



Regards sur l'éducation 2008

PANORAMA



Regards sur l'éducation 2008 : Panorama



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 :
Highlights from Education at a Glance 2008

Credits photos :

Couverture © Carlos Restrepo/Fotolia.

Images : pp. 10-37 © Jeffrey Coolidge/The Image Bank/Getty Images.

pp. 38-47 © Tom Grill/Photographer's Choice RF/Getty Images.

pp. 48-65 © Julia Smith/Riser/Getty Images.

pp. 66-77 © Image Source/Image Source/Getty Images.

pp. 78-93 © Image Source/Image Source/Getty Images.

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : www.oecd.org/editions/corrigenda.

© OCDE 2009

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.

Avant-propos

Regards sur l'éducation 2008 : Panorama offre au lecteur un accès convivial à la série de statistiques, comparables à l'échelle internationale, recueillies par l'OCDE dans le domaine de l'éducation.

Comme son intitulé le laisse entendre, ce document s'inspire de Regards sur l'éducation 2008, la publication phare de l'OCDE dédiée aux statistiques de l'éducation. Toutefois, il se différencie de cette publication à un certain nombre d'égards, notamment par sa structure qui comprend cinq sections consacrées aux thèmes suivants :

- **Niveaux de formation et effectifs scolarisés** : cette section examine les niveaux de formation de la population en général, les modes et lieux de scolarisation des jeunes et l'efficacité de leur transition vers le monde du travail, les études à l'étranger et les obstacles d'ordre social à la formation.
- **Les avantages économiques de l'éducation** : cette section étudie dans quelle mesure la formation est une source de gains économiques pour les personnes, sous la forme de revenus plus élevés et de taux de chômage plus faibles et comment ces avantages incitent les personnes et les sociétés à investir dans la formation.
- **Le financement de l'éducation** : cette section examine les dépenses consacrées par les pays à l'éducation, le rôle des dépenses privées, les postes auxquels les dépenses d'éducation sont affectées et si le retour sur investissement est positif pour les pays.
- **L'environnement scolaire** : cette section examine le temps que les enseignants passent sur leur lieu de travail et le temps qu'ils consacrent à l'enseignement, la taille des classes, les traitements des enseignants ainsi que l'âge et la répartition par sexe de ce personnel.
- **PISA** : cette section spéciale présente les résultats du cycle 2006 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui examine les compétences des jeunes de 15 ans dans des dizaines de pays dans le monde.

En général, cette publication utilise la même terminologie que celle qui est employée dans Regards sur l'éducation. Toutefois, cette terminologie a été simplifiée par endroits. Le lecteur qui souhaite en savoir plus est invité à consulter le Guide du lecteur (voir page 7).

Les tableaux et graphiques se trouvant dans le présent volume signalent tous un hyperlien dynamique ou StatLink, qui oriente le lecteur vers un site Internet où les données correspondantes sont accessibles sous le format Excel™. En outre, il est parfois fait référence dans le texte à des graphiques et des tableaux qui se trouvent dans l'édition 2008 de Regards sur l'éducation. Il est en général possible d'accéder à cette documentation via les StatLinks précisés en bas des tableaux et graphiques dans l'indicateur correspondant.

Le lecteur qui souhaite des informations complémentaires au sujet des travaux de l'OCDE dans le domaine de l'éducation est invité à visiter le site www.oecd.org/edu. Pour en savoir plus sur le PISA, veuillez consulter sur le site www.oecd.org/pisa.

Table des matières

Guide du lecteur	7
1. Niveaux de formation et effectifs scolarisés	11
Quel est le niveau de formation des adultes ?	12
Quelles disciplines les adultes ont-ils étudiées dans le supérieur ?	14
Qui a accès à l'éducation ?	16
Combien d'élèves du secondaire accèdent au supérieur ?	18
Combien d'élèves s'inscrivent dans des filières professionnelles ?	20
Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur ?	22
Combien d'étudiants abandonnent leurs études supérieures ?	24
Hommes et femmes sont-ils égaux devant l'éducation ?	26
Avec quel succès les étudiants passent-ils de la formation à la vie active ?	28
Combien de temps les adultes consacrent-ils à la formation ?	30
Combien d'étudiants partent suivre une formation à l'étranger ?	32
Dans quels pays les étudiants vont-ils suivre une formation ?	34
L'accès des milieux ouvriers à l'enseignement supérieur est-il entravé ?	36
2. Les avantages économiques de l'éducation	39
Quels avantages salariaux pour les diplômés du supérieur ?	40
Quel est l'impact du niveau de formation sur les taux d'emploi ?	42
Quels facteurs incitent les individus à investir dans l'éducation ?	44
Quels facteurs incitent la société à investir dans l'éducation ?	46
3. Le financement de l'éducation	49
Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?	50
Les dépenses par élève/étudiant ont-elles augmenté ?	52
Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?	54
Quelle part des dépenses publiques est consacrée à l'éducation ?	56
Quel est le rôle des dépenses privées ?	58
Combien paient les étudiants pour leurs études supérieures ?	60
À quoi les fonds destinés à l'éducation sont-ils utilisés ?	62
Avec quelle efficacité les ressources sont-elles utilisées dans l'éducation ?	64
4. L'environnement scolaire	67
Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?	68
Combien y a-t-il d'élèves par classe ?	70
Combien les enseignants gagnent-ils ?	72
Quel est le temps de travail des enseignants ?	74
Qui sont les enseignants ?	76

Section spéciale : présentation du PISA	79
Qu'est-ce que le PISA ?	80
Les compétences des élèves en sciences	82
Les compétences des élèves à l'écrit	84
Les compétences des élèves en mathématiques	86
Les résultats des filles et des garçons en sciences	88
La variation intra- et inter-établissements des résultats des élèves	90
Les résultats des élèves issus de l'immigration	92
Note statistique	95

Ce livre contient des...



StatLinks 

**Accédez aux fichiers Excel®
à partir des livres imprimés !**

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.

Guide du lecteur

Cette section présente une partie de la terminologie utilisée dans cette publication.

Niveaux d'enseignement

Les systèmes d'éducation varient considérablement d'un pays à l'autre, notamment en ce qui concerne l'âge auquel les élèves – en règle générale – débutent et finissent chaque niveau de scolarité, la durée des cycles d'études, les enseignements dispensés aux élèves et les connaissances que ces derniers sont censés acquérir. Ces variations compliquent beaucoup l'élaboration de statistiques comparables à l'échelle internationale dans le domaine de l'éducation. C'est pourquoi les Nations Unies ont créé une Classification internationale type de l'éducation (CITE), qui offre à la fois une base pour comparer les différents systèmes d'éducation et une terminologie normalisée.

Dans le tableau ci-dessous, on a présenté ce système de classification et expliqué à quoi correspond chaque niveau d'enseignement. Le lecteur notera que la présente publication emploie une terminologie légèrement simplifiée, qui se différencie de celle qui est utilisée aussi bien dans la CITE que dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation*. Le tableau indique les expressions équivalentes dans les deux publications ainsi que dans la CITE, de même que les définitions de toutes ces rubriques.

Terminologie utilisée pour décrire les niveaux d'enseignement dans l'édition 2008 de <i>Regards sur l'éducation</i> <i>Catégories retenues dans la CITE (et sous-catégories)</i>	Terminologie généralement utilisée dans la présente publication
Enseignement préprimaire <i>CITE 0</i>	Enseignement préprimaire Première étape de l'instruction organisée, conçue pour préparer les très jeunes enfants au milieu scolaire. Âge minimum d'accès : 3 ans.
Enseignement primaire <i>CITE 1</i>	Enseignement primaire Conçu pour donner un solide enseignement de base en lecture, en écriture et en calcul et inculquer des connaissances élémentaires dans quelques autres disciplines. Âge d'accès : entre 5 et 7 ans. Durée : 6 ans.
Enseignement secondaire, premier cycle <i>CITE 2 (sous-catégories : le niveau 2A prépare les élèves à la poursuite d'études générales et débouche sur le niveau 3A ; le niveau 2B a une finalité professionnelle plus marquée, conduisant au niveau 3B ; le niveau 2C prépare à accéder au marché du travail).</i>	Enseignement secondaire, premier cycle Il complète l'enseignement de base et est d'ordinaire davantage structuré en disciplines et assuré par des enseignants plus spécialisés. L'entrée se fait normalement au terme de six ans d'enseignement primaire ; sa durée est de 3 ans. Dans certains pays, la fin de ce niveau marque la fin de l'enseignement obligatoire.
Enseignement secondaire – deuxième cycle <i>CITE 3 (sous-catégories : le niveau 3A prépare les élèves à des études de niveau universitaire au niveau 5A ; le niveau 3B prépare les élèves à accéder à un enseignement supérieur à finalité professionnelle au niveau 5B ; le niveau 3C prépare les élèves à accéder au marché du travail ou à une formation post-secondaire, non supérieure, CITE 4).</i>	Enseignement secondaire, deuxième cycle L'enseignement est encore plus fortement spécialisé par discipline que dans le premier cycle du secondaire, les enseignants possédant des diplômes d'un niveau plus élevé. En règle générale, les élèves sont censés avoir accompli 9 années d'études ou achevé l'enseignement secondaire du premier cycle avant d'accéder à ce niveau et ils sont en général âgés de 15 ou 16 ans.

Terminologie utilisée pour décrire les niveaux d'enseignement dans l'édition 2008 de <i>Regards sur l'éducation</i> <i>Catégories retenues dans la CITE (et sous-catégories)</i>	Terminologie généralement utilisée dans la présente publication
<p>Enseignement post-secondaire, non tertiaire <i>CITE 4 (sous-catégories : le niveau 4A doit préparer les élèves à accéder à des formations de l'enseignement tertiaire (ou « supérieur »), à la fois de niveau universitaire et à finalité professionnelle ; le niveau 4B en règle générale prépare les élèves à entrer dans la vie active).</i></p>	<p>Enseignement post-secondaire, non supérieur D'un point de vue national, les formations à ce niveau peuvent être rattachées soit à l'enseignement secondaire du deuxième cycle, soit à l'enseignement post-secondaire, mais du point de vue des comparaisons internationales, leur situation est moins nette. Les contenus d'enseignement de ces cursus peuvent ne pas être d'un niveau beaucoup plus avancé que dans le deuxième cycle du secondaire et sont sans aucun doute d'un niveau inférieur à ceux de l'enseignement supérieur. L'accès à ce niveau exige en règle générale d'avoir achevé un enseignement secondaire du deuxième cycle. La durée de cet enseignement représente d'ordinaire entre six mois et deux ans d'études à temps plein.</p>
<p>Enseignement tertiaire <i>CITE 5 (sous-catégories 5A et 5B, voir ci-dessous).</i></p>	<p>Enseignement supérieur Le niveau 5 de la CITE est le premier stade de l'enseignement supérieur (le second – CITE 6 — suppose une recherche de haut niveau). Au niveau 5, il est souvent plus utile d'établir une distinction entre deux sous-catégories : le niveau 5A qui correspond aux formations plus longues et plus théoriques, et le niveau 5B où les formations sont plus courtes et ont une orientation plus pratique ; Il convient de noter cependant que dans la mesure où l'enseignement supérieur se différencie considérablement d'un pays à l'autre, la ligne de démarcation entre ces deux sous-catégories n'est pas toujours très nette.</p>
<p>Enseignement tertiaire de type A <i>CITE 5A</i></p>	<p>Enseignement de niveau universitaire Les cursus « longs » ont des contenus théoriques et visent à préparer les étudiants à accéder à des programmes de recherche approfondis ou à l'exercice de professions exigeant un haut niveau de compétences comme la médecine ou l'architecture. L'accès à ces cursus est précédé de 13 années d'études, les étudiants sont en général tenus d'avoir terminé le deuxième cycle du secondaire ou un enseignement post-secondaire non supérieur. La durée de ces cursus représente au moins trois (mais plus souvent quatre) années d'études à temps plein.</p>
<p>Enseignement tertiaire de type B <i>CITE 5B</i></p>	<p>Enseignement supérieur professionnalisant Les cursus « courts » sont de nature plus pratique ou sont axés sur l'acquisition des compétences dont les étudiants ont besoin pour exercer immédiatement des métiers spécifiques. L'accès à ces cursus est précédé de 13 années d'études ; la maîtrise de disciplines spécifiques étudiées au niveau 3B ou 4A peut être exigée des étudiants. La durée de ce cursus représente au moins deux années d'études à temps plein mais trois années est une durée plus courante.</p>
<p>Programmes de recherche de haut niveau <i>CITE 6</i></p>	<p>Programmes de recherche de haut niveau Seconde étape de l'enseignement supérieur. Ces cursus sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.</p>

Pour accéder aux définitions complètes et à l'ensemble des explications concernant la CITE, il y a lieu de consulter : www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscdd_1997.htm.

Pays couverts

Sections 1 à 4 : dans le souci de simplifier les graphiques et les tableaux, les données communiquées dans les quatre premières sections portent uniquement sur les pays de l'OCDE. Le lecteur notera que les données fournies dans l'édition intégrale 2008 de *Regards sur l'éducation* couvrent un certain nombre de pays et de territoires partenaires supplémentaires.

Section spéciale – PISA : les données communiquées dans la section spéciale sur le PISA couvrent tous les pays et territoires qui ont pris part au tout dernier cycle d'évaluation de ce programme.

Belgique : les données relatives à la Belgique peuvent ne s'appliquer qu'à la seule Communauté flamande ou qu'à la seule Communauté française. En pareil cas, le texte et les graphiques indiquent Belgique (Fl) pour la Communauté flamande et Belgique (Fr) pour la Communauté française.

UE19 : les pays de l'Union européenne avant l'élargissement de l'Union en 2004 plus les quatre pays d'Europe de l'Est membres de l'OCDE, à savoir : la Hongrie, la Pologne, la République tchèque, la République slovaque.

UE25 : les 25 membres de l'Union européenne à la suite de l'élargissement en 2004 (excluant donc la Roumanie et la Bulgarie qui ont adhéré en 2007).

Notes relatives aux tableaux et graphiques

Voir l'indicateur correspondant dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* ou cliquer sur l'hyperlien indiqué dans la source.

Symboles remplaçant les données manquantes :

Un certain nombre de symboles sont employés dans les tableaux et graphiques pour signaler les données manquantes :

- c** Les observations sont trop peu nombreuses pour qu'il soit possible de calculer des estimations fiables (autrement dit, les données portent sur moins de 3 % des élèves ou le nombre d'établissements est trop faible pour qu'il soit possible de faire des déductions valables). Néanmoins, ces valeurs sont incluses dans le calcul des moyennes.
- m** Les données ne sont pas disponibles. Parfois, les données sont comprises dans d'autres catégories (voir tableaux 1.2-1.4).
- n** L'ordre de grandeur est négligeable ou nul.

23





1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Quel est le niveau de formation des adultes ?

Quelles disciplines les adultes ont-ils étudiées dans le supérieur ?

Qui a accès à l'éducation ?

Combien d'élèves du secondaire accèdent au supérieur ?

Combien d'élèves s'inscrivent dans des filières professionnelles ?

Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur ?

Combien d'étudiants abandonnent leurs études supérieures ?

Hommes et femmes sont-ils égaux devant l'éducation ?

Avec quel succès les étudiants passent-ils de la formation à la vie active ?

Combien de temps les adultes consacrent-ils à la formation ?

Combien d'étudiants partent suivre une formation à l'étranger ?

Dans quels pays les étudiants vont-ils suivre une formation ?

L'accès des milieux ouvriers à l'enseignement supérieur est-il entravé ?

Quel est le niveau de formation des adultes ?

- Le nombre de personnes arrivées au terme des études secondaires et de formations du supérieur a augmenté dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE.
- Parmi l'ensemble des adultes (25-64 ans) dans la zone de l'OCDE, 42 % en moyenne ont achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (y compris les formations post-secondaires non supérieures) et 27 % des études supérieures. Moins d'un tiers - 31 % - n'a pas dépassé le premier cycle du secondaire.
- Les niveaux de formation sont en général plus élevés parmi les jeunes adultes (25-34 ans), dont 39 % possèdent à présent un diplôme d'études supérieures.

Description

L'instruction est importante à la fois pour le présent, puisqu'elle dote chacun des savoirs et savoir-faire nécessaires pour jouer un rôle à part entière et efficace dans la société, et pour l'avenir puisqu'elle contribue à enrichir les connaissances scientifiques et culturelles. Cet indicateur montre le niveau d'études atteint par les adultes, mesure qui est souvent utilisée comme valeur indicative du « capital humain » ou des compétences disponibles au sein de la population et de la main-d'œuvre d'un pays.

Résultats

Dans 22 pays de l'OCDE, 60 % ou plus de l'effectif total d'adultes (âgés de 25 à 64 ans) ont terminé au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (la proportion est plus élevée chez les jeunes adultes (voir la rubrique « Tendances » ci-dessous). Toutefois, cette situation ne s'observe pas dans tous les pays. Au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de la moitié des adultes n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire.

À un niveau plus élevé du circuit scolaire, plus d'un quart de la totalité des adultes (27 %) a en moyenne achevé une formation du supérieur dans la zone de l'OCDE. Le pourcentage d'adultes ayant un niveau d'études supérieures varie de 10 % en Turquie à 47 % au Canada (voir le tableau A1.3a dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation*).

Tendances

L'éducation s'est développée à un rythme rapide ces dernières décennies, ce qui veut dire que, dans de nombreux pays, les jeunes ont en règle générale passé plus de temps à étudier que leurs aînés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la proportion de jeunes adultes (25 à 34 ans) qui est allée au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est de 23 points supérieure à celle des adultes plus âgés (55 à 64 ans) ayant atteint le même niveau.

Dans les pays où l'effectif total d'adultes affiche en général des niveaux de formation élevés, cet écart entre les jeunes et les plus âgés est moins marqué. En Allemagne et aux États-Unis, la proportion de personnes ayant achevé le second cycle du secondaire est quasiment la même dans tous les groupes d'âge. Dans d'autres pays, les écarts sont plus grands bien qu'ils varient beaucoup. En Norvège et en Suisse, l'écart à cet égard entre les jeunes adultes et leurs aînés est inférieur à 10 points. En Belgique, en Espagne, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie et au Portugal, l'écart est au moins de 30 points tandis qu'en Corée, dont le système éducatif a connu une formidable expansion ces dernières décennies, l'écart atteint 60 points de pourcentage.

Dans presque tous les pays, les jeunes adultes ont plus de chances d'avoir fréquenté l'université ou suivi d'autres formes d'enseignement supérieur. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 33 % de cette population ont un niveau d'études supérieures contre 19 % pour leurs aînés. En Corée, en France, en Irlande et au Japon, l'écart de niveau d'études supérieures entre les adultes les plus jeunes et les plus âgés est au moins de 25 points.

Définitions

Les données relatives à la population et aux niveaux de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'Eurostat, qui sont établies à partir des enquêtes nationales sur la population active. Les niveaux de formation sont définis sur la base de la CITE.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A1).

Parmi les domaines couverts figurent :

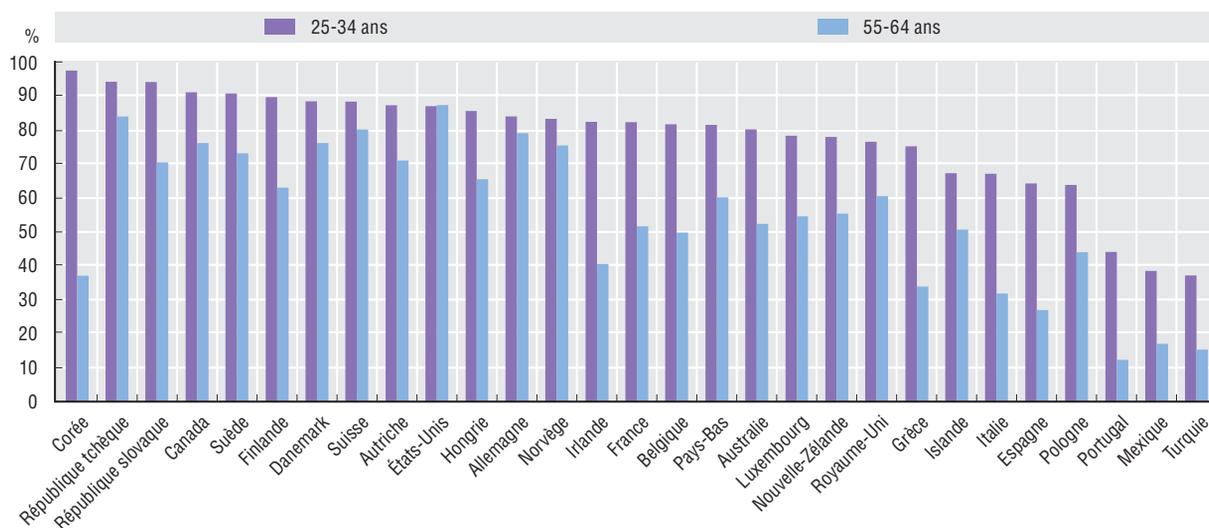
- Les niveaux de formation des adultes (âgés de 25 à 64 ans).
- Les niveaux de formation, ventilés par sexe.

Autres publications de l'OCDE

Examens des politiques nationales d'éducation (série).

Graphique 1.1. **Population ayant un niveau de formation secondaire du deuxième cycle, 2006**

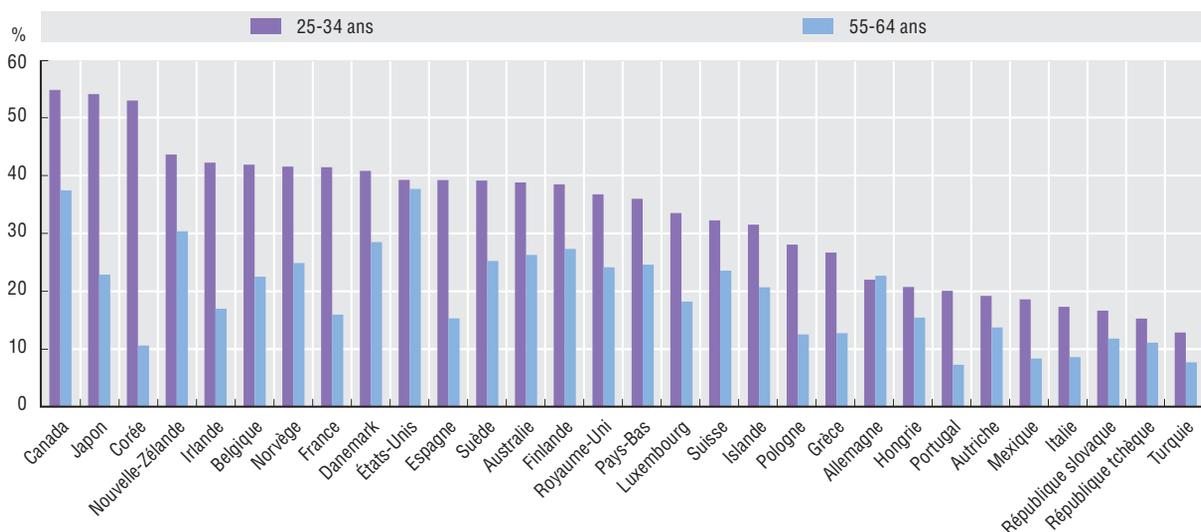
Ce graphique met en évidence le pourcentage des adultes de 25 à 34 ans et de 55 à 64 ans qui sont allés au moins au terme des études secondaires. Du fait du développement rapide de l'éducation ces dernières décennies, les jeunes ont en général un niveau de formation plus élevé que leurs aînés.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A1.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>.

Graphique 1.2. **Population ayant un niveau de formation supérieure, 2006**

Ce graphique met en évidence le pourcentage des adultes de 25 à 34 ans et de 55 à 64 ans qui sont allés au moins au terme d'un cycle d'études supérieures.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A1.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Quelles disciplines les adultes ont-ils étudiées dans le supérieur ?

- Les sciences sociales, le commerce et le droit forment les trois principaux domaines d'études dans la plupart des pays.
- En moyenne, les jeunes adultes (25-34 ans) sont trois fois et demie plus nombreux que les adultes relativement âgés (55-64 ans) à avoir étudié les sciences sociales et le commerce.
- L'effectif de personnes qui a suivi une formation à l'enseignement est dans une large mesure resté stable de génération en génération et dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

Description

Cet indicateur examine comment les compétences sont réparties dans la population, en particulier celles que les jeunes possèdent à leur entrée sur le marché du travail et celles que le marché du travail perd lorsque les travailleurs relativement âgés prennent leur retraite.

Résultats

Comme on l'a vu dans le graphique 1.1, les jeunes adultes (25-34 ans) ont plus de chances que les adultes relativement plus âgés (55-64 ans) d'avoir suivi des études universitaires ou d'autres formes d'enseignement supérieur. En outre, les domaines d'études choisis varient souvent selon les groupes d'âge, ce qui contribue à modifier la répartition des compétences dans la population active (voir la rubrique « Tendances » ci-dessous).

Parmi l'ensemble des adultes (25-64 ans) qui ont atteint un niveau d'études supérieures ou post-diplôme dans la zone de l'OCDE, les sciences sociales, le commerce et le droit forment les principaux domaines d'études, représentant 28 % du total. Viennent ensuite l'ingénierie (15 %), l'enseignement (14 %), la santé et l'action sociale (13 %), les lettres et les sciences humaines (12 %) et les sciences (10 %). Les 7 % restants représentent les services, l'agriculture et d'autres domaines.

Certes, les sciences sociales, le commerce et le droit prédominent dans la plupart des pays de l'OCDE, mais on observe quelques exceptions. En effet, d'autres disciplines viennent parfois en tête : en Irlande, les sciences (23 %) ; en Norvège, l'enseignement (20 %) ; en Finlande et dans la République slovaque, l'ingénierie (27 % et 26 % respectivement) ; et au Danemark, la santé et l'action sociale (34 %).

Tendances

La prédominance des sciences sociales, du commerce et du droit résulte pour une grande part de l'accroissement

des effectifs d'adultes relativement jeunes qui ont suivi des études dans ces domaines – les jeunes sont trois fois et demie plus nombreux que les adultes relativement âgés à avoir choisi ces disciplines. Ce changement reflète l'élévation des niveaux de formation en général et l'attrait de nombreux jeunes pour ces domaines d'études.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les effectifs d'étudiants suivant une formation à l'enseignement sont pour l'essentiel restés stables. Toutefois, en Allemagne, au Danemark, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, le nombre des jeunes diplômés dans ce domaine est trop faible pour remplacer les adultes qui approchent l'âge du départ à la retraite, ce qui pourrait poser un problème lorsqu'il faudra renouveler les effectifs.

Si l'on compare les jeunes adultes aux adultes relativement plus âgés, on observe également de grandes variations dans les effectifs qui ont choisi d'étudier les sciences ou l'ingénierie. Les effectifs ont augmenté plus en sciences qu'en ingénierie dans tous les pays de l'OCDE sauf en Finlande, en Italie et en Suède.

Définitions

Les données relatives à la population et aux niveaux de formation sont tirées des bases de données de l'OCDE et d'Eurostat, qui sont établies à partir des enquêtes nationales sur la population active. Les données concernant les domaines d'études proviennent d'une collecte spéciale effectuée par le Groupe de travail du réseau B de l'INES, spécialisé dans l'offre de personnel qualifié.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A1).

Parmi les domaines couverts figurent :

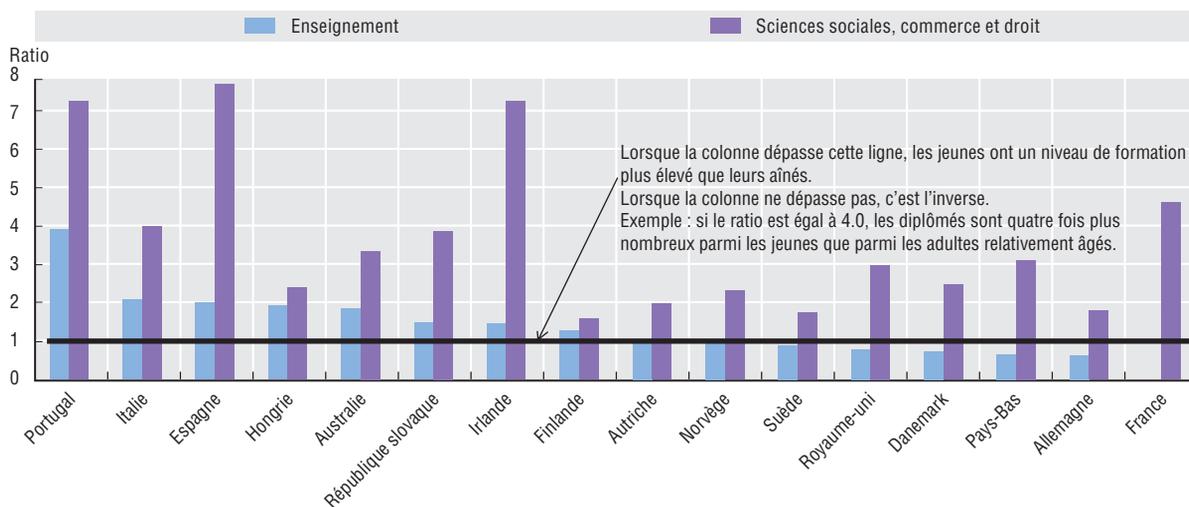
- Les ratios concernant les groupes d'âge par niveau de formation et domaine d'études.
- L'adéquation entre les effectifs très instruits et les emplois hautement qualifiés.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Quelles disciplines les adultes ont-ils étudiées dans le supérieur ?

Graphique 1.3. Écarts entre les générations dans le domaine des sciences sociales et de l'enseignement, 2004

Ce graphique montre si, dans certains domaines d'études, les diplômés sont plus nombreux parmi les jeunes que parmi les adultes relativement âgés – ou plus précisément, il établit un ratio entre les adultes de 25-39 ans et de 55-64 ans qui sont diplômés d'études supérieures dans l'enseignement d'une part et les sciences sociales, le commerce et le droit d'autre part.



Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau A1.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>.

Tableau 1.1. **Domaine d'études, 2004**

Ce tableau met en évidence la ventilation en %, par domaine d'études, des adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement supérieur (formations de niveau universitaire et formations à la recherche de haut niveau).

	Enseignement	Lettres et sciences humaines	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Ingénierie	Agriculture	Santé et secteur social	Services	Autres	Total
Allemagne	22	9	22	8	22	2	12	2	n	100
Australie	15	11	32	11	10	1	17	2	1	100
Autriche	10	15	34	9	15	2	13	2	n	100
Belgique	4	15	30	13	19	2	12	2	3	100
Canada	16	12	34	12	11	2	12	2	n	100
Danemark	16	11	19	4	13	1	34	1	n	100
Espagne	15	11	32	10	12	2	12	4	n	100
Finlande	12	12	22	7	27	4	12	4	n	100
France	9	19	35	15	10	1	7	3	1	100
Hongrie	27	5	23	4	21	6	9	5	n	100
Irlande	12	13	22	23	11	2	10	3	5	100
Islande	13	13	32	8	13	c	16	5	n	100
Italie	4	19	33	12	14	2	15	1	n	100
Luxembourg	2	17	36	12	19	c	10	c	3	100
Mexique	5	17	31	11	13	3	11	7	1	100
Norvège	20	7	18	4	6	1	12	3	29	100
Pays-Bas	20	8	30	6	12	2	17	3	2	100
Portugal	16	12	27	13	14	2	12	3	1	100
République slovaque	20	6	22	8	26	6	7	4	n	100
Royaume-Uni	14	18	28	18	11	1	8	1	n	100
Suède	22	7	24	7	15	1	19	3	1	100
Moyenne de l'OCDE	14	12	28	10	15	2	13	3	2	100

Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau A1.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424411442368>.

Qui a accès à l'éducation ?

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité de la population bénéficie au moins de 12 années d'enseignement scolaire.
- Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, 70 % des enfants de 3-4 ans sont scolarisés dans le circuit préprimaire ou primaire.
- Entre 1995 et 2006, les taux de scolarisation des personnes âgées de 20 à 29 ans ont augmenté de 8 points.

Description

Il est essentiel pour le développement économique et social des pays que les populations aient un bon niveau d'instruction ; c'est pourquoi les sociétés ont réellement intérêt à s'assurer que les enfants et les adultes aient accès à un large éventail des possibilités de formation. Cet indicateur examine l'accès à l'éducation et son évolution de 1995 à 2006. Il porte principalement sur l'âge auquel les enfants débutent leur instruction et la durée de leur scolarisation. À l'autre extrémité, il examine le nombre de jeunes qui poursuivent leurs études à l'issue de l'enseignement obligatoire.

Résultats

En Allemagne, en Belgique, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, au Japon et en Norvège, au moins 90 % des élèves sont scolarisés pendant au minimum 14 ans. La scolarisation dure cependant neuf ans au Mexique et six ans en Turquie.

En moyenne, un enfant a plus de chances de suivre un enseignement scolaire dès l'âge de 4 ans dans l'UE19 que dans d'autres pays de l'OCDE. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la scolarisation totale (c'est-à-dire supérieure à 90 %) commence entre l'âge de 5 et 6 ans. Cependant, 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, dans la République tchèque, dans la République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède, au moins 70 % des enfants de 3-4 ans ont accès à une forme ou une autre d'activité éducative préprimaire ou primaire.

L'âge à la fin de l'obligation scolaire va de 14 ans en Corée, au Portugal et en Turquie à 18 ans en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas. Dans tous les pays de l'OCDE, les taux de scolarisation commencent à fléchir après l'âge de 16 ans. Néanmoins, dans la plupart des pays, la baisse la plus forte se produit non pas à la fin de l'enseignement obligatoire mais à l'issue du deuxième cycle du secondaire.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, 25 % des 20-29 ans sont scolarisés dans l'enseignement supérieur ; le taux de scolarisation des jeunes de 15 à 19 ans est de 82 %.

Tendances

Les taux de scolarisation des 20-29 ans dans les pays de l'OCDE ont augmenté de 8 points entre 1995 et 2006 (un accroissement analogue s'observe dans le groupe d'âge des 15-19 ans, voir le graphique 2.1 dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation*) et ils ont progressé dans tous les pays de l'OCDE à l'exception du Portugal. La demande d'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE semble rester soutenue malgré les pronostics d'un nivellement, voire d'une baisse de cette demande engendrée par le fléchissement de la taille des jeunes générations. Ce résultat tient en grande partie au fait que les mesures prises pour élargir l'accès à l'éducation entraînent un accroissement de la scolarisation suffisant pour compenser les éventuelles baisses.

Définitions

Les données relatives à l'année scolaire 2005-06 sont fondées sur l'exercice UOE de collecte de statistiques de l'enseignement auquel l'OCDE procède chaque année. Sauf indication contraire, les chiffres sont calculés en personnes physiques et aucune distinction n'est faite entre les études à temps plein et à temps partiel.

Dans le tableau, les pourcentages peuvent être supérieurs à 100 % pour les raisons suivantes :

- 3-4 ans : cette catégorie peut inclure des enfants âgés de moins de 3 ans.
- 5-14 ans : des décalages sont possibles entre les données sur les âges des personnes et les données sur la scolarisation. Des élèves non résidents peuvent venir dans le pays pour y être scolarisés.

Pour en savoir plus

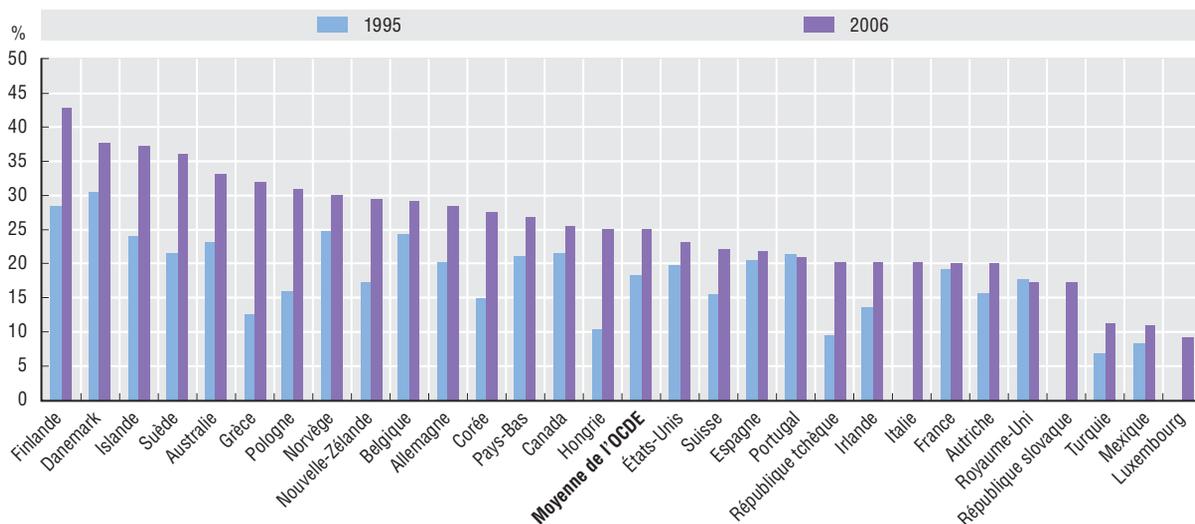
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C2).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les taux de scolarisation des 15-19 ans.
- L'évolution des taux de scolarisation des 15-19 ans et des 20-29 ans.
- Les élèves scolarisés dans le secondaire et le supérieur par type d'établissement et mode d'études.

Graphique 1.4. **Taux de scolarisation des 20-29 ans (1995, 2006)**

Ce graphique met en évidence l'accroissement – ou non – du pourcentage des jeunes âgés de 20 à 29 ans scolarisés à temps plein ou à temps partiel.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau C2.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>.

Tableau 1.2. **Taux de scolarisation par groupe d'âge, 2006**

Ce tableau met en évidence le pourcentage de chaque groupe d'âge scolarisé à temps plein ou à temps partiel.

Pays membres de l'OCDE	Pourcentage du groupe d'âge dans le système éducatif					
	3 à 4 ans	5 à 14 ans	15 à 19 ans	20 à 29 ans	30 à 39 ans	40 et plus
Allemagne	96.8	98.8	88.6	28.5	2.5	0.1
Australie	41.7	99.6	82.7	33.2	13.8	5.9
Autriche	67.9	98.1	82.0	20.0	3.3	0.3
Belgique	125.4	99.4	95.5	29.2	8.7	3.7
Canada	m	m	80.2	26.0	5.6	1.7
Corée	24.4	94.9	85.9	27.6	2.1	0.5
Danemark	93.6	97.4	83.1	37.8	7.9	1.5
Espagne	122.8	101.0	80.2	21.8	3.8	1.1
États-Unis	48.4	98.0	78.4	23.1	5.4	1.4
Finlande	44.0	95.1	87.9	42.9	13.8	3.2
France	112.1	101.0	85.9	20.1	2.6	n
Grèce	27.9	98.1	92.8	32.0	1.1	n
Hongrie	82.2	100.3	87.5	24.9	6.0	0.6
Irlande	23.6	101.2	87.8	20.2	5.8	0.1
Islande	94.2	98.8	84.6	37.2	12.5	3.4
Italie	104.9	100.7	81.5	20.2	3.4	0.1
Japon	83.4	100.7	m	m	m	m
Luxembourg	80.7	96.2	73.5	9.2	0.8	0.1
Mexique	53.1	100.9	48.8	10.9	3.5	0.6
Norvège	89.3	98.8	86.3	30.0	6.9	1.6
Nouvelle-Zélande	90.8	101.0	74.4	29.4	12.3	5.4
Pays-Bas	37.3	99.6	88.7	26.9	2.7	0.7
Pologne	37.3	94.5	92.6	31.0	4.4	m
Portugal	71.8	103.8	73.0	20.9	3.5	0.5
Rép. slovaque	74.8	96.8	84.8	17.3	3.3	0.5
Rép. tchèque	79.5	99.9	89.9	20.2	4.2	0.3
Royaume-Uni	90.1	100.7	69.7	17.3	5.8	1.8
Suède	84.2	98.8	87.8	36.1	13.2	3.0
Suisse	26.2	100.3	83.5	22.1	3.7	0.4
Turquie	4.6	82.9	45.2	11.3	1.6	0.2
Moyenne de l'OCDE	69.4	98.5	81.5	25.1	5.7	1.4

Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau C2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425062751867>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'élèves du secondaire accèdent au supérieur ?

- En moyenne dans la zone OCDE, 83 % des jeunes sont diplômés du deuxième cycle du secondaire.
- Au cours des 11 années passées, la proportion de diplômés à ce niveau d'enseignement dans les pays de l'OCDE a augmenté en moyenne de 7 points.
- Au total dans la zone OCDE, 56 % des jeunes accèdent à une formation de niveau universitaire.

Description

Cet indicateur montre combien d'élèves achèvent l'enseignement secondaire et accèdent ensuite à une formation du supérieur. L'achèvement du deuxième cycle du secondaire ne garantit pas en soi que les élèves sont dotés des savoirs et savoir-faire de base nécessaires pour accéder au marché du travail ou entreprendre des études supérieures. Toutefois, les recherches ont montré que dans les pays de l'OCDE, les jeunes qui ne vont pas au terme du secondaire se heurtent à de sérieuses difficultés lorsqu'il leur faut trouver un emploi.

Résultats

Dans la zone OCDE, 83 % des jeunes vont au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans 22 des 24 pays de l'OCDE disposant de données comparables, les taux de diplômés de fin d'études secondaires sont supérieurs à 70 % mais en Allemagne, en Corée, en Finlande, en Grèce, en Islande, au Japon, en Norvège et dans la République tchèque, ces taux sont égaux ou supérieurs à 90 %.

