



Regards sur l'éducation 2011 Panorama



Regards sur l'éducation 2011

PANORAMA



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.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Panorama*, Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-fr

ISBN 978-92-64-11744-0 (imprimé)
ISBN 978-92-64-11745-7 (HTML)

Collection/Périodique :
ISSN 2076-3948 (imprimé)
ISSN 2076-3956 (en ligne)

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photos : Couverture © Carlos Restrepo/Fotolia.

Images : pp. 10-35 © Jeffrey Coolidge/The Image Bank/Getty Images.
pp. 36-49 © Tom Grill/Photographer's Choice RF/Getty Images.
pp. 50-67 © Julia Smith/Riser/Getty Images.
pp. 68-81 © Image Source/Image Source/Getty Images.
pp. 82-95 © Image Source/Image Source/Getty Images.

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

© OCDE 2011

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 2011 : 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 2011, la publication phare de l'OCDE dédiée aux statistiques de l'éducation. Toutefois, il se différencie de cette publication à certains 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, le moment auquel ils obtiennent leur diplôme et l'efficacité de leur transition vers le monde du travail.
- **Les avantages économiques et sociaux de l'éducation** : cette section étudie dans quelle mesure la formation est une source de gains économiques pour les individus, 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. Elle examine également quels bénéfices les sociétés retirent du fait de posséder une population disposant d'un niveau de formation élevé.
- **Le financement de l'éducation** : cette section examine les dépenses consacrées par les pays à l'éducation, le rôle des dépenses privées, les postes auxquels les dépenses d'éducation sont affectées et si le retour sur investissement est positif pour les pays.
- **L'environnement scolaire** : cette section examine le temps que les enseignants passent sur leur lieu de travail et le temps qu'ils consacrent à l'enseignement, la taille des classes, les traitements des enseignants ainsi que l'âge et la répartition par sexe de ce personnel.
- **PISA** : cette section spéciale présente des résultats issus du cycle 2009 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) lancé par l'OCDE afin d'examiner les compétences des élèves de 15 ans dans des dizaines de pays du monde.

En général, cette publication utilise la terminologie employée dans Regards sur l'éducation 2011. Toutefois, cette terminologie a été simplifiée par endroits. Le lecteur qui souhaite en savoir plus est invité à consulter le Guide du lecteur.

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 ExcelTM. En outre, il est parfois fait référence dans le texte à des graphiques et des tableaux qui se trouvent dans l'édition 2011 de Regards sur l'éducation. Il est possible d'accéder à cette documentation via les StatLinks indiqués en bas des tableaux et graphiques dans l'indicateur correspondant ou sur le site www.oecd.org/edu/eag2011.

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.

Table des matières

Guide du lecteur	7
1. Niveaux de formation et effectifs scolarisés	11
Quel est le niveau de formation des adultes ?	12
Qui a accès à l'éducation ?	14
Combien d'élèves terminent des études secondaires ?	16
Combien d'élèves accèdent à l'enseignement supérieur ?	18
Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur ?	20
Combien d'étudiants obtiennent leur diplôme au-delà de l'âge habituel ?	22
Quels sont les domaines d'études les plus attractifs pour les étudiants ?	24
Avec quel succès les étudiants passent-ils de la formation à la vie active ?	26
Combien d'adultes participent à des activités de formation ?	28
Combien d'étudiants partent suivre une formation à l'étranger ?	30
Dans quels pays les étudiants vont-ils suivre une formation ?	32
Combien d'étudiants en mobilité internationale décident de rester dans leur pays d'accueil ?	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
Combien les diplômés coûtent-ils aux employeurs ?	46
Quels sont les avantages sociaux de l'éducation ?	48
3. Le financement de l'éducation	51
Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?	52
Les dépenses par élève/étudiant ont-elles augmenté ?	54
Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?	56
Quelle part des dépenses publiques est consacrée à l'éducation ?	58
Quel est le rôle des dépenses privées ?	60
Quel est le montant des frais de scolarité dans l'enseignement supérieur ?	62
À quoi les fonds destinés à l'éducation sont-ils utilisés ?	64
Que représentent les variations des dépenses consacrées aux coûts salariaux ?	66
4. L'environnement scolaire	69
Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?	70
Combien y a-t-il d'élèves par classe ?	72
Combien les enseignants gagnent-ils ?	74
Quel est le temps de travail des enseignants ?	76
Dans quelle mesure les établissements sont-ils responsabilisés ?	78
Qui sont les enseignants ?	80

5. Section spéciale : présentation du PISA	83
Qu'est-ce que le PISA ?	84
Quels sont les résultats des élèves des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit ?	86
Quels sont les résultats des élèves des pays de l'OCDE dans les autres domaines d'évaluation ?	88
Le milieu social d'origine a-t-il une influence sur la performance des élèves ? ..	90
Le fait d'être issu de l'immigration a-t-il un impact sur la performance scolaire ?	92
Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils plus performants ?	94
Note statistique	97

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 *Regards sur l'éducation 2011*. 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 <i>Regards sur l'éducation 2011</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 trois 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 postsecondaire, 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 <i>Regards sur l'éducation 2011</i> <i>Catégories retenues dans la CITE (et sous-catégories)</i>	Terminologie généralement utilisée dans la présente publication
Enseignement postsecondaire, 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 postsecondaire, 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 postsecondaire, 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 postsecondaire 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, consulter : *Classifying Education Programmes: Manual for ISCED-97, Implementation in OECD Countries (1999)*.

Pays couverts

Pays membres ou partenaires de l'OCDE : les données publiées dans les 4 premiers chapitres de ce volume couvrent les 34 pays membres de l'OCDE, 2 pays non membres de l'OCDE qui participent au programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES), à savoir le Brésil et la Fédération de Russie, ainsi que d'autres pays du G20 qui ne participent pas au programme INES (l'Afrique du Sud, l'Arabie Saoudite, l'Argentine, la Chine, l'Inde et l'Indonésie). La section spéciale consacrée au PISA (chapitre 5) publie des données pour les 34 pays membres de l'OCDE et 42 pays et économies partenaires (voir la liste complète en page 85).

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.

UE21 : il s'agit des 21 pays de l'OCDE membres de l'Union européenne dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suède.

G20 : l'Afrique du Sud, l'Arabie Saoudite, l'Argentine, l'Australie, le Brésil, le Canada, la Chine, la Corée, l'Espagne, les États-Unis, la Fédération de Russie, la France, l'Inde, l'Indonésie, l'Italie, le Japon, le Mexique, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Turquie.

Notes relatives aux tableaux et graphiques

Pour plus d'informations sur les données ayant servi à l'élaboration des différents tableaux et graphiques, voir l'indicateur correspondant dans l'édition 2011 de *Regards sur l'éducation* ou cliquer sur l'hyperlien indiqué dans la source afin de télécharger les données et les notes.

23





1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Quel est le niveau de formation des adultes ?

Qui a accès à l'éducation ?

Combien d'élèves terminent des études secondaires ?

Combien d'élèves accèdent à l'enseignement supérieur ?

Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur ?

Combien d'étudiants obtiennent leur diplôme au-delà de l'âge habituel ?

Quels sont les domaines d'études les plus attractifs pour les étudiants ?

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

Combien d'adultes participent à des activités de formation ?

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

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

Combien d'étudiants en mobilité internationale décident de rester dans leur pays d'accueil ?

Quel est le niveau de formation des adultes ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 27 % 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 30 % 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 sensiblement plus élevés que pour les adultes plus âgés.
- Parmi les jeunes adultes, la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur a également progressé pour atteindre 37 % 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 28 des 33 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 Brésil, au Mexique, au Portugal et en Turquie, moins de la moitié des adultes est allé au terme de ce cycle.

La comparaison des niveaux de formation chez les adultes les plus jeunes (25-34 ans) et les plus âgés (55-64 ans) révèle une augmentation sensible du pourcentage d'individus qui ont au moins terminé leurs études secondaires. 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 en moyenne de 20 points de pourcentage supérieure à celle des adultes plus âgés ayant atteint le même niveau (81 % contre 61 %). Cette progression a été particulièrement forte au Chili, 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 15 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 11 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 5 points de pourcentage en Norvège, mais atteint 55 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, 30 % des adultes sont diplômés de l'enseignement supérieur, mais parmi les jeunes adultes, ce niveau s'élève à 37 %, contre 22 % chez les adultes plus âgés. Le développement de l'enseignement supérieur varie considérablement 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.

Tendances

Ces dix dernières années, l'évolution très sensible du niveau de formation se concentre aux niveaux le plus faible et le plus élevé de qualification, avec une baisse du nombre d'individus n'ayant pas terminé leurs études secondaires et une augmentation du nombre d'individus diplômés de l'enseignement supérieur (voir le tableau A1.4 dans *Regards sur l'éducation 2011*). Entre 1998 et 2009, le pourcentage d'individus n'ayant pas terminé leurs études secondaires est passé de 37 % à 27 %, tandis que le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur grimpeait de 21 % à 30 %. La proportion de diplômés de l'enseignement secondaire et postsecondaire non supérieur est restée pratiquement inchangée, passant de 42 % à 44 %.

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.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A1).

Parmi les domaines couverts figurent :

- L'évolution du niveau de formation des adultes, selon le sexe.
- La croissance potentielle de la population des diplômés de l'enseignement supérieur.

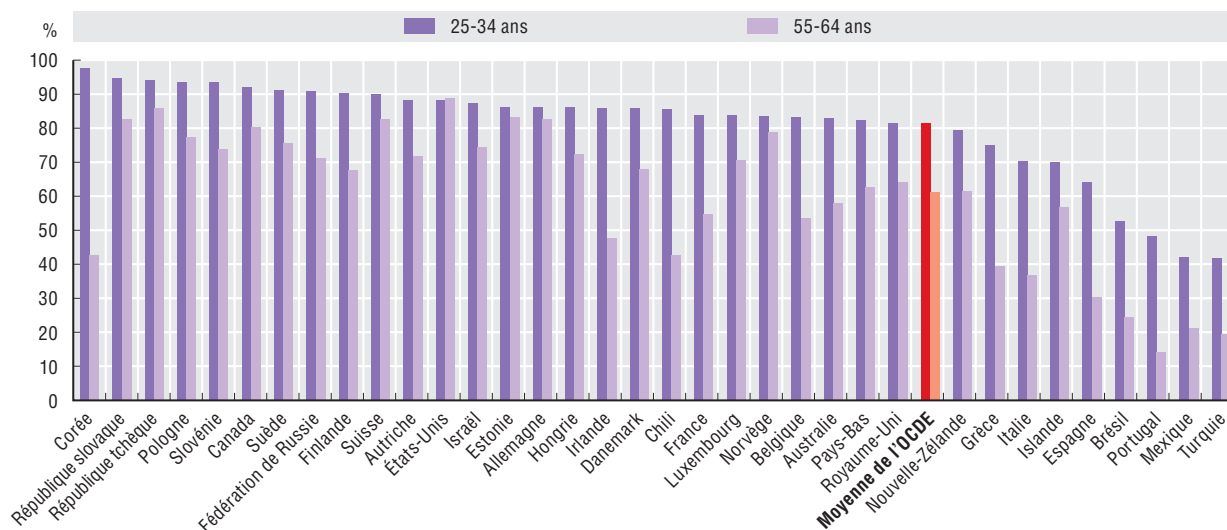
D'autres données sur les différences existant selon les sexes dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sont disponibles en ligne dans l'indicateur A1 à l'adresse www.oecd.org/edu/eag2011.

Autres publications de l'OCDE

Reviews of National Policies for Education (série).

Graphique 1.1. Population ayant au moins un niveau de formation secondaire du deuxième cycle (2009)

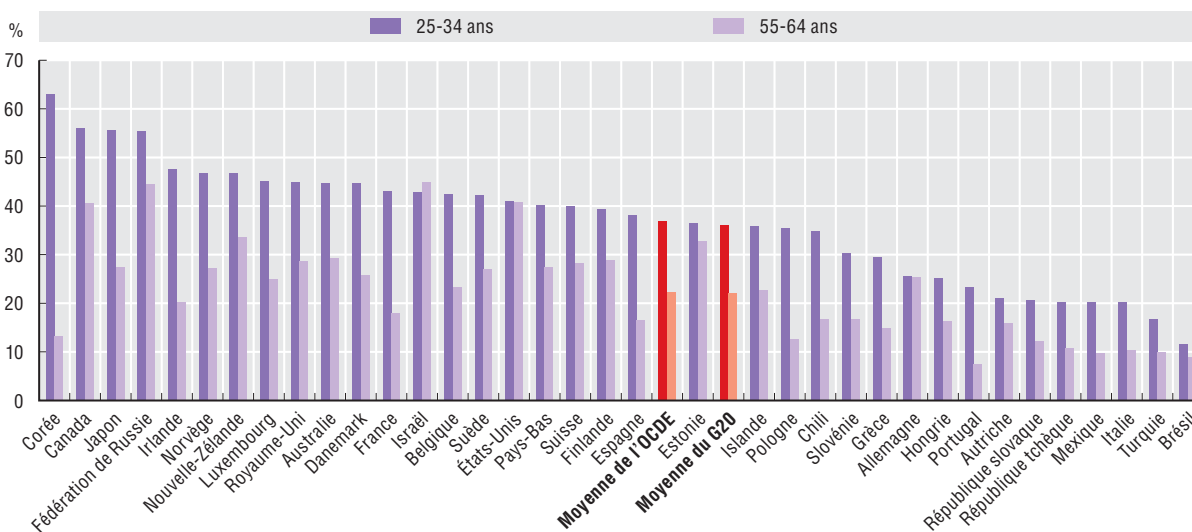
Ce graphique met en évidence le pourcentage des adultes de 25 à 34 ans et de 55 à 64 ans qui sont allés au moins au terme des études secondaires. Du fait du développement rapide de l'éducation ces dernières décennies, les jeunes ont en général un niveau de formation plus élevé que leurs aînés.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A1.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469103>.

Graphique 1.2. Population ayant un niveau de formation supérieure (2009)

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



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A1.3a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469160>.

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 13 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 2009, les taux de scolarisation des individus âgés de 20 à 29 ans ont augmenté de 8.2 points de pourcentage.

Description

Il est essentiel pour le développement économique et social que les populations aient un bon niveau d'instruction ; les sociétés ont donc 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'évolution de l'accès à l'éducation de 1995 à 2009. Il porte principalement sur le nombre de jeunes qui poursuivent leurs études à l'issue de l'enseignement obligatoire.

Résultats

En Allemagne, en Belgique, en Espagne, en Estonie, en France, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Italie, au Japon, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, au moins 90 % des élèves sont scolarisés pendant au minimum 14 ans. Les taux de scolarisation pour une durée de 11 ans maximum dépassent les 90 % en Argentine, au Chili, en Corée, aux États-Unis et au Mexique ; au Brésil, en Indonésie et en Turquie, 90 % des enfants sont scolarisés pour une durée maximum de 9 ans. En moyenne, un enfant a plus de chances de suivre un enseignement scolaire à l'âge 3 à 4 ans dans l'UE21 que dans d'autres pays de l'OCDE. Dans près de la moitié des pays de l'OCDE, la scolarisation totale (c'est-à-dire supérieure à 90 %) commence entre l'âge de 5 et 7 ans. Cependant, dans près des deux tiers des pays de l'OCDE, au moins 70 % des enfants de 3-4 ans ont accès à une forme ou une autre d'activité éducative préprimaire ou primaire (voir le tableau C1.1 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

L'âge de la fin de l'obligation scolaire va de 14 ans en Corée, au Portugal, en Slovaquie et en Turquie, à 18 ans en Allemagne, en Belgique, dans certaines provinces du Canada, au Chili, en Hongrie et aux Pays-Bas. Dans la plupart des pays membres de l'OCDE et des autres pays du G20, les taux de scolarisation fléchissent progressivement au cours des dernières années du deuxième cycle du secondaire. Plus de 20 % des 15-19 ans ne poursuivent pas d'études en Argentine, en Australie, en Autriche, au Brésil, au Chili, en Indonésie, en Israël, au Mexique, au Royaume-Uni et en Turquie.

Les taux de scolarisation des individus âgés de 20 à 29 ans donnent essentiellement la mesure des effectifs de l'enseignement supérieur (il y a lieu de signaler toutefois que les taux de scolarisation de l'enseignement supérieur peuvent être surestimés dans les pays qui accueillent de fortes proportions d'étudiants en mobilité internationale). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation de ce groupe d'âge était de 26 % en 2009. Il atteignait ou dépassait 30 % en Allemagne,

en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en Slovaquie et en Suède.

Tendances

Entre 1995 et 2009, les taux de scolarisation sont passés de 74 % à 83 % en moyenne dans le groupe d'âge des 15-19 ans. 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 2009 dans pratiquement tous les pays de l'OCDE. Cette augmentation est égale ou supérieure à 10 points de pourcentage en Corée, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République tchèque et en Suède. Elle est particulièrement marquée en Hongrie et en République tchèque, pays qui figuraient aux dernières places au début de la période de référence mais qui ont depuis progressé vers le milieu du classement. Au cours des cinq dernières années, les taux de scolarisation des deux groupes d'âge se sont stabilisés dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la scolarisation quasi généralisée peut expliquer ce constat.

Définitions

Les données relatives à l'année scolaire 2008-09 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.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

Pour en savoir plus

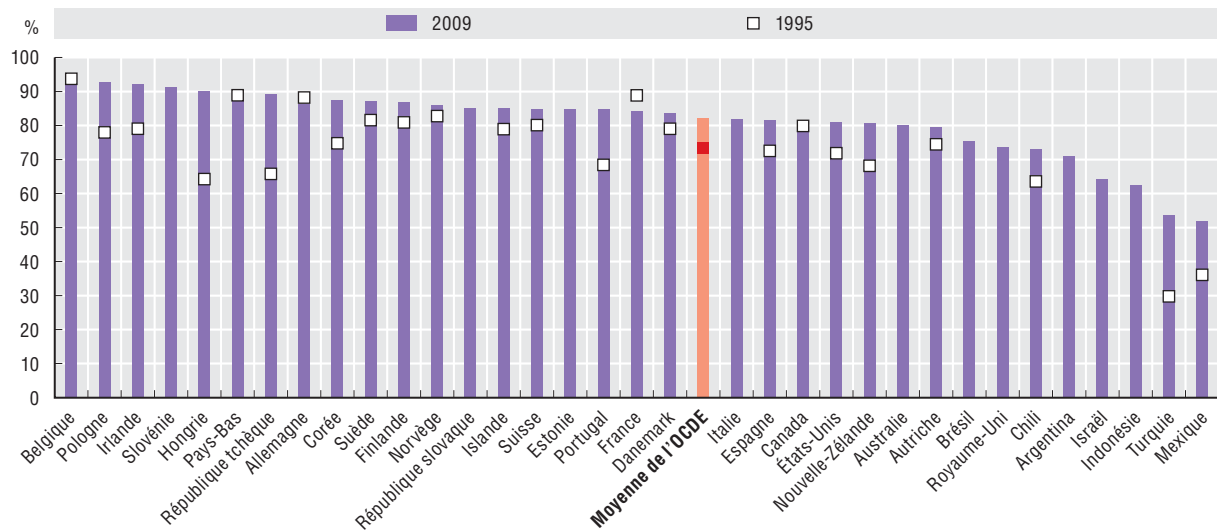
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C1).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur par type d'établissement ou mode de scolarisation.
- Les caractéristiques de la transition entre les âges de 15 et 20 ans, selon le niveau d'enseignement.
- L'espérance de scolarisation.

Graphique 1.3. Taux de scolarisation de la population âgée de 15 à 19 ans (1995, 2009)

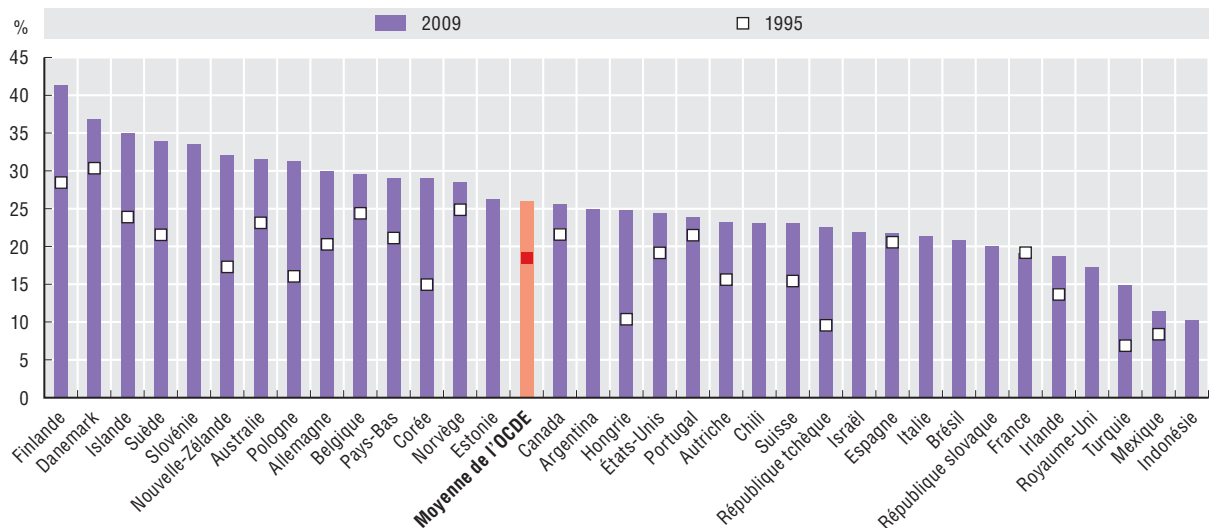
Ce graphique met en évidence l'augmentation ou la diminution du pourcentage des jeunes âgés de 15 à 19 ans scolarisés à temps plein ou à temps partiel.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau C1.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471193>.

Graphique 1.4. Taux de scolarisation de la population âgée de 20 à 29 ans (1995, 2009)

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



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau C1.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471193> ; Argentine et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO.

Combien d'élèves terminent des études secondaires ?

- Dans l'hypothèse du maintien des taux d'obtention d'un diplôme à leur niveau actuel, 82 % des jeunes d'aujourd'hui devraient terminer avec succès leurs études secondaires au cours de leur vie, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.
- 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.
- 68 % des élèves qui entament le deuxième cycle de l'enseignement secondaire terminent avec succès leur formation sans en dépasser la durée théorique.

Description

Cet indicateur montre combien d'élèves vont au terme de l'enseignement secondaire. 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 quittent l'école sans diplôme de fin d'études secondaires se heurtent à de sérieuses difficultés lorsqu'il leur faut trouver un emploi. Les responsables politiques étudient les moyens à mettre en œuvre pour réduire le nombre d'adolescents en décrochage scolaire, en l'occurrence ceux qui arrêtent leurs études avant d'avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Calculer des pourcentages d'élèves qui obtiennent – ou n'obtiennent pas – leur diplôme de fin d'études secondaires qui soient comparables entre les pays peut les éclairer dans leurs efforts.

Résultats

Dans 21 des 28 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage de jeunes qui obtiennent un diplôme de fin d'études secondaires dépasse les 75 %. Les chiffres sont même égaux ou supérieurs à 90 % en Finlande, en Irlande, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni, en Slovaquie et en Suisse. Les taux d'obtention des filles sont supérieurs à ceux des garçons dans pratiquement tous les pays de l'OCDE, à l'exception de l'Allemagne et de la Suisse (voir le tableau A2.1 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

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). Néanmoins, la comparaison révèle des écarts considérables selon les pays entre le nombre d'étudiants qui obtiennent un diplôme de l'enseignement secondaire et celui de ceux qui entament réellement des études dans l'enseignement supérieur. En Belgique, au Chili, en Chine, en Finlande, en Irlande, en Israël, en Italie, au Japon et en République tchèque, 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 entrer à l'université (formations supérieures de type A) ne le font pas. Il convient de noter que la structure même des systèmes d'enseignement nationaux, tels que la prépondérance des formations de l'enseignement supérieur professionnalisant, ainsi que l'obligation d'accomplir le service militaire, jouent un rôle certain dans l'explication de certaines de ces variations.

Selon les estimations, 68 % des garçons et des filles qui commencent une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire l'achèvent sans en dépasser la durée initialement prévue. Dans certains pays, toutefois, il est relativement courant que les élèves et les apprentis arrêtent leurs études pendant un temps avant de les reprendre. Le pourcentage d'élèves qui terminent leur formation avec succès dans le délai imparti varie fortement entre les pays. C'est en Irlande qu'il est le plus élevé (87 %) et au Luxembourg qu'il est le plus bas (41 %). L'inclusion des élèves diplômés dans les deux ans qui suivent l'année théorique d'obtention du diplôme change légèrement le classement des pays dont les données sont disponibles : l'Estonie et les États-Unis arrivent en tête (près de 87 %), alors que l'Islande ferme la marche (58 %) (voir le tableau A2.4 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Tendances

Depuis 1995, le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires a augmenté de 8 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE disposant de données comparables, soit à raison de 0.7 % par an. C'est au Chili et au Portugal que les hausses les plus fortes ont été enregistrées : leur taux annuel de croissance représente plus du double du taux moyen de l'OCDE entre 1995 et 2009 (voir le tableau A2.2 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Définitions

Les données relatives à l'année scolaire 2008-09 sont fondées sur l'exercice UOE de collecte de statistiques de l'éducation, auquel l'OCDE a procédé en 2010. Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont des taux nets en ce qui concerne les années 2005-08, ceci représente le pourcentage estimé d'un groupe d'âge qui obtiendra un diplôme pour ces niveaux d'enseignement. Les taux bruts d'obtention de diplômes sont présentés pour les années 1995, 2000 à 2004 ou pour les années 2005 à 2009 pour les pays n'ayant pu fournir des données aussi détaillées. Les données concernant le taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE en décembre 2010 et à laquelle 20 pays ont participé.

Pour en savoir plus

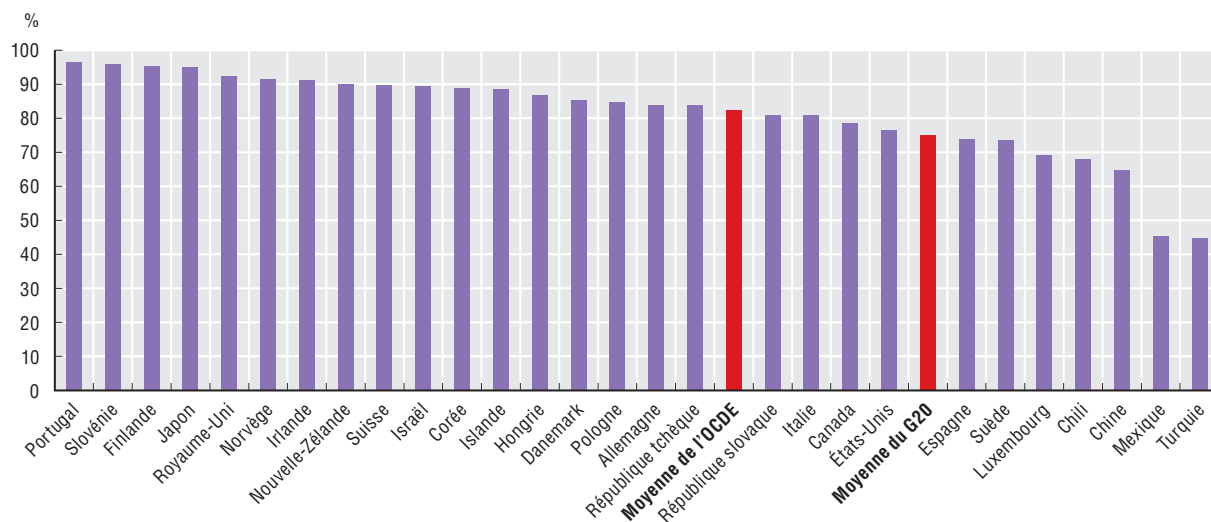
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A2).

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 de réussite à l'issue de programmes du deuxième cycle du secondaire, selon l'orientation du programme et le sexe.

Graphique 1.5. **Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2009)**

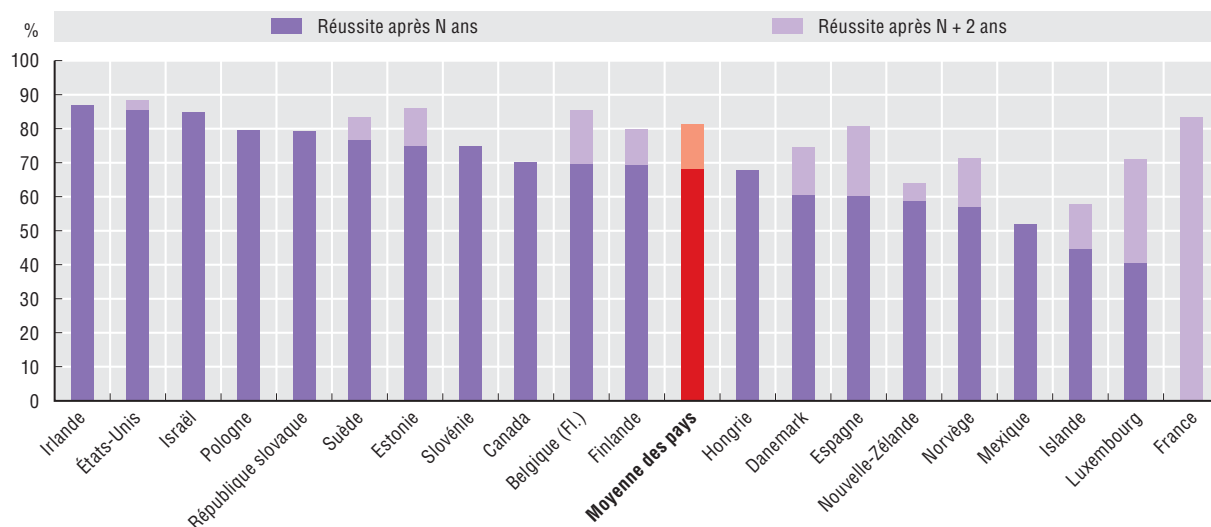
Ce graphique met en évidence le pourcentage de jeunes gens ayant obtenu un diplôme à l'issue de programmes du deuxième cycle du secondaire. Il montre le rapport entre l'effectif d'une population et l'ensemble des diplômés au cours d'une année donnée.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau A2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469236>.

Graphique 1.6. **Taux de réussite à l'issue de programmes du deuxième cycle du secondaire**

Ce graphique met en évidence le pourcentage d'étudiants qui entament pour la première fois une formation du deuxième cycle du secondaire et la terminent avec succès. Ce taux est le rapport entre le nombre de premiers inscrits et le nombre de diplômés pour un même niveau de formation. Ce taux est calculé en fonction de la durée normale des formations, puis après deux ans (pour tenir compte des élèves qui ont redoublé une année ou une matière, qui ont été scolarisés à temps partiel, etc.).



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau A2.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469312>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'élèves accèdent à l'enseignement supérieur ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 59 % des jeunes adultes devraient entamer une formation universitaire et 19 % d'entre eux une formation de l'enseignement supérieur professionnalisant au cours de leur vie si les tendances actuelles d'accès se maintiennent.
- Entre 1995 et 2009, les taux d'accès ont progressé de près de 25 points de pourcentage dans l'enseignement universitaire, en moyenne dans les pays de l'OCDE, tandis que les taux d'accès sont restés stables durant cette période dans l'enseignement supérieur professionnalisant.
- L'âge auquel les jeunes adultes entament des études supérieures varie fortement selon les pays : l'âge médian est compris entre 18.6 ans au Japon et 23.7 ans en Israël.

Description

Cet indicateur montre combien d'élèves accéderont à un certain type de programme de l'enseignement supérieur au cours de leur vie. Il met également en lumière l'accessibilité de l'enseignement supérieur et donne des indications sur la valeur subjective qui lui est accordée. Il permet de déterminer jusqu'à un certain point dans quelle mesure la population acquiert des connaissances et des compétences de haut niveau qui sont valorisées sur le marché du travail dans la société du savoir d'aujourd'hui. Des taux élevés d'accès et de scolarisation dans l'enseignement supérieur contribuent à rehausser et à maintenir le niveau de formation de la population et de la main-d'œuvre.

Résultats

On estime que 59 % des jeunes adultes dans les pays de l'OCDE devraient entamer une formation universitaire (largement théorique) au cours de leur vie si les tendances actuelles d'accès se maintiennent. Ce pourcentage est égal ou supérieur à 70 % dans plusieurs pays, mais ne représente pas plus de 35 % en Belgique, en Chine, en Indonésie et au Mexique (voir le graphique 1.7).

La proportion d'élèves entamant des études dans l'enseignement supérieur professionnalisant est de manière générale moins importante, principalement du fait que ces programmes d'enseignement sont moins développés dans la plupart des pays de l'OCDE. Ce pourcentage est inférieur ou égal à 3 % en Italie, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal et en République slovaque, mais égal ou supérieur à 30 % en Argentine, en Belgique, en Corée, en Estonie, en Fédération de Russie, au Royaume-Uni, en Slovaquie et en Turquie, voire à 50 % au Chili et en Nouvelle-Zélande. La Belgique, le Chili et la Chine sont les pays qui ont enregistré le plus d'inscriptions dans l'enseignement supérieur professionnalisant en 2009.

Selon la moyenne calculée sur la base de tous les pays de l'OCDE dont les données sont comparables, le pourcentage de jeunes adultes qui entament des études universitaires a augmenté de 12 points de pourcentage depuis 2000 et de près de 25 points de pourcentage depuis 1995. Entre 2000 et 2009, les taux d'accès à ce niveau ont progressé de plus de 20 points de pourcentage en Australie, en Autriche, en Corée, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque.

L'Espagne, la Finlande, la Hongrie et la Nouvelle-Zélande sont les seuls pays de l'OCDE qui ont connu pendant cette période un recul de leur taux d'accès à l'enseignement universitaire. En Espagne et en Hongrie toutefois, ce déclin a été compensé par une augmentation sensible du taux d'accès à l'enseignement supérieur professionnalisant durant cette période. En Nouvelle-Zélande, la variation des taux d'accès à la hausse, puis à la baisse, qui a été enregistrée entre 2000 et 2009 suit la variation du nombre d'étudiants en mobilité internationale durant la même période.

Dans les pays de l'OCDE, 19 % des jeunes adultes participeront à des programmes de l'enseignement supérieur professionnalisant au cours de leur vie. Entre 1995 et 2009, les taux nets d'accès à l'enseignement supérieur professionnalisant sont restés relativement stables dans les pays de l'OCDE, sauf en Espagne et en Turquie, où ils ont augmenté de 20 points de pourcentage.

Il est de tradition d'entamer des études supérieures dès la fin des études secondaires. Cet usage reste courant dans de nombreux pays. Ainsi, en Belgique, en Indonésie, en Irlande, en Italie, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas et en Slovaquie, 80 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement universitaire ont moins de 23 ans (voir le graphique 1.8). Dans d'autres pays en revanche, l'entrée dans l'enseignement supérieur intervient parfois plus tard, après une période d'activité professionnelle ou le service militaire.

Définitions

Les données tendanciennes sur les taux d'accès de 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 et 2004 proviennent d'une enquête spéciale réalisée dans les pays de l'OCDE en janvier 2007. Le taux net d'accès à un âge donné est calculé comme suit : le nombre de nouveaux inscrits de cet âge dans chaque type de formation supérieure est divisé par l'effectif total de la population du même âge.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C2).

Parmi les domaines couverts figurent :

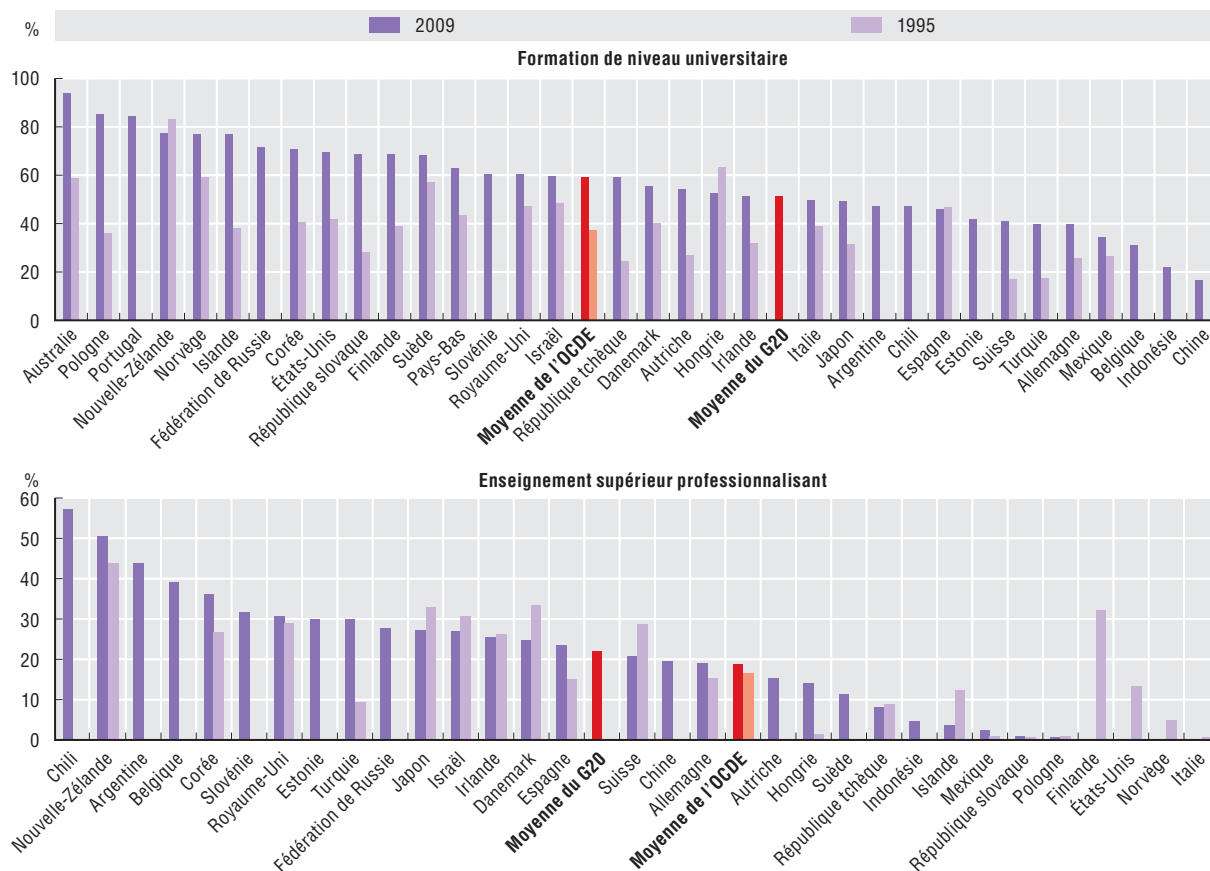
- Les taux d'accès par niveau d'enseignement.
- L'âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur.
- La répartition par âge des nouveaux inscrits.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'élèves accèdent à l'enseignement supérieur ?

Graphique 1.7. Taux d'accès à l'enseignement supérieur (1995, 2009)

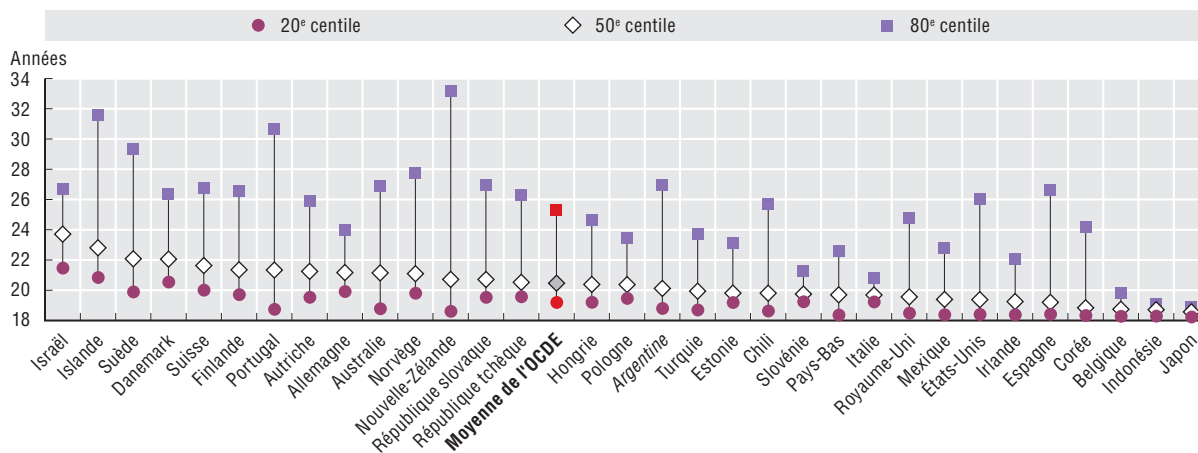
Ces graphiques mettent en évidence la progression – ou l'absence de progression – du pourcentage de jeunes qui accèdent à une formation de niveau universitaire et de l'enseignement supérieur professionnalisant. Les taux d'accès ont progressé dans la plupart des pays de l'OCDE.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau C2.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471345>.

Graphique 1.8. Répartition par âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement universitaire (2009)

Ce graphique met en évidence la répartition par âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement universitaire, en pourcentage. Par exemple, en Belgique, en Irlande, en Italie, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas et en Sloveie, 80 % de l'ensemble de ceux qui s'inscrivent pour la première fois dans des programmes de niveau universitaire ont moins de 23 ans.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau C2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471326>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

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 27 pays de l'OCDE dont les données sont comparables.
- Les taux d'obtention d'un diplôme ne représentent pas plus de 20 % au Mexique et en Turquie, mais sont égaux ou supérieurs à 50 % en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en République slovaque.
- 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 46 %, contre 31 % chez les hommes.

