



Regards sur l'éducation 2009

PANORAMA



Regards sur l'éducation 2009 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 2009

Credits Photos :

Couverture © Carlos Restrepo/Fotolia.

Images : pp. 10-35 © Jeffrey Coolidge/The Image Bank/Getty Images.

pp. 36-47 © 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. 78-89 © Stockbyte/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 2009 : 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 2009, 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.
- **TALIS** : cette section présente la nouvelle enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage. Celle-ci offre la première perspective de comparaison internationale sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage.

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 2009 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 ou sur le site www.oecd.org/edu/eag2009.

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 l'enquête TALIS, veuillez consulter le site www.oecd.org/edu/talis.

Table des matières

Guide du lecteur	7
1. Niveaux de formation et effectifs scolarisés	11
Quel est le niveau de formation des adultes?	12
Comment les niveaux d'éducation ont-ils évolué?	14
Qui a accès à l'éducation?	16
Combien d'élèves du secondaire accèdent à l'enseignement supérieur?	18
Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur?	20
Les études supérieures répondent-elles aux besoins du marché de travail?	22
Avec quel succès les étudiants passent-ils de la formation à la vie active?	24
Combien d'étudiants partent suivre une formation à l'étranger?	26
Dans quels pays les étudiants vont-ils suivre une formation?	28
PISA : Qui sont les élèves qui réussissent le mieux?	30
PISA : Quel est le milieu familial des élèves qui réussissent le mieux?	32
PISA : Les attitudes et les motivations des élèves qui réussissent le mieux	34
2. Les avantages économiques et sociaux de l'éducation	37
Quels avantages salariaux pour les diplômés du supérieur?	38
Quel est l'impact du niveau de formation sur les taux d'emploi?	40
Quels facteurs incitent les individus à investir dans l'éducation?	42
Quels facteurs incitent la société à investir dans l'éducation?	44
Quels sont les avantages sociaux de 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
Le montant des frais de scolarité des étudiants dans l'enseignement supérieur	60
À quoi les fonds destinés à l'éducation sont-ils utilisés?	62
Que représentent les variations des dépenses consacrées aux coûts salariaux?	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 de TALIS	79
Qu'est ce que TALIS?	80
Dans quelle mesure le travail des enseignants est-il évalué et commenté?	82
Combien l'indiscipline fait-elle perdre de temps en classe?	84
Quels sont les pratiques et les principes des enseignants?	86
Quelle satisfaction les enseignants retirent-ils de leur travail?	88
Note statistique	91

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, et explique de quelle manière les lecteurs peuvent utiliser les liens indiqués pour obtenir des informations supplémentaires.

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 2009 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 2009 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 2009 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 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>	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.
Enseignement tertiaire <i>CITE 5 (sous-catégories 5A et 5B, voir ci-dessous)</i>	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.
Enseignement tertiaire de type A <i>CITE 5A</i>	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.
Enseignement tertiaire de type B <i>CITE 5B</i>	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.
Programmes de recherche de haut niveau <i>CITE 6</i>	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.

Pour accéder aux définitions complètes et à l'ensemble des explications concernant la CITE, il y a lieu de consulter : *Classifying Education Programmes: Manual for ISCED-97, Implementation in OECD Countries* (1999).

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 2009 de *Regards sur l'éducation* couvrent un certain nombre de pays et de territoires partenaires supplémentaires. Ces données sont accessibles par le biais du lien StatLinks qui accompagne les graphiques et tableaux de cette publication.

Section spéciale – TALIS : les données communiquées dans la section spéciale consacrée à l'enquête TALIS couvrent seulement les pays et territoires qui ont pris part au tout premier cycle d'évaluation de cette enquête.

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 2009 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 le tableau 1.1).
- n** l'ordre de grandeur est négligeable ou nul.





1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Quel est le niveau de formation des adultes ?

Comment les niveaux d'éducation ont-ils évolué ?

Qui a accès à l'éducation ?

Combien d'élèves du secondaire accèdent à l'enseignement supérieur ?

Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur ?

Les études supérieures répondent-elles aux besoins du marché de travail ?

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

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

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

PISA : Qui sont les élèves qui réussissent le mieux ?

PISA : Quel est le milieu familial des élèves qui réussissent le mieux ?

PISA : Les attitudes et les motivations des élèves qui réussissent le mieux

Quel est le niveau de formation des adultes?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 30 % des adultes ne sont pas allés au-delà de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire, 44 % d'entre eux ont terminé leurs études secondaires et 27 % d'entre eux ont suivi des études supérieures.
- Le diplôme de fin d'études secondaires est devenu la norme chez les jeunes dans les pays de l'OCDE avec des taux substantiellement plus élevés que pour les adultes plus âgés.
- Parmi les jeunes adultes, la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur a sensiblement progressé pour atteindre 34 % des 25-34 ans.

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 23 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. Toutefois, cette situation varie entre les pays. Par exemple, au Mexique, au Portugal et en Turquie, cette proportion descend à moins de la moitié des adultes.

La comparaison des niveaux de formation chez les adultes les plus jeunes (25-34 ans) et les plus âgés (55-64 ans) révèle, dans tous les pays sauf aux États-Unis, une augmentation sensible du pourcentage d'individus qui ont au moins terminé leurs études secondaires.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la proportion de jeunes adultes qui sont allés au moins au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est de 22 points supérieure à celle des adultes plus âgés ayant atteint le même niveau.

Cette progression a été particulièrement forte en Belgique, en Corée, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie et au Portugal où la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté d'au moins 30 points de pourcentage.

Les différences de niveau de formation sont moins marquées entre les groupes d'âge dans les pays où le niveau de formation est élevé dans l'ensemble de la population adulte. Dans les 10 pays de l'OCDE où plus de 80 % des adultes ont au moins terminé leurs études secondaires, le taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie seulement de 13 points de pourcentage en moyenne entre la génération des jeunes adultes et celle des adultes plus âgés. En Allemagne et aux États-Unis, la proportion d'individus ayant un niveau de formation au moins égal au deuxième cycle du secondaire est pratiquement équivalente dans tous les groupes d'âge. Dans d'autres pays où la marge d'amélioration est plus grande, l'élévation du niveau de formation

entre ces deux groupes d'âge est plus sensible, mais la situation varie considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi, la différence de proportion d'individus titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires entre les deux groupes d'âges s'établit à 7 points de pourcentage en Norvège, mais atteint 59 points de pourcentage en Corée.

Dans la quasi-totalité des pays, les diplômés de l'enseignement supérieur sont plus nombreux parmi les jeunes adultes que parmi ceux sur le point de prendre leur retraite. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 28 % des adultes sont diplômés de l'enseignement supérieur, mais parmi les jeunes adultes ce niveau s'élève à 34 %, contre 20 % chez les adultes plus âgés. Le développement de l'enseignement supérieur varie sensiblement d'un pays à l'autre. En Corée, en France, en Irlande et au Japon, la différence de proportion de diplômés de l'enseignement supérieur entre les plus jeunes et les plus âgés atteint ou dépasse 25 points de pourcentage.

Sous l'effet du développement rapide de l'enseignement supérieur, la Corée et le Japon ont rejoint le Canada en tête du classement, avec une proportion supérieure à 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les individus âgés de 25 à 34 ans. L'écart de taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études supérieures entre les plus jeunes et les plus âgés ne représente pas plus de 5 points de pourcentage en Allemagne, en Autriche, aux États-Unis et en République tchèque. Le taux de diplômés de l'enseignement supérieur, toutes générations confondues, reste très au dessus de la moyenne de l'OCDE aux États-Unis mais est inférieur à la moyenne de l'OCDE en Allemagne, en Autriche et en République tchèque.

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.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A1).

Parmi les domaines couverts figurent :

- L'évolution du niveau de formation des adultes (âgés de 25 à 64 ans).
- Le type d'emploi occupé par les diplômés du supérieur.

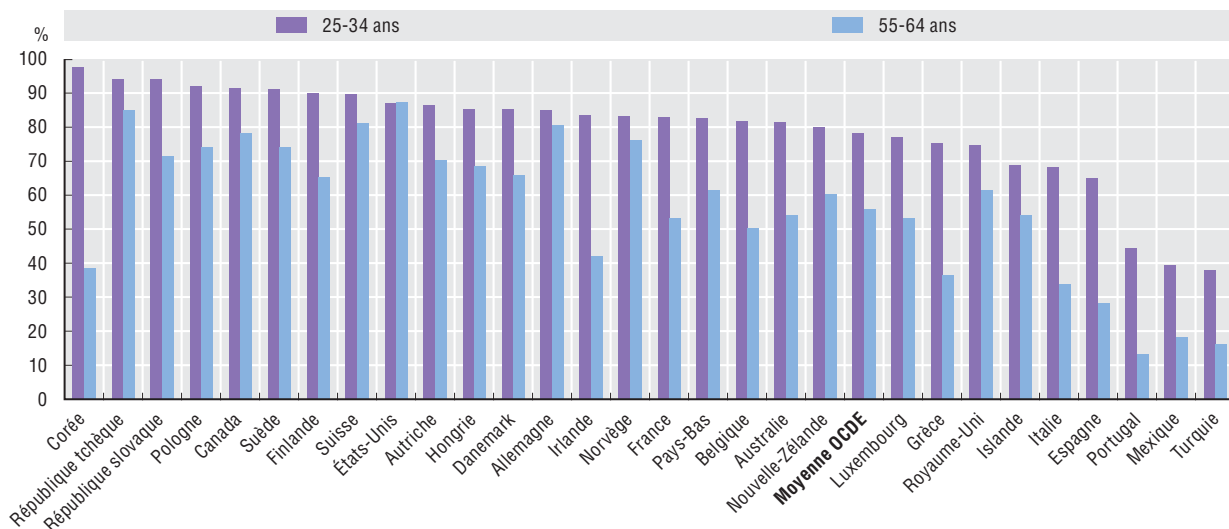
D'autres données sur les différences existants selon les sexes dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sont disponibles en ligne dans l'indicateur A1 à l'adresse www.oecd.org/edu/eag2009.

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, 2007

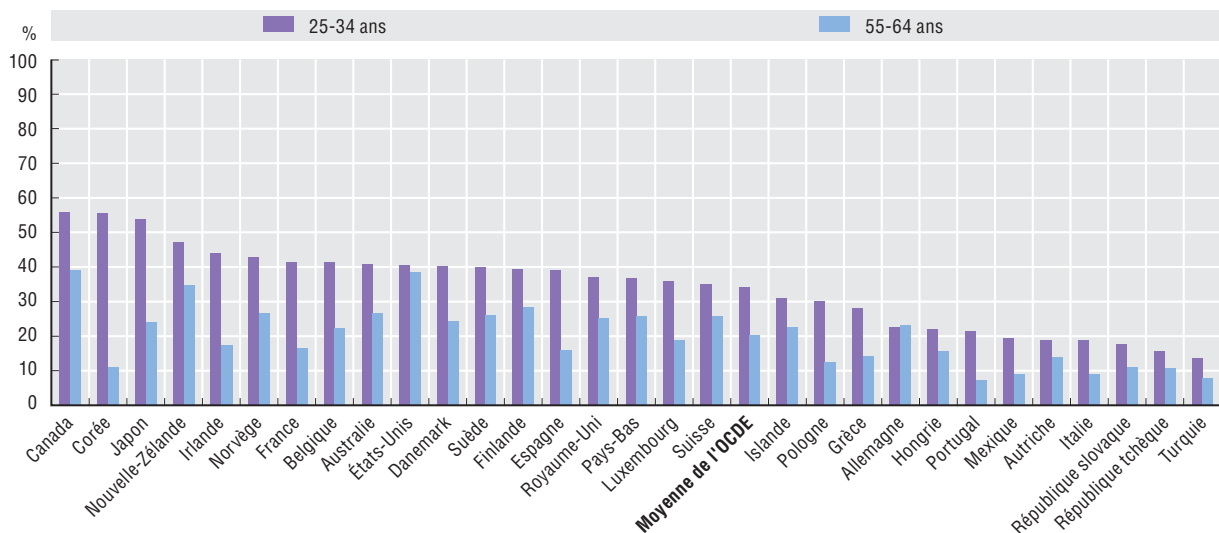
Ce graphique met en évidence le pourcentage des adultes de 25 à 34 ans et de 55 à 64 ans qui sont allés au moins au terme des études secondaires. Du fait du développement rapide de l'éducation ces dernières décennies, les jeunes ont en général un niveau de formation plus élevé que leurs aînés.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau A1.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>.

Graphique 1.2. Population ayant un niveau de formation supérieure, 2007

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 (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau A1.3a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>.

Comment les niveaux d'éducation ont-ils évolué?

- En 1997, on comptait en moyenne dans les pays de l'OCDE 37 % d'individus n'ayant pas terminé leurs études secondaires et 20 % de diplômés de l'enseignement supérieur.
- Une décennie plus tard, la proportion d'adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires a diminué de 7 points de pourcentage pendant que la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur a augmenté du même montant. Il n'y a pas eu de changement dans la proportion de diplômés de l'enseignement secondaire et post-secondaire non supérieur.
- La proportion de diplômés de l'enseignement supérieur disponibles sur le marché du travail a augmenté de 4.5 % par an en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Description

L'indicateur précédent examinait comment le niveau de formation variait entre les différents groupes d'âges, fournissant ainsi une représentation approximative de l'évolution du capital humain dans les différents pays. Toutefois, il est également possible d'observer les tendances des niveaux de formation au fil du temps afin d'obtenir une description plus complète. À titre d'exemple, ces tendances révèlent parfois de légères différences par rapport aux indicateurs par groupe d'âge, car la répartition des individus par niveau de formation varie dans un même groupe d'âge. Le niveau de formation a également augmenté parce que, parmi les individus, certains ont acquis de nouvelles qualifications après leur formation initiale. Dans certains pays, les flux migratoires peuvent de surcroît avoir un grand impact sur l'évolution du niveau de formation au fil du temps.

Résultats

En 1997, on comptait en moyenne dans les pays de l'OCDE 37 % d'adultes (25-64 ans) n'ayant pas terminé leurs études secondaires, 43 % de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non supérieur et 20 % de diplômés de l'enseignement supérieur. Ces proportions ont fortement évolué depuis lors sous l'effet des efforts consentis pour accroître les taux de scolarisation aux niveaux plus élevés de l'enseignement. La proportion d'adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires a fortement diminué et s'est établie désormais à 30 %, la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur a augmenté pour atteindre 27 % et, enfin, la proportion de diplômés de l'enseignement secondaire et post-secondaire non supérieur est restée inchangée à 43 %.

L'évolution la plus sensible se concentre donc aux niveaux le plus faible et le plus élevé de qualification. La proportion de diplômés de l'enseignement supérieur a augmenté à raison de plus de 5 % par an en moyenne en Italie, en Pologne et au Portugal, où cette proportion était à l'origine relativement faible. La proportion d'individus

n'ayant pas terminé leurs études secondaires a diminué de 5 % au moins par an en Finlande, en Hongrie, en Pologne et en République tchèque. L'Espagne et le Portugal sont les seuls pays où la proportion de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non supérieur a progressé à raison de plus de 5 % par an.

La proportion de diplômés de l'enseignement supérieur à la disposition du marché du travail a augmenté de 4.5 % par an en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cette progression s'explique en partie par le fait qu'un certain nombre d'individus dont le niveau de formation était inférieur sont maintenant retraités. Toutefois, les investissements dans le capital humain et l'évolution globale de l'offre d'individus hautement qualifiés au cours de cette période sont impressionnants.

La croissance moyenne annuelle de la population adulte diplômée de l'enseignement secondaire et post-secondaire non supérieur n'a pas évolué à un rythme aussi soutenu que la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur. Cette réalité illustre le fait qu'un grand nombre de personnes a déjà atteint ce niveau de formation. Le nombre total d'individus qui ne sont pas arrivés au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué de 1.9 % par an en moyenne entre 1998 et 2006. Durant cette période, leur proportion parmi les travailleurs à la disposition du marché du travail a diminué dans la plupart des pays, nettement même dans certains d'entre eux. Échappent à ce constat l'Allemagne, les États-Unis, le Japon, le Mexique, la Pologne et la Turquie.

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.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A1).

Parmi les domaines couverts figurent :

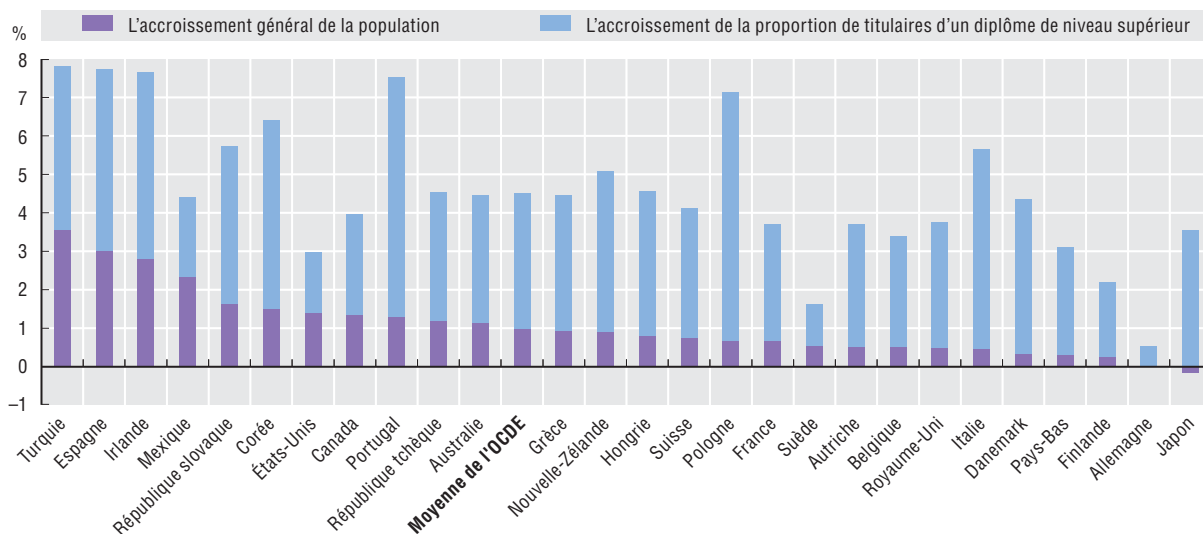
- Les tendances des niveaux de formation.
- La croissance annuelle moyenne de la population adulte.

Autres publications de l'OCDE

Examens des politiques nationales d'éducation (série).

Graphique 1.3. **Tendances du nombre d'adultes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (1998-2006)**

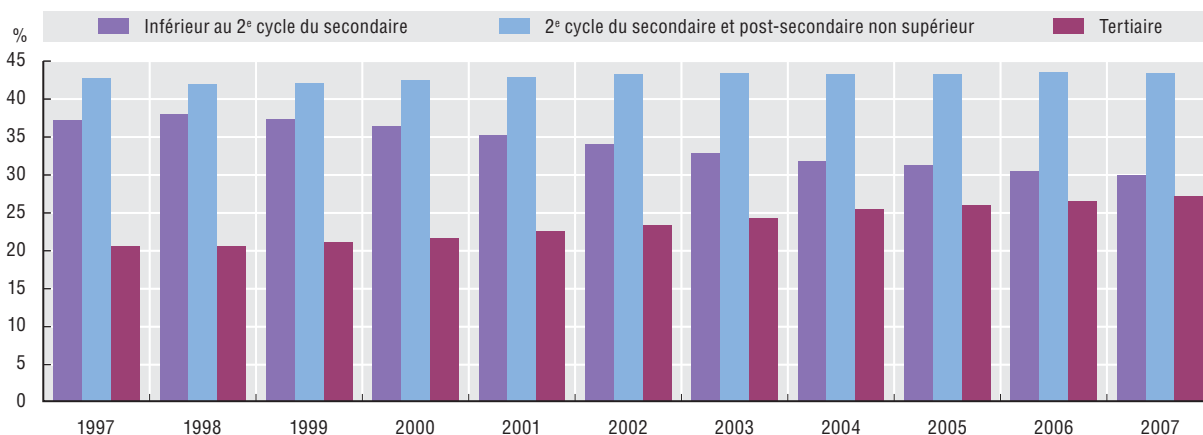
Ce graphique montre le taux de croissance annuelle moyenne de la population âgée de 25 à 64 ans titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur, et décompose cet accroissement afin de montrer l'augmentation qui se serait produite en raison de l'accroissement de la population et celle résultant du développement de l'enseignement supérieur.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableaux A1.4 et A1.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>.

Graphique 1.4. **Tendances des niveaux d'instruction dans les pays de l'OCDE (1997-2007)**

Ce graphique montre la moyenne de l'OCDE pour le pourcentage de la population âgée de 25 à 64 à chaque niveau d'enseignement dans les pays de l'OCDE.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A1.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

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, plus de 70 % des enfants de 3-4 ans sont scolarisés dans le circuit préprimaire ou primaire.
- Entre 1995 et 2007, les taux de scolarisation des personnes âgées de 20 à 29 ans ont augmenté dans tous les pays de l'OCDE sauf un.

Description

Il est essentiel pour le développement économique et social 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 de possibilités de formation. Cet indicateur examine l'accès à l'éducation et son évolution de 1995 à 2007. 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 Irlande, en Islande, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, au moins 90 % des élèves sont scolarisés pendant au minimum 14 ans. La scolarisation dure cependant dix ans en Grèce et au Mexique et six ans en Turquie.

En moyenne, un enfant a plus de chances de suivre un enseignement scolaire à 4 ans et en deçà de cet âge 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 Autriche, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Japon, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République tchèque, en 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 de la fin de l'obligation scolaire va de 14 ans en Corée, au Portugal et en Turquie à 18 ans en Allemagne, en Belgique, en Hongrie 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 poursuivent des études; le taux de scolarisation des jeunes de 15 à 19 ans est de 81 %.

Tendances

Entre 1995 et 2007, les taux de scolarisation sont passés de 74 % à 81 % en moyenne dans le groupe d'âge des 15-19 ans (voir le graphique 1.2 dans *Regards sur l'éducation 2009*). Une tendance similaire s'observe chez les individus âgés de 20 à 29 ans qui sont en grande partie inscrits dans l'enseignement supérieur : leurs taux de scolarisation ont augmenté entre 1995 et 2007 dans tous les pays de l'OCDE, sauf au Portugal. Cette augmentation est supérieure à 12 points de pourcentage dans neuf pays de l'OCDE, et est particulièrement marquée en Grèce, en Hongrie et en République tchèque.

Définitions

Les données relatives à l'année scolaire 2006-2007 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 relatives aux personnes et les données sur la scolarisation. Des élèves non résidents peuvent venir dans le pays pour y être scolarisés.

Pour en savoir plus

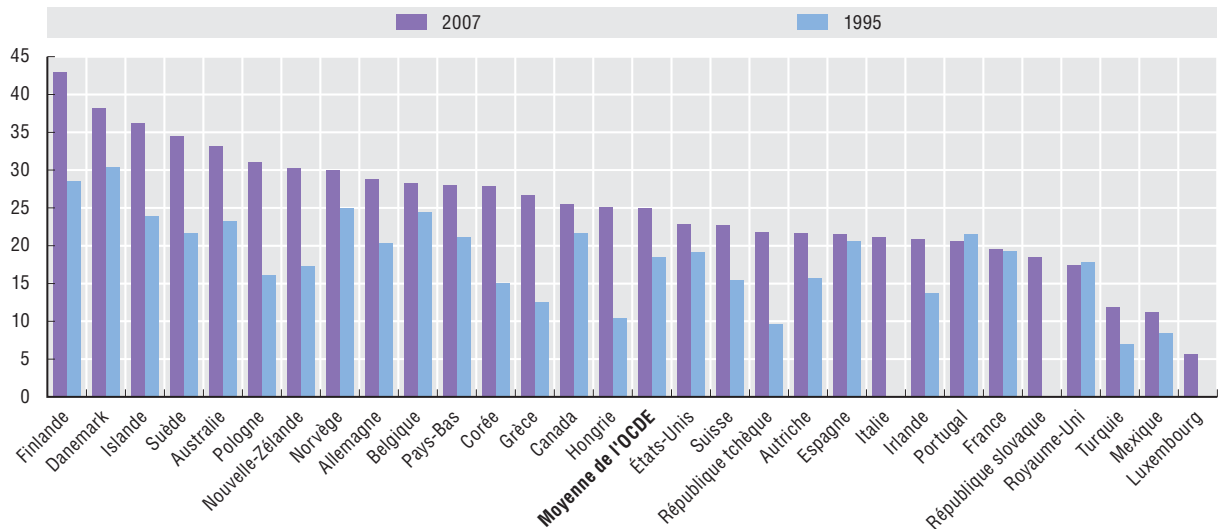
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C1).

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 1.5. Taux de scolarisation de la population âgée de 20 à 29 ans (1995, 2007)

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



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau C1.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>.

Tableau 1.1. Taux de scolarisation par groupe d'âge, 2007

Ce tableau met en évidence le pourcentage de chaque groupe d'âge scolarisé à temps plein ou à temps partiel (voir « Définitions » pour une explication des pourcentages supérieurs à 100 %).

	Pourcentage du groupe d'âge dans le système éducatif					
	4 ans et moins	5 à 14 ans	15 à 19 ans	20 à 29 ans	30 à 39 ans	40 ans et plus
Pays de l'OCDE						
Allemagne	99.0	99.2	88.1	28.7	2.5	0.1
Australie	32.2	99.3	82.3	33.1	13.5	5.8
Autriche	70.1	98.3	79.0	21.6	3.5	0.5
Belgique	126.0	99.3	94.4	28.3	8.5	3.8
Canada	m	m	81.1	25.9	5.5	1.7
Corée	27.3	95.7	86.8	27.8	2.1	0.5
Danemark	94.0	98.0	83.3	38.2	8.1	1.5
Espagne	125.9	100.7	80.4	21.5	4.0	1.1
États-Unis	49.8	98.3	79.9	22.8	5.5	1.4
Finlande	46.0	95.3	87.9	43.0	14.4	3.4
France	111.2	100.9	85.7	19.5	2.6	0
Grèce	27.7	97.7	79.7	26.6	7.6	0
Hongrie	82.7	99.8	88.8	25.1	5.9	0.6
Irlande	23.8	102.6	89.7	20.8	5.6	0.2
Islande	96.0	98.3	84.4	36.2	12.4	3.6
Italie	104.4	100.3	80.0	21.0	3.5	0.1
Japon	84.4	100.5	m	m	m	m
Luxembourg	81.5	95.9	73.6	5.7	0.5	0.1
Mexique	60.4	102.1	50.1	11.1	3.5	0.6
Norvège	91.8	99.2	87.4	29.9	6.8	1.7
Nouvelle-Zélande	90.1	99.7	75.4	30.2	12.7	6.0
Pays-Bas	49.6	99.5	89.3	28.0	2.7	0.7
Pologne	40.7	94.5	93.1	31.0	4.3	xr
Portugal	72.0	104.2	77.3	20.6	3.7	0.6
République slovaque	76.0	96.8	85.5	18.5	3.9	0.6
République tchèque	80.0	99.8	90.1	21.8	4.4	0.4
Royaume-Uni	89.9	99.3	71.4	17.3	5.7	1.7
Suède	98.4	100.3	87.0	34.5	12.9	2.9
Suisse	27.0	100.4	84.4	22.7	3.8	0.4
Turquie	6.7	84.3	47.2	11.9	1.6	0.2
Moyenne de l'OCDE	71.2	98.6	81.5	24.9	5.9	1.5

Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, Tableau C1.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682587054463>.

- Au cours des 12 dernières années, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires a progressé de 7 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données sont comparables.
- Dans les pays de l'OCDE, les filles sont désormais plus susceptibles que les garçons d'arriver au terme de leurs études secondaires : la tendance historique s'est donc inversée.
- Le taux d'accès à l'enseignement universitaire a progressé de près de 20 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE entre 1995 et 2007.

Description

Cet indicateur montre combien d'élèves vont au terme de 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

Les taux d'obtention d'un premier diplôme de fin d'études secondaires dépassent les 70 % dans 22 des 25 pays membres de l'OCDE dont les données sont comparables. Ils sont même égaux ou supérieurs à 90 % en Allemagne, en Corée, en Finlande, en Grèce, en Irlande, au Japon et en Norvège. Les taux d'obtention des filles sont supérieurs à ceux des garçons dans 23 des pays. Les écarts les plus sensibles s'observent au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, où les taux féminins sont supérieurs de plus de 10 points de pourcentage aux taux masculins (voir le tableau A2.1 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

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 (formations 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 qui débouchent sur des formations professionnalisantes du supérieur ou formations supérieures de type B). En dépit de cela, la comparaison révèle des écarts considérables entre les pays. En Belgique, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Japon et en Turquie une différence sensible (de plus de 20 points de pourcentage) s'observe par exemple entre le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et le taux réel d'accès à l'enseignement universitaire. Ce qui signifie qu'un grand nombre des jeunes gens qui pourraient aller à l'université ne le font pas. Il convient de noter que la structure même des systèmes d'enseignement nationaux, tels que la prépondérance des formations professionnalisantes, joue un rôle certain dans l'explication de certaines de ces variations.

En Australie et en Nouvelle-Zélande, le nombre de jeunes gens diplômés de l'enseignement secondaire est significativement inférieur à celui de ceux débutant une formation de type universitaire. Cette apparente anomalie s'explique en grande partie par la présence d'étudiants en mobilité internationale. Lorsque l'on omet les données relatives à ces étudiants, le taux d'accès à l'enseignement universitaire chute de 23 points de pourcentage en Australie et de 14 points en Nouvelle-Zélande (voir le graphique A2.5 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

Tendances

Le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires a progressé de 7 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données sont comparables entre 1995 et 2007. Le taux d'accès à l'enseignement universitaire a augmenté également de manière substantielle (près de 20 points de pourcentage).

Définitions

Les données relatives à l'année scolaire 2006-07 sont fondées sur l'exercice UOE de collecte de statistiques de l'éducation, auquel l'OCDE a procédé en 2008. Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et post-secondaires non supérieures sont des taux nets en ce qui concerne les années 2005, 2006 et 2007, ceci représente le pourcentage estimé d'un groupe d'âge qui obtiendra un diplôme pour ces niveaux d'enseignement (sauf pour les pays qui n'ont pas pu produire de données aussi détaillées). Les taux bruts d'obtention de diplômes sont présentés pour les années 1995, 2000 à 2004 pour l'ensemble des pays. 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. Les données pour les États-Unis dans le graphique 1.7 concernent l'enseignement supérieur dans son ensemble (type A et B).

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A2).

Parmi les domaines couverts figurent :

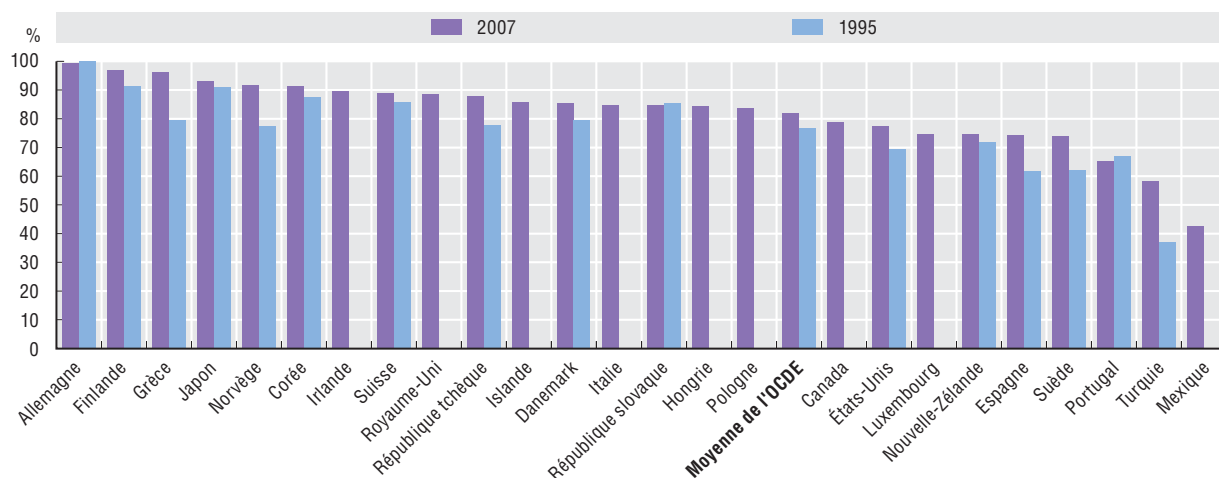
- Les taux actuels d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et l'évolution tendancielle de ces taux.
- Les taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement post-secondaire non supérieur.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'élèves du secondaire accèdent à l'enseignement supérieur?

Graphique 1.6. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (1995, 2007)

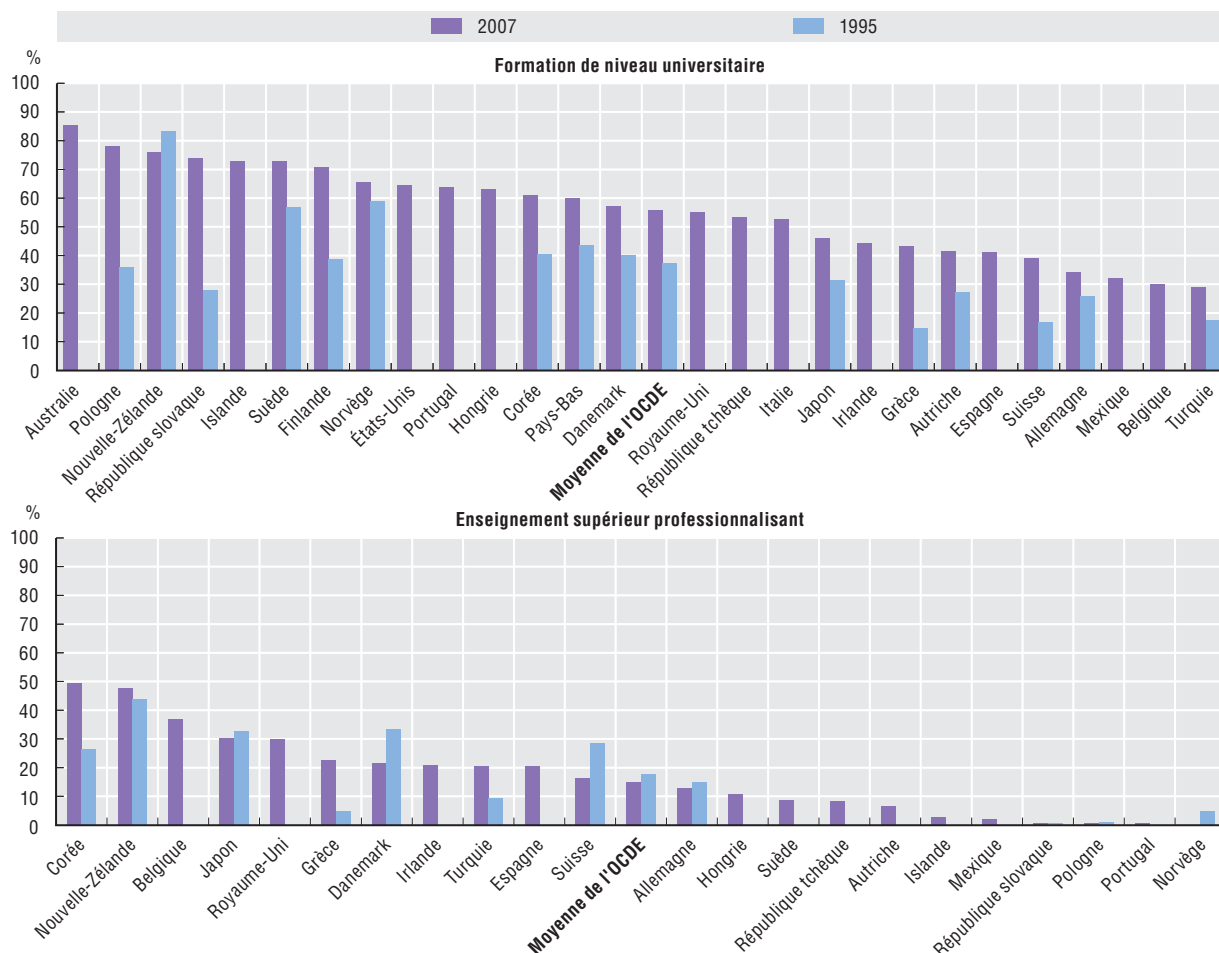
Ce graphique met en évidence la progression – ou non – de l'effectif de jeunes obtenant un diplôme du deuxième cycle du secondaire.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau A2.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>.

Graphique 1.7. Taux d'accès à l'enseignement de niveau universitaire (1995, 2007)

Ces graphiques mettent en évidence la progression – ou non – du pourcentage de jeunes accédant à des études de niveau universitaire et de l'enseignement supérieur professionnalisant.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau A2.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682036323432>.

Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur?

- En moyenne 39 % des individus d'un groupe d'âge arrivent au terme de leurs études universitaires dans les 24 pays de l'OCDE dont les données sont comparables.
- Les taux d'obtention d'un diplôme ne représentent pas plus de 20 % en Grèce, mais ils sont égaux ou supérieurs à 45 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne.
- Dans l'ensemble, les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes parmi les diplômés de l'enseignement universitaire : leur taux d'obtention d'un diplôme s'établit à 47 %, contre 31 % chez les hommes.

Description

Les taux d'obtention d'un diplôme du supérieur sont un indicateur du rythme auquel les pays produisent des connaissances de haut niveau. Les pays qui affichent des taux de diplômés d'études supérieures élevés 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 les caractéristiques varient beaucoup selon les pays), 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, 20 % ou moins des jeunes obtiennent un diplôme d'études de niveau universitaire (formation du supérieur de type A); en revanche, ces diplômés sont au moins 45 % en Australie, au Danemark, en Finlande, en Irlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne (toutefois, ces taux sont artificiellement gonflés dans des pays comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande qui accueillent de fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale. Pour en savoir plus, voir le tableau A3.1 dans *Regards sur l'éducation* 2009).

Les disparités dans les taux d'obtention d'un diplôme sont encore plus marquées entre les hommes et les femmes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à obtenir des diplômes de niveau universitaire que les hommes – 47 % contre 31 %. L'écart entre les sexes représente au moins 25 points de pourcentage en Finlande, en Norvège, en Pologne et en Suède et frôle même les 50 points de pourcentage en Islande. En Allemagne, en Autriche et en Suisse, les taux masculins et féminins sont plus comparables. Au Japon, les hommes sont nettement plus nombreux que les femmes parmi les diplômés de l'enseignement universitaire.

Les pays où les cursus sont relativement longs affichent en général des taux d'obtention d'un diplôme plus faibles : en Australie, 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 Autriche et en Allemagne, la plupart des étudiants terminent leurs études au terme d'une durée d'au moins 5 années et les taux d'obtention d'un diplôme sont inférieurs à 25 %.

Pour les 22 pays de l'OCDE disposant de données comparables, 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, surtout en Irlande, au Japon et en Nouvelle-Zélande. Au niveau le plus élevé de l'enseignement supérieur, environ 1.5 % des jeunes obtiennent des diplômes de formation à la recherche de haut niveau dans la zone OCDE (voir le tableau A3.1 dans l'édition 2009 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 18 points au cours des 12 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 2006-07 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 nets 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 qui représentent la proportion de personnes déjà scolarisées dans l'enseignement supérieur qui vont au terme de leur formation par opposition à la proportion de celles qui abandonnent leurs études). 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 2009 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.
- La contribution des étudiants internationaux au taux d'obtention d'un diplôme du supérieur.
- Le taux d'achèvement des études supérieures.

Autres publications de l'OCDE

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

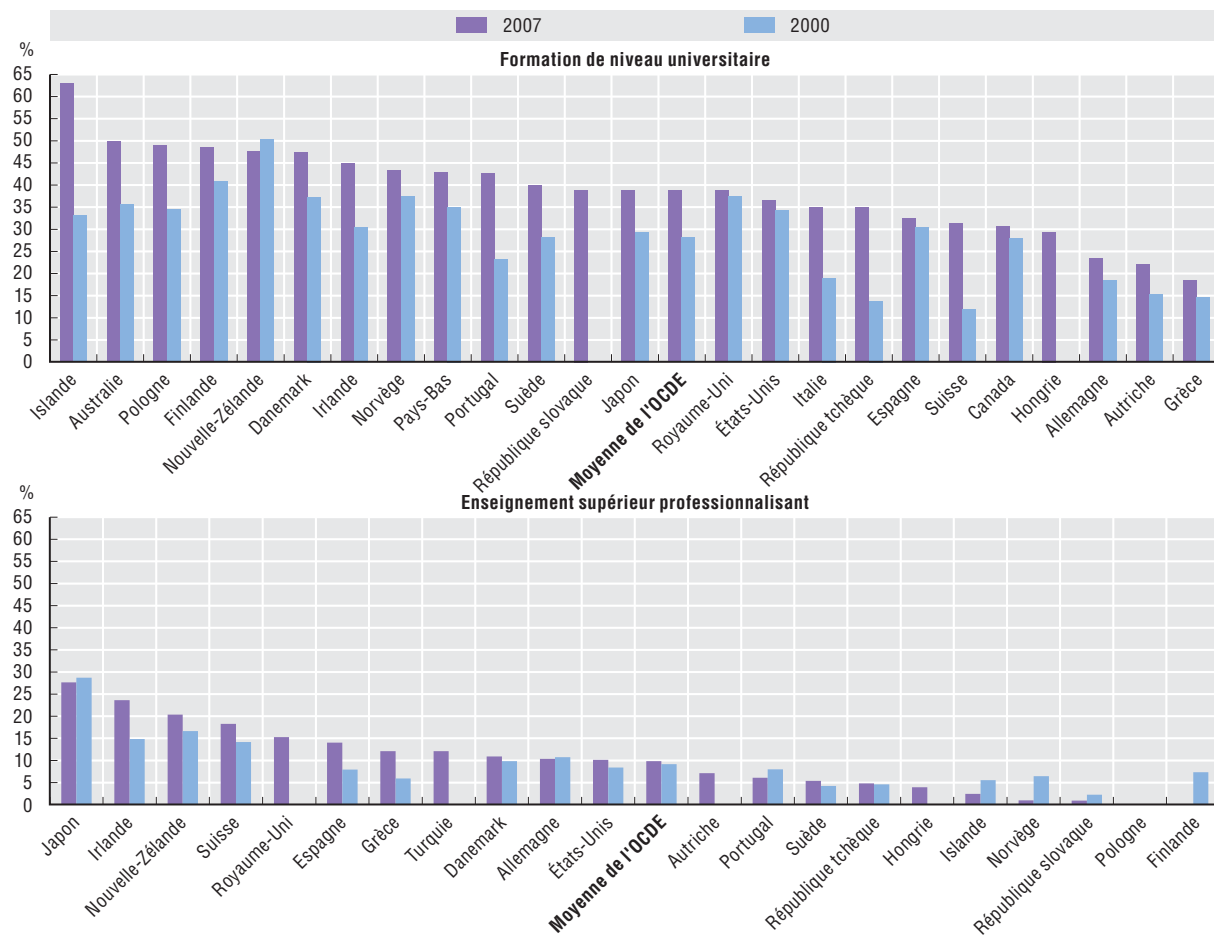
Examens de l'enseignement supérieur de l'OCDE (série d'examens nationaux).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur?

Graphique 1.8. Taux d'obtention d'un diplôme sanctionnant une formation de niveau supérieur (1995, 2007)

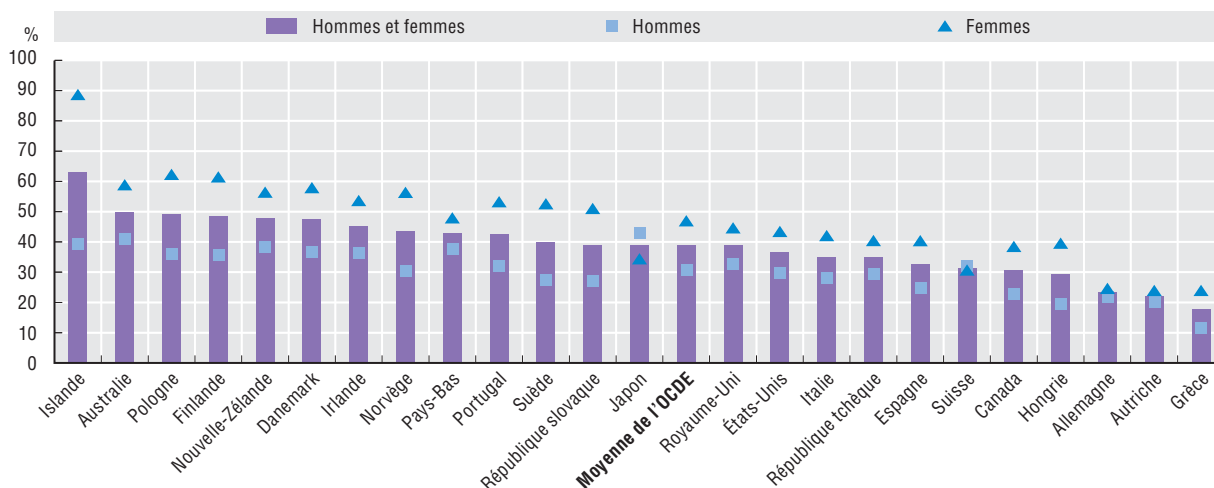
Ces graphiques mettent en évidence la progression – ou non – du pourcentage de jeunes qui obtient pour la première fois un diplôme sanctionnant une formation de niveau universitaire et de l'enseignement supérieur professionnalisant.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau A3.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>.

Graphique 1.9. Taux d'obtention d'un diplôme sanctionnant une formation de niveau universitaire, selon le sexe, 2007

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.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau A3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>.

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ un quart des individus qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études supérieures réussit à trouver un emploi qualifié, alors que plus de 80 % des diplômés de l'enseignement supérieur y parviennent.
- Entre 1998 et 2006, une diminution minime de la proportion des jeunes adultes ayant réussi à obtenir un emploi qualifié a été observée.

Description

Pour tout système d'éducation la capacité à alimenter le marché du travail avec les niveaux de formation et la diversité de compétences requis représente un enjeu majeur. Le degré d'adéquation entre le niveau de formation et les emplois peut donc être considéré comme un indicateur de la demande d'éducation. Cet indicateur se penche sur l'un des aspects de cette question en examinant les tendances dans les proportions de diplômés de l'enseignement supérieur et de non-diplômés occupant un emploi qualifié dans les pays de l'OCDE au cours de la période 1998-2006.

Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 25 % des individus qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études supérieures réussissent à trouver un emploi qualifié, alors que plus de 80 % des diplômés de l'enseignement supérieur ou ayant reçu une formation de ce niveau y parviennent. Les proportions d'actifs occupant un emploi qualifié sont restées relativement stables entre 1998 et 2006, tant parmi les individus qui ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur que parmi les diplômés de l'enseignement supérieur, ce qui donne à penser que la demande est restée élevée, malgré l'afflux d'individus plus qualifiés.

De manière générale, les jeunes adultes (25-34 ans), qui cherchent à intégrer le marché du travail, sont les plus affectés par les variations relatives à l'offre et à la demande de compétences. Entre 1998 et 2006, une diminution minime de la proportion des plus jeunes ayant réussi à obtenir un emploi qualifié a été observée, mais ce phénomène a connu des variations importantes selon les pays. Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ont vu leurs perspectives de trouver un emploi qualifié s'assombrir en Suède, où la proportion d'individus occupant un emploi qualifié a diminué de 13 points de pourcentage dans le groupe d'âge des 25-34 ans, en Pologne (diminution de 11 points de pourcentage) et au Portugal (diminution de 8 points de pourcentage). À l'autre extrême, leurs perspectives de trouver un emploi qualifié ont augmenté dans une mesure comprise entre 4 et 9 points de pourcentage pendant cette même période en Allemagne, en Autriche, en Finlande et en Suisse.

L'analyse de la variation de l'accès aux emplois qualifiés entre les groupes d'âge permet d'évaluer l'offre et la demande de main-d'œuvre qualifiée. Comme les individus se constituent leur capital humain au fil du temps, il

serait logique de constater que l'âge aidant, ils sont plus nombreux à accéder à un emploi qualifié. Cependant, il n'est pas à exclure que les employeurs soient contraints d'engager des individus plus jeunes et moins qualifiés si le nombre d'individus plus qualifiés qui entrent sur le marché du travail est insuffisant, ce qui aurait pour effet d'atténuer l'avantage de l'âge chez les individus moins qualifiés, voire de le détourner en faveur des plus jeunes. Inversement, si l'afflux d'individus plus qualifiés est trop massif sur le marché du travail, les jeunes moins qualifiés éprouveront davantage de difficultés à trouver un emploi qualifié, et les individus plus âgés seront plus avantagés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la proportion d'individus qui ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur, mais qui occupent un emploi qualifié est plus élevée de 3 points de pourcentage chez les 25-34 ans que chez les 45-54 ans, ce qui montre que les travailleurs plus expérimentés bénéficient d'un certain avantage lorsqu'il s'agit de trouver un emploi qualifié (ces questions sont examinées dans le second graphique ci-contre).

Définitions

Les données relatives à la population et au niveau de formation proviennent des bases de données de l'OCDE et d'Eurostat qui ont été compilées à partir des Enquêtes nationales sur la population active. Les données ont été fournies par le groupe de travail en charge des compétences disponibles au sein du Réseau INES en charge des retombées professionnelles, économiques et sociales de l'éducation (anciennement le Réseau B de l'INES). Elles proviennent d'une collecte de données réalisée sur la base de la Classification internationale type des professions (CITP). Les « emplois qualifiés » sont les emplois classés dans les catégories d'emplois 1 à 3 de la CITP, à savoir les directeurs, cadres de direction et gérants (1), les professions intellectuelles et scientifiques (2) et les professions intermédiaires (3).

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A1).

Parmi les domaines couverts figure :

- La proportion de la population par groupe d'âge occupant des emplois qualifiés en 1998 et 2006.

Autres publications de l'OCDE

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

Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (2005).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Les études supérieures répondent-elles aux besoins du marché de travail?

Graphique 1.10. Proportion des jeunes diplômés occupant un emploi qualifié en 2006, et évolution depuis 1998

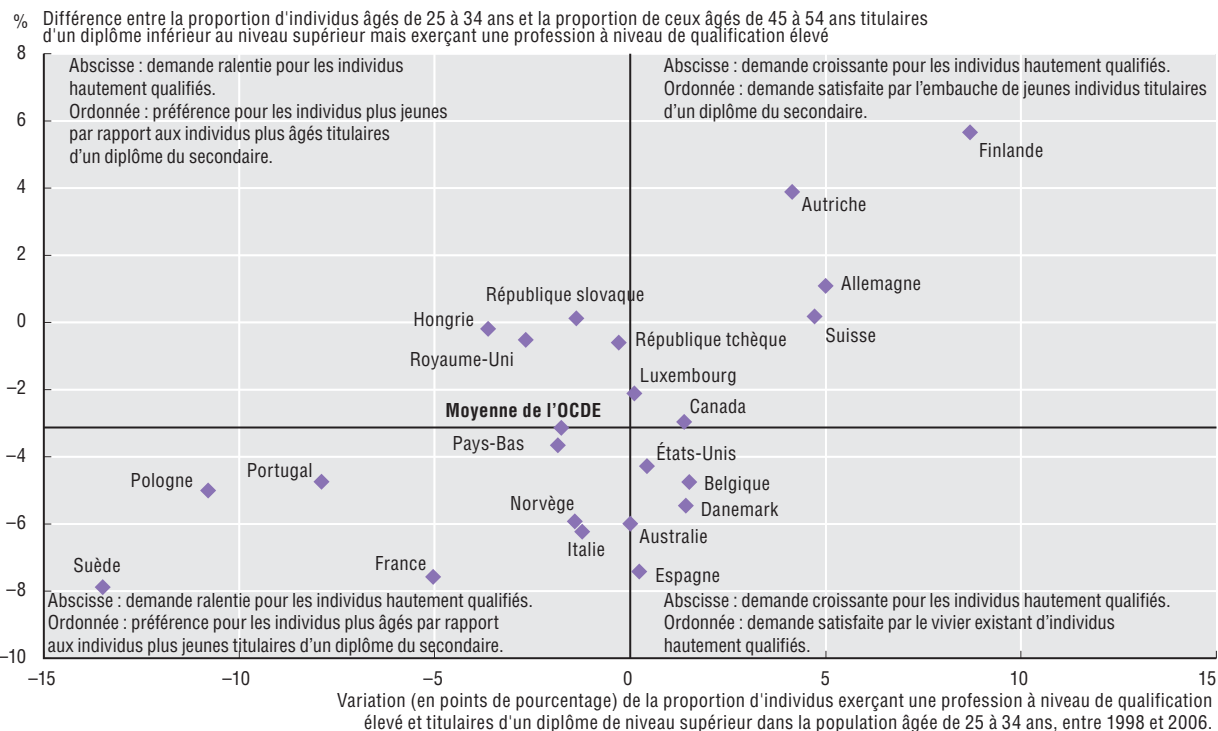
Ce graphique montre la proportion de la population âgée de 25 à 34 ans titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur et occupant un emploi qualifié en 2006 (gauche), et l'évolution de cette proportion depuis 1996 (droite).



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau A1.6, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>.

Graphique 1.11. Offre et demande d'emplois qualifiés pour les jeunes diplômés, 1998-2006

Ce graphique compare les performances des jeunes (25 à 34 ans) à celles des diplômés plus âgés (45 à 54 ans) dans le cadre de l'emploi qualifié.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau A1.6, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682006210314>.

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 pouvait espérer rester scolarisé pendant encore environ six ans et huit mois en 2007.
- En moyenne, l'achèvement des études secondaires du deuxième cycle réduit le chômage parmi les jeunes de 20-24 ans de 6.7 points de pourcentage et parmi ceux de 25-29 ans de 6.2 points de pourcentage.
- Parmi les jeunes adultes sans emploi qui disposent d'un niveau d'étude inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la proportion de chômeurs de longue durée dépasse les 50 % dans plus de la moitié des pays de l'OCDE.

Description

Cet indicateur évalue le nombre d'années pendant lesquelles les jeunes adultes sont susceptibles de faire des études, de travailler ou d'être sans-emploi. L'ensemble des pays de l'OCDE connaît de rapides changements au niveau social et économique qui rendent le passage vers la vie active plus incertain pour les individus les plus jeunes. Avec les effets de la crise économique, le chômage de longue durée des jeunes adultes est susceptible d'augmenter dans la plupart des pays.

Résultats

Les jeunes âgés de 15 ans peuvent espérer poursuivre des études pendant 6 ans et 8 mois en moyenne. Ils peuvent s'attendre à rester scolarisés pendant huit années supplémentaires au moins en Finlande, en Islande, aux Pays-Bas et en Pologne. Par contraste, cette espérance de scolarisation à l'âge de 15 ans ne représente pas plus de cinq années en Irlande et en Turquie. En outre, un adolescent âgé de 15 ans aujourd'hui peut s'attendre à travailler pendant 6 ans et 2 mois, à être au chômage pendant 8 mois et à être inactif (c'est-à-dire n'être ni en formation, ni en activité, ni à la recherche d'un emploi) pendant 1 an et 4 mois dans les 15 prochaines années.

Certains pays s'intéressent de près aux jeunes âgés de 15 à 19 ans qui ne sont plus en formation, mais qui ne travaillent pas, notamment parce que dans la plupart des pays, le régime de protection sociale ne s'applique guère, voire pas du tout à ces individus. Dans le groupe d'âge des 15-19 ans, la proportion d'individus non scolarisés et sans emploi représente plus de 31 % en Turquie, mais 1 % seulement en République tchèque. Cette proportion s'établit à 4.8 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Dans la plupart des pays, le diplôme de fin d'études secondaires apporte une certaine protection contre le chômage de longue durée. Le degré de protection que ce niveau de formation procure varie toutefois sensiblement selon les pays. Au Danemark, en Grèce, en Hongrie, en Italie et en Turquie, les chômeurs de longue durée sont plus nombreux parmi les diplômés de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non supérieur que chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans le groupe d'âge des 25-34 ans. Toutefois, cette proportion moins élevée de chômeurs de longue durée parmi les

individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire doit être interprétée à la lumière des taux de chômage globaux nettement plus élevés à ce niveau de formation.

Comme la situation du marché de l'emploi se détériore, il peut devenir quasiment impossible pour les jeunes adultes de faire leur entrée dans le monde du travail car ceux-ci se retrouvent en compétition avec des travailleurs plus expérimentés. Cette réalité touche plus particulièrement les jeunes adultes âgés de 20 à 29 ans (la plupart des jeunes âgés de 15 à 19 ans poursuivant encore des études). Dans le même temps les incitations pour investir dans une formation se voient renforcées, et ce tout particulièrement lorsque le chômage apparaît comme l'unique solution alternative. Dans ce contexte, il est important que les systèmes éducatifs renforcent l'accès aux établissements d'enseignements et augmentent les ressources qui leur sont allouées.

Tendances

Ces dix dernières années, les proportions d'individus non scolarisés et sans emploi dans le groupe d'âge des 20-24 ans ont varié de façon substantielle au fil des cycles économiques dans la plupart des pays de l'OCDE, en particulier en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en République slovaque, où cette variation a atteint ou dépassé 10 points de pourcentage (voir le graphique C3.4 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C3).

Parmi les domaines couverts figurent :

- L'estimation du nombre d'années passées en formation et hors formation par les jeunes de 15-29 ans, ainsi que l'évolution tendancielle et les variations observées selon le sexe.

Autres publications de l'OCDE

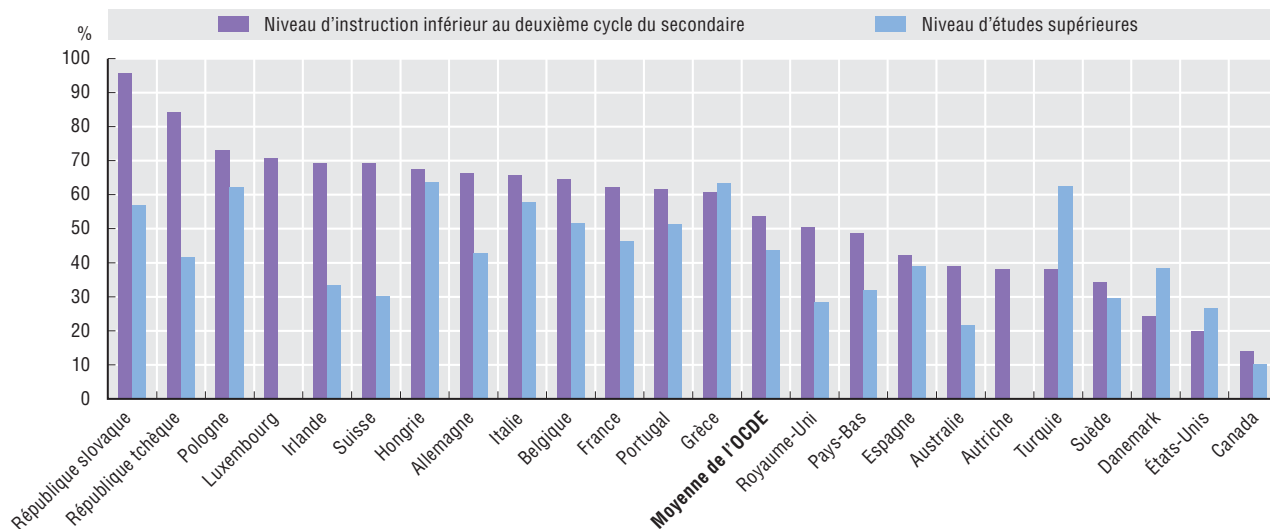
De l'école à la vie active (2005).

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 de chômeurs de longue durée parmi les chômeurs âgés de 25 à 34 ans, 2007**

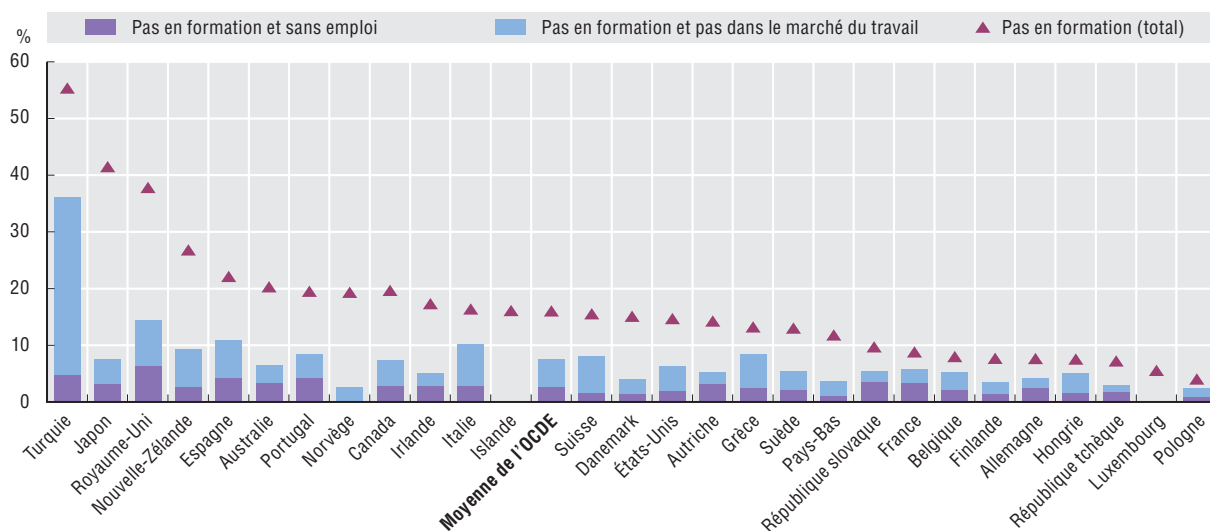
Ce graphique montre que plus de la moitié des individus au chômage possédant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont des chômeurs de longue durée. Néanmoins, dans certains pays, le nombre de chômeurs de longue durée parmi les chômeurs titulaires d'un diplôme universitaire est supérieur à celui des chômeurs possédant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau C3.5 voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>.

Graphique 1.13. **Pourcentage des jeunes de 15-19 ans en dehors du marché du travail ou du système éducatif, 2007**

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 (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau C3.3a voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682626707766>.

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

- En 2007, plus de 3 millions d'étudiants de l'enseignement supérieur étaient scolarisés en dehors du pays dont ils étaient ressortissants.
- Un peu plus de 83 % des étudiants qui, à travers le monde, suivent leurs études à l'étranger le font dans les pays de l'OCDE.
- Les Asiatiques représentent près de 47 % de tous les étudiants internationaux dans la zone OCDE.

Description

Cet indicateur examine dans quelle mesure les étudiants partent suivre des formations à l'étranger. L'une des façons d'enrichir leur connaissance des autres cultures et des autres langues et de mieux se préparer à un marché du travail de plus en plus mondialisé consiste pour les étudiants à 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

La majeure partie des étudiants qui, à travers le monde, poursuivent leurs études à l'étranger le font dans les pays de l'OCDE (plus de quatre sur cinq). Dans la zone OCDE, les pays qui envoient le plus d'étudiants à l'étranger sont l'Allemagne, la Corée, la France et le Japon, chacun de ces pays représentant entre 2.2 % et 4.4 % du total. L'analyse des effectifs d'étudiants en mobilité internationale montre que les étudiants chinois constituent de loin le plus grand groupe : ils représentent 16.3 % (17.7 % si l'on prend en compte Hong-Kong-Chine) des effectifs totaux d'étudiants en mobilité scolarisés dans un pays membre de l'OCDE. De fait, l'Asie est d'une façon générale la principale zone d'origine de ces étudiants, représentant à peine moins de 47 % de l'effectif total dans les pays de l'OCDE. La présence de ces étudiants est particulièrement marquée en Australie, en Corée et au Japon où ils représentent plus de 75 % des étudiants internationaux et étrangers. Dans la zone OCDE, après l'Asie viennent les pays européens qui représentent 24.9 % des étudiants internationaux puis l'Afrique (10.5 %), l'Amérique du Sud (5.4 %) et l'Amérique du Nord (3.8 %). Au total, 31.2 % des étudiants internationaux scolarisés dans des pays de l'OCDE viennent d'autres pays membres (voir le tableau C2.2 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

La part des internationaux dans l'effectif d'étudiants du supérieur varie considérablement d'un pays à l'autre. Les étudiants internationaux représentent 19.5 % des étudiants de l'enseignement supérieur en Australie, 12.4 % en Autriche, 13.6 % en Nouvelle-Zélande; 14.9 % au Royaume-Uni et 14 % en Suisse. En revanche, en République slovaque, les étudiants internationaux entrent pour 1 % seulement ou moins dans l'effectif d'étudiants à ce niveau d'enseignement.

Comme il est mentionné en page 18, la présence importante d'étudiants internationaux a un impact significatif sur le taux d'accès dans l'enseignement supérieur dans un certain nombre de pays, et tout particulièrement en Australie et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique A2.5 dans *Regards sur l'éducation 2009*). De la même manière, comme le montre le second tableau sur la page ci-contre, les étudiants internationaux et étrangers peuvent avoir un impact majeur sur le taux d'obtention des diplômes de l'enseignement supérieur. Si les données relatives aux étudiants internationaux sont exclues de ces calculs, les taux d'obtention de diplômes au niveau de l'enseignement universitaire chutent de 15 % en Australie et de 10 % en Nouvelle-Zélande.

Tendances

Au cours des trois dernières décennies, le nombre d'étudiants internationaux a augmenté très sensiblement, passant de 0.8 million à l'échelle mondiale en 1975 à 3 millions en 2007, soit une multiplication par plus de trois. Cette progression s'est accélérée au cours des dix dernières années, reflétant la mondialisation des économies et des sociétés (voir l'encadré C2.1 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

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 ils étudient. Cette dernière catégorie prend en compte certains étudiants qui sont des résidents permanents, bien que non citoyens, des pays dans lesquels ils suivent leurs études (par exemple des jeunes gens venant de familles immigrantes).

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateurs C2).

Parmi les domaines couverts figurent :

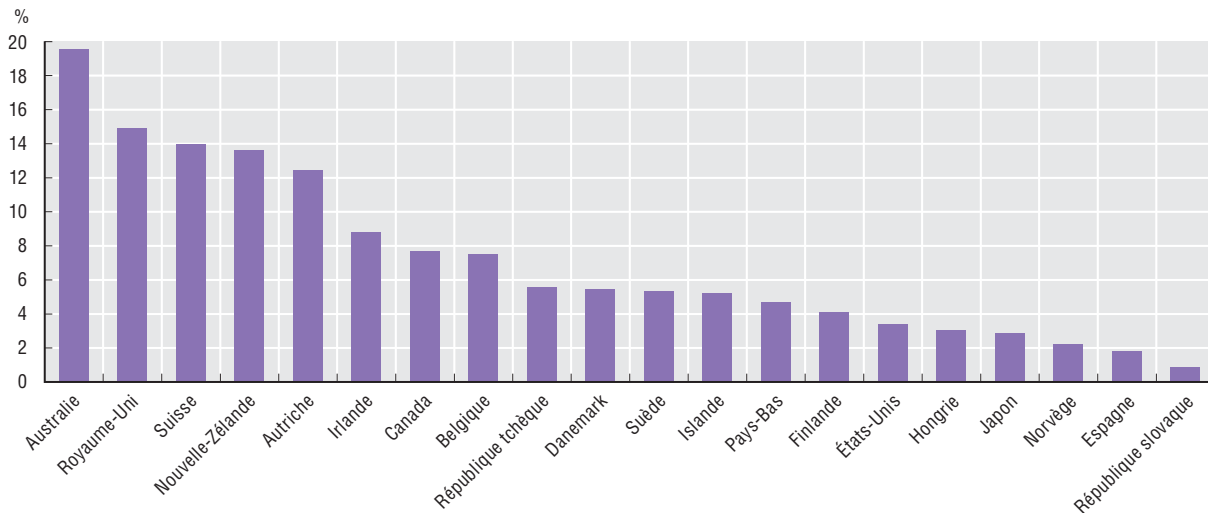
- La répartition des étudiants par pays d'origine et d'accueil.
- L'évolution des effectifs d'étudiants étudiant à l'étranger.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

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

Graphique 1.14. **Pourcentage d'étudiants internationaux scolarisés dans l'enseignement supérieur, 2007**

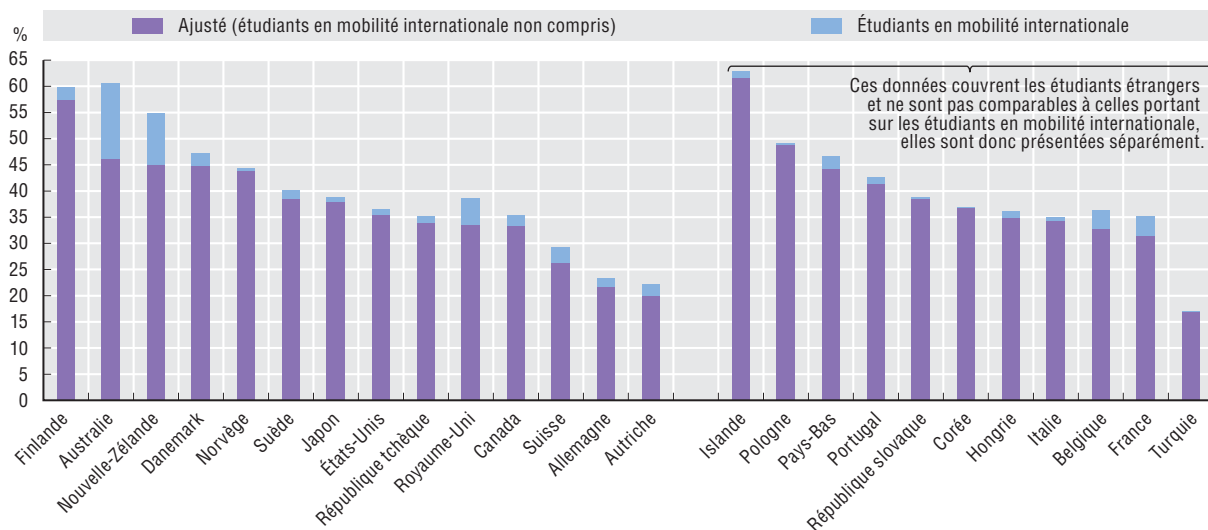
Ce graphique met en évidence la part que représentent les étudiants internationaux dans l'effectif total de personnes scolarisées dans l'enseignement supérieur.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau C2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>.

Graphique 1.15. **Impact des étudiants internationaux/étrangers sur le taux d'obtention des diplômes de niveau universitaire, 2007**

Ce graphique met en évidence le pourcentage d'étudiants internationaux ou étrangers et celui des étudiants nationaux parmi les diplômés d'un premier niveau de formation universitaire.



OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A3.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682067780660>.

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

- Quatre pays – l'Allemagne, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni – accueillent un peu moins de la moitié des étudiants du monde qui ont poursuivi leurs études à l'étranger en 2007.
- Les États-Unis ont accusé une baisse sensible en tant que destination privilégiée par les étudiants étrangers entre 2000 et 2007, leur part à l'échelle mondiale passant d'environ 25 % à 20 %.
- 30 % au moins des étudiants en mobilité internationale optent pour des formations en sciences, en agronomie ou en ingénierie en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, en Finlande, en Suède et en Suisse.

Description

Cet indicateur présente les destinations privilégiées par les étudiants et les sujets qu'ils étudient. L'internationalisation des systèmes d'éducation possède un impact social et pédagogique mais aussi économique. Certains éléments montrent d'ailleurs que plusieurs pays de l'OCDE ont déjà tendance à se spécialiser dans l'exportation de services d'éducation, et que l'internationalisation croissante de l'enseignement aura vraisemblablement un impact de plus en plus important sur l'équilibre économique des pays, grâce aux revenus générés par les droits de scolarité et la consommation sur place des étudiants en mobilité internationale. Les retombées économiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur peuvent aussi toucher les établissements d'enseignement; les étudiants internationaux peuvent également permettre d'atteindre la masse critique nécessaire pour accéder à la diversification de la gamme des programmes d'enseignements proposés.

Résultats

En 2007, les quatre pays d'accueil les plus recherchés étaient les suivants : les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne et la France, qui respectivement ont accueilli 20 %, 12 %, 9 % et 8 % de l'effectif total des étudiants étrangers. Par ailleurs, un effectif non négligeable d'étudiants étrangers et internationaux était également scolarisé en Australie (qui a accueilli 7 % des étudiants étrangers à l'échelle mondiale), au Canada (4 %), au Japon (4 %) et en Nouvelle-Zélande (2 %). (Les chiffres de l'Australie, des États-Unis et du Royaume-Uni concernent les étudiants internationaux).

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 propose maintenant des formations en anglais afin d'attirer un plus grand nombre d'étudiants étrangers.

Les sciences séduisent au moins un étudiant en mobilité internationale sur six au Canada (18.5 %), contre 17 % en Allemagne, presque 19 % aux États-Unis, 18 % en Islande, un peu plus de 18 % en Nouvelle-Zélande et presque 17 %

en Suisse; toutefois au Japon ce chiffre est de moins de un sur 50 (1.2 %). Les pays non anglophones ont tendance à accueillir une majorité d'étudiants venus suivre des formations en sciences humaines et en arts et lettres : ces deux domaines sont choisis par un peu moins de 22 % des étudiants en mobilité internationale en Allemagne et ce chiffre grimpe jusqu'à presque 43 % en Islande. De fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale optent aussi pour des formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce et le droit. Plus de la moitié des étudiants en mobilité internationale choisissent ces domaines d'études en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas. Les formations en rapport avec la santé et le secteur social sont choisies par de fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale dans des pays membres de l'UE, en particulier en Belgique (près de 42 %) et en Hongrie (près de 33 %).