Dans la plupart des pays, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est conçu pour préparer les élèves à accéder à une formation de type universitaire (études supérieures de type A). En Allemagne, en Autriche et en Suisse, cependant, les élèves ont davantage tendance à être diplômés des filières de l'enseignement secondaire du deuxième cycle qui débouchent sur des formations professionnalisantes du supérieur (formations supérieures de type B), lesquelles en règle générale ont une durée de deux ans et sont axées sur l'acquisition de compétences pratiques, techniques ou professionnelles.

Au total dans la zone OCDE, 56 % des jeunes accèdent à une formation de niveau universitaire. En Australie, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, dans la République slovaque et en Suède, ce pourcentage atteint au moins 65 % tandis qu'aux États-Unis il se situe à 64 % (bien que cette proportion englobe à la fois les formations de niveau universitaire et les formations supérieures à finalité professionnelle). En Turquie, l'effectif d'étudiants accédant à une formation de niveau universitaire a fortement augmenté mais le taux d'accès dans ce pays est de 31 % seulement et, avec celui du Mexique, demeure à l'extrémité inférieure de la fourchette.

La proportion d'élèves entreprenant une formation professionnalisante du supérieur est généralement plus faible dans les pays de l'OCDE, principalement du fait que ces filières y sont moins développées. Dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, 16 % des jeunes adultes en moyenne accèdent à des filières de ce genre, tandis qu'en fin de parcours 2,8 % accèdent à des programmes de formation à la recherche de haut niveau.

Tendances

L'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires est effectivement devenue la norme dans la plupart des pays de l'OCDE. Ces dernières années, la Grèce, la Norvège, la Suède et la Turquie ont enregistré les plus fortes progressions dans ce domaine, tandis qu'en Allemagne, aux États-Unis, au Japon, en Nouvelle-Zélande et dans la République slovaque, les taux d'obtention de ce diplôme sont restés stables. Au Mexique et en Turquie, la proportion d'élèves obtenant le diplôme de fin d'études secondaires a augmenté considérablement depuis 2000, ce qui a réduit l'écart avec les autres pays de l'OCDE.

Définitions

Les données relatives à l'année scolaire 2005-06 sont fondées sur l'exercice UOE de collecte de statistiques de l'éducation, auquel l'OCDE procède chaque année. Pour calculer les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, on divise le nombre d'élèves, quel que soit l'âge, qui obtient pour la première fois ce diplôme par l'effectif de la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme. Pour calculer le taux net d'accès à l'enseignement supérieur pour un âge spécifique, on divise le nombre d'étudiants de cet âge s'inscrivant pour la première fois dans chaque type de filière du supérieur par l'effectif total de la population du groupe d'âge correspondant. Pour calculer la somme des taux nets d'accès, on additionne les taux obtenus pour chaque année d'âge.

Pour en savoir plus

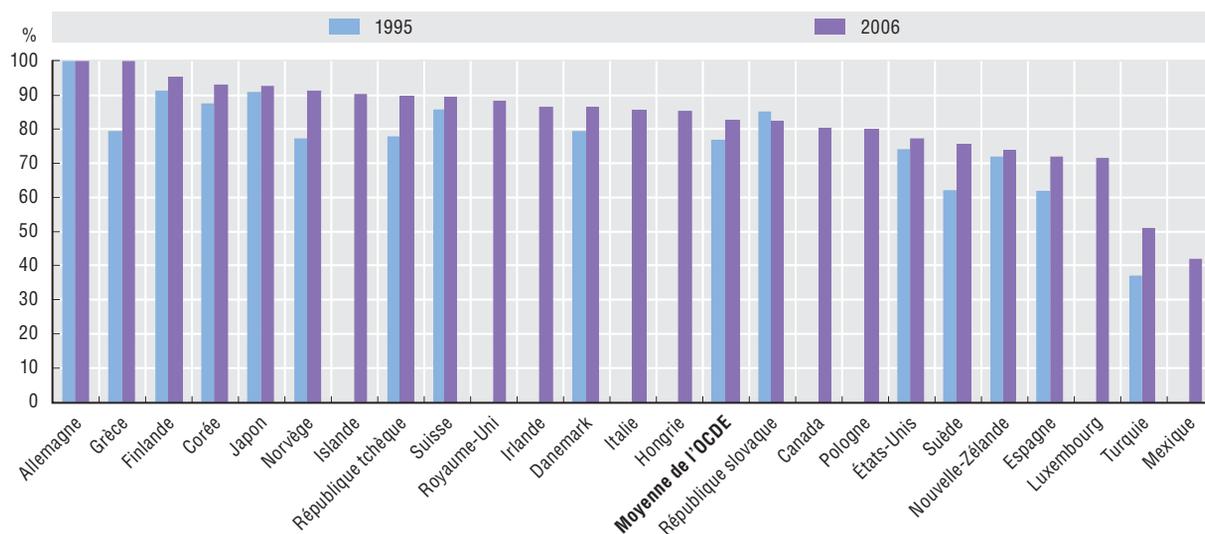
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A2).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les taux actuels d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et l'évolution tendancielle de ces taux.
- Les taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement post-secondaire non supérieur.
- Les taux d'accès par domaine d'études.

Graphique 1.5. **Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (1995, 2006)**

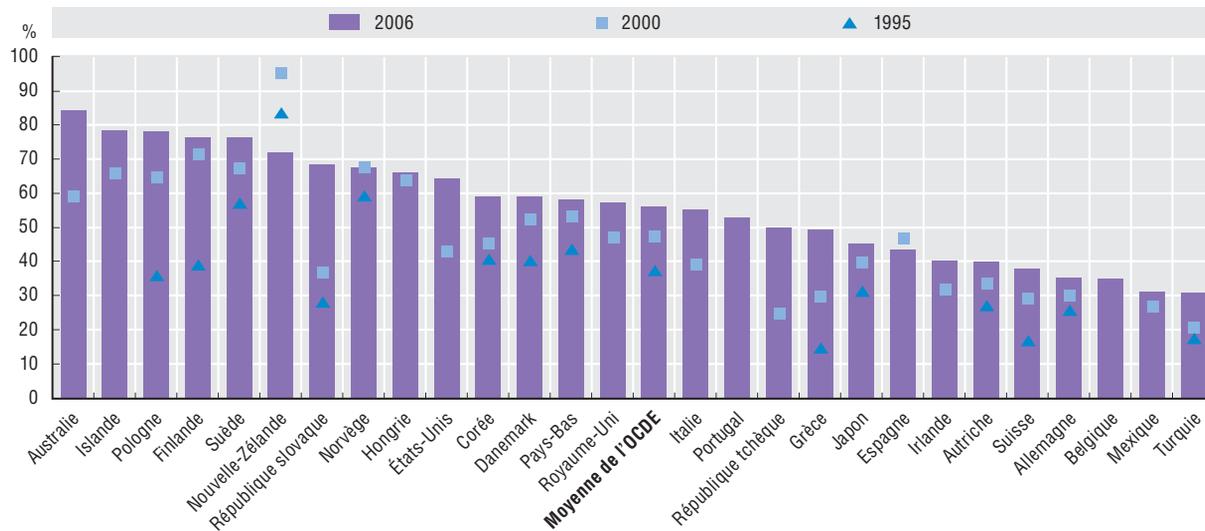
Ce graphique met en évidence la progression – ou non – de l'effectif de jeunes obtenant un diplôme du deuxième cycle du secondaire.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A2.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>.

Graphique 1.6. **Taux d'accès à l'enseignement de niveau universitaire (1995, 2000 et 2006)**

Ce graphique met en évidence la progression – ou non – du pourcentage de jeunes accédant à des études de niveau universitaire. Le taux d'accès a augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A2.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>.

- Dans à peine moins de la moitié des pays de l'OCDE, une majorité d'élèves de l'enseignement secondaire du deuxième cycle sont scolarisés dans des filières préprofessionnelles et professionnelles.
- Les diplômes professionnels sont surtout délivrés dans les domaines de l'ingénierie, des transformations et de la construction aussi bien dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le post-secondaire non supérieur.
- Les 14 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données dépensent en moyenne 925 USD de plus par élève dans les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire que dans les filières générales.

Description

L'accroissement des effectifs de jeunes scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire exige des pays qu'ils s'adaptent à une population d'élèves plus diverse à ce niveau. C'est pourquoi d'ordinaire les pays proposent de multiples filières, depuis les filières essentiellement générales aux filières essentiellement professionnelles, dont le but est de préparer les élèves à exercer un métier soit immédiatement, soit à la suite d'une formation complémentaire (voir les définitions indiquées en bas du tableau plus loin). Les formations professionnelles peuvent être dispensées dans une large mesure en milieu scolaire ou centrées sur un apprentissage en entreprise. Cet indicateur porte sur la scolarisation des élèves dans les filières d'enseignement et de formation professionnels du deuxième cycle du secondaire.

Résultats

Au moins 55 % des élèves du deuxième cycle du secondaire sont scolarisés dans des filières préprofessionnelles ou professionnelles dans la plupart des pays de l'OCDE qui sont dotés d'un système de formation en alternance (« dual-system ») (Allemagne, Autriche, Luxembourg, Pays-Bas et Suisse) mais aussi en Australie, en Belgique, en Finlande, en Italie, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni.

S'il est vrai que dans de nombreux systèmes éducatifs, les élèves du deuxième cycle du secondaire peuvent intégrer des filières professionnelles, certains pays de l'OCDE repoussent la formation professionnelle jusque après l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires. En Australie, en Espagne et en Hongrie, certaines formations professionnelles d'approfondissement sont proposées dans le deuxième cycle du secondaire ; au Canada et aux États-Unis, elles le sont au niveau post-secondaire.

La formation en alternance existe sous une forme ou sous une autre dans la plupart des pays de l'OCDE. En Allemagne, en Autriche et en Hongrie, les contrats d'apprentissage sont conclus entre l'élève (et non l'école professionnelle) et l'entreprise. Aux États-Unis, la formation en alternance existe mais ne fait pas partie du système d'enseignement proprement dit. Il n'existe pas de

système de formation en alternance en Corée, en Espagne, au Japon et en Suède.

Les dépenses au titre des élèves sont en général plus élevées dans les filières professionnelles que dans les filières générales (voir le tableau C1.3 dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation*). Les 14 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données dépensent en moyenne 925 USD de plus par élève dans les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire que dans les filières générales. Cet écart est encore plus grand dans les pays dotés d'importants systèmes de formation en alternance en milieu scolaire et en entreprise : l'Allemagne et la Suisse dépensent respectivement 6 284 et 7 118 USD de plus par élève dans les filières professionnelles que dans les filières générales. Les employeurs contribuent pour une large part au financement.

Qu'en est-il des performances des élèves scolarisés dans les filières professionnelles ? Dans le cycle 2006 du PISA destiné à évaluer les compétences scientifiques, les élèves de 15 ans scolarisés dans des filières préprofessionnelles et professionnelles ont obtenu en moyenne des scores inférieurs de 35 points à ceux des élèves fréquentant les filières générales. Une fois qu'il est tenu compte des facteurs socio-économiques, l'écart n'est plus que de 24 points (voir le graphique C1.1 dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation*).

Définitions

Les données relatives aux effectifs scolarisés portent sur l'année scolaire 2005-06 et les données sur le financement concernent l'exercice financier 2005. Dans les deux cas, les données sont fondées sur l'exercice UOE de collecte de statistiques d'éducation, auquel l'OCDE procède chaque année. Les données relatives aux formations en apprentissage (formation en entreprise) proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE en 2006.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C1).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les modes de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire et la scolarisation dans les filières professionnelles et préprofessionnelles.
- Les dépenses au titre de l'enseignement et de la formation professionnels.
- Les résultats obtenus au PISA par les élèves scolarisés dans les filières d'enseignement général et professionnel.

Tableau 1.3. **Filières de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire, 2006**

Ce tableau met en évidence la proportion des jeunes scolarisés dans les filières classique (générale) ou professionnelle de l'enseignement secondaire du deuxième cycle.

	Répartition des effectifs par filière	
	Générale	Préprofessionnelle et Professionnelle
Allemagne	40.6	59.4
Australie	38.4	61.6
Autriche	22.1	77.9
Belgique	30.6	69.4
Canada	94.6	5.4
Corée	72.2	27.8
Danemark	52.2	47.8
Espagne	57.5	42.5
États-Unis	100.0	m
Finlande	34.6	65.4
France	56.9	43.1
Grèce	66.1	33.9
Hongrie	76.3	23.7
Irlande	66.6	33.4
Islande	63.3	36.7
Italie	39.5	60.5
Japon	75.4	24.6
Luxembourg	37.1	62.9
Mexique	90.2	9.8
Norvège	40.0	60.0
Nouvelle-Zélande	100.0	m
Pays-Bas	32.5	67.5
Pologne	56.0	44.0
Portugal	68.5	31.5
Rép. slovaque	26.3	73.7
Rép. tchèque	20.7	79.3
Royaume-Uni	58.3	41.7
Suède	44.9	55.1
Suisse	35.8	64.2
Turquie	63.7	36.3
Moyenne de l'OCDE	53.8	46.2

Filières générales : axées sur les études classiques, ces filières ne sont pas conçues pour préparer les élèves à exercer des métiers spécifiques ou à entreprendre une formation à finalité professionnelle (moins d'un quart du contenu des enseignements est de nature professionnelle ou technique).

Filières préprofessionnelles ou prétechniques : filières destinées à préparer les élèves à suivre une formation professionnelle plus poussée et à les initier au monde du travail ; toutefois, elles ne conduisent pas à l'obtention d'un titre ou diplôme immédiatement utilisable sur le marché du travail (au moins un quart du contenu des enseignements est de nature professionnelle ou technique).

Filières professionnelles : conçues pour préparer les élèves à exercer immédiatement des métiers spécifiques.

L'enseignement préprofessionnel et professionnel peut être dispensé soit en milieu scolaire – dans ce cas, pas plus d'un quart de la formation se déroule en dehors du cadre de l'école – soit à la fois en milieu scolaire et en entreprise – dans ce cas, au moins un quart de la formation a lieu en dehors de l'école, y compris par apprentissage.

Veuillez vous reporter au Guide du lecteur pour connaître les symboles remplaçant les données manquantes.

Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau C1.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425027846502>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur ?

- En moyenne dans 25 pays de l'OCDE disposant de données comparables, 37 % des jeunes sont allés au terme d'une formation de niveau universitaire (supérieure de type A).
- La proportion de jeunes suivant une formation de niveau universitaire est en général plus élevée dans les pays où les cursus sont plus courts.
- En moyenne dans les pays de l'OCDE, les taux d'obtention d'un diplôme d'études de niveau universitaire ont augmenté de 15 points au cours des onze dernières années.

Description

L'enseignement supérieur est un indicateur du rythme auquel les pays produisent des connaissances de haut niveau. Les pays qui affichent des taux élevés de diplômés d'études supérieures sont également ceux qui ont le plus de chances de se doter ou de conserver une population active hautement qualifiée. Dans l'enseignement supérieur (dont la structure et l'étendue varient beaucoup), les taux de diplômés dépendent à la fois du degré d'accès aux formations du supérieur et de la demande de personnel hautement qualifié sur le marché du travail.

Résultats

Les taux d'obtention d'un diplôme sont très variables d'un pays à l'autre. En Grèce et en Turquie, 20 % ou moins des jeunes obtiennent un diplôme d'études de niveau universitaire (formation du supérieur de type A) ; en revanche, ces diplômés sont plus de 45 % en Australie, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne.

Les disparités dans les taux d'obtention d'un diplôme sont encore plus marquées entre les hommes et les femmes (voir aussi 1.8). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à obtenir des diplômes de niveau universitaire que les hommes – 45 % contre 30 %. C'est en Islande que l'écart est le plus grand, 46 points de pourcentage. En Pologne et en Suède, il est de 25 points alors qu'en Allemagne, en Autriche, en Suisse et en Turquie, les pourcentages d'hommes et de femmes diplômés sont tout à fait équilibrés. Au Japon, les hommes sont nettement plus nombreux à obtenir un diplôme d'études de niveau universitaire.

Les pays où les cursus sont relativement longs affichent en général des taux d'obtention d'un diplôme plus faibles : en Allemagne, en Autriche, en Grèce et dans la République tchèque, les formations de niveau universitaire durent au moins cinq ans et les taux de diplômés de l'université sont égaux ou inférieurs à 30 %. En Australie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, ces formations durent d'ordinaire entre 3 et 5 ans et les taux d'obtention d'un diplôme se situent autour de 40 % voire plus.

En moyenne, dans la zone de l'OCDE, 9 % des jeunes sont diplômés de formations supérieures à finalité professionnelle (supérieures de type B). Les taux d'obtention d'un diplôme sont élevés – supérieurs à 20 % de l'effectif de jeunes – dans quelques pays de l'OCDE seulement, sur-

tout en Irlande, au Japon et en Nouvelle-Zélande. Au niveau le plus élevé de l'enseignement supérieur, environ 1.4 % des jeunes obtiennent des diplômes de formation à la recherche de haut niveau dans la zone de l'OCDE (voir le tableau A3.1 dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation*).

Tendances

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux d'obtention d'un diplôme d'études de niveau universitaire ont augmenté de 15 points au cours des onze dernières années, et une progression – souvent tout à fait sensible – s'observe dans pratiquement chaque pays pour lequel on dispose de données.

Définitions

Les données relatives à l'année universitaire 2005-06 sont fondées sur l'exercice UOE de collecte de statistiques de l'éducation, auquel l'OCDE procède chaque année. Les diplômés du supérieur sont ceux qui obtiennent un diplôme universitaire, un diplôme ou titre professionnel ou encore un diplôme de recherche de haut niveau de type doctorat. Les taux d'obtention d'un diplôme représentent le pourcentage estimé d'un groupe d'âge qui achève des études supérieures (à ne pas confondre avec les taux d'achèvement, ou avec les taux d'abandon des études qui représentent la proportion de personnes déjà scolarisées dans l'enseignement supérieur, qui ne va pas au terme de sa formation, voir pages 24-25). Les données présentées ici portent uniquement sur les personnes diplômées pour la première fois.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A3).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur et l'évolution tendancielle de ces taux.
- Les taux d'obtention d'un diplôme, ventilés par sexe.

Autres publications de l'OCDE

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur (revue).

Examens de l'enseignement supérieur de l'OCDE (série d'exams nationaux).

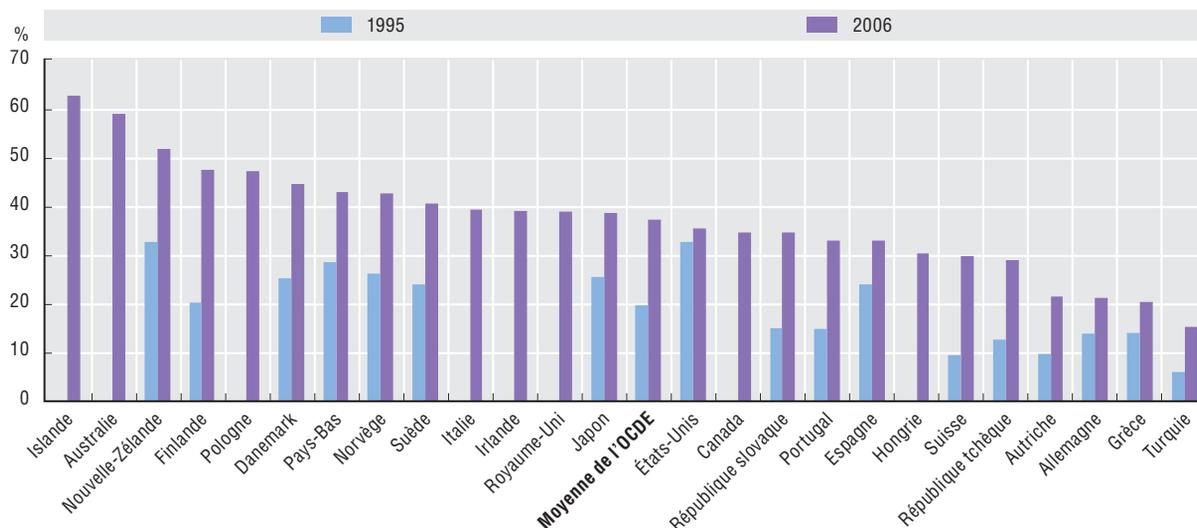
Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local (2007).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur ?

Graphique 1.7. **Taux d'obtention d'un diplôme sanctionnant une formation de niveau universitaire (1995, 2006)**

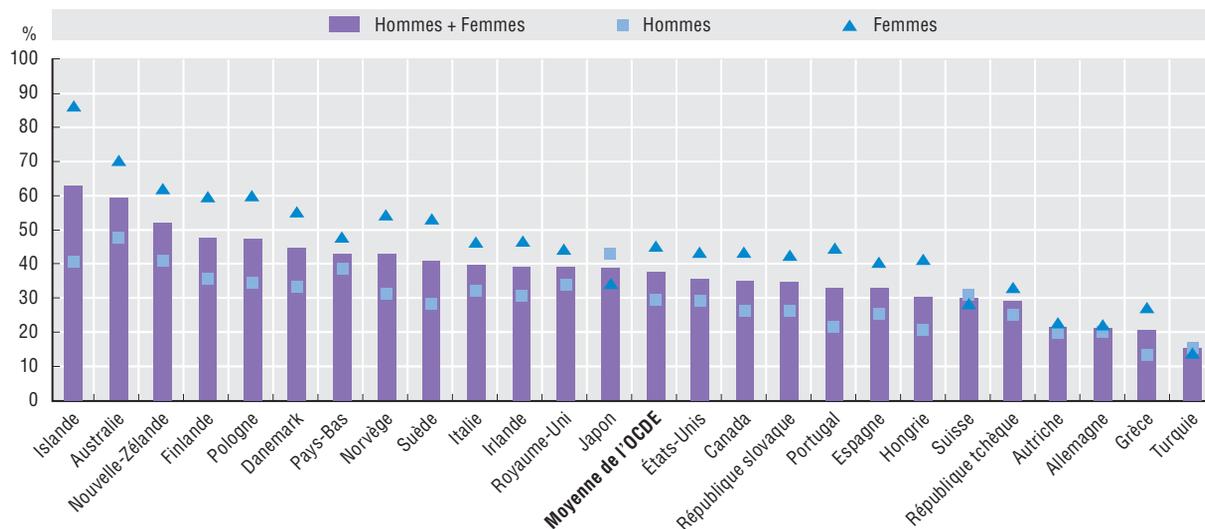
Ce graphique met en évidence la progression – ou non – du pourcentage de jeunes qui obtient pour la première fois un diplôme sanctionnant une formation de niveau universitaire. En moyenne, environ 37 % de jeunes obtiennent un diplôme à ce niveau dans les pays de l'OCDE.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A3.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>.

Graphique 1.8. **Taux d'obtention d'un diplôme sanctionnant une formation de niveau universitaire, ventilés par sexe, 2006**

Ce graphique met en évidence le pourcentage d'hommes et de femmes qui obtiennent pour la première fois un diplôme sanctionnant une formation de niveau universitaire. En moyenne, environ 45 % de femmes obtiennent un diplôme à ce niveau dans les pays de l'OCDE contre environ 30 % d'hommes.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'étudiants abandonnent leurs études supérieures ?

- Dans les 19 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données comparables, en moyenne 31 % des étudiants abandonnent leurs études supérieures.
- Les taux d'achèvement sont plus élevés dans l'enseignement supérieur de niveau universitaire (supérieur de type A) que dans l'enseignement supérieur à finalité professionnelle (supérieur de type B).
- Il n'y a pas de corrélation nette entre le taux d'achèvement des études et le montant des droits de scolarité.

Description

L'abandon des études n'est pas nécessairement synonyme d'échec pour l'étudiant : dans certains pays, même une seule année de formation du supérieur peut améliorer sensiblement les perspectives d'emploi de l'intéressé, alors que dans d'autres pays, les étudiants peuvent capitaliser les points (crédits) obtenus au cours d'un parcours initial de formation et compléter leurs études une fois qu'ils sont entrés dans le monde du travail. Toutefois, des taux élevés d'abandon peuvent être un indicateur important de problèmes dans les systèmes éducatifs : les formations proposées peuvent ne pas répondre aux attentes des étudiants ou ne pas correspondre aux besoins du marché du travail ; leur durée peut aussi être telle que les étudiants ne peuvent se permettre d'être inactifs pendant tout ce temps.

Résultats

Dans les 19 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données, 31 % des étudiants n'ont pas achevé leur formation du supérieur (ce qui représente un taux d'achèvement de 69 %). Les taux d'abandon des études s'échelonnent entre moins de 24 % en Allemagne, en Belgique (Fl), au Danemark, en France et au Japon et plus de 40 % aux États-Unis, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande.

Le taux d'achèvement des études de niveau universitaire (supérieures de type A) qui est en moyenne de 69 % est plus élevé que le taux correspondant à l'issue de l'enseignement supérieur à finalité professionnelle (supérieur de type B) qui est de 62 % environ.

Les étudiants ont-ils plus de chances d'aller au terme de leur formation lorsque des droits de scolarité sont appliqués ? La question est très débattue dans les pays de l'OCDE mais les données ne révèlent aucune corrélation forte entre le montant des droits de scolarité et les taux d'achèvement des études. Les droits de scolarité perçus par les établissements de niveau universitaire sont supérieurs à 1 500 USD en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Les taux d'achèvement des études aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, de 56 % et 58 % respectivement, sont bien inférieurs à la moyenne de l'OCDE de 69 % alors que ces taux lui sont supérieurs dans les autres pays. Au

Danemark, où les droits de scolarité n'existent pas, les taux d'achèvement des études se situent à 81 %.

Les taux d'abandon des études peuvent naturellement dénoter des problèmes dans les systèmes éducatifs, mais il peut être trompeur d'assimiler à un échec la décision d'un étudiant de ne pas aller au terme de sa formation. Comme on l'a noté plus haut, même une fréquentation limitée à ce niveau d'enseignement peut améliorer les perspectives d'emploi dans certains pays, et par ailleurs, les étudiants peuvent également différer l'achèvement de leurs études pour exercer une activité professionnelle pendant un certain temps. En outre, les étudiants peuvent être réorientés avec succès d'une filière vers une autre : en France, environ 15 % des étudiants du supérieur passent de filières de niveaux universitaire à des formations supérieures à finalité professionnelle. Enfin, certains étudiants peuvent entreprendre une formation du supérieur sans avoir l'intention d'obtenir un diplôme mais simplement pour perfectionner leurs compétences professionnelles dans un domaine précis.

Définitions

Les données relatives aux taux d'achèvement ont été recueillies à l'occasion d'une enquête spéciale menée en 2007. En termes simples, le taux d'achèvement des études correspond au rapport entre le nombre d'étudiants qui obtiennent un diplôme à l'issue d'un cursus et le nombre d'étudiants qui se sont inscrits dans ce cursus. Les sorties sans diplôme sont par définition les étudiants qui quittent le niveau d'enseignement examiné sans avoir obtenu un premier diplôme à ce niveau.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A4).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les taux d'achèvement dans l'enseignement supérieur.
- Les taux d'achèvement dans l'enseignement supérieur par mode d'études.

Autres publications de l'OCDE

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur (revue).

Examens de l'enseignement supérieur de l'OCDE (série d'examens nationaux).

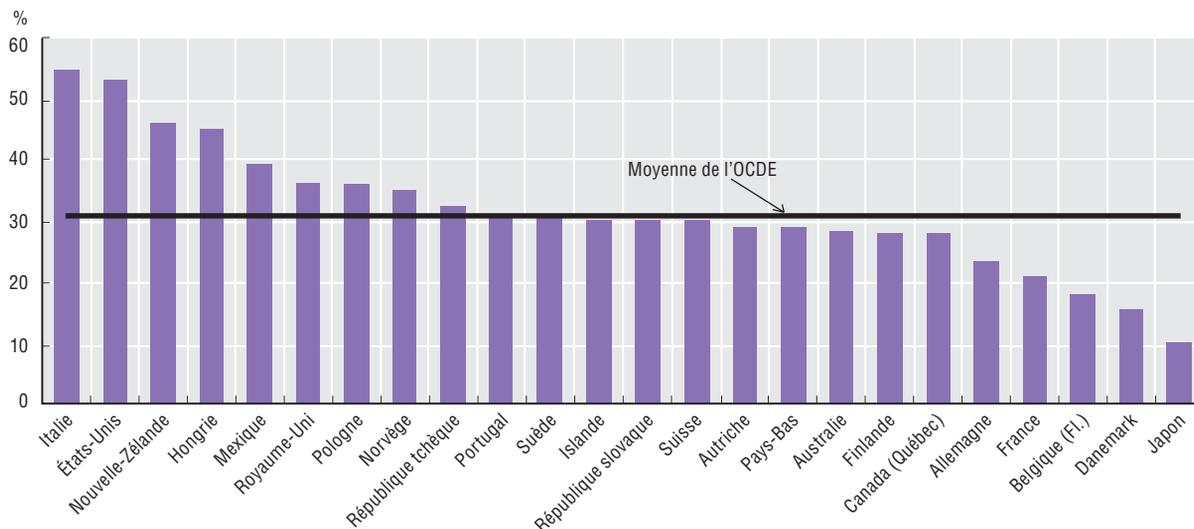
Enseignement supérieur et régions : concurrence mondiale, engagement local (2007).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'étudiants abandonnent leurs études supérieures ?

Graphique 1.9. Taux d'abandon des études dans l'enseignement supérieur, 2005

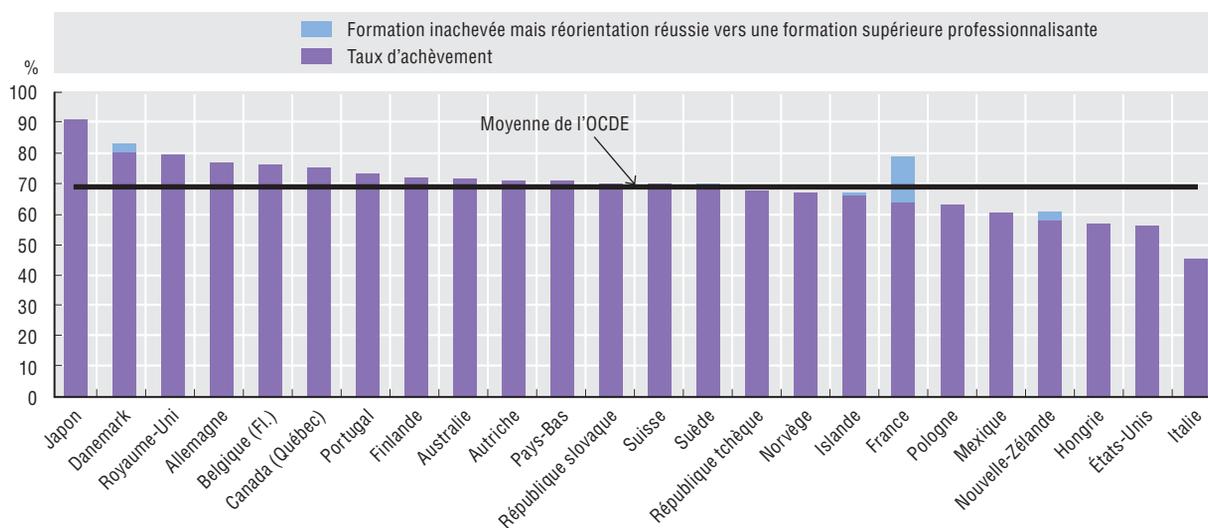
Ce graphique met en évidence la proportion d'étudiants qui accède à l'enseignement supérieur mais en sort sans diplôme. En moyenne, les pays de l'OCDE affichent un taux d'abandon des études de 31 % environ.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/401536355051>.

Graphique 1.10. Taux d'achèvement des formations de niveau universitaire, 2005

Ce graphique met en évidence la proportion d'étudiants qui obtiennent un premier diplôme sanctionnant une formation de niveau universitaire (supérieure de type A) ou qui se réorientent avec succès vers une formation du supérieur à finalité professionnelle (supérieure de type B).



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/401536355051>.

- Les filles ont à présent plus de chances que les garçons d'aller au terme du deuxième cycle du secondaire dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, ce qui représente un renversement des tendances traditionnelles.
- Dans le deuxième cycle du secondaire, les filles ont plus de chances que les garçons d'être scolarisés dans des filières donnant accès à un enseignement de niveau universitaire.
- Globalement, les femmes représentent 54 % des nouveaux étudiants du supérieur dans les pays de l'OCDE.

Description

Dans les pays de l'OCDE, les femmes prennent leur place aux côtés des hommes aux niveaux supérieurs du système éducatif. Apparemment, les politiques gouvernementales qui, ces vingt dernières années, ont tenté de favoriser l'égalité devant l'éducation ont eu une incidence considérable sur la motivation et les attentes des jeunes femmes.

Résultats

Les filles devancent les garçons dans les taux d'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire dans 22 pays de l'OCDE sur les 24 pour lesquels on dispose de données. Font exception la Suisse et la Turquie, où les garçons sont plus nombreux que les filles à obtenir le diplôme de fin d'études secondaires. C'est au Danemark, en Espagne, en Irlande, en Islande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande que l'écart homme-femme est le plus grand puisque les filles dépassent les garçons de plus de 10 points.

Dans le deuxième cycle du secondaire, l'enseignement peut être général – l'objectif principal étant de préparer les élèves à des études de niveau universitaire – ou professionnel et préprofessionnel. Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE dont les données sont comparables, les taux de diplômées sont plus élevés dans les filières générales : 53 % pour les filles contre 41 % pour les garçons. En Autriche, en Italie, en Norvège, au Portugal, en République tchèque et en République slovaque, les filles sont majoritaires dans un rapport de 3 pour 2. La représentation féminine a augmenté dans les filières professionnelles, où le taux de femmes diplômées s'établit à présent à 44 %.

Dans l'enseignement supérieur, les femmes représentent 54 % des nouveaux étudiants, mais elles ne choisissent pas les mêmes filières que les hommes. Elles prédominent dans les spécialités sanitaires et sociales d'une part et dans les lettres, les sciences humaines et l'enseignement d'autre part, où elles représentent respectivement 75 % et 68 % des nouveaux étudiants. En revanche, la proportion de femmes optant pour des disciplines scientifiques varie entre moins de 25 % au Japon, aux Pays-Bas et

en Suisse et plus de 35 % au Danemark, en Islande, en Italie et en Nouvelle-Zélande. Les hommes représentent 77 % des nouveaux étudiants dans les domaines de l'ingénierie, des transformations et de la construction.

Tendances

Les femmes aujourd'hui ont infiniment plus de chances que leurs aînées il y a 30 ans d'aller au terme de leurs études supérieures ; en effet, les femmes âgées de 25 à 34 ans sont plus de deux fois plus nombreuses à avoir terminé leurs études supérieures que celles âgées de 55 à 64 ans.

Définitions

Les données sont fondées sur l'exercice UOE de collecte de statistiques de l'éducation, auquel l'OCDE procède chaque année. Pour calculer les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, on divise le nombre d'élèves, quel que soit l'âge, qui obtient un diplôme pour la première fois à l'issue du deuxième cycle du secondaire par l'effectif de population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme. Pour calculer le nombre de diplômés sans double comptage, on soustrait le nombre d'étudiants qui ont obtenu l'année précédente un diplôme à l'issue d'une autre filière d'enseignement secondaire du deuxième cycle. Les taux d'accès nets représentent le nombre d'étudiants d'un âge donné accédant pour la première fois à l'enseignement supérieur en proportion de l'effectif total de la population de cet âge. On calcule la somme des taux nets d'accès en additionnant les taux pour chaque année d'âge.

Dans le tableau, les pourcentages supérieurs à 100 % s'expliquent par les difficultés techniques rencontrées pour définir les âges typiques d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et pour appliquer la CITE.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A2).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les taux d'obtention d'un diplôme post-secondaire non supérieur (ventilés notamment par sexe).
- Le pourcentage de nouveaux étudiants du supérieur, ventilé par sexe et par domaine d'études.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Hommes et femmes sont-ils égaux devant l'éducation ?

Tableau 1.4. **Taux de réussite des filles et des garçons en fin d'études secondaires, 2006**

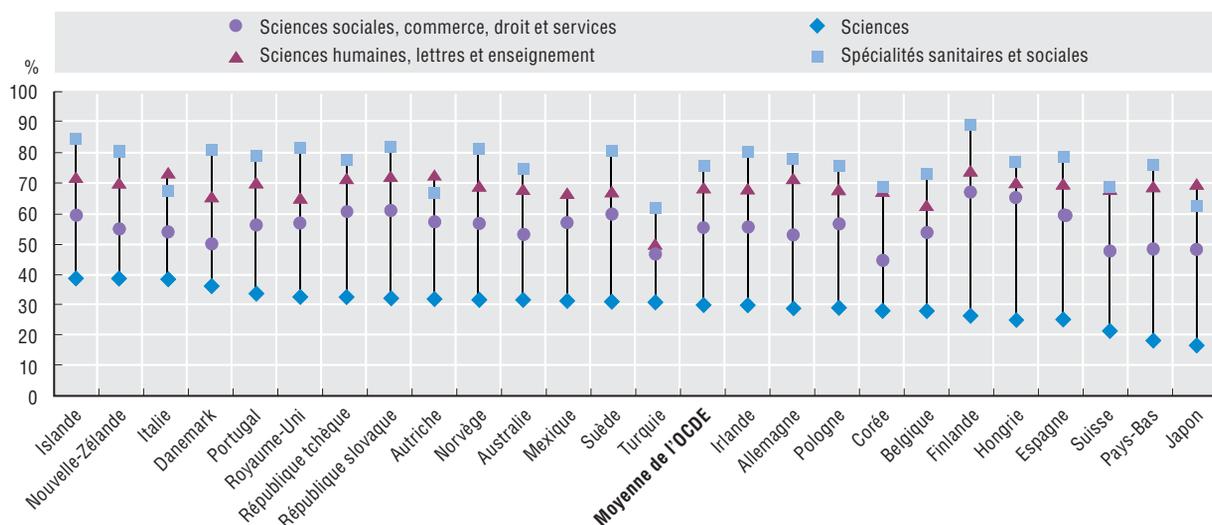
Ce tableau met en évidence le pourcentage de garçons et de filles qui obtiennent un diplôme du deuxième cycle du secondaire, et la ventilation par sexe des élèves à ce niveau entre les filières générales et professionnelles.

	Total (sans double comptage)			Filière générale		Filière préprofessionnelle ou professionnelle	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
Allemagne	103	102	104	40	45	63	59
Australie	m	m	m	68	74	41	45
Autriche	m	m	m	17	20	50	38
Belgique	m	m	m	37	43	58	60
Canada	80	77	84	77	82	8	7
Corée	93	92	94	66	67	27	27
Danemark	86	78	96	55	66	51	56
Espagne	72	64	80	45	53	35	38
États-Unis	77	75	79	m	m	m	m
Finlande	95	91	100	51	61	88	97
France	m	m	m	51	59	63	60
Grèce	100	96	104	63	72	35	30
Hongrie	85	81	90	70	77	18	14
Irlande	86	81	93	63	65	53	69
Islande	90	81	100	66	76	55	54
Italie	86	84	88	31	41	69	62
Japon	93	92	93	70	73	23	21
Luxembourg	72	69	74	28	33	44	41
Mexique	42	38	46	38	42	4	4
Norvège	91	80	103	56	68	42	40
Nouvelle-Zélande	74	63	85	m	m	m	m
Pays-Bas	m	m	m	36	39	66	67
Pologne	80	76	84	59	70	36	26
Portugal	m	m	m	40	50	13	13
Rép. slovaque	82	80	85	23	28	69	65
Rép. tchèque	90	88	92	18	23	72	69
Royaume-Uni	88	85	92	m	m	m	m
Suède	76	73	79	34	40	42	39
Suisse	89	90	89	30	34	69	62
Turquie	51	55	47	35	35	19	16
Moyenne de l'OCDE	83	79	87	47	53	45	44

Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>.

Graphique 1.11. **Proportion de femmes accédant à divers domaines d'études du supérieur, 2006**

Ce graphique met en évidence les disciplines étudiées par les femmes dans le supérieur. En moyenne, les femmes représentent moins de 30 % des étudiants en sciences mais plus de 75 % dans les spécialités sanitaires et sociales.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A2.6, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424423566157>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Avec quel succès les étudiants passent-ils de la formation à la vie active ?

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, un jeune de 15 ans en 2006 pouvait espérer rester scolarisé pendant encore environ six ans et huit mois.
- Avant d'atteindre l'âge de 30 ans, il pouvait également s'attendre à occuper un emploi pendant six ans et deux mois, à être au chômage pendant un peu plus de neuf mois et à être inactif (ni en activité, ni en formation et ni à la recherche d'un emploi) pendant près d'un an et quatre mois.
- Entre l'âge de 25 et 29 ans, un lien évident existe entre le niveau de formation et la probabilité de trouver un emploi.

Description

Cet indicateur révèle le nombre d'années qu'un jeune peut s'attendre à passer en formation, en emploi et au chômage. Au cours de la décennie passée, les jeunes sont restés plus longtemps en formation initiale, ce qui a retardé leur entrée dans la vie active. Pendant une partie de ce laps de temps supplémentaire, les jeunes conjuguent une activité professionnelle et des études. L'impact du marché du travail sur l'éducation et vice-versa est à la fois complexe et considérable.