Description

Les taux d'obtention d'un diplôme du supérieur sont un indicateur de l'aptitude des pays à produire 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. Au Mexique et en Turquie, près de 20 % ou moins des jeunes obtiennent un diplôme d'études de niveau universitaire (formation supérieure de type A) ; en revanche, ces diplômés sont au moins 50 % en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et en République slovaque (il convient de noter que les taux de certains pays, en particulier l'Australie et la Nouvelle-Zélande, sont artificiellement gonflés du fait de la présence d'étudiants en mobilité internationale. Pour en savoir plus, voir le tableau A3.3 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

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 (46 % contre 31 %). L'écart entre les sexes en faveur des femmes représente au moins 25 points de pourcentage en Islande, en Pologne et en République slovaque. En Allemagne, au Mexique et en Suisse, les taux masculins et féminins sont assez équilibrés. Au Japon et en Turquie, les hommes sont en revanche plus nombreux que les femmes parmi les diplômés de l'enseignement universitaire.

Dans les 26 pays de l'OCDE disposant de données comparables, près de 10 % des jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur professionnalisant (formation supérieure 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 au Canada, en Irlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie. 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.

Cette proportion dépasse les 2.5 % en Allemagne, en Finlande, au Portugal, en Suède et en Suisse (voir le tableau A3.3 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Tendances

En moyenne, dans les pays de l'OCDE disposant de données comparables, les taux d'obtention d'un diplôme d'études de niveau universitaire ont augmenté de 19 points de pourcentage au cours des 14 dernières années, et une progression – souvent tout à fait sensible – s'observe dans pratiquement chaque pays pour lequel des données sont disponibles. La progression a été particulièrement rapide entre 1995 et 2000 avant de connaître une stabilisation. Au cours des 3 dernières années, les taux d'obtention d'un diplôme sont restés relativement stables à près de 38 %. Les hausses les plus importantes depuis 1995 ont été constatées en Autriche, en République slovaque, en République tchèque, en Suisse et en Turquie, où le taux de progression annuelle dépasse les 8 %.

Définitions

Les données relatives à l'année universitaire 2008-09 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. Les données présentées ici portent uniquement sur les personnes diplômées pour la première fois.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A3).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les taux d'obtention d'un diplôme, selon le sexe.

Autres publications de l'OCDE

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

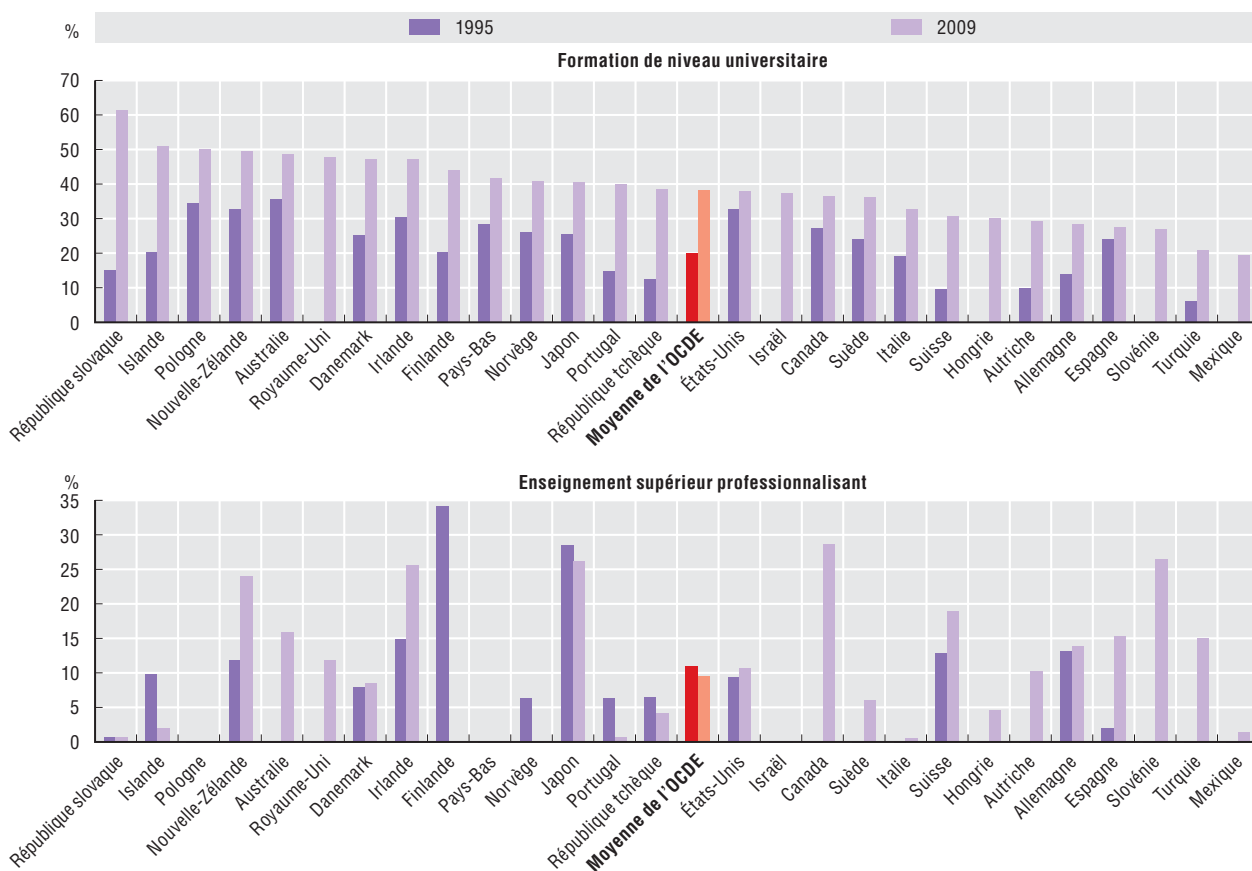
Examens de l'enseignement supérieur de l'OCDE (série d'examens nationaux).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien de jeunes sont diplômés de l'enseignement supérieur ?

Graphique 1.9. Taux d'obtention d'un premier diplôme sanctionnant une formation de niveau supérieur (1995, 2009)

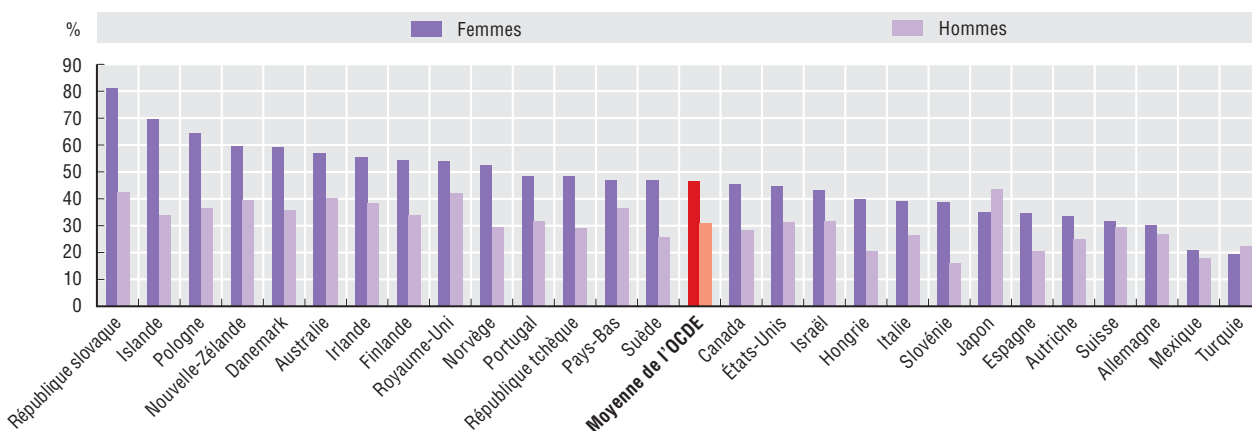
Ces graphiques mettent en évidence la progression – ou l'absence de progression – du pourcentage de jeunes qui obtiennent pour la première fois un diplôme sanctionnant une formation de niveau universitaire et de l'enseignement supérieur professionnalisant.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A3.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469350>.

Graphique 1.10. Taux d'obtention d'un diplôme sanctionnant une formation de niveau universitaire, selon le sexe (2009)

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 (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469331>.

Combien d'étudiants obtiennent leur diplôme au-delà de l'âge habituel ?

- Au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, au moins 10 % des étudiants obtenant leur diplôme de fin d'études secondaires ont plus de 25 ans.
- En Islande, en Israël, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse, les étudiants plus âgés que la moyenne représentent un quart des étudiants ayant obtenu un diplôme à l'issue d'une formation universitaire.
- L'Islande et la Nouvelle-Zélande sont les pays où les possibilités d'obtenir un diplôme à un âge plus avancé sont les plus nombreuses, tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur.

Description

De façon générale, les étudiants obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires avant l'âge de 20 ans et sont diplômés de l'enseignement supérieur aux alentours de 25 ans. Toutefois, dans un certain nombre de pays, les individus continuent leurs études bien au-delà de ces tranches d'âge. Bien que certains gouvernements prennent des mesures pour encourager les étudiants à tirer le meilleur parti de leur potentiel en ne tardant pas à intégrer l'enseignement supérieur et à y poursuivre leur progression, il est également important de s'assurer que les personnes désireuses de se former afin d'être compétitives sur le marché de l'emploi puissent achever leurs études à des âges plus avancés.

Résultats

Le diplôme de fin d'études secondaires devient la norme dans la plupart des pays développés. Les taux d'obtention d'un premier diplôme de fin d'études secondaires dépassent les 75 % dans 21 des 28 pays dont les données sont comparables. Néanmoins, tous les étudiants n'obtiennent pas leur diplôme à l'âge habituel d'obtention, c'est-à-dire entre 17 et 20 ans. Ce phénomène s'explique de différentes manières : certains pays, par exemple, proposent des programmes dits de « seconde chance » ou des programmes de formation pour adultes. Dans les pays nordiques, il est relativement facile d'interrompre ses études et de les reprendre ultérieurement : le taux d'obtention d'un premier diplôme représente au moins 10 points de pourcentage chez les individus de plus de 25 ans au Danemark, en Finlande, en Islande et en Norvège. Au Portugal, le taux d'obtention d'un diplôme s'établissait en moyenne à 96 % en 2009 (soit 34 points de pourcentage de plus qu'en 2008). Plus d'un tiers des diplômés avaient plus de 25 ans grâce au programme « Nouvelles chances » lancé en 2005 pour offrir une deuxième chance à ceux qui ont arrêté leurs études à un âge précoce ou qui risquent de le faire, et aider ceux qui désirent rehausser leur niveau de qualification.

Les adultes qui entreprennent des études supérieures après avoir exercé un travail pendant un certain temps peuvent accroître leur propre capital humain, améliorer la faculté d'adaptation de la main-d'œuvre à l'évolution constante de la situation et aider à répondre à la demande de qualifications plus élevées sur le marché du travail. Au niveau supérieur, pour lequel les données de 23 pays sont disponibles, les étudiants plus âgés que la moyenne possèdent un poids important en Islande, en Israël, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse, où les plus de 30 ans représentent au moins un quart des diplômés.

La Finlande et l'Islande sont les deux pays qui offrent aux adultes les plus importantes possibilités concernant une obtention du diplôme plus tardive aussi bien dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, une scolarisation plus longue entraîne des coûts supplémentaires, notamment l'accroissement des dépenses unitaires au titre de l'éducation, le manque à gagner fiscal et un démarrage de carrière professionnelle différé. Dans certains pays, les pouvoirs publics se préoccupent sérieusement de ce phénomène.

En Israël, la forte proportion d'individus plus âgés parmi les diplômés s'explique par le service militaire obligatoire, qui intervient avant le début des études supérieures.

Définitions

Les données se rapportent à l'année académique 2008-09 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2010 par l'OCDE. Lorsque les données sont disponibles, les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'études secondaires ou supérieures sont calculés comme des taux nets, qui représentent l'estimation de la proportion d'individus d'un groupe d'âge qui terminera des études à ces niveaux d'enseignement. Dans cette section les diplômés de l'enseignement supérieur désignent seulement ceux qui ont obtenu des diplômes universitaires.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

Pour en savoir plus

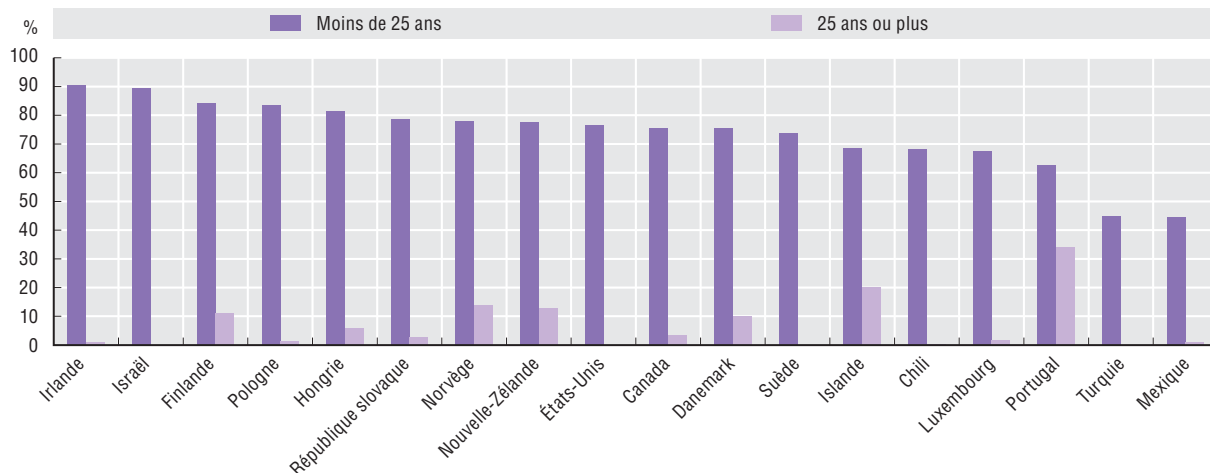
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateurs A2 et A3)

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'étudiants obtiennent leur diplôme au-delà de l'âge habituel ?

Graphique 1.11. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires au-delà de l'âge habituel (2009)

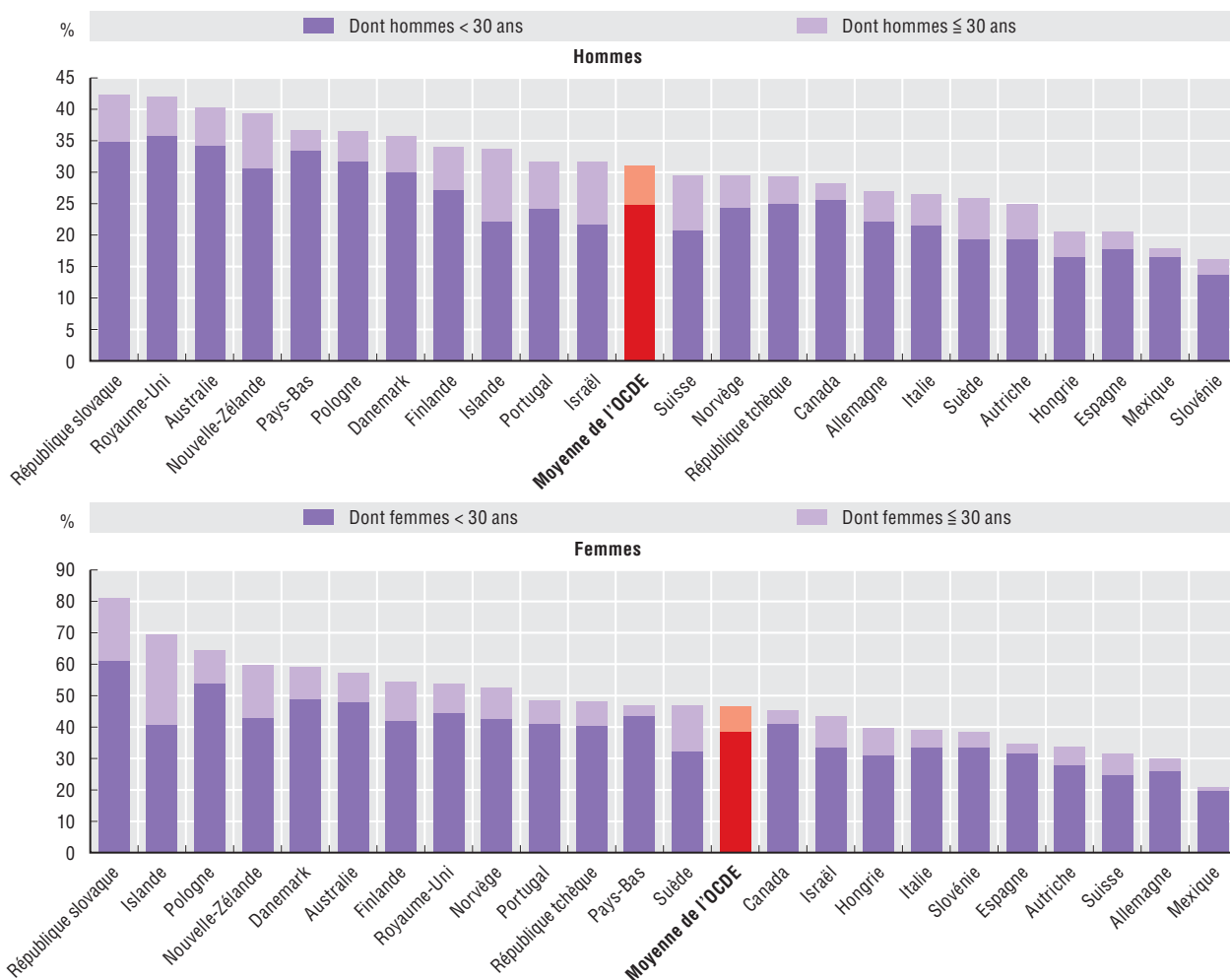
Ce graphique montre la proportion des étudiants, âgés de 25 ans ou plus, titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469236>.

Graphique 1.12. Taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'une formation supérieure au-delà de l'âge habituel (2009)

Ce graphique met en évidence la proportion d'étudiants obtenant un diplôme du supérieur à l'âge de 30 ans ou plus, selon le sexe.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469331>.

Quels sont les domaines d'études les plus attractifs pour les étudiants ?

- Les femmes sont majoritaires dans l'effectif d'étudiants et de diplômés dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, et sont nettement plus nombreuses que les hommes dans les domaines d'études en rapport avec l'éducation, la santé et le secteur social, les sciences humaines, les arts et lettres. Les hommes présentent davantage l'ingénierie, la production et la construction.
- Dans la plupart des pays, le pourcentage le plus élevé de l'effectif de l'enseignement supérieur s'observe dans les formations en rapport avec les sciences sociales, le commerce ou le droit.
- Dans la grande majorité des pays, plus de deux tiers des diplômés de 2009 dans le domaine de la santé et du secteur social et de l'éducation sont des femmes. En revanche, dans 26 des 33 pays à l'étude, les femmes sont moins de 30 % parmi les diplômés à l'issue d'une formation en rapport avec l'ingénierie, la production et la construction.

Description

Cet indicateur examine les différents domaines d'études choisis par les étudiants. Dans le contexte actuel de ralentissement économique et d'austérité budgétaire, les gouvernements doivent investir dans des domaines d'études qui répondent aux besoins du marché du travail. Les aptitudes et préférences des étudiants, d'une part, et le coût, la durée et le lieu des études supérieures, d'autre part, peuvent intervenir lorsqu'ils choisissent leur domaine d'études, à l'instar d'ailleurs de l'évolution de la situation sur le marché du travail. La popularité relative des domaines d'études entraîne à son tour une augmentation de la demande de formation et de personnel enseignant et de l'offre de diplômés.

Résultats

De nettes différences dans les domaines d'études choisis par les filles d'une part et par les garçons d'autre part s'observent parmi les élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces différences peuvent s'expliquer par des questions de préférence personnelle et de performance scolaire. Elles peuvent aussi être imputables à l'influence de perceptions traditionnelles quant aux rôles dévolus à chaque sexe et/ou à une politique de l'éducation tendant à orienter les élèves à un âge précoce en fonction de leur sexe.

En moyenne, plus d'un garçon sur deux en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a obtenu son diplôme à l'issue d'une formation en rapport avec l'ingénierie, la production ou la construction. Le domaine d'études principal des filles varie quant à lui entre les pays. Les filles tendent à opter pour une formation en rapport avec les sciences sociales, le commerce ou le droit en Allemagne, en Autriche, en France, en Indonésie, au Japon, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque, en Slovaquie et en Suisse. Les formations les plus prisées par les filles sont celles en rapport avec la santé et le secteur social en Australie, au Danemark, en Finlande, en Norvège et aux Pays-Bas, celles en rapport avec les services en Estonie, en Hongrie et en Pologne, et celles en rapport avec l'éducation, les arts et lettres et les sciences humaines en Corée, en Espagne, en Islande et en Suède.

Au niveau supérieur, la répartition des nouveaux inscrits et des diplômés entre les domaines d'études dépend de la popularité relative des domaines d'études, du pourcentage d'étudiants admis par domaine selon les établissements et de la structure

de délivrance des diplômes pour les différents domaines dans chaque pays.

Dans presque tous les pays, la majeure partie des étudiants entamant des études supérieures choisit des programmes en rapport avec les sciences sociales, le commerce ou le droit. En 2009, ces domaines ont attiré la majorité des nouveaux inscrits dans tous les pays à l'exception de la Corée et de la Finlande.

Les domaines scientifiques, soit ceux en rapport avec la science et l'ingénierie, sont moins populaires : en moyenne, moins d'un quart des étudiants optent pour une formation dans ces domaines. Le taux d'inscription peu élevé s'explique, en partie, par le fait que les femmes sont sous-représentées. Le pourcentage de femmes qui ont opté pour une formation scientifique varie entre 5 % au Japon et aux Pays-Bas, et 20 % en Israël tandis que le pourcentage d'hommes varie entre 26 % aux Pays-Bas et 57 % en Finlande.

Les femmes sont nettement plus nombreuses parmi les diplômés universitaires à l'issue d'une formation en rapport avec l'éducation : elles constituent plus de 70 % de l'effectif diplômé dans ce domaine d'études dans tous les pays, sauf au Japon (59 %) et en Turquie (55 %). Il en va de même dans le domaine de la santé et du secteur social, où elles représentent 75 %, en moyenne, des diplômés. Par contraste, dans tous les pays sauf au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Islande, en Pologne, en République slovaque et en Slovaquie, elles ne sont pas plus de 30 % parmi les diplômés universitaires à l'issue d'une formation en rapport avec l'ingénierie, la production et la construction (voir le tableau A4.3a dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Définitions

Les données se rapportent à l'année académique 2008-09 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2010. Les domaines d'études retenus dans l'exercice UOE de collecte de données statistiques sont ceux de la version révisée de la CITE. Les mêmes domaines sont utilisés à tous les niveaux d'enseignement. Les étudiants en formation dans l'enseignement universitaires comprennent également ceux qui participent à des programmes de recherche de haut niveau.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A4).

Parmi les domaines couverts figurent :

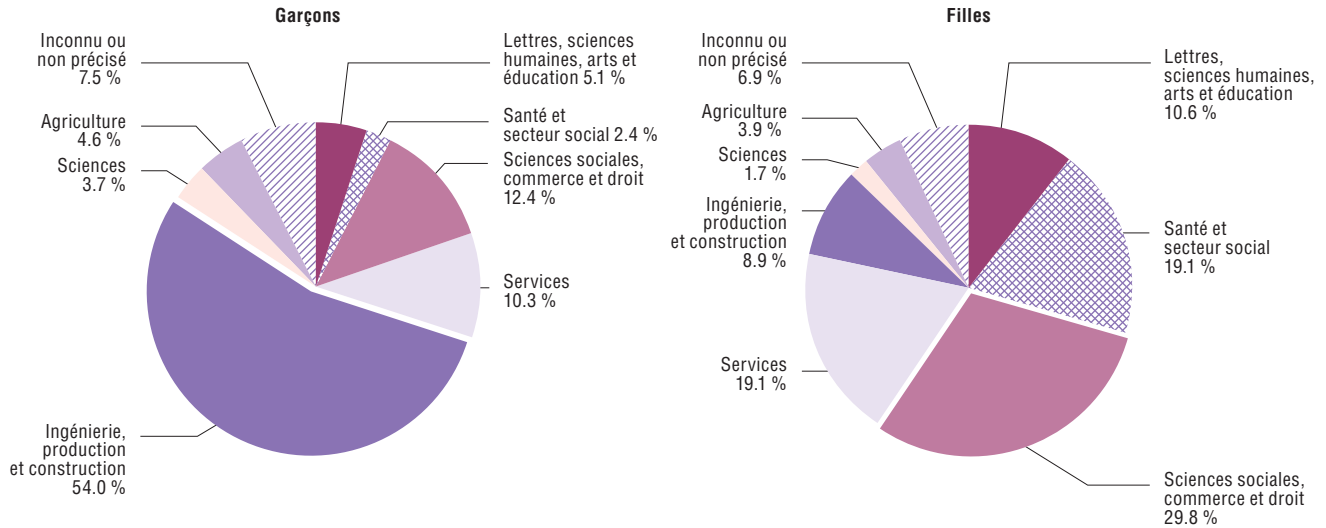
- Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, selon le domaine d'études. Les taux d'inscription au niveau supérieur, selon le domaine d'études.
- Le taux d'obtention de diplômes au niveau supérieur, selon le domaine d'études.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Quels sont les domaines d'études les plus attractifs pour les étudiants ?

Graphique 1.13. Répartition des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, selon le domaine d'études (2009)

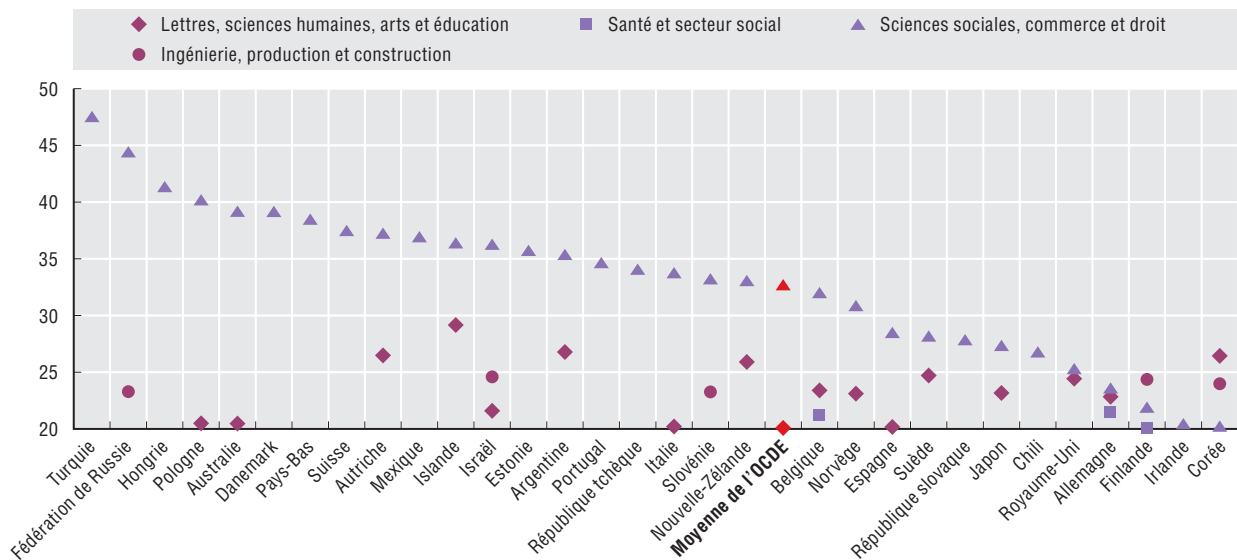
Ce graphique montre la répartition des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, selon le domaine d'études et le sexe. Il existe de nettes différences dans les domaines étudiés par les filles et les garçons. En moyenne, plus d'un garçon sur deux a obtenu son diplôme à l'issue d'une formation en rapport avec l'ingénierie, la production ou la construction.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A4.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469445>.

Graphique 1.14. Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur, selon le domaine d'études (2009)

Ce graphique illustre le choix des nouveaux étudiants en matière de programme d'études supérieures. À ce niveau d'enseignement, la majorité des étudiants choisissent de poursuivre leurs études dans les domaines des sciences sociales, du commerce ou du droit.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A4.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469464>.

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 6.9 ans en 2009.
- Avec l'aggravation de la situation sur le marché du travail due à la récente crise économique, l'espérance de scolarisation a légèrement augmenté tout comme la durée des périodes de chômage et d'inactivité.
- En moyenne, l'achèvement des études secondaires du deuxième cycle réduit le chômage parmi les jeunes de 20-24 ans de 7.4 points de pourcentage et parmi ceux de 25-29 ans de 6 points de pourcentage.
- La prévalence du chômage de longue durée diminue avec l'élévation du niveau de formation.

Description

La récession qui a suivi la crise financière de 2008 a conduit à une importante augmentation du chômage dans les pays de l'OCDE. Lorsque le marché de l'emploi se détériore, ceux qui opèrent le passage de la formation vers la vie active sont souvent les premiers à rencontrer des difficultés. 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. Sous l'effet de la crise économique, le chômage de longue durée des jeunes adultes est susceptible d'augmenter dans la plupart des pays, et risque de toucher en particulier ceux qui n'auront pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Résultats

Les jeunes âgés de 15 ans peuvent espérer passer 6.9 ans en moyenne dans l'enseignement scolaire. Ce chiffre est de huit années supplémentaires au moins au Danemark, en Finlande, en Islande, aux Pays-Bas et en Slovaquie. Par contraste, cette espérance de scolarisation à l'âge de 15 ans ne représente pas plus de 6 années au Brésil, en Espagne, en Irlande, au Japon, au Mexique et en Turquie. En outre, un adolescent âgé de 15 ans aujourd'hui peut s'attendre à travailler pendant près de 5 ans et 10 mois, à être au chômage pendant 11 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.

Les taux de chômage des jeunes qui ne sont plus scolarisés varient selon leur niveau de formation, ce qui montre à quel point l'élévation du niveau de formation améliore les perspectives professionnelles. 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 qu'il est fréquent que 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 29 % en Turquie, mais moins de 3 % au Danemark, au Luxembourg et en Slovaquie. Cette proportion s'établit à 8.4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le tableau C4.4a dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Face à la difficulté à trouver un emploi, retourner ou rester dans le système éducatif constitue une alternative pour de nombreux jeunes. Entre 2008 et 2009, la proportion de jeunes âgés de 15 à 29 ans présents dans le système éducatif a augmenté de 0.5 points de pourcentage. De manière générale, les données suggèrent que ces augmentations de participation témoignent du fait que les individus restent dans le système éducatif (plutôt qu'ils n'y retournent).

Sachant qu'un niveau de formation équivalent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est désormais la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, les individus qui n'ont pas atteint ce niveau sont nettement plus susceptibles d'éprouver des difficultés à trouver un emploi lors de leur entrée dans la vie active. Le

taux de chômage est égal ou supérieur à 15 % chez les individus âgés de 20 à 24 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires en Belgique, au Canada, en Espagne, en Estonie, aux États-Unis, en France, en Hongrie, en Irlande, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède. En moyenne, l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires réduit le taux de chômage à l'intérieur de ce groupe d'âge de 7.4 points de pourcentage (voir le tableau C4.3 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

En moyenne, l'obtention d'un diplôme de fin d'études supérieures réduit le taux de chômage des individus non scolarisés de 2.1 points de pourcentage entre l'âge de 25 et de 29 ans, mais ces chiffres varient considérablement entre les pays. En Allemagne, en Australie, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède, le pourcentage de chômeurs parmi les diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25 à 29 ans ne représente pas plus de 3 %. Ce pourcentage est égal ou supérieur à 6 % en Espagne, en France, en Grèce, en Irlande, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal, en Slovaquie et en Turquie. À l'inverse, certains pays ont plus de capacité que d'autres à fournir des emplois à des jeunes adultes disposant de niveaux de formation relativement faibles. Par exemple, en Grèce, en Italie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Slovaquie, en Suisse et en Turquie, le pourcentage de chômeurs parmi les diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25-29 ans est supérieur au pourcentage de chômeurs parmi les individus du même groupe d'âge qui disposent d'un niveau de formation moins élevé.

Définitions

Les données sont recueillies à l'occasion de l'Enquête annuelle de l'OCDE sur la population active, dont la période de référence correspond habituellement au premier trimestre de l'année civile ou qui porte sur la moyenne des trois premiers mois de l'année. Elles ne tiennent donc pas compte du travail saisonnier durant l'été. 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.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C4).

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.
- Le passage de la formation à la vie active pour différents groupes d'âge.

Autres publications de l'OCDE

Comblant l'écart pour les élèves immigrés (2010).

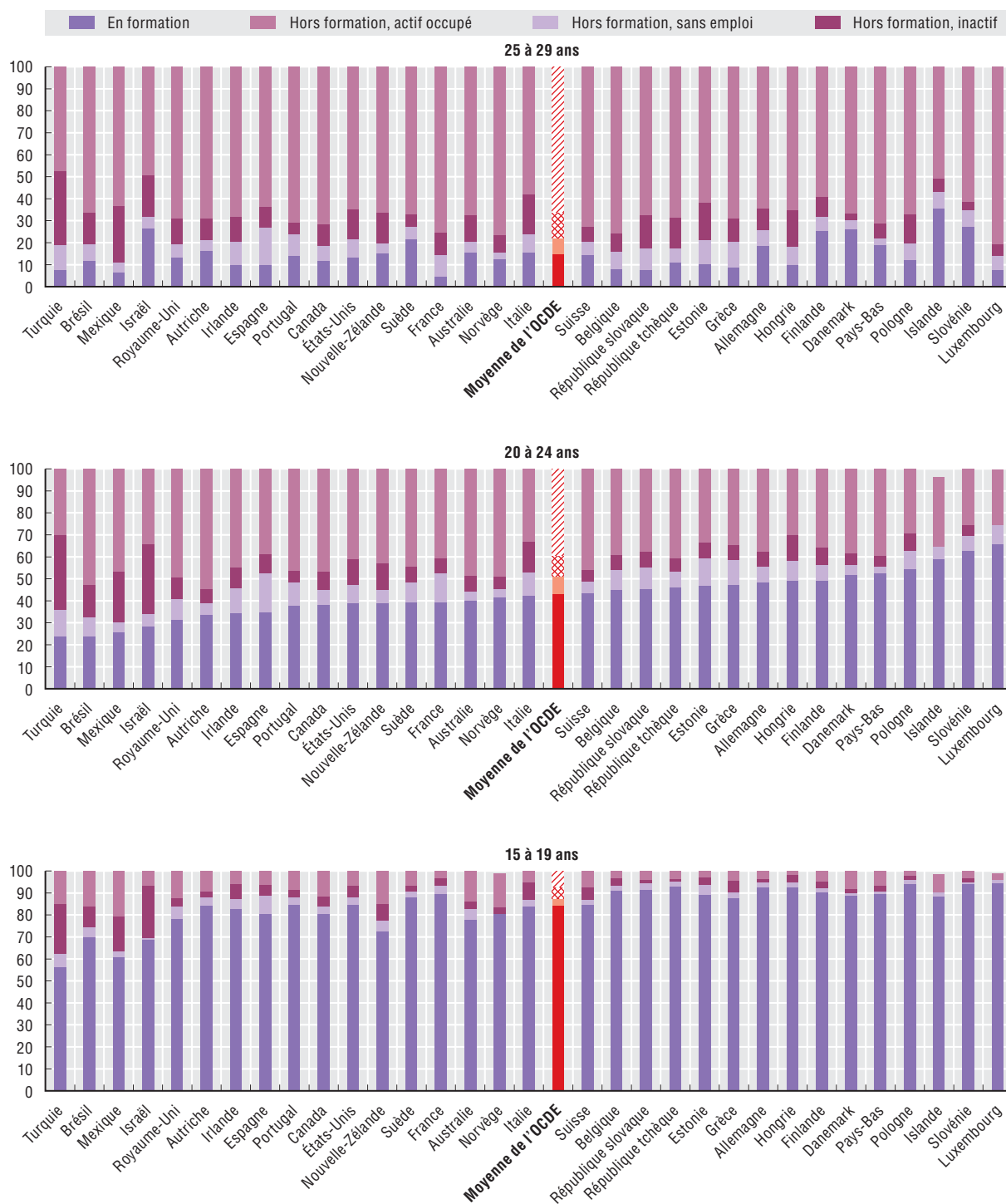
De l'école à la vie active (2005).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

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

Graphique 1.15. Répartition des jeunes adultes selon le statut au regard de l'emploi (2009)

Ces graphiques montrent la répartition des jeunes adultes selon le statut au regard de l'emploi, par groupe d'âge. Les jeunes adultes qui quittent l'école pour entrer dans un marché de l'emploi difficile sont plus susceptibles d'être au chômage ou d'être complètement exclus du marché du travail.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau C4.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471516>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'adultes participent à des activités de formation ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 40 % de la population adulte se livrent à une activité de formation formelle ou non formelle par an.
- Les taux de participation varient énormément entre les pays, ils concernent plus de 60 % des adultes en Nouvelle-Zélande et en Suède mais moins de 15 % d'entre eux en Grèce et en Hongrie.
- Les adultes possédant initialement les plus hauts niveaux de formation ainsi que les adultes les plus jeunes sont les plus susceptibles de participer à des activités de formation.

Description

L'apprentissage et la formation à l'issue de la formation initiale sont essentiels pour améliorer les compétences de la main-d'œuvre et élever le niveau global de compétence à la disposition de l'économie. Ceci s'avère d'autant plus important dans une période où les économies se débattent avec des phénomènes tels que la mondialisation, le progrès technologique, la perte d'importance du secteur de la production au profit de celui des services et les changements dans le domaine de l'emploi et de l'organisation du travail qui donnent plus de responsabilités aux travailleurs situés aux échelons inférieurs de la hiérarchie. L'évolution démographique constitue également un défi majeur : à mesure que les sociétés vieilliront, les travailleurs devront continuer à travailler plus longtemps, ce qui rendra indispensable de développer les compétences des actifs les plus âgés. Cet indicateur examine dans quelle mesure la population en âge de travailler participe à des activités de formation et investit dans ces activités.

Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 40 % des individus âgés de 25 à 64 ans se livrent à au moins une activité de formation formelle ou non formelle par an. Les taux de participation varient fortement entre les pays : plus de 60 % des adultes participent à des activités de formation en Nouvelle-Zélande et en Suède ; ce chiffre atteint au moins 50 % en Finlande, en Norvège et en Suisse, mais est inférieur à 25 % en Italie et en Pologne et inférieur à 15 % en Grèce et en Hongrie.

Le degré de participation varie également entre différents groupes de travailleurs, en particulier entre les adultes les plus jeunes et les plus âgés ainsi qu'entre les adultes ayant les plus élevés et les plus faibles niveaux de formation.

Dans la plupart des pays, les adultes les plus jeunes (25-34 ans) sont ceux qui participent le plus à des activités de formation tandis que les plus âgés (55-64 ans) sont ceux qui s'y livrent le moins (49 % contre 27 %) (voir, uniquement disponible en ligne, le tableau C5.3c dans *Regards sur l'éducation 2011*). Certains facteurs peuvent expliquer ce résultat : les travailleurs les plus âgés peuvent accorder moins d'importance au fait d'acquérir de nouvelles compétences et les employeurs leur offrent sans doute moins de possibilités de formation.

De plus, la participation à des activités de formation est plus répandue parmi les personnes possédant de hauts niveaux de formation. Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le taux de participation des diplômés de l'enseignement supérieur à des activités de formation formelles ou non formelles est supérieur de plus de 20 points de pourcentage à celui des personnes seulement titulaires d'un diplôme de fin

d'études secondaires ou postsecondaires non supérieures, lequel est supérieur de 18 points de pourcentage à celui des individus qui ne sont pas arrivés au terme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau C5.3a dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Les taux de participation ne varient guère entre les hommes et les femmes. Les écarts entre les taux masculins et féminins ne sont égaux ou supérieurs à cinq points de pourcentage que dans huit pays. Les taux de participation sont plus élevés chez les femmes en Estonie, aux États-Unis, en Finlande, en Slovénie et en Suède, mais plus élevés chez les hommes en Allemagne, aux Pays-Bas et en République tchèque (voir, uniquement disponible en ligne, le tableau C5.3b dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Définitions

Les données de cet indicateur proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE. Les données des pays non européens proviennent d'enquêtes nationales auprès des ménages. Les données des pays participant au Système statistique européen proviennent d'un projet pilote, l'Enquête européenne sur l'éducation des adultes (EEA), menée dans 29 pays. Par activités de formation formelles, on entend les activités organisées dans le système d'éducation, c'est-à-dire dans les établissements d'enseignement (écoles, collèges, universités et autres établissements à vocation pédagogique), qui constituent le parcours normal de la scolarisation des enfants et des jeunes. Par activités de formation non formelles, on entend les activités organisées et régulières qui peuvent être organisées à l'intérieur et à l'extérieur des établissements d'enseignement, et être suivies par des personnes de tous âges.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C5).

Parmi les domaines couverts figurent :

- La participation à des activités de formation non formelles liées à l'emploi, selon le sexe et le statut au regard de l'emploi.
- Le nombre moyen d'heures consacrées à des activités de formation non formelles, selon le sexe, le niveau de formation et le statut au regard de l'emploi.

