 766	31 664	1.30	25 148	29 766	31 664	1.30

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>

Tableau D3.1. (suite)

Salaire des enseignants (2005)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, selon le niveau d'enseignement, en équivalents USD convertis sur la base des PPA

	Rapport entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière				Salaire par heure d'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)	
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Nombre d'années entre le salaire en début de carrière et le salaire à l'échelon maximum (premier cycle du secondaire)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire		
									(1)
Pays membres de l'OCDE	Australie	1.44	1.43	1.43	9	50	55	55	1.10
	Autriche	1.99	1.98	2.07	34	46	64	67	1.45
	Belgique (Fl.)	1.71	1.71	1.74	27	51	57	78	1.53
	Belgique (Fr.)	1.71	1.73	1.76	27	54	54	76	1.41
	Rép. tchèque	1.56	1.56	1.56	32	30	38	40	1.34
	Danemark	1.13	1.13	1.40	8	61	61	85	1.39
	Angleterre	1.46	1.46	1.46	5	m	m	m	m
	Finlande	1.17	1.18	1.25	16	48	64	79	1.65
	France	1.98	1.89	1.89	34	34	53	54	1.60
	Allemagne	1.30	1.28	1.28	28	62	68	77	1.25
	Grèce	1.46	1.46	1.46	33	40	63	66	1.63
	Hongrie	1.75	1.75	1.86	40	20	28	35	1.75
	Islande	1.32	1.32	1.31	18	41	41	57	1.40
	Irlande	1.88	1.88	1.88	22	51	64	64	1.25
	Italie	1.47	1.50	1.57	35	40	53	55	1.37
	Japon	2.39	2.39	2.46	31	83	95	112	1.35
	Corée	2.75	2.75	2.75	37	64	90	93	1.46
	Luxembourg	2.04	1.74	1.74	30	88	138	138	1.58
	Mexique	2.18	2.16	m	14	21	20	m	m
	Pays-Bas	1.45	1.54	2.02	18	45	61	82	1.82
	Nouvelle-Zélande	1.93	1.93	1.93	8	37	38	39	1.04
	Norvège	1.24	1.24	1.22	16	47	53	72	1.53
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	2.57	2.57	2.57	26	38	57	63	1.67
	Écosse	1.60	1.60	1.60	6	54	54	54	1.00
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	1.46	1.45	1.45	38	42	58	61	1.46
	Suède	m	m	m	a	m	m	m	m
Suisse	1.57	1.56	1.53	26	m	m	m	m	
Turquie	1.21	a	1.20	a	31	a	35	1.14	
États-Unis	m	m	m	m	w	w	w	w	
Moyenne de l'OCDE	1.69	1.70	1.71	24	47	59	68	1.42	
Moyenne de l'UE-19	1.65	1.63	1.70	26	47	61	69	1.48	
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	1.71	1.71	1.71	36	18	23	27	1.54
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	1.26	1.26	1.26	13	43	43	47	1.09

Remarque : le rapport entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière n'a pas été calculé en Suède, car 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/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>

Tableau D3.2.
Évolution du salaire des enseignants (1996 et 2005)

 Indice de variation¹ du salaire des enseignants entre 1996 et 2005, en début de carrière, après 15 ans d'exercice et à l'échelon maximum, selon le niveau d'enseignement, après conversion aux niveaux de prix de 2005 au moyen des déflateurs du PIB (1996 = 100)

	Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire (filière générale)		
	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale	Salaire en début de carrière/formation minimale	Salaire après 15 ans d'exercice/formation minimale	Salaire à l'échelon maximum/formation minimale
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Pays membres de l'OCDE									
Australie	130	103	103	131	103	103	131	103	103
Autriche	106	109	105	107	113	102	102	105	96
Belgique (Fl.) ²	106	110	113	103	103	103	103	103	103
Belgique (Fr.) ²	100	105	107	98	99	100	99	100	100
Rép. tchèque	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Danemark	121	112	109	121	112	109	109	107	102
Angleterre	123	106	106	123	106	106	123	106	106
Finlande	134	118	114	138	117	112	143	127	120
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grèce	116	118	121	112	115	118	112	115	118
Hongrie	206	201	206	206	201	206	187	202	211
Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	107	114	110	102	108	108	102	108	108
Italie	111	111	112	110	110	111	110	110	110
Japon	107	117	104	107	117	104	107	117	104
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	133	132	133	133	137	140	m	m	m
Pays-Bas	105	112	102	103	113	102	103	109	101
Nouvelle-Zélande	102	115	115	102	115	115	102	115	115
Norvège	114	104	114	114	104	114	112	109	110
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	104	113	103	104	113	103	104	113	103
Écosse	120	115	115	120	115	115	120	115	115
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	95	94	93	m	m	m	94	93	93
Suède	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Suisse	101	98	104	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
Economies partenaires									
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. L'indice est calculé comme suit : salaire de 2005 en devise nationale * 100 / salaire de 1996 en devise nationale * déflateur du PIB de 2005 (1996 = 100). Voir les statistiques de référence sur les déflateurs du PIB et les salaires de 1996 et de 2005 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/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>

Tableau D3.3a.
Ajustements du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2005)
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 étroit 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 d'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	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	■	■	■		■	■	
	Écosse				■			
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	■		■	■			
	Suède	■						
Suisse	■		■			■		
Turquie		■	■	■	■			
États-Unis	■			■	■		■	
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	■	■	■	■	■	■	
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	■	■	■	■	■	■	■

■ : existe dans le pays.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>

Tableau D3.3a. (suite)

Ajustements du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2005)

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 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	Avoir terminé avec succès des 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 de l'ancienneté)	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	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	■	■	■	■			■	
	Écosse		■						
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne				■			■	
Suède			■						
Suisse						■		■	
Turquie	■		■	■		■		■	
États-Unis	■	■	■						
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	■	■	■	■		■	■	■
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	■	■	■	■				■

■ : existe dans le pays.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/caq2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>

Tableau D3.4.
Modalités du contrat de travail des enseignants (2005)

	Modalités contractuelles			Travail à temps partiel			
	Période probatoire obligatoire (O = Oui et N = Non)	Durée de la période probatoire (en mois)	Durée de la période précédant la nomination (en mois)	Part du travail à temps partiel dans l'enseignement primaire (en %)	Part du travail à temps partiel dans le premier cycle du secondaire (en %)	Instance de décision en matière de travail à temps partiel	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	O	12	a	20	20	Établissement, pouvoir organisateur ou direction
	Autriche ¹	O	1	72	19	16	Exécutif des Länder
	Belgique (Fl.)	N	a	36	29	29	Établissement, pouvoir organisateur ou direction
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque	O	3	3	m	m	Établissement, pouvoir organisateur ou direction
	Danemark	N	a	m	m	m	Établissement, pouvoir organisateur ou direction
	Angleterre	N	a	6	5	5	Établissement, pouvoir organisateur ou direction
	Finlande	N	a	a	2	7	Autorités ou exécutifs locaux
	France	O	12	12	7	11	Autorités ou exécutifs provinciaux ou régionaux
	Allemagne ²	O	18-36	18-36	47	36	m
	Grèce	O	24	24	a	a	Exécutif central
	Hongrie	N	3	n	7	7	Établissement, pouvoir organisateur ou direction
	Islande	N	a	24	24	x(4)	Autorités ou exécutifs locaux
	Irlande	m	m	m	m	m	m
	Italie	O	12	12	2	1	Exécutif central
	Japon	O	12	a	5	7	Autorités ou exécutifs provinciaux / régionaux ou locaux
	Corée	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg ³	O	24	24	17	7	m
	Mexique	N	a	6	a	m	Autorités ou exécutifs locaux
	Pays-Bas	N	a	12	55	46	Établissement, pouvoir organisateur ou direction
Nouvelle-Zélande	N	a	a	26	25	Établissement, pouvoir organisateur ou direction	
Norvège	N	a	n	35	35	Établissement, pouvoir organisateur ou direction	
Pologne	m	m	m	m	m	m	
Portugal	O	12	a	3	8	Autorités ou exécutifs provinciaux ou régionaux	
Écosse	O	12	m	7	5	Autorités ou exécutifs locaux	
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	
Espagne	O	12	m	5	5	Autorités ou exécutifs provinciaux ou régionaux	
Suède ¹	O	12	m	34	x(4)	Autorités ou exécutifs locaux	
Suisse	m	m	m	m	m	m	
Turquie ⁴	O	12	12	m	a	Autorités ou exécutifs provinciaux ou régionaux	
États-Unis	O	m	36	a	a	Autorités ou exécutifs locaux	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	~	12	20	18	16		
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	~	12	22	17	14		
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	O	10	m	1	6	Établissement, pouvoir organisateur ou direction

1. En cas de différences d'exigences imposées aux enseignants dans la fonction publique et aux enseignants sous contrat de travail salarié, les chiffres portent sur les enseignants constituant la proportion la plus importante du corps enseignant.


2. La durée de la période probatoire et de la période avant nomination (en mois) concerne uniquement les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire.

3. La durée de la période précédant la nomination (en mois) concerne uniquement les enseignants du premier cycle du secondaire.

4. La durée de la période précédant la nomination (en mois) concerne uniquement les enseignants du primaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072073262848>

QUEL EST LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ?

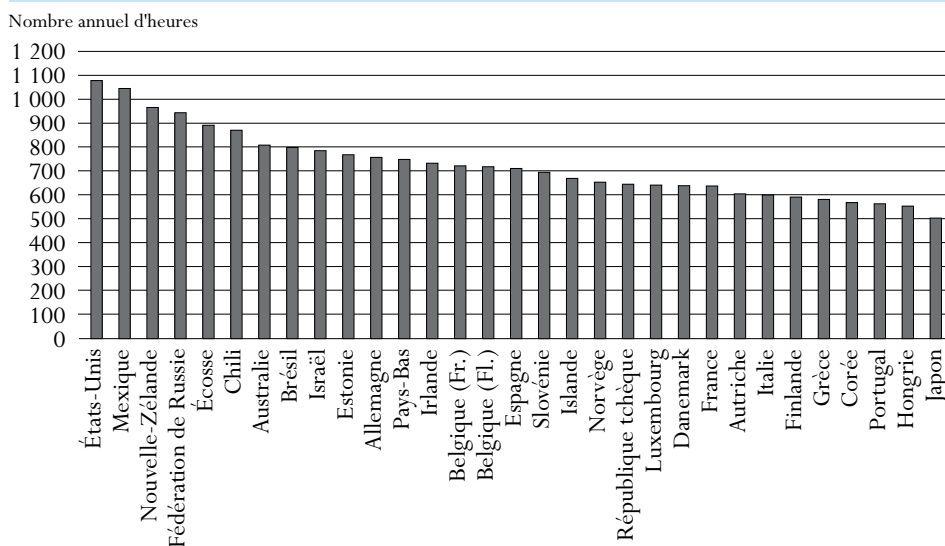
Cet indicateur porte sur le temps de travail statutaire des enseignants aux différents niveaux d'enseignement ainsi que sur le nombre statutaire d'heures de cours qu'ils doivent donner. Bien que le temps de travail et le nombre d'heures de cours ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants, 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.

Points clés

Graphique D4.1. Nombre annuel d'heures d'enseignement dans le premier cycle du secondaire (2005)


Nombre annuel d'heures d'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 707 heures par an. Il ne représente pas plus de 505 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 de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072086683116>

Autres faits marquants

- Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 803 heures de cours par an, soit 2 heures de moins qu'en 2004. Leur temps d'enseignement représente moins 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 664 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement est inférieur à 450 heures au Japon (429 heures), mais dépasse le millier d'heures aux États-Unis (1 080 heures).
- La répartition par jour et par semaine de cours du temps d'enseignement annuel des enseignants varie considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi, les enseignants donnent moins d'heures de cours par an au Danemark qu'en Islande (sauf dans le secondaire où ils en donnent autant), alors qu'on compte 42 semaines de cours par an au Danemark et 35 ou 36 seulement en Islande (dans l'enseignement primaire et secondaire).
- 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, mais le temps de travail hors enseignement (à l'école ou ailleurs) est estimé par heure de cours. En Communauté française de Belgique par exemple, le temps de présence à l'école en dehors des cours est fixé par les établissements et le gouvernement stipule uniquement le nombre minimum et maximum d'heures de cours par semaine à chaque niveau d'enseignement.

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.

D4

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. Si les enseignants doivent passer une grande partie du temps de travail à donner cours, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à la préparation des leçons et à l'évaluation des élèves. Ils peuvent s'acquitter de ces tâches tout comme les enseignants dont le nombre d'heures de cours est plus faible, mais probablement en dehors de leur temps de travail légal.

Observations et explications

Le nombre d'heures de cours dans l'enseignement primaire

Le nombre d'heures de cours que doit donner par an un enseignant type dans un établissement public varie selon les pays, tant dans l'enseignement primaire que secondaire. Il est généralement plus élevé dans le primaire que dans le secondaire.

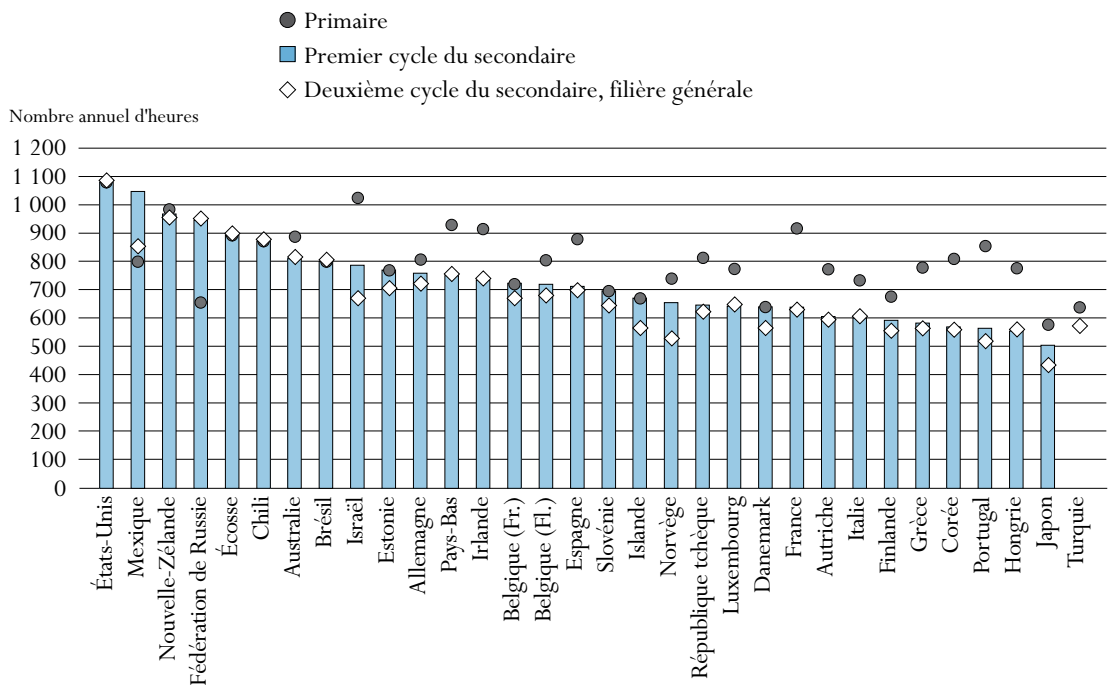
Dans les pays de l'OCDE, les enseignants du primaire donnent en moyenne 803 heures de cours par an, soit 2 heures de moins qu'en 2004. Ce temps d'enseignement varie d'un pays à l'autre : il représente moins de 650 heures au Danemark, au Japon et en Turquie, mais atteint ou dépasse 900 heures en France, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas. Il passe même la barre du millier d'heures aux États-Unis et, dans les économies 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/eag2007).