Résultats

En moyenne, l'achèvement des études secondaires du deuxième cycle réduit le chômage parmi les jeunes de 20-24 ans de 7.4 points et parmi ceux de 25-29 ans de 6.8 points. L'absence de diplômes de fin d'études secondaires est un sérieux obstacle à l'emploi tandis qu'un diplôme d'études supérieures augmente la probabilité de trouver du travail.

Dans tous les pays à l'exception de l'Allemagne, de l'Autriche, du Japon, du Mexique, des Pays-Bas, de la Suisse et de la Turquie, les femmes passent plus de temps en formation que les hommes. Jusqu'à l'âge de 29 ans, les hommes sont plus nombreux que les femmes à être pourvus d'un emploi, et passent 1.5 année de plus au travail.

En moyenne, 83 % des 15-19 ans sont en formation. Le pourcentage correspondant est de 39.7 % pour les 20-24 ans et inférieur à 13.8 % pour les 25-29 ans. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les jeunes commencent leur transition vers le marché du travail à un âge plus tardif et parfois cette transition se passe sur une plus longue période, ce qui reflète non seulement la demande de formation mais aussi la situation générale du marché du travail.

Tendances

Entre 2000 et 2006 dans les pays de l'OCDE, la proportion des 15-19 ans en formation a augmenté de plus de 5 points. Pour les 20-24 ans, la progression a été de six points et pour les 25-29 ans, de 2.2 points. Dans ce der-

nier groupe d'âge, toutefois, seulement 15 % en moyenne étaient en formation ; les autres soit exerçaient une activité professionnelle (69 %) soit étaient inactifs ou au chômage (17 %).

Cette progression constatée dans tous les groupes d'âge reflète un allongement permanent de la formation depuis le début de la décennie, ce qui veut dire que dans les pays de l'OCDE, les inactifs sont à présent plus nombreux, en particulier parmi les 15-19 ans. Cependant, même si le développement de l'éducation se traduit par une diminution des taux d'emploi, les effets positifs pour les personnes et la société en générale dépassent infiniment la perte de productivité liée aux années supplémentaires de scolarisation.

Définitions

Les données sont recueillies à l'occasion de l'Enquête annuelle de l'OCDE sur la population active. Pour certains pays européens, les données proviennent de l'Enquête annuelle européenne sur les forces de travail. Les personnes en formation comprennent celles qui sont scolarisées à temps partiel et à temps plein. Sont exclues les formations suivies en dehors du système éducatif ou les activités éducatives de très courte durée.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C4).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Estimation du nombre d'années passées en formation et hors formation par les jeunes de 15-29 ans, et évolution tendancielle.
- Différence selon le sexe dans l'estimation du nombre d'années passé en formation et hors formation par les jeunes de 15-29 ans.

Autres publications de l'OCDE

ICT and Learning : Supporting Out-of-School Youth and Adults (2006).

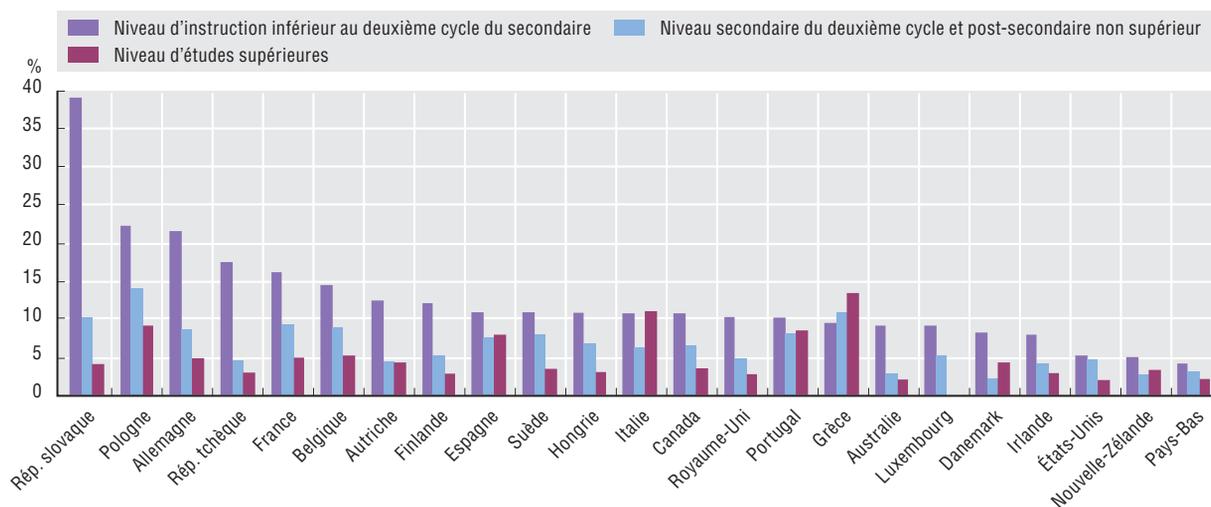
De l'école à la vie active (2005).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Avec quel succès les étudiants passent-ils de la formation à la vie active ?

Graphique 1.12. **Pourcentage des jeunes de 25-29 ans qui sont sans emploi et ne sont pas en formation, 2006**

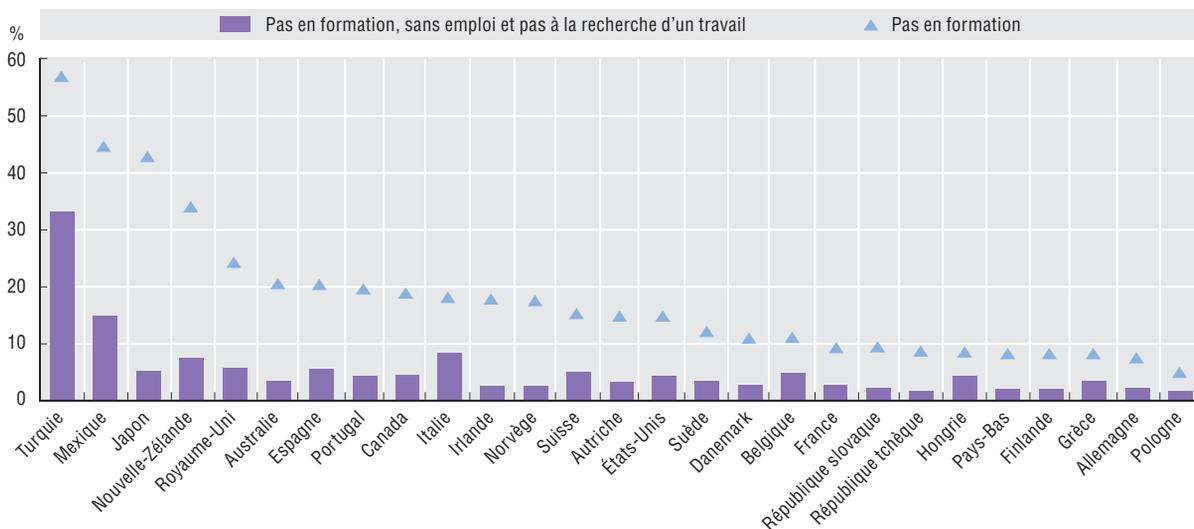
Ce graphique met en évidence le pourcentage des jeunes de 25 à 29 ans qui sont sans emploi et ne sont pas en formation, ventilés selon leur niveau d'études. Les jeunes qui n'ont pas dépassé le premier cycle du secondaire risquent davantage d'être sans travail.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau C4.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>.

Graphique 1.13. **Pourcentage des jeunes de 15-19 ans en dehors du marché du travail ou du système éducatif, 2006**

Ce graphique met en évidence le pourcentage des jeunes de 15-19 ans qui ne sont pas en formation, ainsi que la proportion de ce groupe d'âge qui n'est pas en formation, ne travaille pas et/ou n'est pas à la recherche d'un emploi.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau C4.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425110020330>.

- Le temps consacré par les travailleurs à la formation liée à l'emploi varie considérablement selon les pays.
- Les adultes plus instruits ont plus de chances de participer à des formations liées à l'emploi.
- En général, les hommes suivent plus de formations que les femmes.

Description

Face au vieillissement des populations et à la demande de compétences différentes pour s'adapter aux nouvelles technologies, à la mondialisation et aux changements organisationnels, la formation tout au long de la vie est désormais une nécessité dans les pays de l'OCDE pour accompagner les travailleurs qui s'efforcent de rester opérationnels. Cet indicateur examine dans quelle mesure les adultes participent à des activités non formelles de formation liée à l'emploi (dénommée ci-après « formation liée à l'emploi » ; voir également la rubrique « Définitions » plus loin).

Résultats

Le nombre d'adultes (25-64 ans) qui participe à des formations liées à l'emploi varie considérablement selon les pays. Au Danemark, en Finlande, aux États-Unis et en Suède, plus de 35 % des adultes avaient participé à un type de formation liée à l'emploi au cours des 12 mois précédant l'enquête. En revanche, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Italie, aux Pays-Bas, en Pologne et au Portugal, le pourcentage correspondant était inférieur à 10 %.

Les adultes relativement plus instruits ont plus de chances de participer à une formation liée à l'emploi. Parmi les pays de l'OCDE examinés, le taux de participation à une formation de ce genre est plus élevé, en moyenne de 14 points, chez les adultes sortis de l'enseignement supérieur que chez ceux qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle du secondaire.

Toutefois, même parmi les personnes dont le niveau d'études est analogue, le temps consacré à une formation liée à l'emploi varie selon les pays. Pour les adultes qui ont achevé des études supérieures, par exemple, ce temps varie de moins de 350 heures en Grèce, en Italie et aux Pays-Bas à plus de 1 000 heures au Danemark, en Finlande, en France et en Suisse.

Dans tous les pays de l'OCDE, à l'exclusion de la France, de la Finlande et de la Hongrie, les hommes pourvus d'un emploi consacrent plus d'heures à la formation que les femmes bien que l'écart entre les sexes soit en général inférieur à 100 heures. En Suisse, cependant, l'écart est près de 360 heures.

Dans la plupart des pays, la participation à des activités de formation liée à l'emploi fléchit avec l'âge mais ce recul est plus ou moins important selon les pays. En

Autriche, en Belgique, en Espagne, en France et en Hongrie, le temps consacré à ce type de formation par les adultes de 55 à 64 ans représente le quart ou moins du temps qu'y consacrent leurs collègues plus jeunes. Les États-Unis sont le seul pays où le nombre probable d'heures de formation parmi les 35-54 ans est plus élevé que parmi les plus jeunes adultes. La baisse des activités de formation à mesure que les travailleurs vieillissent peut avoir une double explication : les adultes relativement âgés jugent moins utile d'investir dans la formation ; les employeurs, quant à eux, peuvent craindre que leur investissement dans la formation ne soit pas totalement rentabilisé si les travailleurs approchent de l'âge de la retraite.

Définitions

Les données portant sur les pays faisant partie du système statistique européen sont tirées du module *ad hoc* 2003 sur la formation tout au long de la vie de l'Enquête sur les forces de travail de l'UE. « Les activités non formelles de formation » regroupent toutes les activités organisées et durables qui ne peuvent être assimilées à des activités formelles de formation et qui ne débouchent pas sur un diplôme ; les activités « liées à l'emploi » s'entendent des activités dont l'objet est d'aider les personnes dans leur activité professionnelle plutôt que dans leur vie sociale ou personnelle.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C5).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Participation à des activités de formation selon le niveau d'études.
- Différences concernant le temps de formation, ventilées par groupe d'âge et par sexe.

Autres publications de l'OCDE

L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base (2008).

Systèmes de certification : des passerelles pour apprendre à tout âge (2007).

Promouvoir la formation des adultes (2005).

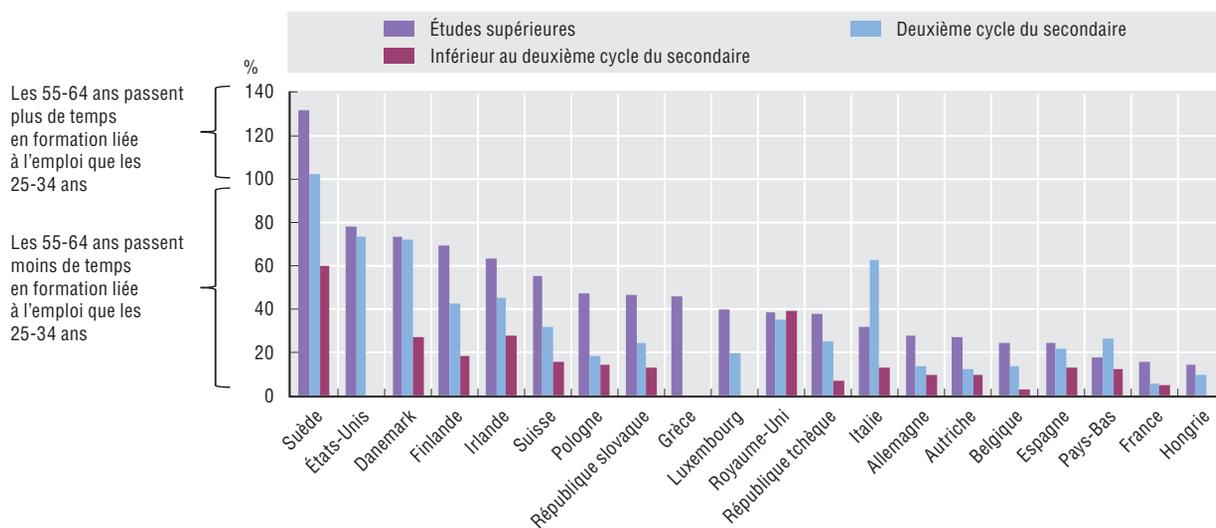
Co-financing Lifelong Learning : Towards a Systemic Approach (2004).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien de temps les adultes consacrent-ils à la formation ?

Graphique 1.14. **Formation liée à l'emploi des 55-64 ans comparés aux 25-34 ans, 2003**

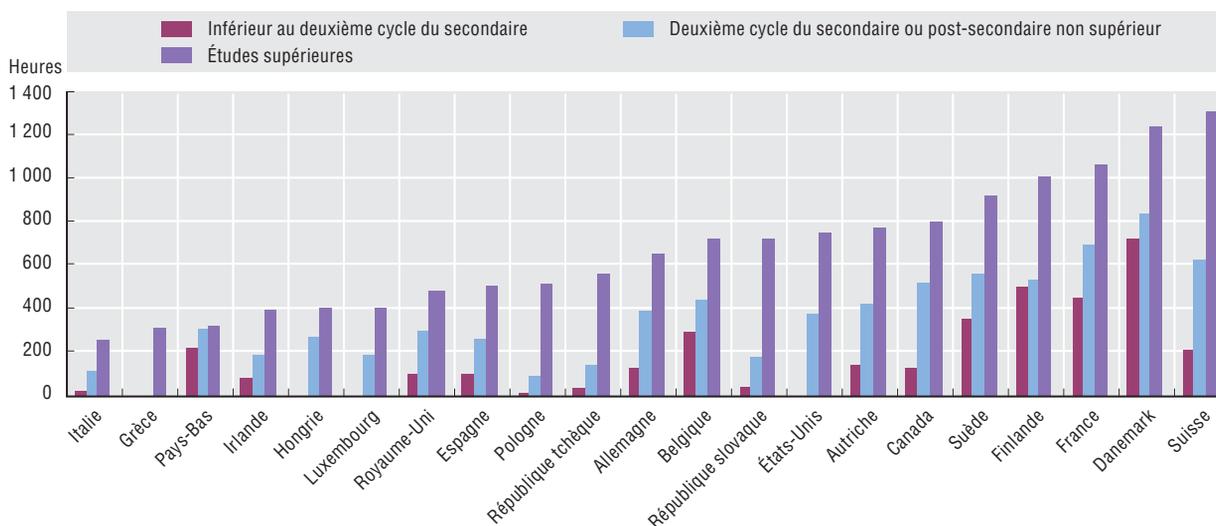
Ce graphique met en évidence le temps consacré à la formation liée à l'emploi par les travailleurs relativement âgés en pourcentage du temps qu'y consacrent les travailleurs plus jeunes, les populations étant ventilées selon le niveau de formation. Les travailleurs plus instruits passent plus de temps en formation mais, sauf en Suède, les plus âgés y consacrent moins de temps que les plus jeunes.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau C5.1b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425117616324>.

Graphique 1.15. **Espérance de formation liée à l'emploi des 25-64 ans, selon le niveau d'études, 2003**

Ce graphique met en évidence le nombre d'heures de formation liée à l'emploi dont les 25-64 ans peuvent espérer bénéficier au cours de leur parcours professionnel. Les travailleurs plus instruits bénéficient invariablement de plus de formation.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau C5.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425117616324>.

Combien d'étudiants partent suivre une formation à l'étranger ?

- En 2006, plus de 2.9 millions d'étudiants étaient scolarisés dans des établissements d'enseignement supérieur en dehors du pays dont ils étaient ressortissants.
- Depuis 2000, le nombre d'étrangers scolarisés dans l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE a augmenté de 54.1 %.
- Les Asiatiques représentent près de 43 % des étudiants internationaux dans la zone de l'OCDE.

Description

Cet indicateur examine dans quelle mesure les étudiants partent suivre des formations à l'étranger. Pour enrichir leur connaissance des autres cultures et langues et pour mieux se préparer à un marché du travail de plus en plus mondialisé, les étudiants peuvent, entre autres moyens, poursuivre leur formation supérieure dans des pays autres que le leur. Certains pays, en particulier dans l'Union européenne, ont mis en place des politiques et des dispositifs qui encouragent une mobilité de ce genre afin de favoriser les contacts interculturels et de contribuer à l'instauration de réseaux sociaux.

Résultats

Le nombre d'étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement supérieur dans la zone de l'OCDE a augmenté de 3 % en 2006 par rapport à l'année précédente et de 2.7 % à l'échelle mondiale. Depuis 2000, la progression dans la zone de l'OCDE dépasse tout juste 54 %.

Dans la zone de l'OCDE, les pays qui envoient le plus d'étudiants à l'étranger sont l'Allemagne, la Corée, la France et le Japon. À l'échelle mondiale, cependant, la Chine et l'Inde sont les deux plus gros pays d'origine. De fait, l'Asie est d'une façon générale la principale zone d'origine des étudiants internationaux, représentant à peine moins de 43 % de l'effectif total dans les pays de l'OCDE. La présence de ces étudiants est particulièrement marquée en Australie, en Corée, au Japon et en Nouvelle-Zélande où ils représentent plus de 73 % des étudiants internationaux ou étrangers. Dans la zone de l'OCDE, après l'Asie viennent les pays européens qui représentent 23 % des étudiants internationaux puis l'Afrique (9 %), l'Amérique du Sud (5 %) et l'Amérique du Nord (3.5 %). Au total, 29.3 % des étudiants internationaux scolarisés dans des pays de l'OCDE viennent d'autres pays membres.

La part des internationaux dans l'effectif d'étudiants du supérieur varie considérablement d'un pays à l'autre. Les étudiants internationaux représentent 17.8 % de l'effectif total en Australie, 12 % en Autriche, 15.5 % en Nouvelle-Zélande ; 14.1 % au Royaume-Uni et 13.7 % en Suisse. En revanche, en Espagne et en République slovaque, les étu-

diants internationaux entrent pour 1 % seulement ou moins dans l'effectif d'étudiants à ce niveau d'enseignement.

En Allemagne, en Australie, au Royaume-Uni et en Suisse, plus de 30 % de la totalité des masters (ou diplômes équivalents) et des diplômes de recherche de haut niveau sont décernés à des étudiants internationaux.

Tendances

Au cours des trois dernières décennies, le nombre d'étudiants étrangers a augmenté très sensiblement, passant de 0.6 million à l'échelle mondiale en 1975 à 2.9 millions en 2006, soit une multiplication par plus de quatre. Cette progression s'est accélérée au cours des dix dernières années, reflétant la mondialisation des économies et des sociétés.

Définitions

Les données relatives aux étudiants internationaux et étrangers sont fondées sur l'exercice UOE de collecte de statistiques de l'éducation, auquel l'OCDE procède chaque année. Des données communiquées par l'Institut de statistique de l'UNESCO sont également incluses. Les étudiants sont dits « internationaux » s'ils ont quitté leur pays d'origine pour aller étudier dans un autre pays. Les étudiants sont dits « étrangers » s'ils ne sont pas ressortissants du pays dans lequel les données sont recueillies.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes se trouvent dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateurs A3 et C3).

Parmi les domaines couverts figurent :

- La répartition des étudiants étrangers par pays d'origine et d'accueil.
- L'évolution des effectifs d'étudiants étrangers.

Autres publications de l'OCDE

L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement (2007).

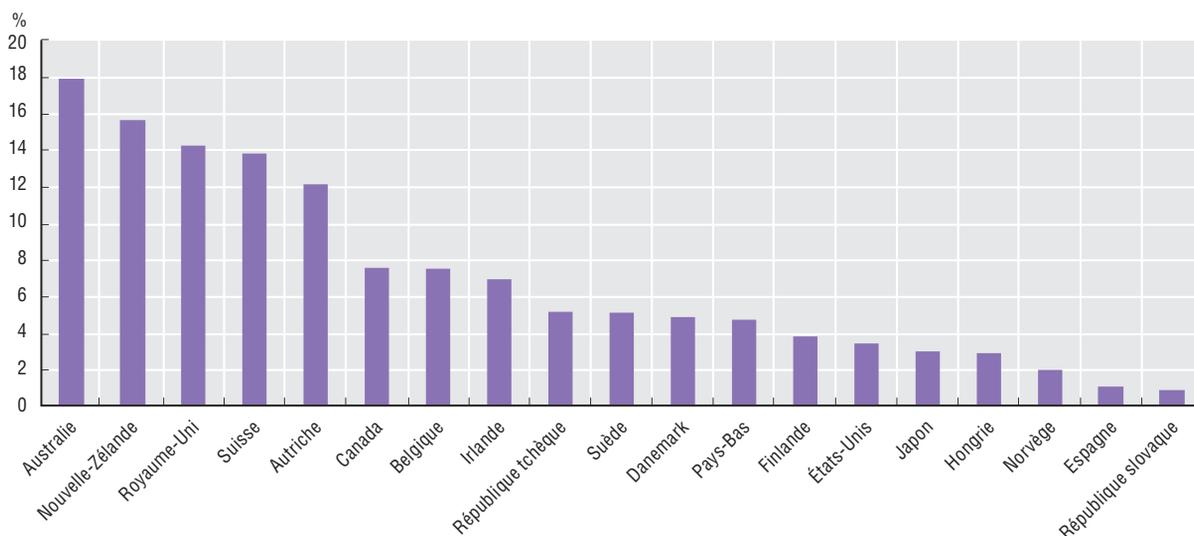
Enseignement supérieur : internationalisation et commerce (2004).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'étudiants partent suivre une formation à l'étranger ?

Graphique 1.16. **Pourcentage d'étudiants internationaux scolarisés dans l'enseignement supérieur, 2006**

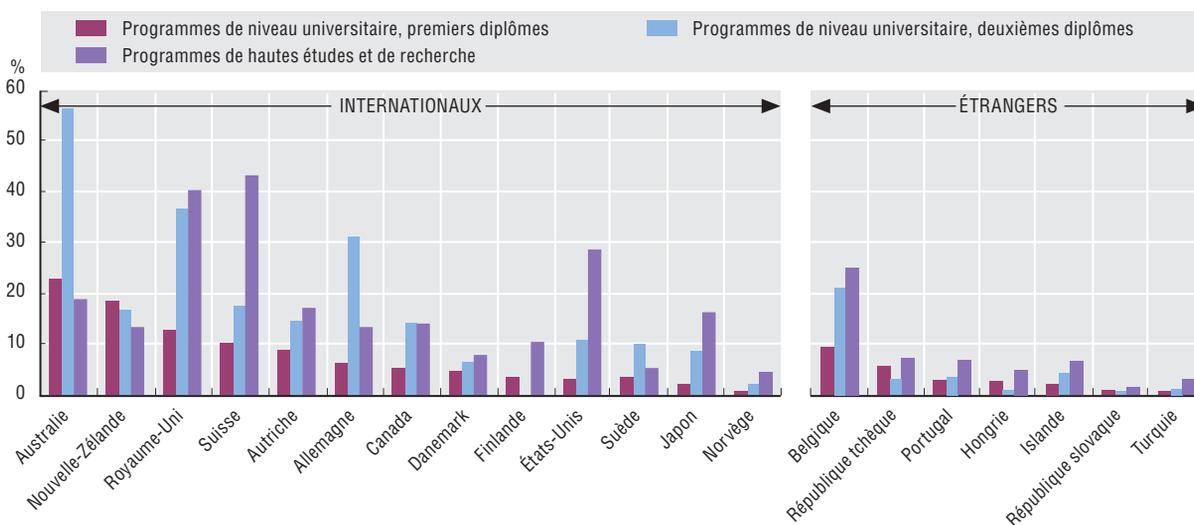
Ce graphique met en évidence la part que représentent les étudiants internationaux dans l'effectif total de personnes scolarisées dans l'enseignement supérieur si cette part dépasse 1 %. En Australie et en Nouvelle-Zélande, les étudiants internationaux représentent plus de 15 % de l'ensemble des étudiants à ce niveau.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau C3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>.

Graphique 1.17. **Pourcentage d'étudiants internationaux/étrangers dans le total de diplômés, 2006**

Ce graphique met en évidence le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur qui sont des étudiants internationaux ou étrangers.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A3.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424430135056>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Dans quels pays les étudiants vont-ils suivre une formation ?

- Quatre pays – l'Allemagne, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni – accueillent environ la moitié de la totalité des étudiants étrangers à l'échelle mondiale.
- Les États-Unis ont accusé une baisse sensible en tant que destination privilégiée par les étudiants étrangers entre 2000 et 2006, leur part à l'échelle mondiale passant de tout juste plus de 25 % à 20 %.
- Les pays dont la langue d'enseignement est parlée et lue à une large échelle (l'allemand, l'anglais, le français et le russe) viennent en tête des destinations retenues par les étudiants.

Description

Cet indicateur présente les destinations privilégiées par les étudiants et l'impact des droits de scolarité sur la décision d'aller étudier à l'étranger. Les droits de scolarité comptent aussi pour les pays d'accueil qui prennent de plus en plus conscience des avantages commerciaux que représente la formation dispensée aux étudiants internationaux. Un plus grand nombre de ces pays commencent à répercuter sur les étudiants étrangers l'intégralité du coût de la formation dispensée.

Résultats

En 2006, les quatre pays d'accueil les plus recherchés étaient les suivants : les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne, la France, qui respectivement ont accueilli 20 %, 11 %, 9 % et 8 % de l'effectif total d'étudiants étrangers à l'échelle mondiale. Par ailleurs, un effectif non négligeable d'étudiants étrangers était également scolarisé en Australie, qui a accueilli 6 % des étudiants étrangers à l'échelle mondiale, au Canada (5 %), au Japon (4 %) et en Nouvelle-Zélande (2 %).

La prédominance des pays anglophones tels que l'Australie, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni tient peut-être au fait que les étudiants qui souhaitent partir à l'étranger ont très probablement appris l'anglais dans leur pays d'origine ou veulent améliorer leurs compétences dans cette langue par une immersion et des études à l'étranger. Un nombre grandissant d'établissements dans des pays non anglophones proposent maintenant des formations en anglais afin d'attirer un plus grand nombre d'étudiants étrangers.

Les universités publiques dans de nombreux pays de l'OCDE appliquent des droits de scolarité plus élevés aux étudiants internationaux qu'aux étudiants nationaux. Toutefois, en Corée, en Espagne, en France, en Italie, au Japon et au Mexique, les universités ne font pas de distinction à cet égard entre les étudiants ; quant aux pays nordiques, en général ils n'exigent aucun droit de scolarité des étudiants, nationaux ou internationaux. Toutefois, tout donne à penser que cette situation est en train de changer. Le Danemark a récemment instauré des droits

de scolarité pour les étudiants internationaux extérieurs à l'UE et l'EEE, et des mesures analogues sont à l'étude en Finlande, en Norvège et en Suède.

Tendances

Un certain nombre de pays ont enregistré une baisse de leur part dans le marché des étudiants étrangers au cours de la première moitié de cette décennie. Le fléchissement le plus sensible a été observé aux États-Unis, qui étaient la destination d'un étudiant international sur quatre en 2000 mais seulement d'un sur cinq en 2006. La part de l'Allemagne a reculé d'environ un point tandis que celle de la Belgique et du Royaume-Uni a enregistré une baisse d'un demi-point environ. À l'inverse, la part de la Nouvelle-Zélande a augmenté de 1.9 % et celle de la France de 1.2 %. L'effondrement de la part des États-Unis pourrait avoir une double cause : le renforcement des conditions d'entrée faites aux étudiants étrangers à la suite des attentats terroristes de septembre 2001 et les opérations de marketing de plus en plus anticipatives des universités de la région Asie-Pacifique.

Définitions

Les données relatives aux étudiants internationaux et étrangers sont fondées sur l'exercice UOE de collecte de statistiques de l'éducation, auquel l'OCDE procède chaque année. Les étudiants sont dits « internationaux » s'ils ont quitté leur pays d'origine pour aller étudier dans un autre pays. Les étudiants dits « étrangers » s'ils ne sont pas ressortissants du pays dans lequel les données sont recueillies.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C3).

Parmi les domaines couverts figure :

- Évolution des parts dans le marché de la formation internationale.

Autres publications de l'OCDE

L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement (2007).

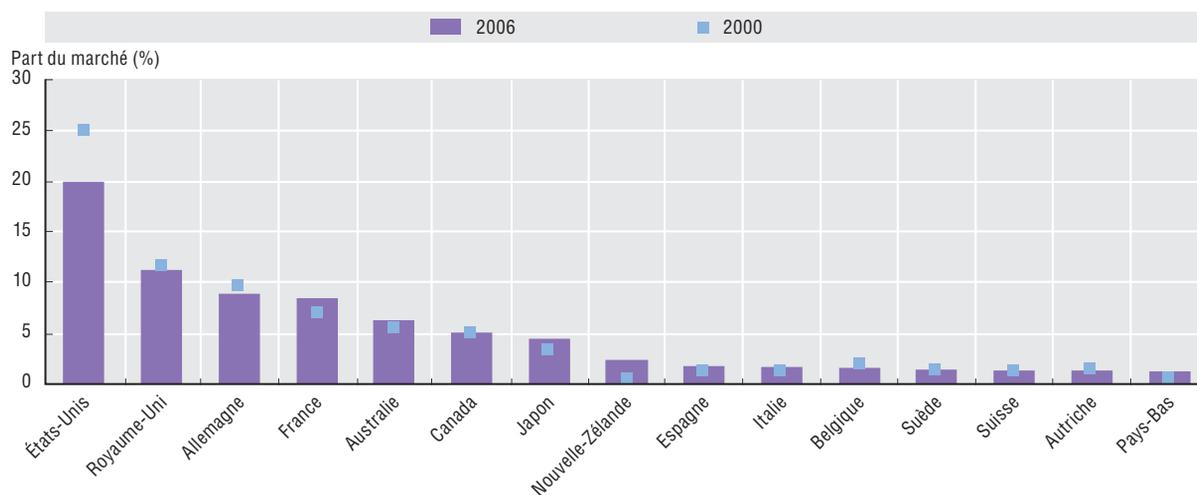
Enseignement supérieur : internationalisation et commerce (2004).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Dans quels pays les étudiants vont-ils suivre une formation ?

Graphique 1.18. **Évolution des parts du marché de la formation internationale (2000, 2006)**

Ce graphique met en évidence la part de chacun des principaux pays de destination dans l'effectif total d'étudiants étrangers du supérieur et l'évolution de cette part. À noter en particulier : en 2000, les États-Unis accueillait environ un quart de l'ensemble des étudiants étrangers, mais leur part était tombée à un cinquième en 2006.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau C3.7, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>.

Graphique 1.19. **Montant moyens des droits de scolarité appliqués aux étudiants internationaux, 2004**

Ce graphique indique le montant moyen des droits de scolarité appliqués par les établissements de niveau universitaire (supérieurs de type A) aux étudiants internationaux.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, encadré C3.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425106580533>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

L'accès des milieux ouvriers à l'enseignement supérieur est-il entravé ?

- De grandes différences s'observent entre les pays dans le nombre des étudiants issus des milieux ouvriers qui sont scolarisés dans l'enseignement supérieur.
- Dans de nombreux pays, les jeunes ont sensiblement plus de chances de faire des études supérieures si leur père a achevé une formation à ce niveau d'enseignement.

Description

Cet indicateur examine la catégorie professionnelle (travailleur manuel ou intellectuel) et le niveau de formation des pères des étudiants du supérieur dans certains pays européens. L'ouverture sociale de l'enseignement supérieur est non seulement une question d'équité mais aussi un moyen d'enrichir le vivier de candidats pour les emplois hautement qualifiés et d'accroître la compétitivité globale des pays. Dans de nombreux pays, toutefois, les jeunes sont infiniment moins nombreux à accéder aux études supérieures lorsqu'ils sont issus des milieux ouvriers.

Résultats

Il existe assez peu de données comparables à l'échelle internationale sur la situation socio-économique des étudiants de l'enseignement supérieur (formations de niveau universitaire et professionnalisantes, ou formations supérieures de type A et B, et formations à la recherche de haut niveau). Cet indicateur porte uniquement sur un échantillon de pays européens mais il représente une première tentative pour illustrer les analyses qui seraient possibles si les données dans ce domaine étaient meilleures.

Globalement, la représentation des milieux ouvriers dans l'effectif d'étudiants du supérieur en Europe varie beaucoup selon les pays. L'Espagne est le pays qui affiche la plus forte proportion (40 %) d'étudiants dont les pères exercent un travail manuel ; viennent ensuite la Finlande et le Portugal avec 29 %. En revanche, pour les six autres pays examinés ici, les jeunes issus de familles ouvrières représentent 20 % ou moins de l'effectif d'étudiants.

Il faut cependant considérer ces chiffres à la lumière du profil de la société en général – en d'autres termes, les enfants issus des familles ouvrières sont-ils équitablement représentés dans le système d'enseignement ? En Espagne, le pourcentage d'étudiants issus de familles ouvrières (40 %) rapporté au pourcentage d'hommes de 40-60 ans qui sont des travailleurs manuels (45 %) est proche de 1 (environ 0.89) ; à l'inverse, en Allemagne, 16 % des étudiants ont des pères ouvriers tandis que 37 % des hommes sont des travailleurs manuels, ce qui donne un ratio de 0.43.

On constate également de grandes variations dans le degré auquel le niveau de formation du père se reflète dans les chances qu'ont ses enfants de faire des études

supérieures. En ce qui concerne les dix pays examinés ici, les fils et filles de pères diplômés du supérieur ont plus de chances de faire des études supérieures que les jeunes dont le père n'a pas été scolarisé à ce niveau d'enseignement. Exemple : au Portugal, 9 % des hommes du groupe d'âge concerné ont des diplômes d'études supérieures mais leurs enfants représentent 29 % des étudiants, soit un ratio de 3.2 environ. En Espagne et en Irlande, en revanche, le ratio n'est que de 1.5 et 1.1 respectivement.

Le parcours scolaire antérieur peut jouer un rôle important en préparant le terrain à l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur. Les données tendent à montrer que les pays qui assurent l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur sont ceux qui dispensent le même enseignement dans tous les établissements secondaires du premier cycle. Les élèves issus des milieux moins favorisés ont donc plus de chances de faire des études supérieures s'ils ont déjà eu des chances égales devant l'enseignement aux stades antérieurs de leur scolarité.

Définitions

Les pays participants ont soumis à leurs étudiants le questionnaire de base de l'enquête Eurostudent. La définition du milieu ouvrier et de l'enseignement supérieur utilisée dans cette enquête varie selon les pays mais chaque pays a procédé à une harmonisation pour que les ratios donnent des estimations cohérentes.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A7).

Parmi les domaines couverts figurent :

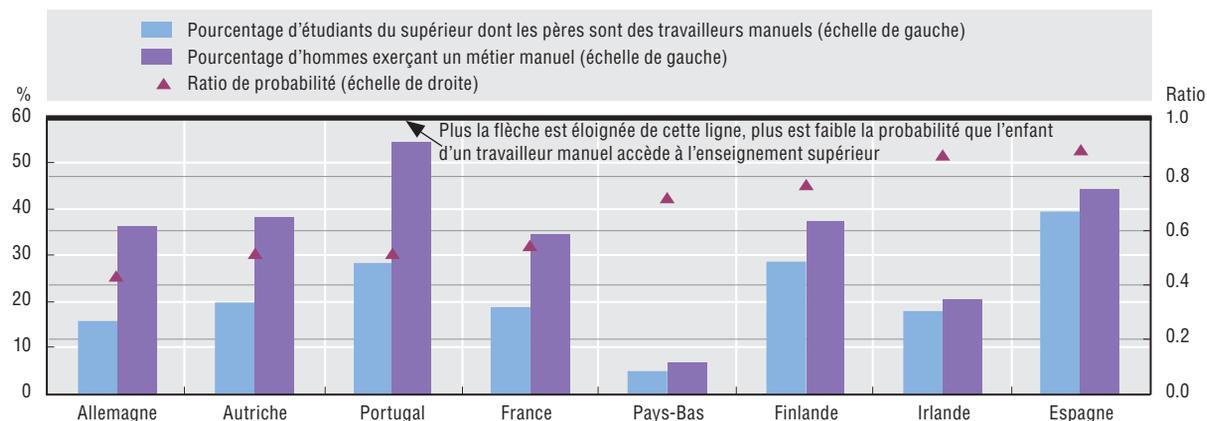
- Catégorie professionnelle et niveau de formation des pères des étudiants.
- La proportion d'étudiants du supérieur issus des milieux ouvriers et les variances observées d'un établissement scolaire à l'autre dans le cycle 2000 du PISA.

Autres publications de l'OCDE

En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable (2007).

Graphique 1.20. **Catégorie professionnelle des pères d'étudiants, 2004**

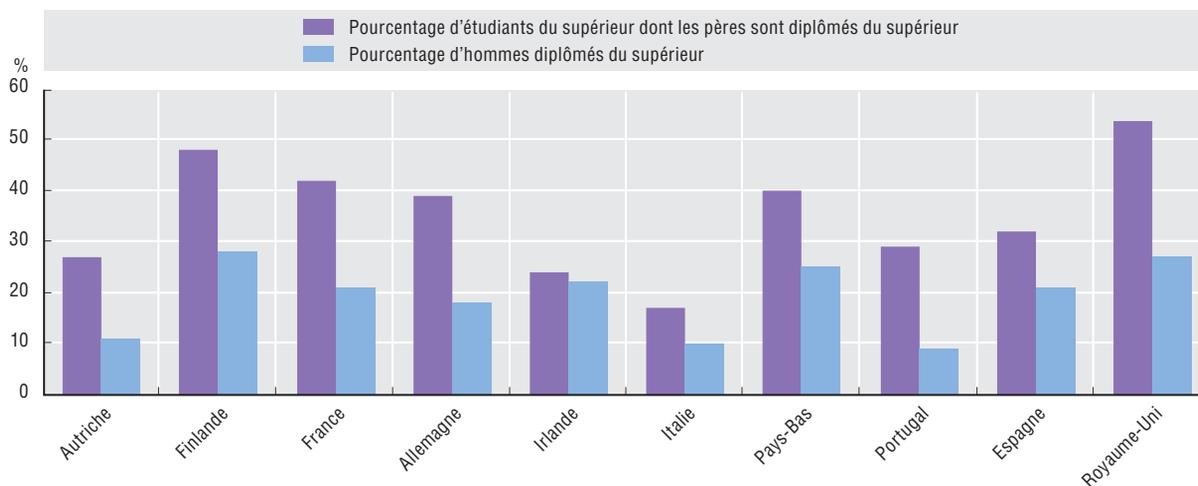
Ce graphique établit dans quelle mesure les enfants des travailleurs manuels (âgés de 40 à 60 ans) sont sous-représentés dans l'enseignement supérieur.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A7.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424560504128>.

Graphique 1.21. **Niveau de formation des pères d'étudiants (2004)**

Ce graphique établit dans quelle mesure les enfants d'hommes (âgés de 40 à 60 ans) ayant fait des études supérieures sont surreprésentés dans l'enseignement supérieur.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A7.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424560504128>.





2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Quels avantages salariaux pour les diplômés du supérieur ?

Quel est l'impact du niveau de formation sur les taux d'emploi ?

Quels facteurs incitent les individus à investir dans l'éducation ?

Quels facteurs incitent la société à investir dans l'éducation ?

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Quels avantages salariaux pour les diplômés du supérieur ?

- Les revenus augmentent à mesure que le niveau de formation s'élève.
- Les diplômés de l'enseignement supérieur gagnent plus que ceux du deuxième cycle du secondaire, leur avantage salarial pouvant aller de 15 % en Nouvelle-Zélande à 119 % en Hongrie.
- Les diplômés du supérieur plus âgés (de 55 à 64 ans) bénéficient la plupart du temps d'un avantage salarial encore plus élevé par rapport à la population générale en âge de travailler.

Description

Cet indicateur étudie les revenus relatifs des travailleurs ayant différents niveaux de formation. Bien qu'un niveau de formation plus élevé soit étroitement corrélé à des revenus plus importants, les éléments dont on dispose semblent indiquer que certains ne tirent qu'un profit limité de leur investissement dans les études, autrement dit, leurs salaires sont relativement bas pour des niveaux d'instruction relativement élevés.