Autres publications de l'OCDE

Reconnaître l'apprentissage non formel et informel (2010).

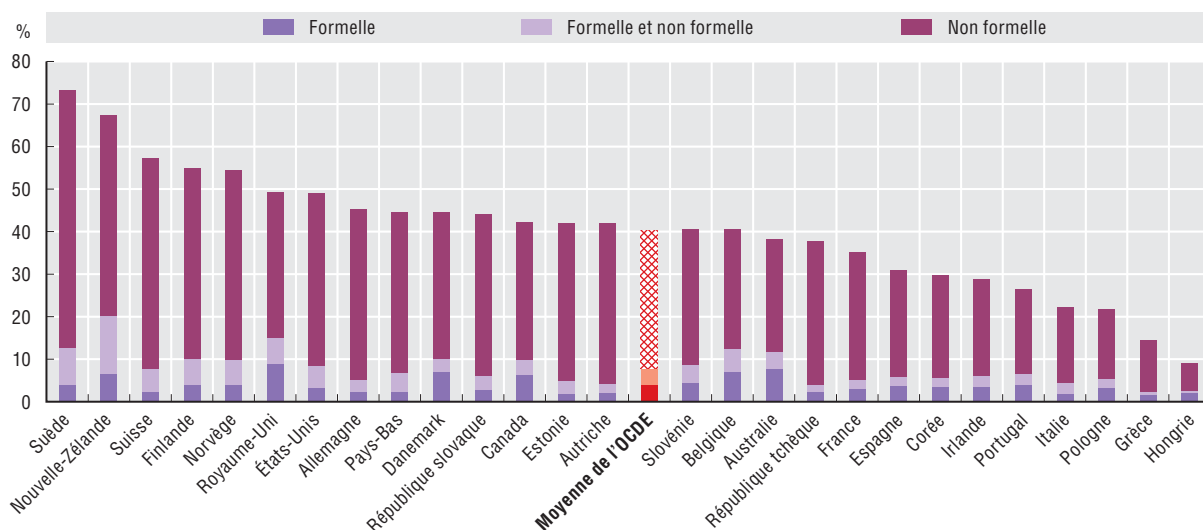
Politiques d'éducation et de formation – Systèmes de certification : Des passerelles pour apprendre à tout âge (2009).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'adultes participent à des activités de formation ?

Graphique 1.16. **Participation à des activités de formation formelles et/ou non formelles (2007)**

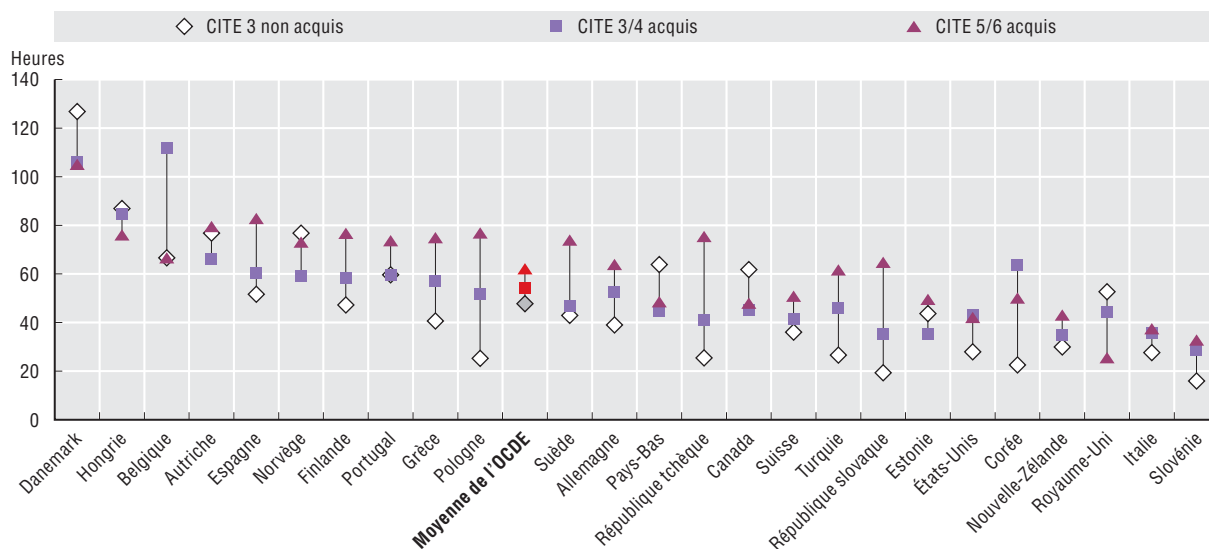
Ce graphique met en évidence le pourcentage des 25-64 ans participant à une formation formelle ou non formelle. Le taux moyen de participation est de 41 % dans les pays de l'OCDE.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau C5.3a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471839>.

Graphique 1.17. **Nombre moyen d'heures consacrées par employé à des activités de formation non formelles liées à l'emploi, selon le niveau de formation (2007)**

Ce graphique met en évidence le nombre moyen d'heures consacrées – par employé – à des activités de formation non formelles liées à l'emploi, selon le niveau de formation. Les personnes ayant acquis un niveau de formation plus élevé ont tendance à participer davantage à des formations supplémentaires.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau C5.2a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471744>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

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

- En 2009, près de 3.7 millions d'étudiants de l'enseignement supérieur étaient scolarisés en dehors du pays dont ils étaient ressortissants, soit une progression de près de 6 % par rapport à l'année précédente.
- Un peu plus de 77 % des étudiants qui, à travers le monde, suivent leurs études à l'étranger le font dans les pays de l'OCDE.
- En valeur absolue, les plus importants effectifs d'étudiants en mobilité internationale sont originaires de Chine, de Corée et d'Inde. Les Asiatiques représentent près de 52 % de tous les étudiants en mobilité internationale dans le monde.

Description

Cet indicateur examine dans quelle mesure les étudiants partent suivre des formations à l'étranger. Poursuivre une formation supérieure dans un pays autre que le pays d'origine permet aux étudiants 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. 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 (juste un peu moins de quatre étudiants sur cinq). Quelque 32 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés dans les pays membres de l'OCDE sont ressortissants d'un autre pays membre de l'OCDE. Les plus importants groupes au sein de l'effectif des étudiants étrangers scolarisés dans un pays membre de l'OCDE sont formés par les étudiants allemands, coréens et français (respectivement 4.8 %, 3.6 % et 2.1 % de l'effectif total). Viennent ensuite les étudiants originaires du Canada, des États-Unis et du Japon : leur proportion s'établit à 1.8 %. Cependant les étudiants chinois constituent de loin le plus grand groupe : ils représentent 18.2 % (19.5 % 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 51 % 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 en mobilité internationale et étrangers. Dans la zone OCDE, après l'Asie viennent les pays européens qui représentent 24.4 % des étudiants en mobilité internationale puis l'Afrique (10 %), l'Amérique latine et les Caraïbes (6 %) et l'Amérique du Nord (3.7 %) (voir le tableau C3.2 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

La part des étudiants en mobilité internationale dans l'effectif d'étudiants du supérieur varie considérablement d'un pays à l'autre. Les étudiants en mobilité internationale représentent 21.6 % des étudiants de l'enseignement supérieur en Australie, 15.3 % au Royaume-Uni, 15.1 % en Autriche, 14.9 % en Suisse et 14.6 % en Nouvelle-Zélande. En revanche, le pourcentage au Chili, en Estonie, en Pologne et en Slovaquie est de moins de 2 %.

Dans un certain nombre de pays, et tout particulièrement en Australie et en Nouvelle-Zélande, la présence importante d'étudiants en mobilité internationale a un impact significatif sur le taux d'accès dans l'enseignement supérieur (voir le graphique A3.4 dans *Regards sur l'éducation 2011*). Si les données relatives aux étudiants en mobilité internationale étaient exclues de ces calculs, les taux d'inscription dans un premier cycle de l'enseignement supérieur en Australie et en Nouvelle-Zélande chuteraient respectivement de 15 et 9 points de pourcentage.

Tendances

Au cours des trois dernières décennies, le nombre d'étudiants en mobilité internationale a augmenté très sensiblement, passant de 0.8 million à l'échelle mondiale en 1975 à près de 3.7 millions en 2009, soit une multiplication par plus de quatre. Cette progression s'est accélérée depuis la fin des années 90, reflétant les phénomènes de mondialisation des économies et des sociétés. L'augmentation globale du nombre d'étudiants en mobilité internationale reflète également l'augmentation générale du nombre d'inscription dans l'enseignement supérieur.

Définitions

Les données relatives aux étudiants en mobilité internationale 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 « en mobilité internationale » 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).

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateurs C3, A3 et C2).

Parmi les domaines couverts figurent :

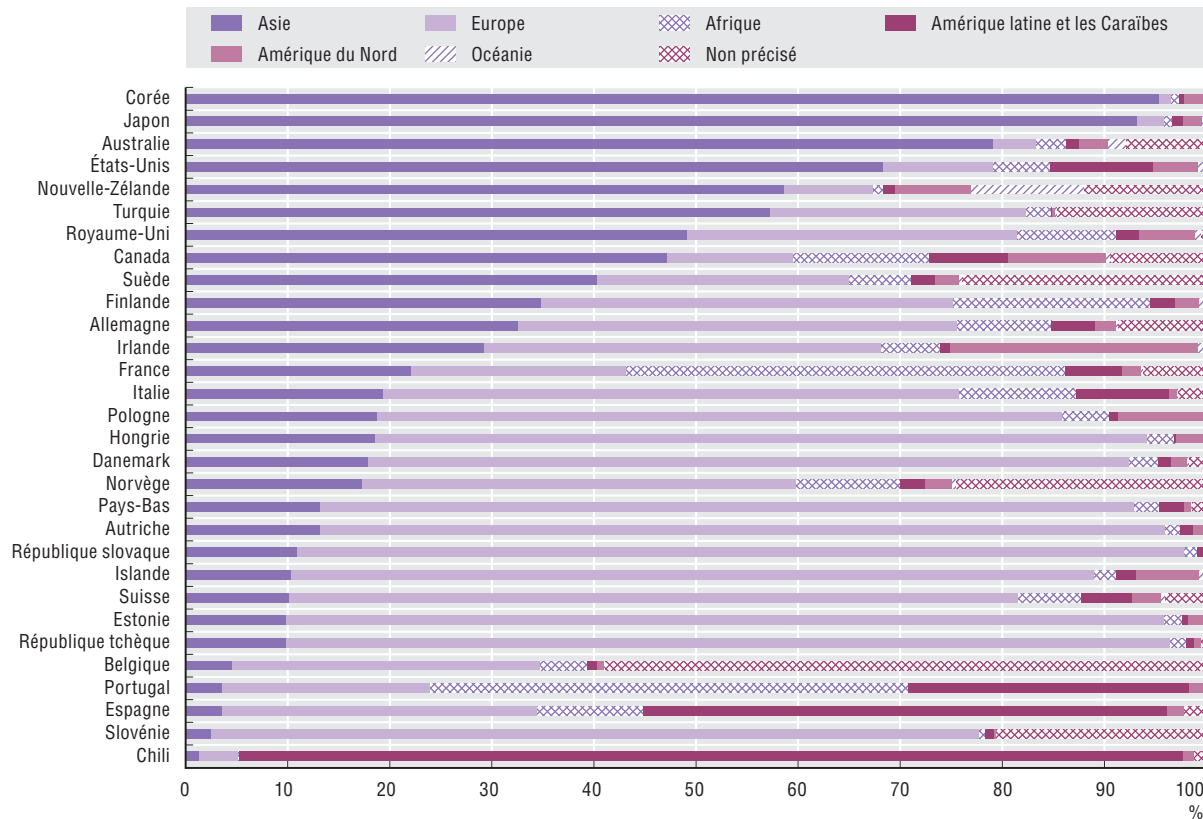
- La répartition des étudiants par pays d'origine et d'accueil.
- L'évolution des effectifs d'étudiants étudiant à l'étranger.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

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

Graphique 1.18. Répartition des étudiants étrangers et internationaux scolarisés dans l'enseignement supérieur, selon le pays d'origine (2009)

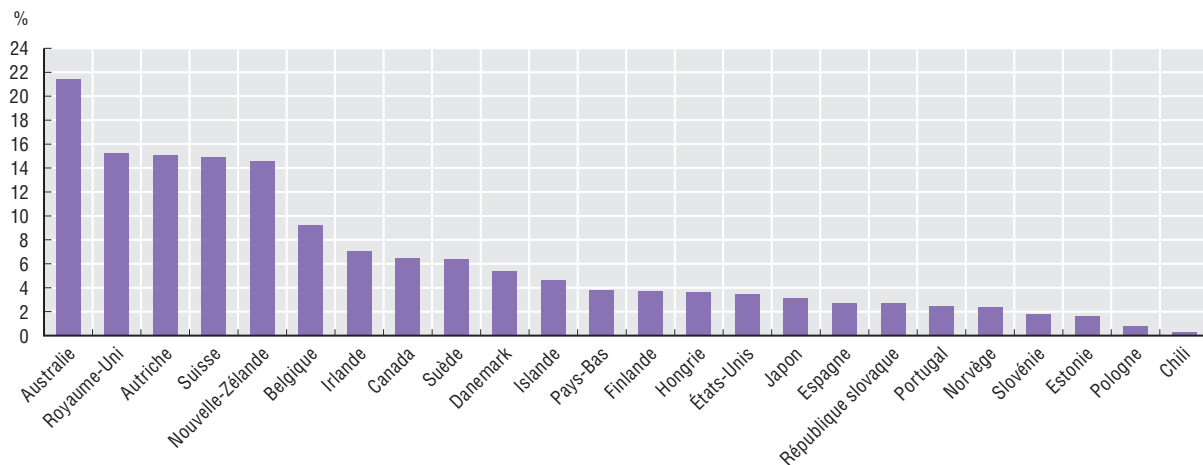
Ce graphique met en évidence les origines régionales des étudiants étrangers et en mobilité internationale étudiant dans chaque pays de l'OCDE. Les étudiants venant d'Asie forment le plus important groupe d'étudiants poursuivant des études à l'étranger (52 %). Viennent ensuite le groupe des étudiants venus d'Europe (23 %) et d'Afrique (11,5 %).



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau C3.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471383>.

Graphique 1.19. Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement supérieur (2009)

Ce graphique met en évidence la part que représentent, dans chaque pays, les étudiants en mobilité internationale dans l'effectif des personnes scolarisées dans l'enseignement supérieur.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau C3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471364>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

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

- Six pays – l'Allemagne, l'Australie, le Canada, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni – accueillent plus de la moitié des étudiants du monde qui ont poursuivi leurs études à l'étranger en 2009.
- Les États-Unis ont accusé une baisse sensible en tant que destination privilégiée par les étudiants étrangers entre 2000 et 2009, leur part à l'échelle mondiale passant d'environ 23 % à moins de 18 %.
- La proportion d'étudiants ayant choisi l'Australie et la Nouvelle-Zélande pour poursuivre leurs études a progressé de près de 2 %. Cette progression s'observe également pour la Fédération de Russie, qui est devenu un nouvel acteur important du secteur international de l'éducation.

Description

Cet indicateur présente les destinations privilégiées par les étudiants et les sujets qu'ils étudient. Au-delà de ses effets sociaux et pédagogiques, le phénomène des études à l'étranger possède un impact économique considérable. Certains éléments montrent d'ailleurs que plusieurs pays de l'OCDE ont déjà tendance à se spécialiser dans le genre de programmes d'éducation qu'ils proposent, et que l'internationalisation croissante de l'enseignement aura vraisemblablement un impact de plus en plus important sur l'équilibre économique des services de certains pays, grâce aux revenus générés par les droits de scolarité et la consommation sur place des étudiants en mobilité internationale.

Résultats

Même si la part des étudiants étrangers a légèrement décliné (2 % de baisse) au cours des cinq dernières années, les pays d'Europe sont toujours en tête, en valeur absolue, des pays ayant la préférence des étudiants. Ils accueillent en effet 38 % d'entre eux ; l'Amérique du Nord occupant la seconde place du classement (28 %). Néanmoins, l'Asie, l'Océanie, l'Amérique latine et les Caraïbes sont les régions d'accueil qui connaissent les plus fortes progressions d'effectifs. Ce phénomène reflète l'internationalisation des universités dans un nombre croissant de pays.

En 2009, les 5 pays d'accueil les plus recherchés étaient les États-Unis, qui ont accueilli 18 % de l'effectif total des étudiants étrangers, le Royaume-Uni (10 %), l'Allemagne, l'Australie et la France (chacun de ces trois derniers pays ayant accueilli 7 % de l'effectif total). Les autres grands pays de destination étaient le Canada (5 %), le Japon et la Fédération de Russie (4 % chacun), ainsi que l'Espagne (2 %). (Les chiffres de l'Australie, des États-Unis et du Royaume-Uni concernent les étudiants en mobilité internationale, voir la section « Définitions », page 30).

La langue parlée et employée dans l'enseignement est l'un des principaux éléments déterminant le choix du pays d'accueil. C'est pourquoi les pays où l'enseignement est dispensé dans des langues largement répandues (l'anglais, le français, l'allemand, le russe et l'espagnol, par exemple) sont ceux qui accueillent le plus d'étudiants étrangers. Le Japon quant à lui constitue une exception notable. La prédominance des pays anglophones tels que l'Australie, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni, reflète le phénomène d'adoption progressive de l'anglais comme langage universel. Un nombre croissant d'établissements dans des pays non anglophones propose maintenant des formations en anglais afin d'attirer un plus grand nombre d'étudiants étrangers.

Les étudiants en mobilité internationale optent moins souvent pour une formation en rapport avec les sciences humaines et plus souvent pour une formation en rapport avec les sciences, le commerce ou le droit. Ce sont les formations commerciales qui attirent le plus grand nombre d'entre eux. C'est le cas dans 14 des 22 pays qui rendent compte de leurs chiffres en termes de mobilité internationale et dans 2 des 6 pays qui en rendent compte en termes d'étudiants étrangers. La moitié environ de l'effectif total des étudiants en mobilité internationale a choisi

une formation en rapport avec les sciences sociales, le commerce ou le droit en Australie, en Estonie, aux Pays-Bas et au Portugal. C'est en France que le pourcentage d'étudiants étrangers est le plus élevé dans ces domaines d'études (40 %). Les sciences séduisent au moins 15 % des étudiants en mobilité internationale en Allemagne, aux États-Unis, en Islande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse, et une proportion similaire d'étudiants étrangers en France ; toutefois au Japon ce chiffre n'est que de 1.5 %. En Allemagne, le pourcentage important d'étudiants étrangers qui suivent des études scientifiques s'explique peut-être par la grande tradition nationale de spécialisation dans ce domaine. Les pays non anglophones ont tendance à accueillir une plus grande proportion d'étudiants étrangers venus suivre des formations en sciences humaines et en arts et lettres : ces domaines d'études sont choisis par 45 % des étudiants en mobilité internationale en Islande et par plus de 20 % d'entre eux en Allemagne, en Autriche, au Japon, en Norvège et en Suisse. Ce choix est également celui des étudiants étrangers en République slovaque et en Turquie.

Tendances

Un certain nombre de pays ont enregistré une baisse de leurs parts 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 de près d'un étudiant en mobilité internationale sur quatre en 2000 mais de moins d'un sur cinq en 2009. La part de l'Allemagne a reculé d'environ deux points de pourcentage tandis que celle du Royaume-Uni a enregistré une baisse d'un point de pourcentage et celle de la Belgique de près d'un point de pourcentage. À l'inverse, l'impressionnante progression de la part de la Fédération de Russie (près de deux points de pourcentage) en fait un nouvel acteur important du secteur international de l'éducation. Les parts de marché de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande ont également connu une progression (deux points de pourcentage environ chacun) tandis qu'en Corée et en Espagne, l'augmentation a dépassé un point de pourcentage. L'effondrement de la part des États-Unis pourrait être en partie dû à la diversification croissante des destinations, en particulier au sein des économies connaissant des croissances rapides, ainsi qu'à la mise en compétition avec les universités de la région Asie-Pacifique qui mènent des opérations de marketing de plus en plus efficaces.

Définitions

Voir l'indicateur précédent.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateurs C3 et A4).

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).

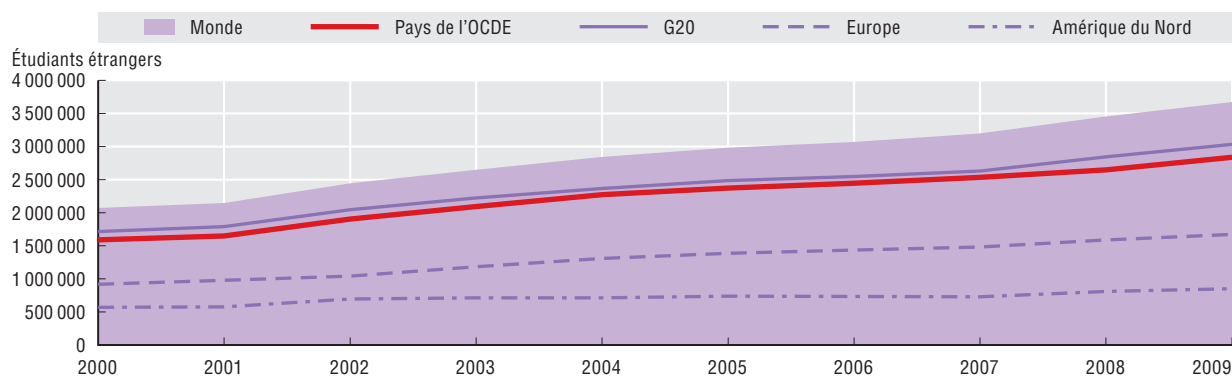
Enseignement supérieur : internationalisation et commerce (2004).

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

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

Graphique 1.20. **Évolution du nombre d'étudiants poursuivant des études en dehors de leur pays de nationalité (2000, 2009)**

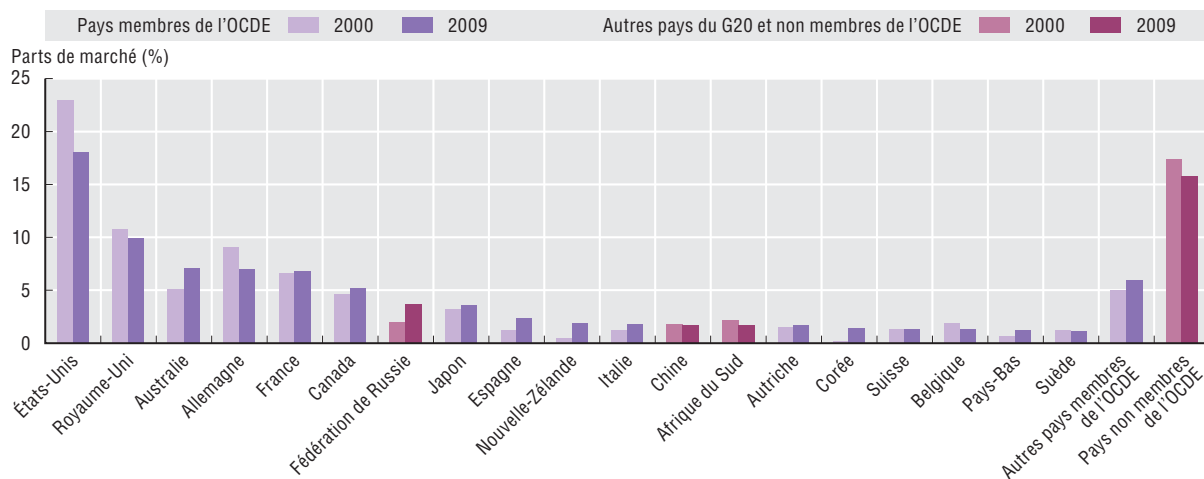
Ce graphique met en évidence la progression des inscriptions des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur, par région, au cours des neuf dernières années.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau C3.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471440>.

Graphique 1.21. **Évolution des parts de marché dans le secteur de la formation internationale (2000, 2009)**

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 près d'un quart de l'ensemble des étudiants étrangers, mais leur part est depuis tombée à moins d'un cinquième.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau C3.6, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471459>.

1. NIVEAUX DE FORMATION ET EFFECTIFS SCOLARISÉS

Combien d'étudiants en mobilité internationale décident de rester dans leur pays d'accueil ?

- Plusieurs pays de l'OCDE, dont l'Australie, le Canada, la Finlande, la France, la Norvège et la Nouvelle-Zélande ont assoupli leur politique d'immigration pour encourager l'installation temporaire ou permanente d'étudiants en mobilité internationale.
- De nombreux étudiants bénéficient du régime de libre circulation des personnes, comme au sein de l'Union européenne, et n'ont pas besoin d'un permis de séjour pour demeurer dans le pays d'accueil.
- En moyenne, 25 % des étudiants en mobilité internationale qui n'ont pas renouvelé leur titre de séjour « étudiant » ont changé le plus souvent de statut dans leur pays d'accueil pour des raisons professionnelles.

Description

Cet indicateur s'intéresse aux étudiants qui décident de rester dans le pays d'accueil après la fin de leurs études. Les raisons qui poussent les étudiants à faire ce choix sont variées : de meilleures perspectives d'emploi que dans le pays d'origine, la facilité d'intégration dans le pays d'accueil, et des perspectives de carrière intéressantes lors du retour dans le pays d'origine ou d'une installation dans un autre pays.

Résultats

Plusieurs pays de l'OCDE ont assoupli leur politique d'immigration pour encourager l'installation temporaire ou permanente d'étudiants en mobilité internationale. L'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande facilitent l'installation sur leur territoire des étudiants étrangers qui y ont fait des études : leur dossier d'immigration est crédité de points supplémentaires. La Finlande et la Norvège ont amendé leur loi sur la naturalisation pour tenir compte des années de résidence sur leur territoire en tant qu'étudiant. En France, suivre un programme de recherche de haut niveau réduit la durée de résidence requise pour prétendre à la naturalisation. Dans de nombreux autres pays de l'OCDE, les procédures d'octroi d'un permis de travail ou de séjour sont simplifiées pour les étudiants et les diplômés en mobilité internationale.

Des pays ont pris d'autres mesures pour favoriser l'intégration des étudiants en mobilité. Ainsi, la Finlande et la Norvège proposent des cours de langue nationale, alors que l'Australie, le Japon, la Norvège, la République tchèque et la Suède prévoient des stages ou des permis de travail pour favoriser l'embauche à temps partiel. Par ailleurs, la libre circulation des travailleurs européens et la politique en matière de frais de scolarité expliquent, en partie, la grande mobilité internationale des étudiants entre les pays d'Europe, par comparaison avec celle entre les pays d'Amérique du Nord.

Le nombre d'étudiants qui s'installent dans leur pays d'accueil à l'issue de leurs études et l'efficacité des politiques mises en œuvre pour garder les immigrants hautement qualifiés peuvent être évalués à la lumière des taux de séjour. Le taux de séjour correspond au pourcentage d'étudiants en mobilité internationale qui ont changé de statut par rapport au pourcentage d'étudiants qui n'ont pas renouvelé leur permis de séjour « étudiant » la même année.

Le taux de séjour s'élève, en moyenne, à 25 % parmi les étudiants en mobilité internationale qui n'ont pas renouvelé leur permis de séjour sous le statut d'étudiant en 2008 ou en 2009. Ce taux est supérieur à 25 % en Allemagne, en Australie, au Canada, en France, aux Pays-Bas et en République tchèque. Le taux de séjour est supérieur à 17 % dans tous les pays dont les

données sont disponibles et atteint même 33 % au Canada. En moyenne, 74 % des étudiants qui changent de statut le font pour des raisons professionnelles. Ce pourcentage est égal ou supérieur à 80 % en Allemagne, au Canada, en Irlande et aux Pays-Bas (voir le graphique C3.5 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Une certaine prudence s'impose lors de l'analyse des taux de séjour parce que les données sont limitées et que certains étudiants n'ont pas nécessairement terminé leurs études lorsqu'ils ont changé de statut. De plus, ces étudiants ne s'installent pas nécessairement tous pour des raisons professionnelles, certains le font aussi pour des raisons humanitaires ou familiales. Enfin, ces taux sont calculés abstraction faite des étudiants en mobilité en vertu de la libre circulation des personnes, comme dans l'Union européenne. Comme ces étudiants n'ont pas besoin de permis de séjour, ils ne sont pas comptabilisés dans les statistiques y afférentes.

Définitions

Les données sur les étudiants étrangers et les étudiants en mobilité internationale se rapportent à l'année académique 2008-09 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2010. Le taux de séjour correspond au ratio entre le nombre d'individus qui ont changé de statut (pour des raisons professionnelles, familiales ou autres) et le nombre d'étudiants qui n'ont pas renouvelé leur permis de séjour. Comme les statistiques sur le changement de statut proviennent des données sur les visas, les citoyens de l'Espace économique européen (EEE) sont exclus des chiffres des pays européens, car ils n'ont pas besoin de permis de séjour « étudiant » pour se rendre dans un autre pays de l'EEE. En Espagne, en Finlande, en Irlande et en République tchèque, les données statistiques sur les permis de séjour proviennent toutes de la base de données en ligne sur les migrations d'Eurostat. C'est également de cette base de données que proviennent les chiffres sur les étudiants qui ont changé de statut au Royaume-Uni. Les chiffres de l'Espagne, de la Finlande, de l'Irlande, de la République tchèque et du Royaume-Uni se rapportent à 2009. Les chiffres des autres pays se rapportent à 2008.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur C3).

Parmi les domaines couverts figurent :

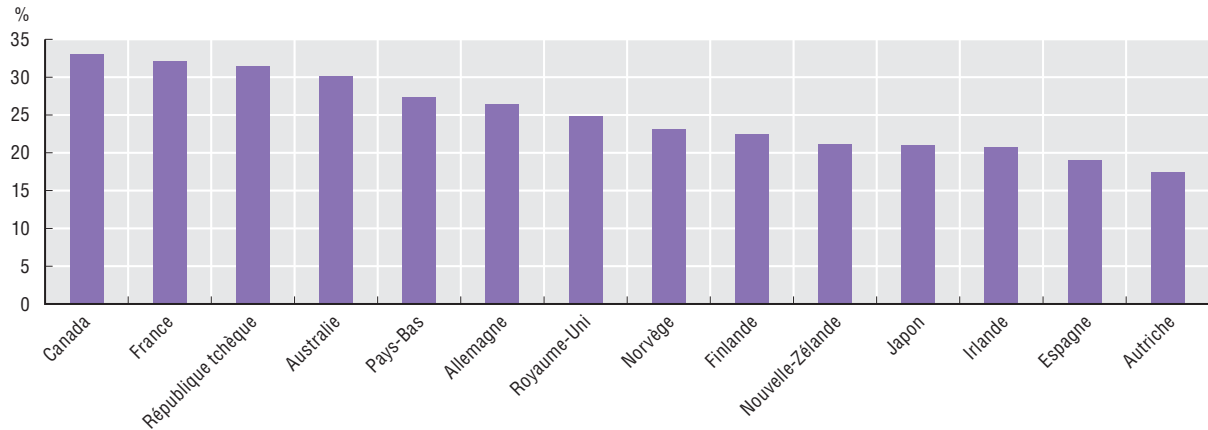
- Les taux de séjour des étudiants en mobilité internationale inscrits et diplômés.

Autres publications de l'OCDE

Perspectives des migrations internationales 2011 (2011).

Graphique 1.22. **Taux de séjour des étudiants en mobilité internationale dans une sélection de pays de l'OCDE (2008 ou 2009)**

Ce graphique met en évidence le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale qui décident de changer leur statut d'étudiant et de demeurer de manière légale dans leur pays d'accueil. Dans de nombreux cas, les pays qui affichent les taux les plus élevés ont des politiques d'immigration qui encouragent l'immigration temporaire ou permanente des étudiants en mobilité internationale.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau C3.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932468476>.





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 ?

Combien les diplômés coûtent-ils aux employeurs ?

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.
- Quel que soit leur niveau de formation, les femmes gagnent nettement moins que les hommes dans tous les pays. L'écart salarial entre les sexes ne se comble pas avec l'élévation du niveau de formation.

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. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement supérieur gagnent plus de 50 % de plus que les diplômés de l'enseignement secondaire ou postsecondaire non supérieur. À l'autre extrémité, les personnes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent 23 % de moins que ce que perçoivent les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement postsecondaire non supérieur.

L'écart salarial entre hommes et femmes n'est que faiblement influencé par l'augmentation du niveau de formation. Les femmes gagnent nettement moins que les hommes, en moyenne, et cet écart salarial ne se comble pas avec l'élévation du niveau de formation. Cet écart est plus faible pour les femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ou postsecondaires non supérieures (leur salaire représente 76 % de celui des hommes). Il est plus important pour les diplômées de l'enseignement supérieur (leur salaire représente 72 % de celui des hommes). 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 Allemagne, en Grèce, en Irlande et en Turquie. Dans la plupart des pays, faire des études supérieures permet donc non seulement d'améliorer ses perspecti-

ves d'emploi en fin de carrière, mais aussi d'accroître ses avantages de revenus et de productivité durant toute sa carrière. Dans l'ensemble, l'avantage salarial associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire décroît avec l'âge (voir le graphique A8.3 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

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 supérieure à l'offre dans la plupart des pays (voir le tableau A8.2a dans *Regards sur l'éducation 2011*). Cette progression a été particulièrement remarquable en Allemagne et en Hongrie, bien que ces pays possèdent une proportion de diplômés de l'enseignement supérieur dans la population faible par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Cependant, dans quelques pays, et en particulier en Finlande, en France, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, l'avantage salarial a légèrement diminué. Il n'est pas aisé d'établir si cette diminution reflète un affaiblissement général de la demande de diplômés de l'enseignement supérieur ou simplement une diminution des rémunérations de début de carrière pour les jeunes diplômés.

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.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A8).

Parmi les domaines couverts figurent :

- L'évolution des revenus du travail relatifs des individus.
- Les écarts de revenu selon le sexe et l'âge.
- Les écarts dans la répartition des revenus en fonction du niveau de formation.

Autres publications de l'OCDE

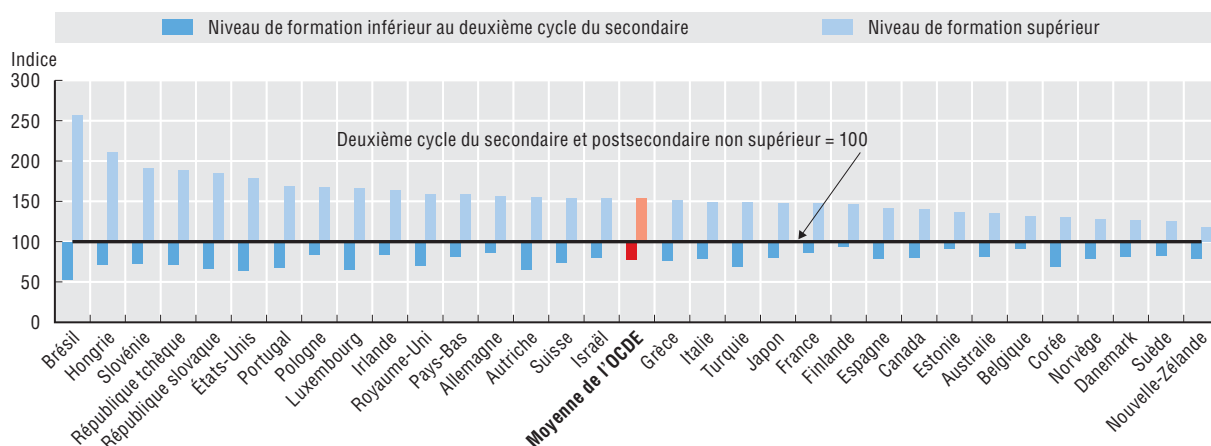
Comprendre l'impact social de l'éducation (2007).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

Quels avantages salariaux pour les diplômés du supérieur ?

Graphique 2.1. Revenus du travail relatifs selon le niveau de formation (2009 ou dernière année disponible)

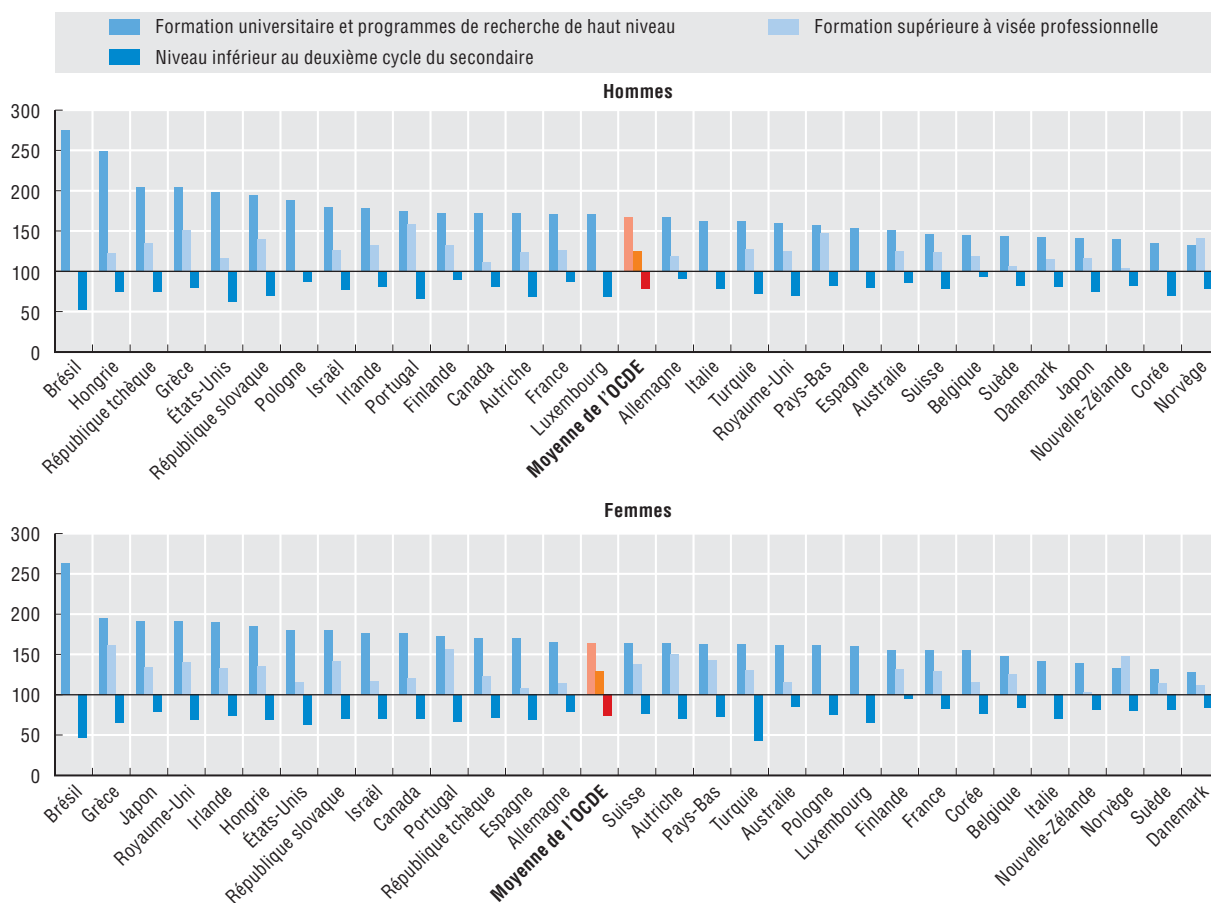
Ce graphique compare les salaires des 25-64 ans en fonction du niveau de formation, en utilisant comme base de comparaison les revenus des diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement postsecondaire non supérieur.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A8.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470015>.

Graphique 2.2. Revenus du travail relatifs selon le niveau de formation et le sexe (2009)

Ces graphiques comparent les revenus des hommes et des femmes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de formation, en utilisant comme base de comparaison les revenus des diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement postsecondaire non supérieur.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableaux A8.2b et A8.2c, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470053> et <http://dx.doi.org/10.1787/888932470072>.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

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

- De manière générale, les personnes possédant les niveaux de formation les plus élevés disposent des meilleures perspectives d'emploi ; 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.
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement supérieur sont plus susceptibles d'avoir un emploi que les non-diplômés.
- Les taux d'emploi des hommes sont en général plus élevés que ceux des femmes ; l'écart est particulièrement important parmi les personnes ayant de faibles niveaux de formation.

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

La formation a un impact considérable sur les perspectives d'emploi. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 84 % des diplômés de l'enseignement supérieur travaillent. Cette proportion chute à un peu plus de 74 % pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non supérieur et à un peu plus de 56 % pour les personnes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Dans les pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est considéré comme le bagage minimum pour être concurrentiel sur le marché du travail. Le taux de chômage des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur de presque 5 points de pourcentage en moyenne à celui des individus n'ayant pas atteint ce niveau de formation (voir le tableau A7.4a dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Les taux d'emploi des hommes sont toujours plus élevés que ceux des femmes, mais cet écart se réduit de manière considérable dans la population affichant les plus hauts niveaux de formation. Parmi les individus ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'emploi des hommes se situe à 70 % et celui des femmes à 49 % ; chez les diplômés de l'enseignement universitaire ces taux augmentent pour atteindre un peu moins de 89 % pour les hommes et 80 % pour les femmes. Les taux d'emploi des femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont particulièrement faibles (inférieurs à 40 %) au Chili, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Turquie. Les taux d'emploi des femmes titulaires d'un diplôme de fin d'études universitaires sont égaux ou supérieurs à 75 % dans tous les pays, sauf au Chili, en Corée, au Japon, au Mexique et en Turquie, mais ils restent partout inférieurs à ceux des hommes.