Tendances

Un certain nombre de pays ont enregistré une baisse de leur part de marché 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 2007. La part de l'Allemagne a reculé d'environ un point tandis que celle de la Belgique et du Canada a enregistré une baisse d'un demi-point environ. À l'inverse, la part de la Nouvelle-Zélande a augmenté de 1.7 %, celle de l'Australie de 1.4 % et celles de la Corée et de la France de près d'un point de pourcentage. 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 efficaces des universités de la région Asie-Pacifique.

Définitions

Voir l'indicateur précédent.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C2).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les tendances de l'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).

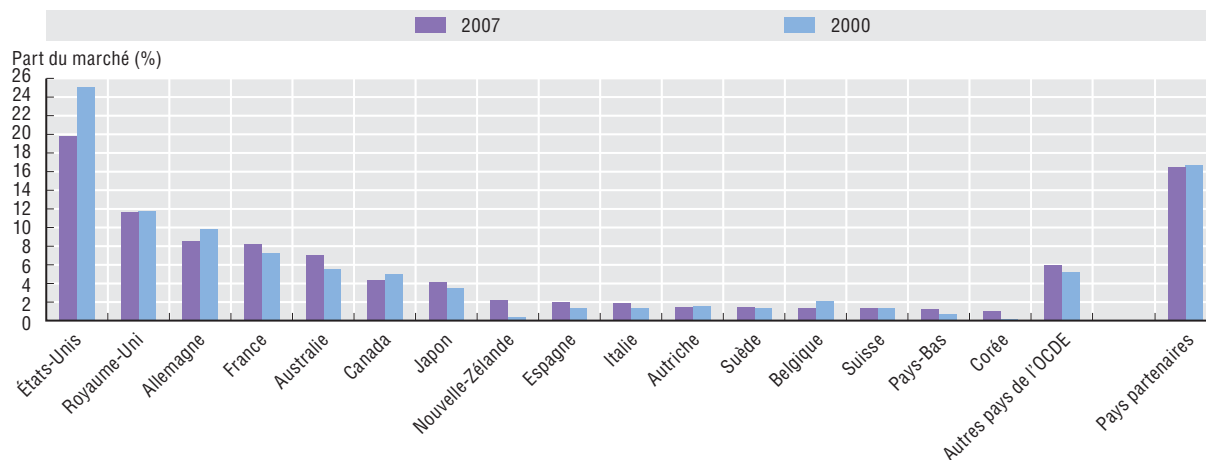
Enseignement supérieur : internationalisation et commerce (2004).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

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

Graphique 1.16. Évolution des parts du marché de la formation internationale (2000, 2007)

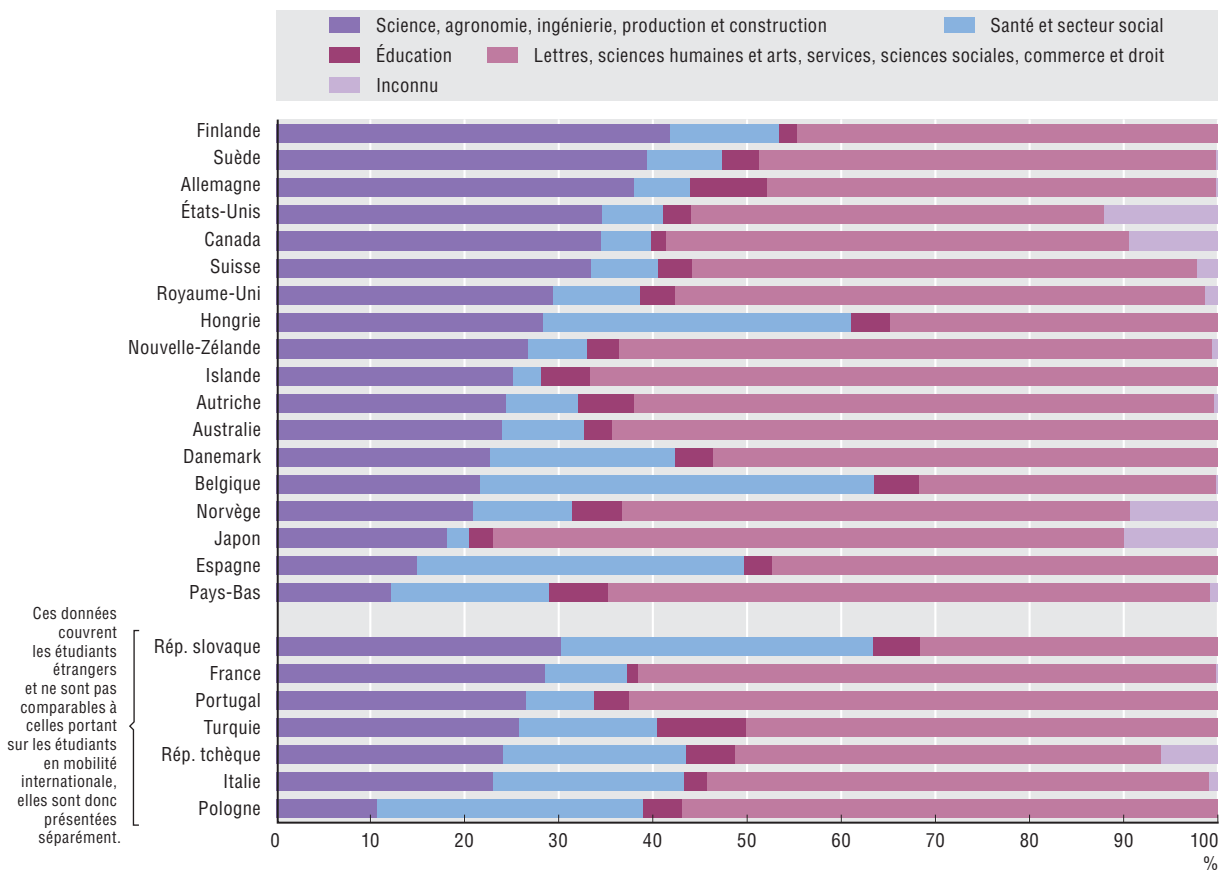
Ce graphique met en évidence la part de chacun des principaux pays de destination dans l'effectif total d'étudiants étrangers du supérieur et l'évolution de cette part. À noter en particulier : en 2000, les États-Unis accueillaient environ un quart de l'ensemble des étudiants étrangers, mais leur part était tombée à un cinquième en 2007.



OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau C2.7, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>.

Graphique 1.17. Domaines d'études des étudiants internationaux, 2007

Ce graphique indique les domaines d'études poursuivies par les étudiants internationaux.



OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau C2.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682616230542>.

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 18 % des élèves se situent au niveau le plus élevé de compétence dans au moins un des trois domaines d'évaluation : soit en sciences, soit en mathématiques, soit en compréhension de l'écrit. Toutefois, seuls 4 % d'entre eux parviennent à se hisser au sommet de l'échelle de compétence dans ces trois domaines à la fois.
- La proportion d'élèves se situant au niveau le plus élevé de compétence dans le domaine des sciences va de 13 % dans certains pays à moins de 5 % dans les autres pays.
- Tous domaines d'évaluation confondus, la différence entre le nombre de filles et le nombre de garçons figurant parmi les élèves les plus performants est minime.

Description

L'excellence est devenue un objet de concurrence mondiale en raison de la forte croissance de la demande de travailleurs hautement qualifiés. Il faut des compétences de haut niveau pour innover, enrichir les connaissances et créer de nouvelles technologies. C'est donc un facteur déterminant de croissance économique et de progrès social. Cet indicateur analyse de manière approfondie le profil des élèves les plus performants en sciences sur la base des résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Résultats

La proportion d'élèves les plus performants en sciences varie fortement entre les pays. À cet égard, il est intéressant de constater que l'excellence scientifique n'est que faiblement corrélée à la performance moyenne des pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 9 % des élèves âgés de 15 ans parviennent à se hisser au niveau 5 de l'échelle de compétence scientifique, et un peu plus de 1 % seulement atteint le niveau 6 de cette échelle. Toutefois, ces proportions varient sensiblement entre les pays. Dans les pays de l'OCDE par exemple, sept comptent au moins 13 % d'élèves au sommet de l'échelle de compétence, alors que six n'en comptent pas plus de 5 %.

Dans quelle mesure les compétences des élèves les plus performants en sciences s'étendent-elles à d'autres champs disciplinaires ? Dans les pays de l'OCDE, 4 % d'élèves de 15 ans sont les plus performants dans les trois domaines d'évaluation à la fois (les sciences, les mathématiques et la compréhension de l'écrit).

Les filles réussissent aussi bien que les garçons : en moyenne dans les pays de l'OCDE, les individus de sexe féminin et les individus de sexe masculin sont respectivement 4.1 % et 3.9 % parmi les élèves les plus performants dans les trois domaines d'évaluation à la fois et 17.3 % et 18.6 % parmi les élèves les plus performants dans au moins un domaine d'évaluation. Ces moyennes occultent toutefois une forte variation entre les pays et entre les domaines d'évaluation. Les écarts entre les sexes sont minimes

parmi les élèves les plus performants en sciences uniquement (1.1 % de filles et 1.5 % de garçons), mais sont sensibles parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit uniquement (3.7 % de filles, contre 0.8 % de garçons) et en mathématiques uniquement (3.7 % de filles, contre 6.8 % de garçons).

En sciences, la performance moyenne est équivalente chez les filles et les garçons, mais les garçons sont nettement plus nombreux parmi les élèves les plus performants. Dans 8 des 17 pays de l'OCDE qui comptent au moins 3 % de filles et 3 % de garçons parmi les élèves les plus performants en sciences, les garçons sont nettement plus nombreux parmi eux. On ne trouve aucun pays où les filles sont plus nombreuses que les garçons parmi les élèves les plus performants en sciences. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de la moitié des élèves les plus performants en sciences (44 %) comptent aussi parmi les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques, mais l'analyse de cette proportion entre les sexes révèle que cela vaut pour 50 % des filles et seulement 37 % des garçons.

Définitions

Les scores mesurant la réussite sont basés sur des évaluations effectuées par le biais de l'enquête PISA de l'OCDE dont le cycle qui a eu lieu en 2006 se concentrait en particulier sur les compétences en sciences. Le terme « élève » fait ici référence aux jeunes de 15 ans inscrits dans l'enseignement secondaire. Les « élèves les plus performants » sont ceux qui ont atteint les niveaux 5 et 6 sur l'échelle PISA de compétence en sciences, le niveau 5 sur l'échelle de compétence en compréhension de l'écrit et les niveaux 5 et 6 sur l'échelle de compétence en mathématiques.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A4).

Autres publications de l'OCDE

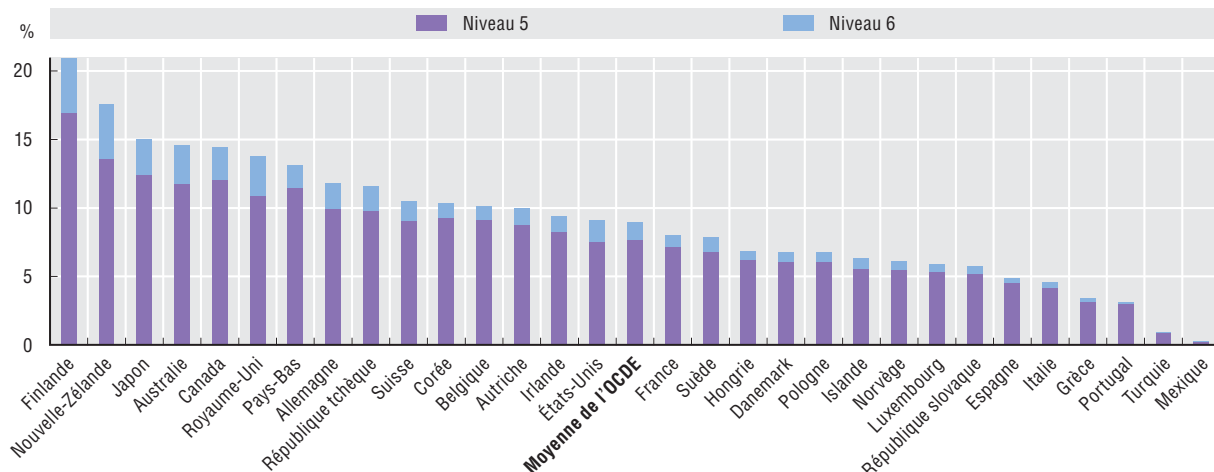
PISA 2006: Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 : *Analyse des résultats* (2007).

Top of the Class: High Performers in Science in PISA 2006 (2009).

Site du PISA: www.pisa.oecd.org.

Graphique 1.18. **Pourcentage d'élèves les plus performants sur l'échelle PISA 2006 de compétences en sciences**

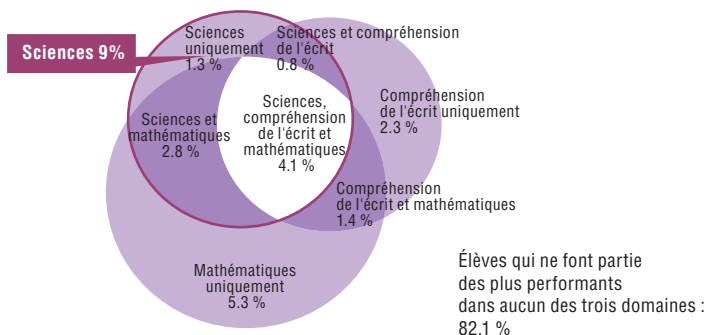
Ce graphique montre la proportion d'élèves qui atteignent les niveaux 5 et 6 de compétences dans le domaine des sciences.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>.

Graphique 1.19. **Recouvrements des élèves les plus performants en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques dans PISA 2006**

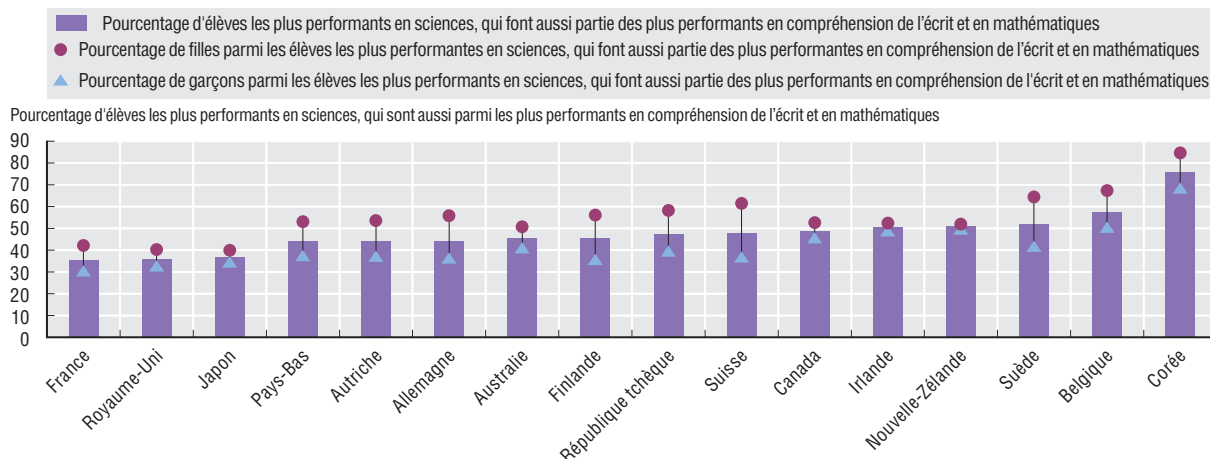
Ce graphique montre le degré de recouvrement parmi les élèves les plus performants dans les pays de l'OCDE dans les trois domaines d'études de PISA.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A4.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>.

Graphique 1.20. **Recouvrements des élèves les plus performants, selon le sexe, dans PISA 2006**

Ce graphique montre le pourcentage de filles et de garçons parmi les élèves les plus performants en sciences, qui sont aussi parmi les plus performants en compréhension de l'écrit et en mathématiques.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A4.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>.

- Aux États-Unis, en France, en Grèce, au Luxembourg et au Portugal 80 % et plus des élèves les plus performants sont issus d'un milieu socio-économique plus favorisé que la moyenne.
- Mais près d'un quart des élèves les plus performants en sciences sont issus d'un milieu socio-économique moins favorisé que celui de la moyenne du pays.
- Les différences entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones ne sont plus statistiquement significatives une fois que le milieu socio-économique est contrôlé.

Description

Les résultats des trois cycles PISA menés à ce jour montrent que la performance des élèves est fortement corrélée à leur niveau socio-économique – en termes simples, les élèves issus de familles plus aisées ont tendance à mieux réussir. De la même façon, être issu d'une famille d'immigrants peut avoir un impact significatif sur la manière dont les élèves réussissent. Il est important, au nom de l'équité, de comprendre l'impact des caractéristiques du milieu d'origine sur la proportion d'élèves les plus performants.

Résultats

Statut socio-économique : dans pratiquement tous les pays pour lesquels il existe des données comparables, les élèves appartenant au groupe des plus performants sont issus de familles venant d'un milieu comparativement avantagé sur le plan socio-économique. À titre d'exemple, aux États-Unis, en France, en Grèce, au Luxembourg et au Portugal 80 % ou plus des élèves les plus performants sont issus d'un milieu socio-économique plus favorisé que la moyenne de leur pays. Que le milieu socio-économique des élèves influe sur leur performance s'explique par deux raisons au moins. La première est que les parents qui sont plus instruits, ont des revenus plus élevés et disposent de plus de ressources matérielles, éducatives et culturelles sont mieux placés pour donner à leur enfant de meilleures possibilités d'apprentissage dans le milieu familial et en dehors. La deuxième raison tient au fait que les parents plus aisés jouissent souvent d'une plus grande liberté pour choisir l'établissement où inscrire leur enfant.

Toutefois le fait de vivre dans un milieu socio-économique défavorisé n'est pas un obstacle insurmontable à l'excellence. Dans le pays type de l'OCDE, un quart environ des élèves les plus performants en sciences vit dans un milieu socio-économique moins favorisé que le milieu moyen national. Dans certains pays, les élèves issus de milieux relativement défavorisés sont même plus susceptibles de compter parmi les élèves les plus performants. À titre d'exemple, un tiers au moins des élèves les plus performants vit dans un milieu socio-économique moins favorisé par comparaison avec la moyenne de leur pays en Autriche, en Finlande et au Japon.

Statut vis-à-vis de l'immigration : le fait d'être issu de l'immigration peut avoir un impact sensible sur la performance des élèves. Les élèves autochtones sont plus nombreux que les élèves issus de l'immigration parmi les élèves les plus performants en sciences. Cette différence

n'est, dans une certaine mesure, que le simple reflet de la variation du milieu socio-économique. En effet, dans la moitié des pays considérés, cette différence n'est plus significative après contrôle de la variable « milieu socio-économique des élèves ».

La comparaison des proportions d'élèves autochtones et d'élèves issus de l'immigration parmi les élèves les plus performants révèle des différences marquées entre les pays. En Australie, au Canada, en Grèce, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, il n'y a pas de différences significatives entre les proportions d'élèves autochtones et allochtones parmi les élèves les plus performants, ce qui s'explique en partie par les politiques et les tendances d'immigration. Le fait de parler la langue nationale a aussi son importance : il n'est pas surprenant de constater que les élèves qui parlent en famille une langue autre que la langue nationale ou une langue officielle éprouvent plus de difficultés d'apprentissage et sont proportionnellement moins nombreux parmi les élèves les plus performants (voir les tableaux A4.4 et A4.5 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

Définitions

Les scores mesurant la réussite sont basés sur des évaluations effectuées par le biais de l'enquête PISA de l'OCDE dont le cycle qui a eu lieu en 2006 se concentrait en particulier sur les compétences en sciences. Le terme « élève » fait ici référence aux jeunes de 15 ans inscrits dans l'enseignement secondaire. Les « élèves les plus performants » sont ceux qui ont atteint les niveaux 5 et 6 sur l'échelle PISA de compétence en sciences, le niveau 5 sur l'échelle PISA de compétence en compréhension de l'écrit et les niveaux 5 et 6 sur l'échelle PISA de compétence en mathématiques. Les « élèves performants » sont ceux qui atteignent le niveau 4 sur l'échelle PISA. L'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) est un indicateur global du milieu socio-économique des élèves. Cet indice est dérivé de plusieurs variables, dont le niveau d'études et le statut professionnel des deux parents et la richesse familiale.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A4).

Autres publications de l'OCDE

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

Top of the Class: High Performers in Science in PISA 2006 (2009).

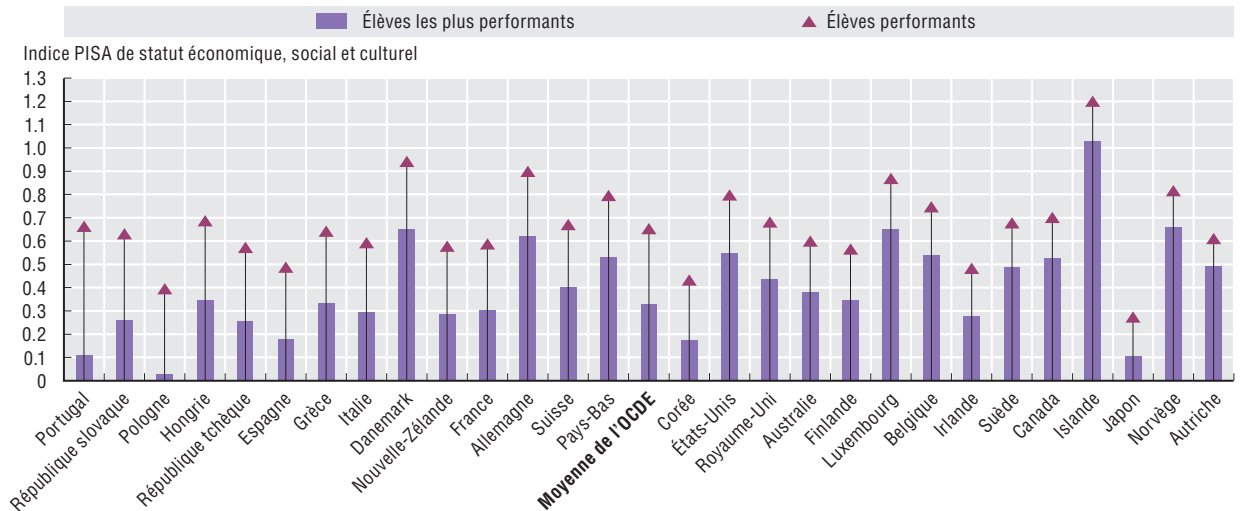
Site du PISA: www.pisa.oecd.org.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

PISA : Quel est le milieu familial des élèves qui réussissent le mieux ?

Graphique 1.21. **Différence de milieu socio-économique entre les élèves les plus performants et les élèves performants dans PISA 2006**

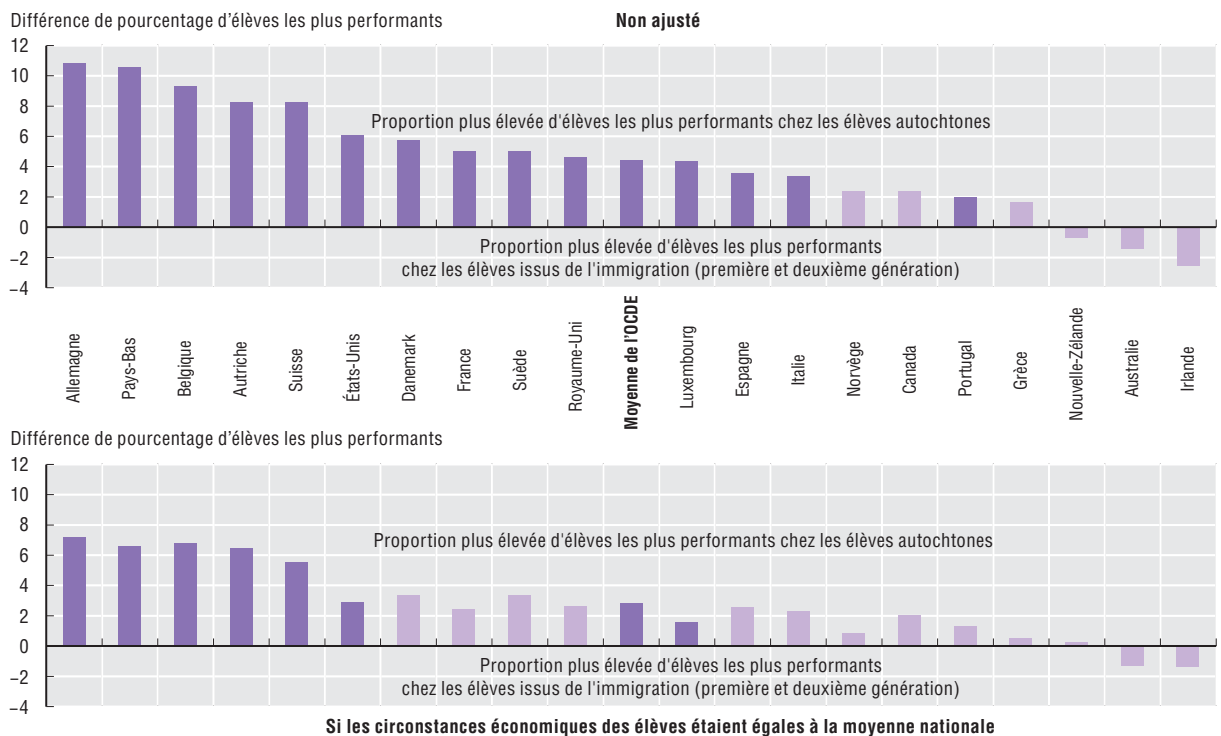
Ce graphique montre la valeur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel pour les élèves performants (qui se situent au niveau 4 des échelles PISA) et les élèves les plus performants (qui se situent au niveau 5 ou 6).



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A4.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>.

Graphique 1.22. **Différence dans les pourcentages d'élèves les plus performants, selon le statut au regard de l'immigration dans PISA 2006**

Le graphique du haut compare la proportion des élèves issus de l'immigration à celle des élèves autochtones parmi les élèves les plus performants ; le graphique du bas utilise l'index SESC de PISA pour prendre en compte le fait que les familles migrantes sont souvent en position de désavantage économique dans les pays de l'OCDE. Les différences statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A4.6, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>.

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 68 % des élèves les plus performants en sciences déclarent apprécier de résoudre des problèmes en sciences contre 53 % des élèves performants.
- De la même façon, 56 % des élèves les plus performants en sciences déclarent qu'ils aimeraient suivre des études scientifiques après leurs études secondaires, contre 39 % des élèves performants.

Description

Les attitudes et les motivations des élèves tendent à être fortement corrélées à leur performance. Il est très important pour l'action publique de réussir à éveiller l'intérêt des élèves pour les sciences, à améliorer leur motivation pour l'apprentissage des sciences et à les informer sur les professions scientifiques pour les préparer à en exercer. Cet indicateur montre que les élèves les plus performants en sciences sont des apprenants motivés et engagés qui aspirent à embrasser une profession en rapport avec les sciences et qui s'estiment bien informés sur les possibilités de carrière scientifique.

Résultats

Plaisir : dans les pays de l'OCDE, l'indice du plaisir chez les élèves les plus performants est deux fois plus élevé que celui de la moyenne de l'OCDE et la différence entre élèves très performants et performants est statistiquement significative dans tous les pays de l'OCDE.

Les élèves les plus performants en sciences s'engagent dans ces matières, déclarent qu'ils prennent du plaisir à apprendre les sciences, qu'ils souhaitent en savoir davantage, que leurs leçons de sciences sont amusantes, et qu'ils désirent réussir dans ce domaine. En moyenne, 68 % des élèves très performants déclarent être heureux de résoudre des problèmes (contre seulement 53 % des élèves performants) et 75 % d'entre eux déclarent aimer lire des textes qui traitent de sciences (contre 60 % chez les élèves performants). Plus de 80 % d'entre eux aiment acquérir de nouvelles connaissances, sont intéressés par l'apprentissage des sciences et de manière générale déclarent s'amuser en étudiant les sciences (voir les tableaux A5.1b et A5.7a dans *Regards sur l'éducation 2009*).

Motivation : les élèves les plus performants en sciences disent être motivés pour apprendre en sciences, car ils estiment que cela les aidera dans la suite de leurs études ou dans leur profession. Ils déclarent étudier les sciences car ils savent que cela leur est utile (81 %), que ce qu'ils apprennent améliorera leurs perspectives de carrière professionnelle (76 %) ou qu'ils en auront besoin pour leurs futures études (70 %).

Dans les pays de l'OCDE, la différence d'indice de motivation prospective pour l'apprentissage des sciences est très sensible entre les élèves les plus performants et les

élèves performants : les élèves qui déclarent qu'ils aimeraient faire des études scientifiques après leurs études secondaires ne sont par exemple que 39 % parmi les élèves performants, alors qu'ils sont 56 % parmi les élèves les plus performants.

Il est intéressant de comparer les aspirations scientifiques des élèves selon leur sexe, sachant que par le passé, les femmes étaient nettement moins susceptibles que les hommes d'opter pour des études ou une profession en rapport avec les sciences. Parmi les élèves les plus performants en sciences, les individus de sexe masculin envisagent davantage leur avenir dans les sciences que les individus de sexe féminin dans 12 des 28 pays de l'OCDE. Que ce soit chez les filles ou chez les garçons, la proportion de ceux qui envisagent leur avenir dans les sciences est plus élevée parmi les élèves les plus performants que parmi les élèves performants. Prendre des mesures visant à renforcer la motivation instrumentale des élèves se justifie donc à l'égard des deux sexes pour accroître le nombre d'adultes qui entreprennent des études scientifiques et qui s'engagent dans des projets scientifiques.

Définitions

Les scores mesurant la réussite sont basés sur des évaluations effectuées par le biais de l'enquête PISA de l'OCDE dont le cycle qui a eu lieu en 2006 se concentrait en particulier sur les compétences en sciences. Le terme « élève » fait ici référence aux jeunes de 15 ans inscrits dans l'enseignement secondaire. Les « élèves les plus performants » sont ceux qui ont atteint les niveaux 5 et 6 sur l'échelle PISA de compétence en sciences, le niveau 5 sur l'échelle PISA de compétence en compréhension de l'écrit et les niveaux 5 et 6 sur l'échelle PISA de compétence en mathématiques. Les « élèves performants » sont ceux qui atteignent le niveau 4 sur l'échelle PISA.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A5).

Autres publications de l'OCDE

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

Top of the Class: High Performers in Science in PISA 2006 (2009).

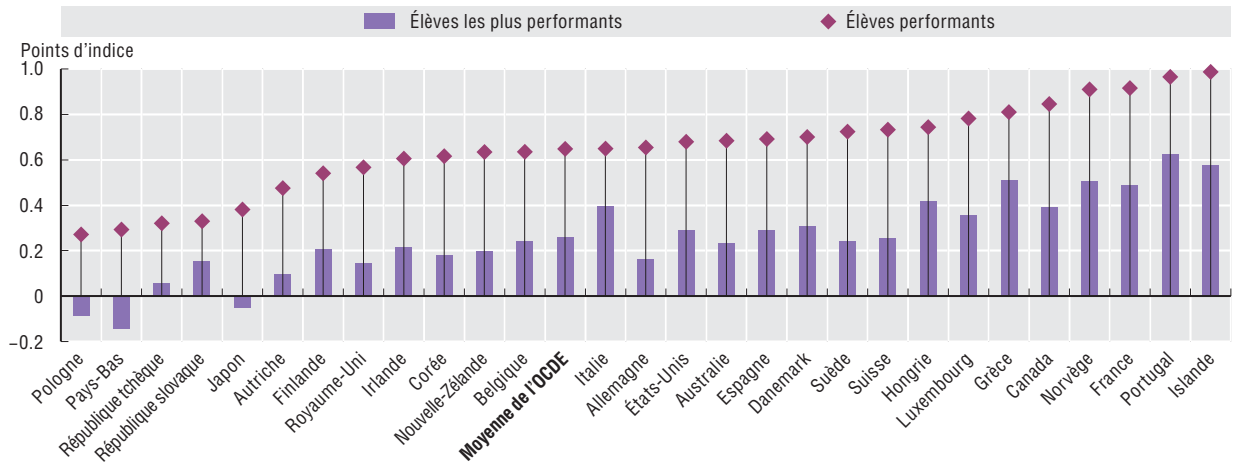
Site du PISA : www.pisa.oecd.org.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

PISA : Les attitudes et les motivations des élèves qui réussissent le mieux

Graphique 1.23. **Plaisir procuré par les sciences pour les élèves performants et les élèves les plus performants dans PISA 2006**

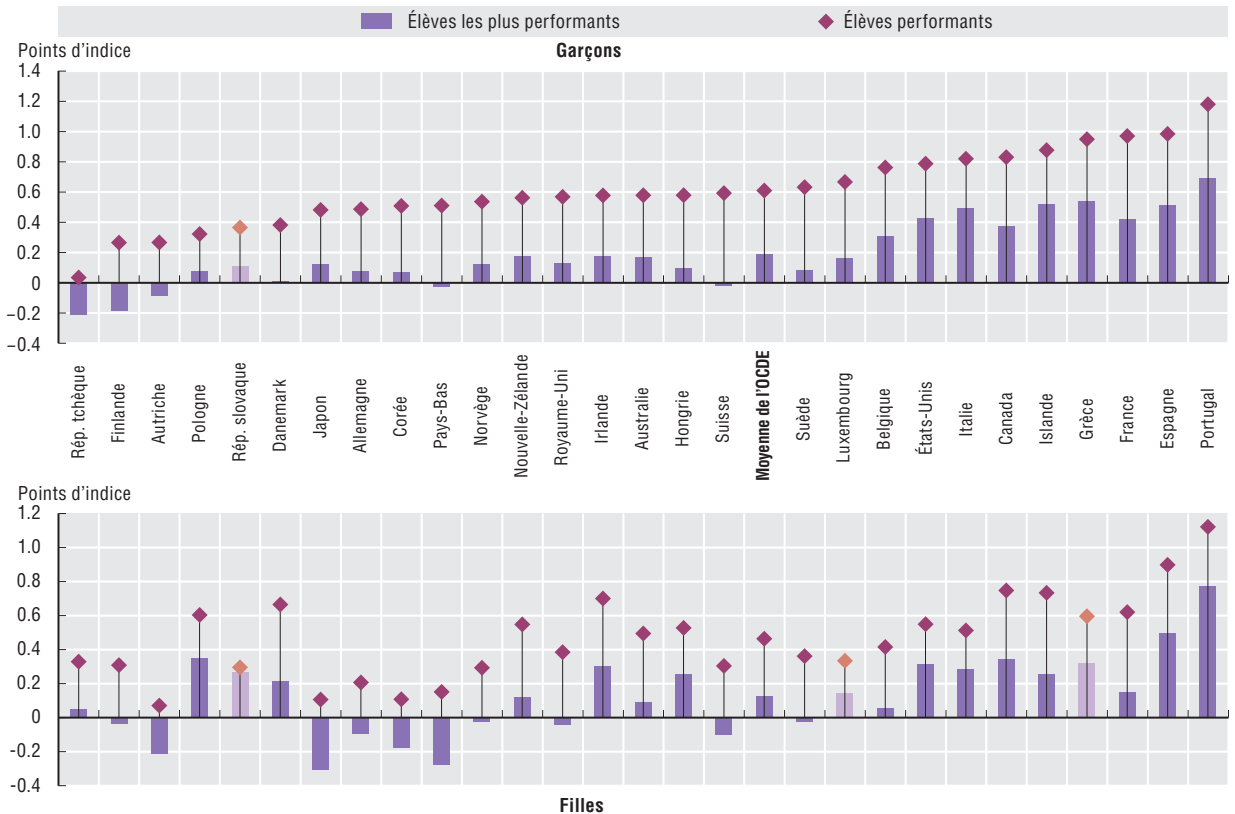
Ce graphique montre que les élèves les plus performants en sciences témoignent d'un plus grand plaisir à aborder les sujets scientifiques que les élèves performants.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A5.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>.

Graphique 1.24. **Indice de motivation prospective pour l'apprentissage des sciences dans PISA 2006**

Ce graphique montre la mesure de la motivation prospective pour l'apprentissage des sciences et pour la pratique d'un emploi scientifique chez les élèves performants et les élèves les plus performants. Pour les filles comme pour les garçons, il est plus probable que les élèves les plus performants continuent de s'intéresser à la science que les élèves performants. Les différences statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A5.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682180066863>.