Résultats

L'avantage salarial entre les diplômés du supérieur et ceux du deuxième cycle du secondaire est généralement plus élevé qu'entre ces derniers et les personnes qui n'ont qu'un diplôme du premier cycle du secondaire. Cet écart entre les diplômés adultes (25-64 ans) du supérieur et ceux du deuxième cycle du secondaire va de 15 % en Nouvelle-Zélande à 119 % en Hongrie.

Un diplôme d'études supérieures procure un avantage salarial plus important chez les femmes que chez les hommes dans neuf des 25 pays de l'OCDE retenus dans cet indicateur (Australie, Autriche, Canada, Corée, Espagne, Nouvelle-Zélande, Norvège, Suisse et Royaume-Uni). L'inverse est vrai dans les autres pays, sauf en Turquie, où les avantages sont globalement les mêmes pour les deux sexes. Cependant, dans tous les pays, et pour tous les niveaux de formation, les femmes gagnent généralement moins que leurs homologues masculins.

Les personnes plus âgées (55-64 ans) diplômées du supérieur bénéficient d'un avantage salarial encore plus important par rapport à la population générale, ainsi que de meilleures perspectives d'emploi. En revanche, les personnes du même groupe d'âge qui n'ont qu'un diplôme du premier cycle du secondaire subissent un écart salarial plus important dans tous les pays à part en Allemagne, en Finlande et en Nouvelle-Zélande. Dans la plupart des pays, les études supérieures améliorent les perspecti-

ves d'emploi à un âge plus avancé et continuent d'améliorer les écarts de revenus et de productivité jusqu'à la fin de la vie active (voir les tableaux A9.1 et A9.3 de *Regards sur l'éducation 2008*).

Les personnes mieux formées gagnent généralement plus, mais ce n'est pas toujours le cas. Dans certains pays, des facteurs tels que les accords salariaux imposent à de nombreux travailleurs des salaires analogues quel que soit leur niveau de formation. Au plan individuel, le niveau d'études n'est que l'un des facteurs qui déterminent les revenus – l'expérience et les caractéristiques personnelles jouent aussi un rôle. De fait, des recherches menées aux États-Unis donnent à penser que pour les femmes et les minorités ethniques, plus de la moitié de l'écart de revenu ne peut s'expliquer par des facteurs quantifiables tels que la durée des études ou l'expérience professionnelle.

Définitions

Les données sur les revenus correspondent aux revenus avant impôt, à l'exception de la Belgique, de la Corée et de la Turquie. Les données sur les revenus des travailleurs à temps partiel pour la Hongrie, le Luxembourg, la Pologne et la République tchèque ne sont pas prises en compte, de même que celles concernant les travailleurs saisonniers pour la Hongrie, le Luxembourg et la Pologne.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A9).

Les domaines couverts englobent :

- L'évolution des revenus relatifs des individus.
- Les écarts de revenu par sexe et par âge.

Autres publications de l'OCDE

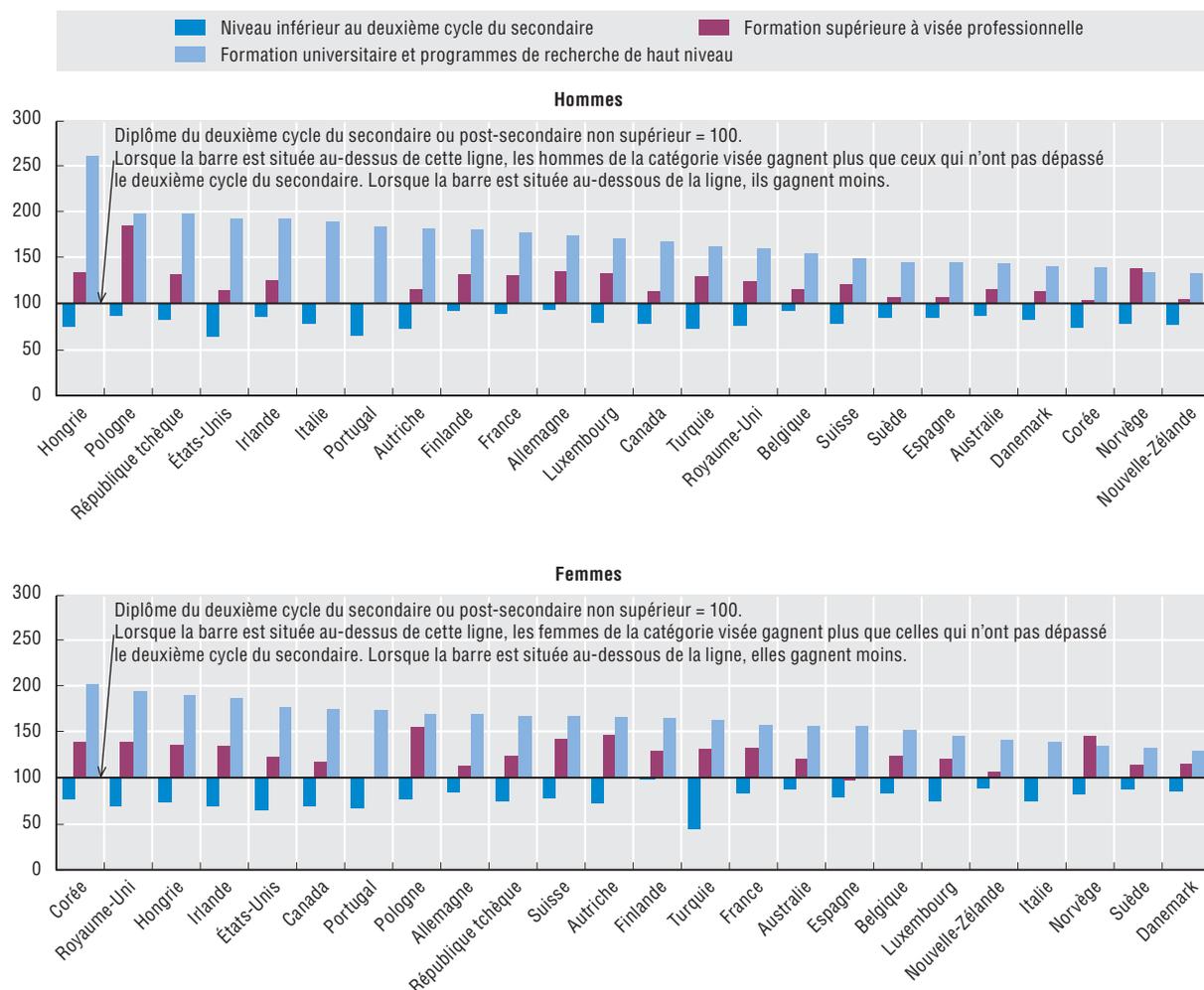
Comprendre l'impact social de l'éducation (2007).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Quels avantages salariaux pour les diplômés du supérieur ?

Graphique 2.1. Revenus du travail relatifs, 2006

Ces graphiques montrent les revenus des hommes et des femmes adultes (25-64 ans) selon leur niveau de formation (par rapport aux revenus des diplômés du deuxième cycle du secondaire et des diplômés de l'enseignement post-secondaire non supérieur).



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, graphique A9.1.a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/401781614508>.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Quel est l'impact du niveau de formation sur les taux d'emploi ?

- Dans la plupart des pays, les taux d'emploi augmentent avec le niveau de formation de la population – les diplômés du supérieur ont plus de chances d'avoir un emploi que ceux du deuxième cycle du secondaire.
- Les écarts de taux d'emploi entre hommes et femmes sont plus importants parmi les groupes dont les niveaux de formation sont faibles.
- De plus en plus, les personnes qui ont au moins un diplôme du deuxième cycle du secondaire risquent moins d'être au chômage que celles qui ont un niveau de formation inférieur.

Description

Cet indicateur porte sur les liens entre le niveau de formation et l'emploi. Les personnes les mieux formées sont les plus susceptibles d'avoir un emploi. Face au vieillissement de la population des pays de l'OCDE, des niveaux de formation plus élevés et une vie active plus longue peuvent aider à renforcer la population active et à alléger le poids financier des régimes publics de retraite.

Résultats

Les taux d'emploi des diplômés du supérieur devancent en moyenne d'environ 9 % ceux des diplômés du deuxième cycle du secondaire. En Grèce, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, cet écart est de 12 % ou plus. L'écart, en termes de taux d'emploi, entre les hommes de 25 à 64 ans qui sont diplômés du deuxième cycle du secondaire et ceux qui ne le sont pas est particulièrement important. En Hongrie, en République tchèque et en République slovaque, la différence est considérable, les taux d'emploi des hommes ayant un niveau de formation élevé étant au moins 30 % supérieurs à ceux des hommes ayant un niveau de formation faible.

Les variations de taux d'emploi dans les pays de l'OCDE sont essentiellement dues aux différences de taux d'activité des femmes au niveau national. Cela dit, les taux d'emploi des femmes sont généralement inférieurs à ceux des hommes. Pour les personnes ayant des niveaux de formation très bas, l'écart est particulièrement large : les écarts de taux d'emploi entre hommes et femmes sont de dix points de pourcentage pour les diplômés du supérieur, mais de 23 pour ceux qui n'ont pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Tendances

Bien que les taux d'emploi des 55-64 ans soient généralement inférieurs à ceux de la population active dans son

ensemble (d'environ 20 points de pourcentage), ils sont en augmentation depuis quelques années, en particulier chez les personnes les mieux formées. Dans ce groupe d'âge, le taux d'emploi moyen s'établit à 40.2 % pour les personnes non diplômées du deuxième cycle du secondaire, à 52.4 % pour les diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement post-secondaire non supérieur, et à 65.9 % pour les diplômés du supérieur.

Entre 1997 et 2006, l'écart, en termes de taux de chômage, entre les diplômés du supérieur et ceux du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement post-secondaire non supérieur s'est réduit, mais l'écart entre ce second groupe et les personnes non diplômées du deuxième cycle du secondaire est passé de 3.4 % à 4.2 % (voir le tableau A8.5a de *Regards sur l'éducation 2008*). Pour les personnes qui n'ont qu'un diplôme du premier cycle du secondaire, il devient de plus en plus dur de trouver un travail, ce qui semble indiquer que dans la plupart des pays de l'OCDE, ce niveau de compétences n'est pas suffisant pour obtenir un emploi approprié.

Définitions

Les actifs occupés sont ceux qui, durant la semaine de référence, ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins, moyennant un salaire ou en vue d'un bénéfice, ou avaient un emploi mais étaient temporairement absents de leur travail (pour raison de maladie ou d'accident, de congé, de conflit de travail ou de grève, de congé de formation, de maternité ou de congé parental, etc.). Par chômeurs, on entend les personnes qui, durant la semaine de référence, étaient sans emploi, disponibles pour travailler et qui recherchaient activement un emploi.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A8).

Les domaines couverts englobent :

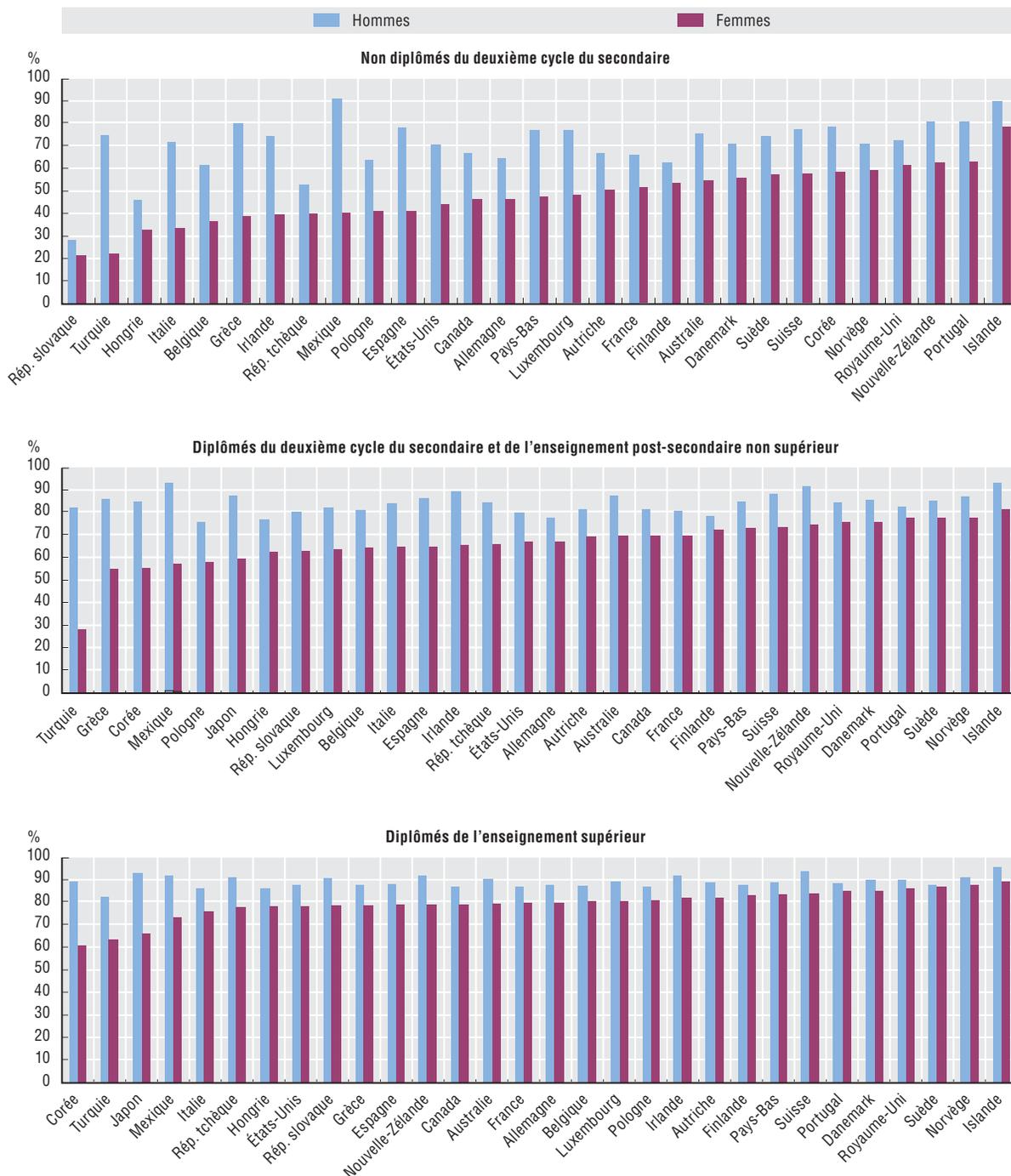
- Les taux d'emploi et les niveaux de formation, par sexe.
- Les taux de chômage et les niveaux de formation, par sexe.
- L'évolution des taux d'emploi et de chômage, selon le niveau de formation.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Quel est l'impact du niveau de formation sur les taux d'emploi ?

Graphique 2.2. **Taux d'emploi selon le niveau de formation, 2006**

Ces graphiques montrent les taux d'emploi des hommes et des femmes selon leur niveau de formation. Les diplômés du supérieur sont plus susceptibles d'avoir un travail que ceux qui n'ont pas achevé leurs études secondaires du deuxième cycle.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, graphiques A8.3b et A8.3c, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/401775543762>.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Quels facteurs incitent les individus à investir dans l'éducation ?

- Le taux de rendement d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement post-secondaire non supérieur est compris entre 6.1 % et 18 % pour les hommes et entre 5.4 % et 18.5 % pour les femmes.
- S'agissant de l'enseignement supérieur, dans 19 pays de l'OCDE, le taux de rendement est en moyenne de 12 % pour les hommes et de 11 % pour les femmes.
- Dans la plupart des pays, les personnes qui reprennent une formation à l'âge de 40 ans bénéficient d'avantages financiers non négligeables.

Description

Les efforts consentis pour poursuivre ses études après l'école obligatoire peuvent être envisagés comme un investissement pouvant générer des avantages, notamment financiers. On peut investir dans sa formation de plusieurs manières : directement, par le paiement de droits de scolarité par exemple, et indirectement, en renonçant à des revenus potentiels lorsqu'on choisit de suivre une formation plutôt que de travailler. Comme pour tout investissement, un taux de rendement peut être calculé. Dans ce cas, il est dicté principalement par le fait que les personnes mieux formées gagnent plus (voir graphique 2.1) et risquent moins d'être au chômage (voir graphique 2.2). Lorsque le taux de rendement est élevé, l'incitation financière à poursuivre des études est réelle. En termes d'action publique, cela peut également indiquer que la main-d'œuvre manque de personnes hautement qualifiées. Les mesures prises en conséquence peuvent alors avoir pour objet d'élargir l'accès à l'éducation et de recourir davantage aux prêts plutôt qu'aux subventions directes pour financer l'enseignement supérieur.

Résultats

Dans les 19 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, le taux de rendement des diplômes du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non supérieur oscille entre 6.1 et 18 % pour les hommes et entre 5.4 et 18.5 % pour les femmes. C'est aux États-Unis, en République tchèque et au Royaume-Uni que ces taux sont les plus élevés, mais les avantages perçus varient très largement. Aux États-Unis et au Royaume-Uni, ils prennent essentiellement la forme de revenus potentiels plus importants, alors qu'en République tchèque, le principal avantage provient de taux d'emploi plus élevés. En Allemagne, au Danemark et en France, les avantages associés à ces niveaux de formation sont généralement plus modestes, avec des taux inférieurs à 7 % pour les hommes.

En ce qui concerne les études supérieures, le taux de rendement est particulièrement élevé en Hongrie, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, où il atteint 20 à 30 % environ. Il est bien plus bas – entre 5 et 8 % – en Danemark, Allemagne, en Espagne, en Norvège et en Suède, et peut largement s'expliquer, sauf en Espagne, par les niveaux de l'impôt sur le revenu et des contributions sociales dans ces pays.

De plus en plus, les gens n'investissent pas seulement dans leur formation au cours de l'adolescence et avant 30 ans. En effet, il est toujours plus important d'améliorer ses compétences et ses connaissances pendant toute la durée de la vie active. Toutefois, les retombées financières justifient-elles de reprendre une formation ? La réponse est généralement oui, même pour une personne de 40 ans qui renonce à des revenus pour étudier à temps plein. Le taux de rendement interne à 40 ans est plus élevé pour ceux qui suivent des études supérieures que pour ceux qui reprennent une formation du deuxième cycle du secondaire, mais même pour ces derniers, les avantages sont manifestes dans la majorité des pays, bien qu'ils ne soient pas substantiels dans la plupart des pays nordiques ainsi qu'en Nouvelle-Zélande et en Suisse, et même négatifs en Allemagne et en Finlande.

Définitions

Les retombées économiques de la formation sont mesurées par le taux de rendement interne (TRI), qui correspond pour l'essentiel au taux d'intérêt sur lequel peut tableer un individu qui investit du temps et de l'argent pour améliorer son niveau de formation. Les suppositions ayant été modifiées, les résultats présentés ici et dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* ne sont pas comparables avec les estimations de l'édition 2007 de cette même publication.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, une explication détaillée des sources et des méthodes ainsi qu'une explication technique du calcul du TRI sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A10).

Autres publications de l'OCDE

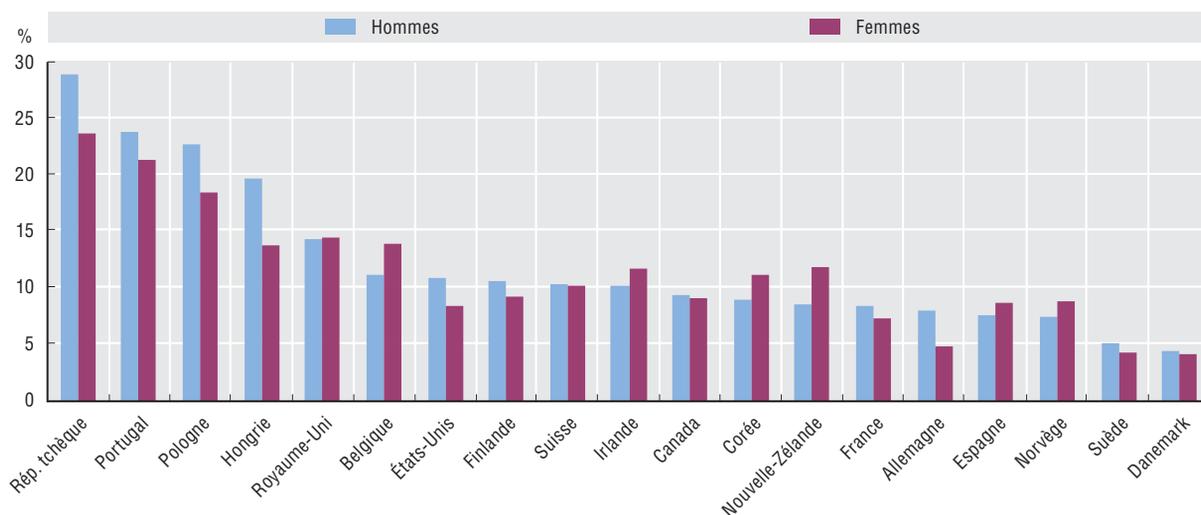
Promouvoir la formation des adultes (2005).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Quels facteurs incitent les individus à investir dans l'éducation ?

Graphique 2.3. **Taux de rendement interne (TRI) privé d'un diplôme supérieur obtenu à l'âge théorique, 2004**

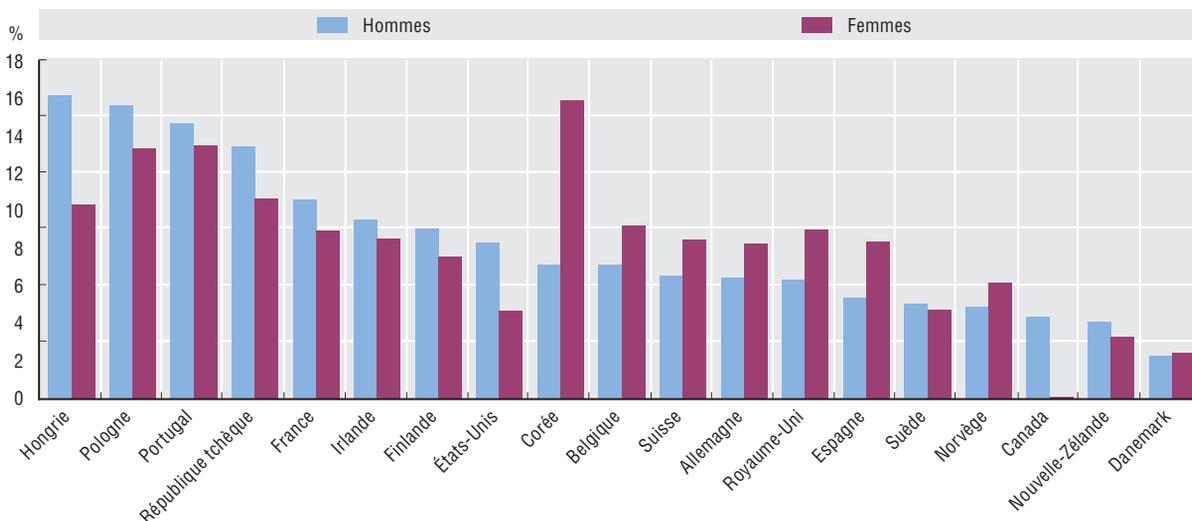
Ce graphique montre le taux de rendement d'un diplôme de l'enseignement supérieur obtenu à l'âge théorique (de l'adolescence au début de la vingtaine). Le calcul part de l'hypothèse que les revenus sacrifiés correspondent à ce que l'apprenant aurait gagné avec un diplôme du deuxième cycle du secondaire.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, graphique A10.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>.

Graphique 2.4. **Taux de rendement interne (TRI) privé d'un diplôme du supérieur obtenu à l'âge de 40 ans, 2004**

Ce graphique montre le taux de rendement d'un diplôme de l'enseignement supérieur obtenu à l'âge de 40 ans. Le calcul part de l'hypothèse que les revenus sacrifiés correspondent à ce que l'apprenant aurait gagné avec un diplôme du deuxième cycle du secondaire.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, graphique A10.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Quels facteurs incitent la société à investir dans l'éducation ?

- Les avantages pour les finances publiques sont plus importants lorsque les personnes sont diplômées du supérieur plutôt que du deuxième cycle du secondaire.
- En moyenne dans les 19 pays de l'OCDE étudiés, être diplômé du supérieur à l'âge théorique – fin de l'adolescence, début de la vingtaine – génère un taux de rendement de 11 % pour les hommes et de 9 % pour les femmes.
- Pour les personnes qui obtiennent leur diplôme supérieur à l'âge de 40 ans, le taux de rendement public tombe à 9.5 % pour les hommes et à 6.6 % pour les femmes.

Description

Les retombées économiques de la formation ne concernent pas uniquement les diplômés, mais aussi les pouvoirs publics, à travers des recettes fiscales supplémentaires lorsque les diplômés entrent sur le marché du travail. Ces taux de rendement public, qui tiennent également compte du coût de la formation pour les finances publiques, offrent une perspective supplémentaire sur les retombées globales de l'éducation. Bien sûr, il convient également de les étudier dans le contexte plus large des avantages que l'amélioration des niveaux de formation procure à la société.

Résultats

Parmi les 19 pays pour lesquels des données sont disponibles, les taux de rendement public sont nettement plus élevés pour les diplômés supérieurs que pour les diplômés du deuxième cycle du secondaire, qu'ils soient obtenus à l'âge théorique (fin de l'adolescence et début de la vingtaine) ou à l'âge de 40 ans. En moyenne, un diplôme supérieur obtenu dans le cadre de la formation initiale génère un taux de rendement public de 11 % pour les hommes et de 9 % pour les femmes ; à l'âge de 40 ans, il est de 9.5 % pour les hommes et de 6.6 % pour les femmes. Des études supérieures suivies dans le cadre de la formation initiale génèrent un taux de rendement proche de 10 % ou plus en Belgique, en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, en Irlande, en Pologne, au Portugal, au République tchèque et au Royaume-Uni.

Certaines de ces retombées bénéficieront généralement aux tranches de revenu inférieures, mais, selon le degré de redistribution des richesses, il serait justifié dans la plupart des pays que les autorités interviennent, améliorent l'accès et renforcent les incitations à investir dans la formation à mi-carrière. Cela est particulièrement vrai en Hongrie, en Corée, en Nouvelle-Zélande et en Pologne, où les taux de rendement atteignent 15 % pour les hommes.

Il semble donc encore possible de développer l'enseignement supérieur par des financements publics ou privés.

Il convient par ailleurs de noter que les retombées sociales de la formation dépassent les simples recettes publiques supplémentaires issues de la fiscalité. Par exemple, des individus mieux formés sont généralement en meilleure santé, ce qui allège les dépenses publiques de santé. Les revenus augmentant généralement avec le niveau d'études, la consommation de biens et de services s'accroît, ce qui débouche sur des retombées d'ordre fiscal allant au-delà de l'impôt sur le revenu et des cotisations de sécurité sociale. Cependant, en raison de leur complexité, il est pratiquement impossible de prendre en compte ces effets indirects dans les calculs des taux de rendement de l'éducation.

Définitions

Les retombées économiques de l'éducation sont mesurées par le taux de rendement interne (voir graphique 2.2). Les suppositions ayant été modifiées, les résultats présentés ici et dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* ne sont pas comparables avec ceux des précédentes éditions.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A10).

Les domaines couverts englobent :

- Les taux de rendement interne public des diplômés supérieurs obtenus dans le cadre de la formation initiale et à l'âge de 40 ans.

Autres publications de l'OCDE

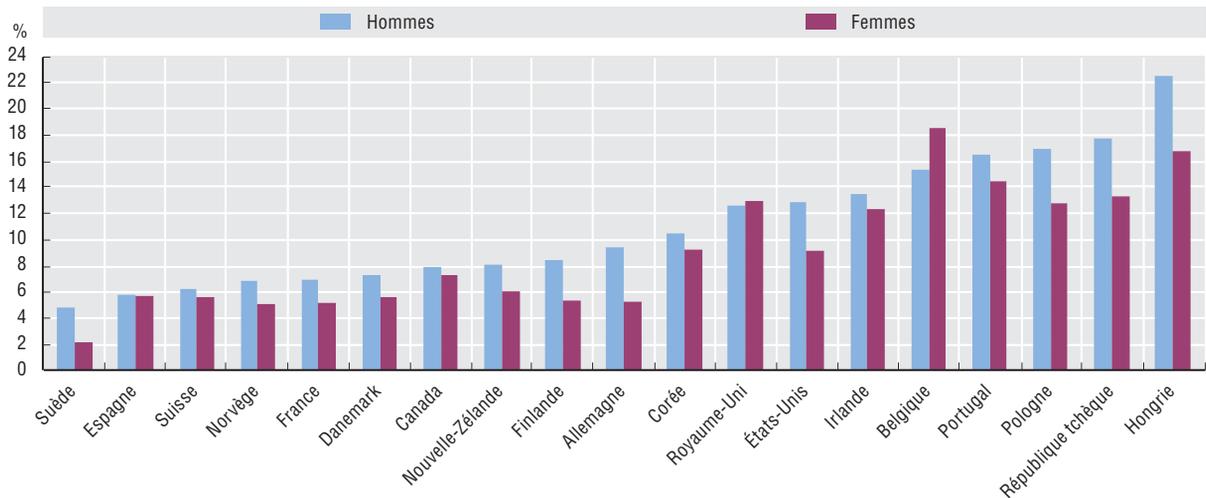
Comprendre l'impact social de l'éducation (2007).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE L'ÉDUCATION

Quels facteurs incitent la société à investir dans l'éducation ?

Graphique 2.5. **Taux de rendement interne (TRI) public d'un diplôme supérieur obtenu à l'âge théorique, 2004**

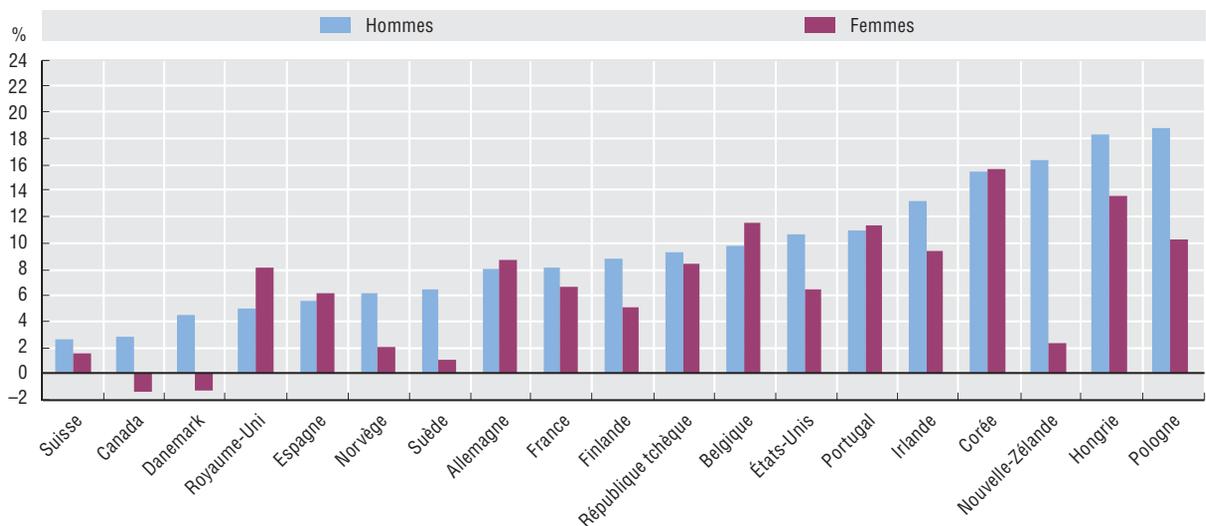
Ce graphique montre les retombées pour les finances publiques (calculées à partir du TRI public) d'un diplôme de l'enseignement supérieur obtenu à l'âge théorique (de l'adolescence au début de la vingtaine).



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, graphique A10.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>.

Graphique 2.6. **Taux de rendement interne (TRI) public d'un diplôme du supérieur obtenu à l'âge de 40 ans, 2004**

Ce graphique montre les retombées pour les finances publiques (calculées à partir du TRI public) d'un diplôme de l'enseignement supérieur obtenu à l'âge de 40 ans.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, graphique A10.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/401828118341>.





3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?

Les dépenses par élève/étudiant ont-elles augmenté ?

Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?

Quelle part des dépenses publiques est consacrée à l'éducation ?

Quel est le rôle des dépenses privées ?

Combien paient les étudiants pour leurs études supérieures ?

À quoi les fonds destinés à l'éducation sont-ils utilisés ?

Avec quelle efficacité les ressources sont-elles utilisées dans l'éducation ?

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?

- Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 8 553 USD par an et par élève/étudiant, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. Le niveau des dépenses varie toutefois considérablement d'un pays à l'autre.
- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent plus de deux fois plus par étudiant dans le supérieur que par élève dans le primaire.
- La plupart des dépenses d'éducation est consacrée à la rémunération des enseignants et des autres personnels.

Description

Cet indicateur montre le niveau des dépenses publiques et privées dans l'éducation. Dans les débats actuels sur l'apprentissage, l'exigence de qualité – qui peut être synonyme d'augmentation des dépenses par élève/étudiant – est souvent tempérée par le désir de ne pas augmenter les impôts. S'il est difficile de déterminer le niveau de dépenses requis pour préparer un élève/étudiant à la vie active, des comparaisons internationales peuvent être utiles pour évaluer l'efficacité des différents types de système éducatif (pour les tendances en matière de dépenses, voir au verso).

Résultats

Considérés en bloc, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 8 553 USD par an et par élève/étudiant dans les trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur). Cependant, les dépenses varient beaucoup d'un pays à l'autre. Elles ne représentent pas plus de 4 000 USD/an au Mexique, en Pologne et en République slovaque, mais dépassent la barre des 10 000 USD/an en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suisse.

Les facteurs déterminant 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 supérieur, la Suisse se distingue par un niveau de salaire des enseignants parmi les plus élevés dans l'enseignement secondaire (voir section 4), les États-Unis, par une part de dépenses privées pratiquement sans égale dans l'enseignement supérieur et l'Autriche, le Danemark et la Norvège, par des taux d'encadrement plus élevés que partout ailleurs (voir la section 4).

Dans chaque pays, les dépenses montent en flèche du primaire au supérieur. En moyenne, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement augmentent par un facteur de 1.2 dans le secondaire et par un facteur de 2.2 dans le supérieur, par rapport au primaire. En moyenne, les pays de l'OCDE considérés en bloc dépensent, par an et par élève/étudiant, 6 173 USD dans l'enseignement primaire, 7 736 USD dans l'enseignement secondaire et 15 559 USD dans l'enseignement supérieur.

L'essentiel des dépenses dans l'éducation est consacré au salaire des personnels enseignants et autres. Au niveau supérieur, toutefois, d'autres services – notamment les activités de recherche-développement – représentent une large part des dépenses. Abstraction faite des activités de R-D et des services auxiliaires, les dépenses destinées aux services d'éducation dans les établissements d'enseignement supérieur tombent en moyenne à 7 774 USD par an et par étudiant. Par contraste, les dépenses consacrées aux services auxiliaires aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur ne dépassent les 10 % que dans les pays suivants : Finlande, France, République slovaque, Suède et Royaume-Uni.

Pour finir, il convient de noter que l'examen des seules dépenses annuelles par élève/étudiant peut ne pas refléter entièrement la totalité des dépenses unitaires à chaque niveau d'enseignement. Par exemple, les dépenses unitaires annuelles au titre de l'enseignement supérieur sont assez similaires au Japon (12 326 USD) et en Allemagne (12 446 USD). Mais comme il faut plus de temps à un étudiant pour achever un cursus en Allemagne qu'au Japon, les dépenses cumulées pour chaque étudiant dans le supérieur sont plus élevées de presque 16 000 USD au Japon qu'en Allemagne (voir le tableau B1.5 dans *Regards sur l'éducation 2008*).

Définitions

Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales destinées aux établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs correspondants (en équivalents temps plein). 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 reflète la valeur des données quand la zone OCDE est considérée comme formant un seul bloc.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B1).

Domaines couverts :

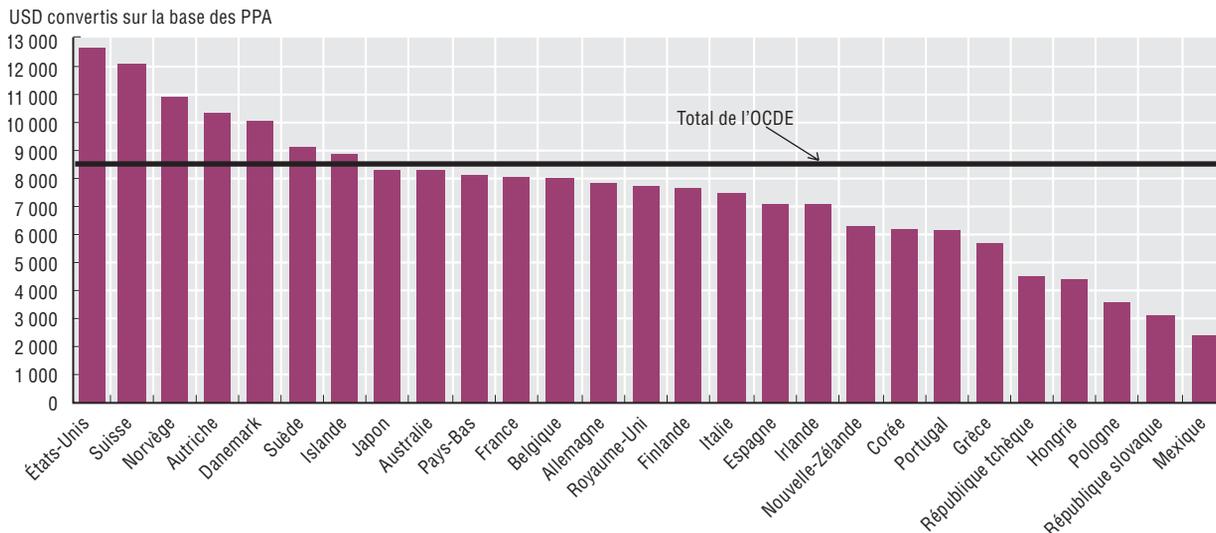
- Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus.
- Dépenses par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement cumulées.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?

Graphique 3.1. Dépenses annuelles par élève/étudiant, 2005

Ce graphique fait état des dépenses annuelles (au titre des établissements d'enseignement) par élève/étudiant du primaire au supérieur. Ces chiffres donnent une idée du coût unitaire de l'éducation formelle.

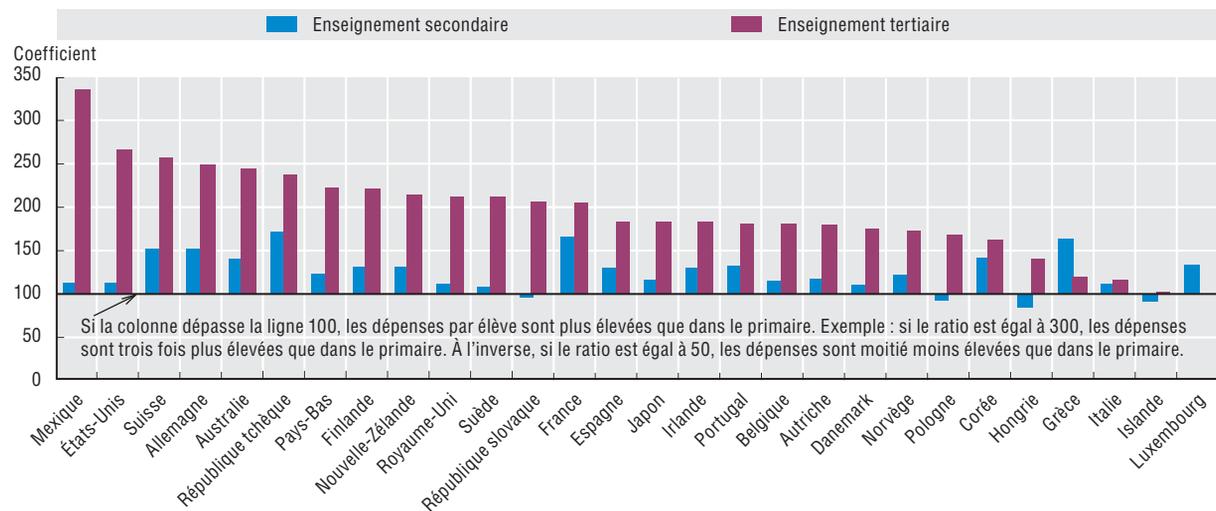


Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau B1.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>.

Graphique 3.2. Dépenses dans le secondaire ou dans le supérieur par rapport aux dépenses dans le primaire, 2005

Enseignement primaire = 100

Ce graphique compare les dépenses annuelles (au titre des établissements d'enseignement) par élève/étudiant dans les différents cycles aux dépenses dans le primaire.



Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau B1.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/401862824252>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Les dépenses par élève/étudiant ont-elles augmenté ?

- Entre 1995 et 2005, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur ont progressé de 35 % en moyenne.
- Entre 1995 et 2005, les dépenses d'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire ont augmenté dans tous les pays plus vite que la population d'élèves/étudiants.
- Au niveau supérieur, en revanche, les dépenses par étudiant ont diminué dans certains cas, faute d'avoir suivi l'augmentation des effectifs étudiants.