Lorsque la question du chômage est considérée, les différences sont moins tranchées. En règle générale, c'est chez les diplômés de l'enseignement supérieur que les écarts entre les taux masculins et féminins de chômage sont les plus ténus. À ce niveau de formation, les taux de chômage des femmes ne sont supérieurs de deux points de pourcentage à ceux des hommes qu'en Grèce, en Italie et en Turquie. Les taux de chômage des femmes diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont généralement supérieurs à ceux des hommes de même niveau de formation. Cependant dans 15 pays de l'OCDE, le taux de chômage associé à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire est plus élevé chez les hommes que chez les femmes (voir le graphique A7.2a dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Tendances

Bien que les différences de taux de chômage entre les groupes de personnes disposant de différents niveaux de formation se soient en quelque sorte réduits au cours des dix dernières années, obtenir un niveau de formation plus élevé demeure de manière générale un bon moyen d'améliorer ses perspectives d'emploi. Dans les pays de l'OCDE, les taux de chômage moyen des diplômés de l'enseignement supérieur sont restés proches de 4 % et ceux des diplômés de l'enseignement secondaire sont restés inférieurs à 7 %, alors que ceux des individus qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires ont franchi le cap des 10 % à plusieurs reprises depuis 1997 (voir le tableau A7.4a dans *Regards sur l'éducation 2011*).

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).

Informations sur les données concernant Israël :
<http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A7).

Parmi les domaines couverts figurent :

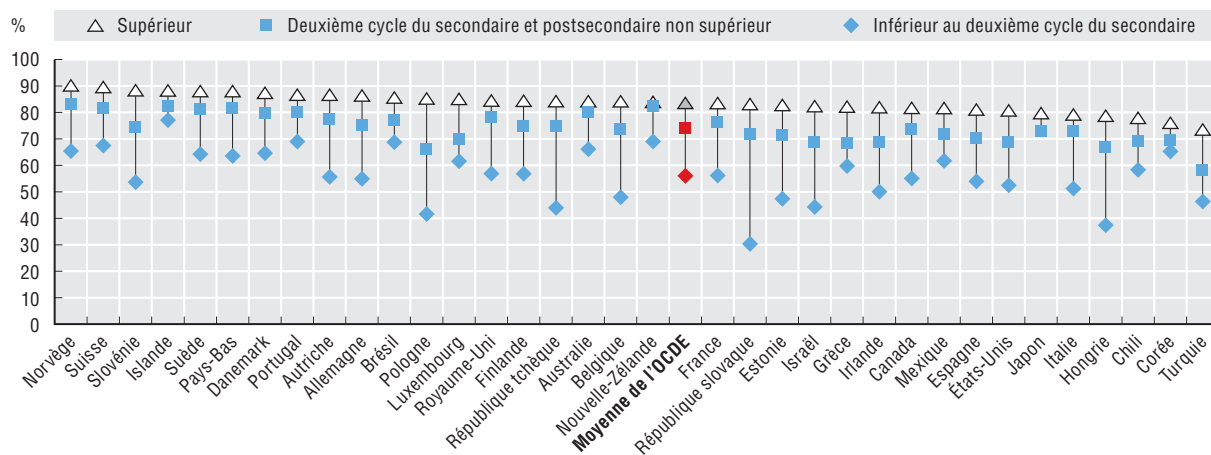
- L'évolution des taux d'emploi et de chômage, selon le sexe et le niveau de formation.

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. **Corrélation positive entre emploi et formation (2009)**

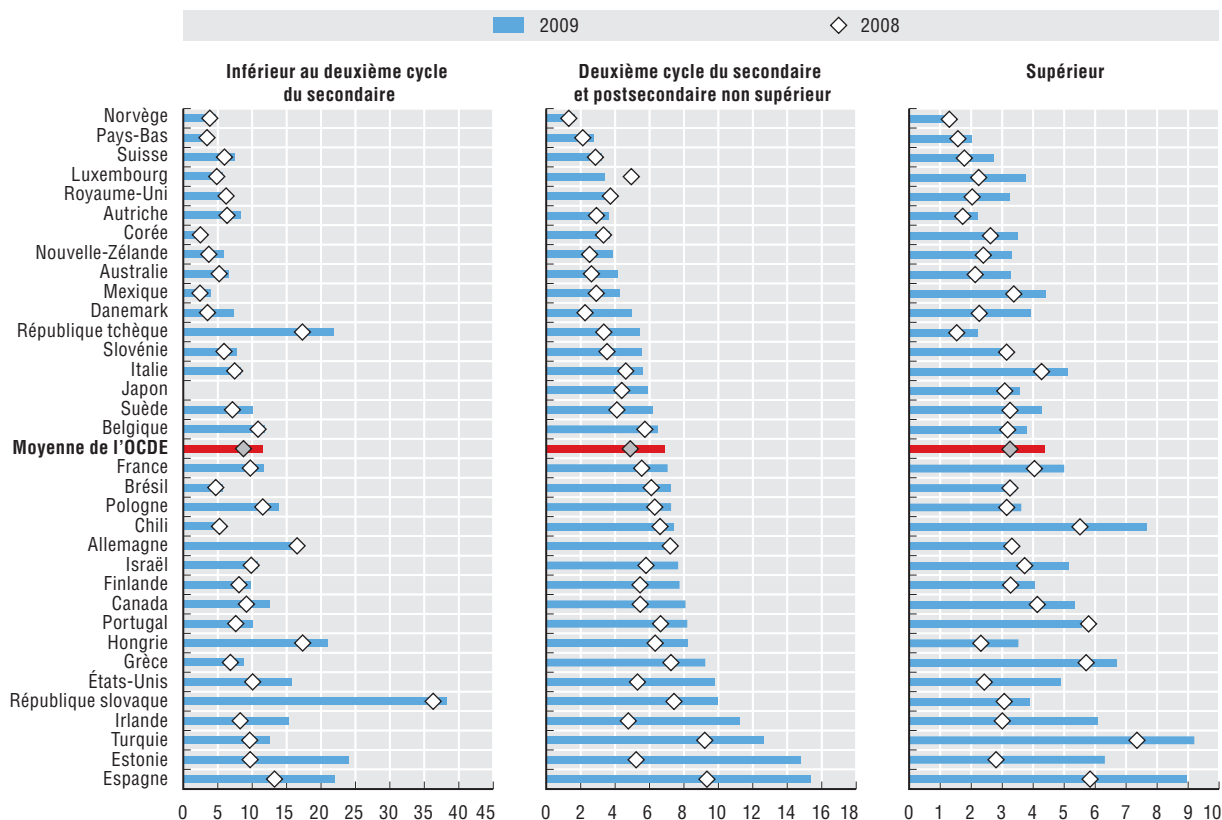
Ce graphique montre comment l'obtention des niveaux de formation les plus élevés entraîne de façon caractéristique une participation plus importante au marché du travail et des taux d'emploi plus élevés.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A7.3a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469863>.

Graphique 2.4. **Variation des taux de chômage, selon le niveau de formation (2008, 2009)**

Ces graphiques montrent la variation des taux de chômage entre 2008 et 2009, selon trois niveaux de formation.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A7.4a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469920>.

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 postsecondaire, non supérieur.
- L'enseignement supérieur procure des avantages substantiels dans la plupart des pays, générant en moyenne dans les pays de l'OCDE, pour un homme, un rendement financier net de l'ordre de près de 175 000 USD au cours d'une carrière.
- Les avantages liés à l'investissement dans des études supérieures sont généralement moins importants pour les femmes, de l'ordre de près de 65 000 USD de moins en moyenne.

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 deux manières différentes : directement, par exemple par le paiement de droits de scolarité, et indirectement, en renonçant à des revenus potentiels lorsqu'on étudie et que l'on ne travaille pas (les « coûts »). Comme pour tout investissement, un rendement net actualisé peut être calculé. Dans ce cas, le rendement est essentiellement déterminé par le fait que les personnes mieux formées gagnent plus et risquent moins d'être au chômage (les « bénéfices »). Lorsque le rendement est élevé, l'incitation financière à poursuivre des études est réelle.

Résultats

En moyenne dans les pays de l'OCDE, le rendement net de l'investissement privé dans des études supérieures est de près de 175 000 USD pour les hommes et de 110 000 USD pour les femmes. Pour une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement postsecondaire non supérieur, ce rendement chute à 78 000 USD pour les hommes et à 63 000 USD pour les femmes.

Toutefois, derrière ces moyennes se cachent de grandes différences entre pays. Les hommes qui investissent dans une formation supérieure peuvent en retirer un avantage net allant d'un peu moins de 56 000 USD au Danemark à un peu moins de 374 000 USD au Portugal (pour les femmes, les chiffres sont respectivement d'un peu moins de 52 000 USD et de près de 211 000 USD). Cependant au Danemark, tout comme en Nouvelle-Zélande et en Suède, l'octroi de bourses et de prêts d'études réduit les coûts de l'investissement et augmente l'attrait d'une formation supérieure, particulièrement pour les individus de condition plus modeste. Dans le cas du Danemark, plus de 55 % de l'investissement privé total est couvert par des bourses accordées par le gouvernement. Toutefois, de

manière générale, le rendement financier d'un investissement dans une formation supérieure – tout comme dans une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement postsecondaire non supérieur – a tendance à être lié aux revenus du travail ; les autres facteurs pèsent de manière moins importante pour expliquer les différences entre les pays de l'OCDE.

L'investissement privé dans des études supérieures génère un rendement net plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans tous les pays, sauf en Australie, en Espagne et en Turquie, où c'est l'inverse (voir le tableau A9.3 dans *Regards sur l'éducation 2011*). Néanmoins en Corée, aux États-Unis, en Irlande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Slovénie, le rendement de l'enseignement supérieur est supérieur à 150 000 USD pour les hommes et les femmes ; un montant propre à inciter fortement les individus à atteindre ce niveau de formation. Dans certains pays, le rendement relativement faible d'une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire incite les femmes à poursuivre leur formation jusqu'à un niveau supérieur ; ceci leur permet de pleinement bénéficier du fait d'être allé au-delà de l'enseignement obligatoire.

Définitions

Les retombées économiques de la formation sont mesurées par la valeur actuelle nette. 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 3 % 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. Le taux utilisé dans cette édition est inférieur au taux de 5 % utilisé dans l'édition 2009 de *Regards sur l'éducation*. La modification du taux d'actualisation a un impact important sur la valeur actuelle nette de l'éducation, dont il y a lieu de tenir compte lors de la comparaison des résultats entre ces deux éditions.

Pour en savoir plus

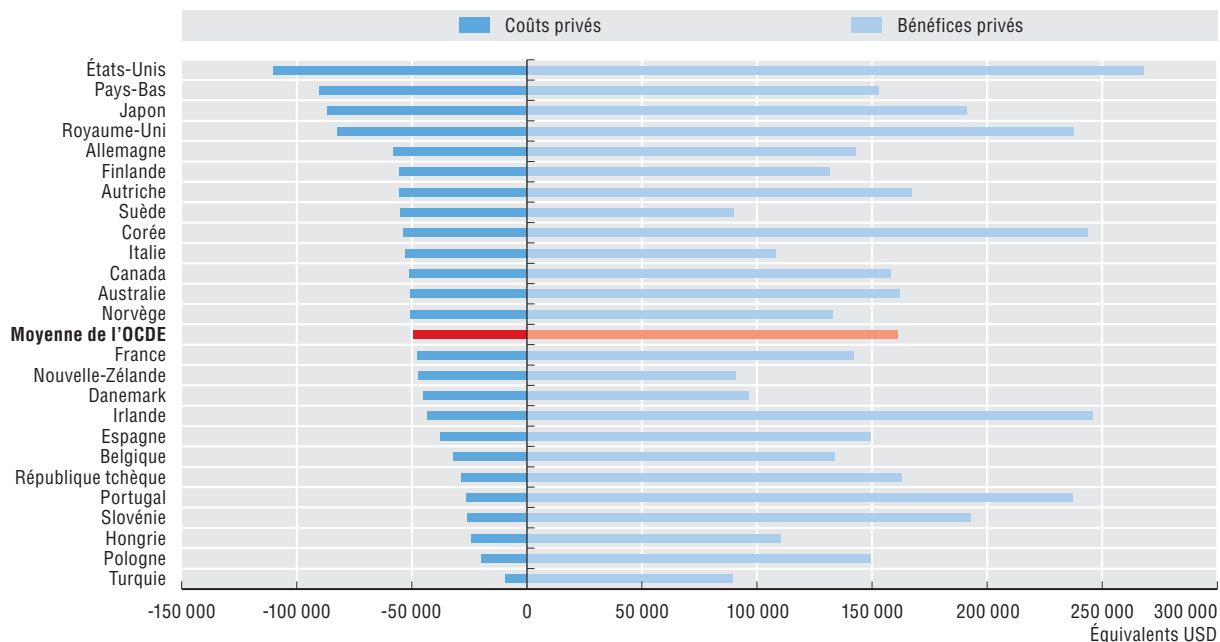
Des informations et des notes complémentaires, une explication détaillée des sources et des méthodes ainsi qu'une explication technique du calcul de la VANP sont disponibles dans l'édition 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A9).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

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

Graphique 2.5. Répartition des coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de fin d'études supérieures lors de la formation initiale chez les individus de sexe féminin (2007)

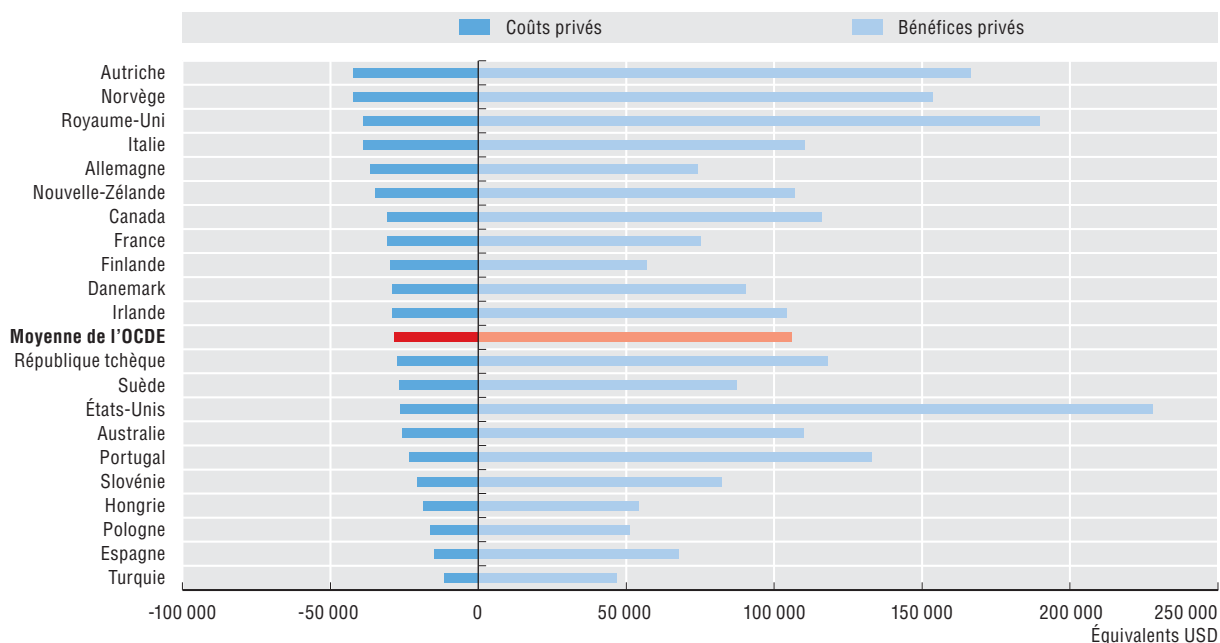
Ce graphique montre la répartition des coûts privés (droits de scolarité et manque à gagner) et des bénéfices privés (revenus plus importants au cours de la vie) chez les individus de sexe féminin ayant obtenu un diplôme de fin d'études supérieures lors de la formation initiale. En moyenne dans les pays de l'OCDE, une femme investissant dans des études supérieures peut espérer un rendement net de l'ordre de 110 000 USD.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau A9.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470224>.

Graphique 2.6. Répartition des coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de fin d'études supérieures lors de la formation initiale chez les individus de sexe masculin (2007)

Ce graphique montre la répartition des coûts privés (droits de scolarité et manque à gagner) et des bénéfices privés (revenus plus importants au cours de la vie) chez les individus de sexe masculin ayant obtenu un diplôme de fin d'études supérieures lors de la formation initiale. En moyenne dans les pays de l'OCDE, un homme investissant dans des études supérieures peut espérer un rendement net de près de 175 000 USD.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau A9.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470224>.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

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

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le rendement public net pour un homme qui suit une formation supérieure s'élève à 91 000 USD. Il est de 55 000 USD pour une femme.
- Dans les pays de l'OCDE, les bénéfices totaux moyens pour un homme investissant dans l'enseignement supérieur (129 000 USD) représentent près de quatre fois les coûts totaux engagés (34 000 USD), ce qui, en soi, incite fortement les gouvernements à encourager l'enseignement supérieur.
- 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. Dans le même temps, il convient 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

En moyenne, le rendement public net de l'investissement dans une formation supérieure, compte tenu des principaux coûts et bénéfices de ce niveau d'enseignement, représente plus de 91 000 USD chez les hommes. Ce rendement correspond à un peu moins du triple de l'investissement public dans l'enseignement supérieur, ce qui incite donc fortement les gouvernements à développer l'enseignement supérieur.

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. De plus les revenus du travail augmentant généralement avec le niveau de formation, les individus plus instruits consomment davantage de biens et services, ce qui accroît les bénéfices économiques.

Ajouté au manque à gagner public en termes d'impôt sur le revenu et de cotisations sociales, le coût global de l'investissement public (calculé sur la base des coûts directs et des coûts indirects) pour un individu de sexe masculin ayant une formation de niveau supérieur s'élève en moyenne à 34 000 USD dans les pays de l'OCDE. Ce montant représente 33 000 USD pour un individu de sexe féminin. Pour les individus des deux sexes, le coût global de l'investissement public dépasse 50 000 USD en Autriche, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède, mais ne représente pas plus de 15 000 USD en Corée et en Turquie. De tels investissements publics sont importants, mais ils sont dépassés par la part privée de l'investissement dans l'éducation dans la plupart des pays.

Définitions

Les retombées économiques de l'éducation sont mesurées par la valeur actuelle nette (voir l'indicateur précédent). 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 (allocations d'aide au logement et aides sociales) 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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A9).

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 postsecondaire non supérieur, dans le cadre de la formation initiale.

Autres publications de l'OCDE

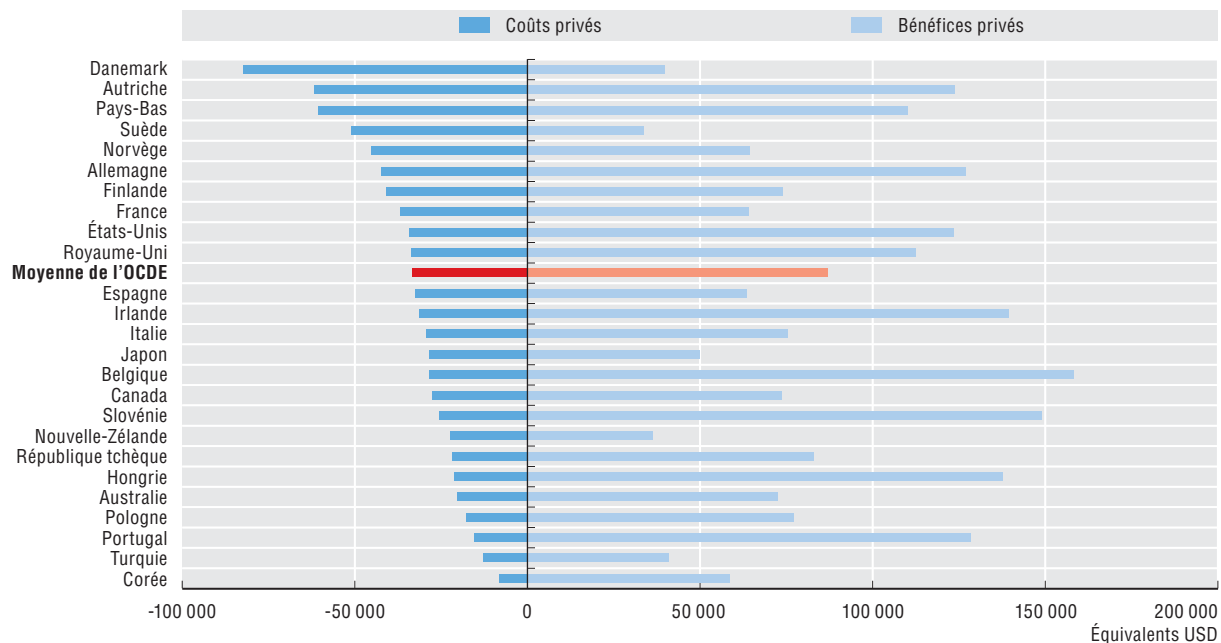
Comprendre l'impact social de l'éducation (2007).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

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

Graphique 2.7. Répartition des coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de fin d'études supérieures lors de la formation initiale chez les individus de sexe féminin (2007)

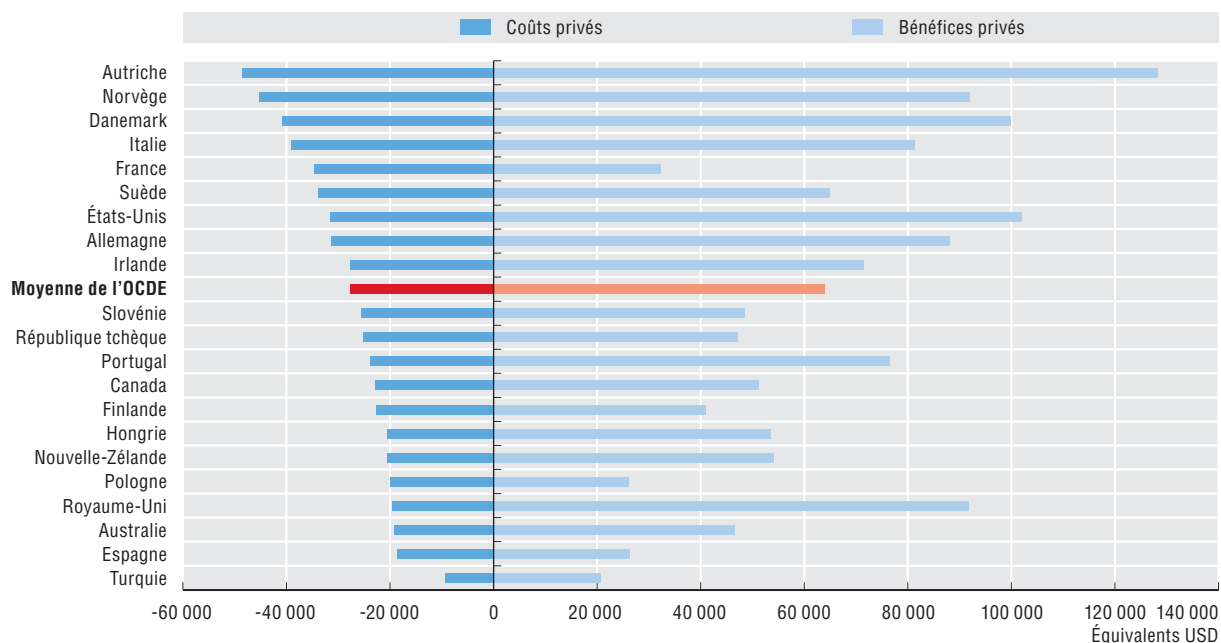
Ce graphique montre la répartition des coûts publics (dépenses directes et indirectes et manque à gagner en termes d'impôt sur le revenu) et des bénéfices publics (impôt sur le revenu d'un montant plus élevé et besoin de prestations sociales moins important) chez les individus de sexe féminin ayant obtenu un diplôme de fin d'études supérieures lors de la formation initiale. En moyenne dans les pays de l'OCDE, le rendement public net d'un investissement dans des études supérieures pour un individu de sexe féminin dépasse 55 000 USD.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A9.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470243>.

Graphique 2.8. Répartition des coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de fin d'études supérieures lors de la formation initiale chez les individus de sexe masculin (2007)

Ce graphique montre la répartition des coûts publics (dépenses directes et indirectes et manque à gagner en termes d'impôt sur le revenu) et des bénéfices publics (impôt sur le revenu d'un montant plus élevé et besoin de prestations sociales moins important) chez les individus de sexe masculin ayant obtenu un diplôme de fin d'études supérieures lors de la formation initiale. En moyenne dans les pays de l'OCDE, le rendement public net d'un investissement dans des études supérieures pour un individu de sexe masculin dépasse 91 000 USD.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A9.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470243>.

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

Combien les diplômés coûtent-ils aux employeurs ?

- En moyenne, le coût à charge des employeurs de diplômés de l'enseignement supérieur s'élève à 77 000 USD pour un homme et à 55 000 USD pour une femme.
- À l'autre extrémité de l'échelle, le coût annuel du travail des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 41 000 USD pour un homme contre 31 000 USD pour une femme.
- Le coût annuel du travail, tous niveaux de formation confondus, est inférieur de 20 000 USD au moins à la moyenne de l'OCDE en Estonie, en Hongrie, en Pologne, au Portugal et en République slovaque.

Description

Les compétences détenues par les travailleurs d'un pays constituent un avantage considérable qui peut être source de bénéfices économiques sur le long terme. Mais l'ampleur d'un tel avantage subit l'impact des coûts impliqués – ce qui renvoie à la question suivante: combien coûte l'emploi de travailleurs qualifiés ? Afin de répondre à cette question, cet indicateur examine les coûts relatifs à l'embauche de travailleurs disposant de différents niveaux de formation.

Résultats

Les coûts du travail des diplômés de l'enseignement supérieur varient considérablement selon les pays. En Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Irlande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège et aux Pays-Bas, les employeurs paient au moins 20 000 USD de plus par an que la moyenne de l'OCDE pour leurs employés hautement qualifiés. En revanche, ils payent au moins 20 000 USD de moins que la moyenne de l'OCDE en Corée, en Estonie, en Grèce, en Hongrie, en Israël, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie. Ces écarts montrent dans une certaine mesure les différentiels de productivité et de salaire entre les pays.

Le coût annuel du travail augmente nettement pour les travailleurs possédant de plus hauts niveaux de formation. En moyenne dans les pays de l'OCDE, le coût annuel du travail des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève à 41 000 USD pour un homme et à 31 000 USD pour une femme. Ce coût augmente chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire : il s'établit à 51 000 USD chez les hommes et à 38 000 USD chez les femmes. C'est toutefois dans le segment supérieur de compétence que ce coût augmente le plus : en moyenne, le coût à charge des employeurs de diplômés de l'enseignement supérieur s'élève à 77 000 USD pour un homme et à 55 000 USD pour une femme.

Il existe entre les pays d'importantes différences de coûts du travail selon le niveau de formation des travailleurs. En Estonie, en Hongrie, en Pologne, au Portugal et en République slovaque, le coût annuel de la main-d'œuvre tous niveaux de formation confondus est inférieur de 20 000 USD au moins à la moyenne de l'OCDE. Même si ces pays affichent les différentiels de revenus les plus importants en faveur des diplômés de l'enseignement supérieur, leur avantage relatif en termes de coût se situe

dans le segment supérieur de compétence. L'avantage salarial est également important dans le segment supérieur de compétence en Espagne et en Nouvelle-Zélande ; toutefois les individus plus instruits y sont relativement peu coûteux par comparaison avec les individus moins instruits. Dans quelques pays où les coûts sont de manière générale plus importants, le coût de la main-d'œuvre diminue pour les niveaux de formation les plus élevés. Par comparaison avec les autres pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement supérieur coûtent proportionnellement moins cher à leur employeur que les individus dont le niveau de formation est inférieur en Belgique, au Danemark, en Finlande et en Suède.

En règle générale, le coût de la main-d'œuvre varie généralement moins d'un pays à l'autre parmi les 25-34 ans que dans l'ensemble de la population active (âgée de 25 à 64 ans). Le coût annuel du travail varie également sensiblement d'un pays à l'autre pour ce qui concerne les diplômés de l'enseignement supérieur avec et sans expérience: il ne représente pas plus de 14 000 USD chez les jeunes diplômés (25-34 ans) en Pologne, mais dépasse 119 000 USD chez les diplômés expérimentés (45-54 ans) en Italie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un employeur peut s'attendre à payer 25 000 USD de plus par an pour un diplômé de l'enseignement supérieur expérimenté (voir les tableaux A10.2 et A10.4 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Définitions

Cet indicateur se base sur une nouvelle collecte de données sur les revenus des actifs qui travaillent à temps plein toute l'année. À ces données viennent s'ajouter les données sur les cotisations sociales et les prélèvements obligatoires non fiscaux, qui proviennent de la *Base de données de l'OCDE relative aux impôts sur les salaires*.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A10).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les revenus annuels à temps plein et le coût annuel de la main-d'œuvre, selon le groupe d'âge.
- L'investissement direct étranger et le coût annuel de la main-d'œuvre pour la population diplômée de l'enseignement supérieur.

Autres publications de l'OCDE

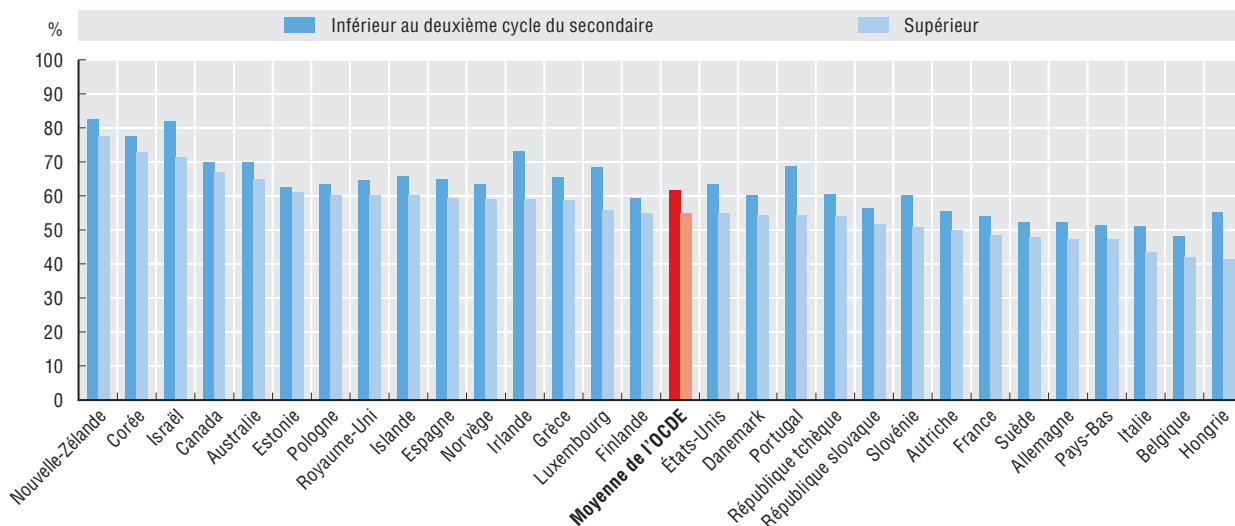
Les impôts sur les salaires (publication annuelle).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

Combien les diplômés coûtent-ils aux employeurs ?

Graphique 2.9. Revenus nets en pourcentage du coût de la main-d'œuvre

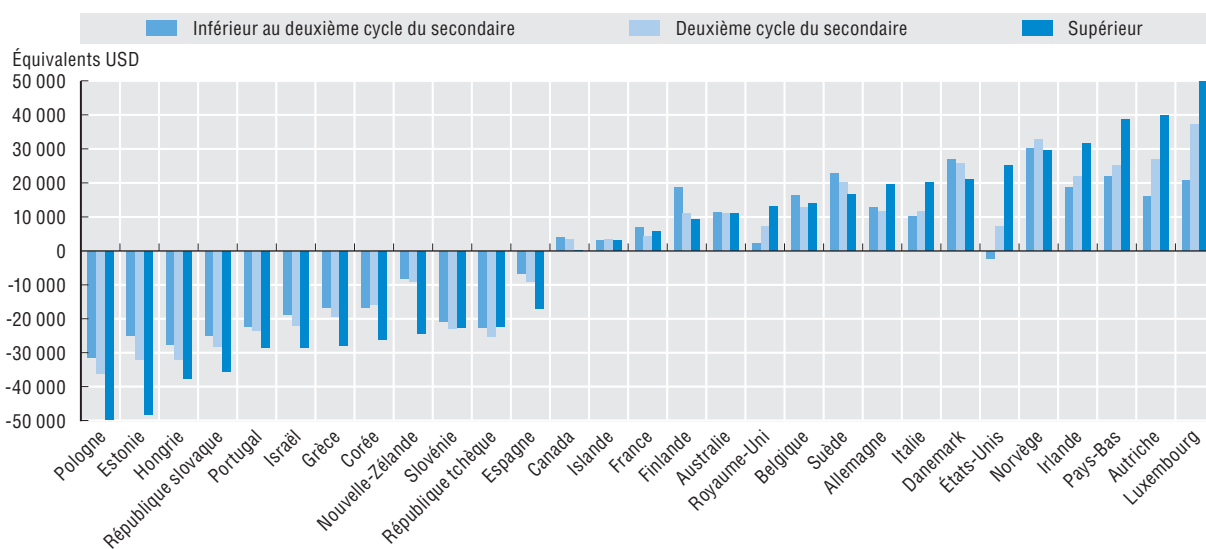
Ce graphique montre les revenus nets, exprimés en pourcentage des coûts totaux de main-d'œuvre, perçus par les individus âgés de 45 à 54 ans disposant d'un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire ou supérieur. Les taux d'imposition généraux pratiqués dans un pays ont un impact sur les revenus nets des individus. Ils représentent un moyen utile pour évaluer l'attractivité du marché du travail selon un point de vue individuel.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A10.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470262>.

Graphique 2.10. Coûts annuels de la main-d'œuvre selon le niveau de formation

Ce graphique montre l'écart par rapport à la moyenne, et plus particulièrement la moyenne de l'OCDE, du coût annuel de la main-d'œuvre dans les différents pays, selon le niveau de formation des travailleurs.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A10.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470281>.

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 être plus satisfaits de leur vie et à montrer de plus importants niveaux d'engagement civique et social.
- De même, les élèves de 8^e année qui ont davantage de connaissances civiques sont plus susceptibles de se rendre aux urnes et d'être favorables à l'égalité entre les sexes.

Description

L'amélioration du bien-être 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 et les compétences peuvent jouer pour atteindre ces objectifs mais les certitudes quant aux moyens de parvenir à ce but sont beaucoup moins grandes. Cet indicateur analyse la relation entre le niveau de formation et des aspects du bien-être social (les « retombées sociales ») dans les pays de l'OCDE. Il étudie trois de ces retombées : la satisfaction que procure la vie, la participation électorale et l'attitude vis-à-vis de l'égalité entre les sexes.

Résultats

Satisfaction que procure la vie : les adultes dont les niveaux de formation sont plus élevés sont généralement davantage susceptibles d'être plus satisfaits de leur vie que ceux ayant des niveaux de formation moins élevés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les adultes se disant satisfaits de leur vie sont 76 % parmi les diplômés de l'enseignement supérieur et 58 % parmi ceux ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les différences à propos du niveau de satisfaction que procure la vie selon le niveau de formation sont faibles dans les pays disposant d'un niveau de satisfaction générale supérieur à la moyenne et ont tendance à être importantes dans les pays dont le niveau de satisfaction générale est inférieur à la moyenne.

Participation électorale : le niveau de formation est en corrélation positive avec plusieurs types de retombées civiques et sociales, comme la participation aux élections, l'intérêt pour la politique et le bénévolat. Les corrélations entre le niveau de formation et ces retombées sociales sont positives, dans une mesure statistiquement significative, dans la plupart des pays qui ont participé à l'enquête. En moyenne dans les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, seuls 74 % des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire participent au vote lors des scrutins nationaux ; néanmoins cette proportion atteint les 87 % parmi les diplômés de l'enseignement supérieur. Ces corrélations restent généralement positives même après contrôle de l'âge, du sexe et des revenus. Ce constat sug-

gère que des niveaux de formation plus élevés peuvent contribuer à la participation électorale grâce à l'élévation du niveau de connaissance et de compétence ainsi qu'à celle du statut social ; ceci pourrait jouer un rôle incitatif en faveur du vote.

Perception des inégalités entre les sexes : les élèves de 8^e année (soit ceux âgés de 14 ans environ) qui ont un niveau plus élevé de connaissances civiques sont plus susceptibles, une fois adultes, de se rendre aux urnes et d'être favorables à l'égalité entre les sexes. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves dont le niveau de compétences civiques est le moins élevé accusent un score de seulement 43 points sur l'échelle ICGS d'attitude favorable à l'égalité entre les sexes escomptée à l'âge adulte, contre un score de 55 points pour ceux qui atteignent les plus hauts niveaux sur cette échelle.

Définitions

Cet indicateur se base sur les travaux du Réseau de l'INES chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société, en collaboration avec le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). La méthodologie retenue 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 2008, du Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) de 2006, de l'Enquête sociale générale (GSS) de 2008 (au Canada et en Nouvelle-Zélande), de l'enquête Social Capital Survey for Korea (KEDI) de 2008 et de l'enquête Lifelong Education Survey (KEDI) de 2009 (en Corée), et de l'enquête National Health Interview Survey (NHIS) de 2008 (aux États-Unis).

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A11).

Autres publications de l'OCDE

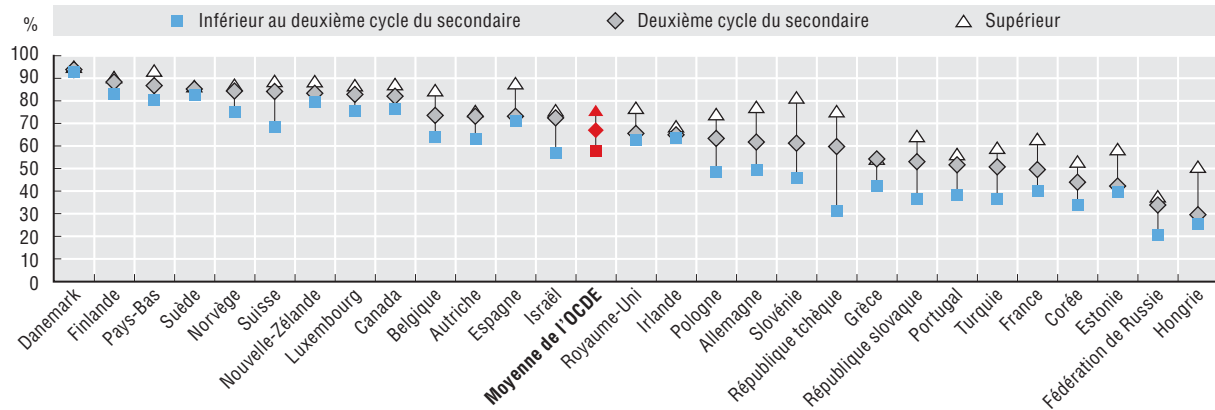
L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale (2010).

2. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX DE L'ÉDUCATION

Quels sont les avantages sociaux de l'éducation ?

Graphique 2.11. Proportion d'adultes satisfaits de leur vie, selon le niveau de formation (2008)

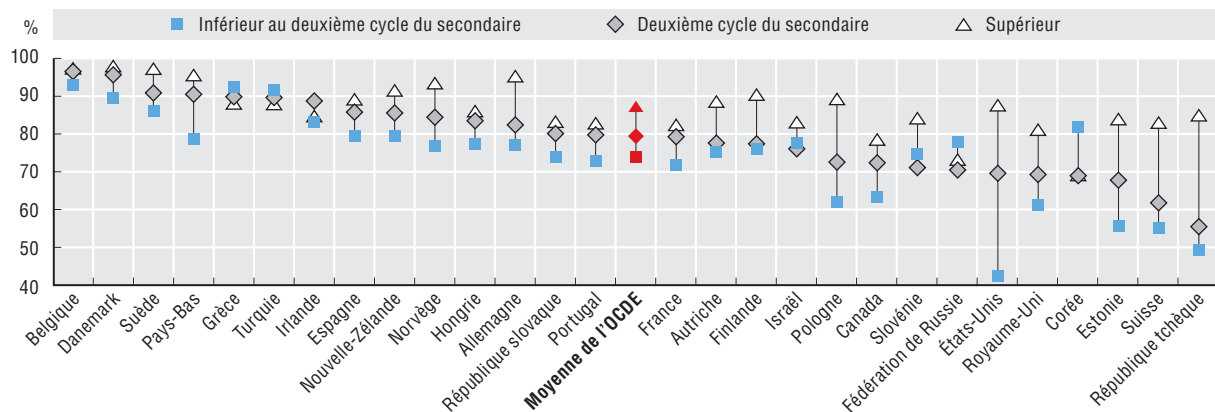
Ce graphique montre le pourcentage d'adultes se déclarant satisfaits de leur vie, selon le niveau de formation. Les adultes dont les niveaux de formation sont plus élevés sont généralement davantage susceptibles d'être plus satisfaits de leur vie que ceux ayant des niveaux de formation moins élevés.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A11.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470376>.