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 peuvent donner cours six jours par semaine, mais le temps d'enseignement annuel est inférieur 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 est similaire dans les deux pays (voir le graphique D4.3), mais les enseignants doivent en principe donner 200 jours de cours étalés sur 42 semaines au Danemark, contre 180 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.

Dans l'enseignement primaire, on compte 20 jours de cours en moins en Islande 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 de plus par jour. 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 de cours par an.

Graphique D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2005)

Nombre annuel d'heures d'enseignement dans les établissements publics



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072086683116>

Le nombre d'heures de cours dans l'enseignement secondaire

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants donnent 707 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 (570 heures), en Finlande (592 heures), en Grèce (583 heures), en Hongrie (555 heures), au Japon (505 heures) et au Portugal (564 heures), mais dépasse le millier d'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 enseigne des matières générales est statutairement tenu de donner 664 heures de cours par an en moyenne dans les pays de l'OCDE. Le temps d'enseignement représente moins de 450 heures par an au Japon, mais plus de 800 heures en Australie (810 heures), en Écosse (893 heures) et au Mexique (848 heures) et, dans les économies partenaires, au Chili (873 heures) et plus de 900 heures en Nouvelle-Zélande (950 heures) et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie (946 heures). Il passe même la barre du millier d'heures aux États-Unis (1 080 heures) (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, par voie de conséquence, le nombre moyen d'heures de cours que les enseignants doivent donner par jour varie aussi sensiblement selon les pays. Ainsi, en moyenne, les enseignants du premier cycle du secondaire 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 et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie, voire six aux États-Unis. De même, dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants ne donnent en moyenne pas plus de trois heures de cours par jour en Corée, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Norvège et au Portugal, tandis qu'ils en donnent cinq en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, en Fédération de Russie, 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 secondaire figure parmi les plus faibles ; le nombre d'heures de cours n'est inférieur que dans trois pays dans le premier cycle du secondaire et dans quatre pays dans le deuxième cycle du secondaire (voir le graphique D4.3). Le fait que les pauses entre les cours soient comptabilisées dans le temps d'enseignement dans certains pays et pas dans d'autres explique en partie ces différences.

Variation contrastée du temps d'enseignement selon le niveau d'enseignement

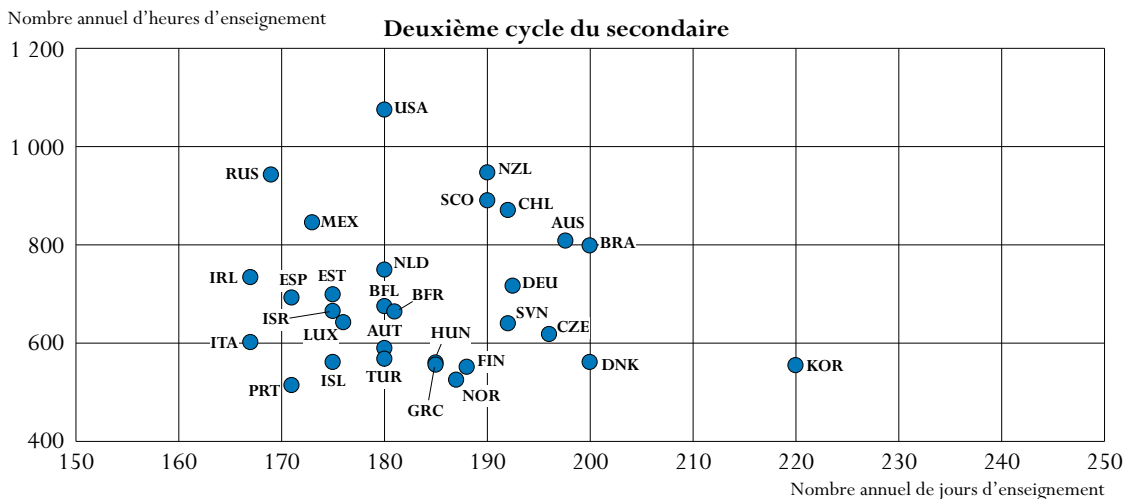
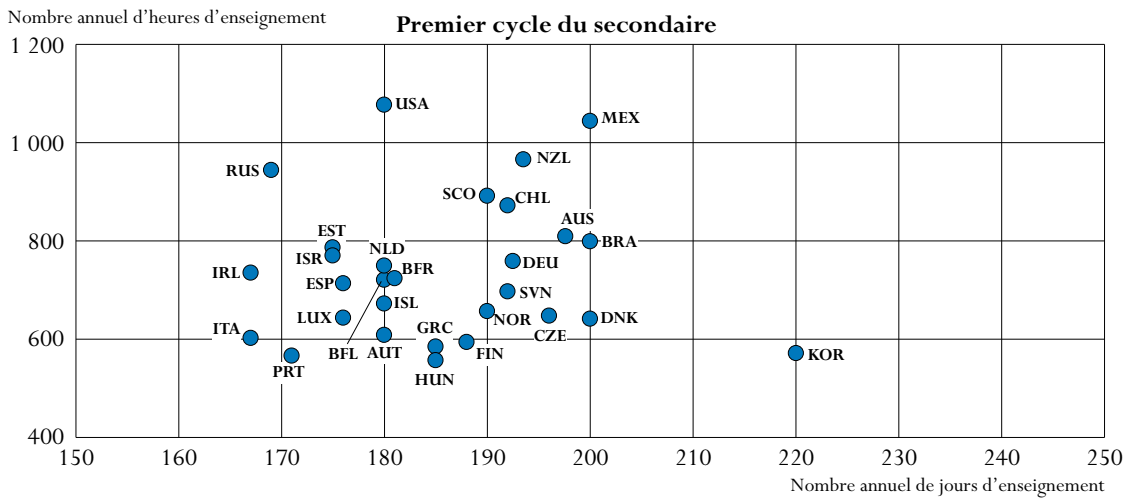
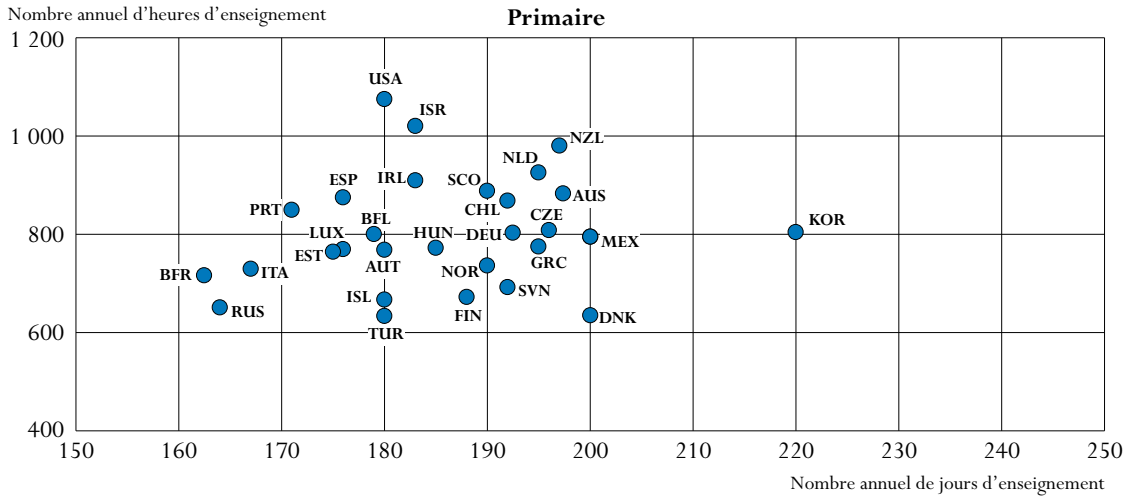
En Corée, en France, en Hongrie et au Portugal et, dans les économies partenaires, en Israël, un enseignant du primaire doit donner plus de 220 heures de cours de plus qu'un enseignant du premier cycle du secondaire et 250 heures de plus qu'un enseignant du deuxième cycle du secondaire (filiale générale). Par contre, le nombre d'heures de cours que les enseignants doivent donner est similaire, voire identique, dans le primaire et dans le secondaire (surtout dans le premier cycle du secondaire), en Belgique (Communauté française), au Danemark, en Écosse, aux États-Unis, en Islande et en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, au Brésil, au Chili, en Estonie et en Slovénie. Dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires, le Mexique et la Fédération de Russie sont les seuls pays où le nombre d'heures de cours est nettement plus élevé dans le secondaire que dans le primaire. Au Mexique, les enseignants donnent un peu plus de 30 % d'heures de cours de 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).

Lors de l'interprétation de la variation du temps d'enseignement selon les pays, il faut tenir compte du fait que le nombre d'heures de cours, objet du présent indicateur, ne correspond pas nécessairement à la charge d'enseignement. Le nombre d'heures de cours 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) sont 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, interviennent aussi dans l'estimation de la charge d'enseignement moyenne des enseignants d'un pays, même si ces facteurs ne peuvent souvent être évalués qu'à l'échelle de l'établissement.



D4

Graphique D4.3. Nombre d'heures d'enseignement par rapport au nombre de jours d'enseignement (2005)

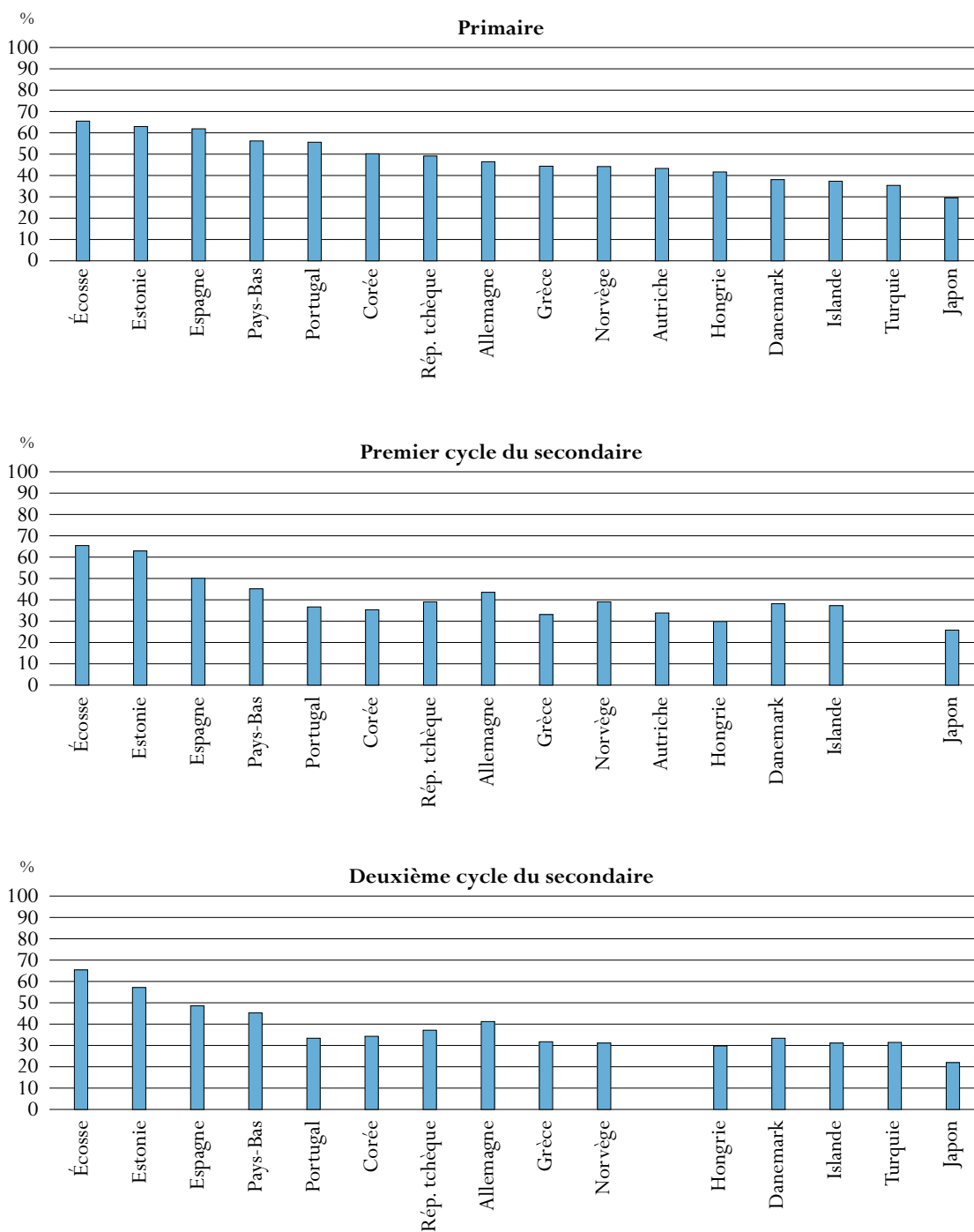


Remarque : la liste des pays repris dans ce graphique et de leurs abréviations figure dans le Guide du lecteur.
 Source : OCDE, Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072086683116>

Graphique D4.4. Part de l'enseignement dans le temps de travail des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2005)

Pourcentage d'heures d'enseignement dans le temps de travail statutaire total



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'heures d'enseignement dans le temps de travail des enseignants du primaire. Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/072086683116>

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 nombre d'heures de cours est spécifié, tandis que dans d'autres, le temps de travail l'est également. Parfois, la réglementation définit aussi la répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit et les autres activités.

Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un certain nombre d'heures par semaine pour percevoir la rémunération d'un enseignant à temps plein. Ce temps de travail comprend les heures consacrées à l'enseignement et celles consacrées à d'autres activités. Dans ce cadre réglementaire, la répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit et les autres activités varie selon les pays (voir le graphique D4.4). En général, la réglementation stipule le nombre d'heures à consacrer à l'enseignement (en Angleterre, en Suède et en Suisse, cette réglementation est du ressort des districts). 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 le primaire), le Danemark (dans le primaire et le premier cycle du secondaire), l'Espagne, les États-Unis, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, le Luxembourg, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, la Suède et la Turquie et, dans les économies partenaires, Israël spécifient le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement. Ce temps comprend les heures de cours et le temps consacré 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 6 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 ne représente plus qu'un peu moins de trois quarts de l'horaire des enseignants en début de carrière. Toutefois, les enseignants qui bénéficient d'une réduction d'horaire doivent passer le reste de leur temps de travail dans leur établissement.