Description

Cet indicateur montre si les dépenses d'éducation ont augmenté ou non au cours des dernières années. Les décideurs sont soumis à une pression constante pour trouver les moyens d'améliorer la qualité des services d'éducation tout en élargissant l'éventail des possibilités d'accès, notamment dans le supérieur. Sur la durée, les dépenses au titre des établissements d'enseignement tendent effectivement à augmenter, en grande partie du fait de l'augmentation des salaires des enseignants, suivant en cela l'évolution générale des rémunérations. Toutefois, une augmentation des coûts unitaires qui ne s'accompagne pas d'une augmentation des résultats laisse se profiler le spectre d'une chute des niveaux de productivité.

Résultats

Entre 1995 et 2005, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur ont progressé de 35 % en moyenne dans tous les pays. Durant cette même période, les effectifs scolarisés sont restés relativement stables. On observe une augmentation assez similaire pour chacune des deux périodes consécutives de cinq ans ; sauf en Italie, en Norvège, en République tchèque et en Suisse, où une diminution des dépenses, entre 1995 et 2000, a été suivie par une hausse entre 2000 et 2005. L'évolution des taux de participation ne semble pas avoir été le facteur déterminant de l'évolution des dépenses à ces niveaux d'enseignement.

Le constat est différent dans l'enseignement supérieur : les dépenses unitaires ont diminué dans certains pays entre 1995 et 2005, parce que leur progression n'a pas suivi le même rythme que celui des effectifs scolarisés à ce niveau. Si ces dépenses sont restées stables entre 1995 et 2000, elles ont par contre augmenté de 11 % en moyenne entre 2000 et 2005 dans les pays de l'OCDE parce que les gouvernements ont investi massivement en réaction à l'accroissement du taux de participation à ce niveau. L'Australie, l'Autriche, la Finlande, le Mexique, la Norvège, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et le Royaume-Uni ont suivi ce schéma. En Norvège, en République slovaque et en République tchèque,

l'augmentation des dépenses par étudiant observée entre 2000 et 2005 n'a toutefois pas totalement compensé la régression enregistrée dans ces pays entre 1995 et 2000. La Hongrie est le seul pays où les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement supérieur ont diminué durant les deux périodes considérées.

Entre 2000 et 2005, les pays suivants : Belgique, Allemagne, Hongrie, Irlande, Pays-Bas et Suède ont enregistré une diminution de leurs dépenses par étudiant dans l'enseignement supérieur. Dans tous ces pays, sauf la Belgique et l'Allemagne, cette diminution a été le fait d'une croissance rapide (d'au moins 10 %) du nombre d'étudiants dans le supérieur. Des neuf pays de l'OCDE dans lesquels les inscriptions dans l'enseignement supérieur ont augmenté de plus de 20 % entre 2000 et 2005, sept (République tchèque, Grèce, Islande, Mexique, Pologne, République slovaque et Suisse) ont augmenté leurs dépenses unitaires à ce niveau au moins dans la même proportion ; deux (la Hongrie et la Suède) ne l'ont pas fait.

Définitions

Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales destinées aux établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs correspondants (en équivalents temps plein). 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 reflète la valeur des données quand la zone de l'OCDE est considérée comme formant une seule entité.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B1).

Domaines couverts :

- Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement par niveau d'enseignement.
- Évolution des dépenses et du PIB par habitant.

Autres publications de l'OCDE

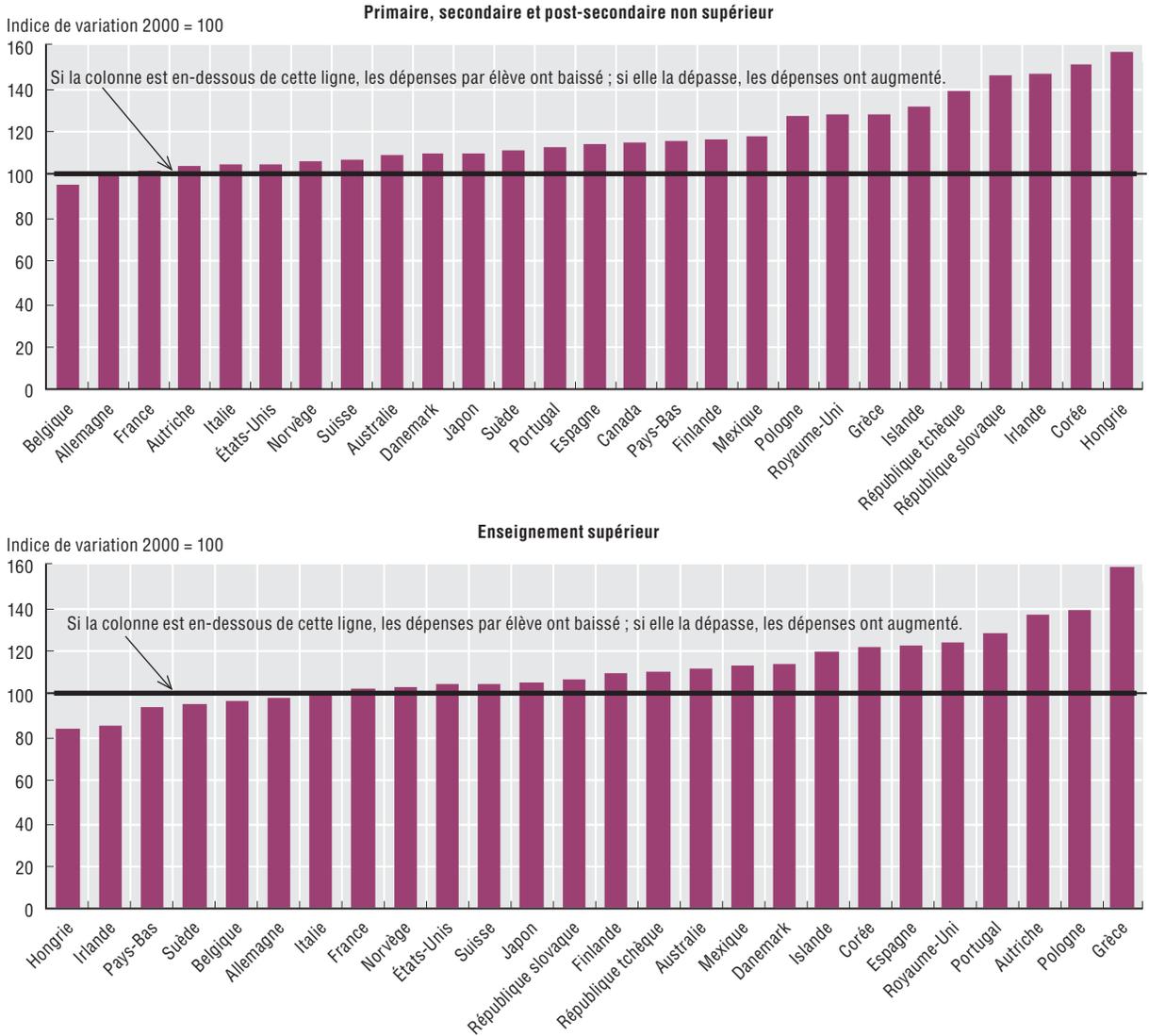
Les grandes mutations qui transforment l'éducation (2008).

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Les dépenses par élève/étudiant ont-elles augmenté ?

Graphique 3.3. Évolution des dépenses par élève/étudiant (2000, 2005)

Ces graphiques font état de l'augmentation – ou non – des dépenses en termes réels (au titre des établissements d'enseignement) par élève/étudiant.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau B1.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424747005288>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?

- Les pays de l'OCDE consacrent collectivement 6.1 % de leur PIB au financement de l'éducation.
- Entre 1995 et 2005, les dépenses au titre des établissements d'enseignement tous niveaux d'éducation confondus ont augmenté en moyenne de 42 % dans les pays de l'OCDE, reflétant ainsi le fait que les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou d'un diplôme d'études supérieures sont plus nombreux que jamais.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses d'éducation tous niveaux d'enseignement confondus ont augmenté à un rythme relativement plus soutenu que le PIB entre 1995 et 2005.

Description

Cet indicateur fait état de la part de la richesse nationale qui est investie dans l'éducation. En d'autres termes, il montre quelle priorité un pays (c'est-à-dire le gouvernement, les entreprises privées et les élèves/étudiants et leur famille) accorde à l'éducation par rapport aux dépenses globales.

Résultats

Les pays de l'OCDE consacrent collectivement 6.1 % de leur PIB au financement de l'éducation, mais le niveau des dépenses varie beaucoup d'un pays à l'autre : en proportion de son PIB, l'Islande dépense près du double de la Grèce.

Un peu moins des deux tiers de cette somme, soit 3.7 % du PIB cumulé, est consacré au financement de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur. L'enseignement supérieur absorbe près d'un tiers des dépenses cumulées de l'OCDE dans l'éducation, soit 2 % du PIB cumulé. En pourcentage de leur PIB, les États-Unis dépensent jusqu'à trois fois plus que l'Italie ou la République slovaque au titre de l'enseignement supérieur.

C'est au niveau préprimaire que les dépenses varient le plus entre les pays. À ce niveau, elles représentent moins de 0.2 % du PIB en Australie, en Corée et en Irlande, mais atteignent ou dépassent 0.8 % au Danemark, en Hongrie et en Islande (voir tableau B2.2 dans *Regards sur l'éducation 2008*). Toutefois, vu que l'enseignement préprimaire suit des modèles d'organisation et de financement très différents d'un pays de l'OCDE à l'autre, une certaine prudence s'impose avant de tirer de ces données des conclusions sur les conditions d'accès et la qualité de l'encadrement à ce niveau.

Tendances

Étant donné que les diplômés du secondaire et du supérieur ont été plus nombreux que jamais entre 1995 et 2005, de nombreux pays ont investi massivement dans l'éducation durant cette période. Ainsi, tous niveaux d'enseignement confondus, les investissements publics et privés dans l'éducation ont augmenté en moyenne de 42 % dans les pays de l'OCDE durant cette période. Dans deux tiers des pays, cette hausse a été généralement plus forte dans l'enseignement supérieur qu'aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur réunis.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses tous niveaux d'enseignement confondus ont augmenté à un rythme relativement plus soutenu que le PIB entre 1995 et 2005 (voir tableau B2.3 dans *Regards sur l'éducation 2008*). En proportion du PIB, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont progressé de plus de 0.8 point durant cette période au Danemark, en Grèce, au Mexique et au Royaume-Uni.

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement comprennent les dépenses au titre des établissements à vocation pédagogique (on entend les établissements qui dispensent directement des cours à des individus dans un cadre collectif organisé ou qui pratiquent une forme d'enseignement à distance) et des organismes qui n'ont pas à proprement parler de vocation pédagogique (ceux qui fournissent des services de cabinet-conseil ou de nature administrative ou professionnelle aux établissements d'enseignement et qui ne se livrent pas directement à des activités d'enseignement).

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes se trouvent dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B2).

Domaines couverts :

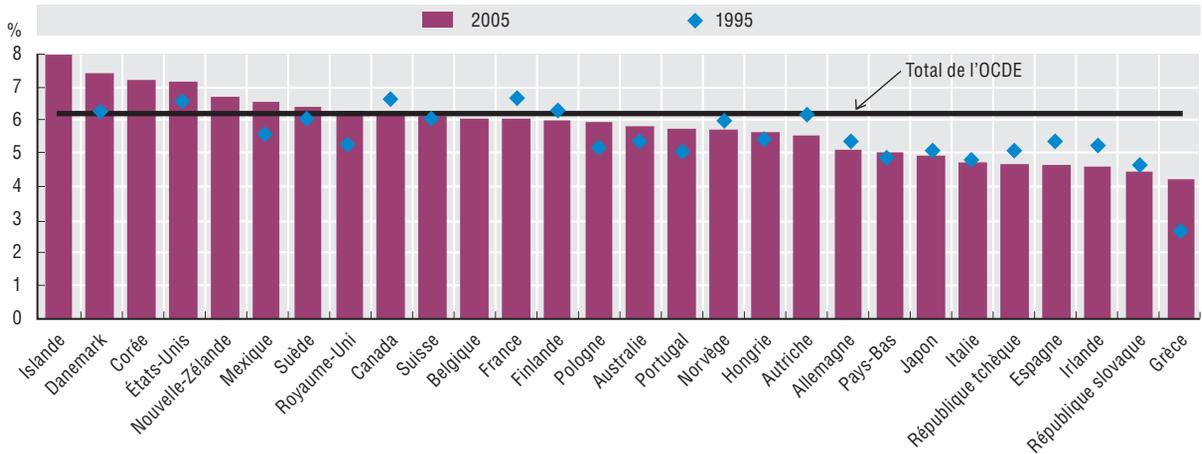
- Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.
- Évolution des dépenses, 1995-2000.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?

Graphique 3.4. Évolution des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB (1995, 2005)

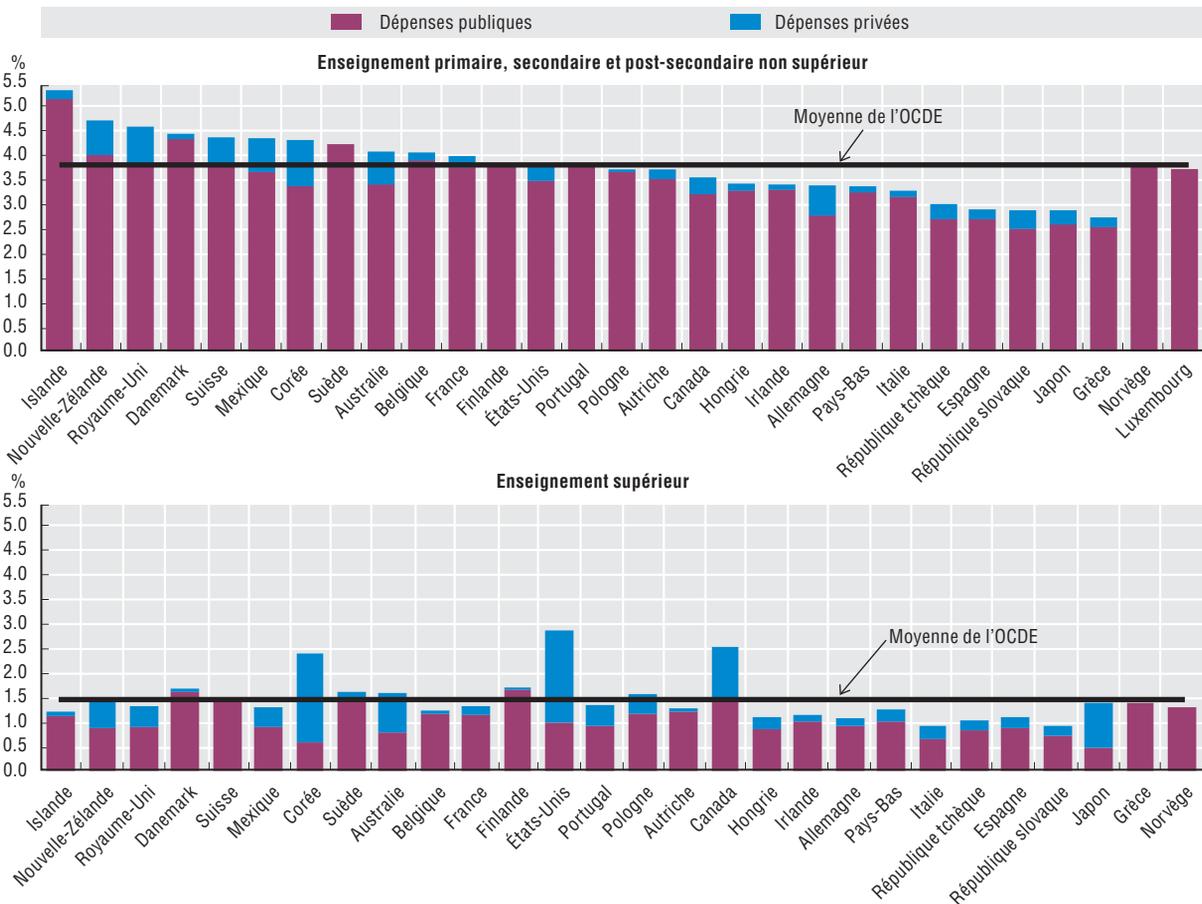
Ce graphique fait état de la part du revenu national consacrée par les pays aux établissements d'enseignement et de l'évolution de cette part entre 1995 et 2005.



Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau B2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424838725347>.

Graphique 3.5. Dépenses par niveau d'enseignement, en pourcentage du PIB, 2005

Ces graphiques font état de la part du revenu national consacrée par les pays à chaque niveau d'enseignement.



Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau B2.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424838725347>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quelle part des dépenses publiques est consacrée à l'éducation ?

- Le financement public de l'éducation est une priorité sociale, même dans les pays de l'OCDE où l'engagement public est limité dans d'autres secteurs. Il représente en moyenne 13.2 % des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le financement public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur représente environ le triple de celui de l'enseignement supérieur.
- Entre 1995 et 2005, l'éducation a représenté une part croissante des dépenses publiques totales dans la plupart des pays.

Description

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. Depuis 1995 environ, l'éducation doit rivaliser avec de nombreux autres secteurs pour l'obtention des crédits publics. Cet indicateur évalue la variation des dépenses publiques d'éducation, en valeur absolue et par rapport à la taille des budgets publics.

Résultats

En 2005, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 13.2 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. Toutefois, le niveau des dépenses oscille de 10 %, voire moins, en République tchèque, Allemagne, Italie et Japon, à plus de 23 % au Mexique.

Même les pays 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, du Mexique et de la République slovaque figure parmi les plus élevées des pays de l'OCDE. Pourtant, le total des dépenses publiques ne représente qu'une part relativement faible du PIB de ces pays.

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur sont en moyenne trois fois plus élevées que dans l'enseignement supérieur. Cela est principalement dû aux taux de scolarisation et à la démographie, mais aussi au fait que la contribution privée est généralement plus élevée dans l'enseignement supérieur.

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 85 % des dépenses publiques d'éducation aux établissements d'enseignement. Toutefois, plus de 20 % des dépenses publiques vont (directement ou indirectement) au secteur privé au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélan-

de et au Royaume-Uni. Au niveau supérieur, l'essentiel des dépenses publiques va aux établissements publics ; toutefois, une part de ces dépenses plus grande qu'aux niveaux inférieurs va au secteur privé (cette part représente l'équivalent de 26 % des dépenses publiques dans les pays pour lesquels des données comparables existent).

Tendances

Quoique la consolidation budgétaire exerce une pression sur l'éducation comme sur les autres services, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté entre 1995 et 2005 à un rythme aussi rapide que les ressources nationales, mais plus soutenu que les dépenses publiques totales. Au cours de cette période, en moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 11.9 % à 13.2 % 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 15.5 %), en Nouvelle-Zélande (de 16.5 à 19.4 %), aux Pays-Bas (de 8.9 à 11.5 %), en République slovaque (de 14.1 à 19.5 %), et en Suède (de 10.7 à 12.6 %).

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses d'éducation de toutes les entités publiques, dont les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les exécutifs locaux et régionaux et les autres organismes publics.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes se trouvent dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B4).

Domaines couverts :

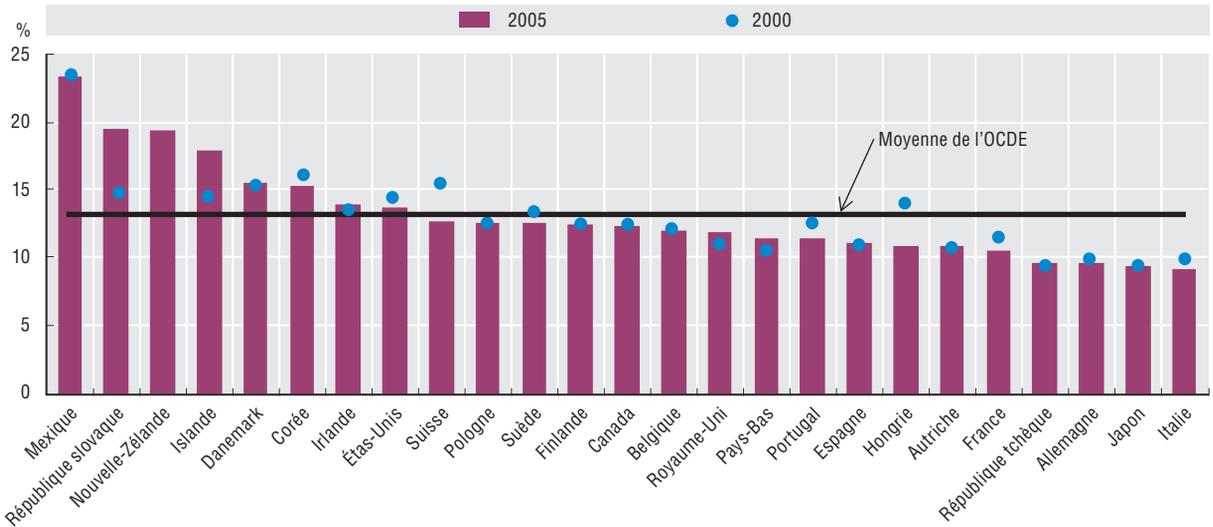
- Dépenses publiques totales d'éducation.
- Répartition du total des dépenses publiques d'éducation.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quelle part des dépenses publiques est consacrée à l'éducation ?

Graphique 3.6. **Tendances des dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2000, 2005)**

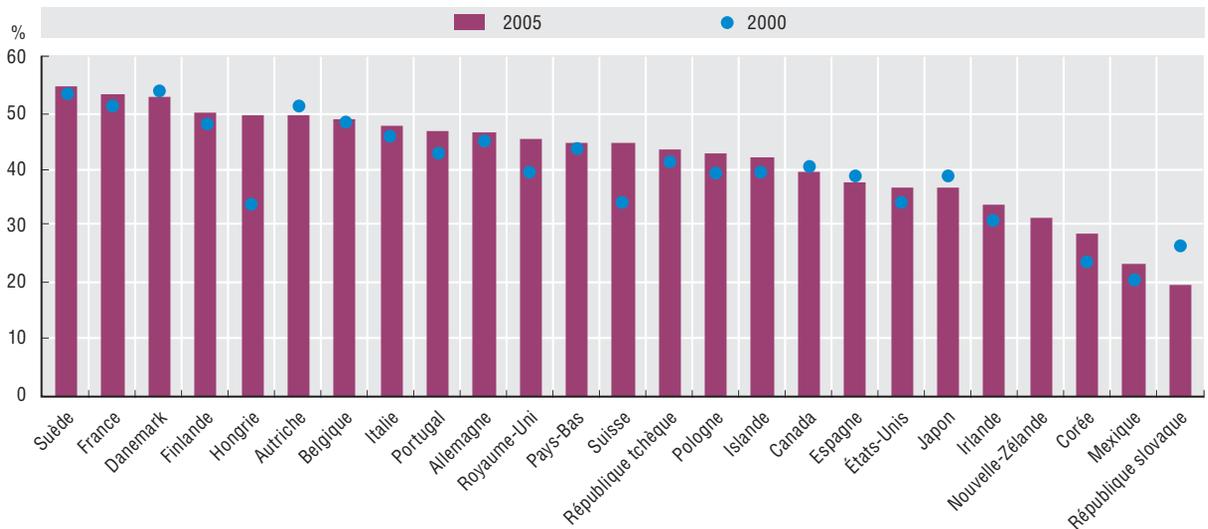
Ce graphique fait état des dépenses publiques totales d'éducation (qui comprennent les dépenses au titre des établissements d'enseignement et les dépenses telles que les aides publiques aux ménages) et de leur évolution entre 2000 et 2005.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau B4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424873124826>.

Graphique 3.7. **Total des dépenses publiques en pourcentage du PIB (2000, 2005)**

Ce graphique fait état de l'importance des dépenses publiques en pourcentage de l'économie nationale. Ces données apportent une base de réflexion sur la proportion des dépenses publiques consacrée à l'éducation.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau B4.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424873124826>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quel est le rôle des dépenses privées ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le financement des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur provient à plus de 90 % de sources publiques.
- Dans l'enseignement supérieur, la part des fonds privés varie énormément : elle est inférieure à 5 % au Danemark, en Finlande et en Grèce, mais franchit la barre des 75 % en Corée.
- En moyenne, la part des fonds privés dans l'enseignement supérieur a légèrement augmenté, passant de 21 % en 1995 à 23 % en 2000 et à 27 % en 2005.

Description

Le financement privé est perçu de plus en plus comme faisant partie intégrante des investissements dans l'éducation, tout particulièrement aux niveaux préprimaire et supérieur, où un financement à part entière ou presque par des fonds publics est plus rare qu'aux autres niveaux. Cet indicateur montre que le financement des établissements d'enseignement est partagé entre organismes publics et privés, surtout au niveau de l'enseignement supérieur.

Résultats

Dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels il existe des données comparables, les crédits publics représentent, en moyenne, tous niveaux d'éducation confondus, 86 % de la totalité des fonds. Si l'on exclut l'enseignement préprimaire et supérieur, ce pourcentage grimpe à 92 % en moyenne.

Les fonds privés tendent à se concentrer à deux niveaux d'éducation : l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Au niveau préprimaire, ces fonds représentent en moyenne 20 % du financement total dans les pays de l'OCDE, soit un pourcentage supérieur à celui de tous les niveaux combinés (voir tableau B3.2 dans *Regards sur l'éducation 2008*). Au niveau supérieur, les fonds privés représentent 27 % en moyenne des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement. La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement supérieur financée par les particuliers, les entreprises et d'autres entités privées – y compris les versements privés subventionnés – représente moins de 5 % au Danemark, en Finlande et en Grèce, mais plus de 40 % en Australie, au Canada, aux États-Unis, au Japon et en Nouvelle-Zélande, et plus de 75 % en Corée.

Les entités privées autres que les ménages contribuent davantage, en moyenne, à l'enseignement supérieur qu'aux autres niveaux d'éducation. Dans les pays suivants : Australie, Canada, Hongrie, Italie, Japon, Corée,

Pays-Bas, République slovaque, Suède et États-Unis, 10 % ou plus des dépenses d'enseignement supérieur sont le fait d'entités privées autres que les ménages.

Tendances

Entre 2000 et 2005, le financement public a augmenté, tous niveaux d'enseignement confondus, dans tous les pays pour lesquels des données comparables sont disponibles. Le financement privé a toutefois progressé davantage dans près des trois quarts de ces pays. En conséquence, la part publique des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement a diminué de plus de 5 points au Mexique, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni.

Selon la moyenne établie sur la base des 18 pays de l'OCDE pour lesquels il existe des données tendancielles, la part publique du financement de l'enseignement supérieur a diminué légèrement entre 1995 et 2000, puis chaque année entre 2000 et 2005. Dans plus de la moitié de ces pays, la part des fonds privés a augmenté de trois points ou plus durant cette période.

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007. Les dépenses privées comprennent les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non compensées par des aides publiques.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B3).

Domaines couverts :

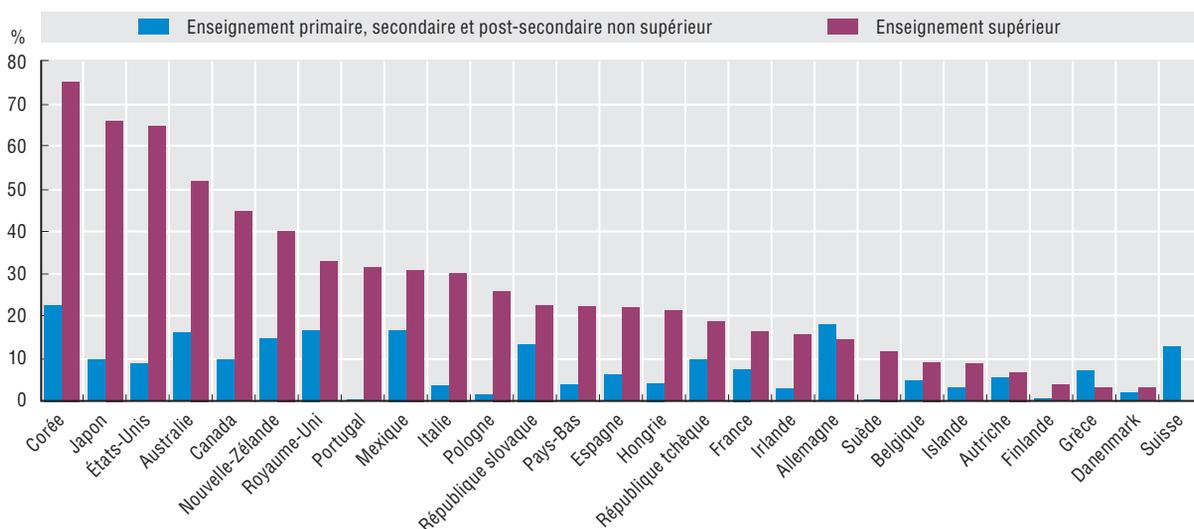
- Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus, et tendances.

Autres publications de l'OCDE

Examen des politiques nationales d'éducation (série).

Graphique 3.8. **Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement, 2005**

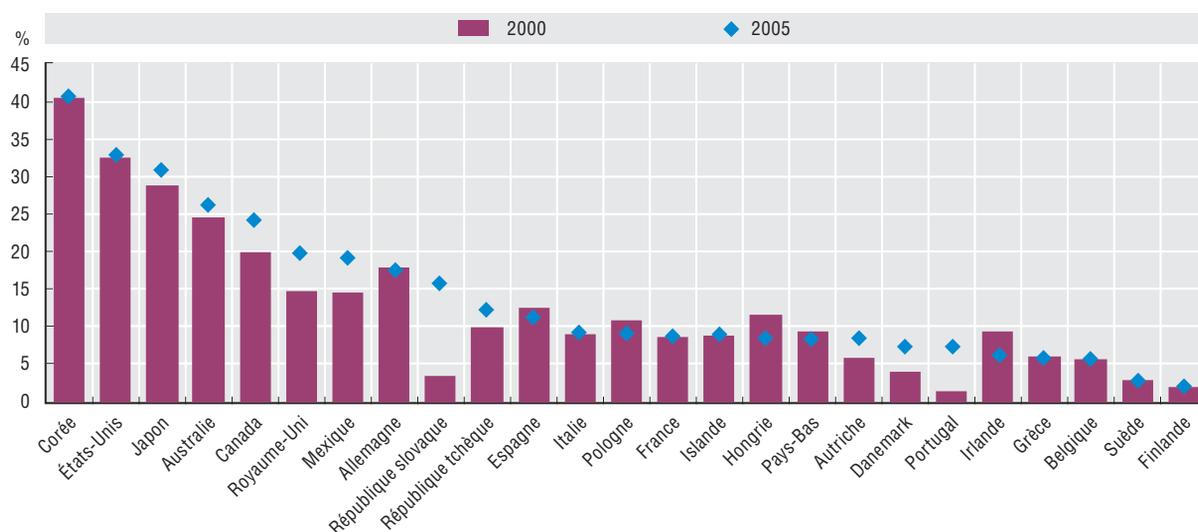
Ce graphique fait état du pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement provenant de sources privées.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableaux B3.2a et B3.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424847480216>.

Graphique 3.9. **Tendances de la part des dépenses privées (2000, 2005)**

Ce graphique fait état de la progression – ou non – des dépenses privées en pourcentage des dépenses totales, tous niveaux d'éducation confondus, de 2000 à 2005.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau B3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424847480216>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Combien paient les étudiants pour leurs études supérieures ?

- Les établissements d'enseignement publics ne perçoivent aucun frais de scolarité dans les pays nordiques, la République tchèque, l'Irlande et la Pologne ; dans un certain nombre d'autres pays, les frais de scolarité dépassent USD 1 500/an.
- En moyenne, 18 % du budget public de l'enseignement supérieur est consacré aux aides aux étudiants, aux ménages et à d'autres entités privées.
- Il n'existe pas de lien systématique entre frais de scolarité annuels peu élevés et faible proportion d'étudiants à bénéficier des aides publiques.
- Les pays de l'OCDE dans lesquels les étudiants doivent s'acquitter de frais de scolarité et peuvent prétendre à des aides publiques particulièrement généreuses n'accusent pas de taux d'accès plus faibles à l'université comparés à la moyenne de l'OCDE.

Description

Cet indicateur examine la relation entre les frais de scolarité annuels, les dépenses publiques directes et indirectes d'éducation, et les aides publiques aux étudiants visant à couvrir leurs frais de subsistance. Les pouvoirs publics peuvent régler les questions d'accès à l'éducation et d'égalité des chances en subventionnant les frais de scolarité et en accordant des aides financières aux étudiants et à leur famille, en particulier aux étudiants issus de milieux modestes. Mais les modalités d'octroi de cette aide – sous forme de subvention ou de prêt – sont un sujet de débat dans de nombreux pays.

Résultats

Il existe des différences importantes entre les pays de l'OCDE dans la moyenne des frais de scolarité perçus par les établissements d'enseignement supérieur. Les universités publiques des pays nordiques, de la République tchèque et de la Turquie perçoivent des frais négligeables ou peu élevés ; par contraste, les frais de scolarité aux États-Unis dépassent les 5 000 USD. Néanmoins, les frais de scolarité ne constituent qu'une partie du tableau. Il convient aussi de se pencher sur les aides plus générales auxquelles peuvent prétendre les étudiants. Dans ce domaine, les pays peuvent être classés en quatre groupes principaux :

- Pays dans lesquels les frais de scolarité sont peu élevés, voire inexistant, et qui octroient des aides généreuses aux étudiants : pays nordiques, République tchèque et Turquie.
- Pays dans lesquels les frais de scolarité sont élevés, et qui ont mis en place un système avancé d'aide financière aux étudiants : Australie, Canada, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni et États-Unis.
- Pays dans lesquels les frais de scolarité sont élevés mais dont le système d'aide financière aux étudiants est moins développé : Japon, Corée.
- Pays dans lesquels les frais de scolarité sont peu élevés et dont le système d'aide financière aux étudiants est moins développé : Autriche, Belgique, France, Irlande, Italie, Pologne et Espagne.

Même si les frais de scolarité de l'enseignement supérieur sont généralement élevés (supérieurs à 1 500 USD) dans

les pays du groupe 2, des aides publiques importantes sont accessibles aux étudiants. Le taux moyen d'entrée à l'université dans ces pays est légèrement supérieur (67 %) à celui des pays du groupe 1, où les frais de scolarités sont peu élevés et les aides publiques généreuses. Dans les pays où les frais de scolarité sont peu élevés et les aides publiques aux étudiants relativement faibles, comme les pays du groupe 4, le taux moyen d'entrée dans le supérieur reste relativement faible (48 %).

La querelle entre prêt et subvention comme moyen de financer les étudiants du supérieur anime actuellement le débat dans un certain nombre de pays. Les systèmes de prêts publics se sont particulièrement bien développés en Australie, en Suède et en Turquie, où 80 % au moins des étudiants du supérieur bénéficient d'un prêt public durant leurs années d'études. Ce chiffre atteint 100 % en Norvège. Par contraste, les États-Unis affichent le plus haut niveau de frais de scolarité dans les universités publiques, mais moins de 40 % des étudiants y bénéficient d'un prêt public durant leurs études. Certaines études concluent que les prêts peuvent encourager les étudiants issus de milieux à revenus moyens à supérieur à achever leurs études, mais pas les étudiants issus de milieux à bas revenus ; l'inverse peut être vrai des subventions.

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007. Les aides publiques aux ménages comprennent : 1) les subventions et les bourses, 2) les prêts publics pour études, 3) les allocations familiales ou pour enfants scolarisés à charge, 4) les aides publiques en espèces ou en nature expressément destinées à couvrir les frais de logement et de transport, les frais de santé, l'achat de livres et de fournitures scolaires et les dépenses afférentes aux activités sociales, récréatives et autres, et 5) les subventions destinées à la prise en charge des intérêts sur les prêts privés.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B5).

Domaines couverts :

- Frais de scolarité moyens perçus par les établissements d'enseignement supérieur de type A.
- Répartition de l'aide financière aux étudiants.
- Gouvernance des établissements d'enseignement supérieur.

Autres publications de l'OCDE

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur (revue).

Graphique 3.10. **Frais de scolarité dans l'enseignement supérieur, 2004/5**

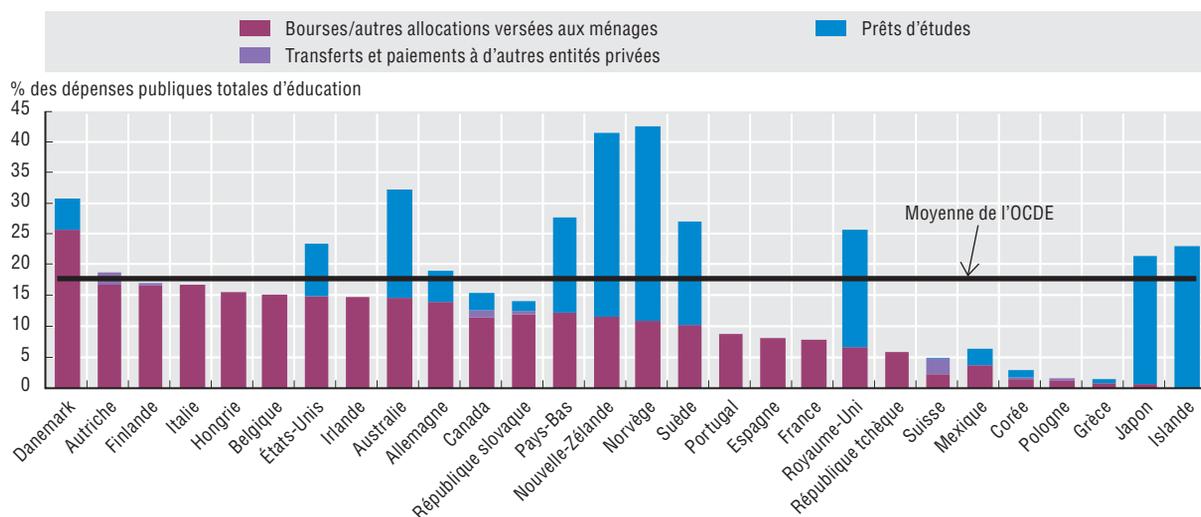
Ce graphique fait état de la moyenne des frais de scolarité annuels perçus par les établissements d'enseignement supérieur publics* auprès des étudiants nationaux à temps plein pour une formation de niveau universitaire.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau B5.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>.

Graphique 3.11. **Aides publiques aux études supérieures, 2005**

Ce graphique fait état des aides publiques octroyées aux ménages et aux autres entités privées pour l'éducation, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, ventilées par type de subvention.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau B5.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424888533024>.

À quoi les fonds destinés à l'éducation sont-ils utilisés ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent près de 92 % des dépenses totales dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur.
- Les salaires des personnels représentent 80 % des dépenses de fonctionnement pour l'ensemble de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur.
- En moyenne, les dépenses de recherche-développement (R-D) dans les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur représentent un quart des dépenses à ce niveau d'enseignement.

Description

Cet indicateur montre à quoi les pays de l'OCDE consacrent leurs fonds destinés à l'éducation, notamment leur répartition entre dépenses d'investissement (qui sont des postes exceptionnels, comme les bâtiments) et dépenses de fonctionnement (qui sont des postes réguliers, comme les salaires des enseignants). La répartition des fonds entre les différents postes au sein de ces deux catégories de dépenses peut avoir une incidence sur la qualité de service, l'état des moyens à disposition et la capacité des systèmes éducatifs à s'adapter au changement démographique et à l'évolution des tendances en matière d'inscription.

Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent près de 92 % des dépenses totales dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur. Cela est en grande partie dû à la forte concentration de main-d'œuvre du secteur, où les salaires des enseignants représentent une large part des dépenses de fonctionnement – et des dépenses totales – d'éducation (voir ci-dessous). À ces niveaux, la répartition entre dépenses de fonctionnement et dépenses d'investissement varie beaucoup d'un pays à l'autre. La part des dépenses de fonctionnement va de moins de 80 % au Luxembourg à au moins 97 % en Belgique, au Mexique et au Portugal.

Les dépenses de fonctionnement entrent pour une part légèrement inférieure (environ 90 %) dans la moyenne des dépenses dans l'enseignement supérieur dans toute la zone de l'OCDE. Cela est dû en grande partie à des dépenses d'investissement plus élevées pour la construction, la rénovation ou la réfection des bâtiments et des infrastructures, qui sont généralement plus complexes qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. Dans à peu près un tiers des pays de l'OCDE pour lesquels des données existent, la proportion des dépenses d'investissement au niveau supérieur est de 10 %, voire plus. Elle est de plus de 15 % en Espagne, en Grèce et en République tchèque.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les salaires du personnel représentent 80 % des dépenses de fonctionnement aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur ; ce chiffre atteint 90 %, voire plus, en Grèce, au Mexique et au Portugal. Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0.2 % de leur PIB au financement des services auxiliaires fournis dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur, soit 6 % des dépenses totales au titre de ces établissements.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 32 % des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement supérieur sont absorbés par des postes autres que les salaires des personnels, ce qui s'explique par le coût beaucoup plus élevé des infrastructures et des équipements à ce niveau d'enseignement.

Les écarts observés entre les pays de l'OCDE quant aux dépenses de R-D peuvent expliquer en grande partie les différences dans le niveau global des dépenses unitaires d'éducation dans l'enseignement supérieur. Les niveaux élevés des dépenses de R-D dans les universités en Australie, en Autriche, en Belgique, au Canada, en Finlande, en France, en Allemagne, aux Pays-Bas, en Norvège, en Suède, en Suisse et au Royaume-Uni impliquent que les dépenses unitaires d'éducation y seraient nettement inférieures si la part des activités de R-D en était exclue.