Graphique 2.12. Proportion d'adultes votant, selon le niveau de formation (2008)

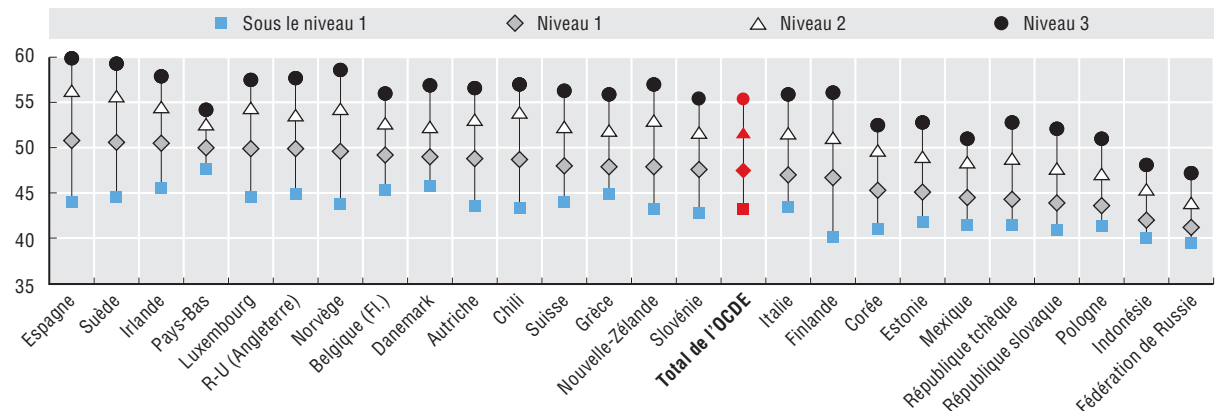
Ce graphique montre le pourcentage d'adultes ayant déclaré s'être rendu aux urnes à l'occasion du scrutin national le plus récent, selon le niveau de formation. Les adultes dont les niveaux de formation sont plus élevés sont généralement davantage susceptibles de voter que ceux ayant des niveaux de formation moins élevés. Les pays dans lesquels le suffrage est obligatoire (la Belgique, la Grèce, le Luxembourg et la Turquie) sont pris en compte dans cette étude.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A11.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470376>.

Graphique 2.13. Proportion d'élèves montrant une attitude favorable à l'égalité entre les sexes, selon le niveau de connaissances civiques (2009)

Ce graphique montre le pourcentage d'élèves manifestant une attitude favorable à l'égalité entre les sexes, selon le niveau de connaissances civiques. Les résultats s'appuient sur une enquête menée auprès des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire (8^e année) dans laquelle les élèves doivent, par exemple, indiquer s'ils sont favorables à la parité au sein du gouvernement.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A11.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470376>.





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 ?

Quel est le montant des frais de scolarité 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 ?

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?

- Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 9 860 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 garder les impôts à un niveau peu élevé. 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 9 860 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 en Argentine, au Brésil, au Chili, en Chine et au Mexique, mais passent la barre des 11 000 USD/an en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège, en Suède et en Suisse.

Les facteurs déterminant les dépenses d'éducation varient selon les pays. Parmi les six pays où les dépenses des établissements d'enseignement sont les plus importantes par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur : la Suisse présente, juste à la suite du Luxembourg, le niveau de salaire des enseignants le plus élevé dans l'enseignement secondaire ; les États-Unis affichent l'une des parts de dépenses privées dans l'enseignement supérieur les plus élevées ; et l'Autriche, le Danemark, la Norvège et la Suède se distinguent par des taux d'encadrement plus importants que partout ailleurs (voir page 72).

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, 7 065 USD dans l'enseignement primaire, 8 852 USD dans l'enseignement secondaire et 18 258 USD dans l'enseignement supérieur (voir le tableau B1.1a dans *Regards sur l'éducation 2011*).

L'essentiel des dépenses dans l'éducation est consacré à la rémunération 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 au titre des services d'éducation dans les établissements d'enseignement supérieur tombent en moyenne à 9 148 USD par an et par étudiant. Par contraste, les dépenses consacrées aux services auxiliaires aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur ne dépassent 10 % des dépenses totales par élève/étudiant que dans les pays suivants : Corée, Finlande, France, Hongrie, République slovaque, Royaume-Uni et Suède (voir le tableau B1.2 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

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 en Autriche (15 043 USD) et en Belgique (15 020 USD). Toutefois, en raison des différences dans la structure de délivrance des diplômes de l'enseignement supérieur, les études supérieures durent en moyenne plus d'une année supplémentaire en Autriche qu'en Belgique. Il en résulte que les dépenses unitaires cumulées sur la durée des études supérieures de la Belgique (44 911 USD) sont inférieures de plus de 20 000 USD à celles de l'Autriche (65 334 USD) (voir le graphique B1.4 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2008 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2010. Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales des établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs correspondants (en équivalents temps plein).

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B1).

Parmi les domaines couverts figurent :

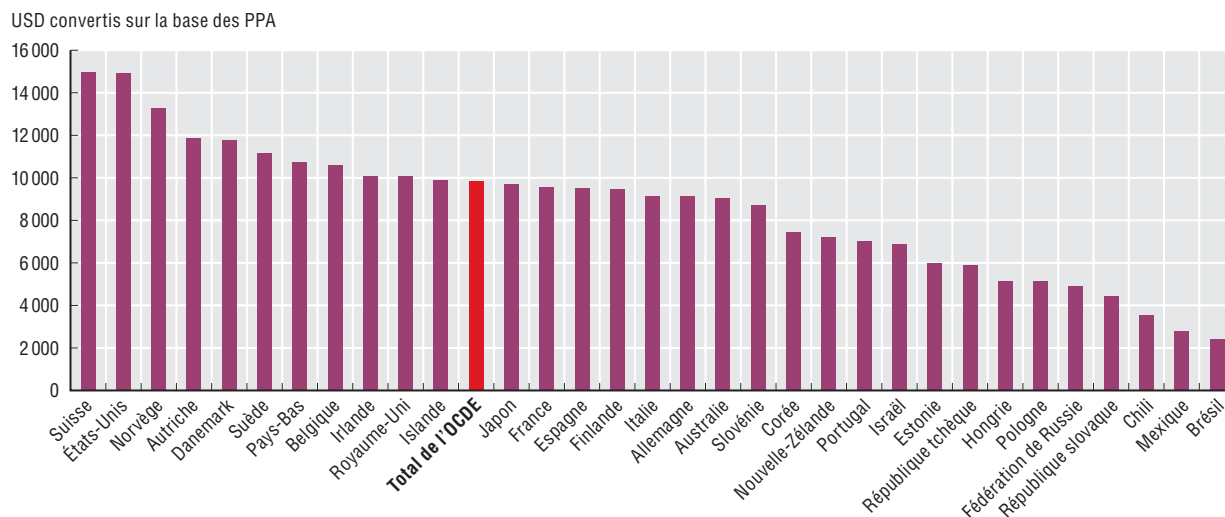
- Les dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, et en pourcentage du PIB par habitant.
- Les dépenses cumulées par élève/étudiant des établissements d'enseignement.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?

Graphique 3.1. Dépenses annuelles par élève/étudiant (2008)

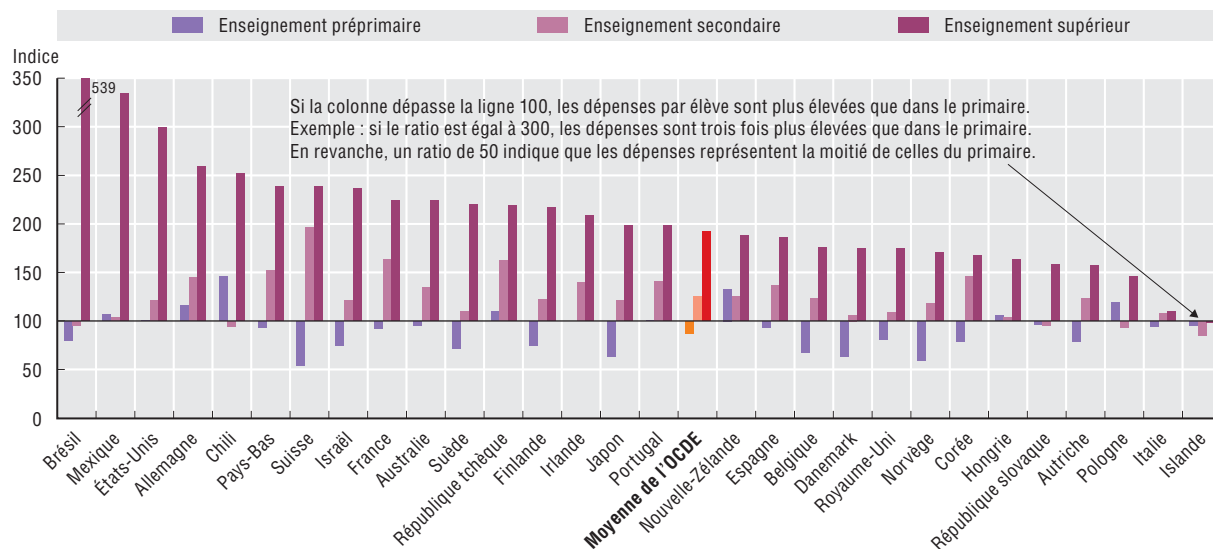
Ce graphique montre les dépenses annuelles (des établissements d'enseignement) par élève/étudiant du primaire au supérieur. Ces chiffres donnent une idée du coût unitaire de l'éducation dans le cadre institutionnel.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau B1.1a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470490>.

Graphique 3.2. Dépenses dans le secondaire ou dans le supérieur par rapport aux dépenses dans le primaire (2008)

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



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau B1.3a, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470547>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Les dépenses par élève/étudiant ont-elles augmenté ?

- Entre 2000 et 2008, période durant laquelle les niveaux d'inscription sont restés en règle générale constants, les dépenses unitaires des établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur ont progressé de 34 % en moyenne.
- Toutefois, dans l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants a en général progressé ; dans un certain nombre de cas, cette augmentation ne s'est pas accompagnée d'un accroissement équivalent des dépenses, ce qui a eu pour conséquence la diminution des dépenses unitaires.
- Toutefois, dans l'enseignement supérieur, les dépenses des établissements par étudiant ont progressé de 14 % en moyenne dans les pays de l'OCDE entre 2000 et 2008, après une période de stabilité entre 1995 et 2000.

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 améliorer la qualité des services d'éducation tout en élargissant l'éventail des possibilités d'accès, en particulier dans l'enseignement supérieur. Sur la durée, les dépenses au titre des établissements d'enseignement tendent à augmenter, en grande partie du fait de l'augmentation des salaires des enseignants qui suit 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 2008, période de relative stabilité des effectifs scolarisés, les dépenses unitaires des établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur ont progressé en moyenne de 54 % dans tous les pays de l'OCDE. On observe une augmentation assez similaire pour la première et la seconde moitié de cette période, sauf en République tchèque et en Suisse, où une diminution des dépenses entre 1995 et 2000 a été suivie par une hausse entre 2000 et 2008. L'évolution des effectifs d'élèves 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 2008 parce que la progression des dépenses n'a pas suivi le même rythme que celle des effectifs scolarisés à ce niveau. Si ces dépenses sont restées stables entre 1995 et 2000, elles ont par contre augmenté de 14 % en moyenne entre 2000 et 2008 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. En Corée, en Estonie, en Fédération de Russie, en Islande, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et en République tchèque, les dépenses des établissements d'enseignement ont progressé de plus de 50 % entre 2000 et 2008. Toutefois, en République slovaque et en République tchèque, l'augmentation des dépenses par étudiant observée entre 2000

et 2008 n'a pas totalement compensé la régression enregistrée entre 1995 et 2000.

Entre 2000 et 2008, le Brésil, le Chili, les États-Unis, la Hongrie, Israël, les Pays-Bas et la Suisse ont enregistré une diminution de leurs dépenses par étudiant dans l'enseignement supérieur. Dans tous les pays précités, cela a été principalement le fait d'une croissance rapide (d'au moins 20 %) du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur. Parmi les pays qui ont connu une augmentation de plus de 20 % des inscriptions dans l'enseignement supérieur, cinq (l'Australie, l'Islande, le Mexique, la République slovaque et la République tchèque) ont assorti cette progression d'une augmentation au moins équivalente des dépenses au titre de l'enseignement supérieur ; les autres (le Brésil, le Chili, les États-Unis, la Hongrie, Israël, les Pays-Bas et la Suisse) ne l'ont pas fait. L'Espagne et le Japon sont les seuls pays qui, durant cette période, ont connu une baisse des inscriptions dans l'enseignement supérieur.

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2008 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2010. Les pays de l'OCDE ont été invités à rassembler les données de 1995 et 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 2010. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 1995 et de 2000 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2008 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 des établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs correspondants (en équivalents temps plein).

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B1).

Parmi les domaines couverts figurent :

- L'évolution des dépenses 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, 2008)**

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



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau B1.5, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470604>.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

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

- Les pays de l'OCDE consacrent collectivement 6.1 % de leur PIB au financement des établissements d'enseignement.
- Entre 2000 et 2008, les dépenses au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus, ont augmenté en moyenne de 32 % dans les pays de l'OCDE, reflétant ainsi le fait que les diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur sont plus nombreux que jamais.
- Au cours de la même période, les dépenses au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus, ont progressé à un rythme moins soutenu que le PIB dans 6 des 32 pays dont les données sont disponibles.

Description

Cet indicateur examine 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 son 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 cette proportion varie grandement d'un pays à l'autre : plus de 7 % au Chili, en Corée, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, en Israël et en Norvège, mais au plus 4.5 % en Chine, en Indonésie, en République slovaque et en République tchèque.

Près de 61 % des dépenses cumulées à l'échelle de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement, soit 3.7 % du PIB cumulé, sont consacrées au financement de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire 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, le Chili, la Corée et les États-Unis consacrent entre 2.0 % et 2.7 % de leur PIB aux établissements d'enseignement supérieur. La Belgique, le Brésil, l'Estonie, la France, l'Irlande, l'Islande, le Royaume-Uni et la Suisse affectent aux établissements d'enseignement supérieur une part de leur PIB qui est inférieure à la moyenne de l'OCDE, mais comptent parmi les pays où la part du PIB consacrée aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur est plus élevée que la moyenne de l'OCDE.

C'est au niveau préprimaire que les dépenses au titre des établissements d'enseignement varient le plus entre les pays. À ce niveau, elles représentent moins de 0.1 % du PIB en Australie et en Indonésie, mais atteignent ou dépassent 0.8 % en Espagne, en Islande et en Israël (voir le tableau B2.2 dans *Regards sur l'éducation 2011*). Toutefois, étant donné que les pays organisent et financent souvent l'enseignement préprimaire de manières très différentes, 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 2000 et 2008, 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 32 % dans les pays de l'OCDE au cours de cette période. Dans les deux-tiers de ces pays, cette hausse a été plus forte dans l'enseignement supérieur qu'aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur réunis (voir, uniquement disponible en ligne, le tableau B2.4 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Entre 2000 et 2008, les dépenses d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus, ont augmenté à un rythme plus soutenu que le PIB dans trois quarts des pays dont les données sont disponibles. Toutefois, cette augmentation ne se répartit pas de manière uniforme entre les différents niveaux d'enseignement. De l'enseignement primaire à l'enseignement postsecondaire non supérieur, les dépenses ont connu un accroissement supérieur ou égal à celui du PIB dans 17 pays sur 29, tandis que les dépenses au titre de l'enseignement supérieur ont augmenté au même rythme que le PIB dans tous les pays, sauf 3 (l'Irlande, Israël et la Suède). Il convient également de noter que l'évolution de la richesse nationale peut avoir un impact fort sur ces tendances. En Israël, par exemple, les dépenses d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus, ont augmenté de plus de 21 % entre 2000 et 2008, mais elles ont diminué en proportion du PIB, car celui-ci a progressé encore plus rapidement durant cette période.

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2008 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2010. 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).

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B2).

Parmi les domaines couverts figurent :

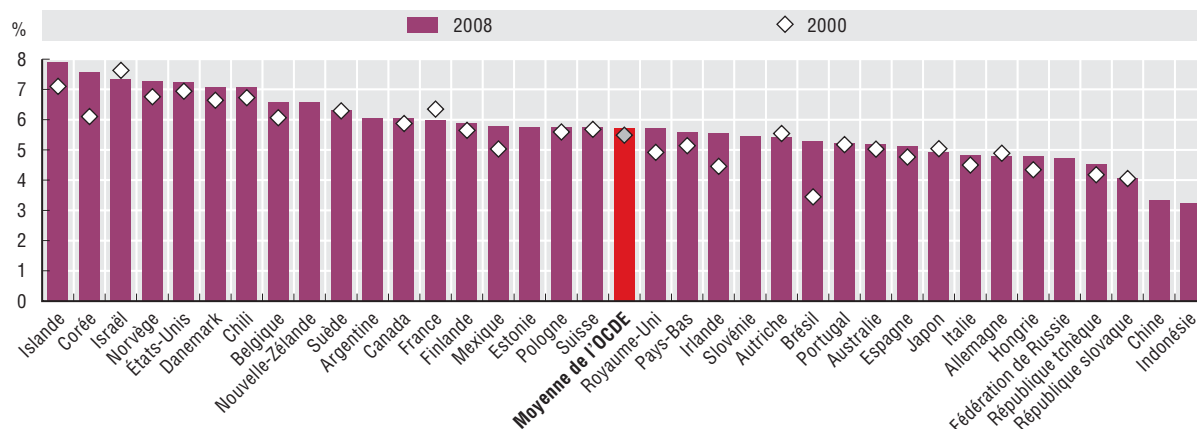
- Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.
- L'évolution des dépenses, 1995, 2000, 2008.

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

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

Graphique 3.4a. Évolution des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB (2000, 2008)

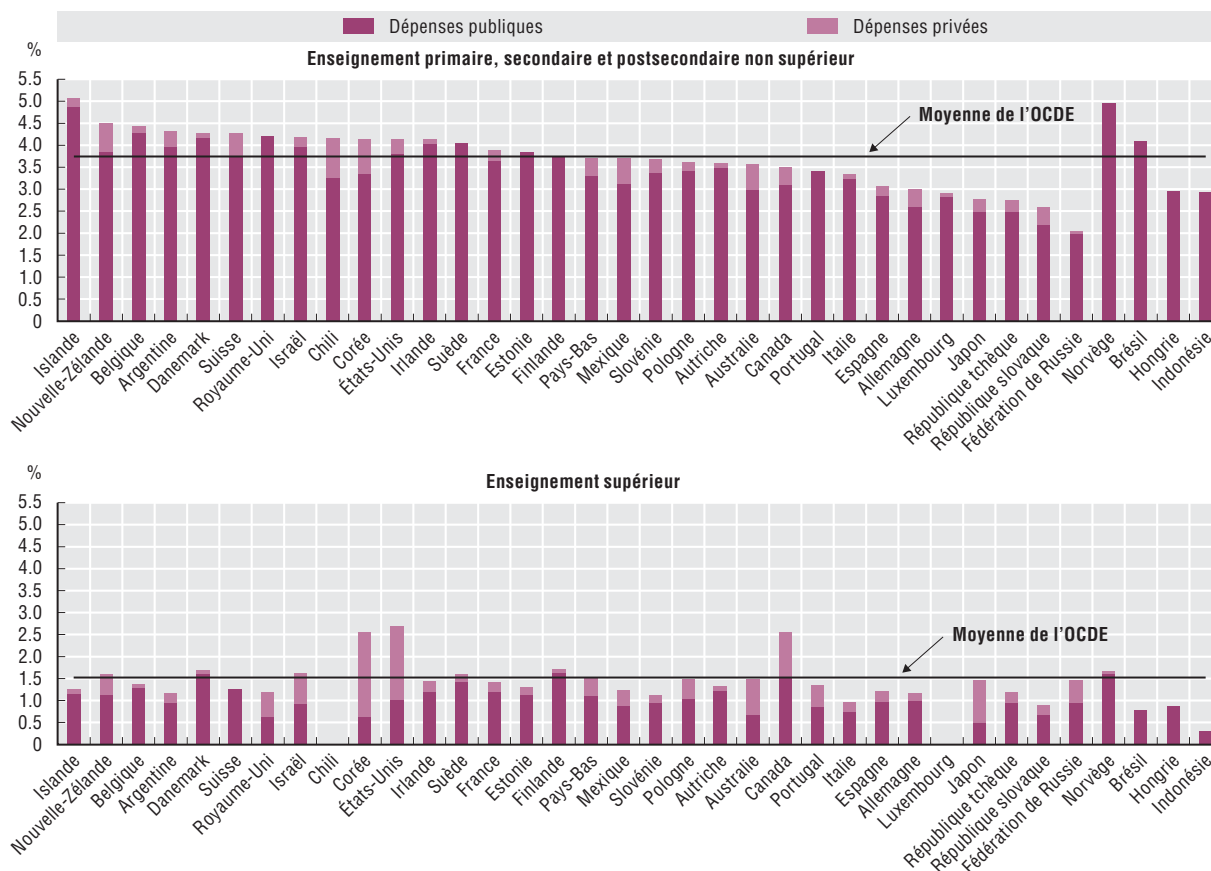
Ce graphique montre la part du revenu national consacrée par les pays au financement des établissements d'enseignement et de l'évolution de cette part dans le temps.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau B2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470661>.

Graphique 3.4b. Dépenses en pourcentage du PIB (2008)

Ce graphique montre la part du revenu national – dépenses publiques et privées – consacrée à chaque niveau de l'enseignement.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau B2.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470699>.

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 12.9 % des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur représentent environ le triple de celles consacrées à l'enseignement supérieur.
- Entre 1995 et 2008, 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 l'importance 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 le milieu des années 90, 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 2008, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 12.9 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation, avec des niveaux de dépenses oscillant de moins de 10 % en Italie, au Japon et en République tchèque, à plus de 20 % 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 du Brésil, du Chili, du Mexique, de la Nouvelle-Zélande et de la Suisse figure parmi les plus élevées. Pourtant, le total des dépenses publiques ne représente qu'une part relativement faible du PIB de ces pays.

Dans les pays de l'OCDE, le financement public de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur représente en moyenne près du triple de celui de l'enseignement supérieur, ce qui s'explique essentiellement par une scolarisation quasi universelle aux niveaux inférieurs à l'enseignement supérieur, mais aussi par une contribution privée généralement plus élevée dans l'enseignement supérieur. Ce coefficient varie selon les pays : il est de deux ou moins au Canada, en Finlande et en Norvège, mais de cinq au Chili, en Corée et au Royaume-Uni, ce qui montre que l'enseignement supérieur est largement financé par des fonds privés dans ces pays.

Tendances

Malgré la pression exercée par la consolidation budgétaire sur tous les secteurs des dépenses publiques, entre 1995 et 2008, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme 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 2008, les dépenses publiques d'éducation et celles consacrées aux autres domaines de l'action publique ont progressé dans les mêmes proportions.

Au cours de ces 14 années, en moyenne, la part de l'éducation dans les budgets publics est passée de 11.8 % à 12.9 % dans les pays de l'OCDE. Les augmentations relatives les plus fortes ont été enregistrées en Allemagne (de 8.6 % à 10.4 %), au Brésil (de 11.2 % à 17.4 %) au Danemark (de 12.3 % à 14.9 %), aux Pays-Bas (de 9.1 % à 11.9 %), en Suède (de 10.9 % à 13.1 %) et en Suisse (de 13.5 % à 16.7 %).

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2008 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2010. 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. Les dépenses publiques totales correspondent à la somme des dépenses non remboursables (dépenses de fonctionnement et dépenses en capital) à tous les niveaux de l'exécutif.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B4).

Parmi les domaines couverts figurent :

- La répartition du total des dépenses publiques d'éducation.
- La provenance initiale du financement public de l'enseignement et les destinataires des ressources d'éducation selon les niveaux de l'exécutif (en ligne).

3. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

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

Graphique 3.5. Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2000, 2008)

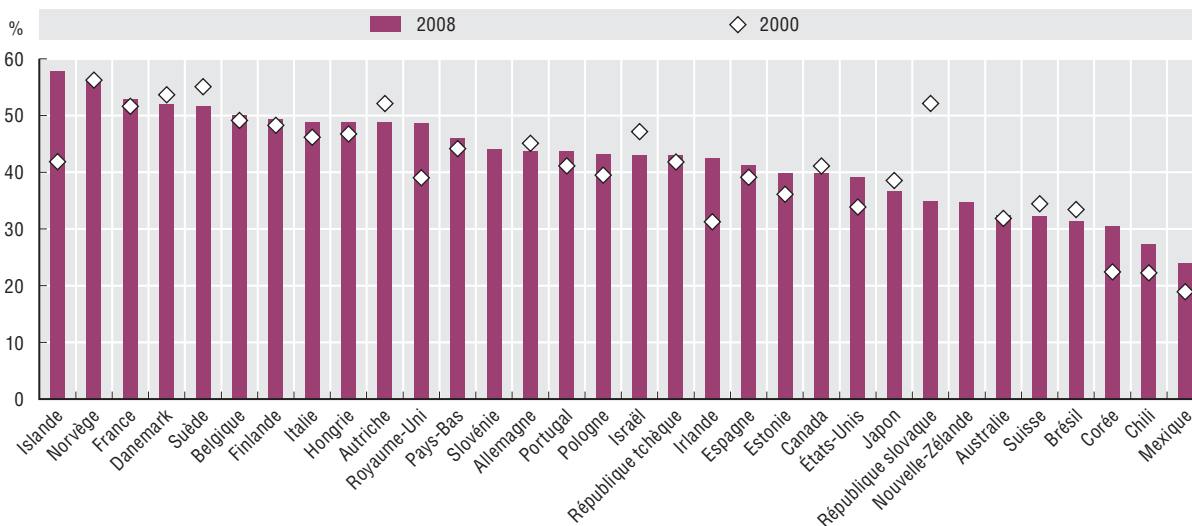
Ce graphique montre les dépenses publiques totales d'éducation (qui comprennent les dépenses au titre des établissements d'enseignement et les dépenses telles que les aides publiques aux ménages) et de leur évolution.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau B4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470832>.

Graphique 3.6. Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB (2000, 2008)

Ce graphique montre l'importance des dépenses publiques dans l'économie nationale. Ces données apportent une base de réflexion pour examiner la part des dépenses publiques qui est consacrée à l'éducation.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, graphique B4.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932468039>.

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'enseignement confondus, provient à 83 % de sources publiques.
- Selon la moyenne calculée sur la base des pays de l'OCDE, tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses unitaires publiques au titre des établissements publics (8 027 USD) représentent environ le double de celles relevées au titre des établissements privés (4 071 USD).
- Pour les 19 pays de l'OCDE dont les données tendanciennes sont disponibles, la part publique du financement des établissements d'enseignement supérieur a régressé, passant de 74 % en 1995 à 67 % en 2008.

Description

Cet indicateur montre la répartition du financement des établissements d'enseignement entre entités publiques et privées, surtout au niveau de l'enseignement supérieur. Même si les fonds publics représentent toujours une part prépondérante des investissements en matière d'éducation, le financement privé prend de plus en plus d'importance. Certains craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager ceux qui envisagent de suivre des études supérieures. Il est donc important d'examiner 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 fonds publics représentent, en moyenne et tous niveaux d'enseignement confondus, 83 % de la totalité du financement. C'est dans l'enseignement préprimaire et dans l'enseignement supérieur que les parts privées du financement sont les plus importantes. Au niveau préprimaire, les fonds privés représentent en moyenne 19 % du financement total dans les pays de l'OCDE, soit un pourcentage supérieur à celui de tous les niveaux confondus. Cette part connaît toutefois d'importantes variations : elle est inférieure ou égale à 5 % en Belgique, en Estonie, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suède, mais supérieure à 50 % en Australie, en Corée et au Japon.

Au niveau supérieur, les fonds privés représentent 31 % 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, en Israël, au Japon et au Royaume-Uni, et passe la barre des 75 % au Chili et en Corée.

Les entités privées autres que les ménages contribuent davantage, en moyenne, à l'enseignement supérieur qu'aux autres niveaux d'enseignement. En Australie, au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Israël, au Japon, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède, 10 % ou plus des dépenses au titre de l'enseignement supérieur sont le fait d'entités privées autres que les ménages.

S'ils financent principalement les établissements publics, les fonds publics peuvent également jouer un rôle dans le financement des établissements privés, bien que cette contribution varie en fonction des niveaux d'enseignement. En moyenne dans les pays de l'OCDE, tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses unitaires publiques sont deux fois plus élevées au titre des établissements publics (8 027 USD) qu'au titre des établissements privés (4 071 USD). Toutefois, les dépenses unitaires publiques sont plus de deux fois plus élevées au titre des établissements publics qu'au titre des établissements privés (6 281 USD contre 2 474 USD) pour l'accueil préprimaire, repré-

sentent moins du double de celles au titre des établissements privés dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur (8 111 USD contre 4 572 USD), et plus du triple de celles-ci dans l'enseignement supérieur (10 543 USD contre 3 614 USD).

Tendances

Entre 2000 et 2008, 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 plus de trois quarts de ces pays. En conséquence, la part publique des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement a diminué de plus de 8 points de pourcentage 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.

Entre 2000 et 2008, 20 des 26 pays pour lesquels des données comparables sont disponibles ont enregistré une augmentation de la part des fonds privés consacrés à l'enseignement supérieur. Cette part a progressé de 6 points de pourcentage en moyenne, et de plus de 10 points de pourcentage en Autriche, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni. Bien que la part des fonds privés consacrés à l'enseignement supérieur ait considérablement augmenté dans certains pays au cours de cette période, il n'en a pas été de même pour les autres niveaux d'enseignement.

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2008 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2010. Les dépenses privées comprennent les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non compensées par des aides publiques.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B3).

Parmi les domaines couverts figurent :

- La part relative et l'évolution des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus.
- Les dépenses unitaires publiques annuelles au titre des établissements d'enseignement par type d'établissement.

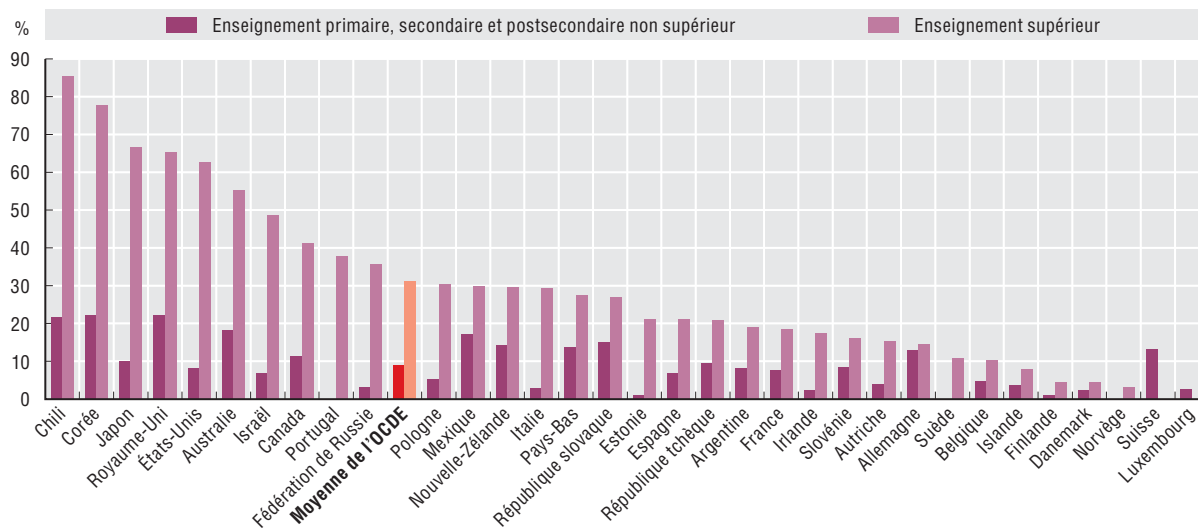
Autres publications de l'OCDE

OECD Reviews of Tertiary Education (série).

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

Graphique 3.7. Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (2008)

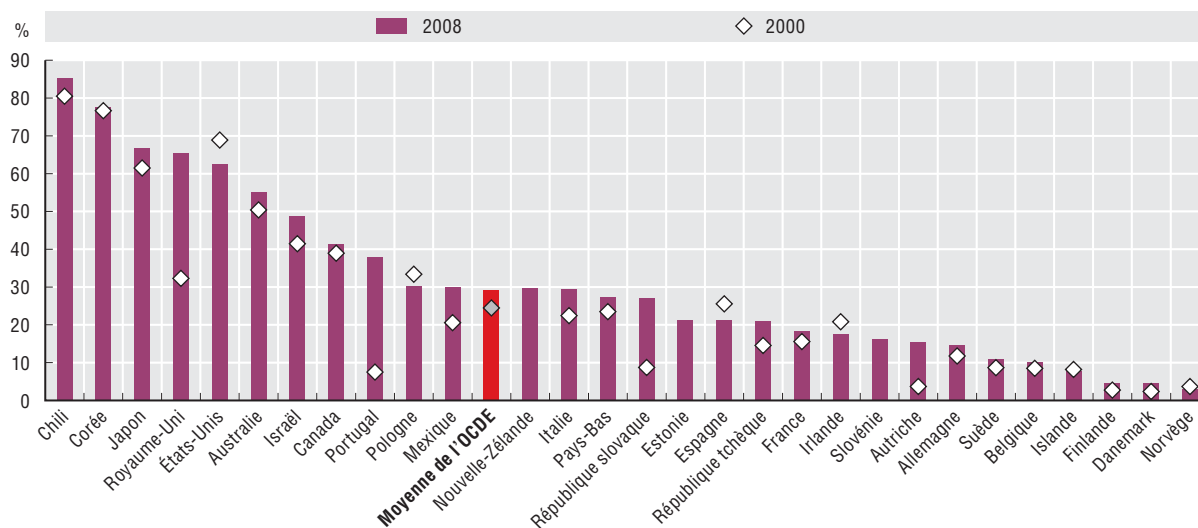
Ce graphique montre le pourcentage des dépenses au titre des établissements d'enseignement provenant de sources privées.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau B3.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470737>.

Graphique 3.8. Évolution de la part des dépenses privées (2000, 2008)

Ce graphique montre la progression – ou non – des dépenses privées en pourcentage des dépenses totales d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus, de 2000 à 2008.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau B3.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470794>.

Quel est le montant des frais de scolarité dans l'enseignement supérieur ?

- Les établissements publics ne requièrent pas de frais de scolarité dans huit pays de l'OCDE, mais demandent aux ressortissants nationaux des frais de scolarité annuels d'un montant supérieur à 1 500 USD dans un tiers des pays dont les données sont disponibles.
- Depuis 1995, 14 des 25 pays dont les données sont disponibles ont mis en place des réformes concernant les frais de scolarité. Toutes ces réformes, excepté en Islande et en République slovaque, se sont accompagnées d'une modification du niveau des aides publiques destinées aux étudiants.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 21 % du budget public de l'enseignement supérieur est consacré aux aides aux étudiants, aux ménages et à d'autres entités privées.

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, de bourse ou de prêt – sont un sujet de débat dans de nombreux pays.

Résultats

La question des frais de scolarité continue de susciter de vifs débats, et au cours des décennies passées, des réformes considérables dans ce domaine ont été réalisées dans les pays de l'OCDE. Depuis 1995, certains Länder allemands ont instauré des frais de scolarité, tandis qu'une augmentation de ces frais a été observée dans d'autres pays, tels que l'Australie, l'Autriche, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume-Uni. De même, le Danemark, l'Irlande et la République slovaque ont revu à la hausse les frais de scolarité à charge des étudiants en mobilité internationale (dans ces pays, seuls les étudiants en mobilité internationale doivent s'acquitter de frais de scolarité). La querelle entre prêt et subvention comme moyen d'apporter un soutien financier aux étudiants du supérieur anime également le débat dans un certain nombre de pays. Les systèmes de subvention aux étudiants se sont largement développés en Australie, au Chili, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, où au moins 29 % du budget public de l'enseignement supérieur est consacré au financement des aides aux étudiants.

De manière générale, il existe des différences importantes entre les pays de l'OCDE dans la moyenne des frais de scolarité perçus par les établissements d'enseignement supérieur. Ces frais sont négligeables ou peu élevés dans les pays nordiques, en Irlande, au Mexique et en République tchèque ; à l'inverse, ils dépassent les 5 000 USD en Corée et aux États-Unis. Néanmoins, les frais de scolarité ne constituent qu'une partie du tableau. Il est également important de se pencher sur les aides plus générales auxquelles peuvent prétendre les étudiants. Dans ce domaine, les pays peuvent être regroupés en quatre grandes catégories :

1. Pays dans lesquels les frais de scolarité sont peu élevés, voire inexistant, et qui octroient des aides généreuses aux étudiants : pays nordiques.
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, Mexique, Portugal, République tchèque et Suisse.

Même si les frais de scolarité dans l'enseignement supérieur sont généralement élevés (supérieurs à 1 500 USD) dans les pays de la catégorie 2, des aides publiques importantes sont accessibles aux étudiants. S'établissant à 69 %, le taux moyen d'accès à l'université dans ces pays est sensiblement 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 limitées, comme les pays de la catégorie 4, le taux moyen d'accès à l'enseignement supérieur reste relativement faible (50 %).

Définitions

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2008 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2010. 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 2008-09 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 2010. 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.

Informations sur les données concernant Israël :
<http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B5).

Parmi les domaines couverts figurent :

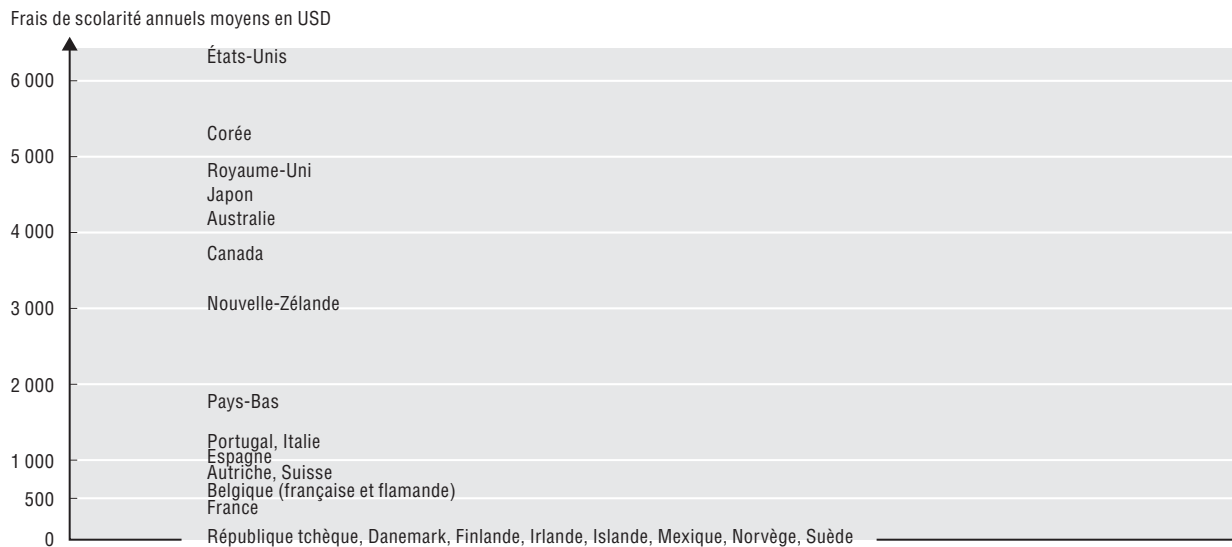
- Les frais de scolarité moyens perçus par les établissements d'enseignement supérieur (tertiaire de type A).
- La répartition de l'aide financière aux étudiants.
- La gouvernance des établissements d'enseignement supérieur.

Autres publications de l'OCDE

OECD Reviews of Tertiary Education (série).
Politiques et gestion de l'enseignement supérieur (revue).

Graphique 3.9. **Frais de scolarité dans l'enseignement supérieur (2008-09)**

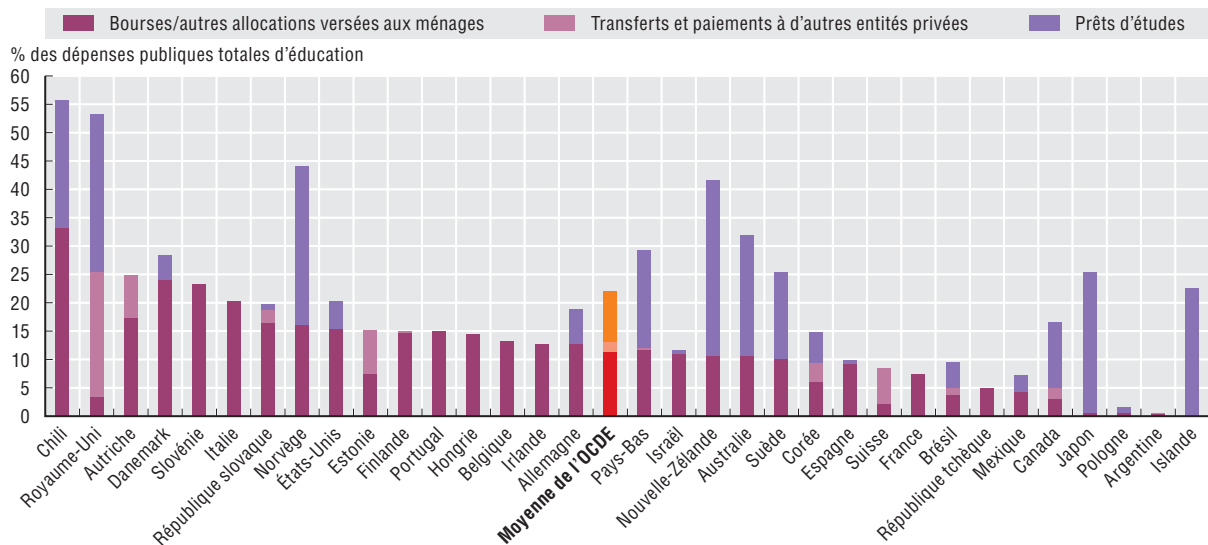
Ce graphique montre les frais de scolarité annuels moyens perçus par les établissements d'enseignement supérieur publics auprès des étudiants nationaux à temps plein pour une formation de niveau universitaire.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau B5.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470927>.