En Allemagne, en Autriche (dans le primaire et le premier cycle du secondaire), en Corée, en Écosse, en Hongrie, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et en République tchèque et, dans les économies partenaires, en Estonie, le temps de travail annuel total des enseignants, que ce soit à l'école ou ailleurs, est stipulé (mais la répartition précise entre le temps de présence à l'école et le temps passé ailleurs 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.

Temps de travail consacré à d'autres activités que l'enseignement

En Belgique (Communauté française), en Finlande, en France, en Italie et en Nouvelle-Zélande, le temps que les enseignants doivent consacrer à des activités autres que l'enseignement n'est pas réglementé, mais cela ne signifie pas qu'une 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 contrôles, la correction des copies ainsi que les tâches administratives) représentent un temps de travail total de 40 heures par semaine. En Communauté française de Belgique, 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 à la préparation des leçons, à la correction des contrôles et des devoirs des élèves, etc. n'est pas réglementé. Le gouvernement se borne à spécifier le nombre minimum et maximum de cours (de 50 minutes) que les enseignants doivent donner par semaine à chaque niveau d'enseignement (voir le tableau D4.1).

Définitions et méthodologie

D4

Les données se rapportent à l'année scolaire 2004-2005 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2006 sur les enseignants et les programmes.

Temps d'enseignement

Le temps d'enseignement annuel correspond au nombre d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe d'élèves/étudiants conformément à la réglementation. 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 du temps officiellement réservé 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 comprend :

- uniquement les heures directement consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves/étudiants, notamment la correction des devoirs et des contrôles, à l'exclusion des examens annuels) ; ou
- 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 documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072086683116>

- **Tableau D4.2. Nombre d'heures d'enseignement par an (1996, 2005)**

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/eag2007).

D4


Tableau D4.1.
Organisation du temps de travail des enseignants (2005)

Nombre de semaines, de jours et d'heures d'enseignement 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			Temps de travail à l'école (en heures)			Temps de travail légal (en heures)			
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	40	40	40	197	198	198	888	810	810	1 209	1 233	1 233	a	a	a
	Autriche	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1 792	1 792	a
	Belgique (Fl.)	37	37	37	179	180	180	806	720	675	931	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	37	37	37	163	181	181	722	724	664	a	a	a	a	a	a
	Rép. tchèque	40	40	40	196	196	196	813	647	617	a	a	a	1 659	1 659	1 659
	Danemark	42	42	42	200	200	200	640	640	560	1 306	1 306	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	188	188	188	677	592	550	a	a	a	a	a	a
	France	35	35	35	m	m	m	918	639	625	a	a	a	a	a	a
	Allemagne	40	40	40	193	193	193	808	758	717	a	a	a	1 742	1 742	1 742
	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	35	180	180	175	671	671	560	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800
	Irlande	37	33	33	183	167	167	915	735	735	1 036	735	735	a	a	a
	Italie	40	38	38	167	167	167	735	601	601	m	m	m	a	a	a
	Japon	35	35	35	m	m	m	578	505	429	a	a	a	1 960	1 960	1 960
	Corée	37	37	37	220	220	220	810	570	553	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	985	968	950	a	a	a
Norvège	38	38	37	190	190	187	741	656	524	m	m	m	1 680	1 680	1 680	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	36	36	36	171	171	171	855	564	513	855	616	564	1 540	1 540	1 540	
Écosse	38	38	38	190	190	190	893	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	713	693	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	37	a	37	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	a	a	a	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>37</i>	<i>187</i>	<i>186</i>	<i>184</i>	<i>803</i>	<i>707</i>	<i>664</i>	<i>1 151</i>	<i>1 163</i>	<i>1 106</i>	<i>1 695</i>	<i>1 687</i>	<i>1 688</i>	
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>37</i>	<i>184</i>	<i>183</i>	<i>182</i>	<i>806</i>	<i>668</i>	<i>643</i>	<i>1 157</i>	<i>1 092</i>	<i>1 054</i>	<i>1 660</i>	<i>1 660</i>	<i>1 646</i>	
Economies partenaires	Brésil	40	40	40	200	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
	Chili	40	40	40	192	192	192	873	873	873	m	m	m	m	m	m
	Estonie	35	35	35	175	175	175	770	770	700	a	a	a	1 225	1 225	1 225
	Israël	43	42	42	183	175	175	1 025	788	665	1 221	945	945	a	a	a
	Féd. de Russie	34	35	35	164	169	169	656	946	946	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	39	39	39	192	192	192	697	697	639	a	a	a	a	a	a

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072086683116>

COMMENT LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION CONTRÔLENT-ILS LES PERFORMANCES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ?

Cet indicateur compare les modalités d'évaluation et de responsabilisation appliquées aux établissements publics dans le premier cycle du secondaire dans les différents pays. Il porte plus précisément sur la nature des données recueillies à propos des performances des élèves et des établissements, sur leur usage et sur leur diffusion. Il fournit des informations qualitatives sur l'évaluation et de la responsabilisation des établissements en complément de la description quantitative des salaires et du temps de travail et d'enseignement des enseignants (voir les indicateurs D3 et D4), du temps d'instruction des élèves (voir l'indicateur D1) et du taux d'encadrement (voir l'indicateur D2).

INDICATEUR D5

Points clés

- Dans les pays de l'OCDE, l'évaluation des performances des élèves s'inscrit de plus en plus souvent dans le processus d'évaluation et de responsabilisation des établissements. Un peu plus de la moitié des pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, Israël soumettent désormais les élèves du premier cycle du secondaire à des examens nationaux. Les évaluations nationales périodiques des élèves soumis à l'obligation scolaire sont encore plus courantes dans les pays de l'OCDE : elles se pratiquent dans deux tiers des pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, en Israël. Dans certains pays, en Australie par exemple, les établissements sont tenus d'administrer des épreuves uniformisées pour pouvoir prétendre à l'octroi d'un financement public.
- Deux tiers des pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, Israël prévoient l'inspection régulière des établissements du premier cycle du secondaire. Les établissements sont dans l'obligation de procéder à des autoévaluations régulières dans une proportion légèrement plus faible de pays (19 pays de l'OCDE).
- Seuls trois pays de l'OCDE se fondent sur les résultats des évaluations et les informations fournies par les établissements conformément à leur obligation de rendre compte de leurs activités pour leur accorder des gratifications (la Corée et les États-Unis) ou leur infliger des sanctions financières (la Communauté flamande de Belgique, la Corée et les États-Unis).

Contexte

Ces dix dernières années, les systèmes de surveillance et de suivi de l'éducation ont évolué sous l'effet de la progression de la décentralisation des responsabilités et de l'abandon des politiques axées sur les moyens mis en œuvre au profit de l'adoption de politiques axées sur les résultats. Ce phénomène est manifeste dans le mode d'évaluation du fonctionnement et de la performance des établissements dans certains pays.

La délégation de responsabilités et de missions aux établissements peut requérir l'application de modalités plus strictes d'évaluation et de responsabilisation. Le suivi de missions autrefois du ressort de l'exécutif central s'impose pour garantir le bon fonctionnement des établissements. Comme les établissements jouissent d'une plus grande liberté pour façonner leur offre d'enseignement, il peut s'avérer utile d'évaluer leur performance afin de garantir que les normes sont respectées et que leurs projets d'amélioration font l'objet d'un suivi, voire d'un déploiement plus large. Les résultats de l'éducation sont difficiles à mesurer. Il est de tradition dans de nombreux pays de laisser à l'inspection scolaire le soin de contrôler les établissements et d'évaluer leur performance. Aujourd'hui toutefois, la performance des établissements se mesure aussi de plus en plus souvent à l'aune des résultats obtenus par les élèves à des épreuves uniformisées.

Les objectifs de l'évaluation et de la responsabilisation des établissements varient selon les pays. Les uns s'en servent comme leviers politiques pour accroître l'efficacité du secteur de l'éducation et pour favoriser la mise en œuvre de projets d'amélioration dans les établissements, tandis que d'autres y voient un moyen d'amener les établissements à répondre de l'usage qu'ils font du financement public. Une question importante se pose à cet égard : les résultats des évaluations des établissements et les informations qu'ils fournissent conformément à leur obligation de rendre compte de leurs activités sont-ils utilisés pour permettre aux parents de choisir un établissement en meilleure connaissance de cause ? Les pays ne promeuvent pas tous la liberté parentale du choix de l'établissement pour les mêmes raisons. Que les parents aient le droit de choisir l'établissement qui convient le mieux aux besoins de leur enfant est un principe communément admis dans de nombreux pays. Il est vrai qu'accorder une plus grande liberté de choix aux parents peut avoir pour effet d'accroître l'efficacité du système d'éducation et de faciliter la mise en œuvre de projets d'amélioration au sein des établissements, à supposer que les parents orientent leur enfant vers l'établissement qui répond le mieux à ses besoins et que cet établissement soit celui qui dispense le meilleur enseignement. Dans cette hypothèse en effet, que les élèves quittent massivement un établissement et affluent dans un autre serait un signe probant pour ces deux établissements. Pour le système d'éducation, ce serait révélateur également du type d'enseignement qui convient le mieux aux élèves et à leur famille.

Observations et explications

L'évaluation des élèves et la diffusion des résultats

Diverses informations peuvent être utilisées pour créer un système de responsabilisation scolaire et évaluer les établissements. Ces informations peuvent porter sur les élèves, les enseignants et/ou les établissements. Une enquête a été menée dans les pays pour déterminer si des données étaient recueillies sur la performance des élèves et, dans l'affirmative, selon quel mode de collecte de données. Trois catégories de données ont été identifiées à propos des élèves : les

examens nationaux qui donnent lieu à la délivrance d'un titre officiel, les évaluations nationales régulières et les statistiques de suivi sur le parcours des élèves à l'issue du premier cycle du secondaire jusque dans la vie active.

Un peu plus de la moitié des pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, Israël administrent aux élèves des examens qui ont des conséquences pour la suite (par exemple donner accès à un niveau d'éducation plus élevé). Les évaluations périodiques des élèves soumis à l'obligation scolaire sont plus courantes : elles se pratiquent dans deux tiers des pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, en Israël. Dans certains pays, en Australie par exemple, les établissements sont tenus d'administrer des épreuves uniformisées pour pouvoir prétendre à l'octroi d'un financement public. La façon de rendre compte des résultats de ces épreuves varie aussi selon les pays, les uns mettant l'accent sur des normes minimales, les autres sur les proportions d'élèves ayant atteint des niveaux spécifiques de performance.

L'Autriche, l'Espagne, le Japon, la République tchèque et la Suisse n'administrent ni d'examen nationaux, ni d'évaluations périodiques aux élèves. Dans ces pays, les informations sur la performance des élèves (telle qu'elle est mesurée dans le cadre des examens et évaluations à l'échelle nationale) sont relativement rares, du moins dans les établissements publics du premier cycle du secondaire.

L'évaluation des établissements et l'inspection scolaire

Les informations sur la performance des établissements, et non de leurs élèves, et les activités qu'ils mènent peuvent être utilisées dans le cadre d'un système d'évaluation et de responsabilisation. L'évaluation des établissements et l'inspection scolaire peuvent fournir des informations sur la performance des établissements selon un vaste éventail de critères, mais se distinguent l'une de l'autre par leur mode d'organisation.

Deux tiers des pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, Israël prévoient l'inspection régulière des établissements du premier cycle du secondaire. Les établissements sont tenus de procéder à des autoévaluations régulières dans un nombre légèrement plus faible de pays (19 pays de l'OCDE). Les deux modes d'évaluations sont obligatoires dans la moitié des pays de l'OCDE. Dans certains pays, les résultats de ces deux types d'évaluation sont considérés comme complémentaires. En Angleterre par exemple, les inspecteurs se basent sur les autoévaluations des établissements pour préparer leurs visites de contrôle et identifier les aspects qui doivent plus particulièrement retenir leur attention. L'exploitation de ces deux sources d'information peut être considérée comme une mesure d'efficacité et/ou comme un indicateur de l'efficacité des mécanismes d'évaluation et de responsabilisation.

Le Danemark, la Hongrie, le Japon et la Norvège placent les établissements dans l'obligation de procéder à des autoévaluations, mais ne prévoient pas d'inspection scolaire régulière. À l'inverse, la Communauté flamande de Belgique, le Mexique, la République tchèque, la Suisse et la Turquie et, dans les économies partenaires, Israël imposent aux établissements du premier cycle du secondaire de se soumettre à une inspection régulière, mais pas de procéder à des autoévaluations (voir le tableau D5.1). Certains pays préfèrent recourir à des inspecteurs spécialisés et appliquer une approche plus hiérarchisée, tandis que d'autres privilégient les autoévaluations, un système dans lequel les données sont recueillies et analysées au sein même des établissements.

La prudence est de mise lors de l'interprétation des obligations en matière d'évaluation, car les dispositions réglementaires et les pratiques peuvent différer à certains égards. En Autriche par exemple, les établissements ne sont pas tenus par la loi de procéder à des autoévaluations, mais ils s'y livrent assez régulièrement avec le concours de l'inspection scolaire, qui les conseille sur la réalisation des évaluations, voire qui leur fournit un modèle de référence à utiliser pour concevoir leur évaluation. Au Japon, la loi de 2002 sur les établissements du premier cycle du secondaire et d'autres textes prévoient que les établissements doivent tout mettre en œuvre pour essayer d'évaluer eux-mêmes leurs activités pédagogiques et certains aspects de leur gestion, puis d'en publier les résultats. La législation les place également dans l'obligation de diffuser activement ces informations auprès des parents. Toutefois, moins de 50 % des établissements du premier cycle du secondaire fournissent ces informations ou les rendent publiques.

Lors de l'enquête menée dans les pays, des données ont également été recueillies sur les modalités d'organisation des inspections scolaires et des autoévaluations dans les établissements. Il existe des services nationaux ou régionaux d'inspection scolaire dans 18 pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, en Israël. Une unité de l'administration centrale est spécifiquement en charge de l'évaluation du système d'éducation, des établissements ou des élèves, dans 24 pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, en Israël. L'enquête part du principe que les services ou personnes responsables des évaluations ont les compétences requises pour les mener à bien. Certains pays disposent de services d'inspection scolaire ou d'une administration centrale qui possèdent les compétences requises, tandis que d'autres tentent d'amener les établissements d'enseignement à acquérir ces compétences, ou se bornent à croire qu'ils les ont déjà.