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2005 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2007. Les dépenses de R-D comprennent toutes les dépenses afférentes aux activités de recherche menées par les universités et autres établissements d'enseignement supérieur, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels, des subventions distinctes ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes se trouvent dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B6).

Domaines couverts :

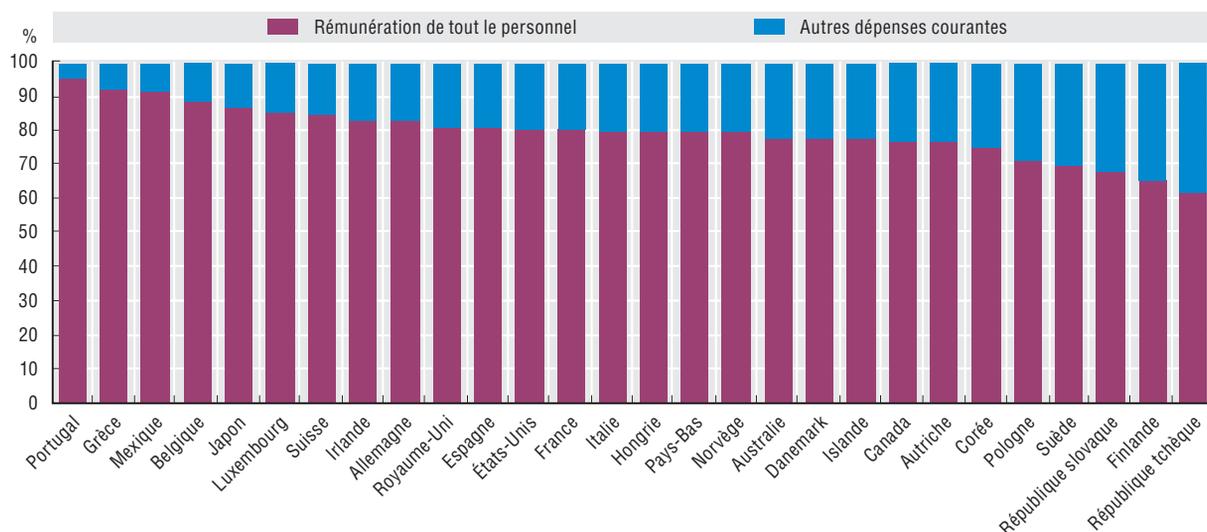
- Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de services, en pourcentage du PIB.
- Répartition des dépenses de fonctionnement au titre des établissements, selon le niveau d'enseignement.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

À quoi les fonds destinés à l'éducation sont-ils utilisés ?

Graphique 3.12. Part des dépenses de personnel dans les dépenses de fonctionnement de l'enseignement, 2005

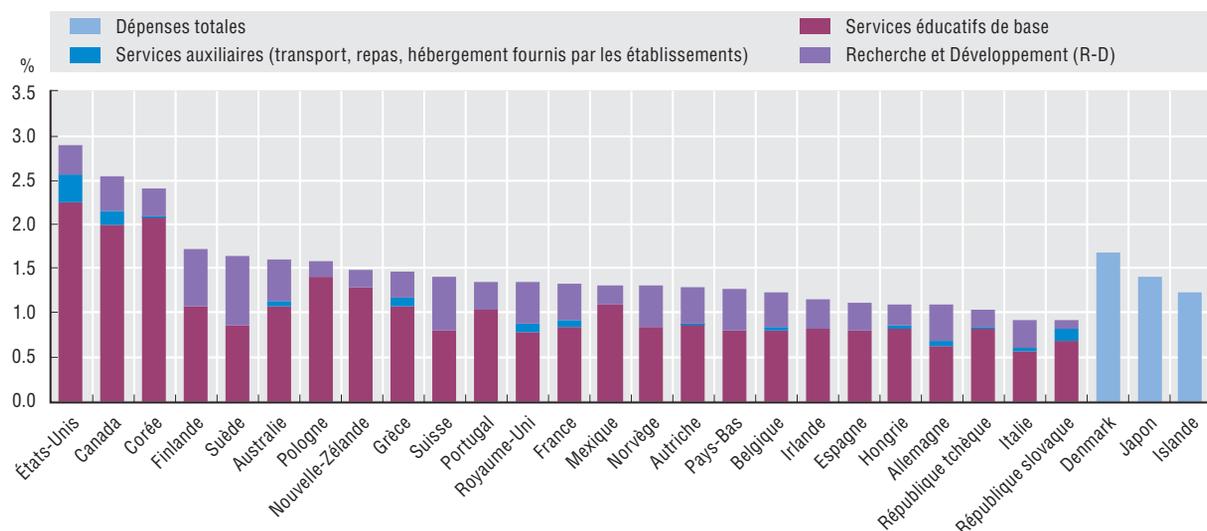
Ce graphique fait état de la part des dépenses de fonctionnement consacrée à la rémunération des personnels aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur. Les autres postes de dépenses de fonctionnement comprennent notamment : le transport, l'aide psychopédagogique, et les dépenses récurrentes en matière de matériel et de recherche pédagogiques.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau B6.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425003373413>.

Graphique 3.13. Dépenses au titre des services et de la recherche dans l'enseignement supérieur, 2005

Ce graphique fait état des dépenses au titre des services éducatifs, de la R-D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement supérieur, en pourcentage du PIB.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau B6.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425003373413>.

- Même à des niveaux de dépense similaires, la ligne d'action définie par les pouvoirs publics en matière d'éducation peut varier énormément d'un pays à l'autre. Cela explique en partie pourquoi aucune relation simple ne peut être établie entre dépenses et performances des élèves/étudiants.
- Les pays où le coût salarial par élève est le plus faible dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire le doivent essentiellement au niveau peu élevé des salaires proportionnellement au PIB.

Description

Cet indicateur étudie la relation entre les ressources investies dans l'éducation et les résultats obtenus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. La pression grandissante exercée par l'éducation sur les budgets publics incite de plus en plus les pouvoirs publics à s'assurer que les fonds, et en particulier les fonds publics, destinés à l'éducation sont utilisés avec le maximum d'efficacité et d'efficacités possible.

Résultats

Il existe une relation positive entre le montant cumulé des dépenses par élève entre les âges de 6 et 15 ans et leurs résultats aux tests du PISA. Cette relation est toutefois relativement faible : les dépenses unitaires cumulées n'expliquent que 15 % de la variation des scores moyens entre pays.

À titre d'exemple, la Corée et la République tchèque dépensent par élève jusqu'à l'âge de 15 ans respectivement la moitié et le tiers environ de ce que dépensent les États-Unis. Or, la Corée et la République tchèque figurent parmi les dix premiers pays en tête du classement de performance sur l'échelle des compétences en sciences de PISA, alors que les États-Unis comptent au nombre des pays qui se situent sous la moyenne de l'OCDE. De même, l'Espagne et les États-Unis sont proches dans le classement de performance, mais l'Espagne ne dépense que 61 860 USD par élève jusqu'à l'âge de 15 ans, alors que les États-Unis dépensent 95 600 USD.

En résumé, cette analyse suggère que, même si les dépenses d'éducation sont déterminantes pour la qualité de l'enseignement, elles n'y suffisent pas en soi. Une utilisation efficace des ressources est également indispensable.

Afin de mieux comprendre avec quelle efficacité les ressources sont utilisées, il convient d'examiner les facteurs

contribuant aux différences du coût salarial par élève entre les pays. Comme nous l'avons déjà expliqué, la rémunération des enseignants se taille la part du lion dans les dépenses d'éducation. Cette rémunération tient compte de quatre facteurs : le nombre d'heures de cours des élèves ; la charge horaire d'enseignement des enseignants ; le salaire des enseignants ; et l'effectif des classes. Les différences entre pays dans ces quatre facteurs peuvent expliquer les différences au niveau des dépenses unitaires.

Le coût salarial par étudiant varie de 570 USD en République slovaque à quelque 9 850 USD au Luxembourg. Toutefois, vu que le niveau des salaires dépend en partie de la richesse relative du pays, les coûts salariaux doivent également être formulés en pourcentage du PIB par habitant. Vu sous cet éclairage, le coût de la rémunération des enseignants par élève varie du simple au quintuple : de 3,9 % en République slovaque (soit moins de la moitié de la moyenne de l'OCDE, égale à 10,9 %) à 20,9 % au Portugal (soit près du double de la moyenne de l'OCDE).

Définitions

Les scores de performance des élèves sont ceux du cycle PISA 2006. Les dépenses cumulées par élève sont estimées comme suit : les dépenses publiques et privées de 2005 au titre des établissements d'enseignement à chaque niveau d'enseignement sont multipliées par la durée théorique des études à ces niveaux entre l'âge de 6 et de 15 ans. Elles sont converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat.

Pour en savoir plus

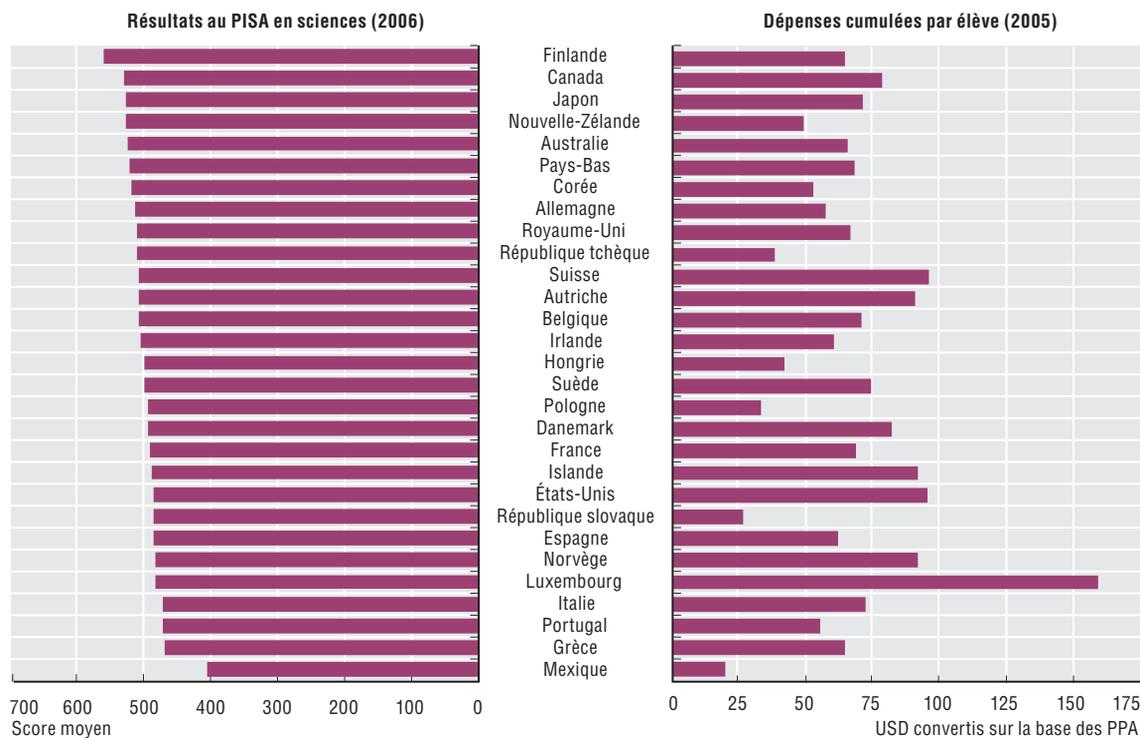
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes se trouvent dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B7).

Domaines couverts :

- Contribution de divers facteurs au coût salarial par élève.
- Relation entre les scores aux tests du PISA et les dépenses par élève.

Graphique 3.14. Relation entre les scores aux tests du PISA et les dépenses (2005, 2006)

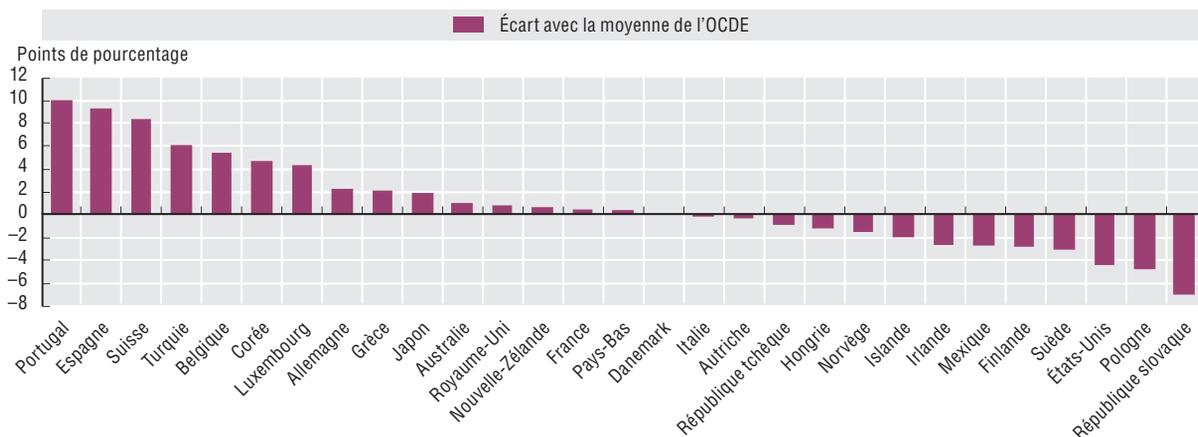
Ce graphique fait état de la relation entre la performance des élèves de 15 ans aux tests d'évaluation des compétences en sciences du cycle PISA 2006 et les dépenses cumulées par élève âgé de 6 à 15 ans.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau B7.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425020524702> et PISA 2006.

Graphique 3.15. Coût salarial par élève en pourcentage du PIB par habitant, 2005

Ce graphique fait état de l'écart entre le coût salarial par élève dans chaque pays (en pourcentage du PIB par habitant) et la moyenne de l'OCDE. Le coût salarial est calculé sur la base de quatre facteurs : le salaire des enseignants ; le nombre d'heures de cours des élèves ; la charge horaire d'enseignement des enseignants et l'effectif des classes (non représentés séparément sur ce graphe).



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau B7.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425020524702>.





4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?

Combien y a-t-il d'élèves par classe ?

Combien les enseignants gagnent-ils ?

Quel est le temps de travail des enseignants ?

Qui sont les enseignants ?

4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?

- Dans les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 7 et 8 ans suivent en moyenne 770 heures de cours obligatoires par an ; entre 9 et 11 ans, ils en suivent quelque 40 heures de plus par an ; et entre 12 et 14 ans encore 126 heures de plus par an.
- Dans les pays de l'OCDE, les cours de compréhension de l'écrit, d'expression écrite et de littérature, de mathématiques et de sciences absorbent près de 50 % du temps d'enseignement obligatoire des élèves âgés de 9 à 11 ans, et 40 % de celui des élèves âgés de 12 à 14 ans.
- Il existe des différences importantes dans la part du temps d'enseignement obligatoire des 9-11 ans que les pays de l'OCDE consacrent à la compréhension de l'écrit et à l'expression écrite.

Description

Cet indicateur examine le temps que les élèves passent dans le système d'éducation formel entre les âges de 7 et 15 ans. Le choix que font les pays de la durée de l'enseignement obligatoire et des matières obligatoires est un reflet des priorités nationales dans le domaine de l'éducation. Étant donné qu'une part importante des investissements publics dans l'éducation est absorbée par l'enseignement dispensé dans le cadre formel de la classe, le temps que les élèves passent à l'école est un facteur important pour déterminer le montant des crédits à consacrer à l'éducation.

Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le temps total d'enseignement prévu (dans ses composantes obligatoires et non obligatoires) représente 6 907 heures entre l'âge de 7 et de 14 ans. Toutefois, il varie selon la réglementation officielle : il est de moins de 6 000 heures en Finlande, en Corée, en Norvège et en Suède, et de plus de 8 000 heures en Italie et aux Pays-Bas.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves de 9 à 11 ans passent en moyenne près de la moitié de leur temps d'enseignement obligatoire à étudier trois matières fondamentales : compréhension de l'écrit, expression écrite et littérature (23 %), mathématiques (16 %) et sciences (9 %). Mais la proportion du temps passé en cours consacré à chacune de ces matières varie considérablement d'un pays à l'autre. La compréhension de l'écrit et l'expression écrite, par exemple, représentent 13 % ou moins du temps d'enseignement en Australie, contre 30 % ou plus en France, au Mexique et aux Pays-Bas.

Il y a également des différences considérables dans le temps passé à étudier les langues vivantes. En Australie, en Angleterre, au Japon, au Mexique et aux Pays-Bas, 1 % ou moins du temps d'enseignement obligatoire des 9-11 ans est consacré à l'apprentissage d'autres langues, alors que les élèves du même groupe d'âge en République tchèque, au Luxembourg, au Portugal, en Espagne et en Suède y consacrent 10 % ou plus de leur temps d'école.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 40 % du programme d'enseignement obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans est consacré à la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et la littérature. Toutefois, une part relativement importante du programme est consacrée à l'instruction civique et aux langues vivantes.

La plupart des pays de l'OCDE arrêtent un nombre précis d'heures d'enseignement obligatoire. Dans le cadre de ce programme obligatoire, les élèves jouissent d'un degré variable de liberté pour choisir les matières qu'ils souhaitent suivre. L'Australie est le pays qui fait preuve de la plus grande flexibilité dans la composition du programme d'enseignement obligatoire des 9-11 ans : ces derniers peuvent décider eux-mêmes de jusqu'à 59 % du contenu de ce programme.

Définitions

Les données relatives au temps d'enseignement font la distinction entre temps d'enseignement « obligatoire » et « prévu ». Le temps d'enseignement obligatoire est le temps minimum d'enseignement auquel sont tenus les établissements scolaires. Le temps total d'enseignement prévu pour les élèves est une estimation du nombre d'heures de cours correspondant aux composantes obligatoire et non obligatoire du programme. Il ne constitue pas une indication de la qualité de l'enseignement dispensé, ni de la quantité ou de la qualité des moyens matériels et humains mis en œuvre. Les données relatives au nombre d'heures d'enseignement se rapportent à l'année scolaire 2005-2006 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2007 sur les enseignants et les programmes.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D1).

Les domaines couverts englobent :

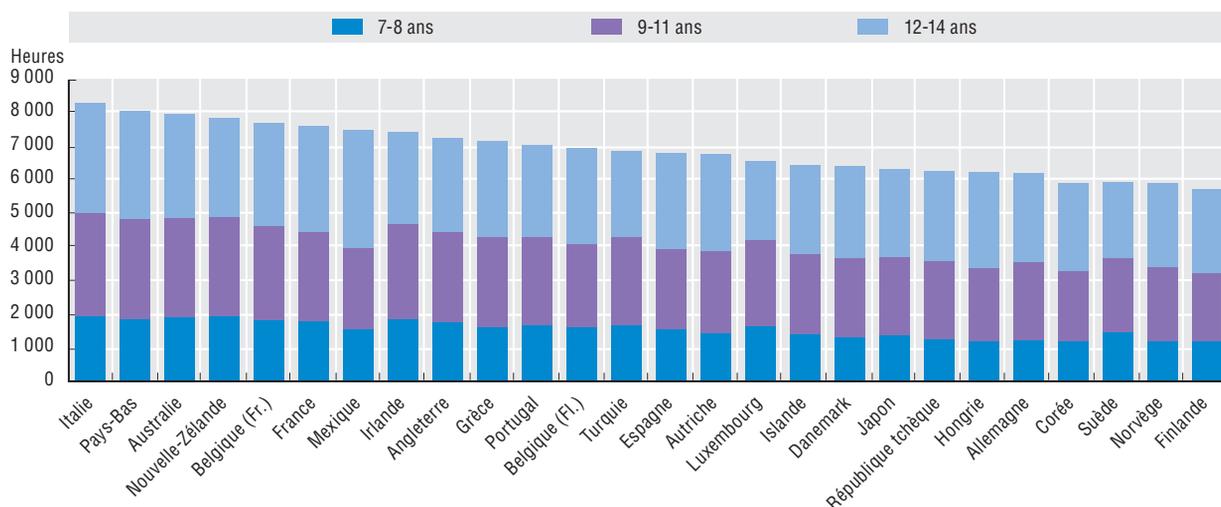
- Temps d'enseignement obligatoire et prévu dans les établissements publics.
- Répartition par matière du temps total d'enseignement.

Autres publications de l'OCDE

21st Century Learning Environments (2006).

Graphique 4.1. **Nombre total d'heures d'enseignement dans les établissements publics, 2006**

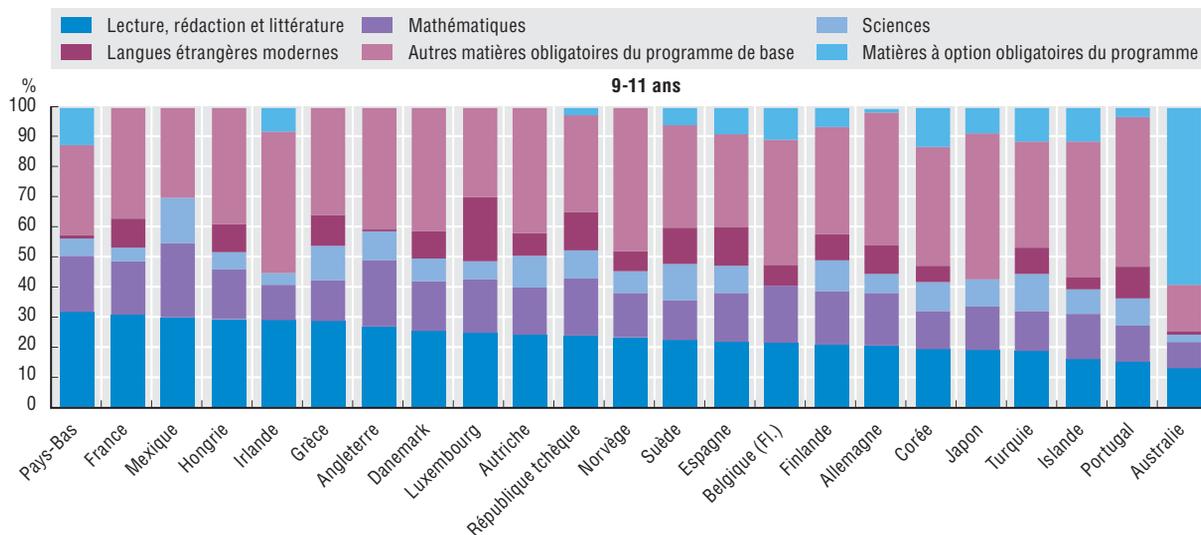
Ce graphique fait état du nombre d'heures de cours dispensées aux élèves âgés de 7 à 14 ans en termes d'« heures prévues » (il s'agit du temps d'enseignement obligatoire auquel sont tenus les établissements scolaires publics, plus le temps d'enseignement non obligatoire).



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau D1.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425120851830>.

Graphique 4.2. **Heures de cours par matière, 2006**

Ce graphique fait état du pourcentage d'heures de cours obligatoires consacré à chaque matière.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableaux D1.2a et D1.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425120851830>.

4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Combien y a-t-il d'élèves par classe ?

- En moyenne, dans la zone OCDE, on compte juste un peu plus de 21 élèves par classe dans le primaire, mais ce chiffre varie de 32 élèves par classe en Corée à la moitié de ce nombre au Luxembourg.
- Les effectifs des classes augmentent en moyenne de près de trois élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire.
- Le nombre d'élèves par enseignant dans le premier et le second cycle du secondaire est inférieur dans les établissements d'enseignement privés à ce qu'il est dans les établissements publics.

Description

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 de l'enseignement secondaire, ainsi que le taux d'encadrement (soit le nombre d'élèves/étudiants par enseignant) à tous les niveaux d'enseignement. La taille des classes est un sujet de vif débat dans de nombreux pays de l'OCDE. Si les classes à effectif réduit sont généralement perçues comme favorisant un enseignement de meilleure qualité, les observations relatives à l'influence de la taille des classes sur les résultats des élèves restent mitigées.

Résultats

Dans les pays de l'OCDE, la moyenne est d'un peu plus de 21 élèves par classe dans l'enseignement primaire, l'écart allant de 32 élèves en Corée à moins de 20 élèves en Autriche, au Danemark, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal, en République slovaque et en Suisse et, dans les pays partenaires, en Estonie, en Fédération de Russie et en Suisse.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est de 24 élèves par classe. Les élèves y sont 36 par classe en Corée, mais pas plus de 20 par classe au Danemark, en Irlande (établissements publics), en Islande, au Luxembourg et en Suisse.

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, mais inférieur à 11 élèves par enseignant en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Norvège et au Portugal. À ce niveau d'enseignement, on compte 16 élèves en moyenne par enseignant dans les pays de l'OCDE, et 13 élèves par enseignant dans le secondaire (voir tableau D2.3 dans *Regards sur l'éducation 2008*).

Dans les pays de l'OCDE, l'effectif moyen par classe au niveau du primaire et du premier cycle du secondaire ne diffère pas de plus d'un ou deux élèves entre les établissements d'enseignement publics et privés. Il existe toutefois des différences d'un pays à l'autre. Par exemple, en Pologne, en Turquie, au Royaume-Uni et aux États-Unis,

l'effectif moyen par classe dans les établissements d'enseignement publics primaires est nettement plus élevé (quatre élèves ou plus par classe) que dans les écoles privées. Il convient de noter, toutefois, que les écoles privées accueillent au plus 5 % des élèves du primaire dans ces pays. Au niveau du premier cycle du secondaire, où l'enseignement privé est plus répandu, les différences dans le nombre d'élèves par classe s'atténuent par rapport au primaire.

Tendances

Parmi les pays pour lesquels des données comparables existent, le nombre d'élèves par classe a eu tendance à diminuer entre 2000 et 2006 dans les pays où ce nombre était le plus élevé en 2000 (comme le Japon, la Corée et la Turquie), tandis qu'il a augmenté ou est resté stable dans les pays où il était le plus faible en 2000 (comme l'Islande). Toutefois, globalement, la taille des classes a relativement peu évolué.

Définitions

Les données portent sur l'année scolaire 2005-2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2007 par l'OCDE. La taille des classes est obtenue par division du nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes. Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (ou taux d'encadrement) est obtenu par division du nombre d'élèves/étudiants, exprimé en équivalents temps plein, à un niveau d'enseignement donné, par le nombre d'enseignants, également en équivalents temps plein, au même niveau.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D2).

Les domaines couverts englobent :

- Taille moyenne des classes selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement.
- Nombre d'élèves/étudiants par enseignant.

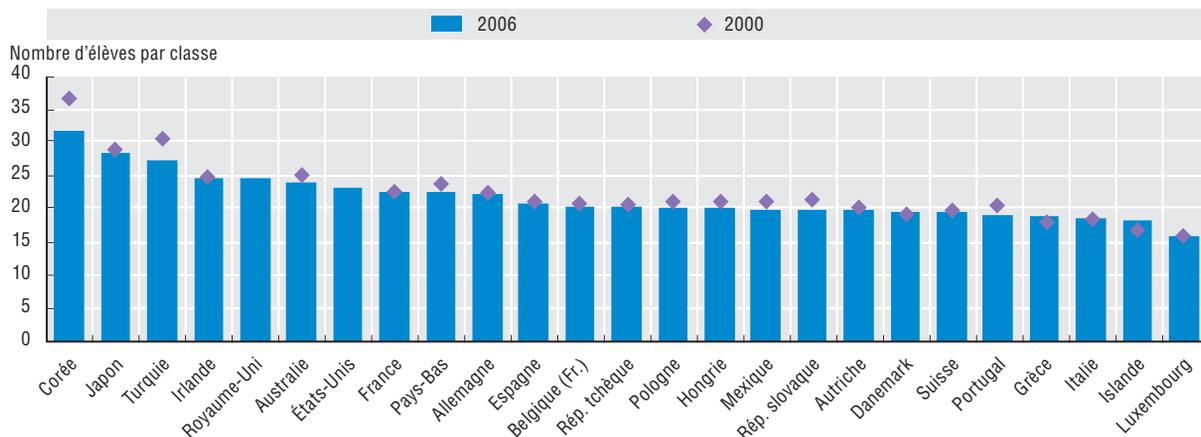
Autres publications de l'OCDE

Améliorer la direction des établissements scolaires, vol. 1 : Politiques et pratiques (2008).

21st Century Learning Environments (2006).

Graphique 4.3. **Tendances du nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire (2000, 2006)**

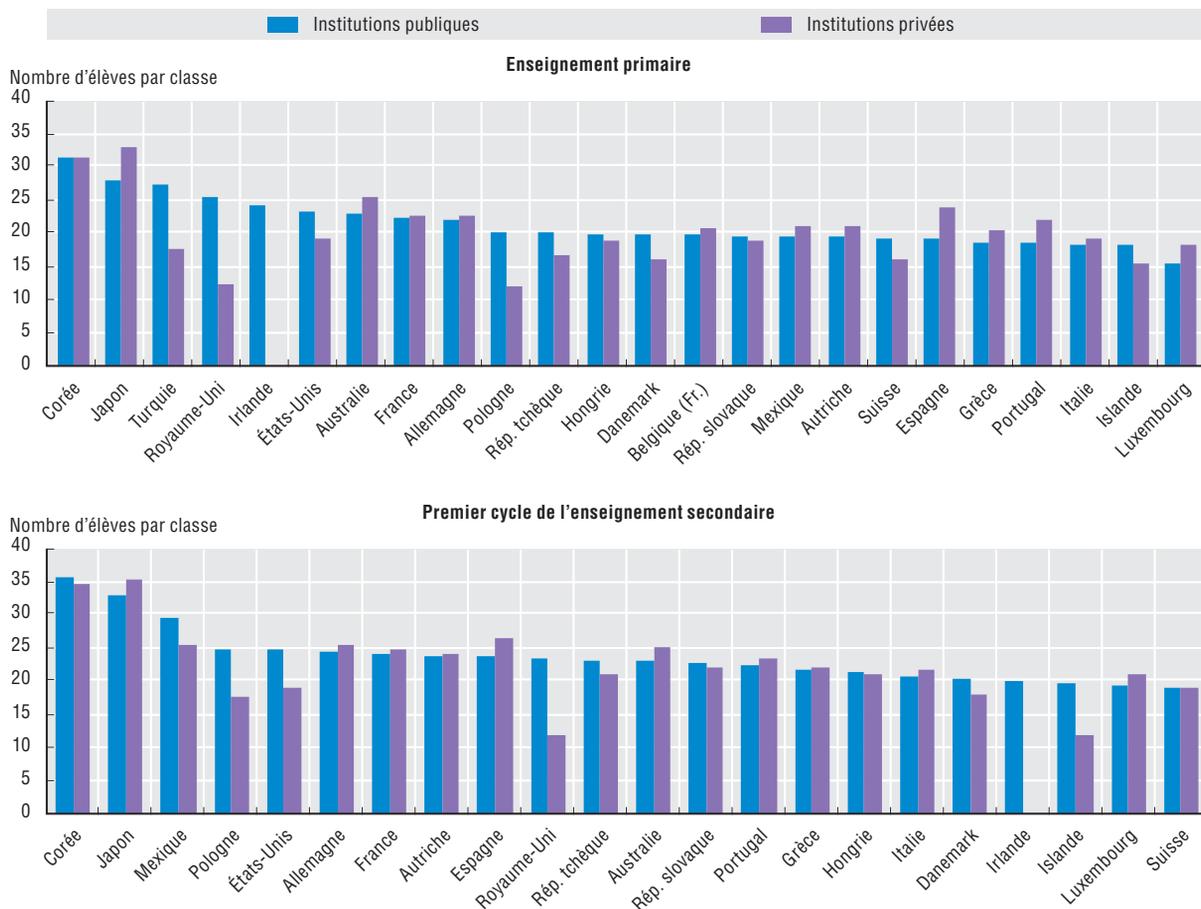
Ce graphique fait état du nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire et de l'évolution à la hausse ou à la baisse de ce nombre.



Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau D2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>.

Graphique 4.4. **Effectif moyen par classe dans les établissements d'enseignement publics et privés, 2006**

Ces graphiques indiquent si la taille moyenne des classes diffère entre les écoles publiques et privées.



Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau D2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425176853683>.

Combien les enseignants gagnent-ils ?

- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire annuel des enseignants ayant au moins 15 ans d'expérience est de moins de 15 000 USD en Hongrie alors qu'il dépasse 90 000 USD au Luxembourg.
- En moyenne, le salaire des enseignants au sommet de l'échelle barémique est d'environ 70 % supérieur à celui des enseignants en début de carrière, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire.
- Les salaires dans l'enseignement primaire et secondaire ont augmenté en termes réels depuis 1996.

Description

Cet indicateur compare le salaire statutaire des enseignants en début de carrière, en milieu de carrière et à l'échelon maximal, dans l'enseignement public primaire et secondaire. Étant donné que les salaires des enseignants sont le principal poste de dépenses dans le budget de l'éducation, leur rémunération est un élément clé à considérer par les décideurs soucieux de préserver tant la qualité de l'enseignement que l'équilibre du budget de l'éducation.

Résultats

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le salaire des enseignants augmente avec le niveau auquel ils exercent. Ainsi, en Belgique (Communauté flamande et Communauté française), au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse, les enseignants ayant 15 ans d'expérience à leur actif gagnent au moins 25 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. L'écart est toutefois de moins de 5 % 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.

En moyenne, le salaire des enseignants au sommet de l'échelle barémique est supérieur d'environ 70 % au salaire des enseignants en début de carrière, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire. Toutefois, cet écart varie beaucoup selon les pays, principalement parce que le nombre d'années d'ancienneté 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.

Tendances

Les salaires des enseignants ont progressé en termes réels dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire dans presque tous les pays de l'OCDE entre 1996 et 2006. C'est en Finlande, en Hongrie et au Mexique qu'ils ont connu la plus forte progression. Les salaires évoluent différemment aussi selon les échelons

du barème de rémunération. Ainsi, en Angleterre, en Australie, au Danemark et en Écosse, les salaires des enseignants en début de carrière ont augmenté à un rythme plus soutenu que ceux des enseignants en milieu de carrière ou à l'échelon maximal. En revanche, au Japon, aux Pays-Bas et au Portugal, l'augmentation la plus importante a concerné les salaires des enseignants ayant au moins 15 années d'expérience pratique.

Trouver le juste équilibre dans la détermination des salaires aux différents stades d'une carrière dans l'enseignement est un défi majeur pour le secteur. Par exemple, il est possible en effet que ceux qui ont choisi la carrière d'enseignant en raison des bonnes perspectives salariales en début de carrière s'attendent à des revalorisations salariales tout au long de celle-ci. Si ces attentes ne se concrétisent pas, il y a un risque de voir baisser leur motivation et diminuer leur satisfaction, engendrant ainsi des problèmes de stabilité des enseignants.

Définitions

Les données se rapportent à l'année scolaire 2005-2006 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2007 sur les enseignants et les programmes. Les salaires bruts ont été convertis en USD 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. Le salaire (traitement) en début de carrière correspond au salaire annuel brut moyen prévu pour un enseignant pleinement qualifié et travaillant à temps plein. Les données présentées ici donnent une image simplifiée des comparaisons internationales de la rémunération des enseignants. Il convient également de comparer les avantages associés à la profession et pour cela il faut tenir compte des écarts importants en matière d'imposition, d'avantages sociaux, d'allocations et de paiements complémentaires, ainsi que des variations dans la charge d'enseignement, la charge de travail, et de l'emploi d'enseignants à temps partiel.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D3).

Les domaines couverts englobent :

- Salaires des enseignants et tendances.
- Paiements complémentaires faits aux enseignants.

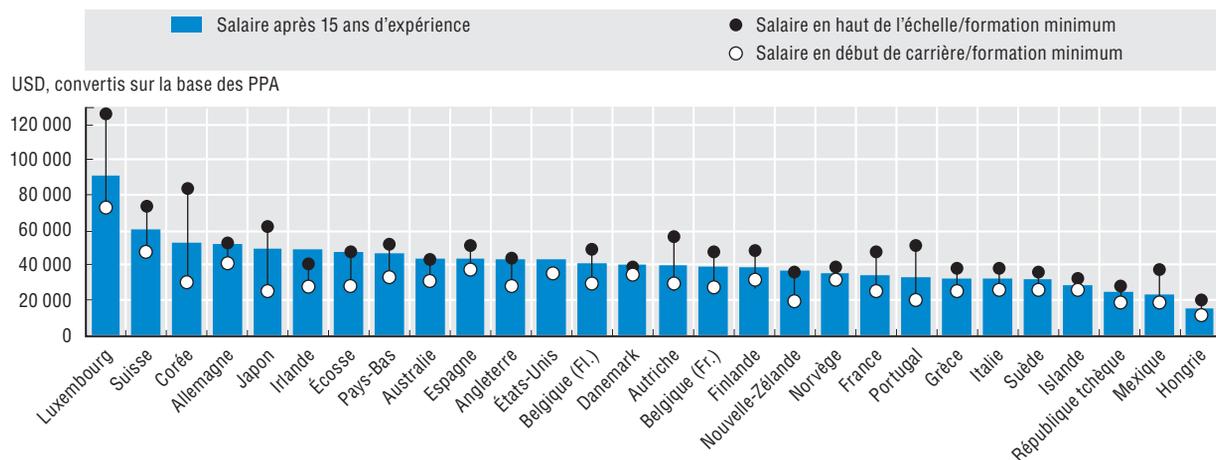
Autres publications de l'OCDE

Améliorer la direction des établissements scolaires, vol. 1 : Politiques et pratiques (2008).

21st Century Learning Environments (2006).

Graphique 4.5. **Salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire, 2006**

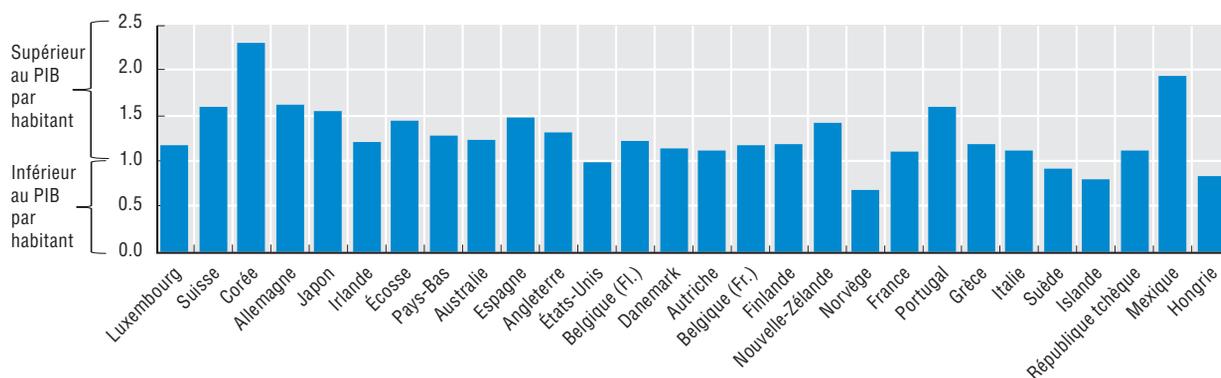
Ce graphique fait état du salaire des enseignants et de sa variation en fonction du nombre d'années d'expérience.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau D3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>.

Graphique 4.6. **Rapport entre le salaire des enseignants et le PIB par habitant, 2006**

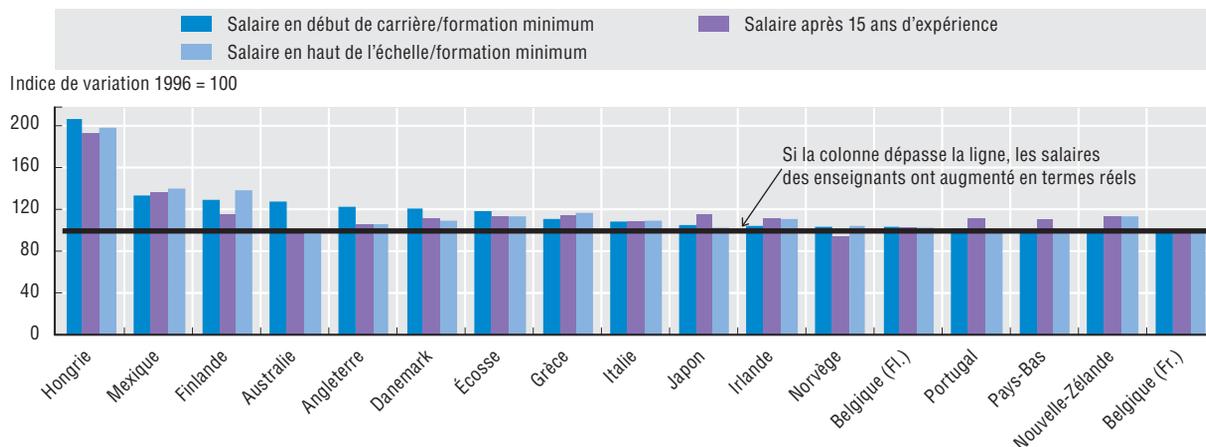
Ce graphique compare le salaire des enseignants (ayant 15 ans d'expérience) au PIB par habitant, ce qui permet d'évaluer la valeur relative des salaires.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau D3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>.

Graphique 4.7. **Évolution du salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire (1996, 2006)**

Ce graphique fait état de l'évolution en termes réels du salaire des enseignants ayant différents niveaux d'expérience entre 1996 et 2006.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau D3.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>.