Graphique 3.10. **Aides publiques au titre des études supérieures (2008)**

Ce graphique montre les 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 (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau B5.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932470946>.

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 92 % des dépenses totales dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur.
- Les coûts de personnel représentent 79 % des dépenses de fonctionnement pour l'ensemble de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire 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 un quart du budget à ce niveau.

Description

Cet indicateur expose en détail de quelle façon les pays de l'OCDE dépensent leurs fonds destinés à l'éducation, notamment leur répartition entre dépenses en capital (qui sont des postes exceptionnels, comme les bâtiments) et dépenses de fonctionnement (qui sont des postes réguliers, comme le salaire 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 92 % des dépenses totales d'éducation dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur. Cela est dû, en grande partie, 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). La répartition entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital varie beaucoup d'un pays à l'autre. La part des dépenses de fonctionnement varie de 82 % au Luxembourg à 97 % ou plus en Autriche, au Chili, 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 postsecondaire non supérieur (9.1 % contre 7.9 %), une différence qui s'explique généralement par l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus sophistiqués.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les salaires du personnel représentent 79 % des dépenses de fonctionnement aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur ; ce chiffre atteint 90 %, voire plus, en Argentine, en Indonésie, au Mexique et au Portugal. Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 0.25 % de leur PIB au financement des services auxiliaires fournis dans les établissements d'ensei-

gnement primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur, soit moins de 7 % 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 la rémunération des personnels, ce qui peut s'expliquer 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 contribuer de manière significative aux 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 établissements d'enseignement supérieur en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Canada, en Finlande, en France, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, 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 2008 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2010. 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.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

Pour en savoir plus

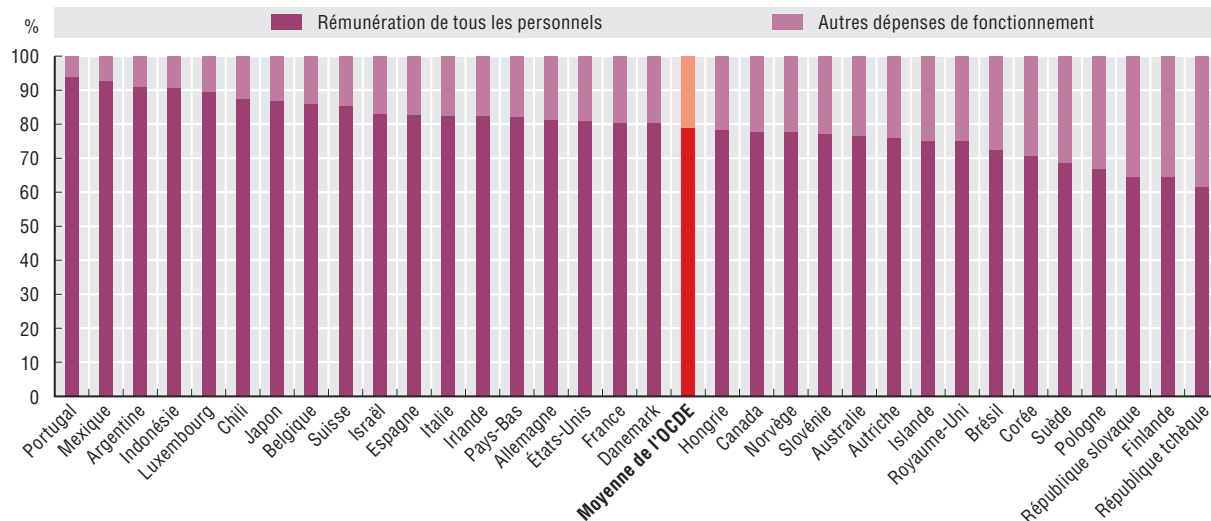
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, se trouvent dans l'édition 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B6).

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 3.11. Part des dépenses de personnel dans les dépenses de fonctionnement de l'enseignement (2008)

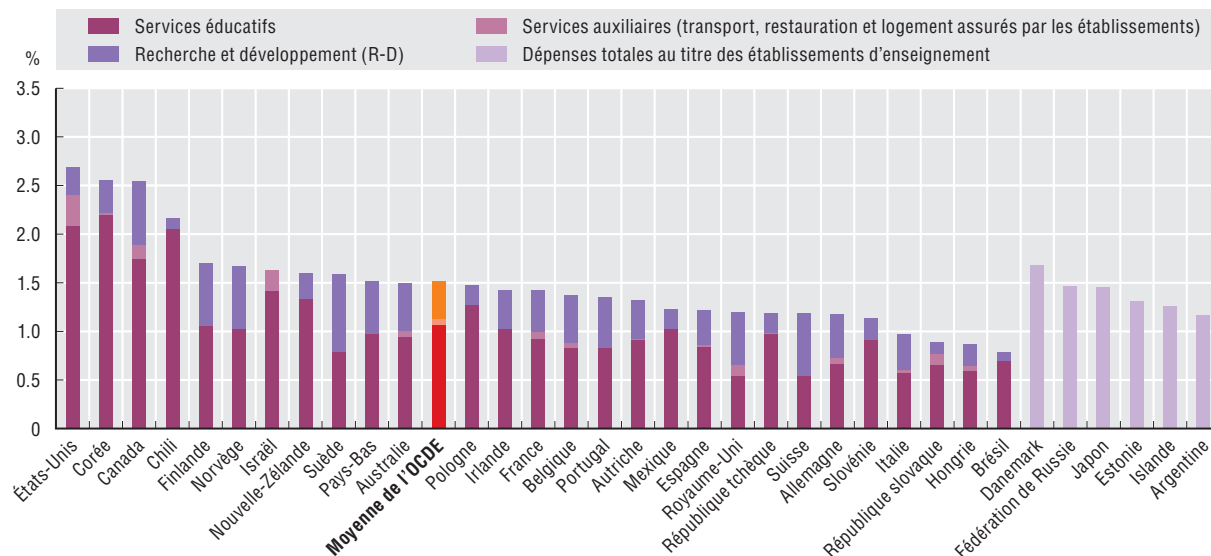
Ce graphique montre la part des dépenses de fonctionnement consacrée à la rémunération des personnels aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire non supérieur. Les autres postes de dépenses de fonctionnement comprennent notamment : le transport, l'aide psychopédagogique, et les dépenses récurrentes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



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau B6.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471022>.

Graphique 3.12. Dépenses au titre des services et de la recherche dans l'enseignement supérieur (2008)

Ce graphique montre les 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 (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau B6.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471022>.

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 l'absence de relation directe entre le budget global de l'éducation et la performance des élèves.
- Le coût salarial par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie fortement entre les pays : de 539 USD au Chili à près de 10 fois ce montant en Espagne, au Luxembourg et en Suisse.
- Plus le niveau d'enseignement est élevé, plus le coût salarial par élève subit l'influence du salaire des enseignants et moins il dépend de la taille des classes.

Description

Depuis quelques années, nombre de discussions au sujet de la politique de l'éducation ont pour objet la relation existant 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 efficace possible, tout en satisfaisant les besoins en matière d'éducation de l'ensemble de la population et les exigences économiques. Les nombreuses réformes mises en œuvre au cours de la dernière décennie dans l'enseignement primaire et secondaire ont, de fait, eu un impact important dans ce domaine (voir l'encadré B7.2 dans *Regards sur l'éducation 2010*). Par conséquent, l'examen dans une perspective internationale des pratiques des différents systèmes d'éducation en matière d'allocation 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 quatre facteurs : le nombre d'heures de cours suivies par les élèves et données par les enseignants, l'estimation de la taille des classes et le salaire des enseignants. Le coût salarial par élève est calculé pour chaque pays, puis comparé à la moyenne de l'OCDE.

Résultats

Le coût salarial par élève est établi grâce à des calculs complexes qui prennent en compte, comme indiqué plus haut, quatre facteurs. Une illustration concrète de la manière dont ces facteurs interagissent peut être fournie par le cas de l'Espagne (voir le graphique présenté en haut de la page de droite). Le coût salarial par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire y est supérieur de 2 201 USD à la moyenne de l'OCDE. Ce pays accorde aux enseignants un salaire supérieur à la moyenne de l'OCDE (+686 USD) et dépense plus pour le temps d'instruction des élèves (+94 USD), mais diminue les coûts relatifs grâce à un temps d'enseignement des enseignants supérieur à la moyenne de l'OCDE (-291 USD). Ces effets sont toutefois plus que compensés par une taille des classes nettement inférieure à la moyenne de l'OCDE (+1 711 USD). Il en résulte un coût salarial par élève supérieur à la moyenne.

De manière générale, le coût salarial par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie fortement entre les pays. Il est, par exemple, près de dix fois plus élevé en Espagne, au Luxembourg et en Suisse qu'au Chili (539 USD). Il convient cependant d'interpréter ces montants en fonction de l'importance relative de chacun des quatre facteurs. Le coût salarial par élève s'établit, par exemple, à 5 044 USD au Danemark, un chiffre proche de celui du Portugal (4 886 USD), ces valeurs étant toutes deux supérieures à la moyenne de l'OCDE. Ce coût salarial unitaire s'explique toutefois essentiellement par un temps d'enseignement inférieur à la moyenne au Danemark,

mais par une taille des classes inférieure à la moyenne de l'OCDE au Portugal.

Le niveau de salaire des enseignants dans les pays de l'OCDE dépend naturellement de la richesse relative de ces pays. C'est pourquoi il peut être utile de rapporter le coût salarial par élève au PIB par habitant (voir, uniquement disponible en ligne, les tableaux B7.1 à B7.3 dans *Regards sur l'éducation 2011*). En moyenne dans les pays de l'OCDE, le coût salarial par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente 10.3 % du PIB par habitant, mais peut atteindre une part aussi élevée que 21.6 % au Portugal.

De hauts niveaux de dépense par élève ne garantissent pas automatiquement une bonne performance des systèmes d'éducation. Globalement, 17 % seulement des variations de performance des élèves en compréhension de l'écrit, telles qu'observées au travers des résultats de l'enquête PISA 2009, sont imputables à la variation des dépenses cumulées par élève (entre l'âge de 6 et 15 ans). Alors que les quatre pays affichant les plus bas scores moyens en compréhension de l'écrit (le Brésil, le Chili, la Fédération de Russie et le Mexique) sont également ceux présentant les plus bas niveaux de dépenses cumulées par élève, les quatre pays les plus performants (le Canada, la Corée, la Finlande et la Nouvelle-Zélande) ne comptent pas parmi les pays où le niveau des dépenses cumulées par élève est le plus élevé. À l'inverse, ceux qui affichent les plus hauts niveaux de dépenses cumulées par élève (l'Autriche, le Luxembourg, la Norvège et la Suisse) obtiennent des scores moyens en compréhension de l'écrit qui se situent à un niveau légèrement au dessus de la moyenne de l'OCDE (Norvège et Suisse), voire à un niveau très inférieur à la moyenne de l'OCDE (Autriche et Luxembourg).

Définitions

Les valeurs de ces variables sont en grande partie dérivées de l'édition de 2010 de *Regards sur l'éducation* et se rapportent à l'année scolaire 2007-08 ou à l'année civile 2007 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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur B7).

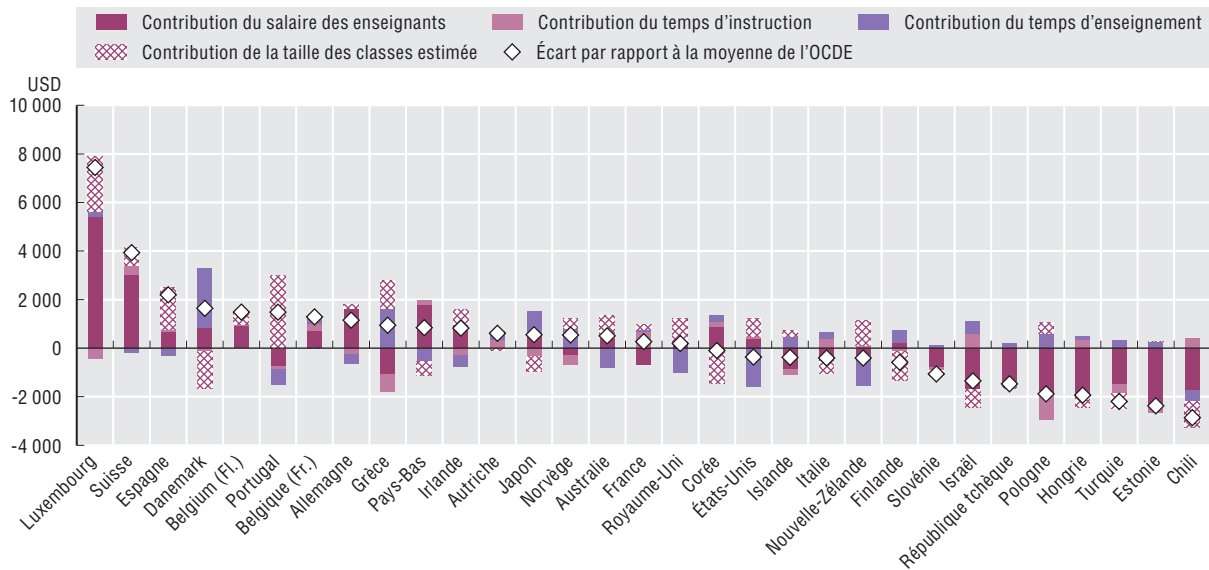
Parmi les domaines couverts figurent :

- Le coût salarial par élève par niveau d'enseignement.
- Le coût salarial par élève en pourcentage du PIB par habitant.

Que représentent les variations des dépenses consacrées aux coûts salariaux ?

Graphique 3.13. Impact de différents facteurs sur le coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2008)

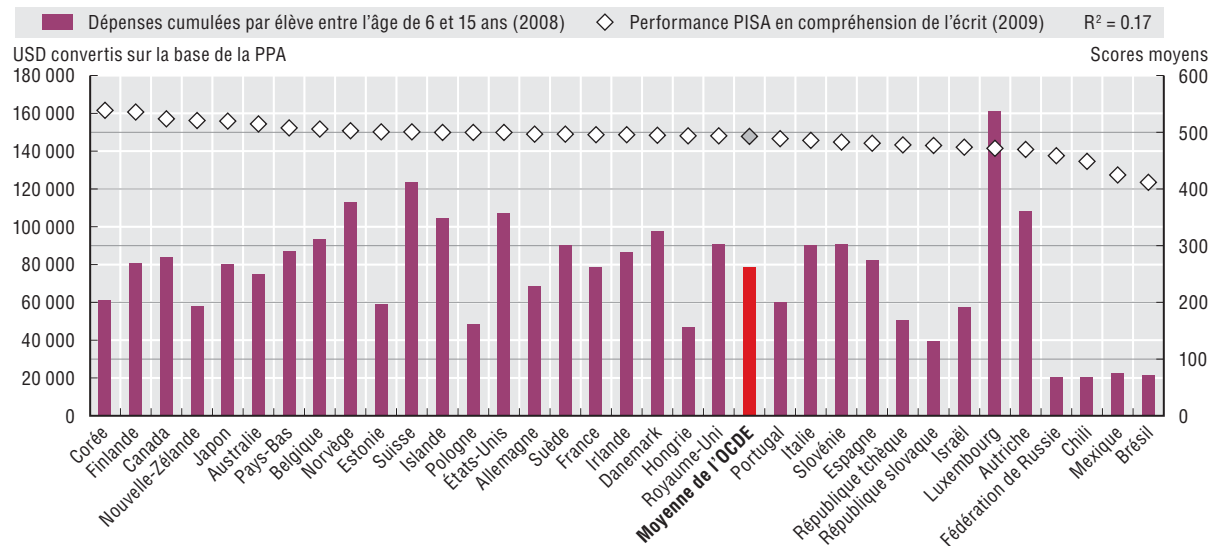
Ce graphique montre la contribution (en USD) des quatre facteurs aux différences de coût salarial des enseignants par élève et compare le total de chaque pays à la moyenne de l'OCDE.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau B7.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471117>.

Graphique 3.14. Relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit (2009) et les dépenses d'éducation (2008)

Ce graphique montre la relation entre la performance des élèves sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit à l'âge de 15 ans et les dépenses cumulées par élève entre l'âge de 6 et 15 ans.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, graphique B7.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471079> et OCDE, Base de données PISA 2009.





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 ?

Dans quelle mesure les établissements sont-ils responsabilisés ?

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 749 heures de cours obligatoires par an ; le temps dédié aux cours obligatoires est d'environ 44 heures de plus pour les 9-11 ans et de 124 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 48 % du temps d'enseignement obligatoire des 9-11 ans, et 41 % 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 11 % en Indonésie 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 14 ans. Le choix que font les pays concernant la durée de l'enseignement obligatoire et les 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 financements à consacrer à l'éducation.

Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le temps total d'enseignement prévu (composantes obligatoires et non obligatoires confondues) représente 6 732 heures entre l'âge de 7 et 14 ans. Toutefois, il varie selon la réglementation officielle : il est de moins de 4 715 heures en Pologne et de plus de 8 316 heures en Italie.

Pour les élèves de 9 à 11 ans des pays de l'OCDE, 48 % 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 (9 %). 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 11 % du temps d'enseignement en Indonésie, 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 étrangères. En Angleterre, en Argentine, au Chili et aux Pays-Bas, 3 % ou moins du temps d'instruction obligatoire des 9-11 ans est consacré à l'apprentissage d'autres langues, contre 10 % au moins en Allemagne, en Espagne, en Estonie, en Grèce, en Israël, en Italie, en République Slovaque, en Slovénie et en Turquie, et 25 % au Luxembourg.

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne 41 % du programme de cours obligatoires des 12-14 ans est consacré à trois matières fondamentales, à savoir la lecture, l'expression écrite et la litté-

rature (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. La République tchèque permet une flexibilité complète (100 %) en ce qui concerne le programme obligatoire pour les 9-14 ans. L'Australie est le second pays à faire preuve du plus haut degré de flexibilité dans la composition des programmes d'instruction obligatoire : 59 % du contenu de ce programme peut-être décidé par les 9-11 ans, contre 42 % par les 12-14 ans.

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 toutefois 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 2008-09 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2010 sur les enseignants et les programmes.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D1).

Parmi les domaines couverts figurent :

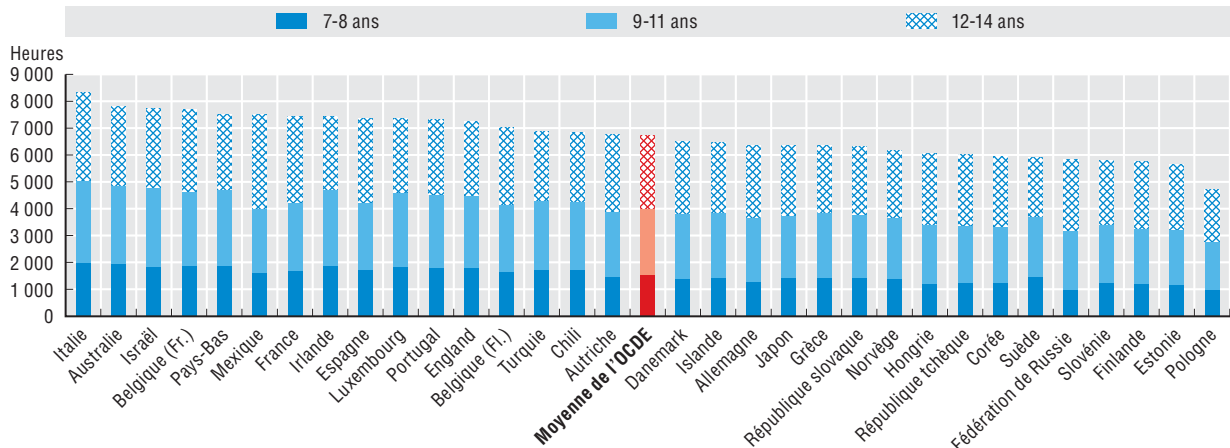
- Le temps d'instruction obligatoire et prévu dans les établissements publics.
- La répartition par matière du temps total d'instruction.

Autres publications de l'OCDE

21st Century Learning Environments (2006).

Graphique 4.1. Nombre total d'heures d'enseignement dans les établissements publics (2009)

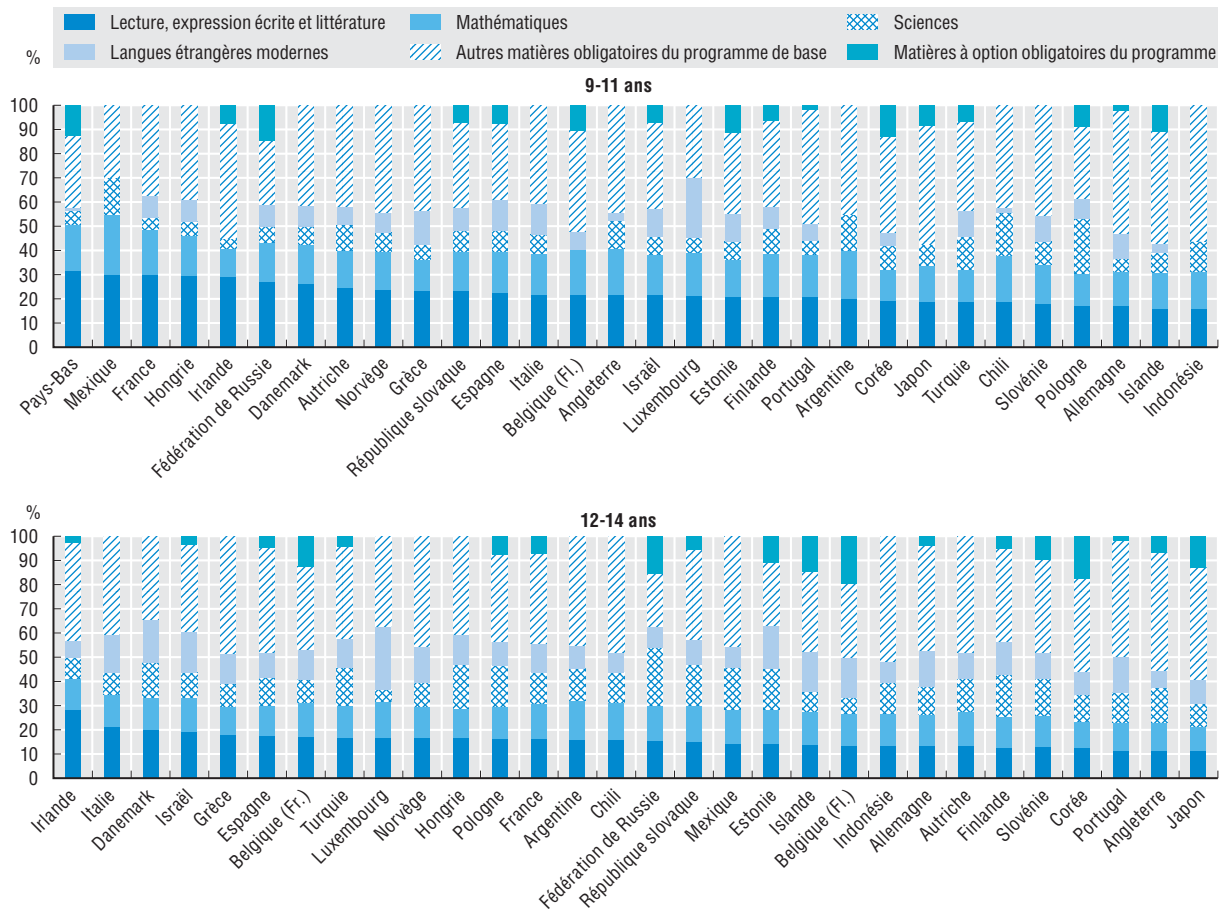
Ce graphique montre le nombre d'heures de cours prévues dispensées aux élèves âgés de 7 à 14 ans (temps d'enseignement obligatoire auquel sont tenus les établissements scolaires publics et temps d'enseignement non obligatoire).



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau D1.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932471991>.

Graphique 4.2. Heures de cours par matière (2009)

Ces graphiques montrent le pourcentage d'heures de cours obligatoires consacrées à chaque matière.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableaux D1.2a et D1.2b, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932472010> et <http://dx.doi.org/10.1787/888932472029>.

4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

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

- On compte en moyenne plus de 21 élèves par classe dans le primaire, mais ce chiffre varie de plus de 29 élèves par classe au Chili et en Chine à près de la moitié de ce nombre en Fédération de Russie et au Luxembourg.
- En moyenne, les effectifs des classes augmentent d'au moins deux 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 légèrement 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, allant de plus de 29 élèves au Chili et en Chine à moins de 20 élèves en Autriche, au Danemark, en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et en Suisse dans les établissements publics.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est de 24 élèves par classe. Les élèves ne sont pas plus de 20 par classe au Danemark, en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Islande, au Luxembourg, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Suisse (dans les établissements publics), mais plus de 35 par classe en Corée et en Indonésie et plus de 50 par classe en Chine.

Dans l'enseignement primaire, le taux d'encadrement (prenant en compte à la fois les enseignants à temps plein et les enseignants à temps partiel, et exprimé en équivalents temps plein) est égal ou supérieur à 24 élèves par enseignant au Brésil et au Mexique, mais inférieur à 11 élèves par enseignant en Hongrie, en Italie, en Norvège et en Pologne. À ce niveau d'enseignement, on compte 16 élèves en moyenne par enseignant dans les pays de l'OCDE, et 14 dans le secondaire (voir le graphique D2.3 dans *Regards sur l'éducation 2011*).

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. Dans l'enseignement primaire la taille moyenne des classes est nettement supérieure dans les établissements publics que dans les établissements privés (au moins quatre élèves de plus par classe) au Brésil, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Indonésie, en Pologne, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Turquie.

À l'inverse, la taille des classes est plus importante dans les établissements privés que dans les établissements publics en Chine, en Espagne, au Japon et au Luxembourg. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où la part des établissements privés est plus importante que dans l'enseignement primaire, la taille des classes est plus élevée dans les établissements privés dans 13 pays de l'OCDE.

Tendances

Dans les deux tiers des pays pour lesquels des données comparables existent, la taille des classes dans le primaire a eu tendance à légèrement diminuer entre 2000 et 2009. Ceci est particulièrement notable dans des pays qui avaient des effectifs par classe importants en 2000, comme la Corée et la Turquie. À l'inverse, la taille des classes a eu tendance à augmenter dans des pays qui avaient des effectifs par classe relativement peu élevés en 2000, comme l'Islande.

Définitions

Les données portent sur l'année scolaire 2008-09 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2010 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 d'enseignement. Les données pour la Suisse concernent les établissements publics.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 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 (taux d'encadrement).
- Le personnel enseignant et le personnel non enseignant employés dans les établissements d'enseignement.

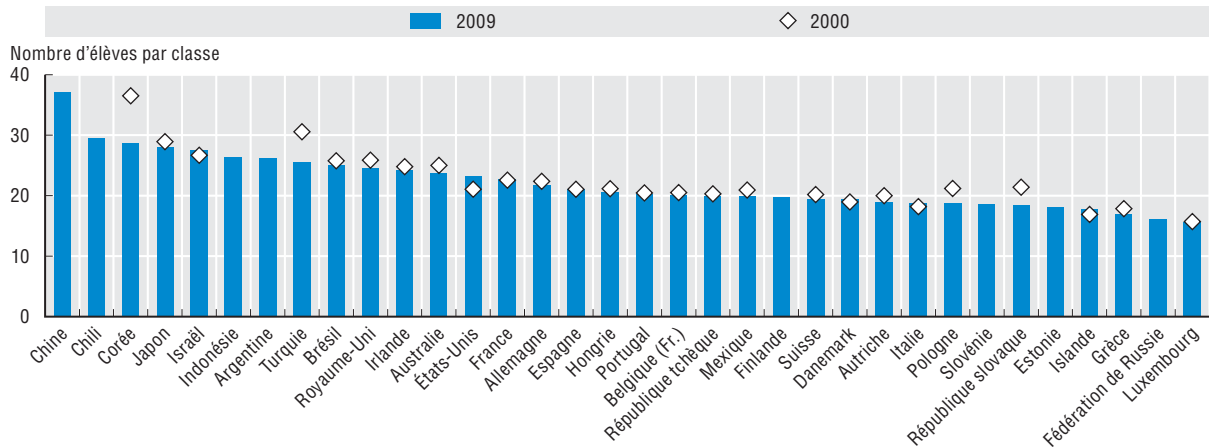
Autres publications de l'OCDE

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

21st Century Learning Environments (2006).

Graphique 4.3. Tendances du nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire (2000, 2009)

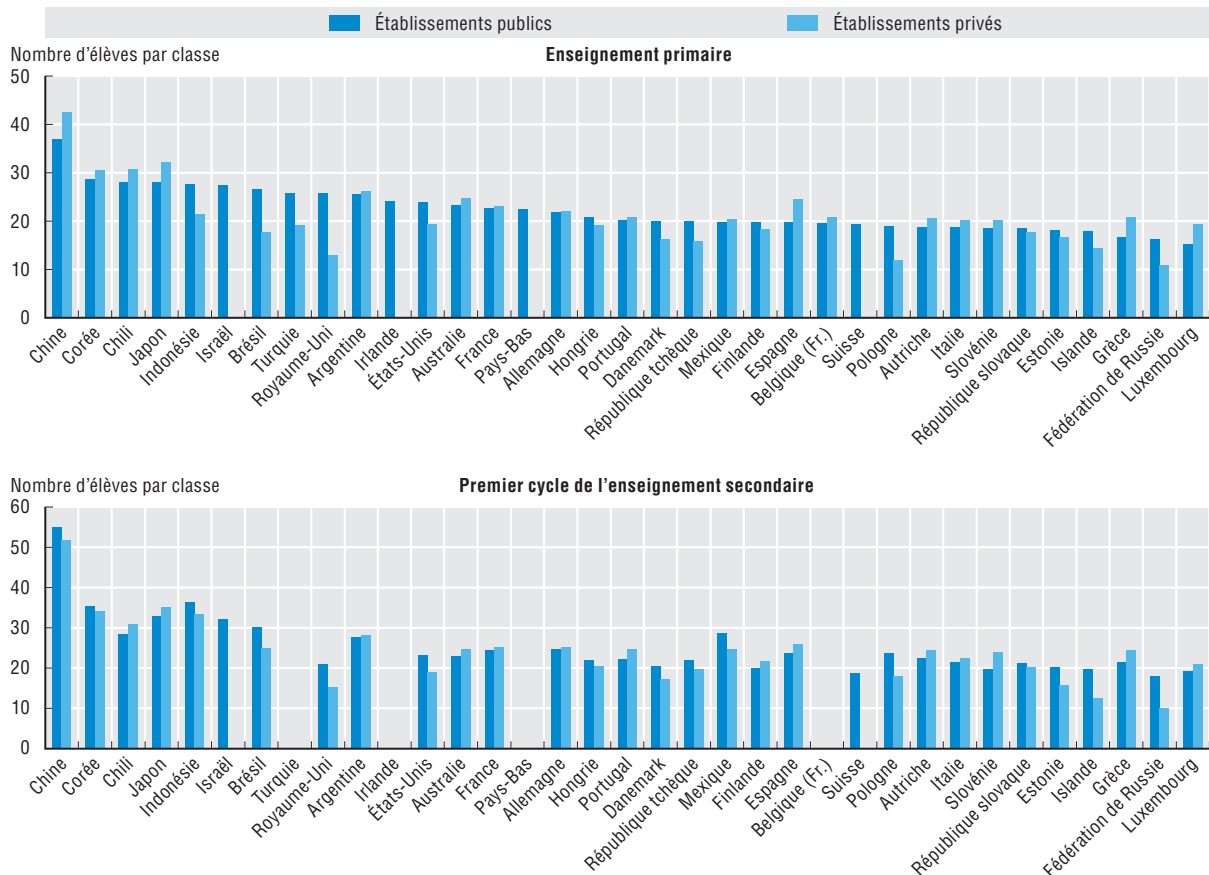
Ce graphique montre le nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire et l'évolution à la hausse ou à la baisse de ce nombre.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableaux D2.1 et D2.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932472067> et <http://dx.doi.org/10.1787/888932472124>.

Graphique 4.4. Effectif moyen par classe dans les établissements d'enseignement publics et privés (2009)

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



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau D2.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932472067>.

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, en Indonésie et en République slovaque alors qu'il dépasse 100 000 USD au Luxembourg.
- En moyenne, le salaire des enseignants au sommet de l'échelle barémique est d'environ 64 % 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 2000 dans pratiquement tous les pays de l'OCDE, les plus fortes augmentations ayant été enregistrées en Estonie, en République tchèque et en Turquie.

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, en Indonésie, au Luxembourg et en Pologne, les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ayant 15 ans d'expérience à leur actif gagnent au moins 25 % de plus que les enseignants de l'enseignement primaire disposant du même niveau d'expérience. Cet écart est toutefois de moins de 5 % au Chili, en Corée, en Islande, au Japon et en Turquie tandis qu'en Angleterre, en Australie, en Écosse, en Estonie, en Grèce, en Irlande, au Portugal, en République slovaque et en Slovénie les enseignants des deux niveaux perçoivent les mêmes salaires. En moyenne, le salaire des enseignants au sommet de l'échelle barémique est supérieur d'environ 64 % 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. Par exemple en Grèce et en République tchèque, le salaire maximal est plus élevé (+50 %) que le salaire de départ, et les enseignants des deux pays doivent travailler 32 (République tchèque) et 33 ans (Grèce) pour atteindre le sommet de l'échelle barémique.

Pour saisir la valeur relative du salaire des enseignants dans les différents pays, un certain nombre de comparaisons se révèlent utiles comme celle consistant à rapporter les salaires des enseignants au PIB par habitant (voir le graphique D3.3 dans *Regards sur l'éducation 2011*). Ces salaires peuvent également être comparés à ceux des autres diplômés de l'enseignement supérieur. En Espagne, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants ayant 15 ans d'ancienneté est supérieur (près de 27 % de plus) au salaire moyen des diplômés de l'enseignement supérieur. À l'inverse, le salaire des enseignants ayant 15 ans d'ancienneté est inférieur au salaire moyen des diplômés de l'enseignement supérieur (-60 %) en Hongrie, en Islande, en Israël, en République slovaque et en République tchèque.

Tendances

Les salaires des enseignants ont progressé en termes réels dans la plupart des pays entre 2000 et 2009. C'est en Estonie, en République tchèque et en Turquie qu'ils ont connu la plus forte progression (+ 50 %). Dans ces pays toutefois, les salaires des enseignants restent peu élevés, tant en valeur absolue qu'en valeur relative. L'Australie, la France, le Japon et la Suisse constituent les seules exceptions à cette tendance en faveur de l'augmentation des salaires des enseignants.

Définitions

Les données se rapportent à l'année scolaire 2008-09 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2010 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 revenus professionnels des diplômés de l'enseignement supérieur correspondent à la moyenne des revenus du travail des titulaires d'un diplôme du niveau 5A, 5B ou 6 de la CITE âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. 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.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 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.

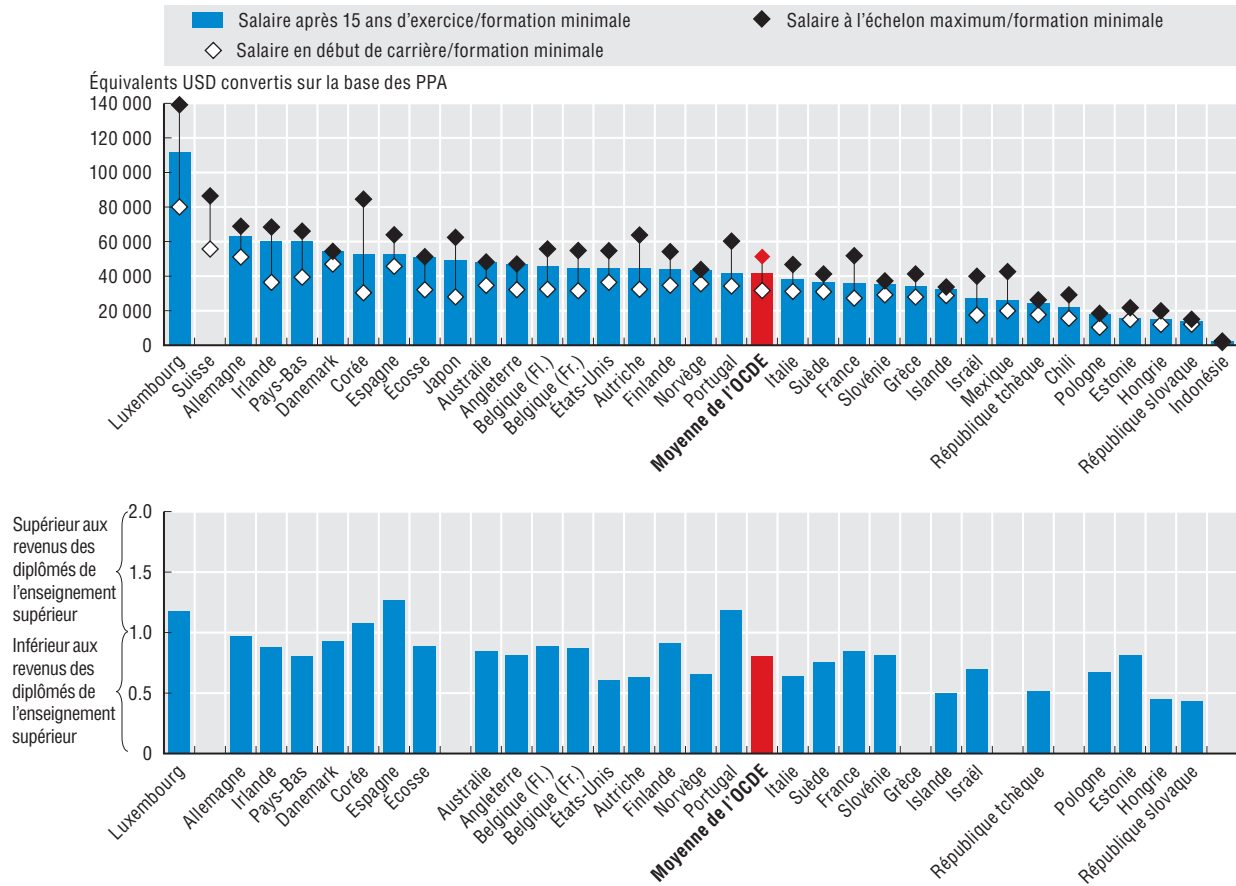
Autres publications de l'OCDE

Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices (2009).

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 (2009)

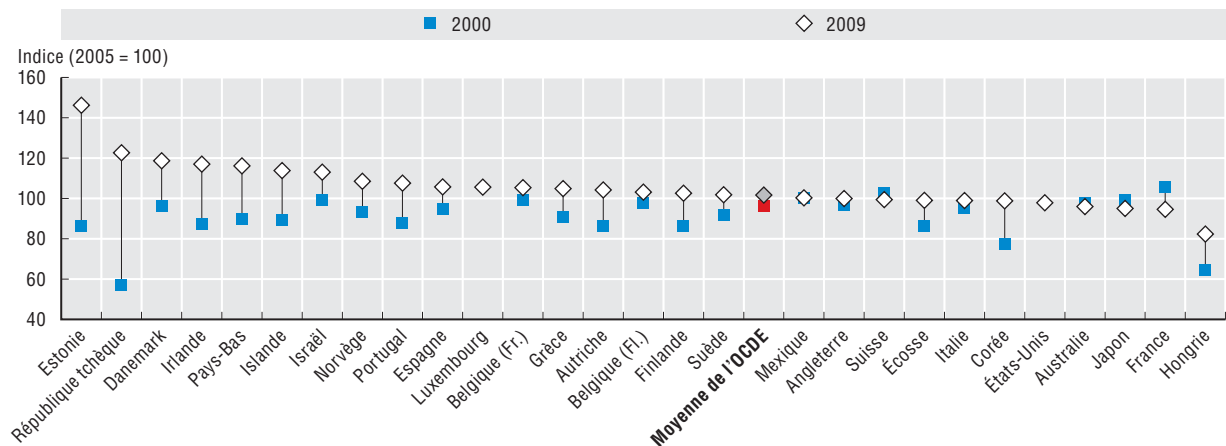
Le graphique du haut montre le salaire des enseignants et de sa variation en fonction du nombre d'années d'expérience. Le graphique du bas compare le salaire des enseignants (ayant 15 ans d'expérience) et les revenus d'un diplômé de l'enseignement supérieur travaillant à temps plein.



Source : OCDE (2010), Regards sur l'éducation 2010, tableaux D3.1 et D3.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932472143> et <http://dx.doi.org/10.1787/888932472162>.

Graphique 4.6. Évolution du salaire des enseignants dans le premier cycle du secondaire (2000, 2009)

Ce graphique montre l'évolution en termes réels du salaire des enseignants du premier cycle du secondaire (ayant au moins 15 ans d'expérience) entre 1996 et 2008.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau D3.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932472181>.