L'usage des résultats des évaluations scolaires

Collecter des données n'a véritablement de sens que s'il en est largement fait usage. Les résultats des évaluations des élèves et des établissements peuvent être exploités à diverses fins par différents acteurs du système de l'éducation. Ainsi, les services en charge de l'éducation au sein de l'administration centrale peuvent s'en servir pour juger de l'efficacité fonctionnelle du système d'éducation, les établissements, pour étayer leurs projets de développement et d'amélioration et les parents, pour choisir en meilleure connaissance de cause l'établissement où ils inscriront leurs enfants. Cette section montre quel usage est réservé à ces informations dans les différents pays : faciliter le choix de l'établissement, offrir des gratifications ou infliger des sanctions financières aux établissements et, enfin, étayer les projets d'amélioration ou de développement scolaire.

Pour aider les parents dans le choix d'un établissement, il est impératif de leur donner des informations sur la performance des élèves et sur les résultats des inspections et des évaluations scolaires. En effet, si les parents sont en possession de ces informations, ils pourront choisir l'établissement qui convient le mieux aux besoins de leur enfant en toute connaissance de cause. Les résultats des évaluations des établissements sont rendus publics à l'échelle locale ou nationale dans 18 pays de l'OCDE. En Italie et en Turquie, la diffusion de ces informations est réservée à certains groupes cibles, les parents notamment (voir le tableau D5.2).

Comme nous l'avons vu ci-dessus, les raisons pour lesquelles des données d'évaluation sont recueillies et font l'objet soit d'une diffusion limitée auprès de certains groupes cibles, soit d'une diffusion générale sont diverses. Dix pays de l'OCDE déclarent mettre ces informations

à disposition des parents pour les aider à choisir un établissement. L'Allemagne, l'Espagne, le Mexique et le Portugal diffusent aussi ces informations auprès du grand public ou de groupes cibles, mais pas dans le but d'aider les parents à choisir un établissement. Informer les parents des résultats des évaluations n'est pas nécessairement dicté par la volonté de les aider dans le choix d'un établissement, de nombreuses autres raisons peuvent le justifier. Ainsi, la diffusion d'informations supplémentaires auprès d'acteurs clés peut s'inscrire dans le cadre plus large de la responsabilisation des établissements. Il y a lieu de souligner ici que les parents ne jouissent pas partout de la même liberté de choix. Les parents n'ont par exemple pas la même liberté de choix s'ils habitent dans des régions urbaines bien dotées que s'ils vivent dans des régions plus reculées où la densité de population est moindre. Quelle que soit la raison pour laquelle les décideurs donnent accès à ces informations, rien n'empêche les parents de s'en servir pour choisir l'établissement qui convient le mieux à leur enfant. En Communauté flamande de Belgique par exemple, la loi ne prévoit pas que les évaluations scolaires soient utilisées pour éclairer le choix des parents, mais c'est ce qui se produit dans les faits.

Les systèmes d'évaluation et de responsabilisation des établissements peuvent prévoir l'application de gratifications ou de sanctions financières, mais les résultats des évaluations ne sont utilisés à cet effet que dans trois pays, en l'occurrence en Communauté flamande de Belgique, en Corée et aux États-Unis. Ces trois pays se fondent sur des informations différentes pour juger du montant de la gratification ou de la sanction financière. En Communauté flamande de Belgique, la loi prévoit uniquement la possibilité d'infliger des sanctions financières. Dans la plupart des cas, les évaluations dont les résultats sont insuffisants ne donnent pas lieu à l'application immédiate d'une sanction. Les établissements concernés se voient généralement accorder un délai de trois ans pour corriger leurs points faibles. Ils sont soumis à l'évaluation définitive au terme de ce délai. Si cette dernière évaluation fait état de progrès insuffisants, une sanction financière peut leur être infligée.

De nombreux autres pays de l'OCDE utilisent ces informations pour motiver des décisions concernant le soutien à apporter à des projets d'amélioration scolaire. Dix-neuf pays de l'OCDE et, dans les économies partenaires, Israël procèdent de la sorte. Cet usage est d'autant plus important que les débats sur l'évaluation des établissements et des élèves portent souvent essentiellement sur l'obligation faite aux établissements de répondre de leurs activités. Il convient toutefois de souligner que les pays qui utilisent ces informations pour accorder des gratifications ou infliger des sanctions financières peuvent aussi poursuivre l'objectif ultime de l'amélioration des établissements. Toute la question est de savoir si ces gratifications et sanctions financières peuvent encourager les établissements à progresser sur la voie de l'amélioration. Les trois pays (la Communauté flamande de Belgique, la Corée et les États-Unis) qui se fondent sur ces informations pour justifier l'application de gratifications ou de sanctions financières s'en servent aussi pour motiver leurs décisions concernant le soutien à apporter à des projets d'amélioration scolaire. Cette approche suggère que les systèmes d'amélioration et de responsabilisation des établissements ont une plus grande portée. Dans certains pays toutefois (aux États-Unis par exemple), l'amélioration des normes reste l'objectif central des mesures de responsabilisation des établissements.

Définitions et méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2004-2005 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2006 sur les enseignants et les programmes.

Établissements publics

Par établissements publics, on entend les établissements :

- dont la direction et la gestion sont du ressort direct des autorités de l'éducation ou d'une instance publique ; ou
- dont la direction et la gestion sont du ressort direct d'un organisme public ou d'une instance (conseil, comité, etc.) dont la plupart des membres sont soit nommés par les autorités, soit désignés par voie de suffrage public.

Examens nationaux, évaluations et statistiques de suivi

Les examens nationaux sur lesquels porte cet indicateur sont ceux qui donnent lieu à la délivrance d'un titre officiel. Les pays ont été invités à déclarer leur existence quelles que soient les matières évaluées. En conséquence, des examens nationaux sont déclarés même dans les pays où ils ne portent que sur une ou deux matières. Les évaluations nationales sont le plus souvent conçues pour mesurer les performances cognitives des élèves, mais contrairement aux examens nationaux, elles ne donnent pas lieu à la délivrance d'un titre officiel.

Les statistiques de suivi se basent soit sur des recensements de tous les élèves, soit sur des enquêtes par sondage.

Inspection scolaire et évaluation des établissements

En matière d'inspection scolaire, les obligations visées ici sont celles inscrites dans les cadres légaux émanant de l'administration centrale ou de niveaux inférieurs, par exemple les services publics régionaux ou municipaux. L'inspection scolaire peut être du ressort d'inspecteurs, de comités d'inspection ou de groupes d'études. Par autoévaluations, on entend les évaluations internes menées par les établissements pour améliorer leurs pratiques et/ou informer les parents ou la population locale.

Résultats des évaluations scolaires et informations fournies par les établissements au titre de leur obligation de rendre compte de leurs activités

Les résultats des évaluations scolaires et les informations fournies par les établissements au titre de leur obligation de rendre compte de leurs activités sont les informations descriptives systématiques dont l'interprétation permet d'évaluer la situation dans les établissements, soit les résultats à des épreuves, des rapports d'inspection ou d'audit ou encore des données statistiques.

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/eag2007).

Tableau D5.1. Évaluation des établissements publics dans le premier cycle du secondaire (2005)

	Données sur les élèves			Données sur les établissements		Cadre organisationnel	
	Examens nationaux	Évaluation nationale régulière durant la scolarité obligatoire	Collecte de statistiques de suivi sur le parcours des élèves ¹	Inspection régulière obligatoire des établissements ²	Auto-évaluation régulière obligatoire ³	Service national ou régional d'inspection scolaire	Évaluation systématique régulière des établissements ou des élèves ⁴ par l'administration centrale
Pays membres de l'OCDE	Australie	■	■	■	■	■	■
	Autriche		■	■		■	■
	Belgique (Fl.)		■	■	■		■
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m
	Rép. tchèque				■		■
	Danemark	■	■	■		■	■
	Angleterre		■	■	■		■
	Finlande		■				■
	France	■	■	■	■		■
	Allemagne ⁵	■	■		■		■
	Grèce	■			■		■
	Hongrie		■			■	■
	Islande	■	■		■		■
	Irlande	■		■	■		■
	Italie		■	■			■
	Japon					■	
	Corée	■	■	■	■		■
	Luxembourg	■	■	■	■		■
	Mexique	■	■		■		■
	Pays-Bas	■		■	■		■
	Nouvelle-Zélande	■		■	■		■
	Norvège	■	■	■		■	■
	Pologne	m	m	m	m	m	m
	Portugal	■	■		■		■
	Écosse	■	■	■	■	■	■
	Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m
	Espagne				■		■
Suède	■	■	■	■		■	
Suisse				■		■	
Turquie	■	■		■		■	
États-Unis		■					
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m
	Israël	■	■		■		■
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	m	m	m

■ : Existe(nt) dans le pays

1. Il existe des statistiques de suivi sur la poursuite du parcours scolaire des élèves et/ou sur leur situation sur le marché du travail.
2. Il existe un cadre administratif légal ou réglementaire imposant l'inspection régulière des établissements.
3. Il existe un cadre administratif légal ou réglementaire imposant une autoévaluation régulière aux établissements.
4. Il existe dans l'administration centrale une (ou des) unité(s) chargée(s) des évaluations du système, des établissements ou des élèves.
5. Réponse positive si 50 % au moins des Länder ayant fourni des données ont répondu par l'affirmative.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072101251283>

Tableau D5.2.
Utilisation des données provenant des évaluations scolaires et responsabilisation des établissements
dans le premier cycle du secondaire (2005)


	Diffusion de l'information relative aux évaluations scolaires et à la responsabilité des établissements			Utilisation de données provenant des évaluations scolaires par des instances administratives à des niveaux plus élevés de la hiérarchie	
	Diffusion dans la communauté scolaire locale ou auprès du grand public	Diffusion auprès de groupes cibles (par ex. les parents)	Diffusion auprès des parents pour éclairer le choix de l'établissement	Pour déterminer des primes ou sanctions financières à l'égard des établissements	Pour motiver la décision de soutenir l'amélioration scolaire
Pays membres de l'OCDE	Australie	■	■	■	■
	Autriche	a	a	a	a
	Belgique (Fl.)	■	■	■	■
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m
	Rép. tchèque	■	■	a	■
	Danemark	■	■	■	■
	Angleterre	■	■	■	■
	Finlande	a	a	a	a
	France	■	■	a	a
	Allemagne ¹	■	■		■
	Grèce				■
	Hongrie				
	Islande	■	■	a	■
	Irlande				■
	Italie		■	■	
	Japon				
	Corée			a	■
	Luxembourg	■	■	a	■
	Mexique	■	■		
	Pays-Bas	■	■	■	m
	Nouvelle-Zélande	■	■	■	■
	Norvège	■	■	a	■
	Pologne	m	m	m	m
	Portugal	■	■		■
	Écosse	■	■	■	■
	Rép. slovaque	m	m	m	m
Espagne	■	■		■	
Suède	■	■	■	■	
Suisse					
Turquie		■	a		
États-Unis	■	■	■	■	
Economies partenaires	Brésil	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m
	Israël				■
	Fédération de Russie	m	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	m

■ : Existe(nt) dans le pays

1. Réponse positive si 50 % au moins des Länder ayant fourni des données ont répondu par l'affirmative.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007/).

Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le guide du lecteur.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/072101251283>

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 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 ¹ du niveau 3C de la CITE	Programmes longs ¹ du niveau 3C de la CITE	
Pays membres de l'OCDE	Australie	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18	
	Autriche	18	18	18	18	a	
	Belgique	18	18	18	a	18	
	Canada	m	m	m	m	m	
	République tchèque	18-19	18-19	18-19	18-19	a	18-19
	Danemark	19-20	19-20	19-20	a	19-20	19-20
	Finlande	19	19	19	a	a	a
	France	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	19	19	19	19	19	a
	Grèce	17-18	17-18	17-18	a	16-17	17-18
	Hongrie	18	18	18-20	a	16-17	18
	Islande	20	20	20	19	18	20
	Irlande	17-18	18	17-18	a	19	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	17-19	17-19	17-19	19	17-19	17-19
	Mexique	18	18	18	a	a	18
	Pays-Bas	18-20	18-20	17-18	a	18-19	18-20
	Nouvelle-Zélande	17-18	17-18	18	17	17	17
	Norvège	18-19	18-19	18-19	a	m	18-19
	Pologne	18	20	19-20	a	a	19-20
	Portugal	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18
	République slovaque	18-20	18-20	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	m	17-19
	Turquie	16-17	16-17	16-17	a	m	a
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	
Économies partenaires	Brésil	17	18	19	18	a	a
	Chili	18	18	18	a	a	a
	Estonie	19	19	19	a	a	a
	Israël	18	18	18	a	a	18
	Fédération de Russie	17	17	17	17	17	17-18
	Slovénie	19	19	19	19	17-18	a

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.

Source : OCDE.

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

Tableau X1.1b.
Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire

	Orientation : Formation continue/marché du travail		
	Programmes du niveau 4A de la CITE	Programmes du niveau 4B de la CITE	Programmes du niveau 4C de la CITE
Pays membres de l'OCDE	Australie	a	18-19
	Autriche	19	20
	Belgique	19	19-21
	Canada	m	m
	République tchèque	20	20
	Danemark	21-22	a
	Finlande	a	25-29
	France	m	m
	Allemagne	22	a
	Grèce	a	19-20
	Hongrie	a	19-22
	Islande	a	21
	Irlande	a	18-19
	Italie	a	20
	Japon	m	m
	Corée	a	a
	Luxembourg	a	20-25
	Mexique	a	a
	Pays-Bas	a	18-20
	Nouvelle-Zélande	18	18
	Norvège	19	20
	Pologne	a	21
	Portugal	m	m
	République slovaque	20-21	a
	Espagne	18	a
	Suède	a	19-20
	Suisse	19-21	21-23
Turquie	a	a	
Royaume-Uni	m	m	
États-Unis	m	m	
Économies partenaires	Brésil	a	a
	Chili	a	a
	Estonie	a	21
	Israël	m	a
	Fédération de Russie	a	19
	Slovénie	20	20

Source : OCDE.