2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX 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?

Quels sont les avantages sociaux de l'éducation?

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

Quels avantages salariaux pour les diplômés du supérieur?

- Les revenus des personnes ont tendance à augmenter avec leur niveau de formation.
- L'avantage que procure un diplôme de l'enseignement supérieur en termes de rémunération est important et dépasse même 50 % dans plus de la moitié des pays étudiés.
- L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement supérieur augmente avec l'âge. Mais le désavantage salarial associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'accroît également avec l'âge.

Description

Cet indicateur étudie les revenus du travail relatifs des travailleurs selon leur niveau de formation. La variation des revenus du travail avant impôts entre les niveaux de formation est un indicateur probant de l'offre et de la demande d'éducation. Combinées aux données sur l'évolution des revenus du travail au fil du temps, les différences de revenus entre les niveaux de formation montrent bien dans quelle mesure les systèmes d'éducation sont ou non en adéquation avec la demande sur le marché du travail.

Résultats

La variation des revenus du travail relatifs entre les pays est imputable à divers facteurs, dont le type de qualifications demandé sur le marché du travail, la législation sur le salaire minimum, la puissance des syndicats, le champ d'application des conventions collectives, l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation et la fréquence relative du travail saisonnier ou à temps partiel.

Les différentiels salariaux et leur évolution dans le temps comptent toutefois parmi les indicateurs les plus directs du degré d'adéquation entre l'offre et la demande de travailleurs qualifiés. Les données révèlent une forte corrélation entre le niveau de formation et les revenus professionnels moyens. Les diplômés de l'enseignement supérieur gagnent plus, dans l'ensemble, que les diplômés de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non supérieur, et ce constat vaut pour tous les pays.

L'avantage salarial que procure un niveau de formation supérieure est plus important chez les femmes que chez les hommes en Allemagne, en Australie, en Autriche, au Canada, en Corée, en Espagne, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. La situation inverse s'observe dans les autres pays, si ce n'est en Turquie, où cet avantage – par rapport à un niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire – est équivalent chez les hommes et les femmes. En dépit des avantages que les études supérieures procurent en matière de revenus, les écarts de revenus observés entre hommes et femmes à niveau égal de formation demeurent substantiels.

L'avantage salarial de l'élévation du niveau de formation augmente avec l'âge. Dans tous les pays, les revenus des diplômés de l'enseignement supérieur sont plus élevés chez les individus les plus âgés, si ce n'est en Australie, en

Italie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie. Dans l'ensemble, le désavantage salarial associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire augmente avec l'âge (voir le graphique A7.3 de *Regards sur l'éducation 2009*).

Tendances

Ces dix dernières années, l'avantage salarial relatif que procure un niveau de formation supérieure a progressé dans la plupart des pays, ce qui montre que la demande d'individus plus qualifiés reste plus élevée que l'offre dans la plupart des pays. Cet avantage a fortement augmenté durant cette période en Allemagne, en Hongrie et en Italie, des pays où la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur dans la population est également faible par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Cependant, dans certains pays, l'avantage salarial associé à un niveau de formation supérieure a diminué au cours de ces dix dernières années. Ainsi, il a légèrement régressé en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Il est pour l'heure difficile de déterminer si cette diminution est imputable à un affaiblissement de la demande ou à un afflux, sur le marché du travail, de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur relativement peu rémunérés en début de carrière.

Définitions

Les données relatives aux revenus du travail diffèrent d'un pays à l'autre pour de multiples raisons et notamment parce qu'elles peuvent être collectées sur une base annuelle, mensuelle ou hebdomadaire. Ces chiffres doivent donc être interprétés avec prudence. De même, la prudence est de mise lors de l'interprétation des écarts de revenus du travail, en particulier entre les hommes et les femmes, à cause de la variation de la fréquence du travail saisonnier et du travail à temps partiel selon les pays.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A7).

Parmi les domaines couverts figurent :

- L'évolution des revenus du travail relatifs des individus.
- Les écarts de revenu selon le sexe et l'âge.

Autres publications de l'OCDE

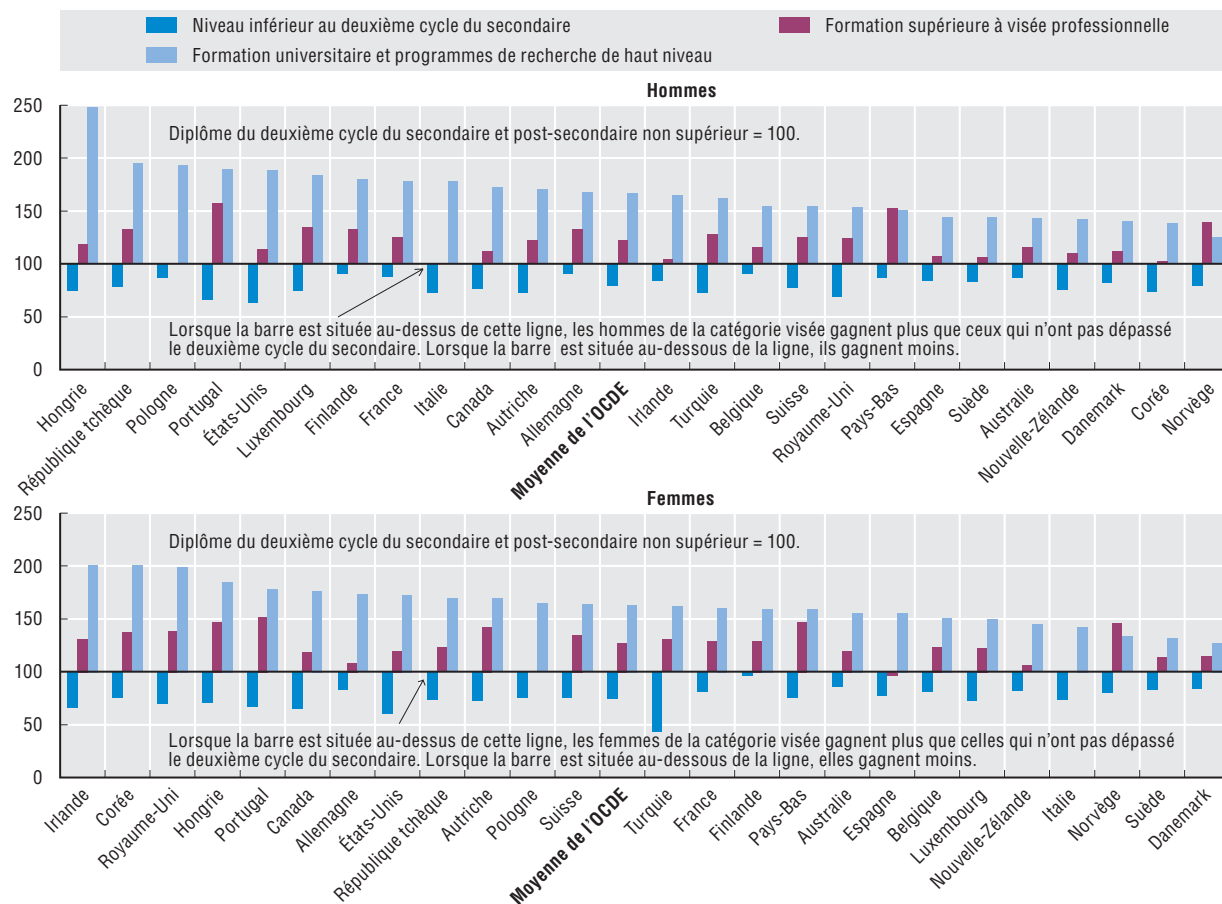
Comprendre l'impact social de l'éducation (2007).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

Quels avantages salariaux pour les diplômés du supérieur?

Graphique 2.1. Revenus du travail relatifs, 2007

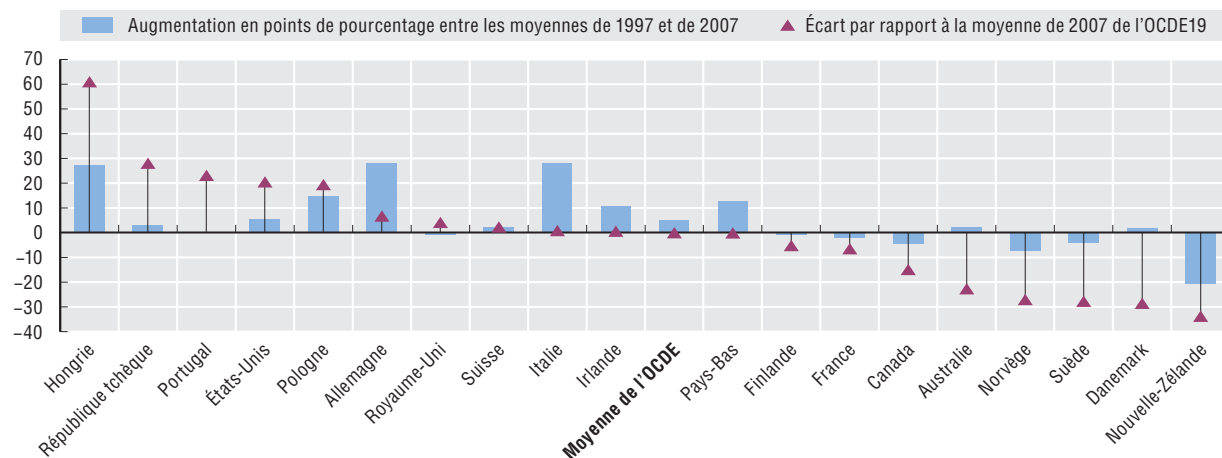
Ces graphiques montrent les revenus des hommes et des femmes selon leur niveau de formation (par rapport aux revenus des diplômés du deuxième cycle du secondaire et des diplômés de l'enseignement post-secondaire non supérieur).



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A7.1.a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>.

Graphique 2.2. Évolution des revenus du travail relatifs des individus titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (1997-2007)

Ce graphique montre dans quelle mesure l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement supérieur a augmenté – ou baissé – depuis 1997, et comment les pays s'écartent de la moyenne de l'OCDE de 2007.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A7.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682300205242>.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX 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.
- La différence de taux d'emploi est particulièrement marquée entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les individus dont le niveau de formation est inférieur.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 40 % des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont sans emploi.

Description

Cet indicateur porte sur les liens existant entre le niveau de formation et l'emploi. Pour poursuivre leur développement, les économies et les marchés du travail des pays de l'OCDE sont tributaires d'une offre stable de travailleurs qualifiés. Les données relatives aux taux d'emploi et de chômage – et à leur évolution au fil du temps – fournissent par conséquent aux décideurs politiques des informations importantes à propos de l'offre, et de l'offre potentielle, de compétences sur le marché du travail et de l'attrait de ces compétences aux yeux des employeurs.

Résultats

Après avoir été performants durant plusieurs années, les marchés du travail des pays de l'OCDE ont été durement touchés par la crise économique et financière qui a débuté à la fin de l'année 2008. Les données relatives à l'emploi publiées ici se rapportent à l'année 2007 et sont donc antérieures à la crise. L'accroissement des taux de chômage, qui selon les prévisions de l'OCDE, devraient atteindre les 10 % dans les pays de l'OCDE d'ici la fin de l'année 2010, accentuera probablement l'écart existant en termes d'emploi entre les personnes selon leur niveau d'études au cours des années à venir.

Le taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires est supérieur de 30 points de pourcentage au moins au taux d'emploi de celles dont le niveau de formation est inférieur à ce niveau d'enseignement en Hongrie, en Italie et en République slovaque. Cet avantage est particulièrement net en Turquie, où le taux d'emploi des femmes diplômées de l'enseignement supérieur dépasse de 35 points de pourcentage celui des femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Il en va de même pour les hommes dont le taux d'emploi varie très fortement entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur. C'est en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque que les écarts sont les plus importants : ils atteignent au moins 29 points de pourcentage entre les deux niveaux de formation. L'écart de taux d'emploi entre les hommes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux qui ne le sont pas ne représente pas plus de 4 points de pourcentage en Islande, au Mexique et au Portugal.

Dans l'ensemble, l'éducation offre une bonne protection contre le chômage, surtout en temps de crise économique. Le taux de chômage varie davantage, très sensiblement même dans de nombreux pays, chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les diplômés de l'enseignement supérieur. Cette tendance s'observe dans tous les pays, si ce n'est en Grèce et au Mexique (voir le graphique A6.3 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

Tendances

Entre 1997 et 2007, les taux de chômage ont diminué de 1.8 point de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non supérieur, de 1.1 point de pourcentage chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de 0.8 point de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement supérieur, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les écarts de taux de chômage se sont quelque peu resserrés entre les niveaux de formation, mais il est probable qu'ils recommenceront à se creuser dès que la crise économique actuelle aura fait sentir tous ses effets sur les marchés du travail (voir le graphique A6.1 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

Définitions

Le taux d'emploi est le pourcentage d'actifs occupés dans la population en âge de travailler. Le taux de chômage est le pourcentage de chômeurs dans la population active civile. Par chômeurs, on entend les personnes sans travail et disponibles pour travailler, qui recherchent activement un emploi durant la semaine de référence des enquêtes. 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, de congé ou de grève).

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A6).

Parmi les domaines couverts figurent :

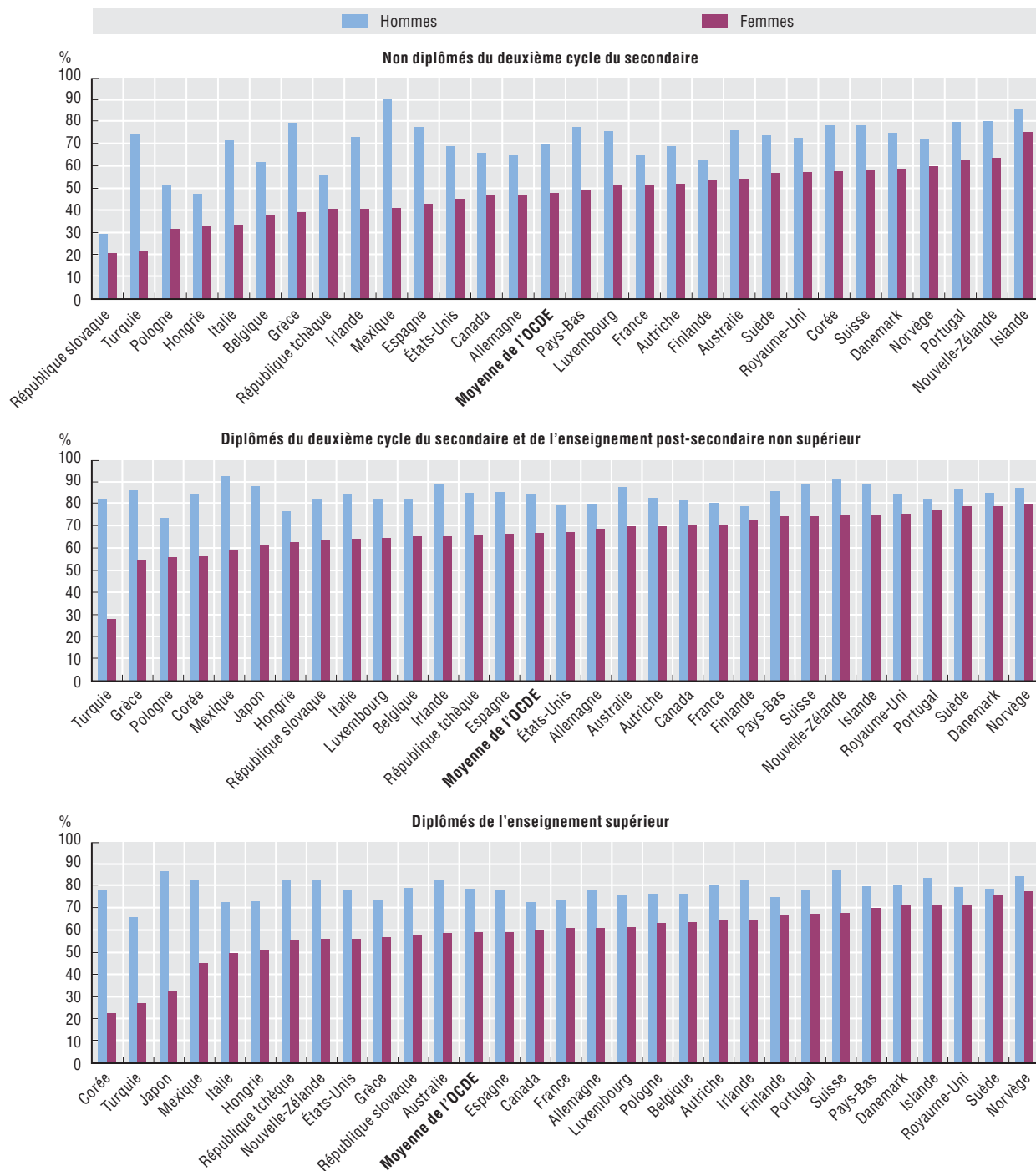
- Les taux d'emploi et les niveaux de formation, selon le sexe.
- Les taux de chômage et les niveaux de formation, selon le sexe.
- L'évolution des taux d'emploi et de chômage, selon le niveau de formation.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

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

Graphique 2.3. Taux d'emploi selon le niveau de formation, 2007

Ces graphiques montrent les taux d'emploi des hommes et des femmes selon leur niveau de formation. Les diplômés de l'enseignement supérieur sont plus susceptibles d'avoir un travail que ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableaux A6.2b and A6.2c, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682203677308>.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

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

- Les avantages sont plus importants pour les diplômés de l'enseignement supérieur que pour les diplômés de l'enseignement secondaire ou du post-secondaire, non supérieur.
- L'enseignement supérieur procure des avantages substantiels dans la plupart des pays, générant un rendement financier net de l'ordre de plus de 100 000 USD au cours d'une carrière aux États-Unis, en Hongrie, en Irlande, en Italie, en Pologne, au Portugal et en République tchèque.
- Les avantages liés à l'investissement dans des études supérieures sont généralement moins importants pour les femmes, si ce n'est en Australie, en Corée, au Danemark, en Espagne, en Norvège et en Turquie.

Description

Les efforts consentis pour poursuivre ses études au-delà du cursus obligatoire peuvent être envisagés comme un investissement pouvant générer des avantages, notamment des retombées financières à plus long terme. On investit 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 (ceci peut être envisagé comme un « coût »). Comme pour tout investissement, un rendement net actualisé peut être calculé. Dans ce cas, il est principalement déterminé par le fait que les personnes mieux formées gagnent plus et risquent moins d'être au chômage (« avantages »). Lorsque le rendement est élevé, l'incitation financière à poursuivre des études est réelle.

Résultats

Dans les 21 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les études supérieures génèrent des avantages significatifs. L'investissement génère pendant la durée de la vie active un rendement financier net de plus de 100 000 USD aux États-Unis, en Hongrie, en Irlande, en Italie, en Pologne, au Portugal et en République tchèque, où il est donc très motivant d'investir dans la poursuite de ses études. Le rendement de l'investissement dans une formation supérieure est nettement moins élevé au Danemark, en France, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède : il ne représente pas plus de 40 000 USD. Le rendement de l'investissement dans des études supérieures est plus faible chez les femmes dans tous les pays, si ce n'est en Australie, en Corée, au Danemark, en Espagne, en Norvège et en Turquie.

Pour une femme qui investit dans une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement post-secondaire non supérieur, les coûts directs de l'éducation sont négligeables et le manque à

gagner pendant les études représente la part la plus importante du coût de l'investissement. Les effets liés aux revenus du travail bruts et au chômage sont imputés dans les bénéfices de l'éducation. En Allemagne, en Autriche et aux États-Unis, la valeur actuelle nette des revenus du travail bruts pendant toute la carrière passe la barre des 100 000 USD pour une femme ayant investi dans une formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non supérieur. Quant à l'effet relatif au chômage, il est important en Allemagne, en Belgique et en République tchèque, où l'amélioration des perspectives sur le marché du travail au cours d'une carrière est estimée à une valeur égale ou supérieure à 30 000 USD.

Les systèmes de protection sociale jouent un rôle inestimable dans la réduction de l'impact des privations et de la pauvreté pour les individus et les familles dans les pays de l'OCDE. Toutefois en fournissant une forme de protection à ceux qui perçoivent de faibles revenus ils contribuent également à limiter les incitations à investir dans l'élévation du niveau de formation. Cet effet négatif des prestations sociales est particulièrement marqué au Danemark et en Nouvelle-Zélande, où elles réduisent de 25 000 USD au moins le rendement pour les femmes titulaires d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non supérieur.

Définitions

Les retombées économiques de la formation sont mesurées par la valeur actuelle nette et non plus par le taux de rendement interne comme dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*. Dans le calcul de la valeur actuelle nette privée (VANP), les coûts privés de l'investissement comprennent le manque à gagner après impôt, ajusté de la probabilité de trouver un emploi (dérivée du taux d'emploi) et les coûts directs de l'éducation. Le taux d'actualisation de 5 % retenu dans l'analyse exposée ici est proche du taux d'intérêt associé dans des conditions normales à un investissement dans des obligations d'État dans la plupart des pays de l'OCDE.

Pour en savoir plus

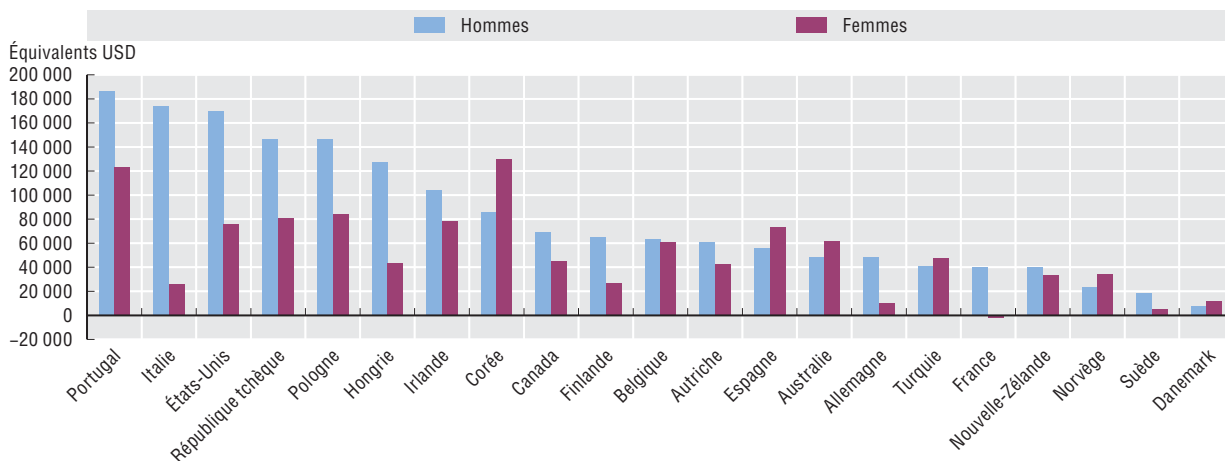
Des informations et des notes complémentaires, une explication détaillée des sources et des méthodes ainsi qu'une explication technique du calcul du VANP sont disponibles dans l'édition 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A8).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

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

Graphique 2.4. **Retombées économiques liées à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, 2005**

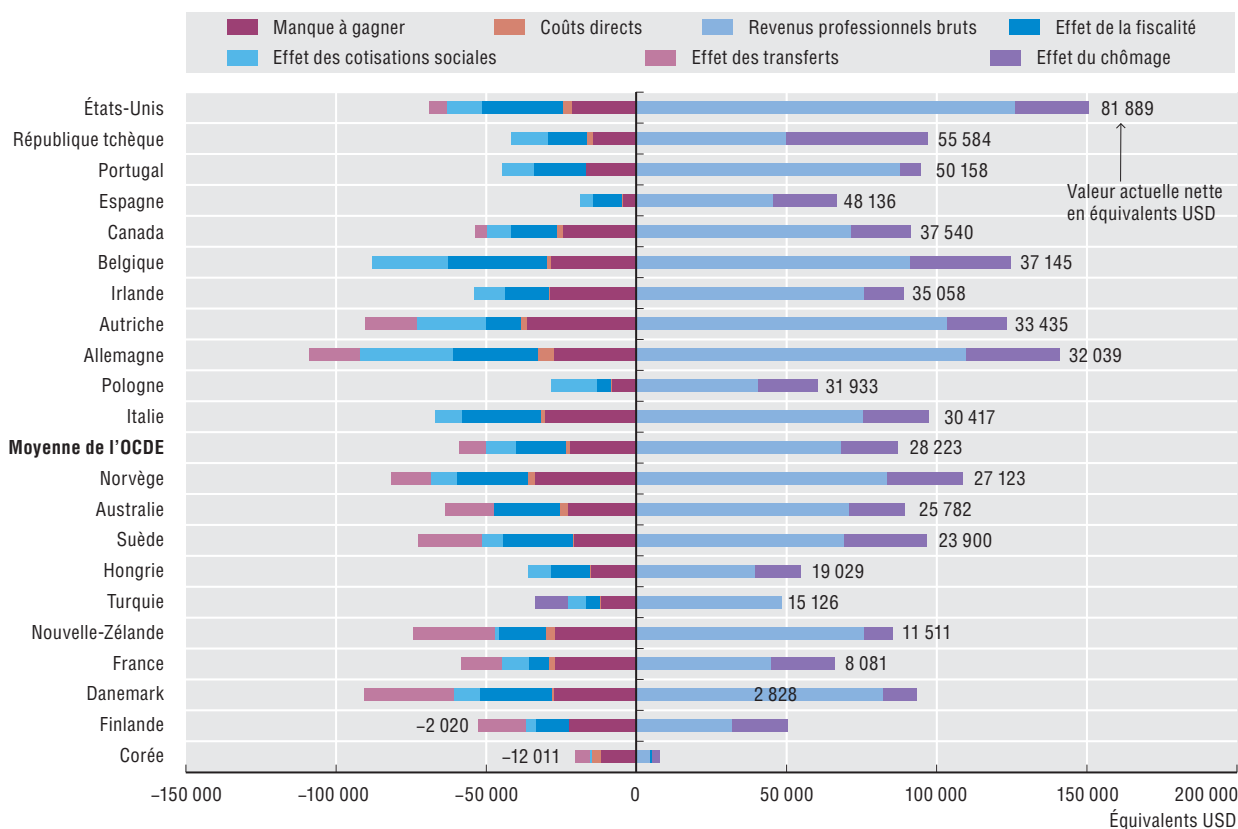
Ce graphique montre les avantages financiers dont bénéficient dans les pays de l'OCDE les hommes et les femmes qui se sont engagés dans des études supérieures.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A8.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>.

Graphique 2.5. **Composantes de la valeur actuelle nette privée liée à l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non supérieur chez les individus de sexe féminin, 2005**

Ce graphique montre l'équilibre des coûts et des recettes qui détermine les avantages pour les femmes qui s'engagent dans des études du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non supérieur.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau A8.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

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

- La valeur actuelle nette du coût public de l'investissement consenti pour un individu de sexe masculin qui suit une formation supérieure s'élève à 28 000 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Le rendement actuel net d'un tel investissement public dépasse 50 000 USD.
- Tout comme le rendement financier individuel, les bénéfices pour les finances publiques sont plus importants lorsque les personnes sont diplômées de l'enseignement supérieur que lorsqu'elles le sont du deuxième cycle du secondaire.

Description

Les retombées économiques de la formation ne concernent pas uniquement les individus, mais aussi les pouvoirs publics à travers des recettes fiscales supplémentaires lorsque les diplômés entrent sur le marché du travail. Ces revenus publics, 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 et à l'économie.

Résultats

Les coûts de l'éducation à la charge du secteur public comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement (telles que la rémunération des enseignants), les transferts aux entités privées et les pertes fiscales dues au manque à gagner des individus préférant étudier que travailler. Côté bénéfices, le secteur public tire profit de l'investissement dans l'éducation : lorsque les salaires sont plus élevés, les cotisations sociales et l'impôt sur le revenu augmentent tandis que les prestations sociales diminuent. Mais, en réalité, l'élévation du niveau de formation génère une gamme plus étendue – mais aussi plus complexe – d'effets positifs. Les individus plus instruits ont par exemple tendance à être en meilleure santé, ce qui réduit le budget public des soins de santé. Les revenus du travail augmentant généralement avec le niveau de formation, les individus plus instruits consomment davantage de biens et services, créant une hausse de revenus de la TVA, ce qui vient s'ajouter aux bénéfices économiques. Toutefois, les données relatives à ces effets indirects ne sont pas facilement disponibles/mesurables.

Les coûts directs de l'éducation sont en règle générale pris en charge par les pouvoirs publics, excepté en Australie, au Canada et aux États-Unis, où les droits de scolarité représentent une part importante de l'investissement privé pour l'enseignement supérieur. Le coût global de l'investissement public est calculé sur la base des coûts directs et des coûts indirects, c'est-à-dire le manque à gagner public en termes d'impôt sur le revenu et de cotisations sociales. Pour un individu de sexe masculin, le coût de l'investissement public s'élève à plus de 40 000 USD en Allemagne, en Autriche, au Danemark et en Norvège, mais ne représente pas plus de 15 000 USD

en Corée, en Espagne et en Turquie. La valeur actuelle nette du coût public de l'investissement consenti pour un individu de sexe masculin qui suit une formation supérieure s'élève à 28 000 USD en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Le rendement public net de l'investissement dans une formation supérieure, c'est-à-dire compte tenu des principaux coûts et bénéfices à ce niveau d'enseignement, dépasse les 50 000 USD en moyenne pour un individu de sexe masculin. C'est près du double de l'investissement public dans l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE. Les pouvoirs publics ont donc tout intérêt à développer les niveaux supérieurs de leurs systèmes d'éducation.

Le rendement public d'une formation supérieure est nettement plus élevé que celui d'une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non supérieur, ce qui s'explique en partie par le fait que les individus prennent à leur charge une plus grande part de l'investissement.

Définitions

Les retombées économiques de l'éducation sont mesurées par la valeur actuelle nette (voir double page précédente). Les coûts publics comprennent le manque à gagner fiscal pendant les années d'études et les dépenses publiques. Sont imputées dans les bénéfices publics l'augmentation des recettes fiscales et des cotisations sociales et la diminution des prestations sociales (notamment les allocations d'aide au logement et les aides sociales qui ne sont plus versées au-delà d'un certain niveau de revenus) qui résultent de l'élévation du niveau de revenus.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A8).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les taux de rendement public pour un individu diplômé de l'enseignement supérieur, dans le cadre de la formation initiale.
- Les taux de rendement public pour un individu diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non supérieur, dans le cadre de la formation initiale.

Autres publications de l'OCDE

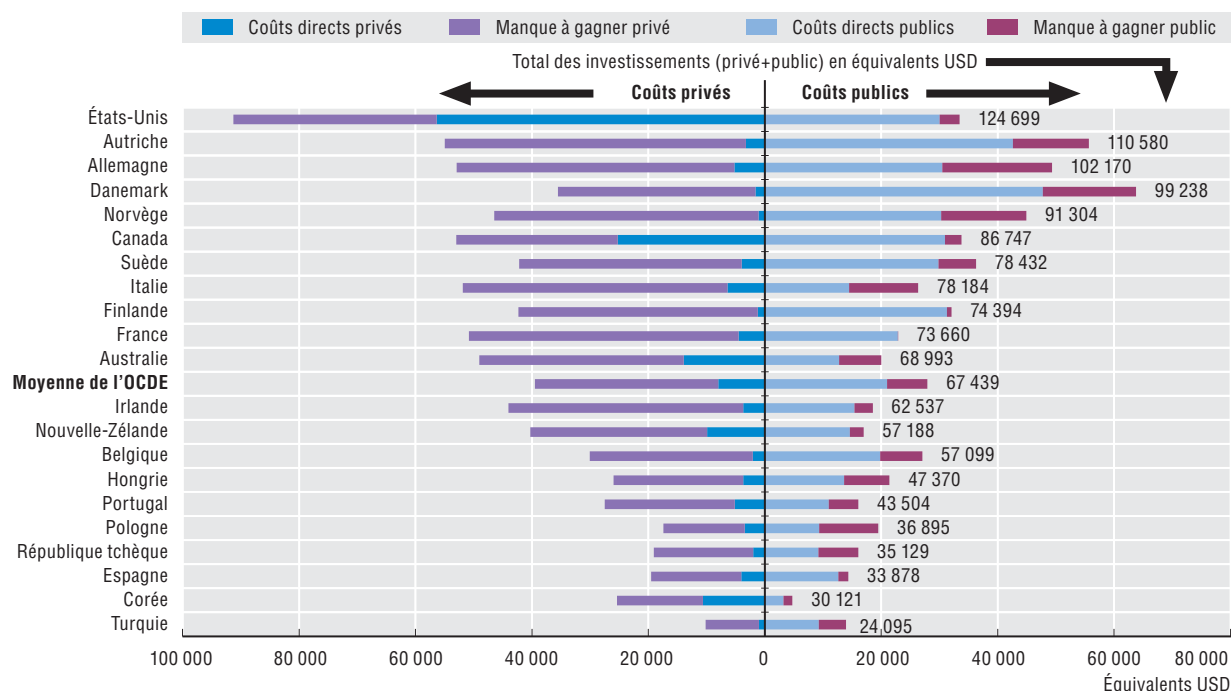
Comprendre l'impact social de l'éducation (2007).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

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

Graphique 2.6. **Comparaison de l'investissement public et privé lié à l'obtention d'un diplôme de niveau supérieur chez les individus de sexe masculin, 2005**

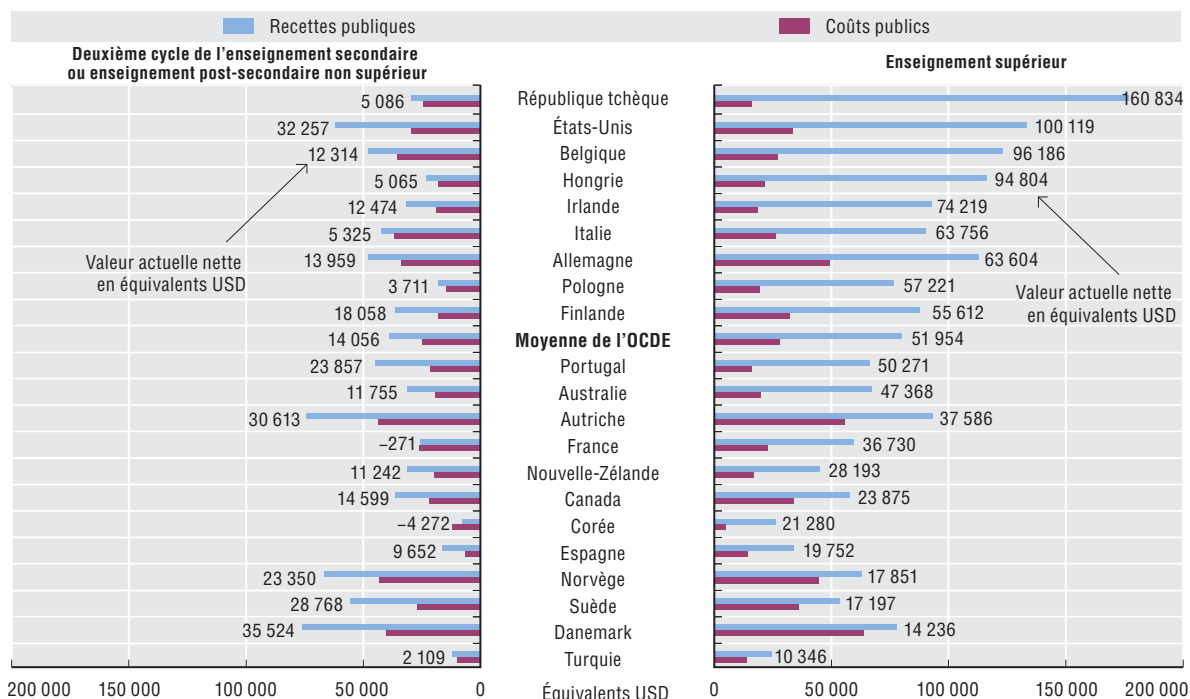
Ce graphique montre l'équilibre entre les coûts assumés par un individu et les coûts publics pour les hommes poursuivant des études supérieures.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableaux A8.2 et A8.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>.

Graphique 2.7. **Dépenses et recettes publiques liées à l'obtention d'un diplôme des niveaux d'enseignement supérieur chez les individus de sexe masculin, 2005**

Ce graphique montre les coûts et les recettes publiques liées à l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle du secondaire, post-secondaire non supérieur ou de niveau supérieur chez les individus de sexe masculin.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableaux A8.3 et A8.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682358148673>.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

Quels sont les avantages sociaux de l'éducation ?