4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Quel est le temps de travail des enseignants ?

- Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 812 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement ne représente pas plus de 650 heures au Danemark et en Turquie, mais atteint 1 080 heures aux États-Unis.
- Dans le deuxième cycle du secondaire, les enseignants donnent en moyenne 667 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement n'y représente pas plus de 364 heures au Danemark, mais atteint 1 080 heures aux États-Unis.
- La réglementation du temps de travail des enseignants varie beaucoup d'un pays à l'autre.

Description

Cet indicateur analyse le temps de travail des enseignants, c'est-à-dire leur charge d'enseignement plus le temps qu'ils consacrent aux autres tâches qui ne sont pas d'enseignement proprement dit, telles que la préparation des cours et l'évaluation des élèves. Bien que les temps de travail et d'enseignement ne déterminent qu'en partie la charge de travail réelle des enseignants, ces deux variables permettent de mieux comparer les exigences des pays envers leurs enseignants et un rapport peut donc être établi entre ces dernières et l'attraction exercée par la profession. Le temps que les enseignants passent en classe est également l'un des facteurs qui influent sur les ressources financières que les pays doivent consacrer à l'éducation.

Résultats

Les enseignants qui exercent dans le primaire passent généralement plus de temps dans la classe que ceux qui exercent dans le secondaire, mais l'écart de temps varie beaucoup d'un pays à l'autre. En Corée et en France, les enseignants donnent plus de 220 heures de cours de plus par an dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et 250 heures de plus que dans le deuxième cycle du secondaire. Par contre, l'écart est de moins de 50 heures, voire quasi inexistant au Danemark, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Écosse et aux États-Unis.

La répartition du temps d'enseignement annuel des enseignants en nombre de jours, de semaines et d'heures de cours par jour varie considérablement d'un pays à l'autre. Par exemple, au Danemark, les enseignants exercent durant 42 semaines par an (dans l'enseignement primaire et secondaire), tandis qu'en Islande ils exercent durant 35 à 36 semaines par an, mais le nombre d'heures d'enseignement annuel effectif des enseignants en Islande est plus élevé en Islande qu'au Danemark. La Corée est le seul pays où les enseignants font cours plus de cinq jours par semaine en moyenne dans l'enseignement primaire. Dans ce pays toutefois, le temps d'enseignement annuel est inférieur à la moyenne, car le nombre d'heures de cours par jour y est aussi inférieur à la moyenne.

Dans certains pays, seul le nombre d'heures de cours des enseignants est spécifié dans les textes, tandis que dans d'autres pays, le temps de travail l'est également. Dans la plupart des pays, les enseignants sont également tenus de travailler pendant un certain nombre d'heures par semaine pour percevoir la rémunération à temps plein. Ce temps de travail comprend les heures consacrées à l'enseignement et celles consacrées à d'autres activités. Ce nombre d'heures varie d'un pays à l'autre, tout comme la répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit et les autres activités. En règle générale, le nombre d'heures d'enseignement est spécifié à l'échelle nationale. Toutefois, certains pays fixent également le temps de présence obligatoire des enseignants dans les établissements.

En Belgique (Communauté française), en Finlande, en France et en Nouvelle-Zélande, le temps que les enseignants doivent consacrer à des activités autres que l'enseignement n'est pas réglementé, mais cela ne signifie pas qu'une totale liberté leur soit acquise.

Définitions

Les données se rapportent à l'année scolaire 2005-2006 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2007 sur les enseignants et les programmes. Le temps d'enseignement annuel correspond au nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne à un groupe ou à une classe d'élèves/étudiants. Le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normal d'un enseignant exerçant à temps plein et comprend les heures directement consacrées à l'enseignement et celles 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 réunions avec les parents et les autres membres du personnel (enseignant ou autre).

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D4).

Les domaines couverts englobent :

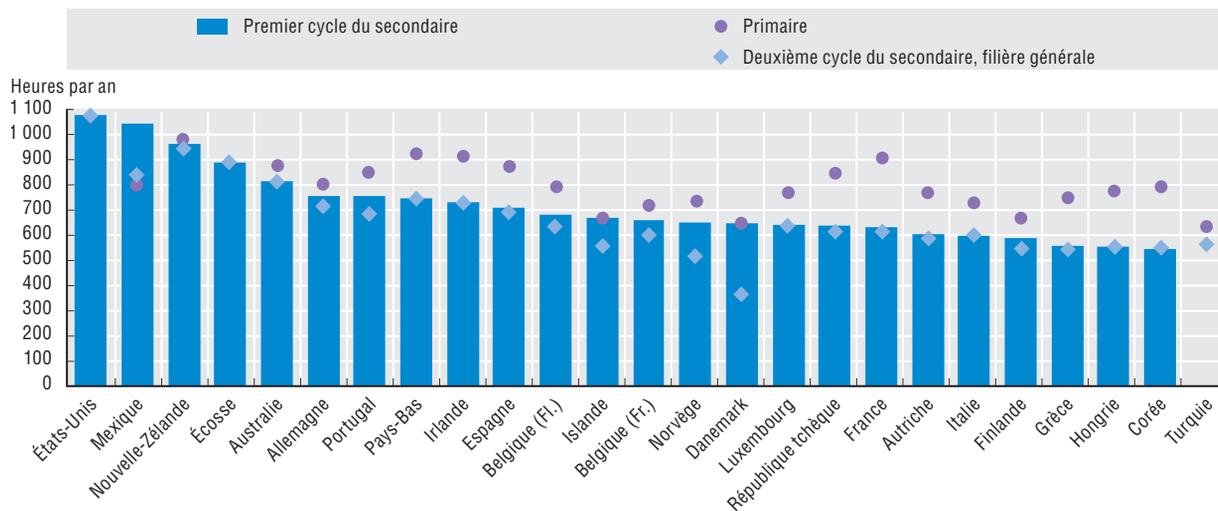
- Organisation du temps de travail des enseignants.
- Nombre annuel d'heures d'enseignement, selon le niveau d'enseignement.

Autres publications de l'OCDE

Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (2005).

Graphique 4.8. **Nombre annuel d'heures de cours par niveau d'enseignement, 2006**

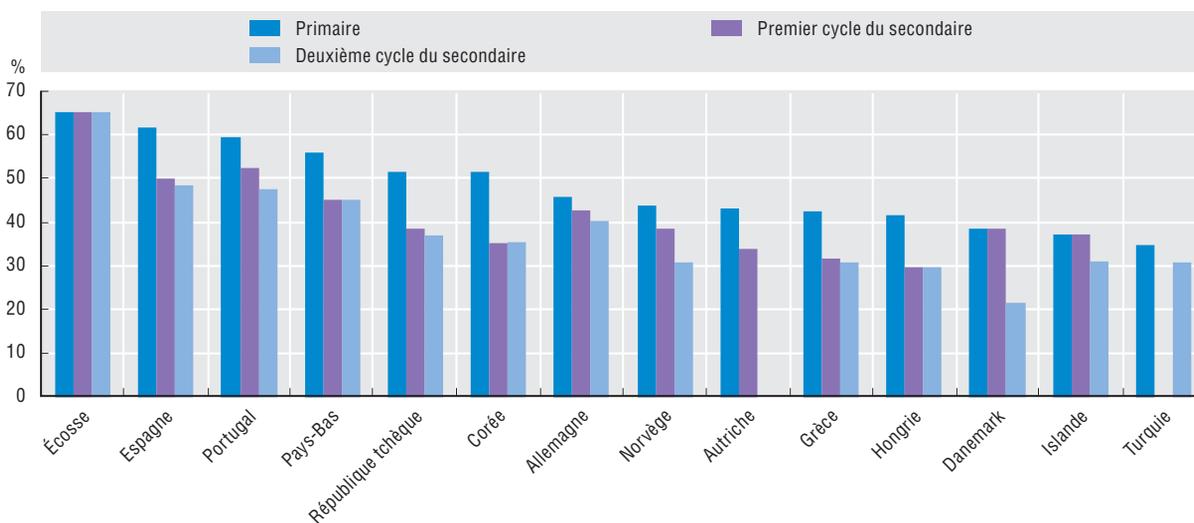
Ce graphique fait état de la variation du nombre d'heures de cours que donnent les enseignants aux différents niveaux d'enseignement.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau D4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425207624227>.

Graphique 4.9. **Part de l'enseignement dans le temps de travail des enseignants, 2006**

Ce graphique fait état de la part de leur temps de travail que les enseignants consacrent à l'enseignement. Le temps que les enseignants passent en classe représente une part importante de leur charge de travail, mais leurs obligations s'étendent à la préparation des cours et à la correction des copies.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau D4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/425247704314>.

4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Qui sont les enseignants ?

- Le vieillissement de la main-d'œuvre enseignante ramène le recrutement au centre des préoccupations. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, presque 29 % des enseignants dans le primaire, juste un peu plus de 32 % des enseignants dans le premier cycle du secondaire et plus de 35 % des enseignants dans le second cycle du secondaire sont âgés de 50 ans ou plus.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 80 % des enseignants dans le primaire sont des femmes.

Description

Cet indicateur présente un profil de la main-d'œuvre enseignante. Mieux comprendre la main-d'œuvre enseignante permet aux pays d'anticiper les pénuries d'enseignants et d'œuvrer à rendre la profession plus attractive en tant que choix de carrière.

Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 29 % des enseignants dans le primaire ont 50 ans ou plus, mais ce pourcentage est beaucoup plus élevé dans certains pays : 53 % en Allemagne et 48 % en Italie et en Suède. Hormis la Suède, ces deux pays ont également un pourcentage élevé d'enseignants âgés de plus de 50 ans dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : respectivement 51 % et plus de 69 %. En Italie, seuls 6 % des enseignants dans le premier cycle du secondaire se situent dans la tranche d'âge des 30-39 ans.

S'agissant de la répartition générale des enseignants par âge dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants se situant dans la tranche d'âge des 40-49 ans est à peu près le même dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire (entre 29 et 30 %). Les enseignants âgés de 39 ans ou moins tendent à être plus nombreux dans l'enseignement primaire, où ils représentent un peu plus de 42 % de la main-d'œuvre enseignante. Au niveau du premier cycle du secondaire, ils représentent à peine plus de 38 % de la main-d'œuvre enseignante et juste un peu plus de 34 % de celle-ci dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Si l'on considère l'ensemble des niveaux d'enseignement, y compris le supérieur, les femmes représentent juste un peu moins de 65 % de la population enseignante de la zone de l'OCDE. Toutefois, ce pourcentage diminue d'un niveau d'enseignement à l'autre : en moyenne, dans la zone de l'OCDE, les femmes représentent légèrement moins de 97 % des enseignants au niveau préprimaire, juste un peu moins de 80 % au niveau primaire ; près de 66 % dans le premier cycle du secondaire ; juste un peu

plus de 52 % dans le second cycle du secondaire ; et juste un peu moins de 39 % dans l'enseignement supérieur.

Tendances

Entre 1992 et 2002, la main-d'œuvre enseignante a connu un vieillissement important dans la plupart des pays de l'OCDE examinés. Une main-d'œuvre vieillissante a des conséquences budgétaires, car les enseignants avec de l'expérience touchent généralement des salaires plus élevés. Une augmentation de la rémunération des enseignants peut limiter la capacité d'initiative des systèmes éducatifs ; par ailleurs, davantage de ressources peuvent être nécessaires pour mettre à jour les compétences et les connaissances et raviver la motivation de ceux qui exercent depuis longtemps. En outre, à moins de prendre des mesures appropriées pour former et recruter davantage d'enseignants, des pénuries sont susceptibles de se produire à mesure des départs en retraite.

Si l'on en croit une étude australienne, la « féminisation » grandissante de l'enseignement peut être le résultat d'une combinaison de facteurs, au nombre desquels la faiblesse des salaires par rapport à d'autres professions, surtout pour les hommes, le stéréotype culturel qui veut que l'enseignement soit « un métier de femme », surtout au niveau de l'enseignement primaire, et la crainte des hommes de devenir des victimes potentielles d'accusations de maltraitance ou d'abus à l'égard des enfants en entrant dans la profession, surtout au niveau de l'enseignement primaire. En outre, des études menées en Finlande et en Irlande (deux pays où la profession enseignante est tenue en relativement haute estime) laissent entendre que les garçons, du fait qu'ils tendent à avoir des résultats aux examens de fin de scolarité inférieurs à ceux des filles, constituent une proportion inférieure du nombre des candidats proprement qualifiés aux postes d'enseignant.

Définitions

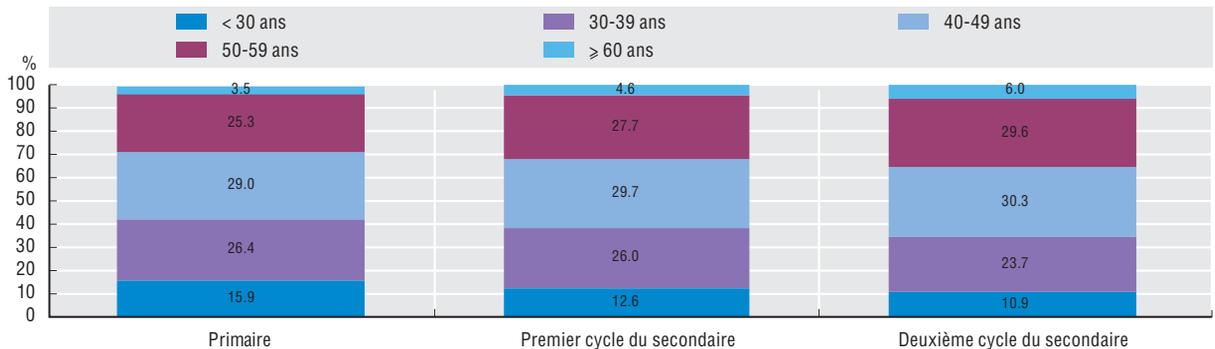
Les données portent sur l'année scolaire 2005-2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2007 par l'OCDE. Les informations tendancielles sont extraites de *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* (OCDE, 2005).

Autres publications de l'OCDE

Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité (2005).

Graphique 4.10. Répartition par âge des enseignants, moyenne de l'OCDE, 2006

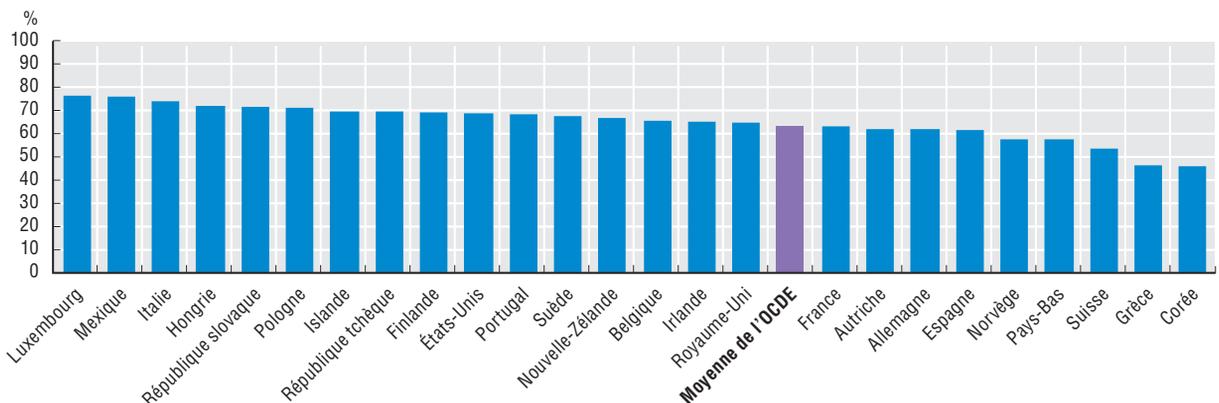
Ce graphique fait état du pourcentage moyen d'enseignants appartenant à chaque groupe d'âge exerçant aux différents niveaux d'enseignement (primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire).



Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau D7.1 en ligne, voir : www.oecd.org/dataoecd/15/43/41260753.xls.

Graphique 4.11. Répartition par sexe des enseignants dans les pays de l'OCDE, 2006

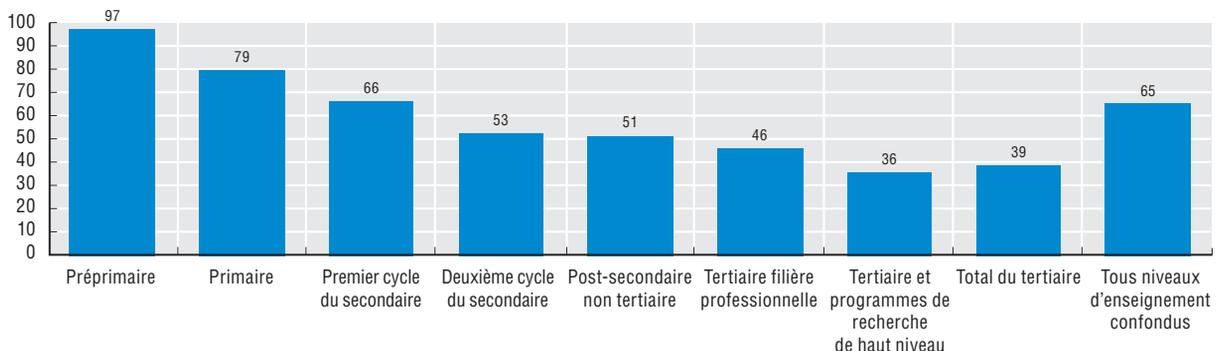
Ce graphique fait état du pourcentage d'éléments de sexe féminin dans le corps enseignant, tous niveaux d'enseignement confondus, dans les pays de l'OCDE.



Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau D7.2 en ligne, voir : www.oecd.org/dataoecd/15/43/41260753.xls.

Graphique 4.12. Répartition par sexe des enseignants, moyenne de l'OCDE, 2006

Ce graphique fait état du pourcentage moyen d'enseignants de sexe féminin exerçant à chaque niveau d'enseignement dans la zone de l'OCDE.



Source : OCDE (2008), Regards sur l'éducation 2008, tableau D7.2 en ligne, voir : www.oecd.org/dataoecd/15/43/41260753.xls.



SECTION SPÉCIALE : PRÉSENTATION DU PISA

Qu'est-ce que le PISA ?

Les compétences des élèves en sciences

Les compétences des élèves à l'écrit

Les compétences des élèves en mathématiques

Les résultats des filles et des garçons en sciences

La variation intra- et inter-établissements des résultats des élèves

Les résultats des élèves issus de l'immigration

Qu'est-ce que le PISA ?

- Plus de 60 pays, représentant plus de 90 % de l'économie mondiale, ont pris part au PISA depuis ses débuts en 2000.
- Plus de 400 000 élèves choisis de manière aléatoire parmi les quelque 20 millions d'élèves de 15 ans des pays participants ont pris part à la dernière enquête PISA en 2006.
- Les évaluations PISA ont lieu tous les trois ans, et la prochaine se déroulera en 2009 ; chaque cycle d'enquête porte sur les compétences des élèves à l'écrit, en mathématiques et en sciences, et met tour à tour l'accent sur l'un de ces trois domaines.

Introduction

Le PISA a pour objectif de déterminer dans quelle mesure les élèves qui achèvent leur scolarité obligatoire sont prêts à faire face aux défis de la nouvelle société du savoir – ce que le PISA appelle la « littératie ». L'évaluation n'a pas pour objectif de juger du degré de maîtrise des jeunes sur tel ou tel programme scolaire, mais de mesurer leur capacité d'utiliser leurs connaissances et leurs compétences dans des situations tirées du monde réel.

Les tests concernent un échantillon d'élèves de 15 ans dans chaque pays, qui effectuent des exercices sur papier permettant de mesurer leurs compétences à l'écrit, en mathématiques et en sciences. Les élèves remplissent aussi des questionnaires sur eux-mêmes, notamment sur ce qu'ils pensent de l'enseignement qu'ils reçoivent et sur leur milieu familial, et les chefs d'établissement remplissent des questionnaires à propos de leur école.

Les caractéristiques principales du PISA

L'action publique : le PISA est conçu pour donner aux pouvoirs publics les données dont ils ont besoin pour formuler leurs politiques.

La notion de « littératie » : le PISA porte sur la capacité des élèves d'appliquer leurs connaissances et leurs compétences dans des domaines clés, ainsi que d'analyser, de raisonner et de communiquer efficacement lorsqu'ils posent, formulent et résolvent des problèmes dans de multiples situations.

L'utilité pour la formation tout au long de la vie : le PISA ne se contente pas d'évaluer les compétences scolaires des élèves mais porte également sur leur volonté d'apprendre et sur leur perception d'eux-mêmes et de leurs stratégies d'apprentissage.

La régularité : le cycle trisannuel du PISA permet aux pays de suivre leurs progrès en vue de leurs principaux objectifs éducatifs.

Le contexte global : le PISA s'inscrit dans le contexte plus large des indicateurs de l'OCDE dans le domaine de l'éducation.

La portée : les évaluations du PISA couvrent la totalité des pays membres et un grand nombre d'autres pays et économies partenaires.

La notification des résultats du PISA

Les scores : une fois les tests effectués, les résultats des élèves sont compilés pour produire une moyenne des scores et un classement pour leur pays. Par exemple, dans l'enquête PISA 2006, le premier pays du classement, la Finlande, affiche un score en sciences de 563 points, tandis qu'à l'autre extrémité de l'échelle, le Kirghizistan, un pays partenaire, obtient un score de 322 points (Note : toutefois, les élèves ayant participé au PISA ne représentant qu'un échantillon des jeunes de 15 ans dans chaque pays, le classement des pays ne peut être déterminé qu'avec une probabilité de 95 %).

Les niveaux de compétence : dans l'enquête PISA 2006, l'échelle des scores est elle-même divisée en plusieurs niveaux de compétence, six en sciences et en mathématiques et cinq en compréhension de l'écrit. Par exemple, un élève ayant obtenu un score de 708 points se place au niveau le plus élevé (le niveau 6) en sciences, alors qu'un élève qui obtient environ 335 points est classé au niveau 1, le plus faible.

À chaque niveau correspondent des compétences particulières. Ainsi, les élèves situés au niveau 6 en sciences sont décrits comme pouvant « identifier, expliquer et appliquer des connaissances en sciences et des connaissances à propos des sciences dans un éventail de situations complexes qui s'inspirent de la vie réelle » ; en revanche, les élèves situés au niveau 1 ont « des connaissances scientifiques tellement limitées qu'ils peuvent uniquement les appliquer dans un petit nombre de situations familières ».

Définitions pour cette section

Scores : tous les résultats présentés dans cette section proviennent des évaluations effectuées dans le cadre de l'enquête PISA 2006 menée par l'OCDE.

Élèves : par « élèves », on entend les jeunes de 15 ans inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient l'année d'études, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

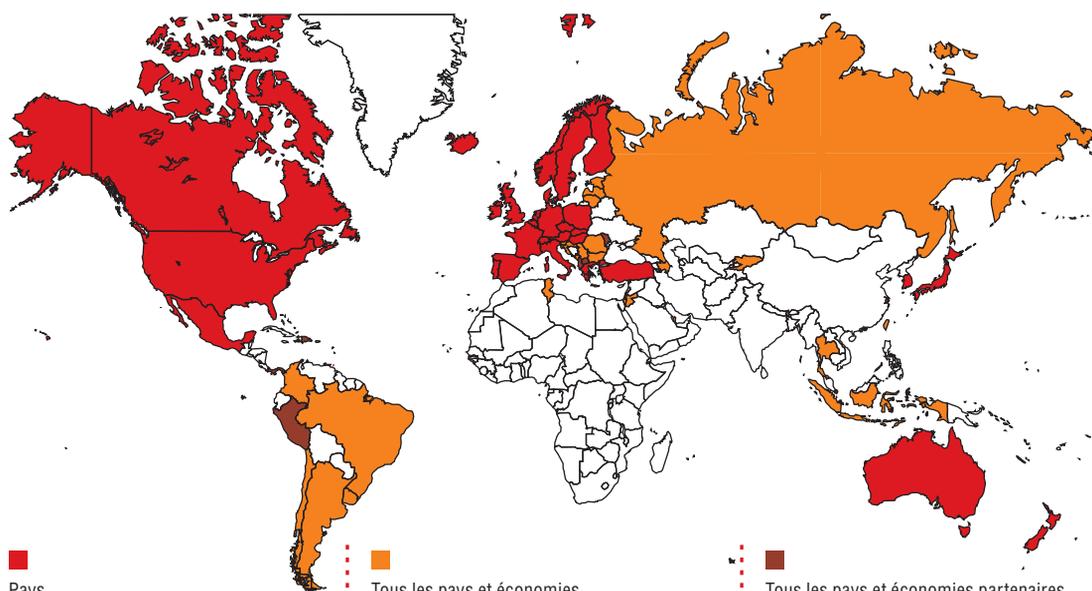
Pour en savoir plus

Des détails complémentaires sur le PISA sont disponibles à l'adresse : www.pisa.oecd.org.

Autres publications de l'OCDE

PISA 2006 – *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1 : *Analyse des résultats* (2007).

Carte des pays et économies participant à l'enquête PISA



■
Pays
de l'OCDE

Allemagne
Australie
Autriche
Belgique
Canada
Corée
Danemark
Espagne
États-Unis
Finlande
France
Grèce
Hongrie
Irlande
Islande

Italie
Japon
Luxembourg
Mexique
Norvège
Nouvelle-Zélande
Pays-Bas
Pologne
Portugal
République slovaque
République tchèque
Royaume-Uni
Suède
Suisse
Turquie

■
Tous les pays et économies
partenaires dans PISA 2006

Argentine
Azerbaïdjan
Brésil
Bulgarie
Chili
Colombie
Croatie
Estonie
Hong-Kong, Chine
Indonésie
Israël
Jordanie
Kirghizistan
Lettonie
Liechtenstein
Lituanie
Macao, Chine
Monténégro
Qatar
Roumanie
Fédération de Russie
Serbie
Slovénie
Taipei chinois
Thaïlande
Tunisie
Uruguay

■
Tous les pays et économies partenaires
dans les précédentes évaluations PISA
ou dans PISA 2009

Albanie
Macédoine
Moldavie
Panama
Pérou
République dominicaine
Shanghai, Chine
Singapour
Trinité-et-Tobago

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, 1.3 % des élèves se situent au plus haut niveau (niveau 6) de l'échelle de culture scientifique du PISA.
- À l'exception de la Finlande et de deux pays/économies partenaires, l'Estonie et Hong-Kong, Chine, tous les pays ont au moins 10 % de leurs élèves au niveau 1 ou moins.
- Il n'y a pas de différence en moyenne entre filles et garçons sur les résultats en sciences dans la plupart des pays, notamment dans 22 des 30 pays membres de l'OCDE.

Description

Cet indicateur étudie les compétences en sciences des élèves de 15 ans et repose sur les données de l'enquête PISA 2006, où l'accent est mis sur les sciences. Étant donné l'importance des sciences, des mathématiques et des technologies dans la vie moderne, il est de plus en plus essentiel que les adultes maîtrisent ces disciplines afin d'optimiser leurs perspectives professionnelles et financières et d'occuper pleinement leur place dans la société.

Résultats

En moyenne dans les pays de l'OCDE, 1.3 % des élèves atteignent le plus haut niveau (niveau 6) de l'échelle de culture scientifique du PISA, mais ils sont plus de 3.9 % dans ce cas en Finlande et en Nouvelle-Zélande. En Australie, au Canada, au Japon et au Royaume-Uni, ainsi que dans les pays/économies partenaires de Hong-Kong, Chine, du Liechtenstein et de Slovaquie, ils sont entre 2.1 % et 2.9 % à se situer au niveau 6. Les élèves se situant à ce niveau sont capables, entre autres, d'identifier, d'expliquer et d'appliquer des connaissances en sciences et à propos des sciences dans de multiples situations concrètes, et sont systématiquement capables de se livrer à des réflexions et à des raisonnements scientifiques approfondis.

Si l'on inclut les élèves situés au niveau 5, le pourcentage des élèves les plus forts atteint 9 % dans l'ensemble des pays de l'OCDE ; en Finlande, il est de 20.9 %. Parmi les autres pays enregistrant une proportion élevée d'élèves à ces niveaux, on trouve la Nouvelle-Zélande (17.6 %), le Japon (15.1 %) et l'Australie (14.6 %), ainsi que les économies partenaires de Hong-Kong, Chine (15.9 %) et du Taïpei chinois (14.6 %).

Dans l'OCDE, 19.2 % des élèves en moyenne se classent sous le niveau 2 et 5.2 % sous le niveau 1. Au niveau 2, les élèves commencent à posséder les connaissances scientifiques requises pour leur permettre de participer activement à des situations concrètes liées aux sciences et aux technologies ; les élèves situés au niveau 1 ont des connaissances scientifiques tellement limitées qu'ils peuvent uniquement les appliquer dans un petit nombre de situations familières.

Dans deux pays de l'OCDE, le Mexique et la Turquie, la moitié environ des élèves n'atteignent pas le niveau 2. Dans neuf des pays/économies partenaires, au moins 50 % des élèves ne l'atteignent pas non plus. Ainsi, de nombreux pays n'arrivent pas à doter leurs élèves de la culture scientifique élémentaire qu'on observe chez la très grande majorité des élèves de certains pays et chez huit élèves sur dix en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Définitions

Voir l'introduction de cette section.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes se trouvent dans l'édition 2008 de PISA 2006 – *Les compétences en sciences, un atout pour réussir* (chapitre 2) et *Regards sur l'éducation 2008* (indicateur A5).

Les domaines couverts englobent :

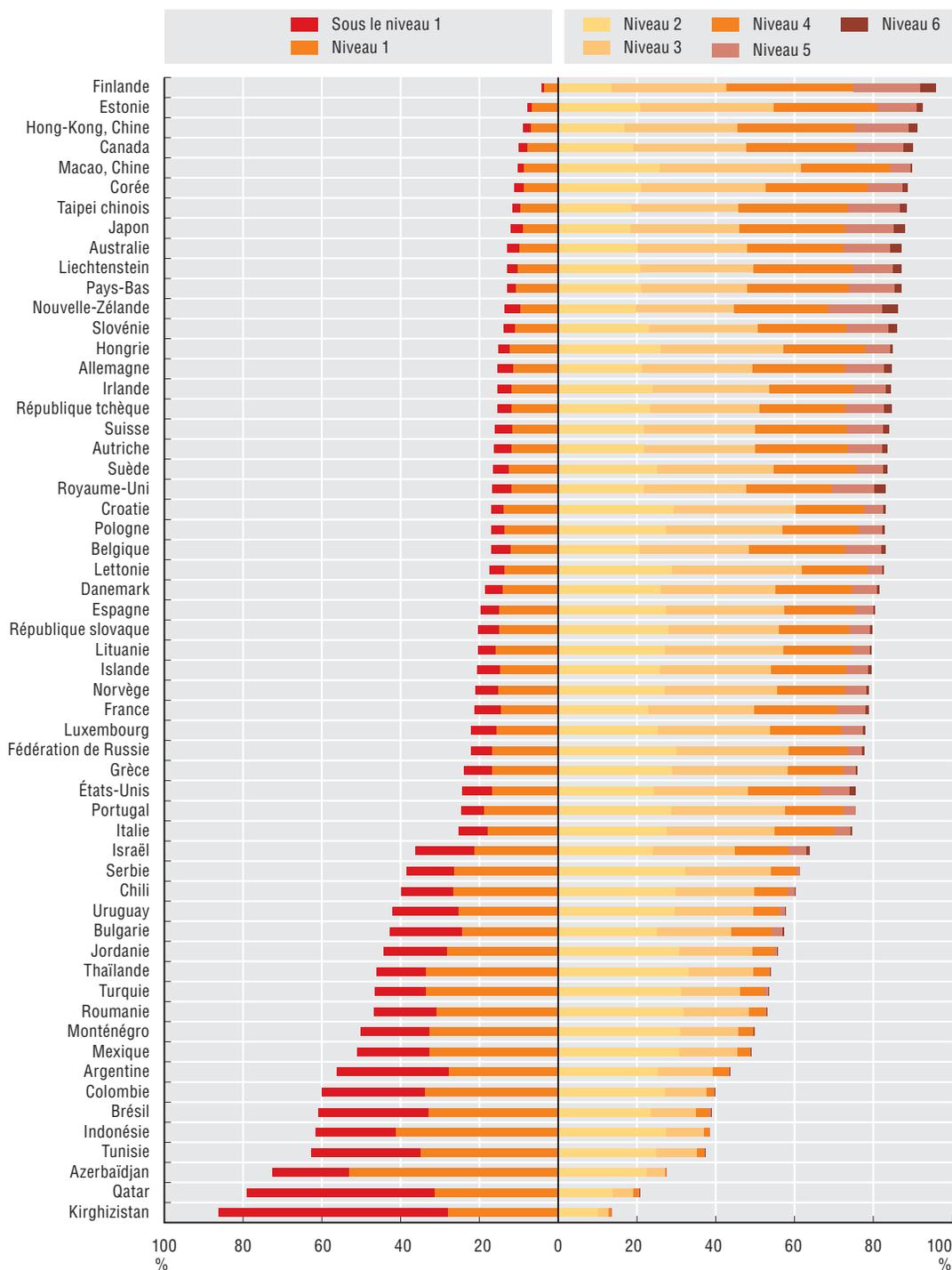
- La répartition des résultats des élèves sur l'échelle de culture scientifique du PISA.
- Les scores moyens, variations et écarts de résultats entre les sexes.

Autres publications de l'OCDE

PISA 2006 – *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1 : *Analyse des résultats* (2007).

Graphique S.1. Résultats des élèves en sciences dans l'enquête PISA 2006

Ce graphique montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture scientifique ; les élèves se situant au niveau 6 obtiennent les meilleurs résultats, ceux qui ne dépassent pas le niveau 1 sont les plus faibles.



Source : OCDE (2007), PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 Analyse des résultats, graphique 2.11a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/148031078675>.

- Dans les pays de l'OCDE, 8,6 % des élèves en moyenne se situent au niveau 5 (le plus élevé) de l'échelle de compréhension de l'écrit, tandis que 20 % environ ne dépassent pas le niveau 1.
- Bien qu'il y ait de grandes différences entre les pays pour ce qui est des résultats moyens en compréhension de l'écrit, les écarts entre élèves à l'intérieur de chaque pays sont encore plus grands.
- C'est en Corée que la part des élèves se situant au niveau 5 est la plus élevée (21,7 %) ; à l'inverse, moins de 1 % des élèves mexicains atteignent ce niveau.

Description

Cet indicateur porte sur les compétences à l'écrit des élèves de 15 ans dans l'enquête PISA 2006. Dans le PISA, la compréhension de l'écrit est définie comme la capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits, mais aussi de réfléchir à leur propos, dans le but de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. Cette définition va au-delà de la notion classique du décodage de l'information et de l'interprétation littérale de l'écrit, et s'étend à des tâches tournées vers l'application.

Résultats

Dans la zone OCDE, 8,6 % des élèves en moyenne se situent au niveau 5 en lecture. À ce niveau – le plus élevé de l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA – les élèves peuvent localiser et utiliser des informations difficiles à repérer dans des textes peu familiers, montrer qu'ils comprennent parfaitement ces textes, et échafauder des hypothèses pouvant être contraires aux attentes. Ce sont les élèves coréens qui sont les plus nombreux à atteindre ce niveau (21,7 %), viennent ensuite les élèves canadiens, finlandais et néo-zélandais, avec plus de 14,5 %. En revanche, moins de 1 % des élèves mexicains atteignent ce niveau. Dans neuf pays/économies partenaires, moins de 0,5 % des élèves se situent au niveau 5.

Les pays affichant des pourcentages assez similaires d'élèves au niveau 5 obtiennent des scores moyens relativement différents pour l'ensemble des élèves. Prenons par exemple la Finlande et la Nouvelle-Zélande : ces deux pays ont des pourcentages analogues au niveau 5, respectivement 16,7 et 15,9 %, mais leurs moyennes sont très différentes : 547 points pour la Finlande et 521 pour la

Nouvelle-Zélande. Cet écart peut s'expliquer en partie par le fait qu'en Finlande, seuls 4,8 % des élèves ne dépassent pas le niveau 1, alors qu'ils sont 14,5 % en Nouvelle-Zélande.

Dans un certain nombre de pays de l'OCDE, l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Mexique, la Slovaquie et la Turquie, au moins 25 % des élèves ne dépassent pas le niveau 1, qui est le plus bas de l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA. À ce niveau, les élèves ne sont capables d'effectuer que les tâches les plus simples imaginées pour le PISA, ce qui peut avoir des conséquences graves tout au long de leur vie. De très nombreuses études montrent qu'il est difficile de compenser plus tard les manques accumulés pendant la formation initiale. Les compétences à l'écrit et la formation continue semblent se renforcer mutuellement, ce qui veut dire que les adultes qui participent à la formation continue ne sont généralement pas ceux qui en ont le plus besoin.

En général, les filles obtiennent de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit que les garçons. Cet écart pourrait s'expliquer par le fait que les filles utilisent davantage toutes les formes de lecture, par la diversité des contenus qu'elles choisissent et par leur plus grande fréquentation des bibliothèques scolaires et municipales.

Définitions

Voir l'introduction de cette section.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans le chapitre 6 de PISA 2006 – *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1 *Analyse des résultats*.

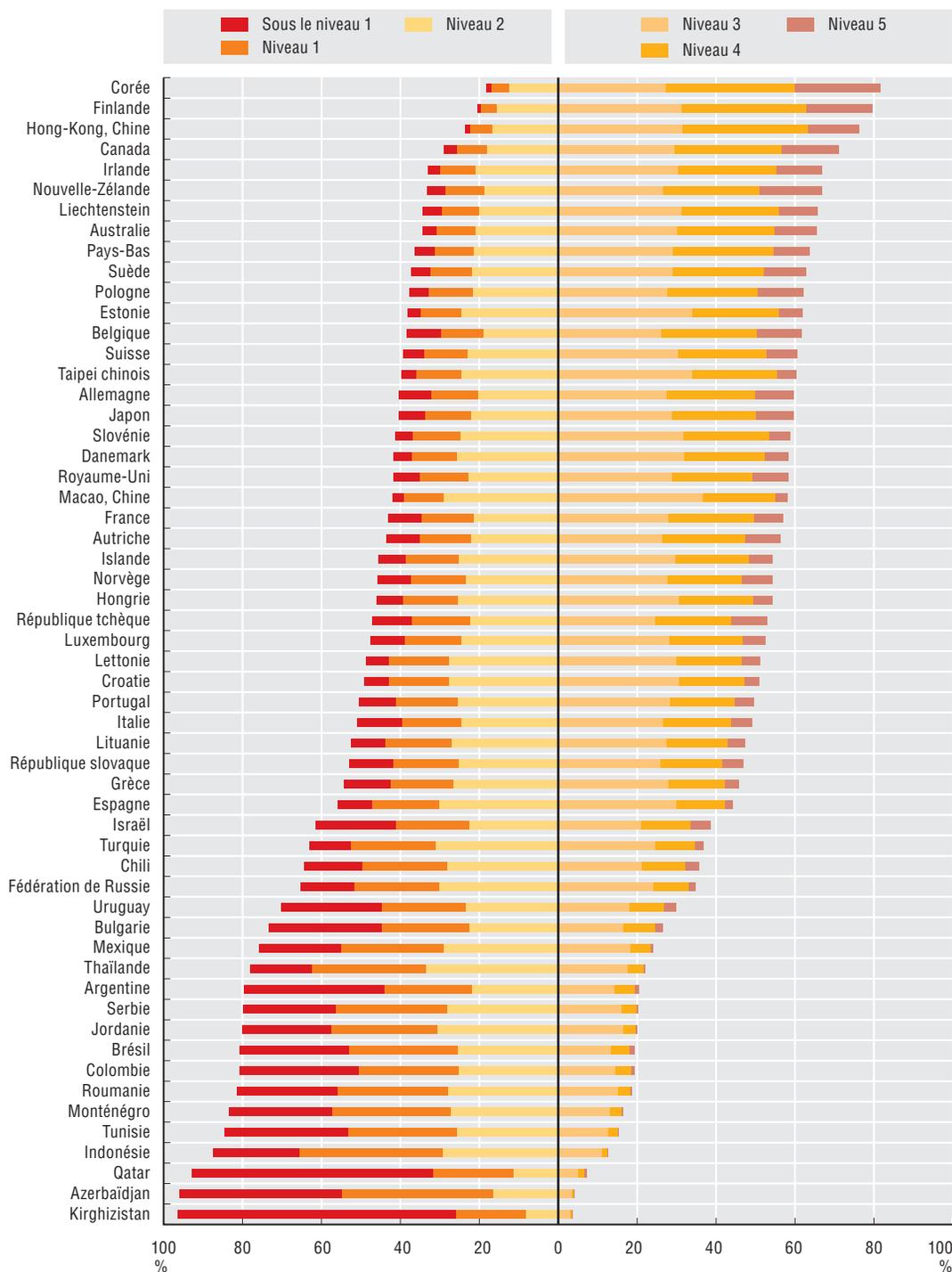
Autres publications de l'OCDE

PISA 2006 – *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1 : *Analyse des résultats* (2007).

PISA : *La lecture, moteur de changement – Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du PISA 2000* (2002).

Graphique S.2. Résultats des élèves en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2006

Ce graphique montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit ; les élèves se situant au niveau 5 obtiennent les meilleurs résultats, ceux qui ne dépassent pas le niveau 1 sont les plus faibles.