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

Tableau X1.1c.
Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire

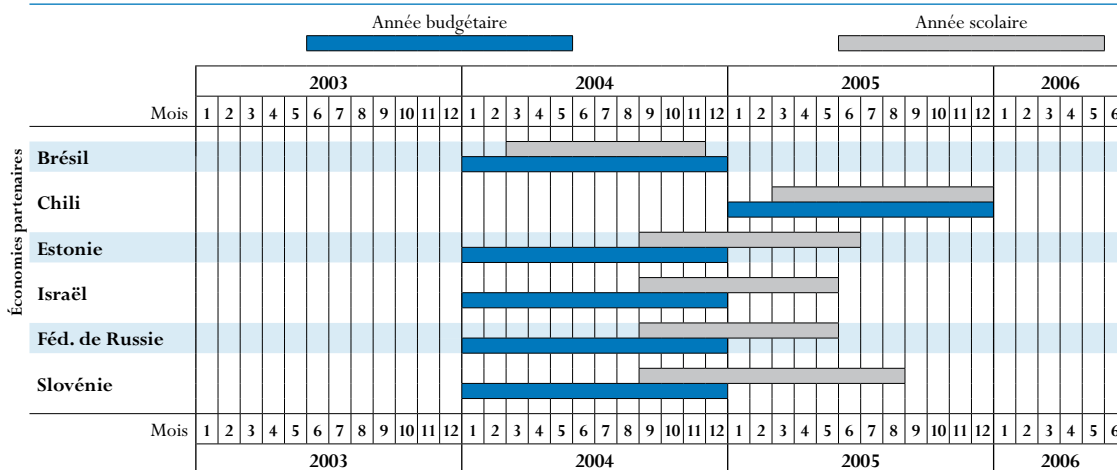
	Programmes tertiaires de type B (CITE 5B)	Programmes tertiaires de type A (CITE 5A)			Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)	
		De 3 ans à moins de 5 ans	5 à 6 ans	6 ans ou plus		
Pays membres de l'OCDE	Australie	23-29	20	20	22	24-28
	Autriche	20-22	22	23	25	25
	Belgique	21-23	22-24	23-24	25-27	25-29
	Canada	m	22	23	25	29
	République tchèque	23-24	22-23	24-25	a	27-28
	Danemark	21-25	22-24	25-26	26-28	30-34
	Finlande	21-22	22-26	24-28	30-34	29
	France	20-21	m	m	m	25-26
	Allemagne	21-22	25	26	a	28
	Grèce	24	21-22	22-24	22-24	24-28
	Hongrie	21	m	m	m	30
	Islande	22-24	23	25	a	29
	Irlande	20	21-22	23-24	24	27
	Italie	22-23	22	23-25	a	27-29
	Japon	20	22	24	a	27
	Corée	20	m	m	m	26
	Luxembourg	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	24-28
	Pays-Bas	19-20	22-23	22-24	25-26	25
	Nouvelle-Zélande	20	21-22	22-24	23-24	28
	Norvège	20	22	24	25	27
	Pologne	24-25	24	25	a	26
	Portugal	21	22	23	25-26	m
	République slovaque	21-22	21-22	23-24	a	27
	Espagne	19	20	22	24	25-27
	Suède	22-23	23-25	25-26	a	27-29
	Suisse	23-29	23-26	23-26	28	29
	Turquie	19	22-24	24-28	30-34	30-34
	Royaume-Uni	20-21	21	23	24	24
	États-Unis	20	22	24	25	27
	Économies partenaires	Brésil	24	m	m	m
Chili		m	m	m	m	25
Estonie		m	m	m	m	28
Israël		20-22	22-26	a	a	28-30
Fédération de Russie		m	m	m	m	25-30
Slovénie		m	m	m	m	28

Remarque : lorsque les données du niveau tertiaire de type A sont disponibles selon la durée de programme, le taux d'obtention d'un diplôme pour tous les programmes est constitué de la somme des taux d'obtention d'un diplôme par durée de programme.

Source : OCDE.

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

Tableau X1.2b.
Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, économies partenaires



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 de cours requises ET examen	Nombre d'heures de cours requises seulement	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures de cours requises ET examen	Nombre d'heures de cours requises seulement	Examen final	Série d'examens durant l'année	Nombre d'heures de cours requises ET examen	Nombre d'heures de cours requises seulement	
Pays membres de l'OCDE	Australie ^{1,2}	O/N	O	O	N	O	N	N	N	O	N	N	
	Autriche	O	O	O	N	O	O	N	N	O	O	N	
	Belgique (Fl.) ³	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) ¹	N	O	O	N					N	O	O	
	Rép. tchèque ¹	O	O	O	N	N	O	O	N	O	O	O	
	Danemark ¹	O	O	O		a	a	a	a	O	O	O	
	Finlande	O/N	O	O	N								
	France	O	N	O	N	a	a	a	a	O/N	O	N	
	Allemagne	O	O	N	N	O	O	N	N	a	a	a	a
	Grèce ¹	N	O	N	N					N	O	N	N
	Hongrie	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N	O	N
	Islande ¹	O/N	O	N	N	O	O	N	N	O/N	O	N	N
	Irlande ¹	O	N	N	N	a	a	a	a	O	O	O	N
	Italie	O	N	O/N	N	O	O/N	O/N	N	O	N	O/N	N
	Japon	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	O	N
	Corée	N	N	N	O					N	N	N	O
	Luxembourg	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O	N
	Mexique	N	O	O	N					O/N	O	O	N
	Pays-Bas ¹	O	O	O	N	a	a	a	a	O	O	O	N
Nouvelle-Zélande	O	N	N	N									
Norvège	N	O	O	N	a	a	a	a	N	O	O	N	
Pologne	O/N	N	N	N	a	a	a	a	O	N	N	N	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. slovaque ¹	O	N	O	N					O	N	O	N	
Espagne	N	O	O	N					O/N	O/N	O/N	N	
Suède	O/N	O/N	N	O/N									
Suisse	O	O	O		O	O	O		O		O		
Turquie ¹	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	O	N	
Royaume-Uni ¹	N ⁴	O	N	N	a	a	a	a		O	N	N	
États-Unis ¹	20 O/30 N	CÉ	CÉ	O ⁵	a	a	a	a	a	a	a	a	
Économie partenaire	Israël ¹	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/eqq2007).

2. Les conditions d'obtention pour la CITE 3A varient d'un Etat et territoire à l'autre. Les informations données dans ce tableau représentent une synthèse des différentes conditions existantes.

3. Ne couvre que les programmes à orientation générale.

4. Il n'y a habituellement pas d'examen final à l'exception de certains programmes 3A.

5. Presque tous les Etats spécifient des niveaux d'équivalence (Carnegie credits), acquis après avoir assisté durant deux semestres à des cours sur des sujets spécifiques. Ces niveaux varient entre Etats.

Source : OCDE.

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

Annexe

2

STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE

Tableau X2.1.
Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique
 (période de référence : année civile 2004, prix courants de 2004)

	Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)	Déflateur du PIB (1995 = 100)	Effectifs scolarisés en équivalents temps plein dans les établissements d'enseignement en pourcentage de la population totale		
Pays membres de l'OCDE	Australie	m	30 875	125.00	22.5	
	Autriche	50.3	33 235	110.38	19.4	
	Belgique	m	31 975	114.47	25.3	
	Canada	39.9	32 413	118.03	m	
	République tchèque	44.4	19 426	156.29	21.3	
	Danemark	55.1	32 335	120.47	25.5	
	Finlande	50.3	29 833	114.18	24.5	
	France	53.2	29 006	113.63	24.1	
	Allemagne	47.1	29 916	105.67	20.3	
	Grèce	39.4	27 691	146.56	19.3	
	Hongrie	m	16 519	248.77	20.9	
	Islande	44.7	33 271	139.66	30.7	
	Irlande	33.9	36 536	143.12	24.5	
	Italie	47.8	27 744	129.18	19.0	
	Japon	37.2	28 930	91.56	16.5	
	Corée	28.1	20 723	131.51	24.2	
	Luxembourg	43.1	64 843	118.67	m	
	Mexique	23.4	10 145	302.43	30.2	
	Pays-Bas	46.4	33 571	126.12	21.9	
	Nouvelle-Zélande	31.1	24 834	119.95	27.0	
	Norvège	45.8	41 880	141.74	25.1	
	Pologne	m	13 089	187.56	23.9	
	Portugal	46.7	19 324	134.11	20.7	
	République slovaque	23.1	14 651	163.63	22.6	
	Espagne	38.7	26 018	135.65	19.2	
	Suède	56.8	31 072	112.11	24.9	
	Suisse	46.0	34 740	105.04	m	
	Turquie	m	7 212	3 972.22	19.7	
	Royaume-Uni	43.3	31 780	126.15	24.8	
	États-Unis	36.4	39 660	118.84	22.9	
	Économies partenaires	Brésil	32.7	9 054	224.69	27.2
		Chili ¹	m	12 635	150.09	27.9
Estonie		34.2	14 441	187.99	24.7	
Israël		49.2	24 512	146.38	30.1	
Frédération de Russie		m	9 899	868.01	14.8	
Slovénie		47.4	21 536	184.81	20.1	

1. Année de référence : 2005.

Source : OCDE.

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

Tableau X2.2.
Statistiques de référence (période de référence : année civile 2004, prix courants de 2004)¹

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale) ²	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ³	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB (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	857 765	848 008	m	20 204	1.359422	1.5698	1.4
	Autriche	235 819		118 664	8 175	0.867975	1.0023	0.89
	Belgique	288 089		m	10 421	0.864572	0.9984	0.91
	Canada	1 290 788		515 468	31 989	1.24549	1.4382	1.26
	Rép. tchèque	2 781 060		1 235 094	10 207	14.02564	16.1959	15.06
	Danemark	1 467 310		807 820	5 403	8.398717	9.6983	8.94
	Finlande	151 935		76 484	5 227	0.974275	1.1250	1.07
	France	1 659 020		883 116	62 324	0.917704	1.0597	0.95
	Allemagne	2 207 200		1 039 600	82 501	0.89429	1.0327	0.9
	Grèce	212 734		83 801	11 062	0.694512	0.8020	0.75
	Hongrie	20 712 284		m	10 107	124.053262	143.2486	133.39
	Islande	915 286		409 233	293	94.023652	108.5723	103.46
	Irlande	147 569		50 072	4 059	0.99503	1.1490	1.08
	Italie	1 388 870		663 443	58 175	0.860514	0.9937	0.91
	Japon ⁴	496 050 500	491 920 250	183 222 000	127 751	133.100917	153.6962	152.31
	Corée	779 380 500		218 768 500	48 082	782.194214	903.2266	888.8
	Luxembourg	26 996		11 647	453	0.918444	1.0606	0.9
	Mexique	7 709 096		1 802 610	104 000	7.306949	8.4376	7.9
	Pays-Bas	489 854		227 535	16 276	0.896506	1.0352	0.91
	Nouvelle-Zélande	148 484		46 234	4 063	1.471595	1.6993	1.5
Norvège	1 716 933		786 170	4 591	8.929665	10.3114	9.72	
Pologne	922 157		m	38 180	1.845321	2.1309	2.07	
Portugal	143 478		66 975	10 502	0.706991	0.8164	0.75	
Rép. slovaque	1 355 262		312 732	5 382	17.186158	19.8454	18.89	
Espagne	840 106		325 095	42 692	0.756343	0.8734	0.78	
Suède	2 565 056		1 456 493	8 994	9.178642	10.5989	9.57	
Suisse	447 309		205 981	7 454	1.727346	1.9946	1.86	
Turquie	430 511		m	71 789	0.831471	0.9601	0.9	
Royaume-Uni	1 176 527	1 126 854	509 421	59 835	0.618715	0.7145	0.61	
États-Unis	11 657 300	11 469 975	4 243 239	293 933	1	1.1547	1	
<i>Euro Zone</i>					0.866	1.0000	m	
Économies partenaires	Brésil	1 941 498		634 416	182 937	1.1722	1.3536	m
	Chili ⁵	64 549 001		m	16 295	313.522	362.0346	m
	Estonie	146 694		50 217	1 351	7.5186	8.6820	m
	Israël	548 936		270 251	6 809	3.289	3.7979	m
	Fréd. de Russie	17 008 400		m	143 850	11.9443	13.7925	m
	Slovénie	6 271 795		2 974 939	1 996	145.8705	168.4417	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 : $(wt-1) \cdot (PIBt-1) + (wt) \cdot (PIBt)$, où wt et $wt-1$ 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.

5. Année de référence : 2005.

Source : OCDE.

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

Tableau X2.3.
Statistiques de référence (période de référence : année civile 1995, prix courants de 1995)¹

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale) ²	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire nationale) ³	Produit intérieur brut (en prix constants de 2004, année de base = 1995) ²	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (USD=1)	Parité de pouvoir d'achat pour la consommation privée (PPA) (USD=1)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	518 144	502 361	686 212	184 270	18 193	1.319122	1.37969
	Autriche	175 526		213 639	98 374	7 948	0.949892	0.98335
	Belgique	207 782		251 680	107 927	10 137	0.921861	0.95232
	Canada	810 426	771 914	1 093 593	381 542	29 302	1.214619	1.27027
	Rép. tchèque	1 466 522		1 779 434	783 678	10 331	10.857984	12.26405
	Danemark	1 019 545		1 217 947	606 983	5 230	8.589436	8.91466
	Finlande	95 916		133 067	59 039	5 108	0.979608	1.13104
	France	1 194 808		1 460 042	650 674	59 419	0.959259	1.02936
	Allemagne	1 848 450		2 088 821	1 012 330	81 661	1.02654	0.99959
	Grèce	102 790		145 150	m	10 634	0.578868	0.64704
	Hongrie	5 767 686		8 325 998	2 327 299	10 329	59.296251	61.86322
	Islande	454 213		655 371	186 845	267	75.172041	87.62692
	Irlande	53 147		103 107	21 840	3 601	0.817283	0.89372
	Italie	947 339		1 075 108	499 713	56 844	0.775789	0.82553
	Japon ⁴	493 271 700	488 212 650	541 780 074	m	125 472	174.850793	197.74651
	Corée	398 837 700		592 620 667	83 080 800	45 093	690.03741	685.20741
	Luxembourg	15 110		22 748	5 996	410	1.002795	0.96317
	Mexique	1 837 019		2 549 055	380 924	90 164	2.928674	3.17044
	Pays-Bas	305 261		388 412	170 327	15 460	0.903208	0.91699
	Nouvelle-Zélande	93 387		123 793	31 743	3 676	1.462794	1.47642
	Norvège	937 445		1 211 317	483 072	4 358	9.012985	9.53392
	Pologne	337 222		491 667	147 561	38 588	1.147401	1.25985
	Portugal	85 138		106 983	m	10 030	0.61231	0.63843
	Rép. slovaque	585 784		828 265	189 100	5 363	13.140138	13.24353
Espagne	447 205		619 337	192 633	39 388	0.708614	0.75011	
Suède	1 787 889		2 287 929	1 199 338	8 827	9.421095	10.211	
Suisse	372 250		425 849	157 093	7 081	1.997352	2.10287	
Turquie	7 762		10 838	m	61 644	0.022613	0.02584	
Royaume-Uni	719 747	690 268	932 671	322 934	58 025	0.623732	0.64311	
États-Unis	7 342 300	7 261 100	9 809 217	2 717 835	266 588	1	1	
Économies partenaires	Brésil	646 192		745 444	224 283	152 945	0.63	m
	Chili	25 875 699		43 007 633	5 265 291	14 210	247.49	m
	Estonie	43 061		78 031	m	1 448	4.8101	m
	Israël	283 038		389 898	147 374	5 545	2.986	m
	Fréd. de Russie	1 540 493		1 959 467	m	147 613	1.63	m
	Slovénie	m		3 393 643	m	1 990	0.4017	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 : $(wt-1) \cdot (PIBt-1) + (wt) \cdot (PIBt)$, où wt et $wt-1$ 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 X2.4.
Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement,
tous services confondus (2004)