- Les adultes diplômés dont le niveau de formation est plus élevé sont plus enclins à s'estimer en bonne santé, à s'intéresser à la politique et à posséder un niveau plus élevé de confiance interpersonnelle.
- L'accroissement le plus important de la probabilité de s'estimer en bonne santé s'observe chez les titulaires d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire plutôt que chez les titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. À l'inverse, en ce qui concerne l'intérêt pour la politique et la confiance interpersonnelle, l'effet marginal est plus important chez ceux qui ont achevé des études supérieures que chez les diplômés du deuxième cycle du secondaire.
- Dans l'ensemble, le niveau de formation et les retombées sociales restent corrélés même après contrôle de l'âge, du sexe et du revenu.

Description

L'amélioration de la santé de la population et le renforcement de la cohésion sociale comptent parmi les grandes priorités de l'action publique dans tous les pays de l'OCDE. Il existe un consensus sur l'importance du rôle que l'éducation peut jouer pour atteindre ces objectifs mais les certitudes quant aux moyens de parvenir à ce but sont beaucoup moins grandes. Ce nouvel indicateur analyse la relation entre le niveau de formation et des aspects du bien-être social (les « retombées sociales ») dans 21 pays de l'OCDE. Il étudie trois de ces retombées, qui sont en rapport avec la santé publique et la cohésion sociale : la perception de l'état de santé, l'intérêt pour la politique et la confiance interpersonnelle.

Résultats

Les adultes dont le niveau de formation est plus élevé sont généralement plus susceptibles que ceux dont le niveau de formation est inférieur de répondre de manière positive en ce qui concerne les trois retombées sociales : ils déclarent que leur santé est au moins « bonne », qu'ils s'intéressent d'assez près à la politique et qu'ils ont le sentiment qu'ils peuvent faire confiance à la plupart des gens (un indicateur de la confiance interpersonnelle).

En ce qui concerne la perception de l'état de santé, on constate que le passage à un niveau de deuxième cycle de l'enseignement secondaire est associé à une élévation de cette perception, plus marquée et plus uniforme que lors du passage à un niveau de formation supérieure. L'impact de l'élévation du niveau de formation sur l'intérêt pour la politique et la confiance interpersonnelle est généralement plus important et plus uniforme lors du passage d'un niveau de deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un niveau égal à l'enseignement supérieur.

Dans l'ensemble, le niveau de formation et les retombées sociales restent corrélés même après le contrôle des variables âge, sexe et revenu (voir les graphiques A9.2 et A9.4 dans *Regards sur l'éducation 2009*). Ceci suggère que ce que les individus sont susceptibles d'acquérir au travers de l'apprentissage et de la formation – en l'occurrence des compétences et des qualités psychosociales telles que la résilience (aptitude à vaincre l'adversité) – pourrait largement contribuer à l'amélioration des retombées sociales, indépendamment de l'impact de l'éducation sur le revenu.

Définitions

Cet indicateur se base sur les travaux du Réseau INES (l'ancien Réseau B de l'INES) en collaboration avec le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). La méthodologie retenue (les effets marginaux) est basée sur les travaux menés dans le cadre du projet du CERI « Les retombées sociales de l'éducation ». Les calculs se basent sur les microdonnées provenant de l'Enquête sociale européenne (ESS) de 2004 et 2006, de l'Enquête internationale sur la littératie et les compétences de base des adultes (ALL) de 2003, de l'Enquête mondiale sur les valeurs (WVS) de 2005 et du Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) de 2004 et 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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A9).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les effets marginaux de l'éducation sur la perception de l'état de santé, sur l'intérêt déclaré pour la politique et sur la confiance interpersonnelle avec et sans contrôle des variables âge, sexe et revenu.
- Les probabilités théoriques de donner un avis positif sur la perception de son propre état de santé, son intérêt pour la politique et sa confiance interpersonnelle.

Autres publications de l'OCDE

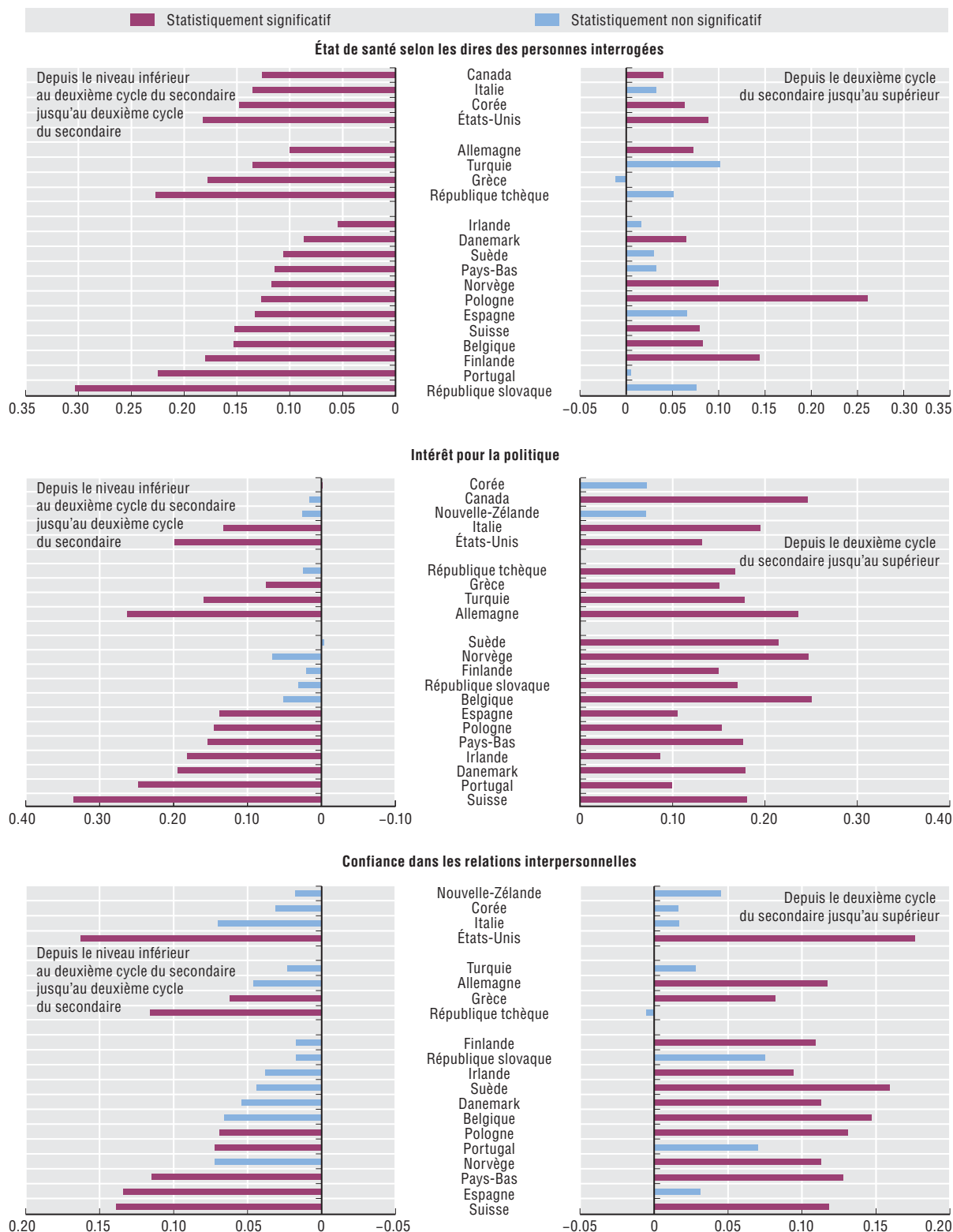
Comprendre l'impact social de l'éducation (2007).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

Quels sont les avantages sociaux de l'éducation?

Graphique 2.8. Effets marginaux de l'éducation sur les conséquences sociales

Ces graphiques montrent l'augmentation du nombre de personnes faisant état de l'impact social positif associé au passage d'un niveau d'enseignement donné au niveau supérieur (les pays sont groupés selon la source des données).



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableaux A9.2, A9.3 et A9.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682380052830>.





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?

Le montant des frais de scolarité des étudiants dans l'enseignement supérieur

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

Que représentent les variations des dépenses consacrées aux coûts salariaux?

Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?

- Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 8 857 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.
- En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent quasiment deux fois plus par étudiant dans l'enseignement supérieur que par élève dans le primaire.
- La plupart des dépenses d'éducation sont consacrées à la rémunération des enseignants et des autres personnels.

Description

Cet indicateur montre le niveau combiné des dépenses publiques et privées dans l'éducation. Dans les débats sur l'apprentissage, l'exigence de qualité – qui peut être synonyme d'accroissement 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 fournir des points de référence pour la comparaison des ressources de l'éducation.

Résultats

Considérés en bloc, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 8 857 USD par an et par élève/étudiant dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Cependant, ces dépenses varient beaucoup d'un pays à l'autre. Elles ne représentent pas plus de 4 000 USD/an au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, 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 présente le niveau de salaire des enseignants le plus élevé dans l'enseignement secondaire, les États-Unis la part de dépenses privées dans l'enseignement supérieur la plus élevée et l'Autriche, le Danemark et la Norvège se distinguent par des taux d'encadrement plus importants que partout ailleurs (voir la section 4).

Dans chaque pays de l'OCDE, les dépenses montent en flèche du primaire à l'enseignement supérieur. Les pays de l'OCDE considérés en bloc dépensent, par an et par élève/étudiant, 6 517 USD dans l'enseignement primaire, 7 966 USD dans l'enseignement secondaire et 15 791 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 (R-D) – 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 8 418 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 10 % des dépenses par étudiant que dans les pays suivants : Corée, Finlande, France, République slovaque, Royaume-Uni et Suède (voir le graphique B1.2 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

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 (13 418 USD) et en Allemagne (13 016 USD). Mais comme il faut en moyenne plus d'une année supplémentaire à un étudiant pour achever des études supérieures en Allemagne qu'au Japon, les dépenses cumulées pour chaque étudiant dans l'enseignement supérieur sont plus élevées de plus de 15 000 USD en Allemagne qu'au Japon (voir le graphique B1.5 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008. 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).

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B1).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, et comparées au PIB par habitant.
- Les dépenses cumulées par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement.

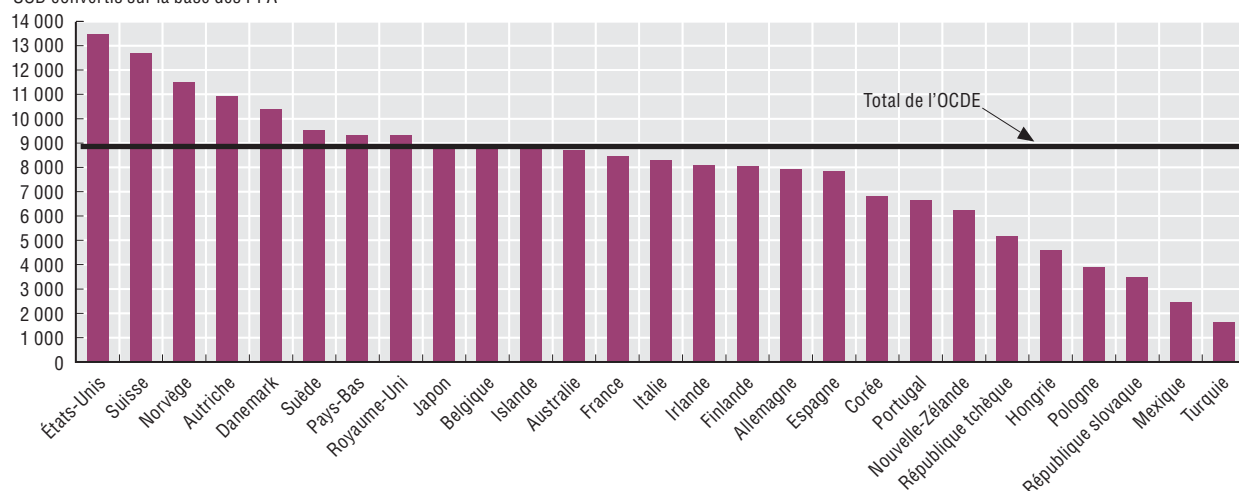
3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?

Graphique 3.1. Dépenses annuelles par élève/étudiant, 2006

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

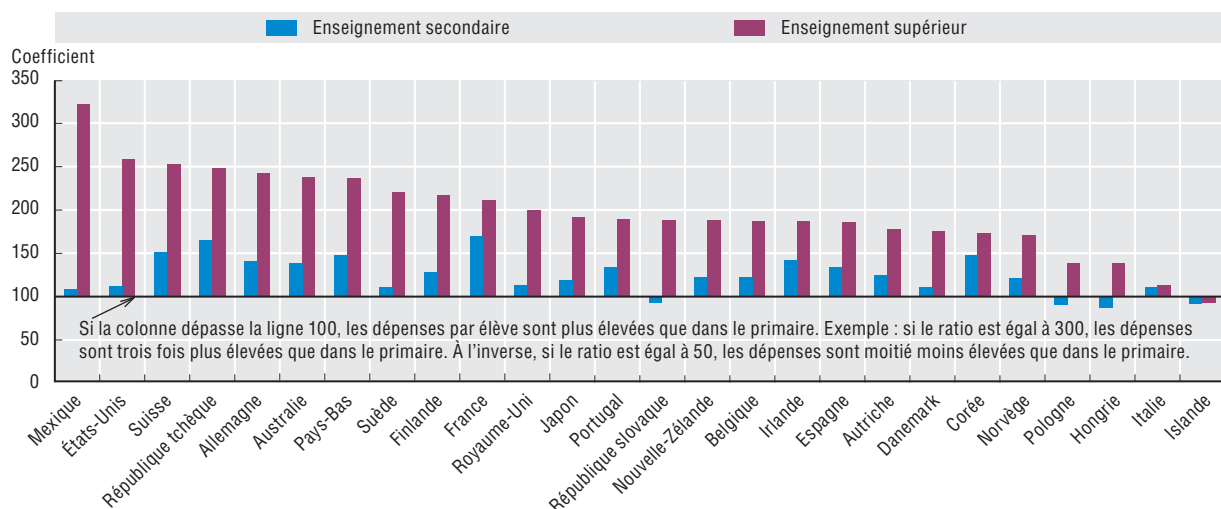
USD convertis sur la base des PPA



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau B1.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>.

Graphique 3.2. Dépenses dans l'enseignement secondaire et supérieur par rapport aux dépenses dans le primaire, 2006

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



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau B1.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Les dépenses par élève/étudiant ont-elles augmenté ?

- Entre 1995 et 2006, période durant laquelle les niveaux d'inscription sont restés en règle générale constants, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur ont progressé de 40 % en moyenne.
- Dans l'enseignement supérieur, cependant, le nombre d'étudiants a progressé de manière générale et les dépenses par étudiant ont chuté dans certains pays, faute d'avoir pu suivre l'augmentation du nombre des inscriptions.

Description

Cet indicateur montre si les dépenses d'éducation ont progressé ou chuté 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 l'enseignement 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, un coût consacré à l'instruction des élèves/étudiants qui ne s'accompagne pas d'une amélioration des résultats éducatifs laisse se profiler le spectre d'une chute des niveaux de productivité.

Résultats

Entre 1995 et 2006, période de relative stabilité des effectifs scolarisés, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur ont progressé de 40 % en moyenne dans tous les pays. On observe une augmentation assez similaire pour la première et la seconde moitié de cette période, sauf 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 2006. L'évolution des effectifs des étudiants 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 2006 parce que la progression des dépenses n'a pas suivi le même rythme que celle des effectifs scolarisés à ce niveau. Si ces dépenses unitaires sont restées stables entre 1995 et 2000, elles ont par contre augmenté de 11 % en moyenne entre 2000 et 2006 dans les pays de l'OCDE parce que les gouvernements ont investi massivement en réaction à l'accroissement du taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur. La Corée, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque et le Royaume-Uni ont suivi ce schéma. En République slovaque et en République tchèque, l'augmentation des dépenses par étudiant observée entre 2000 et 2006 n'a toutefois pas totalement compensé la régression enregistrée dans ces pays entre 1995 et 2000.

Entre 2000 et 2006, l'Allemagne, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède ont enregistré une diminution de leurs dépenses par étudiant dans l'enseignement supérieur. Dans tous ces pays, sauf l'Allemagne, cette diminution a été le fait d'une croissance rapide (d'au moins 10 %) du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur. Parmi les huit pays de l'OCDE qui ont connu une augmentation de plus de 20 % des inscriptions dans l'enseignement supérieur, cinq (le Mexique, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse) ont assorti cette progression d'une augmentation au moins équivalente de leurs dépenses unitaires; trois (la Hongrie, l'Irlande et l'Islande) ne l'ont pas fait. L'Autriche et l'Espagne sont les seuls pays de l'OCDE qui, durant cette période, ont connu une chute des inscriptions dans l'enseignement supérieur et ont enregistré dans le même temps une augmentation de leurs dépenses unitaires supérieure à la moyenne de l'OCDE (11 %).

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008. Les pays de l'OCDE ont été invités à rassembler les données de 2000 en tenant compte des définitions et du champ d'application de l'exercice UOE de collecte de données mené au cours de l'année 2007. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 2000 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2006 sur la base du déflateur des prix du PIB. 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).

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B1).

Parmi les domaines couverts figurent :

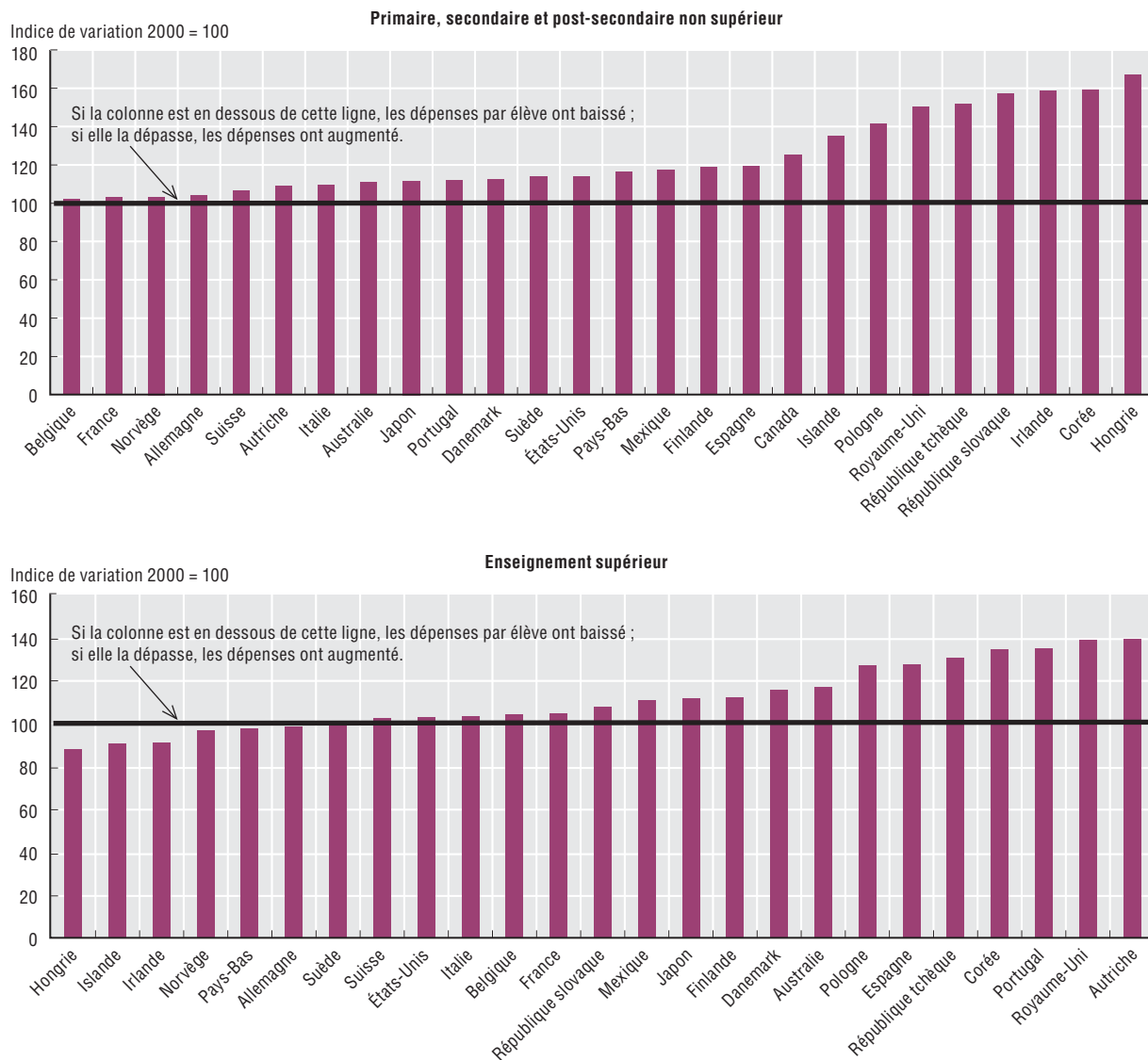
- L'évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement par niveau d'enseignement.
- L'évolution des dépenses et du PIB par habitant.

Autres publications de l'OCDE

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

Graphique 3.3. **Évolution des dépenses par élève/étudiant (2000, 2006)**

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 (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau B1.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682383808534>.

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 des établissements d'enseignement.
- Entre 1995 et 2006, les dépenses au titre des établissements d'enseignement tous niveaux d'éducation confondus ont augmenté en moyenne de 44 % 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 au titre des établissements d'enseignement tous niveaux d'enseignement confondus ont été supérieures à la croissance du PIB entre 1995 et 2006.

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 : la Corée, le Danemark, les États-Unis et l'Islande dépensent plus de 7 % de leur PIB pour les établissements d'enseignement tandis que la Turquie consacre à ces dépenses 2.7 % de son PIB.

Un peu moins des deux tiers des dépenses cumulées de l'OCDE dans l'éducation, 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 1.9 % du PIB cumulé. Le Canada, la Corée et les États-Unis consacrent entre 2.5 % et 2.9 % de leur PIB aux établissements d'enseignement supérieur et les États-Unis dépensent au titre de l'enseignement supérieur plus de trois fois plus que l'Italie ou la République slovaque et près de quatre fois plus que la Turquie.

C'est au niveau préprimaire que les dépenses varient le plus entre les pays. À ce niveau, elles représentent moins de 0.1 % du PIB en Australie, mais atteignent ou dépassent 0.8 % en Hongrie et en Islande (voir le tableau B2.2 dans *Regards sur l'éducation 2009*). 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 de l'enseignement secondaire et supérieur ont été plus nombreux que jamais entre 1995 et 2006, 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 44 % dans les pays de l'OCDE au cours de ces années. Dans les trois-quarts de ces 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 2006 (voir le tableau B2.5 – disponible uniquement sur Internet – dans *Regards sur l'éducation 2009*). En proportion du PIB, les dépenses au titre des établissements d'enseignement ont progressé de plus de 0.7 point durant cette période au Danemark, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Turquie.

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement comprennent les dépenses au titre des établissements à vocation pédagogique (soit 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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B2).

Parmi les domaines couverts figurent :

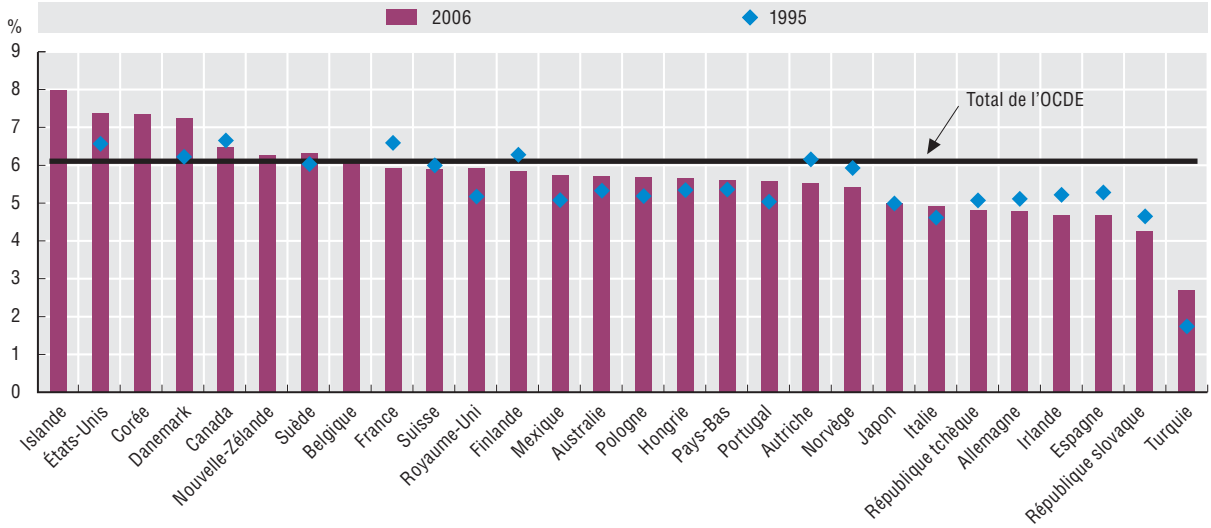
- Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.
- L'évolution des dépenses, 1995-2006.

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, 2006)

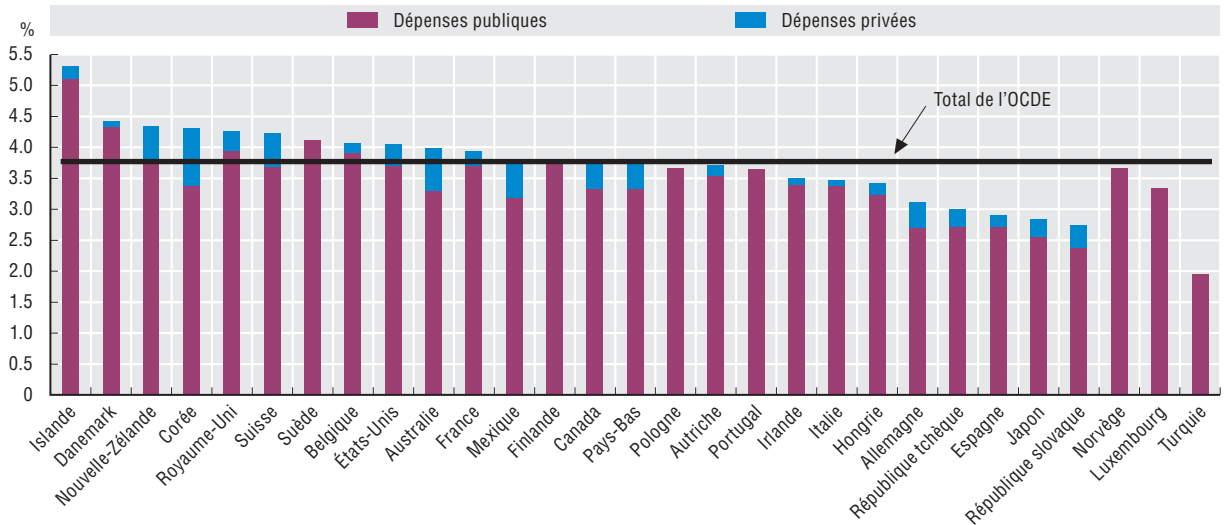
Ce graphique fait état de la part du revenu national consacrée par les pays au financement des établissements d'enseignement et de l'évolution de cette part.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau B2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682423164277>.

Graphique 3.5. Dépenses en pourcentage du PIB, 2006

Ce graphique fait état de la part du revenu national consacrée par les pays à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau B2.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682423164277>.

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 13,3 % 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 2006, 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 du secteur public, tels que la santé, la sécurité sociale et la sécurité nationale. Depuis 1995 environ, la plupart des pays de l'OCDE ont cherché à consolider les budgets publics et l'éducation a dû 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 2006, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 13,3 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation avec des niveaux de dépenses oscillant de 10 %, voire moins, en Allemagne, en Italie et au Japon, à 22 % 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.

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, ce qui s'explique essentiellement par une scolarisation quasi universelle à ces niveaux, mais aussi par une contribution privée généralement plus élevée dans l'enseignement supérieur. Ce coefficient varie selon les pays : il est inférieur à 2 au Canada, en Finlande et en Norvège, mais est de 5 en

Corée, ce qui montre que l'enseignement supérieur est largement financé par des fonds privés dans ce pays.

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 2006 à un rythme aussi rapide que les ressources nationales, mais plus soutenu que les dépenses publiques totales. La principale augmentation des dépenses publiques d'éducation en proportion des dépenses publiques totales s'est produite entre 1995 et 2000; entre 2000 et 2006, les dépenses publiques d'éducation et celles consacrées aux autres domaines de l'action publique ont progressé dans les mêmes proportions.

Au cours de cette période, en moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 12 % à 13,3 % 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 15,6 %), aux États-Unis (12,6 à 14,8 %), en Irlande (12,2 à 14,4 %), en Nouvelle-Zélande (16,5 à 18,9 %), aux Pays-Bas (9,1 à 12 %) et en République slovaque (14,1 à 19,5 %).

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008. 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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B4).

Parmi les domaines couverts figurent :

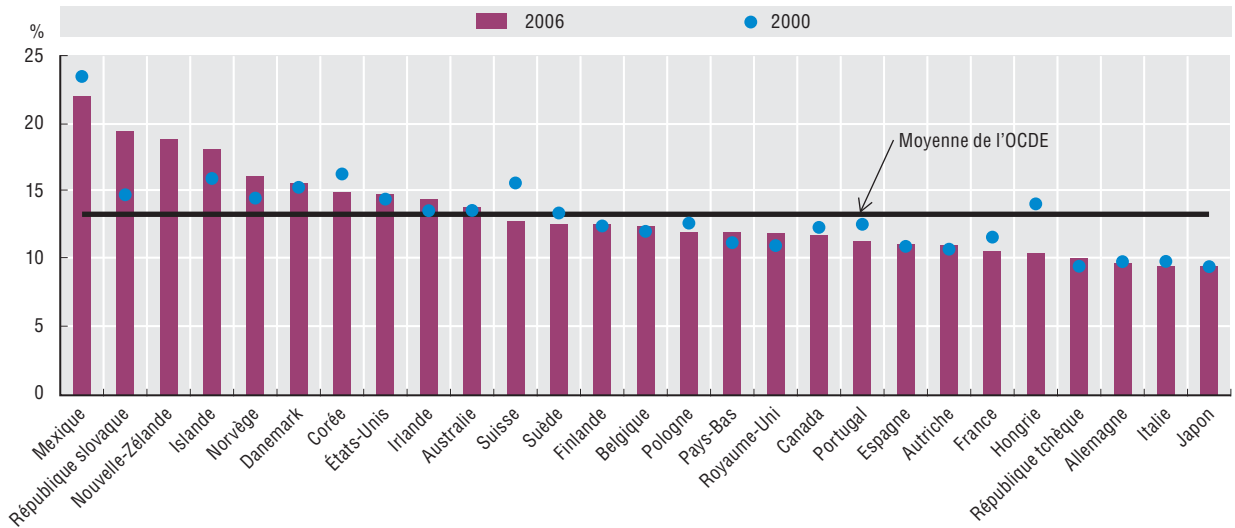
- Les dépenses publiques totales d'éducation.
- La répartition du total des dépenses publiques d'éducation.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

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

Graphique 3.6. **Évolution des dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2000, 2006)**

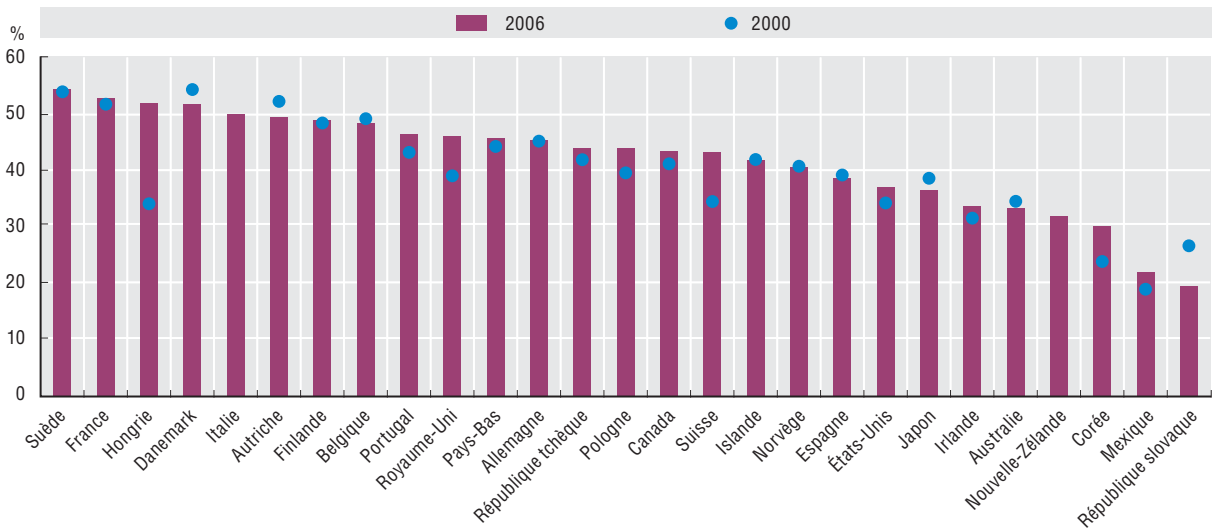
Ce graphique fait état des dépenses publiques totales d'éducation (qui comprennent les dépenses au titre des établissements d'enseignement et les dépenses telles que les aides publiques aux ménages) et de leur évolution.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau B4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682476064505>.

Graphique 3.7. **Total des dépenses publiques en pourcentage du PIB, tous services confondus (2000, 2006)**

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



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau B4.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682476064505>.

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, tous niveaux d'éducation confondus, provient à 84,7 % de sources publiques.
- C'est dans l'enseignement supérieur et préprimaire que les parts privées du financement sont les plus importantes : elles représentent respectivement 27 et 19 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement.
- Pour les 18 pays de l'OCDE dont les données tendanciennes sont disponibles, la part publique du financement des établissements d'enseignement supérieur a régressé depuis 1995 : elle est passée de 78 % en 1995 à 72 % en 2006.

Description

Cet indicateur montre que le financement des établissements d'enseignement est partagé entre entités publiques et privées, surtout au niveau de l'enseignement supérieur. Même si leur part reste considérable, les fonds publics apparaissent de moins en moins prépondérants dans les investissements en matière d'éducation, le financement privé prenant de plus en plus d'importance. Certains craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager certains de ceux qui envisagent de suivre des études supérieures. Il est donc important d'observer la variation des parts publique et privée du financement afin de déterminer si ce phénomène influence l'évolution des modèles d'éducation et des taux de scolarisation.

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, 84,7 % de la totalité des fonds. C'est dans l'enseignement supérieur et, dans une moindre mesure, dans l'enseignement préprimaire que les parts privées du financement sont les plus importantes. Au niveau préprimaire, ces fonds représentent en moyenne 19 % du financement total dans les pays de l'OCDE, soit un pourcentage supérieur à celui de tous les niveaux combinés (voir le graphique B3.2 dans *Regards sur l'éducation 2009*). Ce pourcentage connaît d'importantes variations : il est inférieur ou égal à 5 % en Belgique, en France, aux Pays-Bas et en Suède et supérieur à 50 % en Corée et au Japon.

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 financements privés subventionnés – représente moins de 5 % au Danemark, en Finlande et en Norvège, mais plus de 40 % en Australie, au Canada, aux États-Unis et au Japon, et atteint 75 % en Corée.

Les entités privées autres que les ménages contribuent davantage, en moyenne, à l'enseignement supérieur qu'aux autres niveaux d'éducation. En Australie, en Autriche, au Canada, en Corée, aux États-Unis, au Japon,

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

Tendances

Entre 2000 et 2006, 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 de pourcentage au Canada, au Mexique, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni.

Il est intéressant de constater que la progression de la part privée dans les dépenses totales d'éducation, qui a entraîné la baisse de la part publique, n'est pas allée de pair avec une diminution des dépenses publiques d'éducation (en valeur réelle). En fait, de nombreux pays de l'OCDE affichant les hausses les plus importantes des dépenses privées sont parmi ceux qui ont également connu la plus forte augmentation du financement public de l'éducation. Ce constat suggère que les dépenses privées viennent s'ajouter aux investissements publics, et non s'y substituer.

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008. 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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B3).

Parmi les domaines couverts figurent :

- La part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus, et leur évolution.