Source : OCDE (2007), PISA 2006, Les compétences en sciences, un atout pour réussir, vol. 1 Analyse des résultats, tableau 6.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/148066583654>.

- Dans la zone OCDE, 3,3 % des élèves se situent au niveau le plus élevé de l'échelle de culture mathématique du PISA.
- En moyenne, à peine plus de 21 % des élèves ne dépassent pas le niveau 1 (le plus faible).
- Les garçons ont de meilleurs résultats que les filles en mathématiques au PISA, mais leur avance est moins importante que celle des filles en compréhension de l'écrit.

Description

Cet indicateur porte sur les résultats des élèves de 15 ans en mathématiques dans l'enquête PISA 2006. Le PISA repose sur la notion de culture mathématique, qui représente la capacité des élèves d'analyser, de raisonner et de communiquer efficacement lorsqu'ils posent, formulent et résolvent des problèmes mathématiques relevant de multiples situations en rapport avec l'espace, les quantités, les probabilités ou autres concepts mathématiques.

Résultats

Dans les pays de l'OCDE, 3,3 % des élèves atteignent le niveau 6, le plus haut de l'échelle de culture mathématique du PISA. À ce niveau, les élèves sont capables de mettre à profit leur raisonnement et leur maîtrise des mathématiques formelles afin d'élaborer de nouvelles stratégies pour résoudre de nouveaux problèmes. En Corée, 9,1 % des élèves parviennent à ce niveau ; en Belgique, en Finlande, en République tchèque et en Suisse, leur proportion est de 6 % ou plus ; dans les économies partenaires du Taipei chinois et de Hong-Kong-Chine, ils sont respectivement 11,8 et 9,0 %. En revanche, 0,1 % des élèves au Mexique se situent au niveau 6 et dans les pays partenaires de Colombie, d'Indonésie, de Jordanie, du Kirgizistan et de Tunisie, les pourcentages sont encore plus faibles.

À l'autre extrémité de l'échelle, dans la zone OCDE, 13,6 % des élèves en moyenne se situent au niveau 1, le plus faible, et 7,7 % ne l'atteignent pas, mais de très grandes disparités existent entre les pays. En Corée, en Finlande et dans l'économie partenaire de Hong-Kong-Chine, moins de 10 % des élèves ne dépassent pas le niveau 1. Dans tous les autres pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 va de 10,8 % au Canada à 56,5 %

au Mexique. Les élèves qui n'atteignent pas ce niveau ne maîtrisent généralement pas le type de mathématiques le plus élémentaire que le PISA cherche à évaluer. Ces élèves éprouveront de grandes difficultés à utiliser efficacement les mathématiques pour tirer parti des possibilités de formation et d'apprentissage tout au long de la vie.

En général, les garçons obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques que les filles. Les plus grands écarts selon le sexe se trouvent en Autriche et au Japon, où les garçons ont respectivement 23 et 20 points d'avance sur les filles. Cependant, leur avance en mathématiques est plus courte que celle des filles en compréhension de l'écrit (voir l'indicateur précédent).

Les résultats tirés du PISA montrent de grandes disparités des résultats des élèves en mathématiques dans la plupart des pays, ce qui semble indiquer que les systèmes éducatifs ont encore des progrès à faire pour répondre au large éventail des capacités des élèves, notamment de ceux qui obtiennent d'excellents résultats et de ceux qui ont le plus de difficultés.

Définitions

Voir l'introduction de cette section.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes se trouvent dans le chapitre 6 de PISA 2006 – *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1 *Analyse des résultats*.

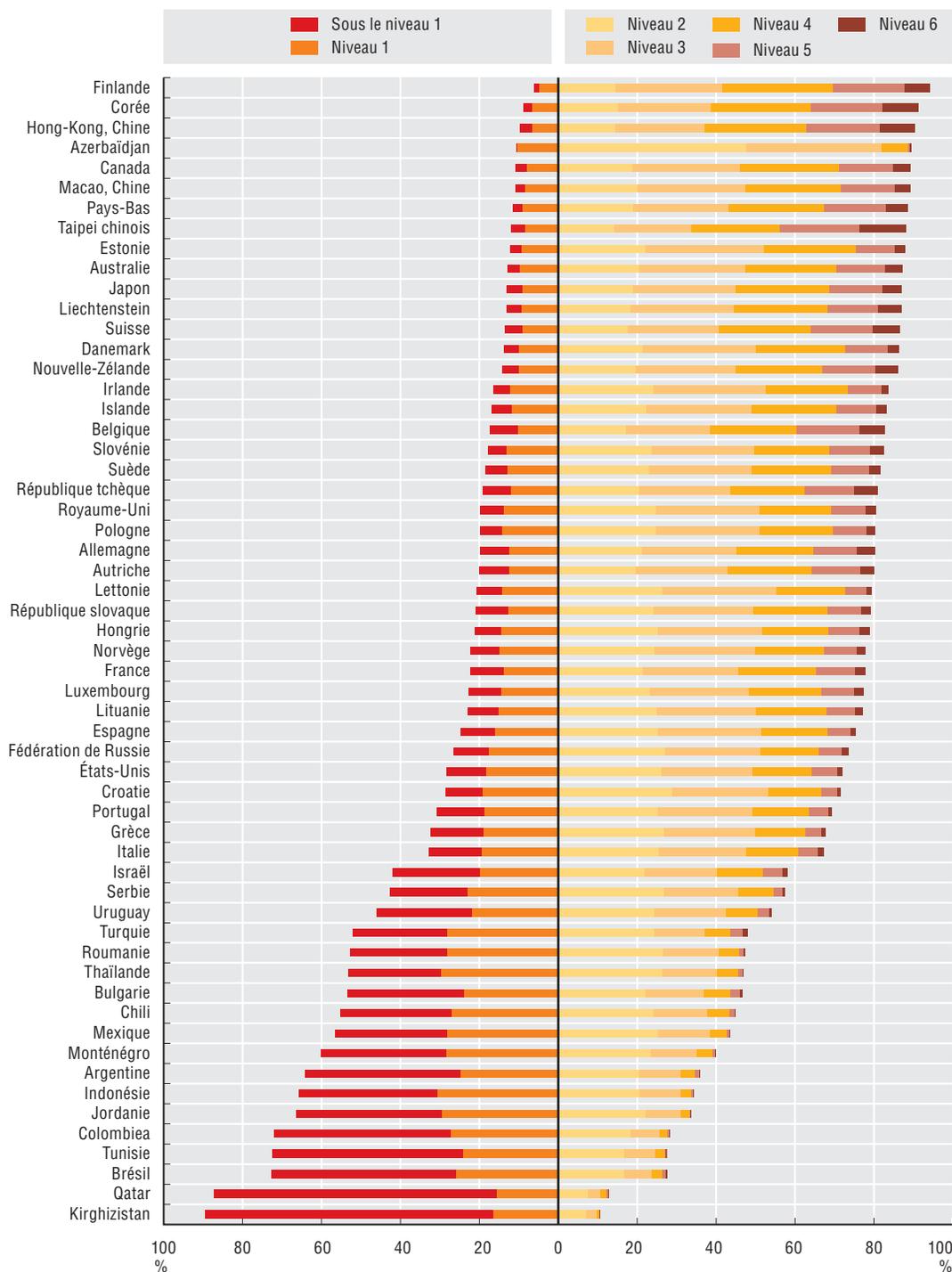
Autres publications de l'OCDE

PISA 2006 – *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1 : *Analyse des résultats* (2007).

PISA : *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (2004).

Graphique S.3. Résultats des élèves en mathématiques dans l'enquête PISA 2006

Ce graphique montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique ; les élèves se situant au niveau 6 obtiennent les meilleurs résultats, ceux qui ne dépassent pas le niveau 1 sont les plus faibles.



Source : OCDE (2007), PISA 2006, Les compétences en sciences, un atout pour réussir, vol. 1 Analyse des résultats, tableau 6.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/148066583654>.

- D'après les résultats de l'enquête PISA 2006, les performances globales en sciences des filles et des garçons ne présentent en moyenne pas de différence dans la plupart des pays.
- En moyenne, les filles dépassent les garçons de 17 points sur l'échelle PISA d'identification des questions d'ordre scientifique.
- En moyenne, les garçons dépassent les filles de 15 points sur l'échelle PISA d'explication scientifique des phénomènes.

Description

Cet indicateur met en évidence les écarts de résultats entre les filles et des garçons de 15 ans dans la dernière enquête PISA réalisée en 2006, qui mettait l'accent sur la culture scientifique. Les résultats sont évalués dans trois domaines : l'identification des questions d'ordre scientifique, l'utilisation des faits scientifiques et l'explication scientifique des phénomènes. Dans de nombreux pays, les différences entre filles et garçons sont limitées comparé aux différences observées à l'intérieur de ces deux groupes. Toutefois, les performances globales pourraient être bien meilleures si l'on cherchait à déterminer et à traiter les facteurs qui expliquent les écarts entre les sexes.

Résultats

Contrairement à la compréhension de l'écrit et aux mathématiques, où l'on observe des différences marquées entre les sexes, les performances globales moyennes en sciences dans la plupart des pays de l'OCDE ne sont pas différentes entre les filles et les garçons. Seuls le Danemark, le Luxembourg, le Mexique, les Pays-Bas, la Suisse et le Royaume-Uni enregistrent un léger avantage, de 6 à 10 points, pour les garçons, tandis qu'en Grèce et en Turquie, ce sont les filles qui devancent les garçons de 11 à 12 points.

Garçons et filles montrent néanmoins une prédilection plus ou moins grande pour les trois domaines scientifiques étudiés. Dans la plupart des pays, les filles parviennent mieux à identifier les questions d'ordre scientifique. En Finlande, en Grèce, en Islande et en Turquie, les filles devancent les garçons dans ce domaine de plus de 25 points sur l'échelle de culture scientifique du PISA. À l'inverse, les garçons sont meilleurs dans l'explication scientifique des phénomènes ; en Allemagne, au Danemark, en Hongrie, au Luxembourg, en République tchèque,

au Royaume-Uni et en Slovaquie, ils devancent les filles de plus de 20 points dans ce domaine.

La situation est plus équilibrée en ce qui concerne l'utilisation des faits scientifiques. Seuls deux pays de l'OCDE, la Grèce et la Turquie, et un pays partenaire, la Slovénie, enregistrent des écarts marqués entre les sexes dans ce domaine, où les filles sont meilleures que les garçons.

La constance avec laquelle les résultats des filles sont meilleurs dans l'identification des questions d'ordre scientifique et moins bons pour l'explication scientifique des phénomènes pourrait refléter la façon différente dont les garçons et les filles abordent les sciences et les cours de science. Globalement, il semble que les garçons assimilent mieux les notions scientifiques et que les filles réussissent mieux à reconnaître les aspects scientifiques d'une situation donnée, mais il convient de souligner que dans de nombreux pays, les écarts entre les deux groupes sont limités par rapport aux écarts que l'on trouve à l'intérieur d'un même groupe. Néanmoins, les résultats du PISA donnent à penser qu'il serait possible d'améliorer nettement les performances globales si l'on cherchait à déterminer et à traiter les facteurs qui expliquent les écarts entre les sexes.

Définitions

Voir l'introduction de cette section.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2008 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A5).

Les domaines couverts englobent :

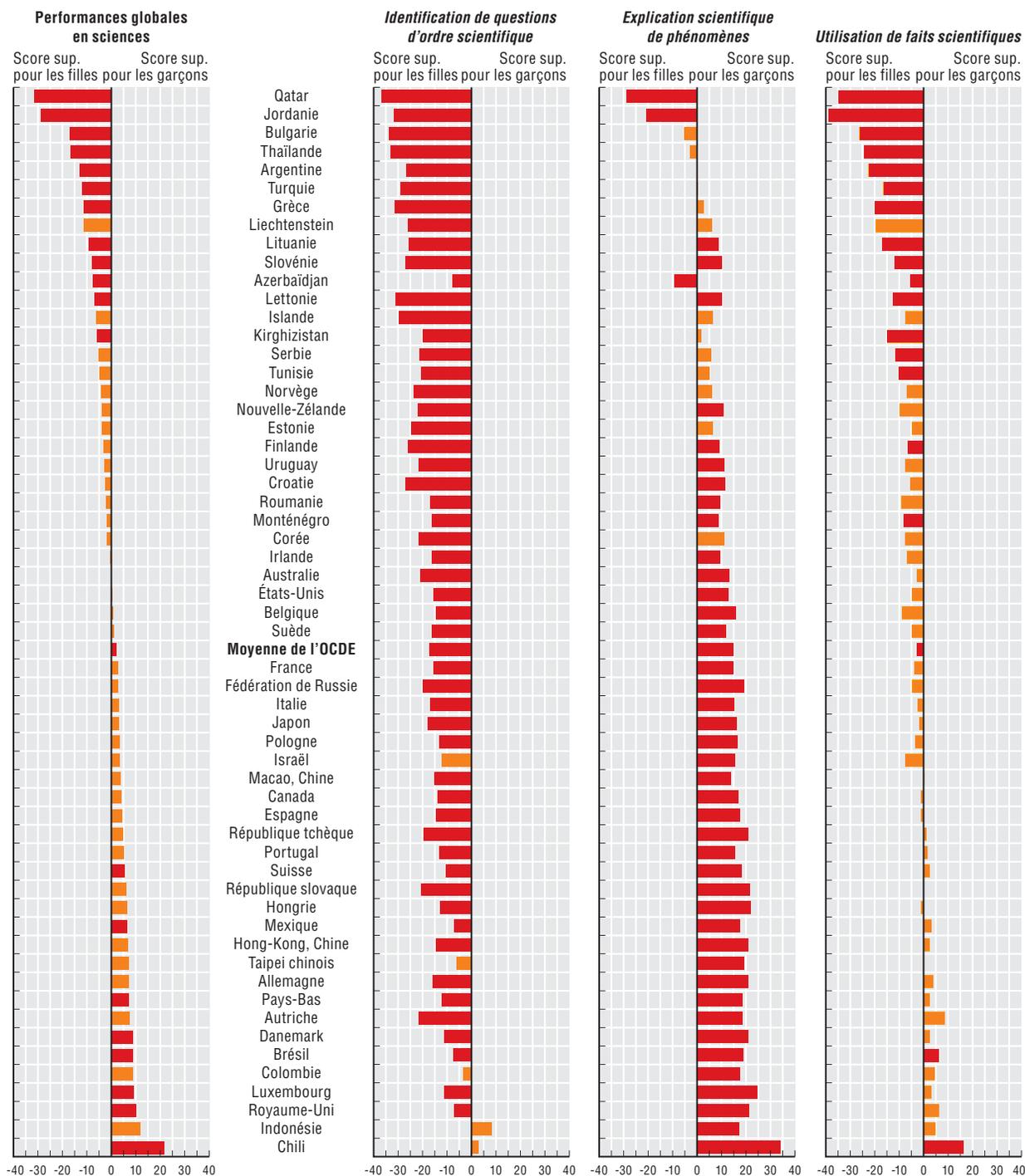
- La répartition des résultats des élèves sur l'échelle de culture scientifique du PISA.
- Les scores moyens, variations et écarts de résultats entre les sexes.

Autres publications de l'OCDE

PISA 2006 : *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1 : *Analyse des résultats* (2007).

Graphique S.4. Écarts de résultats en sciences entre filles et garçons dans l'enquête PISA 2006

Ce graphique montre les écarts de résultats entre filles et garçons sur les tests en sciences de l'enquête PISA : la colonne de gauche correspond aux performances globales et les trois autres colonnes aux résultats dans trois domaines scientifiques différents.



Source : OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A5.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/424525251001> et OCDE (2007), *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 2 Données, tableaux 2.1c, 2.2c, 2.3c et 2.4c, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/152610887346>.

- Parmi les pays de l'OCDE, c'est au Mexique que la variation globale des résultats des élèves est la plus faible.
- La Finlande enregistre la variation la plus limitée des performances « inter-établissements ».
- À l'autre extrémité de l'échelle, on observe une grande variation des performances « inter-établissements » dans plusieurs pays de l'OCDE, notamment en Allemagne, en Autriche, en Hongrie et en République tchèque.

Description

Outre l'étude des variations des résultats des élèves de 15 ans dans différents pays, le PISA permet également d'examiner les variations à l'intérieur d'un même pays – un aspect important car il peut refléter l'incidence de facteurs non éducatifs, en particulier le milieu socio-économique d'origine, sur les performances des élèves. En cherchant à déterminer les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes éducatifs qui obtiennent de bons résultats malgré un contexte social défavorable, on peut mettre en évidence des pistes pour améliorer l'efficacité avec laquelle la politique de l'éducation contribue à lutter contre les inégalités.

Résultats

Le graphique ci-après montre l'importance des variations des résultats des élèves dans l'enquête PISA 2006 (uniquement pour les compétences en sciences). Une barre plus longue indique un degré de variation important à l'intérieur du pays – certains élèves peuvent avoir obtenu de très bons résultats, et d'autres des résultats médiocres. Une barre plus courte indique qu'un grand nombre d'élèves a obtenu des résultats plus ou moins de même niveau. En Finlande par exemple, la barre est très courte, ce qui montre que, non seulement la Finlande a obtenu les meilleures performances globales au PISA, mais que le degré de variation des résultats de ses élèves est aussi l'un des plus faibles. À l'inverse, en Allemagne, en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, la variance des résultats des élèves oscille entre 10 et 25,2 % de plus que la moyenne de l'OCDE.

Chaque barre est également divisée en deux parties : le côté gauche montre dans quelle mesure les variations des résultats des élèves sont dues à des différences entre les établissements, et le côté droit représente les variations à l'intérieur des établissements. Sans surprise, tous les pays enregistrent une variance « intra-établissements » très importante, étant donné la multitude des niveaux d'aptitude des élèves de chaque établissement. Ce qui est plus frappant, du point de vue de l'action publique, ce sont les

variations « inter-établissements », exprimées en pourcentage de la moyenne de l'OCDE, qui vont de 4,7 % en Finlande jusqu'à bien plus de 60 % en Allemagne.

Comment expliquer de telles variations ? Elles reflètent en partie les structures des systèmes d'éducation. Certains pays ont adopté une structure non sélective, dans laquelle chaque établissement doit répondre à l'éventail complet des capacités, des intérêts et des milieux d'origine de ses élèves. D'autres répartissent les élèves par groupes de niveau – parfois dans des établissements séparés et parfois dans des classes séparées au sein d'un même établissement – en fonction de leur potentiel scolaire ou de leur intérêt pour des programmes particuliers (il est toutefois à noter que dans de nombreux pays, ces deux approches sont plus ou moins combinées).

Le milieu socio-économique d'origine joue également un rôle. Dans certains pays, des établissements scolaires peuvent accueillir en majorité des enfants de familles modestes et d'autres essentiellement des enfants de milieux aisés. En règle générale, les élèves de milieux défavorisés obtiennent de moins bons résultats que leurs camarades plus privilégiés, ce qui explique en partie les écarts de résultats entre établissements. Cependant, ces différences peuvent également révéler certaines caractéristiques structurelles des établissements et des systèmes scolaires, en particulier ceux qui prônent une répartition des élèves en fonction de leurs aptitudes, ainsi que les politiques et les pratiques mises en place par les administrateurs des établissements et par les enseignants. De fait, un élève inscrit dans tel établissement plutôt qu'un autre aura plus – ou moins – de chances de réussir.

Définitions

Voir l'introduction de cette section.

Pour en savoir plus

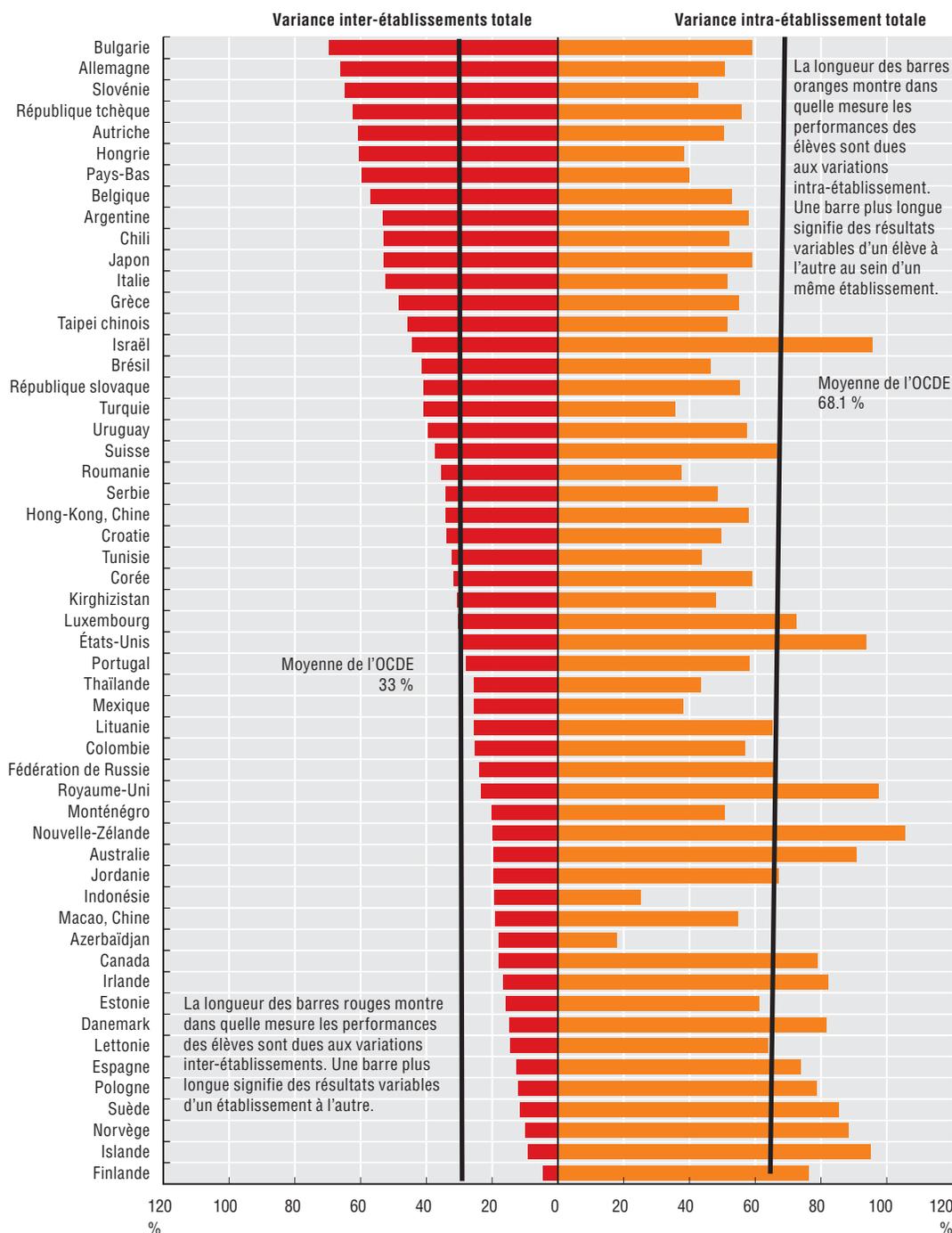
Pour des explications et des références complémentaires, voir les chapitres 4 et 5 de PISA 2006 – *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1 Analyse des résultats.

Autres publications de l'OCDE

En finir avec l'échec scolaire – Dix mesures pour une éducation équitable (2007).

Graphique S.5. Variation intra- et inter-établissements des résultats moyens en sciences dans l'enquête PISA 2006

Ce graphique montre dans quelle mesure la variation des résultats des élèves est attribuable à l'intervalle des résultats à l'intérieur d'un même établissement (« intra-établissement ») ou à des écarts de résultats d'un établissement à l'autre (« inter-établissements »). La longueur de la barre correspond à la variation globale des résultats des élèves. Une barre plus courte indique que la plupart des élèves obtiennent des résultats plus ou moins de même niveau, une barre plus longue suppose une variation plus importante.



Source : OCDE (2007), PISA 2006, *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1 Analyse des résultats, tableau 4.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/148046635064>.

- Les jeunes issus de l'immigration (première et seconde génération) représentent 10 % des élèves de 15 ans en Allemagne et en France, et entre 21 et 23 % en Suisse, en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Canada.
- Les élèves de la première génération d'immigrants accusent un retard de 58 points en moyenne par rapport à leurs camarades autochtones dans l'enquête PISA 2006.
- Cependant, l'écart de résultats varie largement d'un pays à l'autre, et dans certains, comme en Australie et en Irlande, les élèves issus de l'immigration font aussi bien que les autres.

Description

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les décideurs et le grand public accordent de plus en plus d'attention aux migrations internationales, en partie du fait de leur augmentation récente : pour la seule période 1990-2000, le nombre de personnes vivant en dehors de leur pays d'origine a pratiquement doublé, pour atteindre 175 millions d'immigrants à travers le monde, et de nombreux pays de l'OCDE comportent aujourd'hui une part notable d'élèves issus de la première et de la seconde génération d'immigrants. Il est important de s'assurer que les écoles répondent aux besoins de ces élèves afin qu'ils occupent pleinement leur place dans la société.

Résultats

Dans les pays qui accueillent un nombre important d'élèves issus de la première génération d'immigrants (autrement dit, des enfants nés à l'étranger de parents étrangers), ces jeunes obtiennent en moyenne 58 points de moins en sciences que leurs camarades autochtones. Cet écart est important, sachant qu'une année d'études représente en gros 38 points en moyenne dans l'OCDE, et il demeure significatif même lorsqu'on tient compte de facteurs socio-économiques.

Il convient cependant de noter que cette moyenne cache des réalités très différentes d'un pays à l'autre. Au Canada, l'écart n'est que de 22 points, mais il atteint entre 77 et 95 points en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Suède et en Suisse. À l'inverse, les élèves de première génération font aussi bien que leurs camarades autochtones en Australie, en Irlande et en Nouvelle-Zélande.

Il est également utile d'étudier les résultats des élèves de la seconde génération d'immigrants (qui sont nés dans le pays d'accueil mais dont les parents sont nés à l'étranger). Ces élèves sont plus susceptibles de maîtriser la langue du pays que leurs camarades de la première

génération, et ils ont également plus de chances d'avoir suivi la même scolarité que les élèves autochtones. Au Canada, en Suède et en Suisse, ils obtiennent de meilleurs résultats que les élèves de la première génération, mais en Nouvelle-Zélande, leurs performances sont moins bonnes ; et dans plusieurs pays, notamment l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark et les Pays-Bas, ils obtiennent entre 79 et 93 points de moins que les élèves autochtones.

Dans un certain nombre de pays, les élèves issus de l'immigration sont aussi nombreux que les élèves autochtones à atteindre les meilleurs scores au PISA. Toutefois, dans d'autres, notamment en Allemagne, en Autriche, au Danemark, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse, les élèves de la seconde génération sont trois fois plus nombreux que les élèves autochtones à ne pas atteindre le niveau 2 de l'échelle de culture scientifique (à ce niveau, les élèves risquent d'avoir de grosses difficultés dans leur vie d'adulte).

Quels facteurs jouent sur les résultats des élèves issus de l'immigration ? La langue est, bien sûr, un problème, mais le milieu familial semble encore plus important, tant en termes de statut socio-économique que de niveau de formation des parents. Dans certaines familles issues de l'immigration, les parents peuvent avoir un niveau de formation bien inférieur au niveau général, ce qui peut très largement les empêcher d'aider leurs enfants dans leur scolarité.

Définitions

Voir l'introduction de cette section.

Pour en savoir plus

Pour des explications et des références complémentaires, voir le chapitre 4 de PISA 2006 – *Les compétences en sciences, un atout pour réussir* (Vol. 1, *Analyse des résultats*).

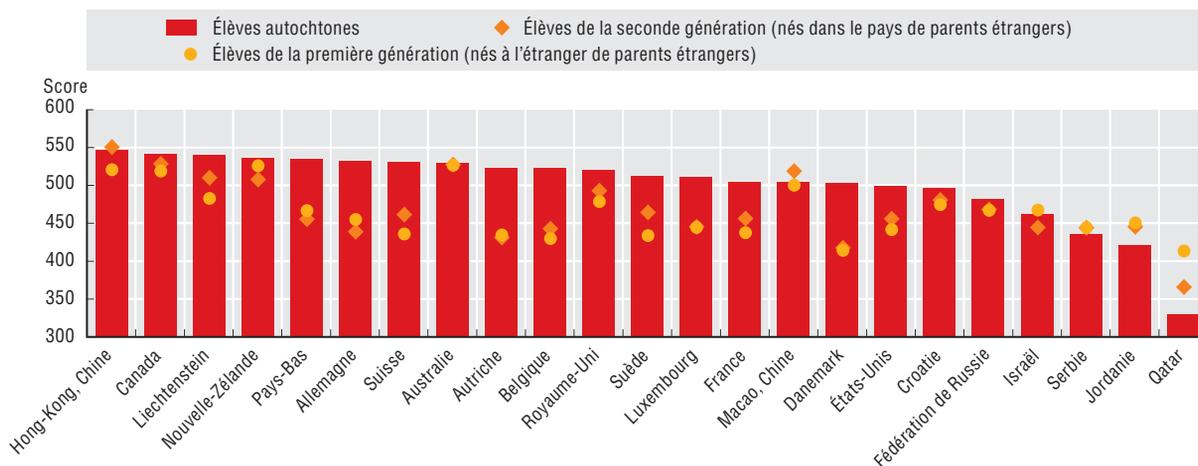
Autres publications de l'OCDE

Where Immigrant Students Succeed : A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003 (2006).

En finir avec l'échec scolaire – Dix mesures pour une éducation équitable (2007).

Graphique S.6. Performances en sciences des élèves issus de l'immigration dans l'enquête PISA 2006

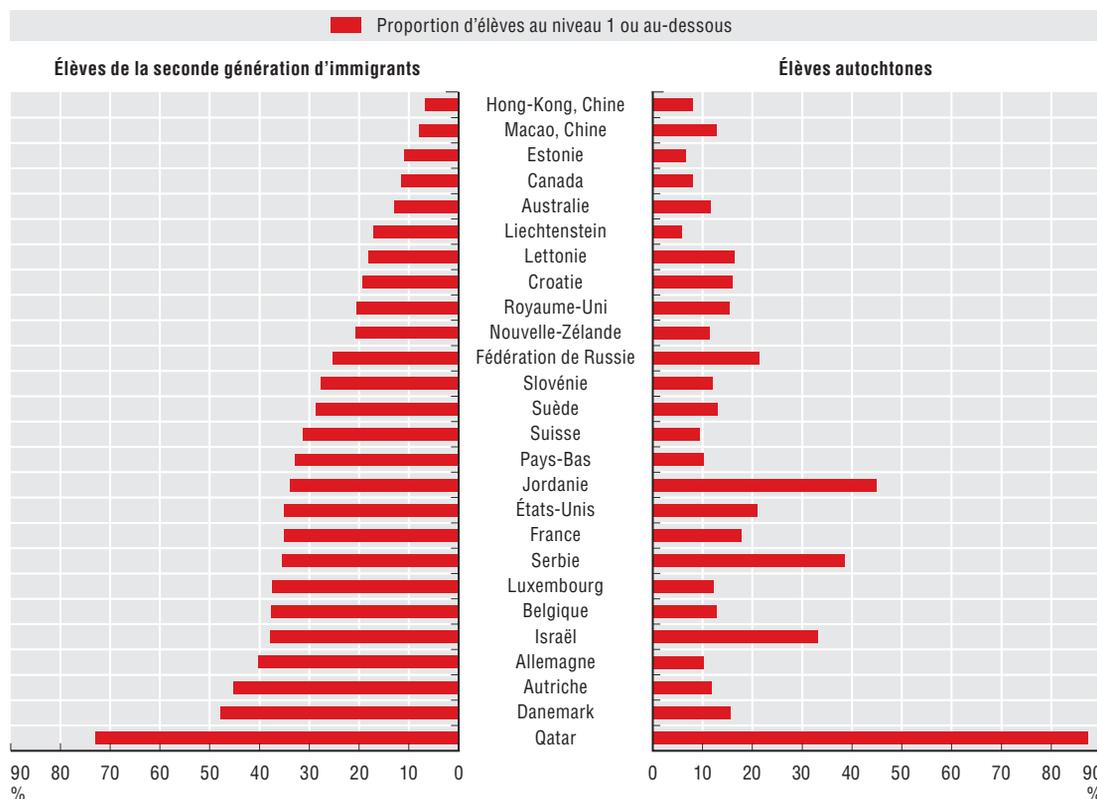
Ce graphique montre les résultats des élèves des première et seconde générations d'immigrants par rapport aux élèves autochtones.



Source : OCDE (2007), PISA 2006, Les compétences en sciences, un atout pour réussir, vol. 1 Analyse des résultats, tableau 4.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/148046635064>.

Graphique S.7. Pourcentage d'élèves issus de l'immigration qui obtiennent de résultats médiocres dans l'enquête PISA 2006

Ce graphique montre la proportion d'élèves de la seconde génération d'immigrants et d'élèves autochtones qui obtiennent les scores les plus faibles (niveau 1 ou moins) en sciences dans l'enquête PISA 2006.



Source : OCDE (2007), PISA 2006, Les compétences en sciences, un atout pour réussir, vol. 1 Analyse des résultats, tableau 4.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/148046635064>.

Note statistique

Sections 1-4

Champ couvert par les statistiques

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), quel que soit le statut ou le mode de financement des établissements d'enseignement à l'étude et quels que soient 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 ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers), 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 d'enrichir les acquis des intéressés. Toutefois, les données de base sur les dépenses d'éducation et les effectifs scolarisés excluent la formation professionnelle et technique dispensée en entreprise, sauf s'il s'agit de formation en alternance considérée comme faisant explicitement partie du système d'éducation.

Les activités éducatives destinées aux « adultes » ou « hors système ordinaire » 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 équivalant à ceux obtenus à l'issue des filières d'études ordinaires correspondantes. Sont exclues les formations que les adultes suivent essentiellement par intérêt personnel, pour se cultiver ou à des fins récréatives.

Calcul des moyennes internationales

La plupart des indicateurs présentent la moyenne de l'OCDE et certains un total de l'OCDE.

Moyenne de l'OCDE : moyenne non pondérée des données 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.

Total de l'OCDE : moyenne pondérée des données de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Ce total correspond donc à la valeur de l'indicateur pour 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 pour laquelle des données fiables sont disponibles, cette zone étant considérée comme une entité unique.

Il convient de noter que les données manquantes peuvent être à l'origine de biais considérables dans la « moyenne de l'OCDE » et le « total de l'OCDE ». Étant donné le nombre relativement faible de pays étudiés, aucune méthode statistique n'est appliquée pour remédier à cette situation. Si sa valeur est d'un ordre de grandeur négligeable (code « n »), cette valeur est remplacée par une valeur nulle lors du calcul de la moyenne de l'OCDE.

Section spéciale : PISA

Les lecteurs qui souhaitent en savoir plus sur les données présentées dans cette section ainsi que sur les méthodes statistiques utilisées pour les analyser sont invités à visiter le site www.pisa.oecd.org ou à consulter *PISA 2006 : Volume 1* et *Volume 2* (OCDE, 2007).

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2009 01 2P) ISBN 978-92-64-04063-2 – n° 56540 2009

Avant-propos	3
Table des matières	5
Guide du lecteur	7
Niveaux d'enseignement	7
Pays couverts	8
Notes relatives aux tableaux et graphiques	9
Symboles remplaçant les données manquantes :	9
1. Niveaux de formation et effectifs scolarisés	11
Quel est le niveau de formation des adultes ?	12
Quelles disciplines les adultes ont-ils étudiées dans le supérieur ?	14
Qui a accès à l'éducation ?	16
Combien d'élèves du secondaire accèdent au supérieur ?	18
Combien d'élèves s'inscrivent dans des filières professionnelles ?	20
Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur ?	22
Combien d'étudiants abandonnent leurs études supérieures ?	24
Hommes et femmes sont-ils égaux devant l'éducation ?	26
Avec quel succès les étudiants passent-ils de la formation à la vie active ?	28
Combien de temps les adultes consacrent-ils à la formation ?	30
Combien d'étudiants partent suivre une formation à l'étranger ?	32
Dans quels pays les étudiants vont-ils suivre une formation ?	34
L'accès des milieux ouvriers à l'enseignement supérieur est-il entravé ?	36
2. Les avantages économiques de l'éducation	39
Quels avantages salariaux pour les diplômés du supérieur ?	40
Quel est l'impact du niveau de formation sur les taux d'emploi ?	42
Quels facteurs incitent les individus à investir dans l'éducation ?	44
Quels facteurs incitent la société à investir dans l'éducation ?	46
3. le financement de l'éducation	49
Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?	50
Les dépenses par élève/étudiant ont-elles augmenté ?	52
Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?	54
Quelle part des dépenses publiques est consacrée à l'éducation ?	56
Quel est le rôle des dépenses privées ?	58
Combien paient les étudiants pour leurs études supérieures ?	60
À quoi les fonds destinés à l'éducation sont-ils utilisés ?	62
Avec quelle efficacité les ressources sont-elles utilisées dans l'éducation ?	64
4. L'environnement scolaire	67
Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?	68
Combien y a-t-il d'élèves par classe ?	70
Combien les enseignants gagnent-ils ?	72
Quel est le temps de travail des enseignants ?	74
Qui sont les enseignants ?	76
Section spéciale : présentation du PISA	79
Qu'est-ce que le PISA ?	80

Les compétences des élèves en sciences	82
Les compétences des élèves à l'écrit	84
Les compétences des élèves en mathématiques	86
Les résultats des filles et des garçons en sciences	88
La variation intra- et inter-établissements des résultats des élèves	90
Les résultats des élèves issus de l'immigration	92
Note statistique	95

Niveaux d'enseignement

Pays couverts

Notes relatives aux tableaux et graphiques

Symboles remplaçant les données manquantes :

Quel est le niveau de formation des adultes ?

Quelles disciplines les adultes ont-ils étudiées dans le supérieur ?

Qui a accès à l'éducation ?

Combien d'élèves du secondaire accèdent au supérieur ?

Combien d'élèves s'inscrivent dans des filières professionnelles ?

Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur ?

Combien d'étudiants abandonnent leurs études supérieures ?

Hommes et femmes sont-ils égaux devant l'éducation ?

Avec quel succès les étudiants passent-ils de la formation à la vie active ?

Combien de temps les adultes consacrent-ils à la formation ?

Combien d'étudiants partent suivre une formation à l'étranger ?

Dans quels pays les étudiants vont-ils suivre une formation ?

L'accès des milieux ouvriers à l'enseignement supérieur est-il entravé ?

Quels avantages salariaux pour les diplômés du supérieur ?

Quel est l'impact du niveau de formation sur les taux d'emploi ?

Quels facteurs incitent les individus à investir dans l'éducation ?

Quels facteurs incitent la société à investir dans l'éducation ?

Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?

Les dépenses par élève/étudiant ont-elles augmenté ?

Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?

Quelle part des dépenses publiques est consacrée à l'éducation ?

Quel est le rôle des dépenses privées ?

Combien paient les étudiants pour leurs études supérieures ?

À quoi les fonds destinés à l'éducation sont-ils utilisés ?

Avec quelle efficacité les ressources sont-elles utilisées dans l'éducation ?

Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?

Combien y a-t-il d'élèves par classe ?

Combien les enseignants gagnent-ils ?

Quel est le temps de travail des enseignants ?

Qui sont les enseignants ?

Qu'est-ce que le PISA ?

Les compétences des élèves en sciences

Les compétences des élèves à l'écrit

Les compétences des élèves en mathématiques

Les résultats des filles et des garçons en sciences

La variation intra- et inter-établissements des résultats des élèves

Les résultats des élèves issus de l'immigration

Regards sur l'éducation 2008

PANORAMA

Regards sur l'éducation 2008 : Panorama est une nouvelle publication qui vient compléter le recueil phare de statistiques sur l'éducation de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*. Elle présente des données accessibles sur tous les thèmes clés intéressant l'éducation de nos jours, notamment :

- **Les niveaux d'enseignement et les effectifs scolarisés** : quel niveau d'études les adultes ont-ils atteint, et de quel degré d'accès à l'éducation les jeunes bénéficient-ils ?
- **Les avantages économiques de l'éducation** : comment l'éducation influe-t-elle sur les perspectives d'emploi de la population et quel est son impact sur les revenus ?
- **Le financement de l'éducation** : quelle part de leur budget les États consacrent-ils à l'éducation, et quel est le rôle des sources de financement privées ?
- **Le cadre scolaire** : combien d'heures les enseignants travaillent-ils et dans quelle fourchette les effectifs des classes varient-ils ?
- **Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)** : les résultats de ce programme, lancé par l'OCDE afin d'examiner les compétences des élèves de 15 ans dans 57 pays ou territoires, figurent dans une section spéciale.

Chaque indicateur est présenté sur une double page. Sur la page de gauche, le lecteur trouvera des explications sur la signification de l'indicateur, une analyse des principales conclusions, un passage en revue des grandes tendances, et des indications générales permettant de trouver de plus amples informations dans les bases de données et autres publications de l'OCDE consacrées à l'éducation. Sur la page de droite figurent des graphiques et tableaux clairement présentés, assortis d'hyperliens dynamiques (StatLinks), qui renvoient le lecteur aux tableaux de données Excel™ correspondants.

Regards sur l'éducation 2008 : Panorama est une introduction parfaite à la somme inégalée de données comparables à l'échelon international, rassemblée par l'OCDE dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne à l'adresse suivante :

www.sourceocde.org/enseignement/9789264040632

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

www.sourceocde.org/9789264040632

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.