En équivalents USD convertis 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			
												(1)
Pays membres de l'OCDE												
Australie	m	5 609	7 522	8 596	7 923	7 738	8 181	14 565	13 629	9 953	7 820	
Autriche	5 955	7 479	8 747	9 715	9 213	x(4)	9 823	13 927	13 614	9 358	9 561	
Belgique	4 670	6 304	x(5)	x(5)	7 364	x(5)	x(9)	x(9)	11 250	7 524	7 619	
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Rép. tchèque	2 959	2 600	4 441	4 461	4 451	2040	3 048	6 651	6 288	5 319	4 176	
Danemark	5 001	7 592	7 726	8 893	8 313	x(4, 9)	x(9)	x(9)	14 303	10 698	9 174	
Finlande	3 899	5 081	8 120	5 968	6 775	x(5)	7 948	11 388	11 386	7 009	7 101	
France	4 770	4 909	7 570	9 547	8 440	3 943	8 803	10 814	10 305	7 121	7 612	
Allemagne	5 454	4 917	6 043	10 393	7 528	10 506	6 372	13 134	12 177	7 675	7 753	
Grèce	x(2)	4 255	x(5)	x(5)	4 828	5 267	2 360	6 667	5 179	4 186	4 755	
Hongrie ¹	3 935	3 572	3 193	3 690	3 434	5 906	4 733	6 694	6 599	5 215	4 023	
Islande	5 556	7 665	7 528	6 662	7 017	x(4, 9)	x(9)	x(9)	8 071	m	7 510	
Irlande	4 559	4 996	6 397	6 734	6 550	4762	x(9)	x(9)	9 408	6 859	6 185	
Italie ¹	5 646	6 988	7 240	7 538	7 417	m	7 922	7 296	7 303	4 550	7 303	
Japon	3 447	5 725	6 401	6 889	6 655	x(4, 9)	6 658	12 039	10 655	m	7 120	
Corée	2 218	3 952	5 331	6 587	5 950	a	3 752	7 568	6 220	5 416	5 275	
Luxembourg ¹	X(2)	13 734	18 406	18 094	18 242	m	m	m	m	m	m	
Mexique	1 659	1 567	1 481	2 371	1 777	a	x(9)	x(9)	5 345	4 471	1 968	
Pays-Bas	5 721	6 130	7 830	6 933	7 429	6 526	a	13 641	13 641	8 508	7 881	
Nouvelle-Zélande	5 016	5 092	5 233	7 283	6 179	5 310	5 681	9 648	8 698	8 084	6 179	
Norvège	3 975	7 839	8 705	11 482	10 206	x(5)	x(9)	x(9)	13 777	9 599	9 850	
Pologne ¹	3 606	2 791	2 516	2 629	2 576	2 806	2 457	3 986	3 933	3 471	2 962	
Portugal ¹	4 205	4 413	5 994	5 621	5 815	m	x(9)	x(9)	7 297	m	5 476	
Rép. slovaque	2 343	1 886	2 173	2 870	2 496	x(4)	x(4)	5 945	5 945	5 404	2 782	
Espagne	4 477	4 814	x(5)	x(5)	6 498	x(5)	8 109	9 291	9 093	6 645	6 399	
Suède	4 236	7 164	7 516	7 882	7 710	3 296	x(9)	x(9)	15 555	8 013	8 714	
Suisse ¹	3 326	7 959	8 541	14 272	11 307	7 801	5 545	21 726	20 399	11 622	11 035	
Turquie ¹	m	1 035	a	1 670	1 670	a	x(9)	x(9)	m	3 909	1 410	
Royaume-Uni	8 037	6 026	x(5)	x(5)	7 191	x(5)	x(9)	x(9)	11 648	8 917	7 374	
États-Unis	7 896	8 805	9 490	10 468	9 938	m	x(9)	x(9)	22 476	19 842	12 092	
Moyenne de l'OCDE	4 503	5 548	6 566	7 490	6 927	4 393	~	~	10 526	7 575	6 682	

1. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

Tableau X2.5.
**Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement,
tous services confondus (2004)**

En équivalents EUROS convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Pré- primaire (enfants de 3 ans et plus)	Secondaire				Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R&D comprises)			Ensemble du tertiaire, activités de R&D non comprises	Du primaire au tertiaire	Pourcentage des effectifs scolarisés en équivalents temps plein dans le :						
		Primaire	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			Préprimaire (enfants de 3 ans et plus)	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Ensemble du tertiaire				
															(1)	(2)	(3)	(4)
Pays membres de l'OCDE																		
Australie	m	5 002	6 709	7 667	7 066	6 901	7 296	12 990	12 155	8 876	6 974	2.9	81.5	15.5				
Autriche	5 288	6 641	7 767	8 627	8 181	x(4)	8 723	12 367	12 089	8 310	8 490	13.2	71.9	15.0				
Belgique	4 257	5 746	x(5)	x(5)	6 713	x(5)	x(9)	x(9)	10 255	6 859	6 945	15.3	71.4	13.2				
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m				
Rép. tchèque	2 752	2 417	4 130	4 148	4 139	1 897	2 834	6 185	5 847	4 946	3 884	13.3	72.2	14.5				
Danemark	4 610	6 998	7 122	8 198	7 663	x(4.9)	x(9)	x(9)	13 185	9 861	8 457	20.5	64.5	15.0				
Finlande	3 708	4 833	7 723	5 676	6 444	x(5)	7 559	10 831	10 829	6 666	6 753	10.8	71.8	17.4				
France	4 276	4 401	6 787	8 559	7 566	3 535	7 892	9 694	9 238	6 384	6 824	17.3	67.7	15.0				
Allemagne	4 754	4 285	5 267	9 057	6 561	9 156	5 554	11 447	10 613	6 689	6 757	13.4	73.1	13.4				
Grèce	x(2)	3 979	x(5)	x(5)	4 515	4 926	2 207	6 235	4 843	3 915	4 447	x(13)	71.2	28.8				
Hongrie ¹	3 664	3 327	2 973	3 436	3 197	5 500	4 407	6 234	6 144	4 856	3 747	16.4	71.0	12.7				
Islande	5 295	7 304	7 174	6 348	6 687	x(4, 9)	x(9)	x(9)	7 691	m	7 157	12.8	73.7	13.5				
Irlande	4 285	4 696	6 012	6 330	6 157	4 476	x(9)	x(9)	8 843	6 447	5 814	0.1	82.6	17.3				
Italie ¹	5 171	6 400	6 631	6 903	6 792	m	7 255	6 682	6 688	4 167	6 688	11.7	69.6	18.7				
Japon	3 416	5 673	6 343	6 827	6 595	x(4, 9)	6 598	11 930	10 559	m	7 056	8.4	71.9	18.6				
Corée	2 183	3 889	5 245	6 482	5 855	a	3 692	7 447	6 121	5 330	5 191	4.7	67.4	27.9				
Luxembourg ¹	x(2)	11 655	1 5620	15 355	15 481	m	m	m	m	m	m	m	m	m				
Mexique	1 554	1 467	1 387	2 220	1 664	a	x(9)	x(9)	5 004	4 186	1 843	12.3	80.2	7.5				
Pays-Bas	5 029	5 388	6 883	6 094	6 531	5 737	a	11 991	11 991	7 479	6 927	9.9	76.0	14.1				
Nouvelle-Zélande	4 427	4 495	4 619	6 429	5 455	4 687	5 015	8 516	7 678	7 136	5 454	6.0	79.1	14.9				
Norvège	3 747	7 389	8 206	10 823	9 620	x(5)	x(9)	x(9)	12 987	9 049	9 285	11.5	72.2	16.0				
Pologne ¹	3 503	2 711	2 444	2 554	2 502	2 725	2 386	3 872	3 821	3 372	2 877	9.2	75.4	15.3				
Portugal ¹	3 863	4 054	5 507	5 163	5 342	m	x(9)	x(9)	6 703	m	5 030	7.8	76.2	16.1				
Rép. slovaque	2 230	1 796	2 069	2 732	2 376	x(4)	x(4)	5 659	5 659	5 144	2 648	12.6	76.5	10.9				
Espagne	3 998	4 299	x(5)	x(5)	5 803	x(5)	7 242	8 298	8 121	5 935	5 715	16.8	66.3	16.9				
Suède	3 825	6 469	6 786	7 117	6 962	2 976	x(9)	x(9)	14 045	7 235	7 868	14.7	71.8	13.5				
Suisse ¹	3 102	7 422	7 964	13 309	10 544	7 275	5 171	20 260	19 023	10 838	10 290	10.6	77.8	11.6				
Turquie ¹	m	970	a	1 565	1 565	a	x(9)	x(9)	m	3 664	1 322	1.6	89.6	8.8				
Royaume-Uni	6 862	5 145	x(5)	x(5)	6 140	x(5)	x(9)	x(9)	9 945	7 614	6 296	4.3	83.5	12.2				
États-Unis	6 838	7 626	8 218	9 065	8 607	m	x(9)	x(9)	19 464	17 183	10 472	8.7	72.4	19.0				
Moyenne de l'OCDE	4 105	5 051	5 983	6 827	6 301	3 986	~	~	9 613	6 886	6 115	10.5	74.3	15.5				
Économies partenaires																		
Brésil ¹	1 014	1 004	1 015	694	894	a	x(4)	7 811	7 810	7 710	1 128	9.9	87.5	2.6				
Chili ²	2 131	1 836	1 823	1 786	1 799	a	3 786	7 006	5 952	m	2 480	8.8	76.6	14.6				
Estonie ¹	1 027	2 506	3 099	3 178	3 137	a	3 632	n	3 942	m	2 946	19.2	76.7	4.1				
Israël	3 705	4 496	x(5)	x(5)	5 253	3 700	7 511	10 324	9 776	7 596	5 664	16.0	68.0	15.7				
Fed. de Russie ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	1 398	x(5)	1 613	2 460	2 218	m	1 537	m	m	m				
Slovénie ¹	5 515	x(3)	6 433	4 384	5 651	x(4)	x(9)	x(9)	6 937	5 946	5 910	10.4	71.6	18.0				

1. Établissements publics uniquement.

2. Année de référence : 2005.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

Tableau X2.6a.
Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants,
selon le niveau d'enseignement (1996, 2005)

	Salaires des enseignants en devise nationale (1996) ¹								
	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
	Salaires en début de carrière/ formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/ formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/ formation minimale	Salaires en début de carrière/ formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/ formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/ formation minimale	Salaires en début de carrière/ formation minimale	Salaires après 15 ans d'exercice/ formation minimale	Salaires à l'échelon maximum/ formation minimale
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.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Belgique (Fr.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
République 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
Écosse	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
République 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
Économies partenaires									
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Les données sur les salaires des pays de la zone Euro sont exprimées en euros.

2. Les données de 1996 sur les salaires des enseignants se rapportent à l'ensemble de la Belgique.

Source : OCDE.

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

Tableau X2.6a. (continued)
 Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants,
 selon le niveau d'enseignement (1996, 2005)¹

	Salaires des enseignants en devise nationale (2005) ²									Défateur du PIB 2005 (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	
Pays membres de l'OCDE										
Australie	43 234	62 240	62 240	43 562	62 384	62 384	43 562	62 384	62 384	130
Autriche	23 485	31 050	46 752	24 598	33 635	48 660	24 780	34 265	51 270	111
Belgique (Fl.)	25 280	35 417	43 185	25 280	35 417	43 185	31 375	45 301	54 459	117
Belgique (Fr.)	23 970	33 598	40 984	24 066	33 973	41 621	29 995	43 704	52 719	117
Rép. tchèque	262 181	343 266	408 694	262 181	343 266	408 694	266 417	349 521	416 924	142
Danemark	294 528	332 015	332 015	294 528	332 015	332 015	289 274	404 229	404 229	121
Angleterre	18 558	27 123	27 123	18 558	27 123	27 123	18 558	27 123	27 123	125
Finlande	27 020	31 490	31 490	31 360	37 080	37 080	33 700	42 120	42 120	114
France	21 109	28 395	41 896	23 381	30 667	44 280	23 608	30 895	44 530	114
Allemagne	35 656	44 370	46 264	36 994	45 534	47 536	40 008	49 048	51 249	107
Grèce	17 640	21 476	25 802	17 640	21 476	25 802	17 640	21 476	25 802	141
Hongrie	1 470 996	1 944 576	2 574 420	1 470 996	1 944 576	2 574 420	1 706 028	2 432 388	3 175 116	209
Islande	2 275 524	2 573 556	3 010 140	2 275 524	2 573 556	3 010 140	2 447 000	3 014 000	3 198 000	139
Irlande	28 127	46 591	52 796	28 127	46 591	52 796	28 127	46 591	52 796	145
Italie	20 862	25 234	30 694	22 484	27 487	33 703	22 484	28 259	35 238	126
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	90
Corée	23 211 000	39 712 000	63 762 000	23 115 000	39 616 000	63 666 000	23 115 000	39 616 000	63 666 000	125
Luxembourg	45 123	62 139	91 966	65 007	81 258	112 936	65 007	81 258	112 936	129
Mexique	94 282	124 082	205 700	120 878	157 816	260 864	m	m	m	244
Pays-Bas	28 636	37 210	41 568	29 617	40 880	45 547	29 913	54 712	60 348	125
Nouvelle-Zélande	28 419	54 979	54 979	28 419	54 979	54 979	28 419	54 979	54 979	122
Norvège	277 032	309 480	344 664	277 032	309 480	344 664	296 508	333 492	361 488	148
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	164
Portugal	13 905	22 775	35 731	13 905	22 775	35 731	13 905	22 775	35 731	134
Écosse	18 694	29 827	29 827	18 694	29 827	29 827	18 694	29 827	29 827	125
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	162
Espagne	24 169	28 122	35 382	27 199	31 561	39 390	27 784	32 293	40 313	136
Suède	241 200	283 200	328 700	246 000	290 400	332 400	261 000	313 600	356 600	112
Suisse	69 749	90 483	109 622	80 203	103 037	124 731	94 308	120 602	143 934	105
Turquie	15 703 400 000	17 166 140 000	18 960 140 000	a	a	a	15 939 800 000	17 402 540 000	19 196 540 000	2 353
États-Unis	33 521	40 734	m	32 225	41 090	m	32 367	41 044	m	120
Économies partenaires										
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	46 240	56 731	78 966	46 240	56 731	78 966	46 240	56 731	78 966	134
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	15 156	17 939	19 083	15 156	17 939	19 082	15 156	17 939	19 083	m

1. Les salaires des enseignants présentés à l'indicateur D3 en équivalents USD sont calculés comme suit : la rémunération des enseignants en devise nationale est convertie en USD en utilisant les PPA de janvier 2004 pour le PIB et une correction pour l'inflation si nécessaire. Les salaires des enseignants en équivalents USD sur la base des PPA de janvier 2004 pour la consommation finale sont présentés au tableau X2.6b de l'annexe 2.