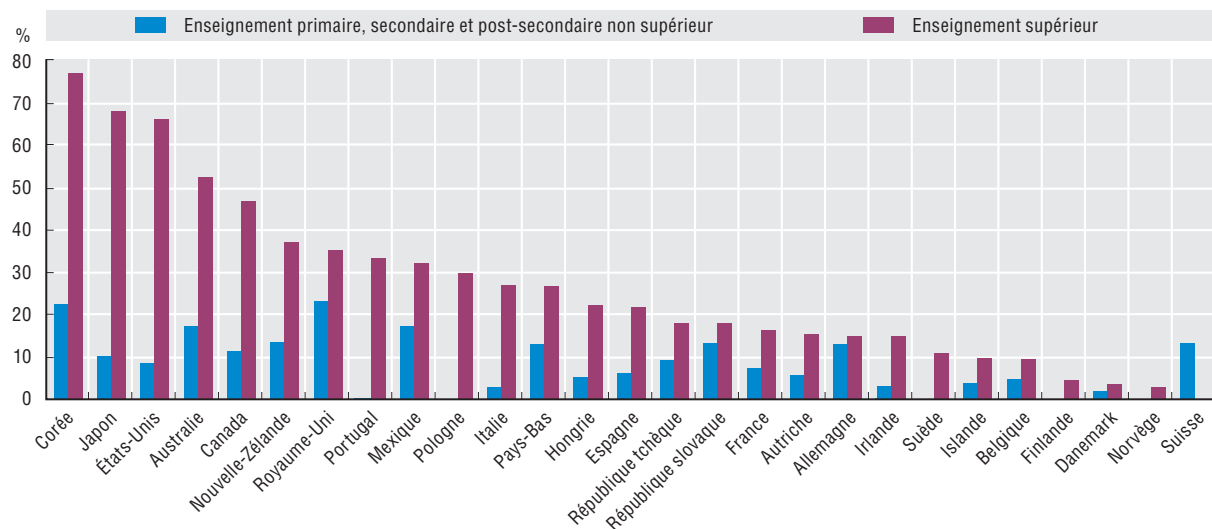
Autres publications de l'OCDE

OECD Reviews of Tertiary Education (série).

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

Graphique 3.8. **Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement, 2006**

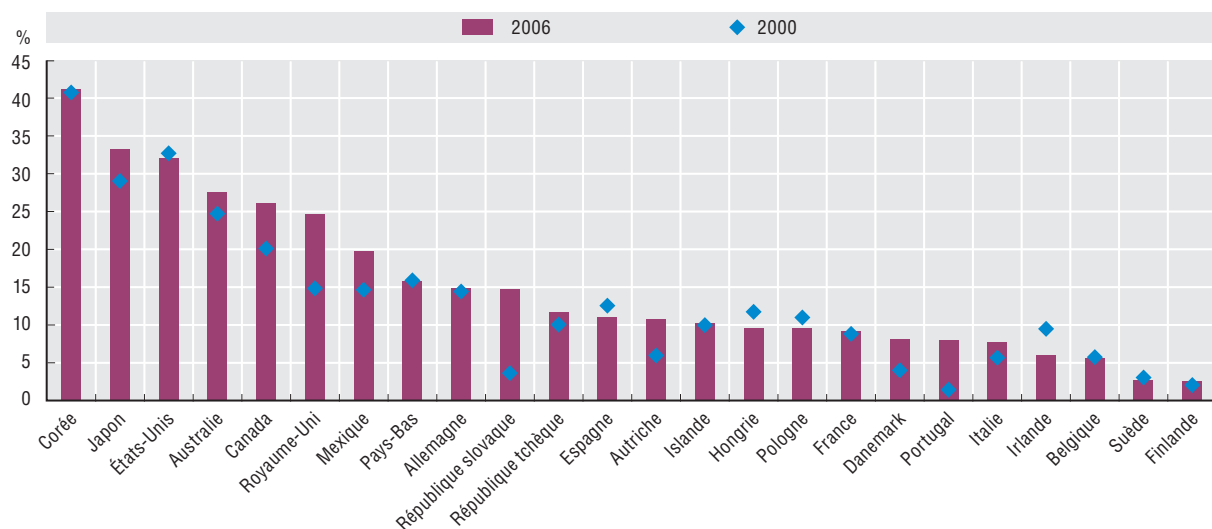
Ce graphique fait état du pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement provenant de sources privées.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableaux B3.2a et B3.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682461550083>.

Graphique 3.9. **Évolution de la part des dépenses privées (2000, 2006)**

Ce graphique fait état de la progression – ou autre – des dépenses privées en pourcentage des dépenses totales, tous niveaux d'éducation confondus, de 2000 à 2006.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau B3.1, B3.2a et B3.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682461550083>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Le montant des frais de scolarité des étudiants dans l'enseignement supérieur

- Les établissements d'enseignement publics de niveau universitaire ne perçoivent aucun frais de scolarité dans les pays nordiques, en Irlande et en République tchèque; dans un certain nombre d'autres pays, les frais de scolarité dépassent 1 500 USD/an. Ils s'élèvent à plus de 5 000 USD/an aux États-Unis.
- En moyenne, 19 % 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 bénéficiant d'aides publiques.

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 résoudre 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 de niveau universitaire. Les universités publiques des pays nordiques, d'Irlande, de République tchèque et de 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 grands groupes :

1. 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.
2. Pays dans lesquels les frais de scolarité sont élevés, et qui ont mis en place un système développé d'aide financière aux étudiants : Australie, Canada, États-Unis, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, et Royaume-Uni.
3. Pays dans lesquels les frais de scolarité sont élevés mais dont le système d'aide financière aux étudiants est moins développé : Corée et Japon.
4. Pays dans lesquels les frais de scolarité sont peu élevés et dont le système d'aide financière aux étudiants est moins développé : Autriche, Belgique, Espagne, France, Irlande, Italie et Portugal.

Même si les frais de scolarité au niveau universitaire sont généralement élevés (supérieurs à 1 500 USD) dans les pays du groupe 2, des aides publiques importantes sont accessibles aux étudiants. S'établissant à 68 %, le taux moyen d'accès à l'université dans ces pays est légèrement au

dessus de la moyenne de l'OCDE et supérieur à celui de la plupart des pays possédant des frais de scolarité peu élevés, à l'exception des pays nordiques. 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'accès au niveau universitaire 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 considérablement développés en Australie et en Suède, où 75 % au moins des étudiants du supérieur bénéficient d'un prêt public durant leurs années d'études. Par contraste, les États-Unis affichent le plus haut niveau de frais de scolarité dans les universités publiques, mais seulement 55 % des étudiants y bénéficient d'un prêt pour une année donnée. 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 bourses.

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008. Les données sur les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement et les aides financières aux étudiants se rapportent à l'année académique 2006/07 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2007 et mise à jour en 2008. 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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B5).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les frais de scolarité moyens perçus par les établissements d'enseignement supérieur de type A.
- La répartition de l'aide financière aux étudiants.

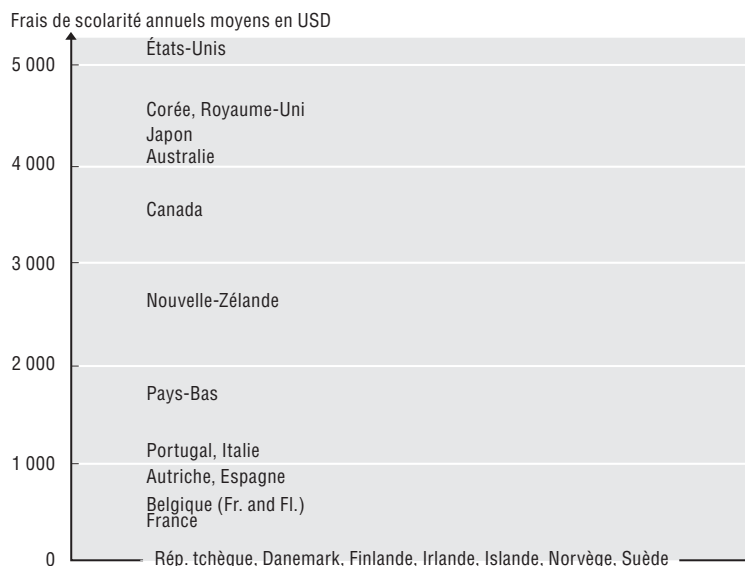
Autres publications de l'OCDE

OECD Reviews of Tertiary Education (série).

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

Graphique 3.10. **Frais de scolarité au niveau universitaire, 2006-07**

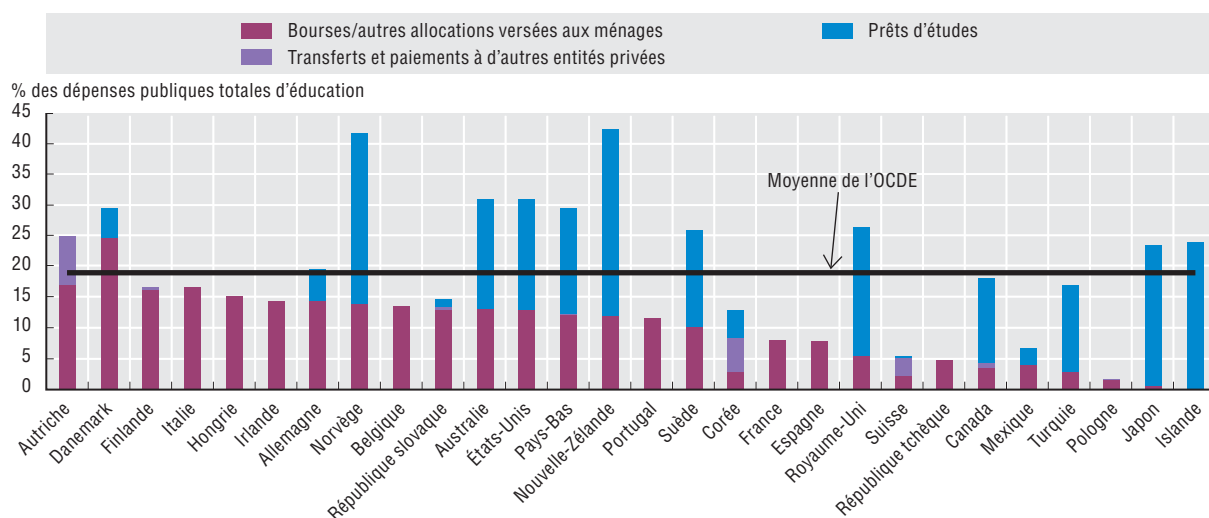
Ce graphique fait état de la moyenne des frais de scolarité annuels demandés par les établissements d'enseignement supérieur publics auprès des étudiants nationaux à temps plein pour une formation de niveau universitaire.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau B1.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>.

Graphique 3.11. **Aides publiques dans le cadre des études supérieures, 2006**

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 (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau B5.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682528302606>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

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 coûts de personnel représentent 80 % des dépenses de fonctionnement pour l'ensemble de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur.
- L'enseignement supérieur se distingue des autres niveaux d'enseignement par des dépenses importantes en matière de recherche et développement (R-D), qui représentent en moyenne plus d'un quart du budget à ce niveau.

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 d'éducation 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 varie de 84 % au Luxembourg à 97 % ou plus en Belgique, au Mexique et au Portugal.

La part des dépenses en capital dans les dépenses totales est plus importante dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur (9.7 % contre 8.0 %), une différence qui s'explique généralement par l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus sophistiqués.

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, 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 également 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 (entre 0.4 % et 0.8 % du PIB) dans les universités en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Canada, en Finlande, en France, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse 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 2006 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2008. 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

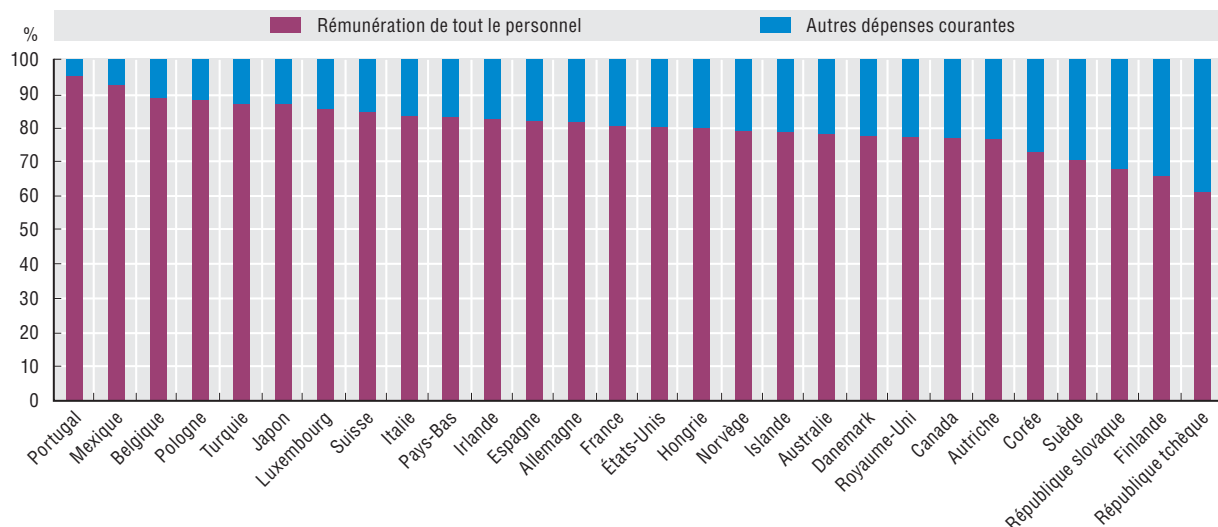
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes se trouvent dans l'édition 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B6).

Parmi les domaines couverts figurent :

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

Graphique 3.12. Part des dépenses de personnel dans les dépenses de fonctionnement de l'enseignement, 2006

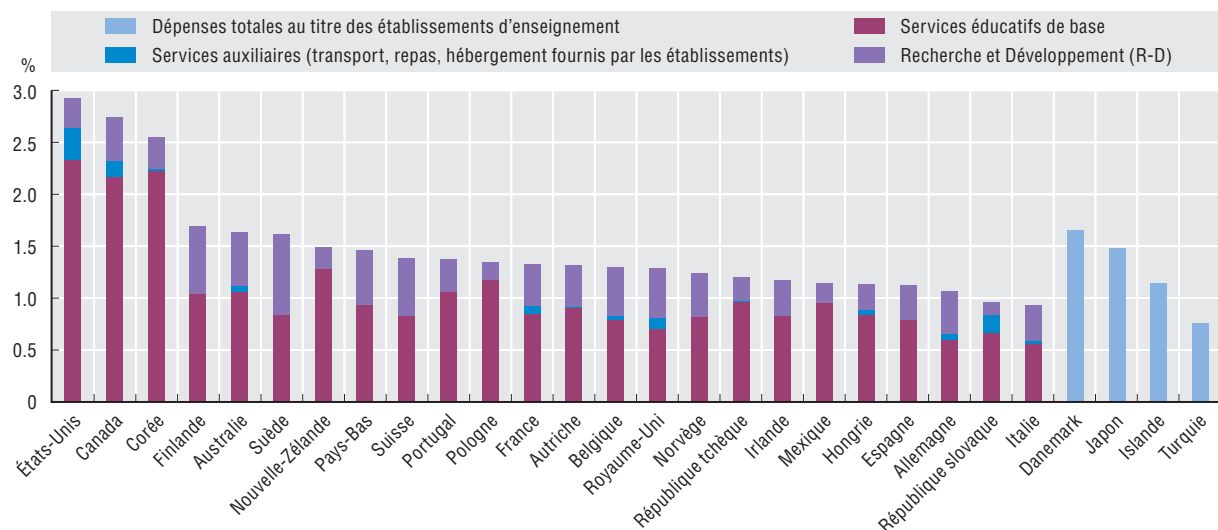
Ce graphique fait état de la part des dépenses de fonctionnement consacrée à la rémunération des personnels aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur. Les autres postes de dépenses de fonctionnement comprennent notamment : le transport, l'aide psychopédagogique, et les dépenses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



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau B6.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682566636852>.

Graphique 3.13. Dépenses au titre des services et de la recherche dans l'enseignement supérieur, 2006

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 (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau B6.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682566636852>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Que représentent les variations des dépenses consacrées aux coûts salariaux ?

- Que des pays consacrent un budget comparable à l'enseignement primaire et secondaire peut occulter la diversité contrastée de leurs choix politiques. Cela explique dans une certaine mesure l'absence de relation directe entre le budget global de l'éducation et le rendement des élèves.
- Plus le niveau d'enseignement considéré est élevé, plus le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB) subit l'influence du salaire des enseignants et moins il dépend de la taille des classes (par comparaison avec la moyenne de l'OCDE).
- Le coût salarial par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie fortement entre les pays : de 3.6 % du PIB par habitant en République slovaque à 22 % au Portugal.

Description

Depuis quelques années, les responsables de la politique de l'éducation montrent un intérêt marqué pour la relation entre les moyens mobilisés en faveur de l'éducation et les résultats obtenus. L'objectif des gouvernements est de veiller à ce que les budgets publics financent les postes de dépenses de la manière la plus efficiente possible tout en satisfaisant les besoins en matière d'éducation de l'ensemble de la population et les exigences économiques. Par conséquent, l'examen dans une perspective internationale des pratiques des différents systèmes d'éducation en matière d'utilisation des ressources revêt un intérêt considérable. Cet indicateur étudie ces questions en prenant pour référence le coût salarial par élève – calculé en prenant en compte le nombre d'heures de cours suivies par les élèves et données par les enseignants, la taille des classes et le salaire des enseignants. Le coût salarial par élève (en pourcentage du PIB par habitant) est calculé pour chaque pays puis comparé à la moyenne de l'OCDE.

Résultats

Les comparaisons des niveaux d'enseignement révèlent que les différences de coût salarial par élève entre les pays sont les plus importantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qu'elles diminuent avec le niveau d'enseignement.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le coût salarial par élève représente entre 574 USD en République slovaque et 10 065 USD au Luxembourg. Toutefois pour écarter l'impact sur le coût salarial des différences de richesse nationale entre les pays, l'analyse qui suit rapporte le coût salarial par élève au PIB par habitant. Dans cette perspective, le coût salarial par élève dans les pays de l'OCDE est équivalent à un taux moyen de 11.4 % du PIB par habitant, mais il existe des différences importantes entre les pays : de 3.6 % du PIB par habitant en République slovaque à 22 % au Portugal.

Quatre facteurs influent sur ces différences – le salaire des enseignants, le nombre d'heures de cours suivies par les élèves, le nombre d'heures de cours données par les enseignants et la taille moyenne des classes. En consé-

quence, un niveau donné de coût salarial par élève peut résulter d'un grand nombre de combinaisons de ces quatre facteurs. À titre d'exemple, le coût salarial par élève est supérieur à la moyenne de l'OCDE en Corée (15.5 %) et en Grèce (15.2 %). Toutefois, le coût salarial élevé en Corée s'explique principalement par les salaires élevés des enseignants, tandis qu'en Grèce il est imputable à un temps d'instruction relativement important pour les élèves et à un temps d'enseignement peu élevé pour les enseignants.

En dépit de ces différences, dans 15 des 28 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le salaire des enseignants est le facteur qui contribue le plus à l'écart du coût salarial par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les différences entre pays ont tendance à être moins importantes pour les niveaux d'enseignement inférieurs. Cette tendance est plus visible dans les pays où le coût salarial par élève est plus éloigné de la moyenne de l'OCDE. À titre d'exemple, la Belgique, la Corée, l'Espagne, le Portugal et la Suisse affichent les plus hauts niveaux de coûts salariaux par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais ces coûts sont inférieurs de plus de 8 points de pourcentage dans ces pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (pour des détails sur l'enseignement primaire, voir le graphique B7.2 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

Définitions

Les valeurs de ces variables sont en grande partie dérivées de l'édition de 2008 de *Regards sur l'éducation* et se rapportent à l'année scolaire 2005-06 ou à l'année civile 2005 pour ce qui est des indicateurs financiers. Toutefois, des variables ont été estimées sur la base des données publiées dans des éditions antérieures de *Regards sur l'éducation* en l'absence de données. Les valeurs manquantes qu'il s'est avéré impossible d'estimer ont été remplacées par la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE. Le coût salarial par élève est calculé en prenant en compte le salaire des enseignants, le nombre d'heures de cours suivies par les élèves, le nombre d'heures de cours données par les enseignants et la taille estimée des classes.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B7).

Parmi les domaines couverts figurent :

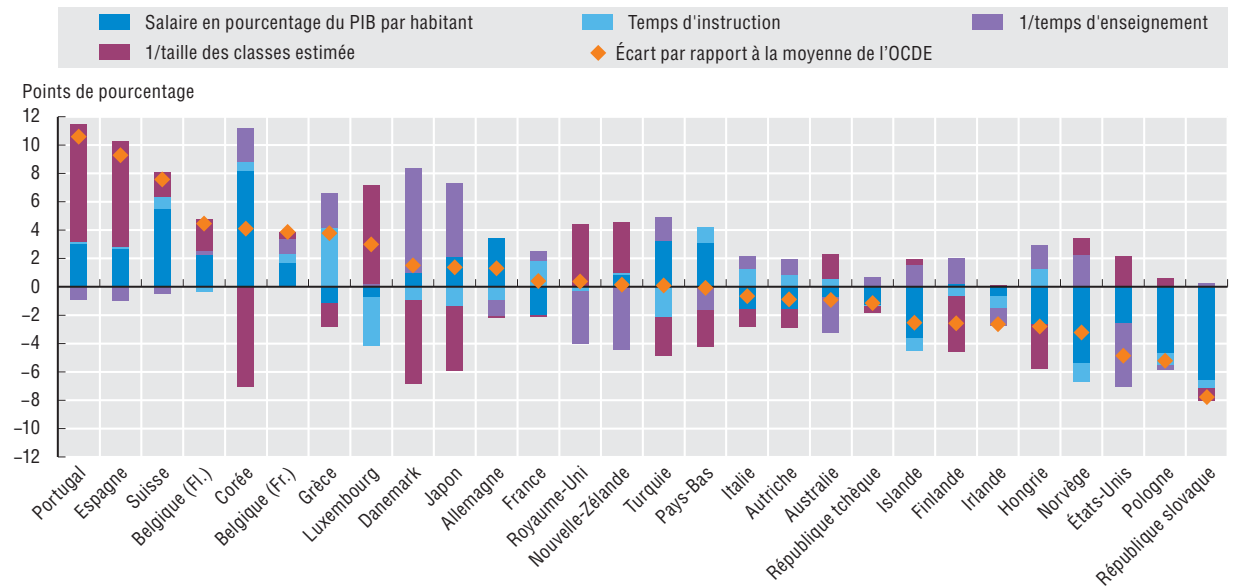
- Le coût salarial par élève par niveau d'enseignement.
- Le coût salarial par élève exprimé en USD.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Que représentent les variations des dépenses consacrées aux coûts salariaux ?

Graphique 3.14. Impact de différents facteurs sur le coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 2006

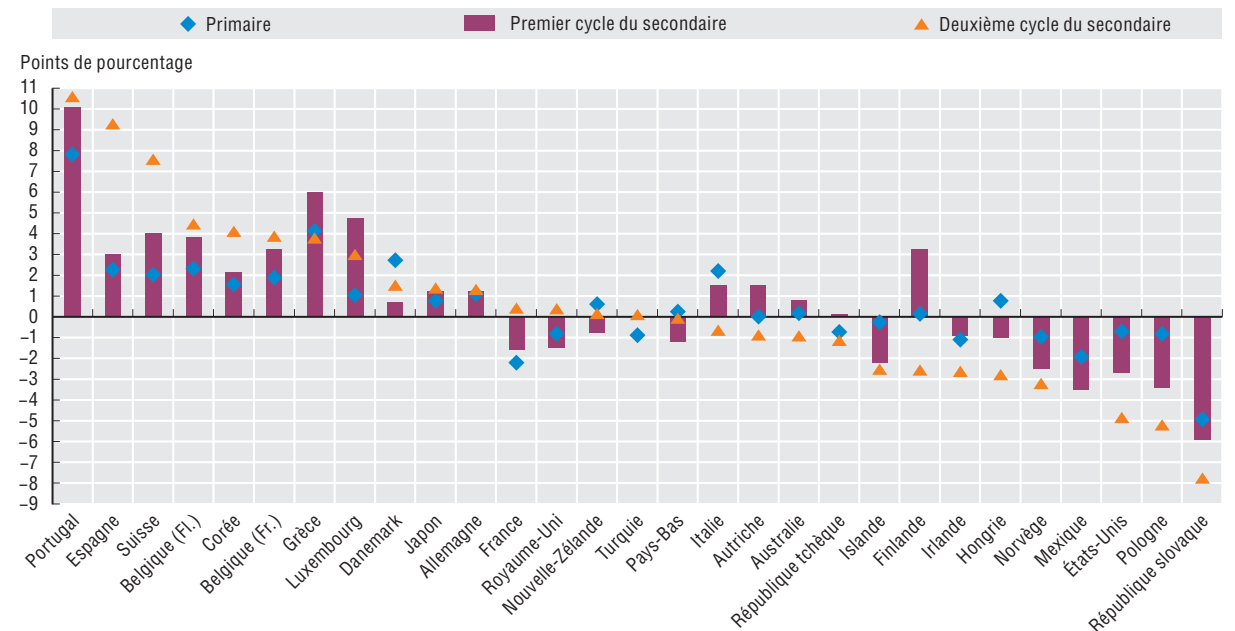
Ce graphique montre la contribution (en points de pourcentage) des quatre facteurs à l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève en pourcentage du PIB par habitant dans chaque pays et la moyenne de l'OCDE.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau B7.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>.

Graphique 3.15. Écart du coût salarial par élève, par niveau d'enseignement, 2006

Ce graphique fait état de l'écart entre le coût salarial par élève/étudiant dans chaque pays (en pourcentage du PIB par habitant) et la moyenne de l'OCDE pour chaque niveau d'enseignement.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableaux B7.1, B7.2 et B7.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682581073211>.





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 769 heures de cours obligatoires par an ; le temps dédié aux cours obligatoires est d'environ 41 heures de plus pour les 9-11 ans et de 123 heures de plus pour les 12-14 ans.
- Dans les pays de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature, de mathématiques et de sciences absorbent 47 % du temps d'enseignement obligatoire des 9-11 ans, et un peu plus de 40 % de celui des 12-14 ans.
- La part du temps d'instruction obligatoire consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature chez les élèves de 9 à 11 ans varie de 13 % en Australie à au moins 30 % en France, au Mexique et aux Pays-Bas.

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 6 862 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 Corée, en Finlande, en Norvège et en Suède, et de plus de 8 000 heures en Italie.

Dans les pays de l'OCDE, pour les élèves de 9 à 11 ans, 47 % du temps d'enseignement obligatoire est consacré à l'étude de trois matières fondamentales : la lecture, l'expression écrite et la littérature (23 %), les mathématiques (16 %) et les sciences (8 %). Mais la proportion du temps passé en cours consacré à chacune de ces matières varie considérablement d'un pays à l'autre. La lecture, l'expression écrite et la littérature, 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, au Japon, au Mexique et aux Pays-Bas, 1 % ou moins du temps d'instruction obligatoire des 9-11 ans est consacré à l'apprentissage d'autres langues contre plus de 10 % en Espagne, au Portugal, en République tchèque et en Suède, et 21 % au Luxembourg.

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne près de 40 % du programme de cours obligatoires des 12-14 ans est consacré à trois matières fondamentales, à savoir la lecture, l'expression écrite et la littérature (16 %), les mathématiques (13 %) et les sciences (12 %). Comparé aux élèves âgés de 9 à 11 ans, une part relativement importante du programme suivi par ce groupe plus âgé est consacrée aux sciences sociales (12 %) et aux langues étrangères modernes (13 %).

La plupart des pays de l'OCDE arrêtent un nombre précis d'heures d'instruction 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'instruction obligatoire des 9-11 ans : ces derniers peuvent décider eux-mêmes de jusqu'à 58 % du contenu de ce programme.

Définitions

Les données relatives au temps d'instruction font la distinction entre temps d'instruction « obligatoire » et « prévu ». Le temps d'instruction obligatoire est le temps minimum d'instruction auquel sont tenus les établissements scolaires. Le temps total d'instruction 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'instruction dispensée, ni de la quantité ou de la qualité des moyens matériels et humains mis en œuvre. Les données relatives au nombre d'heures d'instruction se rapportent à l'année scolaire 2006-07 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2008 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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D1).

Parmi les domaines couverts figurent :

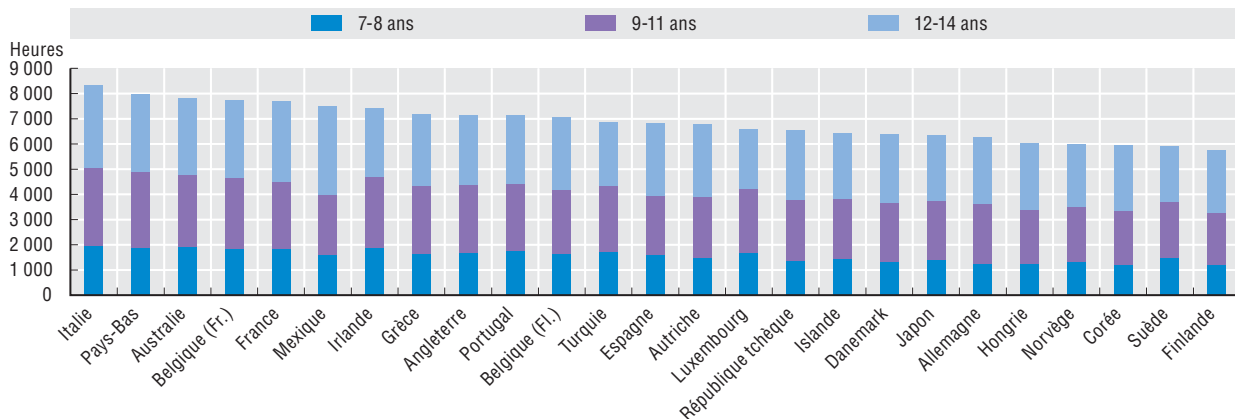
- Le temps d'instruction obligatoire et prévu dans les établissements publics.
- La répartition par matière du temps total d'instruction.

Autres publications de l'OCDE

21st Century Learning Environments (2006).

Graphique 4.1. Nombre total d'heures d'instruction dans les établissements publics, 2007

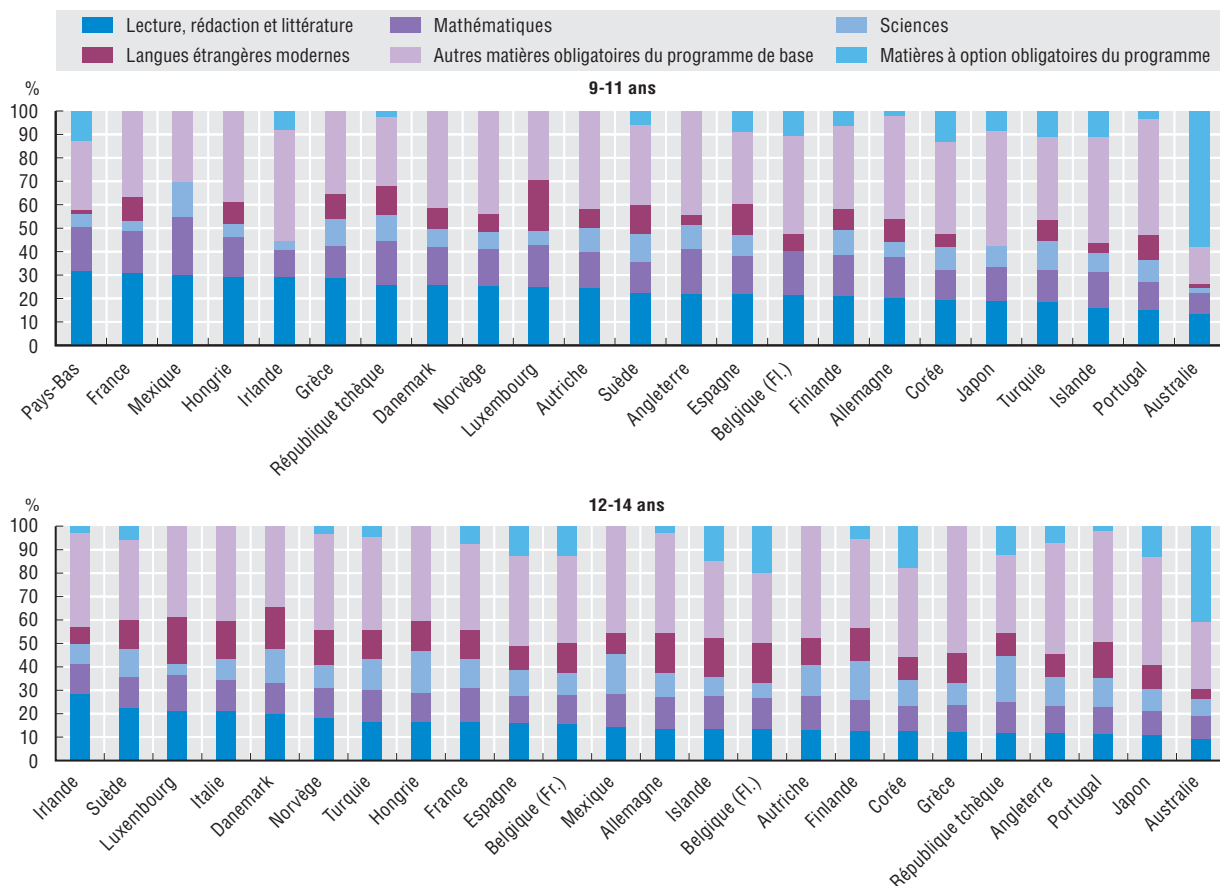
Ce graphique fait état du nombre d'heures de cours prévues dispensées aux élèves âgés de 7 à 14 ans (il s'agit du temps d'instruction obligatoire auquel sont tenus les établissements scolaires publics, plus le temps d'instruction non obligatoire).



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau D1.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682675381840>.

Graphique 4.2. Heures de cours par matière, 2007

Ces graphiques font état du pourcentage d'heures de cours obligatoires consacré à chaque matière.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableaux D1.2a et D1.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682675381840>.

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 31 élèves par classe en Corée à près de 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 fait l'objet de vifs débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Si des tailles de classes réduites 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 taille moyenne des classes est d'un peu plus de 21 élèves dans l'enseignement primaire, l'écart allant de 31 élèves en Corée à moins de 20 élèves en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (établissements publics).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est de 24 élèves par classe. Les élèves sont près de 36 par classe en Corée, mais pas plus de 20 par classe au Danemark, en Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Suisse (établissements publics, voir le graphique D2.2 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

Dans l'enseignement primaire, le taux d'encadrement en équivalents temps plein est égal ou supérieur à 25 élèves par enseignant en Corée, au Mexique et en Turquie, mais inférieur à 11 élèves par enseignant en Grèce, en Hongrie et en Italie. À ce niveau d'enseignement, on compte 16 élèves en moyenne par enseignant dans les pays de l'OCDE, et 13 dans le secondaire (voir le tableau D2.3 dans *Regards sur l'éducation 2009*).

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 élève entre les établissements d'enseignement publics et privés. Il existe toutefois des différences d'un pays à l'autre. Par exemple, aux États-Unis, en Pologne, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Turquie, l'effectif moyen par classe dans les établissements d'enseignement publics est plus élevé (quatre

élèves ou plus par classe) que dans les établissements privés (mais il convient de noter que, à l'exception des États-Unis, les établissements privés accueillent au plus 5 % des élèves du primaire dans ces pays). À l'inverse, la taille des classes est plus importante dans les établissements privés que dans les établissements publics, avec une différence pratiquement équivalente en Espagne, en Grèce et au Japon.

Tendances

Parmi les pays pour lesquels des données comparables existent, la taille des classes a relativement peu évolué entre 2000 et 2007. Lorsqu'un changement a eu lieu, le nombre d'élèves par classe a eu tendance à diminuer dans les pays où ce nombre était le plus élevé en 2000 (comme la Corée, le Japon 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).

Définitions

Les données portent sur l'année scolaire 2006-07 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2008 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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D2).