Quel est le temps de travail des enseignants ?

- Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants donnent en moyenne 779 heures de cours par an. Toutefois, leur temps d'enseignement ne représente pas plus de 600 heures en Grèce, en Hongrie et en Pologne, mais dépasse 1 000 heures au Chili, aux États-Unis et en Indonésie.
- Dans le deuxième cycle du secondaire, les enseignants des établissements publics donnent en moyenne 656 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement n'y représente pas plus de 377 heures au Danemark, mais atteint 1 368 heures en Argentine.
- 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 en classe que ceux qui exercent dans le secondaire, mais l'écart de temps varie beaucoup d'un pays à l'autre. Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent plus de 200 heures de cours de plus par an que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Corée, en France, en Indonésie et en République tchèque, et plus de 200 heures de plus que dans le deuxième cycle du secondaire au Danemark, en Israël, au Japon, en Norvège et en République slovaque. En revanche, le nombre annuel d'heures de cours ne varie pas de plus de 60 heures, voire pas du tout entre l'enseignement primaire et le premier cycle, et parfois le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, au Brésil, au Chili, en Écosse, en Estonie, aux États-Unis, en Hongrie, en Islande, en Pologne et en Slovaquie.

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. Ainsi, c'est en Corée que le nombre de jours de cours est le plus élevé (220) dans l'enseignement primaire. Dans ce pays toutefois, les enseignants ne donnent que 3,8 heures de cours par jour en moyenne, un chiffre inférieur à la moyenne de l'OCDE (4,2 heures). Au Danemark, les enseignants doivent donner 200 jours de cours étalés sur 42 semaines, contre 176 jours de cours répartis sur 36 semaines en Islande. Le nombre d'heures de cours données par jour explique cette différence entre les deux pays. Dans l'enseignement primaire, on compte 24 jours de cours de moins en Islande qu'au Danemark, mais les enseignants donnent en moyenne une demi-heure de cours de plus par jour en Islande.

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 (Fr.), en Fédération de Russie, en Finlande, en France, en Italie et en Slovaquie, 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 2008-09 et proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2010 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 ainsi que celles dédiées 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).

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 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.

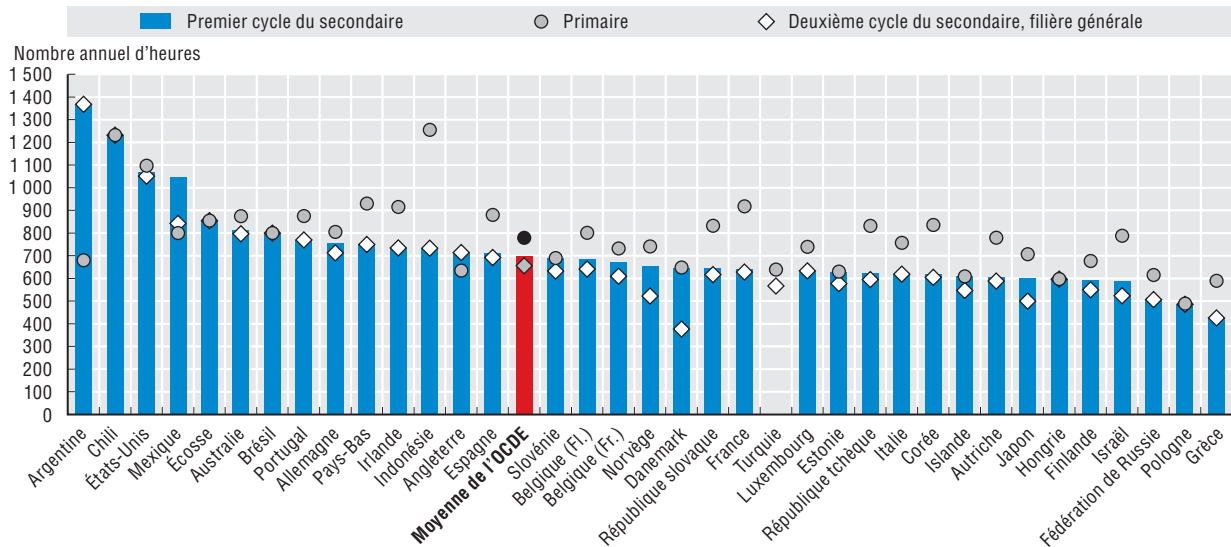
Autres publications de l'OCDE

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 (2009)

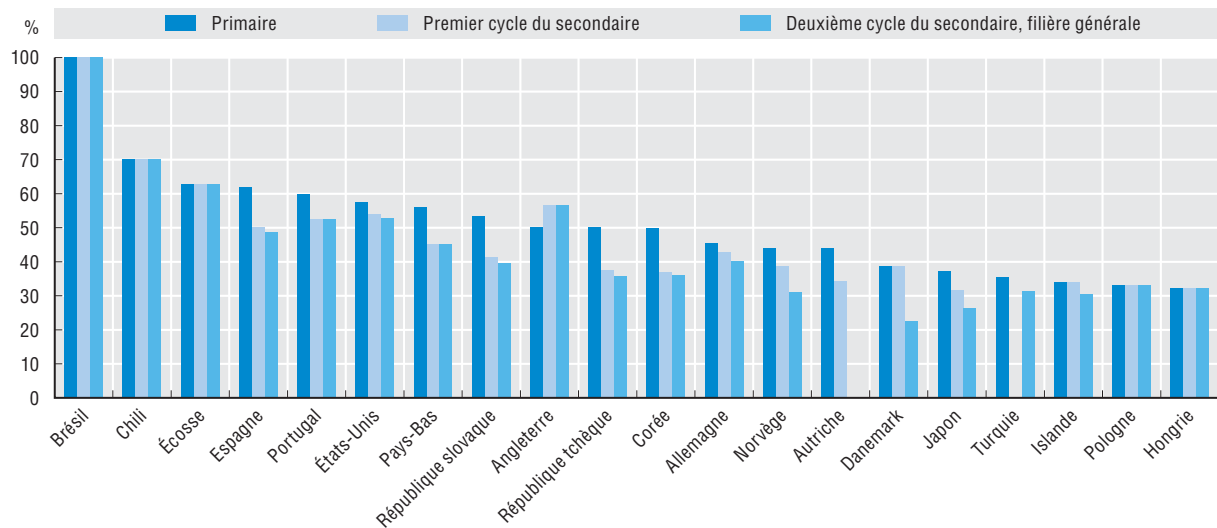
Ce graphique montre la variation du nombre d'heures de cours que donnent par an les enseignants aux différents niveaux d'enseignement.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau D4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932472295>.

Graphique 4.8. Part de l'enseignement dans le temps de travail des enseignants (2009)

Ce graphique montre 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 également à la préparation des cours et à la correction des copies.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau D4.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932472295>.

4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Dans quelle mesure les établissements sont-ils responsabilisés ?

- La plupart des pays combinent plusieurs mécanismes pour responsabiliser les établissements. Ces mécanismes couvrent notamment les domaines de la responsabilisation en matière de performance et de la responsabilisation réglementaire.
- Les examens nationaux – une composante majeure de la responsabilisation en termes de performance – sont utilisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans 23 pays sur 35 tandis que les évaluations nationales sont plus courantes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Les inspections scolaires – une composante majeure de la responsabilisation réglementaire – sont plus courantes que les autoévaluations obligatoires, mais les dispositions relatives à l'inspection scolaire varient sensiblement entre les pays, en particulier en termes de fréquence.

Description

On parle de responsabilisation lorsque ceux qui se sont vu déléguer un pouvoir ou une compétence doivent rendre compte des actes qu'ils posent en vertu de ce pouvoir ou de cette compétence. Dans le domaine de l'éducation, des responsables élus ou désignés au sein de l'exécutif sont légalement responsables de garantir l'instruction des enfants et des adolescents dans le cadre institutionnel. Le terme de responsabilisation est souvent employé pour désigner les systèmes qui impliquent la collecte et la communication de données, le feed-back et la prise de décision en fonction des éléments réunis. Les membres de la direction des établissements rendent compte aux niveaux supérieurs du système de l'éducation et de l'exécutif qui leur délèguent la responsabilité d'instruire leur effectif.

Résultats

La responsabilisation en termes de performance se concentre sur les résultats des établissements, et non leurs processus. Elle a pris de l'importance au fil du temps en raison notamment du regain d'intérêt pour le rendement scolaire et des progrès technologiques qui facilitent l'évaluation d'un grand effectif d'élèves.

Les examens nationaux sont des épreuves normalisées qui sont officiellement suivies d'effets pour les élèves. Les résultats à ces épreuves peuvent, par exemple, être décisifs pour l'admission en classe supérieure ou la délivrance d'un diplôme officiel. Les examens nationaux sont plus répandus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais plus rares dans l'enseignement primaire, où ils ne sont administrés que dans 4 pays sur 35. Des examens nationaux sont administrés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 15 pays sur 34.

Les mathématiques et la langue d'enseignement (lecture, expression écrite et littérature) sont les deux matières les plus souvent retenues dans les examens nationaux. Les examens nationaux portent parfois aussi sur les langues étrangères

modernes, les sciences et les sciences sociales, mais moins souvent (voir, uniquement disponibles en ligne, les tableaux D5.6a, D5.6b et D5.6c dans *Regards sur l'éducation 2011*).

Les évaluations nationales servent essentiellement à fournir un feed-back pour améliorer l'enseignement et à évaluer la performance relative des élèves. Elles sont administrées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 22 pays sur 34. Trente pays sur 35 administrent des évaluations nationales dans l'enseignement primaire dans au moins une matière. Enfin, seuls 11 pays sur 35 en administrent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

La responsabilisation réglementaire, qui porte en grande partie sur le respect de la réglementation, cible les intrants scolaires et les processus mis en œuvre dans les établissements. L'inspection scolaire officielle est généralement exécutée par un ou plusieurs inspecteurs formés à cet effet qui sont chargés d'évaluer la qualité dans un cadre normalisé. Les conclusions des inspections sont officiellement communiquées aux établissements et servent à identifier leurs forces et faiblesses. Elles peuvent également justifier des sanctions ou des compensations. Ces rapports d'inspection sont également soumis aux autorités en charge de l'éducation, aux parents et au grand public. Les domaines et aspects abordés lors des inspections scolaires sont le plus souvent ceux en rapport avec le respect de la réglementation, la qualité de l'enseignement et la performance des élèves. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'inspection scolaire est une obligation en vertu du système de responsabilisation dans 24 pays sur 31.

Définitions

Les données se rapportent à l'année scolaire 2008-09 et proviennent d'une enquête menée en 2010 par l'OCDE-INES sur la responsabilisation des établissements d'enseignement.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

Pour en savoir plus

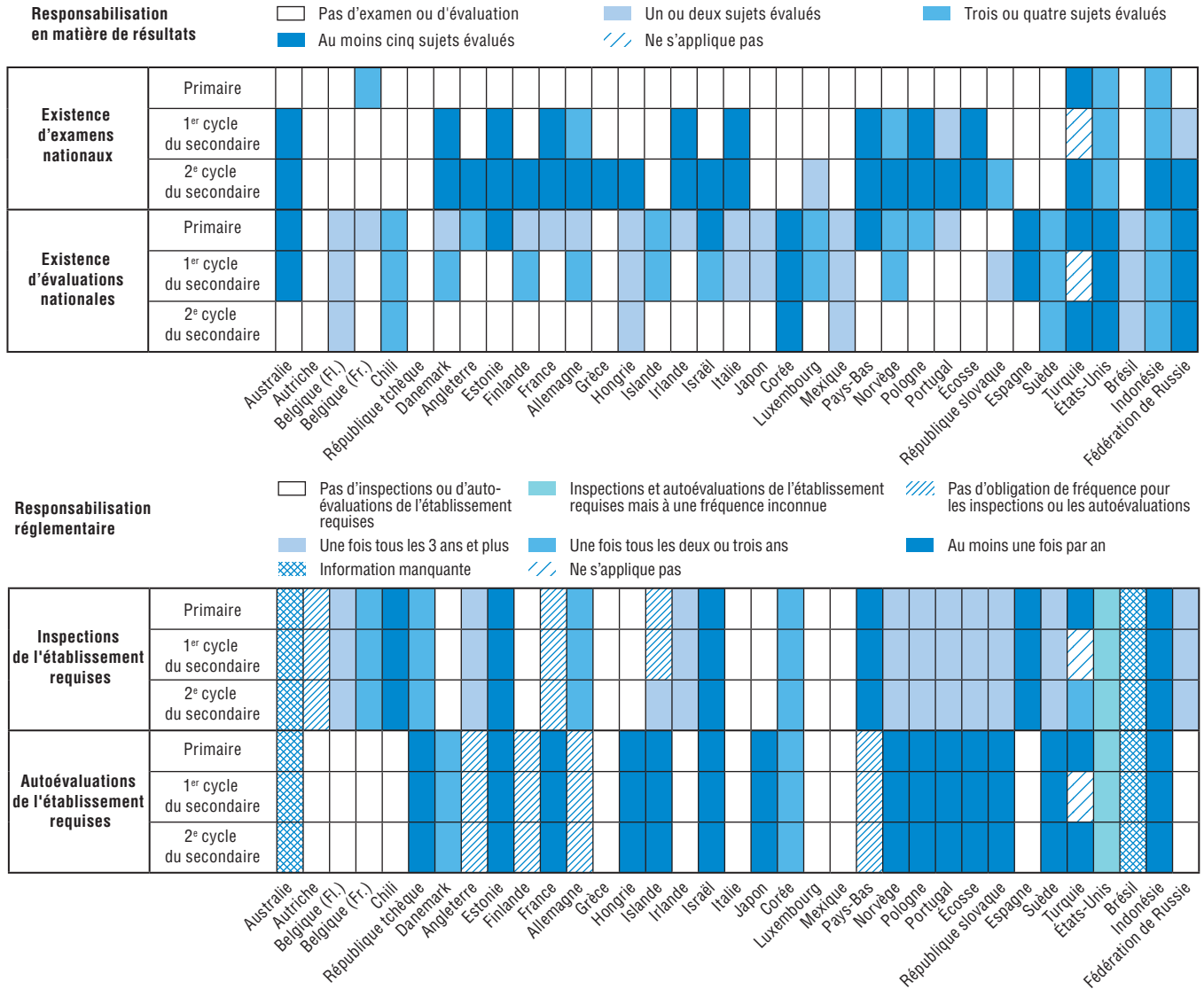
Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans l'édition 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur D5).

Parmi les domaines couverts figurent :

- Les évaluations et examens nationaux.
- Les inspections scolaires et les autoévaluations.
- La responsabilisation commerciale.

Graphique 4.9. Responsabilisation en termes de performance et responsabilisation réglementaire dans les établissements publics (2009)

Ce graphique passe en revue les différents mécanismes utilisés par les établissements publics pour garantir la responsabilisation en termes de performance (évaluations et examens nationaux) et la responsabilisation réglementaire (autoévaluations des établissements, inspections scolaires), selon le niveau d'enseignement.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableaux D5.4a, D5.4b, D5.4c, D5.6a, D5.6b, D5.6c, D5.7a, D5.7b, D5.7c, D5.10a, D5.10b et D5.10c, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932472523> ; <http://dx.doi.org/10.1787/888932472542> ; <http://dx.doi.org/10.1787/888932472561> ; <http://dx.doi.org/10.1787/888932472618> ; <http://dx.doi.org/10.1787/888932472637> ; <http://dx.doi.org/10.1787/888932472656> ; <http://dx.doi.org/10.1787/888932472675> ; <http://dx.doi.org/10.1787/888932472694> ; <http://dx.doi.org/10.1787/888932472789> ; <http://dx.doi.org/10.1787/888932472808> ; <http://dx.doi.org/10.1787/888932472827>.

4. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Qui sont les enseignants ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 30 % des enseignants dans le primaire, 33 % des enseignants dans le premier cycle du secondaire et 36 % des enseignants dans le second cycle du secondaire sont âgés de 50 ans ou plus.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 81 % des enseignants dans le primaire sont des femmes.
- La proportion de femme au sein du corps enseignant a tendance à diminuer aux niveaux d'enseignement plus élevés. Elle atteint juste un peu plus de 40 % dans l'enseignement supérieur.

Description

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

Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 30 % des enseignants dans le primaire ont 50 ans ou plus, mais ce pourcentage est beaucoup plus élevé dans certains pays : 49 % en Allemagne, 48 % en Suède et 45 % en Italie. L'Allemagne et l'Italie ont également un pourcentage élevé d'enseignants âgés de plus de 50 ans dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : 52 % et 60 % respectivement. En Italie, moins d'1 % des enseignants dans le premier cycle du secondaire se situent dans la tranche d'âge des moins de 30 ans, contre une moyenne OCDE qui s'établit à 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 un peu plus de 28 % et un peu moins de 30 %). Les enseignants âgés de 40 ans ou moins tendent à être plus nombreux dans l'enseignement primaire, où ils représentent en moyenne 42 % de la main-d'œuvre enseignante. Au niveau du premier cycle du secondaire, ils représentent un peu plus de 38 % de la main-d'œuvre enseignante et un peu moins de 35 % 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 66 % de la population enseignante de la zone OCDE. Toutefois, ce pourcentage diminue d'un niveau d'enseignement à l'autre. Par exemple, en moyenne, dans la zone OCDE, les femmes représentent presque 97 % des enseignants au niveau préprimaire, juste un peu plus de 81 % au niveau primaire ; moins de 68 % dans le premier cycle du secondaire ; 56 % dans le second cycle du secondaire ; et juste un peu plus de 40 % dans l'enseignement supérieur.

Définitions

Les données portent sur l'année scolaire 2008-09 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2010 par l'OCDE.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires sont disponibles à l'adresse www.oecd.org/edu/eag2011 (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 des enseignants par sexe selon les pays et les niveaux d'enseignement.

Autres publications de l'OCDE

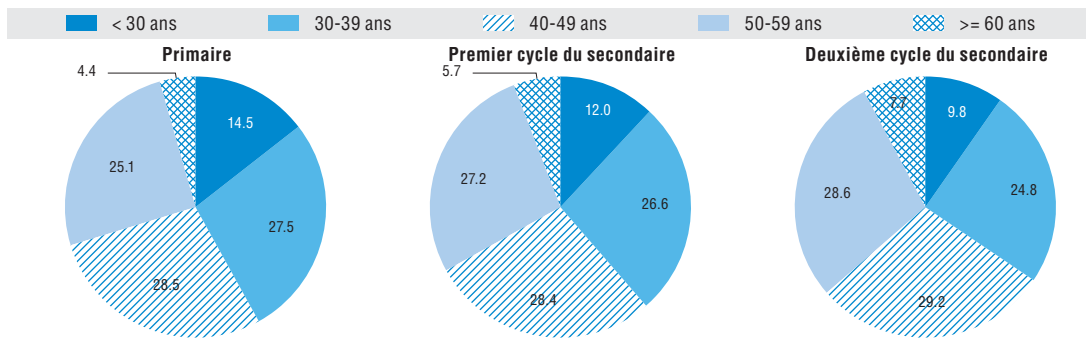
Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge (2010).

Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices (2009).

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

Graphique 4.10. Répartition par âge des enseignants (2009)

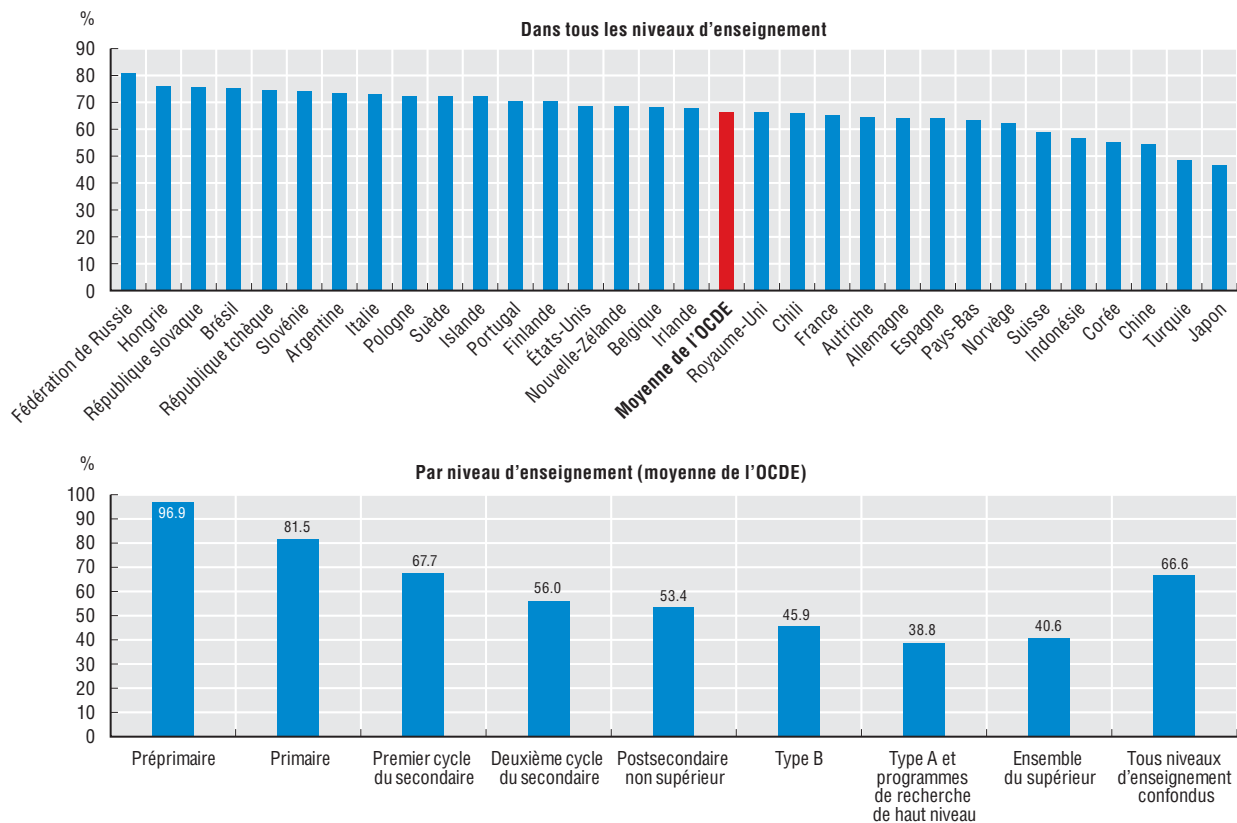
Ce graphique montre le pourcentage moyen d'enseignants appartenant à chaque groupe d'âge exerçant aux différents niveaux d'enseignement (primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire).



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau D7.1 (uniquement disponible en ligne), voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932473226>.

Graphique 4.11. Répartition par sexe des enseignants (2009)

Ces graphiques montrent le pourcentage de femmes dans le corps enseignant, tous niveaux d'enseignement confondus et pour chaque niveau d'enseignement, dans les pays de l'OCDE.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau D7.2 (uniquement disponible en ligne), voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932473245>.



1 X 2
2 X 2
3 X 2
4 X 2
5 X 2
6 X 2
7 X 2
8 X 2
9 X 2
10 X 2

Name: Alex



5. SECTION SPÉCIALE : PRÉSENTATION DU PISA

Qu'est-ce que le PISA ?

Quels sont les résultats des élèves des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit ?

Quels sont les résultats des élèves des pays de l'OCDE dans les autres domaines d'évaluation ?

Le milieu social d'origine a-t-il une influence sur la performance des élèves ?

Le fait d'être issu de l'immigration a-t-il un impact sur la performance scolaire ?

Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils plus performants ?

5. SECTION SPÉCIALE : PRÉSENTATION DU PISA

Qu'est-ce que le PISA ?

- Les évaluations PISA ont lieu tous les trois ans ; chaque cycle d'enquête porte sur les compétences des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.
- Près de 70 pays, représentant plus de 90 % de l'économie mondiale, ont pris part au PISA depuis ses débuts en 2000.
- Près de 470 000 élèves, représentatifs des quelque 26 millions d'élèves de 15 ans, ont pris part à l'enquête PISA 2009.

Introduction

PISA, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves, évalue la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes d'éducation à travers le monde. L'enquête PISA est l'expression d'un engagement des gouvernements à étudier, de façon suivie et à l'intérieur d'un cadre conceptuel approuvé à l'échelle internationale, les résultats des systèmes d'éducation.

Le PISA évalue dans quelle mesure les élèves qui approchent la fin de leur scolarité obligatoire ont acquis certaines des compétences et connaissances essentielles pour participer pleinement à la vie de la société. Tous les trois ans, l'enquête PISA évalue les performances de centaines de milliers d'élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Les facteurs influençant leur performance et leur potentiel en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie, comme par exemple leur origine sociale, sont également étudiés au moyen de questionnaires séparés. L'organisation des établissements d'enseignement est également prise en compte grâce à un questionnaire rempli par les directeurs d'établissements. Les résultats collectés servent de base à la collaboration internationale dans le domaine de l'élaboration et de la mise en œuvre d'objectifs éducatifs au moyen de méthodes innovantes.

Les caractéristiques principales du PISA

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

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

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

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

La portée : les évaluations du PISA couvrent la totalité des 34 pays membres de l'OCDE et un grand nombre d'autres pays et économies partenaires.

Définitions

Les résultats présentés dans cette section proviennent des évaluations effectuées dans le cadre de l'enquête PISA 2009 menée par l'OCDE. Par « élèves », on entend les jeunes de 15 ans inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient l'année d'études, le type d'établissement fréquenté et le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).

Une fois les tests effectués, les résultats des élèves sont compilés pour produire une moyenne des scores et un classement pour leur pays. Il convient de noter, toutefois, que les élèves ayant participé au PISA ne représentant qu'un échantillon des jeunes de 15 ans dans chaque pays, le classement des pays ne peut être déterminé qu'avec un intervalle de confiance de 95 %.

L'échelle des scores est divisée en six niveaux de compétence. À chaque niveau correspondent des compétences particulières. Ainsi, les élèves situés au niveau 6 en compréhension de l'écrit sont décrits comme pouvant « analyser les textes en finesse, ce qui leur impose de comprendre les informations implicites et explicites dans le détail, et de réfléchir à ce qu'ils lisent et de l'évaluer à un niveau plus général ». En revanche, les élèves situés au niveau 1 ont des capacités limitées en compréhension de l'écrit qui ne leur permettent que de localiser des informations explicites et de faire des inférences de niveau inférieur.

L'analyse présentée dans cette section spéciale de *Regards sur l'éducation 2011 : Panorama* consacrée au PISA se rapporte aux 34 pays de l'OCDE et uniquement aux 5 économies et pays partenaires du G20 suivants : Argentine, Brésil, Fédération de Russie, Indonésie et Shanghai (Chine). L'ensemble des données collectées pour tous les pays ayant pris part à la dernière enquête PISA est disponible dans la publication PISA 2009 *Panorama*.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (volume I).

Tableau S.1. Liste des pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2009

Ce tableau recense les pays et les économies ayant participé aux évaluations du PISA 2009.

Pays de l'OCDE	Pays et économies partenaires
Allemagne	Albanie
Australie	Argentine
Autriche	Azerbaïdjan
Belgique	Brésil
Canada	Bulgarie
Chili	Colombie
Corée	Costa Rica ¹
Danemark	Croatie
Espagne	Géorgie ¹
Estonie	Himachal Pradesh (Inde) ¹
États-Unis	Hong-Kong (Chine)
Finlande	Indonésie
France	Jordanie
Grèce	Kazakhstan
Hongrie	Kirghizistan
Irlande	Lettonie
Islande	Liechtenstein
Israël	Lituanie
Italie	Macao (Chine)
Japon	Malaisie ¹
Luxembourg	Malte ¹
Mexique	Ile Maurice ¹
Norvège	Miranda (Venezuela) ¹
Nouvelle-Zélande	Moldavie
Pays-Bas	Monténégro
Pologne	Antilles néerlandaises
Portugal	Panama
République slovaque	Pérou
République tchèque	Qatar
Royaume-Uni	Roumanie
Slovénie	Fédération de Russie
Suède	Serbie
Suisse	Shanghai (Chine)
Turquie	Singapour
	Tamil Nadu (Inde) ¹
	Taipei chinois
	Thaïlande
	Trinité-et-Tobago
	Tunisie
	Uruguay
	Emirats Arabes Unis
	Viêtnam

1. Ces pays et économies partenaires ont participé aux évaluations en 2010 et non en 2009.

Quels sont les résultats des élèves des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit ?

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, un peu plus de quatre élèves sur cinq (81 %) possèdent les compétences en compréhension de l'écrit indispensables à une participation efficace et productive à la vie de la société.
- L'économie partenaire Shanghai (Chine) enregistre le score moyen le plus élevé en compréhension de l'écrit en 2009. Elle est suivie par la Corée et la Finlande.
- Dans tous les pays de l'OCDE, les filles obtiennent des scores moyens en compréhension de l'écrit sensiblement supérieurs à ceux des garçons.

Description

Cet indicateur étudie les compétences en compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans et repose sur les données de l'enquête PISA 2009, dont le domaine majeur d'évaluation était la compréhension de l'écrit. S'assurer que le plus grand nombre possible d'élèves atteigne au moins le niveau 2, qui correspond aux compétences indispensables à une participation efficace et productive à la vie de la société, est une priorité capitale pour tous les pays. Les élèves qui ne parviennent pas à atteindre ce niveau ont des difficultés pour accomplir de nombreuses tâches de la vie quotidienne, et sont moins susceptibles de prendre part à des activités d'apprentissage tout au long de la vie ou de réussir sur le marché du travail. Pour s'assurer un avantage compétitif dans l'économie de la connaissance, les pays devront concentrer leurs efforts sur un objectif : former les élèves pour qu'ils puissent accomplir les tâches complexes correspondant aux niveaux 5 et 6 dans le domaine de la compréhension de l'écrit.

Résultats

Dans les pays de l'OCDE, une moyenne d'un peu plus de quatre élèves sur cinq (81 %) atteint au moins le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit, mais pratiquement tous les élèves (99 %) disposent des compétences de base en matière de lecture. Dans deux pays de l'OCDE, la Corée et la Finlande, ainsi que dans deux économies partenaires, Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine), plus de 90 % des élèves atteignent au moins le niveau 2.

À l'autre extrémité de l'échelle de performance, une moyenne de 8 % des élèves des pays de l'OCDE est capable de réussir les tâches complexes correspondant aux niveaux 5 et 6. Ces élèves, les plus performants, constituent un vivier de talents qui aidera les pays à prendre part à l'économie mondiale de la connaissance. En Nouvelle-Zélande et à Shanghai (Chine), entre 16 % et 19 % des élèves se classent parmi les plus performants, soit au moins le double de la moyenne de l'OCDE. Parmi les élèves qui réussissent le mieux, une part minime est capable de mener à bien les tâches les plus difficiles et d'atteindre le niveau 6, niveau de compétence le plus élevé qui a été créé à l'occasion de l'enquête PISA 2009. En moyenne, 1 % des élèves des pays de l'OCDE atteint ce niveau, tandis qu'en Australie, en Nouvelle-Zélande et à Shanghai (Chine), ce chiffre grimpe à 2 % à 3 % des élèves.

Deux pays de l'OCDE, la Corée et la Finlande, ainsi que deux économies partenaires, Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine), présentent des scores moyens en compréhension de l'écrit bien supérieurs à ceux des autres participants à l'enquête PISA 2009. L'Australie, le Canada, le Japon et la Nouvelle-Zélande affichent également des scores bien plus élevés que la moyenne de l'OCDE, de près d'un tiers d'un niveau de compétence. Un autre groupe de sept pays de l'OCDE – la Belgique, l'Estonie, l'Islande, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne et la Suisse – se classent également bien au dessus de la moyenne de l'OCDE.

Dans l'ensemble, il existe une grande variété de scores selon les pays, ce qui indique des différences importantes entre les niveaux de compétences en compréhension de l'écrit entre les

différents pays. En moyenne, les élèves de Shanghai (Chine) ont un niveau de compétence qui approche la limite inférieure du niveau 4. À ce niveau, les élèves sont capables d'identifier et d'interpréter des informations contenus dans des documents écrits relativement complexes, ainsi que de mener une réflexion sur ces informations. Au Mexique, pays de l'OCDE affichant les performances les plus faibles, les élèves atteignent, en moyenne, un niveau de compétence correspondant à la limite inférieure du niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit.

Dans tous les pays ayant participé à l'enquête PISA, les filles affichent de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit que les garçons. Dans les pays de l'OCDE, l'écart de score moyen entre les sexes dépasse la moitié d'un niveau de compétence. D'importantes différences entre les sexes s'observent dans les pays nordiques, et ce même en Finlande, pays qui obtient les plus hauts scores de performance de l'OCDE. Ce constat vaut également pour quelques pays affichant de hauts niveaux de performance, comme en Nouvelle-Zélande. En Finlande, les garçons se placent à un cinquième d'un niveau de compétence au dessus de la moyenne de l'OCDE, tandis que les filles dépassent presque cette moyenne d'un niveau de compétence entier. Dans certains pays, la grande majorité des élèves les moins performants sont des garçons. En moyenne dans les pays de l'OCDE, seule une fille sur huit, mais un garçon sur quatre, ne parvient pas à atteindre le niveau 2.

Définitions

Le spectre de difficulté des tâches du cycle PISA 2009 permet la description de sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit. Ces niveaux de compétences vont de 1b (niveau le plus faible) à 6 (niveau le plus élevé). Un élève atteint un niveau de compétence donné si les résultats des tests démontrent qu'il ou elle a au moins 50 % de chance de réussir une tâche de ce niveau. Les élèves sont classés au plus haut niveau auquel ils sont performants. En compréhension de l'écrit, un niveau de compétence représente un score de 73 points.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (volume I).

Parmi les domaines couverts figurent :

- La répartition des élèves entre les niveaux de compétence de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit.
- Les scores moyens et les variations de performance ainsi que les différences de performance entre les sexes en compréhension de l'écrit.

Autres publications de l'OCDE

Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (volume I) (2011).

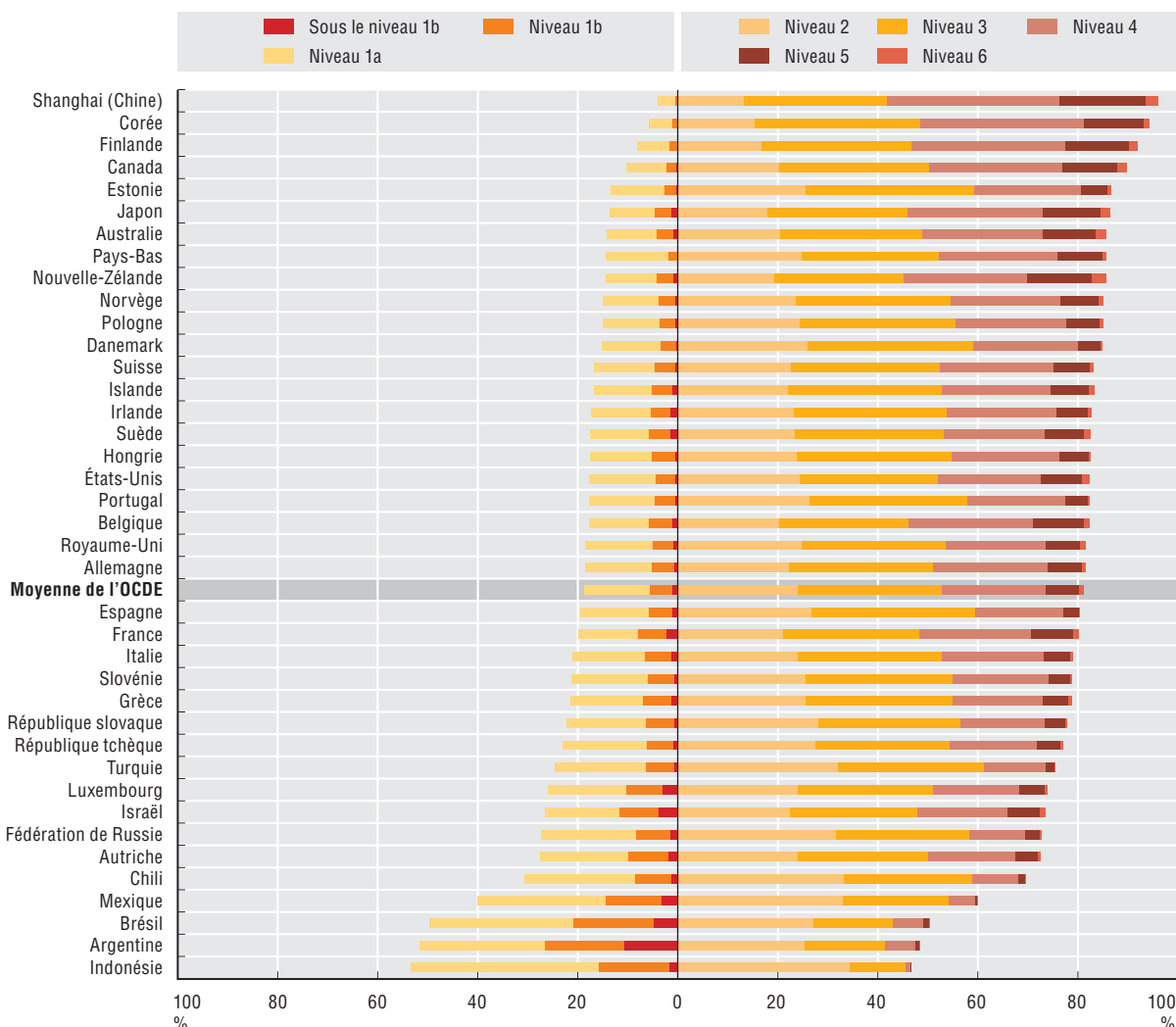
Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences (à paraître).

5. SECTION SPÉCIALE : PRÉSENTATION DU PISA

Quels sont les résultats des élèves des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit ?

Graphique S.1. Performance moyenne des élèves en compréhension de l'écrit (2009)

Ce graphique montre le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit ; les élèves se situant au niveau 6 sont les plus performants, ceux qui ne dépassent pas le niveau 1, les moins performants.



Source : OCDE (2011), Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (volume I), graphique I.2.14, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932366902>.

5. SECTION SPÉCIALE : PRÉSENTATION DU PISA

Quels sont les résultats des élèves des pays de l'OCDE dans les autres domaines d'évaluation ?

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, près de quatre élèves sur cinq (78 %) disposent des compétences nécessaires pour mener un raisonnement mathématique et plus de quatre élèves sur cinq (82 %) possèdent les connaissances scientifiques pour tirer des conclusions à partir d'observations simples.
- En moyenne dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves les plus performants s'élève à 13 % en mathématiques et à plus de 8 % en sciences.
- En moyenne dans les pays de l'OCDE, les garçons sont plus performants que les filles en mathématiques ; néanmoins, en sciences, garçons et filles font preuve de compétences similaires.

Description

Cet indicateur étudie les compétences des élèves de 15 ans en mathématiques et en sciences à partir des résultats des tests de l'enquête PISA. S'assurer que le plus grand nombre possible d'élèves atteigne dans ces domaines au moins le niveau 2, qui correspond aux compétences indispensables pour mener un raisonnement mathématique et scientifique, constitue une priorité majeure pour tous les pays. Les élèves qui ne parviennent pas à atteindre ce niveau auront des difficultés à participer pleinement à la vie de la société, à une époque où sciences et technologie jouent un rôle important. En revanche, les élèves capables de mener les raisonnements avancés requis aux niveaux 5 et 6 pourraient compter au nombre des futurs innovateurs qui stimuleront les capacités technologiques et d'innovation de leur pays dans les secteurs liés aux sciences et aux mathématiques.

Résultats

En moyenne dans les pays de l'OCDE, près de quatre élèves sur cinq (78 %) dispose des compétences nécessaires pour mener un raisonnement mathématique (niveau 2). Dans les pays de l'OCDE, plus de 90 % des élèves de Corée et de Finlande atteignent ce niveau, mais seule une minorité y parvient au Chili et au Mexique. À l'autre extrémité de l'échelle, un élève sur huit (13 %), en moyenne dans les pays de l'OCDE, dispose de compétences correspondant aux niveaux 5 ou 6. Ces élèves les plus performants sont capables d'accomplir des tâches mathématiques complexes demandant une réflexion large et élaborée ainsi que des compétences en matière de raisonnement. La Corée est le pays de l'OCDE le plus performant en mathématiques, avec un élève sur quatre (26 %) atteignant ces niveaux. Seuls 3 % des élèves des pays de l'OCDE atteignent le plus haut niveau de compétence en mathématiques, soit le niveau 6. Néanmoins, à Shanghai (Chine), plus d'un quart des élèves (27 %) parviennent à ce niveau. Les pays de l'OCDE affichant les pourcentages les plus élevés d'élèves atteignant le niveau 6 sont la Corée et la Suisse (8 % des élèves).

De tous les domaines évalués dans le cadre de l'enquête PISA, les mathématiques constituent celui où les pays et économies d'Asie orientale, très performants, possèdent le plus fort avantage sur l'ensemble des autres pays. Shanghai (Chine) est celui qui occupe de loin la place la plus avancée, avec des élèves se classant plus d'un demi-niveau de compétence au dessus des élèves de tout autre pays ou économie. Parmi les pays de l'OCDE, le Canada, la Corée, la Finlande, le Japon, les Pays-Bas et la Suisse enregistrent tous des performances en mathématiques de l'ordre d'un demi-niveau à un niveau entier de compétence au dessus de la moyenne de l'OCDE. En moyenne dans les pays de l'OCDE, les garçons devancent les filles en mathématiques de 12 points. Cet écart est faible si on le compare à celui existant en faveur des filles en compréhension de l'écrit (39 points en moyenne).