2. Les données sur les salaires des pays de la zone Euro sont exprimées en euros.

Source : OCDE.

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

Tableau X2.6b.
Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2005)

	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (2004) ¹	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (2005) ¹	Parité de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (janvier 2005) ¹	Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, année civile 2005) ¹	Population totale en milliers (année civile 2005)	PIB par habitant (en équivalents USD, année civile 2005) ²	Année de référence des données relatives aux salaires de 2005	Corrections pour l'inflation (2005)	
Pays membres de l'OCDE	Australie	1.36	1.38	1.37	965 969	20 474 000	34 240	2005	0.98
	Autriche	0.87	0.87	0.87	245 103	8 233 306	34 393	2004/2005	1.00
	Belgique (Fl.) ³	0.86	0.86	0.86	298 180	10 473 901	32 996	Jan 2005	1.00
	Belgique (Fr.) ³	0.86	0.86	0.86	298 180	10 473 901	32 996	2004/2005	1.00
	Rép. tchèque	14.03	14.08	14.06	2 970 261	10 234 092	20 606	2004/2005	1.00
	Danemark	8.40	8.40	8.40	1 551 967	5 419 000	34 091	2005	0.98
	Angleterre ⁴	0.62	0.62	0.62	1 224 461	60 218 000	32 860	Jan 2005	1.00
	Finlande	0.97	0.97	0.97	157 377	5 245 100	30 959	01 oct. 2004	1.00
	France	0.92	0.90	0.91	1 710 024	62 702 400	30 266	2004/2005	1.00
	Allemagne	0.89	0.88	0.89	2 241 000	82 464 000	30 777	2004/2005	1.00
	Grèce	0.69	0.69	0.69	228 156	11 103 924	29 578	2004	1.02
	Hongrie	124.05	124.90	124.47	22 026 763	10 087 452	17 483	May 2005	1.00
	Islande	94.02	94.55	94.29	1 012 201	295 864	36 183	2004/2005	1.00
	Irlande	1.00	1.00	1.00	161 163	4 148 662	38 850	2004/2005	1.00
	Italie	0.86	0.86	0.86	1 417 241	58 530 300	28 094	2005	1.00
	Japon	133.10	127.52	130.31	501 402 600	127 773 000	30 773	2004/2005	1.00
	Corée	782.19	755.82	769.01	806 621 900	48 294 000	22 098	2005	1.00
	Luxembourg	0.92	0.92	0.92	29 396	457 300	70 244	2004/2005	1.00
	Mexique	7.31	7.48	7.39	8 369 246	105 300 000	10 627	2004/2005	1.00
	Pays-Bas	0.90	0.88	0.89	505 646	16 316 000	35 120	2004/2005	1.00
	Nouvelle-Zélande	1.47	1.46	1.47	155 885	4 101 000	25 950	2005	0.99
	Norvège	8.93	8.73	8.83	1 903 841	4 622 000	47 207	2004/2005	1.00
	Pologne	1.85	1.85	1.85	979 191	38 161 000	13 894	2003/2004	1.00
	Portugal	0.71	0.70	0.71	147 787	10 549 424	19 889	2004/2005	1.00
	Écosse ⁴	0.62	0.62	0.62	1 224 461	60 218 000	32 860	2004/2005	1.00
	Rép. slovaque	17.19	17.09	17.14	1 471 131	5 387 099	15 983	2002/2003	1.00
	Espagne	0.76	0.76	0.76	905 455	43 398 200	27 400	2004/2005	1.00
Suède	9.18	9.21	9.19	2 670 547	9 030 000	32 111	2005	1.00	
Suisse	1.73	1.70	1.72	455 594	7 501 000	35 650	2005	1.00	
Turquie	831471.00	876766.00	854119.00	487 202	72 065 000	7 711	2005	0.97	
États-Unis	1.00	1.00	1.00	12 397 900	296 677 000	41 789	2004/2005	1.00	
Économies partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	3.16	3.12	3.14	553 970	6 909 000	25 670	2004/2005	1.00
	Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	0.60	0.60	0.60	27 625	2 001 000	22 908	2004/2005	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 devises nationales (2005) est calculé à partir de la population totale (2005) et du PIB total (2005). Il a été converti en USD en utilisant les PPA pour le PIB (2005). 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.

Les ajustements en raison de l'inflation sont utilisés si l'année de référence n'est pas 2004/2005 et si l'inflation entre la période de référence utilisée et l'année 2004/2005 varie de plus de 1%.

Source : OCDE.

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

Tableau X2.6c.

Salaires des enseignants (2005)

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 EUR 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)
Pays membres de l'OCDE												
Australie	27 093	39 003	39 003	1.30	27 298	39 093	39 093	1.30	27 298	39 093	39 093	1.30
Autriche	23 789	31 452	47 357	1.04	24 917	34 071	49 290	1.13	25 101	34 708	51 934	1.15
Belgique (Fl.)	25 699	36 004	43 901	1.24	25 699	36 004	43 901	1.24	31 895	46 052	55 361	1.59
Belgique (Fr.)	24 368	34 155	41 663	1.18	24 465	34 537	42 310	1.19	30 492	44 428	53 592	1.53
Rép. tchèque	16 378	21 443	25 530	1.19	16 378	21 443	25 530	1.19	16 642	21 834	26 044	1.21
Danemark	30 306	34 164	34 164	1.14	30 306	34 164	34 164	1.14	29 766	41 594	41 594	1.39
Angleterre	26 333	38 487	38 487	1.33	26 333	38 487	38 487	1.33	26 333	38 487	38 487	1.33
Finlande	24 414	28 453	28 453	1.05	28 335	33 504	33 504	1.23	30 450	38 057	38 057	1.40
France	20 380	27 415	40 450	1.03	22 574	29 609	42 752	1.11	22 793	29 829	42 993	1.12
Allemagne	35 229	43 838	45 710	1.62	36 551	44 989	46 967	1.66	39 529	48 461	50 635	1.79
Grèce	22 673	27 603	33 164	1.06	22 673	27 603	33 164	1.06	22 673	27 603	33 164	1.06
Hongrie	10 376	13 716	18 159	0.89	10 376	13 716	18 159	0.89	12 034	17 157	22 396	1.12
Islande	21 189	23 965	28 030	0.75	21 189	23 965	28 030	0.75	22 786	28 066	29 779	0.88
Irlande	24 758	41 010	46 472	1.20	24 758	41 010	46 472	1.20	24 758	41 010	46 472	1.20
Italie	21 269	25 726	31 293	1.04	22 923	28 023	34 360	1.14	22 923	28 810	35 925	1.17
Japon	22 470	42 017	53 606	1.56	22 470	42 017	53 606	1.56	22 470	42 023	55 196	1.56
Corée	26 501	45 340	72 799	2.34	26 391	45 231	72 690	2.33	26 391	45 231	72 690	2.33
Luxembourg	43 214	59 510	88 075	0.96	62 257	77 820	108 158	1.26	62 257	77 820	108 158	1.26
Mexique	11 197	14 736	24 430	1.58	14 356	18 743	30 981	2.01	m	m	m	m
Pays-Bas	28 267	36 731	41 032	1.19	29 235	40 353	44 960	1.31	29 527	54 007	59 570	1.75
Nouvelle-Zélande	16 744	32 393	32 393	1.42	16 744	32 393	32 393	1.42	16 744	32 393	32 393	1.42
Norvège	27 554	30 781	34 280	0.74	27 554	30 781	34 280	0.74	29 491	33 169	35 954	0.80
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	17 300	28 337	44 457	1.62	17 300	28 337	44 457	1.62	17 300	28 337	44 457	1.62
Écosse	26 527	42 324	42 324	1.47	26 527	42 324	42 324	1.47	26 527	42 324	42 324	1.47
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	27 962	32 535	40 935	1.35	31 468	36 514	45 572	1.52	32 144	37 361	46 640	1.55
Suède	23 033	27 044	31 389	0.96	23 492	27 731	31 742	0.98	24 924	29 947	34 053	1.06
Suisse	35 697	46 308	56 104	1.48	41 047	52 733	63 836	1.68	48 266	61 723	73 664	1.97
Turquie	15 724	17 189	18 985	2.54	a	a	a	a	15 961	17 426	19 222	2.57
États-Unis	29 431	35 764	m	0.97	28 294	36 077	m	0.98	28 419	36 037	m	0.98
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>24 341</i>	<i>33 015</i>	<i>40 094</i>	<i>1.28</i>	<i>26 140</i>	<i>35 403</i>	<i>43 007</i>	<i>1.30</i>	<i>27 353</i>	<i>37 964</i>	<i>45 550</i>	<i>1.41</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>24 857</i>	<i>33 155</i>	<i>40 159</i>	<i>1.19</i>	<i>26 661</i>	<i>35 276</i>	<i>42 435</i>	<i>1.25</i>	<i>27 793</i>	<i>38 307</i>	<i>45 887</i>	<i>1.36</i>
Économies partenaires												
Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israël	12 921	15 852	22 065	0.70	12 921	15 852	22 065	0.70	12 921	15 852	22 065	0.70
Féd. de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slovénie	22 080	26 134	27 801	1.30	22 080	26 134	27 801	1.30	22 080	26 134	27 801	1.30

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

Tableau X2.7
Recettes fiscales sous les principales rubriques en pourcentage du PIB, 2004

	Revenu & Bénéfices	Sécurité Sociale	Salaires	Patrimoine	Biens & Services	Autres
Australie	18.2	~	1.4	2.7	8.9	~
Autriche	12.5	14.4	2.6	0.6	12.0	0.4
Belgique	17.4	14.1	~	1.8	11.3	0.0
Canada	15.6	5.1	0.7	3.4	8.7	0.1
République tchèque	9.7	16.2	~	0.4	12.0	0.0
Danemark¹	29.5	1.2	0.2	1.8	16.0	0.0
Finlande	17.1	11.9	~	1.1	14.0	0.0
France¹	10.1	16.1	1.1	3.3	11.1	1.6
Allemagne	9.5	14.1	~	0.9	10.1	0.0
Grèce	8.2	12.1	~	1.5	13.0	~
Hongrie	9.0	11.5	0.9	0.9	15.5	0.3
Islande	17.0	3.2	~	2.5	15.9	0.1
Irlande	11.8	4.5	0.2	2.1	11.4	~
Italie	12.9	12.5	~	2.5	10.8	2.3
Japon	8.5	10.0	~	2.6	5.3	0.1
Corée	6.9	5.1	0.1	2.8	8.9	0.9
Luxembourg	12.6	10.7	~	3.0	11.5	0.1
Mexique	4.7	3.1	0.2	0.3	10.5	0.1
Pays-Bas	9.2	13.8	~	2.0	12.0	0.2
Nouvelle-Zélande	21.7	~	~	1.8	12.0	~
Norvège¹	20.3	9.5	~	1.1	13.1	~
Pologne	6.1	14.0	0.3	1.3	12.4	~
Portugal¹	8.3	11.0	~	1.6	13.3	0.2
République slovaque¹	5.7	11.9	~	0.6	12.1	~
Espagne¹	9.8	12.1	~	2.8	9.8	0.2
Suède	19.0	14.3	2.4	1.6	13.0	0.1
Suisse	12.7	7.1	~	2.5	6.9	~
Turquie	6.9	7.5	~	1.0	14.9	1.0
Royaume-Uni	13.2	6.8	~	4.3	11.5	~
États-Unis	11.1	6.7	~	3.1	4.7	~
Moyenne de l'OCDE	12.5	9.4	0.3	1.9	11.4	0.2

1. Le total des recettes fiscales a été diminué du montant du transfert en capital. Ce dernier a été réparti entre les différentes rubriques en proportion des recettes fiscales.

Source : OECD REVENUE STATISTICS 1965-2005 – ISBN9264028129 – © OECD 2006 (Table 6).

Les symboles représentant les données manquantes figurent 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 USD 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 net en capital.

Sources

Édition 2007 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 2007.

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/eag2007

RÉFÉRENCES

- Bowles, S.** et **H. Gintis** (2000), “Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter?”, K. Arrow, S. Bowles and S. Durlauf (eds.), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton.
- Eccles, J.S.** (1994), “Understanding women’s educational and occupational choices: Applying the Eccles *et al.* model of achievement-related choices”, *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 18, Blackwell Publishing, Oxford.
- Kelo, M., U. Teichler** et **B. Wächter** (eds.) (2005), “EURODATA: Student Mobility in European Higher Education”, Verlags and Mediengesellschaft, Bonn, 2005.
- OCDE** (2002), *Regards sur l’éducation : Les indicateurs de l’OCDE – Édition 2002*, 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), *Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2004d), *Regards sur l’éducation : Les indicateurs de l’OCDE – Édition 2004*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2005a), *Tendances des migrations internationales – Édition 2004*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2005b), *PISA 2003 Technical Report*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2005c), *Regards sur l’éducation : Les indicateurs de l’OCDE – Édition 2005*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2006a), *Regards sur l’éducation : Les indicateurs de l’OCDE – Édition 2006*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2006b), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2006c), *Statistiques des recettes publiques 1965-2005*, OCDE, Paris.
- Tremblay, K.** (2005) “Academic Mobility and Immigration”, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, n° 3, Association for Studies in International Education, Thousands Oaks, pp. 1-34.