Parmi les domaines couverts figurent :

- La taille moyenne des classes selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement.
- Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant.
- Le personnel enseignant et le personnel non-enseignant employés dans les établissements d'enseignement

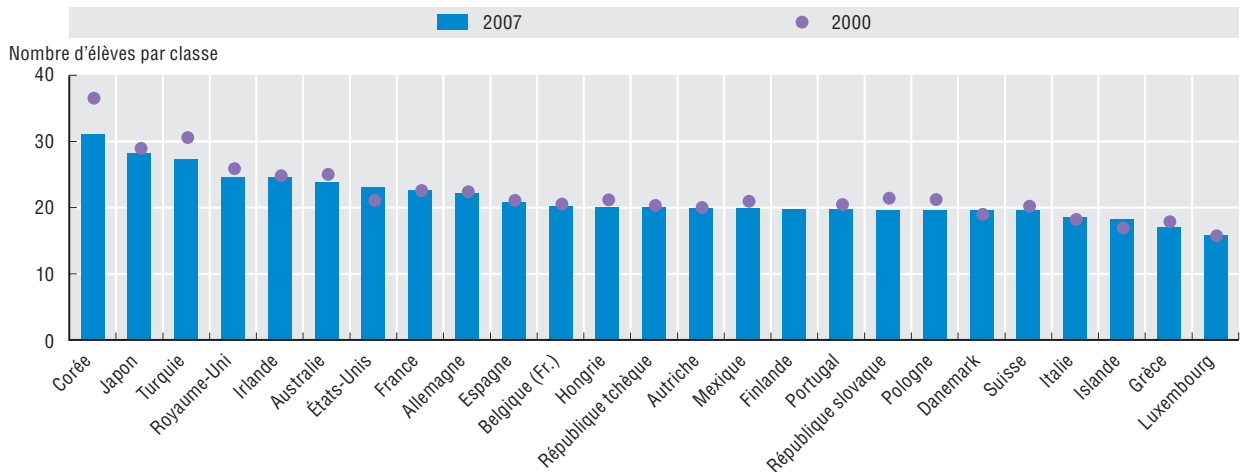
Autres publications de l'OCDE

Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques (2009).

21st Century Learning Environments (2006).

Graphique 4.3. **Tendances du nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire (2000, 2007)**

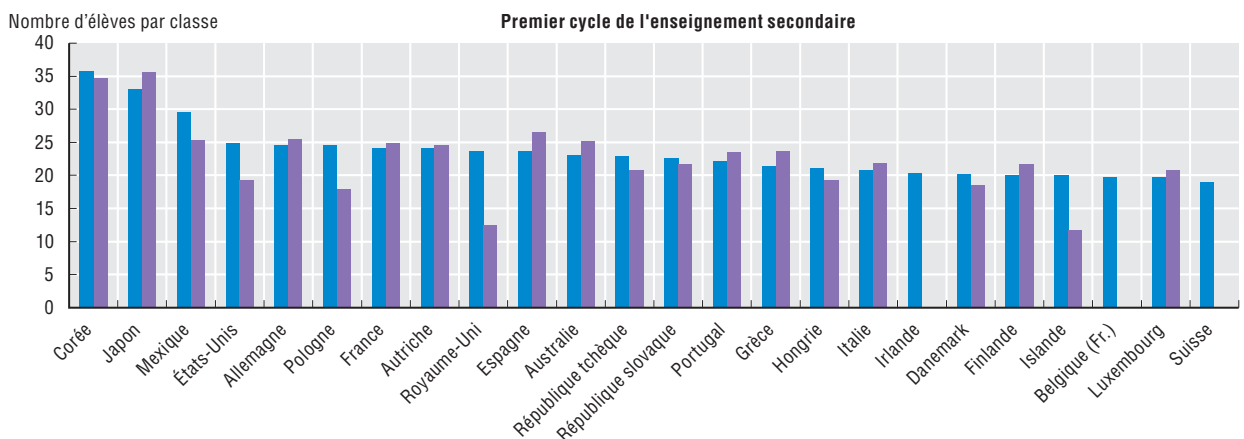
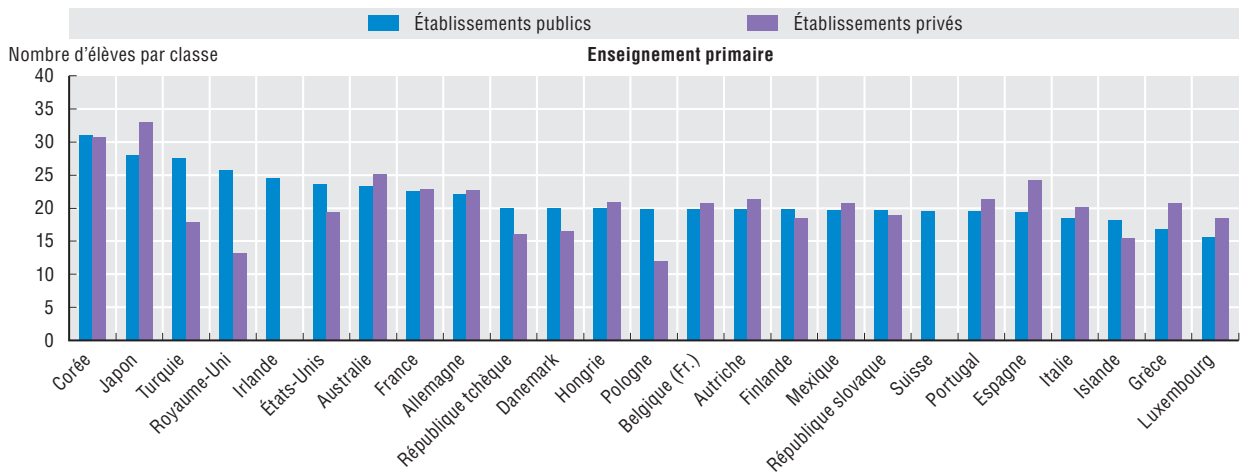
Ce graphique fait état du nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire et de l'évolution à la hausse ou à la baisse de ce nombre.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableaux D2.1 et D2.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>.

Graphique 4.4. **Effectif moyen par classe dans les établissements d'enseignement publics et privés, 2007**

Ces graphiques indiquent si la taille moyenne des classes diffère entre les établissements publics et privés.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau D2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682678855213>.

4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

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 89 000 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 dans pratiquement tous les pays de l'OCDE, les plus fortes augmentations ayant été enregistrées en Australie, en Finlande, en Hongrie et au Mexique.

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 d'enseignement auquel ils exercent. Ainsi, en Belgique (Communauté flamande et Communauté française), en Islande, 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 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 2007. C'est en Finlande, en Hongrie et au Mexique (ainsi qu'en Australie pour les enseignants débutant leur carrière) 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. Par contre, en Autriche, 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.

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 rétention des enseignants.

Définitions

Les données se rapportent à l'année scolaire 2006-07 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2008 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 il faut tenir compte pour cela 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. Il est donc important de faire preuve de prudence dans l'interprétation des comparaisons des salaires des enseignants.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D3).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les salaires des enseignants et les tendances.
- Les paiements complémentaires perçus par les enseignants.

Autres publications de l'OCDE

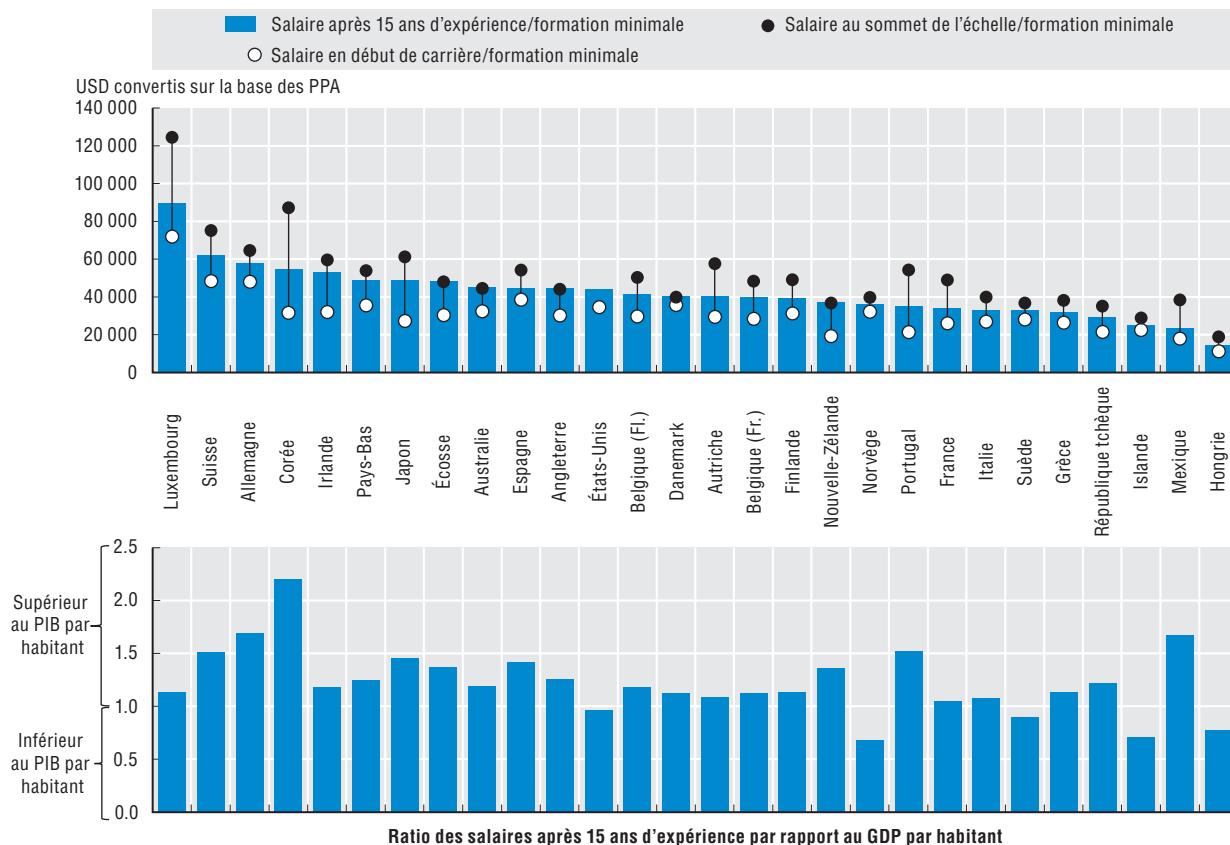
Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques (2008).

21st Century Learning Environments (2006).

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

Graphique 4.5. Salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire, 2007

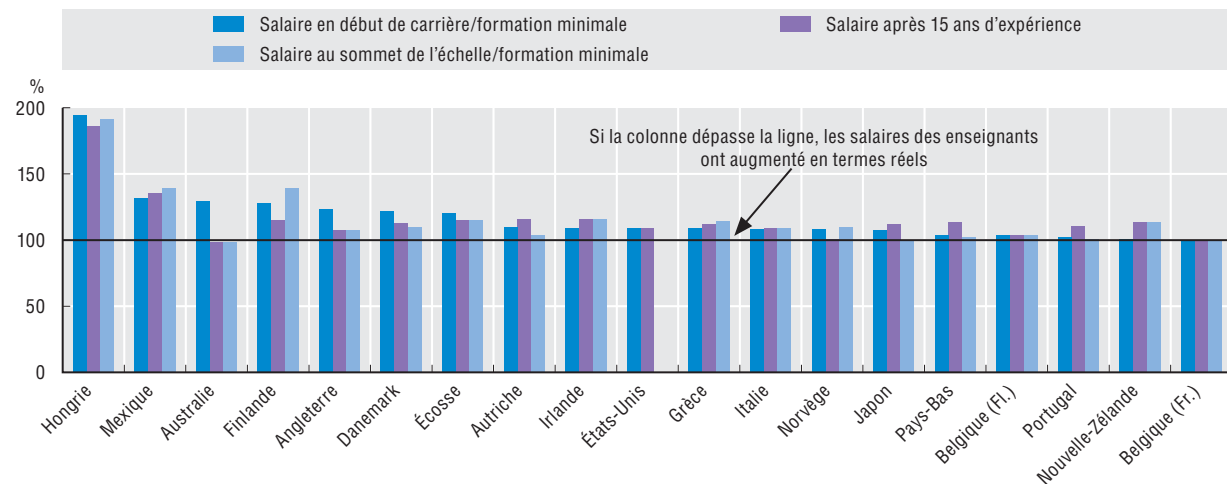
Le graphique du haut fait état du salaire des enseignants et de sa variation en fonction du nombre d'années d'expérience. Le graphique du bas compare le salaire des enseignants (ayant 15 ans d'expérience) au PIB par habitant, ce qui permet d'évaluer la valeur relative des salaires.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau D3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682701320670>.

Graphique 4.6. Évolution du salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire (1996, 2007)

Ce graphique fait état de l'évolution en termes réels du salaire des enseignants ayant différents niveaux d'expérience entre 1996 et 2007.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau D3.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682701320670>.

4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Quel est le temps de travail des enseignants ?

- Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 798 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement ne représente pas plus de 650 heures au Danemark, en Hongrie et en Turquie, mais atteint 1 080 heures aux États-Unis.
- Dans le deuxième cycle du secondaire, les enseignants donnent en moyenne 653 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 l'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 France et en République tchèque, les enseignants dans l'enseignement primaire donnent plus de 210 heures de cours de plus par an que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et 240 heures de plus que dans le deuxième cycle du secondaire (filières générales). Par contre, l'écart est de moins de 60 heures, voire quasi inexistant, en Écosse, aux États-Unis, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande.

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 un peu plus élevé qu'au Danemark (la différence repose sur le fait que les enseignants en Islande enseignent durant 30 minutes de plus chaque jour). 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 légalement tenus de travailler pendant un certain nombre d'heures par semaine pour percevoir leur 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, en Italie et en Nouvelle-Zélande, le temps que les enseignants doivent consacrer dans l'enseignement primaire et secondaire 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 2006-07 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2008 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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D4).

Parmi les domaines couverts figurent :

- L'organisation du temps de travail des enseignants.
- Le nombre annuel d'heures d'enseignement, selon le niveau d'enseignement.

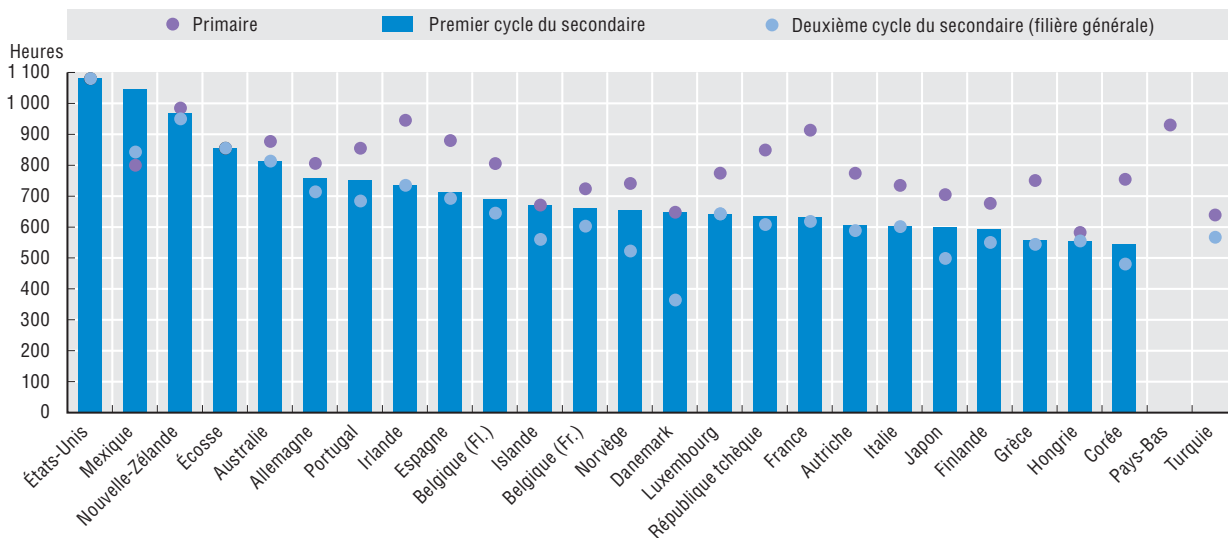
Autres publications de l'OCDE

21st Century Learning Environments (2006).

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

Graphique 4.7. **Nombre annuel d'heures de cours par niveau d'enseignement, 2007**

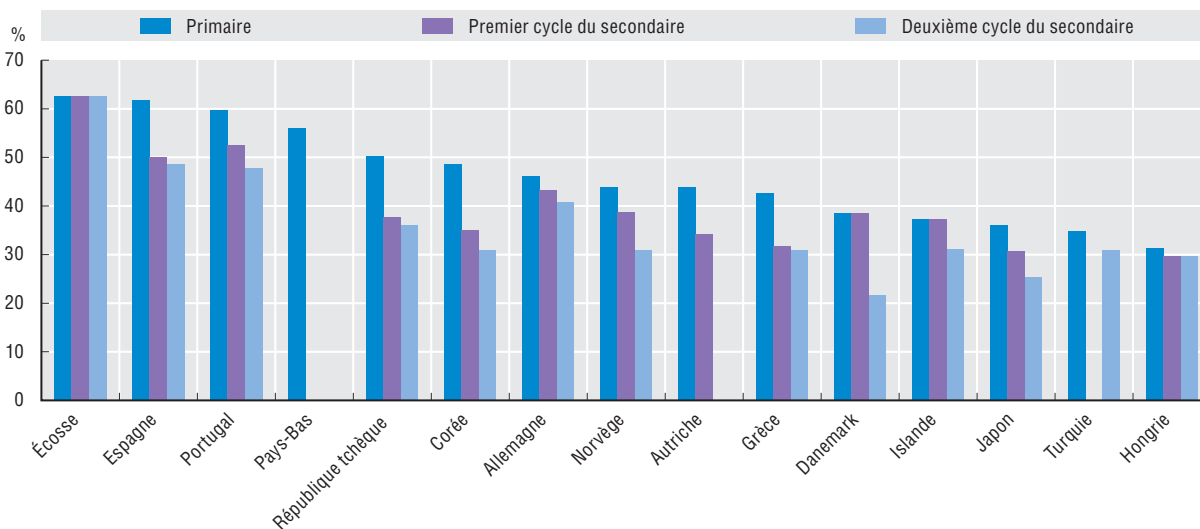
Ce graphique fait état de la variation du nombre d'heures annuelles de cours que donnent les enseignants aux différents niveaux d'enseignement.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau D4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682768708534>.

Graphique 4.8. **Part de l'enseignement dans le temps de travail des enseignants, 2007**

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 (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau D4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682768708534>.

4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Qui sont les enseignants ?

- Le vieillissement de la main-d'œuvre enseignante place le recrutement au centre des préoccupations. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, presque 29 % des enseignants dans le primaire, 32 % des enseignants dans le premier cycle du secondaire et presque 36 % 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, un peu moins de 29 % des enseignants dans le primaire ont 50 ans ou plus, mais ce pourcentage est beaucoup plus élevé dans certains pays : un peu moins de 53 % en Allemagne, moins de 49 % en Suède et 46 % en Italie. 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 : 52 % en Allemagne et 59 % en Italie. En Italie, seuls 1 % des enseignants dans le premier cycle du secondaire se situent dans la tranche d'âge des moins de 30 ans comparé à une moyenne OCDE qui dépasse tout juste les 12 %.

S'agissant de la répartition générale des enseignants par âge dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen 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 en moyenne un peu plus de 42 % de la main-d'œuvre enseignante. Au niveau du premier cycle du secondaire, ils représentent presque 39 % de la main-d'œuvre enseignante et 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 plus de 65 % de la population enseignante de la zone OCDE. Toutefois, ce pourcentage diminue d'un niveau d'enseignement à l'autre : en moyenne, dans la zone OCDE, les femmes représentent presque 97 % des enseignants au niveau préprimaire, juste un peu moins de 80 % au niveau primaire; presque 67 % dans le premier cycle du secondaire; un peu plus de 53 % dans le second cycle du secondaire; et 39 % dans l'enseignement supérieur.

Tendances

La majorité des pays de l'OCDE a connu un vieillissement de sa main-d'œuvre enseignante durant les années 1990.

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 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 2006-07 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2008 par l'OCDE. Les informations tendanciennes sont extraites de la publication intitulée *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* (OCDE, 2005).

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires sont disponibles à l'adresse www.oecd.org/edu/eag2009 (indicateur D7).

Parmi les domaines couverts figurent :

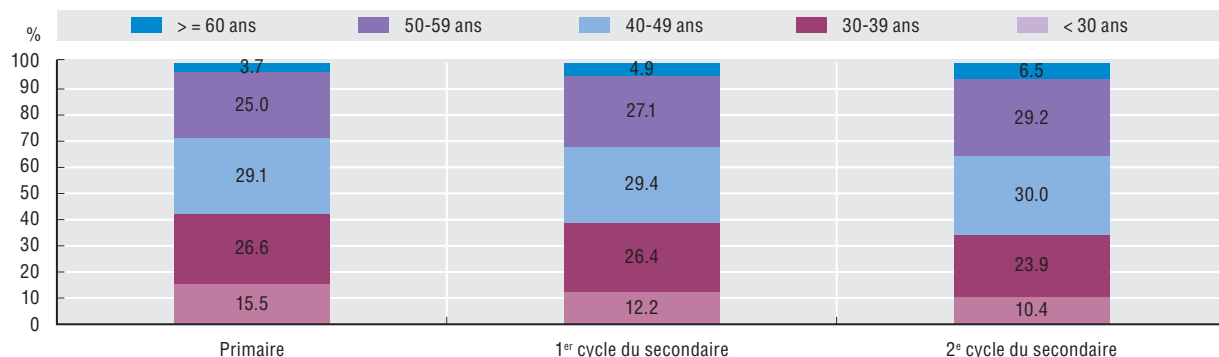
- La répartition des enseignants par tranche d'âge selon les pays et les niveaux d'enseignement.
- La répartition par sexe des enseignants selon les pays et les niveaux d'enseignement.

Autres publications de l'OCDE

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

Graphique 4.9. Répartition par âge des enseignants, moyenne de l'OCDE, 2007

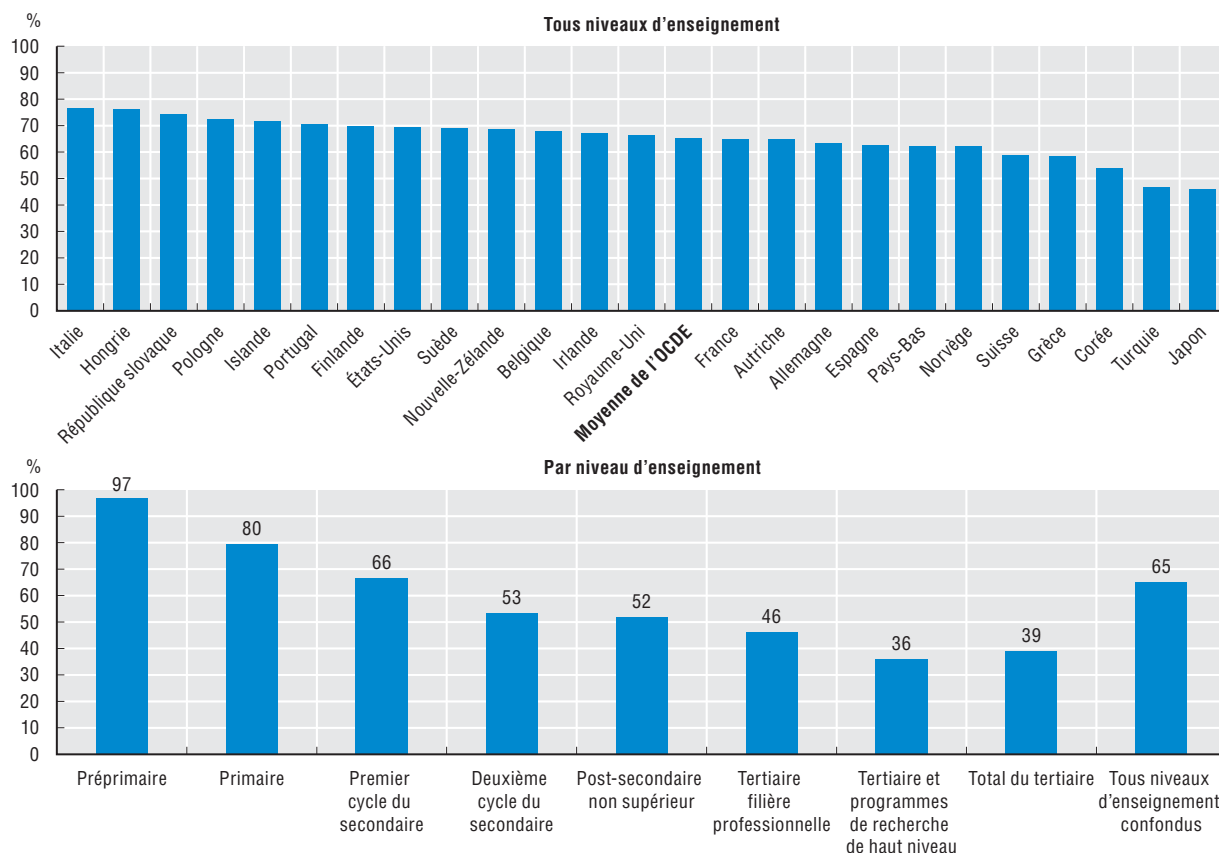
Ce graphique fait état du pourcentage moyen d'enseignants appartenant à chaque groupe d'âge exerçant aux différents niveaux d'enseignement (primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire).



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau D7.1, disponible en ligne sur www.oecd.org/edu/eag2009, indicateur D7.

Graphique 4.10. Répartition par sexe des enseignants dans les pays de l'OCDE, 2007

Ces graphiques font état du pourcentage de femmes dans le corps enseignant, tous niveaux d'enseignement confondus et par niveau d'enseignement, dans les pays de l'OCDE.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau D7.2, disponible en ligne sur www.oecd.org/edu/eag2009, indicateur D7.





SECTION SPÉCIALE : PRÉSENTATION DE TALIS

Qu'est ce que TALIS?

Dans quelle mesure le travail des enseignants est-il évalué et commenté?

Combien l'indiscipline fait-elle perdre de temps en classe?

Quels sont les pratiques et les principes des enseignants?

Quelle satisfaction les enseignants retirent-ils de leur travail ?

Qu'est ce que TALIS ?

- TALIS offre la première enquête fournissant une perspective de comparaison internationale sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage.
- Un total de 75 000 enseignants y a participé. Ses résultats concernent 23 pays.
- TALIS met en évidence certains des plus importants défis auxquels se trouve confronté l'enseignement. Parmi ceux-ci figurent la pénurie d'enseignants bien formés et l'incapacité à fournir aux enseignants des opportunités suffisantes pour le développement professionnel qui leur est nécessaire.

Introduction

TALIS est la nouvelle enquête de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage. C'est la première enquête internationale qui se concentre sur l'environnement d'apprentissage des élèves et les conditions de travail des enseignants dans le cadre scolaire. Les résultats de cette enquête, qui couvre 16 pays de l'OCDE et 7 pays partenaires, apportent un éclairage sur certains des facteurs qui expliquent les différences de résultats en matière d'apprentissage révélées par l'enquête PISA de l'OCDE.

De manière générale, le but poursuivi par TALIS est d'aider les pays à examiner et à développer leurs politiques afin de rendre plus attirante et plus performante la profession d'enseignant. En se concentrant plus particulièrement sur le premier cycle de l'enseignement secondaire aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé, TALIS examine des aspects importants d'un certain nombre de questions centrales pour l'enseignement à l'heure actuelle :

- Le développement professionnel.
- Les principes, les attitudes et les pratiques des enseignants.
- L'évaluation des enseignants et les commentaires formulés suite à ces évaluations.
- La direction et la gestion des établissements d'enseignement.

Conclusions principales

Certains des résultats de l'enquête TALIS sont exposés de manière un peu plus détaillée dans la suite de cette section, mais il est intéressant d'examiner en premier lieu quelques conclusions d'ordre général.

Une profession confrontée à des défis d'envergure : Les résultats de l'enquête TALIS ont révélé des défis particulièrement importants pour les décideurs politiques et le corps enseignant. Plus d'un enseignant sur trois travaille dans une structure dans laquelle le chef d'établissement estime qu'une pénurie d'enseignants qualifiés se fait ressentir. Les chefs d'établissement font état d'une absence d'équipement adéquat et de soutien à l'enseignement et, dans certains pays, de comportements négatifs de la part des enseignants tels que l'absentéisme ou le manque de préparation pédagogique.

Les enseignants eux-mêmes ne se sentent pas toujours aidés pour accéder au développement professionnel qui leur permettrait de répondre aux exigences de leur profession (voir ci-après). Pour les enseignants les défis les plus importants consistent à tenter d'enseigner à des groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes, à apprendre à faire un usage efficace de l'information et des outils de communication et à gérer le comportement des élèves. Ces problèmes se voient soulignés par le fait qu'un enseignant sur quatre déclare perdre au moins 30 % de son temps d'enseignement à rétablir la discipline en classe et à exécuter des tâches administratives.

Un rôle-clé pour le développement professionnel : TALIS met l'accent sur l'une des voies à suivre pour améliorer la situation. Celle-ci repose sur un développement professionnel de meilleure qualité et mieux ciblé. L'enquête démontre que bien qu'ils pensent que ce type d'activité soit le plus efficace, les enseignants sont peu nombreux à y participer. Ils sont aussi plus susceptibles de devoir supporter les coûts de ces activités et d'y investir plus de temps. Ceci laisse apparaître le besoin de réexaminer la quantité de temps et d'argent qui sont mis à la disposition des enseignants pour pouvoir prendre part à de telles opportunités en matière de développement professionnel.

Bien que la grande majorité des enseignants interrogés déclare avoir participé à des activités de formation au cours des 18 mois précédant l'enquête, 55 % d'entre eux en moyenne disent regretter ne pas avoir pu en bénéficier davantage. Plus de 40 % des enseignants estiment que l'offre adéquate en matière de développement professionnel n'existe pas, ce qui indique que dans de nombreux pays, priorité devrait être donnée à une évaluation sérieuse de l'offre de formation et de l'aide financière en prévision des besoins en matière de développement. Une proportion assez considérable d'enseignants assume l'intégralité des coûts liés à leur développement professionnel, ce qui prouve qu'un grand nombre d'entre eux ont la volonté de participer personnellement à la progression de leur carrière et de leur profession. TALIS montre également que la possibilité pour les enseignants d'apprendre grâce à d'autres enseignants est de manière générale beaucoup plus fréquente.

Mais les défis peuvent être relevés : TALIS laisse apparaître de nombreuses réalités encourageantes. Les résultats positifs constatés dans certains pays démontrent que l'on peut s'attaquer à ces défis. Des exemples suggèrent également que les enseignants acceptent de se confronter à ces défis et œuvrent de manière active pour faire progresser leur profession.

Des défis de plus en plus importants : Les défis que rencontrent les systèmes éducatifs sont susceptibles de devenir de plus en plus importants. Pour y faire face, il sera nécessaire de créer des systèmes éducatifs qui s'appuient sur des constatations concrètes, dans lesquels directeurs d'établissements et enseignants collaboreront étroitement et disposeront de l'autorité nécessaire pour agir, des informations requises pour le faire de manière judicieuse, et de l'accès à des systèmes de soutien efficaces pour les accompagner dans la mise en place des changements. Toutefois, les résultats de l'enquête TALIS laissent apparaître que, dans de nombreux pays, l'éducation est encore loin de prendre la forme d'une industrie de la connaissance – ses propres pratiques ne sont toujours pas modifiées par une véritable compréhension fondée sur l'identification de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas.

Commentaires et évaluation : L'accueil généralement positif que les enseignants réservent à l'évaluation de leur travail et aux commentaires qui y font suite démontre qu'il est possible de surmonter les inquiétudes que suscitent les pratiques basées sur le retour d'information. L'augmentation du volume de commentaires au sujet de leur travail accroît chez les enseignants la confiance qu'ils possèdent dans leurs capacités à faire face aux défis pédagogiques. Ceci laisse entendre qu'il existe une approche différente pour faire progresser les résultats en matière d'apprentissage.

Points à retenir

Trois caractéristiques de l'enquête TALIS doivent être prises en compte pour interpréter ses résultats :

Subjectivité : Les réponses apportées par les enseignants et les chefs d'établissements mettent au jour des éléments importants mais elles constituent des témoignages subjectifs. Afin de s'assurer que les données soient fiables et valides pour tous les pays et cultures observés, un soin particulier a été apporté à la conception et à l'instrumentation de l'enquête. Toutefois, les données doivent être interprétées en prenant en considération le point de vue des autres parties prenantes.

Pas de lien de cause à effet : TALIS identifie des connexions entre différentes caractéristiques propres aux enseignants et aux établissements scolaires, mais cela ne permet pas d'établir des liens de cause à effet.

Influences culturelles : Les comparaisons entre pays doivent toujours prendre en considération l'impact des influences culturelles sur la signification des réponses. Les résultats de TALIS sont débattus en gardant ces considérations à l'esprit.

Comment TALIS a été réalisé

Près de 200 établissements scolaires ont été sélectionnés au hasard dans chacun des pays participant à l'enquête. Dans chacun de ces établissements, le proviseur a rempli un questionnaire tandis qu'un second questionnaire était adressé à vingt enseignants choisis au hasard. Près de trois-quarts d'heure étaient nécessaires pour compléter ces

documents disponibles sous format papier ou par le biais de l'Internet. Au total, TALIS a sondé près de 75 000 enseignants représentant plus de 2 millions d'enseignants dans 23 pays participants (l'enquête a également concerné les Pays-Bas mais les données de ce pays ne figurent pas dans les comparaisons internationales des résultats de l'enquête TALIS pour cause de non-respect des normes d'échantillonnage).

Définitions

Les données citées dans cette section se rapportent à l'année scolaire 2007/2008 et proviennent du premier cycle de l'enquête TALIS, enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement, les enseignants et l'apprentissage. Elles ont été recueillies auprès de chefs d'établissement et d'enseignants. L'enquête TALIS porte sur le premier cycle de l'enseignement secondaire, soit le niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Les références aux « pays » concernent uniquement les 23 pays dont les résultats sont pris en compte par l'enquête TALIS.

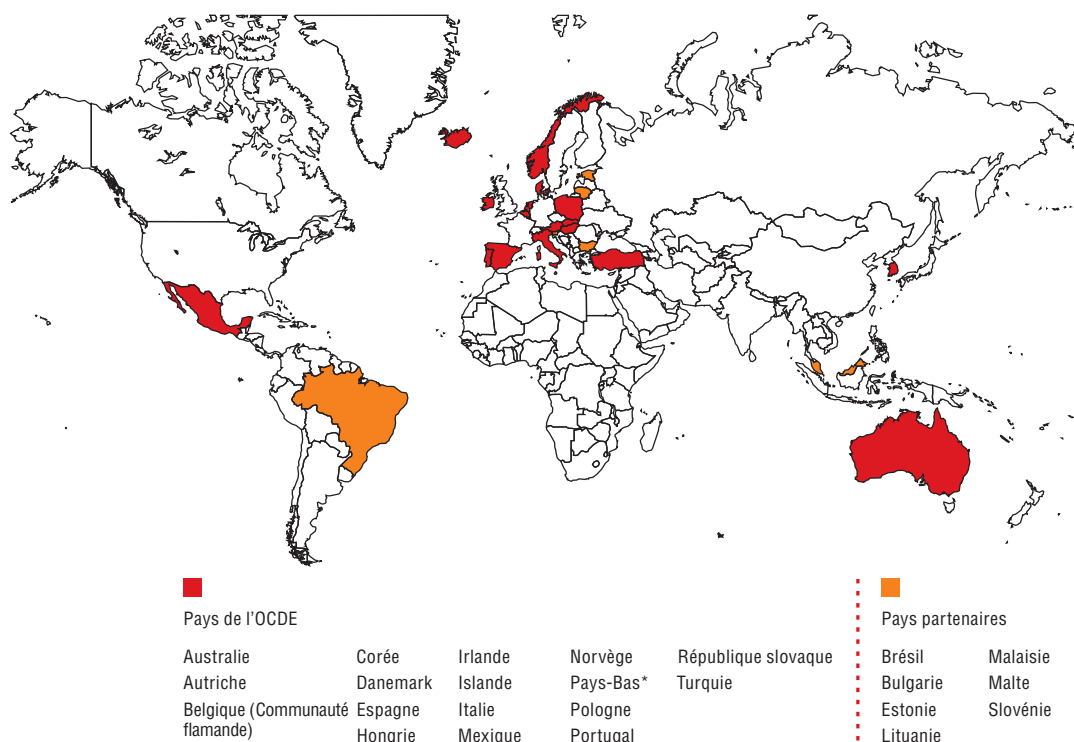
Pour en savoir plus

Pour en savoir plus sur l'enquête TALIS, consulter www.oecd.org/edu/talis

Autres publications de l'OCDE

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009).

Carte des pays participant à l'enquête TALIS



* Les Pays-Bas ont également participé à l'enquête TALIS mais n'ont pas atteint les normes de qualité pour l'échantillonnage des données.

- À titre individuel, les enseignants déclarent que les évaluations et commentaires formulés à propos de leur travail permettent un accroissement de leur satisfaction professionnelle, influent sur l'évolution de leurs pratiques d'enseignement et sont utiles pour leur développement professionnel.
- La plupart des enseignants travaillent dans des écoles qui ne pénalisent pas les enseignants peu performants. Près des trois-quarts d'entre eux déclarent que, dans leur établissement, les enseignants ne seraient pas licenciés pour cause de mauvaises performances prolongées.