En sciences, dans les pays de l'OCDE, une moyenne de plus de quatre élèves sur cinq (82 %) possède les connaissances scientifiques suffisantes pour tirer des conclusions en se basant sur des observations simples (niveau 2). Plus de 90 % des élèves atteignent ce niveau au Canada, en Corée, en Estonie, en Finlande et, dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et à Shanghai (Chine). Les niveaux de compétences 5 et

6 rassemblent, en moyenne, 1 élève sur 12 (8,5 %) dans les pays de l'OCDE. Ces élèves les plus performants sont capables de mettre en application leurs connaissances et compétences scientifiques pour résoudre diverses questions scientifiques complexes tirées du monde réel. En Finlande, en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, à Shanghai (Chine), 17 % à 25 % des élèves atteignent au moins le niveau 5 ; leur groupe de futurs travailleurs disposant d'un haut niveau de compétences en sciences représente donc plus du double de celui d'un pays de l'OCDE moyen. Seul 1 % des élèves des pays de l'OCDE atteint le plus niveau de compétence le plus élevé en sciences, soit le niveau 6. Néanmoins, ce chiffre atteint 4 % des élèves en Nouvelle-Zélande et, dans les économies partenaires, à Shanghai (Chine).

Shanghai (Chine) (économie partenaire) occupe la première place en sciences, ses élèves affichant un niveau de compétence de plus que la moyenne ; la Finlande et Hong-Kong (Chine) (économie partenaire) se partagent la seconde place. Les différences entre les six autres pays les plus performants – l'Australie, le Canada, la Corée, l'Estonie, le Japon et la Nouvelle-Zélande – sont en général trop faibles pour être statistiquement significatives. Dans l'ensemble, les différences de performance sont particulièrement marquées entre les pays partenaires, mais beaucoup moins fortes entre les pays de l'OCDE. Dans 28 des 34 pays de l'OCDE, en moyenne, les élèves atteignent le niveau 3 de compétences en sciences. De tous les domaines évalués par l'enquête PISA, les sciences sont celui où les écarts entre les sexes sont les plus infimes dans les pays de l'OCDE. Garçons et filles atteignent des scores moyens similaires.

Définitions

Le spectre de difficulté des tâches du cycle PISA 2009 permet la description de six niveaux de compétence en mathématique et en sciences. Ces niveaux de compétences vont de 1 (niveau le plus faible) à 6 (niveau le plus élevé). Un élève atteint un niveau de compétence donné si les résultats des tests démontrent qu'il ou elle a au moins 50 % de chance de réussir une tâche de ce niveau. Les élèves sont classés au plus haut niveau auquel ils sont performants.

Informations sur les données concernant Israël :
<http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

Pour en savoir plus

Des informations et des notes complémentaires, ainsi qu'une explication détaillée des sources et des méthodes, sont disponibles dans *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (volume I).

Parmi les domaines couverts figurent :

- La répartition des élèves entre les niveaux de compétence des échelles PISA de culture mathématique et de culture scientifique.
- Les scores moyens et les variations de performance ainsi que les différences de performance entre les sexes en mathématiques et en sciences.

Autres publications de l'OCDE

Cadre d'évaluation de PISA 2003 (2003).

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

Compétences en sciences, lecture et mathématiques : Le cadre d'évaluation de PISA 2006 (2006).

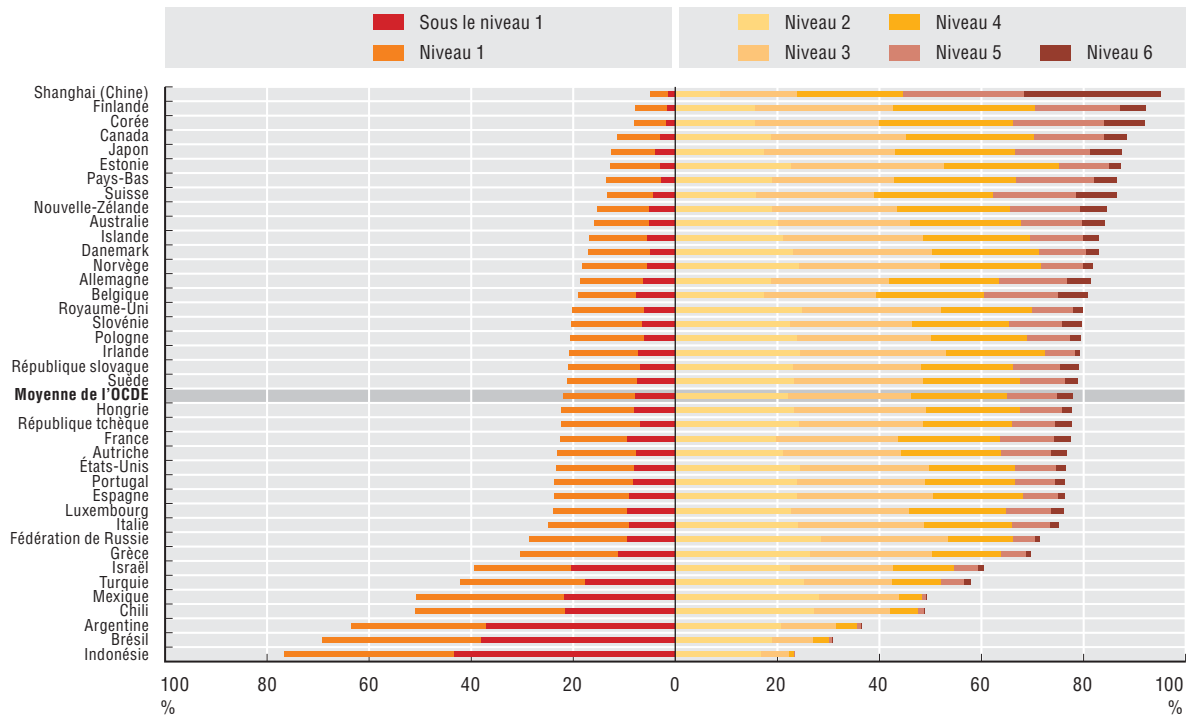
PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 Analyse des résultats (2007).

5. SECTION SPÉCIALE : PRÉSENTATION DU PISA

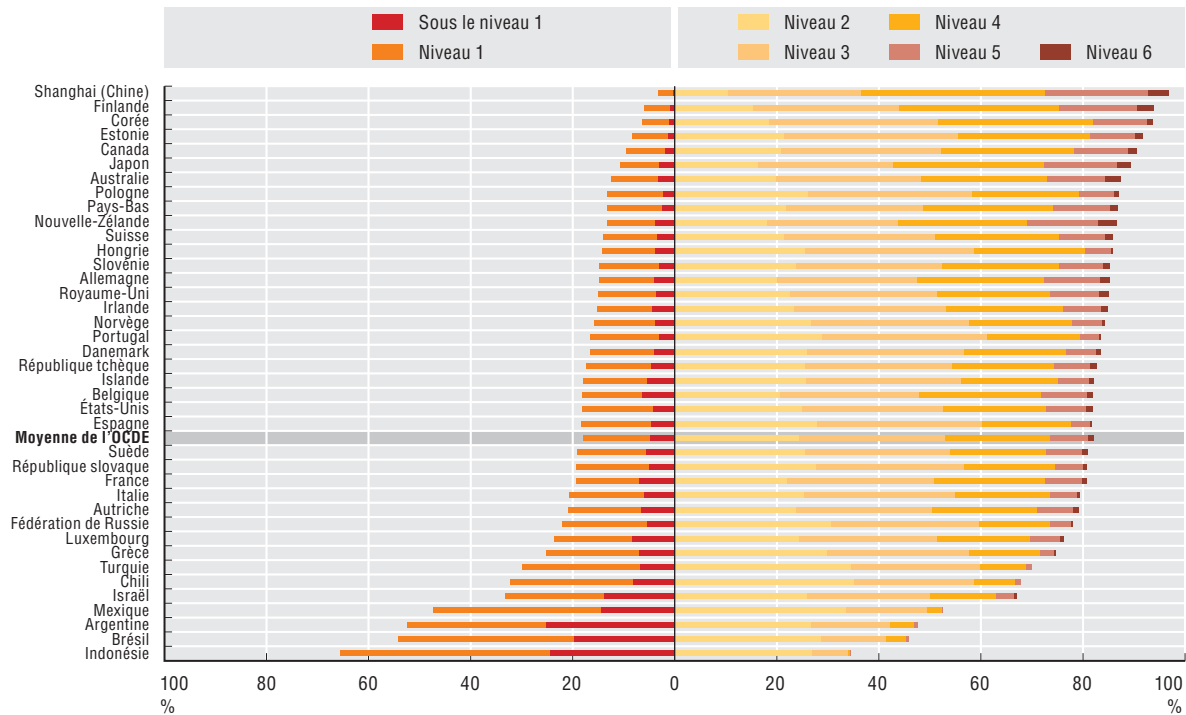
Quels sont les résultats des élèves des pays de l'OCDE dans les autres domaines d'évaluation ?

Graphique S.2. Performance moyenne des élèves en mathématiques (2009)

Ces graphiques montrent le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence des échelles PISA de culture mathématique et de culture scientifique ; les élèves se situant au niveau 6 sont les plus performants, ceux qui ne dépassent pas le niveau 1, les moins performants.



Graphique S.3. Performance moyenne des élèves en sciences (2009)



Source : OCDE (2011), Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (volume I), graphiques I.3.10 et I.3.21, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932366921>.

Le milieu social d'origine a-t-il une influence sur la performance des élèves ?

- La performance des élèves en compréhension de l'écrit varie fortement selon leur milieu socio-économique, en particulier en France et en Nouvelle-Zélande.
- Dans les pays de l'OCDE, près d'un tiers des élèves défavorisés sont dits « résilients » : leur score en compréhension de l'écrit est supérieur à leur score théorique calculé en fonction de leur milieu socio-économique.
- Parmi les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, 40 % des filles, mais 23 % seulement des garçons, sont résilients.

Description

Les différences de performance liées au milieu d'origine des élèves sont manifestes dans tous les pays. Ces derniers sont donc confrontés au défi de répartir équitablement les possibilités d'apprentissage entre les élèves. Les résultats de l'enquête PISA montrent toutefois que certains pays réussissent mieux que d'autres à atténuer l'impact du milieu socio-économique des élèves sur leur performance en compréhension de l'écrit. En dépit de la forte corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit et le milieu socio-économique, de nombreux élèves issus d'un milieu défavorisé détrompent les prévisions et se distinguent par de bons résultats. Les enseignants ne doivent donc pas partir du principe qu'un élève de condition modeste est incapable d'être très performant.

Résultats

La mesure des écarts moyens de performance entre les élèves d'origines socio-économiques différentes fait apparaître des différences claires dans tous les pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la progression d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entraîne un écart de performance de 38 points. C'est en France et en Nouvelle-Zélande que cet écart est le plus important : il est supérieur de 30 % au moins à la moyenne de l'OCDE.

Bien qu'il existe une corrélation claire entre l'origine des élèves et les performances scolaires dans tous les pays, l'impact de ce phénomène varie selon les systèmes d'éducation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 14 % de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit s'explique par leur milieu socio-économique. En Allemagne, en Belgique, au Chili, en Hongrie, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et en Turquie, l'intensité de la relation entre la performance en compréhension de l'écrit et le milieu socio-économique est supérieure à la moyenne de l'OCDE. Par contraste, le pourcentage de variation de la performance des élèves imputable au milieu socio-économique est inférieur à 7 % en Islande. Ce pourcentage de variation est également inférieur à la moyenne de l'OCDE au Canada, en Corée, en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Indonésie, en Italie, au Japon et en Norvège.

Ces résultats montrent que dans tous les pays, le milieu socio-économique des élèves est lié, jusqu'à un certain point, à leur performance en compréhension de l'écrit. Toutefois, dans les trois pays affichant les meilleures performances en compréhension de l'écrit, à savoir le Canada, la Corée et la Finlande, la relation entre le milieu d'origine des élèves et leur performance est plus faible que la moyenne. Leur exemple montre qu'il est possible d'afficher le plus haut niveau de performance tout en offrant une répartition équitable des possibilités d'apprentissage.

En se basant sur les résultats des élèves issus de différents milieux socio-économiques dans les pays participants, l'enquête PISA peut prédire dans quelle mesure un élève réussira et identifier les élèves « résilients ». En comparant la performance réelle

des élèves en compréhension de l'écrit à leur performance théorique calculé sur la base de leur origine socio-économique, l'enquête PISA peut identifier les élèves résilients qui réussissent à surmonter les difficultés liées à leur origine socio-économique. La mesure de la performance de chaque élève peut donc indiquer jusqu'à quel point il/elle dépasse ou, au contraire, échoue à atteindre la performance qui était attendue.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 31 % des élèves défavorisés sont résilients. En Corée, 56 % des élèves de condition modeste sont résilients : la plupart des élèves les plus défavorisés obtiennent ainsi un score nettement supérieur à leur score théorique. Le proportion d'élèves résilients est supérieure de 10 % à 15 % à la moyenne de l'OCDE en Finlande, au Japon et en Turquie. Par contraste, cette proportion est inférieure de 10 % à la moyenne en Argentine, en Autriche, en Fédération de Russie et au Luxembourg.

Dans tous les pays, les filles issues d'un milieu socio-économique défavorisé sont nettement plus susceptibles que les garçons d'appartenir au groupe des élèves résilients en compréhension de l'écrit. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 39 % des filles sont résilients, contre 22 % des garçons. C'est en Corée, en Finlande, en Pologne et au Portugal que les pourcentages de filles résilients sont les plus élevés. En Corée, quelque 65 % des filles de condition modeste sont résilients. On compte 25 % d'élèves résilients de plus parmi les filles que parmi les garçons en Pologne, au Portugal et en Slovaquie.

Définitions

Le milieu socio-économique est évalué sur la base de l'indice PISA de statut économique, social et culturel qui est dérivé des réponses des élèves à des questions sur le niveau de formation et la profession de leurs parents et leur patrimoine familial (par exemple, le volume de la bibliothèque familiale et l'accès à un bureau ou une table pour faire leurs devoirs). Un élève de 15 ans comptant parmi les 25 % d'élèves les plus défavorisés de son pays sur le plan socio-économique et dont la performance en compréhension de l'écrit lui permet de rejoindre l'effectif d'élèves, tous pays confondus, dont le score dépasse le plus leur score théorique calculé sur la base de leur milieu socio-économique, est considéré comme « résilient ». Les élèves « résilients » confinent à l'excellence alors que leur profil laissait présager de plus faibles performances.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A5).

Parmi les domaines couverts figurent :

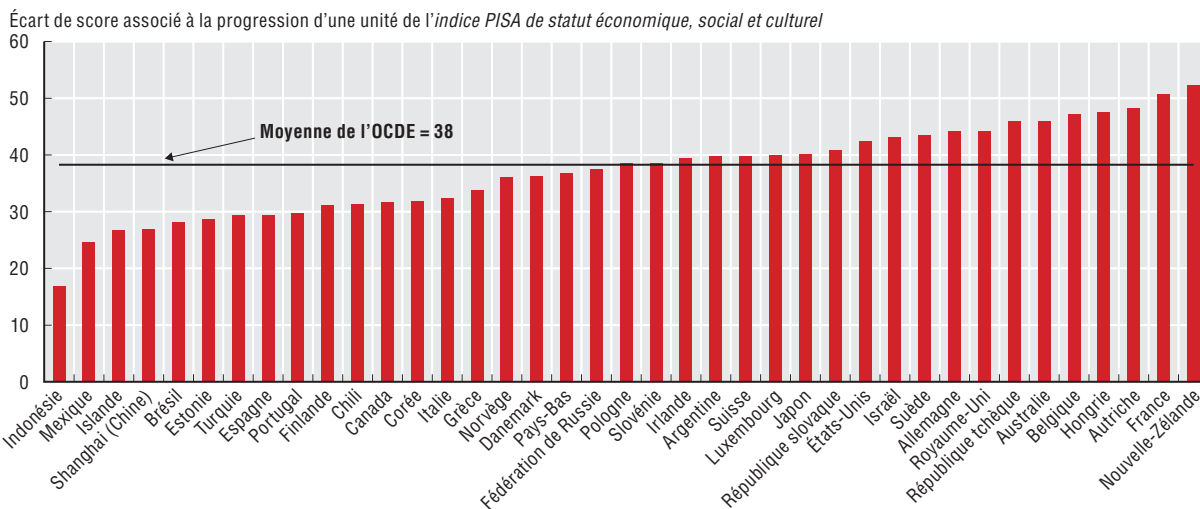
- L'intensité de la corrélation entre la performance en compréhension de l'écrit et le milieu socio-économique.
- Le pourcentage d'élèves résilients parmi les élèves défavorisés.

Autres publications de l'OCDE

Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School (2011).

Graphique S.4. **Variation de la performance en compréhension de l'écrit selon le milieu socio-économique des élèves (2009)**

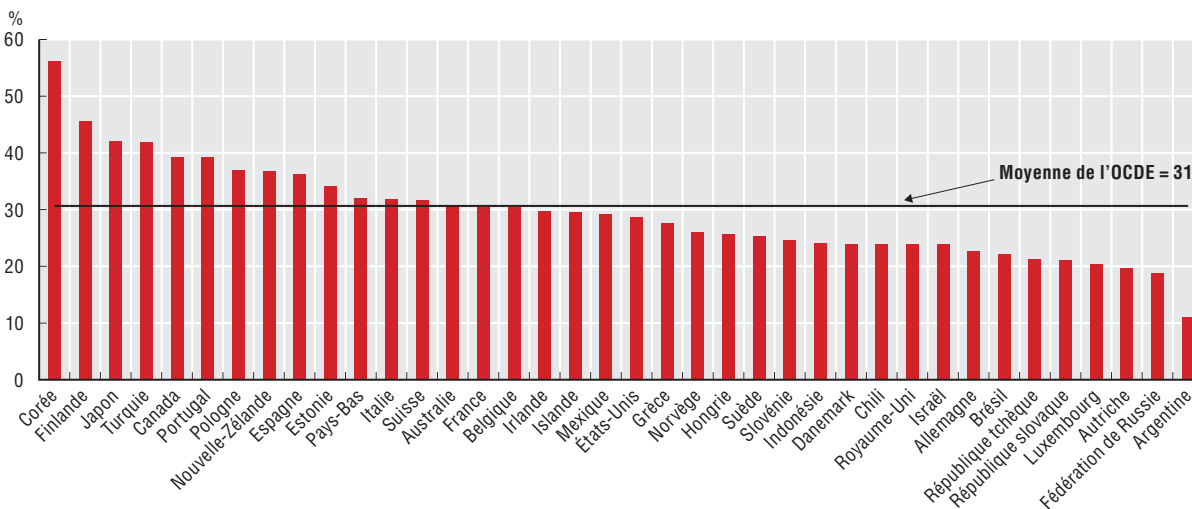
Ce graphique montre la variation de la performance en compréhension de l'écrit associée à la progression d'une unité dans l'indice PISA de statut économique, social et culturel. Ce graphique démontre la corrélation entre milieu socio-économique favorisé et performances plus élevées en compréhension de l'écrit.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau A5.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469616>.

Graphique S.5. **Pourcentage d'élèves résilients parmi les élèves défavorisés (2009)**

Ce graphique montre le pourcentage d'élèves résilients parmi les élèves défavorisés. Les élèves résilients dépassent les difficultés liées à leur origine socio-économique pour rejoindre le groupe des 25 % d'élèves les plus performants, tous pays confondus, après contrôle du milieu socio-économique. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 31 % des élèves défavorisés sont résilients.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau A5.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469654>.

Le fait d'être issu de l'immigration a-t-il un impact sur la performance scolaire ?

- Les élèves issus de l'immigration ont tendance à être défavorisés sur le plan socio-économique, et rencontrent d'importantes difficultés en termes de performances scolaires.
- Même après contrôle du milieu socio-économique, les élèves issus de l'immigration accusent des scores inférieurs de 27 points, en moyenne, à ceux des élèves autochtones.
- Dans de nombreux pays, les élèves issus de l'immigration dits de la « première génération » sont nettement plus susceptibles de compter parmi les élèves peu performants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ils sont environ deux fois plus susceptibles que les élèves autochtones de se situer dans le quartile inférieur de performance.

Description

Cet indicateur examine les différences de performance selon l'ascendance autochtone ou allochtone. En général, les élèves issus de l'immigration sont défavorisés sur le plan socio-économique et ceci explique en partie le déficit de performance observé chez ces élèves. Ceux-ci rencontrent des difficultés considérables en compréhension de l'écrit et dans d'autres domaines de l'enseignement. En général, leur déficit de performance persiste, même après contrôle de leur milieu socio-économique. Néanmoins, les différences de performance sont très variables et dans certains pays, les élèves issus de l'immigration réussissent aussi bien que les élèves autochtones.

Résultats

Dans la plupart des pays, les élèves autochtones tendent à l'emporter sur les élèves issus de l'immigration. Échappent à ce constat l'Australie, où les élèves issus de l'immigration, de la première comme de la deuxième génération, devancent les élèves autochtones, et Israël et la Hongrie, où les élèves de la deuxième génération devancent les élèves autochtones. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score en compréhension de l'écrit des élèves issus de l'immigration est inférieur de 44 points à celui des élèves autochtones. Néanmoins, cet écart de performance varie considérablement entre les pays.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les élèves de la première génération sont nettement plus susceptibles de compter parmi les élèves peu performants. Ils sont devancés de 52 points, en moyenne, par les élèves autochtones, un écart qui représente l'équivalent de plus d'une année d'études. Les élèves de la première génération sont au moins deux fois plus susceptibles que les élèves autochtones de se situer dans le quartile inférieur de performance en Autriche, en Belgique, au Brésil, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en France, en Grèce, en Islande, en Italie, au Mexique, en Norvège, en Slovaquie et en Suède (voir le tableau A5.2 dans l'édition 2011 de *Regards sur l'éducation*).

Dans l'ensemble, les élèves issus de l'immigration appartiennent à des groupes socio-économiques défavorisés, ce qui explique en partie leur écart de performance par rapport aux élèves autochtones. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'indice socio-économique des élèves issus de l'immigration est inférieur de 0.4 écart type à celui de leurs condisciples autochtones.

Après avoir pris en considération l'influence du milieu socio-économique sur la performance en compréhension de l'écrit, on observe une réduction des différences entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones ; néanmoins, un écart de performance persiste. Au Luxembourg, par exemple, le désavantage de performance des élèves issus de l'immigration passe de 52 à 19 points après contrôle du milieu socio-économique des élèves. Le contrôle du milieu socio-économique entraîne la diminution de l'écart de performance entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration qui passe de 44 à 27 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cependant la différence qui demeure entre les élèves représente près de la moitié d'un niveau de compétence en compréhension de l'écrit (voir le tableau A5.2 dans l'édition 2011 de *Regards sur l'éducation*). La persistance des écarts après contrôle du milieu socio-économique indique que les élèves issus de l'immigration peuvent rencontrer à l'école des difficultés directement imputables à leur statut d'immigrant.

Définitions

Selon les résultats du cycle PISA 2009, une année d'études représente l'équivalent de 39 points de score sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. Ce chiffre a été calculé sur la base de la différence de score entre de nombreux élèves de 15 ans inscrits dans deux années d'études différentes au moins dans 32 pays de l'OCDE.

L'enquête PISA établit une distinction entre trois catégories d'élèves selon leur ascendance autochtone ou allochtone : i) les élèves autochtones, soit ceux nés dans le pays de l'évaluation ou dont au moins l'un des parents est né dans le pays ; ii) les élèves issus de l'immigration dits de la deuxième génération, soit ceux nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger ; et iii) les élèves issus de l'immigration dits de la première génération, soit ceux nés à l'étranger de parents nés à l'étranger. Par élèves issus de l'immigration, on entend donc les élèves de la première et de la deuxième génération.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A5).

Parmi les domaines couverts figurent :

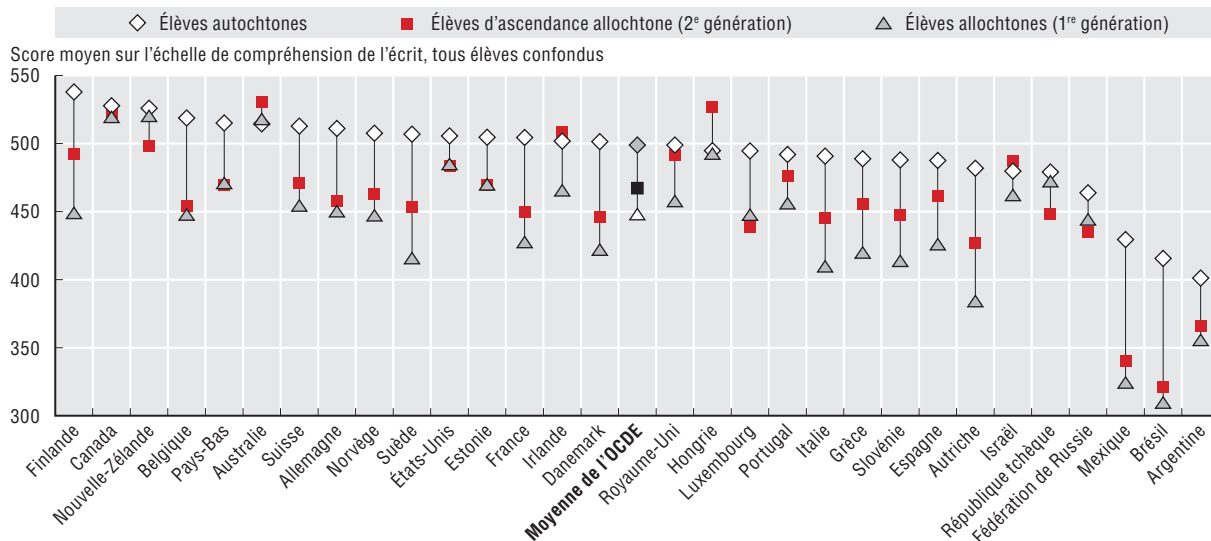
- La performance des élèves en compréhension de l'écrit, selon l'ascendance autochtone ou allochtone.
- La performance des élèves en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique.

5. SECTION SPÉCIALE : PRÉSENTATION DU PISA

Le fait d'être issu de l'immigration a-t-il un impact sur la performance scolaire ?

Graphique S.6. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, selon l'ascendance autochtone ou allochtone (2009)

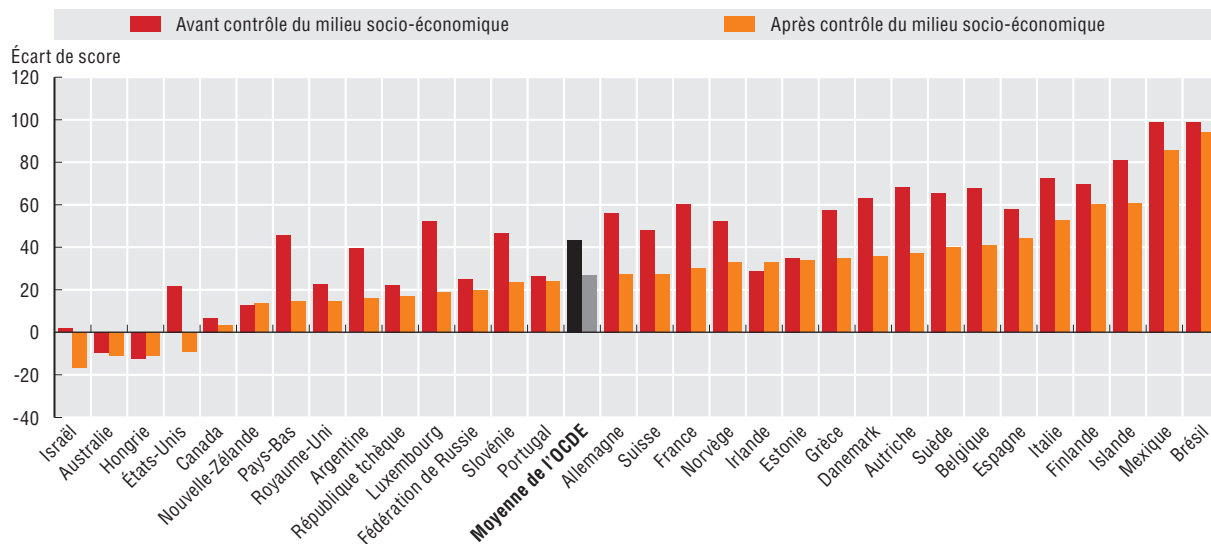
Ce graphique montre la performance moyenne des élèves en compréhension de l'écrit selon l'ascendance autochtone ou allochtone dans les pays où la proportion d'élèves issus de l'immigration est significative. Les élèves autochtones ont tendance à devancer les élèves issus de l'immigration.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A5.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469635>.

Graphique S.7. Performance des élèves en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique, selon l'ascendance autochtone ou allochtone (2009)

Ce graphique montre l'impact de l'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé sur la performance en compréhension de l'écrit des élèves issus de l'immigration. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart de performance entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration passe de 44 à 27 points après contrôle du milieu socio-économique.



Source : OCDE (2011), Regards sur l'éducation 2011, tableau A5.2, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469635>.

Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils plus performants ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 64 % des élèves déclarent qu'ils prennent plaisir à lire.
- Dans les pays de l'OCDE, les 25 % d'élèves qui prennent le plus plaisir à lire obtiennent un score supérieur d'un niveau et demi de compétence à celui des 25 % d'élèves qui prennent le moins plaisir à lire.
- Dans la plupart des pays, les élèves qui lisent des livres de fiction pour le plaisir sont plus susceptibles d'être de bons lecteurs.

Description

Les élèves qui prennent plaisir à lire, et pour lesquels la lecture s'inscrit donc dans le quotidien, améliorent leurs compétences en compréhension de l'écrit par la pratique. Les résultats de l'enquête PISA montrent que le plaisir de la lecture est en forte corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit. Il ne faut pas en déduire que le plaisir de la lecture a un impact direct sur les scores en compréhension de l'écrit, mais plutôt que le plaisir de la lecture est un prérequis important pour devenir un lecteur efficace. Pour améliorer la performance en compréhension de l'écrit, les établissements d'enseignement doivent donc non seulement inculquer des techniques de lecture aux élèves, mais aussi éveiller leur intérêt pour la lecture.

Résultats

Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves qui prennent plaisir à lire tendent à afficher des scores plus élevés en compréhension de l'écrit que les élèves qui ne lisent pas par plaisir. Les lecteurs motivés ont tendance à lire davantage, ce qui enrichit leur vocabulaire et améliore leurs facultés de compréhension. Par exemple, les élèves déclarant ne pas lire par plaisir ont obtenu en 2009 un score de 460 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, tandis que ce chiffre grimpe à 532 points chez les élèves qui se consacrent à la lecture une à deux heures par jour (voir le tableau A6.2 dans l'édition 2011 de *Regards sur l'éducation*). Dans les pays de l'OCDE, les 25 % d'élèves qui prennent le plus plaisir à lire obtiennent un score supérieur d'un niveau et demi de compétence à celui des 25 % d'élèves qui prennent le moins plaisir à lire.

Les 25 % d'élèves qui prennent le plus plaisir à lire atteignent au moins le niveau 4 de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, ce qui signifie qu'ils ont 50 % de chance de réussir une tâche relativement complexe en compréhension de l'écrit. En Australie et en Finlande, deux des pays les plus performants dans l'ensemble, plus de 25 % des écarts de performance en compréhension de l'écrit sont imputables à l'intensité du plaisir que procure la lecture aux élèves. Dans ces pays ainsi qu'en Nouvelle-Zélande, les 25 % d'élèves qui prennent le plus plaisir à lire atteignent des niveaux de performance exceptionnels en compréhension de l'écrit, soit approximativement le milieu du niveau 4.

Dans 16 pays de l'OCDE, au moins 20 % de l'écart de performance en compréhension de l'écrit s'explique par le plaisir qu'ont les élèves à lire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un écart de 103 points s'observe entre les scores moyens du quartile supérieur et du quartile inférieur de l'indice de plaisir de la lecture. Les élèves appartenant au quartile inférieur de cet indice sont, en général, uniquement capables de mener à bien des tâches relativement simples en compréhension de l'écrit correspondant au niveau seuil de compétence, soit le niveau 2 (voir la section « Définitions » page 84).

Dans la plupart des pays, les élèves qui lisent des livres de fiction par plaisir sont nettement plus susceptibles d'être des lecteurs compétents. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le score des élèves qui lisent au moins plusieurs fois par mois des livres de fiction par plaisir est supérieur de 53 points à celui des élèves qui en lisent moins souvent ; cet écart représente l'équivalent de trois quarts d'un niveau de compétence et de plus d'une année d'études.

Les filles sont plus nombreuses à déclarer lire par plaisir que les garçons dans tous les pays, sauf en Corée. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un peu plus de la moitié des garçons (52 %) et près de trois quarts des filles (73 %) disent lire par plaisir.

Les performances médiocres qui s'observent parmi les élèves qui ne lisent pas par plaisir appellent les systèmes d'éducation à encourager la lecture dans le cadre scolaire et ailleurs. Néanmoins, dans plus des deux tiers des pays ayant participé à l'enquête PISA, l'écart de score associé au fait de lire au moins un peu par plaisir chaque jour est nettement supérieur à l'écart de score associé à l'allongement de ce temps de lecture. Ce constat signifie que les gouvernements devraient encourager les élèves à lire par plaisir de manière quotidienne plutôt qu'en respectant des durées de lecture déterminées.

Définitions

Le plaisir associé à la lecture est mesuré par un indice établi grâce aux réponses des élèves à un questionnaire. L'indice de plaisir de la lecture est dérivé du degré d'assentiment des élèves avec les affirmations suivantes : i) « Je ne lis que si j'y suis obligé(e) » ; ii) « La lecture est un de mes loisirs favoris » ; iii) « J'ai du mal à finir un livre » ; iv) « J'aime bien recevoir un livre en cadeau » ; etc.

Informations sur les données concernant Israël : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

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 2011 de *Regards sur l'éducation* (indicateur A6).

Parmi les domaines couverts figurent :

- L'indice de plaisir de la lecture et la performance des élèves.
- Les variations et les tendances selon que les élèves lisent par plaisir ou non.
- Les habitudes de lecture des garçons et des filles.

Autres publications de l'OCDE

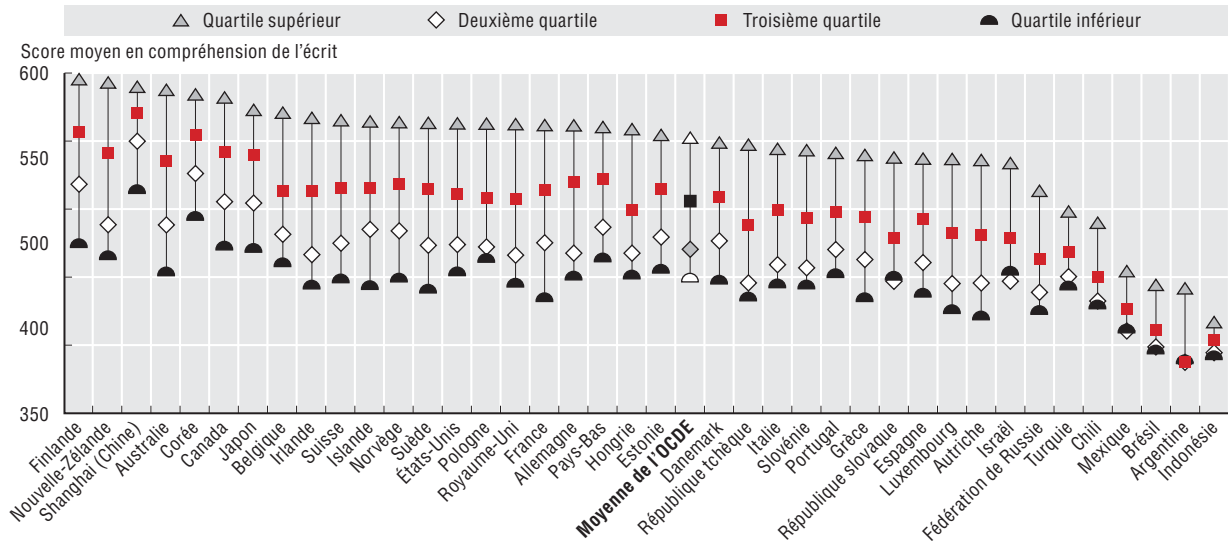
Résultats du PISA 2009 : *Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves* (volume III) (2011).

5. SECTION SPÉCIALE : PRÉSENTATION DU PISA

Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils plus performants ?

Graphique S.8. **Corrélation entre plaisir de la lecture et performance en compréhension de l'écrit (2009)**

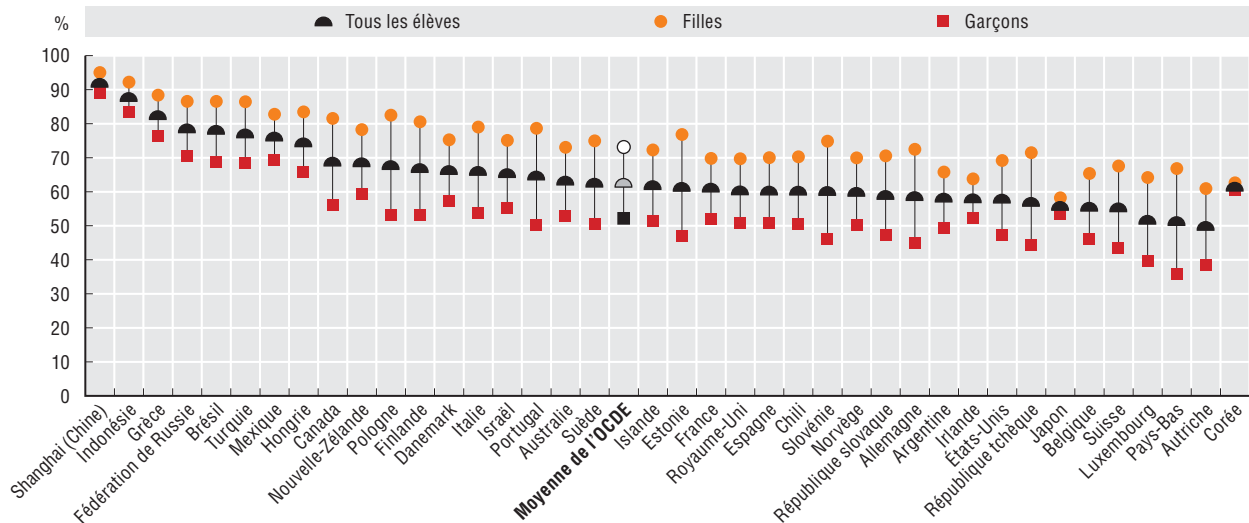
Ce graphique montre la corrélation entre le plaisir apporté par la lecture et l'élévation du niveau de performance sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui prennent le plus plaisir à lire obtiennent un score supérieur à celui des élèves qui en prennent le moins.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau A6.1, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469673>.

Graphique S.9. **Pourcentage d'élèves qui consacrent du temps à lecture par plaisir, selon le sexe (2009)**

Ce graphique montre le pourcentage de garçons et de filles qui consacrent du temps à la lecture par plaisir. Dans tous les pays, sauf la Corée, les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer lire par plaisir.



Source : OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011*, tableau A6.4, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932469730>.

Note statistique

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. Dans la section spéciale consacrée au PISA (pp. 83-95), la moyenne de l'OCDE correspond à la moyenne arithmétique des estimations de chaque pays concerné.

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.

Moyenne de l'UE21 : moyenne non pondérée des données de 21 membres de l'Union européenne dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées (voir le Guide du lecteur).

Moyenne du G20 : moyenne non pondérée des données de l'ensemble des pays du G20 (voir le Guide du lecteur) dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées (la Commission européenne n'est pas comprise dans ce calcul). La moyenne du G20 n'est pas calculée si les données de la Chine et de l'Inde ne sont pas disponibles.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements 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, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, 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 Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne 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.

Regards sur l'éducation 2011

Panorama

Regards sur l'éducation 2011 : Panorama offre une version résumée du recueil phare de statistiques sur l'éducation de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*. Cet ouvrage présente des données facilement accessibles sur tous les thèmes clés intéressant l'éducation de nos jours, notamment :

- Les niveaux d'enseignement et les effectifs scolarisés : quel niveau d'études les adultes ont-ils atteint, et de quel degré d'accès à l'éducation les jeunes bénéficient-ils ?
- Les avantages économiques et sociaux de l'éducation : comment l'éducation influe-t-elle sur les perspectives d'emploi de la population, et quel est son impact sur les revenus ?
- Le financement de l'éducation : quelle part de leur budget les États consacrent-ils à l'éducation, et quel est le rôle des sources de financement privées ?
- Le cadre scolaire : combien d'heures les enseignants travaillent-ils, et dans quelle fourchette les effectifs des classes varient-ils ?
- Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) : des résultats issus du cycle 2009 de ce programme lancé par l'OCDE afin d'examiner les compétences des élèves de 15 ans dans 70 pays ou territoires figurent dans une section spéciale.

Chaque indicateur est présenté sur une double page. Sur la page de gauche, le lecteur trouvera des explications sur la signification de l'indicateur, une analyse des principales conclusions, un 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.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Panorama*, Éditions OCDE.

http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-fr

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation. Rendez-vous sur le site www.oecd-ilibrary.org et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.