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 2007*.
L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Coordinateurs nationaux

M. Brendan O'REILLY (Australie)	Mme Fiorella FARINELLI (Italie)
M. Mark NEMET (Autriche)	M. Kenji SAKUMA (Japon)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)	M. Sun-Ho KIM (Corée)
Mme Maddy BOLLEN (Belgique)	M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)	M. Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexique)
Mme Amanda SPENCER-HODGKINSON (Canada)	M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
M. Atilio PIZARRO (Chili)	M. David LAMBIE (Nouvelle-Zélande)
M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)	M. Kjetil MÁSEIDE (Norvège)
M. Jakob Birklund ANDERSEN (Danemark)	M. Jerzy WISNIEWSKI (Pologne)
Mme Sylvia KIMMEL (Estonie)	M. João Trocado MATA (Portugal)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)
M. Claude SAUVAGEOT (France)	M. Vladimir POKOJNY (République slovaque)
Mme Barbara MEYER-WYK (Allemagne)	Mme Helga KOCEVAR (Slovénie)
Mme Evelyn OBELE (Allemagne)	M. Enrique ROCA COBO (Espagne)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	M. Dan ANDERSSON (Suède)
Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)	Mme Dominique Simone RYCHEN (Suisse)
Mme Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)	M. Ibrahim Z. KARABIYIK (Turquie)
M. Pat MAC SITRIC (Irlande)	Mme Janice ROSS (Royaume-Uni)
M. Yosef GIDANIAN (Israël)	Mme Valena White PLISKO (États-Unis)

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

M. Brendan O'REILLY (Australie)	M. Felix KOSCHIN (République tchèque)
M. Lars STAHERE (Australie)	M. Leo JENSEN (Danemark)
Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)	M. Jakob Birklund ANDERSEN (Danemark)
M. Wolfgang PAULI (Autriche)	Mme Kristi PLOOM (Estonie)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)	Mme Tiiu-Liisa RUMMO-LAES (Estonie)
M. Philippe DIEU (Belgique)	M. Jean-Louis MERCY (Eurostat)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)	Mme Lene MEYER (Eurostat)
M. Liës FEYEN (Belgique)	M. Timo ERTOLA (Finlande)
M. Guy STOFFELEN (Belgique)	Mme Riitta LEHTOMAA (Finlande)
M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)	M. Miikka PAAJAVUORI (Finlande)
Mme Carmilva FLORES (Brésil)	M. Mika TUONONEN (Finlande)
M. Williams MACIEL (Brésil)	M. Matti VÄISÄNEN (Finlande)
Mme Vanessa NESPOLI DE OLIVEIRA (Brésil)	Mme Michèle JACQUOT (France)
M. Jean-Claude BOUSQUET (Canada)	Mme Christine RAGOUCY (France)
Mme Lynn BARR-TELFORD (Canada)	Mme Fabienne ROSENWALD (France)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	M. Heinz-Werner HETMEIER (Allemagne)
M. Eduardo CORREA (Chili)	Mme Kirsten OTTO (Allemagne)
M. Cesar MUÑOZ HERNANDEZ (Chili)	M. Alexander RENNEN (Allemagne)
M. Vladimir HULIK (République tchèque)	M. Martin A. SCHULZE (Allemagne)
Mme Michaela KLENHOVÁ (République tchèque)	Mme Vassilia ANDREADAKI (Grèce)

M. Konstantinos STOUKAS (Grèce)
 M. Angelos KARAGIANNIS (Grèce)
 Mme Judit KOZMA-LUKÁCS (Hongrie)
 M. László LIMBACHER (Hongrie)
 Mme Ásta URBANCIC (Islande)
 Mme Mary DUNNE (Irlande)
 Mme Gillian GOLDEN (Irlande)
 M. Yosef GIDANIAN (Israël)
 Mme Anna HEFETZ (Israël)
 Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)
 Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
 Mme Teresa MORANO (Italie)
 Mme Paola DI GIROLAMO (Italie)
 M. Paolo TURCHETTI (Italie)
 Mme Midori MIYATA (Japon)
 M. Kazuhiko TAKEDA (Japon)
 M. Tokuo OGATA (Japon)
 M. Junichiro HAYASHI (Japon)
 Mme Jeongwon HWANG (Corée)
 M. Kwanghyun LEE (Corée)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
 Mme Manon UNSEN (Luxembourg)
 M. David VALLADO (Luxembourg)
 Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
 M. Egon DIETZ (Pays-Bas)
 M. Jaco VAN RIJN (Pays-Bas)
 M. Dick TAKKENBERG (Pays-Bas)
 Mme Daphne DE WIT (Pays-Bas)
 M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)
 M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)

Mme Marie ARNEBERG (Norvège)
 Mme Birgitta BØHN (Norvège)
 M. Geir NYGÅRD (Norvège)
 M. Terje RISBERG (Norvège)
 Mme Alina BARAN (Pologne)
 Mme Anna NOWOZYNSKA (Pologne)
 M. Jose PAREDES (Portugal)
 M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
 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)
 M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)
 M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)
 Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)
 M. Henrik ENGSTROM (Suède)
 Mme Christina SANDSTROM (Suède)
 Mme Katrin HOLENSTEIN (Suisse)
 Mme Katrin MUEHLEMANN (Suisse)
 Mme Nilgün DURAN (Turquie)
 M. Michael BRUNEFORTH (UNESCO)
 M. Said OULD AVOFFAL (UNESCO)
 M. Anthony CLARKE (Royaume-Uni)
 M. Steve HEWITT (Royaume-Uni)
 M. Steve LEMAN (Royaume-Uni)
 Mme Mary Ann FOX (États-Unis)
 Mme Lauren GILBERTSON (États-Unis)
 M. Thomas SNYDER (États-Unis)

Réseau A sur les résultats de l'enseignement

Pays responsable : États-Unis
 Responsable du réseau : M. Jay MOSKOWITZ
 Mme Wendy WHITHAM (Australie)
 Mme Helene BABEL (Autriche)
 M. Jürgen HORSCHINEGG (Autriche)
 Mme Christiane BLONDIN (Belgique)
 Mme Liselotte VAN DE PERRE (Belgique)
 M. Luc VAN DE POELE (Belgique)
 Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)
 M. Don HOIUM (Canada)
 Mme Tamara KNIGHTON (Canada)
 M. Jerry MUSSIO (Canada)
 M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)
 Mme Pavla ZIELENIECOVA (République tchèque)
 M. Joern SKOVSGAARD (Danemark)
 M. Aki TORNBERG (Finlande)
 M. Thierry ROCHER (France)
 M. Botho PRIEBE (Allemagne)
 M. Panyotis KAZANTZIS (Grèce)
 Mme Zsuzsa HAMORI-VACZY (Hongrie)
 M. Julius K. BJORNSSON (Islande)
 M. Gerry SHIEL (Irlande)
 Mme Anna Maria CAPUTO (Italie)
 M. Ryo WATANABE (Japon)

Mme Mee-Kyeong LEE (Corée)
 Mme Iris BLANKE (Luxembourg)
 M. Felipe Martinez RIZO (Mexique)
 M. Renze PORTENGEN (Pays-Bas)
 Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle-Zélande)
 Mme Anne-Berit KAVLI (Norvège)
 Mme Glória RAMALHO (Portugal)
 M. Vladislav ROSA (République slovaque)
 Mme Lis CERCADILLO PÉREZ (Espagne)
 Mme Anna BARKLUND (Suède)
 Mme Anita WESTER (Suède)
 M. Erich RAMSEIER (Suisse)
 M. Sevki KARACA (Turquie)
 Mme Lorna BERTRAND (Royaume-Uni)
 M. Eugene OWEN (États-Unis)
 Mme Elois SCOTT (États-Unis)
 Mme Maria STEPHENS (États-Unis)

Réseau B sur les résultats de l'enseignement et les résultats socio-économiques

Pays responsable : Suède	Mme. Astrid SCHORN (Luxembourg)
Responsable du réseau : M. Dan ANDERSSON	M. Roy TJOA (Pays-Bas)
Mme Oon Ying CHIN (Australie)	M. Johan VAN DER VALK (Pays-Bas)
M. Brendan O'REILLY (Australie)	M. Marcel Smits VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
M. Mark NÉMET (Autriche)	Mme Cheryl REMINGTON (Nouvelle-Zélande)
Mme Ariane BAYE (Belgique)	M. Erik DAHL (Norvège)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)	M. Lars NERDRUM (Norvège)
Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)	M. Terje RISBERG (Norvège)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	Mme Anne Brit UDAHL (Norvège)
Mme Shannon DELBRIDGE (Canada)	Mme Malgorzata CHOJNICKA (Pologne)
Mme Zuzana POLAKOVA (République tchèque)	M. José Luis ALBUQUERQUE (Portugal)
M. David Tranekær KLEMMENSEN (Danemark)	Mme Rute GUERRA (Portugal)
Mme Irja BLOMQUIST (Finlande)	Mme Isabel FARIA VAZ (Portugal)
Mme Aila REPO (Finlande)	Mme Slavica CERNOSA (Slovénie)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)	Mme Raquel ÁLVAREZ-eSTEBAN (Espagne)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)	M. Dan ANDERSSON (Suède)
M. Nikolaos BILALIS (Grèce)	Mme Anna JÖNSSON (Suède)
M. Evangelos INTZIDIS (Grèce)	M. Kenny PETERSSON (Suède)
M. Angelos KARAGIANNIS (Grèce)	M. Russell SCHMIEDER (Suède)
Mme Éva TÓT (Hongrie)	Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)
Mme Asta URBANCIC (Islande)	M. Ali PANAL (Turquie)
M. Philip O'CONNELL (Irlande)	M. David MCPHEE (Royaume-Uni)
Mme Liana VERZICCO (Italie)	M. Stephen LEMAN (Royaume-Uni)
Mme Paola UNGARO (Italie)	M. Abe GEORGE (États-Unis)
Mme Jihee CHOI (Corée)	Mme Lisa HUDSON (États-Unis)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Dan SHERMAN (États-Unis)

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

Pays responsable : Pays-Bas	M. Kwanghyun LEE (Corée)
Responsable du réseau : M. Jaap SCHEERENS	Mme Jeongwon HWANG (Corée)
M. Lars STAHERE (Australie)	Mme Astrid SCHORN (Luxembourg)
M. Christian KRENTHALER (Autriche)	M. Jean-Claude FANDEL (Luxembourg)
M. Philippe DELOOZ (Belgique)	Mme Erika Valle BUTZE (Mexique)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)	Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)
M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)	M. Hans RUESINK (Pays-Bas)
Mme Maria Aparecida CHAGAS FERREIRA (Brésil)	M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
Mme Carmilva SOUZA FLORES (Brésil)	Mme Robyn SMITS (Nouvelle-Zélande)
Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)	Mme Bodhild BAASLAND (Norvège)
Mme Nelly MCEWEN (Canada)	M. Jerzy CHODNICKI (Pologne)
Mme Michaela KLENHOVA (République tchèque)	M. Helder GUERREIRO (Portugal)
M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)	M. Mitja SARDOC (Slovénie)
Mme Pavlina STASTNOVA (République tchèque)	M. Ignacio ÁLVAREZ PERALTA (Espagne)
M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)	Mme Ulla LINDQVIST (Suède)
Mme Maria HRABINSKA (European Commission)	Mme Annika HAGLUND (Suède)
M. Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlande)	M. Eugen STOCKER (Suisse)
Mme Dominique ALLAIN (France)	Mme Nilgün DURAN (Turquie)
M. Gerd MÖLLER (Allemagne)	Mme Alison KENNEDY (UNESCO)
M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)	M. Anthony CLARKE (Royaume-Uni)
Mme Anna IMRE (Hongrie)	Mme Kerry GRUBER (États-Unis)
M. Pat MAC SITRIC (Irlande)	Mme Laura SALGANIK (États-Unis)
Mme Annamaria FICHERA (Italie)	

Autres participants à cette publication

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 en anglais uniquement)

ISBN 92-64-02360-7

Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us (2005)

(Disponible en anglais uniquement)

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 2005–2006 (2006)

ISBN 92-64-02271-6

Guide OCDE pour l'établissement de statistiques de l'éducation internationalement comparables

(À paraître en 2007)

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)

(Disponible en anglais uniquement)

ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)

(Disponible en anglais uniquement)

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)

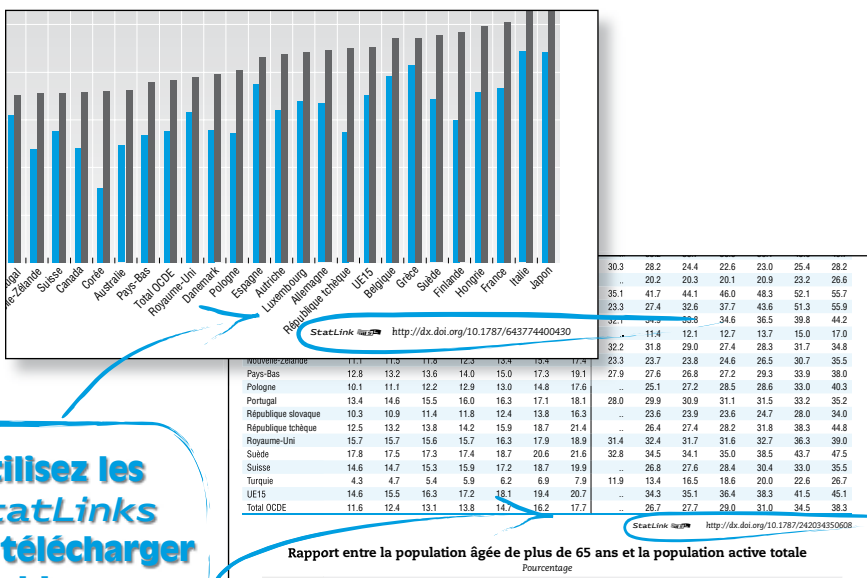
ISBN 92-64-27037-X

Les publications de l'OCDE sont disponibles sur la Librairie en ligne de l'OCDE (www.oecdbookshop.org)

Ce livre contient des...



En bas à droite des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : <http://dx.doi.org>. Si vous lisez la version PDF de l'ouvrage, et que votre ordinateur est connecté à Internet, il vous suffit de cliquer sur le lien. Les *StatLinks* sont de plus en plus répandus dans les publications de l'OCDE.



**Utilisez les
StatLinks
pour télécharger
les tableaux au
format Excel®!**

StatLinks  : une innovation des Éditions OCDE.
Pour en savoir plus : www.oecd.org/statistics/statlink

Nous voudrions connaître votre opinion sur nos publications et services tels que les *StatLinks* : écrivez-nous à oecdpublishing@oecd.org

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2007 05 2 P) ISBN 978-92-64-03289-7 – n° 55592 2007

Regards sur l'éducation 2007

LES INDICATEURS DE L'OCDE

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 2007 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 montrent 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 :

- Un examen de l'impact de l'origine socio-économique des étudiants sur l'accès à l'enseignement supérieur.
- Davantage de données sur la participation à l'éducation, en particulier sur les programmes de formation professionnelle, avec notamment une comparaison de la performance au PISA des élèves qui suivent ce type d'enseignement.
- Les taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire et du supérieur : données tendanciennes pour la période 1995-2005.
- Des données tendanciennes sur les taux d'inscription dans le système éducatif durant la période 1995-2005, et sur le passage de l'école à la vie active, par niveau de formation.
- Des données sur les dispositions contractuelles afférentes aux enseignants.
- Des données sur les politiques d'évaluation applicables aux établissements publics et l'utilisation des éléments d'information recueillis à l'occasion des évaluations.
- Un éventail encore plus large de données (déjà étoffées) sur les investissements des pays (quantité, destination) et une évaluation de l'efficacité des dépenses publiques au titre de l'éducation.

Les fichiers Excel® qui ont servi à établir les tableaux et graphiques figurant dans cet ouvrage sont disponibles via les liens StatLinks fournis. Les tableaux et graphiques ainsi que la base intégrale de données en ligne de l'OCDE dans le domaine de l'éducation sont accessibles gratuitement via le site « Éducation » de l'OCDE à : www.oecd.org/edu/eag2007.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne aux adresses suivantes :

www.sourceocde.org/economiesemergentes/9789264032897

www.sourceocde.org/economiestransition/9789264032897

www.sourceocde.org/enseignement/9789264032897

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via : www.sourceocde.org/9789264032897

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.