Description

L'évaluation peut contribuer grandement à faire progresser les établissements et la pratique professionnelle des enseignants. Les résultats des évaluations peuvent aider les enseignants à mieux comprendre leurs points forts et leurs points faibles, ce qui est parfois un premier pas important sur la voie de l'amélioration de leurs méthodes pédagogiques.

Résultats

Un tiers au moins des enseignants est en poste dans un établissement dont le chef d'établissement ne fait état d'aucune évaluation interne ou externe au cours des cinq dernières années en Autriche, en Irlande et au Portugal. Cette proportion d'enseignants est de l'ordre d'environ 25 % au Danemark et en Espagne et de 20 % en Italie. À l'inverse, dans 14 pays (l'Australie, le Brésil, la Bulgarie, la Corée, la Hongrie, l'Italie, la Lituanie, la Malaisie, Malte, le Mexique, la Pologne, la République slovaque, la Slovénie et la Turquie), la moitié au moins des enseignants travaille dans un établissement dont le chef d'établissement a fait état d'au moins une évaluation scolaire (interne ou externe).

Les chiffres montrent que l'évaluation du travail des enseignants et le compte rendu qui s'ensuit ont, en général, relativement peu de répercussions financières et dans la plupart des pays, l'évaluation du travail des enseignants ne donne guère lieu à des avantages d'ordre financier et n'a pas d'effet sur leurs perspectives de promotion. Dans les différents pays, 9 % à peine des enseignants déclarent que l'évaluation de leur travail et son compte rendu ont eu un impact modéré à important sur leur salaire, et 11 % seulement font état d'un impact modéré à important sous forme d'une gratification financière.

Les sources de motivation non matérielles apparaissent également comme relativement peu fréquentes : un peu plus d'un tiers des enseignants déclare que l'évaluation de son travail et son compte rendu se sont traduits par un changement modéré à important de la reconnaissance

témoignée par le chef d'établissement et/ou les collègues au sein de l'établissement, alors qu'un peu moins d'un quart des enseignants déclare que l'évaluation de son travail et ses résultats se sont traduits par un changement modéré à important de ses possibilités de participer à des activités de développement/formation professionnels.

Les enseignants dont le travail est évalué et commenté considèrent de façon positive ce processus et ses répercussions sur leur travail et sur leur carrière. Dans l'ensemble, ils voient dans leur évaluation et le compte rendu qui leur en est fait un jugement fondé de leur travail et estiment que leur satisfaction professionnelle s'en trouve améliorée (voir le tableau D5.4 dans *Regards sur l'éducation 2009*). C'est un constat important, au vu des réactions négatives qui accompagnent parfois l'instauration d'un système d'évaluation des enseignants.

Toutefois, bien que les enseignants aient pu retirer un bénéfice personnel de ces systèmes d'évaluation et de compte rendu, ils estiment dans l'ensemble que ceux-ci ne reconnaissent pas leurs efforts et leurs réussites, ne récompensent ni les enseignants efficaces, ni les méthodes pédagogiques efficaces et ne prévoient pas de forme d'incitation. D'autre part, les enseignants estiment-ils que les enseignants dont le travail n'est pas à la hauteur sont pénalisés ? Une fois encore, la réponse est, de manière générale, non : dans la plupart des pays, les enseignants déclarent que des performances systématiquement insatisfaisantes n'entraînent pas le licenciement, tandis que trois-quarts des enseignants affirment que leur chef d'établissement ne prend pas de dispositions pour réduire les gratifications financières d'un enseignant qui persiste à mal s'acquitter de sa mission.

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 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D5).

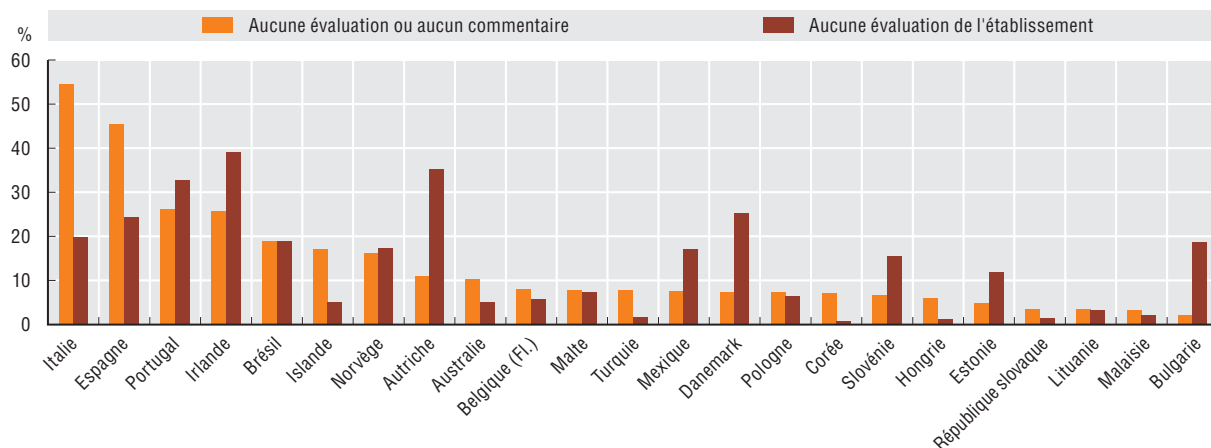
Autres publications de l'OCDE

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009).

Dans quelle mesure le travail des enseignants est-il évalué et commenté ?

Graphique S.1. Proportion d'enseignants dont le travail n'a été ni évalué, ni commenté et proportion d'enseignants en poste dans des établissements sans aucune évaluation depuis cinq ans, 2007-08

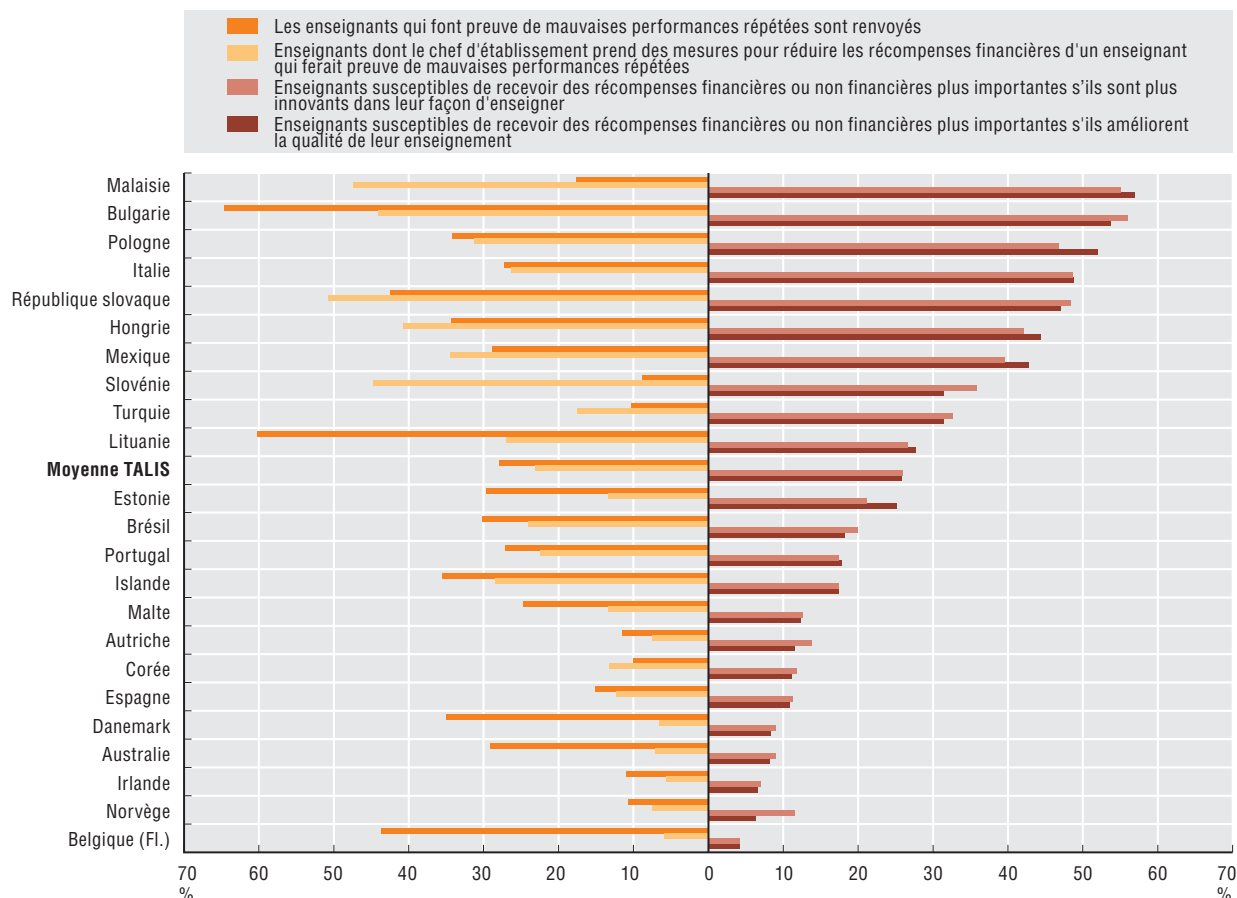
Ce graphique montre le pourcentage d'enseignants qui n'ont passé aucune évaluation ou n'ont reçu aucun commentaire et le pourcentage de ceux qui ont travaillé dans des établissements qui n'ont pas effectué d'évaluation.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, graphique D5.1, voir <http://dx.doi.org/10.1787/682786674261>.

Graphique S.2. Perception par les enseignants des évaluations et commentaires sur leur travail et de leur impact au sein de leur établissement scolaire, 2007-08

Ce graphique montre le pourcentage d'enseignants qui, dans chaque pays, estiment que les enseignants de qualité sont récompensés et que les enseignants faisant preuve de mauvaises performances sont sanctionnés.



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, graphique D5.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682786674261>.

- Dans la plupart des pays participants, en moyenne les enseignants consacrent près de 80 % de leur temps de présence en classe à des tâches directement liées à l'enseignement et à l'apprentissage.
- Dans la plupart des pays les enseignants consacrent une part précieuse de leur temps d'enseignement à rétablir l'ordre ou à gérer des tâches administratives.
- Au Brésil, en Malaisie et au Mexique, les enseignants consacrent plus de temps en moyenne aux tâches administrative que dans les autres pays.

Description

Des études menées dans diverses parties du monde montrent que le climat qui règne en classe compte parmi les variables prédictives les plus déterminantes des résultats des élèves. L'enquête TALIS a retenu comme indice le climat de discipline parce qu'il a un impact important sur l'apprentissage des élèves dans diverses matières et qu'il recueille un grand assentiment de la part des enseignants, des élèves et des observateurs, contrairement à d'autres aspects du climat qui règne en classe.

Résultats

Pour mesurer l'indice du climat de discipline, l'enquête TALIS demande aux enseignants s'ils estiment qu'il règne un climat agréable dans leur classe, et s'il y a vraiment beaucoup de bruit ou d'élèves qui perturbent la classe. Un autre indice de l'enquête TALIS donne des informations sur l'environnement de la classe, à savoir « la répartition du temps d'enseignement entre diverses tâches » : concrètement, on a posé des questions aux enseignants sur le temps qu'ils consacrent réellement aux tâches en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage en classe. Il s'agit là d'un aspect essentiel de l'efficacité de l'enseignement, puisqu'il montre dans quelle mesure les élèves ont la possibilité d'apprendre.

Dans la plupart des pays participants, les enseignants consacrent près de 80 % de leur temps de cours à l'enseignement et à l'apprentissage, tandis qu'un enseignant sur quatre dans la plupart des pays perd au moins 30 % du temps de cours à gérer des perturbations et des tâches administratives. Le temps d'enseignement est exploité de manière relativement efficace en Bulgarie, au Danemark, en Estonie, en Hongrie, en Irlande, en Lituanie, en Norvège, en Pologne, en République slovaque et en Slovénie. Il n'en va pas de même au Brésil, en Malaisie et au Mexique où des tâches annexes absorbent une part relativement importante du temps d'enseignement. À titre d'exemple dans ces pays, les enseignants consacrent aux tâches administratives respectivement 13, 11 et 17 % de leur temps de présence en classe (par rapport à une moyenne de 9 %, tous pays participants confondus). Au Brésil et en Malaisie, les enseignants passent aussi 18 et 17 % de leur temps d'enseignement à maintenir l'ordre dans leur

classe, alors que la moyenne internationale s'établit à 13 %. Le maintien de l'ordre en classe représente aussi plus de 14 % du temps d'enseignement en Australie, en Espagne, en Islande, en Italie, à Malte et au Portugal. Cette part est inférieure à 10 % en Bulgarie, en Estonie, en Lituanie et en Pologne.

C'est un constat prévisible : plus le climat de discipline est bon dans la classe, plus le temps véritablement consacré à l'enseignement et à l'apprentissage est important. Les pays où les enseignants déclarent consacrer relativement peu de temps aux tâches en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage sont aussi ceux où l'indice du climat de discipline en classe est inférieur à la moyenne. Ce constat vaut surtout pour le Brésil, la Corée, l'Espagne, l'Islande, la Malaisie, Malte, le Portugal et la Turquie. À l'inverse, les pays où l'indice du climat de discipline en classe est supérieur à la moyenne comptent aussi parmi ceux où les enseignants consacrent plus de temps aux tâches en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage. C'est le cas en Estonie et, dans une moindre mesure, en Autriche, en Bulgarie, en Hongrie, en Irlande, en Lituanie, en Pologne et en Slovénie. Le Mexique fait figure d'exception : les enseignants estiment que le climat de discipline est relativement bon, mais consacrent beaucoup de temps à d'autres tâches que celles en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage.

Dans l'ensemble, la majorité des enseignants déclare utiliser à bon escient le temps passé en classe dans tous les pays participants. Toutefois, dans chaque pays, en particulier au Brésil, en Malaisie et au Mexique, une proportion considérable d'enseignants n'est pas en mesure de consacrer autant de temps qu'il le faudrait aux tâches directement liées à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce temps perdu est en grande partie imputable aux problèmes de discipline, mais les tâches administratives sont aussi à incriminer, en particulier au Mexique.

Définitions

Voir l'introduction de cette section.

Pour en savoir plus

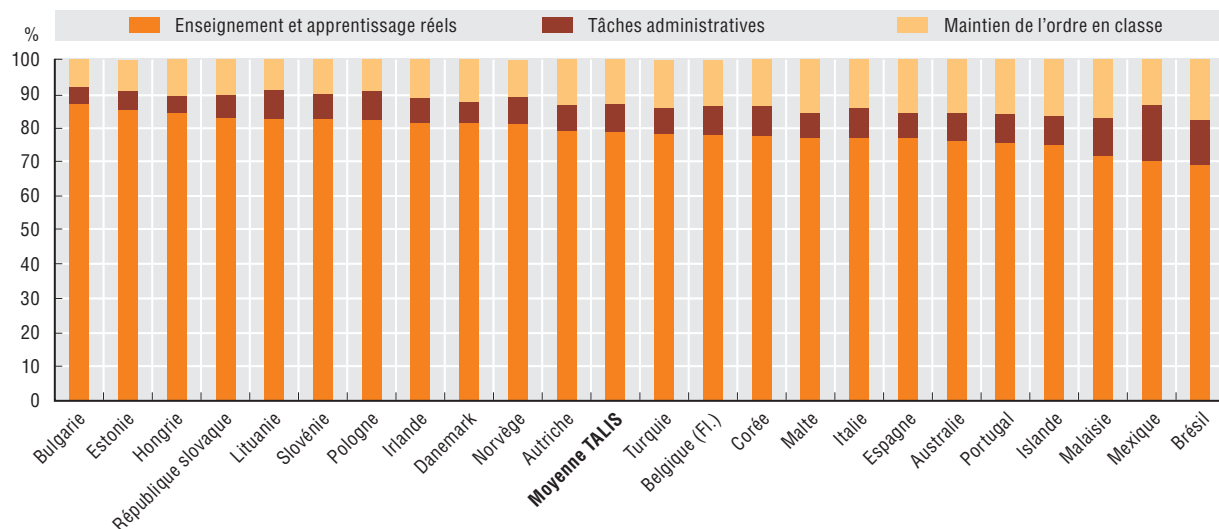
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D6).

Autres publications de l'OCDE

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009).

Graphique S.3. Comment le temps se décompose-t-il en moyenne durant un cours ?, 2007-08

Ce graphique fait état de la part du temps de l'enseignant consacré durant un cours à l'enseignement et de la part de son temps dédiée aux questions de discipline et à la gestion de tâches administratives.

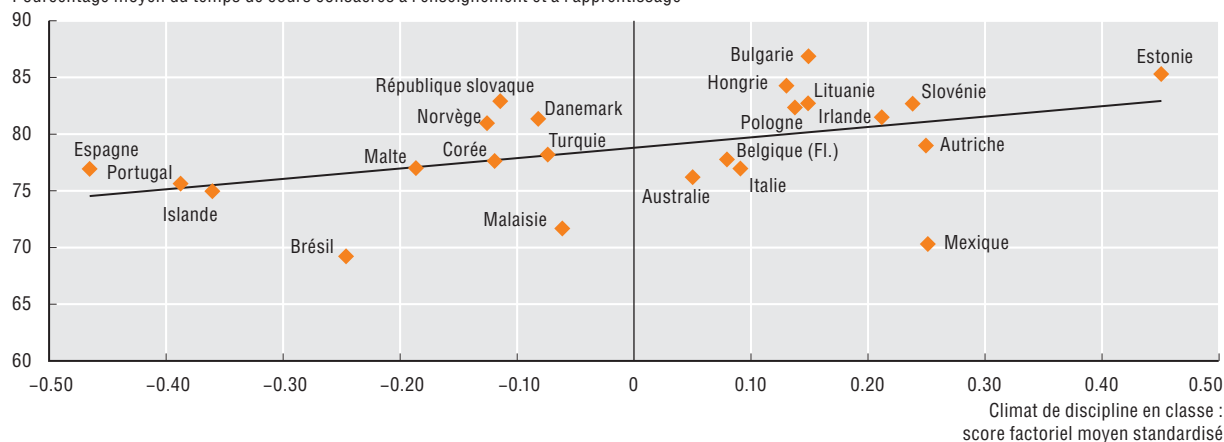


Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, graphique D6.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>.

Graphique S.4. Qualité de l'environnement de la classe, 2007-08

Ce graphique montre les moyennes des pays en ce qui concerne la qualité de l'environnement de la classe (temps consacré au travail et climat en classe). En général, dans les pays proches du coin supérieur droit du graphique, les enseignants décrivent un climat de discipline plus positif en classe.

Pourcentage moyen du temps de cours consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, graphique D6.6, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>.

- Plus nombreux sont les enseignants qui estiment que leur rôle consiste à encourager les élèves à participer activement au processus d'apprentissage, plutôt qu'à simplement leur transmettre des connaissances.
- Les pratiques d'enseignement s'appuient davantage sur une approche structurée, avec des objectifs d'apprentissage clairement énoncés, que sur une approche plus franchement orientée vers les élèves où ces derniers travaillent en petits groupes et effectuent des tâches adaptées.

Description

Il est établi que la qualité de l'enseignement est fondamentale pour l'apprentissage des élèves. Toutefois, il n'existe pas de « meilleure » façon, bien définie, d'enseigner. Les pratiques et les connaissances professionnelles des enseignants varient non seulement entre les pays, mais aussi entre les enseignants au sein même des pays. Cet indicateur se penche à la fois sur ce que les enseignants déclarent à propos de leurs principes et approches de l'enseignement et sur leurs pratiques réelles en matière d'enseignement.

Résultats

Les principes des enseignants à propos de l'enseignement :

Le rapport sur l'enquête TALIS distingue deux conceptions de l'enseignement :

- **La conception fondée sur les principes de la « transmission directe »** ; cette conception considère que l'enseignant a pour mission de transmettre des savoirs d'une manière claire et structurée, d'expliquer les solutions correctes, de soumettre aux élèves des problèmes sans équivoque et résolubles et de faire régner le calme et la concentration dans sa classe.
- **La conception fondée sur les principes « constructivistes »** ; cette conception considère que l'enseignant a pour rôle de susciter le questionnement chez ses élèves, de leur donner la possibilité de résoudre eux-mêmes les problèmes et de leur accorder un rôle actif dans les activités d'apprentissage.

Les enseignants sont plus nombreux à partager les principes du constructivisme que de la transmission directe dans tous les pays, sauf en Italie, mais au-delà de cet assentiment général à la conception de l'enseignement, il apparaît que le degré d'adhésion des enseignants aux principes de l'une ou de l'autre conception varie dans tous les pays. La préférence pour les principes constructivistes est particulièrement marquée en Australie, en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Estonie et en Islande. Le degré d'adhésion varie peu entre les deux conceptions au Brésil, en Bulgarie, en Espagne, en Italie, en Malaisie et au Portugal. Dans l'ensemble, la préférence pour les principes constructivistes est plus marquée dans le nord-ouest de l'Europe, en Scandinavie, en Australie et en Corée qu'en Europe méridionale, en Amérique latine et au Mexique et en Malaisie. Les pays d'Europe orientale se situent entre les deux extrêmes.

Les pratiques en classe : la conception que les enseignants se font de l'enseignement et de l'apprentissage a un impact particulièrement important sur leurs comportements en classe et leurs pratiques pédagogiques. L'enquête TALIS distingue trois types de pratiques pédagogiques :

- **les pratiques structurantes**, qui consistent à fixer clairement les objectifs de l'apprentissage, à résumer les leçons précédentes et à corriger les devoirs ;
- **les pratiques privilégiant l'élève**, qui consistent à répartir les élèves en petits groupes, à les regrouper selon leurs capacités et à les amener à s'auto-évaluer et à participer à l'élaboration du programme d'activités en classe ;
- **les pratiques d'enseignement renforcé**, qui consistent à amener les élèves à travailler sur des projets qui leur prennent au moins une semaine, à réaliser un produit, à écrire une rédaction et à défendre leurs arguments.

Les pratiques structurantes sont les plus couramment employées dans tous les pays participants. La préférence pour ces pratiques est très marquée en Hongrie et en Irlande ainsi qu'à Malte. Les pratiques d'approfondissement sont moins souvent utilisées que les pratiques centrées sur l'élève dans tous les pays. Un profil général de fréquence relative se dégage, certes, mais certaines différences s'observent entre les pays. La fréquence relative moyenne des pratiques d'enseignement approfondi et des pratiques privilégiant l'élève est très similaire au Brésil, en Corée, à Malte et au Mexique. Dans ces pays, la fréquence relative des pratiques d'enseignement approfondi est élevée par comparaison avec d'autres pays. En Bulgarie et en Slovénie, les différences de fréquence relative sont assez sensibles entre les pratiques centrées sur l'élève et les pratiques d'approfondissement. Ces résultats montrent que les pratiques centrées sur l'élève et les pratiques d'enseignement approfondi pourraient être plus encouragées dans tous les pays.

Définitions

Voir l'introduction de cette section.

Pour en savoir plus

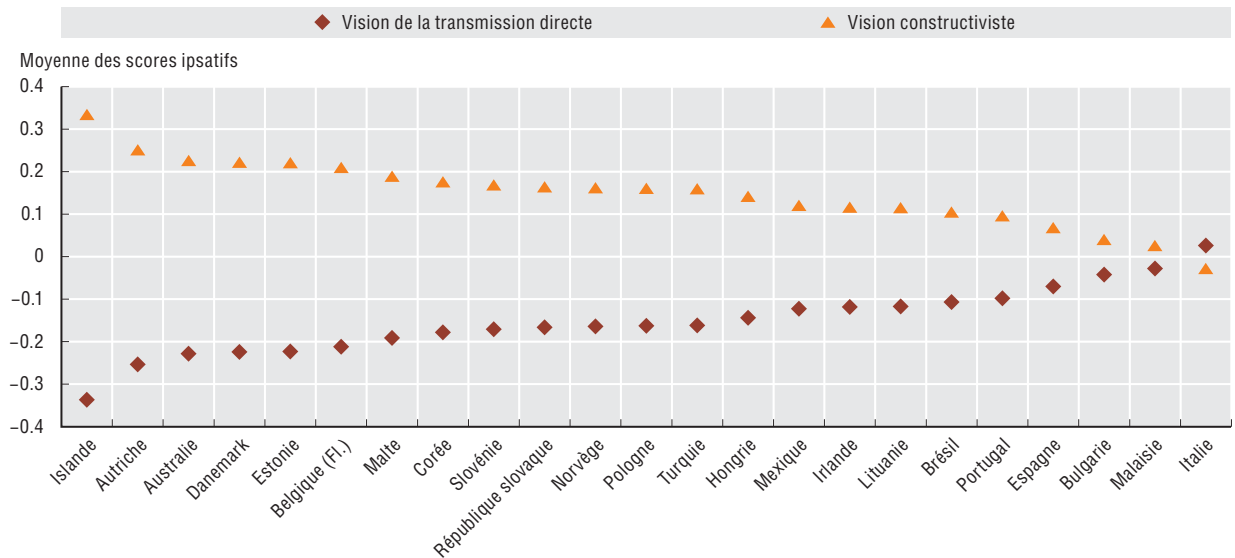
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D6).

Autres publications de l'OCDE

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009).

Graphique S.5. Profils par pays des principes des enseignants au sujet de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage, 2007-08

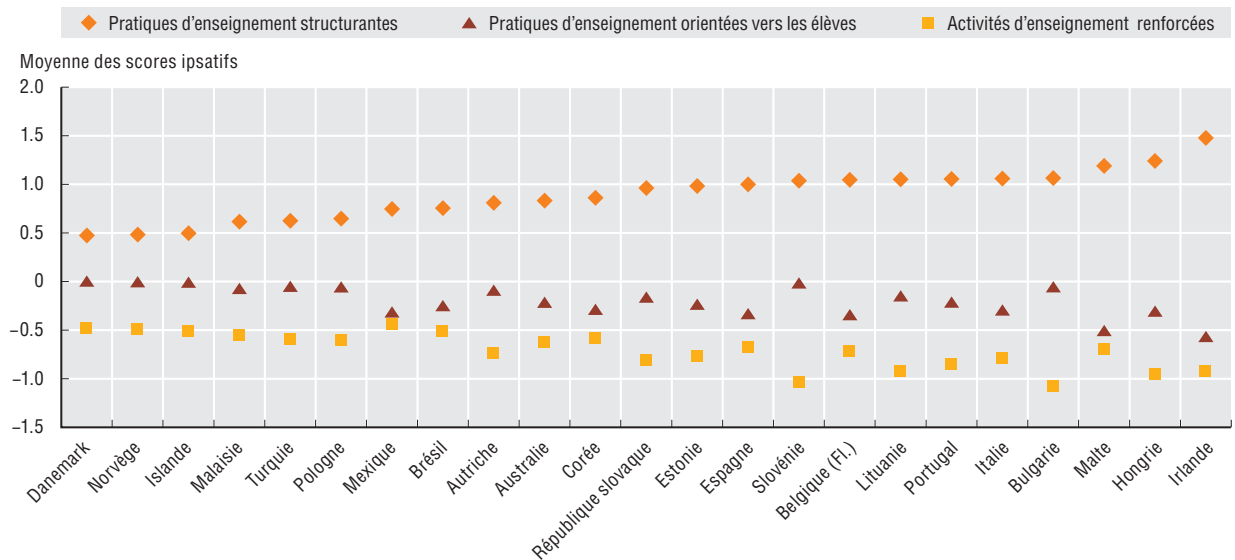
Ce graphique montre le degré de préférence des enseignants de chaque pays pour une vision de l'enseignement mettant en valeur la transmission directe ou bien une vision « constructiviste ».



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau D6.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>.

Graphique S.6. Profils par pays des pratiques d'enseignement en classe, 2007-08

Ce graphique montre le degré de préférence des enseignants de chaque pays pour les pratiques structurantes, les pratiques orientées vers les élèves ou les activités renforcées dans leurs méthodes d'enseignement.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, tableau D6.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>.

Quelle satisfaction les enseignants retirent-ils de leur travail ?

- Dans l'ensemble, la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles ne varient guère entre les pays.
- Les deux indices sont particulièrement élevés en Norvège.

Description

Outre les principes et les attitudes pédagogiques, l'enquête TALIS a tenté de cerner d'autres aspects des attitudes des enseignants, en l'occurrence la satisfaction qu'ils retirent de leur travail et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles (dans quelle mesure l'enseignant estime qu'il ou elle possède la capacité d'atteindre ses objectifs pédagogiques). La satisfaction professionnelle est un concept essentiel dans la psychologie du travail et de l'organisation. En théorie, la satisfaction professionnelle subit l'influence des conditions de travail et influe sur le comportement des travailleurs à divers égards, dont le degré de performance, l'absentéisme et le taux de renouvellement du personnel. Avoir une haute opinion de leurs capacités personnelles peut épargner aux enseignants le risque de stress et d'épuisement professionnel. En outre, il existe un lien établi entre la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles, et leurs pratiques pédagogiques et le rendement de leurs élèves.

Résultats

L'indice TALIS de perception des capacités personnelles est dérivé des réponses des enseignants à quatre items, qui leur demandent à quel point leur situation s'adapte à chacune des propositions suivantes :

- J'ai le sentiment de donner un réel avantage à mes élèves en matière d'éducation.
- Si je m'y emploie totalement, j'arrive à des résultats même avec les élèves les plus difficiles et les moins motivés.
- Cela marche bien avec les élèves de ma classe.
- Je sais comment m'y prendre avec les élèves en général.

Il est également demandé aux enseignants de répondre à une unique question au sujet de leur niveau de satisfaction professionnelle.

Dans l'ensemble, la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles ne varient guère entre les pays. Les deux indices sont particulièrement élevés en Norvège. Les enseignants disent aussi retirer une satisfaction relativement grande de leur travail en Autriche et en Communauté flamande de Belgique. L'indice de satisfaction professionnelle est moins élevé en Hongrie et en République slovaque

que dans les autres pays participants. Les enseignants de Corée, d'Espagne, d'Estonie et de Hongrie n'ont pas une aussi haute opinion de leurs capacités personnelles que leurs collègues d'autres pays.

Toutefois, les plus grands écarts entre la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles ne s'observent pas entre les pays mais entre les enseignants eux-mêmes – en d'autres termes les enseignants d'un établissement connaissent des variations sensibles de leurs niveaux de satisfaction professionnelle et de perception de leurs qualités personnelles, alors que les différences entre pays (et entre établissements) sont plutôt minimales. La variance de la satisfaction professionnelle des enseignants et de leur perception de leurs capacités personnelles n'est imputable qu'à hauteur de 5 % et 6 %, respectivement, à des différences entre établissements et à hauteur de 8 % et 4 % à des différences entre pays. La part de la variance qui est imputable aux différences entre enseignants représente 87 % pour l'indice de perception des capacités personnelles et 90 % pour l'indice de satisfaction professionnelle.

Ces résultats mettent en évidence la nature psychologique de ces concepts et montrent que dans l'ensemble des pays, la satisfaction professionnelle des enseignants et l'idée qu'ils se font de leurs capacités personnelles dépendent de leur personnalité et de leurs expériences, compétences et attitudes personnelles et sont le fruit d'interactions entre tous ces facteurs. Il y a lieu d'en tenir compte lors de la mise au point d'interventions visant à améliorer l'idée que les enseignants se font de leurs capacités personnelles. Ces résultats donnent en effet à penser que des mesures personnalisées devraient être plus efficaces que des mesures prises à l'échelle des établissements ou des systèmes d'éducation.

Définitions

Voir l'introduction de cette section.

Pour en savoir plus

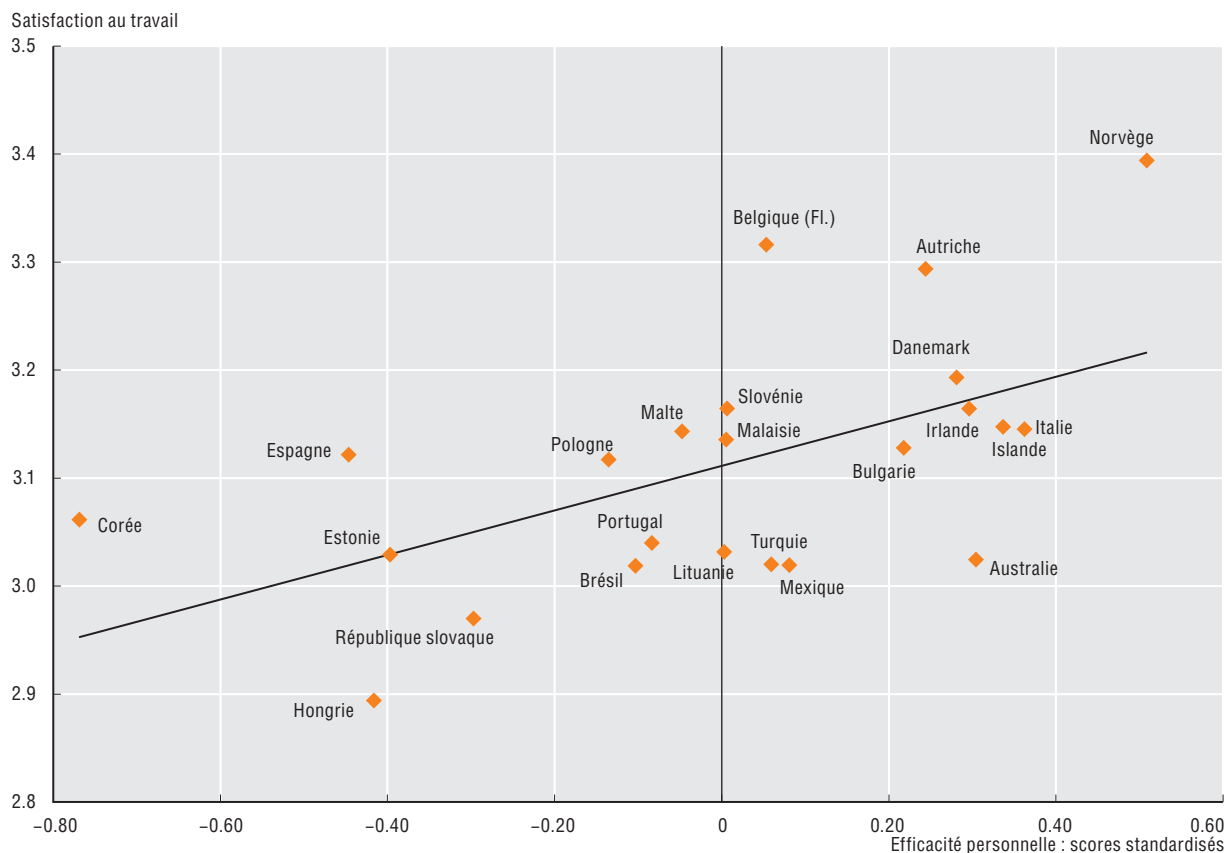
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2009 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D6).

Autres publications de l'OCDE

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009).

Graphique S.7. **Moyenne des pays en termes d'efficacité personnelle et de satisfaction des enseignants au travail, 2007-08**

Ce graphique fait état des résultats concernant les niveaux d'efficacité personnelle (c'est-à-dire dans quelle mesure les enseignants estiment pouvoir accomplir leur travail) et de satisfaction au travail des enseignants. De façon générale, dans les pays les plus proches du coin supérieur droit, les enseignants témoignent de niveaux d'efficacité personnelle et de satisfaction au travail plus élevés.



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation 2009*, graphique D6.7, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/683037037066>.

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.

Résultats de PISA

Les lecteurs qui souhaitent en savoir plus sur les données présentées sous la rubrique PISA 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).

Section spéciale : TALIS

Pour en savoir plus sur les données présentées dans cette section spéciale sur TALIS, veuillez visiter le site www.oecd.org/edu/talis ou consulter *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (OCDE, 2009).

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2009 05 2 P) ISBN 978-92-64-06815-5 – n° 56898 2009

Regards sur l'éducation 2009

PANORAMA

Regards sur l'éducation 2009 : Panorama est une publication qui vient compléter le recueil phare de statistiques sur l'éducation de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*. Elle présente des données facilement accessibles sur des thèmes clés intéressants de nos jours l'éducation, 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 et sociaux de l'éducation** : comment l'éducation influence-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 ?
- **TALIS** : une section spéciale présente les résultats de la nouvelle enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage. Celle-ci offre une perspective de comparaison internationale sur un certain nombre de questions importantes relatives à l'enseignement et à l'apprentissage : Les enseignants font-ils l'objet d'évaluations et, lorsque celles-ci ont lieu, bénéficient-ils d'un retour d'information ? Quelles sont les conceptions éducatives des enseignants et leurs pratiques en classe ? Les enseignants sont-ils heureux dans leur travail ?

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 examen 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 2009 : 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/9789264068155

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

www.sourceocde.org/9789264068155

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.